
**KASUSKENNTNISSE VON NUTZERN DER
LEHRWERKE *ANTENNE* UND *KURZ UND GUT* IN DER
PRÜFUNG DES 2. KURSES.
–LEHRBUCHABHÄNGIG ODER NICHT?
EINE EMPIRISCHE ANALYSE.**

Sanna Jaakola

Universität Tampere

Fachbereich Sprach-, Translations- und Literaturwissenschaften

Deutsche Sprache und Kultur

Magisterarbeit

November 2013

Tampereen yliopisto
Saksan kieli ja kulttuuri
Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö

JAAKOLA, SANNA: Kasuskenntnisse von Nutzern der Lehrwerke *Antenne* und *Kurz und gut* in der Prüfung des 2. Kurses. –Lehrbuchabhängig oder nicht? Eine empirische Analyse.

Pro gradu -tutkielma, 65 sivua + liitteet [10 sivua]
Marraskuu 2013

Oheisessa tutkielmassa tutkin, onko saksan sijamuotojen osaamisessa eroa *Antenne*- ja *Kurz und gut* -oppikirjasarjojen käyttäjien välillä, ja missä määrin mahdolliset osaamiserot selittyvät käytössä olevalla oppikirjalla. Tutkimukseen osallistui yhteensä 48 lukion opiskelijaa eri puolilta Suomea kaikkiaan viidestä koulusta, joista kolmessa käytössä oli *Antenne* ja kahdessa *Kurz und gut*. Vertailtuani kirjojen tapaa opettaa sijamuodot B3-kielen toisella kurssilla laadin kummallekin käyttäjryhmälle aukkotehtävän, jolla opiskelijoiden sijamuotojen osaamista mitattiin kurssin loppukokeessa. Selvittääkseni muita osaamiseen vaikuttavia tekijöitä laadin ryhmien opiskelijoille kyselylomakkeet, joissa selvitettiin heidän suhdettaan saksan kieleen, heidän opiskelutottumuksiin ja etenkin heidän valmistautumistapoihin kyseisen kokeen sijamuototehtävään. Myös ryhmien opettajat vastasivat kyselyyn, jossa selvitettiin, millä tavalla he olivat opettaneet sijamuodot kurssin aikana, ja mikä rooli oppikirjoilla oli heidän opetuksessaan. Kysyin myös mielipiteitä käytössä olevasta oppikirjasta sekä opiskelijoilta että opettajilta.

Käytettävällä oppikirjalla on tutkimukseni perusteella merkitystä sijamuotojen oppimiseen ainakin kahdella tavalla. Ensinnäkin se, mitä sijamuotoja milläkin kurssilla opetetaan, riippuu usein oppikirjasta, koska lukion opetussuunnitelman perusteissa ei nykyään määritellä kullakin kurssilla opetettavia kieliopillisia rakenteita. Näin ollen *Antenne* käyttävissä ryhmissä käydään B3-saksan toisella kurssilla läpi nominatiivi, akkusatiivi ja datiivi, mutta *Kurz und gut*:ia käyttävissä vain kaksi ensiksi mainittua ja lisäksi akkusatiiviprepositiot *für* ja *ohne*. *Antennen* käyttäjät hallitsivat akkusatiivin koetehtävässä selvästi huonommin (40%) kuin *Kurz und gut*:in käyttäjät (68%). Suurin syy tähän on todennäköisesti se, ettei viimeksi mainituilla vielä tällä kurssilla ollut vaaraa akkusatiivi- ja datiivimuotoja sekoittumisesta keskenään.

Toiseksi oppikirjan tapa esittää sijamuodot vaikuttaa siihen, kuinka hyvin opiskelijat pystyvät käyttämään kirjaa lähdeksi kokeeseen valmistautuessaan. Kyselyyn osallistuneista opiskelijoista 85% oli lukenut oman oppikirjansa sijamuoto-osiot kotona, vaikka puolet kyselyyn vastanneista opettajista ei ollut käynyt sijamuotoja oppikirjasta lainkaan oppitunneilla läpi. Oppikirjan tulisi siksi soveltua myös

itsenäiseen työskentelyyn. *Antenne*-oppikirjassa kaikki kielioppiasiat on tarkoitettu käytäväksi yhdessä läpi oppitunneilla, koska sääntöjä ei ole valmiiksi painettu kirjaan, vaan ne muodostetaan aina induktiivisesti koko opiskelijaryhmän kesken esimerkeistä päättelemällä. Jos tämä jää oppitunnilla tekemättä, opiskelijan voi olla vaikea selviytyä päättelytyöstä itsekseen kotona. *Kurz und gut* -kirjasarjan harjoituskirjassa puolestaan säännöt on kirjoitettu suomeksi, ja opiskelija täydentää niihin vain muutamia puuttuvia sanoja. Lisäksi *Kurz und gut* -tekstikirjan takaosassa on normatiivinen kielioppiosio, josta säännöt voi tarkistaa. Vaikka *Kurz und gut* käyttää paikoitellen hyvinkin vaikeaselkoista kieltä ja runsaasti kieliopillisia termejä, tämä esitystapa miellytti kyselyyn osallistuneita opiskelijoita enemmän kuin *Antennen*.

Oppikirjan lisäksi oppimiseen vaikuttaa ennen kaikkea oppija itse, hänen oppijatyypinsä ja työskentelytapansa. Merkitystä on tietysti myös opettajan panoksella. Monipuolinen työskentely näyttää tuottavan parhaan oppimistuloksen, eikä oppimaan oppimisen tärkeyttä voi korostaa liikaa.

Asiasanat: saksan kielen opetus, sijamuodot, oppikirja-analyysi

INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG.....	1
2	DAS DEUTSCHE KASUSSYSTEM.....	3
2.1	Zum Begriff Kasus	3
2.2	Die deutschen Kasus	4
3	DER UNTERRICHT DES DEUTSCHEN ALS B3-SPRACHE	5
3.1	Die Grundlagen des Lehrplans	6
3.1.1	Allgemeine Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts	7
3.1.2	Der Lehrplan des Deutschen als B3-Sprache.....	8
3.2	Zur konstruktivistisch-kommunikativen Lerntheorie.....	8
3.3	Lernerzentrierter Unterricht aus der Lehrerperspektive.....	10
4	MATERIALERSTELLUNG UND ANALYSEMETHODE	11
4.1	Vergleich der Lehrbücher <i>Antenne</i> und <i>Kurz und gut</i>	11
4.2	Die Probandengruppen	13
4.3	Die Datenerhebungsmethoden	14
4.3.1	Die Kasusaufgabe der Kursprüfung.....	15
4.3.2	Fragebogen für die Lernenden	17
4.3.3	Fragebogen für die Lehrenden	19
4.4	Die Bewertung der Prüfungsaufgabe	21
5	PRÜFUNGSERGEBNISSE DER LEHRBUCHNUTZER.....	21
5.1	Nominativ	22
5.2	Akkusativ	24
5.3	Präpositionale Kasus	29
5.4	Dativ	30
6	WIRKUNG ANDERER FAKTOREN AUF DIE PRÜFUNGSERGEBNISSE ..	32
6.1	Lerngewohnheiten.....	33
6.1.1	Zum Deutschlernen der B3-Lernenden.....	33
6.1.2	Weisen der Prüfungsvorbereitung.....	38
6.2	Lehrweise und Prüfungsergebnisse der einzelnen Schulen.....	45
7	MEINUNGEN DER NUTZER ÜBER DIE LEHRBÜCHER.....	49
7.1	Meinungen der Lernenden	50
7.2	Meinungen der Lehrenden	52
8	ZUSAMMENFASSUNG	56

9	LITERATURVERZEICHNIS	62
10	ANHÄNGE.....	66
	Anhang 1: Prüfungsaufgabe für <i>Antenne</i> -Nutzer.....	66
	Anhang 2: Prüfungsaufgabe für <i>Kurz und gut</i> -Nutzer.....	67
	Anhang 3: Lerngewohnheitsfragebogen für <i>Antenne</i> -Nutzer	68
	Anhang 4: Lerngewohnheitsfragebogen für <i>Kurz und gut</i> -Nutzer	69
	Anhang 5: Fragebogen für die <i>Antenne</i> -Lehrenden.....	70
	Anhang 6: Fragebogen für die <i>Kurz und gut</i> -Lehrenden	73

1 EINLEITUNG

Als zukünftige Deutschlehrerin hat der Grammatikunterricht mein Interesse geweckt, weil ich bemerkt habe, dass viele Lernende ihn für unwichtig und uninteressant halten, obwohl erst das Beherrschen der grammatischen Regeln Werkzeuge für eine kreative Sprachproduktion bietet. Im heutigen *konstruktivistisch-kommunikativen* und *lernerzentrierten* Fremdsprachenunterricht ist die Rolle des expliziten Grammatikunterrichts umstritten, und man kann sagen, dass in der Unterrichtspraxis weniger Gewicht auf Grammatik gelegt wird als früher, weswegen ich es wichtig finde zu untersuchen, wie sie gelehrt werden sollte, um die besten Lernergebnisse möglichst effizient zu erzielen. Diese Frage ist für alle DeutschlehrerInnen, LehrwerkverfasserInnen und auch für DeutschlernerInnen relevant.

Statt einer exemplarischen Unterrichtsanalyse, in der ich nur die Kasusvermittlung in einem Kurs hätte analysieren können, verwende ich als Methode eine Kombination von Lehrbuchvergleich, Kasustest sowie Lerner- und Lehrerbefragungen, um ein repräsentativeres Bild vom Kasusunterricht an finnischen Schulen zu bekommen. Der Grund für die Wahl des Lehrwerkes als Ausgangspunkt der Analyse besteht in der Tatsache, dass die Lernenden die neuen grammatischen Inhalte nicht nur im Unterricht, sondern auch und vor allem zu Hause lernen. Dort dient das Lehrwerk als wichtigste Informationsquelle beim Grammatiklernen. Dieser Grund und die Tatsache, dass DeutschlehrerInnen in der Regel der grammatischen Progression des Lehrwerks folgen, erklären meine Absicht, der Lehrwerkabhängigkeit des Lehrens und Lernens der deutschen Kasus nachzuspüren.

In dieser Arbeit wird der Begriff *Grammatik* erstens in seiner allgemeinen Bedeutung als „das (morphosyntaktische) Regelsystem einer Sprache“ verwendet. (Thurmair 2010, 293.) Zweitens steht das Wort für die Beschreibung dieses Regelsystems (vgl. Thurmair 2010, 294; Internetquelle 99 *Stichwörter für den Fremdsprachenunterricht*). Zu *linguistischen Grammatiken* gehören *deskriptive Grammatiken*, die das System der Sprache möglichst umfassend beschreiben, und *präskriptive* bzw. *normative Grammatiken*, die Regeln des Sprachgebrauchs vorschreiben. Eine Mischung dieser Grammatiktypen und am relevantesten für diese Arbeit sind die dem schulischen Gebrauch angepassten *pädagogischen* oder *didaktischen Grammatiken*, die das grammatische Material nach den Bedürfnissen des Fremdsprachenunterrichts und -lernens auswählen, organisieren, umformulieren und z. B. in Lehrwerken vorkommen. (Vgl. Helbig 1984, 47–48; Jaakkola 1997, 22–26; Zimmermann & Wißner-Kurzawa 1985, 10–11; Götze 1993, 6; Kwakernaak 2001, 115–146.)

Das deutsche Kasussystem habe ich als Forschungsgegenstand gewählt, weil es dabei um eine häufig auftauchende grammatische Kategorie geht, die finnischen Lernenden ständig Schwierigkeiten bereitet, einerseits weil die finnischen Substantive keinen Artikel und demnach kein Genus haben, andererseits weil der deutsche Kasusgebrauch sich von dem der finnischen Sprache an vielen Stellen unterscheidet.

Im Finnischen gibt es 15 *Kasus* oder *Fälle*, im Deutschen nur vier: *Nominativ*, *Akkusativ*, *Dativ* und *Genitiv*.

Der Begriff *Lehrbuch* bedeutet in der Lehrwerkforschung ein Druckwerk, in dem „alle zum Lehren und Lernen benötigten Hilfsmittel ... zwischen zwei Buchdeckeln enthalten sind“ (Neuner 2003, 399). Das *Lehrwerk* dagegen besteht aus mehreren Teilen von Unterrichtsmaterial, wie Schülerbücher, Lehrerbücher, auditive und visuelle Medien usw. (Neuner 2003, 399). Heutzutage werden im Fremdsprachenunterricht kaum noch Lehrbücher in diesem Sinne benutzt. Da sich meine Arbeit aber nur auf ein Schülerbuch aus zwei Lehrwerken, nämlich auf *Antenne, Kurse 1–2* und *Kurz und gut, Übungen 1–2*, konzentriert, wird das Wort *Lehrbuch* hier für die einzelnen Bücher verwendet, während das Wort *Lehrwerk* als sein Oberbegriff dient.

Diese Arbeit geht der Frage nach, inwieweit das Lernen der Kasus lehrbuchabhängig ist. Die Arbeit beruht auf einer Lehrbuchanalyse, die ich in meiner Seminararbeit I im Herbst 2009 an der Universität von Tampere durchgeführt habe. *Antenne* und *Kurz und gut* sind zwei von mehreren parallelen finnischen Deutschlehrwerken der *B3-Sprache*, d. h. der in der gymnasialen Oberstufe anfangenden Fremdsprache. Weil mich der Kasusunterricht interessiert, habe ich als Untersuchungsgegenstand den zweiten Kurs des B3-Deutschen gewählt, weil dort die ersten Schritte ins deutsche Kasussystem gemacht werden. In meiner Seminararbeit I habe ich die Vorstellungsweisen der Kasus in den beiden Lehrbüchern miteinander verglichen. Auf Grund des Vergleichs habe ich für meine Seminararbeit II eine Kasusaufgabe für die Endprüfung des zweiten Kurses des B3-Deutschen aufgebaut, in der die Kasuskenntnisse der zwei Lehrbuchnutzergruppen getestet wurden. Die Seminararbeit II ist im Frühjahr 2013 fertig geworden. In der vorliegenden Magisterarbeit werden diese Ergebnisse durch gleichzeitig gesammelte Fragebögenantworten der Lernenden und Lehrenden ergänzt. (Zu diesem Abschnitt, vgl. Jaakola 2009 und 2013.)

