

HELSINGIN YLIOPISTO

# **Akkusativ in überregionalen Deutschlehrwerken für Erwachsene – *Momente A1.1, A1.2* und *Begegnungen A1+* im Vergleich**

Masterprogramm für Sprachen  
Studienrichtung: Deutsche Sprache und Kultur der deutschsprachigen Länder  
Masterarbeit

Verfasserin:  
Lina Hämynen

Betreuerin:  
Prof. Dr. Leena Kolehmainen

26.6.2025  
Helsinki

**Tiedekunta:** Humanistinen tiedekunta

**Koulutusohjelma:** Kielten maisteriohjelma

**Opintosuunta:** saksan kieli ja saksankielisten maiden kulttuuri

**Tekijä:** Lina Hämynen

**Työn nimi:** Akkusativ in überregionalen Deutschlehrwerken für Erwachsene –  
*Momente A1.1, A1.2 und Begegnungen A1+ im Vergleich*

**Työn laji:** Maisterintutkielma

**Kuukausi ja vuosi:** Kesäkuu 2025

**Sivumäärä:** 56 + liite 1 s.

**Avainsanat:** sijamuodot, akkusatiivi, saksan kieli, globaalit oppikirjat, yksikieliset oppikirjat, aikuisten kielenoppiminen, vieraan kielen oppiminen

**Ohjaaja:** Prof. Dr. Leena Kolehmainen

**Säilytyspaikka:** Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-Thesis

**Tiivistelmä:**

Tutkielman tavoitteena on selvittää, kuinka akkusatiivia opetetaan saksankielisissä aikuisille suunnatuissa oppikirjoissa. Tutkielman tutkimuskysymykset ovat seuraavat: “Selitetäänkö sijamuotoa ilmiönä oppikirjoissa?”, “Mitä oppikirjoissa opetetaan akkusatiivista ja miten oppikirjoissa opetetaan ja harjoitellaan akkusatiivia?” sekä “Miten oppikirjat eroavat toisistaan akkusatiivin käsittelyn osalta?”. Materiaalina tutkielmassa toimii yhteensä viisi alkeistasolle (EVK: A1) tarkoitettua oppikirjaa. Pääasiallisena menetelmänä tutkielmassa toimii laadullinen sisällönanalyysi.

Tutkielman teoreettinen viitekehys koostuu kahdesta osasta. Ensimmäisessä osassa keskitytään kielioppiin ja määritellään sijamuodon ja akkusatiivin käsitteet. Lisäksi luodaan katsaus vieraan kielen opetuksen metodien historialliseen kehitykseen sekä kieliopin rooliin vieraan kielen opetuksessa. Toisessa luvussa määritellään globaalin saksankielisen oppikirjan käsite ja tuodaan esiin niiden vahvuuksia ja heikkouksia.

Tulokset osoittavat, että sijamuotoa ilmiönä ei selitetä oppikirjoissa. Muihin konkreettisiin tuloksiin lukeutuvat se, että “puolipassiiviset tehtävätyypit” olivat

enemmistössä oppikirjoissa, kun taas aktiiviset tehtävätyypit, kuten suulliset tehtävät olivat vähemmistössä. Akkusatiivin opettamisen osalta tulokset osoittavat, että oppikirjoissa akkusatiivin opettaminen tapahtuu suurimmaksi osaksi kielioppiosioden eli tiivistelmien avulla.

**Fakultät:** Humanistische Fakultät

**Studiengang:** Masterprogramm für Sprachen

**Studienrichtung:** Deutsche Sprache und Kultur der deutschsprachigen Länder

**Verfasserin:** Lina Hämynen

**Name der Arbeit:** Akkusativ in überregionalen Deutschlehrwerken für Erwachsene – *Momente A1.1, A1.2 und Begegnungen A1+* im Vergleich

**Art der Arbeit:** Masterarbeit

**Monat und Jahr:** Juni 2025

**Anzahl der Seiten:** 56 + Anhang 1 S.

**Schlüsselwörter:** Kasus, Akkusativ, Deutsch als Fremdsprache, überregionale DaF-Lehrwerke, DaF-Lehrwerke für Erwachsene, Fremdsprachenlernen

**Betreuerin:** Prof. Dr. Leena Kolehmainen

**Spreicherort:** Universität Helsinki Bibliothek – Helda / E-Thesis

**Zusammenfassung:**

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist herauszufinden, wie der Akkusativ in den für Erwachsene verfassten DaF-Lehrwerken dargestellt, gelehrt und geübt wird. Diese Arbeit beantwortet folgende Forschungsfragen: „Wird der Kasus als Phänomen in den ausgewählten DaF-Lehrwerken erklärt?“, „Was wird über den Akkusativ in den Lehrwerken gelehrt und wie wird der Akkusativ in den Lehrwerken gelehrt und geübt?“ und „Wie unterscheiden sich die Lehrwerke bezüglich der Behandlung des Akkusativs?“. Das Material der Arbeit besteht aus insgesamt fünf Lehrbüchern für das Anfängerniveau (GER: A1). Die hauptsächliche Methode dieser Arbeit ist qualitative Inhaltsanalyse.

Der theoretische Hintergrund besteht aus zwei Teilen. Im ersten Teil liegt der Fokus auf der Grammatik, und die Begriffe Kasus und Akkusativ werden definiert.

Außerdem wird ein Überblick über die historische Entwicklung der Ansätze des Fremdsprachenunterrichts und die Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht gegeben. Im zweiten Kapitel wird der Begriff

überregionale deutschsprachige DaF-Lehrwerke definiert. Dabei werden auch die Stärken und Schwächen dieser Lehrwerke erläutert.

Die Ergebnisse zeigen, dass der Kasus als Phänomen in den Lehrwerken nicht erklärt wird. Weitere Ergebnisse sind, dass die Mehrheit der Übungen zu der Oberkategorie *Semi-passive Übungstypen* gehörten. Am wenigsten gab es dagegen aktive Übungstypen, wie Sprechübungen. Was das Lehren des Akkusativs angeht, zeigen die Ergebnisse, dass das Lehren hauptsächlich mithilfe der Grammatikübersichten passiert.

# **Inhaltsverzeichnis**

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Grammatik</b>	<b>3</b>
2.1	Kasus im Deutschen	3
2.2	Formen und Funktionen des Akkusativs	5
2.3	Ansätze des Fremdsprachenunterrichts und Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht	10
2.3.1	Grammatik-Übersetzungs-Methode	11
2.3.2	Direkte Methode	11
2.3.3	Audiolinguale und audiovisuelle Methode	12
2.3.4	Kommunikativer Ansatz	14
2.3.5	Interkultureller Ansatz	15
2.3.6	Post-Methoden-Ära	16
2.3.7	Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht	17
<b>3</b>	<b>Zu den überregionalen deutschsprachigen DaF-Lehrwerken</b>	<b>19</b>
<b>4</b>	<b>Material und Methode</b>	<b>21</b>
4.1	Vorstellung der analysierten Lehrwerke	21
4.2	Wichtige Begriffe: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen	22
4.3	Lehrwerkanalyse	23
<b>5</b>	<b>Analyse</b>	<b>25</b>
5.1	Analysekategorien	25
5.2	Begegnungen A1+	29
5.2.1	Vermittlung des Akkusativs	29
5.2.2	Akkusativübungen	31
5.3	Momente A1.1 & A1.2	38
5.3.1	Vermittlung des Akkusativs	38
5.3.2	Akkusativübungen	40
5.4	Lehrwerke im Vergleich	44
<b>6</b>	<b>Zusammenfassung und Diskussion</b>	<b>49</b>
	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>53</b>



## **Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1. Funktionen des Akkusativs	7
Tabelle 2. Semantische Rollen der Akkusativobjekte	8
Tabelle 3. Übungstypologie von Storch	26
Tabelle 4. Beispiel für Grammatikübersicht in <i>BGNA1+ 2021: Kapitel 3</i>	31
Tabelle 5. Verteilung der Kategorien und Übungstypen bei <i>BGNA1+</i>	32
Tabelle 6. Beispiel für eine Grammatikübersicht in <i>MKBA1.1 (2020: 37)</i>	39
Tabelle 7. Beispiel für eine Grammatikübersicht in <i>MKBA1.2 (2021: 47)</i>	39
Tabelle 8. Beispiel für eine Grammatikübersicht in <i>MKBA1.2 (2021: 70)</i>	39
Tabelle 9. Verteilung der Kategorien und Übungstypen in den Lehrbüchern von <i>Momente</i>	40
Tabelle 10. Vergleich zwischen den Lehrwerken bezüglich der behandelten Akkusativthemen	45
Tabelle 11. Vergleich zwischen den Lehrwerken bezüglich der Anzahl der Übungen	47

## **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1. Formen des Akkusativs	6
Abbildung 2. Analyseprozess	24
Abbildung 3. Übungstypologie von Rauch	27
Abbildung 4. Übungskategorien dieser Arbeit	29

## 1 Einleitung

Grammatik hat fast immer eine wichtige Rolle beim Fremdsprachenunterricht gehabt. Man braucht die grammatischen Strukturen, um verständlich sprechen und schreiben zu können und die Sprache zu verstehen. Grammatik gehört also eng mit der Kommunikation zusammen und ist deswegen ein wesentlicher Teil des Sprachenlernens. (Sundman 2014: Kap. 6)

Lehrwerke haben eine starke Stellung im Fremdsprachenunterricht und deswegen ist es wichtig ihren Inhalt zu untersuchen. Als künftige Fremdsprachenlehrerin werde ich in der Zukunft viel mit mehreren verschiedenen Lehrwerken arbeiten. Besonders die Rolle der Grammatik in Lehrwerken interessiert mich und deswegen habe ich mich für dieses Thema entschieden. Der Grund dafür, warum ich die Kasus bzw. den Akkusativ als Forschungsgegenstand gewählt habe, liegt daran, dass der Akkusativ eine sehr zentrale Struktur der deutschen Sprache ist.

Für die Untersuchung dieser Arbeit werden für erwachsene Lernende geeignete deutschsprachige Lehrwerke verwendet. Die Lehrwerke, die gewählt wurden, sind *Begegnungen A1+* und *Momente A1.1* und *A1.2* und die dazugehörigen Arbeitsbücher. Einsprachig deutschsprachige DaF-Lehrwerke wurden – soweit ich weiß – zumindest in Finnland noch nicht so viel untersucht. Dies hat die Wahl genau dieser Lehrwerke beeinflusst. Auf die genauere Vorstellung der Lehrwerke wird später eingegangen.

Außerdem interessieren mich Lehrwerke, deren Zielgruppe nicht ausschließlich finnischsprachige Lernende sind. Die Wahl der Zielgruppe von erwachsenen Lernenden lässt sich dadurch begründen, dass Deutsch zumindest in den finnischen Schulen seit Jahren immer weniger als Fremdsprache gelernt wird. (Vidgren 2020: 855) Aus diesem Grund ist es wichtig, dass der Deutschunterricht auch für Erwachsene angeboten bzw. die Deutschlehrwerke für sie verfasst werden, wenn man noch später im Leben Deutsch lernen will.

Das Ziel dieser Arbeit ist herauszufinden, wie der Akkusativ in den gewählten Lehrwerken dargestellt, gelehrt und geübt wird. Durch diese Forschung sollen folgende Forschungsfragen beantwortet werden:

1. Wird der Kasus als Phänomen in den ausgewählten DaF-Lehrwerken erklärt?
2. Was wird über den Akkusativ in den Lehrwerken gelehrt und wie wird der Akkusativ in den Lehrwerken gelehrt und geübt?
3. Wie unterscheiden sich die Lehrwerke bezüglich der Behandlung des Akkusativs?

Der theoretische Hintergrund der vorliegenden Arbeit besteht aus zwei Teilen. Im ersten Teil (Kapitel 2) werden an erster Stelle die Begriffe Kasus und Akkusativ definiert und die Formen und Funktionen des Akkusativs vorgestellt. Darauf folgend werden die unterschiedlichen Ansätze des Fremdsprachenunterrichts behandelt und die Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht erläutert. In Kapitel 3 wird ein Überblick über überregionale deutschsprachige DaF-Lehrwerke gegeben. Darauf folgt eine genauere Vorstellung von den in der Analyse verwendeten Lehrwerken und der Methode (Kapitel 4). Im Zusammenhang mit der Vorstellung der Lehrwerke wird der *Europäische Referenzrahmen für Sprachen* kurz vorgestellt. Im Analyseteil (Kapitel 5) werden die Kategorien der Akkusativübungen vorgestellt. Darauf folgt die Analyse, in der die Lehrwerke zuerst bezüglich des Akkusativs analysiert und danach miteinander verglichen werden. Zum Schluss werden die Ergebnisse zusammengefasst und noch kurz diskutiert.

## 2 Grammatik

### 2.1 Kasus im Deutschen

Der Kasus wird in vielen Grammatiken und Handbüchern, wie Duden und Langenscheidt, behandelt. Da die grammatischen Regeln und Strukturen feste Fakten sind, gibt es keine dramatischen Unterschiede zwischen den Grammatikbeschreibungen von verschiedenen Grammatiken und Handbüchern. Damit lässt sich auch die Entscheidung begründen, dass in dieser Arbeit die Duden-Grammatik als die hauptsächliche Quelle verwendet wird, wenn die Kasus und der Akkusativ behandelt werden.

Der Kasus, der auch als Fall bezeichnet wird, ist eine grammatische Form, die bei Substantiven, Adjektiven, Pronomina und Numeralia vorkommt. Der Kasus zeigt, in welchem Verhältnis ein Wort zu anderen Wörtern im Satz steht. (Duden 2024: s. v. Fall) Nach Hentschel (2014: 77) kennzeichnet der Kasus die Rolle des Wortes im Satz. Die Substantive der deutschen Sprache können vier Kasus bilden: Nominativ, Genitiv, Dativ und Akkusativ (Hentschel & Weydt 2013: 154; Duden 2016: 817).

Laut Duden (2016: 817) besteht die wichtigste Aufgabe der Kasus darin, die Beziehung zwischen den Satzgliedern zu markieren. Die Kasus erleichtern die Identifizierung von Ergänzungen, die von Verben verlangt werden, und von ihren Funktionen. Besonders, wenn ein Verb mehr als eine Ergänzung verlangt, sind Kasus hilfreich. (Duden 2016: 817) Die folgenden Beispiele veranschaulichen diese Aufgabe:

[Der Junge] gefällt [dem Mädchen]  
[Dem Jungen] gefällt [das Mädchen]  
(Duden 2016: 817)

Anhand der Kasusmarkierungen wird deutlich, dass im ersten Satz die Gefühle des Mädchens und im zweiten Satz die Gefühle des Jungen beschrieben werden, da die wahrnehmende Person ausdrückende Ergänzung bei *gefallen* im Dativ steht. (Duden 2016: 817)

Außerdem verlangen bestimmte Präpositionen bestimmte Kasus. Besonders bei Wechselpräpositionen *an, auf, hinter, in, neben, über, unter, vor* und *zwischen* erleichtert der Kasus die Interpretation der Bedeutung der Präpositionalphrasen. (Duden 2016: 817) Auf die Präpositionen wird später im Zusammenhang mit dem Akkusativ näher eingegangen.

Bei Prädikativen und Appositionen können die Kasusformen zeigen, auf welche Phrasen sie sich beziehen. Dabei wird u.a. Kongruenz im Kasus beachtet. Die Formen müssen also übereinstimmen. (Duden 2016: 817-818) Die folgenden Beispiele veranschaulichen dieses Phänomen:

[Als [erfahrener Kunstkritiker]] schätze [ich] [ihn] schon lange.

[Als [erfahrenen Kunstkritiker] schätze [ich] [ihn] schon lange.

(Duden 2016: 817-818)

Im ersten Satz bezieht sich [erfahrener Kunstkritiker] auf [ich], weil er im Nominativ steht. Im zweiten Satz dagegen ist der Bezug auf [ihn], da [erfahrenen Kunstkritiker] im Akkusativ steht.

Der Kasus kann auch die Zuordnung von Artikelwörtern und Adjektiven zu Substantiven erleichtern. Dabei sind u.a. die Kasusendungen der Adjektive zu beachten. (Duden 2016: 818)

Wir interviewten den ungezügelm Wachstum kritisch  
gegenüberstehenden Politiker.

