

# Masterarbeit

Eine Lerner-Grammatik-Analyse  
der Wechselpräpositionen in Lehrwerken



Nummer: s4346858  
Betreuerin: Dr. S. Jentges  
Zweitleserin: S. Ramachers  
Institut: Radboud Universiteit Nijmegen  
Email: patricia.stallen@student.ru.nl  
Datum: 29.06.2017

## Abstract

Ein inhaltlich nicht sehr kompliziertes, jedoch schwierig darzustellendes grammatisches Phänomen ist das der so genannten Wechselpräpositionen im Deutschen. Die Relevanz dieses Themas liegt darin, dass diese inhaltlichen inkorrekten Erklärungsansätze noch häufig in aktuellen DaF-Lehrwerken vorkommen und im DaF-Unterricht angewendet werden. Deshalb stellt die Masterarbeit die folgende Forschungsfrage zentral: „Wie werden Wechselpräpositionen in niederländischen DaF-Lehrwerken dargestellt und wie kann das vorhandene Material angepasst werden, um die Vermittlung zu optimieren?“. Anhand des theoretischen Rahmens, der sich inhaltlich mit dem Phänomen der Wechselpräpositionen beschäftigt, wird ein Beurteilungsmodell zusammengestellt, wonach drei niederländische DaF-Lehrwerke analysiert werden. Aufgrund dieser Analyse wird anschließend Material zu den Wechselpräpositionen entwickelt. Schließlich werden Dozenten gefragt, dieses Material zu bewerten. Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, Material zu erstellen, das inhaltlich und didaktisch korrekter ist als die Erklärungsansätze in den drei Lerner-Grammatiken und auch tatsächlich im DaF-Unterricht angewendet werden kann.

## Inhaltsangabe

	Seite
I. Einleitung	5
II. Theoretische Grundlagen – Lehrwerk, Lerner-Grammatik und Wechselpräpositionen	7
1. Von Lehrwerk zur Lerner-Grammatik	7
1.1. Definition: Lehrmaterial, Lehrwerk & Lehrbuch	7
1.2. Definition: Grammatik	9
1.2.1. Grammatik: Typologisierung	10
1.2.1.1. Deskriptive Grammatik vs. Normative Grammatik	10
1.2.1.2. Linguistische Grammatik vs. Lerner-Grammatik	11
1.2.2. Das Konzept einer Lerner-Grammatiken	12
1.2.3. Beurteilungsmodell für Lerner-Grammatiken	15
2. Wechselpräpositionen	16
2.1. Definition	16
2.2. Linguistische Betrachtungen	17
2.3. Betrachtung aus der DaF-Perspektive	19
2.4. Forschungsstand	21
III. Praktischer Teil – Wechselpräpositionen in DaF-Lehrwerken	23
3. Kurze Introduction der untersuchten Lehrwerke	23
4. Methodisches Vorgehen	24
5. Lehrwerkanalyse	25
5.1. <i>Neue Kontakte</i>	25
5.1.1. Inhaltliche Bewertung	25
5.1.2. Didaktische Bewertung	26
5.1.3. Anwendung	28
5.1.4. Sonstiges	29
5.2. <i>TrabiTour</i>	29
5.2.1. Inhaltliche Bewertung	29

5.2.2. Didaktische Bewertung	32
5.2.3. Anwendung	35
5.2.4. Sonstiges	37
5.3. <i>Na Klar!</i>	37
5.3.1. Inhaltliche Bewertung	37
5.3.2. Didaktische Bewertung	39
5.3.3. Anwendung	41
5.3.4. Sonstiges	43
IV. Erstellender Teil – Eigenes Material zum Erklärungsansatz der Wechselpräpositionen	43
6. Das eigene Material	43
6.1. Begründung der Wahl	43
6.1.1. Inhaltliche Begründung	43
6.1.2. Didaktische Begründung	45
6.1.3. Begründung der Anwendung	48
6.2. Feedback auf das eigene Material	50
6.2.1. Dozent 1	51
6.2.2. Dozent 2	52
6.2.3. Dozent 3	53
6.2.4. Dozent 4	54
6.3. Reflexion auf das eigene Material	54
V. Diskussion & Schluss	56
7. Ziel der Arbeit	56
8. Ergebnisse und Fazit	57
8.1. Der erste Teil der Forschungsfrage	57
8.2. Der zweite Teil der Forschungsfrage	58
9. Kritikpunkte der Arbeit	60
10. Ausblick	61
VI. Literaturverzeichnis	63

VII.	Anhang	66
-	Nr. 1 Kriterien für Lerner-Grammatiken	66
-	Nr. 2* <i>Neue Kontakte</i> – Textbuch	68
-	Nr. 3* <i>Neue Kontakte</i> – Arbeitsbuch	69
-	Nr. 4* <i>Neue Kontakte</i> – Lösungen	79
-	Nr. 5* <i>TrabiTour</i> – Textbuch	85
-	Nr. 6* <i>TrabiTour</i> – Arbeitsbuch	86
-	Nr. 7* <i>TrabiTour</i> – Lösungen	91
-	Nr. 8* <i>Na Klar!</i> – Textbuch	93
-	Nr. 9* <i>Na Klar!</i> – Arbeitsbuch	94
-	Nr. 10* <i>Na Klar!</i> – Lösungen	97
-	Nr. 11 Eigenes Material – Grammatikerklärungsansatz	100
-	Nr. 12 Eigenes Material – Lösungen	107
-	Nr. 13 Beurteilungsmodell für Dozenten	111
-	Nr. 14 Dozent 1	114
-	Nr. 15 Dozent 2	117
-	Nr. 16 Dozent 3	120
-	Nr. 17 Dozent 4	123
-	Nr. 18 Zusätzliche Aufgabe zum erstellten Material	126
-	Nr. 19 Korrektur Aufgabe 4 Satz 2	126
-	Nr. 20 Vereinbarung Masterarbeit	127

\*Anhang Nr. 2 bis 10 befinden sich in einem separaten Dokument.

## I. Einleitung

---

Eins der grammatischen Phänomene, bei denen sich erschreckend häufig falsche Erklärungen finden, ist die Kasuszuweisung der sogenannten „Wechselpräpositionen“. Diese Terminologie für die Präpositionen, die den Dativ und den Akkusativ zuweisen können, ist zwar sicher ausgesprochen ungeschickt, hat sich aber eingebürgert.

Die niederländische VWO-Schüler<sup>1</sup> werden schon im ersten oder zweiten Jahr des Deutsch-Lernens mit diesem Phänomen konfrontiert: Wechselpräpositionen. Über die Korrektheit der Terminologie ist eine Diskussion möglich, aber das sprachliche Phänomen, das sich dahinter verbirgt, ist nicht allzu kompliziert. Wie Albert (2008, 96) im Zitat sagt, handelt es hier um die Präpositionen, die entweder den Dativ oder den Akkusativ fordern. Um dieses Phänomen zu erklären, gibt es in den Lehrwerken die für Lerner von Deutsch als Fremdsprache<sup>2</sup> entwickelt werden, sehr viele verschiedene Herangehensweisen. Manche sind adäquat, manche eher weniger.

Ein Beispiel zum inadäquaten Gebrauch ist eine sehr verallgemeinerte Regel im niederländischen DaF-Unterricht und lautet: Wenn man die Fragen „wo?“ oder „wann?“ stellen kann, folgt der Dativ, wenn man nur fragen kann „wohin?“ folgt der Akkusativ (vgl. Wilmots & Moonen 1997, 144). Wenn alle drei die Fragen nicht korrekt gestellt werden können, muss die 7/2-Regel angewendet werden: alle Präpositionen bekommen den Dativ, außer „auf“ und „über“, diese bekommen den Akkusativ. Diese Kombination der zwei Regeln müsste technisch gesehen, jede „schwierige Situation“ lösen können und den Schülern beim Deutsch schreiben helfen. Jedoch wenn man diese zwei Regeln einfach ganz basal beobachtet, kann man die Frage „wann?“ ganz in Zweifel ziehen. Manche Grammatiken gehen nämlich nur von der lokalen Bedeutung der Wechselpräpositionen aus (Eisenberg, 1999, Albert 2008), während andere Grammatiken auch die temporale Verwendung von manchen Wechselpräpositionen anerkennen (Duden, 2009, Ten Cate (2004)). Daneben zeigt die Anwendung der 7/2-Regel, dass Dozenten die diese Regel verwenden, bei jeder Begegnung mit den neun Präpositionen (auf, über, an, hinter, in, neben, über, vor, zwischen), die Präposition auch als Wechselpräposition bezeichnen. Oft ist es aber der Fall, dass diese Präpositionen in einem Satz überhaupt nicht als Wechselpräposition fungieren, zum Beispiel in Präpositionalobjekten. Im Satz: „wir diskutieren über die Wechselpräposition-Erklärungen“ ist „diskutieren über“ eine feste Verb-Präpositionskombination und bekommt jederzeit den Akkusativ. In diesem Fall kann die Präposition „über“ gar nicht die Bezeichnung einer Wechselpräposition bekommen (vgl. Hundt, 2001, 172). Trotzdem verwenden sehr

---

<sup>1</sup> Laut Nuffic, die niederländische Organisation für die Internationalisierung im Unterrichtswesen, ist das niederländische Ausbildungsniveau „VWO“ mit dem deutschen Gymnasium, bzw. beruflichen Gymnasium oder Fachgymnasium zu vergleichen.

<sup>2</sup> Im Folgenden stets zu DaF abgekürzt.

viele DaF-Lehrwerke und Dozenten diese Regeln und lassen sie ihre Schüler in jeder Situation anwenden. Obwohl die obengenannten Erklärungen fehlerhaft sind, vereinfacht ihr universaler Gebrauch den Lernprozess der Schüler, u.a. indem die Schüler auf diese Weise die feste Kombinationen nicht auswendig zu lernen brauchen. Es ist zwar ökonomisch, aber im Laufe des Lernprozesses wird sich herausstellen, dass bestimmte Ausnahmen immer gelernt werden müssen.

Ruth Albert (2008) hat auch etliche Grammatiken kritisch analysiert. Aus dieser Analyse stellt sich heraus, dass viele Erklärungsansätze die Kasuswahl der Wechselpräpositionen anhand Verben erklären. Jedoch geht dies völlig an den Tatsachen vorbei, denn das Verb spielt bei dieser Grammatik überhaupt keine Rolle. Dann geht es eher um Verben die einen bestimmten Kasus fordern, statt Präpositionen die entweder den Dativ oder den Akkusativ fordern.

Zusammengefasst ist das Oberstehende die globale Problemstellung der vorliegenden Arbeit. Linguistisch gesehen, ist es aber inakzeptabel, den Schülern eine bestimmte Grammatik mittels einer falschen Erklärung beizubringen. Es ist die Aufgabe der Lehrwerkersteller um korrekte Information zu vermitteln. In einer Auseinandersetzung mit diesem Problem, stellt die vorliegende Arbeit die folgende Forschungsfrage zentral: „Wie werden Wechselpräpositionen in niederländischen DaF-Lehrwerken dargestellt und wie kann das vorhandene Material angepasst werden um die Vermittlung zu optimieren?“.

Um eine Antwort auf die Forschungsfrage geben zu können, wird die Masterarbeit in vier Teile geteilt. Der erste Teil beschäftigt sich mit dem theoretischen Rahmen. Hier gibt es eine Vertiefung von u.a. den Begriffen „Lehrwerke“, „Lerner-Grammatiken“ und „Wechselpräpositionen“. Mittels der Lexika von Bußmann (2002) und Glück & Schmoë (2005) wird nach einer Definition gesucht und anhand der Beiträge von Schmidt (1990) Spannhake (2008) und Albert (2008) wird ein Beurteilungsmodell für die Lerner-Grammatik-Analyse zusammengestellt. In der Analyse wird das Model angewendet um die Erklärungsansätze der Wechselpräpositionen in den drei verschiedenen DaF-Lehrwerken *Neue Kontakte*, *TrabiTour* und *Na Klar!* zu analysieren. Aufgrund der Ergebnisse aus der Analyse, wird anschließend das eigene Material erstellt. Wonach im letzten und vierten Teil der Arbeit eine Begründung für das eigene Material gegeben wird und um Feedback auf das Material von anderen Dozenten gebeten wird. Schließlich wird im Schlussteil die Forschungsfrage beantwortet und es wird nochmal kritisch über die Arbeit diskutiert.

## II. Theoretische Grundlage

---

### 1. Von Lehrwerk zur Lerner-Grammatik

In der wissenschaftlichen Literatur zu Deutsch als Fremdsprachen-Unterricht herrscht eine definitorische Uneinigkeit, die Begriffe wie „Lehrwerk“ oder „Grammatik“ betrifft. Können Begriffe wie „Lehrwerk“, „Lehrmaterial“ und „Lehrbuch“ einfach als Synonyme verwendet werden oder gibt es hier doch einen Bedeutungsunterschied? Obwohl die Differenzierung von Lehrbuch und Lehrwerk in der DaF-Literatur nicht immer sehr genau genommen wird, ist es für diese Arbeit wohl wichtig das eine Distinktion erfolgt (vgl. Schroth-Wiechert, 2001, 16). Neben dem Begriff „Lehrwerk“ wird in der vorliegenden Arbeit auch von „Grammatik“ gesprochen. Aber was ist hier genau der Unterschied und wie stehen diese Begriffe miteinander in Beziehung? Im Hinblick auf die Forschungsfrage, ist es für den weiteren Verlauf dieser Arbeit erforderlich, eine deutliche unmissverständliche Benennung der im Mittelpunkt stehenden Termini zu gewährleisten. In den folgenden Abschnitten werden die Begriffe klar definiert um sie jeweils im weiteren Verlauf als Arbeitsbegriffe etablieren zu können.

#### 1.1. Definition: Lehrmaterial, Lehrwerk & Lehrbuch

Verschiedene Forscher haben sich mit dem Unterschied zwischen den Lehrmaterialien, dem Lehrwerk und dem Lehrbuch, beschäftigt. Das diese Beschäftigung sicher nicht irrelevant ist, zeigt Gnutzmann (1999, 67) mit seiner Feststellung, dass jede Form des Fremdsprachenlernens auf der Grundlage von und in der Auseinandersetzung mit Lehr- und Lernmaterialien geschieht. In diesem Zusammenhang gibt er dem Begriff „Lehrmaterial“ eine sehr vielumfassende Definition. Zur Illustration listet er alle Gegenstände, die zu Lehrmaterialien gehören auf und nennt u.a. das Schülerbuch, das Handbuch für den Unterricht, das Arbeitsbuch, CDs und Kopiervorlagen. Jedoch wird aus der Definierung von Gnutzmann (1999, 67) nicht deutlich, wie Lehrwerk und Lehrmaterial nun distinktiert werden können:

Im Kontext von Lehrwerk geht es zunächst einmal darum, den Studierenden die verschiedenen Komponenten eines Lehrwerks und ihre Einsatzmöglichkeiten vorzustellen. Hierbei wird den meisten Teilnehmern sehr schnell bewußt, daß sie im eigenen, häufig nur kurze Zeit rückliegenden, Fremdsprachenunterricht vor allem mit dem Lehrbuch gearbeitet haben und daß ihnen das Potential der anderen, außerdem noch zum Lehrwerk gehörenden Lehr- und Lernmaterialien nicht selten vorhanden worden ist.

Obwohl die inhaltliche Botschaft des Zitats ein anders Problem hervorhebt, kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass Gnutzmann die Begriffe „Lehrwerk“ und „Lehrmaterial“ durcheinander verwendet und keinen konkreten Unterschied macht.

Rösler (2012, 41) hebt dagegen diesen Unterschied hervor und behauptet, dass Lehrmaterial sich auf Material zu bestimmten Themen oder sprachlichen Phänomenen bezieht. Dieses Material ist unter didaktischen Gesichtspunkten produziert, ausgewählt oder adaptiert worden und kann als gedrucktes Material oder als Ton- oder Bildaufzeichnung existieren. Dabei kann sich dieser Begriff auf einzelne Materialien oder auf eine Sammlung von Material beziehen. Diese Definition stimmt weitgehend mit der von Gnutzmann (2003) überein. Auf den Begriff „Lehrwerk“ geht Rösler (2012, 41) doch tiefer ein. Nach ihm besteht ein Lehrwerk aus verschiedenen Komponenten und sollte den Lernprozess eine bestimmte Zeit begleiten oder steuern. Dabei behandelt es die Vielfalt der sprachlichen und kulturellen Phänomene der Zielsprache und bringt didaktische Zielpunkte miteinander in Beziehung. Als ein Bestandteil des Lehrwerkes nennt Rösler das Lehrbuch und es fungiert als das Leitprodukt eines Lehrwerks. Synonyme zu diesem Begriff sind „Lehrerbuch“ oder „Schülerbuch“ und inhaltlich führt es die neu zu lernenden sprachlichen und kulturellen Phänomene ein. Es bietet eine Vielfalt von Textsorten und visuellen Material an und versucht die Lernenden und Lehrenden durch den Lernprozess zu führen. Andere Komponente des Lehrwerkes sind nach Rösler das Arbeitsbuch und das Lehrerhandbuch (vgl. Rösler 2012, 42).

Eine andere klare Definition des Lehrbuches wird von Gerhard Neuner (2003, 399) gegeben:

Das Lehrbuch ist ein in sich abgeschlossenes Druckwerk mit fest umrissener didaktischer und methodischer Konzeption (Zielsetzung, Lehrstoffprogress, Unterrichtsverfahren), in dem alle zum Lehren und Lernen benötigten Hilfsmittel (Texte, Übungen, Grammatikdarstellungen, Vokabular, etc.) zwischen zwei Buchdeckeln enthalten sind.

Neuners Definition zum Begriff „Lehrwerk“ ähnelt wieder der von Gnutzmann (1999) und gibt ebenso keine Verdeutlichung des Unterschieds zwischen den Begriffen „Lehrmaterial“ und „Lehrwerk“. Deshalb wird zuletzt noch Krumms (1999, 119) Begriffsbestimmung herangezogen. Er meint, dass ein Lehrwerk in weitem Sinne zunächst die Bereitstellung von Themen, Inhalten, Sprachmitteln, Übungs- und Kontrollangeboten für das Sprachenlernen bedeutet.

Wird die Definitionen von den verschiedenen Sprachlehrforschern in Betrachtung genommen, kann der Begriff „Lehrmaterial“ als Oberbegriff verstanden werden. Er hat eine allumfassende Bedeutung, die die Begriffe „Lehrwerk“ und „Lehrbuch“ miteinschließt. Dennoch können diese nicht als Synonym bezeichnet werden; so wie diese beiden Begriffe ein Teil des Lehrmaterials sind, ist das Lehrbuch ein Teil des Lehrwerks. Für den weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit ist jedoch der Begriff des Lehrmaterials zu vernachlässigen. Bei der Analyse im praktischen Teil wird sich nämlich auf das Lehrwerk und zwei seiner Komponenten, das Lehrbuch und das Arbeitsbuch, beschränkt. Die vorliegende Arbeit wird

Lehrwerke aber nicht in ihrer Gesamtheit analysieren, sondern wird sich im nächsten Abschnitt wiederum auf einen bestimmten Aspekt spezifizieren.

## 1.2. Definition: Grammatik

Im schulischen Alltag wird das Wort „Grammatik“ in Kombination mit dem Lehrbuch oft ohne weitere Hinterfragung verwendet. Auch Neuner (2003, 399) nennt die Grammatikdarstellung als Teil der methodischen und didaktischen Hilfsmittel eines Lehrbuches. Aber was ist eigentlich die Definition von diesem Wort? Wenn zuerst mal das *Lexikon der Sprachwissenschaft* von Bußmann (2002) beraten wird, ist zu lesen, dass der Eintrag zu „Grammatik“ mit dem griechischen Ursprung des Wortes anfängt. So bedeutet *gramma(ta)* wortwörtlich übersetzt „Buchstaben“ oder „Schrift“ und auf Deutsch und heißt *grammatiké* die „Schriftkenntnis“. Bußmann (2002, 256, 260) gibt sogar den geschichtlichen Bedeutungswandel des Begriffs:

Während G. im ursprünglichen Sinne nur die »Lehre von den Buchstaben«, im Mittelalter dann die gesamte Sprache- und Stillehre des Lateinischen, inklusive der → Rhetorik umfasst, wird der Terminus in der neueren Sprachwissenschaft für unterschiedliche Gegenstandsbereiche verwendet.

Daneben nennt sie vier verschiedenen Gegenstandsbereiche, aber der letzte Bereich ist am relevantesten für die vorliegende Arbeit. Dieser umfasst nämlich die Grammatik als systematische Beschreibung der formalen Regularitäten einer natürlichen Sprache in Form eines Nachschlagewerkes oder Lehrbuchs (vgl. Bußmann 2002, 256). Auffällig ist, dass hier wieder der Begriff „Lehrbuch“ verwendet wird. Im Hinblick auf die Lehrwerk-Analyse im praktischen Teil dieser Arbeit, ist diese Definition äußerst relevant, da hier auf dem grammatischen Aspekt in Lehrbücher und Arbeitsbücher beschränkt wird.

Glück und Schmöe (2000) fangen in ihrem Lexikon wie Bußmann (2002) mit dem griechischen Ursprung des Wortes an, geben aber doch eine beschränktere Erklärung: *gramma* wird übersetzt mit „Buchstabe“ und *grammatos* mit „die Buchstaben betreffend“. Obwohl hier nur vom Buchstabe ausgegangen wird und nicht der ganzen Schrift, ist laut ihnen doch die wichtigste gegenwärtige Bedeutung: der Inbegriff der regelhaft bzw. analogisch rekurrierende Eigenschaften und Baumuster einer Sprache (vgl. Glück und Schmöe 2002, 255f). Zweitens nennen sie die zusammenhängende Beschreibung dieser Muster und Regelmäßigkeiten zu sprachdidaktischen, normativen oder wissenschaftlichen Zwecken. Die Regelmäßigkeit und die Beschreibung der Regelmäßigkeit, die Glück und Schmöe (2000, 255f) in ihrer Definition aufnehmen, ähneln auch wieder Bußmanns (2002,256) vierten Gegenstandsbereich. Diese Termini spielen also eine bedeutungstragende Rolle.

Außerhalb der Lexika beschäftigen andere sprachwissenschaftliche Auseinandersetzungen sich auch mit dem Begriff „Grammatik“. Gerhard Helbig (1981, 49) nennt in seiner Monographie auch dreierlei Differenzen zu diesem Begriff und die letzten zwei lauten wie folgt:

- (1) Eine Grammatik B: die wissenschaftlich-linguistische Beschreibung des der Sprache inwohnende Regelsystems, die Abbildung der Grammatik A durch die Linguistik;
- (2) Eine Grammatik C: das dem Sprecher und Hörer interne Regelsysteme, das sich im Kopf des Lernenden beim Spracherwerb herausbildet, auf Grund dessen dieser die betreffende Sprache beherrscht, d.h. korrekte Sätze und Texte bilden, verstehen und in der Kommunikation verwenden kann.

Grammatik B liegt im linguistischen Abbild des Objekts der Sprache. Dies umfasst die sprachwissenschaftliche Beschreibung. Hierzu braucht man aber eine bestimmte Auswahl und Perspektive, denn es ist nicht möglich, alle Aspekte zu umschreiben. Grammatik C liegt im Bewusstsein des Sprechenden, d.h. das Regelsystem, das sich Sprachlerner aneignen. Diese Erklärung von Helbig (1981, 49) ähnelt sehr stark der Antwort von Albert (2001, 1) auf die Frage: „was ist eigentlich „Grammatik“?“

Es gibt zwei verschiedenen Bedeutungen dieses Wortes:

1. Das Buch, in dem Regeln stehen, die man lernt, wenn man die Sprache lernen will, oder die man als Muttersprachlicher in Zweifelsfällen zum Nachsehen, ob man (oder viel lieber: jemand anderes) „richtig“ spricht.
2. Die Regeln in den Köpfen der Sprechenden, die das Buch zu beschreiben versucht.

Wiederum gelten die Regel und das Buch als Fundament im Definitionsansatz. Da Bußmann dies (2002, 260) (im ersten Absatz) bei ihrer vierten Bedeutungszuweisung sehr adäquat in einem Satz formuliert, ist dies die Definition von der die vorliegende Arbeit ausgehen wird. Jedoch ist im obenstehenden Beitrag von Albert (2001, 1) zu lesen, dass man auch innerhalb dieser Definition zwischen verschiedenen Arten von Grammatik differenzieren kann, zum Beispiel die Grammatikregeln in einem Buch, die man (als Ausländer) lernt oder die Regel die Muttersprachler bei Zweifelsfällen nachschlagen. Mit dieser Differenzierung werden die nächsten Abschnitte sich auseinandersetzen.

## 1.2.1. Grammatik: Typologisierung

### 1.2.1.1. Deskriptive vs. Normative Grammatik

In ihrem langen Eintrag erwähnt Bußmann (2002, 260) auch den Unterschied zwischen deskriptive und normative (präskriptive) Grammatik. Deskriptive Grammatik definiert sie als synchronische Tatbestände objektiv beschreibende Grammatik. Diese sprachwissenschaftliche Grammatik beschreibt und formuliert Regeln auf der Basis von Äußerungen. Meistes wird diese Grammatik zu wissenschaftlichen Zwecken verwendet. Es wird versucht die Sprachsysteme möglichst in allen Details darzustellen und verschiedene

Varianten und Veränderungen zu berücksichtigen. Dies ist dann auch die Grammatikart die Muttersprachler bei Zweifelsfällen nachschlagen (vgl. Albert 2001, 1).

Normative Grammatik wird umschrieben als Grammatiken, die auf eine Belehrung über den richtigen Sprachgebrauch abzielen (Bußmann, 2002, 260). Diese Grammatik wird eher für didaktische Zwecke benutzt und schreibt die Regeln vor, die die Sprecher einer Sprache befolgen sollten um ‚korrekt‘ zu sprechen oder zu schreiben. Ein Beispiel ist das bekannte Nachschlagwerk Duden (2009). Diese Grammatik ist eine Bestandaufnahme, aber wird doch gefiltert dargestellt (vgl. Albert 2001, 1).

#### 1.2.1.2. Linguistische vs. Lerner-Grammatik

Ein sehr bedeutungstragender Unterschied der vorliegenden Arbeit muss gemacht werden zwischen einer linguistischen Grammatik und einer Lerner-Grammatik. Sie haben beide eine ganz andere Zielgruppe, bzw. einen ganz anderen Zweck. Eine linguistische Grammatik stellt ein bestimmtes Phänomen in seiner Totalität dar und ist abstrakter. Es handelt sich hier eher um eine reine Beschreibung, wobei es keine lernpsychologischen Vorgaben oder Rücksichten gibt (vgl. Schmidt, 1990, 153f).

Eine Lerner-Grammatik stellt nicht ein bestimmtes Phänomen in seiner Totalität dar, sondern wird ausgewählt. Diese Grammatik ist viel konkreter und anschaulicher, d.h. eine Abbildung oder Darstellung wird ausführlich dargestellt. Dabei beschäftigt die Grammatik sich mit lernpsychologischen Kategorien wie Verstehbarkeit, Behaltbarkeit und Anwendbarkeit (vgl. Schmidt, 1990, 153f.). Darauf wird im nächsten Kapitel weiter eingegangen.

Diese Klassifikation zwischen linguistische- und Lerner-Grammatik passt zur Unterscheidung der normativen und deskriptiven Grammatik, indem eine linguistische Grammatik normativ, aber auch deskriptiv sein kann. Eine normative Grammatik schreibt die Regeln vor, die die Sprecher einer Sprache befolgen sollten um ‚korrekt‘ zu sprechen oder schreiben. Während eine deskriptive Grammatik Regeln nur beschreibt und formuliert auf Basis von Äußerungen. Daher kann eine Lerner-Grammatik nur normativ sein: die Darstellung des Phänomens wird gefiltert und ausgewählt. Dabei dienen sie dem Zweck einem Sprecher zu helfen die betreffende Sprache zu lernen.

Hier findet sich der Bezug zum Lehrwerk, Lehrbuch und Arbeitsbuch wieder (Kapitel 1.1). Es wurde gesagt, dass sich die Analyse der vorliegenden Arbeit auf die lehrwerkische Komponente das Lehrbuch und das Arbeitsbuch beschränken wird. In diesem Kapitel wurde spezifiziert auf welchen Aspekt eines Lehrwerkes sich die Analyse beziehen wird, nämlich der grammatische Aspekt. Deshalb kann unmöglich eine vollständige Lehrwerkanalyse durchgeführt werden. Dennoch können die Grammatikbeiträge eines Lehrwerkes als Lerner-Grammatiken bezeichnet werden und ist Lerner-Grammatik-Analyse wohl sehr angemessen.

### 1.2.2. Das Konzept einer Lerner-Grammatik

Um eine Lerner-Grammatik-Analyse im praktischen Teil durchführen zu können, gibt es hier eine tiefere Auseinandersetzung mit dem zugehörigen Konzept. Verschiedene Forscher haben sich mit den Kriterien beschäftigt, die eine Grammatik aufweisen muss, um ihren Ziel erfolgreich zu erreichen. Beim Vergleich einer linguistischen Grammatik auf der einen und einer Lerner-Grammatik auf der anderen Seite, sind zum Teil bereits die wesentlichen Merkmale einer Lerner-Grammatik schon erwähnt. Schmidt (1990, 160, 161) nennt diese Merkmale in seiner Arbeit noch mal explizit und erläutert sie kurz in fünf kurze Punkte:

1. Das Ziel einer Lerner-Grammatik ist die Unterstützung des Erlernens einer Fremdsprache. Letztendlich muss jede Sprachbeschreibung oder Grammatikarbeit sich die Frage stellen, ob und in wieweit sie diesem Ziel erkennbar dient oder nicht. Wenn nicht, ist die Grammatik nicht nur überflüssig, sondern auch schädlich für den Lernprozess.
2. Eine Lerner-Grammatik muss eine Selektion aus der verwirrenden und zum Teil nicht systematisierbaren Fülle machen. Zu dieser Auswahl gibt es die folgenden allgemeinen Kriterien: (a) Gebrauchsüblichkeit und Gebrauchshäufigkeit der Formen, Strukturen und Funktionen und (b) Reichweite der entsprechenden Regularität. Es ist zu beachten, dass immer entschieden werden muss, ob und wie viele Ausnahmen von der jeweiligen Regel mitzuliefern oder zu vernachlässigen sind.
3. Es ist die Aufgabe einer Lerner-Grammatik die Formen, Strukturen und Funktionen der (Fremd-)Sprache so konkret und anschaulich wie möglich darzustellen.
4. Eine Lerner-Grammatik darf nicht nach Kürze und Formelhaftigkeit streben.
5. Eine Lerner-Grammatik muss den lernpsychologischen Kategorien der Verstehbarkeit, Behaltbarkeit und Anwendbarkeit entsprechen. Hierbei wird der induktive Weg dem deduktiven Weg bevorzugt, d.h. am liebsten finden die Lernenden selbst anhand der konkreten Sprache die Regel heraus. Diese Methode wird präferiert, weil sie vom leichteren Verstehbaren zum schwerer Verstehbaren führt. Dabei fordert die die Selbständigkeit der Lernenden bei der Erkenntnisgewinnung heraus, was im Endeffekt zu besserem Verstehen und leichteren behalten führt.

Schmidt (1990) war aber nicht der einzige der sich mit Kriterien für eine gute Lerner-Grammatik auseinandersetzte. So beschäftigen Spannhake und seine Kollegen (2008, 250-261) sich auch mit der Frage, was nun eine gute Lerner-Grammatik ausmacht. Aus ihren Text sind die folgenden Beurteilungskriterien zu ziehen:

1. Metasprachlichen Terminologie: meistens bedienen Lehrwerke sich der lateinischen Begriffe, wie zum Beispiel „Nominativ“, „Genitiv“, „Dativ“ und „Akkusativ“. Sie können aber auch auf Deutsch, oder in einer Kombination lateinisch-deutsch verwendet werden.