Die Datenerhebung für den empirischen Teil dieser Arbeit fand von Januar bis April 2012 statt. Aus allen finnischen öffentlichen gymnasialen Oberstufen mit mindestens 250 SchülerInnen wurden insgesamt fünf Schulen, von denen drei die Lehrbuchreihe *Antenne* und zwei *Kurz und gut* verwenden, ausgewählt. Die Kasuskenntnisse der Lernenden wurden mit Hilfe eines Lückentests gemessen, der in vier Schulen als ein Teil der Prüfung am Ende des zweiten Kurses und in einer Schule gleich nach der Kursprüfung als ein separater Test gemacht wurde. Nach der Prüfung haben die Lernenden der beiden Gruppen einen Fragebogen aufgefüllt, in dem ihre Lerngewohnheiten des Deutschen und ihre Vorbereitungsweisen auf die Kasusaufgabe der Prüfung ermittelt wurden. Auch die Lehrenden der Gruppen sind durch einen Fragebogen befragt worden, wie sie die Kasus unterrichtet haben, und welche Rolle das verwendete Lehrwerk dabei gespielt hat. Einige Fragen in den Fragebögen haben auch kurz die Meinungen der LernerInnen und der LehrerInnen über das verwendete Lehrwerk erläutert. Wenn alle diese Daten miteinander verglichen werden, kann hoffentlich ein Gesamtbild über den Einfluss der Lehrbücher *Antenne* und *Kurz und gut* auf die Kasuskenntnisse ihrer Nutzer skizziert werden.

Am Anfang dieser Arbeit werden der Begriff *Kasus* und das deutsche Kasussystem in groben Zügen erläutert. Dann werden in Kap. 3 Informationen über den heutigen Unterricht des Deutschen als B3-Sprache in den finnischen gymnasialen Oberstufen gegeben. Weil der Unterricht auf den *Grundlagen des Lehrplans* und auf der *konstruktivistischen Lerntheorie* basiert und *kommunikativ* und *lernerzentriert* verläuft, werden diese Gegenstände auch näher betrachtet, besonders im Hinblick auf den Grammatik- und Kasusunterricht. Kap. 4 stellt wichtige Hintergrundinformationen zum empirischen Teil dar. Erstens werden die größten Unterschiede zwischen den Lehrbüchern *Antenne* und *Kurz und gut* erläutert, zweitens werden die fünf beteiligten Schulen und drittens die einzelnen Datenerhebungsmethoden näher vorgestellt. Am Ende von Kap. 4 werden auch die Bewertungsprinzipien der Kasusaufgabe erklärt.

Der empirische Teil dieser Arbeit besteht aus drei eng zusammenhängenden Teilen. In Kap. 5 werden die Prüfungsergebnisse der Nutzer von *Antenne* und *Kurz und gut* Kasus für Kasus sowohl statistisch als auch in Worten präsentiert. In Kap. 6 werden die lehrbuchunabhängigen Faktoren, die eine Wirkung auf den Prüfungserfolg haben können, erörtert. Dazu gehören die Fragebogenantworten der Lernenden über ihr Deutschlernen und ihre Vorbereitung auf die Prüfung sowie die Fragebogenantworten der Lehrenden über ihren Kasusunterricht im zweiten Kurs des B3-Deutschen. In Kap. 7 werden kurz die Meinungen der LernerInnen und der LehrerInnen über das verwendete Lehrwerk betrachtet. Am Ende werden alle diese Daten miteinander verglichen und ausgewertet.

2 DAS DEUTSCHE KASUSSYSTEM

2.1 Zum Begriff Kasus

Kasus ist eine grammatische Beugungskategorie der Nomina, die ihre syntaktischen Funktionen zum Ausdruck bringt. Helbig und Buscha (1991, 280–281) unterscheiden zwischen den *reinen* und den *präpositionalen* Kasus: Beim reinen Kasus hängt die Form des Nomens von dem übergeordneten Wort, d. h. dem Verb oder seltener dem Adjektiv oder dem Substantiv ab, mit dem er in unmittelbarem Kontakt steht. Beim präpositionalen Kasus dagegen besteht ein mittelbarer Kontakt zwischen dem Nomen und dem übergeordneten Wort, weil der Kasus von der vermittelnden Präposition festgelegt wird. Diese Arbeit konzentriert sich auf die reinen Kasus, wenn nichts Anderes gesagt wird.

Dürscheid (1999, 1–2) erklärt, dass der Begriff *Kasus* drei Bedeutungsvarianten hat. Erstens stehe das Wort für die „grammatische Kategorie“ Kasus, z. B. *Genitiv*. Zweitens werde der Begriff auf der lexikalischen Ebene für die „Kasusform“ des Nomens verwendet, womit entweder nur die Kasusendung (wie das Genitivflexiv *-s*) oder das ganze flexierte Wort (z. B. *Autos*) gemeint sei. Drittens könne mit *Kasus* im syntaktischen Sinne die „gesamte kasusmarkierte Einheit“, der sogenannte

„Kasusträger“ (z. B. *des Autos*) gemeint werden. In dieser Arbeit steht das Wort in den meisten Fällen für die grammatische Kategorie.

Eine weitere Bedeutung für *Kasus* bietet die *Kasusgrammatik* von Fillmore (1971, 35–56), in der die Satzglieder um das Verb nach ihren semantischen Rollen in neun *Tiefenkasus* klassifiziert werden (vgl. Radden 1989, 167–171). Diese Arbeit konzentriert sich jedoch auf die traditionelle Erscheinung von Kasus auf der morphologischen Ebene.

2.2 Die deutschen Kasus

In der deutschen Sprache gibt es vier Kasus: *Nominativ*, *Akkusativ*, *Dativ* und *Genitiv*. Im Folgenden werden zuerst die Fälle von Substantiven mit Beispielwörtern und die Kasus der Personalpronomina tabellarisch dargestellt, bevor ein kurzer Überblick über die syntaktischen Funktionen der Kasus gegeben wird.

Tabelle 1: Kasus von Substantiven

	Nominativ	Akkusativ	Dativ	Genitiv
Maskulinum	ein Mann der Mann	einen Mann den Mann	einem Mann dem Mann	eines Mannes des Mannes
Femininum	eine Frau die Frau	eine Frau die Frau	einer Frau der Frau	einer Frau der Frau
Neutrum	ein Kind das Kind	ein Kind das Kind	einem Kind dem Kind	eines Kindes des Kindes
Plural	Leute die Leute	Leute die Leute	Leuten den Leuten	– der Leute

Tabelle 2: Kasus der Personalpronomina

Nominativ	Akkusativ	Dativ
ich	mich	mir
du	dich	dir
er	ihn	ihm
sie	sie	ihr
es	es	ihm
wir	uns	uns
ihr	euch	euch
sie	sie	ihnen
Sie	Sie	Ihnen

Der *Nominativ* ist die Grundform der Nomen und antwortet auf die Fragen „Wer?“ oder „Was?“. Er ist der Fall des Subjekts, das im Deutschen im Satz, mit Ausnahme der Imperativsätze, nicht weggelassen werden kann. Er tritt auch als Prädikativ der Verben *sein*, *werden*, *bleiben*, *heißen* und *scheinen* auf. (Zu diesem Abschnitt, vgl. Dürscheid 1999, 25–28; Helbig & Buscha 1991, 282.)

Der *Akkusativ* antwortet auf die Fragen „Wen?“ oder „Was?“ und dient als Kasus des direkten Objekts, das entweder ein fakultatives oder bei transitiven Verben ein obligatorisches Satzglied ist. Es gibt auch Präpositionen, die den Akkusativ verlangen. Er kommt auch in Zeit- und Maßangaben als Adverbial vor. Außerdem tritt der Akkusativ als Objektprädikativ z. B. der Verben *nennen* und *heißen* sowie als Ergänzung einiger Adjektive auf. (Zu diesem Abschnitt, vgl. Dürscheid 1999, 28–34; Helbig & Buscha 1991, 282–283.)

Der *Dativ* antwortet auf die Frage „Wem?“. Bei Verben mit zwei Objekten bringt der Dativ den Empfänger oder die Richtung der Aktion zum Ausdruck; er fungiert als indirektes Objekt, das obligatorisch oder fakultativ sein kann. Es gibt auch Verben und Adjektive, deren einziges Objekt immer im Dativ steht. Er wird auch mit bestimmten Präpositionen verwendet. Außerdem unterscheidet man verschiedene Arten von sogenannten *freien Dativen*, d. h. vom Prädikat unabhängige Dativergänzungen, die typischerweise Personenangaben, wie z. B. im Satz „Komm *mir* nicht so spät“ ausdrücken. (Zu diesem Abschnitt, vgl. Dürscheid 1999, 37–42; Helbig & Buscha 1991, 283; Internetquelle Wikipedia.)

Der *Genitiv* antwortet auf die Frage „Wessen?“ und kommt am häufigsten als Attribut von Substantiven vor. Genitivattribute können nach ihrem semantischen Verhältnis zum übergeordneten Nomen klassifiziert werden, z. B. markiert der *Possessivgenitiv* den Besitzer. Einige Verben und Adjektive bekommen ein Genitivobjekt, das aber heutzutage oft durch Präpositionalkonstruktionen ersetzt wird. Sein präpositionaler Gebrauch ist auch seltener als der von Akkusativ und Dativ. In festen Wendungen, wie z. B. „guter Laune sein“, wird ein Prädikatsgenitiv gebraucht. Der Genitiv tritt auch als Adverbial in Zeitangaben auf. Für diese Untersuchung ist der Genitiv weniger relevant, weil er in den ersten zwei Kursen der B3-Sprache noch nicht gelehrt wird. (Zu diesem Abschnitt, vgl. Dürscheid 1999, 34–37, Helbig & Buscha 1991, 283–284; Internetquelle Winz, 2–6.)

3 DER UNTERRICHT DES DEUTSCHEN ALS B3-SPRACHE

In der finnischen neunjährigen Grundschule werden Fremdsprachenlehrgänge je nach dem Anfangspunkt in A- und B-Sprachen eingeteilt. Die erste, obligatorische Fremdsprache, in 90,5% der Fälle Englisch¹, beginnt normalerweise im dritten Schuljahr und wird *A1-Sprache* genannt. In der vierten oder fünften Klasse fängt die

¹ Statistik über die Sprachenwahl der SchülerInnen der 3. Klasse im Jahr 2010.

fakultative *A2-Sprache* an. Die obligatorische *B1-Sprache*, entweder Schwedisch, Finnisch oder Englisch, wird in der siebten bis der neunten Klasse aufgenommen. Zwischen den Klassen 7 und 9 tritt die wahlfreie *B2-Sprache* ein. Deutsch ist die beliebteste B2-Sprache; nach der neuesten Statistik aus dem Jahr 2009 haben 6,5% aller SchülerInnen der 8. und 9. Klassen Deutsch als B2-Sprache gelernt. (Zu diesem Abschnitt, Internetquelle SUKOL.)

In der gymnasialen Oberstufe, normalerweise im Alter von 16–17 Jahren, wird das Studium der früher gewählten Sprachen fortgesetzt, und die freiwillige *B3-Sprache*, der Fokus dieser Arbeit, wird eingeführt. Der Lehrplan der B3-Sprache umfasst 8 Kurse². Ein *Kurs* besteht aus durchschnittlich 38 Unterrichtsstunden. Nach den ersten zwei Kursen der B3-Sprache stimmen die Kursinhalte mit denen der B2-Sprache überein, weswegen in den meisten Oberstufen die Gruppen dann zusammengelegt werden. In den ersten zwei Kursen der B3-Sprache soll also all das gelernt werden, wofür die SchülerInnen der B2-Sprache zwei Jahre gebraucht haben. Aus diesem Grund ist es ziemlich üblich, dass einige B2-Lernende die Sprache in der gymnasialen Oberstufe wieder von Anfang an als B3-Sprache beginnen, um die in der Grundschule gelernten Inhalte zu wiederholen. Das Abitur des kurzen Sprachlehrgangs ist für die B2- und die B3-LernerInnen gleich. (Zu diesem Abschnitt, vgl. Internetquelle SUKOL; Internetquelle Opetushallitus.)

Die neueste Statistik aus dem Frühjahr 2011 über die Sprachenwahl der finnischen Abiturienten zeigt, dass insgesamt 24,8% von ihnen Deutsch in der gymnasialen Oberstufe gelernt hatten. Von allen Abiturienten hatten 5,3% Deutsch als A-Sprache, 4,6% als B2-Sprache, 4,9% als B3-Sprache und 10% weniger als 6 Kurse gelernt. Deutsch war zum ersten Mal die zweitbeliebteste B3-Sprache nach dem Spanischen; früher war sie lange die meistgelernte B3-Sprache. (Zu diesem Abschnitt, Internetquelle Tilastokeskus.)

In den folgenden Unterkapiteln werden erstens die *Grundlagen des Lehrplans* für die gymnasiale Oberstufe erläutert. Interessant für diese Arbeit ist insbesondere die Kursbeschreibung des zweiten Kurses des B3-Deutschen. Zweitens werden die zentralen Begriffe des heutigen Fremdsprachenunterrichts, nämlich die *konstruktivistische Lerntheorie*, die *Kommunikativität* und die *Lernerzentriertheit* aus der Lehrerperspektive genauer betrachtet.

3.1 Die Grundlagen des Lehrplans

In Finnland setzt das Zentralamt für Unterrichtswesen (finn. „Opetushallitus“) die *Grundlagen des Lehrplans* für die gymnasiale Oberstufe fest. Dieses rechtlich verbindliche Dokument, das im Jahr 2003 völlig neuarbeitet worden ist, umfasst die gemeinsamen Unterrichtsziele und -inhalte für alle finnischen gymnasialen Oberstufen, die ihre eigenen jährlichen Lehrpläne innerhalb dieser Richtlinien präzisieren und ergänzen. (Zu diesem Abschnitt, Internetquelle Wikipedia; Internetquelle Opetushallitus.)

² Der Lehrplan der gymnasialen Oberstufe enthält insgesamt mindestens 75 Kurse.

In den *Grundlagen des Lehrplans* werden erstens Informationen über den Wertehintergrund, die Unterrichtspraxis, die Beratung und die Unterstützung der SchülerInnen sowie über die Beurteilung gegeben. Zweitens werden die Ziele und Inhalte jedes Faches Kurs für Kurs gelistet. Im Folgenden werden zuerst die allgemeinen Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts in den *Grundlagen des Lehrplans* für die gymnasiale Oberstufe erläutert und danach wird die Kursbeschreibung des zweiten Kurses der B3-Sprache, in diesem Fall des Deutschen, genauer betrachtet. Der Kurs 2 wird als Beispiel genommen, weil im Deutschen als B3-Sprache innerhalb dieses Kurses der Kasusunterricht anfängt. (Zu diesem Abschnitt, vgl. Internetquelle Opetushallitus.)

3.1.1 Allgemeine Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts

Die *Grundlagen des Lehrplans* für die gymnasiale Oberstufe betonen den Aspekt der interkulturellen Kommunikation beim Sprachenlernen: nicht nur die Sprache sondern auch die Kultur der Zielländer sollten bekannt werden. Die Lernenden sollten sich der Unterschiede zwischen der eigenen Sprache und Kultur und der der Zielländer bewusst werden. In jedem Kurs sollten alle Sprachfertigkeiten geübt werden: Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben. Der Wortschatz und die Strukturkenntnisse sollten im Laufe der Studien erweitert werden, denn auch sie dienen der Kommunikation.