(Duden 2016: 818)

Das obige Beispiel wird laut Duden (2016: 818) in der folgenden Weise erklärt: „Hier zeigt die Dativendung *-em* am Adjektiv *ungezügelt*, dass es im Unterschied zum unmittelbar vorangehenden Artikel nicht zum Substantiv *Politiker*, sondern zu *Wachstum* gehört.“ Der Dativ wird also durch das attributiv verwendete Verb *gegenüberstehen* verursacht.

Im Deutschen gibt es drei Arten von Kasuszuweisung: Rektion, Kongruenz und semantische Kasuszuweisung. Bei der Rektion bestimmt ein Wort den Kasus einer abhängigen Phrase. Zu den Wörtern, die den Kasus einer abhängigen Phrase bestimmen können, gehören Verben, Adjektive, Substantive und Präpositionen. (Duden 2016: 818)

In Bezug auf die Kasus bedeutet Kongruenz, dass Nominalphrasen in bestimmten Konstruktionen den Kasus von einer anderen Nominalphrase übernehmen. Das heißt, die Kasus der Konstituenten einer Nominalphrase stimmen überein. (Duden 2016: 818) Das folgende Beispiel veranschaulicht die Kongruenz im Nominativ:

[Der Hund] war [sein bester Freund].

(Duden 2016: 818)

Die semantische Kasuszuweisung kommt im Deutschen bei adverbialen Nominalphrasen vor (Duden 2016: 819). Auf adverbiale Nominalphrasen bzw. den adverbialen Akkusativ wird später im Zusammenhang mit dem Akkusativ eingegangen.

Zusammenfassend lässt sich zum Kasus feststellen, dass die verschiedenen Kasusformen helfen, semantische Relationen im Satz auszudrücken und sie zu verstehen. Aus diesem Grund ist das Lehren von Kasus wichtig in Lehrwerken und aus diesem Grund ist es auch wichtig auf den Umgang mit dem Akkusativ in Lehrwerken einzugehen.

## **2.2 Formen und Funktionen des Akkusativs**

Von den oben genannten vier Kernkasusformen des Deutschen wird in dieser Arbeit ausschließlich auf den Akkusativ eingegangen. Der Akkusativ, der zu diesen vier Kernkasusformen gehört (Hentschel 2014: 78), wird auch als „4. Fall“ bezeichnet.

Bei Substantiven ist die kennzeichnende morphologische Form des Akkusativs ausschließlich im Maskulinum Singular zu sehen, und der Kasus wird in der Regel nur durch den Artikel sichtbar. Eine Ausnahme ist das schwache Maskulinum: Hier wird der Akkusativ zusätzlich zum Artikel durch die Flexionsendung sichtbar (z.B.

*einen Mann* vs. *einen Bären*). Eine weitere Ausnahme bilden die Personalpronomina, die immer noch deutliche Akkusativformen haben. (Hentschel 2014: 80-81)

Abbildung 1 veranschaulicht die Formen des Akkusativs. Dabei werden auch die Neutrum-, Femininum- und Pluralformen vorgestellt, obwohl ihre Akkusativformen von den Nominativformen nicht abweichen. Diese Formen werden aus diesem Grund in Klammern angegeben.

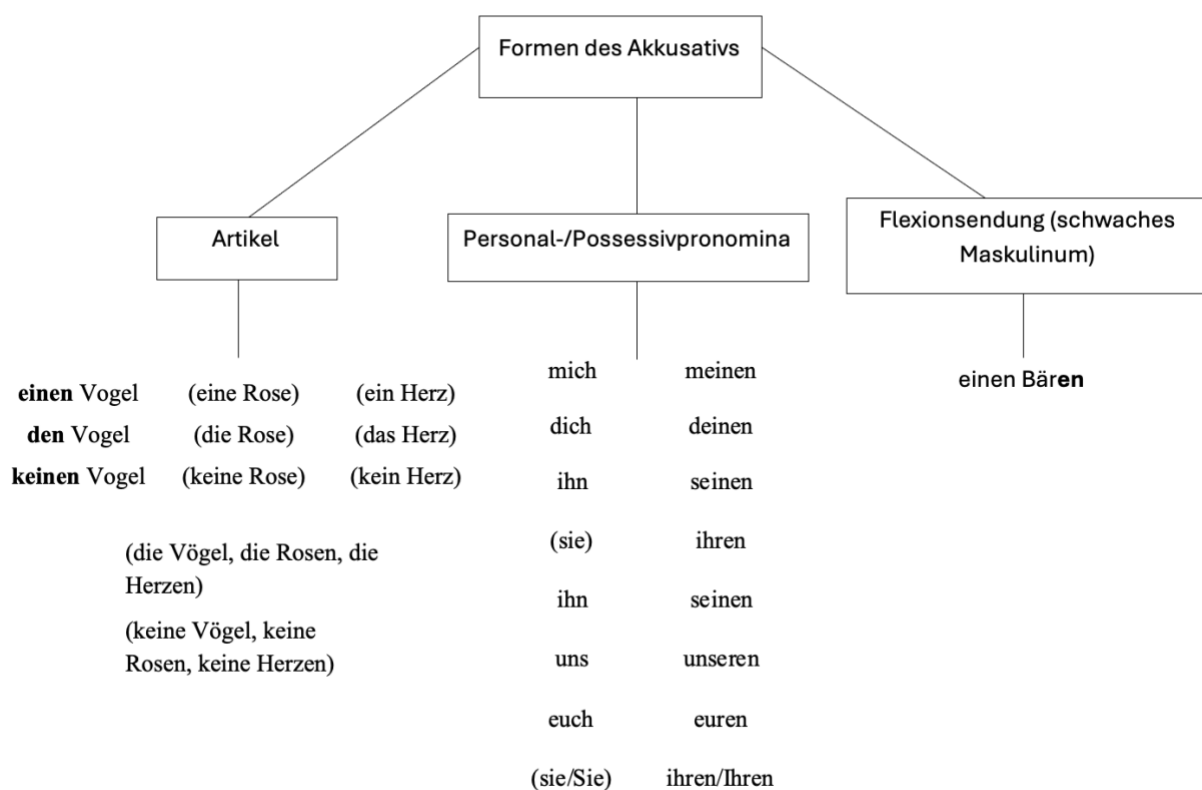


Abbildung 1. Formen des Akkusativs

Der Akkusativ hat viele verschiedene Funktionen. In der folgenden Tabelle wird ein Überblick über die unterschiedlichen Funktionen mit Beispielen gegeben. Danach werden die Funktionen genauer beschrieben.

Tabelle 1. Funktionen des Akkusativs

Funktion	Beispiel
Akkusativobjekt	Er hörte [den Hund] bellen.
Adverbialer Akkusativ	Sie arbeitet [den ganzen Tag].
Apposition im Akkusativ	Die Geburtstagsfeier findet [Freitag, [den 31. Januar]], statt.
Präpositionaler Akkusativ	Ein Kind rannte durch [den Park].
Prädikativer Akkusativ	Er nannte ihn [seinen besten Freund].
Absoluter Akkusativ	Sie gähnte [den Mund weit offen (habend)].

Die erste und vielleicht wichtigste und erkennbarste Funktion ist das Akkusativobjekt, das mit der Transitivität der Verben zusammenhängt. Transitive Verben verlangen zumindest zwei Argumente, ein Subjekt im Nominativ und ein direktes Objekt im Akkusativ (Hentschel 2014: 77-78). Laut Duden (2016: 399) verlangen viele transitive Verben ausschließlich ein Subjekt und ein Akkusativobjekt und keine zusätzlichen anderen Ergänzungen. Aus diesem Grund werden diese transitiven Verben als *zweiwertig* bezeichnet. Die transitiven Verben bestimmen die semantische Rolle des Akkusativobjekts. (Duden 2016: 825)

Prototypisch trägt der Akkusativ die semantische Rolle des Patiens, das das Handlungsziel, auch der/die Leidende genannt, ist (Hentschel 2014: 34, 77). Das Patiens wird auch als affiziertes Objekt bezeichnet. Ein affiziertes Objekt wird durch die Handlung beeinflusst oder verändert, aber es existiert unabhängig von dem Verb. Das Gegenteil ist effiziertes Objekt, das erst durch die Handlung entsteht. (Duden 2016: 400) Die semantischen Rollen werden in der folgenden Tabelle mit Beispielen dargestellt:

Tabelle 2. Semantische Rollen der Akkusativobjekte

Semantische Rollen	Beispiel
Affiziertes Objekt (Patiens)	Das Kind aß [den Apfel].
Effiziertes Objekt	Sie schrieb [einen Brief].

Eine weitere Funktion des Akkusativs ist der adverbiale Akkusativ. Das heißt, dass die Nominalphrasen im Akkusativ als Adverbiale fungieren können. In der Regel drückt der adverbiale Akkusativ eine Maß aus, wie bei Zeitangaben, Gewichtsangaben oder Entfernungen. Darüber hinaus kann der adverbiale Akkusativ einen Zeitpunkt ausdrücken. (Duden 2016: 827-828) In Tabelle 1 oben veranschaulicht das Beispiel *Sie arbeitet [den ganzen Tag]* diese Funktion. Der adverbiale Akkusativ hängt mit einer weiteren Funktion des Akkusativs zusammen, nämlich der Apposition im Akkusativ. Adverbiale Akkusative treten häufig als Appositionen auf, die u.a. in Datumsangaben vorkommen. (Duden 2016: 993) Das folgende Beispiel veranschaulicht diese Funktion:

Die Sitzung findet [Dienstag, [den 26. August]], in Berlin statt.  
(Duden 2016: 993)

Präpositionaler Akkusativ ist eine weitere Funktion des Akkusativs. Es gibt sowohl Präpositionen, die nur den Akkusativ verlangen, als auch sogenannte Wechselpräpositionen, die je nach Bedeutung den Dativ oder den Akkusativ erfordern. Zu den Akkusativpräpositionen gehören u.a. die Präpositionen *durch, für, gegen, ohne* und *um*. Bei den Wechselpräpositionen (*an, auf, hinter, in, neben, über, unter, vor, zwischen*) gibt es funktionale Unterschiede je nachdem, was ausgedrückt wird. Der verwendete Kasus drückt aus, ob eine Orts- bzw. Lageveränderung passiert oder nicht. Wenn der Dativ verwendet wird, geht es um eine statische Lage. Der Akkusativ dagegen bezeichnet eine Ortsveränderung, die dynamisch und direktional sein kann. (Duden 2016: 619-620) Laut Duden (2016: 620-621) verhalten die Wechselpräpositionen sich auch bei der temporalen Verwendung in dem Sinne ähnlich, dass beide Kasus möglich je nach Bedeutung bzw. Kontext sind. Auch wenn es sich bei der temporalen Verwendung nicht um eine statische Lage oder Ort

handelt, impliziert der Akkusativ eine gewisse Dynamik und Direktionalität. Der Dativ dagegen betont den Endzustand. (Duden 2016: 621) Die folgenden Beispiele veranschaulichen die temporale Verwendung:

Dativ: Wir leben [im 3. Jahrtausend].

Akkusativ: Wir begeben uns [ins 3. Jahrtausend].

(Duden 2016: 621)

Die Rektion ähnelt der Valenz, die die Fähigkeit eines Wortes, oft eines Verbs, bedeutet, Ergänzungen zu fordern und ihre Form zu bestimmen (Duden 2016: 779). Verben bestimmen also den Kasus der Objekte. (Fandrych & Thurmair 2018: 193) Zu den Verben, die ausschließlich den Akkusativ verlangen, gehören u.a. *etwas unterschreiben, essen; jemanden/etwas sehen, kritisieren* und *etwas behaupten* oder *schließen* (Duden 2016: 399). Es gibt auch solche Verben, die zusätzlich zum Akkusativ auch den Dativ verlangen, wie *jemandem etwas geben, zeigen* und *nehmen* (Duden 2016: 402). In Bezug auf die Rektion gibt es Berührungspunkte zwischen Verben, Präpositionen und Kasus, denn bestimmte Verben verlangen besondere Präpositionen und diese Präpositionen verlangen noch einen bestimmten Kasus (Duden 2016: 779). Im folgenden Beispiel verlangt das Verb eine Akkusativpräposition:

sich kümmern --> um: Der Anwalt will sich [um [den Fall]] kümmern.

(Duden 2016: 779)

Der prädikative Akkusativ, der auch als Gleichsetzungsakkusativ bezeichnet wird, ist eine weitere Funktion des Akkusativs. Er bezieht sich auf das Akkusativobjekt, als dessen Ergänzung er fungiert. Das heißt, das Akkusativobjekt wird vom prädikativen Akkusativ näher bestimmt. In einem Satz mit prädikativem Akkusativ gibt es also zwei Nominalphrasen, die im Akkusativ stehen. Der prädikative Akkusativ kommt bei den folgenden Verben vor: *nennen, heißen, taufen, finden, schelten, schimpfen* und *schämen*. (Duden 2016: 827) Im folgenden Beispiel werden sowohl das Akkusativobjekt, worauf sich der prädikative Akkusativ bezieht, als auch das Prädikativ selbst mit eckigen Klammern markiert. Der prädikative Akkusativ wird unterstrichen.

Der Torwart *nannte* [den Schiedsrichter] [einen Trottel].

(Duden 2016: 827)

Als Letztes wird die Funktion *absoluter Akkusativ* vorgestellt. Der absolute Akkusativ ist ein nebensatzähnlicher Ausdruck, der aus einer Nominalphrase im Akkusativ und aus einer Präpositional- oder Adjektivphrase besteht. Diese Konstruktionen können mit Partizipien wie *habend* oder *haltend* ergänzt werden. Die vervollständigten Konstruktionen (markiert mit einem Fragezeichen) sind aber in der Standardsprache nicht gewöhnlich. (Duden 2016: 907) Die folgenden Beispiele veranschaulichen diese Konstruktion:

Er schnarchte laut, [den Mund weit offen].

-->?Er schnarchte laut, [den Mund weit offen habend].

-->Er schnarchte laut, [wobei er den Mund weit offen hatte].

(Duden 2016: 907)

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der Akkusativ sechs zentrale Funktionen hat. Für die Funktionen sind teilweise die semantischen Rollen wichtig. Einige von diesen Funktionen werden später auch in der Analyse näher betrachtet, weil sie in den untersuchten Lehrwerken vorkommen.

### **2.3 Ansätze des Fremdsprachenunterrichts und Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht**

Da die Lehrwerke zahlreiche unterschiedliche Übungen beinhalten, die unterschiedliche Methoden als Basis verwenden, ist es wichtig auch die unterschiedlichen Ansätze des Grammatikunterrichts zu behandeln. In folgenden Unterkapiteln werden die unterschiedlichen Ansätze des Fremdsprachenunterrichts und die Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht behandelt. Es gibt zahlreiche unterschiedliche Ansätze, aber hier wird nur auf die bekanntesten eingegangen. Außerdem wird kurz auf die Post-Methoden-Ära eingegangen.

### 2.3.1 Grammatik-Übersetzungs-Methode

Die Grammatik-Übersetzungs-Methode (im folgenden GÜM abgekürzt), die besonders im 19. Jahrhundert eine dominierende Rolle spielte, ist eine Methode, die ursprünglich beim Unterricht von klassischen Sprachen wie Latein und Altgriechisch verwendet wurde. (Rösler 2023: 78-79) Bei der GÜM wurden die Strukturen der Zielsprache im Unterricht betont. Im Unterricht wurde zuerst die grammatische Struktur vorgestellt und danach geübt. Zu den Techniken, wie diese Strukturen geübt wurden, gehörte u.a. das Lesen und Übersetzen möglichst hochkultureller Texte. Außerdem wurde das Schreiben mithilfe von Diktaten, Textzusammenfassungen, Aufsätzen und Übersetzungen geübt. (Rösler 2023: 79) Laut Järvinen (2014: Kap. 5.2) gehörte das Auswendiglernen von Grammatikstrukturen und Wortlisten zu den üblichen Übungsformen. Geschriebene Texte wurden also viel produziert und gelesen und die Fähigkeiten Sprechen und Hören wurden für weniger wichtig gehalten.