2. Grammatische Übersichten und Tabellen: dies bezieht sich auf der Existenz von grammatischen Übersichten und/oder Tabellen in der Grammatik, auf deren Platzierung und deren Ordnung (progressionsbezogen/progressionsunabhängig).
3. Progression/Abfolge der grammatischen Themen. Dies kann auf verschiedenen Weisen:
  - 3.1. Vom Einfachen zum Komplexen (didaktisches Argument).
  - 3.2. Rede-und Mitteilungsabsichten der Lernenden: Eine Übereinstimmung der Kombination von Themen-und Wortschatzbereichen mit bestimmten grammatischen Phänomenen ist hierbei zu beobachten.
  - 3.3. Häufigkeit der sprachlichen Formen.
  - 3.4. Linear: Wenn ein grammatisches Phänomen von Beginn an erschöpfend dargestellt wird
  - 3.5. Zyklisch-konzentrisch: Wenn ein grammatisches Phänomen nicht erschöpfend dargestellt wird, d.h. immer wieder aufgegriffen, wiederholt, erweitert und in komplexere Zusammenhänge gestellt wird.

Spannhake (2008) gibt nicht nur die Unterschiede der Progression in verschiedene Lehrwerke, sondern nennt auch die verschiedene Darstellungsverfahren die sie haben können. Damit wird die Menge der expliziten Regeldarstellung im Lehrwerk gemeint und von welchen Darstellungsmodi sie ausgehen:

4. Dependenz-Verb-Grammatik: Diese Grammatik hat ein hierarchisches Darstellungsverfahren, in dessen Zentrum das Verb steht. Sie ist ein formales Beschreibungsverfahren von sprachlichen Vorkommensbeziehungen und kann auch mit semantischen oder funktionalen Aspekten verbunden werden.
5. Signalgrammatische Darstellungsverfahren: Mithilfe von Signalwörtern (und metasprachlichen Begriffen) werden Regeln als wenn-dann Struktur dargestellt. Der Vorteil ist, dass der Lernaufwand reduziert wird, da das Lernen der metasprachlichen Terminologie nicht nötig ist.
6. Visualisierungsmöglichkeiten grammatischer Strukturen. Dies passiert auf zwei unterschiedlichen Ebenen:
  - 6.1. Textuelle Gestaltungsmöglichkeiten: zum Beispiel Fettdruck, Kursivschrift, Unterstreichungen, etc.
  - 6.2. Bildliche Gestaltungsmöglichkeiten: zum Beispiel geometrische Figuren, abstrakte Symbole, Bilder, Farben, etc.

Bevor die Erstellung des eigenen Modells wird als letztes das Werk von Ruth Albert (2008, 93-108) zusammenfasst und in Stichpunkte aufgelistet:

1. Inhaltliche Richtigkeit von Grammatikerklärungen
  - 1.1. Umfang und Vollständigkeit der Information: Wie umfangreich ist die Darstellung und die Erklärung des Phänomens und sind sie auch vollständig? Fehlt es an bestimmte

Informationen, oder gibt es vielleicht zu viel Information? Sind alle Aussagen wichtig für die Zielgruppe?

1.2. Fehler: Ist die Formulierung völlig korrekt, oder gibt es Fehler? Stimmt der Erklärungsansatz, oder sind inhaltliche Fehler in der Erklärung enthalten?

2. Didaktische Angemessenheit (vgl. Schmidt, 1990, in Albert 2008, 102)

2.1. Verständlichkeit: Werden die Regeln deutlich erklärt? Werden sie mit Beispielen erläutert?

2.2. Behaltbarkeit: Wenn das Dargestellte überschaubar ist, insofern es vom didaktischen Standpunkt aus sinnvoll zu erklären ist.

2.3. Anwendbarkeit: Das Verhältnis zwischen den Nutzen in Relation zum Lernaufwand.

2.4. Übungen: Können die Übungen nur durch die Befolgung der Regeln in der Erklärung gelöst werden? Oder gibt es auch nicht erklärte Ausnahmen oder ungenaue Regeln?

Aus diesen drei Listen von Beurteilungskriterien von Schmidt (1990), Spannhake (2008) und Albert (2008, 93-108) ist ein eigenes Beurteilungsmodell zusammengestellt. Dieses Modell wurde schon im Kurs „Grammatiken“ von allen Germanistik Studenten und Frau Sonja Häffner im Jahre 2015 an der Radboud Universität in Nijmegen entworfen. Die vorliegende Arbeit hat dieses Modell ein wenig angepasst und wendet dies an, um die Lehrwerke *TrabiTour*, *Neue Kontakte* und *Na Klar!* im praktischen Teil der Arbeit zu analysieren.

### 1.2.3. Beurteilungsmodell für Lerner-Grammatiken

#### **Bewertungskriterien für Lerner-Grammatiken**

**Name der Grammatik:** Neue Kontakte / TrabiTour / Na Klar!

**Zielgruppe der Grammatik/Niveau:** 2VWO / 3VWO

**Grammatisches Thema:** Wechselpräpositionen

#### **Inhaltliche Bewertung**

1. Inwieweit ist die Auswahl der thematischen Aspekte der Zielgruppe angemessen?
2. Sind die inhaltlichen Aspekte richtig (fehlerfrei) dargestellt? Begründen Sie Ihre Entscheidung und nehmen Sie dabei Bezug auf Duden und/oder Eisenberg.

#### **Didaktische Bewertung**

1. Verständlichkeit
  - a. Werden die Regeln mit Beispielen erläutert? Sind die Beispiele eindeutig / erklären sie die Regeln?
  - b. Visualisierung/Layout: Welche graphischen Hilfsmittel werden verwendet?
    - i. Werden textuelle Gestaltungsmöglichkeiten benutzt: z.B. Fettdruck, Kursivschrift, Unterstreichungen, etc.?
    - ii. Werden bildliche Gestaltungsmöglichkeiten benutzt: z.B. geometrische Figuren, abstrakte Symbole, Bilder, Farben, etc.?
  - c. Vereinfachung: Inwieweit wird das Thema entsprechend der Zielgruppe vereinfacht?
  - d. Inwieweit sind die Begriffe (deutsch vs. lateinisch, Objekt vs. Ergänzung, ...) der Zielgruppe angemessen?
2. Behaltbarkeit
  - a. Inwieweit erleichtert/unterstützt die visuelle Darstellung das Behalten?
  - b. Sind die Regeln kurz genug, um sie behalten zu können, gibt es Merksätze?
  - c. *Gibt es Wiederholungen?*
  - d. Wird zyklisch-konzentrisch vorgegangen?
  - e. Wird in Schritten gearbeitet?
3. Anwendung
  - a. Steigern sich die Übungen vom Einfachen zum Komplexen?
  - b. Sind die Übungen eindeutig?
  - c. Kann man die Übungen mit den Regeln lösen?
  - d. Sind die Lösungen im Lösungsschlüssel richtig?

#### **Sonstiges**

Sind die Beispielsätze und Übungssätze aktuell (Wortschatz, Lebenswelt der Zielgruppe)?

...

## 2. Wechselpräpositionen

Bisher beschäftigte die vorliegende Arbeit sich mit der Begriffserklärung der Termini „Lehrmaterialien“, „Lehrwerk“ und „Lehrbuch“ und wurde der Übergang zur Lerner-Grammatiken angefertigt. Es gab eine Erörterung zur Beurteilungsweise einer Lerner-Grammatik und anhand dieser wurde ein Beurteilungsmodell entworfen.

Die nächsten Abschnitte beruhen auf einem anderen wichtigen Aspekt dieser Arbeit: das Phänomen der Wechselpräpositionen. Um eine vollständige Impression dieses Phänomens zu bekommen, wird es im Folgenden aus verschiedenen Perspektiven beachtet. Diese Veranschaulichung dient dazu, das Phänomen der Wechselpräpositionen im analytischen Teil inhaltlich überprüfen zu können.

### 2.1. Definition: Wechselpräpositionen

Wie beim ersten Teilabschnitt der theoretischen Grundlage, wird auch hier mit einer Definierung angefangen. Obwohl es in Bußmanns Lexikon (2002, 529f.) keinen Eintrag zum Begriff „Wechselpräpositionen“ gibt, wird beim Eintrag „Präposition“ das Folgende gemeldet:

Aus ursprünglichen Ortsadverbien entstandene, nicht flektierende und nicht satzgliedfähige → Wortart. [...] Bedeutung Beziehungen zwischen Elementen hinsichtlich der Grundverhältnisse der Lokalität (*auf, unter, über*), Temporalität (*während, zwischen*), Kausalität (*infolge, unbeschadet*) und Modalität (*einschließlich, gemäß*). [...] sie bestimmten den Kasus ihrer Bezugswörter.

Es werden aber nur Beispiele von Präpositionen die immer einen festen Kasus fordern genannt, wie zum Beispiel: „*durch, für, ohne* + Akkusativ, *gegenüber, vor, zwischen* + Dativ, *außerhalb, zugunsten, infolge* + Genitiv“ (Bußmann 2002, 529f). Während bereits etwas über die Lokalität und die Temporalität geschrieben wird, bleibt es unerwähnt, dass es auch Präpositionen gibt, die zwei Kasus regieren können.

Im Lexikon von Glück und Schmöe (2005, 786) dagegen wird der Begriff „Wechselpräposition“ schon erwähnt:

↗ Präposition, die mit unterschiedl. Semant. Bezügen zwei unterschiedl. Kasus regiert, im Dt. einige lokale Präpositionen, z.B. *auf, neben, unter* sowohl mit dem Dativ. (↗ lokal nach ↗ Zustandsverben, z.B. *Das Buch liegt auf/neben/unter dem Tisch*) als auch mit dem Akk. (↗ direktional nach ↗ Tätigkeitsverben, z.B. *Sie legt das Buch auf/neben/unter den Tisch*).

Nach Glück und Schmöe (2005, 786) handelt es sich also um lokale Präpositionen die zwei Kasus, sowohl den Dativ als auch den Akkusativ, regieren können. Jedoch gibt es viele verschiedene Darstellungen des Phänomens der Wechselpräpositionen und kann zur Vervollständigung der Begriffserklärung nicht nur von der Definition in Lexika ausgegangen werden. Deshalb gibt es in den nächsten Abschnitten eine Auseinandersetzung mit den

Betrachtungsweisen in linguistischen Grammatiken oder Grammatiken aus der DaF-Perspektive.

## 2.2. Linguistische Betrachtungen

Um die inhaltliche Richtigkeit der Lerner-Grammatiken in der Lehrwerk-Analyse zu überprüfen, kann die linguistische Grammatik von Eisenberg (1999), die dieses Phänomen in seiner Totalität umschreibt, hinzugezogen werden. Er beginnt mit der Definition vom Begriff „Präpositionen“ im Allgemeinen und sagt, dass manche Präpositionen einen bestimmten Kasus fordern (den Genitiv, Dativ oder Akkusativ) und manche sogar zwei. Die Kombination von Dativ und Akkusativ ist dabei sehr verbreitet. Eisenberg (1999) nennt die Wahl zwischen Dativ und Akkusativ syntaktisch-semantisch determiniert und präsentiert ein Schema mit allen Präpositionen, die einen Kasus fordern. Die Wechselpräpositionen sind in diesem Schema mit einbezogen. Jedoch verwendet Eisenberg diese Terminologie nicht und spricht stattdessen von „einer kleinen und in sich geschlossene Gruppe von Ausdrücken mit meist lokaler Bedeutung“ (Blatz, 1896, in Eisenberg, 1999). Er teilt die Präpositionen in zwei Gruppen. Gruppe 1 umfasst die folgenden Präpositionen: in, an, bei, zu, nach, von, aus, durch. Gruppe 2 umschließt die Übergebliebenen: auf, über-unter, vor-hinter, diesseits-jenseits, neben, links-rechts. Die erste Gruppe kann mit Hilfe topologischer Begriffe wie dem des Raumgebietes, der Begrenzung des Raumgebietes und der Umgebung des Raumgebietes einfach umfasst werden. Die Präpositionen aus Gruppe 2 sind unmittelbar auf die Morphologie des menschlichen Körpers zu beziehen. Dabei spielen drei Ebenen eine entscheidende Rolle. Die erste Ebene ist die Grundebene, die Ebene orthogonal zur Richtung des freien Falls (Falllinie). Zu dieser Ebene gehören die Präpositionen *auf*, *über* und *unter*. Die zweite Bezugsebene ist eine Asymmetrie-Ebene: die Ebene des Körperbaus. Sie umfasst die Präpositionen *vor* und *hinter*. Die dritte Ebene wird Schnittebene genannt und zu dieser rein äußerlichen Symmetrieebene gehören die Präpositionen *rechts*, *links* und *neben*.

Eisenbergs Herangehensweise ist sehr einzigartig. Er teilt die Wechselpräpositionen also in zwei Gruppen und inkludiert auch Präpositionen die normalerweise im DaF-Unterricht nicht bei den Wechselpräpositionen in die Liste mitaufgenommen werden: nach, von, diesseits, jenseits, links und rechts. Da er auch „nach“ und „von“ nennt, beschränkt er sich also nicht nur auf das Phänomen der Wechselpräpositionen. Dabei sagt die Verteilung dieser Präpositionen nichts aus über die Kasuswahl nach der Verwendung der Präpositionen. Deshalb ist diese linguistische Betrachtung allein nicht ausreichend für die Überprüfung der inhaltlichen Richtigkeit der DaF-Lehrwerke und es müssen auch andere Grammatiken betrachtet werden.

Eine ähnliche Darstellung wie Eisenberg (1999) findet man im Duden (2009) unter dem Abschnitt „Lokale Präpositionen zur Bezeichnung des Raumes, der Lage und der Richtung“. Hier werden auch mehr Präpositionen als nur die bekannten neun „Wechselpräpositionen“ genannt. Aber im Gegensatz zu Eisenberg (1999) werden hier die Wechselpräpositionen auch als solche introduziert. Der Duden (2009, 604) gibt hier die folgende Definition:

Sogenannte Wechselpräpositionen drücken mit dem Kasus aus, ob es sich um eine Lagebezeichnung (Dativ) oder um eine Richtungsbezeichnung (Akkusativ) handelt: *im Wald* (Lage) – *in den Wald* (Richtung).

Später werden die Wechselpräpositionen noch mal explizit unter den Abschnitt „Präpositionen mit dem Dativ und dem Akkusativ (Wechselpräpositionen)“ aufgegriffen und sie werden explizit genannt: *an, auf, hinter, in, neben, über, unter, vor* und *zwischen*. Zur Erklärung der Kasuswahl werden wie in der Einleitung die wohl familiären Fragen „wo?“ und „wohin?“ verwendet (Duden, 2009, 608). Im Gegensatz zu Eisenberg (1999), wird hier also schon eine Kasuswählerklärung gegeben, wird hier auch nicht nur von der lokalen Bedeutung, sondern auch von der temporalen Bedeutung der Wechselpräpositionen ausgegangen.

Der Duden sagt, dass bei der lokalen Verwendung der Kasus bestimmt, ob eine Orts- bzw. Lageveränderung vorliegt oder nicht. Wenn es um eine (statische) Lage oder das Verbleiben an einem Ort geht, bzw. man die Frage „wo?“ stellen kann, wird der Dativ verwendet. Der Akkusativ bezeichnet demgegenüber die (dynamische und direktionale) Ortsveränderung, eine Bewegung oder eine Richtung; hier kann die Frage „wohin?“ gestellt werden. Duden geht aber auch davon aus, dass die Wechselpräpositionen gelegentlich auch eine temporale Bedeutung annehmen können. Diese Kasusbestimmung der Präpositionen wird anhand eines Schemas (vgl. Abb. 1) verdeutlicht.

Präposition	Dativ	Akkusativ
In	Wir leben im 3. Jahrtausend.	Wir begeben uns ins 3. Jahrtausend.
Vor	Er wäscht sich vor dem Essen die Hände.	Er legt seinen Termin vor das Essen.
Zwischen	Zwischen der Trauung und dem Sektempfang findet ein Fototermin statt.	Zwischen die Trauung und dem Sektempfang wurde ein Fototermin gelegt.

Abb. 1: Duden, 2009, 609

Ebenfalls erwähnt er, dass in manchen Fällen beide Kasus möglich sind. Während der Dativ eher statisch wirkt und einen Endzustand betont, gibt es beim Akkusativ dann meist noch eine gewisse Dynamik und Direktionalität. Dabei kann es auch sein, dass der Dativ konkreter wirkt und der Akkusativ gerade abstrakter (vgl. Duden, 2009, 608f.). Da der Duden (2009) auch diese zwei Aspekte aufgreift, die Eisenberg (1999) außer Acht lässt, kann er als eine

wertvolle Ergänzung für den theoretischen Rahmen gesehen werden; er erweitert die Theorie des grammatischen Phänomens der Wechselpräpositionen.

### 2.3. Betrachtungen aus der DaF-Perspektive

Wie Albert (2001, 1) schon sagte, gibt es Grammatiken die Muttersprachler beraten in Zweifelsfällen, aber auch Grammatiken mit Regeln die dienen zum Lernen einer neuen Sprache. *Ein Handbuch für den Ausländerunterricht* von Helbig und Buscha (1994) zeigt auch wieder eine neue Weise, auf der die Kasuswahl nach der Verwendung der Wechselpräpositionen gesehen werden kann. Sie sagen, dass der Akkusativ erscheint, wenn das Gesehen zielgerichtet ist. Der Dativ wird verwendet, wenn es sich im Satz um ein nichtzielgerichtetes Gesehen handelt (vgl. Helbig & Buscha 1994, 408). Im Vergleich zu Eisenberg (1999) und Duden (2009) ist dies die erste Grammatik, die das Ziel eines Geschehens im Erklärungsansatz mitaufnimmt. Jedoch wird das Phänomen der Wechselpräpositionen im Weiteren anhand der valenzunabhängigen und valenzabhängigen Verbindungen erklärt. Eine solche Erklärung ist gerade eine, vor der Albert (2008) in ihrem Beitrag warnt. In ihrer Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Wechselpräpositionen stellt sie nämlich heraus, dass eine Erklärung die vom Verb ausgeht, völlig ungeschickt ist, da sie meist an den Tatsachen vorbeigehen. Schließlich handelt es sich um den Kasus, der die Präpositionen regiert und nicht den, die die Verben verlangen.

Eine andere Grammatik die auch sicher nicht zurückbleiben darf, ist der kontrastive Ansatz von Ten Cate et al. (2004, 375-381), da sie die deutsche und die niederländische Sprache unmittelbar miteinander vergleicht. Die Hauptregel die zunächst zum Phänomen der Wechselpräpositionen gegeben wird, ist aber im Vergleich zu den vorigen besprochenen Grammatiken sehr bemerkenswert (Ten Cate et al., 2004, 376):

Diese Präpositionen kommen sehr häufig in lokalen und temporalen Adverbialbestimmungen vor. Sie regieren den Dativ, wenn Verb und Präposition zusammen eine statische Situation bezeichnen: ein Sich-Befinden an einem Ort, in einer Zeit oder in einem Zustand.  
Sie regieren den Akkusativ, wenn Verb und Präposition zusammen eine dynamische Situation bezeichnen: ein Gehen, Kommen oder Bringen an einem Ort, in eine Zeit oder in einen Zustand.

Wie im Duden (2009, 609), wird hier sofort die temporale Verwendung der Wechselpräpositionen miteinbezogen. Demnach werden dann auch die drei Fragen (statt nur „wo?“ und „wohin?“) zur Erklärung benutzt: bei den Fragen „wo?“ und „wann?“ benutzt man den Dativ und bei der Frage „wohin?“ den Akkusativ. Die Grammatik von Ten Cate et al. (2004, 378) ist die erste die erwähnt, dass diese Regel von Niederländischsprachigen mit Vorsicht verwendet werden sollte. Denn dem deutschen „wohin?“ entspricht nämlich manchmal die niederländische Frage „waar?“ (dessen Übersetzung in den meisten Fällen die Frage „wo?“ ist). Das diese Grammatik sich besonders gut für das Erstellen des eigenen

Materials eignet, beweist sich im Abschnitt „Keine Nachstellung“. Hier wird gesagt, dass die Präpositionen „op“, „in“ und „over“ im Niederländischen in Richtungsadverbialen nachgestellt werden können. Im Deutschen ist dies jedoch nicht möglich, denn wenn im Niederländischen nachgestellt werden kann, wird der Akkusativ im Deutschen immer verlangt (Ten Cate et al., 2004, 379):

Hans klettert aufs Dach.  
Wir gingen in die Stadt.  
Karin rannte über die Brücke.

Hans klom op het dak/het dak op.  
We gingen de stad in.  
Karin rende over de brug/de brug over.

Wie Helbig und Buscha (1994), widmen Ten Cate et al. (2004) auch den Verben einen kurzen Abschnitt: der Akkusativ folgt, wenn Richtungsverben mit einer Präposition mit doppelter Rektion verbunden werden. Aber kritisch genommen, handelt es sich hier nicht mehr um Wechselpräpositionen, sondern um Präpositionalobjekte, wie zum Beispiel im Satz: „Sie wundert sich über den Brief“ (Hundt, 2001, 172). Ein Präpositionalobjekt hat eine „syntaktische Objektfunktion, die durch eine von der Rektion des Verbs determinierte Präposition gekennzeichnet wird“ (Bußman, 2002, 530). Also in diesen Konstruktionen wird die Präposition immer vom Verb verlangt. In Alberts Analyse (2008) wird die Erklärung mittels Verben noch mal aus einer anderer Perspektive erläutert (im nächsten Abschnitt). Ten Cate et al. (2004, 380) nennt zum Schluss noch die 7/2 Regel, aber gibt sie einen anderen, doch gerechtfertigter Name: „Rektion in Präpositionalobjekten“: wenn eine Wechselpräposition (eine Präposition mit doppelter Rektion) kein lokales oder temporales Verhältnis ausdrückt, regieren „auf“ und „über“ den Akkusativ, die übrigen Präpositionen dieser Gruppen aber den Dativ. Wie in der Überschrift schon vermeldet, warnen Ten Cate et al. (2004, 380), dass es hier sehr häufig um ein Präpositionalobjekt handelt, d.h. Präpositionen die fest zu einem Verb gehören. So werden auch Beispielsätze wie: „Kann man sich auf sie verlassen?“ und „Man kann auf meinen Freund bauen“. Dies sind wiederum Beispiele von feste Wendungen, die immer einen bestimmten Kasus zugewiesen bekommen.

Diese gesamte Beschreibung der Grammatik von Ten Cate et al. (2004) ist sehr umfangreich und behandelt kritisch genommen nicht nur das Phänomen der Wechselpräpositionen, sondern auch Präpositionalobjekte. Trotzdem ergänzt sie den theoretischen Rahmen der vorliegenden Arbeit, indem sie kontrastiv (Deutsch-Niederländisch) vorgeht und eignet sich somit als Hilfsmittel zur Beurteilung der Lehrwerke im praktischen Teil und für das Erstellen des eigenen Materials.

## 2.4. Forschungsstand

Das Problem der Kasuswahl nach den Wechselpräpositionen wurde schon oft in die Zeitschrift *Deutsch als Fremdsprache* aufgenommen und von verschiedenen Sprachwissenschaftlern wieder aufgegriffen. Im Jahr 1999 kritisierten Wilmots und Moonen die „wichtigsten Regeln [...], mit denen die meisten Lehrbücher und Grammatiken die Frage zu klären versuchen, welcher Kasus auf eine solche Wechselpräposition folgt“ (Wilmots & Moonen, 1997, 144). So sagen sie, dass die Anwendung der „wo?“ oder „wohin?“ Regel, Vertrautheit mit der situationellen Frage „wohin?“ voraussetzt und diese ist im Fremdsprachenunterricht nicht immer gegeben. Das illustrieren sie anhand des Beispiels: „Wohin hast du den Brief gelegt?“. Im Niederländischen würde man hier nämlich nicht „wohin?“ fragen, sondern den niederländischen Äquivalent von „wo?“: „waar?“. Um Klarheit über diese Regel zu schaffen, wird eine zweite Regel eingeführt: eine Position oder einen Umstand bekommen den Dativ und eine Bewegung oder Richtung bekommen den Akkusativ. Jedoch ist es für DaF-Lerner nicht immer einfach, Richtung und Bewegung zu unterscheiden. In ihren Beitrag testen Wilmots und Moonen eine dritte Regel: wenn das Verb ein bestehendes Verhältnis zwischen zwei Elementen im Satz beschreibt, regiert der Dativ und wenn das Verb ein entstehendes Verhältnis zwischen zwei Elementen im Satz beschreibt, regiert der Akkusativ. Anhand eines Lückentextes und 214 Versuchsteilnehmern werden verschiedene Hypothesen, die mit dieser Regel in Verbindung stehen, getestet. Da man hier wiederum, genauso wie bei den Auseinandersetzungen mit den Grammatiken von Helbig und Buscha (1994) und Ten Cate et al. (2004) von einer Erklärung mittels Verben ausgeht, wird deshalb nicht tiefer auf diese Regel eingegangen und eignet sich dieser Beitrag auch nicht für die vorliegende Arbeit.

Sylla (1999) greift das Thema der Kasuswahl nach den Wechselpräpositionen zwei Jahre später wieder auf. Er basiert seine Forschungsvorlage auf das „bestehende vs. Entstehende Verhältnis“ von Wilmots und Moonen (1997), zieht aber das „nichtlokalisches“ Prinzip von Leys (1989, 99, in Sylla 1999, 150) heran. Nach diesem Prinzip lassen sich definitivische Unstimmigkeiten vermeiden und er introduziert den Begriff des Suchbereiches:

Der präpositionale Suchbereich ist zunächst im Zusammenhang mit räumlichen Präpositionen zu definieren. Es handelt sich dabei um den bezüglich eines Objekts Y lokalen Bereich, in dessen Grenzen ein präpositionales Verhältnis seine Gültigkeit hat. Gilt z.B. X vor Y, so weiß man (ungefähr), in welchem Bereich bezüglich Y das präpositionale Subjekt X zu suchen ist.

Obwohl nicht alle räumlichen Präpositionen das Konzept des Suchbereichs implizieren, gilt schon für alle Wechselpräpositionen das Konzept des Suchbereichs. Zur Didaktisierung verbindet Sylla (1999) die Theorie von Leys mit der „Ist-Frage“ die von Wilmots und Moonen (1997) eingeführt wurde. Ein Beispiel dazu ist: „Ich gehe auf die Toilette“. Die zugehörige „Ist-Frage“ lautet: „Bin ich (schon) auf der Toilette?“. Die Verneinung dieser Frage führt zur

Wahl des Akkusativs. Sylla (1999) muss aber schon zugeben, dass dieses Prinzip nicht ohne Probleme angewendet werden kann. So gibt es zum Beispiel die Schwierigkeit, das präpositionale Subjekt erst einmal zu identifizieren, oder die drei verschiedenen Bedeutungen die „über“ haben kann. Trotz der Erörterung der Probleme, plädiert Sylla (1997) für beide Erklärungsmodelle. Er argumentiert, dass sie bei Kenntnis der Probleme, vom Schwierigkeitsgrad der Lernstufe abhängig gemacht werden können.

Der Betrag von Sylla (1999) wird zwei Jahre später in derselben Zeitschrift wieder von Balci und Kanatli (2001) stark kritisiert. Sie behaupten nämlich, dass das „entstehende bzw. bestehende Verhältnis“ nichts anderes assoziiert, als die schon bekannte Dichotomien Bewegung – Ruhe, Richtung – Lage bzw. direktional – lokal. Dieses neu eingeführte Verhältnis ist ihrer Meinung nach sogar viel undeutlicher als die traditionellen Begriffspaare und wäre nichts anderes als eine neue Verpackung des Bekannten. Daneben führen sie das bereits in diesem Kapitel erwähnte Argument von Ruth Albert (2008) an, dass die Kasuswahl immer mit Präpositionen, und nicht mit Verben in Zusammenhang gebracht werden muss. Sowohl die Methoden des Suchbereichs, als auch die der „Ist-Frage“, sind nach Balci und Kanatli zu theoretisch um im DaF-Unterricht zur korrekten Wahl des Kasus beizutragen. Zur Verdeutlichung ihrer Auffassung, Wechselpräpositionen nicht anhand von Verben zu erklären, nennt Albert (2008, 93-108) in ihrer eigenen Grammatikanalyse von Kars und Häusermann (1997, 130, in Albert 2008, 97), Jentsch und Brenner (1991, 132, in Albert 2008, 97) und Reimann (1996, 164, in Albert 2008, 98), dass auf ein Verb auch beide Kasus, also Akkusativ und Dativ folgen können: „Er fährt auf der Autobahn / Er fährt auf die Autobahn“. Das erste ist eine Bewegung auf ein Ziel, aber das Ziel wird nicht in der Präpositionalgruppe genannt. Im Beispiel mit dem Dativ nennt die Präpositionalgruppe die Wegstrecke. Also nur anhand einer direktionalen Bedeutung der Präposition sind die Attribut-Fälle zu erklären. Auch in Fällen, in denen es gar keine Bewegung gibt, sind die Kasus auf diese Weise zu erklären. Auch die regelmäßigen Verben, die die Schüler sich nach Jentsch besonders merken sollten, kritisiert Albert: „weinen“ ist nach Jentsch (1990, in Albert 2008, 98f.) ein regelmäßiges Verb und zieht laut Regel den Akkusativ nach sich. Dann würde der Satz „Peter weint oft ins Kino“ also korrekt sein. „Laufen“ ist ein unregelmäßiges Verb und muss folglich laut Regel die Präposition mit Dativ nach sich ziehen, also wäre „Peter läuft ins Kino“ inkorrekt. Dies stimmt aber nicht: der erste Beispielsatz ist inkorrekt und der zweite unkorrekt.

Dieser Forschungshintergrund zieht die Aufmerksamkeit auf etliche wichtige Punkte. Ein didaktischer Erklärungsansatz der Kasuswahl bei Wechselpräpositionen darf zum Beispiel nicht zu theoretisch sein und er darf nicht von einer verbbasierten Erklärung ausgehen. Diese Anhaltspunkte sollten bei der Lehrwerk-Analyse und beim erstellten Material mitgenommen werden.

### III. Praktischer Teil – Wechselpräpositionen in DaF-Lehrwerken

In diesem Teil der vorliegenden Arbeit werden die bisher gewonnenen theoretischen Erkenntnisse über (Lerner-)Grammatiken, bzw. Grammatikerklärungsansätzen und über das Phänomen der Wechselpräpositionen mit der konkreten Situation in den drei Lehrwerken *Neue Kontakte*, *TrabiTour* und *Na Klar!* verglichen. Die Erklärungsansätze in diesen drei Lehrwerken werden mit dem Ziel analysiert, die erste Hälfte der Forschungsfrage zu beantworten. Bevor die Vorgehensweise der Analyse erläutert wird und die tatsächliche Analyse beginnt, werden diese drei Lehrwerke kurz introduziert.

#### 3. Kurze Introduction der untersuchten Lehrwerke

*Neune Kontakte* wird von Tammenga-Helmantel (2010, 16) als ein Lehrwerk umschrieben, dass neue Grammatik induktiv anbietet. Beim Vergleich der Lehrwerke richtet sich Tammenga-Helmantel auf die Anzahl der angebotenen Grammatikstrukturen, die Anzahl der (Grammatik-)Übungen, den Prozentsatz des Grammatik-Angebots und die Wiederholung. Hieraus geht hervor, dass *Neue Kontakte* (20,9%) im Vergleich zu *TrabiTour* (13,5%) und *Na Klar!* (15,7%) den höchsten Prozentsatz des Grammatik-Angebots aufweist. Für die vorliegende Arbeit wird die sechste Edition für die VWO-Unterstufe von *Neue Kontakte* aus dem Jahr 2014 verwendet. Dieses Lehrwerk bietet die Wechselpräpositionen nämlich erst im dritten Schuljahr der „Mittelschule“,<sup>3</sup> d.h. im zweiten DaF-Lehrjahr, an. Die Zielgruppe dieses Erklärungsansatzes ist 3VWO, bzw. Schüler von ca. 14 bis 15 Jahren. Erst im letzten Kapitel des Lehrbuches, Kapitel 6 „Fernweh“, werden die Wechselpräpositionen behandelt. Dieses Kapitel hat nach dem ERK rezeptiv das A2/B1 Niveau und produktiv das A2 Niveau (Bozarov et al., 2014, 97).