Nach den *Grundlagen des Lehrplans* soll der Sprachenunterricht den SchülerInnen Fertigkeiten zum selbstgesteuerten Lernen bieten. Es sei wichtig, dass die Lernenden ihre Sprachkenntnisse selbst einschätzen könnten, ihre Lernstärken und -schwächen kennenlernen und sich als LernerIn mit Hilfe verschiedener Lernstrategien entwickeln könnten.

In den *Grundlagen des Lehrplans* werden auch die Zielniveaus beschrieben, die am Ende von jedem Sprachlehrgang erreicht werden sollten. Die Stufen entsprechen dem *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen*, in dem die erreichte Niveaustufe aller vier Sprachfertigkeiten ausführlich beschrieben wird. Das System ist vom Europarat entwickelt worden, um die Sprachkompetenzen der LernerInnen in ganz Europa trotz Unterschiede des Sprachenunterrichts und des Notensystems miteinander vergleichen zu können. In Finnland sollten nach den *Grundlagen des Lehrplans* für die gymnasiale Oberstufe zum Beispiel die Lernenden des Deutschen als B3-Sprache am Ende des dreijährigen Sprachenlernens auf dem *Niveau A2* stehen, das folgendermaßen dargestellt wird:

Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben. (Internetquelle Europarat.)

(Zu diesem ganzen Unterkapitel vgl. Internetquelle Opetushallitus, 87–88.)

3.1.2 Der Lehrplan des Deutschen als B3-Sprache

Die Kursinhalte der B3-Sprache sind heutzutage in den *Grundlagen des Lehrplans* für alle Fremdsprachen gemeinsam, weswegen dort nur allgemeine Themenkreise und Kommunikationssituationen angegeben werden. Sprachenspezifische Lehrpläne werden von den lokalen gymnasialen Oberstufen ausgearbeitet, und sie beinhalten oft auch Hinweise über die wichtigsten zu lernenden sprachlichen Strukturen. Die Kursbeschreibung des zweiten Kurses der B3-Sprache lautet folgendermaßen:

Themenbereiche des Kurses „So wird es erledigt“³ sind Familie, Freunde und andere menschliche Beziehungen und Lebensroutinen. Der Sprachgebrauch in verschiedenen alltäglichen Situationen wird geübt, z. B. beim Einkaufen, in der Bank, in der Post, beim Arzt, beim Verkehr, bei der Unterbringung und beim Essen. Die Betonung liegt auf Sprachverständnis und Sprechen. (Internetquelle Opetushallitus, 93, freie Übersetzung der Verfasserin.)

Es sei hier erwähnt, dass das Offenlassen der zu unterrichtenden grammatischen Strukturen in den Kursbeschreibungen der *Grundlagen des Lehrplans* die Bedeutung der Lehrwerke verstärkt hat. Weil die zu jedem Fremdsprachenkurs gehörenden Grammatikteile nicht mehr staatlich festgelegt werden, ist es für die gymnasialen Oberstufen am einfachsten, dem Kursinhalt des gewählten Lehrwerks zu folgen.

3.2 Zur konstruktivistisch-kommunikativen Lerntheorie

Die *Grundlagen des Lehrplans* und demnach auch der heutige Unterricht in der gymnasialen Oberstufe beruhen auf der *konstruktivistischen* Lerntheorie, in der das Lernen als Folge aktiver und zielgerichteter Handlungen des Lernenden gesehen wird. In kognitiven Konstruktionsprozessen verbindet jeder Lernende neue Informationen mit seinem individuellen Vorwissen, das durch das Lernen neu organisiert wird. Die *Interaktion* mit anderen Lernenden, mit dem Lehrenden und mit der Umgebung spielt dabei eine bedeutende Rolle. (Vgl. Internetquelle Opetushallitus, 5; Kristiansen 1998, 20–31; Harjanne 1994, 35–38.) Im Fall des Fremdsprachenunterrichts ist es zum Beispiel vernünftig *kontrastiv* vorzugehen, d. h. die zu lernenden sprachlichen Strukturen mit denen der Muttersprache und der früher gelernten Fremdsprachen zu vergleichen, um sie ans Vorwissen der Lernenden anzuknüpfen. (Vgl. z. B. Jaakkola 2000, 150; Fandrych 2010, 1015–1016.)

Teilweise wegen des Anspruchs auf Interaktion wird beim Fremdsprachenunterricht heutzutage der *kommunikative* Aspekt unterstrichen. Die Sprache wird als Instrument der Kommunikation gesehen. (Vgl. Kaikkonen & Kohonen 2000, 7–9; Colliander 2001, 31.) Gelernte Inhalte werden möglichst schnell und vielseitig mündlich geübt, damit sie in den aktiven Sprachgebrauch der LernerInnen eingeführt werden. Das wichtigste Ziel des Sprachunterrichts ist die fremdsprachige Kommunikationsfähigkeit.

Was ist dann die Rolle der Grammatik im kommunikativen Sprachunterricht? Jaakkola (1997, 53–58) hat sich z. B. mit der Frage beschäftigt und den Schluss

³ Originaler Name des Kurses auf Finnisch: ”Näin asiat hoituvat“

gezogen, dass der explizite Grammatikunterricht nicht im Widerspruch zum kommunikativen Aspekt steht, weil „die Ausdrucksgenauigkeit Teil der kommunikativen Effizienz ist.“⁴ (Jaakkola 1997, 58; vgl. auch Götze 1993, 4.) Neuner, Krüger und Grewer (1985, 70) sind auch der Meinung, dass die unterrichtliche Bemühung um Kommunikativität keine Ablehnung von Grammatik- oder Wortschatzarbeit bedeuten soll, weil ihre Beherrschung dem Lernenden größere Variationsmöglichkeiten verfügbarer Redemittel bietet. Sie betonen jedoch die dienende Funktion der Grammatik, denn „an erster Stelle steht die (mündliche oder schriftliche) Realisation der kommunikativen Absicht des Sprechenden.“ (Neuner & Krüger & Grewer 1985, 70.) Auch Fandrych (2010, 1013) konstatiert, dass in der Fremdsprachenforschung ein Grundkonsens darüber beherrscht, „dass deklaratives Wissen und damit auch explizite Grammatikvermittlung durchaus einen positiven Effekt auf den Grammatikerwerb haben.“ Er erklärt, dass insbesondere erwachsene Lernende im nicht-deutschsprachigen Raum „ein Mindestmaß an deklarativem grammatikbezogenem Wissen“ benötigen, um selbstständig mit der Sprache arbeiten zu können. (Fandrych 2010, 1014.)

Typische Merkmale für die konstruktivistische Sprachunterrichtspraxis sind die *induktive* Vorgehensweise und die gemeinsame Regelformulierung. Das *induktive* Vorgehen bedeutet, dass aus einzelnen Beispielen allgemeine Schlussfolgerungen gezogen werden; im Fall des Fremdsprachenunterrichts können z. B. die Lernenden grammatische Regeln anhand zielsprachlicher Textbeispiele selbstständig oder zusammen mit dem Lehrer ableiten. Besonders bei komplizierten oder den Lernenden schon bekannten Strukturen wird auch das Gegenteil, die *deduktive* Methode verwendet, was beim Grammatikunterricht bedeutet, dass die im Lernmaterial oder vom Lehrenden fertig formulierten Regeln als Ausgangspunkt für angewandte Übungen dienen. (Zu diesem Abschnitt, vgl. Jaakkola 1997, 59–63; Kwakernaak 2001, 139–143.)

Im Grammatikunterricht sollten nach Jaakkola (1997, 26) immer drei Aspekte der zu lernenden Struktur berücksichtigt werden: die Form, die Bedeutung und die Funktion. Götze (1993, 4) betont, dass im kommunikativen Sprachunterricht die Funktion im Mittelpunkt stehen soll. Im Idealfall würde das Bedürfnis der Lernenden, bestimmte Intentionen zum Ausdruck zu bringen, als Ausgangspunkt für das Lehren von grammatischen Strukturen dienen. (Vgl. z. B. Jaakkola 2000, 153.) Der Gebrauch von grammatischen Termini solle, so meint z. B. Götze (1993, 5), dabei minimiert werden. Auch Fandrych (2010, 1017) betont, dass die beschriebenen Phänomene einer pädagogischen Grammatik „so einfach und anschaulich wie möglich“ dargestellt werden sollten. (Vgl. auch Internetquelle 99 *Stichwörter für den Fremdsprachenunterricht*.) In der Praxis werden diese Ideale im Unterricht der B3-Sprache in der finnischen gymnasialen Oberstufe wegen der schnellen Progression jedoch kaum erreicht. Immer mehr neue grammatische Strukturen werden in hohem Tempo eingeführt, weil ihre Beherrschung nach wie vor nach nur dreijährigem Sprachenlernen in der Abiturprüfung getestet wird.

⁴ Originale Version auf Finnisch: „ilmaisutarkkuus on osa viestinnällistä tehokkuutta“.

3.3 Lernerzentrierter Unterricht aus der Lehrerperspektive

Weil das Lernen nach der konstruktivistischen Lerntheorie im Gehirn des Lernenden stattfindet, hängt der Lernerfolg natürlich zum größten Teil von seinen eigenen Handlungen und Eigenschaften ab. Der heutige *lernerzentrierte* oder *lernerorientierte* Unterricht setzt den Lernenden in den Mittelpunkt des Lernprozesses, was natürlich die traditionelle Rolle des Lehrenden verändert.

Die wichtigste Aufgabe des Lehrenden ist, in der Unterrichtssituation möglichst günstige Umstände für das Lernen zu schaffen. Weil nicht jedes Individuum auf die gleiche Weise die besten Lernergebnisse erreicht, soll der Lehrende in seiner Arbeit die unterschiedlichen *Lerntypen* (auch *Lernertypen* genannt) beachten. Die Lernenden können z. B. nach dem von ihnen präferierten Wahrnehmungskanal in *visuelle*, *auditive*, *kinästhetische* und *taktile Lerntypen* klassifiziert werden. Die entsprechenden Sinneskanäle sind Sehen, Hören, Bewegen und Begreifen. Die meisten LernerInnen sind Mischtypen von mehreren Perzeptionsstilen, sodass reine Lerntypen eher selten sind. (Zu diesem Abschnitt, Aguado & Riemer 2010, 855; vgl. auch Huneke & Steinig 2000, 16–19.) In der Unterrichtspraxis bedeutet dies, dass das Lernen neuen Wissens umso wahrscheinlicher wird, je mehr Sinneskanäle bei seiner Präsentation aktiviert werden, zum Beispiel durch Lesen, Hören, Sprechen, Schreiben, Zeichnen oder Bewegen. Aus der konstruktivistischen Sicht hinterlässt die vielseitige Arbeit mit den zu lernenden Inhalten auch viele unterschiedliche Spuren im Gedächtnis, was dem Lernenden mehrere Wege zum späteren Abrufen der Informationen aus dem Langzeitgedächtnis bietet. (Vgl. Kristiansen 1998, 34; Witte & Harden 2010, 1327–1328.) Abwechslungsreiche Arbeitsweisen und die aktive Rolle der Lernenden neigen auch dazu, die *Motivation* der Lernenden zu steigern, was zu besseren Lernergebnissen führen sollte. (Vgl. Riemer 2010, 1152; vgl. auch Huneke & Steinig 2000, 14.)

Lerntypen können auch nach dem Grad der *Feldabhängigkeit* klassifiziert werden. Die *feldabhängigen* oder *holistischen* Lernenden richten ihre Aufmerksamkeit auf größere Zusammenhänge, die *feldunabhängigen* oder *analytischen* Lernenden auf Einzelheiten. Im Fremdsprachenunterricht profitieren die feldabhängigen Lernenden von ihrem Kommunikationsvermögen, weil sie keine Angst vor Fehlern haben, aber mit grammatischen Regeln befinden sie sich oft in Not. Die feldunabhängigen Lernenden dagegen interessieren sich für die Form der Sprache, aber fühlen sich in überraschenden kommunikativen Interaktionen unsicher. Beide Typen sollten vom Lehrenden zur Flexibilität ermutigt werden, sodass sie situationsgemäß auch die andere Lernstrategie verfolgen könnten. (Zu diesem Abschnitt, Huneke & Steinig 2000, 16–19; vgl. auch Jaakkola 2000, 52.)

Abwechslungsreiche Arbeitsweisen sind im Sprachenunterricht auch deswegen wichtig, weil die Lernenden nach Huneke und Steinig (2000, 17) sich ihrer Vorlieben bewusst werden sollen, was nur dadurch möglich wird, wenn im Unterricht „genügend Angebote in allen Richtungen“ vorhanden seien. Wenn die Lernenden mehrere Arbeitsweisen kennen und experimentieren, können sie ihren Lernerfolg mit Hilfe der zu ihrem persönlichen Lernstil am besten passenden Lerntechniken

verbessern. (Vgl. Bimmel 2010, 845–847.) Wie schon im Kapitel 3.1.1 festgestellt wurde, setzen auch die *Grundlagen des Lehrplans* die Fertigkeiten zum selbstgesteuerten Lernen als ein wichtiges Ziel des Fremdsprachenunterrichts. (Vgl. Internetquelle Opetushallitus, 87–88.) Bei dieser Mission braucht der Lernende die Hilfe der Lehrenden. (Vgl. Aguado & Riemer 2010, 856–857; Witte & Harden 2010, 1329.)

Wenn im empirischen Teil dieser Arbeit die Prüfungsergebnisse mit den Bezeichnungen der Lernenden über ihre Vorbereitungsweisen verglichen werden, können vorsichtige Schlüsse darüber gezogen werden, wie gut es den untersuchten Deutschlernenden schon am Anfang der gymnasialen Oberstufe gelungen ist, die für ihren persönlichen Lernstil angemessenen Vorbereitungsweisen auf die Prüfung zu finden.

4 MATERIALERSTELLUNG UND ANALYSEMETHODE

In diesem Kapitel werden die wichtigsten Hintergrundinformationen zum empirischen Teil dieser Arbeit behandelt. Am Anfang werden die größten Unterschiede zwischen den Kasusdarbietungen der Lehrbücher *Antenne* und *Kurz und gut* zusammengefasst, und zwar erstens um zu zeigen, warum die Kasusaufgaben der Kursprüfungen der zwei Lehrbuchnutzerguppen nicht identisch sein können, und zweitens, um später herausfinden zu können, ob mögliche Unterschiede in den Kasuskenntnissen der Lernergruppen auf Gegensätze in den Lehrbüchern zurückgeführt werden können. Danach wird die Suche nach geeigneten Schulen erläutert, und die einzelnen Probandengruppen werden kurz vorgestellt. Kap. 4.3 stellt die verschiedenen Datenerhebungsmethoden dieser Arbeit, d. h. die Kasusaufgabe der Kursprüfung, den Fragebogen für die Lernenden und den Fragebogen für die Lehrenden, vor. Zum Schluss wird in Kap. 4.4. die Bewertung der Kasusaufgabe in Blick genommen.