Aus pädagogischer Sicht war die GÜM laut Järvinen (2014: Kap. 5.2) eine lehrkraftorientierte Methode, in der die Lehrkraft den Unterricht leitete und die Lernenden eher passiv waren und eine Zuhörerrolle hatten. Der Unterricht fand in der Muttersprache statt. Wichtig war es, die Zielsprache zu analysieren, aber nicht für die Kommunikation im Unterricht zu verwenden. Die einzige Weise, wie die Lernenden die Zielsprache verwenden konnten, war das Lesen von zielsprachlichen Übersetzungstexten. Der Unterricht wurde immer auf dieselbe Art und Weise gestaltet. Zuerst wurde aus der Zielsprache in die eigene Muttersprache übersetzt, anschließend hob die Lehrkraft grammatikalische Strukturen neue wichtige Lexeme hervor. Außerdem erweiterte die Lehrkraft den Wortschatz und gab Flexionsformen an. Der eigentliche Inhalt des Textes wurde also nicht behandelt, sondern der Text fungierte nur als Basis für die sprachliche Analyse. (Järvinen 2014: Kap. 5.2)

### 2.3.2 Direkte Methode

Die sog. direkte Methode entstand um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert (Järvinen 2014: Kap. 5.3). Laut Rösler (2023: 80) kann die direkte Methode als eine gegensätzliche Methode zur GÜM angesehen werden. Dies ist schon in den alternativen Bezeichnungen, die für die direkte Methode verwendet wurden, zu

sehen. Zu diesen Bezeichnungen gehörten u.a. Anti-Grammatik-Methode, Reform-Methode und natürliche Methode. (Neuner/Huhnfeld 1993: 33)

Laut Rösler (2023: 80) diene der natürliche Erstspracherwerb als Modell bei der direkten Methode. Das zentrale Ziel der direkten Methode war, die Sprache mündlich zu beherrschen. Im Unterricht wurde einsprachig und induktiv vorgegangen, wobei als eine Aktivität Nachahmung verwendet wurde. Die Lehrenden dienten als Sprachvorbilder und die Lernenden ahmten sie nach. Der Unterricht fokussierte sich auf alltägliches Sprechen und aus diesem Grund, spielten – im Gegensatz zu GÜM – explizite Grammatik und Literatur eine geringere Rolle. (ebd.) Laut Järvinen (2014: Kap. 5.3) sind die konkreten Unterrichtstechniken, die bei der direkten Methode im Unterricht verwendet wurden, vielseitiger als bei der GÜM. Es wurden u.a. Dramen und Scharaden als Unterrichtsmethode verwendet. Die Lernenden waren selbst aktiver im Unterricht.

Bei der direkten Methode war es laut Rösler (2023: 81) wichtig, eine „direkte Verbindung von Welt und neuer Sprache“ aufzubauen. Dafür wurden visuelle Hilfsmittel, wie Bilder verwendet. Mit den Bildern konnte das Klassenzimmer wie ein Teil der zielsprachlichen Welt werden.

Auch wenn die direkte Methode sich auf das Sprechen konzentrierte, wurde auch Grammatik behandelt. Da bei der direkten Methode induktiv vorgegangen wurde, fing der Unterricht nicht mit den grammatischen Regeln an, sondern sie kamen erst später. Zuerst wurden die Regeln entwickelt und danach explizit erklärt. (Rösler 2023: 81)

### **2.3.3 Audiolinguale und audiovisuelle Methode**

Die audiolinguale Methode (ALM) geht auf die 1950er Jahre zurück. Bei der Entwicklung der ALM wurden die Grundlagen der oben vorgestellten direkten Methoden mit den damals aktuellen linguistischen und psychologischen Vorstellungen von Lernen verbunden. (Rösler 2023: 82)

Laut Rösler (2023: 82) hat die ALM ähnliche Ziele und Schwerpunkte wie die direkte Methode. Die Fertigkeiten Hören und Sprechen spielen also eine wichtigere Rolle als

das Lesen und Schreiben. Eine Sprache produktiv zu beherrschen ist also viel wichtiger als das Sprachwissen. Laut Järvinen (2014: Kap. 5.2) werden die sprachlichen Elemente zuerst mündlich und erst danach schriftlich gelernt. Laut Rösler (2023: 82) gehören u.a. Imitation von Satzmustern, also *pattern drills* zu den zentralen Aktivitäten und Methoden im Unterricht. Laut Rösler (2023: 83) sind *pattern drills* geschlossene Aktivitäten, bei denen die Lernenden sich sprachliche Muster einprägen. Geschlossene Aktivitäten dieser Art gehören zu den wichtigsten Formen des Übens. Laut Rösler (2023: 82) fördern die Lehrkräfte beim Üben den Lernprozess der Lernenden mit positiven Reaktionen auf richtige Antworten im Unterricht. Zum größten Teil findet das Üben im Sprachlabor statt.

Ähnlich wie bei der direkten Methode, wird Grammatik bei der audiolingualen Methode induktiv vermittelt (Rösler 2023: 82). Im Vergleich zur direkten Methode hat die Grammatikvermittlung eine größere Bedeutung bei der audiolingualen Methode. Die Grammatikvermittlung wird in die einzelnen Abschnitte der Lehrwerke bzw. in die Dialoge eingebettet, aber die zusammenfassende Grammatikdarstellung, die oft in Form von Tabellen dargestellt wird, findet separat statt. Oft gibt es einen gesonderten Überblicksteil für grammatische Strukturen. (Rösler 2023: 84)

Die ALM wurde laut Rösler (2023: 82) von dem amerikanischen Strukturalismus beeinflusst. Dies sei bei der Durchführung der ALM so zu sehen, weil der Sprachunterricht in der Regel satzbezogen war. Die Vermittlung von Strukturen wurde als Progression betrachtet, sodass die Progression durch Sprachvergleich und strukturalistische Analysen erreicht werden konnte. Ein intensives Üben der Strukturen war zentral. Die Übungen verbanden den Strukturalismus mit der lernpsychologischen Theorie Behaviorismus, denn nach dieser Theorie wird das Fremdsprachenlernen als ein Prozess gesehen, bei dem Gewohnheiten durch die Bestätigung richtiger Antworten verstärkt werden können. Das Lernen findet durch regelmäßiges Üben statt. (Rösler 2023: 82)

Die audiovisuelle Methode wurde in den 1950er Jahren und wurde ursprünglich für Französisch als Fremdsprache entwickelt. Die AVM kann als eine Weiterentwicklung der ALM und direkten Methode betrachtet werden. Bei der AVM spielen die visuellen

Medien eine bedeutende Rolle, wie der Name der Methode schon betont. (Rösler 2023: 84)

Eine typische Vorgehensweise für die AVM ist eine Kombination von Ton und Bild. Diese akustischen und visuellen Stimuli bilden zusammen eine Bedeutungseinheit, die als eine Basis für die Behandlung von Dialogen funktioniert. Diese Dialoge sollten die Lernenden sich durch Wiederholungen einprägen. Am Anfang stehen die visuellen Stimuli im Vordergrund aber treten später in den Hintergrund, sodass die Lernenden auf das Nachspielen des Dialogs konzentrieren können. (Rösler 2023: 84)

Laut Rösler (2023: 85) spielt also das Nachspielen von Dialogen eine große Rolle im Unterricht, und zwar besonders am Anfang des Lernens. Schreiben und Lesen werden dagegen nicht betont. Wie bei der ALM, ist auch bei der AVM die Nachahmung und der Erwerb von Mustern ein wichtiger Teil des Unterrichts.

#### **2.3.4 Kommunikativer Ansatz**

In den 1970er Jahren fand eine pragmatische Wende statt, wobei ein neuer kommunikativer Ansatz entstand. Anstelle von einzelnen Sätzen wurden ganze Gespräche und Texte in den Unterricht eingebettet. Ein wichtiges Ziel war es, dass die Lernenden in alltäglichen Situationen in der Zielsprache zurechtkommen. (Rösler 2023: 87)

Laut Järvinen (2014: Kap. 5.3) ist kommunikative Kompetenz zentral beim kommunikativen Ansatz. Wenn die Lernenden kommunikativ kompetent sind, wissen sie, was gesagt wird, und sie können sich situationsadäquat äußern. Außerdem können die Personen, die kommunikativ kompetent sind, gut mit anderen Teilnehmenden der Diskussion kommunizieren und zusammenarbeiten. Im kommunikativen Unterricht wird versucht, möglichst echte alltägliche Situationen zu gestalten. Bei der Simulierung von echten Situationen wird u.a. Rollenspiel als Methode verwendet. (ebd.)

Laut Rösler (2023: 88) hat die Grammatik beim kommunikativen Ansatz eine unterstützende Funktion. Die Grammatik sollte also nicht separat vom Kommunikationsprozess vermittelt werden, sondern integriert unterrichtet werden,

so dass die grammatischen Strukturen den Kommunikationsprozess unterstützen könnten. Die Grammatik wurde aber wegen dieser Betonung gelegentlich als weniger wichtig gesehen. Weil die Grammatik als weniger wichtig gesehen wurde, ist es auch verständlich, dass das Organisationsprinzip sich etwas veränderte, weil die kommunikative Progression (die auch als situative oder intentionale Progression bezeichnet wurde) die grammatische Progression ersetzte. Bei dieser neuen Richtung waren die Kommunikationssituationen wichtiger als die Strukturen. (ebd.)

Laut Rösler (2023: 90) wurde der kommunikative Ansatz auch kritisiert. Besonders die einseitige Behandlung der Alltagssituationen und -themen zog Kritik auf sich. Auch die Nichtverwendung von literarischen Texten als Material im Unterricht und die Tatsache, dass die kulturellen Kontexte der Lernenden nicht berücksichtigt wurden, wurden kritisiert. Wegen dieser Kritik und vor allem wegen der vereinfachten Behandlung von Themen und Alltagssituationen sowie der Tatsache, dass die Perspektive der Lernenden nicht berücksichtigt wurde, entstand ein neuer Ansatz, der interkulturelle Ansatz. (ebd.)

### **2.3.5 Interkultureller Ansatz**

Laut Rösler (2023: 91) war ein Dialog zwischen dem Eigenen und dem Fremden die primäre Idee des interkulturellen Ansatzes. Der kommunikative Ansatz konzentrierte sich auf den Alltag in den deutschsprachigen Ländern, was nützlich ausschließlich für diejenigen war, die für touristische Zwecke in diese Länder reisen werden. Wenn man aber in einem deutschsprachigen Land lebt, begegnet man auch anderen Situationen als z.B. nur Einkaufssituationen. Zu diesen anderen Situationen gehören Gespräche mit deutschsprachigen Menschen, die z.B. etwas über die Kultur der Heimat der Lernenden erfahren wollen. Beim interkulturellen Ansatz ist es also wichtig, dass die Lernenden auch über das Eigene, wie z.B. Unterschiede zwischen dem eigenen Raum und der deutschsprachigen Welt, sprechen können. Es ist auch nicht nur im deutschsprachigen Raum, wenn man deutschsprachigen Menschen begegnet, sondern auch im eigensprachlichen Raum. (Rösler 2023: 91) Da sich der interkulturelle Ansatz zum Teil aus dem kommunikativen Ansatz entwickelte, spielt Kommunikation auch in diesem Ansatz eine bedeutende Rolle. (ebd.) Das heißt, dass die Grammatik bei diesem Ansatz eher eine unterstützende Funktion hat, ähnlich wie beim Kommunikativen Ansatz.

Für den interkulturellen Ansatz war ein wichtiger Ausgangspunkt, dass die Lernenden aus einem anderen Teil der Welt kommen. Dadurch sehen sie die Ereignisse und Phänomene des zielsprachigen Raums anders als solche Menschen, die aus dem zielsprachigen Raum kommen. (Rösler 2023: 91) Ein generelles Ziel des interkulturellen Ansatzes war Völkerverständigung; die allgemeinen Lernziele beinhalteten, dass die Lernenden auf Unterschiede zwischen Kulturen und Individuen aufmerksam gemacht werden, um Vorurteile aufzulösen und Toleranzfähigkeit zu entwickeln. (Rösler 2023: 92)

### **2.3.6 Post-Methoden-Ära**

In den 1980er-Jahre lag der Schwerpunkt der Forschung laut Järvinen (2014: Kap. 5.5) nicht mehr bei den Methoden, sondern bei dem lernenden Individuum. Es wurde betont, dass die Lernenden jeweils auf unterschiedliche Weisen lernen. Das war der wichtigste Grund dafür, warum die früheren Methoden als nicht mehr nützlich angesehen wurden. Weil die Lernenden auf unterschiedliche Weisen lernen, war es nicht möglich, nur eine Methode im Unterricht zu verwenden. Laut Järvinen (2014: Kap. 5.5) wurde die Verantwortung für das Finden der richtigen Lernstrategie stärker auf die Lernenden selbst übertragen. Wenn früher die Lehrkräfte für die verwendete Methode entschieden, war die Aufgabe der Lehrkräfte jetzt, zusätzlich zum eigentlichen Unterricht, die Lernenden zu ermutigen, damit sie für sich die richtige Lernstrategie zu finden. Das Ziel war also, dass alle Lernenden eigenständig werden. Das heißt gleichzeitig, dass die Lernenden von den eigenen Lernstilen und -strategien bewusst werden. Dies wurde als ein Prozess betrachtet, für den die Lernenden die gesamte Schul- und Studienzeit brauchen würden. (ebd.)

Laut Järvinen (2014: Kap. 5.5) gab es auch andere Gründe dafür, dass die früheren Methoden keinen Schwerpunkt der Forschung mehr bildeten. Die Methoden waren z.B. nicht immer aktuell in dem Sinne, dass sie das Niveau der Lernenden berücksichtigten. Unterschiede zwischen dem Anfängerunterricht und dem Unterricht für Fortgeschrittene wurden nicht berücksichtigt. Es war auch nicht möglich, die beste bzw. die einzige richtige Methode zu bestimmen. Laut Järvinen (2014: Kap. 5.5) bezeichnen einige Forschende diese Zeit nach den früheren Methoden als „Post-Methoden-Ära“. Zu den Merkmalen der Post-Methoden-Ära

gehören u.a. lernendenorientierter Unterricht, Authentizität und Kontextbezogenheit. Wenn keine einzige bestimmte Methode verwendet wird, wählt die Lehrkraft die Methoden und Vorgehensweisen aus, die die Unterrichtssituation am besten dienen. Der Ausgangspunkt des Lernens ist also die Unterrichtssituation und nicht die Methode. (ebd.)

### **2.3.7 Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht**

Wie die obige Darstellung der historischen Ansätze zeigt, hat die Rolle der Grammatik im Laufe der Zeit sich viel verändert. Bei der Grammatik-Übersetzungsmethode wurde sie mehr als bei den anderen Ansätzen betont. (Rösler 2023: 78-79) Die grammatischen Strukturen waren zentral auch bei der audiolingualen Methode. Bei der audiolingualen und direkten Methode wurde mit der Grammatik induktiv vorgegangen. Bei der direkten Methode wurde aber das Sprechen mehr als Grammatik betont. (Rösler 2023: 81-82) Wenn der kommunikative Ansatz mit den anderen Ansätzen verglichen wird, sieht die Rolle der Grammatik ganz anders aus. Bei dem kommunikativen Ansatz wird die Grammatik nämlich im Zusammenhang mit dem Kommunikationsprozess vermittelt. Grammatische Strukturen unterstützen also den Kommunikationsprozess. Kommunikation wird betont, und Grammatik wird „nur“ nebenbei vermittelt. (Rösler 2023: 88)

Die Rolle der Grammatik spiegelt sich auch in den Lehrwerken wider. In den Inhaltsverzeichnissen werden die zu behandelnden grammatischen Strukturen nämlich oft Einheit für Einheit aufgelistet. Auch die Texte der Einheiten sind oft so gestaltet, dass die zu behandelnden grammatischen Strukturen in die Texte eingebettet sind. (Maijala 2009: 27)

Laut Sundman (2014: Kap. 6.6) ist die Frage „Welche Phänomene der Grammatik sollten unterrichtet werden?“ eine offene Frage, die nicht einfach zu beantworten ist. Hinter dieser Frage steckt nämlich die Rolle der Grammatik im Allgemeinen im Fremdsprachenunterricht. Weil die Grammatik sehr viele Regeln und Ausnahmen beinhaltet, ist es nach Sundman (2014: Kap. 6.6) unmöglich für die Fremdsprachenlernenden, alle diese Regeln und Ausnahmen zu lernen. Deswegen sei es wichtig, sich auf die Strukturen zu konzentrieren, die wichtig und notwendig für den Sprachgebrauch sind.

