



universität  
wien

# Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Grammatikvermittlung in DaZ-Lehrwerken am Beispiel  
von Modalverben

Verfasserin

Kinga Dolobowska-Jacek

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2008

Studienkennzahl lt. Studienblatt:  
Studienrichtung lt. Studienblatt:  
Betreuer:

A 332  
Deutsche Philologie  
O. Univ.-Prof. Dr. Hans-Jürgen Krumm

## DANKSAGUNG

Bei meinem Betreuer Prof. Dr. Hans-Jürgen Krumm, der mir während der Entstehungsphase dieser Diplomarbeit geholfen hat und viel Verständnis für mich hatte, bedanke ich mich herzlich.

Meinen Eltern danke ich für ihre Hilfe und Unterstützung.

Lieben Dank für meinen Mann Jaroslaw Jacek, der mich durch seinen Glauben an mich motiviert hat.

Meiner Freundin Beata Rycar, die immer Zeit für mich hatte, danke ich für ihre Unterstützung.

Kinga Dolobowska-Jacek, Oktober 2008

*In der Schule gilt noch häufig der Grundsatz: erst lernen, dann gebrauchen.*

*Eine Sprache aber lernt man, indem man sie gebraucht.*

Otto Jespersen

## INHALTSVERZEICHNIS

1.	Einleitung	5
2.	Grammatik im DaZ-Unterricht	6
2.1.	Die didaktische und die linguistische Grammatik	7
	(Funk/Koenig 1991, 13)	8
2.2.	Zielgruppe	10
3.	Ansprüche an eine Grammatik für den DaZ-Unterricht	12
3.1.	Auswahl und Reihung	12
3.2.	Bewusstmachung	15
3.3.	Präsentation	16
3.3.1.	Die Rolle der Muttersprache	17
3.3.2.	Visualisierung und Signalgrammatik	18
3.4.	Übungen	20
4.	Modalverben in Linguistik und im DaZ-Unterricht	21
4.1.	Besonderheiten der Modalverben	22
4.1.1.	Flexion der Modalverben	23
4.1.2.	Bedeutung der Modalverben	23
4.2.	Modalverben im DaZ-Unterricht	25
5.	Darstellung von analysierten Lehrwerken	27
5.1.	Delfin	28
5.2.	Tangram	29
5.3.	Schritte	30
5.4.	Berliner Platz	31
6.	Die Modalverben in den analysierten Werken	33
6.1.	Delfin	33
6.1.1.	Die Einführung des grammatischen Themas	34
6.1.2.	Die Bewusstmachung des grammatischen Themas	35
6.1.3.	Das Einüben des grammatischen Themas	38
6.1.3.1.	Im Lehrbuchteil	38
6.1.3.2.	Im Arbeitsbuchteil	40
6.1.4.	Lehrerhandbuch	43
6.2.	Tangram	44
6.2.1.	Die Einführung des grammatischen Themas	44

6.2.2.	Die Bewusstmachung des grammatischen Themas _____	47
6.2.3.	Das Einüben des grammatischen Themas _____	50
6.2.3.1.	Im Kursbuch _____	50
6.2.3.2.	Im Arbeitsbuch _____	53
6.2.4.	Lehrerbücher _____	56
6.3.	Schritte _____	56
6.3.1.	Die Einführung des grammatischen Themas _____	57
6.3.2.	Die Bewusstmachung des grammatischen Themas _____	59
6.3.3.	Das Einüben des grammatischen Themas _____	62
6.3.3.1.	Im Kursbuchteil _____	62
6.3.3.2.	Im Arbeitsbuchteil _____	64
6.3.4.	Lehrerhandbücher _____	67
6.4.	Berliner Platz _____	68
6.4.1.	Die Einführung des grammatischen Themas _____	69
6.4.2.	Die Bewusstmachung des grammatischen Themas _____	70
6.4.3.	Das Einüben des grammatischen Themas _____	72
6.4.3.1.	Im Lehrbuchteil _____	72
6.4.3.2.	Im Arbeitsbuchteil _____	73
6.4.4.	Lehrerhandreichungen _____	74
7.	Die Modalverben in den DaZ-Werken – eine Bilanz _____	75
	BIBLIOGRAPHIE _____	82
	ZUSAMMENFASSUNG _____	95
	LEBENS LAUF _____	97

## 1. Einleitung

Während meines Studiums sowohl an der Schlesischen Universität als auch in Wien wurden meine Interessen für das Thema Grammatik und Grammatikvermittlung geweckt. Jetzt als zukünftige Germanistin, die aus Polen in eine so multikulturelle Stadt wie Wien umgezogen ist, interessiere ich mich besonders für Deutsch als Zweitsprache. Ich neige dabei zu der Definition von Henrici und Vollmer u. a., die sagen: „Von Zweitsprache und Zweitsprachenerwerb spricht man, wenn der Erwerb innerhalb der Zielkultur stattfindet, von Fremdsprache und Fremdsprachenerwerb, wenn der Erwerb im Kontext der Ausgangskultur geschieht“ (Henrici/Vollmer 2001, 8). Eine ähnliche Begriffserklärung bieten Klein (1987, 31f) und Kniffka/Ott (2007, 17).

Wie Deutsch als Fremdsprache gelernt und gelehrt wird habe ich selbst erfahren. Wie Deutsch in einem deutschsprachigen Land beigebracht wird, wollte ich immer kennenlernen. Daher beschäftige ich mich in meiner Diplomarbeit mit den Lehrwerken, die als DaZ-Lehrwerke gelten oder als solche verwendet werden<sup>1</sup>.

Die Notwendigkeit der Grammatik im Deutschunterricht ist unbestritten, was auch Meese (1994, 11f) begründet. Seiner Meinung nach, brauchen die Lerner deutsche Grammatik, um über Sprache reflektieren zu können, um selbstständig weiterlernen, wiederholen und nachschlagen zu können und um ihre Gedanken selbst ausdrücken zu können (Meese 1994, 11f). Die Grammatik dient ebenfalls der Vermittlung von Fremdsprache (Heilmann 2002, 7). Das Problem, wie weit Grammatik bewusst zu lehren und zu üben ist, gibt es, solange Fremdsprachen gelernt und gelehrt werden (vgl. Butzkamm 1989, 83f und Rall 2001, 880f). Seit Jahrhunderten bleibt der Streit unentschieden, „ob die Spracherlernung hauptsächlich *conversatione et usu* zu betreiben oder auf *doctrina et praeceptis* zu gründen sei“ (Butzkamm 1989, 11). In den Lehrwerken wird auf Grammatikerklärungen, -übungen und -systematisierungen nicht verzichtet (vgl. Jung 1991, 108). Die Form und der Umfang der Darstellung von Grammatik ist fast in jedem Lehrwerk anders.

In meiner Diplomarbeit versuche ich die Frage zu beantworten, wie ein Grammatikthema eingeführt, bewusst gemacht und eingeübt wird. Als Beispiel beschäftige ich mich mit Modalverben. Am Anfang versuche ich zu bestimmen, was

---

<sup>1</sup> Ich habe mich an mehrere Schule, die in Österreich Deutschkurse anbieten, mit der Frage gewendet, was für ein Lehrwerk von ihnen verwendet wird. Die meisten benützen *Tangram* und *Delfin*, obwohl es eigentlich DaF-Werke sind.

unter (didaktische) Grammatik zu verstehen und wer ihr Adressat ist. In den zwei nächsten Kapiteln beschäftige ich mich mit den Faktoren einer Grammatik für den DaZ-Unterricht. Ich habe sie in zwei Breiche geteilt: einerseits didaktische und lernpsychologische, andererseits linguistische. Nach der sprachwissenschaftlichen Darstellung von Modalverben und der Beschreibung der linguistischen Probleme, die sich bei der Auseinandersetzung mit den Modalverben ergeben können, unterziehe ich die von mir gewählten Lehrwerke einer Analyse. Als eine Zusammenfassung biete ich einige Überlegungen zur Einführung, Bewusstmachung und Einübung von Modalverben in den Lehrwerken.

## 2. Grammatik im DaZ-Unterricht

Wie schon in der Einleitung erwähnt, ist die Grammatikvermittlung ein Streitobjekt von Didaktikern und Linguisten. Rall fügt noch hinzu, dass es unabhängig davon ist, „ob es sich um den Unterricht des Deutschen als Mutter-, Fremd- oder Zweitsprache handelt“ (2001, 880).

Butzkamm (1989, 84) vergleicht das Sprechen mit dem Bauen – die Sätze seien Gebäude der Sprache und wie alle Gebäude sollen die nicht von jemandem errichtet werden, der bis ins einzelne hinein nicht weiss, was er dabei tut. Er spricht von dem Wunder der Sprache und der Grammatik, weil das Produkt klüger als der Produzent ist (Butzkamm 1989, 84). Die Wörter werden zwar bewusst gewählt, aber „die Regeln, nach denen wir sie zusammenfügen, kennen wir nicht“ (Butzkamm 1989, 84). Der natürliche Spracherwerb läuft anders als bei der Grammatik-Übersetzungsmethode ab, also ohne Tabellen der Deklination und Konjugation usw. Die Grammatik soll deshalb auf das Notwendigste beschränkt werden. So soll man die Zeit für die natürliche Sprachverwendung gewinnen (Butzkamm 1989, 234).

Jedoch noch 1984 beobachtete Zimmermann (Düwell 1992, 216f) die Dominanz der Grammatik. Sie sei die Nachwirkung der Grammatik-Übersetzungsmethode und der subjektiven Theorien vom Fremdsprachenlehren (ebd., 217). Die Grammatik erleichtert ebenfalls die Leistungsbeurteilung von Lernern und bildet einen Bereich, wo die meisten Lern- und Lehrschwierigkeiten auftreten (ebd.). „Grammatik ist [aber] aus dem Erwerbs- und Lernprozess von Fremdsprachen nicht zu verbannen, zumal im Erwachsenenunterricht. Jedoch ist die Beherrschung ihrer Regeln nicht Ziel oder gar

Selbstzweck. Grammatik spielt stets eine dienende Rolle: sie soll Kommunikation im umfassenden Sinne ermöglichen“ (Götze 1993, 4).

In „Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen“ wird es ebenfalls auf die Grammatik im Unterricht nicht verzichtet. Es wird gemeint, dass der Lerner auch grammatische Kompetenz zur Beherrschung der Sprache braucht (vgl. Trim 2004). „Grammatische Kompetenz kann man definieren als Kenntnis der grammatischen Mittel einer Sprache und die Fähigkeit, diese zu verwenden“ (Trim 2004). Darüber hinaus wird in dem Referenzrahmen Nachdruck auf grammatische Korrektheit gelegt (vgl. Trim 2004). Um das Niveau A1 zu erreichen, muss man bereits „eine begrenzte Beherrschung von einigen wenigen einfachen grammatischen Strukturen und Satzmustern“ zeigen.

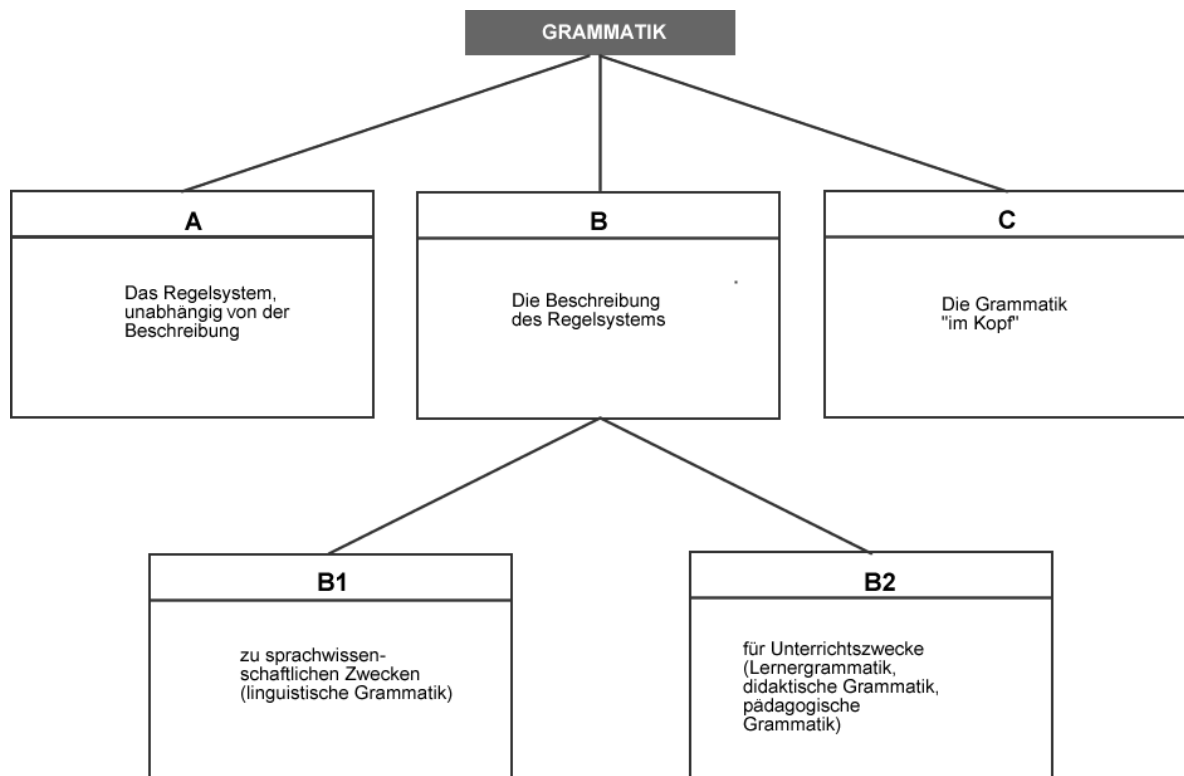
Im Kapitel 6 meiner Diplomarbeit möchte ich während der Analyse von Lehrwerken u.a. untersuchen, ob sie zu der neusten Tendenz – Grammatik möglichst beschränken – neigen.

## 2.1. Die didaktische und die linguistische Grammatik

Es gibt viele verschiedene Begriffsbestimmungen von Grammatik (vgl. Lewandowski 1990 und Bußmann 1990). Zunächst ist eine Abgrenzung der didaktischen Grammatik von der linguistischen Grammatik wichtig, wie es u.a. Helbig (1993, 21), Funk/Koenig (1991) sowie Hüllen (1992) oder Krumm (1979 und 1988) auch machen.

Funk/Koenig (1991) stellen die Unterscheidung von Helbig in Form folgender Graphik dar:





(Funk/Koenig 1991, 13)

Helbig (1993, 21) unterscheidet zwischen einer Grammatik A, die das der Sprache innewohnende System bildet, einer Grammatik B, die dieses System in der Linguistik abbildet, und einer Grammatik C, die dem Sprecher interiorisiertes Regelsystem darstellt.

Auf Begriffserklärung von Helbig beruft sich Henrici (1986, 218). Er definiert die linguistische und didaktische Grammatik Folgendes: eine linguistische Grammatik ist „eine möglichst vollständige und explizite Abbildung der Grammatik A durch den Linguisten“ (Henrici 1986, 221). Die didaktische Grammatik ist „eine didaktisch-methodische Umformung und Adaption der Grammatik B<sub>1</sub>, eine Auswahl aus der Grammatik B<sub>1</sub>, wie sie in den direkten Lehrmaterialien enthalten ist“ (Henrici 1986, 221).

Darüber hinaus kann man nach Funk/Koenig die Begriffe: didaktische Grammatik, pädagogische Grammatik und Lernergrammatik synonym verwenden. Für sie bedeutet pädagogische Grammatik eine Grammatikdarstellung, die Hilfe, aber nicht Zweck des Unterrichts ist, und pädagogische Fragen berücksichtigt. Im Gegensatz zur linguistischen Grammatik strebt sie nicht Vollständigkeit und wendet bei ihrer Präsentation außerlinguistische Mittel (vgl. Funk/Koenig 1991, 13).

Hüllen (1992, 15) nennt zwei Arten von Grammatiken: die Didaktischen und die Deskriptiven. Die „Didaktischen Grammatiken“ sind neben Wörterbüchern, Stilistiken, Aussprachewörterbücher, Textsammlungen und Zusammenstellungen von Kollokationen und Phraseologismen „ein Hilfsmittel für das Lehren und Lernen fremder Sprachen in der Schule“ (ebd.). Ihnen stehen die „Deskriptiven Grammatiken“ gegenüber und „dienen [...] der Beschreibung einer Sprache, ohne dass diese zum Lerngegenstand im schulischen Sinne gemacht würde“ (ebd.). Hüllen unterteilt noch die „Didaktischen Grammatiken“ in Lern- und Lehrergrammatiken und die Deskriptiven in theorieorientierte und in Referenzgrammatiken.

Sowohl Krumm (1988) als auch Schmidt (1990) und Henrici (1986) heben lernpsychologische Kategorien bei der Darstellung von der Didaktischen Grammatik hervor. Nach Henrici (1986, 221) besteht der grundsätzliche Unterschied zwischen der didaktischen und linguistischen Grammatik darin, dass während die Grammatik B<sub>1</sub> „systeminternen linguistischen Gesichtspunkten folgt [...], (wird) die Grammatik B<sub>2</sub> von einem Komplex außerlinguistischer Faktoren determiniert“. Schmidt unterscheidet zwischen der Linguistischen Grammatik und der Lerner-Grammatik und präsentiert es in folgender Übersicht:

Linguistische Grammatik	Lerner-Grammatik
<i>Totalität</i> (Ausnahmen von der „Regel“ besonders wichtig)	<i>Auswahl</i>
<i>Abstraktheit</i> (der Beschreibung/Darstellung)	<i>Konkretheit</i> (der Abbildung/Darstellung)
<i>Kürze</i> (der Darstellung)	<i>Ausführlichkeit</i> (der Darstellung der als wichtig erkannten Elemente)
<i>Keine lernpsychologischen Vorgaben/Rücksichten</i>	<i>Lernpsychologische Kategorien:</i> Verstehbarkeit Behaltbarkeit Anwendbarkeit

Wesentliche Unterschiede zwischen einer linguistischen und einer Lernergrammatik (Schmidt 1992, 163)

Nach Krumm stehen im Vordergrund der Darstellung sprachlicher Erscheinungen im Rahmen einer Didaktischen Grammatik der Ausschnitt aus der Sprache und die Form seiner Gestaltung. Für meine Arbeit übernehme ich die Definition der didaktischen Grammatik von Krumm: „Die Didaktische Grammatik (DG) versteht sich in der Regel als jene Form der Grammatik, die beschreibt, welcher Ausschnitt aus einer Sprache gelernt werden soll, und die darüber hinaus Hinweise gibt, wie sich dieser Lernprozeß günstig vollziehen könne bzw. wie er sinnvoll durch Lehren gesteuert werden könne“ (Krumm 1979, 83).

## 2.2. Zielgruppe

Der Adressat spielt für eine didaktische Grammatik eine sehr wichtige Rolle. Es sind zwei Kategorien Empfänger zu unterscheiden: die Lehrer und die Lerner (vgl. Helbig 1993, 27f und Jung 1993, 111f). Jung (1993, 111) schreibt darüber Folgendes: „Ganz abgesehen von der Tatsache, dass das Verständnis derartiger grammatischer Konstruktionen, also erweiterter Partizipial- und Gerundiumkonstruktionen, durchaus notwendig ist und gelehrt/gelernt werden sollte, lässt sich schon jetzt andeutungsweise sagen, dass jede dieser Kategorien Mensch eine andere Grammatik und eine andere Menge an Grammatik brauchen wird, die ihren Bedürfnissen entspricht“.

Ähnlicher Meinung ist Helbig (1993, 27f), der die Menge von Grammatik bestimmt, die der Lehrer braucht: „Der Lehrer der Fremdsprache (ebenso wie der Lehrbuchautor) braucht zweifellos viel Grammatik, er braucht viel mehr Grammatik als der Lerner, braucht ein Regelwissen über die Grammatik, das so vollständig, so genau und so explizit wie möglich ist. [...] Der Lehrer (ebenso wie der Lehrbuchautor) muss die fremde Sprache nicht nur können, sondern muss sie auch kennen“. Der Lehrer braucht also sehr gute Kenntnisse über die Sprache, was auch Jung (1993, 112) hervorhebt (vgl. Rall 1978, 247). Er ist sich jedoch davon bewusst, dass niemand die Grammatik vollständig beherrschen kann. Der Lehrer muss doch zumindest wissen, wo er sich Informationen verschaffen kann.

Der Lerner muss über ein Mindestmaß an Sprachwissen verfügen (vgl. Weydt 1993, 119f). Ein „Wissen“ über Grammatik bedeutet nicht immer ein „Können“ derselben (vgl. Zimmermann/Wißner-Kurzawa 1985, 29). Mit der Regel soll nicht

deklaratives Wissen vermittelt werden, sondern sie soll performanznah aufgebaut sein und leicht in prozedurales Wissen überführt werden können (vgl. Zimmermann 1990, 79f). Ein treffendes Resümee dieser Diskussion bietet Wolf (1978, 224) an: „Beim Lehrer muss zur Beherrschung der Zielsprache das Wissen über die Zielsprache hinzukommen; beim Schüler [...] genügt das Sprachkönnen, ist Sprachwissen nur dort erforderlich und empfehlenswert, wo es die Sprachbeherrschung fördert und stützt“.

Der Lerner nimmt in den Spracherwerb Lernererfahrungen ein. Da sie sein Lernverhalten und Lernererwartungen geprägt haben, üben sie eine Wirkung auf den Erwerb des Deutschen aus (vgl. Jung 1993, S. 113). Hinsichtlich der den Spracherwebsprozess beeinflussenden Faktoren bilden die ZweitsprachelernerInnen eine spezifische Gruppe. Kniffka/Siebert-Ott (2007, 58ff) teilen die Variablen in drei Kategorien: kognitive, affektive und soziale Faktoren. Zu den kognitiven Aspekten gehören u.a. language aptitude (Sprachlerneignung/Sprachbegabung), Sprachlernererfahrung oder Intelligenz. Die zweite Kategorie umfasst u.a. Motivation, Ängste, die Einstellung zur L<sub>2</sub> und zur Zielkultur sowie Persönlichkeitsattribute. Die soziokulturellen Erfahrungen des Lerners bilden die dritte Kategorie. Die Faktoren sind zwar den bei dem Fremdsprachenerwerb ähnlich, man soll jedoch nicht vergessen, dass die Zweitsprachlernergruppe sogar in einer Stadt von LernerInnen aus verschiedenen Ländern gebildet wird (vgl. Clahsen/Meisel/Pienemann 1983, 5ff). Das bedeutet, dass sie nicht nur in verschiedenem Alter sind oder verschiedene Veranlassungen zum Spracherwerb zeigen, sondern auch von (ganz) unterschiedlichen Kulturen geprägt werden und sich aus (ganz) unterschiedlichen Gründen im Land der Zielsprache befinden. Demzufolge sind ihre Motivation, Ängste, Sprachlernererfahrungen und die Einstellung zur L<sub>2</sub> und Zielkultur verschiedenartig (vgl. Rall 1978, 254). In einer Gruppe von FremdsprachelernerInnen ist es dem Lehrer einfacher das goldene Mittel also die ideale Unterrichtsmethode zu finden, um die Sprache beizubringen. Meistens stammt der Fremdsprachelehrer aus dem selben Kulturkreis wie seine Lerner, spricht dieselbe Sprache, kann seine Lerner und ihre Bedürfnisse besser verstehen. Bei der Arbeit mit den L<sub>2</sub>-Lernern muss man zunächst die obengenannten Faktoren beachten. Man soll aber auch minimales Wissen über die Kulturen und Geschichte der Stammländer von Lerner erweisen. „Offenheit für andere Sprachen und Kulturen führt zur Offenheit gegenüber den Menschen, also zur Verständigung

über innere und äußere Grenzen hinweg“ (Krumm/Oomen-Welke 2004, 5). Somit vermeidet man Themen (wie z.B. Krieg), die traurige Assoziationen hervorrufen oder für einige Kulturen schändlich sind. Dank solcher Vorsicht kommen heikle Situationen während des Unterrichts nicht vor. Die Lerner fühlen sich gut während der Deutschunterrichts, was zur Steigerung ihrer Motivation führt (vgl. Lewandowski 1991, 9ff). Die Grammatik „muss lernpsychologisch dem Adressatenkreis angepasst sein“ (Rall 1978, 254).

Die Unterscheidung zwischen der Grammatik für den Lehrer und der einen für die Lerner sowie die Eigentümlichkeit der Faktoren, die den Zweitspracherwerb beeinflussen sind für meine Diplomarbeit von besonderem Interesse. Sie kommen bei der Analyse von den Lehrwerken zum Tragen.

### 3. Ansprüche an eine Grammatik für den DaZ-Unterricht

Wie bereits in der Einleitung angesagt, befasse ich mich in zwei folgenden Kapiteln mit den Faktoren einer didaktischen Grammatik für den DaZ-Unterricht. Ich fange mit den lernpsychologischen und didaktischen Aspekten an, weil sie für alle grammatischen Themen gleichgültig sind. Im vierten Kapitel meiner Arbeit gebe ich eine kurze Zusammenfassung der Diskussion um die Modalverben in der Sprachwissenschaft.

#### 3.1. Auswahl und Reihung

Rall (2001, 884) beruft sich auf Hofmannsthal und kritisiert einen Unterricht, „der mit Buchstaben begann, zu den Konjugations- und Deklinationstabellen fortschritt und schließlich in den Konstruktionsprinzipien des Satzes gipfelte“. Solcher Unterricht wurde von Hofmannsthal verspottet und als „Methode der Philologen“ bezeichnet, „die alle Sprachen so lehren, als ob sie tot wären“ (Rall 2001, 884, vgl. Raasch 1992, 42). Dass der Unterricht lebensecht sein sollte, sind sich die Wissenschaftler einig (vgl. Rall 2001, 884; Götze 1993, 6ff). Dieses Ziel erreicht man dadurch, dass „der zu erlernende Stoff in Situationen, Dialogen oder anderen Texten präsentiert wird, so dass die Themen im Vordergrund stehen, die es zu klären,

erklären und besprechen gilt, bevor das Interesse auf die Form gelenkt wird“ (Rall 2001, 884). Die im Unterricht gelehrt Grammatik sollte eine Auswahl aus den sprachlichen Phänomenen treffen und nicht Totalität anstreben (vgl. Götze 1993, 6 und Schmidt 1990, 153f).

Eine grammatische Progression findet man sowohl in traditionellen als auch in neueren Lehrwerken. Rösler fordert eine Synthese von kommunikativer und grammatischer Progression, da sie „häufig in der Praxis nicht so eindeutig voneinander getrennt sind“ (Rösler 1983, 130). Für die Abfolge grammatischer Erscheinungen werden mehrere Aspekte genannt, die für meine Arbeit hinsichtlich der Modalverben interessiert sind. Zu den Wichtigsten zählt die Lernbarkeit. Sie bedeutet soviel, dass z.B.: das Einfache vor dem Schwierigen, das Allgemeine vor dem Speziellen behandelt werden soll (vgl. Rösler 1983, 132 und Karagiannakis 2007, 17 und Götze 1993, 6). Götze gibt für eine didaktische Grammatik drei Kriterien an: „*die Häufigkeit des Vorkommens (Frequenz), Schwierigkeitsgrad und kommunikative Bedeutung* der sprachlichen Formen“ (Götze 1993, 6). Karagiannakis unterscheidet zwar mehrere Aspekte, sie sind jedoch den von Götze ähnlich.

Die beiden Wissenschaftler glauben, dass die Phänomene nach ihren Anwendungsmöglichkeit im Alltag ausgewählt werden (vgl. Götze 1993, 6 und Karagiannakis 2007, 17). Allerdings betont Götze (1993, 6), dass die Anwendung dieser Kriterien nur schwer realisierbar ist. Sie liefern aber bedeutende Ansatzpunkte für die Auswahl grammatischer Phänomene im Rahmen einer didaktischen Grammatik. Es ist ebenfalls sehr wichtig, was auch Piepho (1988, 53) hervorhebt, die Progressionen des Verstehens von der Progressionen des Sprechens und Schreibens zu unterscheiden (vgl. Götze 1993, 6ff und Kleineidam 1986, 115ff). Wie die Untersuchungen von Flippo (1978, 123) beweisen, dominieren im Unterricht die Normen der geschriebenen Sprache.

Ein weiterer Faktor der Auswahl von grammatischen Erscheinungen ist Schwierigkeitsgrad (vgl. u.a. Götze 1993, 6 und Karagiannakis 2007, 17). Es sollte zuerst das einfacher Erlernbare beigebracht werden. Nach Krumm (1988, 14f) können die zwar komplizierte, aber häufig gebrauchte Strukturen, wie z.B. *Gib mir das Heft*, früh eingeführt werden. Sie müssen aber als semantische Einheit betrachtet werden. Jedoch kann diese Konzentration auf grammatisch leichtere Phänomene zu falschen Verallgemeinerungen von Lernenden führen. Man sollte dementsprechend einen

Kompromiß zwischen diesen oft in Widerspruch zueinander stehenden Aspekten suchen, z.B.: man beginnt die Darstellung von Präpositionen mit den Wechselp Präpositionen, „so dass die Lernenden von Anfang an wissen, dass teilweise die gleichen Präpositionen einen verschiedenen Kasus haben können“ (Krumm 1988, 15).

Von Bedeutung ist außerdem die Unterscheidung zwischen Verstehensgrammatik und Produktionsgrammatik (vgl. Götze 1977, 214). Der Lerner wird von Anfang an mit der Sprache in Form ganzer Äußerungen konfrontiert. Manche Strukturen erlauben aber erst eine spätere Erklärung. Sie werden möglichst durch einfachere Strukturen mit der gleichen Funktion ersetzt. Trotzdem begegnen die Lernenden immer wieder anderer Strukturen (vgl. Krumm 1988, 9).

Der dritte Faktor ist die kommunikative Bedeutung einer grammatischen Struktur. Es geht um die Frage, ob eine Kommunikation ohne korrekte Form der jeweiligen Struktur gelingen kann (vgl. Götze 1993, 6).

Es wird von vielen Autoren betont, dass es im Vordergrund immer wieder die Frage nach den Lernenden und deren Wünschen und Bedürfnissen stehen sollte (vgl. u.a. Jung 1993, 115 und Rall 2001, 885 und Karagiannakis 2007, 17). Es sollen Lernprobleme, Lernerfahrungen, Lernvoraussetzungen von den Lernenden berücksichtigt werden. Die „muttersprachlichen oder weitere fremdsprachlichen Erfahrungen enthalten oder mobilisieren u.a. Sprachmechanismen, Sprachgewohnheiten, Vorliebe und Antipathien, Lerngewohnheiten und –techniken, Kommunikationsgebräuche, sachliches Wissen und andere Kenntnisse“ (Brosig 2002, 27). Wichtig für den Grammatikunterricht ist es auch, dass die Muttersprache beachtet wird. Die Bewusstmachung der Regel sollte in der Muttersprache der Lernenden erfolgen (vgl. Karagiannakis 2007, 17 und Götze 1993, 6). Es sollte auch nach Möglichkeit die Ausgangskultur miteinbezieht werden (Rall 2001. 886).