4.1 Vergleich der Lehrbücher *Antenne* und *Kurz und gut*

In meiner Seminararbeit I (Jaakola, 2009) habe ich die Kasusdarbietungen der Lehrbücher *Antenne*, *Kurse 1–2* und *Kurz und gut*, *Übungen 1–2* im zweiten Kurs des B3-Deutschen verglichen. Die für den Lehrer verfassten Teile der Lehrwerke, wie z. B. das Lehrerheft und das Beurteilungsmaterial, wurden außer Acht gelassen; die Lehrbücher wurden vom Gesichtspunkt des Lernenden betrachtet. Das Interesse lag besonders darin, wie die Kasus in den Büchern explizit gelehrt werden, weshalb die Lektionstexte, Tonbänder und Übungen der Lehrwerke nicht untersucht wurden. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Lehrbuchanalyse kurz zusammengefasst, unter besonderer Berücksichtigung der Fakten, die für diese Arbeit relevant sind.

Der für diese Untersuchung wahrscheinlich bedeutendste Unterschied zwischen den betrachteten Lehrwerken ist die Tatsache, dass *Kurz und gut* den Akkusativ im zweiten und den Dativ erst im dritten Kurs behandelt, während die beiden Kasus in

Antenne innerhalb des zweiten Kurses gelehrt werden. Es ist interessant zu sehen, ob dieser Unterschied am Ende des zweiten Kurses eine Wirkung auf die Akkusativkenntnisse der Lernenden hat. Man könnte erwarten, dass die Nutzer von *Kurz und gut* den Akkusativ besser beherrschen, weil sie ihn in diesem Kurs noch nicht mit den Dativformen vermischen können. Huneke und Steinig (2000, 143) sind z. B. der Meinung, es sei ungünstig, zwei sehr ähnliche Lerngegenstände gleichzeitig zu lernen, weil sie sich gegenseitig hemmen.

Die Lehrwerke sind sehr unterschiedlich aufgebaut. Das Buch *Antenne, Kurse 1–2* enthält Texte und Übungen, während die ersten zwei Kurse von *Kurz und gut* die zwei Schülerbücher *Texte, Kurse 1–2* und *Übungen, Kurse 1–2* umfassen. In *Antenne* folgen die Übungen zum Textinhalt immer den Lektionstexten, während grammatische Regeln und Übungen getrennt am Ende des Buchs (S.131–165) dargeboten werden. Dagegen werden im Übungsbuch von *Kurz und gut* neue grammatische Strukturen zwischen textinhaltliche Übungen gestreut vorgestellt und geübt. Am Ende des Textbuchs von *Kurz und gut* befindet sich noch eine normative Grammatik zum Nachschlagen. Was die Vorbereitung der Lernenden auf Prüfungen und dadurch diese Arbeit betrifft, ist, dass die grammatischen Inhalte im Übungsbuch von *Antenne* zwar leichter zu finden sind, dass aber die *Kurz und gut* -Nutzer von der fertigproduzierten Nachschlagegrammatik profitieren können.

In den Büchern unterscheidet sich auch die Reihenfolge der zu lernenden Kasus. *Antenne* fängt mit Substantiven, *Kurz und gut* mit den Personalpronomen an. Die letztgenannte Lösung wird z. B. von Kwakernaak (2002, 161–162) empfohlen, weil die Personalpronomina oft auch in solchen Sprachen morphologisch markiert werden, in denen das substantivische Kasussystem nicht existiert. Im Finnischen bekommen auch die Substantive Kasusendungen, weswegen die Reihenfolge für finnische Lernende wahrscheinlich keine sehr große Rolle spielt. In *Kurz und gut* werden außerdem die Akkusativpräpositionen *für* und *ohne* im zweiten Kurses beigebracht, während *Antenne* die präpositionalen Kasus erst in späteren Kursen präsentiert.

Die anderen bei der Lehrwerkanalyse entdeckten Unterschiede hängen mit der Darbietungsweise der grammatischen Strukturen zusammen: *Antenne* fordert bei der induktiven Regelformulierung eine aktivere Teilnahme der Lernenden und stellt die grammatischen Inhalte immer nach dem gleichen Muster möglichst anschaulich dar, während *Kurz und gut* lange finnischsprachige Erklärungen voll von grammatischen Termini bevorzugt und die Darstellungsweise der grammatischen Inhalte stärker variiert. Konstruktivistisch gesehen sollten die in *Antenne* verwendeten Methoden für das Lernen effektiver sein (vgl. Koenig 2001, 298–301), aber es ist anzunehmen, dass diese Unterschiede für die Kasuskenntnisse ihrer Nutzer weniger relevant sind, weil die Lernenden nicht allein aus dem Lehrbuch lernen, sondern es sind die Lehrenden, die bestimmen können, in welcher Weise die Kasus tatsächlich in der Unterrichtssituation beigebracht werden.

(Zu diesem ganzen Unterkapitel vgl. *Antenne, Kurse 1–2; Kurz und gut, Übungen 1–2; Jaakola 2009.*)

4.2 Die Probandengruppen

Die Suche nach den *Antenne* und *Kurz und gut* benutzenden Schulen fand 2012 im Internet statt. In der Enzyklopädie Wikipedia gibt es mit 441 Namen eine vermutlich vollständige Liste der finnischen gymnasialen Oberstufen. Die Schulen sind auf der Liste alphabetisch nach den verschiedenen geographischen Teilen Finnlands gruppiert. (Vgl. Interquelle Wikipedia.) Von allen öffentlichen Schulen habe ich die Internet-Seiten von mehreren Dutzenden Schulen in verschiedenen Teilen des Landes gesichtet, um erstens ihre Schüleranzahl herauszufinden, weil nur gymnasiale Oberstufen mit wenigstens 250 SchülerInnen berücksichtigt wurden, um möglichst die aller kleinsten Deutschgruppen auszuschneiden. Zweitens sollte die Lehrbuchliste der Schule im Internet öffentlich zugänglich sein und eines der untersuchten Lehrwerke enthalten. Der Informationsgehalt der Internet-Seiten der Schulen war insgesamt sehr unterschiedlich.

Nachdem eine Schule die von mir gestellten Bedingungen erfüllt hatte, habe ich allen ihren DeutschlehrerInnen eine E-Mail mit Informationen über meine Untersuchung mit Bitte um Teilnahme geschickt. In den meisten Fällen stand nicht im Internet, für welche Kurse die einzelnen Deutschlehrenden der Schule verantwortlich waren. Überraschend viele Lehrende haben nicht geantwortet. In einigen Schulen war der Kurs zur Zeit der Befragung schon vorbei, in anderen war die Lehrbuchliste im Internet veraltet und keines der untersuchten Werke wurde mehr verwendet, und einige Lehrende wollten aus anderen Gründen nicht teilnehmen. Letztendlich haben fünf Lehrende ihr Interesse an einer Teilnahme ausgedrückt. Danach sind die LeitlehrerInnen der Schulen per E-Mail um Untersuchungsgenehmigung gebeten worden. In einer Schule mussten die Eltern der B3-Lernenden um Erlaubnis gebeten werden, aber in den anderen Schulen hat meine Zusicherung gereicht, dass die untersuchten Lernenden, Lehrenden und Schulen in meiner Arbeit anonymisiert werden.

Die Anonymität der Lernenden wurde dadurch gesichert, dass sie auf der Prüfungsseite mit der Kasusaufgabe nicht ihren Namen, sondern einen Identifikationscode geschrieben haben. Die Codes bestehen aus der Abkürzung der Schule (AA, AB usw.) und einer Kardinalzahl. Die Lerngewohnheitsfragebögen der Lernenden sind mit den gleichen Codes markiert worden, damit die Prüfungs- und Fragebogenantworten eines einzelnen Schülers in dieser Arbeit verknüpft und verglichen werden konnten.

Trotz der Größe der teilnehmenden gymnasialen Oberstufen sind die Gruppen des Deutschen als B3-Sprache, wahrscheinlich wegen des breiten Angebots an anderen Kursen, sehr klein. Wegen der Anonymitätsverpflichtung werden die Schulen im Folgenden nur in groben Zügen vorgestellt:

AA

Die erste die Lehrwerkreihe *Antenne* nutzende Schule wird in dieser Untersuchung AA genannt. Sie befindet sich in Südostfinnland und hat insgesamt ungefähr 300 Lernende. Die 13 Lernenden des B3-Deutschen machen sie zur größten Deutschlerngruppe dieser Untersuchung. Zwei der Lernenden hatten Deutsch schon vor Anfang der B3-Sprache gelernt. Die Prüfung des zweiten Kurses fand in Januar 2012 statt.

AB

In der B3-Deutschlerngruppe der Schule AB in Ostfinnland gab es 11 Lernende, aber nur 10 von ihnen haben an der im April 2012 stattgefundenen Prüfung teilgenommen. Drei Lernende hatten Deutsch schon früher gelernt. Die gymnasiale Oberstufe hat insgesamt ungefähr 400 SchülerInnen.

AC

Die kleinste teilnehmende Schülergruppe mit sechs Lernenden kam aus der Schule AC, die in Nordösterbotten liegt. Insgesamt beträgt ihre Schüleranzahl ungefähr 300. Zwei der Lernenden des B3-Deutschen hatten die Sprache auch vor der gymnasialen Oberstufe gelernt. Die Kursprüfung fand im Januar 2012 statt.

KA

Die erste die Lehrbuchreihe *Kurz und gut* verwendende Schule hat insgesamt ungefähr 600 SchülerInnen, befindet sich in Südfinnland und wird in dieser Arbeit KA genannt. In der B3-Deutschgruppe gab es 11 Lernende, von denen zwei auch früher Deutsch gelernt hatten. Die Kasusaufgabe wurde im Januar 2012 nach der Prüfung als separater Test durchgeführt.

KB

Die zweite *Kurz und gut* -Schule liegt in Südwestfinnland und hat fast 300 Lernende. Im Februar 2012 haben die 10 Lernenden am Ende des zweiten Kurses des B3-Deutschen die Prüfung mit der Kasusaufgabe gemacht. Alle SchülerInnen der Gruppe fingen mit der deutschen Sprache erst in der gymnasialen Oberstufe an.

4.3 Die Datenerhebungsmethoden

Die Datenerhebung für den empirischen Teil dieser Arbeit fand von Januar bis April 2012 in drei das Lehrwerk *Antenne* und zwei *Kurz und gut* verwendenden gymnasialen Oberstufen statt. Es wurden dreierlei Daten gesammelt. Erstens wurden die Kasuskenntnisse der Lernenden mit Hilfe einer Lückenaufgabe ermittelt, die in vier Schulen als ein Teil der Prüfung am Ende des zweiten Kurses und in einer Schule gleich nach der Kursprüfung als ein separater Test durchgeführt wurde. Zweitens wurden die Lerngewohnheiten der Lernenden mit Hilfe eines Fragebogens geklärt,

um herauszufinden, welche anderen, lehrbuchunabhängigen Faktoren bei ihren Kasuskenntnissen eine Rolle spielen könnten. Drittens wurde ein Fragebogen auch an die Lehrenden gerichtet, weil es wichtig ist zu wissen, ob sie beim Kasusunterricht überhaupt die Lehrbücher verwendet haben. Im Folgenden wird jede für die Datenerhebung verwendete Methode genauer betrachtet.

4.3.1 Die Kasusaufgabe der Kursprüfung

Weil diese Arbeit der Frage nachgeht, ob das Lernen der deutschen Kasus bei finnischen SchülerInnen der gymnasialen Oberstufe lehrbuchabhängig ist, müssen die Lernergebnisse der *Antenne*- und *Kurz und gut* -Nutzergruppen statistisch gemessen und miteinander verglichen werden. Weil die Sprachkenntnisse im schulischen Bereich traditionell durch Prüfungen getestet werden, wurde auch die zu dieser Untersuchung gehörende Kasusaufgabe in die Prüfung integriert, die am Ende des zweiten Kurses des B3-Deutschen stattfindet. Dadurch wird gesichert, dass die Lernenden sich auf die Aufgabe vorbereiten und ihr Bestes tun, um die Formen richtig zu schreiben. Natürlich gibt es aber wahrscheinlich in jeder Gruppe auch Lernende, deren Leistungen durch Prüfungsstress sogar verschlechtert werden. Ein zweiter Nachteil dieser Vorgehensweise ist die begrenzte Prüfungszeit, in der auch viele andere Konzentration verlangende Aufgaben gemacht werden müssen. Wie viele und was für Aufgaben sonst in den Prüfungen gestellt werden, variiert von Gruppe zu Gruppe, aber wenn man darauf vertraut, dass die LehrerInnen die Menge und den Schwierigkeitsgrad der Aufgaben der zur Verfügung stehenden Zeit anpassen können, befinden sich alle Untersuchungsgruppen mehr oder weniger in der gleichen Situation, weswegen die Ergebnisse der Kasusaufgabe miteinander vergleichbar sein sollten.

Die von mir vorbereiteten Kasusaufgaben (Anhänge 1 und 2) bestehen aus einem chronologisch folgerichtigen Text, in den die in Klammern in Grundform auf Deutsch stehenden Substantive oder Personalpronomina in richtiger Form in die Lücken geschrieben werden sollen. Obwohl dieser Aufgabentyp wegen seines mechanischen Charakters und seiner Unauthentizität kritisiert wird (vgl. z. B. Koenig 2001, 301), ist er für das Messen der Kenntnisse gewählt worden, weil er deutlich ergibt, ob die Kasusformen gelernt worden sind, und weil die Lücken die Aufmerksamkeit der SchülerInnen auf die erforderliche Form richten. Auch in den untersuchten Lernmaterialien sind immer noch viele Sorten von Lückenaufgaben zu finden.

Wenn das Genus der Wörter in der Grundform nicht sichtbar ist (wie z. B. bei Maskulinum und Neutrum mit dem unbestimmten Artikel), wird es in der Prüfung auch nicht explizit markiert. Der Wortschatz und das Thema des Textes sollten den beiden Gruppen aus ihren Lehrbüchern bekannt sein. Im Aufgabentext geht es um eine Reise zweier deutscher Jugendlicher nach Spanien, und außer dem Thema „Reisen“, das in Texten der beiden Lehrwerke vorkommt, werden auch kurz die Themen „Einkaufen“ und „Essen“ behandelt, die schon in den *Grundlagen des Lehrplans* als Inhalte des zweiten Kurses erwähnt werden. Weil die kommunikative Natur der Sprache heutzutage im schulischen Unterricht betont wird, werden logische

narrative Texte auch in grammatischen Aufgaben vor einzelnen, nicht-zusammengehörigen Sätzen bevorzugt. Wenn die SchülerInnen den Text ausführlich durchlesen, können sie aus ihrer Ganzheit Hinweise für das Lösen der Aufgaben, wie z. B. das richtige Genus eines mehrmals verwendeten Wortes, finden.