Wenn man die heutige Situation im Fremdsprachenunterricht betrachtet, kommt die Grammatikvermittlung in echten Kommunikationssituationen („*focus on form*“) die heutige Situation am nächsten. (Sundman 2014: 6.8) Das heißt, dass im Unterricht nicht erwartet wird, dass eine Kommunikationssituation komplett fehlerfrei gelingt, da dies in echten Situationen beinahe nie der Fall ist. In echten Kommunikationssituationen muss man manchmal auch die Gesprächspartner\*innen um Hilfe bitten, um die richtige Struktur bilden zu können. Möglichst echter sprachlicher Input, bei dem die grammatischen Strukturen häufig wiederkommen, ist auch nützlich für alle Lernenden (ebd.).

Koukidis (2020) erläutert, dass der Wortschatz heute eine immer größere Rolle im Zusammenhang mit der Grammatik spielt. Laut Koukidis (2020) ist der Wortschatz ein wesentlicher Teil der Grammatik, da Grammatik ohne Wortschatz nicht existieren kann und der Wortschatz braucht auch Grammatik. Koukidis (2020) stellt fest, dass wenn man diese Verbindung zwischen Grammatik und Wortschatz versteht, die Frage nach der Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht hinfällig wird. Koukidis (2020) sieht den Wortschatz als die Grundlage für Grammatik. Eine Sprache verfügt über einen Wortschatz, aus dem mithilfe grammatischer Strukturen und Regeln eine lebendige Sprache entsteht.

### 3 Zu den überregionalen deutschsprachigen DaF-Lehrwerken

Laut Maijala (2018: 717) werden mit überregionalen bzw. globalen DaF-Lehrwerken solche Lehrwerke gemeint, die in der Regel überall in der Welt verwendet werden können. In diesem Kapitel werden die Bezeichnungen „überregional“ und „global“ synonym verwendet. Laut López-Barrios und Villanueva de Debat (2014: 66) sind globale Lehrwerke für solche Lernende geeignet, die ein bestimmtes Niveau der Zielsprache erreicht haben und zu einer bestimmten Altersgruppe angehören. Zusätzlich zu den einsprachigen überregionalen Lehrwerken sind oft auch regionalisierte Versionen u.a. von Wortlisten oder Übungen vorhanden. (Maijala 2018: 717) Laut López-Barrios und Villanueva de Debat (2014: 66) werden die regionalisierten Versionen der Lehrwerke auch an die Hintergründe der Lernenden und der nationalen Lehrpläne angepasst.

Überregionale Lehrwerke haben sowohl Stärken als auch Schwächen bzw. Herausforderungen. Zu den Stärken gehört die Tatsache, dass die Ausgangskultur der Lernenden den linguistischen Inhalt, vor allem den Wortschatz, nicht beeinflusst. Die Ausgangskultur hat wenig Einfluss, weil die Lehrwerke einsprachig sind und weil zweisprachigen Wortlisten nicht zur Verfügung stehen. (Maijala 2018: 717)

Zu den Schwächen bzw. Herausforderungen gehört dagegen der mögliche Bedarf an Anpassung und Neubearbeitung. Wenn überregionale DaF-Lehrwerke im nicht-deutschsprachigen Kontext an lokale Verhältnisse und Bedürfnisse angepasst werden, ist der Adaptionsbedarf groß. Die Lehrwerke können wahrscheinlich nicht direkt als solches ganz ohne Bearbeitung verwendet werden. (Maijala 2018: 717) Laut López-Barrios und Villanueva de Debat (2014: 80) passen Lehrkräfte oft Lehrwerke unabhängig davon an, ob sie regional oder überregional sind. Die Adaptierungen, die gemacht werden, versuchen u.a. die Lernenden zu motivieren. Wenn die Inhalte bekannt und bedeutungsvoll für die Lernenden sind, sind die Lernenden mehr motiviert zu lernen. (ebd.) Ein weiterer Grund für Adaptierungen berührt die Muttersprachen der Lernenden und das Lernen der Grammatik. Für Lernende mit bestimmten Muttersprachen kann das Lernen der Grammatik schwieriger sein als für Lernende mit anderen Muttersprachen. Beispielsweise ist das Lernen der deutschen Grammatik für Lernende, die eine germanische Sprache wie Schwedisch als

Muttersprache haben, viel einfacher als für Lernende, die Finnisch als Muttersprache haben, weil Schwedisch eine verwandte Sprache des Deutschen ist und Finnisch jedoch nicht. In den globalen Lehrwerken ist es schwierig, alle möglichen Muttersprachen und die Unterschiede zwischen Gruppen von Lernenden zu berücksichtigen. Deswegen liegt es bei den Lehrkräften, diese Unterschiede zu berücksichtigen und mögliche Adaptierungen zu machen.

Aufgrund der oben genannten Schwächen und Herausforderungen werden einsprachige globale Lehrwerke häufig auch kritisiert. Laut Maijala und Tammengahelmantel (2016: 537-538) sind solche Lehrwerke nicht „auf die Wünsche und Bedürfnisse der Lernenden“ angepasst, weil sie sich an ein nichtspezifisches Publikum richten. Auch Lehrkräfte haben Wünsche, die nicht immer durch die Verwendung von überregionalen Lehrwerken erfüllt werden können. Deswegen haben die Lehrkräfte die Anpassungsverantwortung, um den Unterricht auf die bestmögliche Weise für die Zielgruppe zu gestalten. (ebd.) Die Verwendung von globalen Lehrwerken ist also nicht immer einfach.

## 4 Material und Methode

### 4.1 Vorstellung der analysierten Lehrwerke

Als Material der vorliegenden Analyse dienen fünf deutschsprachige überregionale DaF-Lehrbüchern, die sich an die Zielgruppe der A1-Lernenden richten: *Begegnungen A1+* sowie *Momente A1.1* und *A1.2*. Die Zielgruppe dieser Lehrwerke ist nicht auf eine bestimmte Muttersprache von Lernenden begrenzt, sondern die Lehrwerke können beim Deutschunterricht weltweit verwendet werden, unabhängig von der Muttersprache der Lernenden. Der Grund dafür, dass das Material aus fünf Lehrbüchern besteht, ist, dass das Lehrwerk für das Niveau A1 in der Lehrwerkserie *Momente* in zwei Teilbände (*A1.1* und *A1.2*) aufgeteilt ist. Diese Lehrwerkserie hat also für jedes Niveau ein separates Kursbuch und Arbeitsbuch. *Begegnungen A1+* wiederum ist ein integriertes Lehrwerk mit beiden Teilen.

Die Entscheidung genau für diese Lehrwerke lässt sich auch damit begründen, dass diese Lehrwerke relativ aktuell sind. *Begegnungen A1+* wurde 2021 veröffentlicht, *Momente A1.1* und *A1.2* wurden dagegen 2020/2021 veröffentlicht. Das Arbeitsbuch zu *Momente A1.1* ist am aktuellsten, denn die zweite Auflage wurde 2022 veröffentlicht. Außerdem hat das Thema der vorliegenden Untersuchung, der Akkusativ, die Materialwahl beeinflusst. In diesen Lehrwerken kommt der Akkusativ nämlich am häufigsten vor, wenn man verschiedene deutschsprachige Lehrwerke für das A1-Niveau miteinander vergleicht. Für eine vergleichende Analyse ist es auch gut geeignet, zwei Lehrwerkserien von verschiedenen Verlagen zu verwenden.

*Begegnungen A1+* (Buscha & Szita 2021) ist ein Lehrwerk des Verlages Schubert. Das Lehrwerk richtet sich an erwachsene Lernende, die das Niveau A1 des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen erreichen möchten. Das Lehrwerk ist ein digitales integriertes Kurs- und Arbeitsbuch, das in acht Einheiten eingeteilt ist. Diese acht Einheiten beinhalten Texte, Grammatik und Übungen. Im weiteren Verlauf der Arbeit wird die Abkürzung *BGNA1+* für *Begegnungen A1+* verwendet.

Die Lehrwerkserie *Momente* hat für jedes Niveau separate Kursbücher und Arbeitsbücher. Herausgegeben wurden diese Lehrwerke vom Verlag Hueber. Diese Lehrwerke richten sich ebenfalls an erwachsene Lernende, die das Niveau A1 des

Europäischen Referenzrahmens für Sprachen erreichen möchten. Die digitalen Kursbücher *Momente A1.1* und *A1.2* (Evans, Pude & Specht 2020/2021) enthalten beide 12 Einheiten, die Texte und Grammatik beinhalten. Zu den beiden Kursbüchern gehören Arbeitsbücher (*A1.1* & *A1.2*) (Glas-Peters, Pude & Reimann 2022/2021), die Übungen beinhalten. Im weiteren Verlauf der Arbeit werden die Abkürzungen *MKBA1.1*, *MABA1.1*, *MKBA1.2* und *MABA1.2* für Momente A1.1 Kursbuch, Momente A1.1 Arbeitsbuch, Momente A1.2 Kursbuch und Momente A1.2 Arbeitsbuch verwendet. Wenn aber generell auf dieses Lehrwerk Bezug genommen wird und nicht auf ein spezifisches Lehrbuch, wird immer noch die Bezeichnung *Momente* verwendet.

In den Lehrwerken werden die folgenden Akkusativthemen behandelt:

1. Indefiniter und definiter Artikel und Negativartikel im Akkusativ
2. Verben mit Akkusativ und Verben mit Dativ und Akkusativ
3. Akkusativ + Adjektive
4. Personalpronomen im Akkusativ
5. Präpositionen mit Akkusativ: für, ohne, Wechselpräpositionen
6. Es gibt + Akkusativ
7. Possessivartikel im Akkusativ

Die oben aufgelisteten Termini stammen aus den untersuchten Lehrwerken. Auf die unterschiedlichen Themen und auf die Frage, welche Themen in welchen Lehrwerken behandelt werden, wird im Einzelnen bei der Analyse der Lehrwerke eingegangen.

#### **4.2 Wichtige Begriffe: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen**

Da die in dieser Arbeit untersuchten Lehrwerke die Niveaustufe A1 des Gemeinsamen Referenzrahmens für Sprachen als Beurteilungsgrundlage verwenden, ist es notwendig einen Überblick über die Inhalte der verwendeten Niveaustufe zu geben. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) ermöglicht eine europaweite Grundlage für zielsprachliche Richtlinien und Materialien, wie Lehrpläne und Lehrwerke. Der GER beschreibt, was Lernende lernen müssen und welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie entwickeln müssen, um eine Lage zu erreichen, in der sie verständlich und erfolgreich kommunizieren können. (Europarat

2001: 14) Der GER hat sechs Referenzniveaus: A1-C2. Die A-Niveaus (A1-A2) werden als *elementare Sprachverwendung* und die C-Niveaus (C1-C2) als *kompetente Sprachverwendung* bezeichnet. Zwischen diesen beiden Niveaus liegen noch die B-Niveaus (B1-B2), die als *selbstständige Sprachverwendung* bezeichnet werden. (Europarat 2001: 35)

Im Referenzrahmen werden grammatische Strukturen nicht explizit erwähnt. Wie bereits in der Einleitung dieser Arbeit erwähnt wurde, braucht man die grammatischen Strukturen, um verständlich in einer Sprache, sowohl mündlich als auch schriftlich, zu kommunizieren (Sundman 2014: Kap. 6). Die Kenntnisse von grammatischen Strukturen werden auch berücksichtigt, wenn die Lernenden anhand des GERs beurteilt werden. In der Beschreibung des Niveaus A1 wird in Bezug auf das Verstehen, Sprechen und Schreiben erwähnt, dass die Lernenden einfache Sätze verstehen und produzieren können. (Europarat 2001: 35; EU & Europarat 2004-2020)

### 4.3 Lehrwerkanalyse

Als hauptsächliche Methode in der Untersuchung dient die Inhaltsanalyse. Die qualitative Inhaltsanalyse wird heute häufig u.a. in Fremdsprachenforschung benutzt. Besonders passend ist die qualitative Inhaltsanalyse bei dem Analysieren von Texten. (Burwitz-Melzer & Steininger 2016: 256–257)

Laut Luodonpää-Manni und Ojutkangas (2020: 414) werden bei einer qualitativen Inhaltsanalyse authentische Sprachverwendungsdaten untersucht. Das Ziel dieser Art von Analyse ist es, ein umfassendes Verständnis von dem Untersuchungsgegenstand zu erlangen. Qualitative Inhaltsanalyse wird meistens manuell durchgeführt, obwohl heute digitale Hilfsmittel auch häufig verwendet werden. Da ein Großteil der Analyse manuell durchgeführt wird, ist die Verwendung von kleineren Materialmengen kennzeichnend für die qualitative Inhaltsanalyse. (ebd.) Krippendorf (2019: 22) stellt auch fest, dass jedes Lesen von Texten immer qualitativ ist, auch wenn bestimmte Merkmale von Texten später quantitativ analysiert werden können.

In dieser Arbeit wird die Inhaltsanalyse als eine theoriengesteuerte Inhaltsanalyse durchgeführt. Laut Tuomi und Sarajärvi (2018: 127-128) basiert die Klassifikation

des Materials der Analyse bei einer theoriengesteuerten Inhaltsanalyse z.B. auf einer früheren Theorie oder einem Modell. Bei einer theoriengesteuerten Analyse wird als erstes ein Rahmen für die Analyse gebildet. Dieser Rahmen beinhaltet die Kategorien, zu denen die wesentlichen Materialteile unterteilt werden. Aus solchen Materialteilen, die nicht zum Analyserahmen passen, können neue Kategorien gebildet werden. (ebd.) Die folgende Abbildung veranschaulicht den Analyseprozess, auf den genauer in Kapitel 5 eingegangen wird.

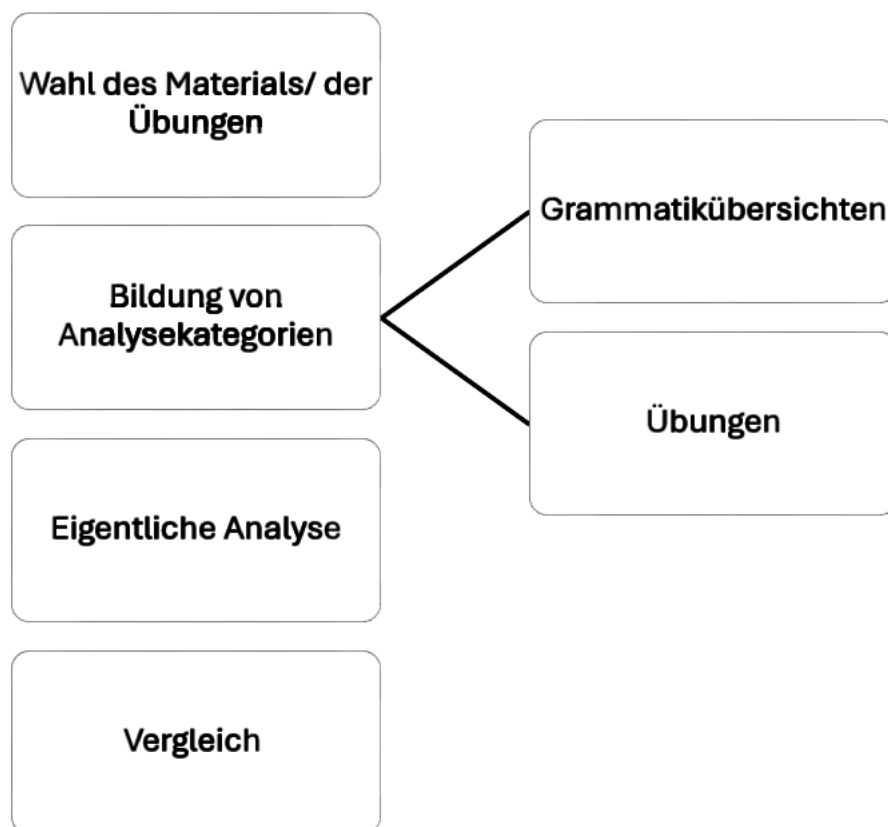


Abbildung 2. Analyseprozess

Auch wenn diese Untersuchung hauptsächlich qualitativ ist, wird auch eine kurze quantitative Analyse im Zusammenhang mit dem Vergleich der Lehrwerke durchgeführt. Die gesammelten Daten werden dabei als Zahlen kategorisiert und dargestellt. Laut Luodonpää-Manni, Hamunen und Konstenius (2020: 14) ist die quantitative Methode für den Vergleich von Beziehungen zwischen den verschiedenen Variablen nützlich.