Die Tatsache, dass es unterschiedliche Lern- und Wahrnehmungstypen unter den Lernenden gibt, muss man auch beachten (vgl. Karagiannakis 2007, 18). „Unterricht sollte deshalb [...] Lernstoff so anbieten, dass für jeden Kanal passende Informationen vorhanden sind“ (Karagiannakis 2007, 18).

Bisherige Erfahrungen sowie die spezifische Situation der Lernenden versucht u.a. Barkowski (1992) zu berücksichtigen. Er wendet sich jedoch gegen eine grammatische Progression und bietet eine nach Mitteilungsbereichen an (vgl. Barkowski 1992, 125ff).

### 3.2. Bewusstmachung

Bei der Bewusstmachung spielt das Alter der Lernenden eine sehr bedeutsame Rolle. „Es gibt *günstige Altersstufen* für bestimmte Sprebereiche“ (Götze 1993, 9). Das formale Regellernen wird von Erwachsenen besser geleistet. Die Jugendlichen und Erwachsenen erlernen schneller die Grammatik, weil sie bereits das System der Erstsprache im Hintergrund haben (vgl. Götze 1993, 9). Weydt (1993, 123f) stellt in Form von Kurve dar, wann, also im welchen Alter, die kognitiven Unterweisungen von den Lernenden am meistens gebraucht werden. Da kann man sehen, dass der Lerner von der Pubertät an mehr kognitive Unterstützung und Grammatikerklärungen benötigt (Weydt 1993, 124). Der Grund dafür wäre der Wechsel in der Lernerstrategie, der um die Pubertät herum stattfindet (vgl. Weydt 1993, 124). Das ist für mich besonders wichtig, weil ich mich mit den Lehrwerken für Jugendliche und Erwachsene beschäftige. Bewusst machende Verfahren für die Lernenden ab ca. 14 Jahren fördert auch Karagiannakis (2007, 17), weil sie dann bessere Lernerfolge erzielen. Für den zu einem guten Teil kognitiven Fremdsprachenerwerb bei den jugendlichen und erwachsenen Lernenden ist ebenfalls Krumm (1979, 85). Der kognitiver Grammatikerwerb dient nicht nur der Erleichterung des ganzen Prozesses, die Grammatikregel werden außerdem zur Erklärung, Einüben und Wiederholung eingesetzt (vgl. Rall 2001, 884). „Kognitivierung von Grammatikregeln dient zweierlei Zielen: Einerseits sind Erklärungen dazu da, den Lernenden eine Orientierung in dem fremden Element zu ermöglichen; andererseits bieten sie Rezepte an, nach denen Äußerungen gebildet, überprüft und korrigiert werden können“ (Rall 2001, 884).

Jedoch für weniger begabte Lernende sind automatisierende Verfahren sinnvoller als bewusst machende. Die zweite Möglichkeit stellt ein induktiver Weg dar. Der Vorteil des induktiven Vorgehens ist die Tatsache, dass die Lernenden eine grammatische Struktur bereits eingebettet in kommunikative Zusammenhänge vorfinden. Dadurch werden auch zwei der von Schmidt (1990, 153) genannten lernpsychologischen Kategorien erfüllt: die Behaltbarkeit und die Verstehbarkeit. Bei dem kognitiven Vorgehen, wenn der Lernende einen fertigen System bekommt, kann es Probleme mit dem Verstehen der grammatischen Regel und Inhalte geben. Wenn der zu vermittelnde Stoff als fertiges System dargestellt wird, wird Rücksicht auf die individuellen Arten des Grammatikerlerns von Lernenden nicht genommen.



### 3.3. Präsentation

Die MethodikerInnen sind sich darüber einig, dass weniger mehr ist (vgl. u.a. Butzkamm 1989, 255; Raal 2001, 884 und Piepho 1988, 64f). Die Förderung des Minimalismus bei der Vermittlung expliziten Sprachwissens ist jedoch nicht mit dem völligen Verzicht auf grammatische Regeln gleich (vgl. u.a. Götze 1993, 5; Karagiannakis 2007, 17f; Schmidt 1990, 160f). Die Regeln sollen nun „einfach und kurz, anschaulich und übersichtlich“ sein (Rall 2001, 884). Was mehrmals von den Autoren betont wird, ist die Verständlichkeit – ein wichtiger Faktor der Präsentation von grammatischen Erscheinungen (vgl. u.a. Kniffka/Siebert-Ott 2007, 104f; Piepho 1988, 65; Rall 2001, 884f). Die Forderung der Lernenden nach Verständlichkeit beweist auch die Befragung von LehrerInnen bei Zimmermann/Wissner-Kurzawa (1985, 67). Sie beziehen sich auf die Merkmale der Verständlichkeit, die von Langer/Schultz von Thunn/Tausch entwickelt wurden:

1. Einfachheit
2. Gliederung – Ordnung
3. Kürze – Prägnanz
4. Anregende Zusätze

(Langer/Schultz von Thun/Tausch 2002, 14)

Eine bedeutende Rolle für die Verständlichkeit einer Regel spielt die gewählte Terminologie. „Die Grammatik einer Sprache [darf] nicht schwerer zu erlernen sein [...] als die Sprache selbst“ (Schmidt 1992, 161). Nach Götze sollten „die grammatischen Termini im Unterricht nur dort benutzt werden, wo sie wirklich der Erklärung von Sachverhalten dienen“ (Götze 1993, 5). Da er die deutschsprachigen Fachbezeichnungen (Begleiter oder Mittelwort der Gegenwart usw.) irreführend findet, setzt er sich für die lateinischen Benennungen wie (Akkusativ, Plusquamperfekt usw.) ein (vgl. Götze 1993, 5). Seiner Meinung nach, sollten die LehrerInnen an Termini, die den Schülern bereits bekannt sind, anknüpfen und rücksichtvoll die neuen Bezeichnungen einführen (Götze 1993, 5). Dementsprechend sollten das Vorwissen der LernerInnen und die Lernvoraussetzungen, beachtet werden. „Bekanntes, Spaß und Erfolgserlebnisse führen [...] zu der benötigten positiven Hormonlage. Eine Konsequenz aus diesem Sachverhalt ist, Neues als Bestandteil von schon Bekannten oder als Ergänzung oder Modifizierung von schon Bekanntem anzubieten“ (Schmidt 1992, 168).

Um ein grammatisches Phänomen zu präsentieren, braucht man ein geeignetes Beispielmateriale (vgl. Lindgren 1978, 178). So wird der Inhalt einer abstrakten Regel veranschaulicht. Dazu werden die Sachtexte sowie Alltagsgespräche verwendet. Lindgren (1978, 178f) betont die Bedeutung der authentischen Texten. Er begründet aber auch den Bedarf an für diesen Zweck konstruierten Beispielen. Die Sätze sollen möglichst kurz sein und nach Möglichkeit wenig ablenkende Bestandteile erhalten. „Solche Sätze sind aber nur selten in echter Kommunikation anzutreffen [...] Zur Kunst der Konstruierung von geeigneten Beispielen gehört eben auch, dass man mit einfachen Mitteln einen Kontext suggeriert, in dem die Sätze natürlich und ungezwungen wirken“ (Lindgren 1978, 178).

### 3.3.1. Die Rolle der Muttersprache

Aus dem Grund, das Vorwissen der Lernenden in den Unterricht miteinbeziehen, wirkt es sich vorteilhaft aus, wenn die grammatischen Regel in der Muttersprache bewusst gemacht werden (vgl. u.a. Butzkamm 1989, 261; Karagiannakis 2007, 17; Rall 2001, 885). Die Muttersprache ermöglicht am besten, ein situativ-funktionales und struktureles Verständnis gleichzeitig herzustellen (vgl. Butzkamm 1989, 257ff; Brosig 2002, Hufeisen 1991, 24ff, 27ff und Lewandowski 1991, 67ff). Darüber hinaus muss man die Tatsache berücksichtigen, dass Deutsch für die Lernenden häufig nicht die erste, sondern die zweite oder dritte Fremdsprache ist. Daher sollte man mit Interferenzen zwischen diesen rechnen und an die auch anknüpfen (vgl. Rall 2001, 885). Die Kontrastierung der deutschen Sprache mit der Muttersprache oder einer bereits bekannten Fremdsprache unterstützt den Lernprozess: „ähnliche, positiv übertragbare Phänomene werden erkannt, ähnliche hemmende werden thematisiert etc.“ (Karagiannakis 2007, 17, vgl. Lindgren 1978, 179). Wildenauer-Józsa (2004, 38f) beschreibt die Ergebnisse einer Untersuchung, während deren die Erwachsene aufgefordert wurden, die Unterschiede und Ähnlichkeiten grammatischer Strukturen zwischen Erstsprache und Deutsch zu schildern. Die starke Präsenz der Erst-/Muttersprache im Lernerwissen wurde bewiesen: „73,5% der Befragten können Ähnlichkeiten, 64,7% Unterschiede zwischen deutscher und muttersprachlicher Grammatik nennen. Es kommt dabei [...] nicht darauf an, welche Muttersprachen die Befragten sprechen“ (Wildenauer-Józsa 2004, 38). Eine weitere Untersuchung

dokumentierte, „dass der Sprachvergleich eine wichtige Lernerstrategie erwachsener Deutschlernender ist [...]“ (Wildenauer-Józsa 2004, 39). Etwa zwei Drittel der Befragten verwenden ihre Sprachkenntnisse zum Grammatiklernen und vergleichen das Deutsche mit ihrer Muttersprache (vgl. Wildenauer-Józsa 2004, 39). Das bedeutet jedoch, dass der Sprachvergleich für ein Drittel nutzlos ist – „sie können keinen Sprachvergleich anwenden oder empfinden den Sprachvergleich als zu verwirrend, zu kompliziert oder zu langweilig“ (Wildenauer-Józsa 2004, 39f). Die Mehrheit aber nutzt den Sprachvergleich zum Grammatiklernen. Wildenauer-Józsa (2004, 40) stellt die Argumente der Befragten dar:

1. Der Sprachvergleich hilft, Auswendiglernen zu verhindern, indem man strukturelle Unterschiede zwischen den Sprachen erkennt.
2. Das Vergleichen bestimmter deutscher Strukturen mit ähnlichen, die in bereits bekannte Fremdsprache vorkommen, hilft diese zu verstehen.
3. Der Sprachvergleich verbessert den Lernprozess.
4. Das allgemein sprachliche Wissen über Strukturen und Unterschiede sprachlicher Strukturen erleichtert das Lernen einer neuen Sprache.
5. Der Sprachvergleich kann ein echtes Interesse und Spaß am Entdecken sprachlicher Erscheinungen sowohl in der Fremd- als auch in der Muttersprache wecken, was zur Motivation bei den Lernenden führt (vgl. Krenn 2002, 39).

### 3.3.2. Visualisierung und Signalgrammatik

Ein weiter Aspekt, der zur Verständlichkeit von grammatischen Regeln führt, ist die Visualisierung (vgl. Kießling 2002, 37 und Rall 2001, 884). „Je abstrakter und komplizierter ein Wort, Satz, Zusammenhang ist, umso mehr ist der Weg über bildhafte Vorstellung nötig und wichtig“ (Scherling/Schuckall 2003, 87).

Wenn die visuellen Lernhilfen inhaltlich logisch und sinnvoll sind, werden die neuen Informationen an mehreren Stellen des Gehirns gespeichert. So sind sie schneller abrufbar (vgl. Karagiannakis 2007, 19 und Scherling/Schuckall 2003, 16f). Die Verbindung von abstrakten Regeln und Wörtern mit konkreten und ausdrucksvollen Bildern bedeutet eine Zusammenarbeit der beiden Gehirnhälften.

Folgendermaßen werden die Informationen besser verarbeitet und behalten (vgl. Funk/König 1991, 86f).

Es stehen sowohl drucktechnisch-graphische Hilfsmittel als auch abstrakte und konkrete Symbole sowie Plakate, Bilder, Zeichnungen usw. zur Verfügung (vgl. Karagiannakis 2007, 19f und Kießling 2002, 37ff). Man kann bestimmte Wörter durch die Schriftgröße, Kursivschreibung, (Halb-) Fettdruck oder Unterstreichung hervorheben. Es muss jedoch berücksichtigt werden, dass die drucktechnisch-graphische Mittel und Symbole „einmal mit Inhalt gefüllt werden (z.B. roter Kreis = Subjekt, blaues Rechteck = Prädikat etc.)“ (Karagiannakis 2007, 19). Damit der unterstützende Symbolenwert nicht verloren wird, sollte man die Inhalte konsequent behalten (vgl. Karagiannakis 2007, 19). Darüber hinaus weist Krumm (1988, 17) auf die verwirrende Wirkung einer Vielzahl von Symbolen und der Benutzung gleicher Farben für sehr unterschiedliche grammatische Strukturen. Weiterhin macht Sturm (1990, 170) auf kulturspezifische Auswirkungen von bestimmten Farben aufmerksam. Funk/Koenig (1991, 83) warnen vor Verstehensproblemen, zu denen die Verwendung von abstrakten Symbolen führen kann. Ihrer Meinung nach, kann man formale Strukturen eines grammatischen Phänomens mit „visuellen Metaphern“, „konkreten Symbolen“ verdeutlichen (vgl. Funk/Koenig 1991, 83). Karagiannakis (2007, 19) rät davon ab, komplizierte und unbekannte Symbole zu verwenden, weil sie das Lernen neuer Inhalte und Regeln erschweren. Es ist besser, wenn die Lernenden „die Symbole selbst anwenden bzw. lernen sie anzuwenden“ (Karagiannakis 2007, 19).

Eine weitere Form der Hervorhebung mit Hilfe von Fettdruck, Einrahmungen, Pfeilen und Farben stellt Zimmermann (1977, 123). Die Signalgrammatik wird von ihm wie folgt definiert: „Bei der Signalgrammatik geht es um ein kognitives Schema, das die in Frage stehende grammatische Regularität im Sinne *Wenn X, dann Y* statt in einer metasprachlichen Regel mit Hilfe von Signalwörtern und darauf bezogenen zumeist konkreten sprachlichen Morphemen oder Morphemgruppen abbildet“ (Zimmermann 1977, 123).

Die Visualisierung und die Signalgrammatik als eine Form der Vereinfachung und der Verkürzung einer Regel sind besonders bei den Lernenden gut, „bei denen man mit expliziten Regeln und mit Terminologie nur sehr bescheidene Erfolge hat“ (Lataour 1982, 101). Für die Selbstkorrektur, Selbstlernen und Wiederholung bieten sie eine besonders gute Hilfe an.

### 3.4. Übungen

Die grammatischen Übungen spielen im DaZ-Unterricht eine viel wichtigere Rolle als im muttersprachlichen Deutschunterricht (Lewandowski 1991, 175; vgl. Lindgren 1978, 183). Von der Art und Gestaltung der Übungen hängen das Verstehen und bewusstes Verwenden der Regel ab (vgl. Zimmermann 1990, 67). „Auch im Rahmen eines modernen, kommunikativ und interkulturell orientierten Zweitsprachenunterrichts [...] ist das variable und zugleich systematische (vor- und nachkommunikative) Üben eine notwendige Bedingung für das Gelingen einer jeweils beabsichtigten Kommunikation und für den erfolgreichen Zweitsprachenerwerb im ganzen“ (Lewandowski 1991, 142).

Es werden zwei Typen von Sprachwissen unterschieden: das implizite und das explizite Sprachwissen (vgl. Karagiannakis 2007, 17). Der erste Typ ermöglicht Produzieren und Verstehen von Sprache – Sprache können, der zweite – Sprache kennen – bedeutet „metasprachlich formulierbares Wissen über die Sprache“ (Karagiannakis 2007, 17). Der Sprachunterricht hat als Ziel das implizite Wissen und Förderung der kommunikativen Fähigkeiten (vgl. Karagiannakis 2007, 17 und Lewandowski 1991, 174). „Formale Kenntnisse bleiben ohne Wert, wenn sie nicht in rezeptive und produktive sprachliche Handlungen eingebracht werden können“ (Lewandowski 1991, 174). Daher muss der Grammatikunterricht auch „die Gelegenheiten bieten, in denen die gelernte Grammatik in konkreten Kommunikationssituationen angewendet und geübt werden kann“ (Karagiannakis 2007, 17). Die Übungen stellen einen wichtigen Aspekt der Grammatikvermittlung dar, „weil von ihm die über das bloße Verstehen der Regel hinausgehende Internalisierung der Regel bis hin zur Fähigkeit, die grammatischen Eigenschaften in Kommunikationssituationen gesteuert zu werden, abhängt“ (Zimmermann 1990, 67).

Götze (1993, 7f) nennt zwei Gruppen von Übungen: die traditionellen und die kreativen Übungsformen. Zu der ersten Gruppe zählt er: Einsetz-, Transformations-, Substitutions-/Austausch-, Ergänzungs-, Formations- und Transferübungen. Alle diese Übungen bezeichnet er als künstliche und laborhafte (vgl. Götze 1993, 7). Weiterhin zeigt er konkretes Beispiel, das er „Extremfall“ nennt, bei dem die Kommunikation verhindert wird (vgl. Götze 1993, 7). Er fordert lebendiges Grammatiklernen, das durch die kreativen Übungen wie z.B.: Partner-/ Gruppenübungen, kommunikative Handlungsrahmen oder Übungen zum kreativen

Schreiben gestützt wird (vgl. Götze 1993, 7). Als lebensechte beschleunigen solche Übungen das Grammatikerlernen und führen zur Steigerung der Motivation bei den Lernenden (vgl. Krenn 2002, 34). Die Übungen sollten für den Lernenden als „signifikant“ erscheinen und abwechslungsreich sein, damit sie ihn motivieren und seine Interesse an der Grammatik und Sprache zu wecken (vgl. Krenn 2002, 34 und Rall 2001, 886).

Ähnlicher Meinung sind die Ralls (1978, 250f), die die Bedeutung der Übungen hervorheben. Sie fordern viele verschiedene Übungstypen, „die sinnvoll von der Reproduktion zur Produktion führen“ (Rall 1978, 250). Die Übungen sollten also der Zielsetzung im Lehrwerk entsprechen. Die Bücher, deren Hälfte mit Übungen, „die der Student mit Gänsefüßchen erledigen kann“, gefüllt sind, werden von ihnen stark kritisiert (Rall 1978, 250). Ihrer Meinung nach, sollten die Übungen auf die Lernschwierigkeit der Schüler programmiert werden und nicht langweilig sein (vgl. Rall 1978, 250). Zimmermann (1990, 68) erweitert den Gedanke, indem er dazufügt, dass die Übungen die persönlichen Auffassungen und Interessen der Lernenden berücksichtigen sollten.

Lewandowski (1991, 143) nennt die „(Güte)Kriterien“ für Übungen:

- a) „kommunikative und/oder situative Anbindung oder Einbettung,
- b) Variabilität als Wechsel der Übungsform, aber auch als Variation innerhalb einer Form,
- c) lernergruppenspezifische Gestaltung,
- d) lernerbezogene bzw. schülernahe Formulierung des Erläuterungstextes,
- e) erkennbare Anwendungsrelevanz [...],
- f) geringer Aufwand bei der Erstellung,
- g) leichte Auswertbarkeit“.

#### 4. Modalverben in Linguistik und im DaZ-Unterricht

Im folgenden Kapitel beschäftige ich mich mit der linguistischen Beschreibung von Modalverben sowie mit den Problembereichen bei der Behandlung von Modalverben.

#### 4.1. Besonderheiten der Modalverben

In den Grammatiken werden die Modalverben als eine häufig vorkommende und geschlossene Gruppe bezeichnet (vgl. Heinrich 2005, 289).

Wenn es um die Zahl der Modalverben geht, sind sich die GrammatikerInnen nicht einig. Die Verben: *dürfen, können, mögen, müssen, sollen, wollen* werden von allen Autoren der von mir gewählten Grammatiken zu der Gruppe der Modalverben gezählt. Engel (2004, 244) und Weinrich (2005, 296) fügen den Modalverben noch das Verb *brauchen* hinzu. „Das schwache Verb *brauchen* gehört als infinitregierendes Verb seiner Bedeutung nach zum System der Modalverben und hat sich teilweise deren Konjugationsmuster angepasst [...]“ (Razum 2005, 465). Folgendermaßen wird es zwar begründet, aber bei der Beschreibung der Bedeutung und des Gebrauchs von Modalverben kommt dieses Verb im „Duden“ nicht vor.

Bei allen Modalverben, außer bei *brauchen*, wird der Infinitiv ohne die Partikel *zu* angeschlossen, z.B.: *Ich musste in die Schule gehen.* oder *Ich muss in die Schule gegangen sein.* Modalverb und Infinitiv werden dabei nicht durch Komma getrennt. Außer mit dem Infinitiv I eines Vollverbs können sich die Modalverben mit einem Infinitiv II verbinden. Der Infinitiv steht immer am Ende des Satzes und bildet mit dem Modalverb die Modalklammer (vgl. Weinrich 2005, 297ff und Engel 2004, 245). Eine Ausnahme stellen die eingeleiteten Nebensätze mit Modalverben in einer zusammengesetzten Tempusform dar. In diesem Fall steht das finite Verb nicht am Satzende, sondern vor den beiden Infinitiven, z.B.: *Sie hat gesagt, dass sie den Film unbedingt hat sehen wollen.* (vgl. Buscha 1989, 13). Zwischen dem finiten Verb und den beiden Infinitiven können andere Satzteile stehen, z.B.: *Sie hat gesagt, dass sie hat den Film unbedingt sehen wollen.*

Darüber hinaus werden die Modalverben auch ohne Vollverb gebraucht. Sie sind dann Vollverben mit entsprechender lexikalischer Bedeutung, z.B.: *Er mag Regenwetter nicht.* oder *Sie hat das Wort nicht gekonnt.* (vgl. u.a.: Razum 2005, 465). Engel (2005, 245) verwendet in diesem Fall die Bezeichnung „homonyme Hauptverben“.

#### 4.1.1. Flexion der Modalverben

Im Hinblick auf die Konjugation stellen die Modalverben einen Sonderfall dar (vgl. u.a.: Razum 2005, 456; Engel 2004, 245f). Die Modalverben des Präsens Indikativ 1. und 3. Person Singular sind endungslos (wie Präteritum der starken Verben), z.B.: ich darf [Ø], er darf [Ø]. Aus diesem Grund werden sie als „präteritopräsentisch“ oder „Präterito-Präsentien“ bezeichnet (vgl. Weinrich 2005, 289 und Razum 2005, 465). Außer bei *sollen* wechselt der Stammvokal zwischen Singular und Plural, z.B.: ich kann, wir können, was „zum Teil dem Ablaut der starken Verben entspricht und [...] teilweise auch mit Umlaut gekoppelt ist“ (Razum 2005, 465). Die Präteritumformen werden mit den schwachen Endungen gebildet. Im Präteritum erhalten die Modalverben den Suffix –te, und Stammvokal bleibt ohne Umlaut, z.B.: ich musste, wir mussten. Es gibt zwei Varianten des Partizips II. Wenn das Modalverb als s.g. „homonymes Hauptverb“ im Satz vorkommt, entsteht diese Form durch die Hinzufügung der Endung –t, also wie bei schwachen Verben, z.B.: *Sie hat nach Wien gewollt.* (vgl. Engel 2004, 245 und Razum 2005, 465). Andererseits ist das Partizip II von Modalverben mit dem Infinitiv gleich. Auf dieser Art wird es gebildet, wenn das Modalverb mit einem anderen Verb im Infinitiv im Satz steht, z.B. *Er hat bei dieser Firma arbeiten können.* (vgl. Engel 2004, 245; Jung 1990, 182; Razum 2005, 465).

Die Modalverben sind nicht passivfähig. Jedoch können sie in Verbindung mit einem Vollverb im Infinitiv Passiv gebraucht werden, z.B.: *Das Zimmer musste gestern (von mir) aufgeräumt werden.* oder *Das Zimmer muss gestern (von mir) aufgeräumt worden sein.* (vgl. Engel 2004, 245).

Die Modalverben kennen keinen Imperativ. „Nur fachsprachlich philosophisch gibt es die Form wolle!/wolltet!, etwa in dem Beispiel: wolle immer das Gute!“ (Weinrich 2005, 290).

#### 4.1.2. Bedeutung der Modalverben

Admoni (1982, 165f) betont die Tatsache, dass es mehrere Bedeutungen des Begriffs *Modus* gibt. Die erste bezeichnet die Modalität, die in den Aussageweisen des Verbs zum Vorschein kommt (vgl. Admoni 1982, 165f). „Der Modus der Modalverben bedeutet die Art, wie sich das Verhalten zwischen dem Subjekt des



Satzes und der im Infinitiv ausgedrückten Handlung gestaltet, also die logisch-grammatische Modalität“ (Admoni 1982, 166). Bei den Modalverben tritt noch die kommunikativ-grammatische Modalität. Sie drückt das Verhältnis des Sprechenden zum bezeichneten Vorgang, „vor allem seine Einschätzung der Realität dieses Vorgangs“ (Admoni 1982, 166 und vgl. Jung 1990, 182). Die Modalverben dienen also zum Ausdruck zwei verschiedenen Modalitäten: objektiver und subjektiver. Engel (2004, 245) bezeichnet sie als „subjektbezogener Gebrauch“ und „sprecherbezogener Gebrauch“ des Modalverbs.

Die wichtigsten objektiven Bedeutungen von Modalverben sind :

a) Erlaubnis/Verbot – *dürfen*

z.B.: *Darf ich in die Disco gehen?*

*Hier darf man nicht rauchen.*

b) Möglichkeit/Fähigkeit/Erlaubnis – *können*

z.B.: *Ich kann dich nicht gut hören, es ist zu laut hier.*

*Er kann nicht schwimmen.*

*Die Schule ist aus. Wir können nach Hause gehen.*

c) Wunsch/Zuneigung/Abneigung/Einräumung – *mögen*

z.B.: *Ich möchte nach London fahren.*

*Er mag Ski fahren.*

*Sie mag gern Milch trinken.*

*Wie schwer diese Situation auch sein mag, wir schaffen es zusammen.*

d) Notwendigkeit – *müssen*

z.B.: *Ich muss heute zu Hause bleiben.*

e) Forderung – *sollen*

z.B.: *Man soll seine Eltern ehren.*

f) Wille/Absicht – *wollen*

z.B.: *Wollt ihr mich morgen besuchen?*

g) Gebot/Einspruch – *brauchen*

z.B.: *Sie brauchen nur 20 € zu bezahlen.*

*Sie braucht davon nichts zu erfahren.* (vgl. u.a.: Weinrich 2005, 297ff).

Die wichtigsten subjektiven Bedeutungen sind:

a) Gewissheit/Überzeugung – *müssen*

z.B.: *Sie muss krank sein. = Sie ist sicherlich krank.*

b) Wahrscheinlichkeit – *dürfen*

z.B.: *Er dürfte schon zu Hause sein.* = *Er ist wahrscheinlich schon zu Hause.*

c) einräumende Vermutung – *mögen*

z.B.: *Sie mögen sich schon längst kennen.* = *Sie kennen sich vermutlich schon längst.*

d) Ungewissheit – *können*

z.B.: *Sie kann noch im Büro sein.* = *Sie ist vielleicht noch im Büro.*

e) eine fremde Behauptung – *wollen, sollen*

z.B.: *Sie will davon nichts bemerkt haben.* = *Sie behauptet, nichts davon bemerkt zu haben.*

*Sie soll schon längere Zeit hier arbeiten.* = *Man behauptet, sie arbeitet hier schon längere Zeit.*

(vgl. u.a.: Buscha/Heinrich/Zoch 1989, 20ff; Weinrich 2005, 309ff).

#### 4.2. Modalverben im DaZ-Unterricht

In diesem Kapitel beschreibe ich die Diskussion um die Einführung, Bewusstmachung und Einüben von Modalverben im DaZ-Unterricht. Bei der Präsentation jedes grammatischen Phänomens spielen die Auswahl und die Reihung des Stoffes eine bedeutende Rolle, zumal es können und müssen im Unterricht nicht alle Konjugations- und Bedeutungsvarianten behandelt werden (vgl. Buscha/Heinrich/Zoch 1989, 24 und Spannagel 1978, 305). Aus diesem Grund entwerfen Buscha/Heinrich/Zoch (1989, 24ff) sowohl eine Gruppierung der Bedeutungen von Modalverben als auch eine Stoffauswahl und –anordnung. Bei der Stoffauswahl und –anordnung wird es zwischen der Funktion und Form von Modalverben unterschieden (vgl. Buscha/Heinrich/Zoch 1989, 23ff). Unter der Funktion ist vor allem die Bedeutung zu verstehen. Die Bedeutungsvarianten werden in drei Gruppen geteilt:

- 1) für die erste Verständigung wichtige Bedeutungen
- 2) für erste Verständigung wenig wichtige Bedeutungen
- 3) Konkurrenzformen (vgl. Buscha/Heinrich/Zoch 1989, 24).

Die erste Gruppe bildet beschrankter Zahl der objektiven Bedeutungen (z.B. *können* nur als Möglichkeit). Zu der zweiten und dritten Gruppe gehören weitere wichtigste

Bedeutungen. Unter Konkurrenzformen werden solche verstanden, „die an der Stelle eines bestimmten Modalverbs treten können“ (Buscha/Heinrich/Zoch 1989, 24).

Weiters werden die wichtigsten Formenbesonderheiten der Modalverben genannt (vgl. Buscha/Heinrich/Zoch 1989, 27f). Buscha/Heinrich/Zoch (1989, 28) bestimmen ebenfalls die Reihenfolge, in der die Besonderheiten im Unterricht behandelt werden sollten:

- 1) „Modalverb im Präsens und Präteritum:  
Modalverb als Hilfs- und Vollverb, Negation mit nicht
- 2) Modalverb im Präteritum Konjunktiv
- 3) Modalverb mit Infinitiv II des Vollverbs
- 4) Modalverb im Perfekt und Plusquamperfekt:  
Infinitiv anstelle des Partizips (Ersatzinfinitiv)
- 5) Modalverb im Futur I und II
- 6) Modalverb mit Infinitiv Passiv des Vollverbs“.