Weil die *Antenne*-Nutzer sowohl Akkusativ als auch Dativ, aber die *Kurz und gut* - Nutzer keinen Dativ, aber außer reinem Akkusativ auch die Akkusativpräpositionen *für* und *ohne* im zweiten Kurs lernen müssen, können die Prüfungsaufgaben der zwei Gruppen nicht ganz identisch sein. Dennoch habe ich danach gestrebt, den Schwierigkeitsgrad ungefähr gleich zu halten. Im Folgenden werden die erfragten Kasusformen der beiden Aufgaben erstens tabellarisch und zweitens kurz in Worten vorgestellt.

Tabelle 3: Kasusaufgabe für *Antenne* -Nutzer, insgesamt 14 Lücken

	Nominativ	Akkusativ	Dativ
Mask.		2 (1 bestimmt, 1 unbestimmt)	1 (1 Poss.pron.)
Fem.	1 (1 Poss.pron.)	2 (1 unbestimmt, 1 Poss.pron.)	
N.		3 (3 unbestimmt)	
Plur.		1 (1 unbestimmt mit Adjektiv)	1 (1 Poss.pron.)
Pers.pron. Sing.III fem.			1
Pers.pron. Plur. III	1		1

Die Aufgabe der *Antenne*-Nutzer (Anhang 1) enthält insgesamt 14 Lücken, von denen 3 mit Personalpronomina und 11 mit Substantiven ausgefüllt werden sollen. Von jedem Genus sind drei Wörter im Singular dabei. 7 der Substantive im Singular werden mit dem unbestimmten, 1 mit dem bestimmten Artikel und 3 mit dem Possessivpronomen *sein* angegeben. Außerdem gibt es im Test 2 Substantive im Plural, von denen das erste mit dem Possessivpronomen *sein* und das zweite in unbestimmter Form mit einem vorangestellten Adjektiv steht. 2 Lücken verlangen den Nominativ, 8 den Akkusativ und 4 den Dativ.

Tabelle 4: Kasusaufgabe für *Kurz und gut*-Nutzer, insgesamt 14 Lücken

	Nominativ	Akkusativ
Mask.		3 (1 bestimmt, 1 bestimmt + <i>für</i> , 1 unbestimmt)
Fem.	1 (1 Poss.pron.)	2 (1 unbestimmt, 1 Poss.pron. + <i>ohne</i>)
N.	1 (1 bestimmt)	3 (3 unbestimmt)
Plur.		1 (1 unbestimmt)
Pers.pron. Sing III fem.		1
Pers.pron. Plur. III	1	1 (+ <i>für</i>)

In der Aufgabe für *Kurz und gut*-Nutzer (Anhang 2) gibt es insgesamt 14 Lücken, von denen 3 mit Personalpronomina und 11 mit Substantiven ausgefüllt werden sollen. Von den Substantiven im Singular sind 3 Maskulina, 3 Feminina und 2 Neutra. 6 der Substantive im Singular werden mit dem unbestimmten und 3 mit dem bestimmten Artikel sowie eines mit dem Possessivpronomen *sein* und eines mit *ihr* angegeben. 1 Substantiv steht im Plural in unbestimmter Form. In 3 Lücken wird der Nominativ und in 11 der Akkusativ verlangt. 3 Lücken testen die Kenntnisse der im Kurs unterrichteten präpositionalen Kasus; *für* steht zweimal und *ohne* einmal vor dem Nomen.

4.3.2 Fragebogen für die Lernenden

Weil der Lernende konstruktivistisch gesehen selbst den größten Einfluss auf sein Lernen hat, hängen die Unterschiede beim Lernerfolg größtenteils von seinen Lerngewohnheiten und persönlichen Eigenschaften ab (vgl. Kap. 3.2 und 3.3). Um diese lehrbuch- und lehrerunabhängige Faktoren zu erläutern, ist ein Fragebogen (Anhänge 3 und 4) mit sieben finnischsprachigen Fragen ausgearbeitet worden, den die teilnehmenden SchülerInnen gleich nach oder vor der Prüfung ausgefüllt haben. Die Fragen sind für *Antenne*- und *Kurz und gut*-Nutzer außer den erwähnten im Kurs gelernten Kasusformen und dem Namen der Lehrbuchreihe fast identisch. Auf der Liste mit alternativen Vorbereitungsweisen gibt es wegen des Fehlens einer normativen Nachschlagegrammatik im Textbuch außerdem eine Alternative weniger für die Nutzer von *Antenne*.

Die ersten vier Fragen beziehen sich auf das Interesse der Lernenden an Deutsch und an Fremdsprachen im Allgemeinen, die Fragen 5 und 6 auf ihre Vorbereitung auf die Kasusaufgaben der Kursprüfung und die letzte Frage auf ihre Meinungen über die Grammatikpräsentationen in ihrem Lehrbuch. Erstens wird gefragt, welche Sprachen die Lernenden in der Schule gelernt haben oder sonst beherrschen. In den meisten Fällen ist die B3-Sprache entweder die dritte oder die vierte Fremdsprache der

LernerInnen. Oft ist es ein Vorteil, mehrere Fremdsprachen gelernt zu haben, weil die beim Sprachenlernen verwendeten Lerntechniken schon bekannt sind, und weil die miteinander verwandten Fremdsprachen sich auch lexikalisch stützen. Es ist anzunehmen, dass ein besonders großer Anzahl der gelernten Fremdsprachen ein allgemeines Interesse des Lernenden an Sprachen bedeutet, was die Motivation erhöhen und dadurch zu besseren Lernergebnissen führen sollte. (Vgl. Riemer 2010, 1152.)

Mit der zweiten Frage wird ermittelt, ob die SchülerInnen Deutsch schon vor der gymnasialen Oberstufe gelernt haben. Es ist ziemlich üblich, dass die Lernenden des B2-Deutschen, die ihre Deutschkenntnisse verbessern wollen, die ersten zwei Kurse des B3-Deutschen als Wiederholung der früher gelernten Inhalte verwenden. Weil diese LernerInnen ursprünglich die Kasus nicht *in* sondern schon *vor* dem zweiten Kurs des B3-Deutschen gelernt haben, oder zumindest gelernt haben sollten, lässt sich fragen, ob ihre Antworten überhaupt in diese Untersuchung mit einbezogen werden sollten. Wegen der WiederholerInnen befinden sich aber auch die Lehrenden in einer Situation, wo die Deutschgruppen von Anfang an sehr heterogen sind. Es sind auch nicht automatisch die ehemaligen B2-Lernenden, die die besten Lernergebnisse erzielen, weil sie wahrscheinlich schon früher Probleme mit der Sprache gehabt haben; sonst hätten sie keine Wiederholung gebraucht. Aus diesen Gründen werden in dieser Arbeit auch die Prüfungen der Wiederholenden im Gesamtergebnis mitberücksichtigt. Um herauszufinden, ob ihre Resultate von denjenigen der Lernenden ohne frühere Erfahrung mit dem Deutschen abweichen, werden die Gruppen später in Kap. 6.1.1 auch getrennt miteinander verglichen.

Die dritte Frage lautet: „Verwendest du Deutsch regelmäßig außerhalb der Schule? Wo?“ Je mehr die Sprache aktiv verwendet wird, besonders in authentischen Kommunikationssituationen, desto besser wird sie gelernt. Jede Gelegenheit zur außerschulischen Anwendung des Deutschen dient auch dazu, die Motivation der Lernenden zu steigern. Oft sind die feldabhängigen Lernenden diejenigen, die keine Angst haben, die Fremdsprache auch in unvorbereiteten Kommunikationssituationen zu verwenden. Weil dieser Lernertyp wenig Aufmerksamkeit auf die Einzelheiten der Sprache lenkt, kann es sein, dass der Erfolg dieser Lernenden in einer sich auf die Form der Sprache konzentrierenden Aufgabe, wie die Kasusaufgabe der Prüfung, nicht sehr groß ist.

Die Frage 4 geht auch der Motivation der Lernenden nach und lautet: „Warum hast du angefangen, Deutsch zu lernen?“ Es ist zu erwarten, dass z. B. die SchülerInnen die Deutsch gewählt haben, nur um die festgesetzte Kursanzahl der gymnasialen Oberstufe irgendwie zu erreichen, weniger motiviert sind als diejenigen, die Deutsch für interessant halten oder die Sprache mit deutschsprachigen Freunden sprechen lernen wollen.

Die Fragen 5 und 6 sind die wichtigsten für diese Untersuchung, weil sie die SchülerInnen fragen, wie sie sich auf die Prüfung vorbereitet haben. Mit der fünften Frage schätzen sie ein, wie viele Stunden sie für die Prüfung gelernt haben. Einige Lernende brauchen mehr Zeit für das Lernen als andere, und andere können auch in

einer kurzen Zeit das Wesentliche effektiv übernehmen. Es soll auch nicht vergessen werden, dass das Lernen ein Prozess ist und im Laufe des ganzen Kurses, nicht nur kurz vor der Prüfung geschieht. Aus diesen Gründen wird der Lernerfolg wahrscheinlich nicht linear mit der für die Prüfungsvorbereitung verbrauchten Zeit erhöht, aber ganz ohne Arbeit kann das Lernen auch nicht geschehen.

Die sechste Frage konzentriert sich darauf, auf welche Weise die Lernenden sich für die Kasusaufgabe der Prüfung zu Hause vorbereitet haben. Sie sollen aus einer Liste von 25 oder 26 verschiedenen Arbeitsweisen (von *a* bis *y* oder *z*) jede Alternative markieren, die ihre Vorgehensweisen mit den Kasus darstellt, gerade was diese Prüfung betrifft. Weil die *Kurz und gut*-Nutzer die Kasusregeln sowohl im Übungsbuch als auch am Ende des Textbuchs lesen können, gibt es für sie eine Alternative mehr als für die Nutzer der Lehrwerkreihe *Antenne*. Die Liste ist so aufgebaut, dass passende Lernstrategien für jeden Lernertyp erwähnt werden, wie z. B. das Lautlesen von Regeln oder Beispielsätzen für auditive Lerner. Auch die Alternative, sich gar nicht auf die Kasusaufgaben der Prüfung vorbereitet zu haben, steht auf der Liste, und in die letzte Alternative (*y* oder *z*) können die Lernenden ihre sonstigen auf der Liste fehlenden Vorbereitungsweisen aufschreiben.

Es sei hier erwähnt, dass es kein Ziel dieser Arbeit ist, eine Alternative zu finden, deren Nutzer die Kasusformen besser als andere lernen würden. Auch ist es nicht zu erwarten, dass die Lernenden mit den meisten Alternativen die besten Lernergebnisse erreichen würden. Der Erfolg sollte mehr oder weniger davon abhängen, ob die SchülerInnen die zu ihrem persönlichen Lernstil passenden Lerntechniken gefunden haben. Im Rahmen dieser Arbeit ist es unmöglich, eine umfassende Lernstilanalyse durchzuführen, aber ein Vergleich zwischen den verwendeten Techniken und den Prüfungsergebnissen weist darauf hin, wie erfolgreich die gewählten Lerntechniken für die Lernenden sind. Es ist auch für die Lernenden nützlich, bewusst über ihre Arbeitsweisen nachzudenken, weil auch *die Grundlagen des Lehrplans* für die gymnasiale Oberstufe das Lernen des Lernens betonen. Im Idealfall kann die Liste im Fragebogen sogar den LernerInnen neue Ideen geben, die sie bei der Vorbereitung auf künftige Prüfungen verwenden können. (Zu diesem Abschnitt, vgl. Huneke & Steinig 2000, 16–20, Internetquelle Opetushallitus, 87–88.)

4.3.3 Fragebogen für die Lehrenden

In den nationalen *Grundlagen des Lehrplans* für die gymnasiale Oberstufe werden nicht die zu jedem Fremdsprachenkurs gehörenden grammatischen Strukturen aufgelistet, sondern ihre Reihenfolge wird oft durch das in der Schule verwendete Lehrwerk bestimmt. Wie die Grammatik in der Unterrichtspraxis beigebracht wird, hängt völlig vom Lehrenden und wahrscheinlich von seinen früheren Erfahrungen mit verschiedenen Lehrmaterialien ab. Er kann z. B. bestimmen, ob und in welchem Maße die Kasuspräsentationen der Deutschlehrbücher überhaupt im Unterricht verwendet werden. Einige LehrerInnen folgen treu dem Lehrwerk, andere bevorzugen ihr eigenes Material. Auch mit dem Lehrbuchmaterial kann man auf viele unterschiedliche Weisen umgehen. Um ein Bild über die verschiedenen Lehrmethoden zu bekommen, ist ein Fragebogen für die Lehrenden (Anhänge 5 und

6) zusammengestellt worden, den sie nach dem Kurs ausgefüllt und per E-Mail zurückgeschickt haben.

Die Nutzer von *Kurz und gut* werden erstens gefragt, wie sie den Akkusativ der Personalpronomina gelehrt haben. Zweitens folgt die gleiche Frage zum Akkusativ von Substantiven. Es gibt immer sieben Antwortalternativen, die frei aus dem Finnischen übersetzt folgendermaßen lauten:

- a) Wir sind ihn im Grammatikteil des Übungsbuchs zusammen durchgegangen.
- b) Die Lernenden sind ihn allein durchgegangen.
- c) Die Lernenden sind ihn mit einem Partner oder in Gruppen durchgegangen.
- d) Ich habe Material aus einem anderen Lehrwerk verwendet. Was und warum?
- e) Ich habe mein eigenes Material verwendet, in dem die Regeln vor Beispielsätzen unterrichtet werden
- f) Ich habe mein eigenes Material verwendet, in dem die Regeln anhand von Beispielsätzen formuliert werden.
- g) Auf sonstige Weise. Welche?

Die *Antenne*-Nutzer antworten auf die gleichen Fragen, aber statt des Wortes *Übungsbuch* wird bei der Alternative *a* das Wort *Lehrbuch* verwendet. Außerdem wird die Frage mit den oben genannten Antwortalternativen auch zum Dativ von Personalpronomina und von Substantiven gestellt. Der Fragebogen der *Antenne*-Nutzer enthält insgesamt acht Fragen, der der *Kurz und gut* -Nutzer fünf. Die Reihenfolge der Fragen entspricht in beiden Formularen der der Kasusvorstellungen im besagten Lehrwerk.