## 5 Analyse

In diesem Kapitel wird die Analyse durchgeführt. Zuerst werden die Analysekategorien vorgestellt. Anschließend werden die Lehrwerke separat analysiert und danach miteinander verglichen. Die Analysekategorien werden anhand von Beispielen aus den Lehrwerken näher vorgestellt. Wie schon in der Einleitung dieser Arbeit vorgestellt wurde, werden in der Analyse folgende Forschungsfragen beantwortet:

1. Wird der Kasus als Phänomen in den ausgewählten DaF-Lehrwerken erklärt?
2. Was wird über den Akkusativ in den Lehrwerken gelehrt und wie wird der Akkusativ in den Lehrwerken gelehrt und geübt?
3. Wie unterscheiden sich die Lehrwerke bezüglich der Behandlung des Akkusativs?

In 5.2 werden die Analysekategorien vorgestellt. In den Unterkapiteln 5.2 und 5.3 werden die zwei ersten Forschungsfragen lehrwerkspezifisch beantwortet. Die dritte Frage wird in Unterkapitel 5.4 beantwortet.

### 5.1 Analysekategorien

Die in dieser Analyse verwendete Übungstypologie bzw. die Analysekategorien basieren auf zwei Übungstypologien: der Übungstypologie von Günther Storch (1999) und der Übungstypologie von Rainer Rauch (2007). Diese zwei Übungstypologien wurden als Grundlage für die Übungstypologie dieser Arbeit gewählt, da sie am besten zu meiner Arbeit bezüglich der Forschungsfrage *Wie wird der Akkusativ in den Lehrwerken gelehrt und geübt?* passen. Diese beiden Übungstypologien beschreiben Übungen aus unterschiedlichen Perspektiven. Storch (1999) beschreibt Übungen als Textsorten und der Blickwinkel ist eher lehrkraftorientiert. Im Gegensatz dazu ist die Übungstypologie von Rauch (2007) eher lernendenorientiert, weil die Typologie auf dem Aktivitätsgrad der Lernenden basiert. Dieser Aktivitätsgrad ist von der Art der Übungen abhängig. Je aktivierender die Übungen sind, desto aktiver sind die Lernenden. Wenn die Übungen dagegen eher passiv sind, sind die Lernenden auch nicht aktiv.

Storch (1999: 86-89) unterteilt die Grammatikübungen in sieben Kategorien. Diese Kategorien werden in der folgenden Tabelle kurz vorgestellt und danach genauer beschrieben.

Tabelle 3. Übungstypologie von Storch

Übungskategorie	Beschreibung des Übungstyps
Lückenübungen	Ausfüllung von Lücken
Formationsübungen	Bildung sprachlich korrekter Einheiten
Umformungsübungen	Umformung einer Ausgangsstruktur in eine Zielstruktur
Erweiterungsübungen	Eine Struktur komplexer zu machen
Substitutionstafel	Sinnvolle Kombination der vorgegebenen syntaktischen Strukturen
Ersetzungsübungen	Ersetzung von Wörtern innerhalb eines Satzes
Strukturübungen	Wiederholung eines bestimmten Strukturmusters

Bei den *Lückenübungen* müssen die Lernenden Lücken in Sätzen oder Texten ausfüllen. Diese Lücken können z.B. Verbformen, Adjektivendungen oder Präpositionen verlangen. (Storch 1999: 86) Bei den *Formationsübungen*, auch Konstruktionsübungen genannt, müssen die Lernenden „größere sprachliche Einheiten“, meist Sätze, aus kleineren sprachlichen Elementen, wie z.B. Wörtern bilden. Bei Übungen dieser Art üben die Lernenden sprachlich korrekte Einheiten zu bilden. (Storch 1999: 87) Bei den *Umformungsübungen*, die auch als Transformationsübungen bezeichnet werden, gibt es immer eine „Ausgangsstruktur“, die in eine „Zielstruktur“ umgeformt werden soll. Die Umformung eines Aktivsatzes in einen Passivsatz ist ein typisches Beispiel für eine Umformungsübung. (ebd.) Bei einer *Erweiterungsübung* sollen die Lernenden die Struktur des Ausgangssatzes durch Erweiterung komplexer machen. Ein Beispiel für Übungen dieser Art wäre die Kombination von zwei Sätzen mit einer Konjunktion. (Storch 1999: 88) Bei einer *Substitutionstafel* ist die syntaktische Struktur fast vollständig vorgegeben. Die Aufgabe der Lernenden besteht darin, diese vorgegebenen syntaktischen Strukturen sinnvoll miteinander zu kombinieren und bei Bedarf zu ergänzen. (ebd.) Laut Storch (1999: 89) werden bei *Ersetzungsübungen* (auch Substitutionsübungen) ein oder mehrere Wörter innerhalb eines Satzes ersetzt. Die letzte Übungsart laut Storch (1999: 89) sind *Strukturübungen* (auch *pattern drill*), deren Ziel es ist, die Strukturen zu automatisieren. Diese Automatisierung passiert durch Wiederholung eines bestimmten Strukturmusters. (ebd.)

Die Übungstypologie von Rauch (2007: 4-16) hat wiederum drei Oberkategorien: *Passive Übungstypen*, *Semi-passive Übungstypen* und *Aktive Übungstypen*. Diese Kategorien beinhalten genauere Übungskategorien als Unterkategorien. Zu den

passiven Übungstypen gehören *Wahr – Falsch-Übungen* und *Multiple Choice-Übungen*. Semi-passive Übungstypen sind *Zuordnungsaufgaben*, *Lückentexte* und *das Switchboard*. Zu der letzten Kategorie, zu den aktiven Übungstypen, gehören u.a. *Gespräch*, *Brief*, *Dialog* und *Rollenspiele*. Die folgende Abbildung enthält einen Überblick über die Übungstypologie und die verschiedenen Übungstypen.

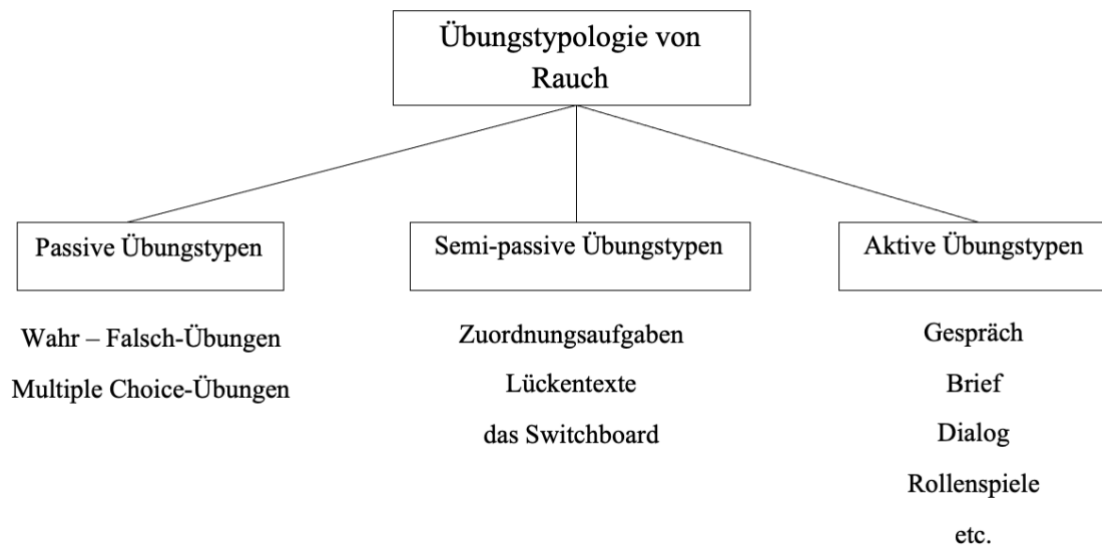


Abbildung 3. Übungstypologie von Rauch

Bei den *Wahr – Falsch-Übungen* und *Multiple Choice-Übungen* müssen die Lernenden nur die richtige Antwort aus zwei oder mehr Alternativen auswählen bzw. markieren. Eine Multiple Choice-Übung kann als eine Variante einer Wahr – Falsch-Übung angesehen werden. Bei den Multiple Choice-Übungen ist es nur schwieriger, die richtige Antwort auszuwählen, da es mehr als zwei Alternativen gibt. (Rauch 2007: 4-5) Bei Übungen dieser Art produzieren die Lernenden selbst keine Sprache und daher werden diese Übungen als passiv angesehen.

Bei den semi-passiven Übungstypen müssen die Lernenden etwas aktiver sein, aber auch hier wird nicht viel selbst produziert. Laut Rauch (2007: 6) müssen die Lernenden bei *Zuordnungsaufgaben* sinnvolle Kombinationen aus vorgefertigten Elementen bilden. Rauch sieht diesen Übungstyp als aktiv in dem Sinne, dass die Lernenden oft ihre eigenen Fehler bemerken und auch korrigieren können. (ebd.)

Ein weiterer semi-passiver Übungstyp sind *Lückentexte*, in denen es Lücken gibt, die ausgefüllt werden sollen. Mit Lückentexten können z.B. grammatische Strukturen geübt werden. (Rauch 2007: 7)

Das *Switchboard* ist eine Übung, bei der die Übungstypen Zuordnungsaufgabe und Lückentext kombiniert werden. Dieser Übungstyp kann z.B. bei der Transferphase von semipassiven zu aktiven Übungen eingesetzt werden. Ein Switchboard enthält vorgefertigte Elemente, aus denen die Lernenden eigene Sätze bilden müssen. Die Aufgabenstellungen können unterschiedlich sein. Zum Beispiel kann eine Geschichte mit Hilfe eines Switchboards weiter erzählt werden. Mit einem Switchboard können z.B. grammatische Strukturen geübt werden. (Rauch 2007: 10-11)

Zu den aktiven Übungstypen gehören nach Rauch (2007: 11) sowohl mündliche als auch schriftliche Übungstypen. Aktive Übungstypen sind u.a. Briefe, Berichte, Gespräche und Dialoge.

In der vorliegenden Arbeit werden die Oberkategorien *Passive Übungstypen*, *Semi-passive Übungstypen* und *Aktive Übungstypen* herangezogen. Unter diesen Kategorien befinden sich dann die genaueren Übungstypen. Für die aktiven Übungstypen gab es in den beiden oben dargestellten Übungstypologien keine passenden fertigen Unterkategorien. Deshalb wurden für die aktiven Übungstypen zwei Unterkategorien, *Schreibübungen* und *Sprechübungen*, gebildet, die besser für den Zweck dieser Arbeit bzw. das Material geeignet sind. Bei den passiven Übungstypen war es auch erforderlich eine eigene Kategorie (*Vergleichsübungen*) zu bilden. Außerdem wurden *Wahr – Falsch-Übungen* und *Multiple Choice-Übungen* als eine Kategorie (*Multiple Choice-Übungen*) zusammengestellt, weil sie eine ähnliche Übungsstellung haben. Beim Lehrwerk *BGNA1+* gibt es Übungen, die die Übungstypen *Lückenübung* und *Formationsübung* kombinieren. Die in dieser Arbeit verwendete Übungstypologie wird in der folgenden Abbildung vorgestellt:

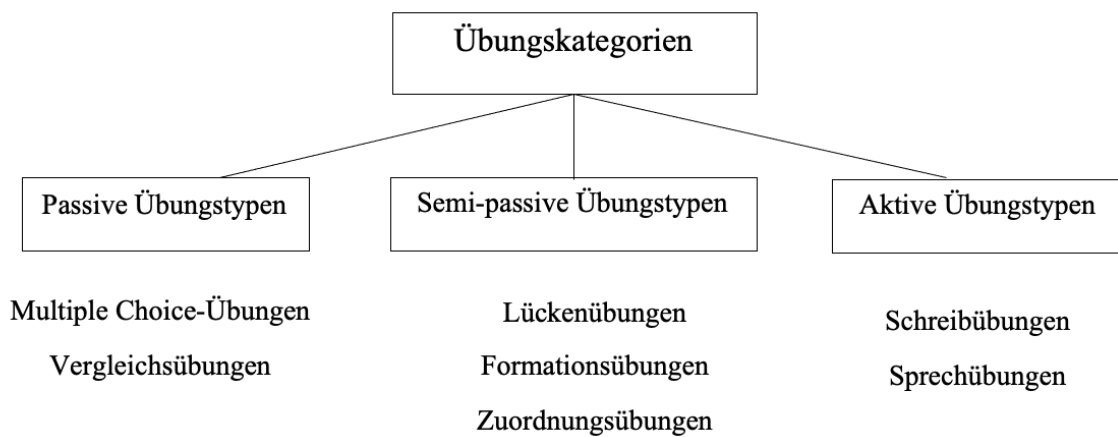


Abbildung 4. Übungskategorien dieser Arbeit

Da auch das analysiert wird, wie der Akkusativ in den Lehrwerken gelehrt wird, sind auch die Grammatikübersichten ein Bestandteil bzw. Kategorie der Analyse. In der Analyse wurden nur solche Grammatikübungen berücksichtigt, deren Zweck hauptsächlich nur das explizite Üben des Akkusativs war. Zum Beispiel bei dem Lehrwerk *Momente* waren solche Übungen mit einem G (für Grammatik) markiert. Bei der Analyse wurden nur die Übungen der sogenannten eigentlichen Einheiten berücksichtigt. Im Lehrwerk *Momente* gibt es auch Wiederholungsübungen und sogenannte Testübungen, aber sie wurden in dieser Analyse außer Acht gelassen, denn sonst wäre das Material zu umfangreich geworden.

## 5.2 Begegnungen A1+

In diesem Teil wird das Lehrwerk *BGNA1+* bezüglich des Akkusativs analysiert. Zunächst werden die behandelten Inhalte betrachtet und es wird darauf eingegangen, wie sie im Lehrwerk vermittelt werden. Anschließend wird mithilfe der in Kapitel 5.1 vorgestellten Übungskategorien analysiert, wie die Inhalte in *BGNA1+* geübt werden.

### 5.2.1 Vermittlung des Akkusativs

Bevor genauer analysiert wird, wie die Akkusativfunktionen vermittelt werden, ist es sinnvoll darauf einzugehen, ob der Kasus als Phänomen im Lehrwerk überhaupt erklärt wird. *Wird der Kasus als Phänomen in den ausgewählten DaF-Lehrwerken erklärt?* ist die erste Forschungsfrage, die gestellt wurde, weil die überregionale

Natur der Lehrwerke Anlass zu der Erwartung gab, dass eine solche Erklärung für Lernende mit variierenden Erstsprachen nützlich sein könnte. Der Begriff Kasus wird im Lehrwerk *BGNA1+* zweimal zwar erwähnt, aber als Phänomen nicht explizit erklärt oder definiert.

Im Lehrwerk *BGNA1+* kommen folgende Akkusativthemen vor:

1. Indefiniten, definiten und Negativartikel im Akkusativ
2. Verben mit Akkusativ und Verben mit Dativ und Akkusativ
3. Präpositionen mit Akkusativ: für, Wechselpräpositionen
4. Akkusativ und Adjektive
5. Personalpronomina im Akkusativ

Diese Themen werden im Lehrwerk mithilfe von Grammatikübersichten vermittelt. Bei *BGNA1+* gibt es Tabellen und Abbildungen, die das zu behandelnde Thema kurz zusammenfassen. Diese Tabellen und Abbildungen sind oft auf derselben Seite mit der Übung vorhanden. Bei *BGNA1+* gibt es immer eine Übung pro Seite. Darüber hinaus gibt es im Anhang eine zusätzliche Grammatikübersicht, die alle im Lehrwerk behandelten Grammatikthemen zusammenfasst. Im Folgenden werden die Grammatikübersichten und Beispiele dieses Lehrwerkes für die Zwecke der vorliegenden Arbeit etwas vereinfacht, weil z.B. unterschiedliche Farben und andere Visualisierungen ausgelassen werden müssen. Die Inhalte bleiben aber unverändert. Tabelle 4 veranschaulicht, wie die Grammatikübersichten in *BGNA1+* aussehen.