*TrabiTour* ist ein Lehrwerk, das den Trabant, den bekannten ostdeutschen Kleinwagen als Leitfaden benutzt. So gibt es die Figur Trabbi, die in jedem Kapitel wiederauftaucht. Aus der Lehrganganalyse von Tammenga-Helmantel (2010, 18) stellt sich heraus, dass *TrabiTour* eher deduktiv vorgeht, aber auch etliche induktive Strukturen anbietet. Im Vergleich zu *Neue Kontakte* (62) und *Na Klar!* (63) hat *TrabiTour* (67) die meisten Grammatikstrukturen, aber die wenigsten Grammatik-Übungen (*TrabiTour* 128; *Na Klar!* 155; *Neue Kontakte* 138) und im Hinblick auf das Angebot von Grammatik auch den niedrigsten Prozentsatz (*TrabiTour* 13,5; *Na Klar!* 15,7; *Neue Kontakte* 20,90). Die vorliegende Arbeit benutzt die dritte Edition aus dem Jahr 2013 und das Lehrbuch und Arbeitsbuch C für die VWO-Unterstufe von *TrabiTour* für die Analyse. Buch C gehört nämlich zu den letzten Lehrmaterialien die im ersten Jahr des DaF-Unterrichts benutzt werden. Die Zielgruppe umfasst also Schüler von

<sup>3</sup> Die niederländische „Mittelschule“ (niederländische Übersetzung: „middelbare school“) ist mit der 7. bis 10. oder 12. Klasse des deutschen Schulsystems zu vergleichen.

ca. 13 bis 14 Jahren. In Kapitel 7 „eigener Herd ist Gold wert“ werden die Wechselpräpositionen behandelt, nachdem die Präpositionen mit festem Kasus (Dativ und Akkusativ) erklärt werden. Im Rahmen des ERK-Niveaus erwartet *TrabiTour*, dass die Schüler am Ende des Jahres die rezeptiven Fertigkeiten (Lesen und Hören) auf A2 Niveau und die produktiven Fertigkeiten (das Schreiben und Sprechen) auf A1/A2 Niveau beherrschen.

*Na Klar!* wird von Tammenga-Helmantel (2010, 17), wie *Neue Kontakte*, als ein Lehrwerk umschreiben, dass Grammatik induktiv introduziert. Dabei hat *Na Klar!* (155) die meisten Grammatikübungen im Vergleich zu *Neue Kontakte* (138) und *TrabiTour* (126), aber die wenigsten Wiederholungen (*Na Klar!* 80; *TrabiTour* 133; *Neue Kontakte* 165). In der Darstellung der Grammatikerklärung der Wechselpräpositionen ähneln sich *Neue Kontakte* und *Na Klar!*. Ebenso wie *Neue Kontakte* bietet die dritte Auflage von *Na Klar!*, diesen Erklärungsansatz erst im zweiten DaF-Lehrjahres an. Jedoch findet hier die Einführung der Wechselpräpositionen schon Mitte des Jahres statt, nämlich in Kapitel 4 „Erholung“. Die Zielgruppe besteht wiederum aus Schülern von 14 bis 15 Jahren. Nach dem ERK entsprechen alle Kapitel in diesem 3VWO-Lehrbuch dem A2 Niveau (vgl. Bie, P, van der, et al. 2012, 4f.). Dies gilt ebenfalls für alle Aufgaben im Arbeitsbuch.

#### 4. Methodisches Vorgehen

Wie schon erwähnt, wird bei der Analyse ausgegangen von den im theoretischen Teil der Arbeit ausgearbeiteten Kriterien. Zum einen dient das anhand dieser Kriterien erstellte Beurteilungsmodell (Kapitel 1.2.3) als Basis, um eine strukturierte und ausführliche Analyse zu gewährleisten. Zum anderen kann die Analyse nicht erfolgreich durchgeführt werden ohne die Theorie in Kapitel 2.2. Diese Kapitel wird zur Unterbauung und Überprüfung der inhaltlichen Richtigkeit benötigt.

Die vorliegende Arbeit geht also von einer qualitativen Analyse aus, d.h. eine Forscherin wird die Grammatikerklärungsansätze in den drei Lehrwerke analysieren, und zwar anhand des Beurteilungsmodells. Dabei werden das Lehrbuch und die zugehörigen Aufgaben im Arbeitsbuch miteingebracht. Die Forscherin wird aber nicht jede Frage einzeln beantworten. Sie wird die Antworten in einer Kontext-Form gestalten, damit ein Fließtext entsteht, der sich angenehm lesen lässt.

Im Rahmen einer solchen Lehrwerkanalyse lässt sich nicht beurteilen, welche Resultate die jeweiligen Lehrmaterialien tatsächlich bei den Lerner erzielen. Wichtig ist vielmehr zu klären, auf welche Weise das Phänomen der Wechselpräpositionen in den Lehrwerken dargestellt wird, ob dies den korrekten Regeln entspricht und ob diese Darstellung den Lerner hilft, die Grammatik letztendlich nicht nur zu begreifen, sondern auch anzuwenden.

## 5. Lehrwerkanalyse

### 5.1. *Neue Kontakte*

#### 5.1.1. Inhaltliche Bewertung

Die Auswahl der thematischen Aspekte ist die Zielgruppe angemessen. Dieser Erklärungsansatz ist sehr ausführlich und komplett dargestellt. Auch die Wortwahl, wie zum Beispiel "tijdsbepalingen na een keuzevoorzetsel staan in de derde naamval", ist für die dritte Klasse angemessen und müsste für 3 VWO verständlich sein. Als Erklärung für 2VWO wäre es wahrscheinlich zu schwierig.

Generell gibt es, was die inhaltliche Richtigkeit betrifft, keine großen Fehler. Der Dativ wird mit "ergens zijn, ergens iets doen" und der Akkusativ mit "ergens naartoe, een beweging" erklärt. Die Auslegung des Dativs stimmt nicht mit Eisenberg (1999), sondern eher teilweise mit dem Duden (2009) und mit der Grammatik von Ten Cate et al. (2004) überein. Hier wird der Dativ nämlich mit "einem Sich-Befinden an einem Ort, in einer Zeit oder in einem Zustand" gedeutet und ist größtenteils mit "ergens zijn" zu vergleichen. Der Begriff "ergens" ist so unbestimmt, dass es "einen Ort, eine Zeit oder einen Zustand" miteinbeziehen kann. Dies kann sowohl positive als auch negative Auswirkungen haben. Die Erklärung des Akkusativs "ergens naartoe, een beweging" stimmt am meisten mit der des Duden (2009) überein, da hier nämlich über "eine Bewegung oder eine Richtung" gesprochen wird. Auch kann das Gleiche aus Ten Cate et al. (2004) geschlossen werden.

Eine Ergänzung der Regeln wäre aber, wenn nicht nur „beweging“ für eine Kasuswahl mit Akkusativ verwendet wird, sondern die Regel: „beweging met een doel“ oder „beweging ergens naar toe“, d.h. Bewegung mit einem Ziel (vgl. Helbig & Buscha, 1994). So kann man zum Beispiel sagen: „wir fahren auf die Autobahn“, aber auch „wir fahren auf der Autobahn“. Beide Beispiele sind korrekt, haben aber eine andere Bedeutung (vgl. Albert, 2008). Im Satz mit dem Akkusativ gibt es ein bestimmtes Ziel. Dieser kleine Zusatz vervollständigt die Regel und hat in manchen Fällen einen starken Einfluss.

Bemerkenswert ist es, dass in *Neue Kontakte* der Kasuswahl nicht mittels „wo?“, „wohin?“ und „wann?“ erklärt wird, während diese Erklärung schon im Duden (2009) und in Ten Cate et al. (2004) vorkommt. Die Fragen nicht in die Erklärung mitaufzunehmen, ist eine sehr clevere Entscheidung, da Ten Cate et al. (2004), aber auch Wilmots & Moonen (1997, 144) vermelden, dass die Fragen mit Vorsicht verwendet werden sollten. Die wörtliche Übersetzung der Fragewörter kann nämlich in manchen Situationen unterschiedlich sein und für Verwirrung sorgen.

Während Eisenberg (1999) die temporale Verwendung der Wechselpräpositionen nicht erwähnt, kommt sie in Duden (2009) und in Ten Cate et al. (2004), sowie auch in *Neue Kontakte* vor. Im Gegensatz zu Duden (2009) wird in *Neue Kontakte* aber nur von einer

temporalen Verwendung mit dem Dativ gesprochen. Jedoch zeigt Duden (2009), dass eine „tijdsbepaling“ auch der Akkusativ regieren kann: „wir begeben uns ins 3. Jahrtausend“ (Duden, 2009, 609). Dies wäre sicher keine irrelevante Ergänzung für die Grammatikerklärung in *Neue Kontakte*. Eine Schwäche dieses Arguments ist aber, dass man in diesem Fall auch mit der Frage „wohin?“ den richtigen Kasus wählen würde. Dabei ist eine Erklärung mit einer temporalen Bedeutung der Wechselpräpositionen im Akkusativ sehr komplex für die Lerner, da dies nur selten vorkommt und somit die Verständlichkeit der Grundregeln erschwert sowie die Allgemeingültigkeit verletzt.

Wie in Ten Cate et al. (2004) beschrieben, wird im Erklärungsansatz von *Neue Kontakte* auch unter den Abschnitt „De keuzevoorzetsels II (die Wechselpräpositionen)“ die 7/2 Regel genannt. Der explizite Name der Regel wird nicht genannt, sondern nur was sie beinhaltet. Die Angemessenheit der Beispielregeln zur Erläuterung sind zu kritisieren, dies wird aber im nächsten Abschnitt erfolgen.

### 5.1.2. Didaktische Bewertung

Die induktive Vorgehensweise von *Neue Kontakte*, die Tammenga-Helmantel (2010) beschreibt, ist an der Tatsache zu erkennen, dass zuerst die neun Präpositionen und Beispielsätze beschreiben werden und anschließend die zugehörigen Regeln. Bisher haben die Schüler gelernt, dass manche Präpositionen den Dativ und andere den Akkusativ fordern. Auf diese induktive Weise merken die Schüler, dass eine Präposition auch verschiedene Kasus regieren kann. Ein Lehrer könnte auf diese Weise fragen, ob die Schüler, ohne seine Beihilfe und ohne die Regeln zu lesen, den Unterschied zwischen den Beispielsätzen des Dativs und des Akkusativs sehen können (Brown, 2009, 424).

Die Beispielsätze unter dem Abschnitt „De keuzevoorzetsels I“ werden sehr korrekt und effektiv eingesetzt und sind inhaltlich auch vollkommen richtig. Es gibt in diesem kurzen Abschnitt insgesamt 27 Beispielsätze. Diese Vielfältigkeit und die Eindeutigkeit der Sätze sorgen für eine optimale Verständlichkeit. Sogar die Beispielsätze bei der Regel „Tijdsbepalingen na een keuzevoorzetsels staan in de derde naamval“ erklären die Regel ausgezeichnet. Obwohl die Vollständigkeit dieser Regel eben kritisiert werden kann.

Didaktisch gesehen, ist es sehr lobenswert, dass in den ersten 18 Beispielsätze immer Verben wie „stehen“ / „sich stellen“ und „liegen“ / „sich legen“ nebeneinander illustriert werden. Auf diese Weise werden die Lerner sofort auf den Unterschied zwischen diesen Verben aufmerksam gemacht. Da diese Verben doch recht ähnlich sind, könnten sie den Nichtmuttersprachlern doch Schwierigkeiten bei der Unterscheidung bereiten. Indem Sätze mit diesen Verben gleich präsentiert werden, kann eine Verwirrung vorgebeugt werden. Dabei werden die Lerner sich davon bewusst, dass im Satz: „Ich stehe am Fenster“, „ergens zijn“, also keine Bewegung (mit Ziel), bedeutet. Und der Satz: „Ich stelle mich ans Fenster“,

wohl eine Bewegung (mit Ziel) zum Ausdruck bringt. Dies gilt natürlich auch für die übrigen Beispiele.

Bei den Beispielsätzen unter dem Abschnitt „De keuzevoorzetsels II“ ist direkt etwas zu bemerken. Hier wird gesagt: wenn das „Verb + die Wechselpräposition“ nicht die Bedeutung vom ersten Abschnitt haben, *auf* und *über* den Akkusativ bekommen und *an*, *hinter*, *in*, *unter*, *vor* und *zwischen* den Dativ bekommen. In den sechs Beispielsätzen werden aber vier Verben mit einer festen Präposition und einen festen Kasus („Freude haben an + Dativ“, „warnen vor + Dativ“, „sich freuen auf + Akkusativ“ und „sprechen über + Akkusativ“) und eine feste Wendung („in der Eile“) genannt. Obwohl diese Beispiele schon die Regel erklären und erläutern, ist hier grammatisch gesehen nicht mehr von Wechselpräpositionen die Rede (vgl. Hundt, 2001, 167-176; Breindl, 1989; Albert, 2008, 93-108). Diese Verb-Kasuskombinationen müssten somit eigentlich von den Lernern auswendig gelernt werden. Das korrekte Beispiel der 7/2-Regel wäre der Beispielsatz: „Ich warte *auf* den Bus“. Dieses Beispiel wird auch in *TrabiTour* genannt, also darüber folgt in der Analyse des nächsten Lehrwerkes mehr.

Die Visualisierung dieses Erklärungsansatzes ist sehr vorbildlich. Das Ampelmännchen wird zur Illustration der verschiedenen Regel benutzt: ein rotes Männchen, wenn der Dativ benutzt wird, denn dies drückt eine statische Situation aus und ein grünes Männchen, wenn der Akkusativ benutzt wird, dies symbolisiert eine dynamische Situation oder eine Bewegung. Diese Illustrationen im Buch sind bereits im Allgemeinwissen der Schüler vorhanden und vereinfachen demnach auch die Theorie. So bekommen die Schüler sofort eine visuelle Darstellung bei der Grammatik-Regel, welche auch die Behaltbarkeit unterstützt und fördert. Dabei werden die neun Wechselpräpositionen sowie die Wörter „met 3e naamval“ und „met 4e naamval“ fettmarkiert. Also schon allein dadurch, dass die Schüler die fettmarkierten Worte betrachten, könnten diese schon erraten, worum es in dieser Erklärung geht. Auch werden die Präpositionen in den Beispielsätzen oder in den Regeln ständig kursivmarkiert. Dies ist hilfreich, da man so sehen kann, um welche Präposition es sich im Text handelt. Sehr auffallend ist dies jedoch nicht (vgl. Consea, 2014, 14; Scheller, 2007). Am Anfang des Buches werden die „der-Gruppe“ und die „ein-Gruppe“ erklärt. Die „der-Gruppe“ ist der Name für die deutschen Demonstrativpronomen, der im niederländischen DaF-Unterricht oft verwendet wird. Die „ein-Gruppe“ referiert dementsprechend auf die deutschen Indefinitpronomen (vgl. Helbig & Buscha, 1994, 255-262). Auch werden am Anfang des Buches die Begriffe „Dativ“ und „Akkusativ“ neben die Begriffe „3e naamval“ und „4e naamval“ introduziert. Jedoch werden die lateinischen Begriffe im Erklärungsansatz der Wechselpräpositionen überhaupt nicht erwähnt und die Rede ist lediglich von „3e en 4e naamval“. Diese Inkonsequenz ist aber auch im Erklärungsansatz

zu beobachten: das eine Mal wird „derde naamval“ oder „vierde naamval“ ganz in Buchstaben notiert, das andere Mal wird es als „3e naamval“ und „4e naamval“ geschrieben. Die ganze Erklärung wurde auf einer Seite wiedergegeben. Dies ist sehr üblich in diesem Lehrbuch, denn in jedem Kapitel gibt es im Teilabschnitt I eine Grammatik-Erklärung und diese wird immer nur auf eine Seite präsentiert. Dennoch hat die Erklärung der Wechselpräpositionen im Vergleich zu anderen sehr viel Text. Die Regeln an sich sind jedoch kurzgehalten, was sie gut einprägsam macht, während hingegen aber die vielen Beispielsätze die Grammatikerklärung ausgiebig macht. Daher kann diese Grammatik-Erklärung auf den ersten Blick vielleicht abschreckend wirken.

Etwas weniger als die Hälfte der Seite gibt es eine Abbildung. Hierauf ist ein animiertes Mädchen zu sehen, das einen Freund anruft und sagt: „ich bin schon im Park. Kommst du auch in den Park?“. Obwohl die Grammatik im Satz sehr relevant ist, ist dieses Bild sehr groß und vielleicht etwas überflüssig. Diese Visualisierung hat keinen Mehrwert und enthält nur einen von zahlreichen Beispielsätzen.

Die Anzahl der Beispielsätze ist auf der einen Seite positiv, da die Schüler die Regel und die Präpositionen in vielen verschiedenen Situationen sehen. Auf der anderen Seite hat dies einen negativen Effekt auf die Behaltbarkeit. Es gibt so viele Sätze, dass die Schüler überfordert werden könnten. Keine distinguierten Sätze, die auffallen und die die Schüler sich sofort merken können, sind vorhanden.

Diese Erklärung geht nicht zyklisch-konzentrisch vor, sondern linear. Denn das Phänomen wird erschöpfend behandelt, weshalb es auch nur sehr wenige Wiederholungen gibt. Die Regeln werden nicht erweitert oder in komplexere Zusammenhänge gestellt (vgl. Spannhake et al., 2008). Obwohl das Phänomen in zwei Teile geteilt wird („De keuzevoorzetsels I und II“), wird bei der zweiten Erklärung nur gesagt: wenn die erste Erklärung („De keuzevoorzetsels I“) nicht aufgeht, gilt die folgende Regel. Demnach wird aber schon schrittweise gearbeitet. Zuerst wird erklärt, wann der Dativ folgt, dann wann der Akkusativ folgt und zum Schluss, was man machen soll, wenn die ersten zwei Regeln nicht angewendet werden können.

### 5.1.3. Anwendung

An Aufgaben die zur Grammatik der Wechselpräpositionen gehören, mangelt es in *Neue Kontakte* nicht. Aufgrund der 14 Übungen gibt es genug Möglichkeiten für die Lerner, die neue Grammatik zu erlernen. Die hohe Anzahl der Übungen ist also sicher ein Pluspunkt. Die Schwierigkeitssteigerung der Übungen wird anhand des ABCD-Modells von Gerd Neuner (1981, in Staatsen, 2009, 25-28) gemessen. Dieses Modell besteht aus vier verschiedenen Phasen: Phase A ist die Anbietersphase und übt die rezeptiven Fertigkeiten; in Phase B müssen die Lerner Elemente, wie zum Beispiel Wörter, kombinieren (diese Aufgaben sind

meistens geschlossen); in Phase C müssen die Lerner selbst Fragen beantworten oder Sätze ergänzen und in Phase D müssen die Lerner eigene Sprache produzieren in z.B. in Gesprächen, Texte schreiben, Diskussionen führen, etc. (vgl. Staatsen, 2009, 25-28). Die erste Aufgabe in *Neue Kontakte* fängt mit einer Wiederholung der schon erlernten Grammatik an: die Präpositionen des Dativs und die des Akkusativs (Aufgabe 30). Dies ist nur eine kurze Übung um das, was die Schüler schon gelernt haben, noch einmal „aufzufrischen“, und müsste technisch gesehen als die leichteste Aufgabe empfunden werden. ([1] Ebbens & Ettekoen, 2013, 54-57). Dann folgt eine rezeptive Aufgabe, wo die Schüler nur gefragt werden, die Wechselpräposition und den Kasus zu erkennen (Phase A) (vgl. Staatsen, 2009, 25-28). Auch müssen sie die zugehörigen Regeln aufschreiben und die Übersetzung der Wechselpräpositionen notieren. Dies ist alles anhand der Erklärung im Textbuch zu erledigen. Die nächste Aufgabe ist wieder ein bisschen schwieriger. Hier sollen die Schüler nicht nur den Kasus erkennen, sondern auch die richtige Form ergänzen (Phase B und C). Dabei kehrt in dieser Aufgabe auch wieder das Ampelmännchen (in Aufgabe 32 und 37) zurück. Ab Aufgabe 33 steigert sich der Schwierigkeitsgrad nicht mehr linear, sondern es wird eher die Art der Aufgabe abgewechselt. In den Aufgaben 33, 34, 38, 39 und 40 müssen die Lerner die niederländischen Wörter übersetzen und die richtige Form im deutschen Satz ergänzen. In den Aufgaben 35, 41 und 42 wird das Üben des Sprechens mit dem Üben der Grammatik kombiniert. Hier müssen die Schüler entweder Rolle A oder B annehmen und miteinander ins Gespräch gehen. Die richtige Form des Kasus' der Wechselpräpositionen ist aber nicht angegeben. Diese sollen sich die Schüler während des Sprechens ausdenken (Phase C). Daneben werden auch das Hörverständnis zusammen mit der Beherrschung der Grammatik geübt. Dies ist wieder eine eher rezeptive Aufgabe (Aufgabe 36), aber trotzdem aktivierend: die Schüler hören das Lied „Meer aus Farben“ von der deutschen Gruppe Berge und sollen die Lücken ergänzen. Es ist sehr positiv, dass es zur Erklärung nicht nur trockene Grammatikaufgaben gibt, sondern dass auch verschiedenen Fähigkeiten, wie Hören und Sprechen, mit der Grammatik kombiniert und abgewechselt werden. Dabei wird mit dem Lied authentisches Material angeboten und die Lerner werden auch mit „Umgangssprache“ konfrontiert (vgl. Brown, 2009, 306)

Obwohl die Aufgaben didaktisch sehr gut aufgebaut sind und viel Abwechslung vorliegt, gibt es doch einige Anmerkungen. So hat zum Beispiel Aufgabe 36b überhaupt nichts mit den Wechselpräpositionen zu tun. Hier sollten die Schüler nämlich Frage über den Inhalt des Liedes auf Niederländisch, und nicht auf Deutsch, beantworten. In Aufgabe 37 gibt es etliche Sätze, worin die Präpositionen nicht wirklich die Funktion einer Wechselpräposition tragen auf sich nehmen. Im Lösungsschlüssel ist zu sehen, dass für diese Sätze auch nicht die Regeln bei „De keuzevoorzetsels I“ gelten, sondern die Regel bei „De Keuzevoorzetsels II“. Wie gesagt, geht es hier meistens um Präpositionalobjekte (vgl. Hundt, 2001, 167-176;

Breindl, 1989, 1-4). So werden hier „warnen vor + Dativ“, „verstehen unter + Dativ“ und „freuen über + Akkusativ“ genannt. Bis zu dieser Aufgabe brauchten die Schüler in den Aufgaben nur die Regeln von „De keuzevoorzetsels I“ anzuwenden. In Aufgabe 38 bis 43 kommen aber viel öfter Übungssätze mit Verben mit einem festen Kasus vor. In den Aufgaben 38 und 39 kommen sogar nur diese Verben oder feste Wendungen vor. Hier haben die Präpositionen gar keine lokale oder temporale Bedeutung mehr. Kritisch genommen müssten diese Aufgaben ganz beseitigt werden. In Aufgabe 40 müssen die Regel von „De keuzevoorzetsels I & II“ durcheinander angewendet werden, während bei Aufgaben 41, 42 und 43 wieder nur die Anwendung der allgemeinen und „korrekten“ Regel von „De keuzevoorzetsels I“ gefragt wird.

Schlussfolgernd kann gesagt werden, dass die Übungen in *Neue Kontakte* zur Grammatik der Wechselpräpositionen angemessen, umfangreich, abwechslungsreich und didaktisch wie inhaltlich gut sind. An vier Aufgaben kann Kritik geübt werden, die restlichen sind aber sehr adäquat.

#### 5.1.4. Sonstiges

Die Erklärung und die Anwendung der Wechselpräpositionen in *Neue Kontakte* ist zwar nicht einwandfrei, jedoch verhältnismäßig akkurat. Dabei dürfen auch die Übersichtlichkeit und die Freundlichkeit des Layouts nicht unbenannt bleiben. Obwohl die Menge des Textes auf den ersten Blick ein bisschen überwältigend sein kann, ist die Visualisierung ausgezeichnet. Es werden Bilder benutzt, aber nicht zu viele, die Farben werden effektiv eingesetzt und der Text wird übersichtlich dargestellt. Der Anschluss an die Lebenswelt der Schüler könnte vielleicht etwas mehr beachtet werden. Die Übungssätze sind nämlich nicht besonders aktuell, sondern eher neutral. Doch macht das Layout es auf jeden Fall nicht langweilig oder altmodisch.

## 5.2. *TrabiTour*

### 5.2.1. Inhaltliche Bewertung

*TrabiTour* ist die einzige Grammatik, die im Gegensatz zu *Neue Kontakte* und *Na Klar!* das Phänomen der Wechselpräpositionen schon am Ende des ersten Jahres des DaF-Unterrichts anbietet. Obwohl *TrabiTour* thematisch die gleichen Aspekte wie *Neue Kontakte* und *Na Klar!* ausgewählt hat, werden sie hier auf eine scheinbar einfachere Weise präsentiert. So müsste dieser Erklärungsansatz für 2VWO-Schüler relativ einfach verständlich sein, da noch kein hohes DaF-Niveau erreicht ist, wie es im zweiten Jahr der Fall ist.

Nach der Überschrift des Grammatikansatzes folgt kein einleitender Satz, sondern sofort die Tabelle mit den sieben Präpositionen, deren Übersetzung und ein Beispiel im Dativ sowie ein Beispiel im Akkusativ. Danach folgt der Fragesatz: „Wanneer krijgen deze voorzetsels de 3e naamval en wanneer de 4e naamval?“. Auffällig ist, dass für die Regel keine Wörter wie „plaatsbepaling“ oder „tijdbepaling“ verwendet werden. Diese Begriffe könnten etwas zu kompliziert für die Zielgruppe sein. Dieser Gedankengang erklärt auch die Verwendung der Regel mit der „wo?“ und „wohin?“ Frage. Weshalb diese Regel inhaltlich fehlerhaft ist, wurde in der theoretischen Grundlage schon ausführlich von Ten Cate et al. (2004) und Wilmots und Moonen (1997) besprochen. Die Erklärung des Dativs bei „toestand, ergens zijn“ und des Akkusativs „beweging, ergens komen“ ist inhaltlich nicht falsch. So erklären Duden (2009, 608) und Ten Cate et al. (2009, 376) die Kasuswahl nämlich auch. Obwohl Duden auch die „wo?“ und „wohin?“ Frage als Methode benutzt, stellt sich doch heraus, dass diese Fragen nicht immer adäquat angewandt werden können. Würden diese jedoch ausgelassen werden, wäre dieser Erklärungsansatz inhaltlich korrekter. Dabei könnte die vorhandene Regel des Akkusativs wiederum mit der Ergänzung „mit Ziel“ vervollständigt werden (vgl. Helbig & Buscha, 1994).

Auch wird die 7/2-Regel nicht explizit genannt, sondern nur: „geen ‚wo?‘ en geen ‚wohin?‘ mit einer ‚3‘ dahinter. Auf der nächsten Zeile steht: „na *auf* en *über*“, gefolgt von einer „4“. Dass die 7/2-Regel nicht als solche benannt wird, sondern nur inhaltlich besprochen wird, ist natürlich kein Problem. Wohl problematisch ist die visuelle Einteilung der Erklärung dieser Regel. Hierüber folgt mehr im nächsten Abschnitt.

Zusätzlich gehen die Beispiele für diese Regel wiederum inhaltlich nicht tiefer auf das Phänomen der Wechselprepositionen ein. So werden bei dem Dativ die folgenden Sätze genannt: „Er zweifelt an meinen Worten“ und „An diesem Tag kam er“. Im ersten Satz verlangt das Verb „zweifeln“ immer die feste Präposition „an“ und somit kann diese Kombination auch nur mit dem Dativ erscheinen. Im zweiten Satz hat die Präposition tatsächlich keine lokale Bedeutung, weswegen also „toestand, ergens zijn“ oder „beweging, ergens komen“ hier nicht relevant sind. Jedoch hat „an“ in diesem Satz eine temporale Bedeutung. Ten Cate et al. (2004, 376) würden diesen Satz nämlich anhand einer anderen Regel erklären:

Diese Präpositionen kommen sehr häufig in lokalen und temporalen Adverbialbestimmungen vor. Sie regieren den Dativ, wenn Verb und Präposition zusammen eine statische Situation bezeichnen: ein Sich-Befinden an einem Ort, in einer Zeit oder in einem Zustand.

Die temporale Bedeutung der Wechselprepositionen wird in *TrabiTour* komplett außer Acht gelassen. Statt diese zu benennen, wird die Grammatik so vereinfacht, dass, wenn die

Wechselpräpositionen keine lokale Bedeutung aufweisen, alle Präpositionen außer *auf* und *über* automatisch vom Dativ gefolgt werden.

Im Beispielsatz „Wir wollen über das Problem diskutieren“ herrscht wieder dieselbe Verb-Präpositionskombination wie im Satz „Er zweifelt an meinen Worten“. Genauso wie „zweifeln an“ immer vom Dativ gefolgt wird, fordert das Verb „diskutieren“ immer die Präposition „über“ und zusammen regieren sie den Akkusativ. Diese feste Wendungen und deren Kasus müssen von den Lernern einfach/ schlichtweg auswendig gelernt werden. Ihnen die Definition „Wechselpräposition“ zuzuschreiben, ist inkorrekt.

Der Beispielsatz „Wartest du schon lange auf den Bus?“ illustriert im Gegensatz zu den vorigen Beispielsätzen schon, wann die 7/2-Regel tatsächlich in Wirkung tritt. Man könnte nämlich auch sagen: „Wartest du schon lange auf dem Bus?“. Dies hätte dann jedoch eine ganz andere (lokale) Bedeutung. In diesem Fall würde man tatsächlich auf dem Bus sitzen und nicht an der Bushaltestelle warten. Genau dies hebt den Unterschied zwischen der lokalen Bedeutung und der nicht-lokalen Bedeutung einer Wechselpräposition hervor. In Hinblick auf die Zielgruppe ist dieser Aspekt/ diese detaillierte Erklärung wohl ein wenig zu kompliziert, da die Lerner noch nicht mal ein Jahr am DaF-Unterricht teilnehmen und das Phänomen der Wechselpräpositionen hier zum ersten Mal introduziert wird. Deshalb sollte das grammatische Phänomen der Wechselpräpositionen besser erst im zweiten DaF-Jahr angeboten werden. Denn diese Vereinfachung schadet der inhaltlichen Richtigkeit des Erklärungsansatzes. Klüger wäre es, dieses Thema erst später im DaF-Unterricht auf zu greifen und dann die Regel, bzw. den Unterschied zwischen lokaler und nicht-lokaler Bedeutung, ausführlicher und tiefergehender zu erklären.

### 5.2.2. Didaktische Bewertung

Dieser Erklärungsansatz ist ein Beispiel von einer der induktiven Strukturen in *TrabiTour*, von der Tammenga-Helmantel (2010) spricht. Wie in *Neue Kontakte* werden zuerst die sieben Präpositionen und deren Übersetzung vorgestellt. Der Veranschaulichung wegen werden Beispielsätze mit Dativ und Akkusativ gegeben. Auf diese Weise werden die Lerner wiederum herausgefordert, erst die Grammatikregeln zu entdecken. Danach werden die zugehörigen Regeln präsentiert.