Die *Kurz und gut* -Nutzer werden außerdem gefragt, ob sie auch den Dativ im zweiten Kurs beigebracht haben, und wenn ja, welche Formen. In ihrem Lehrwerk wird Dativ erst im dritten Kurs vorgestellt. Die *Antenne*-Nutzer antworten auf die Frage, in welcher Reihenfolge sie Akkusativ und Dativ unterrichtet haben, oder ob sie die beiden Fälle auf ein Mal behandelt haben. Ihr Lehrwerk fängt mit dem Akkusativ an, und der Dativ folgt ihm nicht unmittelbar, sondern zwischendurch werden andere grammatischen Strukturen vorgestellt. Die Antworten auf diese Fragen zeigen, in welchem Maße die LehrerInnen ihren Kasusunterricht dem Lehrwerk gemäß organisieren.

Die letzten zwei Fragen ermitteln die Meinungen der Lehrenden über das verwendete Lehrwerk. Erstens sollen sie mit Hilfe einer verbalen Rating-Skala einschätzen, wie gut oder schlecht bestimmte in ihrem Lehrwerk verwendete Vorgehensweisen ihrer Meinung nach funktionieren. Die aufgelisteten sieben Prinzipien stellen die größten Unterschiede zwischen *Antenne* und *Kurz und gut* dar, wie z. B. „Akkusativ und Dativ werden bzw. werden nicht im gleichen Kurs gelehrt.“ Die Antwortskala lautet: „gut funktionierend, ziemlich gut funktionierend, ziemlich schlecht funktionierend, schlecht funktionierend, sonstige Bemerkungen“. Zweitens wird durch eine offene Frage ihre Meinung über die Tabellen der Lehrbücher genauer ermittelt.

4.4 Die Bewertung der Prüfungsaufgabe

In der Kasusaufgabe der Kursprüfung gibt es 14 Lücken, und für jede korrekte kasusmarkierte Einheit wird 1 Punkt vergeben. Demzufolge beträgt die maximale Punktzahl 14. Die Lehrenden können sie natürlich später mit Hilfe eines Koeffizienten in die Skala mit der Gesamtpunktzahl der Prüfung einsetzen, wenn sie wollen.

Bei Substantiven sollen im Prinzip sowohl der Artikel als auch das Hauptwort in korrekter Form stehen. Rechtschreibfehler bei einem Substantiv führen zu einer Subtraktion von 0,25 Punkten, aber ein falscher Artikel führt mit den folgenden beiden Ausnahmen zu 0 Punkten. Wenn der Artikel eines Wortes z. B. vom bestimmten zum unbestimmten Artikel verändert wird, so dass sowohl der Kasus als auch das Genus richtig bleiben, werden nur 0,25 Punkte abgezogen. Weil der unbestimmte Artikel der Maskulina und Neutra das Geschlecht der Wörter unsichtbar lässt, führen ihre Vermischungen im Akkusativ zu einem Abzug von 0,75 Punkten. Dies gilt nicht für das Wort *Restaurant*, dessen bestimmter Artikel im weiteren Text zu sehen ist.

Alle Fehler in der Groß- und Kleinschreibung führen zum Abzug von 0,25 Punkten; auch bei den Pronomen *sie* und *Sie*. Sonst sollen Pronomina immer völlig richtig geschrieben sein, um Punkte zu erhalten. Die Weglassung des unbestimmten Artikels im Satz „Anna trinkt einen Apfelsaft“ wird mit 0,75 Punkten Abzug bestraft.

5 PRÜFUNGSERGEBNISSE DER LEHRBUCHNUTZER

In der Kasusaufgabe der Kursprüfung sollen die fehlenden Wörter aus einem narrativen Text in richtiger Form in leere Zeilen geschrieben werden. Die fehlenden Wörter stehen in ihrer Grundform in Klammern gleich nach der Lücke. Im Folgenden werden die Sätze einzeln und Kasus für Kasus betrachtet. In der folgenden Darstellung der Prüfungsergebnisse sind die richtigen Antworten in die Lücken geschrieben und unterstrichen worden. Im ursprünglichen Test sind die leeren Zeilen alle gleich lang. In dieser Analyse sind Sätze mit mehreren Lücken aus Klarheitsgründen ohne weitere Klammern oder Unterstreichungen grammatisch vollständig ausgeschrieben worden, damit der unter Betrachtung stehende Ausdruck deutlich auffällt.

Unter jedem Kasus werden erstens die Sätze, die den Prüfungen der *Antenne-* und *Kurz und gut* -Nutzergruppen gemeinsam sind, analysiert. Darauf folgen immer paarweise die Sätze, die sich in den beiden Prüfungen zwar ähneln, aber z. B. wegen Unterschiede des im Lehrwerk verwendeten Wortschatzes nicht identisch sind. An letzter Stelle werden die Sätze betrachtet, die kein Vergleichsobjekt in der Prüfung der anderen Gruppe haben. Hier wird das Wort *Gruppe* für die zwei Lehrwerknutzergruppen, also für *Antenne-* und *Kurz und gut* -Nutzer, verwendet,

während die Deutschlerngruppen der fünf untersuchten gymnasialen Oberstufen hier *Schulen* genannt werden.

Im Folgenden wird die Darstellungsweise der Daten mit Hilfe eines Beispielsatzes genauer erläutert.

1. Max und seine Freundin (seine Freundin) Anna fahren in den Herbstferien nach Barcelona.

Antenne: **17/29 (59%)**

AA: 7/13 (54%)

AB: 7/10 (70%)

AC 3/6 (50%)

Kurz und gut: **12/19 (63%)**

KA: 6/11 (55%)

KB: 6/8 (75%)

Insgesamt: **29/48 (60%)**

Die Nummerierung der Sätze folgt der der Prüfungsaufgabe. Wenn ein Satz nicht die gleiche Nummer in den zwei Prüfungsversionen hat, werden beide markiert, erstens bei *Antenne*, zweitens bei *Kurz und gut*. Einige Nummern kommen wiederholt vor, weil es in einigen Sätzen mehrere Lücken gibt.

Nach jedem Satz wird erstens je nach dem Lehrwerk die Zahl der richtigen Antworten mit der Gesamtzahl der TeilnehmerInnen verglichen und in eine Prozentzahl umgerechnet. Nach den kursiv geschriebenen Namen der Lehrwerke stehen diese Zahlen fettgedruckt. Hier haben z. B. 17 der 29 *Antenne*-Nutzer richtig geantwortet, was 59 Prozent entspricht. Zweitens werden unter den Namen der Lehrbücher und den Gesamtzahlen die Ergebnisse der einzelnen fünf Schulen auf die gleiche Weise aufgelistet. Die das Lehrwerk *Antenne* gebrauchenden Schulen werden *AA*, *AB* und *AC* genannt, die *Kurz und gut* gebrauchenden *KA* und *KB*. Drittens werden alle richtigen Antworten zusammengerechnet und mit der Gesamtzahl aller 48 PrüfungsteilnehmerInnen verglichen. Diese Zahlen werden wieder fettgedruckt hervorgehoben.

Jedem Satz mit den Statistiken folgt immer eine textförmige Interpretation des Ergebnisses und möglicher Fehlerursachen. Einige Sätze werden zum Beispiel kontrastiv aus dem Gesichtspunkt einer finnischen MuttersprachlerIn betrachtet. Am Ende jedes Unterkapitels werden die Ergebnisse aller Sätze mit dem einschlägigen Kasus zusammengerechnet, und zum Schluss werden die Resultate der ganzen Prüfungsaufgabe kurz zusammengefasst.

5.1 Nominativ

Es ist zu erwarten, dass von allen Kasus der Nominativ den Lernenden am leichtesten fällt, weil er die Grundform der Nomen ist, die z. B. in den Vokabellisten der Lehrbücher angegeben wird. Seine Funktion als Subjekt des Satzes sollte den Lernenden schon aus ihrer Muttersprache bekannt sein. Auf der anderen Seite kann es passieren, dass der Nominativ nach der Beibringung von anderen Fällen nicht mehr

geübt wird, sondern sogar für eine Selbstverständlichkeit gehalten wird, weswegen eine Prüfungsaufgabe, in der auch Nominativformen verlangt werden, die Lernenden verwirren kann.

Die Prüfungen der *Antenne*- und *Kurz und gut* -Nutzer haben zwei gemeinsame Sätze, die den Nominativ verlangen. Weil die *Kurz und gut* -Nutzer in diesem Kurs keine Dativaufgaben haben können, gibt es in ihren Prüfungen noch einen dritten Satz mit dem Nominativ.

1. Max und seine Freundin (seine Freundin) Anna fahren in den Herbstferien nach Barcelona.

<i>Antenne:</i>	17/29 (59%)
AA:	7/13 (54%)
AB:	7/10 (70%)
AC	3/6 (50%)
<i>Kurz und gut:</i>	12/19 (63%)
KA:	6/11 (55%)
KB:	6/8 (75%)
Insgesamt:	29/48 (60%)

Der erste Satz der ganzen Aufgabe führte zu überraschend vielen falschen Antworten mit allen möglichen Genera, Kasus und auch mehreren nicht existierenden Formen, was zeigt, dass die deutschen Possessivpronomen, obwohl sie in den beiden zu untersuchenden Lehrbüchern dargeboten werden, den finnischen SchülerInnen schwer fallen können. Ein zweiter Grund für die Fehler kann ein Identifikationsproblem sein, weil nicht nur ein Wort, sondern eine Wortgruppe das Subjekt dieses Satzes bildet.

- 5./6. Nach dem Essen fahren sie (sie = *suomeksi he*) mit der U-Bahn in die Stadtmitte.

<i>Antenne:</i>	20/29 (69%)
AA:	8/13 (62%)
AB:	6/10 (60%)
AC	6/6 (100%)
<i>Kurz und gut:</i>	12/19 (63%)
KA:	5/11 (45%)
KB:	7/8 (88%)
Insgesamt:	32/48 (67%)

In der Wortfolge dieses Satzes steht das Subjekt wegen der Erststellung der Zeitangabe an der dritten Stelle. Die *Inversion* ist den beiden Lehrbuchnutzerguppen zwar gelehrt worden, kann aber eine der Fehlerursachen sein. An jeder Stelle der ganzen Prüfungsaufgabe, an der das Pronomen *sie* gebeugt wird, ist es ins Finnische übersetzt worden, um klar zu machen, um welche Person es geht. Doch in diesem Satz zeigt schon die Verbform, dass hier die dritte Person Plural verlangt wird.

Bei diesem Satz sind die Unterschiede zwischen den Schulen auffällig groß. In der Schule AC haben alle Lernenden die richtige Form geschrieben, aber in der Schule KA weniger als die Hälfte. Im Großen und Ganzen scheint die Vielfalt der deutschen Pronomenformen vielen SchülerInnen Schwierigkeiten zu bereiten.

5. Das Restaurant (Das Restaurant) ist ein bisschen teuer ...

Kurz und gut: 17/19 (90%)

KA: 10/11 (91%)

KB: 7/8 (88%)

Dieser Satz ist ein Prototyp der Grundwortstellung des deutschen Aussagesatzes, in dem das substantivische Subjekt in bestimmter Form an erster Stelle steht. Die erhebliche Zahl der richtigen Antworten zeigt, dass dieser Satztyp den SchülerInnen am vertrautesten ist. Die beiden falsch antwortenden Lernenden haben den Artikel völlig weggelassen.

Durchschnittlich 68% aller Nominativaufgaben beider Gruppen wurden richtig beantwortet. Die durchschnittliche Prozentzahl der richtigen Antworten bei den *Kurz und gut* -Nutzern steigt dank der hohen Anzahl der richtigen Antworten im dritten Nominativsatz auf 79%, während durchschnittlich 64% der *Antenne*-Nutzer ihre zwei Nominativaufgaben korrekt beantwortet haben. Wenn der zusätzliche Satz der *Kurz und gut* -Gruppe, der sich als besonders leicht erwiesen hat, außer Acht gelassen wird, beträgt der Durchschnitt der *Kurz und gut* -Schulen 63 Prozent und der Gesamtdurchschnitt der Nominativsätze 64 Prozent, was bedeutet, dass es keinen Unterschied zwischen den Nominativkenntnissen der Gruppen gibt.

5.2 Akkusativ

Die Objektfunktion des Akkusativs wird den beiden Lernergruppen des B3-Deutschen während des zweiten Kurses beigebracht. Kontrastiv betrachtet sollte es finnischen MuttersprachlerInnen nicht schwierig sein, weil auch im Finnischen der Unterschied zwischen dem Subjekt und dem Objekt meistens deutlich ist. Zwar gibt es im Finnischen für Substantive keine reine Akkusativform wie für die Personalpronomina, denn die Fälle Genitiv, Nominativ oder Partitiv werden akkusativisch gebraucht. (Vgl. Hyvärinen & Piitulainen 2010, 571; Internetquelle Wikipedia.)

Was für Finnen im Deutschen schwierig sein kann, ist die Tatsache, dass nur das Maskulinum eine vom Nominativ abweichende Form hat, was besondere Aufmerksamkeit verlangt. In den üblichsten A-, B1- und B2-Sprachen, d. h. im Englischen und im Schwedischen, gibt es für Substantive keine Akkusativform, sondern der Objektskasus wird nur bei Pronomen morphologisch markiert, was auch negativen Transfer verursachen kann.

2. Sie haben ein Doppelzimmer (ein Doppelzimmer) im Hotel Hesperia del Mar.

Antenne: **10/29 (35%)**

AA: 5/13 (38%)

AB: 2/10 (20%)

AC 3/6 (50%)

Kurz und gut: **12/19 (63%)**

KA: 5/11 (45%)

KB: 7/8 (88%)

Insgesamt: **22/48 (46%)**

In dieser Aufgabe kann der unterschiedliche Satzbau im Deutschen und im Finnischen Schwierigkeiten bereiten, wenn die SchülerInnen aus der Übersetzung ins Finnische Hilfe beim Wählen der richtigen Wortform zu bekommen versuchen. Das deutsche Verb *haben* verlangt ein Akkusativobjekt, während mit seinem üblichsten finnischen Äquivalent *olla jollakin* das Objekt im Nominativ und der Besitzer im Adessiv stehen. Auf der anderen Seite ist *haben* wegen seiner Üblichkeit im Deutschen das meistgeübte Verb bei der Akkusativbeibringung der beiden Lehrwerke. Das Wort *Doppelzimmer* kommt in den Lektionstexten der beiden Lehrbücher vor und gehört zum Grundwortschatz des in den *Grundlagen des Lehrplans* erwähnten Themas *Unterbringung*.