Tabelle 4. Beispiel für Grammatikübersicht in *BGNA1+ 2021: Kapitel 3*

Nominativ und Akkusativ				
	Singular			Plural
	maskulin	feminin	neutral	
Nominativ	der <u>er</u> Schinken rohe <u>r</u> Schinken der rohe Schinken ein rohe <u>r</u> Schinken	die <u>e</u> Milch kalte <u>e</u> Milch die <u>e</u> kalte Milch eine <u>e</u> kalte Milch	das <u>s</u> Brot alte <u>s</u> Brot das <u>s</u> alte Brot ein alte <u>s</u> Brot	die <u>e</u> Eier gekochte <u>e</u> Eier die <u>e</u> gekochten Eier
Akkusativ	den <u>n</u> Schinken rohe <u>n</u> Schinken den <u>n</u> rohen Schinken eine <u>n</u> rohen Schinken			

Tabelle 4 stellt den Akkusativ mithilfe eines Vergleichs zum zuvor gelernten Nominativ dar. Alle wichtigen Endungen, die zur Unterscheidung der beiden Kasus wichtig sind, sind auch im Original unterstrichen. Die tabellarische Darstellung gibt einen klaren Überblick vor allem über die Artikel im Akkusativ und wie sie sich von den Artikeln im Nominativ unterscheiden.

Alle anderen oben vorgestellten Themen der Akkusativformen und -funktionen werden in der Grammatikübersicht mit ähnlichen tabellarischen Darstellungen, wie Tabelle 4 vorgestellt.

### 5.2.2 Akkusativübungen

Die oben vorgestellten Akkusativinhalte werden mithilfe unterschiedlicher Übungen geübt. Bei *BGNA1+* gibt es Übungen aus den Oberkategorien *Passive Übungstypen* und *Semi-passive Übungstypen*, was bedeutet, dass es keine Übungen aus der Oberkategorie *Aktive Übungstypen* gibt. Die Unterkategorien, die nicht im Lehrwerk vorkommen, sind *Vergleichsübungen*, *Sprechübungen* und *Schreibübungen*. Die größte Oberkategorie ist *Semi-passive Übungstypen* und die Unterkategorie *Formationsübungen* ist am größten.

Es gibt insgesamt 16 Akkusativübungen im Lehrwerk. In zwei Übungen werden zwei Übungstypen (*Lückenübungen* und *Formationsübungen*) kombiniert und deswegen werden sie als ein Teil einer separaten Kategorie gezählt. Die folgende Tabelle veranschaulicht die Verteilung der Kategorien und Übungstypen in diesem Lehrwerk:

Tabelle 5. Verteilung der Kategorien und Übungstypen bei *BGNA1+*

Oberkategorie	Übungstyp	Anzahl der Übungen
Passive Übungstypen	Multiple Choice-Übungen	2
	Vergleichsübungen	-
Semi-passive Übungstypen	Lückenübungen	3
	Formationsübungen	8
	Lückenübung + Formationsübung	2
	Zuordnungsübungen	1
Aktive Übungstypen	Schreibübungen	-
	Sprechübungen	-
Gesamtzahl der Akkusativübungen		16

Wie aus der Tabelle zu sehen ist, ist *Semi-passive Übungstypen* die größte Oberkategorie bei *BGNA1+*. Von den *semi-passiven Übungstypen* sind die *Formationsübungen* am häufigsten. Als nächstes folgt ein Beispiel aus dieser Kategorie.

## Beispiel 1

**Was möchtest du? Ergänzen Sie die Nomengruppe im Akkusativ.**

Auto, neu

Möchtest du *ein neues Auto*?

1. Radio, klein

Möchtest du \_\_\_\_\_ ?

2. Computer, modern

Möchtest du \_\_\_\_\_ ?

3. Zeitung, alt

Möchtest du \_\_\_\_\_ ?

4. Büro, groß

Möchtest du \_\_\_\_\_ ?

5. Computertisch, praktisch

Möchtest du \_\_\_\_\_ ?

6. Laptop, preiswert

Möchtest du \_\_\_\_\_ ?

7. Stift, neu

Möchtest du \_\_\_\_\_ ?

8. Bücherregal, leer

Möchtest du \_\_\_\_\_ ?

(BGNA1+ 2021: Kapitel 3)

Der zweitgrößte Übungstyp ist *Lückenübungen* mit drei Übungen. Beispiel 2 unten veranschaulicht diesen Übungstyp.

## Beispiel 2

**Ergänzen Sie die Adjektivendungen.**

	alten Käse		gekocht_____ Eier (Pl.).
	weich_____ Brötchen (Pl.).		frisch_____ Brot.
Ich mag	scharf_____ Salami.	Ich mag	italienisch_____ Rotwein.
	süß_____ Orangensaft.		heiß_____ Kaffee.

(BGNA1+ 2021: Kapitel 4)

Übungstypen mit jeweils zwei Übungen sind *Multiple Choice-Übungen* und *Lückenübung + Formationsübung*. Der Übungstyp *Lückenübung + Formationsübung* ist interessant in dem Sinne, dass er zwei Übungstypen, wie der Name schon sagt *Lückenübungen* und *Formationsübungen* kombiniert. Beispiel 3 illustriert diesen Übungstyp.

## Beispiel 3

**Was brauchst du? Ergänzen Sie die Nomengruppe im Akkusativ.**

Brauchst du *eine* Eintrittskarte?

- Nein, danke, *ich brauche keine Eintrittskarte.*

1. Braucht ihr \_\_\_\_\_ Schreibtisch?

- Nein, *wir brauchen* \_\_\_\_\_

2. Brauchen Sie \_\_\_\_\_ Radio?

- Nein, \_\_\_\_\_

3. Brauchst du \_\_\_\_\_ Lampe?

- Nein, \_\_\_\_\_

4. Braucht sie \_\_\_\_\_ Stift?

- Nein, \_\_\_\_\_

5. Braucht er \_\_\_\_\_ Brille?

- Nein, \_\_\_\_\_

6. Brauchst du \_\_\_\_\_ Drucker?

- Nein, \_\_\_\_\_

7. Brauchen Sie \_\_\_\_\_ Zeitung?

- Nein, \_\_\_\_\_

8. Braucht er \_\_\_\_\_ Schlüssel?

- Nein, \_\_\_\_\_

9. Braucht ihr \_\_\_\_\_ Regal?

- Nein, \_\_\_\_\_

10. Brauchst du \_\_\_\_\_ Handy?

- Nein, \_\_\_\_\_

11. Brauchst du \_\_\_\_\_ Kaffeemaschine?

-Nein, \_\_\_\_\_

12. Brauchen wir \_\_\_\_\_ Auto?

- Nein, \_\_\_\_\_

13. Braucht er \_\_\_\_\_ Terminkalender?

- Nein, \_\_\_\_\_

(BGNA1+ 2021: Kapitel 3)

Die Oberkategorie *Passive Übungstypen* kommt in *BGNA1+* in der Form von Multiple Choice-Übungen vor. Beispiel 4 veranschaulicht den Übungstyp *Multiple Choice-Übungen*, der im Lehrwerk mithilfe einer Dropdown-Liste umgesetzt wurde.

#### Beispiel 4

**Ergänzen Sie *ich* oder *mich*.**

*Ich* esse gern Gemüse.

1. Die Ausstellung interessiert \_\_\_\_\_ nicht.
2. Kommt ihr \_\_\_\_\_ besuchen?
3. \_\_\_\_\_ fahre nach Italien.
4. Petra mag \_\_\_\_\_
5. Liebesromane lese \_\_\_\_\_ sehr gern.
6. Findest du \_\_\_\_\_ schön?
7. Hört ihr \_\_\_\_\_?
8. Kennst du \_\_\_\_\_ nicht mehr?
9. Brauchen Sie \_\_\_\_\_ noch?
10. Liebst du \_\_\_\_\_?
11. \_\_\_\_\_ komme morgen.

(*BGNA1+* 2021: Kapitel 4)

Übungstypen, von denen es nur eine Übung im Lehrwerk gibt, sind *Zuordnungsübungen* und *Schreibübungen*. Beispiel 5 gehört zum Übungstyp *Zuordnungsübungen*.

## Beispiel 5

**Was passt zusammen? Ordnen Sie zu.**

öffnen	ein Museum
bekommen	Glück
studieren	ein Konzert
bezahlen	einen Sprachkurs
trinken	eine Tür
lesen	eine Eintrittskarte
besuchen	Informatik
hören	die Zeitung
machen	Deutsch
haben	einen Kaffee
sprechen	Informationen

(BGNA1+ 2021: Kapitel 3)

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es bei BGNA1+ Akkusativübungen aus vielen verschiedenen Kategorien gibt. Die meisten Übungen gehören zu der Oberkategorie *Semi-passive Übungstypen*. Auch wenn die Lernenden den Akkusativ mithilfe von vielen unterschiedlichen Übungstypen üben können, ist die Anzahl der Übungen relativ gering.

### 5.3 Momente A1.1 & A1.2

In diesem Teil wird wiederum die Lehrwerke *Momente A1.1* und *A1.2*, die beide sowohl aus einem Kursbuch als auch einem Arbeitsbuch bestehen, bezüglich des Akkusativs analysiert. Zuerst werden die behandelten Inhalte betrachtet und es wird darauf eingegangen, wie sie im Lehrwerk vermittelt werden. Anschließend wird mithilfe der in Kapitel 5.1 vorgestellten Übungskategorien analysiert, wie die Inhalte in den Lehrwerken geübt werden.

#### 5.3.1 Vermittlung des Akkusativs

Wie schon in Kapitel 5.2.1 festgestellt wurde, ist es sinnvoll zu fragen, ob der Kasus als Phänomen im Lehrwerk explizit erklärt wird, bevor die Art und Weise vom Lehren des Akkusativs genauer analysiert wird. Der Begriff Kasus bzw. Kasus als Phänomen wird in den Lehrwerken *Momente* auch nicht explizit erklärt. Tatsächlich wird der Begriff kein einziges Mal in den Lehrwerken erwähnt.

In den Lehrwerken *Momente A1.1* und *A1.2* kommen folgende Akkusativthemen vor:

1. Indefiniten, definiten und Negativartikel im Akkusativ (A1.1)
2. Es gibt + Akkusativ (A1.2)
3. Possessivartikel im Akkusativ: ihr, sein (A1.2)
4. Modale Präpositionen: (mit), ohne und Wechselpräpositionen (A1.2)
5. Personalpronomina im Akkusativ: mich, dich, ihn... (A1.2)

Diese Akkusativthemen werden mithilfe von Grammatikübersichten vermittelt. In den beiden Kursbüchern gibt es für jedes Grammatikthema eine Grammatikübersicht, z.B. in der Form einer Tabelle, die das zu behandelnde Thema kurz zusammenfasst. Diese Grammatikteile sind häufig auf derselben Seite mit den Übungen im Kursbuch vorhanden. Dazu gibt es bei einem Akkusativthema ein Video, das das Phänomen veranschaulicht. Bei den Akkusativartikeln (*MKBA1.1* 2020: 37) gibt es ein Video, in dem die Artikel im Akkusativ verwendet werden. Folgende Beispiele veranschaulichen, wie die Grammatikübersichten in den Kursbüchern von *Momente A1.1* und *A1.2* aussehen. Die Darstellungen der Grammatikübersichten bzw. ihre Beispiele wurden für diese Arbeit etwas vereinfacht, denn es wurde z.B. auf unterschiedliche Farben verzichtet. Die Inhalte wurden aber nicht geändert. Die

folgende Tabelle ist ein Beispiel dafür, wie die Grammatikübersichten in *MKBA1.1* ungefähr aussehen.

Tabelle 6. Beispiel für eine Grammatikübersicht in *MKBA1.1* (2020: 37)

Akkusativ
Ich habe /sehe / suche / brauche... einen / keinen Kalender. ein / kein Tablet. eine / keine Maus. - Tablets. / keine Tablets

Die folgenden zwei Tabellen 7 und 8 veranschaulichen, wie die Grammatikübersichten in *MKBA1.2* aussehen.

Tabelle 7. Beispiel für eine Grammatikübersicht in *MKBA1.2* (2021: 47)

Nominativ	ich	du	er	es	sie	wir	ihr	sie	Sie
Akkusativ	mich	dich	ihn	es	sie	uns	euch	sie	Sie

Tabelle 8. Beispiel für eine Grammatikübersicht in *MKBA1.2* (2021: 70)

Wohin + Akkusativ	Wo + Dativ
<u>an den</u> Strand <u>in den</u> Zoo <u>auf den</u> Mond	<u>am</u> Strand <u>im</u> Zoo <u>auf dem</u> Mond
<u>ins</u> Kino <u>in</u> + <u>das</u> = <u>ins</u>	<u>im</u> Kino
<u>in die</u> Stadt <u>auf die</u> Insel	<u>in der</u> Stadt <u>auf der</u> Insel
<u>in die</u> Berge	<u>in den</u> Bergen
<u>nach</u> Italien, Berlin ...	<u>in</u> Italien, Berlin ...

Zusätzlich zu den kompakten Grammatikübersichten gibt es in den beiden Kursbüchern separate umfangreichere Grammatikübersichten nach jeder dritten Einheit, in denen die Grammatikthemen der drei vorigen Einheiten zusammengefasst werden. Z.B. in *MKBA1.2* gibt es nach der 15. Einheit eine Grammatikübersicht, in der die Grammatikthemen der Einheiten 13, 14 und 15 zusammengefasst werden. Es

gibt aber keine komplette Grammatikübersicht am Ende des Kursbuchs. In den Arbeitsbüchern sind keine Grammatikübersichten vorhanden.

### 5.3.2 Akkusativübungen

Die oben vorgestellten Akkusativinhalte werden mithilfe von unterschiedlichen Übungen geübt. Bei *Momente* gibt es Übungen sowohl in den Kursbüchern als auch in den Arbeitsbüchern. Zwischen den Übungen in den Kursbüchern und den Übungen in den Arbeitsbüchern der gleichen Kategorie gibt es grundsätzlich kaum Unterschiede, was die Form angeht. Deshalb werden die Übungen der beiden Buchtypen nicht separat behandelt. Es werden aber Beispiele aus beiden Büchern der beiden Teilbände gegeben.

Insgesamt gibt es bei *Momente* Übungen aus allen Kategorien. Die Übungen sind so verteilt, dass die größte Oberkategorie *Semi-passive Übungstypen* ist, wenn alle Übungen in den Büchern der beiden Teilbände zusammengerechnet werden. Von den semi-passiven Übungstypen ist die Unterkategorie *Lückenübungen* am größten. Insgesamt gibt es 36 Akkusativübungen, wenn alle Übungen in den Büchern der beiden Teilbände zusammengerechnet werden. Die folgende Tabelle veranschaulicht die Verteilung der Kategorien und Übungstypen in den Lehrwerken.

Tabelle 9. Verteilung der Kategorien und Übungstypen in den Lehrbüchern von *Momente*

Oberkategorie	Übungstyp	MKBA1.1	MABA1.1	MKBA1.2	MABA1.2
Passive Übungstypen	Multiple Choice-Übungen	-	1	1	3
	Vergleichsübungen	-	-	-	1
Semi-passive Übungstypen	Lückenübungen	2	5	3	7
	Formationsübungen	-	-	-	1
	Zuordnungsübungen	-	-	1	1
Aktive Übungstypen	Schreibübungen	1	-	3	1
	Sprechübungen	1	-	4	-
Gesamtzahl der Akkusativübungen		4	6	12	14

Wie aus der Tabelle zu entnehmen ist, ist *Lückenübungen* der einzige Übungstyp, der in allen vier Lehrbüchern vorkommt. Dadurch ist er auch am häufigsten

vorkommender Übungstyp in den Lehrbüchern mit insgesamt 17 Übungen. Beispiele 6 und 7 veranschaulichen diesen Übungstyp.