Dann wird der Stoff in vier Lernabschnitte aufgeteilt (vgl. Buscha/Heinrich/Zoch 1989, 29ff). Auf dieser Art werden die formalen und funktionellen Besonderheiten von Modalverben verbunden und an den Unterricht angepasst. Im ersten Lernabschnitt werden den Lernenden die Bedeutungen der Gruppe 1, einige Konkurrenzformen, Präsens und Präteritum sowie Negation mit *nicht* beigebracht. Weiterhin behandelt man das Modalverb als Hilfs- und Vollverb (vgl. Buscha/Heinrich/Zoch 1989, 29f). Dieser Abschnitt enthält Sprachmittel, die sehr häufig vorkommen. Deshalb braucht man sie für eine erste Verständigung. Aus diesem Grund muss dieser Lernabschnitt relativ früh durchgenommen werden. Auf der Mittelstufe soll man den nächsten Lernabschnitt behandeln. Im Lernabschnitt B beschäftigt man sich mit den Bedeutungen der Gruppe 2 und mit Modalverben im Präteritum Konjunktiv (vgl. Buscha/Heinrich/Zoch 1989, 31). Die beiden nächsten Lernabschnitte enthalten Erscheinungen, die eher selten vorkommen und im Gebrauch schwierig sind. Daher sollen die Abschnitte erst auf der Oberstufe beigebracht werden. Lernabschnitt C bietet die Bedeutungen der Gruppe 3 sowie Modalverben mit Infinitiv II des Vollverbs an (vgl. Buscha/Heinrich/Zoch 1989, 31). Im Lernabschnitt D lernen die SchülerInnen Modalverben im Perfekt und Plusquamperfekt, im Futur I und II sowie mit Infinitiv Passiv des Vollverbs kennen. Außerdem wird Infinitiv Passiv des Vollverbs beigebracht (vgl. Buscha/Heinrich/Zoch 1989, 31).

Bei dem Erwerb von Modalverben spielt ebenfalls die Muttersprache der Lernenden eine wichtige Rolle, besonders wenn in der Muttersprache die Modalverben vorkommen. Zuerst werden von den Lernenden diese im Deutschen verwendet, die direkt ausdrucksseitige Entsprechungen in ihrer Muttersprache aufweisen (vgl. Lindemann 1992, 125). Lindemann (1992, 125) beschreibt dieses Phänomen zwar am Beispiel von norwegischen Studenten, es bestehen aber keine Gründe, um ihre Ergebnisse auf die anderen Nationalitäten nicht zu übertragen. Es gibt mehrere Sprachen, nicht nur germanische, die die direkte Entsprechungen der deutschen Modalverben enthalten, wie z.B.: Japanisch (vgl. Spannagel 1978, 305) oder slawische Sprachen wie Polnisch oder Tschechisch. Die Lernenden erwerben solche deutsche Modalverben eigentlich nicht, sie übertragen das Modalverbssystem auf die Zweitsprache (vgl. Lindemann 1992, 125f und Lindemann 1996, 144). Dieser Versuch des Transfers kann aber auch zu Fehlern führen, sowohl bei der formellen als auch bei der funktionalen Seite der Modalverben (vgl. Lewandowski 1990, 176f). Daher lohnt es sich, die Muttersprache in den DaZ-Unterricht einzubeziehen, indem man die Lerner fragt, wie ein gewisses Phänomen in ihrer Muttersprache ausgedrückt wird. Einerseits kann man den Lernenden den Erwerb erleichtern, andererseits versteht man besser, woher die Fehler kommen und worauf man die Lernenden aufmerksam machen soll.

##### 5. Darstellung von analysierten Lehrwerken

Die Fragestellung meiner Diplomarbeit ist es, zu untersuchen, wie die deutsche Grammatik in den DaZ-Lehrwerken vermittelt wird. Da es auf dem Markt eine Fülle von solchen Lehrwerken existiert, habe ich mich entschieden, die Sprachschulen in Österreich danach zu fragen, welche bei ihnen verwendet werden. Ich habe die bfi-Schulen und WIFI-Schulen aus ganz Österreich sowie die DeutschAkademie in Wien, Innovationszentrum Universität Wien und Alpha Sprachinstitut Austria um die Antwort gebeten. Viele von diesen Schulen verwenden Lehrwerke, obwohl die im Titel „Deutsch als Fremdsprache“ haben. Da sie aber im DaZ-Unterricht benützt werden, möchte ich sie in meiner Arbeit auch analysieren.

In vier von den fünf Institutionen (außer DeutschAkademie) wird das Lehrwerk „Delfin“ verwendet. Drei (bfi, Deutschakademie, Alpha) lehren Deutsch mit Hilfe des

Lehrwerks „Tangram“. Mit dem Lehrwerk „Schritte“ arbeiten auch drei Schulen, nämlich Alpha, bfi und WIFI. Wegen der Popularität der Werke in den Deutschkursen in Österreich möchte ich sie untersuchen. In meiner Diplomarbeit möchte ich aber auch das Lehrwerk „Berliner Platz“ analysieren. Es ist ein typisches Lehrbuch für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache. Ich erwarte, dass es sich mindestens aufgrund der verschiedenen Bestimmung der Werke Unterschiede in der Grammatikvermittlung ergeben.

### 5.1. Delfin

„Delfin“ ist ein Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Die Autoren ziehen es aber in Betracht, dass ihr Lehrwerk in einem deutschsprachigen Land verwendet werden kann (Aufderstraße 2007, 25). Ich habe die dreibändige Ausgabe analysiert, die mit der einbändigen und zweibändigen inhaltsgleich ist. Diese Ausgabe besteht aus einem integrierten Lehr- und Arbeitsbuch sowie dem Lehrerbuch und Hörmaterialien zum Lehr- und Arbeitsbuchteil.

Das Lehrwerk richtet sich an Erwachsene und Jugendliche ab etwa 16 Jahren, die keine Vorkenntnisse haben.

Der Kurs orientiert sich am europäischen Referenzrahmen: Teil 1 führt zur Niveaustufe A1, Teil 2 – zur Niveaustufe A2 und Teil 3 – zur Niveaustufe B1 und bereitet auf die Prüfung Zertifikat Deutsch vor.

Im Lehrbuch werden systematisch die wesentlichen sprachlichen Fertigkeiten behandelt. Jede Lektion hat einen thematischen Schwerpunkt und besteht aus zehn Seiten, die in fünf Doppelseiten gegliedert sind: „Eintauchen“, „Lesen“, „Hören“, „Sprechen“, „Schreiben“ (Aufderstraße 2003, III). Am Ende jedes Kursbuchteils befindet sich eine Grammatik-Übersicht, die die in jeweiligem Teil gelernten Grammatikphänomene zeigt. In den ersten zwei Bänden sind jeweils sieben Lektionen; in dem letzten Band – sechs.

Die Autoren nennen die didaktischen und methodischen Grundlagen von „Delfin“: Es werde „der so genannte induktive Weg der Grammatik-Aneignung (man könnte auch sagen: das „entdeckende Lernen“) bevorzugt (Aufderstraße 2007, 25). Die Lernenden lesen zuerst eine Aufgabe, „in der eine neue Struktur vorkommt, ohne dass die Struktur selbst besprochen werden muss“ (Aufderstraße 2007, 25). Dann

sammeln sie die ähnliche Merkmale aufweisenden Beispielen und ordnen sie nach bestimmten Kriterien in einer Tabelle. Anschließend werden die neuen Strukturen systematisiert, gegebenenfalls mit schon bekannten verglichen und eingeübt (Aufderstraße 2007, 25). Nach den Autoren sei die grammatische Progression gründlich durdacht (Aufderstraße 2007, 9). Es bestehe auch keine Vorwegnahme von Phänomenen, die noch nicht geübt werden (Aufderstraße 2007, 9). Außerdem empfehlen die Autoren in Kursen mit Lernenden verschiedener Ausgangssprachen, dass die grammatischen Regeln „im Idealfall kontrastiv in Hinblick auf die Muttersprache erfahren werden“ (Aufderstraße 2007, 25). Es werden aber keine Möglichkeiten dazu angeboten.

„Delfin“ spricht folgende Themenbereiche an: Menschen kennen lernen, Familie, Lebensmittel einkaufen, Zimmersuche, Möbelkauf, Möglichkeiten, Erlaubnisse, Verbote, nach dem Weg fragen und den Weg beschreiben, Freizeit, Beruf und Arbeit, Feste, Anlässe und Geschenke, Essen und Trinken, im Supermarkt einkaufen, Farben, Schule und Karriere, Nachrichten, Reisen, Wetterbericht, Wünsche und Wirklichkeit, Sport und Gesundheit, Humor, Politik, Geschichte und Zukunft, Kultur, Fremdsprachen.

## 5.2. Tangram

„Tangram. Deutsch als Fremdsprache“ ist ein Lehrwerk, das aus einem integrierten Lehr- und Arbeitsbuch sowie dem Lehrerbuch, Lernglossaren und Hörmaterialien zum Lehr- und Arbeitsbuchteil besteht. Das Lehrwerk umfasst drei Bände.

Die Zielgruppe dieses Lehrwerkes stellen Jugendliche und junge Erwachsene ohne Vorkenntnisse der deutschen Sprache in Grundstufenkursen.

„Tangram“ ist ein Grundstufen-Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache und orientiert sich am europäischen Referenzrahmen. Es führt zusammen mit dem Prüfungsvorbereitungsband „Tangram Z“ zum Niveau B1 und somit zum Zertifikat Deutsch. Es wird von den Autoren nicht bestimmt, wie viele Unterrichtseinheiten man für ein Kursbuch braucht.

Nach den Autoren ist es „ein kommunikatives und systematisches Lehrwerk“, das dem Globallernziel „kommunikative Kompetenz“ und der Leitidee eines

kommunikativen Unterrichts verpflichtet ist (Alke 2002, III). Sowohl die Übungen als auch die Hör- und Lesetexte „orientieren sich an lebendiger Alltagssprache“ (Alke 2002, III). Die Grammatikarbeit sei induktiv und kleinschrittig und den Lernenden werde „eine gelenkte Selbstentdeckung von Grammatik- und Phonetik-Regeln“ ermöglicht (Alke 2002, IV).

Der Kurs behandelt folgende Themen: Familie und Haushalt, Frauen und Männerrolle, Wohnen in einer WG, Volksfeste, Arztbesuch, Körperteile, Krankheiten, Urlaubsangebote, Reiseberichte, Kleider einkaufen, Klischees und Vorurteile, Wohnungssuche, Erinnerungen, Wetterprognosen, Besuch in einem Hotel, Partnersuche, Kontaktanzeigen, Feste und Einladungen, Wahrsager, Unheimliches im Alltag, Leben im Ausland, Berufe, Bewerbungen, Konflikte in der Partnerschaft und im Beruf, Umweltschutz, Tauschbörsen, Medienwelten, Freizeit-Trends, moderne Kommunikationsformen, Haustiere, mobile Welt, das 20. Jahrhundert im Rückblick.

Jede Lektion ist in mehrere Sequenzen unterteilt, die jeweils einen thematischen Aspekt in einem kompletten methodischen Zyklus behandeln. Die Orientierung beim Umgang mit dem Lehrwerk erleichtern feste Bestandteile. Im Kursbuch und Arbeitsbuch gibt es Grammatikkästen. Außerdem steht am Ende jeder Lektion s.g. „Kurz & bündig“, eine Zusammenfassung des Lektioninhaltes. Es dient sowohl zur Orientierung als auch zur Wiederholung. Im Kursbuch ist es in Form von Kurzdialogen, im Arbeitsbuch – Übersicht zum Selbstauffüllen. Am Ende jedes Bandes befindet sich im Anhang ein Grammatikteil, wo die ganze in jeweiligem Band eingeführte Grammatik gesammelt und geordnet wird.

### 5.3. Schritte

„Schritte. Deutsch als Fremdsprache“ ist ein Lehrwerk, das aus einem integrierten Lehr- und Arbeitsbuch sowie den Lehrerbuch und Hörmaterialien zum Lehr- und Arbeitsbuchteil besteht. Es umfasst sechs Bände.

Das Lehrwerk ist für erwachsene LernerInnen, „die über wenig Lernerfahrung verfügen und vielleicht noch keine andere Fremdsprache gelernt haben“, konzipiert (Bovermann 2003, 6). Daher sei die Progression gezielt flach erhalten (Bovermann 2003, 6).

Der Kurs orientiert sich am europäischen Referenzrahmen (Klimaszyk 2007, 6). So führen Bände 1 und 2 zum Niveau A1, Bände 3 und 4 zum Niveau A2 und Bände 5 und 6 zum Niveau B1. Gezielt bereitet der Kurs auf die Prüfung Zertifikat Deutsch vor. Durch die alltagsrelevanten Themen eignet sich speziell für Lernende, die in einem deutschsprachigen Land leben oder leben möchten. Es ist also trotz des Titels – Deutsch als Fremdsprache – ein DaZ-Lehrwerk.

Im Lehrbuch präsentieren die Autoren ihre didaktischen und methodischen Grundlagen. Die Grammatikprogression sei betont flach angelegt und „folgt den Vorgaben des Referenzrahmens“ (Klimaszyk 2007, 9). Zuerst werden die neuen Strukturen lexikalisch eingeführt. Die Bewusstmachung erfolgt durch s.g. Grammatikspots (in Form von Tabellen mit Konjugation oder Beispielsätzen), in denen die grammatischen Phänomene farbig hervorgehoben werden.

„Schritte“ spricht folgende Themenbereiche an: Menschen kennen lernen, Familie, Lebensmittel einkaufen, Möbel und Elektrogeräte in der Wohnung, Tagesablauf, Freizeit, Schule und Ausbildung, Beruf und Arbeit, Ämter und Behörden, Gesundheit und Krankheit, Verkehrsmittel, nach dem Weg fragen und den Weg beschreiben, Kundenservice, Kleidung einkaufen, Feste, Essen und Trinken, Sport und Fitness, Wohnungssuche, Sprachen, Reisen, Post und Telefon, auf der Bank.

In jedem Band sind sieben Lektionen, die aus sich abgeschlossenen Modulen bestehen, was die Orientierung beschleunigt. Jedes Kapitel beginnt mit einer Foto-Hörerschicht. Am Ende jedes Kapitels gibt es einen Grammatikteil, wo die in jeweiligem Kapitel eingeführten grammatischen Phänomene zusammengefasst werden. Darüber hinaus werden auch die wichtigen Wörter und Wendungen zum Schluß jedes Kapitels gesammelt.

#### 5.4. Berliner Platz

„Berliner Platz. Deutsch im Alltag für Erwachsene.“ ist ein Lehrwerk, das aus einem integrierten Lehr- und Arbeitsbuch sowie den Lehrerhandreichungen, Lern glossaren in 4 Sprachen und Hörmaterialien zum Lehr- und Arbeitsbuchteil besteht. Es umfasst drei Bände.



Das Lehrwerk richtet sich an Erwachsene ab 16 Jahren mit unterschiedlicher Schulbildung, ohne oder mit geringen Vorkenntnissen und ohne Fremdsprachenlernererfahrungen. Vorrangig zielt es auf Deutsch Lernende im deutschsprachigen Raum (Köker 2003, 4).

Der Kurs orientiert sich am europäischen Referenzrahmen. So führt Band 1 zum Niveau A1, Band 2 zum Niveau A2 und Band 3, der zum Niveau B1 führt, bereitet auf das Zertifikat Deutsch vor. Die ersten zwei Bände bieten Material für jeweils ca. 160-200 Unterrichtsstunden (12-16 Unterrichtsstunden pro Kapitel und 4 Unterrichtsstunden pro Raststätte). Das dritte Band ist für ca. 180-250 Unterrichtsstunden bestimmt (14-20 Unterrichtsstunden pro Kapitel und ca. 4-6 Unterrichtsstunden pro Raststätte) (Köker 2003, 4).

Die didaktischen und methodischen Grundlagen von „Berliner Platz“ werden von den Autoren in den Lehrerhandreichungen genannt: „flache“ Progression, Orientierung im Alltag, Wiederholung, Differenzierung, Schulung rezeptiver Fertigkeiten, integrierte Aussprachschulung (Köker 2003, 9ff).

Der „Berliner Platz“ spricht folgende Themenbereiche an: Menschen kennen lernen, Einkaufen auf dem Flohmarkt/im Supermarkt, Tagesablauf, Essen im Restaurant/Imbiss, Orientierung in der Stadt/in der Firma, Berufe/Arbeitsalltag, beim Arzt, Wohnungssuche, Lebenslauf, Kleidung kaufen, Familie und Verwandtschaft, Feste und Feiern in Deutschland, Wohnungseinrichtung, Schule, Ausbildung, Zukunftspläne, Aussehen, Mode, Ferien, Wetter, Jahreszeiten, Bahnfahrkarten kaufen, Freizeitaktivitäten, Arbeitssuche, Politik in Deutschland, Verkehr und Verkehrsmittel, Medien, Kulturelle Unterschiede, Junge und Alte in Deutschland, Dienstleistungen im Hotel, Reiseplanung, (gesundes) Essen und Essgewohnheiten, offizielle und persönliche Geschichte, Beziehungen, Gefühle, Aufenthalt im Krankenhaus, Sport, Reklamationen, Gesprächsstrategien am Telefon, Umweltschutz, Migration, Arbeitsplatz und seine Perspektiven, Unterrichtserfahrungen, Lerntypen. Jedes Kapitel wird im Inhaltsverzeichnis in fünf Teilen aufgegliedert: „Im Alltag“, „Kommunikation“, „Textsorten“, „Grammatik“ und „Arbeitsbuchteil“. Dank dieser Gliederung kann man schneller finden, in welchem Kapitel ein grammatisches Phänomen oder eine Textsorte wie z.B. Beschwerdebrief beigebracht werden. Die Grammatik wird innerhalb des Kapitels präsentiert, bewusst gemacht und eingeübt. Außerdem befindet sich am Ende jedes Kapitels ein Raster, wo grammatische Phänomene, die in jeweiligem Kapitel eingeführt werden,

gesammelt und erklärt sind. Darüber hinaus endet jeder Band mit einer Zusammenfassung von Grammatik, die jeweils beigebracht wird.

## 6. Die Modalverben in den analysierten Werken

„Am Lehrwerk lassen sich die Lehrziele, die methodische Ausrichtung, der Lehrstoff, teilweise auch die vorgesehenen Sozialformen des Unterrichts ablesen“ (Krumm/Ohms-Duszenko 2001, 1029). Die Wahl eines Lehrwerks für den Unterricht kann dementsprechend nicht zufällig sein. Seit es Lehrwerke gibt, werden sie mithilfe von verschiedenen Kriterien analysiert und kritisiert (vgl. Krumm/Ohms-Duszenko 2001, 1033). Krumm/Ohms-Duszenko (2001, 1035f) bezeichnen Landeskunde und Grammatik als zwei wichtige Schwerpunkte der Analyse im Hinblick auf fachliche Einzelaspekte. In meiner Diplomarbeit analysiere ich die Grammatikdarstellung in den Lehrwerken am Beispiel von Modalverben. Um die Analyse durchsichtig zu machen, habe ich die grammatischen Aufgaben in drei Kategorien geteilt: die Aufgaben zur Einführung, zur Bewusstmachung und zum Einüben des grammatischen Themas. Ich werde zunächst prüfen, ob die Modalverben überhaupt eingeführt werden. Dann untersuche ich, wie viel, welche Modalverben es sind und in welcher Reihenfolge sie eingeführt werden. Anschließend analysiere ich die Aufgaben und untersuche, ob es Aufgaben jeder von mir genannten Kategorie gibt. Zum Schluß analysiere ich die Lehrerhandreichungen. Ich möchte vor allem prüfen, ob die Grammatik für die Lehrkraft sich von der für die Lernenden unterscheidet.

### 6.1. Delfin

Die ersten Modalverben werden in diesem Lehrwerk bereits in Lektion 2 im ersten Band eingeführt. Es sind die Verben *möchten* und *können*. Die weiteren Modalverben, also *müssen*, *dürfen*, *wollen* und *sollen* kennen die Lernenden in Lektion 4 lernen. Im Band 2 in Lektion 10 werden die Präteritumsformen von Modalverben beigebracht. In Lektion 14 desselben Bandes wird Konjunktiv II von Modalverben eingeführt. In letzten Band des Kurses werden Modalverben im Perfekt (Lektion 15) und im Passiv (Lektion 16) dargestellt. Darüber hinaus wird in Lektion 19

die subjektive Bedeutung von Modalverben erklärt. Es geht um die Möglichkeiten, mit Modalverben Vermutungen auszudrücken.

Das Verb *brauchen* wird nicht als Modalverb betrachtet.

### 6.1.1. Die Einführung des grammatischen Themas

In Lektion 2 werden die Modalverben *können* und *möchten* separat eingeführt. Dem ersten Modalverb, nämlich *können*, begegnen die Lernenden in der in einem Lesetext „Rekorde, Rekorde“ (Aufderstraße 2003, 20). Hier kommt das Verb sowohl als Vollverb als auch als Modalverb vor, z. B.: „Das kann er sehr schnell.“ oder „Aber er kann auch sehr gut und sehr schnell Luftballons rasieren“ (Aufderstraße 2003, 20). Das nächste Modalverb – *möchten* – kommt in Aufgabe 16 zum ersten Mal vor (Aufderstraße 2003, 25). Die Lernenden bekommen zwei kurze Dialoge zum Hören, Lesen und Nachsprechen. Außerdem bietet diese Aufgabe eine Tabelle, die am Beispiel von zwei Sätzen gleichzeitig die Konjugation von *möchten* der 1. und 3. Person Singular Präsens und die Modalklammer darstellt. Der Begriff *Modalklammer* kommt nicht vor. Diese Aufgabe erfüllt also auch die Funktion der Bewusstmachung dieses Grammatikphänomens.

Die weiteren Modalverben werden in Lektion 4 eingeführt. Die ganze Lektion wird den Modalverben gewidmet. „Eintauchen“ beginnt mit sechs Bildern, deren Unterschriften die Modalverben *können*, *müssen*, *wollen*, *dürfen*, *sollen* und *möchten* (Aufderstraße 2003, 28). Anhand von diesen Bildern wird die Bedeutung von Modalverben erklärt.

Im Teil 2 des Kurses „Delfin“ werden die Präteritumsformen von Modalverben eingeführt. Die kommen zum ersten Mal in dem Text „Über Geschmack kann man nicht streiten“ vor (Aufderstrasse 2005, 100). In den Aufgaben 5 und 6 gibt es Fragen zu diesem Text. In diesen Fragen gibt es auch die Modalverben im Präteritum (Aufderstraße 2005, 101).

In Lektion 14 desselben Teils wird Konjunktiv II von Modalverben eingeführt. Die ganze Lektion ist dem Konjunktiv II im Allgemeinen gewidmet. Konjunktiv II-Formen von Modalverben begegnen die Lernenden zum ersten Mal in einem Lesetext unter dem Titel „Was wäre, wenn ...“ (Aufderstraße 2005, 140). Zu dem Text gibt es drei Aufgaben. In Aufgabe 4, in der die Argumente an die Personen aus dem Text

anzupassen sind, kommen die Modalverben im Konjunktiv II vor (Aufderstraße 2005, 141).

Im Teil 3 von „Delfin“ werden in Lektion 15 die Modalverben im Perfekt thematisiert. Zum ersten Mal kommen sie in dem Lesetext „Schlank, fit und schön“ vor. Es ist jedoch nur ein Verb, nämlich *wollen*, das in einem einzigen Satz vorkommt: „Ein dünners Fotomodell hat er niemals haben wollen“ (Aufderstraße 2006 150).

In Lektion 16 desselben Bandes führt man Passiv von Modalverben ein. Dem grammatischen Phänomen begegnen die Lernenden bereits in Aufgabe 2 in „Eintauchen“ (Aufderstraße 2006, 159). Die Aufgabe bezieht sich auf die Zeichnung, mit der die Lektion beginnt. Auf der Zeichnung sieht man einen Längsschnitt eines Hauses. In jedem Raum und im Garten wird etwas gemacht. Die Aufgabe 2 bietet acht Satzanfänge (Ortsangaben) und acht Ergänzungen, die zu den Anfängen gepasst werden sollen. So entstehen acht Sätze mit Modalverben im Passiv Präsens.

In der vorletzten Lektion des Kurses „Delfin“ werden anhand einer Aufgabe die Möglichkeiten, die Vermutungen mit Modalverben auszudrücken, gezeigt. In Aufgabe 11 hören die Lernenden ein Gespräch von drei Personen in einer Galerie (Aufderstraße 2006, 193). Es kommen viele Sätze mit Modalverben vor. Zwölf davon sind in der Aufgabe zu lesen. Die LernerInnen sollen darüber hinaus bestimmen, wer was gesagt hat.

### 6.1.2. Die Bewusstmachung des grammatischen Themas

Die ersten Modalverben *können* und *möchten* werden in Lektion 2 separat bewusst gemacht. Aufgabe 6 ist eine Richtig-oder-falsch-Aufgabe zum Text „Rekorde, Rekorde“ (Aufderstraße 2003, 21). In vier von acht Sätzen kommt das Modalverb *können* vor. In dieser Aufgabe gibt es ebenfalls eine Tabelle mit drei Beispielsätzen, die die Modalklammer darstellen. Der Begriff *Modalklammer* wird jedoch nicht verwendet. In der nächsten Aufgabe sehen die Lernenden sechs Bilder und sechs Unterschriften, die den Bildern anzupassen sind (Aufderstraße 2003, 21). Jede Unterschrift ist ein Satz mit *können*. Außerdem gibt es in dieser Aufgabe eine

Konjugationstabelle, die die Konjugation von *können* im Präsens darstellt. *Möchten* wird in Aufgabe 16 bewusst gemacht, was ich im Kapitel 6.1.1. bereits erwähnt habe.

Die weiteren Modalverben werden in Lektion 4 bewusst gemacht. Aufgabe 2 in „Eintauchen“ bietet vier Bilder an, die verschiedene Situationen darstellen (Aufderstraße 2003, 38). Zu diesen Bildern sollen die Lernenden kurze Beschreibungen anpassen. Jede Beschreibung besteht aus zwei Sätzen, die Modalverben enthalten. In dieser Aufgabe gibt es eine Tabelle, die die Konjugation von allen Modalverben, also von *können*, *müssen*, *dürfen*, *wollen*, *sollen* und *möchten*, präsentiert. Die nächste Aufgabe ist ähnlich (Aufderstraße 2003, 39). Es gibt diesmal drei Bilder und acht Sätze. Die Lernenden entscheiden, zu welchen Bildern die Sätze passen – ein Satz kann zu mehreren Bildern passen. Alle von diesen Sätzen enthalten Modalverben. In dieser Aufgabe gibt es auch eine Tabelle, die anhand fünf Beispielsätzen mit *dürfen* die Wortstellung in Sätzen mit Modalverb präsentiert.

Im Grammartikteil am Ende des Lehrbuchteils gibt es eine große Konjugationstabelle, die die Konjugation von allen Modalverben darstellt (Aufderstraße 2003, A16). In dieser Tabelle gibt es jedoch das Modalverb *möchten* nicht. Es gibt das Verb *mögen*, obwohl es im Lehrbuch nicht als Modalverb bezeichnet wird. Es wird auch nirgendwo erklärt, dass *mögen* und *möchten* eigentlich ein Verb in verschiedenen Formen sind. Die Konjugation von *möchten* findet man in einer Tabelle, die „Unregelmäßige Verben“ heißt (Aufderstraße 2003, A14). Die Modalklammer wird zwischen anderen Verbklammern in einer Tabelle präsentiert und nicht als Modalklammer bezeichnet. Für alle gilt die Bezeichnung *Verbklammer* (Aufderstraße 2003, A20).

Die Modalverben im Präteritum werden in Lektion 10 präsentiert. In der Aufgabe 7 gibt es jeweils sieben Satzanfänge und Satzergänzungen, anhand von denen die Lernenden vollständige Sätze bilden sollen. Es sind Sätze aus dem Text „Über Geschmack kann man nicht streiten“ und die meisten enthalten die Modalverben im Präteritum. Außerdem bietet die Aufgabe eine Tabelle, in der die Formen von Modalverben jeweils in 3. Person Singular sowohl im Präsens als auch im Präteritum dargestellt werden.

Im Grammartikteil am Ende des Lehrwerkes gibt es eine große Konjugationstabelle, die die Konjugation sowohl im Präsens als auch im Präteritum von allen Modalverben außer von *möchten* darstellt (Aufderstraße 2005, A16).

Die Konjunktiv II-Formen von Modalverben werden in Lektion 14 in „Delfin 2“ bewusst gemacht. In Aufgabe 5, die sich auf den Text „Was wäre, wenn ...“ bezieht. Die Lernenden sollen unter gegebenen Satzfragmenten jeweils zwei finden, die zueinander passen (Aufderstraße 2005, 141). In diesen Sätzen kommen die Modalverben im Konjunktiv II. Die Aufgabe bietet noch zwei Tabellen: in einer wird die Adjektivdeklinationsform dargestellt, in der anderen die Konjunktiv II-Formen von Modalverben und von starken Verben in 3. Person Singular. Die Bedeutung von Modalverben im Konjunktiv erklären die nächsten drei Aufgaben. Sie alle gehören zum Teil „Hören“, was bedeutet, dass die Lernenden bei allen mit einem Hörtext arbeiten. In Aufgabe 6, deren Titel „Immer höflich“ lautet, gibt es fünf mal drei Sätze (Aufderstraße 2005, 142). Die Lernenden sollen den Satz ankreuzen, den sie gehört haben. Unter diesen Sätzen gibt es auch Sätze mit Modalverben, die höfliche Bitten/Fragen bedeuten, z. B.: „Dürfte ich bitte Ihren Führerschein sehen?“ (Aufderstraße 2005, 142). Die nächste Aufgabe hat den Titel „Wünsche“ und zeigt die Modalverben im Konjunktiv II in irrealen Wunschsätzen (Aufderstraße 2005, 142). Nach dem Hören eines Textes sehen die LernerInnen vier Fotos. Bei jedem Foto gibt es eine Frage zum Text mit jeweils drei Antwortmöglichkeiten, unter denen sich jeweils ein irrealer Wunschsatz befindet, z. B.: „Du könntest etwas größer schreiben“ (Aufderstraße 2005, 142). Aufgabe 8 präsentiert die Konjunktiv II-Formen in Ratschlägen. Es sind meistens Sätze mit Modalverben im Konjunktiv II, z.B.: „Es könnte vielleicht helfen, wenn Sie kurz vorher ein Glas warme Milch trinken“ (Aufderstraße 2005, 143). Die Lernenden hören zuerst einen Text – es sind drei Anrufe an eine Beraterin im Radio. Dann sollen sie bei jedem von fünfzehn Ratschlägen bestimmen, zu welchem Anruf der Ratschlag passt.

Die Konjunktiv II-Formen von Modalverben *können*, *müssen* und *dürfen* stellt außerdem eine Tabelle in „Grammatik“ am Ende der Lehrbuchteils dar. Die Tabelle heißt „Häufig benutzte Verben mit eigenen Konjunktiv II-Formen“ und präsentiert auch die Verben *sein*, *haben* und *kommen* im Konjunktiv II. (Aufderstraße 2005, A13).