In den Prüfungsergebnissen kann man bei diesem Satz einen deutlichen Unterschied zwischen den *Antenne*- und *Kurz und gut* -Nutzern sehen. Die Zweitgenannten haben fast doppelt so viele richtige Antworten gegeben als die Erstgenannten. Außerdem sind die Unterschiede zwischen einzelnen Schulen bei diesem Satz sehr groß. Zum Beispiel hat in der Schule KB nur einer von acht Lernenden falsch geantwortet, während in der zweiten *Kurz und gut* -Schule KA nur fünf von elf SchülerInnen das Substantiv korrekt gebeugt haben.

Aus dem Fenster sieht man den Strand (der Strand)...

Antenne: **9/29 (31%)**

AA: 5/13 (38%)

AB: 1/10 (10%)

AC 3/6 (50%)

Kurz und gut: **16/19 (84%)**

KA: 10/11 (91%)

KB: 6/8 (75%)

Insgesamt: **25/48 (52%)**

In diesem Satz wird das Substantiv mit dem bestimmten Artikel gebraucht, was bedeutet, dass sein Genus deutlich sichtbar ist. Fast die Hälfte der Lernenden hat es jedoch nicht geschafft, das Wort in den Akkusativ zu setzen. Mögliche Fehlerursachen bei diesem Satz sind die Inversion oder das ein wenig seltener geübte

Verb *sehen*. Die *Kurz und gut* -Gruppe hatte auch bei diesem Satz mehr Erfolg als die *Antenne*-Schulen.

3. ... und ganz in der Nähe gibt es ein Restaurant (ein Restaurant)...

Antenne: **11/29 (38%)**

AA: 3/13 (23%)

AB: 4/10 (40%)

AC 4/6 (67%)

Kurz und gut: **16/19 (84%)**

KA: 9/11 (82%)

KB: 7/8 (88%)

Insgesamt: **27/48 (56%)**

Neben dem Verb *haben* gehört *es gibt* zu den Konstruktionen, die mit dem finnischen Verb *olla* ohne Akkusativobjekt übersetzt werden. Weil auch *es gibt* sehr häufig in der deutschen Sprache vorkommt, wird auch dieses Verb in den Lehrbüchern wiederholt geübt. Das Wort *Restaurant* gehört zum Kursinhalt, weil das Thema *Essen* in den *Grundlagen des Lehrplans* erwähnt wird. In der Prüfungsaufgabe wird das Geschlecht des Wortes im gleich darauf folgenden Satz gegeben, weswegen die unbestimmte Form hier kein Grund für einen Genusfehler sein sollte. Die Erststellung der Ortsangabe führt auch in diesem Satz zur Inversion.

Bemerkenswert bei den Ergebnissen ist, dass dieser Satz zum größten Unterschied zwischen den *Antenne*- und *Kurz und gut* -Nutzern führte. *Es gibt* gehört zu den vier den Akkusativ regierenden Verben, die in der Kasustabelle von Substantiven in *Antenne* (S.151) erwähnt werden. In der entsprechenden Verbliste von *Kurz und gut* (S.115) gibt es elf Verben, von denen viele auch im Finnischen den Akkusativ verlangen. Trotz der Länge der Liste haben 84% der *Kurz und gut* -Nutzer das Verb korrekt gebrauchen können.

6./7. Max kauft ein Buch (ein Buch)...

Antenne: **12/29 (42%)**

AA: 3/13 (23%)

AB: 5/10 (50%)

AC 4/6 (67%)

Kurz und gut: **5/19 (26%)**

KA: 2/11 (15%)

KB: 3/8 (36%)

Insgesamt: **17/48 (35%)**

Weil die Grundform des unbestimmten Artikels *ein* das Geschlecht des Wortes nicht verrät, ist es für viele finnischen Lernende des Deutschen als Fremdsprache schwierig zu entscheiden, welche Form im Akkusativ gebraucht werden soll: *ein* für Neutra oder *einen* für Maskulina. In den Akkusativsätzen dieser Prüfung gibt es zwei solche Fälle ohne einen Hinweis auf das Genus, einen mit einem Maskulinum, und diesen Satz mit

einem Neutrum. Das Wort *Buch* gehört zwar nicht zum Themenwortschatz des zweiten Kurses, sollte den Lernenden aber aus der täglichen Unterrichtssprache bekannt sein.

In den Ergebnissen fallen die großen Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen auf. Dieser Satz ist auch die einzige Akkusativaufgabe, die die *Antenne*-Gruppe durchschnittlich besser als die *Kurz und gut* -Gruppe hat erledigen können. Mit nur 26 % richtigen Antworten weicht das Resultat der *Kurz und gut* -Nutzer deutlich von ihren anderen Ergebnissen mit dem Akkusativ mit 63-84% richtiger Antworten ab. Die meisten Lernenden der *Kurz und gut* -Gruppe (11 aus 19) haben das Wort *Buch* für ein Maskulinum gehalten.

6./7. Max kauft ... eine Flasche (eine Flasche) Wein ...

<i>Antenne:</i>	16/29 (55%)
AA:	7/13 (54%)
AB:	5/10 (50%)
AC	4/6 (67%)
<i>Kurz und gut:</i>	16/19 (84%)
KA:	9/11 (82%)
KB:	7/8 (88%)
Insgesamt:	32/48 (67%)

Bei femininen Wörtern mit dem unbestimmten Artikel gibt es keine Vagheit über das Genus wie bei Maskulina und Neutra, was wahrscheinlich der Grund dafür ist, dass dieser Satz die größte Gesamtzahl an richtigen Antworten von allen Akkusativsätzen der Prüfungen ergab.

Hier, wie im vorigen Beispiel mit dem Anfang des Satzes, soll beachtet werden, dass die Sätze der zwei Gruppen trotz der gleichen Akkusativobjekte nicht identisch sind. Die *Antenne*-Nutzer sollen nämlich gleich nach den Akkusativobjekten auch Dativobjekte in richtiger Form einschreiben, die im Satz der *Kurz und gut* -Gruppe gänzlich fehlen. Im Satz der *Kurz und gut* -Nutzer ist es deswegen einfacher, die Funktionen der fehlenden Wörter wahrzunehmen.

7. Anna findet einen Rock (ein Rock) ...

<i>Antenne:</i>	10/29 (35%)
AA:	4/13 (31%)
AB:	3/10 (30%)
AC	3/6 (50%)

4. ... und Anna trinkt einen Apfelsaft (ein Apfelsaft).

<i>Kurz und gut:</i>	14/19 (73%)
KA:	10/11 (91%)
KB:	4/8 (50%)
Sätze 4. und 7. insgesamt:	24/48 (50%)

Als die Kasusaufgabe in einer Pilotuntersuchung im Frühjahr 2010 zum ersten Mal getestet wurde, habe ich erfahren, dass das Wort *Rock* der *Kurz und gut* - Nutzergruppe unbekannt war. Deswegen wurde es in ihrer eigentlichen Prüfung durch ein anderes maskulinisches Substantiv ersetzt. Leider ist auch die zweite Wortwahl ein wenig unglücklich gelungen, weil das Wort *Apfelsaft* auch, und sogar öfter, ohne Artikel gebraucht werden kann. Jedenfalls haben die *Kurz und gut* -Nutzer auch bei diesen Sätzen mit Maskulina erheblich mehr richtige Antworten gegeben als die Nutzer von *Antenne*.

7. Anna findet ... schöne Schuhe (Schuhe) für ihre Abiturparty.

Antenne: **16/29 (55%)**

AA: 5/13 (38%)

AB: 7/10 (70%)

AC 4/6 (67%)

4. Sie essen Steaks (Steaks) mit Kartoffeln ...

Kurz und gut: **12/19 (63%)**

KA: 5/11 (45%)

KB: 7/8 (88%)

Sätze 7. und 4. insgesamt: **28/48 (58%)**

Beide Gruppen haben in der Kasusaufgabe der Prüfung nur einen Satz, in dem das einzuschreibende Substantiv im Plural steht. Obwohl die beiden Pluralwörter in unbestimmter Form im Akkusativ stehen, lassen sich die Sätze leider schlecht vergleichen, weil der Satz der *Antenne*-Gruppe länger ist und weil dort außerdem ein vorangestelltes Adjektiv vor dem Substantiv steht.

8. Sie möchte ihre Mutter (ihre Mutter) anrufen ...

Antenne: **8/29 (28%)**

AA: 4/13 (31%)

AB: 3/10 (30%)

AC 1/6 (17%)

8. ... und sie möchte sie (sie = *suomeksi hän*) anrufen.

Kurz und gut: **13/19 (68%)**

KA: 5/11 (45%)

KB: 8/8 (100%)

Sätze 8. und 8. insgesamt: **21/48 (44%)**

Das deutsche Verb *an/rufen* regiert den Akkusativ, aber sein finnisches Äquivalent *soittaa (puhelimella)* wird mit dem finnischen Ablativ gebraucht, der in den meisten Fällen mit dem deutschen Dativ übersetzt werden kann. Wegen dieses sprachlichen Unterschieds steht *an/rufen* auf den Listen der den Akkusativ verlangenden Verben der beiden Lehrbücher, und *Kurz und gut* (S. 115) bringt den Unterschied zusätzlich

durch einen auf Finnisch formulierten kontrastiven Vergleich hervor. Der lustige Vergleich hat wahrscheinlich den *Kurz und gut* -Nutzern geholfen, sich an den Gebrauch des Verbs zu erinnern, weil die *Antenne*-Nutzer, die außerdem im zweiten Kurs auch den Dativ gelernt haben, mehr fehlerhafte Antworten gegeben haben. (Zu diesem Abschnitt, vgl. *Antenne, Kurse 1–2*, S.151; *Kurz und gut, Übungen 1–2*, 115.) Leider können auch diese Sätze nicht direkt verglichen werden, weil sie nicht identisch sind. Im Satz der *Antenne*-Gruppe gibt es ein Possessivpronomen vor dem Substantiv, und wie man auch an anderen Stellen der Prüfungen bemerken kann, fällt die Beugung der Possessivpronomina manchen Lernenden schwer. Der Satz der *Kurz und gut* -Gruppe ist einfacher, weil dort ein Personalpronomen flektiert wird, zwar auch die dritte Person Singular feminin, die keine vom Nominativ abweichende Akkusativform hat. Das Ergebnis der *Kurz und gut* -Gruppe wäre wahrscheinlich nicht so gut gewesen, wenn z. B. das Pronomen *er* verwendet worden wäre. Zu bemerken ist hier auch der beträchtliche Unterschied zwischen den Kenntnissen der zwei *Kurz und gut* -Schulen.

Wenn die Ergebnisse aller den Akkusativ verlangenden Sätze zusammengezogen werden, liegt der Durchschnitt der richtigen Antworten bei 54 Prozent. Der Unterschied zwischen den Gesamtnoten der *Antenne*-Schulen (40%) und der *Kurz und gut* -Schulen (68%) ist beim Akkusativ ziemlich groß. Es scheint also zu einem besseren Lernerfolg in den Kenntnissen des Akkusativgebrauchs zu führen, wenn nicht sowohl Akkusativ als auch Dativ innerhalb eines Kurses gelehrt werden. Natürlich soll hier berücksichtigt werden, dass die Menge der untersuchten Lernenden mit 29 oder 19 SchülerInnen pro Lehrwerk so klein ist, dass die Zufälligkeit in den Ergebnissen eine große Rolle spielen kann. Bemerkenswert ist auch, dass man durch diese Untersuchung zwar ein Bild von der Situation am Ende des zweiten Kurses des B3-Deutschen bekommt, aber erst nach dem dritten Kurs, wenn auch die *Kurz und gut* -Nutzer den Dativ gelernt haben, kann man sagen, ob die Trennung der Kasus letztendlich zu ihrer besseren Beherrschung führt.

5.3 Präpositionale Kasus

Im zweiten Kurs von *Kurz und gut* werden zwei den Akkusativ regierende Präpositionen, nämlich *für* und *ohne*, beigebracht. In ihrer Prüfungsaufgabe gibt es zwei Sätze, in denen *für* vor dem Nomen steht, und einen Satz mit der Präposition *ohne*.

5. Das Restaurant ist ein bisschen teuer für sie (sie = *suomeksi he*).

Kurz und gut: **11/19 (58%)**

KA: 3/11 (27%)

KB: 8/8 (100%)

Bei diesem Satz ist der größte Unterschied bzgl. der ganzen Kasusaufgabe zwischen den einzelnen Schulen entstanden. Auch an anderen Stellen der Prüfung kann bemerkt

werden, dass die Gruppe KB das Beugen der Personalpronomina besonders gut beherrscht.

7. Max kauft ... Wein für den Abend (der Abend).

Kurz und gut: **14/19 (74%)**

KA: 9/11 (82%)

KB: 5/8 (63%)

Diesen Satz haben die Lernenden der Schule KA überraschenderweise deutlich besser ergänzen können als die zwei anderen Sätze mit präpositionalen Kasus, obwohl hier ein Maskulinum im Akkusativ gesetzt wird. Die Lernenden von KB, die die anderen präpositionalen Kasusübungen 100% richtig beantwortet haben, sind dementsprechend hier auf Schwierigkeiten gestoßen. Vielleicht beruht der Unterschied darauf, dass nur in diesem Satz die Akkusativform des Nomens vom Nominativ abweicht, was dazu führt, dass die Lernenden, die systematisch das ungebeugte Wort in die Zeilen geschrieben haben, hier falsch, aber auf die anderen Sätze richtig beantwortet haben. Es kann auch sein, dass im Unterricht der Schule KA besonderes Gewicht auf den Dativ von Maskulina gerichtet worden ist.

8. Anna ist zum ersten Mal ohne ihre Mutter (ihre Mutter) in Spanien ...

Kurz und gut: **13/19 (68%)**

KA: 5/11 (45%)

KB: 8/8 (100%)

An anderen Stellen der Prüfungsaufgabe hat man bemerken können, dass das Beugen der Possessivpronomina den SchülerInnen schwerer als das der unbestimmten oder bestimmten Artikel fällt. In diesem Satz haben jedoch alle SchülerInnen der Schule KB die richtige Form geschrieben. Es ist interessant, dass auch die Lernenden von KA mehr richtige Antworten auf diese Aufgabe mit einem Substantiv gegeben haben als auf den Satz 5, in dem ein Personalpronomen gebeugt wird.

Insgesamt sind die Sätze mit den präpositionalen Kasus durchschnittlich zu 67 Prozent richtig formuliert worden. Es besteht kein großer Unterschied zwischen den Gebrauchskennnissen der zwei beigebrachten Präpositionen: 66% der Sätze mit *ohne* und 68 % der Sätze mit *für* sind richtig ergänzt worden. Das Ergebnis unterscheidet sich auch kaum von der Anzahl (68%) der richtigen Antworten dieser Gruppe bei den Sätzen mit reinem Akkusativ. Die *Kurz und gut* verwendenden Lernenden haben also außer der Funktion als direktes Objekt auch den präpositionalen Gebrauch des Akkusativs innerhalb des zweiten Kurses genauso gut übernehmen können.