Die Beispielsätze im Schema sind sehr eindeutig und erklären die ersten zwei Regeln, die danach auf angemessene Art gegeben werden. Der Unterschied zwischen der Kasuswahl mit Dativ und Akkusativ wird stark hervorgehoben. Dies wird wie in *Neue Kontakte* verdeutlicht, indem Verben wie „sitzen“/„sich setzen“ und „stehen“/„sich stellen“ verwendet werden. Dies ist auch wieder der Fall in den ersten vier Beispielsätzen, die sie unter dem Schema befinden. Hier werden noch mal die Verben „sitzen“ / „sich setzen“ und „liegen“ / „sich legen“ benutzt, obwohl hier der Unterschied weniger betont wird, da sie jetzt

durcheinander und nicht nebeneinander platziert sind. Die letzten vier Beispielsätze der 7/2-Regel, wurden schon im vorigen Absatz ausführlich besprochen.

Was die Visualisierung betrifft, fällt zuerst die tabellarische Einteilung auf. Diese macht einen geordneten Eindruck und hat eine übersichtliche Wirkung (vgl. Consea, 2014, 14; Scheller, 2007). Die Überschriften sind immer fett markiert und in den Beispielsätzen wird das konjunctierte Personal- oder Demonstrativpronomen kursiv markiert. Diese letzte Markierung ist sehr subtil und ist nur zu sehen, wenn man die Sätze tatsächlich liest. Um die Kasuswahl noch stärker zu betonen, könnte man diese Wörter auch unterstreichen. Auf diese Weise wird die Botschaft der Grammatik zusätzlich verdeutlicht und auch mehr Aufmerksamkeit auf die unterschiedliche Kasuswahl gezogen.

Es wurde versucht, die tabellarische Wiedergabe auch auf die Regeln zu übertragen. Nur werden sie hier ohne Rasterlinien präsentiert. Jedoch hat diese Darstellung einen fast entgegengesetzten Effekt. Diese tabellarische Darstellung der Regel ist in ihrem Ursprung eine gute Idee, doch wird sie nicht ganz adäquat ausgeübt. Daran trägt bei, dass die Regeln die Überschrift „vraag“ bekommen. Dadurch wird nämlich nicht deutlich, was nun genau die Regeln sind und wie die Lerner vorgehen müssen, um die richtige Kasuswahl zu treffen. Dabei werden die Eselsbrücken stärker als die tatsächlichen Regeln betont. In didaktischer und visueller Hinsicht ist überhaupt keine Kritik an Eselsbrücken auszuüben, sondern nur Lob. Sie sind sehr hilfreich und durch ihre spezifische Markierung sehr handfest. Doch wäre es für den Lerner eindeutiger, wenn anstelle der Eselsbrücken die konkreten Regeln mehr im Vordergrund stehen.

Außerdem ist nicht eindeutig, dass die letzte Zeile „na *auf* und *über*“ noch zu der Vorigen gehört. Die Lerner könnten versehentlich die Schlussfolgerung ziehen, dass nach diesen zwei Präpositionen immer der Akkusativ folgt. Wie in der inhaltlichen Beurteilung schon erwähnt, wird in diesem Erklärungsansatz nicht deutlich hervorgehoben was nun genau der Unterschied zwischen „auf den Bus warten“ und „auf dem Bus warten“ ist. Dies lässt sich jedoch sehr einfach visuell darstellen. Denn anhand von Zeichnungen kann der grammatische Unterschied ganz bildlich dargeboten werden.

Im Allgemeinen ist es in Hinblick auf die Zielgruppe sehr schade, dass überhaupt keine Fotos oder Bilder in diesem Ansatz benutzt werden. Ganz unten auf der Seite erscheint zwar Trabi, der mit einem Automonteur redet, dennoch hat dies keine einzige Relation mit dem Inhalt des grammatischen Phänomens. Wenn Lehrwerkersteller sich dafür entscheiden, dieses grammatische Thema schon im ersten Jahr des DaF-Unterrichts anzubieten, könnten diese immerhin versuchen, den Erklärungsansatz visuell attraktiver zu machen und (schwierigere) Beispiele anhand von Bildern zu erklären.

Zur Vereinfachung dieses grammatischen Phänomens wurde im vorigen Abschnitt schon viel gesagt. Dies bezieht sich nämlich mehr auf den Inhalt der Grammatik. Didaktisch gesehen ist

diese Vereinfachung für die Zielgruppe relativ angemessen, da die Grammatik nur zweispurig dargestellt wird: man fragt entweder „wo?“ oder „wohin?“ oder alle andere Präpositionen außer „auf“ und „über“ bekommen den Dativ. Trotzdem wäre es verständlicher, wenn die letzten zwei Regeln, im Grunde ist dies die 7/2-Regel, einfach weggelassen werden. Für 2VWO Schüler ist es schon genug Aufwand die Grammatik der Wechselpräpositionen gut in den Griff zu bekommen. Sie brauchen nicht noch zwei extra Regeln, die für mehr Verwirrung sorgen.

Ein Pluspunkt ist es, dass die verwendeten Begriffe sehr unkompliziert gehalten sind. Wie in *Neue Kontakte* werden hier keine lateinischen Begriffe benutzt. Es wird immer von „3e en 4e naamval“ gesprochen. Vielleicht wäre es aber eine Idee, die lateinische Kasusbegriffe schon im ersten DaF-Jahr zu introduzieren. Immerhin betrifft die Zielgruppe das VWO-Niveau und die Lerner müssten auch schon die Kapazität beherrschen, mit diesen Begriffen umgehen zu können. Wenn die lateinischen Kasusbegriffe „Nominativ“, „Genitiv“, „Dativ“, und „Akkusativ“ schon von Anfang an neben den verschiedenen „naamvallen“ benutzt werden würden, wäre das eine Bereicherung für die Lerner. In Zukunft könnten sie von dieser kleinen Ergänzung nämlich nur profitieren.

Die erste Tabelle unterstützt zwar die Verständlichkeit, aber ist für die Lerner vielleicht zu viel, um tatsächlich behalten zu können. Schließlich werden die sieben Präpositionen und deren Übersetzungen schon in den ersten zwei Spalten übersichtlich aufgelistet. Dies müsste die Behaltbarkeit wohl erleichtern. Über die inhaltliche Richtigkeit der hier verwendeten Regeln ist zu diskutieren. Jedoch sind die Regeln sehr kurz und kompakt dargestellt. Die Behaltbarkeit könnte sicher visuell bestärkt werden, aber die Regeln sind auf jeden Fall so kurz formuliert, dass Lerner sie sich gut merken können.

Indem fast die gleichen Beispielsätze in der obersten Tabelle und bei der Illustration der Regeln benutzt werden, gibt es eine kurze Wiederholung. Diese ist aber sehr praktisch, da die Lerner anhand dieses Beispiels von der Anwendung der Regeln, auch selbst die Schlussfolgerung ziehen können, wie die Kasuswahl in der obersten Tabelle erfolgt. Leider zeigt die tabellarische Darstellung nicht deutlich genug, wann oder in welcher Reihenfolge die Regeln angewendet werden. In der obersten Tabelle ist nämlich auch nicht von einer bestimmten Reihenfolge die Rede, weshalb man sie in der zweiten Tabelle auch nicht erwarten würde. Bei den Regeln sollte also viel deutlicher angegeben werden, welche Schritte zuerst unternommen werden müssen und welche Regel folgt, wenn die erste nicht zutrifft.

Wiederum geht die Erklärung nicht zyklisch-konzentrisch vor, sondern linear. Da es so wenig Wiederholung gibt, kann man sagen, dass das Phänomen erschöpfend behandelt wird (vgl. Spannhake et al., 2008). Es werden nur eine Vierzahl an Regeln aufgelistet, ohne sie zu erweitern oder in komplexere Zusammenhänge zu stellen. Obwohl dies für die 7/2-Regel

eigentlich schon hätte gemacht werden müssen, wird einer tieferen Auseinandersetzung mit dieser Regel keine Aufmerksamkeit oder kein Platz im Lehrbuch geschenkt.

### 5.2.3. Anwendung

Wie aus Tammenga-Helmantels (2010, 18) Analyse hervorgeht, hat *TrabiTour* die niedrigste Anzahl an Grammatikübungen. In Hinblick auf die Grammatik der Wechselpräpositionen stellt sich auch in dieser Analyse heraus, dass *TrabiTour*, im Vergleich zu *Neue Kontakte* und *Na Klar!*, sehr wenig Grammatikübungen anbietet. Obwohl eine Aufgabe in *TrabiTour* einen viel größeren Umfang aufweist, als eine Aufgabe in *Neue Kontakte* oder *Na Klar!*, da sie in a, b, c, oder d unterteilt ist, gibt es demnach nur vier Aufgaben (alle a, b, c und d Aufgaben einzeln gerechnet), die insgesamt zu der Grammatik der Wechselpräpositionen gehören.

Bemerkenswert ist es schon, dass bevor die Wechselpräposition-Aufgaben anfangen, zuerst eine Grammatikaufgabe (Aufgabe 6.4) zu den Präpositionen mit Akkusativ oder Dativ gegeben wird ([1] Ebbens & Ettekoven, 2013, 54-57). Dies weist schon ein zyklisch-konzentrisches Vorgehen des Lehrwerks auf, aber für die Erklärung eines anderen grammatischen Phänomens. Um dies für die Erklärung des Phänomens der Wechselpräpositionen anzudeuten, müsste Kapitel 8 auch analysiert werden (vgl. Spannhake et al, 2008). Jedoch beschränkt die vorliegende Arbeit sich nur auf die Einführung der Wechselpräpositionen und deshalb werden keine weiteren Kapitel erforscht. Aufgabe 13.2.a. beauftragt die Lerner, sich die Grammatik der Wechselpräpositionen im Lehrbuch anzuschauen. In 13.2.b. gibt es dann zuerst eine Prüfung der rezeptiven Kenntnisse der Wechselpräpositionen (Phase A) (vgl. Staatsen, 2009, 25-28). Die Lerner sollen ankreuzen, ob im Satz der „3e“ oder der „4e“ Fall gewählt werden muss und sollen dazu auch den Grund schreiben. Diese Aufgabe scheint noch relativ einfach zu sein. Es ist trotzdem sehr angemessen, dass die Lerner auch den Grund angeben müssen, weshalb hier entweder der Dativ oder der Akkusativ verwendet wird (Phase B). Auf diese Weise werden die Lerner gezwungen, sich noch mal explizit mit der Grammatik auseinanderzusetzen und können nicht ohne weiteres Nachdenken etwas ankreuzen (vgl. Brown, 2009, 424). Aufgabe 13.2.c. ist nicht rezeptiv, sondern produktiv (vgl. Staatsen, 2009, 173, 182). Hier sollen die Lerner die Wörter zwischen Klammern übersetzen und nach den richtigen Kasus konjugieren (Phase C). Jedoch ist die Grammatik der Wechselpräpositionen nicht das einzig Neugelernte, was die Lerner in dieser Aufgabe anwenden sollen. Sie sollen die neue Grammatik mit den neugelerten Wörtern aus der Wörterliste A und B im Lehrbuch kombinieren. Obwohl der Schwierigkeitsgrad im Vergleich zu der vorigen Aufgabe steigt, ist diese Aufgabe hier nicht an der richtigen Stelle. Wenn die Lerner die neue Grammatik und die neu gelernten Wörter schon ziemlich gut beherrschen, wäre dies eine geeignete

Wiederholungsübung. Doch wird sie hier als zweite Übung der Wechselpräpositionen präsentiert. Dass die Lerner zwei neugelernte Fähigkeiten so schnell kombinieren sollen, ist etwas zu viel verlangt. Besser wäre es, wenn die Substantive schon in den Sätzen auf Deutsch gegeben sind, die Lerner nur die Präposition übersetzen sollen und dazu die richtige Kasuswahl treffen müssen.

In Aufgabe 13.2.b und 13.2.c. sind fast alle Übungen mit der Grammatik im Lehrbuch zu beantworten. Auffällig ist es aber, dass die Standardregel („wo?“ oder „wohin?“) in den Übungen sofort mit der 7/2-Regeln kombiniert wird. In *Neue Kontakte* gibt es zum Beispiel zuerst Aufgaben zu der Standardregel und in späteren Aufgaben kommt die 7/2-Regel dazu. In *TrabiTour* wird in der ersten Aufgabe ab Satz 7 erwartet, dass die Schüler wissen, weshalb im Satz „Arno wartet auf seinen Bruder“ der Akkusativ und nicht der Dativ verwendet wird. Dies ist jedoch nicht anhand der Regeln im Lehrbuch zu beantworten. Denn die Regel „nach *auf* und *über* folgt der Akkusativ“ umfasst nicht den vollständigen Grund; den Lernern würde im Lehrbuch nie erklärt, weshalb „auf“ hier keine lokale Bedeutung aufweist. Der Satz „Wir sehen uns am Mittwoch wieder“ kann zum Beispiel schon anhand der Grammatik im Lehrbuch korrekt beantwortet werden, da hier offensichtlich die Regel „kein „wo?“ oder „wohin?““ gilt. Dagegen ist der Satz „Unter diesen Umständen kann ich nicht arbeiten“ wieder problematisch. Hier geht nach dem Lehrbuch wiederum die Regel auf: kein „wo?“ oder „wohin?“. Den Lernern wird aber nie erklärt, weshalb man hier nicht die Frage „wo?“ stellen kann. Das Gleiche gilt für den letzten Übungssatz in Aufgabe 13.2.b. und für Satz 3 und 10 in Aufgabe 13.2.c.

Aufgabe 13.2.d. geht noch einen Schritt weiter und bietet den Lernern fast gar keinen Halt mehr. Sie sollen anhand des Bildes und der Wörter selbst Sätze bilden, die oben vermeldet stehen (Phase D). Diese Wörter sollen wiederum mit den Wörtern aus der Wörterliste A und B kombiniert werden. Obwohl diese Aufgabe die eigenen produktiven Fähigkeiten der Lerner immens stimuliert, könnte sie doch etwas zu herausfordernd sein. Es ist relativ viel gefragt, erste Jahr DaF-Lerner sofort in der dritten Aufgabe eigene Sätze produzieren zu lassen. Die Aufgabe an sich ist nicht zu kritisieren: es werden etliche Wörter zur Unterstützung angeboten und das Bild zeichnet eine Situation, die erkennbar und einfach zu verstehen ist. Doch wäre es besser, wenn sie vorher mittels mehrerer Übungen eingeleitet wird und wenn die Lerner Wörter verwenden können, die sie schon beherrschen. Auf diese Weise können die Lerner der neuen Grammatik ihre volle Aufmerksamkeit schenken.

Erst viel später wird das Thema der Wechselpräpositionen im Arbeitsbuch, bei den Wiederholungsaufgaben am Ende des siebten Kapitels in Aufgabe 17.5., wieder aufgegriffen. In Aufgabe 17.2.a. sollen die Lerner in Paaren zusammenarbeiten: einer stellt die Fragen und einer gibt eine Antwort (Phase D). In der Frage und in der Antwort sollen die Lerner selber den Satz noch ein wenig anpassen, wie z.B. das Prädikat konjugieren oder den

richtigen Kasus bei der Wechselpräposition bestimmen. Diese Aufgabe ist didaktisch gesehen sehr angemessen und da in Paaren gearbeitet werden darf, gibt es eine gegenseitige Motivation. Dabei können die Schüler einander auch helfen und sich gegenseitig ergänzen (vgl. [2] Ebbens & Ettekoven, 2013, 31-36). In Hinblick auf den Erklärungsansatz würde man erwarten, dass auch in dieser Aufgabe etliche Sätze problematisch sind. Jedoch gibt es nur drei Sätze, bei denen die „wo?“ oder „wohin?“ Regel nicht angewandt werden kann. Im Satz „Die Lehrer – sprechen – über ihr... Schüler (mv)?“ müsste die Kasuswahl anhand der Regeln gelöst werden können. Es ist eindeutig, dass in diesem Fall kein „wo?“ oder „wohin?“ gefragt werden kann.

Aufgabe 17.2.b. ist ähnlich wie Aufgabe 13.2.c., aber hier werden nur Präpositionen verwendet, die entweder den Dativ oder aber den Akkusativ regieren. Diese Übung gehört also nicht mehr zum Phänomen der Wechselpräpositionen. Didaktisch gesehen wäre es zu verantworten, diese Präpositionen nachträglich zu üben. Auf diese Weise werden die Schüler sich den Unterschied zwischen den verschiedenen Arten von Präpositionen bewusst.

#### 5.2.4. Sonstiges

Die Grammatik in *TrabiTour* wird dermaßen vereinfacht, dass sie für die Zielgruppe verständlich ist. Jedoch schadet diese Vereinfachung die inhaltliche Richtigkeit. Deshalb muss gut überlegt werden, ob es nicht doch bessere wäre, diese Grammatik erst im zweiten DaF-Lehrjahr anzubieten. Im zweiten DaF-Lehrjahr sind die Lerner schon mehr in der deutschen Sprache geübt und es kann demnach eine tiefere Auseinandersetzung mit den Regeln erfolgen. Wenn die Lehrwerkersteller sich doch dafür entscheiden, dieses Thema im ersten Jahr zu behandeln, sollte die 7/2-Regel ganz beseitigt werden. Dabei würde eine bildliche Darstellung der Beispielsätze den Lerner mehr ansprechen.

Ein weiterer Verbesserungsvorschlag wäre, wenn *TrabiTour* mehr Grammatikaufgaben zu den Wechselpräpositionen anbieten würde. Die vorhandenen Aufgaben sind inhaltlich und didaktisch eigentlich sehr gut. Aber wenn *TrabiTour* mehr Aufgaben zu den Wechselpräpositionen im Arbeitsbuch aufnehmen würde, könnten die Lerner sich die Grammatik besser aneignen und in den Griff bekommen. Dann ist es auch nicht schlimm, wenn wei Fähigkeiten (Grammatik und Vokabular) kombiniert werden.

### 5.3. *Na Klar!*

#### 5.3.1. Inhaltliche Bewertung

*Na Klar!* introduziert die Grammatik der Wechselpräpositionen ganz am Ende des vierten Kapitels in der „Lernbox“ in zwei verschiedenen „Boxen“, nämlich Grammatik F und Grammatik G. Der Titel der Grammatik F lautet: „Keuzevoorzetsels (Wechselpräpositionen)“

und der der Grammatik G: „De 7/2/-regel“. In Grammatik G wird während der Erklärung auf die Grammatik in Box F verwiesen. Wie bei *Neue Kontakte* ist die Zielgruppe 3VWO und es könnte sein, dass die Lerner diese Darstellungsart problemlos begreifen. Eine fortgeschrittenere Zielgruppe ist meistens selbstständiger und kann komplexere Darstellungsweisen schneller in den Griff bekommen. Trotzdem ist diese Weise sehr umständlich und unübersichtlich.

Obwohl inhaltlich dieselben thematischen Aspekte wie in *Neue Kontakte* und *TrabiTour* aufgegriffen werden, nämlich die Grundregel und die 7/2-Regel, ist dieser Erklärungsansatz nicht der Zielgruppe angemessen. Dies wird nicht nur durch die getrennte Darstellung verursacht, sondern auch durch die Art und Weise, wie inhaltliche Aspekte erklärt werden. „Fehlerhaft“ ist nicht das richtige Wort um die inhaltliche Darstellung zu bewerten, es gibt nämlich keine großen Fehler im Erklärungsansatz. Die Wörter „unpraktisch“ und „umständlich“ wären besser geeignet. Die Erklärung fängt mit einer tabellarischen Übersicht der neun Wechselpräpositionen und deren niederländischen Übersetzung an. Danach folgt die Regel: „Stap 1: Is er sprake van een plaatsbepaling?“. Das Schlüsselwort dieser Regel für die Kasuswahl nach Wechselpräpositionen ist „plaatsbepaling“. Von einem 3VWO-Schüler darf erwartet werden, dass er weiß, was dieses Wort beinhaltet. Zuerst geht diese Grammatik also von der lokalen Bedeutung der Präpositionen aus, sowie auch Eisenberg (1999), Duden (2009), Ten Cate (2004) dies machen. Weiter wird behauptet, dass, wenn die Wechselpräposition im Satz sich tatsächlich einer lokalen Bedeutung bedient, die Regel „er zijn“ für den Dativ und „er komen“ für den Akkusativ gilt. Dies ist die Stelle, an der wahrscheinlich viele Lerner diesen Erklärungsansatz nicht mehr begreifen. „Er zijn/er komen“ ist nämlich eine sehr abstrakte Erklärung und ähnelt der „Ist-Frage“ von Wilmots und Moonen (1997), deren Verneinung auch zur Anwendung des Akkusativs führt. Wie Balci und Kanatli (2001) schon richtig argumentieren, ist diese Methode nicht inkorrekt, aber sehr technisch und auf den ersten Blick schwierig zu begreifen. Die Beispielsätze auf der nächsten Seite werden nicht explizit anhand dieser Regel erklärt. Auch hier wird also nicht deutlich, wie die Lerner die Regel anwenden sollen. Ein positiver Aspekt der Erklärung sind die Beispielsätze an sich, aber dies wird im nächsten Abschnitt erläutert. Unter den Beispielsätzen steht aber ein Satz, der nochmal extra für Verwirrung sorgt (Bie et al. 2012, 88):

Als een zin in de verleden of de voltooide tijd staat, dan „vertaal“ je die zin eerst naar de onvoltooid tegenwoordige tijd. Pas dan gebruik je de regel ‚er zijn‘ <> ‚er komen‘.

Allein schon das Wort in Anführungszeichen regt schon einige Skepsis an. Eine Regel soll nämlich eindeutig für den Lerner sein, und nicht die Möglichkeit bieten, ein Wort auf eine andere Weise interpretieren zu können. Obwohl die Schüler sich bei dieser

Grammatikerklärung mit dem Phänomen der Wechselpräpositionen auseinandersetzen, beinhaltet diese Regel, dass sie manchmal auch noch bestimmte Sätze in einer anderen Zeitform umwandeln müssen. Diese Regel scheint hier ganz im verkehrten Kontext gegeben zu sein und gehört nicht zum Erklärungsansatz der Wechselpräpositionen. Dabei ist auch das zugehörige Beispiel fehlerhaft; es zeigt wie man aus einem Satz im „onvoltooid tegenwoordige tijd“ einen Satz im „voltooid verleden tijd“ macht und nicht andersrum, wie aber doch in der Regel besagt wird.

Wenn nicht die Rede von einer „plaatsbepaling“ ist, sollten die Lerner Grammatik F beraten. Hier steht, wenn die Wechselpräposition keine lokale Bedeutung hat, tritt die 7/2-Regel automatisch ein. Wie in *Neune Kontakte* und in *TrabiTour* erklärt, gilt auch hier, dass alle Präpositionen außer „auf“ und „über“ den Dativ bekommen. Die temporale Bedeutung der Wechselpräpositionen wird in diesem ganzen Erklärungsansatz aber völlig außer Acht gelassen. Diese Erklärungsweise erinnert einen sehr an die Erklärung, wie sie in *TrabiTour* gegeben ist. Wiederum wird das Phänomen der Wechselpräpositionen nur zweispurig erklärt. Es wurde aber auch schon gesagt, dass diese Vereinfachung der Regeln der inhaltlichen Richtigkeit nicht zu Gute kommt. Zur Illustration dieser Fehlerhaftigkeit eignet sich wiederum das Beispiel im Duden (2009, 609); nach der Regel in *Na Klar!*, müsste man im Satz „wir begeben uns ins 3. Jahrtausend“ den Dativ verwenden, jedoch wäre dies inkorrekt, denn es regiert in diesem Satz der Akkusativ. Dies zeigt, dass so eine Vereinfachung der Regel nicht konsequenzlos gemacht werden kann. Da die Zielgruppe hier schon etwas fortgeschrittener ist, sollten die Regeln nicht einfach globalisiert werden, sondern tiefer auf das grammatische Phänomen eingehen. In *Neue Kontakte* wurde dies zum Beispiel besser gemacht.

Zur inhaltlichen Bewertung muss zuletzt wohl noch bemerkt werden, dass *Na Klar!* gut vorgegangen ist, indem nicht von der *wo?* oder *wohin?* Regel ausgegangen wird. Denn wie schon mehrmals erwähnt, gibt es viel Kritik an dieser Regel.

### 5.3.2. Didaktische Bewertung

Von der induktiven Methode, die laut Tammenga-Helmantel (2010) *Na klar!* aufweisen müsste, ist in diesem Erklärungsansatz kaum zu bemerken. Demnach werden zuerst die Wechselpräpositionen introduziert, danach kommt die Regel und zuletzt folgen die Beispielsätze. Schmidt (1990, 160, 161) würde dies als deduktiv in ihrer reinsten Form umschreiben.

Die Beispielsätze werden nicht explizit anhand dieser Regel erläutert. Dabei ist es auch störend, dass bei jedem Beispielsatz nur entweder „er zijn“ oder „er komen“ vermeldet wird und nicht nochmals den expliziten Kasus, da es hierbei keine überflüssige Information wäre.

Das Layout im Lehrbuch ist relativ verwirrend; die Regeln befinden sich ganz unten auf Seite 87 im Buch, aber um die Beispielsätze zu lesen, muss zu dieser umgeschlagen werden. Die Regel selber kann jetzt nicht mehr gelesen werden. Überhaupt wirkt das gesamte Layout von *Na Klar!* in der „Lernbox“ sehr unübersichtlich und ist auf jeder Seite mit einer Fülle an Informationen regelrecht „überflutet“. Es scheint als ob die Verfasser des Buches, darauf bedacht waren, jeden Zentimeter der Seite mit Informationen zu füllen. Außer der zwei schematischen Übersichte in Grammatik F und G und ein paar Rasterlinien, werden keine graphischen Hilfsmittel verwendet, um den Erklärungsansatz attraktiver und einladender zu machen (vgl. Consea, 2014, 14; Scheller, 2007).

Dessen ungeachtet, sind die Beispielsätze inhaltlich eindeutig und erklären die abstrakte Regel so gut wie möglich. Ein plus Punkt ist hierbei, wie in *Neue Kontakte* und *TrabiTour*, dass das Verb immer mit seinem gegensätzlichen Äquivalent illustriert wird: „Die Tasse steht auf dem Tisch / Ich stelle die Tasse auf den Tisch“. Dadurch, dass diese Verben nebeneinandergestellt werden, wird der Unterschied hervorgehoben, dass diese auch einen anderen Kasus verlangen.

Ganz untypisch ist es allerdings, dass in den Beispielsätzen nicht die Kasuswahl, also das konjungierte Demonstrativ- oder Possessivpronomen, fett markiert ist, sondern das Verb. Dies betont wiederum den Unterschied zwischen den Verben, aber geht vollkommen an der Tatsache des Phänomens der Wechselpräpositionen, vorbei. Auf diese Weise könnten die Lerner auf die verkehrte Spur gebracht werden, dass die Kasuswahl vom Verb abhängig ist. Dies ist genau die Falle, vor der Albert (2008, 98) warnt.

Für Verwirrung könnte auch die Regel ganz unten in Erklärungsansatz F sorgen. Wenn die Schüler gerade, mittels der Beispielsätze, begriffen haben was mit „er zijn/er komen“ gemeint ist, sorgt diese Regel wieder für viel Unverständnis. Die Umstellung der Sätze in einer anderen Zeitform ist hierbei alles andere als einer Vereinfachung. Die Erklärung wäre verständlicher, wenn die Lehrwerkersteller diese Regel beseitigt würden.

Auch in Grammatik G werden vier Beispielsätze genannt: zwei zur Illustration der Kasuswahl nach „auf“ und „über“ und zwei um zu zeigen, dass die sieben anderen Wechselpräpositionen den Dativ zugewiesen bekommen. Im Vergleich zu *Neue Kontakte* wird diese Regel vereinfacht und wird wie in *TrabiTour* die temporale Bedeutung der Präpositionen nicht ansprechen. Deshalb wird der Beispielsatz: „Es geschah an einem Dienstag“ zu der Erklärung der 7/2-Regel gerechnet. In der Analyse von *TrabiTour* wurde schon gesagt, wie diese Regel und die richtige Kasuswahl in der Literatur erklärt wird (vgl. Duden (2009); Ten Cate (2004); Wilmots & Moonen (1997)).

Im gesamten Erklärungsansatz werden keine lateinischen Begriffe benutzt. Dies sorgt dafür, dass keine Verwirrung über die Kasuswahl entstehen kann. Dennoch wäre eine Erwähnung der lateinischen Begriffe „Akkusativ“ und „Dativ“ kein Fehler. Mit Rücksicht auf die

Zielgruppe, dürften schon etwas wissenschaftlichere Begriffe verwendet werden. Schließlich sind die Lerner schon kündig und wären eher dem Schulniveau angemessen.

*Na Klar!* arbeitet für die Erklärung des Phänomens der Wechselpräpositionen und der 7/2-Regel mit zwei Schemata. Diese Vorgehensweise ist sehr übersichtlich und fordert auch die Behaltbarkeit. Auf diese Weise wissen die Schüler genau, welche Schritte sie bei der Kasuswahl folgen müssen. Es wird also schrittweise und mit Merksätze gearbeitet. Dabei sind die Regeln auch kurz genug, um sie behalten zu können. Die Behaltbarkeit wird in *Na Klar!* sehr hoch beansprucht. Trotzdem gibt es keine Wiederholungen, dies ist wahrscheinlich wieder auf dem Layout und die Bündigkeit von *Na Klar!* zurückzuführen. Dieser Aspekte wurde auch schon von Tammenga-Helmantel (2010, 17), angesprochen. Wenn versucht wird, alles so kurz wie möglich und mit so wenig Platz wie möglich darzustellen, ist Wiederholung das erste was gestrichen wird. Deshalb geht diese Erklärung auch nicht zyklisch-konzentrisch vor, sondern linear und wird das Phänomen erschöpfend behandelt. Wie bei *Neue Kontakte* und *TrabiTour* werden die Regeln nicht erweitert oder in komplexere Zusammenhänge gestellt.

### 5.3.3. Anwendung

Im Vergleich zu *Neue Kontakte* und *TrabiTour* müsste *Na Klar!* die höchste Anzahl an Grammatikübungen haben (vgl. Tammenga-Helmantel 2010, 18). Jedoch bietet *Na Klar!* zu der Grammatik der Wechselpräpositionen nur die Hälfte der Übungen als *Neue Kontakte*. Die Siebenzahl Aufgaben die *Na Klar!* anreicht, scheinen auf den ersten Blick trotzdem ausreichend für die Lerner zu sein, dass diese die Grammatik beherrschen. So steigern sie auch von einfachen Aufgaben zu komplexeren Aufgaben. Im Gegensatz zu *TrabiTour*, wird in *Na Klar!* ein sehr deutlicher Unterschied zwischen Grammatik F und Grammatik G gemacht. Die ersten drei Aufgaben (Aufgabe 32, 33 und 34) gehören zu Grammatik F. In Aufgabe 32 sollen die Lerner bloß erkennen ob es um „er zijn“ oder „er komen“ handelt (Phase A) (vgl. Staatsen, 2009, 25-28). Dabei sollen sie auch das Prädikat im Satz eintragen und es übersetzen (Phase B/C). Was genau das Ziel ist, dieses Prädikat zu erkennen und zu übersetzten, wird nicht explizit vermeldet. Dies weist wahrscheinlich zurück auf die Beispielssätze in Grammatik F. Auf diese Weise werden die Lerner noch mal auf den Unterschied zwischen „sich setzen“ und „sitzen“, bzw. „sich legen“ und „liegen“ aufmerksam gemacht. In Aufgabe 33 müssen die Lerner wiederum den Kasus richtig erkennen, d.h. „er zijn“ oder „er komen“ ankreuzen und den Fall „3“ für den Dativ oder „4“ für den Akkusativ eintragen (Phase A und B). Zusätzlich sollen sie auch verschiedene Pronomen, wie „uns“, „ihr“, „der“, „mein“, „dein“ vom Niederländischen ins Deutsche übersetzen und diese anhand der richtigen Kasuswahl konjugieren (Phase B/C). Vielleicht wäre eine zusätzliche Aufgabe, ohne der Konjugation der verschiedenen Arten von Pronomen, also nur mit

Demonstrativpronomen, angemessener gewesen. Doch stehen im Lehrbuch auch Beispielsätze mit Possessivpronomen und Demonstrativpronomen durcheinander. Daher müssten die Lerner diese Aufgabe mithilfe des Lehrbuchs erfolgreich absolvieren können. Aufgabe 34 ist wieder ein Schritt schwieriger. Hier sollen die Lerner einen Satz so umformulieren, dass es eine Antwort auf die Frage bildet (Phase C). Größtenteils können sie Wörter aus der Frage übernehmen, müssen aber einige Sachen anpassen. Es ist bemerkenswert, dass alle Frage entweder mit „Wo“ oder „Wohin“ anfangen, obwohl dies im Erklärungsansatz überhaupt nicht bemerkt wurde. Ein Dozent sollte hier unbedingt die Lerner darauf aufmerksam machen, dass „wo“ und „wohin“ im Niederländischen nicht immer die gleiche Übersetzung haben (vgl. Ten Cate et al., 2004; Wilmots & Moonen, 1997). Eine Gefahr wäre nämlich, dass die Lerner ihre eigenen Schlussfolgerungen hieraus ziehen und sich folglich eine fehlerhafte Vorgehensweise aneignen.