In Lektion 15 in „Delfin 3“ wird Perfekt von Modalverben bewusst gemacht. In Aufgabe 5, die sich auf den Text „Schlank, fit uns schön“ bezieht, gibt es eine Tabelle. Sie stellt jeweils einen Satz im Präteritum und im Perfekt mit Modalverb *können* und Verben *kommen*, *sehen* und *lassen* (Aufderstraße 2006, 151). In der Aufgabe selbst kommt kein einziges Modalverb im Perfekt vor. Im Grammatikteil am Ende des Lehrbuchteils findet man in einer Konjugationstabelle Perfekt von

Modalverben als Vollverben. Außerdem gibt es eine Anmerkung, dass Perfekt von Modalverben mit Infinitiv in Lektion 15 zu finden ist.

In Aufgabe 2 in Lektion 16, in der die Modalverben im Passiv eingeführt werden, werden sie zugleich bewusst gemacht. Die Aufgabe bietet auch eine Tabelle mit zwei Beispielsätzen. Beide sind im Passiv, der zweite Satz präsentiert aber Passiv mit *müssen* (Aufderstraße 2006, 159).

In Lektion 19 in „Delfin 3“ dient Aufgabe 11 zur Bewusstmachung von Modalverben in der Bedeutung *Vermutung* (Aufderstraße 2006, Arbeitsbuch 369). Diese Aufgabe bietet keine Erläuterung des Phänomens. Die Erklärung soll anhand dieser Aufgabe die Lehrkraft präsentieren (Aufderstrasse 2007, 300f).

### 6.1.3. Das Einüben des grammatischen Themas

#### 6.1.3.1. Im Lehrbucheil

Lektion 2 im Lehrbuch bietet keine Aufgaben zum Einüben von Modalverben *können* und *möchten*.

Alle Modalverben werden in Lektion 4 eingeübt. Aufgabe 4 bietet drei Bilder an (Aufderstraße 2003, 39). Unter jedem Bild gibt es vier Sätze, jeweils mit demselben Subjekt und demselben Verb im Infinitiv. Anders sind nur die finiten Modalverben. Die Lernenden sollen zu jedem Bild den richtigen Satz wählen. Im Teil „Lesen“ dieser Lektion lesen die Lernenden ein Gedicht von Greta Amelungen unter dem Titel „Ich möchte nichts mehr sollen müssen“ (Aufderstraße 2003, 40). In diesem Gedicht kommen häufig die Modalverben vor. Im Teil „Hören“ gibt es mehrere Aufgaben zum Einüben dieses grammatischen Phänomens. Aufgabe 7 bietet drei Fotos (Aufderstraße 2004, 42). Zu jedem Foto gibt es drei Texte. Die Lernenden lesen zuerst die Texte, dann hören drei Gespräche und entscheiden, welcher Text von den zwei zum jeweiligen Bild passt. In den Texten und Gesprächen kommen die Modalverben vor. Zu der nächsten Aufgabe gibt es ebenfalls einen Hörtext (Aufderstraße 2003, 43). Außerdem bekommen die LernerInnen acht Sätze und sollen ankreuzen, welcher richtig ist. Die meisten Sätze sind enthalten die Modalverben. Die nächste Aufgabe ist ähnlich. Die Lernenden hören einen Text und kreuzen die zu den Text passenden Sätze an (Aufderstraße 2003, 42). In den meisten Sätzen kommen die Modalverben vor. In dieser Aufgabe wird vor allem die

Bedeutung von Modalverben eingeübt. Aufgabe 10 bietet ebenfalls einen Hörtext an (Auderstraße 2003, 43). Dazu gibt es einen Lückentext. Die fehlenden Wörter sind in einer Tabelle zu finden. Im Teil „Sprechen“ in Aufgabe 15 gibt es zwei Gespräche, die die Lernenden zuerst hören und dann lesen (Aufderstraße 2003, 45). In beiden Gesprächen verabreden sich die Person zu einem Treffen und verwenden dabei die Modalverben. In Aufgabe 16 sollen die LernerInnen die Gespräche variieren (Aufderstraße 2003, 45). Die Ausdrücke, die dabei verwendet werden können, werden in einer Tabelle gegeben. Aufgabe 18 im Teil „Schreiben“ bietet drei Bilder und drei Notizzettel mit Texten, die Modalverben enthalten (Aufderstraße 2003, 46). Die Lernenden sollen den Bildern die Texte anpassen. In der nächsten Aufgabe sollen die Lernenden selbst ähnliche Notizzettel anhand von Bildern und Situationsbeschreibungen schreiben (Aufderstraße 2003, 47).

Das Lehrbuch bietet keine Aufgaben zum Einüben von Modalverben im Präteritum.

Im Lehrbuch gibt es keine Aufgabe, wo die Konjunktiv II-Formen von Modalverben als ein separates Phänomen eingeübt werden. Es werden aber Aufgaben angeboten, wo Konjunktiv II u. a. von Modalverben eingeübt wird. In „Sprechen“ in Lektion 14 des zweiten Bandes lesen die Lernenden ein Gespräch von zwei Personen. In Aufgabe 13 gibt es sechs Sätze – auch mit Modalverben im Konjunktiv II. Die Lernenden sollen die richtige Reihenfolge für das Ende des Gesprächs finden (Aufderstraße 2005, 145). Die nächste Aufgabe bietet einen Raster mit verschiedenen Ausdrücken, mit deren Hilfe das Gespräch variiert werden soll (Aufderstraße 2005, 145). Es kommen hier auch die Sätze mit Modalverben im Konjunktiv II vor. Die Konjunktiv II-Formen werden ebenfalls in „Schreiben“ in dieser Lektion eingeübt. In Aufgabe 16 bekommen die Lernenden einen Brief zu lesen (Aufderstraße 2005, 146). Der Brief ist reich an Vermutungen, die Modalverben im Konjunktiv II kommen ziemlich oft vor. Weiters sollen die LernerInnen den Antwortbrief mit Ausdrücken im Konjunktiv II ergänzen.

Perfekt von Modalverben wird in der Aufgabe 16 in Lektion 15 eingeübt. Die Lernenden lesen Beschreibungen von drei Unfällen (Aufderstrasse 2006, 156f). Dann sollen sie zu jedem Unfall eine Unfallanzeige ergänzen, in dem sie die Verben (auch Modalverben) im Perfekt in der richtigen Form schreiben.

Der Lehrbuchteil bietet weder Aufgaben zum Einüben von Modalverben mit Passiv noch zum Einüben der subjektiven Bedeutung von Modalverben.



### 6.1.3.2. Im Arbeitsbuchteil

Die Modalverben *können* und *möchten* werden in Lektion 2 im Arbeitsbuchteil eingeübt. In der Übung 16 gibt es fünf Satzpaare. Jeweils besteht ein Paar aus einem Satz mit „normalem“ Vollverb, z. B.: „Werner Sundermann erkennt 18 Sorten Mineralwasser.“, und einem Satz mit Modalverb, z. B.: „Werner Sundermann kann 18 Sorten Mineralwasser erkennen“ (Aufderstraße 2003, Arbeitsbuch 26). Zu ergänzen sind *können* in der richtigen Form und das Verb im Infinitiv. In der nächsten Aufgabe sollen die Lernenden neun Sätze umschreiben (Aufderstraße 2003, Arbeitsbuch 27). Fünf davon erhalten das Modalverb *können*. So wird die Wortstellung in Sätzen mit *können* eingeübt. In Übung 18 gibt es drei Kurzdialoge und die Lernenden ergänzen *können* in der richtigen Form (Aufderstraße 2003, Arbeitsbuch 28). Übung 19 bietet eine Konjugationstabelle an, in der die richtigen Formen von vierzehn Verben u.a. *können* ergänzt werden sollen (Aufderstraße 2003, Arbeitsbuch 28). In Übung 27 gibt es elf Sätze, in denen die Verben fehlen (Aufderstraße 2003, Arbeitsbuch 31). Die Verben im Infinitiv werden genannt. Die Lernenden sollen das passende Verb wählen und in der richtigen Form schreiben. Unter diesen Verben befindet sich auch das Modalverb *können*. Übung 31 dient dem Einüben des Modalverbs *möchten* (Aufderstraße 2003, Arbeitsbuch 32). Die Lernenden sollen acht Sätze mit diesem Verb bilden. Das Subjekt und Verb im Infinitiv werden jeweils gegeben. Es wird von den Lernenden die Konjugation von *möchten* in der 1. Person Plural verlangt, obwohl sie im Lehrbuchteil nicht erklärt wird. In der nächsten Übung formen die LernerInnen sechs Sätze um (Aufderstraße 2003, Arbeitsbuch 32f). Es sollen insgesamt zwölf neue Sätze gebildet werden. Aus einem Eingangssatz entstehen zwei Sätze, ein mit *können* und ein mit *möchten*.

Der Arbeitsbuchteil von Lektion 4 ist reich an Übungen zum Einüben von Modalverben. In Übung 1 gibt es sechs Bilder (Aufderstraße 2003, Arbeitsbuch 61). Unter jedem Bild befinden sich zwei Unterschriften. Die Lernenden sollen die richtigen ankreuzen. Übungen 2, 5, 6, 7, 8, 21, 31 und 34 sind ähnlich. Die Lernenden sollen in diesen Übungen aus den gegebenen Wörtern Sätze mit Modalverben bilden (Aufderstraße 2003, Arbeitsbuch 61ff). Übung 3 bietet eine Konjugationstabelle, in der die Lernenden die richtigen Formen von Modalverben ergänzen sollen (Aufderstraße 2003, Arbeitsbuch 62). Die Konjugation von Modalverben wird auch in Übung 14 eingeübt. Die Lernenden sollen in dieser Übung

in zwölf Sätze die Modalverben in der richtigen Form schreiben. Die Modalverben werden jeweils im Infinitiv gegeben (Aufderstrasse 2003, Arbeitsbuch 66). Übung 9 bezieht sich auf das Gedicht aus dem Lehrbuch. Es ist ein Lückentext zum Gedicht. Einen Lückentext bietet auch Übung 22 (Aufderstrasse 2003, Arbeitsbuch 69). Es fehlen die finiten Verben. Sie werden in einer Tabelle gegeben. Unter diesen Verben befinden sich auch die Modalverben. In Übung 23 werden die Lernenden auf den Unterschied zwischen den Verben *kennen*, *können* und *wissen* aufmerksam gemacht (Aufderstrasse 2003, Arbeitsbuch 69). Sie sollen in den Sätzen diese Verben in der richtigen Form ergänzen. Übung 27 bezieht sich auf die Gespräche aus dem Teil „Sprechen“ im Lehrbuch (Aufderstrasse 2003, Arbeitsbuch 70). In dieser Übung werden die Aussagen gegeben. Die zwei Gespräche sind zu ordnen. In Übung 30 gibt es sechzehn Sätze: acht Fragen und acht Antworten (Aufderstrasse 2003, Arbeitsbuch 72). Die Lernenden sollen die Antworten den Fragen anpassen. In Übung 32 gibt es sechs Sätze mit Modalverben, in denen die Verben im Infinitiv fehlen (Aufderstrasse 2003, Arbeitsbuch 73). Diese sollen die Lernenden in der Tabelle finden und ergänzen. In Übung 35 schreiben die LernerInnen eine Notiz für eine Freundin/einen Freund (Aufderstrasse 2003, Arbeitsbuch 73). Die Situation wird von oben genannt.

Zum Einüben von Präteritumsformen von Modalverben gibt es nicht so viele Übungen im Arbeitsbucheil. Übung 7 in Lektion 10 ist in Form einer Tabelle, in der die Konjugationsformen von Modalverben *können*, *wollen*, *dürfen*, *müssen* und *sollen* im Präteritum zu ergänzen sind (Aufderstrasse 2005, Arbeitsbuch 201). In der nächsten Übungen werden elf Sätze mit Modalverben im Präteritum gegeben (Aufderstrasse 2005, Arbeitsbuch 202). Die Lernenden sollen sie so umschreiben und Sätze mit Modalverben im Präteritum bilden.

In demselben Teil von „Delfin“ in Lektion 14 werden Modalverben im Konjunktiv II eingeübt. In Übung 15 gibt es zehn Sätze zu ergänzen (Aufderstraße 2005, Arbeitsbuch 314). Es fehlen Verben im Konjunktiv II. In einem Satz sollen die Lernenden die Konjunktiv II-Form von *können* ergänzen. Übung 19 ist eine typische zum Einüben von Konjunktiv II-Formen von Modalverben (Aufderstraße 2005, Arbeitsbuch 315). Die Lernenden sollen in achtzehn Sätzen die Modalverben und *wissen* im Konjunktiv II ergänzen. Die Verben in der richtigen Form werden in einer Tabelle gegeben. Das Modalverb *dürfen* im Konjunktiv II erlernt man in Übung 27 (Aufderstraße 2005, Arbeitsbuch 320). Die LernerInnen sollen aus gegebenen

Wörtern zehn Beschwerden eines Restaurantsgasten bilden, z. B.: „die Suppe: nicht heiß genug – Die Suppe dürfte heißer sein“ (Aufderstraße 2005, Arbeitsbuch 320). Die Modalverben *müssen*, *dürfen*, *können* werden in Übung 32 eingeübt. Die Lernenden sollen in dieser Übung sechs Sätze umschreiben. Der Eingangssatz hat jeweils ein Modalverb im Präteritum Aktiv. Zu jeweiligen Satz schreiben die Lernenden zwei Sätze: einen mit Modalverb im Konjunktiv II und einen im Präsens Aktiv, z. B.: „Gestern musste ich in die Stadt fahren. – Heute müsste ich nicht in die Stadt fahren. Aber ich fahre trotzdem in die Stadt.“ (Aufderstraße 2005, Arbeitsbuch 322). In Übung 37 sind die Wörter *vielleicht*, *könnte* und *wäre* in elf Sätzen zu ergänzen.

In dem nächsten Teil von Delfin werden in Lektion 15 die Modalverben im Perfekt eingeübt. Übung 14 bietet acht Sätze, in denen die richtigen Formen von Verben *lassen* und Modalverben *können*, *wollen* und *müssen* ergänzt werden sollen (Aufderstraße 2006, Arbeitsbuch 342). Diese Verben und noch *dürfen* und *sollen* übt man in Übung 22 ein (Aufderstraße 2006, Arbeitsbuch 346). Es werden dreizehn Sätze gegeben, die im Perfekt umgeschrieben werden sollen. Ähnlich sieht die nächste Übung aus (Aufderstraße 2006, Arbeitsbuch 347). In dieser Übung werden aber nur die Formen von Modalverben im Perfekt verlangt.

Zum Einüben vom Passiv mit Modalverben bietet der Arbeitsbuchteil in Lektion 16 drei Übungen. In Übung 7 beantworten die Lernenden die Frage „Was muss wann gemacht werden?“ (Aufderstraße 2006, Arbeitsbuch 369). Die Tätigkeiten und Termine werden jeweils genannt. Die nächste Übung bietet sieben Sätze an (Aufderstraße 2006, Arbeitsbuch 370). Zu jedem Satz soll ein Satz mit Passiv mit *müssen* gebildet werden. Die Verben, die verwendet werden sollen, werden in einer Tabelle gegeben und sollen von den Lernenden zu den Sätzen gepasst werden. In Übung 9 werden alle Modalverben im Passiv Präsens eingeübt (Aufderstraße 2006, Arbeitsbuch 369). Die richtigen Formen sind von den LernerInnen zu ergänzen.

Die Möglichkeiten, mit Modalverben Vermutungen auszudrücken, werden in Lektion 19 im Arbeitsbuchteil eingeübt. Die Lektion bietet dazu zwei Übungen. In der ersten davon sollen die Lernenden fünf Sätze mit Modalverben, die oben gegeben werden, ergänzen (Aufderstraße 2006, Arbeitsbuch 461). In der nächsten Übung gibt es sechs Sätze mit Modalverben, die jeweils eine Vermutung ausdrücken (Aufderstraße 2006, Arbeitsbuch 461). Zu jedem Satz werden vier weitere gegeben.

Von diesen vier trägt jeweils ein Satz eine andere Bedeutung als die Übrigen und den Satz sollen die Lernenden ankreuzen.

#### 6.1.4. Lehrerhandbuch

Das Lehrerhandbuch zu „Delfin“ besteht aus einem Band und hat vier Teile: „Schnellstart“, „Allgemeines zu den Fertigkeiten und Lernbereichen“, „Vorschläge für den Unterrichtsablauf“ und „Anhang“, wo sich die Transkriptionen der Hörverstehenstexte befinden. Vorschläge für den Unterrichtsablauf beziehen sich nur auf das Lehrbuch. Die Übungen im Arbeitsbuch werden nicht erklärt. Es werden nur die Lösungen der Aufgaben im Lehrbuch zur Verfügung gestellt. Dieses Buch bietet keine grammatischen Erklärungen für die Lehrkraft.

Was ich aber seltsam bei diesem Buch finde, sieht oft passen die Beschreibungen der Aufgaben oder Lektionen zu den in dem jeweiligen Lehrbuch. Z. B. im Lehrerhandbuch steht es bei Aufgabe 5 in Lektion 15: „Grammatik: Nominalisierung von Verben“ und „Grammatik: *lassen* als Aufforderung“ (Aufderstraße 2007, 265f). Jedoch nur die erste Feststellung spiegelt die Wahrheit wider. In dieser Aufgabe wird außerdem Perfekt mit Modalverben und *lassen* thematisiert (Aufderstraße 2005, 151).

Ich nenne noch ein Beispiel dazu: im Lehrerhandbuch bei den Hinweisen zur Übung 19 steht es, dass die Übungen 23, 24, 25 im Arbeitsbuch dazu passen und als Hausaufgabe gemacht werden sollen (Aufderstraße 2007, 301). In den Übungen sollen die Möglichkeiten, mit Modalverben Vermutungen auszudrücken, eingeübt werden. Es stimmt aber nur bei den ersten zwei genannten Übungen. Übung 25 in Lektion 19 dient zum Einüben von Sätzen mit „Je ..., desto ...“ (Aufderstraße 2005, Arbeitsbuch 462).

Diese Tatsache finde ich nur merkwürdig. Es führt nur die Lehrkraft irre, anstatt ihr zu helfen.

## 6.2. Tangram

In dem Inhaltsverzeichnis findet man die Modalverben erst in Lektion 5. Doch das Verb *möchten* lernen die Schüler als Vollverb bereits in der ersten Lektion, z.B.: „Anna kommt aus.... und möchte nach...“ (Dallapiazza 1999, 13). In Lektion 3 kommt in einem Text über die Firma IKEA das Modalverb *können* vor: „Überall auf der Welt kann man die gleichen Möbel kaufen (...)" (Dallapiazza 1999, 30). Es wird aber weder bewusst gemacht noch eingeübt. Die Lernenden begegnen allen Modalverben (*dürfen, können, möchten, müssen, wollen, sollen*) in Lektion 5, wo sie als Modalverben thematisiert werden. Darüber hinaus werden im Kapitel 8 des Teils 1B die Präteritumsformen von Modalverben eingeführt. Außerdem werden in Lektion 10 in „Tangram 1B“ die Ratschläge mit *sollt-* und in Lektion 3 in „Tangram 2A“ die Pläne, Vorschläge und Optionen mit *sollt-* und *könnt-* erklärt. In „Tangram 2B“ in Lektion 7 wird darüber hinaus Konjunktiv II von allen Modalverben verdeutlicht.

Das Verb *brauchen* wird von den Autoren des Kurses als Modalverb bezeichnet und als solches in Lektion 8 von „Tangram 2B“ eingeführt.

In „Tangram Z“ werden die Modalverben in Lektion 4 zwar thematisiert, es wird aber in Form einer Wiederholung zum Zertifikat Deutsch gemacht. Es gibt keine grammatischen, mit den Modalverben verbundenen Erscheinungen, die für den Lernenden neu sein könnten.

### 6.2.1. Die Einführung des grammatischen Themas

Der Titel von Lektion 5 lautet „Arbeit und Freizeit“ (Dallapiazza 1999, 57). Sie beginnt mit Bildern, Fragen und Tabellen mit Wortschatz, was als Anlass zur Diskussion über Berufe und seine Charakteristika dienen soll. Dann hören die LernerInnen Dialoge, in denen es über Berufe erzählt wird. So hören sie auch zum ersten Mal die Modalverben *können* und *müssen*. Nach dem zweiten Hören der Dialoge sollen die Lernenden zu dritt über die Berufe, ihre Vor- und Nachteile sowie die Meinungen, die in den Dialogen präsentiert wird, diskutieren. In dieser Aufgabe A5 sollen sie bereits die Modalverben *können* und *müssen* verwenden, z.B. „Sie kann Menschen helfen“ oder „Er muss eine ruhige Hand und gute Augen haben“

(Dallapiazza 1999, 58). Auf den folgenden drei Seiten befinden sich die Aufgaben zur Einführung von Wechselpräpositionen

Das nächste Modalverb, das in dieser Lektion beigebracht wird, ist das Verb *möchten*. In Aufgabe B5 ist ein Veranstaltungskalender aus einer Zeitung zu sehen (Dallapiazza 1999, 62). In Form einer Tabelle sollen die Lernenden notieren, was sie am Vor-, Nach- und Mittag sowie am Abend machen möchten. In der nächsten Aufgabe (B6) sollen sie eine Partnerin / einen Partner für eine Veranstaltung suchen und die Fragen mit *möchten* bilden, z.B.: Möchten Sie am Samstagsabend mit mir ins Theater gehen? In der Burg Friedberg gibt es „Romeo und Julia“ (Dallapiazza 1999, 62). Die beiden Aufgaben, die man eigentlich als ein Ganzes betrachten kann, erfüllen alle drei Funktionen: hier wird das Modalverb *möchten* eingeführt und kennengelernt, was auch eine Art der Bewusstmachung sein kann. Dieses Modalverb wird hier auch durch Bilden und Hören der Fragen und Antworten eingeübt.

Alle Modalverben in einer Aufgabe kommen auf der Seite 63 (Dallapiazza 1999) vor. In Aufgabe C2 gibt es drei Dialoge, die die Lernenden erst ordnen sollen. Ihnen stehen die Fragen und Antworten zur Verfügung. Sie müssen sie nur in die richtige Reihenfolge bringen. In den gegebenen Sätzen kommen sehr oft die Modalverben vor, z.B.: „Möchten Sie mitkommen?“ oder „Soll ich dich abholen?“ oder „Ich muss aber erst noch meinen Eltern fragen“ (Dallapiazza 1999, 63). Dann hören die Lernenden die Dialogen zur Kontrolle.

Lektion 8 im „Tangram 1B“ hat den Titel „Junge Leute von heute“. Als Einstieg in das Thema bekommen die Lernenden fünf Fotos, auf denen junge Leute in verschiedenen Situationen zu sehen sind. Die erste Begegnung mit den Präteritumsformen von Modalverben bringt der Text aus Aufgabe A4 (Dallapiazza 2000, 92) „Zu Hause ist es doch am schönsten!“. In dem Text kommen die Modalverben nicht unauthentisch oft vor. Von den Präteritumsformen sind nur die von den Modalverben *wollen* und *können* zu sehen. In den nächsten Aufgaben wird Präteritum jedoch nicht thematisiert, sondern die Nebensätze mit *weil* und *obwohl*. Der Teil C von Lektion 8 (Dallapiazza 2000, 97ff) ist für das Beibringen von Präteritumsformen der Modalverben bestimmt. Sie beginnt mit den Hörtexten (Aufgabe C1). Es sind drei Dialoge, in denen die Modalverben im Präteritum sehr oft vorkommen. In Aufgabe C3 (Dallapiazza 2000, 98) gibt es zu jedem Dialog aus Aufgabe C1 ein paar unvollständige Sätze. Sie sollen mithilfe von den Namen und

Wörtern (nur Nomen) aus Aufgabe C2 ergänzt werden. Die Mehrheit der Sätze enthält Modalverben im Präteritum. In dieser Aufgabe wird ebenfalls der Bedeutungsunterschied zwischen *müssen* und *sollen* sowohl im Präsens als auch im Präteritum angegeben. Es wird anhand Bilder zum Dialog 3 gemacht. Auf den Bildern sind Gesichter von der Mutter und Phillip und ihre Aussagen zu sehen. In diesen Aussagen wird die Bedeutung erklärt, z. B. „Ich musste um sechs Uhr zu Hause sein. (Meine Mutter wollte das. Ich war pünktlich.)“ (Dallapiazza 2000, 98). Die Aufgabe dient also ebenfalls zur Bewusstmachung des grammatischen Phänomens.

In Lektion 10 im „Tangram 1B“, deren Titel „Gesundheit! – Danke!“ lautet, werden die Ratschläge mit *sollt-* erläutert. Diese Lektion fängt mit den Aufgaben zur Erweiterung von Wortschatz im Bereich: Körperteile und Krankheiten. Aufgabe A3 (Dallapiazza 2000, 118) bietet vier Dialogen an. Jeweils reden die Personen über Krankheiten und geben sich einander verschiedene Ratschläge. Auf dieser Art und Weise begegnen die Lernenden den Ratschlägen mit *sollt-* zum ersten Mal, obwohl es eigentlich eine Aufgabe zum Wortschatzeinüben ist – die Lernenden sollen die Krankheiten und Körperteile notieren.

Eine andere Bedeutung von Modalverb *sollt-*, aber auch von *könnt-* wird in Lektion 3 in „Tangram 2A“ beigebracht. Der Titel der Lektion lautet „Reisen und Hotels“ (Dallapiazza 2002, 27). Sie beginnt mit den Fotos, die die Sehenswürdigkeiten von Leipzig darstellen. Dann folgen die Aufgaben, in denen Konjunktiv II mit *würden* eingeübt wird. In Aufgabe A5 (Dallapiazza 2002, 29) soll die Lehrkraft zunächst die Vorschläge folgendermaßen einleiten: „Stellen Sie sich vor, wir sind in Leipzig. Ich habe einige Vorschläge, was wir machen könnten: Wir könnten am Abend ins Gewandhaus gehen. (...)“ (Dallapiazza 2003, zu Seite 29). Die Vorschläge werden an der Tafel geschrieben. Dazu werden noch die Vorschläge der Lernenden mit *würden* notiert. Die Lehrkraft soll dann die unterschiedlichen kommunikativen Funktionen dieser Redemittel deutlich machen. Schließlich diskutieren die LernerInnen zu zweit oder zu dritt und machen einen Plan für zwei Tage in Leipzig. So wird dieses grammatische Phänomen zugleich eingeführt, bewusst gemacht und eingeübt.

Konjunktiv II von Modalverben wird bei der Einführung von irrealen Wunschsätzen erklärt, ohne die Modalverben separat zu behandeln. Lektion 7 in „Tangram 2B“ hat den Titel „Wünsche und Träume“. Zu der ersten Begegnung der Lernenden mit den irrealen Wunschsätzen und somit mit den Konjunktivformen von

Modalverben *können, dürfen, müssen, sollen, wollen* kommt es im Teil D dieser Lektion. Der Teil D beginnt mit Fotos von drei öffentlichen Personen (D1). Ihre Namen und Berufe werden gegeben (Dallapiazza 2004, 79). Die Lernenden sollen erraten, wovon die Leute träumen. Die Antwortmöglichkeiten sind in Form von Stichworten angeboten. Dem Einstieg ins Thema folgen drei Texte – jede von dieser Personen erzählt von ihrer Träume (D2). Die LernerInnen werden in drei Gruppen geteilt, jede Gruppe bekommt einen Text und konzentriert sich auf die Träume ihrer Person. An der Tafel werden die wichtigsten Informationen zu den Personen und ihren Träumen gesammelt (Dallapiazza 2005, zu Seite 80). Dann werden die Träume im Plenum diskutiert.

Das Thema von Lektion 8 in „Tangram 2B“ lautet Berufe. Im Teil C dieser Lektion wird der Unterschied zwischen *brauchen* als Verb und als Modalverb erläutert. In Aufgabe C1 sind acht Fotos, die verschiedene Berufe darstellen, zu sehen. Die Lernenden sollen zu den Fotos die gegebenen Berufsbezeichnungen zuordnen. Dann bekommen sie einen Text „Der Trend zum Nebenjob“ zum Lesen. In diesem Text kommt *brauchen* in zwei Funktionen vor. Die Lernenden sollen im Text genannte Gruppen von „Doppeljobber“ angeben (Dallapiazza 2004, 90). In Aufgabe C2 hören die Lernenden vier „Doppeljobber“ und machen in Form einer Tabelle Notizen dazu. In den Aussagen von den „Doppeljobbern“ kommt *brauchen* als Verb und als Modalverb vor.

### 6.2.2. Die Bewusstmachung des grammatischen Themas

Zur Bewusstmachung der Modalverben gibt es in Lektion 5 in „Tangram 1A“ fünf Aufgaben, nämlich C3, C4, E6 und E7. In der Ersten davon sind telefonierende Personen zu sehen und ihre Gedanken oder Aussagen zu lesen. Jeder Satz enthält ein Modalverb mit jeweils einer anderen Bedeutung. Diese wird neben jeweiligem Satz erklärt, z. B.: „Miriam, ich darf nicht mitkommen. – Verbot. Modalverb *nicht dürfen*“ (Dallapiazza 1999, 64). In dieser Aufgabe lernen die Schüler auch den Begriff *Modalverben* kennen. Für jede Gruppe, also für jede Bedeutung, sollen sie zwei Sätze aus der vorherigen Übung suchen und die Modalverben markieren. In Aufgabe C4 sollen die Sätze aus C2 in einen Raster so geschrieben werden, dass das finite Modalverb immer unter der Bezeichnung *Verb 1 (Modalverb)* und der Infinitiv am



Ende des Satzes unter der Bezeichnung *Verb 2 (Infinitiv)* steht. Am Ende der Seite befindet sich ein Grammatikkasten, der eine Regel enthält, wie man Modalverben verwendet (Dallapiazza 1999, 64). Sie soll von den Lernern ergänzt werden. Die notwendigen Wörter sind zur Verfügung gestellt. So wird den Lernenden die Modalklammer erklärt. Der Begriff *Modalklammer* wird jedoch nicht verwendet.

Aufgabe E6 bietet Lückentexte an (Dallapiazza 1999, 67). Die Lernenden bekommen drei Dialoge, die sie während des Hörens ergänzen sollen. Es fehlen zwar die Zeitangaben, aber die Modalverben kommen in den Dialogen oft vor. Aufgabe E7 besteht aus zwei Teilen (Dallapiazza 1999, 68). Der erste Teil ist in Form einer Konjugationstabelle. Die Formen von Modalverben *können, müssen, wollen, dürfen* und *möchten* im Präsens sind von den Lernenden in den Dialogen von Aufgabe E6 zu finden und in die Tabelle hinzufügen. Der zweite Teil dieser Aufgabe ist ein Grammatikkasten, in dem die LernerInnen drei Regeln ergänzen sollen. Zuerst sollen sie die Modalverben mit Vokalwechsel nennen. Dann bestimmen sie, in welcher Person Singular und Plural die Modalverben gleich sind. Schließlich sollen sie das Modalverb nennen, das die Verb-Endung bei „ich“ und „er/sie/es“ hat. Eine gleiche Übung befindet sich im Arbeitsbucheil (Dallapiazza 1999, Arbeitsbuch 77).