#### Beispiel 6

##### **Ich habe keinen Stift.**

Hören Sie das Gespräch noch einmal und ergänzen Sie.

- Wir haben doch   einen   Termin, Herr Patschorke. Haben Sie   keinen   Kalender?
- Doch. Aber ich sehe                      Termin.
- Dann suchen Sie bitte                      Stift und notieren Sie.
- Ich habe                      Stift.
- Das ist nicht gut. Sie brauchen                      Stift.

(MKBA1.1 2020: 37)

#### Beispiel 7

##### **Ordnen Sie zu.**

einen einen kein kein keine keine keine keinen / / / / / ≠

- Guten Tag! Haben Sie   /   (1) Computer und                      (2) Laptops?
- Guten Tag! Hier haben wir                      (3) Tablets und                      (4) Handys, supermodern.
- Äh, okay. Aber ich brauche                      (5) Tablet und                      (6) Handy. Ich brauche                      (7) Computer oder                      (8) Laptop.
- Aha. Wir haben leider                      (9) Laptops und                      (10) Computer. Aber wir haben                      (11) Bildschirme und                      (12) Mäuse. Sehr, sehr günstig!
- NEIN DANKE! Ich brauche                      (13) Bildschirm und                      (14) Maus!

(MABA1.1 2022: 36)

In den beiden obigen Beispielen werden die zu ergänzenden Elemente fertig angegeben, und zwar entweder schriftlich oder als Audio. Diese Übungen fungieren also auf eine ähnliche Weise, auch wenn die erste Übung aus dem Kursbuch und die andere aus dem Arbeitsbuch stammt.

Die Übungstypen *Vergleichsübungen* und *Formationsübungen* kommen nur in einem Lehrbuch vor. In einer Vergleichsübung (Nr. 7c, *MABA1.2* 2021: 16) sollen die Lernenden die Formen von Nominativ und Akkusativ miteinander vergleichen, und zwar mithilfe von Vorgängerübungen (Nr. 7a und b). Beispiel 8 illustriert den Übungstyp *Formationsübungen*, der ebenfalls nur in einem Lehrbuch vorkommt.

#### Beispiel 8

**Im Urlaub. Ergänzen Sie die Sätze.**

Insel Kamel Kino Strand Türkei Wasser Zelt Zoo

1 sitzen: Drei Personen \_\_\_\_\_

2 schlafen: Zwei Frauen \_\_\_\_\_

3 fahren: fahren: Zwei Personen \_\_\_\_\_

4 sein: Die Familie \_\_\_\_\_

5 gehen: Ein Mädchen und ein Junge \_\_\_\_\_

6 fahren: Ein Paar *fährt auf eine Insel* \_\_\_\_\_

7 reiten: Ein Mann \_\_\_\_\_

8 sein: Die Personen schauen einen Film. Sie \_\_\_\_\_

(*MABA1.2* 2021: 73)

In der obigen Übung sollen die Lernenden Sätze mithilfe von einem Bild und den angegebenen Wörtern konstruieren. In dem Bild werden Menschen dargestellt, die mit unterschiedlichen Aktivitäten beschäftigt sind.

Zusätzlich zu den Vergleichsübungen gehören zu der Kategorie *Passive Übungstypen* auch *Multiple Choice-Übungen*. Diese werden in Beispiel 9 veranschaulicht.

## Beispiel 9

**Was passt? Kreuzen Sie an.**

- Hast du der den das die Tablet?
- Ja, aber ich suche schon wieder der den das die Kamera.
- Hier! Ich habe sie.
- Gut. Und wo ist der den das die Autoschlüssel? Hast du vielleicht auch der den das die Autoschlüssel?
- Ja, der den das die Schlüssel habe ich auch.
- Dann packe ich jetzt nur noch der den das die Laptop in meine Tasche.
- Brauchst du der den das die Laptop wirklich? Wir haben doch schon der den das die Tablet und der den das die Handys.

(MABA1.1 2022: 37)

Nach der Kategorie *Semi-passive Übungstypen* ist die zweitgrößte Oberkategorie bei *Momente* die Kategorie *Aktive Übungstypen* mit insgesamt 10 Übungen. Es gibt deutlich mehr Sprechübungen zu dem Akkusativ in *MKBA1.2*. Da es sonst ziemlich wenig Sprechübungen in den Analysierten Lehrwerken gibt, ist ihre Anzahl hier beträchtlich. Beispiel 10 gehört zu diesem Übungstyp.

## Beispiel 10

**Ihr Kursort**

Sehen Sie das Bildlexikon an. Was gibt es (nicht) an Ihrem Kursort? Sprechen Sie.

In ... gibt es eine Altstadt. Sie ist sehr klein. Aber ich finde sie toll.

Und es gibt viele Kirchen. Besonders schön sieht die ...kirche aus, finde ich.

Aber es gibt keinen Hafen. leider!

(MKBA1.2 2021: 11)

Die Oberkategorie *Aktive Übungstypen* kommt auch in der Form von Schreibübungen vor. Beispiel 11 veranschaulicht diesen Übungstyp.

## Beispiel 11

**Was ist Ihr Lieblingsort?**

b Schreiben Sie einen Text über Ihren Lieblingsort.

Mein Lieblingsort ist ...

Ich liebe ...

Das gefällt mir (besonders / sehr) gut.

... ist toll / interessant / einfach anders.

Es gibt (dort / auch) ...

Dort kann man ...

In der Nähe gibt es auch ...

Leider gibt es keinen / kein / keine

(MKBA1.2 2021: 12)

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es bei *Momente* Akkusativübungen aus vielen verschiedenen Kategorien gibt. Erwähnenswert ist die Tatsache, dass alle Kategorien und Übungstypen mehr oder weniger repräsentiert sind. Die Anzahl der Akkusativübungen in den Lehrbüchern ist auch ziemlich hoch, auch wenn die Anzahl der Akkusativübungen zwischen den Lehrbüchern ein bisschen variiert. Die Anzahl der Akkusativübungen variiert von 4-14 je nach Lehrbuch. Die höchsten Anzahlen von Akkusativübungen gibt es in den Lehrbüchern *MKBA1.2* und *MABA1.2*.

#### 5.4 Lehrwerke im Vergleich

In diesem Kapitel wird einen Vergleich anhand der oben durchgeführten Analyse durchgeführt. Es werden die behandelten Themen, Grammatikübersichten und die Übungen miteinander verglichen.

In beiden untersuchten Lehrwerkreihen werden viele verschiedene Akkusativthemen behandelt. Zwischen den Lehrwerken gibt es sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede, was die Akkusativthemen angeht. Tabelle 10 enthält einen Vergleich zwischen den Lehrwerken. Wenn ein Thema in dem Lehrwerk behandelt wird, wird es mit einem X markiert.

Tabelle 10. Vergleich zwischen den Lehrwerken bezüglich der behandelten Akkusativthemen

Akkusativthema	BGNA1+	Momente A1.1	Momente A1.2
Indef., def. & Negativartikel	X	X	
Es gibt + Akk.			X
Possesivartikel im Akk.			X
Präpositionen: ohne, für, Wechselpräpositionen	X		X
Personalpronomina: mich, dich, ihn...	X		X
Verben mit Akk., Verben mit Dat. & Akk.	X		
Akk. & Adjektive	X		

Tabelle 10 unterscheidet nicht zwischen dem Kursbuch und dem Arbeitsbuch von *Momente*, sondern sie werden hier als ein Lehrwerk gesehen, weil es da keine Unterschiede bezüglich der Behandlung des Akkusativs gibt und das Lehren des Akkusativs hauptsächlich im Kursbuch durchgeführt wird.

Bei der Vermittlung des Akkusativs gibt es sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede zwischen den Lehrwerken. Gemeinsam ist, dass der Begriff Kasus nicht erklärt wird. In den Lehrwerken von *Momente* wird der Begriff kein einziges Mal erwähnt. Im Lehrwerk *BGNA1+* dagegen wird der Begriff zweimal erwähnt, aber nicht erklärt.

Weitere erwähnenswerte Gemeinsamkeiten, die aus der Tabelle zu entnehmen sind, sind, dass sowohl in *BGNA1+* als auch *Momente A1.1* die Akkusativartikel behandelt werden. Auch die Behandlung von Akkusativpräpositionen und Personalpronomina ist gemeinsam für *BGNA1+* und *Momente A1.2*.

Unterschiede gibt es ziemlich viele. Erstens werden in *Momente A1.1* nur die Artikel im Akkusativ behandelt. Ein weiterer Unterschied berührt die Behandlung von Verben mit Akkusativ und Akkusativ und Adjektive. Diese Themen werden ausschließlich in *BGNA1+* behandelt. In *Momente A1.1* werden keine

Akkusativthemen mit Verben oder Adjektiven behandelt. In *Momente A1.2* wird das Thema Akkusativ und Verb marginal behandelt, weil dort das Thema *Es gibt + Akkusativ* behandelt wird, aber andere Verben mit Akkusativ nicht vorgestellt werden. Ein weiteres Akkusativthema, das nur in *Momente A1.2* explizit behandelt wird, sind die Akkusativformen der Possessivartikel.

In beiden Lehrwerken werden die obigen Akkusativthemen mit Grammatikübersichten vermittelt. In den beiden Lehrwerken gibt es auch umfangreichere Grammatikübersichten, in denen auch andere Grammatikthemen als nur Akkusativ zusammengefasst und gelehrt werden. Die Form der Übersichten ist ähnlich zwischen den Lehrwerken, denn die Grammatikübersichten kommen in der Form von Tabellen oder Abbildungen vor. In beiden Lehrwerken sind die Grammatikübersichten auch häufig auf der gleichen Seite mit den Übungen zu finden.

Was die Unterschiede zwischen den Lehrwerken bezüglich der Grammatikübersichten angeht, gibt es in den Kursbüchern von *Momente* keine Grammatikübersichten am Ende des Buches, wie in *BGNA1+*. In den Arbeitsbüchern von *Momente* gibt es auch keine Grammatikübersichten. Noch einen erwähnenswerten Unterschied bildet das veranschaulichende Video in *MKBA1.1* (S. 37). *BGNA1+* stützt sich ausschließlich auf Grammatikübersichten. Auch wenn sich die Grammatikübersichten in beiden Lehrwerken oft auf derselben Seite mit den Übungen befinden, gibt es auch Unterschiede. Die Kursbücher von *Momente* sind so gestaltet, dass es mehrere Übungen auf einer Seite gibt. Aus diesem Grund können die Grammatikübersichten nicht neben jeder Übung stehen, auch wenn sie sich auf derselben Seite befinden. Das E-Buch *BGNA1+* ist dagegen so gestaltet, dass immer nur eine Übung auf einer Seite steht. Deshalb können die Grammatikübersichten bei jeder Übung stehen.

Was die Akkusativübungen angeht, gibt es auch sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede zwischen den Lehrwerken. Diese betreffen die Anzahl der Übungen und die Übungstypen. Es macht wenig Sinn, die Anzahl der Übungen zwischen den Lehrwerkreihen zu vergleichen, da Lehrwerkreihe *Momente* mehr Material bzw. mehr Lehrbücher enthält. Aus diesem Grund enthält sie natürlich auch eine größere

Anzahl von Übungen. Die Anzahl der Übungen kann jedoch zwischen den einzelnen Lehrbüchern verglichen werden. Tabelle 11 vergleicht die Lehrbücher bezüglich der Anzahl verschiedener Übungstypen.

Tabelle 11. Vergleich zwischen den Lehrwerken bezüglich der Anzahl der Übungen

Oberkategorie	Übungstyp	<i>BGNA1+</i>	<i>MKBA1.1</i>	<i>MABA1.1</i>	<i>MKBA1.2</i>	<i>MABA1.2</i>
Passive Übungstypen	Multiple Choice-Übungen	2	-	1	1	3
	Vergleichsübungen	-	-	-	-	1
Semi-passive Übungstypen	Lückenübungen	3	2	5	3	7
	Formationsübungen	8	-	-	-	1
	Lückenübung + Formationsübung	2	-	-	-	-
	Zuordnungsübungen	1	-	-	1	1
Aktive Übungstypen	Schreibübungen	-	1	-	3	1
	Sprechübungen	-	1	-	4	-
Gesamtzahl der Akkusativübungen		16	4	6	12	14

Die Anzahl der Übungen ist in den Lehrbüchern zum Teil sehr ähnlich. Vor allem zwischen den Lehrbüchern *BGNA1+* sowie *MKBA1.2* und *MABA1.2* gibt es keine großen Unterschiede bezüglich der Anzahl der Übungen. Die größten Unterschiede, was die Anzahl der Übungen angeht, können zwischen *MKBA1.1*, *MABA1.1* und den anderen Lehrbüchern festgestellt werden. In den Lehrbüchern *MKBA1.1* und *MABA1.1* kommen Akkusativübungen am seltensten vor.

Was die Oberkategorien und Übungstypen anbetrifft, kommen alle Kategorien und Übungstypen mindestens in einem Lehrbuch vor. Von den Oberkategorien ist die Kategorie *Aktive Übungstypen* die einzige Kategorie, die nicht in allen Lehrbüchern vorkommt. Die populärste Oberkategorie mit den meisten Übungen ist *Semi-passive Übungstypen*. In den Lehrbüchern von *Momente* sind alle Oberkategorien mehr oder weniger repräsentiert.

Von den Übungstypen ist *Lückenübungen* der einzige Übungstyp, der in allen Lehrbüchern vorkommt. Dieser Übungstyp ist auch gleichzeitig der am häufigsten verwendete Übungstyp. Außerdem gibt es solche Übungstypen, die nur in einem Lehrbuch vorkommen, wie *Vergleichsübungen* und *Lückenübung +*

*Formationsübung*. Die sonstigen Übungstypen liegen irgendwo dazwischen. In den Lehrbüchern von *Momente* sind alle Übungstypen, außer *Lückenübung* + *Formationsübung*, mehr oder weniger vorhanden.

Das Lehrwerk *BGNA1+* ist das einzige Lehrwerk, in dem zwei Übungstypen (*Lückenübungen* und *Formationsübungen*) in einer Übung miteinander kombiniert werden. Wie Beispiel 3 in Kapitel 5.2.2 zeigt, wird diese Übung nicht in gesonderte Teile, wie *a* und *b*, eingeteilt, sondern sie ist einheitlich. In den anderen Lehrbüchern dagegen kommen gesonderte Kombinationen vor, bei denen die Lernenden im ersten Teil einer Übung (häufig mit *a* markiert) etwas schreiben sollen und dann im zweiten Teil (häufig mit *b* markiert) darüber sprechen sollen. Kombinierte Übungen wie bei *BGNA1+* gibt es in den anderen Lehrbüchern also nicht.

Ein weiterer Unterschied betrifft das Vorkommen von Sprechübungen in den Lehrbüchern. In *BGNA1+* oder in *MABA1.1*. gibt es keine Sprechübungen, in *MKBA1.2* dagegen gibt es überraschend viele, wenn diese Lehrwerke verglichen werden. Wenn aber mitberücksichtigt wird, dass die Lehrwerke kommunikativ sein sollten, ist die Anzahl ziemlich gering.

Zusätzlich zu der Häufigkeit der Übungstypen, gibt es auch Unterschiede bei der Durchführung der Übungen. Vor allem bei den Lückenübungen gibt es Unterschiede. In den Lehrbüchern von *Momente* werden die zu ausfüllenden Wörter häufig fertig entweder schriftlich (Beispiel 7) oder in der Audioform (Beispiel 6) angegeben. Im Lehrwerk *BGNA1+* dagegen werden in der Regel bei den Lückenübungen keine Wörter fertig angegeben.

## 6 Zusammenfassung und Diskussion

Das Ziel dieser Arbeit war herauszufinden, wie der Akkusativ in den gewählten Lehrwerken dargestellt, gelehrt und geübt wird. Untersucht wurden folgende Forschungsfragen:

1. Wird der Kasus als Phänomen in den ausgewählten DaF-Lehrwerken erklärt?
2. Was wird über den Akkusativ in den Lehrwerken gelehrt und wie wird der Akkusativ in den Lehrwerken gelehrt und geübt?
3. Wie unterscheiden sich die Lehrwerke bezüglich der Behandlung des Akkusativs?