Nach einer kurzen Unterbrechung werden die Grammatikübungen im *Na Klar!* Arbeitsbuch fortgesetzt mit Aufgabe 40. Diese ist dabei keine übliche Grammatikübung. Sie besteht aus sechs Stellungen über die Wechselpräpositionen und die 7/2-regel und die Lerner sollen die richtigen Stellungen ankreuzen. Dies ist eine gute Aufgabe, da die Schüler sich noch mal von der Theorie der Wechselpräpositionen bewusstwerden und die Theorie nach einer kurzen „Pause“ nochmal erfrischt wird ([1] Ebbens & Ettehoven 2013, 54-57). Mit Aufgabe 41 steigt das Schwierigkeitsniveau wieder, wie bei Aufgabe 32, bei Phase A an: die Lerner sollen ankreuzen, ob im Satz von der „er zijn“, „er komen“ oder „7/2“ Regel die Rede ist. Beachtenswert ist es, dass wenn nach dem Lösungsschlüssel die 7/2-Regel gilt, im Satz die Wechselpräposition entweder eine lokale Bedeutung aufweist oder ein Verb mit einer festen Präposition und einem festen Kasus gegeben ist. Beispiele dazu wären: „Sie streiten sich immer über das Taschengeld“ und „Ich habe ihn vor einer Woche getroffen“. Dennoch können diese Aufgaben mit den Regeln im Lehrbuch gelöst werden, ungeachtet der Tatsache, dass hier laut der Literatur (Duden, 2009; Ten Cate et al., 2004; Wilmots & Moonen, 1997) eigentlich eine andere Regel gilt. Aufgabe 42 ist mit Aufgabe 41 vergleichbar und Aufgabe 43 ähnelt Aufgabe 34, aber nun wird die 7/2-Regel inkludiert. Eine Aufgabe wie 34 gibt es für die Grammatik G mit der 7/2-Regel nicht im Arbeitsbuch. Dies ist wahrscheinlich, weil die „wo“ und „wohin“ Fragen aus Aufgabe 34 auf die „plaatsbepaling“ Regel in Grammatik F einhergehen. Die 7/2-Regel tritt laut Grammatik F erst ein, wenn im Satz nicht von einer „plaatsbepaling“ die Rede ist. Wenn das Arbeitsbuch aber wirklich konsequent vorgehen würde, gäbe es auch eine Aufgabe, bei der die Lerner selber Sätze mittels der 7/2-Regel bilden müssen. Hier wird die Fehlerhaftigkeit der 7/2-Regel erwischt; bei diesen Sätzen geht es in den meisten Fällen um Verben mit einer festen Präposition und festem Kasus (Präpositionalobjekte). Deshalb kann wiederum bestätigt werden, dass in den

meisten Fällen, in denen das Lehrbuch die 7/2 Regel geltend macht, gar nicht mehr vom Phänomen der Wechselpräpositionen die Rede ist.

#### 5.3.4. Sonstiges

Die Erklärung der Wechselpräpositionen in *Na Klar!* könnte auf etlichen Aspekten bedeutend verbessert werden. Die Regeln „er zijn“ und „er komen“ wirken verwirrend. Dennoch kann mittels des Erklärungsansatzes im Lehrbuch, die Anwendung relativ angemessen erfolgen. Die Übungen sind eindeutig und entsprechen der Grammatiktheorie. Die Beispielsätze und die Übungssätze sind eigentlich zeitlos. Sie schließen vielleicht nicht direkt an der Lebenswelt der Zielgruppe an, aber der Inhalt ist trotzdem erkennbar für die Lerner. Es muss erwähnt werden, dass das Layout nicht einladend dargestellt ist. Abgesehen von den übersichtlichen Schemata, wirkt das Layout sehr erdrückend. Ein Verbesserungsvorschlag wäre: schenkt dem Erklärungsansatz mehr Raum. Dazu könnten dann Bilder und Fotos gefügt werden um die ganze Darstellung attraktiver zu gestalten. Dies würde die Zielgruppe auch viel mehr ansprechen, denn das jetzige Layout macht einen sehr langweiligen Eindruck.

## IV. Erstellender Teil - Eigenes Material zum Erklärungsansatz der Wechselpräpositionen

---

### 6. Das Eigene Material

Im Anhang (Nr. 11 und 12) ist das selbsterstellte Material zu finden. Zuerst ist ein Erklärungsansatz für die Wechselpräpositionen zu sehen, danach folgen 8 Aufgaben, in denen die Grammatik angewendet werden soll. Auch sind die Lösungen der Aufgaben im Lösungsschlüssel zu finden.

Im nächsten Abschnitt werden Begründungen der Wahlen, die beim Erstellen des Materials getroffen sind, gegeben. Zusätzlich sind etliche DaF-Dozenten per E-Mail gefragt worden, das erstellte Material zu bewerten. Ihr Feedback ist empfangen und wird auch im Folgenden beschrieben. Danach folgt eine Reflexion über den Erstellungsprozess und das Material im Allgemeinen.

### 6.1. Begründung der Wahl

#### 6.1.1. Inhaltliche Begründung

Es ist ganz bewusst für 3VWO als Zielgruppe gewählt, da die Grammatik in ihrer Vollständigkeit präsentiert werden kann, sie nicht zu sehr vereinfacht werden muss und der inhaltlichen Richtigkeit nicht geschadet wird. Dabei ermöglicht die Zielgruppe auch eine

Erklärung mit Wörtern wie „plaatsbepaling“ und „tijdsbepaling“ und eine Erklärung mit „wo?“ und „wohin?“ kann vermieden werden.

Die Regeln für den Dativgebrauch werden mit „zich bevinden/ een toestand“ und mit „een tijdsbepaling“ erklärt und die Regeln für den Akkusativgebrauch mit „een beweging ergens naar toe/verandering van een toestand“. Diese Regeln basieren auf der Grammatik von Ten Cate und seinen Kollegen (2004, 376):

Sie regieren den Dativ, wenn Verb und Präposition zusammen eine statische Situation bezeichnen: ein Sich-Befinden an einem Ort, in einer Zeit oder in einem Zustand.

Sie regieren den Akkusativ, wenn Verb und Präposition zusammen eine dynamische Situation bezeichnen: ein Gehen, Kommen oder Bringen an einem Ort, in eine Zeit oder in einen Zustand.

In der Analyse wird Kritik daran geübt, dass in den meisten Lehrwerken die temporale Bedeutung im Akkusativ komplett außer Acht gelassen wird. Während Duden (2009, 609) und Ten Cate (2004, 376) doch bestätigten, dass dies auch vorkommen kann. Trotzdem ist dieser Aspekt auch im eigenen Material vernachlässigt. Diese Vereinfachung wird gemacht, weil die temporale Bedeutung der Wechselpräpositionen im Akkusativ nur selten vorkommt und die Erklärung sonst zu theoretisch wird. Die Regeln werden sonst viel zu umfangreich und zu spezifisch. Dies wurde der Verständlichkeit und der Behaltbarkeit nicht zu Gute kommen.

Auffallend ist auch, dass die Regel für den Akkusativgebrauch im Vergleich zu den drei analysierten Lehrwerken eine Zufügung bekommen hat, nämlich: „ergens naar toe“. Dies ist auch schon öfter in der Analyse erwähnt und basiert auf der Grammatik von Helbig und Buscha (1994, 408). Der Bedeutungsunterschied, der diese kleine Zufügung haben kann, wird anhand des Beispiels „wir fahren auf die/der Autobahn“ illustriert und wird auf diese Weise auch im Erklärungsansatz mitaufgenommen. Unter dem Abschnitt „Let op!“ wird deshalb auch erwähnt, dass in manchen Fällen beide Kasus, also der Akkusativ und der Dativ, benutzt werden können. Die Sätze haben dann aber eine andere Bedeutung.

Der Inhalt des erstellten Erklärungsansatzes ist deshalb auch etwas ausführlicher als *Neue Kontakte*, *TrabiTour* und *Na Klar!*, da diese Regel in keinem der drei Lehrwerke erwähnt wird. Zusätzlich wird dieser Abschnitt auch als Brücke zur 7/2-Regel benutzt, indem gesagt wird, dass die Regeln für den Dativ und den Akkusativ nicht in jeder Situation angewendet werden können. Dies wird bildlich anhand eines Beispiels gezeigt: „Er wartet auf dem/den Bus“. Obwohl der Inhalt der 7/2-Regel derselbe ist wie in den *Neue Kontakte* und *Na Klar!*, wird streng darauf geachtet, dass keine Beispiele mit einem Präpositionalobjekt benutzt werden. Es ist bemerkenswert, wie wenig korrekte Beispiele der 7/2-Regel dann noch übrigbleiben. Es ist sogar überwogen, die Regel komplett wegzulassen. Jedoch kann es nicht unerwähnt bleiben, weshalb in manchen Sätzen der Akkusativ, statt des Dativs benutzt

wird, wie zum Beispiel im Satz: „Ich warte auf dich“. Grammatisch gesehen, könnte man auch sagen „ich warte auf dir“, nur bekommt der Satz eine ganz andere Bedeutung, der der eigentlichen Botschaft wahrscheinlich nicht entspricht.

Der Erklärungsansatz endet mit einem Absatz, der fast wie eine Warnung vor den Präpositionalobjekten erscheint. Auch dies wird in keinem der drei Lehrwerke erwähnt. Während der Durchführung der Analyse ist festgestellt, dass in jedem der drei Lehrwerk Beispielsätze gegeben werden, die von festen Verb-Präpositionskombinationen ausgehen. Deshalb wird entschlossen, die Lerner hier nachdrücklich auf dieses Phänomen hinzuweisen. Zwar kommt es sehr oft vor, dass mithilfe der 7/2-Regel die richtige Kasuswahl getroffen werden kann. Linguistisch gesehen ist dies jedoch nicht die adäquate Weise und regt eine entscheidende Frage an: Lehrt man Schülern die linguistisch richtige Weise, oder lehrt man ihnen einfach eine Regel, die nicht der linguistischen-Theorie entspricht, die aber schon in den meisten Fällen zur richtigen Antwort führt? Da die vorliegende Arbeit im Rahmen der Sprachwissenschaft geschrieben wird, sich aber trotzdem mit der Fremdsprachendidaktik beschäftigt, trifft diese Frage auf eine sehr häufig geführte Diskussion. Für den vorliegenden Erklärungsansatz wird deshalb ein Mittelweg gewählt: die 7/2-Regel wird besprochen und erklärt, doch wird auf die Präpositionalobjekte hingewiesen. Häufig wird für das Erlernen der Präpositivergänzung vorgeschlagen, dass die Lerner das Verb mit einer entsprechenden Präposition erlernen. Domigues-Vazques (2005) vertritt aber die Auffassung, dass Auswendiglernen im DaF-Unterricht so weit wie möglich ausgeschlossen werden sollte. Deshalb hat er eine neue Didaktik für die Präpositionen, die Bildung der semantischen Verbfelder, entwickelt, die beim Lernen von Verb-Präpositionskombinationen hilft. Die vorliegende Arbeit will aber unbedingt vermeiden, dass das Verb im Erklärungsansatz zentral gestellt wird (vgl. Albert, 2008). Dabei wird die vorliegende Erklärung viel zu ausführlich, wenn diese Methode von Dominges-Vaszques (2005) inkludiert wird. Die Grammatik der Wechselpräpositionen wird in dieser Erklärung nämlich schon viel ausführlicher als in *Neue Kontakte*, *TrabiTour* und *Na Klar!* besprochen. Dabei ist es schwierig die Grenze zwischen der inhaltlichen Darbietung von genug Information und der Überforderung der Lerner zu finden. Im Feedback von den Dozenten wird sich herausstellen, ob DaF-Lehrer auch mit der in diesem Erklärungsansatz angebotenen Darstellung des Mittelwegs einverstanden sind.

### 6.1.2. Didaktische Begründung

Wie in *Neue Kontakte* und *TrabiTour* wird eine induktive Erklärung gewählt: zuerst werden die Beispielsätze präsentiert, damit die Lerner erst selber über die Regeln nachdenken können. Danach werden die Regeln erst tatsächlich gegeben (vgl. Schmidt, 1990, 160f.; Brown, 2007, 424). Dabei sind die tabellarische Darstellung der Präpositionen und die

zugehörigen Beispielsätze im Dativ und im Akkusativ und die Art sehr vergleichbar mit den drei Lehrwerken (vgl. Spannhake et al., 2008). Auch werden hier Verben wie „sich setzen/sitzen“ und „sich legen/liegen“ verwendet, um den Unterschied zwischen diesen Verben zu betonen. Dabei muss aber darauf geachtet werden, dass die Schüler nicht die Schlussfolgerung ziehen, dass die Kasuswahl vom Verb abhängig ist. Aber wie schon im vorigen Abschnitt erwähnt, wird dies später noch mal explizit benannt. Zusätzlich wird jede Regel unter der Tabelle noch einmal mit einem Beispiel erläutert (vgl. Schmidt, 1990). In der Tabelle ist zu sehen, dass die Visualisierung der Kasus mit dem Ampelmännchen, wie es in *Neue Kontakte* illustriert ist, auch in dieser Erklärung zurückkehrt. Dieses bildliche Element ist so simpel und deutlich, dass auch dafür entschieden ist, es im vorliegenden Erklärungsansatz mit aufzunehmen. Bei der expliziten Erklärung der Regeln sind die Ampelmännchen auch wieder zu sehen. Zusätzlich wird eine Abbildung von einer Uhr als Symbol für die „tjidsbepaling“-Regel. Auf diese Weise hat jede Regel ihr eigenes Symbol, womit auch später in den zugehörigen Aufgaben gearbeitet werden kann (vgl. Consea, 2014).

Unter der Tabelle sind drei Fotos zu sehen und zu jedem gehört ein Beispielsatz. Es wird versucht, erkennbare oder lustige Fotos zu benutzen, die an die Lebenswelt der Lerner anschließen. Hierdurch wird die Chance des Beibehaltens der Erklärung vergrößert. Zur Anwendung der erlernten Grammatik wird schrittweise erklärt, wie die Lerner die richtige Kasuswahl treffen sollen. Dies wird anhand eines Schemas gemacht, indem jeder Schritt in einer eigenen Form präsentiert wird. Diese Darstellung versucht Übersichtlichkeit für die Lerner zu kreieren (vgl. Spannhake et al., 2008; Albert, 2008; Consea, 2014). Danach werden die Schritte auch tatsächlich in einem Beispiel tabellarisch angewendet, damit die Lerner sehen, wie sie selber ganz konkret vorgehen können. Bei dieser Erklärung der Schritte ist ein modernes Layout gewählt, damit die reine Grammatik, die hier präsentiert wird, keine langweilige Wirkung aufweist.

Die letzte Abbildung im Erklärungsansatz ist das wohlbekannte Beispiel vom Bus. Ganz simpel wird versucht, den Unterschied zwischen „auf dem Bus warten“ und „auf den Bus warten“ bildlich darzustellen (vgl. Consea, 2014). In *Neue Kontakte* und *TrabiTour* wird dieser Beispielsatz auch bei der Erklärung der 7/2-Regel genannt. Doch geht kein Lehrwerk tiefer ein auf den Grund, weshalb man nicht sagt: „Ich warte auf dem Bus“. Infolgedessen versucht die vorliegende Grammatik dies schon zu bewerkstelligen (vgl. Scheller, 2007). Im ganzen Erklärungsansatz werden wichtige Wörter unterstrichen, fettmarkiert oder kursivmarkiert (vgl. Spannhake et al., 2008). In der ersten Tabelle werden zum Beispiel immer die Wechselpräpositionen fettmarkiert und die Präposition und das Demonstrativ- oder Personalpronomen im Beispielsatz unterstrichen. In der Erklärung der Regeln, werden die neun Wechselpräpositionen fett- und kursivmarkiert und die zwei Kasus (Dativ und

Akkusativ) fettmarkiert. In der Erklärung der Schritte werden wiederum wichtige Wörter fettmarkiert und in den Beispielsätzen zur Illustration der „Ausnahmen“ werden die Wechselpräposition und das Artikel sogar fettmarkiert und unterstrichen. Bei der 7/2-Regel werden die Präpositionen „auf“ und „über“ dann alle drei: fett- und kursivmarkiert und unterstrichen. Weiterhin ist die Farbe dunkelgrün für das Layout gewählt und kehrt in der ganzen Erklärung, aber auch bei den Aufgaben, wieder zurück. Es ist eine relativ kühle Farbe, die aber angenehm auf das Auge wirkt. Auf diese Weise hat der Erklärungsansatz auf den ersten Blick keinen erdrückenden oder beunruhigenden Effekt. Die Formen, die benutzt werden, sind alle ein wenig abgerundet. Dies, in Kombination mit dem Farbeinsatz, sorgt dafür, dass der Gesamtanblick eine relativ moderne Ausstrahlung bekommt.

Wie schon erwähnt, wird das Thema vereinfacht, indem die „tijdsbepaling“-Regel nur mittels des Dativs erklärt wird und die temporale Bedeutung im Akkusativ außer Acht gelassen wird. Weiterhin wird das Thema im Grunde weniger vereinfacht als in den drei Lehrwerken, da tiefer auf die Ausnahmen der Basisregeln eingegangen wird. So wird erwähnt, dass manchmal auch beide Kasus möglich sind und dass in den meisten Fällen, wenn die Grundregeln nicht gelten, von einem Präpositionalobjekt die Rede ist (vgl. Hundt, 2001, 167-176; Breindl, 1989, 1-4). Im letzten Fall handelt es sich linguistisch gesehen nicht mehr um Wechselpräpositionen. Im Hinblick auf die Zielgruppe 3VWO wird angenommen, dass diese Erklärung die Grammatik nicht für die Lerner erschwert, sondern gerade den Lernern mehr Einsicht in das Thema bietet. 3VWO Lerner müssten über die Kapazitäten verfügen, dies zu verstehen. Dabei möchte diese Zielgruppe für viele Ausnahmen oft auch eine Erklärung haben. Darauf versucht die vorliegende Grammatik einzuspielen. Auch mit den deutschen und lateinischen Begriffen müssten die 3VWO Lerner vertraut sein und dies sollte nicht für Schwierigkeiten sorgen (vgl. Spannhake et al., 2008).

Die visuelle Darstellung auf der ersten Seite soll das Behalten unterstützen. Die Kombination der Symbole und der kurzen Regeln für den Dativ- und den Akkusativgebrauch sind gut zu merken. Dabei werden auch Merksätze benutzt: für den Dativ „Is er al?“ und für den Akkusativ „Is er nog niet?“. Diese Merksätze ähneln der „Ist-Frage“ von Wilmots und Moonen (1997). Die Kritik von Balci und Kanatli (2001), dass diese Vorgehensweise zu theoretisch für den DaF-Unterricht ist, wird umgangen, indem aus der Frage „Is er al?“ eine Eselbrücke gemacht wird. Die Wörteranzahl dieser Frage stimmt mit der Benennung des Dativs auf Niederländisch überein: de 3e naamval. Auf diese Weise können die Lerner sich leicht merken, dass die Frage „Is er al?“ aus drei Wörtern besteht und der „3e naamval“ (der Dativ) benutzt werden soll.

Auf der zweiten Seite des Erklärungsansatzes werden die Regeln nicht mehr wirklich kurz präsentiert. Das ist dann auch ein Kritikpunkt dieser Erklärung: unter dem Versuch, so vollständig wie möglich zu sein, leidet der didaktische Aspekt der Behaltbarkeit. Die

Erklärung der Schritte ist relativ kurz und visuell auch derartig wiedergegeben, dass die Lerner es sich leicht merken können. Die Regeln unter den ersten „Let op!“: „Soms zijn ook allebei de naamvallen mogelijk, MAAR heeft de zin en andere betekenis“ und „Niet altijd kunnen de regels toegepast worden“, befinden sich aber eher auf der Grenze; diese Sätze sind fast zu lang, um als konkrete Merkgeregeln zu funktionieren (vgl. Schmidt, 1990, 160f.). Die Erklärung, weshalb man nicht sagt: „ich warte auf dem Bus“, ist eigentlich zu lang und zu ausführlich. Es ist aber schwierig, dies auf eine bündige und kurzgefasste Weise zu erklären. Dabei brauchen sich die Lerner auch nicht diesen Satz wortwörtlich zu merken. Sie sollen nur die Theorie dahinter begreifen. Das gleiche gilt für den allerletzten Abschnitt dieses Erklärungsansatzes. Hier wird wiederum sehr viel Text benutzt, um die Grammatik zu verdeutlichen. Doch wird nur von den Lernern erwartet, dass sie die zugrundeliegende Idee begreifen. Didaktisch gesehen ist es aber zu verstehen, wenn diese ausführliche Erklärung auf den ersten Blick ein wenig abschreckend wirkt.

Im gesamten Erklärungsansatz gibt es nicht viele Wiederholungen. Auf der ersten Seite werden nach der Erklärung der Regeln etliche Beispiele wiederholt. Auf der zweiten Seite werden die Regeln im Schritt-Schema noch mal erläutert und in der Tabelle ausführlich ausgearbeitet. Im Allgemeinen kann von einer linearen Erklärung gesprochen werden (vgl. Consea, 2014, 30). Trotzdem ist doch eine Art zyklisch-konzentrische Vorgehensweise zu erkennen, indem etliche Regeln auf der zweiten Seite wiederaufgegriffen werden und in einem komplexeren Zusammenhang präsentiert werden (vgl. Spannhake et al., 2008, 253). Die Basistheorie wird ein wenig erweitert und es wird tiefer darauf eingegangen. Um aber richtig zyklisch-konzentrisch vorzugehen, müsste ein ganzes Lehrwerk erstellt und analysiert werden, worin das Phänomen der Wechselpräpositionen in verschiedenen Kapiteln aufgegriffen wird. Dann könnte zum Beispiel in einem Kapitel bloß die Grundtheorie erklärt werden und in einem anderen Kapitel tiefer darauf eingegangen werden, indem die Ausnahmen, die 7/2-Regel und die Präpositionalobjekte oder feste Wendungen, erklärt werden. Jedoch wird in der vorliegenden Arbeit kein ganzes Lehrwerk erstellt, sondern nur ein Erklärungsansatz, der sich nur auf die Einführung der Grammatik der Wechselpräpositionen fokussiert. Deshalb ist dafür entschieden, die Ausnahmen und die komplexeren Regeln auch mitaufzunehmen.

### 6.1.3. Begründung der Anwendung

Für den Aufbau der Aufgabe wurde versucht, sie von einfach zu komplex steigern zu lassen und sie nach dem ABCD-Modell von Neuner (1981, in Staatsen, 2009, 25-28) zu gestalten. Insgesamt gibt es acht Aufgaben zur Theorie der Wechselpräpositionen. Die erste Aufgabe gehört zur Aufwärmphase und knüpft an das Vorwissen der Lerner an (vgl. Scheller, 2007; [1] Ebbens & Etekoen, 2013, 54-57). Diese Aufgabe ist vergleichbar mit der ersten Aufgabe

in *Neue Kontakte* und *TrabiTour*, hier sollen die Lerner das, was sie über die Präpositionen mit dem Dativ und den Akkusativ gelernt haben, noch mal wiederholen und auffrischen. Auch die zweite Aufgabe ist von *Neue Kontakte* inspiriert worden. Zuerst sollen die Lerner die Regeln für den Dativ- und den Akkusativgebrauch aus dem Erklärungsansatz wiederholen und auf Niederländisch aufschreiben. Danach sollen sie die Wechselpräpositionen ins Deutsche übersetzen. Die a, b und c Aufgaben aus *Neue Kontakte* sind hier aber umgedreht, da Aufgabe a und b eigentlich noch zur Aufwärmphase gehören (vgl. Scheller, 2007). In Aufgabe 2c, kann dann richtig mit Phase A aus dem Modell von Neuner angefangen werden: eine rezeptive Aufgabe, in der der Lerner nur die Wechselpräposition und die zugehörige Regel zu erkennen brauchen (vgl. Neuner 1981, in Staatsen, 2009, 54). In Aufgabe 3 und 4 sollen die Lerner die erlernte Grammatik tatsächlich anwenden (Phase B). Aufgabe 4 ist auf den Kopiervorlagen von Nasser (2010) basiert. In dieser Aufgabe brauchen die Lerner auch manchmal die Abbildungen, um eine korrekte Antwort geben zu können. Die Bilder helfen den Lernern beim Einsatz der Wechselpräposition, aber diese Aufgabe hat auch einen höheren Schwierigkeitsgrad als die vorherige.

In Aufgabe 5 und 6 werden die Wechselpräpositionen, mit anderen Präpositionen, die entweder den Dativ oder den Akkusativ fordern, kombiniert. Da die Lerner hier in einen Dialog führen sollen, kann diese Aufgabe zu Phase C im Modell von Neuner (1981, in Staatsen, 2009, 25-28) gerechnet werden. Der Inhalt des Gespräches ist vorgegeben, doch müssen die Lerner selber Sprache produzieren, indem sie die Wörter in die richtige Reihenfolge setzten, die Verben konjugieren und die richtige Kasuswahl treffen müssen. Die Grammatik wird also mit einer anderen Fähigkeit, nämlich dem Sprechen, kombiniert. Dabei fordert die Aufgabe eine Zusammenarbeit in Paaren. Dies sorgt für eine positive gegenseitige Abhängigkeit, d.h. die Lerner brauchen einander um die Aufgabe auszuführen (vgl. [2] Ebbens & Ettekovén, 2013, 31). Es hat sich herausgestellt, dass beim Arbeiten in Gruppen der Transfer vom Erlernten zur angewandten Situation größer ist, als bei individueller Anwendung (vgl. [2] Ebbens & Ettekovén, 2013, 40). Die Lerner können voneinander lernen und einander gegenseitig helfen. Dabei macht eine Aufgabe zu zweit den meisten Schülern auch mehr Spaß als individuelle Arbeit. Daran anknüpfend hätten im vorliegenden Material auch mehr Zusammenarbeitsaufgaben aufgenommen werden können. Jedoch ist Zusammenarbeit nicht in jeder Situation möglich, bzw. vom Dozenten abhängig, ob eine Aufgabe im DaF-Unterricht zu zweit ausgeführt werden kann.

Aufgabe 6 passt nach dem Model von Neuner eigentlich nicht in die Reihenfolge; es handelt sich hier nämlich wieder um eine rezeptive Aufgabe. Allerdings werden hier die verschiedenen Fähigkeiten miteinander kombiniert: die Lerner sollen ihre Hörfertigkeit in Kombination mit Grammatik üben, wobei nicht nur Wechselpräpositionen, sondern auch Präpositionen mit festem Kasus gefragt werden. Diese Aufgabe wird hier eingesetzt um ein

wenig Abwechslung in die trockene Grammatik zu bringen. Das Lied von Mark Forster und Sido stammt aus dem Jahr 2014 und ist relativ aktuell. Es ist ein modernes Lied, das an die Lebenswelt der Lerner anschließt.

Aufgabe 7 ähnelt der Aufgabe 34 im Arbeitsbuch von *Na Klar!*. Diese Aufgabe dient als Übergang von Phase C in Phase D, da die Lerner in Aufgabe 8 für ihre Sprachproduktion selber verantwortlich sind. Aufgabe 7 bietet den Lernern noch einen Halt: um eine Antwort formulieren zu können, sollen die Lerner die Information aus dem gegebenen deutschen Satz, mit der Information aus dem niederländischen Satz kombinieren. Es wird in dieser Aufgabe darauf geachtet, dass nicht jeder Satz mit „wo“ oder „wohin“ anfängt. Sonst besteht die Gefahr, dass die Lerner fehlerhafte Schlussfolgerungen ziehen.

Aufgabe 8 ist die letzte und schwierigste Aufgabe. Sie gehört zur Phase D: die Lerner sollen selber eine kurze Geschichte schreiben. Die Idee für diese Aufgabe basiert auf den dramapädagogischen Grammatikworkshop *Dramagrammatik: die Bremer Stadtmusikanten und die Wechselpräpositionen* von Susanne Even (o.J.). In diesem Workshop steht das Märchen der Bremer Stadtmusikanten zentral und dient als Beispiel für die folgende Aufgabe: Workshop-Teilnehmer erfinden eine Geschichte mit Standbildern und präsentieren auf Deutsch ihre erfundene Standbildabfolge. An sich eine wirklich schöne und vor allem lustige Aufgabe, die aber für DaF-Lerner im Alter von 14 bis 15 Jahren weniger geeignet ist. Zum einen würde man zu viel von den Lernern erwarten, zum anderen holt man die meisten Schüler in diesem Alter aus ihrer Komfortzone, wenn man sie fragt, etwas vor der Klasse zu präsentieren oder sogar zu schauspielern (Verbeeck, 2010 in Ros et al., 2014, 18). Deshalb wurde diese Idee in einer schriftlichen Aufgabe umgesetzt und besteht die Übung lediglich aus dem Beschreiben der Standbildabfolge der Bremer Stadtmusikanten. Dies schien hier ausreichend und gut geeignet als herausfordernde Aufgabe zum Üben der Grammatik der Wechselpräpositionen.

## 6.2. Feedback von Dozenten auf das eigene Material

Für eine größere Validität der vorliegenden Arbeit, wurden vier Dozenten gebeten, ihre Meinung zum erstellten Material zu geben. Sie wurden gefragt, das Beurteilungsmodell, das auch für die Analyse dieser Arbeit benutzt wird, auszufüllen und anschließend noch eine Frageliste zu beantworten (Anhang Nr. 13). Um die Privatsphäre der Dozenten nicht zu verletzen, werden ihre Namen nicht genannt und wird mit „Dozent 1, Dozent 2 usw.“ auf sie verwiesen.

### 6.2.1. Dozent 1 (Anhang Nr. 14)

Der erste Dozent ist schon zehn Jahre im DaF-Unterricht tätig und unterrichtet aus dem Lehrwerk *Neue Kontakte*. Er hat den Bewertungsbogen hauptsächlich für die Bewertung der Aufgaben und nicht für die Bewertung des Erklärungsansatzes benutzt.

Er bewertet die Aufgaben als angemessen für Schüler im Alter der Zielgruppe. Vor allem die Aufgabe mit dem Lied findet er sehr geeignet. Inhaltlich gibt er an, dass die Sätze und die Beispiele fehlerfrei sind und dass sie die Grammatik verdeutlichen.