Am Ende der Lektion befindet sich s.g. „Kurz & bündig“ (Dallapiazza 1999, 70). In diesem Teil werden die Modalverben mithilfe von zehn Beispielsätzen präsentiert. In der „Grammatik“ am Ende des Kursbucheils werden sowohl die Verbklammer (Dallapiazza 1999, G3) als auch die Modalverben (Dallapiazza 1999, G6f) thematisiert. Die Verbklammer in den Fragen und Aussagen wird anhand von Modalverben erklärt. Bei den Modalverben wird zuerst ihre Hauptbedeutung erklärt. Dann gibt es eine Konjugationstabelle, die die Konjugation von Modalverben im Präsens darstellt.

Außer Aufgabe C4, die ich im Kapitel 6.2.1. beschrieben habe, bietet Lektion 8 in „Tangram 1B“ keine Aufgaben zur Bewusstmachung von Präteritumsformen der Modalverben. Am Ende der Lektion in „Kurz & bündig“ befindet sich ein Raster mit jeweils sechs Fragen und Antworten, die die Modalverben im Präteritum enthalten. In der „Grammatik“ am Ende des Kursbucheils wird wieder die Bedeutung von allen Modalverben mit Beispielsätzen dargestellt (Dallapiazza 2000, G9). Darüber hinaus gibt es zwei Tabellen mit der Konjugation von Modalverben – eine präsentiert die Modalverbenkonjugation im Präsens, die andere – im Präteritum. Außerdem wird der

Bedeutungsunterschied zwischen *sollen* und *müssen* im Präteritum erklärt (Dallapiazza 2000, G10).

In Lektion 10 in Aufgabe A4 (Dallapiazza 2000, 119) gibt es eine Tabelle mit unterschiedlichen Ratschlägen im Infinitiv, z. B.: „weniger Fleisch und Wurst essen“. Sie sollen an die vier gegebenen Krankheiten angepasst werden. Vor der Tabelle steht: „Sie sollten ... / Du solltest ...“. Beim Vorlesen der Ergebnisse von den Lernenden sollen vollständige Ratschläge gelesen werden, z. B.: „Sie sollten viel trinken“. Im zweiten Teil der Aufgabe stellt die Lehrkraft den LernerInnen die Fragen wie z.B. : „Ich habe Kopfschmerzen. Was soll ich tun?“ (Dallapiazza 2001, zu Seite 119). Die Antworten in Form von Ratschlägen mit *sollt-* werden an der Tafel gesammelt. Anhand der Ratschläge verdeutlicht die Lehrkraft die Funktion und Bedeutung von *sollten*. So wird das grammatische Phänomen nicht nur bewusst gemacht, sondern auch eingeübt. „Kurz & bündig“ am Ende dieser Lektion bietet eine Tabelle, wo drei Probleme (Krankheiten) genannt werden und drei Ratschläge gegeben werden. In jedem Ratschlag kommt das Verb *sollten* vor. In der „Grammatik“ wird auch diese Funktion von *sollt-* genannt (Dallapiazza 2000, G10).

Außer Aufgabe A5, die bereits im Kapitel 6.2.1. beschrieben wurde, bietet Lektion 3 in „Tangram 2A“ keine Aufgaben zur Bewusstmachung von der Funktion der Modalverben *könnt-* und *sollt-* für Pläne und Vorschläge. In „Kurz & bündig“ gibt es zwei Beispielsätzen, jeweils mit einem von den zwei Modalverben. Hier wird das grammatische Phänomen „Konjunktiv für Pläne und Vorschläge“ genannt (Dallapiazza 2002, 40). Am Ende des Kursbuchteils wird in der „Grammatik“ Konjunktiv II von *können* und *sollen* anhand von zwei Beispielsätzen präsentiert (G4).

Lektion 7 in „Tangram 2B“ bietet eine Aufgabe zur Bewusstmachung des grammatischen Phänomens, nämlich des Konjunktivs II von Modalverben. Der erste Teil von Aufgabe D3 (Dallapiazza 2004, 81) dient zur Bewusstmachung von Konjunktiv II im Allgemeinen. Die Lernenden haben eine Tabelle zu ergänzen, wo es drei Regeln gibt, die sich auf Konjunktiv II beziehen. Der zweite Teil beschäftigt sich mit den unregelmäßigen Verben im Konjunktiv II, darunter mit Modalverben. Die LernerInnen sollen eine Tabelle mithilfe ihres Textes aus Aufgabe D2 vervollständigen. Es werden die Präteritumsformen von Modalverben gegeben, zu ergänzen sind die Formen von Konjunktiv II der Modalverben. Eine gleiche Übung bietet der Arbeitsbuchteil (Dallapiazza 2004, Arbeitsbuch 95f). In „Kurz & bündig“

wird Konjunktiv II mit Beispielsätzen präsentiert (Dallapiazza 2004, 84). Die Modalverben werden nicht separat betrachtet – im Gegenteil zur Darstellung von Modalverben im Konjunktiv II in der „Grammatik“ am Ende des Kursbuchteils. Die Formen von Modalverben insgesamt *brauchen* im Präsens, Präteritum und Konjunktiv II werden in einer Tabelle gesammelt (Dallapiazza 2004, G18).

Das Verb *brauchen* in zwei Funktionen wird in Aufgabe C3 in Lektion 8 von „Tangram 2B“ bewusst gemacht. Diese Aufgabe bietet eine Tabelle, in der mithilfe jeweils von einem Beispielsatz erklärt man die zwei Bedeutungen von *brauchen* – als Verb und als Modalverb (Dallapiazza 2004, 91). Dann gibt es fünf Satzpaare. Die LernerInnen sollen entscheiden, in welchem Satz *brauchen* als Verb und in welchem als Modalverb verwendet wird. Eine Ergänzung dieser Aufgabe stellt Übung C3 im Arbeitsbucheil dar. Die Lernenden sollen aber zunächst den Text aus Übung C1 im Arbeitsbucheil lesen und in dem Text alle *brauchen* markieren (Dallapiazza 2004, Arbeitsbuch 108). Dann bekommen sie zwei Tabellen zu ergänzen. In die erste Tabelle sollen jeweils drei Sätze aus dem Text als Beispiele für *brauchen* als Verb und Modalverb geschrieben werden. In der zweiten Tabelle befinden sich sechs Regeln. Die Lernenden sollen entscheiden, welche Regel für welches *brauchen* passt. In „Kurz & bündig“ im Kursbucheil wird der Bedeutungsunterschied mithilfe von jeweils vier Beispielsätzen dargestellt (Dallapiazza 2004, 96). In der „Grammatik“ befindet sich das Verb *brauchen* unter den Modalverben. Seine Bedeutung als Modalverb wird dabei erklärt – im negativen (=nicht müssen) und im positiven (=Notwendigkeit) Sinne (Dallapiazza 2004, G18).

### 6.2.3. Das Einüben des grammatischen Themas

#### 6.2.3.1. Im Kursbuch

Zum Einüben von Modalverben bietet der Lehrbucheil von „Tangram 1“ die Aufgaben: A5, B6, C1, C5 und D2.

In Aufgabe A5 sehen die Lernenden zunächst einen Grammatikkasten, in dem der Unterschied zwischen den Bedeutungen von Modalverben *können* und *müssen* erklärt wird (Dallapiazza 1999, 58). In einer Tabelle werden die Konnotationen, die die Modalverben hervorrufen, mithilfe von Beispielsätzen gezeigt, z. B.: „+ (=Vorteile) Ich arbeite gerne allein. – Ich kann allein arbeiten.“ (Dallapiazza 1999, 58). Die

Lernenden sollen die Notizen von der vorherigen Aufgabe (A4) verwenden und die Texte über die Personen und ihre Berufe schreiben. In den Texten sollen die Modalverben vorkommen. Im nächsten Teil der Aufgabe diskutieren die Lernenden, welche Berufe sie persönlich interessant finden.

Aufgabe B6 ist zwar zum Einüben von Wechselprepositionen und Zeitangaben gedacht, das Modalverb *möchten* wird hier aber auch eingeübt (Dallapiazza 1999, 62). Die Lernenden bilden kleine Verabredungsdialoge, in denen das Verb *möchten* vorkommen kann, z.B.: „Möchten Sie am Samstagsabend mit mir ins Theater gehen?“ (Dallapiazza 1999, 62).

Aufgabe C1 ist eine typische Aufgabe zum Einüben des grammatischen Themas. Es sind unvollständige Sätze gegeben, die mithilfe des Hörtextes und der Wörter aus der Tabelle ergänzt werden sollen (Dallapiazza 1999, 63). In diesen Sätzen stehen bereits die Subjekte und die finiten Modalverben (*möchten* oder *müssen*). Der Infinitivteil ist zu ergänzen.

Alle Modalverben werden in Aufgabe C5 eingeübt. Es sind sechs Situationen angeboten, z.B.: „Ihr Sohn möchte in die Disko gehen. Sie meinen: Er muss für die Englischarbeit lernen.“ (Dallapiazza 1999, 65). Die Lernenden sollen zu zweit arbeiten, eine Situation wählen und den Dialog spielen. Es wird nicht bestimmt, dass sie die Modalverben verwenden müssen, man kann es jedoch von den Lernern erwarten.

Aufgabe D2 besteht aus zwei Teilen. In dem ersten Teil machen die Lernenden Notizen: sie schreiben in eine Tabelle, was sie wie oft machen. Dann interviewen sie ihre PartnerIn. In den Fragen und Antworten werden die Modalverben verwendet, z.B.: „Musst du manchmal am Wochenende arbeiten?“ oder „Ich bin Hausfrau, da muss ich immer arbeiten.“ (Dallapiazza 1999, 65).

Im Lehrbuchteil von Lektion 8 in „Tangram 1B“ gibt es fünf Aufgaben zum Einüben von Präteritumsformen der Modalverben. In Aufgabe C5 werden vier Beispiele von Dialogen gegeben (Dallapiazza 2000, 99). Die LernerInnen spielen zu zweit die möglichen Varianten zu jedem Dialogmuster durch. In jedem Beispiel kommen die Modalverben im Präteritum vor. In der nächsten Aufgabe, C6, sind fünf Situationen genannt, z.B.: „Andreas sollte einkaufen. Nicole kommt nach Hause. Der Kühlschrank ist leer“ (Dallapiazza 2000, 99). In der Partnerarbeit wählen die Lernenden eine Situation, die ihnen gefällt, und schreiben dazu einen Dialog, der später im Plenum präsentiert wird. Dabei sollen sie sich noch überlegen, wo die

Szene spielen könnte und wie die Gesprächspartner zueinander stehen (Dallapiazza 2001, zu Seite 99). In den Dialogen werden die Modalverben im Präteritum verwendet. Im Teil E von Lektion 8, „Ton macht Musik“, wird ein Hörtext angeboten. Die Lernenden hören die Dialoganfänge und sollen sie nachsprechen. In jedem Dialoganfang kommt mindestens ein Modalverb im Präteritum vor, z.B.: „Sie mussten doch..., da konnten sie doch nicht...“ (Dallapiazza 2000, 101). Dann in der nächsten Aufgabe, E2, sollen die Inhalte von den Dialogen in Partnerarbeit ergänzt werden. In Aufgabe E3 arbeiten die Lernenden weiter an den Dialogen. Jetzt sollen die Dialoge variiert werden, die Perspektive soll gewechselt werden (Dallapiazza 2000, 101).

Außer Aufgabe A4, die ich im Kapitel 6.2.2. beschrieben habe, wird *sollt-* wird im Kursbuchteil von Lektion 10 in „Tangram 1B“ in nur einer Aufgabe eingeübt. Aufgabe A5 ist in Form eines Spiels. Die Lernenden sollen zu viert arbeiten (Dallapiazza 2000, 119). Zunächst schreibt jede Gruppe acht bis zehn Probleme auf. Dann werden die Probleme von jeder Gruppe abwechselnd genannt. Die anderen Gruppen geben Ratschläge mit *sollt-*. Jeder passender Ratschlag bedeutet für die Gruppe einen Punkt.

Außer Aufgabe A5, die bereits im Kapitel 6.2.1. beschrieben wurde, bietet Lektion 3 in „Tangram 2A“ keine Aufgaben zum Einüben von der Funktion der Modalverben *könnt-* und *sollt-* für Pläne und Vorschläge.

Zum Einüben von Konjunktiv II von Modalverben in irreellen Wunschsätzen gibt es im Lehrbuchteil von Lektion 7 in „Tangram 2B“ vier Aufgaben. Die Aufgaben dienen gleichzeitig zum Einüben von irreellen Wunschsätzen im Allgemeinen, also auch mit Konjunktiv II von anderen Verben. Aufgabe D4 besteht aus zwei Teilen (Dallapiazza 2004, 82). Der erste Teil bietet einen Lückentext, in dem die Konjunktivformen zu ergänzen sind. Die Infinitive von den Verben sind jeweils gegeben. Der zweite Teil in Form einer Diskussion. In Kleingruppen soll die Frage „Wären Sie gerne unsterblich? Warum (nicht)?“ diskutiert werden. Freiwillige können einen passenden Text als Hausaufgabe schreiben (Dallapiazza 2005, zu Seite 82). In der nächsten Aufgabe, D5, sollen die Lernenden mithilfe der Vorgaben im Buch zehn Fragen schriftlich formulieren (Dallapiazza 2005, zu Seite 82). Dann sollen Partnerinterviews gemacht werden. Sowohl die Fragen als auch die Antworten sind in Form von irreellen Wunschsätzen, die auch Modalverben enthalten. In Aufgabe D6 beantworten die LernerInnen die Frage „Was wünschen Sie sich?“. Sie können dabei

die gegebenen Satzanfänge verwenden (Dallapiazza 2004, 82). Die Benutzung von Modalverben wird nicht verlangt, man kann es jedoch erwarten.

Im Teil E – „Der Ton macht Musik“ – wird das Lied „Manchmal wünschte ich...“ von Reinhard Mey angeboten (Dallapiazza 2004, 83). Die LernerInnen lesen zuerst den Text und unterstreichen die Konjunktiv II-Formen. Nach dem Hören des Liedes schreiben die Lernenden einen alternativen Liedtext mit dem Anfang „Manchmal wünschte ich...“ (Dallapiazza 2005, zu Seite 83).

*Brauchen* als Verb und Modalverb wird in Aufgabe C4 in Lektion 8 im Lehrbuchteil von „Tangram 2B“ eingeübt. Es werden drei Interviewfragen gegeben (Dallapiazza 2004, 91). Zu jeder Frage sind Antwortshilfe in Form von Stichwörtern angeboten. Die Lernenden machen zuerst Notizen zu ihrem Job bzw. zu dem Job, denn sie gerne hätten. So wird das Interview vorbereitet. Dann interviewen sie sich gegenseitig und berichten abschließend im Plenum (Dallapiazza 2005, zu Seite 91). In den Fragen und somit in den Antworten wird *brauchen* in zwei Bedeutungen verwendet.

#### 6.2.3.2. Im Arbeitsbuch

Im Arbeitsbuchteil von Lektion 5 in „Tangram 1A“ bietet sieben Übungen zum Einüben von Modalverben an. Übung A5 ist in Form eines Lückentextes (Dallapiazza 1999, Arbeitsbuch 68). Zu ergänzen sind die Verben *muss*, *kann* und *möchte*. Sie sind in der richtigen Form gegeben. Im zweiten Teil der Übung sollen die Lernenden den Text weiter schreiben und dabei Modalverben verwenden. Übung C1 fängt mit einem Hörtext an (Dallapiazza 1999, Arbeitsbuch 72). Die Lernenden sechs kurze Dialoge und passen dazu ein von den gegebenen Bildern an. Übung C2 bezieht sich auf die Bilder von der vorherigen Übung (Dallapiazza 1999, Arbeitsbuch 72). Diesmal gibt es aber sechzehn Sätze mit den Modalverben. Sie sollen den Bildern angepasst werden. Dann sollen die Sätze sortiert werden und die Lernenden schreiben zu jedem Bild einen Dialog. In Übung C5 werden vor allem die Modalverben *möchten*, *müssen* und *können* eingeübt. Die Lernenden schreiben anhand von gegebenen Stichwörter Dialoge. Es geht jeweils um ein Angebot, eine Einladung und eine Ablehnung davon. Übung E6 bietet einen Lückentext an (Dallapiazza 1999, Arbeitsbuch 77). Zu ergänzen sind die passenden Modalverben in

der richtigen Form. Außerdem wird ein Teil von „Kurz & bündig“ den Modalverben gewidmet (Dallapiazza 1999, Arbeitsbuch 80). Zuerst sind die Modalverben zu nennen. Dann gibt es Sätze, die ergänzt werden sollen. In den Sätzen kommen die Modalverben vor.

Lektion 8 im Arbeitsbuchteil von „Tangram 1B“ ist reich an Übungen, in denen die Präteritumsformen von Modalverben eingeübt werden. Übung B1 fängt mit vier Bildern an (Dallapiazza 2000, Arbeitsbuch 109). Sie stellen jeweils ein Problem dar. Zuerst markieren die Lernenden, welche Probleme es sind. Dann passen die gegebenen Aussagen zu jeder Situation an. In den Aussagen kommen die Modalverben im Präteritum vor. Übung B2 ist in Form von einem Lückentext, in dem die Präteritumsformen von Verben *haben* und *sein*, aber auch von Modalverben zu ergänzen sind (Dallapiazza 2000, Arbeitsbuch 109). Die Verben in der richtigen Form sind gegeben. In Übung B4 hören die LernerInnen einen Text (Dallapiazza 2000, Arbeitsbuch 110). Dann sollen sie die Sätze ergänzen. Es sind Satzanfänge gegeben. In jedem Satzanfang kommen die Modalverben im Präteritum vor. In Übung B7 schreiben die Lernenden über ihre Kindheit und Jugend (Dallapiazza 2000, 111). Die Satzanfänge und Stichwörter sind gegeben. In Übung C1 sollen die LernerInnen zwölf Sätze richtig schreiben (Dallapiazza 2000, Arbeitsbuch 111). Es werden jeweils Satzteile gegeben, jedoch in falcher Reihenfolge. Es sind Sätze sowohl im Präteritum (mit Modalverben und *sein*) als auch im Präsens. Dann sollen aus diesen Sätzen Dialogen in Übung C2 entstehen (Dallapiazza 2000, Arbeitsbuch 112). Die nächste Übung bietet Fragen und Antwortmöglichkeiten an. Die Lernenden sollen entweder nur fragen und antworten oder Dialoge schreiben. Alle Sätze sind im Präteritum, in vielen gibt es die Modalverben. Übung D1 fängt mit einem Hörtext an (Dallapiazza 2000, Arbeitsbuch 113). Die Lernenden sollen die gegebenen Sätze zusammenordnen. In den Sätzen gibt es Modalverben im Präsens und im Präteritum. In Übung D3 schreiben die LernerInnen oder spielen Dialoge (Dallapiazza 2000, Arbeitsbuch 113). Die Stichwörter dazu sind in einer Tabelle angeboten. Die Präteritumsformen von Modalverben übt man außerdem in „Kurz & bündig“. Es sind vier Sätze zu schreiben. Die Anfänge sind gegeben, z. B.: „Als Kind wollte ich...“ (Dallapiazza 2000, Arbeitsbuch 116). Dann soll jeder Lernende seine eigene Regel zum Präteritum der Modalverben schreiben. Schließlich sind drei Situationen kurz beschrieben, z. B.: „Sie haben eine Verabredung und kommen zu spät. Was sagen

Sie?“ (Dallapiazza 2000, Arbeitsbuch 116). Zu jeder Situation sollen die LernerInnen einen Satz mit Modalverb im Präteritum schreiben.

In Lektion 10 in „Tangram 1B“ gibt es zwei Übungen im Arbeitsbucheil, mit deren Hilfe Ratschläge mit *sollt-* eingeübt werden können. In Übung A6 werden ein paar Probleme wie z. B.: „immer müde“ oder „Angst vorm Fliegen haben“ genannt und Ratschläge dazu gegeben (Dallapiazza 2000, Arbeitsbuch 135). Die Lernenden sollen kleine Dialoge schreiben und/oder spielen. Übung A8 bietet Impulse zum Dialog zwischen einer Ärztin und einem Patienten (Dallapiazza 2000, Arbeitsbuch 136). Die Lernenden sollen einen Dialog selbst schreiben und spielen. Da es sich um einen Arztbesuch handelt, sind in dem Dialog die Ratschläge, also Sätze mit *sollt-*, zu erwarten.

Übung D3 in Lektion 7 im Arbeitsbucheil von „Tangram 2B“ hat zwei Teile. In der ersten Teil werden Stichwörter gegeben, aus denen neun Vergleichsätze mit *als ob* gebildet werden sollen (Dallapiazza 2004, Arbeitsbuch 96). In drei davon kommen die Modalverben im Konjunktiv II vor. Der zweite Teil bietet acht Satzanfänge an, die jeweils mit „Wenn ich ...“ anfangen (Dallapiazza 2004, Arbeitsbuch 97). Die Lernenden sollen die Sätze ergänzen und weitere irrealer Wunschsätze schreiben. Es wird von den Lernenden nicht verlangt, dass die Modalverben verwendet werden. Man kann es jedoch erwarten. Lektion 7 bietet außerdem eine Schreibwerkstatt, in der die Lernenden einen kurzen Text schreiben sollen, der die Frage „Was/wer/wie möchten Sie sein?“ beantwortet (Dallapiazza 2004, Arbeitsbuch 99). Es wird nicht gesagt, welche Wörter verwendet werden sollen. Der Text soll aber vor allem aus irrealen Wunschsätzen bestehen. Es werden darunter sicher Sätze mit Modalverben zu finden. In „Kurz & bündig“ wird Konjunktiv II eingeübt, in dem die Lernenden einen irrealen Satz ergänzen und zwei Fragen beantworten (Dallapiazza 2004, Arbeitsbuch 100). Es wird aber nicht bestimmt, dass die Modalverben verwendet werden sollen.

*Brauchen* als Verb und Modalverb wird mithilfe von zwei Übungen im Arbeitsbucheil in „Tangram 2B“ eingeübt. Die erste Übung, C4, bezieht sich auf den Text aus Übung C1 im Arbeitsbucheil derselben Lektion (Dallapiazza 2004, Arbeitsbuch 108). Mithilfe von den Stichwörtern in der Tabelle sollen die Lernenden das Leben der Kinder und der Enkel mit dem der Oma vergleichen. In den Sätzen wird *brauchen* in zwei Bedeutungen verwendet, z.B.: „Die jungen Leute brauchen heute nicht mehr lange zu arbeiten.“ oder „Die Oma brauchte keinen Führerschein“ (Dallapiazza 2004, Arbeitsbuch 108). In der nächsten Übung hören zunächst die



Lernenden einen Hörtext (Dallapiazza 2004, Arbeitsbuch 108). In dem Text begleitet sich eine Bekannte über den vielen Stress. Mithilfe von den in einer Tabelle gegebenen Stichwörtern sollen die Lernenden die Bekannte beruhigen. So entstehen Sätze mit *brauchen* als Verb und Modalverb. Darüber hinaus dient ein Teil von „Kurz & bündig“ zum Einüben dieses grammatischen Phänomens. Die Lernenden sollen zu acht Sätzen beruhigende Antworten schreiben, z. B.: „Ich mache mir Sorgen! – Du brauchst dir keine Sorgen zu machen!“ (Dallapiazza 2004, Arbeitsbuch 114).

#### 6.2.4. Lehrerbücher

Die Lehrerbücher zu dem Kurs „Tangram“ sind den Kurs- und Arbeitsbüchern fast gleich. Die LehrerInnen bekommen aber den Kursbuchteil mit eingeschlossenen Lehrerbuchseiten, auf denen sich Hinweise sowohl zum Kurs- als auch zum Arbeitsbuch und Lösungen der Aufgaben im Kursbuchteil befinden. Darüber hinaus gibt es in jedem Lehrerbuch Transkriptionen der Hörtexte und Kopiervorlagen. Zu einigen Aufgaben gibt es außerdem Unterrichtsvorschläge für internationale und sprachhomogene Kurse (z. B. Dallapiazza 2005, zu Seite 91). Diese Vorschläge erleichtern das Arbeiten mit dem Tangram-Kurs im DaZ-Unterricht.

Nur in Lektion 8 in „Tangram 1B“ wird das grammatische Phänomen für die Lehrkraft zusätzlich erklärt. Es geht um den Bedeutungsunterschied zwischen *mussten* und *sollten* (Dallapiazza 2001, zu Seite 98).

#### 6.3. Schritte

In dem Inhaltsverzeichnis findet man die Modalverben erst in Lektion 7 des ersten Bandes. Es sind zwei Modalverben: *können* und *wollen*. Das Verb *möchten* wird bereits in Lektion 3 eingeführt. Es wird jedoch als ganz „normales“ Vollverb betrachtet, z. B.: „Ich möchte ein Kilo Äpfel“ (Bovermann 2003, 30). Die Modalverben *müssen* und *dürfen* werden in Lektion 9 des zweiten Bandes beigebracht. *Sollen* lernen die LernerInnen in Lektion 10. Darüber hinaus werden in Lektion 12 die Höflichkeitsformen und somit Konjunktiv II-Formen von Modalverb *können* eingeführt. Konjunktiv II-Formen von *können* in irrealen Wunschsätzen lernt man erst in Lektion 8

des vierten Bandes. Das Verb *mögen* wird separat behandelt und in Lektion 13 in „Schritte 2“ als Vollverb eingeführt, z.B.: „Welchen Sport magst du am liebsten“ (Bovermann 2004, 53). Konjunktiv II des Modalverbes *sollen* wird in Lektion 4 des dritten Bandes gelehrt. Außerdem lernt man in diesem Band die Präteritumsformen von Modalverben – in Lektion 6. Lektion 3 im Band 5 ist dem Passiv-Präsens mit Modalverben gewidmet. In „Schritte 6“ beschäftigt man sich nicht mit den Modalverben.

Der Bedeutungsunterschied zwischen *brauchen* mit Akkusativ und mit Infinitiv mit *zu* wird in Lektion 5 des fünften Bandes erklärt. *Brauchen* wird jedoch nicht als Modalverb bezeichnet. Die Bedeutung von *brauchen* mit Infinitiv mit *zu* wird nur mit der vom Modalverb *müssen* verglichen.

### 6.3.1. Die Einführung des grammatischen Themas

Lektion 7 in „Schritte 1“ fängt mit einer Fotogeschichte an. In Aufgabe 1 passen die Lernenden fünf Aussagen den Personen aus der Fotogeschichte an (Bovermann 2003, 56). Es ist zugleich die erste Benennung der LernerInnen mit den Modalverben, weil sich unter den Sätzen zwei mit Modalverb *wollen* befinden (Bovermann 2003, 56). Dann folgt ein Hörtext, in dem die Modalverben vorkommen. In der nächsten Aufgabe, 3, ordnen die Lernenden die Sätze, unter denen sich ein mit dem Modalverb *wollen* befindet (Bovermann 2003, 57).

Der Titel von Lektion 9 in „Schritte 2“ lautet „Ämter und Behörden“. *Müssen* begegnen die Lernenden zuerst im Hörtext in Aufgabe 3 (Bovermann 2004, 17). Aufgabe A1 beginnt mit sechs Fotos, die zum Hörtext passen (Bovermann 2004, 18). Unter den Fotos gibt es sechs Sätze, die den Fotos zugeordnet werden sollen. In jedem Satz kommt das Modalverb *müssen* vor. In dieser Aufgabe werden die Konjugationsformen von diesem Modalverb im Präsens präsentiert. Außerdem wird am Beispiel eines Satzes die Modalklammer dargestellt. Der Begriff *Modalklammer* kommt jedoch nicht vor. Diese Aufgabe erfüllt also auch die Funktion der Bewusstmachung des grammatischen Themas. Das Modalverb *dürfen* wird zwei Seite weiter eingeführt. Aufgabe C1 bietet einen Text, den die Lernenden zunächst hören und dann lesen (Bovermann 2004, 20). Es sind zwei kurze Dialoge, jeweils mit

*müssen* und *dürfen*. Danach sollen die LernerInnen ähnliche Dialoge anhand von gegebenem Wortschatz schreiben.

Das Modalverb *sollen* wird als letztes in Lektion 10 in „Schritte 2“ eingeführt. Das Thema dieser Lektion lautet „Gesundheit und Krankheit“. *Sollen* kommt im Teil C der Lektion zum ersten Mal vor. Aufgabe C1 bietet einen Hörtext. In dem Text sind die Ratschläge von einem Arzt zu hören. Dann sollen die LernerInnen die Ratschläge variieren und Sätze mit *sollen* schreiben und sprechen, z. B.: „Der Doktor sagt, Sie sollen das Rezept abgeben“ (Bovermann 2004, 28). In dieser Aufgabe wird ebenfalls die Wortstellung in Sätzen mit *sollen* dargestellt.

In Lektion 12 desselben Bandes wird Konjunktiv II von *können* in höflichen Aussagen eingeführt. Die Lektion beschäftigt sich mit dem Thema „Kundenservice“. *Könnten* begegnen die Lernenden zum ersten Mal im Teil C dieser Lektion. In Aufgabe C1 bekommen sie einen Text, den sie zuerst hören und dann lesen (Bovermann 2004, 44). Es sind drei Kurzdialoge dargestellt. Bei jedem Dialog sollen die Lernenden entscheiden, ob die Personen freundlich oder unfreundlich sind. Die Fragen mit *könnten* und die mit *würden* werden als höfliche und freundliche gleich gestellt. Die Imperativsätze wie z. B.: „Schicken Sie den Techniker!“ werden als unfreundliche bezeichnet. Ansonsten wird in dieser Aufgabe die Wortstellung in den Fragen/Bitten mit *könnten* dargestellt. So erfüllt die Aufgabe auch die Funktion der Bewusstmachung des grammatischen Themas.

Das nächste Modalverb, das im Konjunktiv II thematisiert wird, ist *sollen*. Dieses grammatische Thema wird in Lektion 4 des dritten Bandes von „Schritte“ eingeführt. Aufgabe B1 fängt mit vier Fotos von verschiedenen Personen an (Hilpert 2004, 35). Unter den Fotos gibt es vier Sätze, jeweils mit dem Modalverb *sollen* im Konjunktiv II. Den Sätzen ordnen die Lernenden die Fotos zu. Darüber hinaus wird die Konjugation von *sollten* in 2. Person Singular und in 2. und 3. Person Plural dargestellt. Diese Aufgabe dient also zugleich der Bewusstmachung dieses grammatischen Phänomens.