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede zwischen den Lehrwerken bezüglich der Behandlung des Akkusativs gibt. In diesem Kapitel werden die wichtigsten Ergebnisse zusammengefasst und diskutiert. Außerdem wird ein Ausblick auf eventuelle weitere Untersuchungen gegeben.

Wie schon in Kapitel 5.2.1 festgestellt wurde, hatte ich die Erwartung, dass der Kasus als Phänomen wegen der überregionalen Natur der Lehrwerke erklärt wird, weil die Lernenden unterschiedliche Muttersprachen haben können, die keinen Kasus haben. Wie bereits in Kapitel 3 erwähnt wurde, wird die Überregionalität als eine Stärke angesehen, da die Ausgangskulturen der Lernenden den sprachlichen Inhalt nicht beeinflussen (Maijala 2018: 717). Beim Akkusativ bzw. bei grammatischen Inhalten könnten aber die Ausgangskulturen mit ihren Sprachen sogar nützlich sein, vor allem wenn die Erstsprachen der Lernenden Kasus haben.

Der Kasus wird aber in den Lehrwerken nicht erklärt. Die Gründe könnten die Schwerpunkte der Lehrwerke sein. In den Lehrwerken wird das Lehren und Lernen der linguistischen Begriffe nicht betont, sondern das Ziel ist es, dass die Lernenden für den Alltag und Beruf nützliche Inhalte und Strukturen kommunikativ lernen (Buscha & Szita 2021: 6; Evans, Pude & Specht 2020: 3). Das heißt, die Lehrwerke konzentrieren sich mehr auf die praktischen Sprachkenntnisse als auf die Theorie. Auf dem Anfängerniveau wird auch oft einfachere und leicht verständliche Terminologie, zumindest mit jüngeren Lernenden, verwendet. Und auch wenn die Lehrwerke komplett auf Deutsch sind und die Zielgruppe Anfänger\*innen sind, wäre

es meines Erachtens möglich und hilfreich gewesen, den Begriff auf Deutsch zu erklären.

In beiden Lehrwerken werden sowohl identische als auch unterschiedliche Akkusativthemen behandelt. Durch das Lehrwerk *BGNA1+* lernen die Lernenden mehr über den Akkusativ als durch die Lehrwerke *Momente A1.1* und *A1.2*, obwohl das Zielniveau der Lehrwerke dasselbe ist (A1/GER). In *BGNA1+* werden solche Akkusativthemen behandelt, die in *Momente A1.1* und *A1.2* nicht behandelt werden. Solche Themen sind *Adjektive und Akkusativ* und *Verben und Akkusativ*. Verben mit Akkusativ werden in *Momente A1.2* im Zusammenhang mit der Struktur *Es gibt + Akkusativ* behandelt. Ansonsten wird das Thema Verben und Akkusativ nicht explizit behandelt. Die Behandlung der Funktionen des Akkusativs ist also etwas schmaler in den *Momente*-Lehrbüchern.

Was die Gemeinsamkeiten bezüglich der behandelten Akkusativthemen angeht, werden die auf die Form des Akkusativs bezogenen Themen, wie Akkusativartikel und Personalpronomina, in beiden Lehrwerken behandelt. Außerdem wird in beiden Lehrwerken auf die Funktionen des Akkusativs bei Präpositionen eingegangen.

Etwas überraschend war, das Lehrbuch *MKBA1.1*, in dem das einzige Akkusativthema, das behandelt wird, die Akkusativartikel sind. Der Grund dafür könnte sein, dass es im ersten Anfängerkurs auch so viele andere grundlegende Inhalte zum Lehren gibt. Die Akkusativformen der Artikel sind jedoch der deutlichste Einstieg in den Akkusativ.

Grammatikübersichten in der Form von Tabellen sind die hauptsächliche Methode zum Lehren des Akkusativs in beiden Lehrwerken. Außerdem gibt es in *MKBA1.1* ein veranschaulichendes Video zum Thema Akkusativartikel.

Ein weiterer Unterschied berührt den Aufbau der Lehrwerke. Im Gegensatz zum Lehrwerk *BGNA1+* gibt es keine Grammatikübersichten weder in den Arbeitsbüchern noch am Ende der Kursbücher von *Momente*. Im Gegensatz zu *BGNA1+* sind in den *Momente*-Kursbüchern Grammatikübersichten nicht bei jeder Übung vorhanden.

Was die Übungen angeht, betreffen die Ergebnisse vor allem die Übungstypen. *Semi-passive Übungstypen* ist die häufigste Oberkategorie. Von den Übungstypen, die zu dieser Kategorie gehören, ist *Lückenübungen* der am häufigsten verwendete Übungstyp. Die Tatsache, dass die passiveren Übungstypen üblicher waren als die aktiveren, ist überraschend, weil in den Lehrwerken betont wird, dass sie kommunikativ sind. Die Tatsache, dass die Autor\*innen der Lehrwerke die Lehrwerke als „kommunikativ“ bezeichnen, deutet darauf hin, dass in den Lehrwerken der kommunikative Ansatz, wie von Rösler (2023) beschrieben, betont würde. Das Fehlen von aktiven Übungen und vor allem von Sprechübungen deutet aber auf eine andere Betonung hin. Möglicherweise ist die Kommunikativität in anderen Bereichen der Lehrwerke als Grammatik vorhanden. Die jetzigen Lösungen vermitteln den Eindruck, als würde die Grammatik in den Lehrwerken separat und nicht im Zusammenhang mit dem sonstigen Kommunikationsprozess gelehrt, wie Rösler (2023) für andere Lehrwerke feststellte.

Wenn die Übungstypen genauer betrachtet werden, ist die Durchführung der Übungen interessant. Vor allem bei den Lückenübungen gibt es Unterschiede. In den *Momente*-Lehrbüchern werden die Wörter für die auszufüllenden Lücken häufig fertig angegeben, während im Lehrwerk *BGNA1+* in der Regel keine Wörter fertig vorliegen. *BGNA1+* aktiviert die Lernenden also mehr.

Auch wenn diese Untersuchung hauptsächlich qualitativ war, ist auch ein quantitativer Vergleich sinnvoll, um eine möglichst umfassende Vorstellung von den Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den Lehrwerken zu gewinnen. Wie bereits in Kapitel 5.4 festgestellt wurde, ist es nicht sinnvoll, die Anzahl der Akkusativübungen zwischen den Lehrwerkreihen zu vergleichen, weil die Lehrwerkreihe *Momente* mehr Lehrbücher und dadurch auch mehr Übungen enthält. Die einzelnen Lehrbücher können aber miteinander verglichen werden. Dieser Vergleich zeigt, dass die Lehrwerke ziemlich ähnlich im Hinblick auf die Anzahl sind. Andererseits gibt es auch viel Variation. Während die Anzahl der Akkusativübungen in den anderen Lehrwerken bei 14-16 liegt, gibt es im Kursbuch und Arbeitsbuch von *Momente A1.1* deutlich weniger Übungen (jeweils 4 und 6). Weil nur ein Akkusativthema behandelt wird, überrascht dieses Ergebnis nicht.

Über die Gültigkeit der Ergebnisse dieser Untersuchung muss gesagt werden, dass es im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich war, eine umfassende Menge von Material zu analysieren. Um ein umfassenderes Bild von der Vermittlung der Grammatik bzw. des Akkusativs in den DaF-Lehrwerken zu gewinnen, wären umfangreichere Untersuchungen erforderlich. Die Ergebnisse dieser Arbeit sind also aufgrund des geringen Umfangs des Materials nicht allgemeingültig.

Was die weiteren Untersuchungsmöglichkeiten zum Thema Grammatik in DaF-Lehrwerken betrifft, wäre die Nützlichkeit der unterschiedlichen Grammatikübungstypen für die Lernenden ein interessanter Untersuchungsgegenstand. Mithilfe eines Fragebogens könnte die Einstellung der Lernenden zu den unterschiedlichen Übungstypen untersucht werden.

## Literaturverzeichnis

### Primärliteratur

Buscha, Anne; Szita, Szilvia (2021): *Begegnungen A1+ – Deutsch als Fremdsprache: integriertes Kurs- und Arbeitsbuch*. 3., überarbeitete Auflage. Leipzig: Schubert.

Evans, Sandra; Pude, Angela; Specht, Franz (2020): *Momente A1.1 – Deutsch als Fremdsprache: Kursbuch plus interaktive Version*. München: Hueber.

Evans, Sandra; Pude, Angela; Specht, Franz (2021): *Momente A1.2 – Deutsch als Fremdsprache: Kursbuch plus interaktive Version*. München: Hueber.

Glas-Peters, Sabine; Pude, Angela; Reimann, Monika (2022): *Momente A1.1 – Deutsch als Fremdsprache: Arbeitsbuch plus interaktive Version*. 2. Auflage. München: Hueber.

Glas-Peters, Sabine; Pude, Angela; Reimann, Monika (2021): *Momente A1.2 – Deutsch als Fremdsprache: Arbeitsbuch plus interaktive Version*. München: Hueber

### Sekundärliteratur

Burwitz-Melzer, Eva; Steininger, Ivo (2016): Inhaltsanalyse. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael, K.; Schramm, Karen (Hg.) *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr. S. 256-266.

Duden 2016: *Duden - die Grammatik: unentbehrlich für richtiges Deutsch*. Wöllstein, Angelika (Hg.). 9., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Berlin: Dudenverlag.

Duden 2024. Fall. Online unter: [https://www.duden.de/rechtschreibung/Fall\\_Sache](https://www.duden.de/rechtschreibung/Fall_Sache)  
Abgerufen am 4.12.2024.

Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

EU & Europarat (2004-2020): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Raster Zur Selbstbeurteilung. Online unter:

<https://europass.europa.eu/system/files/2020-05/CEFR%20self-assessment%20grid%20DE.pdf> Abgerufen am 11.2.2025.

Fandrych, Christian & Thurmair, Maria (2018): Verben: Rektion und Valenz. In: Fandrych, Christian. *Grammatik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Grundlagen und Vermittlung*. Berlin: Erich Schmidt. S. 193-196.

Hentschel, Elke (2014): Wer? Was? Wem? Morphologie: Kasus. In: Hentschel, Elke & Harden, Theo: *Einführung in die germanistische Linguistik*. Bern: Peter Lang. S. 77-86.

Hentschel, Elke & Weydt, Harald (2013): *Handbuch der deutschen Grammatik*. 4., vollständig überarbeitete Auflage. Berlin/Boston: Walter de Gruyter. S. 154-172.

Järvinen, Heini-Marja (2014): Kielen opettamisen menetelmiä. In: Lintunen, Pekka, Pietilä, Päivi (Hg.) *Kuinka kieltä opitaan – Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Helsinki: Gaudeamus.

Koukidis, Spiros (2020): 5 Minuten DaF: Stellenwert der Grammatik im modernen Sprachunterricht. Online unter: [https://www.praxis.gr/de/eimai-kathigitis/5-minuten-daf/item/78-stellenwert-der-grammatik-im-modernen-daf-unterricht.html?srsId=AfmBOorv\\_1Be5LHlSNanbBn4PWTG4Ug86i4HuhCPYAI9Arm3-F4a9ZC5](https://www.praxis.gr/de/eimai-kathigitis/5-minuten-daf/item/78-stellenwert-der-grammatik-im-modernen-daf-unterricht.html?srsId=AfmBOorv_1Be5LHlSNanbBn4PWTG4Ug86i4HuhCPYAI9Arm3-F4a9ZC5) Abgerufen am 19.3.2025.

Krippendorf, Klaus (2019): *Content analysis: an introduction to its methodology*. 4. Auflage. LA: SAGE.

López-Barrios, Mario/Villanueva de Debat, Elba (2014). “Global vs. local: Does it matter?” In: Garton, Sue/Graves, Kathleen (Hrsg.): *International perspectives on materials in ELT*. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan. S. 64–84.

Luodonpää-Manni, Milla; Hamunen, Markus; Konstenius, Reetta (2020):  
 Tutkimuksen käytäntö. In: Luodonpää-Manni, Milla; Hamunen, Markus; Konstenius,  
 Reetta; Miestamo, Matti; Nikanne, Urpo & Sinnemäki, Kaius (Hg.):  
*Kielentutkimuksen menetelmiä I-IV*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia,  
 Nro 1457, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki. S. 1-37. Online unter:  
<https://oa.finlit.fi/books/80/files/d47724fa-316c-42cc-9fde-bfceb599a97f.pdf>  
 Abgerufen am 10.3.2025.

Luodonpää-Manni, Milla; Ojutkangas, Krista (2020): Laadullinen aineistopohjainen  
 kielentutkimus. In: Luodonpää-Manni, Milla; Hamunen, Markus; Konstenius,  
 Reetta; Miestamo, Matti; Nikanne, Urpo & Sinnemäki, Kaius (Hg.):  
*Kielentutkimuksen menetelmiä I-IV*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia,  
 Nro 1457, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki. S. 412-441. Online unter:  
<https://oa.finlit.fi/books/80/files/d47724fa-316c-42cc-9fde-bfceb599a97f.pdf>  
 Abgerufen am 10.3.2025.

Maijala, Minna (2009): Opiskelijoiden käsityksiä kieliopin opettamisesta ja  
 oppimisesta. In: Maijala, Minna; Hulkko, Timo & Honka, Jane (Hg.): *Näkökulmia  
 kielen oppimisen käytäntöihin. Perspectives on language learning in practice*.  
 Turku: Turun yliopiston kielikeskus. S. 27-38. Online unter:  
<https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/45100/Nakokulmia15052009.pdf?sequence=1>  
 Abgerufen am 12.2.2025.

Maijala, Minna; Tammenga-Helmantel, Marjon (2016): Regionalität als Stärke? Eine  
 Analyse von finnischen und niederländischen DaF-Lehrwerken. *Informationen  
 Deutsch als Fremdsprache*. Band 43, Heft 5. S. 537-565. Online unter: [https://www-  
 degruyterbrill-com.libproxy.helsinki.fi/document/doi/10.1515/infodaf-2016-  
 0505/html](https://www-degruyterbrill-com.libproxy.helsinki.fi/document/doi/10.1515/infodaf-2016-0505/html) Abgerufen am 15.2.2025.

Maijala, Minna (2018): Die Rezeption eines überregionalen Lehrwerks im finnischen  
 DaF-Unterricht. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*. Band 46, Heft 6. S. 714–  
 735. Online unter: [https://www-degruyterbrill-  
 com.libproxy.helsinki.fi/document/doi/10.1515/infodaf-2018-0086/html](https://www-degruyterbrill-com.libproxy.helsinki.fi/document/doi/10.1515/infodaf-2018-0086/html) Abgerufen  
 am 15.2.2025.

Rauch, Rainer (2007): Übungstypen für den Fremdsprachenunterricht. Duisburg–Essen: Universität Duisburg–Essen. Online unter: <http://rainerrauch.com/Download/Uebungstypen.pdf> Abgerufen am 27.3.2025.

Rösler, Dietmar (2023): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Heidelberg: Metzler/Springer.

Storch, Günther (1999): *Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik: theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. 2. unveränderte Nachdruck der 1. Auflage. München: Fink. S. 86-90.

Sundman, Marketta (2014): Kuinka kielioppia opitaan ja opetetaan. In: Lintunen, Pekka, Pietilä, Päivi (Hg.) *Kuinka kieltä opitaan – Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Helsinki: Gaudeamus.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli (2018): *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 1. überarbeitete Auflage. Helsinki: Tammi. S. 127-128.

Vidgren, Noora (2020): Fremdsprachenlernen und DaF an finnischen Schulen – aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 25(1). S. 855–880. Online unter: <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3256/> Abgerufen am 11.11.2024.

## **Anhang**

### **Anhang 1.**

#### **Die Verwendung von künstlicher Intelligenz in dieser Arbeit**

Künstliche Intelligenz wurde in dieser Arbeit für sprachliche Korrektur des deutschsprachigen Textes verwendet. Als Hilfsmittel bei der sprachlichen Korrektur wurde DeepL Write verwendet.