Didaktisch bewertet er zusätzlich den Erklärungsansatz. Hier wird angegeben, dass die wichtigen Sachen tatsächlich unterstrichen und fettgedruckt sind. Die Bilder mit den Ampelmännchen verdeutlichen die Regeln und lockern das Ganze auf. Dabei ist er auch damit einverstanden, dass die lateinischen Begriffe „Dativ“ und „Akkusativ“ benutzt werden und der Zielgruppe 3VWO angemessen sind.

Zur Behaltbarkeit und der visuellen Unterstützung sagt Dozent 1, dass vor allem das Bild mit dem Bus die Grammatik veranschaulicht und dass die Bilder deutlich und lustig sind (vor allem das Bild mit der Maus).

Seine Antwort auf die Frage „Sind die Regeln kurz genug, um sie behalten zu können, gibt es Merksätze?“ widerspricht aber die Literatur, die in der vorliegenden Arbeit benutzt wurde (vgl. Wilmots & Moonen 1997, 144). Hier wird darauf hingewiesen, dass vielleicht „WO? /WANN? und WOHIN?“ hinzugefügt werden könnten. Diese drei Wörter sind nach Dozent 1 sehr kurz und leicht zu merken. Weshalb diese drei Fragen sicher nicht im Erklärungsansatz geeignet sind, wurde in der Arbeit mehrmals ausführlich besprochen.

Dozent 1 ist auch der Meinung, dass im Material in Schritten gearbeitet wird, da die Schüler immer weniger Information bekommen. Die Übungen steigern sich vom Einfachen zum Komplexen, sind eindeutig und können mit den Regeln gelöst werden.

Ergänzend wird gesagt, dass die Schulleitung des Dozenten möchte, dass in der Unterstufe mit dem Chromebook gearbeitet wird. Deshalb würde Dozent 1 dem erstellten Material noch eine „aktuelle“ Aufgabe hinzufügen, d.h. eine Aufgabe, die mit dem Computer erledigt werden muss. Seines Erachtens könnte man der Aufgabenserie auch Differenzierungsaufgaben und abschließend eine Vertiefungsaufgabe beifügen.

Als Kritikpunkt gibt Dozent 1 an, dass der Erklärungsansatz und die Aufgaben sehr nah beim Angebot der aktuellen Lehrwerke liegen. Als Tipp wird zum Schluss wieder auf den Einsatz von Chromebooks referiert. ICT spielt eine immer wichtigere Rolle im Unterricht. Deshalb sagt Dozent 1, dass Aufgaben, die die Lerner mit dem Computer erledigen müssen, eine wertvolle Ergänzung sind. Angewendet auf die Theorie der Wechselp Präpositionen könnte dies wie folgt in die Praxis umgesetzt werden: die Lerner werden in Gruppen verteilt und jede Gruppe bekommt eine Präposition, die sie in einem Video erklären soll. In diese Erklärung sollen die verschiedenen Bedeutungen der Präposition, der Dativ, der Akkusativ und die 7/2-

Regel mitaufgenommen werden. Alle Videos werden dann auf Google Drive geteilt und jeder Lerner kann sich die Videos der anderen Gruppen anschauen.

### 6.2.2. Dozent 2 (Anhang Nr. 15)

Dozent 2 hat circa zehn Jahre Erfahrung im DaF-Unterricht und benutzt auch das Lehrwerk *Neue Kontakte*. Er findet die Auswahl der thematischen Aspekte der Zielgruppe 3 VWO angemessen. Inhaltlich ist er der Meinung, dass die Regeln korrekt dargestellt werden und fehlerfrei sind.

Was die Verständlichkeit betrifft, sagt Dozent 2, dass bei jeder Regel ein Beispiel gegeben ist und diese Beispielsätze die Regeln auch gut erläutern. Dabei hilft auch die Visualisierung; es werden regelmäßig bestimmte Wörter unterstrichen oder fettgedruckt. Auch werden zur Unterstützung verschiedene Farben benutzt. Zusätzlich gibt es Illustrationen, Tabellen und Symbole wie die Ampelmännchen.

Dozent 2 meint, dass der Sprachgebrauch der Zielgruppen angemessen ist: 3VWO Schüler müssten mit der Terminologie auf Deutsch und Latein bekannt sein. Über die Behaltbarkeit der Regeln auf der zweiten Seite des Erklärungsansatzes hat Dozent 2 jedoch etwas anzumerken. Auf der ersten Seite sind die Regeln kurz genug, so dass die Lerner sie auch behalten können. Auf der zweiten Seite, bei den Ausnahmen und der Erklärung der 7/2-Regel wird dies aber etwas schwieriger. Hier sollte beachtet werden, dass die Lerner durch die Länge der Erklärung, nicht die Aufmerksamkeit und das Interesse verlieren. Die Eselsbrücke ist andererseits wieder gut zu behalten und für Lerner meist einleuchtend. Wobei man diese allerdings auch mit „Vorsicht genießen muss“. Da der Zeitfaktor nicht berücksichtigt wird, könnten die Lerner die Eselsbrücke verkehrt auffassen.

Nicht nur im Schema der Schritte, sondern im ganzen Erklärungsansatz wird laut Dozent 2 schrittweise vorgegangen. Auch findet er, dass die Aufgaben sich vom Einfachen zum Komplexen steigern. Die Aufgaben fangen mit einer Wiederholungsaufgabe an und werden allmählich schwieriger. Dabei meint Dozent 2, dass die letzte Aufgabe wirklich eine Herausforderung für die Lerner ist. Aber Aufgabe 4 könnte nach Dozent 2 als zu schwer empfunden werden, da hier die Präposition im Satz nicht gegeben ist. Die restlichen Aufgaben können mit den Regeln aus der Erklärung beantwortet werden. Bei Aufgabe 4 hat Dozent 2 noch eine kleine Bemerkung zu Satz 2: hier ist es nicht eindeutig ob das Wort „Kollegen“ im Singular oder Plural steht, beide Möglichkeiten wären hier korrekt. Dies müsste im Lösungsschlüssel angepasst werden.

Dozent 2 würde das erstellte Material im eigenen DaF-Unterricht verwenden, da diese Erklärung vollständiger ist, als das Lehrwerk, das er selber benutzt.

Als Kritik gibt Dozent 2 an, dass das Layout ein bisschen moderner gestaltet werden könnte und auch die Beispielsätze könnte man noch besser der Lebenswelt der Lerner anpassen. Und auch hier kam die Bemerkung, dass eine Aufgabe mit ICT-Mitteln eine wesentliche Ergänzung des Ansatzes wäre.

### 6.2.3. Dozent 3 (Anhang Nr. 16)

Dozent 3 ist bereits siebzehn Jahr im DaF-Unterricht tätig, aber ist zurzeit nicht im Dienstverband wegen eines Sabbatjahres. Auch dieser Dozent benutzt normalerweise das Lehrwerk *Neue Kontakte*.

Inhaltlich ist Dozent 3 der Meinung, dass die Auswahl der thematischen Aspekte der Zielgruppe angemessen ist, da die Lerner bereits ein Jahr Deutsch gehabt haben und die nötigen Grundkenntnisse besitzen. Dabei findet er, dass die grammatikalischen Regeln korrekt und deutlich erklärt werden.

Wiederum gibt dieser Dozent an, dass die Regeln ausführlich anhand von Beispielen und auch visuell erklärt werden. Sie werden mit Unterstreichungen, Kursivschrift, Fettdruck, Piktogrammen in zwei Farben und Fotos hervorgehoben. Dozent 3 gibt an, dass die Piktogramme den Lernprozess auch farblich unterstützen: Rot für den Dativ und grün für den Akkusativ. Die Fotos vom Bus machen die Regeln anschaulich und das Schema der Schritte ist ebenfalls hilfreich.

Bei den weiteren Behaltbarkeitsfragen übt Dozent 3 etwas Kritik: die Regel ist zu ausführlich. Welche Regel Dozent 3 genau meint, wird leider nicht explizit erwähnt. Zusätzlich gibt er an, dass sehr viel wiederholt wird, aber im Erklärungsansatz nicht auf das Genus der Substantive eingegangen wird. Bei den Übungen wird nämlich vorausgesetzt, dass die Schüler das Genus der Substantive schon kennen. Dozent 3 meldet, dass die Lerner die Übungen nicht korrekt ausführen können, wenn dies nicht der Fall ist. Als Tipp schlägt Dozent 3 vor, eine Wörterliste hinzuzufügen, in der die Substantive mit Artikel oder Genus nachzulesen sind. Dabei bemerkt Dozent 3, dass Aufgabe 1 noch kein Problem darstellt, jedoch würde diese Wörterliste den Rest der Aufgaben erleichtern.

Die allgemeine Impression die Dozent 3 vom erstellen Erklärungsansatz bekommt, ist ein Streben nach größtmöglicher Vollständigkeit. Damit die Lerner die Regeln behalten können, gibt es sehr viel Wiederholung und viele Übungen, die sehr abwechselnd sind. Doch würde Dozent 3 die Erklärungen etwas kompakter formulieren. Die Ausnahmen und die 7/2-Regel mit der Bus-Illustration würde er im Hinblick auf die Zielgruppe im zweiten DaF-Lehrjahr noch nicht im Erklärungsansatz mitaufnehmen. Seines Erachtens, könnte dies für Verwirrung sorgen, da die Regeln relativ komplex sind.

#### 6.2.4. Dozent 4 (Anhang Nr. 17)

Dozent 4 arbeitet schon zweiundzwanzig Jahre als DaF-Lehrer und benutzt, wie die anderen drei Dozenten, das Lehrwerk *Neue Kontakte*. Dieser Dozent urteilt auffallend positiv. Er heißt fast alle Entscheidungen die beim Erstellen des Materials genommen wurden, gut.

Dozent 4 findet inhaltlich die thematischen Aspekte der Zielgruppe angemessen und gibt an, dass sie seiner Meinung nach fehlerfrei dargestellt sind.

Didaktisch meint Dozent 4, dass die Regeln mit Beispielen erläutert werden und dass das Layout visuell mit Fettdruck, Unterstreichungen, Bilder, Farben und abstrakten Figuren unterstützt wird. Das Thema ist seines Erachtens, für 3VWO verständlich und die Begriffe auf Deutsch und Latein sind ebenfalls der Zielgruppe angemessen.

Sehr prägnant ist es, dass auch dieser Dozent bemerkt, dass Merksätze wie „wo?“ und „wann?“ für den Dativ und „wohin?“ für den Akkusativ, einen Platz im Erklärungsansatz bekommen müssten. Da diese Regeln kurz genug sind, um sie behalten zu können.

Dabei gibt Dozent 4 auch an, dass die Erklärung linear vorgeht und keine Wiederholungen enthält. Diese Auffassung widerspricht der Beurteilung der drei vorigen Dozenten komplett. Weshalb dieser Dozent diese Meinung vertritt und welche Argumenten er dazu hat, wird nicht in seiner Beurteilung genannt.

Über die Anwendung sagt Dozent 4, dass die Aufgaben sich vom Einfachen zum Komplexen steigern und dass sie eindeutig sind. Die Übungen könnten mit den Regeln im Erklärungsansatz gelöst werden und auch die Lösungen im Lösungsschlüssel sind richtig.

Im Ganzen hält Dozent 4 den Erklärungsansatz für sehr deutlich und findet, dass es genügend Aufgaben für die Anwendung der Erklärung gibt, die sich in ihrer Art auch abwechseln. Er betont, dass mit Wiederholung der Präpositionen, die entweder den Akkusativ oder den Dativ fordern, angefangen wird und gibt an, dass die Illustrationen ihm gefallen. Dozent 4 übt in seiner Beurteilung keine Kritik, sondern gibt generell sehr viel Lob.

### 6.3. Reflexion auf das eigene Material

Die Beurteilung der vier Dozenten ist sicher nicht enttäuschend. Im Allgemeinen stimmen die Meinungen über die inhaltliche Bewertung überein. Alle Dozenten finden, dass die thematischen Aspekte der Zielgruppe angemessen sind und dass die Erklärung fehlerfrei dargestellt ist.

Bei der Bewertung der didaktischen Aspekte sind die Dozenten sich über die visuelle Unterstützung von Tabellen, Farben, Symbolen, Fettdruck, Unterstreichungen, Piktogrammen und Fotos einig. Doch bei der Bewertung der Behaltbarkeit der Regeln gibt es Uneinigkeit. Ein Zwiespalt wird sichtbar: angegeben wird, dass „wo?“, „wohin?“ und „wann?“ sehr kurze und dadurch leicht behaltbare Regeln sind. Jedoch hat die vorliegende Arbeit sich

die Aufgabe gestellt, um gerade eine Erklärung zu erstellen, die nicht von diesen Regeln ausgeht. Da die Literatur zeigt, dass eine solche Erklärung nicht angemessen, bzw. fehlerhaft ist. Deshalb wird dieser Kommentar des Dozenten 1 und 4 abgelehnt.

Dozent 3 bemerkt, dass etliche Regeln zu ausführlich sind um sie zu behalten sind. Er selber würde die Erklärung kompakter darstellen und die Ausnahmen und die 7/2-Regel im Hinblick auf die Zielgruppe weglassen. Der Kommentar von Dozent 2 schließt hieran an, da er besagt, dass die Regeln auf der zweiten Seite der Erklärung lang sind und dies dem Behalten nicht zugutekommt. Dieser Kommentar der Dozenten 2 und 3 ist gerechtfertigt und könnte in einer Bearbeitung des Materials sicher durchgeführt werden. Zur Verteidigung muss aber gesagt werden, dass versucht wurde, diese Regeln so kurz wie möglich zu formulieren. Es wurde aber keine kürzere Formulierung gefunden, ohne den Regeln inhaltlich zu schaden. Dies wurde bereits bei der Begründung der getroffenen Wahlen vom erstellten Material angegeben. Um solche Regeln zu formulieren, müssten sich mehreren Dozenten zusammensetzen und gemeinsam überlegen.

Bei den Aufgaben zur Anwendung des Phänomens der Wechselpräpositionen werden einige Bemerkungen gemacht. So gibt Dozent 3 ganz spezifisch an, dass beim Wort „Kollegen“ in Satz 2 von Aufgabe 4 der Numerus nicht deutlich ist. Hier hat der Dozent völlig recht, dies muss in der Aufgabe und im Lösungsschlüssel angepasst werden (Anhang Nr. 19).

Dozent 3 hat wahrgenommen, dass viele der Aufgaben nicht zu lösen sind, wenn den Lernern das Genus der Substantive nicht bekannt ist. Eine Anmerkung die sicher angemessen ist und durch den Tipp mit der Wörterliste als Beilage sogar die Lösung des Problems bietet. Trotzdem dürfte von der Zielgruppe erwartet werden, dass sie das Genus der meisten Substantive kennen oder die Kapazität haben, ihn durch die Anwendung eher gelernter Regeln zu bestimmen.

Abschließend wird noch einmal eingegangen auf die letzte Bemerkung von Dozent 1, der sagt, dass die Aufgaben etwas „moderner“ gestaltet werden könnten. Dies ist durchaus gerechtfertigt, da die Lerner der Zielgruppe tatsächlich täglich, oder besser gesagt konstant, mit den modernen Medien beschäftigt sind. Dozent 1 unterbreitet einen sehr konkreten Vorschlag, der perfekt an die Lebenswelt der Lerner anschließt. Er suggeriert die Lerner Erklärungsvideos aufnehmen zu lassen, die dann auf Google Drive geteilt werden. Diese Aufgabe würde die Lerner sicher motivieren. Die Idee wird sogar für so geeignet befunden, dass zur Ergänzung des Materials noch eine extra Aufgabe erstellt wird, die hierauf beruht (Anhang Nr. 18).

### 7. Ziel der Arbeit

An Forschungen nach dem Phänomen der Wechselpräpositionen gibt es keinen Mangel. Jedoch ist die Art der Darstellung dieses Themas sehr umstritten. Bevor diese Arbeit sich aber mit diesem Problem beschäftigen kann, muss im ersten Kapitel geklärt werden, was nun genau unter einem Lehrwerk und die dazugehörigen Begriffe wie Lehrmaterialien, Lehrbuch und Arbeitsbuch verstanden wird. Dabei wird auch der Übergang vom Begriff Lehrwerk zu Lerner-Grammatik gemacht. Um die Analyse im praktischen Teil der Arbeit einzugrenzen, geht sie nämlich nicht von einer ganzen Lehrwerkanalyse aus, sondern beschränkt sie sich auf die Grammatik der Wechselpräpositionen. Die Grammatikerklärungen in einem Lehrbuch sind mit Ausschnitten einer Lerner-Grammatik zu vergleichen. Deshalb wird im praktischen Teil eine Lerner-Grammatikanalyse aufgrund der Kriterien von Schmidt (1990), Albert (2008) und Spannhake und seiner Kollegen (2008) durchgeführt.

In der Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Wechselpräpositionen zeigt sich, dass Eisenberg (1999) nur die lokale Bedeutung der Präpositionen in seiner linguistischen Betrachtung mitaufnimmt. Dies im Gegensatz zu Duden (2009) der über die lokale und temporale Bedeutung spricht. Wieder eine andere Vorgehensweise benutzten Grammatiken die aus der Perspektive des Fremdsprachenunterrichts geschrieben sind, wie Ten Cate et al. (2009) und Helbig und Buscha (1994). Obwohl die Grundregeln in diesen Grammatiken ähnlich sind, kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass es keine uniforme Darstellungsweise des Phänomens der Wechselpräpositionen gibt. Jede Grammatik hat aber seine Stärken, die eine wertvolle Informationsergänzung für die Analyse liefern können. Wilmots und Moonen (1997), Sylla (1999) und Balci und Kanatli (2001) setzen sich ausführlich mit den Regeln für die Grammatik der Wechselpräpositionen im DaF-Unterricht auseinander. So kritisieren Wilmots und Moonen (1997) die bekannten „wo?“ und „wohin?“ Fragen und introduzieren das „bestehende vs. entstehende Verhältnis“, bzw. die „Ist-Frage“. Sylla (1999) baut auf den Beitrag von Wilmots und Moonen (1997) weiter und geht für die Kasuswahl nach den Wechselpräpositionen vom Konzept des Suchbereiches aus. Balci und Kanatli (2001) üben Kritik an der Ist-Frage und dem Konzept des Suchbereiches, da es ihrer Meinung nach zu theoretisch für den DaF-Unterricht ist. Dabei nennen sie, wie Albert (2008), dass die Erklärung der Wechselpräpositionen keinesfalls verborientiert sein soll. Mit einer solchen Erklärung wäre man auf den Holzweg.

Aufgrund dieses theoretischen Hintergrunds ist die Problemstellung der vorliegenden Arbeit gut zu erkennen: es gibt viele verschiedene Herangehensweisen das Phänomen der Wechselpräpositionen darzustellen, doch sind diese nicht immer inhaltlich und didaktisch

korrekt. Demzufolge kommt die Arbeit zur folgenden Forschungsfrage: „Wie werden Wechselpräpositionen in niederländischen DaF-Lehrwerken dargestellt und wie kann das vorhandene Material angepasst werden um die Vermittlung zu optimieren?“.

## 8. Ergebnisse und Fazit

### 8.1. Der erste Teil der Forschungsfrage

Die Forschungsfrage besteht aus zwei Teilen, dementsprechend auch die vorliegende Arbeit. Anhand der Analyse der Erklärungsansätze in den drei DaF-Lehrwerken, kann der erste Teil der Forschungsfrage beantwortet werden. Die Analyse der drei DaF-Lehrwerke *Neue Kontakte*, *TrabiTour* und *Na Klar!* zeigt nämlich, wie die Wechselpräpositionen in den niederländischen DaF-Lehrwerken dargestellt werden.

Über die inhaltliche Bewertung kann gesagt werden, dass nur *TrabiTour* die „wo?“ und „wohin?“ Regeln anwendet (vgl. Wilmots & Monnen, 1997). *Na Klar!* geht wie Eisenberg (1999) bloß von der lokalen Bedeutung der Wechselpräpositionen aus, mit der 7/2-Regel als Ergänzung. *Neue Kontakte* erwähnt die lokale und temporale Bedeutung, wie auch Duden (2009) und Ten Cate et al. (2004) dies machen. Im Gegensatz zu *TrabiTour*, wird hier wiederum die 7/2-Regel als Ausnahmeregel präsentiert. *TraibTour* bietet den Erklärungsansatz am einfachsten an, dies ist aber auf die Zielgruppe 2VWO zurückzuführen. Danach folgt *Na Klar!* mit einer ebenfalls vereinfachten, aber etwas vollständigeren Erklärung. *Neue Kontakte* hat die ausführlichste Erklärung, die zugleich auch inhaltlich am korrektesten ist. Jedoch inkludieren alle drei Lehrwerke Beispielsätze die nicht auf das Phänomen der Wechselpräpositionen zurückzuführen sind. Diese basieren sich auf feste Verb-Präpositionskombinationen wie Präpositionalobjekte (vgl. Hundt, 2001, 167-176; Breindl, 1989; Albert 2008). Linguistisch gesehen, ist dies nicht korrekt und es sollte auf eine andere Weise erklärt werden.

Was den didaktischen Aspekt betrifft, erläutert jedes Lehrwerk die Regeln mit genügend Beispielsätze (vgl. Schmidt, 1990). Das Behalten wird am besten mittels der Visualisierung in *Neue Kontakte* unterstützt. *Na Klar!* geht dagegen eher schematisch vor (vgl. Spannhake et al. 2008). Dies trägt zum Behalten bei, aber das Layout ist überhaupt nicht attraktiv und wirkt sehr bedrückend. *TrabiTour* benutzt zwei Tabellen, aber außer den zwei Eselbrücken wird dem Behalten oder einer Visualisierung keine Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Spannhake et al. 2008; Consea, 2014, 14; Scheller, 2007).

Die Anwendung der Grammatikerklärung gestaltet *Neue Kontakte* wiederum am besten. Dieses Lehrwerk bietet die meisten Übungen und kombiniert die Grammatik nicht nur mit dem Üben der Schreibfertigkeit, sondern auch mit der Hör- und Sprechfertigkeit. Auf diese Weise wird den Lernern die meiste Abwechslung geboten und werden sie weniger schnell

gelangweilt (Brown, 2007, 45-50). *Na Klar!* bietet lediglich Grammatikübungen an, bei denen die Lerner nur individuell und schriftlich arbeiten. Die Aufgaben in diesen zwei Lehrwerken steigern sich von einfachen zu komplexeren Aufgaben: sie beginnen mit einer rezeptiven Aufgabe (Phase A) und enden mit der schwierigsten Aufgabe (Phase C/D) (vgl. Neuner 1981, in Staatsen, 2009, 25-28). Jedoch behandeln sie die Grundregeln und die 7/2-Regel als zwei verschiedene Grammatikaspekte: bei den Übungen die sich auf die 7/2-Regel beziehen, wird wieder mit Phase A angefangen. In den meisten Übungen der 7/2-Regeln werden Sätze angeboten, in denen Präpositionen nicht die Funktion einer Wechselpräposition aufweisen, sondern in Präpositionalobjekten vorkommen (vgl. Hundt, 2001, 167-176; Breindl, 1989, 1-4). Diese Aufgaben könnten völlig herausgenommen werden. *TrabiTour* bietet die wenigsten Übungen an, diese steigern sich aber wirklich in einer linearen Reihenfolge. Doch kommen auch hier wieder Sätze mit Präpositionalobjekten vor, obwohl den Lernern in der Theorie nicht erklärt wird, wie oder warum hier eine bestimmte Kasuswahl folgt. Zusammenfassend sind *Neue Kontakte* und *Na Klar!*, was die Grundregeln betrifft, angemessen dargestellt. *TrabiTour* ist hier die Ausnahme mit einem zu vereinfachten Erklärungsansatz. Doch sind es diese zwei Lehrwerke, die bei der Erklärung der 7/2-Regel inhaltlich einen Fehler begehen. Diese Tatsache formt die Grundlage dieser Analyse und dient als Schwerpunkt für das eigene Material und die Antwort auf den zweiten Teil der Forschungsfrage.

## 8.2. Der zweite Teil der Forschungsfrage

Um die Vermittlung des Phänomens der Wechselpräpositionen zu optimieren, wurde auf Basis der Ergebnisse der Analyse neues Material erstellt und dieses wird benutzt um den zweiten Teil der Forschungsfrage zu beantworten.

Der Erklärungsansatz der Grundregeln (die erste Seite) unterscheidet sich inhaltlich nicht viel von der Erklärung in *Neue Kontakte*. Zur Unterstützung der Behaltbarkeit sind Fotos hinzugefügt, die anschließen an die Lebenswelt der Zielgruppe. Die zweite Seite weicht von allen drei Lehrwerken ab, da konkrete Schritte zur Kasuswahl präsentiert und die Ausnahmen visuell dargestellt werden (vgl. Spannhake et al, 2008; Consea, 2014, 16ff; Scheller, 2007). Es wird tiefer auf die Grundregeln eingegangen und sie werden in komplexere Zusammenhänge gestellt (vgl. Spannhake et al. 2008; Consea, 2014). Dabei wird streng darauf geachtet, dass keine Beispielsätze verwendet werden, in denen Präpositionalobjekte vorkommen. Dies gilt auch für alle Übungssätze in den Aufgaben. Zum Schluss werden die Lerner explizit darauf hingewiesen, dass diese festen Verb-Präpositionskombinationen oft vorkommen, aber dass es sich hierbei nicht mehr um

Wechselpräpositionen handelt. Es braucht hier keine Kasuswahl mehr getroffen zu werden, da diese durch das Verb schon feststeht (vgl. Hundt 2001, 167-176; Breindl, 1989, 1-4). Viele der Aufgaben sind von Übungen in *Neue Kontakte*, aber auch von externer Literatur abgeleitet. Es wird mit einer Wiederholungsaufgabe angefangen und die Aufgaben steigern sich im Schwierigkeitsgrad nach dem Modell von Neuner (1981, in Staatsen, 2009, 25-28). Nachdem die Lerner erwartungsgemäß die Grundtheorie verstanden haben, wird auch mit anderen Fertigkeiten, wie zum Beispiel dem Hören oder Sprechen abgewechselt (Brown 2007, 45-50). Dies bricht zwar mit der Reihenfolge von Neuner, stellt aber trotzdem eine Steigerung dar, da die Wechselpräpositionen mit anderen Präpositionen kombiniert werden. Die Abschlussaufgabe ist eine Aufgabe der freien Sprachproduktion; die Lerner sollen selber eine Geschichte schreiben und dabei die Wechselpräpositionen einsetzen (vgl. Even (o.J.); Neuner 1981, in Staatsen, 2009, 25-28).

Ausgehend von der Literatur, müsste dieses Material die Vermittlung des Themas optimieren. Dies lässt sich aber nur in der Praxis herausfinden. Leider ermöglichte die Situation es nicht um ein empirisches Experiment durchzuführen. Um die vorliegende qualitative Forschung aber weniger unilateral zu gestalten, wurden auch einige DaF-Dozenten gefragt, ihre Expertise zum erstellten Material zu geben.

Im Allgemeinen sind die vier Dozenten sehr positiv. Vor allem die inhaltlichen Aspekte im erstellten Material schneiden gut ab. Auf dem didaktischen Gebiet gibt es allerdings Abweichungen in den Beurteilungen der Dozenten. Zwei Dozenten sind der Meinung, dass die „wo?“, „wann?“ und „wohin?“ Fragen inkludiert werden sollten, da diese Sätze kurz und dadurch gut einprägsam sind. Hier kommt auch der Kommentar, dass die Regeln auf der zweiten Seite des Erklärungsansatzes zu lang sind und kompakter dargestellt werden müssten. Ein Dozent würde die Ausnahmen und die 7/2-Regel sogar komplett weglassen. Des Weiteren gibt es hilfreiche Anmerkungen. Ein Dozent bemerkt zum Beispiel, dass es in Aufgabe 4 bei einem Satz eine Undeutlichkeit gibt, die aber einfach korrigiert werden. Dozent 3 würde eine Wörterliste zu den Aufgaben anbieten, damit keine Fehler bezüglich des Genus der Substantive gemacht werden. Dozent 1 und 2 finden, dass die Aufgaben moderner gestaltet werden könnten, so dass sie besser der Lebenswelt der Lerner entsprechen. Dieses Argument ist sicher gerechtfertigt und hat so überzeugt, dass die Anregung von Dozent 1, die Verwendung von ICT-Mitteln mitaufzunehmen, dazu führte, dass eine zusätzliche Aufgabe ausgearbeitet und dieser Arbeit zugefügt wurde (Anhang Nr. 18).

## 9. Kritikpunkte der Arbeit

Die vorliegende Arbeit vergleicht drei niederländische DaF-Lehrwerke um letztendlich eine Antwort auf die Hauptfrage geben zu können. Tammenga-Helmantel (2010) zeigt aber, dass es noch zwei andere prominente DaF-Lehrwerke gibt, die oft im niederländischen DaF-Unterricht verwendet werden: *Salzgitter* heute und *Macht's gut*. Um den Umfang dieser Arbeit zu beschränken, werden diese zwei Lehrwerke nicht mit in die Analyse aufgenommen. Dabei gibt es noch ein ganz neues Lehrwerk *ZugSpitze*, das 2016 herausgegeben wurde (Dekker et al., 2016). Für eine vollständigere Antwort auf den ersten Teil der Forschungsfrage, sollten diese drei Lehrwerke auch analysiert werden. Vielleicht würden diese Ergebnisse zu einer anderen Antwort auf die Forschungsfrage führen, bzw. zu einer anderen Darstellung des erstellten Materials. Wie bereits erwähnt, muss die Arbeit aber ihren Forschungsrahmen abgrenzen, auch wenn dies negative Folgen für die Vollständigkeit der Analyse hat.

Ebenfalls beruht die Arbeit auf einer qualitativen Forschung, d.h. eine Analyse von Text, die eher beschreibend ist und sich auf den Inhalt des Textes fokussiert, statt auf einer quantitativen Analyse, d.h. einer Analyse, die von Ziffern ausgeht und statistisch vorgeht (vgl. Field, 2014, 1f.). Um ihr eine größere Gültigkeit zu geben, sollte eine qualitative Analyse immer mindestens eine Beobachtung von zwei oder mehreren Forschern in die Ergebnisse aufnehmen. Dies ist in der vorliegenden Arbeit jedoch nicht der Fall. Das bedeutet nicht, dass die Ergebnisse inkorrekt sind, allerdings würde ihr ein zweiter Beurteiler mehr Reliabilität geben (Hughes, 2009, 43). Um dies zu kompensieren, werden verschiedenen DaF-Lehrer gebeten, das erstellte Material mit professionellem Auge zu beurteilen. Dabei basiert die Analyse auf einem sehr ausführlichen Modell, das sorgfältig auf Grundlage von relevanter Literatur zusammengestellt wurde. Über die Analyse selbst kann also gesagt werden, dass sie, trotz der Bewertung von nur einer Forscherin, sehr extensiv und detailliert ausarbeitet wurde.

Die vorliegende Arbeit wurde im Rahmen der Linguistik geschrieben. Im theoretischen Hintergrund gibt es darum eine ausführliche Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Wechselpräpositionen und deren Darstellung in linguistischen Grammatiken. Doch beschäftigt das Thema der Arbeit sich hauptsächlich mit der DaF-Forschung und mit drei DaF-Lehrwerken. Hierbei ist nicht nur die inhaltliche Korrektheit, d.h. der linguistische Aspekt, sondern auch der didaktische Aspekt von Bedeutung. Der letzte Aspekt wurde deshalb mit in die Analyse aufgenommen, er wird allerdings weniger berücksichtigt als der linguistische Aspekt. Im DaF-Unterricht muss eine Balance zwischen der Theorie und der bestmöglichen Vermittlung gefunden werden. Die Kritik die hier geübt werden kann, äußert sich in der Frage: Kann man in Hinsicht auf diese Vermittlung eine Erklärung formulieren, die

inhaltlich, d.h. linguistisch nicht ganz korrekt ist, wenn die didaktische Vermittlung keine Probleme bei den Lernern aufzeigt. Man könnte argumentieren, dass die Verständlichkeit am wichtigsten ist. Meistens kommen inhaltliche Fehler in einer Erklärung früher oder später doch zur Sprache, wenn Regeln wiederholt, bzw. dem Niveau entsprechend erweitert werden. Doch spielt die inhaltliche Korrektheit auch eine bedeutsame und fundamentale Rolle.