In demselben Band werden in der Lektion sechs die Präteritumsformen von Modalverben *wollen*, *sollen*, *müssen*, *können*, *dürfen* eingeführt. Der Titel dieser Lektion lautet „Schule und Ausbildung“ (Hilpert 2004, 48f). Sie fängt mit acht Fotos an, die die Lernenden sich in Aufgabe 3 ansehen. Dabei hören sie einen Text. In dem Hörtext kommen die Modalverben im Präteritum vor. In Aufgabe 4 gibt es fünf Sätze aus dem Hörtext. Die Lernenden sollen ankreuzen, was wer im Hörtext gesagt

hat (Hilpert 2004, 49). Unter diesen Aussagen ist ein Satz mit Modalverben im Präteritum zu finden. Aufgabe A1 ist in Form eines Lückentextes (Hilpert 2004, 50). Zu ergänzen sind die Modalverben – sowohl im Präsens als auch im Präteritum. Alle Verben werden über dem Text in der richtigen Form gegeben.

Im Band 5 von „Schritte“, in Lektion 3 wird Passiv-Präsens mit Modalverben eingeführt. Aufgabe C3 bietet einen Text an, in dem dieses grammatische Phänomen zum ersten Mal vorkommt (Hilpert 2006, 32). Zu den Textinhalt werden drei Fragen gestellt.

### 6.3.2. Die Bewusstmachung des grammatischen Themas

In Lektion 7 werden drei Aufgaben zur Bewusstmachung von Modalverben *können* und *wollen* angeboten. In Aufgabe A1 gibt es sechs Sätze (davon drei mit dem Modalverb *können*), die in Paare verbunden sein sollen (Bovermann 2003, 58). Jedes Paar bildet ein „normaler“ Satz mit einem Satz mit dem Modalverb. Dann sehen die Lernenden eine Tabelle mit der Konjugation von Modalverb *können*. Aufgabe B1 bietet auch eine Konjugationstabelle, diesmal mit dem Modalverb *wollen*. Darüber hinaus schreiben die Lernenden kurze Dialoge mit Modalverben *wollen* und *können*. In Aufgabe A2 wird die Modalklammer bewusst gemacht, ohne als solche bezeichnet zu werden. Die Lernenden hören zuerst einen Text und dann bilden selbst kurze, ähnliche Dialoge wie z. B.: „Ich bin krank. Ich kann nicht einkaufen. Hannes, kannst du im Supermarkt einkaufen? Ja, kein Problem“ (Bovermann 2003, 28). In zwei Beispielsätzen wird die Wortstellung im Satz mit Modalverb markiert. Ähnlich ist Aufgabe B2, in der die Wortstellung im Satz mit dem Verb *wollen* erklärt wird. Die Lernenden schreiben wieder kurze Dialoge, diesmal mit dem Modalverb *wollen* (Bovermann 2003, 59). Außerdem gibt es in dem Grammatikteil am Ende des Kapitels eine Tabelle mit Konjugation der beiden Modalverben und eine Tabelle mit der Überschrift „Modalverben im Satz“, in der es zwei Beispielsätze mit markierten Verben (finitem Verb und Modalverb) gibt. (Bovermann 2003, 63).

Darüber hinaus gibt es im Arbeitsbuchteil zwei Übungen zur Bewusstmachung von Modalverben. Übung 2 bietet einen kurzen Text an (Bovermann 2003, 120). Jeder Satz enthält ein Modalverb und ein Verb im Infinitiv. In einem Satz kommt das Verb *möchten* zum ersten Mal und ohne irgendwelche Erklärung als Modalverb vor.

Die Lernenden sollen die Sätze in eine Tabelle so eintragen, dass die finiten Modalverben und die Infinitive markiert und gruppiert werden. So kann man besser die Modalklammer sehen und verstehen. Außerdem sollen die LernerInnen die Sätze in ihrer Sprache schreiben und vergleichen. In Übung 8 gibt es drei kurze Comicsgeschichten (Bovermann 2003, 122). Die Lernenden sollen zunächst die Formen von *wollen* unterstreichen und dann damit eine Konjugationstabelle ausfüllen.

In „Schritte 2“ wird das Modalverb *müssen* in Aufgabe A1, die ich im Kapitel 6.3.1. beschrieben habe, bewusst gemacht. Um das Modalverb *dürfen* bewusst zu machen, gibt es in Aufgabe C2 eine Tabelle mit den Konjugationsformen dieses Verbs im Präsens (Bovermann 2004, 20). Außerdem sollen die LernerInnen sechs Schilder mithilfe von den gegebenen Verben unterschreiben. Jedes Schild stellt dar, dass etwas erlaubt oder verboten ist. Am Ende der Lektion im Grammatikteil wird die Konjugation von beiden Modalverben im Präsens dargestellt (Bovermann 2004, 23). Ansonsten gibt es eine Tabelle, in der an zwei Beispielsätzen die Wortstellung im Satz mit Modalverben *dürfen* und *müssen* präsentiert wird.

Als letztes wird das Modalverb *sollen* bewusst gemacht. In Aufgabe C2 in Lektion 10 in „Schritte 2“ hören die Lernenden zuerst einen Text (Bovermann 2004, 28). Es ist ein Dialog zwischen einem kranken Kind und der Mutter. Sie reden über die Ratschläge, die der Arzt gesagt hat. Die Lernenden sollen den Text variieren. Die Varianten werden genannt. In dieser Aufgabe wird aber nicht nur die Bedeutung des Verbs erklärt. Außerdem wird die Konjugation von *sollen* im Präsens präsentiert. Ansonsten werden die Konjugation von diesem Modalverb im Präsens und die Wortstellung in Sätzen mit *sollen* am Ende von Lektion 10 im Grammatikteil dargestellt (Bovermann 2004, 31).

In Lektion 12 desselben Bandes werden ebenfalls die Höflichkeitsformen mit *können* im Konjunktiv II thematisiert. Bewusst gemacht wird dieses grammatische Phänomen in Aufgabe C1, die ich im Kapitel 6.3.1. beschrieben habe. Darüber hinaus gibt es am Ende der Lektion im Grammatikteil eine Tabelle mit dem Überschrift: „Höfliche Aufforderung: Konjunktiv II“ (Bovermann 2004, 47). In der Tabelle stehen jeweils zwei Beispielsätze für die Verwendung von *könnten* und *würden*.

Als nächstes Modalverb im Konjunktiv II wird in „Schritten“ das Verb *sollen* bewusst gemacht. Dazu dient Aufgabe B1 in Lektion 4 des dritten Bandes, die ich im

Kapitel 6.3.1. beschrieben habe, und eine Tabelle im Grammatikteil am Ende dieser Lektion. Die Tabelle hat die Überschrift „Ratschlag: *sollen* im Konjunktiv II“ (Hilpert 2004, 39). In der Tabelle werden die Konjugation dieses Modalverbs im Konjunktiv II und ein Beispielsatz mit der markierten Modalklammer dargestellt.

In „Schritte 3“ werden ebenfalls die Modalverben im Präteritum bewusst gemacht. In Aufgabe A2 sehen die Lernenden Fotos von zwei Frauen (Hilpert 2004, 50). Zu jedem Foto gibet es Wörter, aus denen jeweils zwei Sätze gebildet werden sollen. Die Lernenden schreiben, wer die Frauen sein wollten, was sie machen sollten oder nicht durften. Im letzten Satz steht, wer sie werden mussten oder welche Ausbildung sie machen konnten. Außerdem gibt es einen Raster, wo die Modalverben *wollen*, *können*, *sollen*, *dürfen*, *müssen* im Präteritum des 3. Person Singular dargestellt werden. Die Endung *-te* wird bei jedem Verb markiert. Die Präteritumsformen aller Personen Singular und Plural werden in Aufgabe A4 bewusst gemacht (Hilpert 2004, 50). In einer Tabelle wird das Modalverb *wollen* im Präteritum konjugiert. Die Verbendungen werden markiert. Unter der Tabelle steht es, dass die Modalverben *können*, *sollen*, *dürfen* und *müssen* auch so konjugiert werden. Die Lernenden zeichnen in dieser Aufgabe, was sie früher werden wollten und als was sie heute arbeiten. Die Partner sollen raten und sich gegenseitig danach interviewen. Die Konjugation von allen Modalverben im Präteritum wird noch im Grammatikteil am Ende der Lektion in einer Tabelle präsentiert (Hilpert 2004, 55).

In Lektion 3 von „Schritte 5“ wird Passiv-Präsens mit Modalverben bewusst gemacht. In Aufgabe C4 sollen die Lernenden nach dem zweiten Lesen des Textes aus Aufgabe C3 fünf Sätze ergänzen. Es sind Sätze aus dem Text. Es fehlen die Passiv-Präsens-Formen von Modalverben. Unter dem Lückentext gibt es einen Beipielsatz, das dieses grammatische Thema illustriert: „Allergien können mit einem so genannten Prick-Test nachgewiesen werden“ (Hilpert 2006, 33). Die Verben werden markiert. Unter dem Satz können die Lernenden lesen, dass man solche Form mit den anderen Modalverben auch so bildet. Am Ende der Lektion im Grammatikteil wird Passiv Präsens mit Passiv Präsens mit Modalverb an einem Beispiel verglichen (Hilpert 2006, 37).

Im Arbeitsbuchteil derselben Lektion gibt es eine Übung zur Bewusstmachung von diesem Phänomen. Nach der Lektüre eines Textes aus Übung 14, ergänzen die Lernenden eine Tabelle in Übung 15 (Hilpert 2006, 109). Es werden vier Satzpaare gegeben: jeweils ein Satz im Präsens mit Modalverb und ein mit Passiv Präsens mit

Modalverb. Die Sätze haben jeweils gleiche Bedeutung. Jeweils sind die Sätze im Aktiv zu ergänzen. Es fehlen die Verben – das Modalverb und Infinitiv am Ende des Satzes.

### 6.3.3. Das Einüben des grammatischen Themas

#### 6.3.3.1. Im Kursbuchteil

In Lektion 7 in „Schritte 1“ gibt es drei Aufgaben zum Einüben von *wollen* und *können*.

Lektion 9 in „Schritte 2“ ist reich an Aufgaben zum Einüben von Modalverben *müssen* und *dürfen*. In Aufgabe A2 sollen die Lernenden den Beamten spielen und einem Jungen und einer Dame Anweisungen mit *müssen* geben (Bovermann 2004, 18). In der nächsten Aufgabe beantworten die LernerInnen schriftlich die Frage „Was muss man auf dem Amt machen?“ (Bovermann 2004, 18). Der Wortschatz wird gegeben. An der nächsten Aufgabe arbeiten die Lernenden zu zweit und erzählen sich einander, was sie in der Familie und im Beruf machen müssen (Bovermann 2004, 18). Die beiden Modalverben *dürfen* und *müssen* werden in Aufgabe C3 eingeübt. Die Lernenden interviewen sich in Paaren und erzählen, was man in ihrem Land (nicht) machen darf und muss (Bovermann 2004, 20). Aufgabe E1 bietet fünf kurze Dialogen in einem Amt (Bovermann 2004, 22). Es sind Lückentexte. Die fehlenden Wörter sind oben genannt. In jedem Dialog kommen die Modalverben *müssen* und/oder *dürfen* vor. In Aufgabe E2 gibt es vier Aussagen eines Beamten (Bovermann 2004, 22). In jeder Aussage kommt das Verb *müssen* vor. Die Lernenden sollen sich vorstellen, dass sie den Beamten nicht verstehen. Zu jeder Aussage gibt es jeweils zwei Antwortmöglichkeiten. Für jeweils eine sollen sich die Lernenden entscheiden.

Der Kursbuchteil von Lektion 10 in „Schritte 2“ bietet drei Aufgaben zum Einüben von Modalverb *sollen*. Aufgaben C3 und C4 bilden eine Einheit. In der Ersten machen die Lernenden Notizen zu einem Hörtext (Bovermann 2004, 28). Sie hören Gesundheitstelefongespräche und sollen die Gesundheitsprobleme und die Ratschläge notieren. In Aufgabe C4 schreiben die Lernenden anhand von den Notizen aus der C3, was die Personen tun sollen. In Aufgabe C5 geben die

LernerInnen ihren Partner im Kurs die Gesundheits-Tipps. Dabei wird das Modalverb *sollen* verwendet (Bovermann 2004, 28).

In „Schritte 2“ wird noch ein mit den Modalverben verbundenes grammatisches Phänomen eingeübt. Es sind die Höflichkeitsformen mit *können* im Konjunktiv II. In Lektion 12 werden dazu drei Aufgaben angeboten. In Aufgabe C2 bilden die Lernenden und beantworten Fragen mit *könnten/würden* (Bovermann 2004, 44). Der Wortschatz wird in einer Tabelle gegeben. Die nächste Aufgabe bietet vier Bilder, die jeweils ein Gespräch einer Dame mit einem Kellner darstellen (Bovermann 2004, 44). Die Aufforderungen der Dame an den Kellner sind in höflicher Form zu ergänzen. Aufgabe C4 verlangt von den Lernenden die Partnerarbeit (Bovermann 2004, 44). Sie sollen ihren Partner freundlich um etwas bitten. Die Aufforderungsgegenstände werden genannt.

Das nächste Modalverb im Konjunktiv II, das in „Schritte eingeübt wird, ist *sollen*. Es wird in Lektion 4 des dritten Bandes erlernt. In Aufgabe B2 ist eine Checkliste für Jobsucher dargestellt (Hilpert 2004, 35). Die Lernenden sollen ihren Partner Ratschläge anhand dieser Liste geben. Die nächste Aufgabe bietet einen Hörtext an (Hilpert 2004, 35). Nach dem Hören lesen die Lernenden einen kurzen Dialog, den sie variieren sollen. Der Wortschatz wird in der Aufgabe gegeben. Aufgabe B4 ist in Form eines Gewinnspiels (Hilpert 2004, 35). Die Lernenden sehen zwei Bilder, die jeweils eine Situation aus dem Leben eines Mannes darstellen. In Kleingruppen sollen sie für die beiden Herren Ratschläge vorbereiten. Gewonnen hat die Gruppe, die in fünf Minuten die meisten Ratschläge gefunden hat.

In diesem Band von „Schritte“ in Lektion 6 wird noch ein Phänomen eingeübt, nämlich die Präteritumsformen von Modalverben. In Aufgabe A3 sind vier Bilder zu sehen (Hilpert 2004, 50). Sie stellen einen Mann, Friedrich, dar und illustrieren, was er in seinem Leben (nicht) machen wollte, musste, konnte, durfte. Zu jedem Bild sollen die Lernenden ein bis zwei Sätze schreiben.

In Lektion 3 von „Schritte 5“ wird Passiv Präsens mit Modalverben anhand von zwei Aufgaben eingeübt. Aufgabe C5 beginnt mit einem Hörtext. Es ist ein Kurzdialog zwischen einer Ärztin und einem Patienten. Weiters gibt es vier Bilder mit Unterschriften, mit denen Hilfe die Lernenden den Dialog variieren sollen. Jeweils kommt in der Aussage des Patienten Passiv Präsens mit einem Modalverb vor, wie z. B.: „Habe ich Sie richtig verstanden – mein Knie muss geröntgt werden?“ (Hilpert 2006, 33). In Aufgabe C6 ist ein Bild zu sehen (Hilpert 2006, 33). Es stellt ein



Wartezimmer, in dem Unordnung herrscht und zwei Patienten sitzen. Die Lernenden beantworten die Frage: „Was muss alles gemacht werden?“. Sie sollen mindestens fünf Sätze schreiben.

#### 6.3.3.2. Im Arbeitsbucheil

Im Arbeitsbucheil von Lektion 7 in „Schritte 1“ sind neun Übungen zum Einüben von Modalverben zu finden. Übung 1 ist eine Zuordnungsübung (Bovermann 2003, 120). Die Lernenden sollen die finiten Formen vom Modalverb *können* den Sätzen anpassen. Übungen 3 und 10 sind sehr ähnlich. In beiden sind die Dialoge mithilfe von oben gegebenen Sätzen zu ergänzen. In Übung 3 wird das Modalverb *können* und in Übung 10 werden die Modalverben *wollen* und *möchten* eingeübt (Bovermann 2003, 120ff). In Übung 4 schreiben die Lernenden vier Sätze nach dem Modell „Ich kann nicht ..., aber mein Freund Udo kann ...“ (Bovermann 2003, 121). Die Fähigkeiten werden genannt. Die nächste Übung und Übung 21 sehen ähnlich aus. Die Lernenden sollen aus gegebenen Wörtern Sätze bilden (Bovermann 2003, 121ff). Die Modalverben werden nicht in finiter Form genannt. Übung 9 bietet vier Bilder an (Bovermann 2003, 122). Auf jedem Bild sind die Aussagen der Personen zu sehen. In diesen kurzen Dialogen sind die finiten Formen von *wollen* zu ergänzen. In Übung 11 gibt es auch Bilder, diesmal sind es drei (Bovermann 2003, 123). Jedes Bild stellt eine Situation in einem Restaurant dar. Außerdem werden Satzanfänge wie z. B.: „Ich möchte...“ oder „Ich will...“ gegeben. Die LernerInnen sollen zu jedem Bild einen kurzen Dialog schreiben. Übung 24 ist eine Schreibübung. Die Lernenden stellen sich vor, dass sie nicht zum Unterricht kommen können und sollen eine Nachricht an ihre Kursleiterin / ihren Kursleiter schreiben (Bovermann 2003, 127).

Die nächsten Modalverben, nämlich *müssen* und *dürfen*, werden im Arbeitsbucheil von Lektion 9 eingeübt. Zunächst üben die Lernenden die Konjugation vom Modalverb *müssen*. In Übung 1 gibt es acht Sätze mit diesem Verb (Bovermann 2004, 74). Die Lernenden sollen an der Form des finiten Modalverbs das Subjekt erkennen und es aus zwei Möglichkeiten wählen. Dann ergänzen sie die Konjugationstabelle mit Formen von *müssen* im Präsens. Übung 2 dient dem Erlernen von der Wortstellung in den Sätzen mit Modalverben (Bovermann 2004, 74). Aus den gegebenen Wörtern bilden die Lernenden Sätze und tragen sie in eine

Tabelle ein. In dieser Tabelle werden die finiten Modalverben und die Infinitive markiert so, dass man besser die Modalklammer sieht. In der nächsten Übung ist ein Bild, das einen Korridor in einem Amt darstellt, zu sehen (Bovermann 2004, 74). An den Zimmertüren stehen außer den Nummern auch die Buchstaben, z. B.: „110 Q-T“. Die Lernenden sollen vier Sätze schreiben und so die Frage beantworten, wo Herr Koch, Frau Borowski, Frau Teske und Herr Pereira ihre Formulare abgeben müssen. Dann sollen sie ihren Partner fragen, wo sie den Formular abgeben müssen. Übung 4 ermöglicht das Erlernen nicht nur von dem Modalverb *müssen*. In dieser Übung werden auch die Verben *können*, *möchten* und *wollen* wiederholt (Bovermann 2004, 75). Zu jedem Verb gibt es jeweils einen Satz und drei Sätze, die ergänzt werden sollen. Um sie zu ergänzen, variieren die Lernenden die gegebenen Sätze. Übung 5 ist in Form eines Lückentextes (Bovermann 2004, 75). Zu ergänzen sind die Verben *müssen*, *können* und *wollen* in der richtigen Form. Die nächste Übung bietet vier kurze Dialoge an (Bovermann 2004, 75). Die Lernenden sollen sie zuerst hören und dann die Betonung markieren. In jedem Dialog kommen die Modalverben vor. In Übung 7 werden die Konjugationsformen der Modalverben *müssen*, *können*, *wollen* und *möchten* von den Lernenden ergänzt (Bovermann 2004, 75). In solcher Form sollen die LernerInnen die Formen in ihre Lerntagebücher eintragen. Ähnlich sieht Übung 18 aus. Außer den vier Modalverben gibt es hier noch das Modalverb *dürfen* (Bovermann 2004, 79). Die Konjugation vom Modalverb *dürfen* wird in Übung 16 eingeübt (Bovermann 2004, 79). Die Lernenden bekommen in Übung sechs Sätze, in denen *dürfen* in der richtigen Form zu ergänzen ist. Die nächste Übung bietet sechs mit Bildern illustrierte Kurzdialoge (Bovermann 2004, 79). In jedem Dialog fehlt ein Satz. Die Lernenden sollen den fehlenden Satz unter den oben gegebenen finden und die Dialoge ergänzen.

In Lektion 10 desselben Bandes wird *sollen* eingeübt. Zuerst erlernen die LernerInnen die Konjugation dieses Verbs im Präsens. In Übung 14 gibt es acht Sätze, in denen *sollen* in der richtigen Form zu ergänzen ist (Bovermann 2004, 87). Die nächste Übung bietet elf Satzpaare, die jeweils aus einen Satz im Imperativ und einem Satz mit *sollen* bestehen (Bovermann 2004, 87). In jedem Paar fehlt aber ein Satz, entweder ein Imperativsatz oder ein mit *sollen*. Die Sätze sollen die Lernenden ergänzen. Übung 16 ermöglicht nicht nur das Einüben von *sollen*, sondern auch die Wiederholung von *dürfen* und *müssen* (Bovermann 2004, 87). Die drei Modalverben sollen in der richtigen Form in neun Sätze geschrieben werden. Die nächste Übung

fängt mit einem Bild an (Bovermann 2004, 88). Es stellt eine Frau, die die Nachricht von ihrem Sohn auf dem Anrufbeantworter hört, dar. Die Nachricht ist für die Lernenden zu lesen. Dann schreiben sie den Text um so, als ob es die Mutter erzählen würde. Dabei verwenden sie das Modalverb *sollen*.

Im Arbeitsbuchteil desselben Bandes werden noch höfliche Aufforderung mit Konjunktiv II-Formen von *können* eingeübt. Dazu dient Übung 17. In dieser Übung gibt es acht Sätze, die die Lernenden so umschreiben sollen, dass sie sehr höflich klingen (Bovermann 2004, 104). Sie sollen jeweils zwei Sätze bilden: einen mit *könnten* und einen mit *würden*.

In „Schritte 3“ in Lektion 4 wird *sollen* im Konjunktiv II eingeübt. In Übung 10 sehen die Lernenden vier Bilder, die jeweils eine Situation aus dem Berufsleben darstellen (Hilpert 2004, 94). Es werden ebenfalls vier Tipps für Berufsanfänger gegeben, die die Lernenden den Bildern anpassen sollen. In der nächsten Übung sind drei Bilder zu sehen (Hilpert 2004, 94). Jedes Bild stellt eine Person dar. Außerdem gibt es acht Ratschläge. In den Ratschlägen fehlen die richtigen Formen von *sollen* im Konjunktiv II. Darüber hinaus sollen die Ratschläge den Personen zugeordnet werden.

In demselben Band in Lektion 6 werden die Modalverben im Präteritum eingeübt. Der Arbeitsbuchteil ist reich an den dazu dienenden Übungen. Übung 2 bietet einen Text, wo die Modalverben im Präteritum fünfmal vorkommen (Hilpert 2004, 110). Jeweils sind es aber zwei Modalverben gegeben. Die Lernenden sollen das richtige Verb wählen. In der nächsten Übung gibt es sechs Sätze, in denen die Präteritumsformen von Modalverben fehlen (Hilpert 2004, 110). Der erste Buchstabe jeweiliges Verbs wird genannt. Die Übung vier bietet fünf Bilder an, die jeweils einen Tag aus dem Gerd's Leben darstellen. Außerdem werden seine Pflichten aus dem jeweiligen Tag an einem Zettel aus Notizblock genannt. Die Lernenden sollen die Bilder (was Gerd wollte) mit den Notizen (was er sollte/musste) vergleichen. In den nächsten drei Übungen erlernen die LernerInnen die Konjugation von den Modalverben im Präteritum. In Übung 5 ist die richtige Form in jedem von sechs Sätzen anzukreuzen (Hilpert 2004, 111). Übung 6 ist in Form einer typischen Konjugationstabelle, die zu ergänzen ist (Hilpert 2004, 111). Übung 7 bilden drei kurze Dialoge, die gleichzeitig Lückentexte sind (Hilpert 2004, 111). Die fehlenden Modalverben werden über dem jeweiligen Dialog genannt. Die Lernenden sollen sie aber in der richtigen Form auf den richtigen Platz eintragen. In Übung 8 lesen die

LernerInnen einen spezifischen Lebenslauf von Lars (Hilpert 2004, 112). Bei jedem Datum steht, was er in diesem Jahr machen wollte/konnte/musste/durfte/sollte. Anhand von dem Lebenslauf und mithilfe von den genannten Satzanfängen sollen die Lernenden Lars Leben beschreiben. In Übung 9 machen die Lernenden ein Interview mithilfe von genannten Fragen (Hilpert 2004, 112). Sie sollen erfahren, was ihr Partner als Kind/ Jugendliche machen durfte/ konnte/ sollte/ wollte/ musste. Dann sollen sie es einer anderen Person in der Gruppe berichten.

Im Band 4 von „Schritte“ werden die Vorschläge, auch mit dem Modalverb *können*, eingeübt.

In Lektion 3 in „Schritte 5“ wird Passiv Präsens von Modalverben anhand von zwei Übungen erlernt. In Übung 16 sollen die Lernenden aus den gegebenen Wörtern fünf Sätze bilden (Hilpert 2006, 109). In jedem Satz kommt dieses grammatische Phänomen vor. Übung 17 beginnt mit einem Bild, das eine Ärztevisite bei einem Patienten darstellt. Die Lernenden bekommen noch einen Therapievorschlagn zu lesen. Mithilfe von dem Vorschlag sollen sie in fünf Sätzen schreiben, was die Ärzte sagen, also was muss noch gemacht werden.

#### 6.3.4. Lehrerhandbücher

Zu jedem Band von „Schritte“ gibt ein Lehrerhandbuch. Die Lehrerhandbücher bestehen jeweils aus solche Teilen: „Konzeption des Lehrwerks“, „Praktische Tipps für den Unterricht“, „Methodisch-didaktische Hinweise“, „Kopiervorlagen“ und „Anhang“, in dem sich die Transkriptionen der Hörtexte im jeweiligen Kurs- und Arbeitsbuch sowie die Lösungen der Aufgaben im Arbeitsbuch befinden. Vorschläge für den Unterrichtsablauf beziehen sich nur auf das Lehrbuch. Die Übungen im Arbeitsbuch werden nicht erklärt. Dieses Buch bietet keine grammatischen Erklärungen für die Lehrkraft. Im Band 4 in den Tipps für Lektion 4, in der das Verb *sollen* im Konjunktiv II eingeführt wird, gibt es Hinweise, wie man die Bedeutung von *sollt-* erklären kann. Dazu werden Beispielsätze angeboten, z. B.: „Ihr solltet nicht do viel streiten! = Streitet nicht so viel!“ (Kalender 2005, 43). Es ein einziger, wann eine Besonderheit von Modalverben für die Lehrkraft erläutert wird.

## 6.4. Berliner Platz

Richtet man sich nach dem Inhaltsverzeichnis, findet man die Modalverben erst im achten Kapitel des ersten Bandes – „Berliner Platz 1“. Es ist jedoch nicht die erste Begegnung der Lernenden mit diesem grammatischen Phänomen. In dem Buch „Berliner Platz 1“ lernen sie das Verb *möchten* bereits im zweiten Kapitel, wobei dieses Verb nicht als Modalverb bezeichnet wird und vor allem als Vollverb vorkommt, z.B.: „Möchtest du Kaffee?“ (Lemcke 2002, 24). Im Kapitel 5 in der Grammatikvorschau „Strukturen verstehen“ kommen, ohne als Modalverben bezeichnet zu werden, die Verben *können* und *müssen* (Lemcke 2002, 57). In Aufgabe 19 werden die Lernenden darauf Modalklammer aufmerksam gemacht. Diese grammatische Erscheinung wird aber (noch) nicht als Modal- oder Satzklammer genannt. Darüber hinaus werden die Formen *möchten* und *mögen* als separate Verben betrachtet und die Konjugation von *mögen* wird im Kapitel 6 präsentiert (Lemcke 2002, 61ff). Dieses Verb wird jedoch nicht als Modalverb bezeichnet und nur als Vollverb dargestellt, z.B.: „Magst du Pommes?“ (Lemcke 2002, 61).

Bevor die Modalverben charakterisiert werden, werden die Lernenden in der „Raststätte“ gefragt, was sie zu Hause üben und was sie schon können (Lemcke 2002, 75). Sie sollen also das Verb *können* verstehen, konjugieren und verwenden können, obwohl es nirgendwo früher erklärt wird. Der Begriff *Modalverben* kommt erst im achten Kapitel vor, wo die ersten vier Modalverben (*müssen, wollen, können, möchten*) dargestellt werden. Das Modalverb *dürfen* wird im Kapitel 9 separat beigebracht. Bevor das Modalverb *sollen* eingeführt wird (im Kapitel 20 im Band 2), werden die Präteritumformen von Modalverben erklärt (im Kapitel 13 im Band 2). Die Konjunktiv II-Formen von Modalverben werden im Kapitel 21 des zweiten Bandes eingeführt.

Das Verb *brauchen* wird nicht als Modalverb bezeichnet. Mit der Negation als *nicht brauchen* wird es mit dem negierten Modalverb *müssen* verglichen (vgl. Köker/Lemcke u.a. 2004, 117).

#### 6.4.1. Die Einführung des grammatischen Themas

Kapitel 8 des ersten Bandes beginnt mit einer Zeichnung, auf der ein Firmengebäude im Querschnitt gegeben ist. Man sieht verschiedene Abteilungen der Firma und ihre Arbeiter bei der Arbeit. Zu dieser Zeichnung gibt es einen Hörtext und eine Richtig-oder-falsch-Aufgabe (2), in der das Verb *müssen* zum ersten Mal vorkommt, z.B.: „Die Elektriker müssen im Lager Lampen reparieren“ (Lemcke 2002, 87). Auf den nächsten zwei Seiten werden drei Texte angeboten (Lemcke 2002, 88f). Es sind Aussagen drei Personen (Informatikerin, Elektriker und Raumpflegerin), die über ihren Beruf erzählen. Die Texte scheinen authentisch zu sein. In allen Aussagen sind die Modalverben *müssen*, *wollen*, *können*, *möchten* zu finden. Sie kommen aber nicht zu oft vor, was die Texte noch „authentischer“ macht. Zu dem ersten Text gibt es eine Richtig-oder-falsch-Aufgabe (3a), zu dem zweiten und dritten werden Fragen gestellt (3b). In beiden Teilen von Aufgabe 3 kommen die Modalverben *müssen*, *wollen*, *können*, *möchten* vor. Danach sollen die Lernenden selbst Fragen zu den Texten aufschreiben und sie sich untereinander stellen (4).

Kapitel 9 betrachtet das Thema „Gesund und fit“. In Aufgabe 6 wird ein Hörtext, der in Form eines Lückentextes gedruckt wird, angeboten (Lemcke 2002, 99). Es ist ein Dialog zwischen einer Patientin, Frau Tomba, und einer Ärztin im Sprechzimmer. Der Dialog scheint authentisch zu sein. In dieser Aufgabe sollen die Lernenden die Dialogteile ordnen. Es fehlen ganze Sätze, die in einem Raster gegeben sind. Unter diesen Sätzen befindet sich einer mit dem Modalverb *dürfen*: „Darf ich Sport machen?“ (Lemcke 2002, 99).

Kapitel 13 von „Berliner Platz 2“ hat den Titel „Meine Familie und ich“. In Aufgabe 12 sieht man ein Foto von einer älteren Dame. Neben dem Foto befinden sich Modalsätze, die alle mit „Meine Großmutter“ anfangen, z. B.: „Meine Großmutter wollte einen Beruf lernen, aber sie durfte nicht“ oder „Meine Großmutter konnte nicht schwimmen“ (Lemcke 2003, 11). Die Lernenden sollen die Sätze lesen und vergleichen, was bei ihrer Mutter und Großmutter anders war. Dazu werden die Modalverben im Präteritum verwendet.

Im Kapitel 20 des zweiten Bandes beschäftigt man sich mit dem Thema „Jobsuche“ (Lemcke 2003, 88). In Aufgabe 3 hören die Lernenden einen Dialog zwischen einer Arbeitssuchenden, Frau Kiesel, und einem Arbeitsberater. Zu diesem Text gibt es zwei Aufgaben: eine Richtig-oder-Falsch-Aufgabe und eine, in der die

Satzelement zuzuordnen sind (Lemcke 2003, 90). Die nächste Aufgabe bezieht sich auf diesen Dialog und die Ratschläge des Arbeitsberaters (4). Man soll die Empfehlungen und Ratschläge berichten, damit das Modalverb *sollen* verwendet wird, z.B.: „Der Arbeitsberater hat gesagt, ich soll jeden Samstag in die Zeitung schauen“ (Lemcke 2003, 90). In einem Raster in dieser Aufgabe befinden sich die Konjugationsformen des Modalverbs *sollen*. Es ist zugleich eine Aufgabe zur Einführung und zur Bewusstmachung dieses Modalverbs.

Kapitel 21 befasst sich mit dem Thema Politik. Sein Titel lautet „Wenn ich Politiker wäre ...“, was bereits die Einführung von irrealen Wunschsätzen ankündigt (Lemcke 2003, 98). Die Konjunktivformen von Modalverben werden in Aufgabe 5a gleichzeitig eingeführt und bewusst gemacht (Lemcke 2003, 101). Zunächst sehen die Lernenden eine Tabelle, in der sich die Infinitive von *werden*, *sein*, *haben*, *müssen*, *können* und *dürfen* befinden. Unter jedem Infinitiv steht jeweiliges Verb im Konjunktiv II. Unter der Tabelle gibt es einen kurzen Text. Jeder Satz enthält die Verben im Konjunktiv II, darunter auch die Modalverben *müssen* und *können*.

#### 6.4.2. Die Bewusstmachung des grammatischen Themas

Kapitel 8 im „Berliner Platz 1“ bietet drei Aufgaben zur Bewusstmachung von Modalverben: 5, 6 und 7. In Aufgabe 5 wird eine Tabelle angeboten, die die Satzklammer (Modalklammer) darstellt (Lemcke 2002, 89). Die Lernenden sollen Beispielsätze mit jeweiligem von den vier oben genannten Modalverben an der Tafel sammeln. Hier kommt auch zum ersten Mal der Begriff Modalverben vor. In der nächsten Aufgabe sollen die Lernenden aus den gegebenen Wörtern die Aussagen und Fragen bilden (Lemcke 2002, 90). Es sollen neun Sätze entstehen. In jedem Satz kommt ein Modalverb vor. Aufgabe 7 ist in Form einer Tabelle, die die Konjugation von den vier Modalverben darstellt. Die Lernenden sollen in den Aufgaben 3-6 die Modalverben markieren, um die Tabelle damit zu ergänzen (Lemcke 2002, 90).

Am Ende des achten Kapitels gibt es einen Grammatikteil, wo sowohl die Konjugation der Modalverben als auch die Modalklammer präsentiert werden (Lemcke 2002, 95). Es wird nur die Hauptbedeutung der Modalverben *müssen*,

*wollen, können, möchten* mit Beispielen erklärt, z.B. „Absicht – Ich will in zwei Jahren die Meisterprüfung machen“ (Lemcke 2002, 95).

Im Kapitel 9 wird eine Aufgabe zur Bewusstmachung von Modalverb *dürfen* angeboten. In Aufgabe 7 wird zunächst die Konjugation des Verbes präsentiert (Lemcke 2002, 99). Mit diesen Formen des Modalverbs *dürfen* sollen die Lernenden drei kurze Dialoge (Antwort-Frage) ergänzen und dann die Dialoge spielen. Wie im vorherigen Kapitel gibt es auch hier am Ende einen Grammatikteil. Im Kapitel 9 wird nur die Konjugation von dem Modalverb *dürfen* präsentiert (Lemcke 2002, 105).

Im Kapitel 13 gibt es eine Aufgabe zur Bewusstmachung der Präteritumformen von Modalverben. Zuerst werden die Präteritumsformen des Verbs *haben* dargestellt (Lemcke 2003, 11). Es wird auch darauf hingewiesen, dass die Endungen von Modalverben im Präteritum wie bei *haben* sind. Aufgabe 13 ist in Form einer Konjugationstabelle, in der die Lernenden die Präteritumsformen von Modalverben *können, müssen, dürfen* und *wollen* zu ergänzen haben. In dem Grammatikteil am Ende des Kapitels werden die Modalverben *können, müssen, dürfen* und *wollen* im Präteritum präsentiert. Es gibt außerdem eine Bemerkung, dass man im Präteritum *möchte* durch die Präteritumsformen von *wollen* ersetzt (Lemcke 2003, 15).

Kapitel 20 bietet eine Aufgabe, die zugleich zur Einführung und Bewusstmachung des Modalverbs *sollen* dient (4). Die Aufgabe habe ich im Kapitel 6.1.1. meiner Arbeit beschrieben. In dem Grammatikteil am Ende des Kapitels wird die Konjugation und die Bedeutung von diesem Verb erklärt, z.B. „Ratschlag – Ich soll regelmäßig im Internet nachsehen.“ oder „Auftrag – Ich soll eine Bewerbungsmappe zusammenstellen“ (Lemcke 2003, 96).

Konjunktiv II von Modalverben wird in Aufgabe 5a im Kapitel 21 bewusst gemacht, was ich bereits im Kapitel 6.1.1. meiner Diplomarbeit beschrieben habe. In dem Grammatikteil am Ende des Lehrbuchteils sind die Formen von Modalverben *müssen, können, dürfen* im Konjunktiv II gegeben. Darüber hinaus werden die Funktionen und Bedeutungen von Konjunktiv II anhand von Beispielsätzen erklärt. Bei „höflichen Bitte“ kommt als Beispiel ein Satz mit Modalverb vor, nämlich: „Könntest du mir bitte helfen?“ (Lemcke 2003, 107).



### 6.4.3. Das Einüben des grammatischen Themas

#### 6.4.3.1. Im Lehrbuchteil

Im Kapitel 8 des Lehrbuches „Berliner Platz 1“ werden nur zwei Aufgaben zum Einüben von Modalverben angeboten: 9 und 10. In Aufgabe 9 werden sechs Bilder gegeben, die jeweils einen Beruf darstellen wie z.B. LehrerIn, DJ, Krankenschwester oder LandwirtIn (Lemcke 2002, 91). In einer Tabelle befinden sich die Sätzeanfänge, z.B.: „Ich möchte (nicht)“, „Ich kann (nicht)“ oder „Die Arbeit muss“, und die Ergänzungen dazu, z.B.: „mit den Händen arbeiten“ oder „viel/wenig Auto fahren“. Die Lerner sollen einen Beruf wählen und ihn mithilfe von der Tabelle beschreiben. In dieser Aufgabe sollen sie nur die Sätze mit Modalverben bilden.

In der nächsten Aufgabe suchen sich die Lernenden aus dem Kapitel 8 einen Beruf aus, der zu ihnen passen könnte (Lemcke 2002, 91). Dies sollen sie mithilfe der zuvor formulierten Sätze begründen. Es sollen Modalverbkonstruktionen verwendet werden.

Im Kapitel 9 gibt es eine Aufgabe zum Einüben von Modalverb *dürfen*. Es wird eine Tabelle angeboten, in der es Fragen und Aussagen, die eine Ärztin/ein Arzt stellen kann und die man zu einem Arzt/einer Ärztin richten kann (Lemcke 2002, 99). Es sind Fragen und Aussagen wie z. B.: „Nehmen Sie die Tropfen dreimal täglich zum Essen“ oder „Ich brauche ein Rezept für.../eine Krankmeldung...“ (Lemcke 2002, 99). Unter diesen Beispielsätzen sind ebenfalls Sätze mit dem Modalverb *dürfen* zu finden, z. B.: „Sie dürfen nicht rauchen/arbeiten“ (Lemcke 2002, 99). In Aufgabe 8 sollen die Lernenden mithilfe von diesen Sätzen Kurzdialoge beim Arzt schreiben und spielen.

Kapitel 13 bietet eine Aufgabe zum Einüben von Modalverben im Präteritum an. In Aufgabe 14 gibt es Sätzeanfänge und –ergänzungen, aus denen die Lernenden Fragen erstellen sollen, z. B.: „Konntest du mit 12/14/16 Fahrrad/Auto fahren?“ (Lemcke 2003, 11).. Jeder von den LernerInnen sucht sich eine Frage aus und stellt diese der Reihe nach allen anderen. Die Antwort soll notiert werden. Anschließend werden die Antworten zusammengefasst. Im Plenum stellen die Lernenden ihre Ergebnisse vor, z. B.: „Nur vier Teilnehmer konnten mit 16 Auto fahren“.

Im Kapitel 20 des Lehrbuchteils gibt keine Aufgabe zum Einüben vom Modalverb *sollen*.

Die Konjunktiv II-Formen von Modalverben können die Lernenden anhand von zwei Aufgaben einüben. Die beiden Aufgaben dienen zum Einüben von Konjunktiv II, die Modalverben werden nicht separat behandelt. In Aufgabe 5b sollen die LernerInnen zwei Sätze wie in 5a schreiben (Lemcke 2003, 101). Drei Satzanfänge sind gegeben, davon zwei mit den Modalverben im Konjunktiv II. Es sind irrealer Wunschsätze. In Aufgabe 6 sagen die Lernenden ihre Wünsche im Plenum (Lemcke 2003, 101). Die Modalverben werden nicht verlangt, man kann jedoch erwarten, dass die Lernenden sie verwenden.

#### 6.4.3.2. Im Arbeitsbuchteil

Im Kapitel 8 gibt es mehrere Übungen, wo die Modalverben vorkommen. Sie werden jedoch nicht in allen Aufgaben eingeübt. Den Zweck erfüllen nur zwei Übungen. Übung 7 dient zum Erlernen von Modalklammer (Lemcke 2002, 198). Aus den gegebenen Wörtern sollen die Lernenden Modalsätze bilden. Die Modalverben (Position 2) und Satzende sind markiert, damit die Satzklammer besser zu sehen ist. In Übung 8 gibt es fünf Bilder und fünf kurze Darstellungen von Arbeit oder Arbeitswünschen von fünf Personen (Lemcke 2002, 198f). Jede Darstellung ist ein Lückentext, wo die Modalverben zu ergänzen sind. Die Verben sind jeweils in richtiger Reihenfolge gegeben. Die Lernenden müssen sie aber selbst konjugieren.

Zum Einüben des Modalverbs *dürfen* gibt es nur eine Übung im Arbeitsbuchteil vom Kapitel 9. In Übung 8 sind sieben Sätze ohne Hauptverb gegeben (Lemcke 2002, 204). Die Lernenden sollen die Konjugationsformen von *dürfen* ergänzen.

Im Arbeitsbuchteil des Kapitels 13 werden nicht nur die Präteritumsformen von Modalverben *können*, *müssen*, *dürfen* und *wollen* eingeübt, sondern auch die Modalverben im Präsens wiederholt. Dazu dient Übung 9, in der es neun Sätze, die aus den gegebenen Wörtern zu bilden sind, gibt (Lemcke 2003, 155). Erst in der nächsten Übung werden die Modalverben im Präteritum erlernt. Es wird ein Lückentext angeboten, wo die Präteritumsformen von den Modalverben ergänzt werden sollen (Lemcke 2003, 155).

Kapitel 20 bietet ebenso nur eine Übung zum Erlernen des grammatischen Phänomens. In Übung 4 gibt es acht Sätze mit Ratschlägen oder Aufträgen, wie z. B.: „Der Arzt sagt: ‚Legen Sie sich ins Bett‘“ (Lemcke 2003, 204). Die Lernenden

sollen berichten, was jemand tun soll, z. B.: „Der Arzt sagt, dass ich mich ins Bett legen soll“.

Die Modalverben im Konjunktiv II können in zwei Übungen erlernt werden. In Übung 5 gibt es neun Sätze, die zu Ende geschrieben werden sollen (Lemcke 2003, 210). Darüber hinaus soll der Konjunktiv II der Modalverben und *würde*-Form ergänzt werden. Fünf von diesen Sätzen enthalten Modalverben. In der nächsten Übung sind die Höflichkeitsformen zu üben (Lemcke 2003, 210). Die Lernenden sollen sechs Aussagen so umformulieren, dass sie freundlicher klingen. In drei Sätzen verlangt man Konjunktiv II-Formen von Modalverben *können* und *müssen*.

#### 6.4.4. Lehrerhandreichungen

In den Lehrerhandreichungen zu „Berliner Platz“ findet man drei Teile: „Alles Wissenwerte über *Berliner Platz*“, „Unterrichtsvorschläge“ und „Anhang“, wo u.a. Kopiervorlagen und Transkripte der Hörtexte zur Verfügung gestellt werden.

Bei den Unterrichtsvorschlägen zum Kapitel 8 wird es daran erinnert, dass die Lernenden einigen Modalverben bereits begegnet sind (Köker 2003, 88). Außerdem gibt es Hinweise, wie man die Aufgaben während des Unterrichts führen soll. Es fehlen grammatische Erklärungen für die Lehrkraft sowie die Hinweise zum Arbeitsbuchteil. Ansonsten stehen den Lernenden die Lösungen zu den Aufgaben im Lehrbuchteil zur Verfügung.

Bei weiteren Kapiteln sieht es ähnlich aus. Die LehrerInnen bekommen die Unterrichtshinweise und Lösungen der Aufgaben im Lehrbuchteil. Im Kapitel 20 wird es weiterhin erklärt, warum das Modalverb *sollen* so spät und separat eingeführt wird: „Für viele Deutsch Lernende ist die Bedeutung des Modalverbs *sollen* schwer zu erfassen und sind die Grenzen zum Modalverb *müssen* nur schwer nachzuvollziehen“ (Köker 2004, 94).

## 7. Die Modalverben in den DaZ-Werken – eine Bilanz

In diesem Kapitel meiner Diplomarbeit möchte ich eine Bilanz ziehen, in dem ich die Lehrwerke mit den theoretischen Annahmen vergleiche.

Nach der Analyse der vier Lehrwerke stellt sich heraus, dass es auf die Grammatik nicht verzichtet wird. Man kann auch sagen, dass sie ziemlich wichtige Rolle für die Autoren der Lehrwerke spielt. Davon zeugt die Tatsache, dass die grammatischen Phänomene in allen Lehrwerken im Inhaltsverzeichnis extra angegeben werden. Darüber hinaus gibt es in jedem Lehrwerk einen Grammatikteil, wo die jeweils eingeführten Themen und Regeln zusammengefasst werden. Obwohl sich alle vier Lehrwerke am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen orientieren und alle auf das Zertifikat Deutsch vorbereiten, sind sie im Hinblick auf die Auswahl, Reihenfolge und Darstellung der grammatischen Strukturen, die die Modalverben enthalten, unterschiedlich.

In allen von mir analysierten Lehrwerken werden die Modalverben und die grammatischen Strukturen mit Modalverben anhand von Texten und/oder Dialogen eingeführt. Die Texte sind authentisch, es sind überwiegend Artikel aus Zeitschriften, wie z.B. „Rekorde, Rekorde“ in „Delfin“ (Aufderstraße 2003, 20). Die Dialoge, die sowohl in Form von Lesetexten als auch in Hörtexten präsentiert werden, klingen ebenfalls lebensecht. Es sind u.a. Dialoge in einer Arztpraxis oder mit einem Arbeitsberater wie z.B. in „Berliner Platz“ (Lemcke 2003, 90). So sehen die Lernenden, dass man die Modalverben im Alltag brauchen und verwenden kann, was selbstverständlich einen motivierenden Einfluss auf sie haben kann (vgl. Rall 2001, 884; Götze 1993, 6ff). Die Anwendungsmöglichkeit im Alltag ist ein wichtiger Aspekt der Auswahl von grammatischen Phänomenen in einer didaktischen Grammatik (vgl. Götze 1993, 6 und Karagiannakis 2007, 17). Zugleich soll die Lernbarkeit berücksichtigt werden, was jedoch schwer zu realisieren ist (vgl. Rösler 1983, 132 und Karagiannakis 2007, 17 und Götze 1993, 6). Die Autoren der vier Lehrwerke, die ich analysiert habe, haben es trotzdem versucht. Alle beginnen mit dem Modalverb *möchte*, das oft in der alltäglichen Kommunikation vorkommt. Nur in „Delfin“ wird dieses Verb von Anfang an als Modalverb thematisiert. In den drei anderen Lehrwerken wird das Verb als „homonymes Hauptverb“ betrachtet (vgl. Engel 2005, 245).

Die anderen Modalverben werden in unterschiedlicher Reihenfolge eingeführt. In den Lehrwerken „Delfin“ und „Tangram“ führt man alle Modalverben mit der objektiven Bedeutung im Präsens in einer Lektion ein. In „Schritte“ werden zunächst *können* und *wollen* präsentiert – in Lektion 7. In Lektion 9 stellt man die Modalverben *müssen* und *dürfen* vor. Das Modalverb *sollen* wird in Lektion 10 eingeführt. In „Berliner Platz“ fängt man mit den Modalverben *können*, *wollen*, *müssen* in Lektion 8 an. Dann folgt die Einführung von *dürfen* in Lektion 9. Das Modalverb *sollen* wird erst in Lektion 20 präsentiert.

Interessanterweise haben sich nur die Autoren von „Tangram“ dazu entschieden, das Verb *brauchen* als Modalverb einzuführen, was natürlich nicht falsch ist (vgl. Engel 2004, 244 und Weinrich 2005, 296). Sie machen das jedoch so kompliziert, dass ich es unnötig finde. Es wird zwischen *brauchen* als Verb und Modalverb unterschieden. Die Bedeutung von *brauchen* als Modalverb + *nicht/nur/kein* wird als *nicht müssen* erklärt (Dallapiazza 2004, 91). Das ist nicht so schwer zu verstehen, obwohl *brauchen* als Modalverb ohne *nicht* nicht erläutert wird. Die Bedeutung von *brauchen* als Verb wird ebenfalls mithilfe von Modalverben erklärt, nämlich als *haben müssen*, *haben wollen* beschrieben (Dallapiazza 2004, 91). Ich finde das für die Lernenden unverständlich (vgl. u.a. Kniffka/Siebert-Ott 2007, 104f; Piepho 1988, 65; Rall 2001, 884f). Das kann schon zur Verwirrung bei den Lernenden führen. Meiner Meinung nach kann man darauf verzichten und das Verb *brauchen* mit *zu*+Infinitiv als ein getrenntes Phänomen einführen, ohne es mit den Modalverben zu mischen. So haben es die Autoren von „Schritte“ und „Berliner Platz“ gemacht. Auf diese Art vermeidet man diese unnötige Erschwernis beim Erlernen der deutschen Grammatik, die als schwierig gilt.

Alle Lehrwerke fangen mit den Modalverben so an, wie es sich Buscha/Heinrich/Zoll (1989, 23ff) wünschten: sie betrachten zuerst die Modalverben mit ihrer subjektiven Bedeutung im Präsens, dann folgen die Präteritumsformen der Modalverben. Ein bisschen anders ist es in „Berliner Platz“, in dem das Verb *sollen* separat und erst nach dem Präteritum eingeführt wird. In „Schritte“ erklärt man zuerst die Konjunktiv II-Formen der Modalverben, womit man sich nach Buscha/Heinrich/Zoll (1989, 28) erst später beschäftigen sollte. So ist es in den drei anderen Lehrwerken. Jedoch nur in „Delfin“ und „Berliner Platz“ thematisiert man alle Modalverben im Konjunktiv II. In „Schritte“ und „Tangram“ befasst man sich nur mit *sollen* und *können*. Die weitere von Buscha/Heinrich/Zoll (1989, 23ff) genannte

Besonderheit des Formensystems der Modalverben, nämlich das Modalverb mit Infinitiv II des Vollverbs wird in den Lehrwerken nicht thematisiert. Perfekt von Modalverben als separates Thema ist nur in „Delfin“ zu finden. Das Modalverb im Futur I und II übergehen alle vier Lehrwerke. Mit der letzten Besonderheit (vgl. Buscha/Heinrich/Zoll 1989, 28) – Passiv mit Modalverben – beschäftigt man sich nur in „Schritte“ und „Delfin“. Aus welchen Gründen werden diese und nicht andere Besonderheiten von Modalverben von Autoren gewählt und warum in solcher Reihenfolge, wird nicht bekannt gegeben. In den Lehrerbüchern nennen die Autoren zwar die methodischen Grundlagen ihrer Werke. Die sind aber sehr allgemein und beziehen sich auf die ganze Grammatik, ohne konkrete Phänomene separat zu betrachten.

Alle Lehrwerke außer „Delfin“ besprechen nur die objektiven Bedeutungen von Modalverben. In „Delfin“ in Lektion 19 werden die Möglichkeiten, mit Modalverben Vermutungen auszudrücken, bekannt gemacht. Die subjektiven Bedeutungen von Modalverben gehören bei Buscha/Heinrich/Zoch (1989, 24) zu der Gruppe 3, die am spätestens behandelt werden soll.

In allen von mir analysierten Lehrwerken wird die Lernbarkeit in Betracht bezogen. Die Autoren fangen jeweils mit dem Einfachen und Allgemeinen an, um später zum Schwierigen und Speziellen überzugehen (vgl. Rösler 1983, 132 und Karagiannakis 2007, 17 und Götze 1993, 6). Da es Lehrwerke für Jugendliche ab 16 und Erwachsene sind, verzichtet man nicht auf das formale Regellernen (vgl. Weydt 1993, 124). In allen Lehrwerken wird die Grammatik eher induktiv gelernt. Es gibt aber in jedem Lehrwerk einen Grammatikteil, in dem die Regeln, Konjugationstabellen usw. zu finden sind. In den Aufgaben gibt es ebenfalls sehr oft grammatische Tabellen oder Regeln wie z. B. in „Delfin“ oder „Tangram“. In diesem Sinne werden der induktive und der kognitive Weg verbunden. Dementsprechend versuchen die Lehrwerke, unterschiedliche Lerntypen zu berücksichtigen (vgl. Karagiannakis 2007, 18).

Die Regeln und Tabellen in den Lehrwerken, außer in „Delfin“, finde ich einfach, anschaulich und übersichtlich wie sie es sein sollen (vgl. Rall 2001, 884). In „Delfin“ werden in den Aufgaben die Besonderheiten von Modalverben an 1-2 Beispielsätzen präsentiert. Außerdem gibt es kein Inhaltsverzeichnis zu der Grammatikübersicht am Ende des Lehrbuchteils. In dem Grammatikteil gibt es viele Unklarheiten, wie z. B. warum *möchte* getrennt von Modalverben (darunter *mögen*) behandelt wird oder

warum sich *wissen* in einer Konjugationstabelle mit Modalverben befindet (Aufderstraße 2005, A14 und A16). Die Autoren von „Delfin“ richten sich nicht nach dem Prinzip „weniger ist mehr“ (vgl. u.a. Butzkamm 1989, 255; Raal 2001, 884 und Piepho 1988, 64f). Sie führen mehrere wichtige grammatische Strukturen, die oft nichts Gemeinsames haben, auf einmal in einer Lektion ein, z. B.: Modalverben im Präteritum werden zusammen mit attributiven Adjektiv im Nominativ, Akkusativ und Dativ, Präpositionalpronomen, Frageartikel *welcher, was für ein* und Demonstrativartikel *dieser* eingeführt. Es wird ebenfalls sehr unordentlich gemacht. Als Beispiel gebe ich Lektion 14. In „Eintauchen“ beschäftigt man sich mit Farbenbezeichnungen und Adjektivdeklinatation. In „Lesen“ werden die Präteritumsformen von Modalverben eingeführt. In „Hören“, „Sprechen“ und „Schreiben“ beschäftigt man sich ausschließlich mit der Adjektivdeklinatation, Frageartikel *welcher, was für ein* und Demonstrativartikel *dieser*. Dementsprechend bleibt für mich die Idee von „Eintauchen“ unverständlich.

In anderen Lehrwerken werden auch nicht nur die Strukturen mit Modalverben eingeführt. Es handelt sich jedoch entweder um einfachere grammatische Phänomene wie z. B. die Ortsangaben in Lektion 5 in „Tangram“ oder werden die Strukturen anhand von anderen Texten und Aufgaben so eingeführt und bewusst gemacht, dass man eigentlich von zwei Lektionen in einer sprechen könnte wie z. B. in Lektion 8 in „Berliner Platz“.

Eine wichtige Rolle für die Verständlichkeit einer Regel spielt die gewählte Terminologie (vgl. Schmidt 1992, 161 und Götze 1993, 5). In den von mir analysierten Lehrwerken übertreiben die Autoren mit der Verwendung von Termini nicht. In den Aufgaben kommen nur solche vor, die notwendig sind wie z. B. *Modalverben* oder *Präteritum*. Die Begriffe wie *Modalklammer* werden entweder nicht verwendet („Delfin“, „Schritte“) oder kommen erst in der „Grammatik“ am Ende des Lehrbuches vor. Trotzdem finde ich, dass man auf die Terminologie verzichten könnte. Diese Metasprache brauchen die Lernenden nicht, es bedeutet für sie nur noch mehrere Wörter zu lernen. Es sollte reichen, wenn man den Lernern sagt: Wenn man einen Satz mit zwei Verben hat, wobei ein Verb zu der Gruppe: *dürfen, können, möchten, müssen, wollen, sollen* gehört und schon in richtiger Form steht (konjugiert wird), steht das zweite wie im Wörterbuch (unflektiert) am Ende des Satzes. So haben die Lernenden statt einer grammatischen Regel eine Faustregel,

die wenige Denkschritte von ihnen verlangt und einfacher sowie verständlicher ist (vgl. Westhoff 2006, S. 2ff).

Um das Verständnis der grammatischen Regeln zu erleichtern, benützen die Autoren von allen von mir analysierten Lehrwerken Visualisierungsmethoden. Dadurch sind sie schneller abrufbar (vgl. Karagiannakis 2007, 19 und Scherling/Schuckall 2003, 16f) und die beiden Gehirnhälften arbeiten zusammen, was zur besseren Verarbeitung und zum längeren Behalten der Informationen führt (vgl. Funk/König 1991, 86f). Bei den Modalverben werden weder komplizierte Symbole noch unverständliche Bilder verwendet. Die Autoren bedienen sich den drucktechnisch-graphischen Hilfsmitteln wie Kursivschreibung und Fettdruck. Die neuen Strukturen werden auch farbig hervorgehoben. In „Schritte“ wird dadurch sogar die Terminologie ersetzt. Darüber hinaus geben die Autoren den Lehrenden Hinweise, wie sie jeweilige Struktur an der Tafel präsentieren könnten.

Obwohl Autoren von allen Lehrwerken der Meinung sind, dass ihre Bücher in Kursen in den deutschsprachigen Ländern verwendet werden können, wird die Muttersprache der Lernenden nur in „Schritte“ miteinbezogen. Im Lehrerhdbuch zu „Schritte 1“ schreiben die Autoren in Lektion 7, in der die Modalverben eingeführt werden, Folgendes: „Sie können die TN durchaus immer mal wieder auffordern, einige Sätze in ihre Muttersprache zu übersetzen. Dieser kontrastive Vergleich hilft insbesondere kognitiven Lernern, sich neue Strukturen im Deutschen bewusst zu machen und dadurch besser einzuprägen. Dies gilt nicht nur für Gemeinsamkeiten mit der Muttersprache, sondern auch für Unterschiede“ (Klimaszyk 2007, 63). (Es lohnt sich immer, die Muttersprache in den DaZ-Unterricht einzubeziehen, indem man die Lerner fragt, wie ein gewisses Phänomen in ihrer Muttersprache ausgedrückt wird (vgl. Lindemann 1992, 125f; Lindemann 1996, 144 und Lewandowski 1990, 176f). Auf dieser Weise erleichtert man den Lernenden den Erwerb und versteht man besser, woher ihre Fehler kommen.

Eine sehr bedeutende Rolle bei dem Erwerb von grammatischen Phänomenen und somit auch von Modalverben spielen Übungen, weil der DaZ-Unterricht als Ziel das implizite Wissen und Förderung der kommunikativen Fähigkeiten hat (vgl. Karagiannakis 2007, 17 und Lewandowski 1991, 174). In den Lehrwerken, die ich untersucht habe, überwiegen die traditionellen Übungen (vgl. Götze 1993, 7f). Die Autoren bieten vor allem die Einsetz-, Transformations-, Substitutions-/Austausch-, Ergänzungsübungen an. Solche Übungen sind nicht nur künstlich und laborhaft, wie



sie Götze (1993, 7) bezeichnet, sondern auch langweilig und demotivierend. Heutzutage werden die kreativen Übungen und lebendiges Grammatiklernen gefordert (vgl. Götze 1993, 7). Solche Übungen kann man auch in den Lehrwerken „Delfin“, „Tangram“, „Schritte“ und „Berliner Platz“ finden. Dazu zählen das z. B.: Partner-/ Gruppenübungen, kommunikative Handlungsrahmen oder Übungen zum kreativen Schreiben, wie z. B.: Gespräche beim Berufsberater in „Berliner Platz“ (Lemcke 2003, 90)., Unfallanzeige in „Delfin“ (Aufderstrasse 2006, 156f) oder Arztbesuch in „Tangram“ (Dallapiazza 2000, 119). Solche lebensechte Übungen führen zur Steigerung der Motivation und beschleunigen das Grammatiklernen (vgl. Krenn 2002, 34). Die Übungen in den vier Lehrwerken kann man als abwechslungsreiche nennen, außer die in „Delfin“, in dem die Sätze entweder ergänzt oder umgeschrieben werden sollen. In anderen Lehrwerken gibt es auch langweilige Aufgaben, wie z. B.: C1 in „Tangram 1“. Man soll hier, ohne mehr darüber zu reflektieren, die gegebenen Satzteile mithilfe eines Hörtextes ergänzen. Die Lerner sind so auf das Hören konzentriert, dass sie nicht mehr darüber nachdenken, dass sie gerade Sätze mit den Modalverben bilden – zumal die Modalverben befinden sich bereits konjugiert auf der richtigen Stelle in den Sätzen. Solche Übungen werden von Ralls stark kritisiert (Rall 1978, 250).