Letztendlich kann an dem erstellten Material auch gerechtfertigte Kritik gegeben werden, da es sich vielleicht zu sehr an den drei Lehrwerken *Neue Kontakte*, *TrabiTour* und *Na Klar!* orientiert hat. In keinem dieser Lehrwerke werden im analysierten Lehrmaterial moderne ICT-Möglichkeiten eingesetzt. Das Analysematerial besteht nur aus schriftlichen Erklärungen und Übungen. Dies steht aber im Kontrast zur Lebenswelt der Lerner, welche von der digitalen Welt geprägt ist. Die neuesten Lehrwerke jedoch bieten den Lernern einen Online-Arbeitsplatz an, der es ihnen ermöglicht, auf ihren Laptop, Smartphones oder iPads selbstständig zu arbeiten, d.h. DaF-Themen zu entdecken und damit zu üben. Dies hätte auch in der vorliegenden Arbeit mehr berücksichtigt werden müssen, stattdessen ist dieser Mangel übernommen und nicht kompensiert worden.

## 10. Ausblick

Wie im vorigen Abschnitt schon erwähnt wurde, wäre eine Analyse von mehr als nur diesen drei Lehrwerken *Neue Kontakte*, *TrabiTour* und *Na Klar!* wünschenswert. Auch der Einbezug vom Lehrwerk *ZugSpitze* wäre eine wertvolle Ergänzung zum Ergebnis der vorliegenden Arbeit. Dabei könnte nicht nur die Einführung des Phänomens der Wechselpräpositionen analysiert werden, sondern auch eine ganze Lehrwerkanalyse durchgeführt werden. Auf diese Weise würde man ein vollständigeres Bild vom Lehrwerk bekommen; wie oft kommt das Thema vor?; wird es in weiteren Kapiteln wieder aufgegriffen?; wird es auf die gleiche Art und Weise erklärt, wie in den anderen Lehrwerken oder wird es in komplexere Zusammenhänge gestellt?

Ein empirischer Vergleich zwischen den verschiedenen Lehrwerken und dem erstellten Material wäre ebenfalls denkbar. Einige Gruppen könnten Tests machen, die sowohl auf die verschiedenen Erklärungen der Wechselpräpositionen in den Lehrwerken, als auch auf dem erstellten Material basieren. Auf diese Weise könnte aufgezeigt werden, ob die Erklärungen in den Lehrwerken tatsächlich einen anderen Effekt auf die Lerner ausüben, als die im erstellten Material.

Auch eine Forschung nach der digitalen Lehrumgebung wäre sehr interessant. Es könnte untersucht werden, welche Möglichkeiten digitale Lehrmaterialien den Lernern bieten und in welchen Aspekten die schriftlichen Materialien nicht genügen. Man könnte dementsprechend

untersuchen, welchen Effekt der Einsatz von digitalen Materialien auf die Lerner, bzw. auf das Behalten der Regeln hat. Hierfür würde sich wiederum eine empirische Forschung sehr eignen.

Zum Schluss muss gesagt werden, dass sich Forschungen nach DaF-Lehrwerken natürlich nicht nur auf das Phänomen der Wechselprepositionen beschränken müssen. Die Tatsache, dass für dieses Thema linguistisch und didaktisch gesehen Verbesserungsvorschläge gemacht werden können, gilt natürlich auch für andere linguistisch-grammatische Themen, die in DaF-Lehrwerken dargestellt werden. Ein bekanntes Beispiel ist das Phänomen der Modalverben; welches bereits vielfach analysiert wurde. Es wäre also interessant einmal Themen unter die Lupe zu nehmen, die bisher noch nicht, bzw. selten untersucht worden sind. Dies würde sicherlich zu neuen Einsichten im DaF-Unterricht führen.

## VI. Literaturverzeichnis

### Primärliteratur

- [1] Baas, B. & Eunen, K. van & Harshagen, L. & Heidrich, K. & Hollander, M. der & Kreel, W. van & Krijgsman, A. & Maser, C. & Mitzschke, M. & Schyns, Y. & Vinzelberg, A. & Vlak, N. (2013). *Trabi Tour VWO Arbeitsbuch C*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers bv.
- [2] Baas, B. & Eunen, K. van & Harshagen, L. & Heidrich, K. & Hollander, M. der & Kreel, W. van & Krijgsman, A. & Maser, C. & Mitzschke, M. & Schyns, Y. & Vinzelberg, A. & Vlak, N. Bie, P, van de. / Lehrner- te Lindert, E. / Pinxt, S. / Trommelen, D. (2012). *Na Klar 3 VWO Arbeitsbuch*. 's-Hertogenbosch: Uitgeverij Malmberg.
- [1] Bie, P, van de. / Lehrner- te Lindert, E. / Pinxt, S. / Trommelen, D. (2012). *Na Klar 3 VWO Antwoordenboek*. 's-Hertogenbosch: Uitgeverij Malmberg
- [2] Bie, P, van de. / Lehrner- te Lindert, E. / Pinxt, S. / Trommelen, D. (2012). *Na Klar 3 VWO Textbuch*. 's-Hertogenbosch: Uitgeverij Malmberg.
- [1] Bozarov, G. / Gerda, H. / Hünig, F. / Mengerik, M. / Vries, E. K. de. (2014). *Neue Kontakte 3 VWO Arbeitsbuch B*. Groningen: Noordhoff Uitgevers bv.
- [2] Bozarov, G. / Gerda, H. / Hünig, F. / Mengerik, M. / Vries, E. K. de. (2014). *Neue Kontakte 3 VWO Textbuch*. Groningen: Noordhoff Uitgevers bv.

### Sekundärliteratur

Albert, R. (2001). Vorlesung. Grammatik des Deutschen. Marburg: Vorlesungsskript

Albert, R. (2008). Beurteilung der Qualität von Grammatiken – ein wichtiges Ausbildungsziel für DaF-Studierende. In: Chlosta, C. / Leder, G. / Krischer, B. (Hrsg.) *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache und Praxis. Tagesband der 35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2007 an der Freien Universität Berlin*. Göttingen: Universitätsverlag, 93-108.

Balici, T. / Kanatli, F. (2001) Das Problem der Kasuswahl nach Wechselpräpositionen. In: *Deutsch als Fremdsprache*, 38 (1). Leipzig: Herder-Institut, 28-30.

Breindl, E. (1989). *Präpositionalobjekte und Präpositionalobjektsätze im Deutschen*. Berlin: Walter de Gruyter Verlag.

Brown, H. D. (2009). *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Pearson Education.

Bußmann, H. / Gerstner-Link, C. (2002). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner.

Consea, F. (2014). *Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht*. München: Goethe Institut.

Domínguez Vázquez, J. (2005). *Die Betrachtung der deutschen Präpositionen aus didaktischer Sicht. Vorschläge für eine neue Behandlung im DaF-Unterricht*. Verfügbar unter: [http://www.gfl-journal.de/1-2005/tm\\_dominguez-vazquez.pdf](http://www.gfl-journal.de/1-2005/tm_dominguez-vazquez.pdf), 24.04.2017.

Duden (2009). *Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch*. Mannheim: Verlag Bibliographisches Institut AG.

[1] Ebbens S. & Ettekoven, S. (2013). *Effectief leren, Basisboek*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers bv.

[2] Ebbens, S. & Ettekoven, S. (2013). *Samenwerkend Leren, Praktijkboek*. Groningen/Houten: Eisenberg (1999). *Grundriß der deutschen Grammatik*. Stuttgart: Metzler

Even, S. (2003). *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium Verlag GmbH.

Even, S. (o.J.) *Dramagrammatik: die Bremer Stadtmusikanten und die Wechselpräpositionen*. Verfügbar unter: <https://theaterdaf.wikispaces.com/file/view/Grammatiklernen+mit+Drama.pdf>, 24.04.2017.

Fabricius-Hansen, C. (2006). Wie fügen sich Funktionsverben in Funktionsverbgefüge ein? In: Breindl, E./ Gunkel, L./ Strecker, B. (Hrsg.) *Grammatische Untersuchungen. Analysen und Reflexionen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 259- 273.

Glück, H. / Schmöe, F. (2005). *Metzler Lexikon Sprach*. Stuttgart: Metzler.

Gnutzmann, C. (1999). Lehr- und Lernmaterialien als Lehr- und Forschungsgegenstand der Fremdsprachendidaktik. In: Bausch, K. / Christ, H. / Königs, F. / Krumm, H. (Hrsg.), *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernen fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 67-76.

Helbig, G. (1981). *Sprachwissenschaft Konfrontation Fremdsprachenunterricht – Zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.

Helbig, G. / Buscha, J. (1994). *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Leipzig, Berlin, München: Langenscheidt Verlag Enzyklopädie.

Hundt, M. (2001). Grammatikalisierungsphänomene bei Präpositionalobjekten in der deutschen Sprache. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik*. Berlin: Walter de Gruyter Verlag, 167 – 191.

Krumm, H. (1999). Zum Stand der Lehrwerkforschung aus der Sicht des Deutsch als Fremdsprache. In: Bausch, K. / Christ, H. / Königs, F. / Krumm, H. (Hrsg.), *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernen fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 119-128.

Nasser, A. (2010). Wechselpräpositionen-Rallye. In: *Ideen. Kopiervorlage zu Lektion 17, B1 und B2*. München: Hueber Verlag. o. S.

Neuner, G. (2003). 86. Lehrwerke. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Franke Verlag, 399-402.

Nuffic (2011). *Onderwijssysteem in Duitsland. Het Duitse onderwijssysteem beschreven en vergeleken met het Nederlandse*. Verfügbar unter: <https://www.nuffic.nl/publicaties/vind-een-publicatie/onderwijssysteem-duitsland.pdf>

- Ros, A / Castelijns, J. / Loon, A. van / Verbeeck, K. (2014). *Gemotiveerd leren en lesgeven. De kracht van intrinsieke motivatie*. Bussum: Uitgeverij Couthinho.
- Rösler, D. (2012). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Weimar/Stuttgart: Verlag J. B. Metzler.
- Scheller, J. (2007). Didaktischer Beitrag. Grammatikanimationen für Wechselpräpositionen. In: *Babylonia. Die Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachlernen*, 54 (2). Comano: Stiftung Sprache und Kulturen.
- Scheller, J. (2008). *Animationen in der Grammatikvermittlung*. Berlin: Lit Verlag Dr. W. Hopf.
- Schmidt, R. (1990). Das Konzept einer Lerner-Grammatik. In: *Grammatikarbeit im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht*. München: Iudicium Verlag, 153-161.
- Schroth-Wiechert, S. (2001). Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht ohne Lehrwerk für heterogene LernerInnengruppen im Zielsprachenland unter besonderer Berücksichtigung des interkulturellen Ansatzes. In: *Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache*, 70. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Spannhake, B. / Bogacz-Groß, A. (2008). Grammatik im DaZ-Unterricht. *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache*, 2. München: Hueber Verlag, 235-275.
- Staatsen, F. (2009). *Moderne vreemde talen in de onderbouw*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Sylla, B. (1999). Zum Problem der Kasuswahl nach Wechselpräpositionen. In: *Deutsch als Fremdsprache*, 36 (2). Leipzig: Herder-Institut, 150-155.
- Tammenga-Helmantel, M. (2010). Grammatica in onderbouwleergangen Duits. In: *Levende Talen Magazin*, 5. Utrecht: Levende Talen, 16-19.
- Ten Cate, A. P / Lodder, H. G. / Kootte, A. (2004). *Deutsche Grammatik. Eine kontrastiv Deutsch-Niederländische Beschreibung für den Fremdspracherwerb*. Bussum: Uitgeverij Coutinho b.v.
- Wilmots, J. / Moonen, E. (1997). Der Gebrauch von Akkusativ und Dativ nach Wechselpräpositionen. In: *Deutsch als Fremdsprache*, 34 (3). Leipzig: Herder-Institut, 144-149.

## Übersicht Kriterien einer Lerner-Grammatik

### Schmidt (1990, 160, 161)

- Dargestellte grammatische Aspekte werden ausgewählt nach
  - Gebrauchsüblichkeit und –häufigkeit der jeweiligen Formen, Strukturen und Funktionen
  - Reichweite der entsprechenden Regularitäten (Regel und Ausnahmen) entsprechend der Zielgruppe
- Konkrete und anschauliche Darstellung der Formen, Strukturen und Funktionen
  - Beispiele erlauben Generalisierung auf die Regel
  - Achtung: Kürze und Formelhaftigkeit (z.B. nur Endungen aufführen) vermeiden
- Prozess der Entdeckung sprachlicher Formen muss induktiv erfolgen
  - Beispiel ist konkret/leicht verstehbar
  - Selbständigkeit beim Lerner führt zu besserem Verstehen und Behalten

### Spannhake et al. (2008)

- Metasprachliche Terminologie
  - Deutsch, lateinisch, lateinisch-deutsch
- Grammatische Übersichten und Tabellen
  - Existenz grammatischer Übersichten und Tabellen
  - Platzierung von Übersichten und Tabellen
  - Ordnung der Übersichten (progressionsbezogen/progressionsunabhängig)?
- Progression (Abfolge) der grammatischen Themen
  - Vom Einfachen zum Komplexen (didaktisches Argument)
  - Rede- und Mitteilungsabsichten der Lernenden (pragmatisches Argument)
    - Übereinstimmung von Themen- und Wortschatzbereichen mit grammatischen Phänomenen
  - Häufigkeit der sprachlichen Form (sprachsystematisches Argument)
  - Linear
    - Grammatisches Phänomen wird (beinahe) erschöpfend behandelt
  - Zyklisch-konzentrisch
    - Ein Phänomen wird immer wieder aufgegriffen, wiederholt, erweitert und in komplexere Zusammenhänge gestellt
- Dependenz-Verb-Grammatik
  - Hierarchische Darstellungsverfahren
  - Verb im Zentrum
  - Beziehung zwischen Ergänzungen werden als Vorkommensbeziehungen dargestellt
  - Kann auch mit semantischen/funktionalen Aspekten verbunden werden
- Signalgrammatische Darstellungsverfahren
  - Regeln werden mithilfe von Signalwörtern (und metasprachlichen Begriffen) als wenn-dann Struktur dargestellt
- Visualisierungsmöglichkeiten grammatischer Strukturen
  - Textuelle Gestaltungsmöglichkeiten



- Fettdruck, Kursivschrift, Unterstreichungen
- Bildliche Gestaltungsmöglichkeiten
  - Geometrische Figuren, abstrakte Symbole, Bilder, Farben

**Albert (2008)**

- Inhaltliche Richtigkeit
  - Umfang/Vollständigkeit der Information (hinsichtlich der Zielgruppe)
    - Fehlen von Information
    - Alle Aussagen wichtig genug für die Zielgruppe?
  - Fehler
    - Fehler in der Formulierung
    - Falscher Erklärungsansatz
- Didaktische Angemessenheit
  - Verständlichkeit
  - Behaltbarkeit
    - Überschaubarkeit
  - Anwendbarkeit
    - Steht Nutzen in Relation zum Lernaufwand?
  - Übungen
    - Lassen sich die Übungen nur durch Befolgung der Regeln in der Erklärung lösen?
      - Nicht erklärte Ausnahmen
      - Ungenaue Regeln

Anhang Nr. **2** bis Nr. **10** befinden sich in einem separaten Dokument.

## Die Wechselpräpositionen (de keuzevoorsetzels)

	 <b>Dativ / 3<sup>e</sup></b>	 <b>Akkusativ / 4<sup>e</sup></b>
<b>an</b> = aan, bij, naar	Das Bild hängt <u>an der</u> Wand.	Julian hängt das Bild <u>an die</u> Wand.
<b>auf</b> = op	Natalie sitzt <u>auf ihrem</u> Moped.	Natalie setzt sich <u>auf ihr</u> Moped.
<b>hinter</b> = achter	Peter steht <u>hinter dem</u> Stuhl.	Peter stellt sich <u>hinter den</u> Stuhl.
<b>neben</b> = naast	Er sitzt <u>neben meiner</u> Schwester.	Er setzt sich <u>neben meine</u> Schwester.
<b>in</b> = in, naar	Ich bin <u>in der</u> Schule.	Ich gehe <u>in die</u> Schule.
<b>über</b> = boven, over	Die Lampe hängt <u>über dem</u> Tisch.	Pia hängt die Lampe <u>über den</u> Tisch.
<b>unter</b> = onder	Eva liegt <u>unter der</u> Decke.	Eva legt sich <u>unter die</u> Decke.
<b>vor</b> = voor	Der Ball liegt <u>vor dem</u> Tor.	Klaus schießt den Ball <u>vor das</u> Tor.
<b>zwischen</b> = tussen	Anna sitzt <u>zwischen ihren</u> Freundinnen.	Anna setzt sich <u>zwischen ihre</u> Freundinnen.



Messi schießt den Ball in das Tor.



Das Handy ist auf den Boden gefallen.



Die Maus hängt über dem Käse.

Na de **negen voorzetsels** *an, auf, hinter, neben, in, über, vor* en *zwischen* volgt de **3e (Dativ)** of de **4e (Akkusativ)** naamval. De naamval wordt bepaald door **de situatie in de zin**.

**Regel**1. De **3<sup>e</sup> naamval (Dativ)** volgt bij:

- Zich bevinden / een toestand
- Een tijdsbepaling

Bijbehorende vraag: "Is er al?"

→ Ezelsbrug: 3 woorden = 3<sup>e</sup> naamval

**Voorbeeld**

Der Schüler sitzt auf einem Stuhl.  
Die Prüfung findet an einem Mittwoch statt.

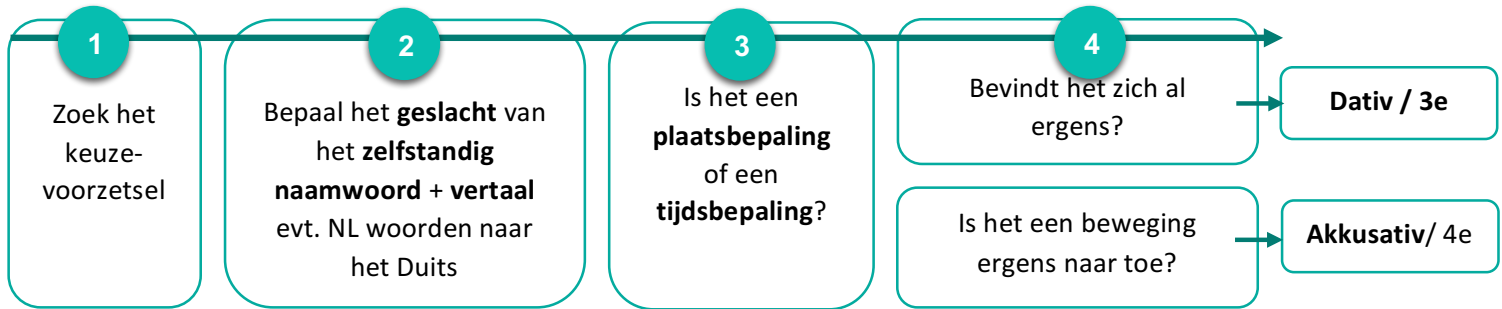
2. De **4<sup>e</sup> naamval (Akkusativ)** volgt bij:

- Een beweging ergens naar toe / verandering van een toestand

Bijbehorende vraag: "Is er nog niet?"

Er legt das Buch auf den Tisch.

## Welke stappen moet je ondernemen om de juiste naamval te vinden?



### Stappenplan toegepast:

Wir fahren morgen an (de) \_\_\_\_\_ Nordsee.

Du stehst vor (mij) \_\_\_\_\_. Ich sehe nichts!

1.	Keuzevoorzetsel = <b>an</b>	Keuzevoorzetsel = <b>vor</b>
2.	Nordsee = vrouwelijk → die an = naar	Zelfstandig naamwoord= n.v.t. mij = ich / mir / mich
3.	Een tijdsbepaling? → nee Bevindt het zich al ergens? → nee Is het een beweging ergens naar toe? → ja	Een tijdsbepaling? → nee Bevindt het zich al ergens? → ja
4.	Akkusativ/ 4 <sup>e</sup> → Antwoord = <b>die</b>	Dativ / 3 <sup>e</sup> → Antwoord = <b>mir</b>

### Let op!

- Soms zijn ook allebei de naamvallen mogelijk, MAAR heeft de zin een andere betekenis!
- Niet altijd kunnen de regels toegepast worden.

**Voorbeeld:** 1. Er wartet **auf dem** Bus.



Wir fahren **auf die** Autobahn.  
Wir fahren **auf der** Autobahn.

Er wartet **auf den** Bus.

2. Er wartet **auf den** Bus.



Meestal wordt er van voorbeeld 2 uitgegaan. Echter is hier **géén** sprake van een plaatsbepaling of een tijdsbepaling, aangezien er niet letterlijk **op** de bus gewacht wordt (voorbeeld 1). Een hulpmiddel is dan de **7/2-regel**.

### 7/2-regel

Als er **géén** sprake is van een plaatsbepaling of een tijdsbepaling, krijgen in sommige gevallen:

- De **twee** voorzetsels **auf** en **über** de **4<sup>e</sup> naamval** (Akkusativ)
- De **zeven** andere *an, hinter, neben, in, vor, zwischen* en *unter* de **3<sup>e</sup> naamval** (Dativ).

### Let op!

Ook al **lijkt** de 7/2-regel van toepassing, in de meeste gevallen zonder plaats- of tijdsbepaling is er sprake van een **werkwoord met een vast voorzetsel**. Twee voorbeelden zijn:

- Sich freuen auf + 4<sup>e</sup>. Ich freue mich auf den Urlaub.
- Zweifeln an + 3<sup>e</sup> Er zweifelt an seinen Worten.

Vaak kom je volgens de 7/2-regel wel op de goede naamval, maar zijn het in deze situatie geen **ECHTE** keuzevoorzetsels meer.

1

## Wiederholung!

Im vorigen Kapitel hast du gelernt, dass manche Präpositionen den Dativ (3<sup>e</sup> naamval) bekommen und manche Präpositionen den Akkusativ (4<sup>e</sup> naamval). In dieser Aufgabe stehen die Präpositionen durcheinander.

**Lies die Sätze und setze die richtige Form ein.**

1. Ich schreibe diesen Brief für mein \_\_\_\_\_ Mutter.
2. Wir bekamen ein Geschenk von unser \_\_\_\_\_ Eltern.
3. Seit ein \_\_\_\_\_ Woche ist er krank.
4. Er stand an der Kasse ohne sein \_\_\_\_\_ Portmonee
5. Peter geht gern mit sein \_\_\_\_\_ Freunde\_\_ aus.
6. Sie geht zu ihr \_\_\_\_\_ Oma.
7. Frau Müller fährt gegen ein \_\_\_\_\_ Baum.
8. Das Kino ist direkt um d \_\_\_\_\_ Ecke.

2

## Wechselpräpositionen: Weißt du es schon?<sup>4</sup>

Du hast in diesem Kapitel die Grammatik der Wechselpräpositionen gelernt. In dieser Aufgabe folgen etliche Fragen zu diesen Präpositionen.

**a. Beantworte die folgenden Fragen auf Niederländisch:**

1. Wanneer volgt er na een keuzevoorzetsel de Dativ / 3e naamval?

---

---

2. Wanneer volgt er na een keuzevoorzetsel de Akkusativ / 4e naamval?

---



---

**b. Übersetze die Präpositionen auf Deutsch.**

boven, over	_____
achter	_____
in	_____
onder	_____
aan, bij, naar	_____
naast	_____
tussen	_____
voor	_____
op	_____

<sup>4</sup> Vgl. *Neue Kontakte* Kapitel 6 Aufgabe 31/32.

c. Lies die Sätze, notiere die Wechselpräposition. Wird der Dativ oder Akkusativ benutzt? Kreuze die zugehörige Regel an.

		Wechselpräposition	Dativ/Akk.			
1.	Ihre Schuhe standen auf der Treppe.			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Er stellt sich zwischen seine Freunde.			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Lukas setzt sich hinter den Lehrer.			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Heute ist er wieder in der Schule.			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Karl kommt erst am Freitag.			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Stehst du unter der Dusche?			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Wir fahren an die Küste.			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Heute Abend feiern wir im Biergarten.			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Er hängt das Poster über sein Bett.			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Wieso sitzt Laura neben ihrem Ex-Freund?			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 3

## Anwendung!

**Ergänze die Wörter nach den Wechselpräpositionen in der richtigen Form.**

1. Ich fahre mit meinem neuen Fahrrad zu d\_\_\_\_\_ Uni.
2. An d\_\_\_\_\_ Grenze mussten wir zwei Stunden warten.
3. In d\_\_\_\_\_ Mitte gibt es noch vier freie Plätze.
4. Ich habe an dies\_\_\_\_\_ Samstag leider keine Zeit um in d\_\_\_\_\_ Disco zu gehen.
5. Er saß zwischen sein\_\_\_\_\_ Mutter und sein\_\_\_\_\_ Freundin.
6. Sie hat ihr Handy unter d\_\_\_\_\_ Tisch versteckt, damit die Lehrerin es nicht sieht.
7. Der Sänger steht mit seiner ganzen Band auf d\_\_\_\_\_ Bühne.
8. Hast du in ein\_\_\_\_\_ paar Wochen Lust mit Essen zu gehen?
9. Wir sind heute mit unserem Auto vor ein\_\_\_\_\_ groß\_\_\_\_\_ Pfeiler gefahren.
10. Nach einem langen Arbeitstag, legt sie sich in ihr\_\_\_\_\_ warm\_\_\_\_\_ Badewanne.

Anwendung! <sup>5</sup>

Lies die Sätze und ergänze die richtige Wechselpräposition und den richtigen Artikel im Dativ oder im Akkusativ. Benutze auch die Abbildungen.



1. Du möchtest gerne eine Pizza essen, also gehst du \_\_\_\_\_ Pizzeria.

2. Das Salz steht \_\_\_\_\_ Pfeffer.



3. Der Löffel liegt \_\_\_\_\_ Messer und \_\_\_\_\_ Gabel.



4. Die Serviette kommt \_\_\_\_\_ Teller.

5. Das Messer kommt rechts \_\_\_\_\_ Teller.



6. Die Mutter stellt die Gläser \_\_\_\_\_ Tisch.



7. Der Koch gibt das Wasser und die Kartoffeln \_\_\_\_\_ Topf.



8. Sabine und ihre Freundin haben \_\_\_\_\_ Café einen Kaffee getrunken.

9. Ich habe den Orangensaft \_\_\_\_\_ Kühlschrank gestellt.



10. Wo ist der Reis? Im Schrank, (hinter) \_\_\_\_\_ Nudeln.

Zusammen sprechen! <sup>6</sup>

Arbeite zu zweit. Rolle A stellt die Fragen und Rolle B gibt eine Antwort. Achtung; nicht nur die Wechselpräpositionen werden benutzt. Vorbeispiel:

Du-fliegen-mit-Flugzeug-in-Türkei?

Nein, fahren – mit – Auto – in – Schweiz.

Fliegst du mit dem Flugzeug in die Türkei?

Nein, ich fahre mit dem Auto in die Schweiz.

Rolle A

1. Er – wohnen – in ein... – Stadt?
2. Der Lehrer – sitzt – ohne sein... Kollegen  
- in – Arbeitszimmer
3. Ihr – kommen – in ein... – Monat – wieder?
4. Du – trainieren – seit – einig... Monate - in -  
Fitnesscenter
5. Ihr – sein – in d... - Wohnzimmer?
6. Du – haben - Lust – an dies ... Mittwoch –  
zu grillen?
7. Dein Opa – klettern – noch – immer –  
auf d... - Dach?
8. Sie – sich setzten – immer – auf d... -  
Liegestuhl – in – Garten?

Rolle B

- Nein, wohnen – in ein... - Dorf.  
Nein, arbeiten – mit ein... Kollege –  
an – Computer.  
Nein, kommen – schon – in ein... Woche.  
Nein, trainieren – schon – seit – ein...  
ganz... - Jahr – auf d... - Athletikbahn.  
Nein, sein – in d... Küche.  
Nein, haben – an – Mittwoch – keine Zeit  
- aber – schon – an dies... Sonntag.  
Nein, machen – schon – seit etlich... -  
Jahre – nicht mehr.  
Nein, sich legen – meistens – in –  
Hängematte – in – Garten.

<sup>5</sup> Vgl. Nassser (2010).

<sup>6</sup> Vgl. TrabiTour Kapitel 7 Aufgabe 17.5.

Übe das Hören! <sup>7</sup>

Hier siehst du das Lied *Au revoir* von Mark Forste rund Sido. Höre gut zu und ergänze die Lücken im Text.

In (1) \_\_\_\_\_ Haus, wo ich wohn 1. \_\_\_\_\_  
 Hier ist alles so gewohnt  
 So (2) \_\_\_\_\_ Kotzen vertraut 2. \_\_\_\_\_  
 Mann, jeder Tag ist so gleich  
 Ich zieh Runden durch mein' Teich  
 Ich will nur noch hier raus  
 Ich brauch mehr Platz und frischen Wind  
 Ich muss schnell wo anders hin  
 Sonst wach ich hier fest  
 Ich mach 'nen Kopfsprung durch (3) \_\_\_\_\_ Tür 3. \_\_\_\_\_  
 Ich lass alles hinter (4) \_\_\_\_\_ 4. \_\_\_\_\_  
 Hab was Große Visier  
 Ich komm nie zurück zu (5) \_\_\_\_\_ 5. \_\_\_\_\_

Es gibt nichts, was mich hält, Au Revoir  
 Vergesst, wer ich war. Vergesst meinen Nam'  
 Es wird nie mehr sein, wie es war  
 Ich bin weg, Au Au. Au Au Au Revoir (3x)

Auf Wiederseh'n? Auf kein'  
 Ich hab meine Sachen gepackt, ich hau rein  
 Sonst wird das für mich immer nur dieser Traum bleiben  
 Ich brauch Freiheit, ich geh auf Reisen  
 Ich mach alles das, was ich verpasst hab  
 Fahr mit 'nem Gummiboot bis nach Alaska  
 Ich spring in Singapur in (6) \_\_\_\_\_ kalte Wasser 6. \_\_\_\_\_  
 Ich such das Weite und dann tank ich neue Kraft da  
 Ich seh Orte, von den' andere nie hörten  
 Ich fühl mich wie Humboldt oder Steve Irwin  
 Ich setz mich im Dschungel auf (7) \_\_\_\_\_ Maya-Thron 7. \_\_\_\_\_  
 Auf (8) \_\_\_\_\_ Spuren von Messner, Indiana Jones 8. \_\_\_\_\_

Der Phönix macht jetzt 'n Abflug  
 Au Revoir, meine Freunde, macht's gut  
 Ich sag dem alten Leben Tschüss, Affe tot, Klappe zu  
 Wie die Kinder in Indien, ich mach 'n Schuh

Es gibt nichts, was mich hält, Au Revoir  
 [outro]



<sup>7</sup> Vgl. *Neue Kontakte* Kapitel 6 Aufgabe 36



## Lösungsschlüssel

### Aufgabe 1

9. Ich schreibe diesen Brief für **meine** Mutter.
10. Wir bekamen ein Geschenk von **unseren** Eltern.
11. Seit **einer** Woche ist er krank.
12. Er stand an der Kasse ohne **sein** Portmonee
13. Peter geht gern mit **seinen** Freunden aus.
14. Sie geht zu **ihrer** Oma.
15. Frau Müller fährt gegen **einen** Baum.
16. Der Besuch sitzt um **den** Tisch.
17. Ohne **ihre** Eltern hat sie Angst.
18. Das Kino ist direkt um **die** Ecke.




### Aufgabe 2

- a. 1. De Dativ/3<sup>e</sup> naamval volgt bij: **zich bevinden / een toestand of een tijdsbepaling**  
Extra: **De bijbehorende vraag „Is er al?“**
2. De Akkusativ/4<sup>e</sup> naamval volgt bij: **een beweging ergens naar toe/ een verandering van een toestand.**  
Extra: **De bijbehorende vraag „Is er nog niet?“**

b.

Boven, over	<b>über</b>
Achter	<b>hinter</b>
In	<b>in</b>
Onder	<b>unter</b>
Aan, bij, naar	<b>an</b>
Naast	<b>neben</b>
Tussen	<b>zwischen</b>
Voor	<b>vor</b>
Op	<b>auf</b>

c.

		Wechselpräposition	Dativ/Akk.			
1.	Ihre Schuhe standen auf der Treppe.	<b>Auf</b>	<b>Dativ</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Er stellt sich zwischen seine Freunde.	<b>Zwischen</b>	<b>Akkusativ</b>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Lukas setzt sich hinter den Lehrer.	<b>Hinter</b>	<b>Akkusativ</b>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Heute ist er wieder in der Schule.	<b>In</b>	<b>Dativ</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Karl kommt erst am Freitag.	<b>An</b>	<b>Dativ</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
6.	Stehst du unter der Dusche?	<b>Unter</b>	<b>Dativ</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Wir fahren an die Küste.	<b>An</b>	<b>Akkusativ</b>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Heute Abend feiern wir im Biergarten.	<b>In</b>	<b>Dativ</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Er hängt das Poster über sein Bett.	<b>Über</b>	<b>Akkusativ</b>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Wieso sitzt Laura neben ihrem Ex-Freund?	<b>Neben</b>	<b>Dativ</b>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Aufgabe 3

1. Ich fahre mit meinem neuen Fahrrad zu **der** Uni.
2. An **der** Grenze mussten wir zwei Stunden warten.
3. In **der** Mitte gibt es noch vier freie Plätze.
4. Ich habe **diesem** Samstag leider keine Zeit um in **die** Disko zu gehen.
5. Er saß zwischen **seiner** Mutter und **seiner** Freundin.
6. Sie hat ihr Handy unter **dem** Tisch versteckt, damit die Lehrerin es nicht sieht.
7. Der Sänger steht mit seiner ganzen Band auf **der** Bühne.
8. Hast du in **einen** paar Wochen Lust mit Essen zu gehen?
9. Wir sind heute mit unserem Auto vor **einen großen** Pfeiler gefahren.
10. Nach einem langen Arbeitstag, legt sie sich in **ihre warme** Badewanne.

#### **Aufgabe 4**

1. Du möchtest gerne eine Pizza essen, also gehst du **in die** Pizzeria.
2. Das Salz steht **neben dem** Pfeffer.
3. Der Löffel liegt **zwischen dem** Messer und **der** Gabel.
4. Die Serviette kommt **auf den** Teller.
5. Das Messer kommt rechts **neben den** Teller.
6. Die Mutter stellt die Gläser **auf den** Tisch.
7. Der Koch gibt das Wasser und die Kartoffeln **in den** Topf.
8. Sabine und ihre Freundin haben **im** Café einen Kaffee getrunken.
9. Ich habe den Orangensaft **in den** Kühlschrank gestellt.
10. Wo ist der Reis? Im Schrank, **hinter den** Nudeln.

#### **Aufgabe 5**

Rolle A

1. Wohnst du in einer Stadt?
2. Sitzt der Lehrer ohne seinen Kollegen im Arbeitszimmer?
3. Kommt ihr in einem Monat wieder?
4. Trainierst du seit einigen Monaten im Fitnesscenter?
5. Seid ihr in dem Wohnzimmer?
6. Hast du Lust an diesem Mittwoch zu grillen?
7. Klettert dein Opa noch immer auf das Dach?
8. Setzt sie sich immer auf den Liegestuhl im Garten?

Rolle B

1. Nein ich wohne in einem Dorf
2. Nein, er arbeitet mit einem Kollegen am Computer.
3. Nein, wir kommen schon in einer Woche.
4. Nein, ich trainiere schon seit einem ganzen Jahr auf der Athletikbahn.
5. Nein, ich bin in der Küche.
6. Nein, ich habe am Mittwoch keine Zeit, aber schon an diesem Sonntag.
7. Nein, das macht mein Opa schon seit etlichen Jahren nicht mehr.
8. Nein, sie legt sich meistens in die Hängematte im Garten.

#### **Aufgabe 6**

1. Diesem
2. Zum
3. Die
4. Mir
5. Mir
6. Das
7. Den
8. Den

### **Aufgabe 7**

1. Der Taschenrechner liegt auf dem Schreibtisch.
2. Nein, ich bin noch in der Mensa.
3. Nein, mein Fahrrad steht auf dem Parkplatz.
4. Ich habe die Papiere auf den Schrank gelegt.
5. Unser Auto steht vor der Tür.
6. Nein, wir gehen erst am Sonntag ins Kino.

### **Aufgabe 8**

Beispiel Antwort:

Der Esel steht ganz unten. Der Hund klettert auf den Esel. Es geht aber nicht so einfach. Dann ist die Katze an der Reihe. Die Katze ist ganz flexibel und kann ganz leicht auf den Esel springen. Jetzt muss nur noch der Hahn auf die Katze hüpfen. Der Turm ist aber schon sehr hoch. Der Hahn ist aber ganz schlau, und weil er so klein ist, hüpfte er einfach zuerst auf den Esel, danach auf den Hund und dann auf die Katze. Jetzt ist der Turm fertig und können die Bremer Stadtmusikanten die Räuber verjagen.

## Beoordelingsmodel voor Duits docenten

**Zielgruppe der Grammatik/Niveau:** 3VWO

**Grammatisches Thema:** Wechselpräpositionen

### Inhaltliche Bewertung

1. Inwieweit ist die Auswahl der thematischen Aspekte der Zielgruppe angemessen?

---



---

2. Sind die inhaltlichen Aspekte richtig (fehlerfrei) dargestellt? Bitte begründen Sie ihre Entscheidung.

---



---

### Didaktische Bewertung

3. Verständlichkeit

a. Werden die Regeln mit Beispielen erläutert? Sind die Beispiele eindeutig / erklären sie die Regeln?

---



---

b. Visualisierung/Layout: Welche graphischen Hilfsmittel werden verwendet?

i. Werden textuelle Gestaltungsmöglichkeiten benutzt: z.B. Fettdruck, Kursivschrift, Unterschreibungen, etc.?

---



---

ii. Werden bildliche Gestaltungsmöglichkeiten benutzt: z.B. geometrische Figuren, abstrakte Symbole, Bilder, Farben, etc.?

---



---

c. Vereinfachung: Inwieweit wird das Thema entsprechend der Zielgruppe vereinfacht?

---



---

d. Inwieweit sind die Begriffe (deutsch vs. lateinisch, Objekt vs. Ergänzung, ...) der Zielgruppe angemessen?

---



---

4. Behaltbarkeit

a. Inwieweit erleichtert/unterstützt die visuelle Darstellung das Behalten?

---

---

b. Sind die Regeln kurz genug, um sie behalten zu können, gibt es Merksätze?

---

---

c. Gibt es Wiederholungen?

---

---

d. Wird zyklisch-konzentrisch oder linear vorgegangen? (Worden dingen herhaald en verder uitgebreid, of wordt het linear uitgelegd?)

---

---

e. Wird in Schritten gearbeitet?

---

---

5. Anwendung

a. Steigern sich die Übungen vom Einfachen zum Komplexen?

---

---

b. Sind die Übungen eindeutig?

---

---

c. Kann man die Übungen mit den Regeln lösen?

---

---

d. Sind die Lösungen im Lösungsschlüssel richtig?

---

---

**Sonstiges**

Sind die Beispielsätze und Übungssätze aktuell (Wortschatz, Lebenswelt der Zielgruppe)?

---

---

## Vragenlijst

Op welke middelbare school bent u docent? \_\_\_\_\_

Hoe lang geeft u al les? \_\_\_\_\_ jaar.

Welke Duitse methode gebruikt u zelf in uw lessen? \_\_\_\_\_

Welke Duits methode geeft u zelf de voorkeur? \_\_\_\_\_

Wat is uw algemene indruk van de grammatica uitleg en de opdrachten van Patricia?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Zou u overwegen om deze grammatica uitleg en de opdrachten zelf in uw eigen les te gebruiken? Ja / nee, omdat \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Wat is uw voornaamste kritiek/ Wat zijn verbeterpunten?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Heeft u eventueel nog tips voor Patricia?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## Beoordelingsmodel voor Duits docenten

**Zielgruppe der Grammatik/Niveau:** 3VWO

**Grammatisches Thema:** Wechselpräpositionen

### Inhaltliche Bewertung

1. Inwieweit ist die Auswahl der thematischen Aspekte der Zielgruppe angemessen?  
Die Aufgaben passen gut zu Schülern in diesem Alter. Vor allem die Aufgabe mit dem Lied ist gut geeignet.

---



---

2. Sind die inhaltlichen Aspekte richtig (fehlerfrei) dargestellt? Bitte begründen Sie ihre Entscheidung.  
Die Sätze und Beispiele sind fehlerfrei und verdeutlichen die Grammatik.

---



---

### Didaktische Bewertung

3. Verständlichkeit
- a. Werden die Regeln mit Beispielen erläutert? Sind die Beispiele eindeutig / erklären sie die Regeln?  
Ja, die Aufgaben sind sehr deutlich.

---



---

- b. Visualisierung/Layout: Welche graphischen Hilfsmittel werden verwendet?
- i. Werden textuelle Gestaltungsmöglichkeiten benutzt: z.B. Fettdruck, Kursivschrift, Unterschreibungen, etc.?  
Ja, wichtige Sachen werden unterstrichen oder sind fettgedruckt.
- 
- ii. Werden bildliche Gestaltungsmöglichkeiten benutzt: z.B. geometrische Figuren, abstrakte Symbole, Bilder, Farben, etc.?  
Die Bilder mit den Ampelmännchen verdeutlichen die Regeln und lockern das Ganze auf.
- c. Vereinfachung: Inwieweit wird das Thema entsprechend der Zielgruppe vereinfacht?  
Die Sätze, Wörter und Themen sind leicht verständlich für die Schüler.
- d. Inwieweit sind die Begriffe (deutsch vs. lateinisch, Objekt vs. Ergänzung, ...) der Zielgruppe angemessen?  
In 3VWO sind Begriffe wie Dativ und Akkusativ angemessen.

4. Behaltbarkeit
- a. Inwieweit erleichtert/unterstützt die visuelle Darstellung das Behalten?

Vor allem das Bild mit dem Bus verdeutlicht die Grammatik. Die Bilder sind deutlich und lustig. (vor allem das Bild mit der Maus)

- b. Sind die Regeln kurz genug, um sie behalten zu können, gibt es Merksätze?  
*Ja. Vielleicht kann man noch WO/WANN und WOHN hinzufügen. Das sind drei kurze Wörter, die man sich leicht merken kann.*
- c. Gibt es Wiederholungen?

*Ja*

- d. Wird zyklisch-konzentrisch oder linear vorgegangen? (Worden dingen herhaald en verder uitgebreid, of wordt het linear uitgelegd?)  
Zyklisch-konzentrisch da die Aufgaben immer schwieriger werden
- e. Wird in Schritten gearbeitet?  
Ja, man bekommt immer weniger Information um die Aufgabe zu lösen.

## 5. Anwendung

- a. Steigern sich die Übungen vom Einfachen zum Komplexen?  
Ja
- b. Sind die Übungen eindeutig?  
Ja
- c. Kann man die Übungen mit den Regeln lösen?  
Ja
- d. Sind die Lösungen im Lösungsschlüssel richtig?  
Ja

### **Sonstiges**

Sind die Beispielsätze und Übungssätze aktuell (Wortschatz, Lebenswelt der Zielgruppe)?

Ich denke schon. Unsere Schulleitung will, dass wir in der Unterstufe das Chromebook benutzen. Deswegen würde ich noch eine aktuelle Aufgabe, die man mit dem Computer erledigen muss, hinzufügen. Differenzierungsaufgaben könntest du auch noch hinzufügen. Nachdem man alles gelöst und korrigiert hat, kann es noch eine Wiederholungs- und Vertiefungsaufgabe geben.

# Vragenlijst

**Op welke middelbare school bent u docent?**

\_Peellandcollege\_\_\_\_\_

**Hoe lang geeft u al les? \_\_10\_\_\_\_\_ jaar.**

**Welke Duitse methode gebruikt u zelf in uw lessen? *Neue Kontakte***

**Welke Duits methode geeft u zelf de voorkeur?**

Ik vind de methodes vergelijkbaar. Ik zou langer met verschillende methodes gewerkt moeten hebben, om een duidelijk antwoord te geven op deze vraag.

**Wat is uw algemene indruk van de grammatica uitleg en de opdrachten van Patricia?**

De uitleg is duidelijk en de opdrachten zijn afwisselend en goed op niveau.

**Zou u overwegen om deze grammatica uitleg en de opdrachten zelf in uw eigen les te gebruiken?** Ja, omdat ik de opdrachten duidelijk vind en goed vind passen bij het niveau van de leerlingen.

**Wat is uw voornaamste kritiek/ Wat zijn verbeterpunten?**

De opdrachten zien er erg goed uit en zijn erg duidelijk. Ze zijn vergelijkbaar met opdrachten en uitleg in de methodes. Het enige puntje van kritiek dat ik zou kunnen bedenken, is dat het erg dicht ligt bij het aanbod in huidige methodes.

**Heeft u eventueel nog tips voor Patricia?**

Drie jaar geleden zijn we in leerjaar 1 begonnen met het werken met Chromebooks. ICT speelt een steeds belangrijkere rol. Je zou een opdracht kunnen toevoegen, waarbij leerlingen met de computer aan de slag moeten. In 4 VWO heb ik de leerlingen dit jaar een uitlegvideo laten maken bij de keuzevoorzetsels. Ieder groepje had een ander voorzetsel, dat uitgelegd moest worden. Verschillende betekenissen van het voorzetsel moesten aan bod komen, de derde en vierde naamval en de 7/2- regel. De leerlingen hebben dit erg leuk gedaan en hadden ontzettend veel lol. Daarna konden de leerlingen de filmpjes van elkaar via Google Drive bekijken en zich zo voorbereiden op de toets.

## Beoordelingsmodel voor Duits docenten

**Zielgruppe der Grammatik/Niveau:** 3VWO

**Grammatisches Thema:** Wechselpräpositionen

### Inhaltliche Bewertung

1. Inwieweit ist die Auswahl der thematischen Aspekte der Zielgruppe angemessen?  
VWO 3 zou dit aspect moeten kunnen bevatten.
2. Sind die inhaltlichen Aspekte richtig (fehlerfrei) dargestellt? Bitte begründen Sie ihre Entscheidung.  
Ja, de regels zijn correct weergegeven en ik heb geen fouten kunnen ontdekken.

### Didaktische Bewertung

3. Verständlichkeit
  - a. Werden die Regeln mit Beispielen erläutert? Sind die Beispiele eindeutig / erklären sie die Regeln?  
Er is bij elke regel een voorbeeld gegeven. De voorbeelden zijn goed gekozen en ze maken de regel duidelijk.
  - b. Visualisierung/Layout: Welche graphischen Hilfsmittel werden verwendet?
    - i. Werden textuelle Gestaltungsmöglichkeiten benutzt: z.B. Fettdruck, Kursivschrift, Unterstreichungen, etc.?  
Er worden regelmatig dingen vetgedrukt of onderstreept. Ook wordt er gebruik gemaakt van kleur, om de uitleg te ondersteunen.
    - ii. Werden bildliche Gestaltungsmöglichkeiten benutzt: z.B. geometrische Figuren, abstrakte Symbole, Bilder, Farben, etc.?  
Er worden soms plaatjes en illustraties gebruikt. Er wordt gebruik gemaakt van een tabel. Vooral de twee symbolen, de Ampelmännchen verduidelijken de regels heel goed.
  - c. Vereinfachung: Inwieweit wird das Thema der Zielgruppe entsprechend vereinfacht?  
Het taalgebruik is eenvoudig, zodat het goed te verstaan is voor de doelgroep. Echter de complexiteit van dit onderwerp maakt het moeilijk om zinnen en regels eenvoudig te formuleren.
  - d. Inwieweit sind die Begriffe (deutsch vs. lateinisch, Objekt vs. Ergänzung, ...) der Zielgruppe angemessen?  
Als het goed is, is een 3 VWO leerling gewend aan de terminologie in het Duits en Latein, dus lijkt het me geen probleem. \
4. Behaltbarkeit
  - a. Inwieweit erleichtert/unterstützt die visuelle Darstellung das Behalten?

De eerste uitleg in de tabel met de Ampelmännchen en voorbeelden is heel overzichtelijk. Ook het gebruiken van de werkwoorden als “sich setzen” en “sitzen” zijn goed gekozen.

- b. Sind die Regeln kurz genug, um sie behalten zu können, gibt es Merksätze?  
In principe zijn de regels redelijk kort op de eerste pagina. Bij de uitleg van de uitzonderingen en de 7/2-regel wordt het iets langer. Daarbij moet je oppassen dat de leerlingen niet afhaken. Het ezelsbruggetje is wel goed gevonden en goed te onthouden MAAR hier moet je ook oppassen, de ezelsbrug is namelijk niet helemaal “waterdicht”. Voorbeeld: “Ich habe gestern das Buch auf den Tisch hingelegt” → is er al? Ja, want ik heb het gister al gedaan. Toch zeg je hier “auf den” en gebruik je de vierde naamval. Er moet dus eigenlijk bij de Ezelsbrug nog vermeld worden, dat de tijdsbepaling hier buiten beschouwing moet worden gelaten en dat het hier om “de handeling” gaat.
- c. Gibt es Wiederholungen?  
Niet direct herhalingen, maar leerlingen bouwen op op het eerder geleerde.
- d. Wird zyklisch-konzentrisch oder linear vorgegangen?  
Zie vorige vraag.
- e. Wird in Schritten gearbeitet?  
Ja, dit is niet alleen van toepassing op het stappenplan, maar eigenlijk wordt de hele uitleg stapsgewijs benaderd.

## 5. Anwendung

- a. Steigern sich die Übungen vom Einfachen zum Komplexen?  
Ja zeker, het begint met een herhalingsoefening en daarna worden de oefeningen langzaam moeilijker en de leerlingen moeten het nieuwe grammatica onderdeel ook stapsgewijs toepassen. De laatste opdracht is inderdaad een uitdaging.
- b. Sind die Übungen eindeutig?  
De meeste opdrachten wel, behalve opdracht 4. Deze zou voor de leerlingen te complex kunnen zijn.
- c. Kann man die Übungen mit den Regeln lösen?  
Alle opdrachten zijn met de regels en de voorkennis te maken. Een kleine opmerking: bij opdracht 5, rol A zin 2 is bij het woord “Kollegen” niet duidelijk of het om enkelvoud of meervoud gaat. Maar in het antwoord zouden alle twee de mogelijkheden benoemd kunnen worden.
- d. Sind die Lösungen im Lösungsschlüssel richtig?  
Zie vorige vraag.

## Sonstiges

Sind die Beispielsätze und Übungssätze aktuell (Wortschatz, Lebenswelt der Zielgruppe)?  
er zouden iets meer termen uit de belevingswereld van de doelgroep kunnen voorkomen, zoals: Handy, Musik, iPad, iPhone, etc.

## Vragenlijst

**Op welke middelbare school bent u docent?** Varendonck College Asten

**Hoe lang geeft u al les?** Ruim 10 jaar.

**Welke Duitse methode gebruikt u zelf in uw lessen?** Neue Kontakte

**Welke Duits methode geeft u zelf de voorkeur?** Neue Kontakte

**Wat is uw algemene indruk van de grammatica uitleg en de opdrachten van Patricia?**

Duidelijk, uitgebreid, visueel goed weergegeven.

**Zou u overwegen om deze grammatica uitleg en de opdrachten zelf in uw eigen les te gebruiken?** Ja / nee, omdat de uitleg iets vollediger is dan de meeste methodes.

**Wat is uw voornaamste kritiek/ Wat zijn verbeterpunten?**

De layout van de uitleg zou wat meer up-to-date en uitnodigender kunnen zijn: gebruik van meer ICT.

**Heeft u eventueel nog tips voor Patricia?**

Zie vorige vraag.

## Beoordelingsmodel voor Duits docenten

**Zielgruppe der Grammatik/Niveau:** 3VWO

**Grammatisches Thema:** Wechselpräpositionen

### Inhaltliche Bewertung

1. Inwieweit ist die Auswahl der thematischen Aspekte der Zielgruppe angemessen?  
Die Zielgruppe hat bereits ein Jahr Deutsch gelernt und besitzt die nötigen Grundkenntnisse.
2. Sind die inhaltlichen Aspekte richtig (fehlerfrei) dargestellt? Bitte begründen Sie ihre Entscheidung.  
Ja. \_Die grammatikalischen Regeln werden korrekt und deutlich erklärt  
Didaktische Bewertung
3. Verständlichkeit
  - a. Werden die Regeln mit Beispielen erläutert? Sind die Beispiele eindeutig / erklären sie die Regeln?  
Ja, die Regeln werden ausführlich anhand von Beispielen (auch visuell ) erklärt
  - b. Visualisierung/Layout: Welche graphischen Hilfsmittel werden verwendet?
    - i. Werden textuelle Gestaltungsmöglichkeiten benutzt: z.B. Fettdruck, Kursivschrift, Unterstreichungen, etc.?  
Unterstreichungen, Kursivschrift, Fettdruck
    - ii. Werden bildliche Gestaltungsmöglichkeiten benutzt: z.B. geometrische Figuren, abstrakte Symbole, Bilder, Farben, etc.?  
Pictogramme in zwei Farben, Fotos,
  - c. Vereinfachung: Inwieweit wird das Thema entsprechend der Zielgruppe vereinfacht?  
Bei Aufgabe1 werden nur Substantive benutzt, deren Genus kein Problem darstellt. Auf diese Weise wird schnell deutlich, ob der Schüler die Regel verstanden hat.
  - d. Inwieweit sind die Begriffe (deutsch vs. lateinisch, Objekt vs. Ergänzung, ...) der Zielgruppe angemessen?  
Die Metasprache stellt kein Problem dar: Die Grammatikregel wird auf Niederländisch erklärt.
4. Behaltbarkeit
  - a. Inwieweit erleichtert/unterstützt die visuelle Darstellung das Behalten?  
Die Pictogramme (ein stehenden oder sich fortbewegenden Mannchens) unterstützen den Lernprozess auch farblich (rot Dativ, grün Akkusativ) Auch die Fotos vom Bus machen die Regel anschaulich.\_Das Schema (stappenplan) ist ebenfalls sehr hilfreich.

b. Sind die Regeln kurz genug, um sie behalten zu können, gibt es Merksätze?

Die Regel ist zu ausführlich,

c. Gibt es Wiederholungen?

Ja, Wiederholungen werden sehr ausführlich eingesetzt: es gibt 4 unterschiedliche Aufgaben mit Wiederholungen (Aufgabe 1,2a,b,c)

d. Wird zyklisch-konzentrisch oder linear vorgegangen? (Worden dingen herhaald en verder uitgebreid, of wordt het linear uitgelegd?)

e. Wird in Schritten gearbeitet?

Es wird ausführlich wiederholt, dann aber wird bei den Übungen vorausgesetzt, dass die Schüler den Genus der Substantive kennen. Ist dies nicht der Fall, dann können die Übungen nicht korrekt gemacht werden.

#### 5. Anwendung

a. Steigern sich die Übungen vom Einfachen zum Komplexen?

Ja, es geht von der Wiederholung bis zum Schreiben eines Textes.

b. Sind die Übungen eindeutig?

Ja

c. Kann man die Übungen mit den Regeln lösen?

Ja, vorausgesetzt die Schüler kennen den Genus der Substantive.

d. Sind die Lösungen im Lösungsschlüssel richtig?

Der Schlüssel ist vollständig und korrekt.

#### **Sonstiges**

Sind die Beispielsätze und Übungssätze aktuell (Wortschatz, Lebenswelt der Zielgruppe)?

Ja

## Vragenlijst

**Op welke middelbare school bent u docent?** zur Zeit nicht im Dienstverband (Sabbatjahr

**Hoe lang geeft u al les?** \_\_\_\_ 17 jaar \_\_\_\_\_ jaar.

**Welke Duitse methode gebruikt u zelf in uw lessen?** neue Kontakte

**Welke Duits methode geeft u zelf de voorkeur?**

**Wat is uw algemene indruk van de grammatica uitleg en de opdrachten van Patricia?**

Haar streven is een zo compleet mogelijke uitleg te geven. Om de regel te laten beklijven heeft ze veel herhaling ingezet en een heel palet aan oefenopdrachten: van songtekst tot het schrijven van een verhaal

**Zou u overwegen om deze grammatica uitleg en de opdrachten zelf in uw eigen les te gebruiken?** Ja / nee, omdat \_\_,

Ja, de opdrachten zeker, de uitleg zelf zou ik iets compacter houden.

**Wat is uw voornaamste kritiek/ Wat zijn verbeterpunten?**

De uitzondering (auf dem/den Bus warten) zou ik bij de doelgroep (nog) nog niet noemen. Dit zorgt mijns inziens voor verwarring, omdat het dan te complex wordt.

**Heeft u eventueel nog tips voor Patricia?**

Misschien zou een woordenlijst passend bij de oefeningen het gebruik van de juiste genus vergemakkelijken?

## Beoordelingsmodel voor Duits docenten

Zielgruppe der Grammatik/Niveau: 3WVO

Grammatisches Thema: Wechselpräpositionen

## Inhaltliche Bewertung

1. Inwieweit ist die Auswahl der thematischen Aspekte der Zielgruppe angemessen?

Sehr angemessen

2. Sind die inhaltlichen Aspekte richtig (fehlerfrei) dargestellt? Bitte begründen Sie ihre Entscheidung.

Ja

## Didaktische Bewertung

1. Verständlichkeit

a. Werden die Regeln mit Beispielen erläutert? Sind die Beispiele eindeutig / erklären sie die Regeln?

Ja

b. Visualisierung/Layout: Welche graphischen Hilfsmittel werden verwendet?

i. Werden textuelle Gestaltungsmöglichkeiten benutzt: z.B. Fettdruck, Kursivschrift, Unterschreibungen, etc.?

Fettdruck, Unterschreibungen

ii. Werden bildliche Gestaltungsmöglichkeiten benutzt: z.B. geometrische Figuren, abstrakte Symbole, Bilder, Farben, etc.?

Bilder, Farben, abstrakte Figuren

c. Vereinfachung: Inwieweit wird das Thema entsprechend der Zielgruppe vereinfacht?

Thema ist hier 'V3' verständlich

d. Inwieweit sind die Begriffe (deutsch vs. lateinisch, Objekt vs. Ergänzung, ...) der Zielgruppe angemessen?

Sehr angemessen

## 2. Behaltbarkeit

a. Inwieweit erleichtert/unterstützt die visuelle Darstellung das Behalten?

\_\_\_\_\_

b. Sind die Regeln kurz genug, um sie behalten zu können, gibt es Merksätze?

Vorteilhaft: +3 wo? +wände? und wände? +4

c. Gibt es Wiederholungen?

Nein

d. Wird zyklisch-konzentrisch oder linear vorgegangen? (Worden dingen herhaald en verder uitgebreid, of wordt het linear uitgelegd?)

Linear

e. Wird in Schritten gearbeitet?

Ja

## 3. Anwendung

a. Steigern sich die Übungen vom Einfachen zum Komplexen?

Ja

b. Sind die Übungen eindeutig?

Ja

c. Kann man die Übungen mit den Regeln lösen?

Ja

d. Sind die Lösungen im Lösungsschlüssel richtig?

Ja

## Sonstiges

Sind die Beispielsätze und Übungssätze aktuell (Wortschatz, Lebenswelt der Zielgruppe)?

Ja

## Vragenlijst

Op welke middelbare school bent u docent? Varendonck College

Hoe lang geeft u al les? 22 jaar.

Welke Duitse methode gebruikt u zelf in uw lessen? Neue Kontakte (5<sup>e</sup>+6<sup>e</sup> editie)

Welke Duits methode geeft u zelf de voorkeur? \_\_\_\_\_

Wat is uw algemene indruk van de grammatica uitleg en de opdrachten van Patricia?

Zeer duidelijke uitleg. Voldoende opdrachten. Afwisselende opdrachten. Herhaling voorzetsels +3 en +4. Kleine illustraties.

Zou u overwegen om deze grammatica uitleg en de opdrachten zelf in uw eigen les te gebruiken? Ja / nee, omdat

zie hierboven

Wat is uw voornaamste kritiek/ Wat zijn verbeterpunten?

Geen

Heeft u eventueel nog tips voor Patricia?

Zo doorgaan!

18

## Zusätzliche Aufgabe zum Material

9

### Chromebook!

Für diese Aufgabe werdet ihr in Gruppen von **vier** Personen eingeteilt. Jede Gruppe bekommt eine **Wechselpräposition** zugewiesen und soll ein **Video** aufnehmen, worin folgendes erklärt wird:

- Die verschiedenen Bedeutungen der Wechselpräposition
- 2 Beispielsätze im Dativ
- 2 Beispielsätze im Akkusativ
- Die 7/2-Regel (*wenn möglich, dies darf beim Dozent nachgefragt werden*)



Die Videos sollen ca. **3 bis 5 Minuten** dauern. Nach der Bearbeitung stellt ihr sie online in die **Google Drive** Mappe.

**Tip: Kreativität wird geschätzt!**

19

## Korrektur Aufgabe 5 Rolle B Satz 2

5

### Zusammen sprechen! <sup>11</sup>

**Arbeite zu zweit. Rolle A stellt die Fragen und Rolle B gibt eine Antwort. Achtung; nicht nur die Wechselpräpositionen werden benutzt.** Vorbeispiel:

Du-fliegen-mit-Flugzeug-in-Türkei?

Nein, fahren – mit – Auto – in – Schweiz.

Fliegst du mit dem Flugzeug in die Türkei?

Nein, ich fahre mit dem Auto in die Schweiz.

Rolle A

1. Er – wohnen – in ein... – Stadt?
2. Der Lehrer – sitzt – ohne sein... Kollegen (m) - in – Arbeitszimmer
3. Ihr – kommen – in ein.... – Monat – wieder?
4. Du – trainieren – seit – einig... Monate - in - Fitnesscenter
5. Ihr – sein – in d... - Wohnzimmer?
6. Du – haben - Lust – an dies ... Mittwoch -- zu grillen?
7. Dein Opa – klettern – noch – immer – auf d... - Dach?
8. Sie – sich setzten – immer – auf d... - Liegestuhl – in – Garten?

Rolle B

- Nein, wohnen – in ein... - Dorf.  
 Nein, arbeiten – mit ein... Kollegen (m) - an – Computer.  
 Nein, kommen – schon – in ein... Woche.  
 Nein, trainieren – schon – seit – ein... ganz... - Jahr – auf d... - Athletikbahn.  
 Nein, sein – in d... Küche.  
 Nein, haben — an – Mittwoch – keine Zeit - aber – schon – an dies... Sonntag.  
 Nein, machen – schon – seit etlich... - Jahre – nicht mehr.  
 Nein, sich legen – meistens – in – Hängematte – in – Garten.

<sup>11</sup> Vgl. *TrabiTour* Kapitel 7 Aufgabe 17.5.