Es gibt kein Lehrwerk, das den theoretischen Voraussetzungen vollkommen entspricht. Unter den vier von mir untersuchten Lehrwerken befinden sich jedoch solche, deren Autoren es versucht haben. Vor allem sieht man das an „Schritte“. Das Lehrwerk bespricht Themen, die für Ausländer wichtig sind. Darüber hinaus ist die Grammatikprogression flach, es werden nicht zu viele Strukturen auf einmal eingeführt. Die Regeln sind klar und verständlich und es wird auf die Terminologie verzichtet. Die Übungen sind abwechslungsreich und möglichst lebensecht.

Ähnlich würde ich das Lehrwerk „Berliner Platz“ beurteilen. Die Frage, warum es trotzdem nicht in Kursen in Österreich verwendet wird, kann ich nach der Analyse beantworten. Viele Themen, die das Lehrwerk anspricht, sind nur in Deutschland aktuell, wie z. B. „Politik in Deutschland“.

In „Tangram“ entspricht auch vielen theoretischen Annahmen. Es gibt aber in dem Kurs, meiner Meinung nach, unnötig komplizierte Erklärungen von Regeln und zu viele traditionellen Übungen.

In „Delfin“ werden die Besonderheiten zwar in solcher Reihenfolge präsentiert, wie es Buscha/Heinrich/Zoch empfehlen. Die Autoren legen auch eine große Wert

auf das Üben von allen Fertigkeiten. Jedoch sind die Lektionen chaotisch, die grammatischen Strukturen werden oft nur an einem Beispiel erklärt und die Aufgaben sind langweilig und künstlich.

Nach der Vergleichung der vier Lehrbücher stellt sich das heraus, was auch Meese meint: „Kein noch so gutes Lehrwerk entspricht vollkommen den Vorstellungen der Unterrichtenden und den Bedürfnissen der ausländischen Jugendlichen (Meese 1994, S. 38).

## BIBLIOGRAPHIE

1. ADMONI, Wladimir: *Der deutsche Sprachbau*. C. H. Beck, München 1982.
2. BARKOWSKI, Hans: *Kommunikative Grammatik und Deutschlernen mit ausländischen Arbeitern. Ein Modell*. CM-Verlag, Mainz 1992.
3. BROSIG, Priscilla Harris: *Mehrsprachigkeit im Unterricht nutzen*. In: *Deutsch als Fremdsprache*. 3/2002, S. 27-32.
4. BUSCHA, Joachim; HEINRICH, Gertraud; ZOCH, Irene: *Modalverben*. VEB Verlag Enzyklopädie, Leipzig 1989.
5. BUSSMANN, Hadumod: *Lexikon der Sprachwissenschaft*. 2., völlig neu bearbeitete Auflage. Stuttgart 1990. (=Kröners Taschenbuchausgabe. Band 452)
6. BUTZKAMM, Wolfgang: *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Francke Verlag, Tübingen 1989.
7. CLAHSSEN, Harald; MEISEL, Jürgen M.; PIENEMANN, Manfred: *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Gunter Narr Verlag, Tübingen 1983.
8. COMENIUS, Johann Amos: *Große Didaktik*. Übers. u. hrsg. von Andreas Flitner. Klett-Cotta, Stuttgart 1992.
9. DÜWELL, Henning: *Grammatik lehren und lernen und die affektive Dimension*. In: BARRERA-VIDAL, Albert; RAUPACH, Manfred; ZÖFGEN, Ekkehard (Hrsg.): *Grammatica vivat. Konzepte, Beschreibungen und Analysen zum Thema „Fremdsprachengrammatik“*. Gunter Narr Verlag, Tübingen 1992, S. 215-228.

10. ENGEL, Ulrich: *Deutsche Grammatik. Neubearbeitung.* Iudicium, München 2004.
11. FLIPPO, K. : *Die Deklination des attributiven Adjektivs in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache.* In: *Linguistik und Didaktik. Festschrift für C. Soetemann.* Leiden 1978, S. 109-150.
12. FLÄMIG, Walter: *Grammatik des Deutschen. Einführung in Struktur- und Wirkungszusammenhänge. Erarbeitet auf der theoretischen Grundlage der „Grundzüge einer deutschen Grammatik“.* Akademie Verlag, Berlin 1991.
13. FUNK, Hermann; KOENIG, Michael: *Grammatik lehren und lernen. Fernstudieneinheit 1.* Langeheide, München 1991.
14. GÖTZE, Lutz: *Zum Problem der Didaktisierung linguistischer Forschungsergebnisse.* In: ENGEL, Ulrich; GROSSE, Siegfried (Hrsg.): *Grammatik und Deutschunterricht. Jahrbuch 1977 des Instituts für deutsche Sprache.* Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf 1978. S. 212-220.
15. GÖTZE, Lutz: *Lebendiges Grammatiklernen.* In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts.* 9/1993, S. 4-9.
16. HEILMANN, Erhard G.: *Über Grammatik. Deutsch als Fremdsprache.* Liebaug-Dartmann, Meckenheim 2002.
17. HELBIG, Gerhard: *Wieviel Grammatik braucht der Mensch?* In: HARDEN, Theo; MARSH, Cliona (Hrsg.): *Wieviel Grammatik braucht der Mensch?* Iudicium-Verlag, München 1993, S. 19-29.
18. HENRICI, Gert: *Studienbuch: Grundlagen für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache (und anderer Fremdsprachen). Eine Auswahl. Mit einer Bibliographie von Lutz Köster.* Ferdinand Schöningh, Paderborn, München, Wien, Zürich 1986.

19. HENRICI, Gert; VOLLMER, Helmut J.; FINKBEINER, Claudia; GROTHJAHN, Rüdiger; SCHMID-SCHÖNBEIN, Gisela, ZYDATISS, Wolfgang .: *Lernen und Lehren von Fremdsprachen: Kognition, Affektion, Interaktion. Ein Forschungsüberblick*. In: *ZFF* 12 (2)/2001, S. 1-145.
20. HUFSEISEN, Britta: *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache. Empirische Untersuchung zur fremdsprachlichen Interaktion*. Peter Lang, Frankfurt am Main 1991.
21. HÜLLEN, Werner: *Kognitive Linguistik – eine Möglichkeit für den Grammatikunterricht. Ein neuer Vorschlag zur Lösung eines alten Problems*. In: BARRERA-VIDAL, Albert; RAUPACH, Manfred; ZÖFGEN, Ekkehard (Hrsg.): *Grammatica vivat. Konzepte, Beschreibungen und Analysen zum Thema „Fremdsprachengrammatik“*. Gunter Narr Verlag, Tübingen 1992, S. 15-30.
22. JEUK, Stefan: *Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen*. Fillibach, Freiburg im Breisgau 2003.
23. JUNG, Lothar: *Fremdspracheunterricht ohne Grammatik? Nein, danke!* In: HARDEN, Theo; MARSH, Cliona (Hrsg.): *Wieviel Grammatik braucht der Mensch?* Iudicium-Verlag, München 1993, S. 107-118.
24. JUNG, Walther: *Grammatik der deutschen Sprache*. Bibliographisches Institut, Mannheim, Leipzig 1990.
25. KARAGIANNAKIS, Evangelia: *Wladimir Kaminers „Deutsch für Anfänger“ im DaZ-Unterricht. Teil II: Lebendige Grammatik ausgehend vom Text*. In: *Deutsch als Zweitsprache*. 3/2007, S. 16-30.

26. KIESSLING, Joachim: *Visualisierung von Grammatik: Vorschläge für die Praxis*. In: *Deutsch als Zweitsprache*. 1/2002, S. 37-40.
27. KLEIN, Wolfgang: *Zweitsprachenerwerb. Eine Einführung*. Althenäum, Frankfurt am Main 1987.
28. KLEINEIDAM, Hartmut: *Fremdsprachengrammatik: Analysen und Positionen. Beiträge mit dem Schwerpunkt Französisch*. Narr, Tübingen 1986.
29. KNIFFKA, Gabriele; SIEBERT-OTT, Gesa: *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen*. Ferdinand Schöningh, Paderborn 2007.
30. KRENN, Wilfried: *Grammatik und Motivation – ein Widerspruch? Motivierungschancen und –strategien im Grammatikunterricht*. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. 26/2002, S. 34-39.
31. KRUMM, Hans-Jürgen: *Welche Didaktische Grammatik braucht der Fremdsprachenlerner?* In: BAUSCH, Karl-Richard (Hrsg.): *Beiträge zur Didaktischen Grammatik. Probleme, Konzepte, Beispiele*. Scriptor, Königstein/Ts. 1979. S. 83-97.
32. KRUMM, Hans-Jürgen: *Grammatik im kommunikativen Deutschunterricht. Konsequenzen für eine didaktische Grammatik und für das Lehrverhalten*. In: DAHL, Johannes; WEIS, Brigitte (Hrsg.): *Grammatik im Unterricht. Expertisen und Gutachten zum Projekt „Grammatik im Unterricht“ des Goethe-Instituts München*. Goethe-Institut, München 1988, S. 5-44.
33. KRUMM, Hans-Jürgen; OHMS-DUSZENKO, Maren: *Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik*. In: HELBIG, Gerhard; GÖTZ, Lutz, HEINRICI, Gert; KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache*.

*Ein internationales Handbuch. 2. Halbband*, Walter de Gruyter, Berlin, New York 2001, S. 1029-1040.

34. KRUMM, Hans-Jürgen; OOMEN-WELKE, Ingelore: *Sprachenvielfalt – eine Chance für den Deutschunterricht*. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. 31/2004, S. 5-13.
35. LATAOUR, Bruno: *Grammatik in neueren Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache: Auswahl, Präsentation, Progression*. In: KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik. Deutsch als Fremdsprache*. München 1982, S. 93-102.
36. LANGER, Inghard; SCHULZ VON THUN, Friedemann; TAUSCH, Reinhard: *Sich verständlich ausdrücken: Anleitungstexte, Unterrichtstexte, Vertragstexte, Gesetzestexte, Versicherungstexte, Wissenschaftstexte, weitere Textarten*. Ernst Reinhardt Verlag, München 2002.
37. LEWANDOWSKI, Theodor: *Deutsch als Zweit- und Zielsprache. Handbuch zur Sprachförderung*. Wissenschaftlicher Verlag, Trier 1991.
38. LEWANDOWSKI, Theodor: *Linguistisches Wörterbuch 1. 5., überarbeitete Auflage*. Heidelberg 1990.
39. LINDEMANN, Beate: *Der Erwerb des deutschen Modalverbssystems. Systematizität und Variationen bei der Entwicklung der individuellen Lernaltersprachen norwegischer Deutschlerner*. Gunter Narr Verlag, Tübingen 1996.
40. LINDEMANN, Beate: *Einige Aspekte des Erwerbs deutscher Modalverben bei norwegischen Lernern*. In: LEIRBUKT, Oddleif; LINDEMANN, Beate: *Psycholinguistische und didaktische Aspekte des Fremdsprachenlernens*. Gunter Narr Verlag, Tübingen 1992. S. 117-131.

41. LINDGREN, Kaj B.: *Prinzipien einer deutschen Ausländergrammatik*. In: ENGEL, Ulrich; GROSSE, Siegfried (Hrsg.): *Grammatik und Deutschunterricht. Jahrbuch 1977 des Instituts für deutsche Sprache*. Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf 1978. S. 175-187.
42. MEESE, Herrard (Hrsg.): *Systematische Grammatikvermittlung und Spracharbeit im Deutschunterricht für ausländische Jugendliche*. Langenscheidt, Berlin 1994.
43. PIEPHO, Hans-Eberhard: *Grammatikkonzepte für das Lernen des deutschen als Fremdsprache*. In: DAHL, Johannes; WEIS, Brigitte: *Grammatik im Unterricht. Expertisen und Gutachten zum Projekt „Grammatik im Unterricht“ des Goethe-Instituts München*. Goethe-Institut, München 1988, S. 45-90.
44. RALL, Dietrich und Marlene: *DaF gezielt – zuviel verlangt?* In: ENGEL, Ulrich; GROSSE, Siegfried (Hrsg.): *Grammatik und Deutschunterricht. Jahrbuch 1977 des Instituts für deutsche Sprache*. Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf 1978. S. 244-260.
45. RALL, Marlene: *Grammatikvermittlung*. In: HELBIG, Gerhard; GÖTZ, Lutz, HEINRICI, Gert; KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband*, Walter de Gruyter, Berlin, New York 2001, S. 880-886.
46. RAASCH, Albert: *Linguistische Kompetenz, lebendige Grammatik und sprachliche Praxis. An den Voraussetzungen kann es (eigentlich) nicht liegen...* In: *Grammatica vivat. Konzepte, Beschreibungen und Analysen zum Thema „Fremdsprachengrammatik“*. Gunter Narr Verlag, Tübingen 1992, S. 42-57.



47. RAZUM, Kathrin (Hrsg.): *Duden. Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch. Duden Band 4.* Dudenverlag, Mannheim, Leipzig (u.a.) 2005.
48. RÖSLER, Dietmar: *Endstation: integrierter FU.* In: APPEL, Joachim; SCHUMANN, Johannes; RÖSLER, Dietmar: *Progression im Fremdsprachenunterricht.* Gros, Heidelberg 1983, S. 117-164.
49. SCHERLING, Theo; SCHUCKALL, Hans-Friedrich: *Mit Bildern lernen. Handbuch für den Fremdsprachenunterricht.* Langenscheidt, Berlin 2003
50. SCHMIDT, Reiner: *Das Konzept einer Lerner-Grammatik.* In: GROSS, Harro: *Grammatikarbeit im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht.* Iudicium, München 1990, S. 159-177.
51. SCHMIDT, Reiner: *Das Konzept einer Lern(er)-Grammatik für DaF und seine linguistischen und lernpsychologischen Grundlagen.* In: LEIRBUKT, Oddleif; LINDEMANN, Beate: *Psycholinguistische und didaktische Aspekte des Fremdsprachenlernens.* Gunter Narr Verlag, Tübingen 1992, S. 159-177.
52. SPANNAGEL, Jobst-Mathias: *Die Modalverben im Deutschen und ihre japanischen Entsprechungen.* In: ENGEL, Ulrich; GROSSE, Siegfried (Hrsg.): *Grammatik und Deutschunterricht. Jahrbuch 1977 des Instituts für deutsche Sprache.* Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf 1978. S. 305-315.
53. STURM, Dietrich: *Zur Visualisierung von Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache - Historische und kulturkontrastive Aspekte.* Diss., Kassel 1990.
54. WEINRICH, Harald: *Textgrammatik der deutschen Sprache.* Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 2005.
55. WESTHOFF, Gerard: *Mentale Handlungsstrukturen bei Faustregeln.* Oktober 2006.

56. WEYDT, Harald: *Was soll der Lerner von der Grammatik wissen?* In: HARDEN, Theo; MARSH, Cliona (Hrsg.): *Wieviel Grammatik braucht der Mensch?* Iudicium-Verlag, München 1993, S. 119-137.
57. WILDENAUER-JÓZSA, Doris: „*Ich vergleiche immer...*“ *Wie erwachsene Deutschlernende ihre Sprachkenntnisse einsetzen: Beispiel Grammatik.* In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts.* 31/2004, S. 38-42.
58. WOLF, Werner: *Sprachliche Regularitäten, grammatische Regeln und die Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache.* In: ENGEL, Ulrich; GROSSE, Siegfried (Hrsg.): *Grammatik und Deutschunterricht. Jahrbuch 1977 des Instituts für deutsche Sprache.* Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf 1978. S. 221-232.
59. ZIMMERMANN, Günther: *Grammatik im Fremdsprachenunterricht der Erwachsenenbildung. Ergebnisse empirischer Untersuchungen.* Hueber, Ismaning 1990.
60. ZIMMERMANN, Günther; WISSNER-KURZAWA, Elke: *Grammatik lehren, lernen, selbst lernen.* Hueber, München 1985.

#### INTERNET

TRIM, J., NORTH, B., COSTE, D.: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen.*

Online im WWW unter URL: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm> (10.08.2008).

## LEHRWERKE

### Delfin

1. AUFDERSTRASSE, Hartmut; MÜLLER, Jutta; STORZ, Thomas: *Delfin. Lehrbuch + Arbeitsbuch. Dreibändige Ausgabe. Teil 1. Lektionen 1-7.* Max Hueber Verlag, Ismaning 2003.
2. AUFDERSTRASSE, Hartmut; MÜLLER, Jutta; STORZ, Thomas: *Delfin. Lehrbuch + Arbeitsbuch. Dreibändige Ausgabe. Teil 2. Lektionen 8-14.* Max Hueber Verlag, Ismaning 2005.
3. AUFDERSTRASSE, Hartmut; MÜLLER, Jutta; STORZ, Thomas: *Delfin. Lehrbuch + Arbeitsbuch. Dreibändige Ausgabe. Teil 3. Lektionen 15-20.* Max Hueber Verlag, Ismaning 2006.
4. AUFDERSTRASSE, Hartmut; MÜLLER, Jutta; STORZ, Thomas: *Delfin. Lehrerhandbuch.* Max Hueber Verlag, Ismaning 2006.

### Tangram

1. ALKE, Ina; DALLAPIAZZA, Rosa-Maria; JAN, Eduard von; MAENNER, Dieter: *Tangram. Deutsch als Fremdsprache. Lehrerbuch 1A.* Max Hueber Verlag, Ismaning 1998.
2. DALLAPIAZZA, Rosa-Maria; VON JAN, Eduard; SCHÖNHERR, Til: *Tangram. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch und Arbeitsbuch 1A.* Max Hueber Verlag, Ismaning 1999.

3. DALLAPIAZZA, Rosa-Maria; VON JAN, Eduard; DINSEL, Sabine; SCHÜMANN, Anja: *Tangram. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch und Arbeitsbuch 1B*. Max Hueber Verlag, Ismaning 2000.
4. DALLAPIAZZA, Rosa-Maria; VON JAN, Eduard; DINSEL, Sabine; SCHÜMANN, Anja: *Tangram. Deutsch als Fremdsprache. Lehrerbuch 1B*. Max Hueber Verlag, Ismaning 2001.
5. DALLAPIAZZA, Rosa-Maria; VON JAN, Eduard; SCHÜMANN, Anja; BOSSE, Elke; HABERLAND, Susanne; BREITSAMETER, Anna: *Tangram. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch und Arbeitsbuch 2A*. Max Hueber Verlag, Ismaning 2002.
6. DALLAPIAZZA, Rosa-Maria; VON JAN, Eduard; SCHÜMANN, Anja; BOSSE, Elke; HABERLAND, Susanne; BREITSAMETER, Anna: *Tangram. Deutsch als Fremdsprache. Lehrerbuch 2A..* Max Hueber Verlag, Ismaning 2003.
7. DALLAPIAZZA, Rosa-Maria; VON JAN, Eduard; BLÜGGEL, Beate; SCHÜMANN, Anja; BOSSE, Elke; HABERLAND, Susanne;: *Tangram. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch und Arbeitsbuch 2B*. Max Hueber Verlag, Ismaning 2004.
8. DALLAPIAZZA, Rosa-Maria; VON JAN, Eduard; BLÜGGEL, Beate; SCHÜMANN, Anja; BOSSE, Elke; HABERLAND, Susanne;: *Tangram. Deutsch als Fremdsprache. Lehrerbuch 2B..* Max Hueber Verlag, Ismaning 2005.
9. DALLAPIAZZA, Rosa-Maria; VON JAN, Eduard; BLÜGGEL, Beate; SCHÜMANN, Anja: *Tangram. Zertifikat Deutsch.. Kursbuch und Arbeitsbuch Z*. Max Hueber Verlag, Ismaning 2005.

## Schritte

1. BOVERMANN, Monika; PENNING-HIEMSTRA, Sylvette; SPECHT, Franz; WAGNER, Daniela: *Schritte 1. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch + Arbeitsbuch*. Max Hueber Verlag, Ismaning 2003.
2. BOVERMANN, Monika; PENNING-HIEMSTRA, Sylvette; SPECHT, Franz; WAGNER, Daniela: *Schritte 2. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch + Arbeitsbuch*. Max Hueber Verlag, Ismaning 2004.
3. HILPERT, Silke; SPECHT, Franz; WAGNER, Daniela; REIMANN, Monika; TOMASZEWSKI, Andreas unter Mitarbeit von KERNER, Marion; PENNING-HIEMSTRA, Sylvette; WEERS, Dörte: *Schritte 3. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch + Arbeitsbuch*. Hueber Verlag, Ismaning 2004.
4. HILPERT, Silke; KERNER, Marion; SPECHT, Franz; WAGNER, Daniela; WEERS, Dörte; REIMANN, Monika; TOMASZEWSKI, Andreas unter Mitarbeit von KRÄMER-KIENLE, Isabel und ORTH-CHAMBAH, Jutta: *Schritte 4. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch + Arbeitsbuch*. Max Hueber Verlag, Ismaning 2005.
5. HILPERT, Silke; KERNER, Marion; ORTH-CHAMBAH, Jutta; SCHÜMANN, Anja; SPECHT, Franz; GOTTSTEIN-SCHRAMM, Barbara; KRÄMER-KIENLE, Isabel; REIMANN, Monika unter Mitarbeit von TOMASZEWSKI, Andreas und WEERS, Dörte: *Schritte 5. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch + Arbeitsbuch*. Max Hueber Verlag, Ismaning 2006.
6. HILPERT, Silke; ROBERT, Anna; SCHÜMANN, Anja; SPECHT, Franz; GOTTSTEIN-SCHRAMM, Barbara; KALENDER, Susanne; KRÄMER-KIENLE, Isabel: *Schritte 6. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch + Arbeitsbuch*. Max Hueber Verlag, Ismaning 2007.

7. KLIMASZYK, Perta; KRÄMER-KIENLE, Isabel: *Schritte 1. Lehrerhanbuch*. Max Hueber Verlag, Ismaning 2007.
8. KLIMASZYK, Perta; KRÄMER-KIENLE, Isabel: *Schritte 2. Lehrerhanbuch*. Max Hueber Verlag, Ismaning 2006.
9. KALENDER, Susanne; KLIMASZYK, Petra: *Schritte 3. Lehrerhanbuch*. Max Hueber Verlag, Ismaning 2005.
10. KALENDER, Susanne; KLIMASZYK, Petra: *Schritte 4. Lehrerhanbuch*. Max Hueber Verlag, Ismaning 2006.
11. KALENDER, Susanne; KLIMASZYK, Petra: *Schritte 5. Lehrerhanbuch*. Max Hueber Verlag, Ismaning 2007.
12. KALENDER, Susanne; KLIMASZYK, Petra: *Schritte 6. Lehrerhanbuch*. Max Hueber Verlag, Ismaning 2007.

### Berliner Platz

1. KÖKER, Anne in Zusammenarbeit mit Christiane LEMCKE, Lutz ROHRMANN, Theo SCHERLING: *Berliner Platz 1. Deutsch im Alltag für Erwachsene. Lehrerhandreichungen*. Langenscheidt, Berlin und München 2003.
2. KÖKER, Anne in Zusammenarbeit mit Christiane LEMCKE, Lutz ROHRMANN, Theo SCHERLING: *Berliner Platz 2. Deutsch im Alltag für Erwachsene. Lehrerhandreichungen*. Langenscheidt, Berlin und München 2004.

3. KÖKER, Anne; LEMCKE, Christiane; ROHRMANN, Lutz; RUSCH, Paul; SCHERLING, Theo; SONNTAG, Ralf: *Berliner Platz 3. Deutsch im Alltag für Erwachsene. Zertifikatsband*. Langenscheidt, Berlin und München 2004.
4. KÖKER, Anne; LEMCKE, Christiane; ROHRMANN, Lutz; RUSCH, Paul; SCHERLING, Theo; SONNTAG, Ralf unter Mitarbeit von Elke BURGER: *Berliner Platz 3. Deutsch im Alltag für Erwachsene. Lehrerhandreichungen*. Langenscheidt, Berlin und München 2005.
5. LEMCKE, Christiane; ROHRMANN, Lutz; SCHERLING, Theo in Zusammenarbeit mit Anne KÖKER: *Berliner Platz 1. Deutsch im Alltag für Erwachsene. Lehr- und Arbeitsbuch 1*. Langenscheidt, Berlin und München 2002.
6. LEMCKE, Christiane; ROHRMANN, Lutz; SCHERLING, Theo in Zusammenarbeit mit Anne KÖKER: *Berliner Platz 2. Deutsch im Alltag für Erwachsene. Lehr- und Arbeitsbuch 2*. Langenscheidt, Berlin und München 2003.

## ZUSAMMENFASSUNG

Die vorliegende Arbeit ist ein Versuch, die Frage zu beantworten, wie ein Grammatikthema in den DaZ-Lehrwerken eingeführt, bewusst gemacht und eingeübt wird. Als Beispiel werden Modalverben genommen. Die Zweitsprache wird hier verstanden als eine fremde Sprache, deren Erwerb innerhalb der Zielkultur stattfindet.

Am Anfang wird es bestimmt, was unter didaktische Grammatik zu verstehen und wer ihr Adressat ist. Es wird hier zwischen der Grammatik für die Lernenden und den Lehrer unterschieden. Der Lehrer braucht gute Kenntnisse über die Sprache, während der Lerner die Sprache können und über ein Mindestmaß an Sprachwissen verfügen muss.

Die ZweitsprachelernerInnen bilden eine spezifische Gruppe. Sie zeigen nicht nur verschiedene Veranlagungen zum Spracherwerb, sondern auch werden von unterschiedlichen Kulturen geprägt und befinden sich aus unterschiedlichen Gründen im Land der Zielsprache. Ihre Motivation, Ängste, Sprachlernererfahrungen und die Einstellung zur Zweitsprache und Zielkultur verschiedenartig. Der Lehrer soll also außer dem grammatischen Wissen auch ein minimales Wissen über die Kulturen und Geschichte der Stammländer von Lerner erweisen. Wenn die LernerInnen sich gut während des Deutschunterrichts fühlen, steigert ihre Motivation. Das Alter der Lernenden spielt auch eine wichtige Rolle für die didaktische Grammatik und den DaZ-Unterricht. Weil die Jugendlichen und Erwachsenen bereits das System der Erstsprache im Hintergrund haben, wird das formale Regellernen von ihnen besser geleistet. Jedoch für weniger begabte Lernende sind automatisierende Verfahren sinnvoller als bewusst machende.

Sehr bedeutend für einen DaZ-Unterricht sind die Auswahl, Reihung und Präsentation von den grammatischen Phänomenen. Obwohl sie schwer realisierbar ist, fördern viele WissenschaftlerInnen eine Synthese von kommunikativer und grammatischer Progression. Außerdem soll der Schwierigkeitsgrad bei der Auswahl von Phänomenen berücksichtigt werden. Darüber hinaus sollte im Vordergrund immer wieder die Frage nach den Lernenden und deren Wünschen und Bedürfnissen stehen. Wichtig für den Grammatikunterricht ist es auch, dass die Muttersprache beachtet wird. Bei der Präsentation von den grammatischen Erscheinungen wird Minimalismus gefördert, was nicht mit dem völligen Verzicht auf



grammatische Regeln gleich ist. Sie sollen kurz, anschaulich, einfach und übersichtlich sein. Eine wichtige Rolle spielen hier die Terminologie, die nicht komplizierter als die Sprache selbst sein sollte, und ein differenziertes Beispielmateriale. Darüber hinaus wird der Lernprozess durch die Einbeziehung der Muttersprache und den Sprachvergleich verbessert. Die Visualisierung und die Signalgrammatik dienen der Vereinfachung und der Verkürzung einer Regel. Für die Selbstkorrektur, Selbstlernen und Wiederholung bieten sie eine besonders gute Hilfe an.

Zum Einüben des grammatischen Themas sollte man überwiegend die kreativen Übungen verwenden. Als lebensechte beschleunigen solche Übungen das Grammatikerlernen. Sie sollten für den Lernenden abwechslungsreich sein und als „signifikant“ erscheinen, damit sie ihn motivieren und seine Interesse an der Grammatik und Sprache zu wecken.

Nach der sprachwissenschaftlichen Darstellung von Modalverben und der Beschreibung der linguistischen Probleme, die sich bei der Auseinandersetzung mit den Modalverben ergeben können, habe ich die von mir gewählten Lehrwerke einer Analyse unterzogen. Es hat sich herausgestellt, dass die Grammatik für die Autoren von Bedeutung ist. Obwohl sich alle vier Lehrwerke am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen orientieren und alle auf das Zertifikat Deutsch vorbereiten, sind sie im Hinblick auf die Auswahl, Reihenfolge und Darstellung der grammatischen Strukturen, die die Modalverben enthalten, unterschiedlich. Sowohl die Anwendungsmöglichkeit im Alltag als auch die Lernbarkeit werden von den Autoren berücksichtigt. Mit der Verwendung von grammatischen Termini wird es in den Lehrwerken nicht übertrieben. Es werden die Visualisierungsmethoden benutzt, z.B.: Kursivschreibung und Fettdruck. Die Muttersprache der Lernenden wird nur in „Schritte“ miteinbezogen. In allen von mir analysierten Lehrwerken überwiegen die traditionellen Übungen. Man kann aber Übungen wie z.B.: Partner-/ Gruppenübungen, kommunikative Handlungsrahmen oder Übungen zum kreativen Schreiben. Es gibt also kein Lehrwerk, das den theoretischen Voraussetzungen vollkommen entspricht. Trotzdem kann man sagen, dass die meisten Autoren es versucht haben.

## LEBENS LAUF

Kinga Maria Dolobowska-Jacek

Ich bin am 11. April 1984 in Bytom (Polen) geboren. Bis 1998 habe ich dort Grundschule besucht. 1998-2003 war ich Schülerin einer bilingualen Klasse im III. Lyzeum in Zabrze. 2003 habe ich das Deutsche Sprachdiplom der KMK, Stufe II (DSDII) erworben und die Abitur gemacht. 2003-2006 habe ich an der Schlesischen Universität in Katowice Kultur und Literatur der deutschsprachigen Länder (Germanistik) studiert. Im September 2006 bin ich nach Wien umgezogen, um an der Universität Wien mein Studium fortzusetzen.

Außerdem arbeite ich als Reisebegleiterin und fahre mit österreichischen Gruppen nach Polen und polnischen Gruppen zeige ich Österreich.