5.4 Dativ

Antenne stellt sowohl den Akkusativ als auch den Dativ im zweiten Kurs der B3-Sprache vor. Im Übungsbuch wird seine Funktion als indirektes Objekt, das normalerweise mit dem finnischen Ablativ übersetzt werden kann, erläutert. Einige

den Dativ regierende Verben, wie z. B. *gefallen* und *es geht*, werden auch erwähnt und geübt. In der Prüfung der *Kurz und gut* -Gruppe gibt es dagegen keine Dativsätze.

6. Max kauft seinem Bruder (sein Bruder) ein Buch...

Antenne: **12/29 (42%)**

AA: 6/13 (46%)

AB: 2/10 (20%)

AC 4/6 (67%)

6. ...und seinen Eltern (seine Eltern) eine Flasche Wein.

Antenne: **11/29 (38%)**

AA: 4/13 (31%)

AB: 3/10 (30%)

AC 4/6 (67%)

Im sechsten Satz der Prüfung der *Antenne*-Gruppe wird das Verb *kaufen* gebraucht, und sowohl die zwei Akkusativ- als auch die zwei Dativobjekte müssen in die Zeilen geschrieben werden. Um überhaupt die Wörter in richtiger Form schreiben zu können, muss man den Satzbau des ganzen, ziemlich komplizierten Satzes verstehen. Vor den beiden Substantiven, die in den Dativ gesetzt werden sollen, gibt es zusätzlich ein Possessivpronomen. Hinsichtlich dieser Fakten weicht das Ergebnis bei diesem Satz überraschend wenig von der durchschnittlichen Prozentzahl (41%) der richtigen Antworten auf die anderen den Dativ verlangenden Aufgaben ab.

4. Das Restaurant gefällt ihnen (sie= *suomeksi he*).

Antenne: **14/29 (48,3%)**

AA: 3/13 (24%)

AB: 8/10 (80%)

AC 3/6 (50%)

Die einfache Satzkonstruktion und die Tatsache, dass *gefallen* das einzige Verb ist, das innerhalb der Kasustabelle von *Antenne* unter dem Dativ erwähnt wird, sind wahrscheinlich die Gründe dafür, dass dieser Satz zum besten Ergebnis unter den Dativsätzen führte. Besonders groß ist bei diesem Satz die Anzahl der richtig antwortenden Lernenden in der Schule AB.

8. ... weil es so teuer ist, schickt sie ihr (sie= *suomeksi hän*) nur eine SMS mit der Handy.

Antenne: **11/29 (38%)**

AA: 4/13 (31%)

AB: 5/10 (50%)

AC 2/6 (33%)

Das zweite Personalpronomen im Dativ ließ sich in der Gruppe AA besser, aber in den anderen Gruppen schlechter als das Erste beugen. Wahrscheinlich ist das Verb *schicken* den Lernenden weniger bekannt als *gefallen*. Interessant bei den Dativsätzen ist, dass die Lernenden aus der Schule AB mit den Personalpronomen einen erheblich besseren Erfolg als mit den Substantiven erzielten.

Der durchschnittliche Anteil der richtigen Antworten bei allen Dativaufgaben liegt bei 41 Prozent. Das Ergebnis unterscheidet sich sehr wenig von der Anzahl der richtigen Antworten (40%) bei den Akkusativaufgaben der fraglichen Gruppe, d. h. der Nutzer von *Antenne*. Daraus kann der Schluss gezogen werden, dass die deutschen Kasus Akkusativ und Dativ besonders am Anfang des Lernens der Sprache den meisten Lernenden schwer fallen und leicht vermischt werden, wenn sie innerhalb eines Kurses kurz nacheinander beigebracht werden.

Die durchschnittliche Punktzahl aller 48 Lernenden in der ganzen Kasusaufgabe beträgt 8,3 Punkte von 14 Punkten, was bedeutet, dass durchschnittlich 59 Prozent der Antworten richtig waren. In den *Antenne*-Schulen liegt der Durchschnitt bei 6,8 Punkten oder 48 Prozent, in den *Kurz und gut* -Schulen bei 10,7 Punkten oder 76 Prozent. Zwischen den Kasuskenntnissen der Lehrwerknutzergruppen besteht demnach ein erheblicher Unterschied. Auf dieses Ergebnis darf aber nicht zu viel Wert gelegt werden, weil die ganze Kasusaufgabe der *Antenne*-Gruppe sich als schwieriger als die der *Kurz und gut* -Gruppe erwiesen hat. Wichtiger für diese Arbeit sind die Kenntnissunterschiede bei den Akkusativsätzen.

Es wäre natürlich interessant zu untersuchen, wie die Situation am Ende des dritten Kurses aussieht, nachdem auch die *Kurz und gut* -Nutzer den Dativ gelernt haben, aber im Rahmen dieser Arbeit ist eine Längsschnittstudie nicht möglich. In der Praxis würde sich der dritte Kurs auch schwieriger untersuchen lassen, erstens weil vom dritten Kurs an die Gruppen der B3-Lerner in den meisten gymnasialen Oberstufen mit denen der B2-Lernern zusammengelegt werden, und zweitens weil bei *Antenne*-Nutzern die Kasus nicht mehr zu den Hauptinhalten des dritten Kurses gehören.

6 WIRKUNG ANDERER FAKTOREN AUF DIE PRÜFUNGSERGEBNISSE

Weil die Unterschiede in den Kasuskenntnissen der *Antenne*- und *Kurz und gut* -Gruppen nicht allein durch das Lehrwerk erklärt werden können, konzentriert sich dieses Kapitel auf die möglichen anderen intervenierenden Faktoren. Wie die konstruktivistische Lerntheorie unterstreicht, steht der Lernende im Mittelpunkt seines Lernens, weswegen in dieser Untersuchung die Lerngewohnheiten und besonders die Vorbereitungsweisen der einzelnen Lernenden auf die Kasusaufgabe der Prüfung durch einen Fragebogen (Anhänge 3 und 4) erfragt worden sind. Die Antworten der Lernenden werden im Unterkapitel 6.1 behandelt.

Die Rolle des Deutschlehrenden ist auch nicht gleichgültig. Besonders relevant für diese Arbeit ist die Frage, ob im Kasusunterricht die Lehrbücher überhaupt verwendet werden. Im Unterkapitel 6.2 werden die Fragebogenantworten der Lehrenden betrachtet. Um den Lernerfolg der Deutschlerngruppen mit der Lehrweise vergleichen zu können, werden die Ergebnisse der Kasusaufgabe Schule für Schule zusammen mit den Lehrerantworten präsentiert. Weil die beiden Fragebogen in der Muttersprache der Probanden, d.h. auf Finnisch, erstellt worden sind, werden sowohl die Fragen als auch die Antworten in diesem Kapitel von mir frei ins Deutsche übersetzt.

6.1 Lerngewohnheiten

Im Folgenden werden aus dem Lernerfragebogen (Anhänge 3 und 4) erstens die fünf ersten offenen Fragen zu allgemeinen Hintergrundinformationen über das Deutschlernen der B3-Lernenden behandelt, und zweitens wird die Frage 6 mit alternativen Vorbereitungsweisen auf die Kasusaufgaben der Endprüfung des zweiten Kurses genauer betrachtet. Insgesamt 47 Lernenden, 29 aus den *Antenne*-Schulen und 18 aus den *Kurz und gut*-Schulen, haben den Fragebogen ausgefüllt.

6.1.1 Zum Deutschlernen der B3-Lernenden

In diesem Unterkapitel werden die Fragebogenantworten der Lernenden zu den folgenden Themen analysiert: Sprachkenntnisse (6.1.1.1), früheres Deutschlernen (6.1.1.2), außerschulischer Gebrauch des Deutschen (6.1.1.3), Gründe für die Wahl des Deutschen (6.1.1.4) und Vorbereitungszeit auf die Prüfung (6.1.1.5). Alle diese Faktoren können eine Wirkung auf die Deutschkenntnisse und dadurch auch auf die Prüfungsergebnisse der Lernenden haben. Weil der Fragebogen in der finnischen Muttersprache der Lernenden erstellt und ausgefüllt wurde, werden die zitierten Antworten im Folgenden von mir frei ins Deutsche übersetzt.

6.1.1.1 Sprachkenntnisse

Mit der ersten Frage des Fragebogens wird ermittelt, welche Sprachen die Lernenden entweder in der Schule gelernt haben oder aus anderen Gründen beherrschen. Für die meisten teilnehmenden Lernenden, nämlich für 30 von 47 oder 64 Prozent, ist das B3-Deutsche die vierte Sprache nach der finnischen Muttersprache, dem Englischen und dem Schwedischen.

Die Antworten einiger SchülerInnen stellen die Zuverlässigkeit der Untersuchung ein wenig in Frage, weil zwei Lernende das Finnische gar nicht markiert haben, obwohl sie keine Probleme gehabt haben, auf die offenen finnischsprachigen Fragen des Fragebogens in gutem Finnisch zu antworten. Es kann sein, dass sie den Fragebogen in Eile ausgefüllt haben, oder die Frage wegen anderer Gründe nicht verstanden haben.

Zwölf Lernende (26%) beherrschen vier Sprachen außer dem Deutschen, drei Lernende (6%) fünf und ein Lernender (2%) sogar acht. Die erwähnten Sprachen sind: Russisch (5 Lernende), Spanisch, Französisch und Japanisch (4 Lernende), sowie Estnisch, Holländisch, Koreanisch und Chinesisch (1 Lernender). Während alle 48 Probanden in der Kasusaufgabe der Prüfung durchschnittlich 8,3 Punkte von 14

Punkten bekommen haben, beträgt der Durchschnitt der Lernenden mit vier Sprachen außer dem Deutschen 9,4 und der Lernenden mit mindestens fünf Sprachen 9,7. Der Lernende mit insgesamt neun Sprachen hat in der Kasusaufgabe das Maximum von 14 Punkten erreicht. Das allgemeine Interesse an Fremdsprachen scheint demnach wie erwartet den Prüfungserfolg zu erhöhen. Der Erfolg bei einer grammatischen Aufgabe beruht wahrscheinlich darauf, dass diese sprachenorientierten Lernenden oft feldunabhängig sind und sich für die Form der Fremdsprachen interessieren.

6.1.1.2 Früheres Deutschlernen

In den untersuchten fünf Deutschlerngruppen gibt es insgesamt 9 Lernende (19%), die laut ihren Fragebogenantworten die Sprache schon vor der gymnasialen Oberstufe, entweder in der Grundschule oder selbstständig, gelernt haben. Hier werden sie *Wiederholende* genannt. Die meisten von ihnen haben die Frage kurz mit „Ja.“ beantwortet, aber einige haben auch weitere Informationen gegeben. Zwei Lernende geben an, dass sie die Sprache ein Jahr lang und ein Lernender 1,5 Jahre in der Grundschule gelernt haben. Eine SchülerIn hat Deutsch alleine gelernt.

In der Kasusaufgabe der Kursprüfung liegt der Punktedurchschnitt aller 48 an dieser Untersuchung teilnehmenden Lernenden bei 8,3 von maximal 14 Punkten, was bedeutet, dass 59 Prozent aller Antworten richtig waren. Wenn die Ergebnisse der Wiederholenden weggelassen werden, bekommt man eine ein wenig höhere Gesamtpunktzahl von 8,4 Punkten, die 60 Prozent entsprechen. Die 9 Wiederholenden haben durchschnittlich 8,1 von 14 Punkten bekommen, was heißt, dass sie 58 Prozent aller Aufgaben richtig beantwortet haben. Statistisch gemessen erweisen sich die Unterschiede zwischen den Kasuskenntnissen der Wiederholenden und der SchülerInnen, die Deutsch als B3-Sprache begonnen haben, demnach als minimal.

Werden dagegen die Prüfungsergebnisse der einzelnen Schulen genauer betrachtet, kann man bemerken, dass in zwei Lerngruppen die Ergebnisse der Wiederholenden vom Gesamtdurchschnitt der fraglichen Schule erheblich abweichen. In der Schule AC ist die Situation am auffälligsten. Dort haben die zwei Wiederholenden 13 und 14 Punkte von maximal 14 Punkten bekommen, während die übrigen vier Lernenden deutlich geringere Punktzahlen zwischen 1 und 8 sowie einen Durchschnitt von 5,5 Punkten erreicht haben. Wenn die Ergebnisse der Wiederholenden in dieser Schule unbeachtet bleiben, beträgt der Anteil der richtigen Antworten nur 39 Prozent. Mit durchschnittlich 96 Prozent richtigen Antworten erhöhen die Wiederholenden den Gesamtdurchschnitt der Gruppe AC bis auf 58 Prozent. In einer solchen Situation sollte der Lehrende besondere Aufmerksamkeit auf die Heterogenität der Gruppe richten.

In der Schule AA kann der umgekehrte Zustand gesehen werden. Dort gehören die beiden zwei Wiederholenden zur schwächsten Hälfte der Lernenden, was die Kasusaufgabe betrifft. Ihre Punktzahlen 2,5 und 2,25 von 14 Punkten bedeuten, dass sie durchschnittlich nur 17 Prozent der Sätze richtig ausgefüllt haben. Ihr Ergebnis vermindert den Gesamtdurchschnitt dieser Lerngruppe ein wenig: ohne den Wiederholenden beträgt die Zahl der richtigen Antworten 48 Prozent, während sie mit

ihnen 43 Prozent ist. In den Schulen AB und KA dagegen weichen die Ergebnisse der Wiederholenden kaum vom Durchschnitt ab, und in der Schule KB haben alle Lernende mit dem Deutschen erst in der gymnasialen Oberstufe angefangen.

6.1.1.3 Außerschulischer Gebrauch des Deutschen

Die Mehrheit der an dieser Untersuchung teilnehmenden Lernenden verwendet die deutsche Sprache nur in schulischem Kontext. Die dritte Frage lautet: „Verwendest du Deutsch regelmäßig außerhalb der Schule? Wo?“ Insgesamt 37 von 47 Lernenden, d. h. 79 Prozent, haben die Frage verneinend beantwortet. Drei Lernende haben außerdem vorsichtiger negative Antworten gegeben: „Nicht so viel“, „Kaum“ und „Sehr selten“. Die Gesamtzahl der negativ antwortenden Lernenden beträgt demzufolge 85 Prozent.

Vier Lernende verwenden Deutsch selten oder nur manchmal. Sie haben durchschnittlich 9 Punkte in der Kasusaufgabe bekommen. Drei Lernende haben die Frage bejahend beantwortet und durchschnittlich 5,4 Punkte erreicht. Dieses Ergebnis weist demnach darauf hin, dass der außerschulische Gebrauch der Sprache nicht unbedingt zu ihrer besseren Beherrschung führt, aber dabei soll beachtet werden, dass die Teilnehmerzahl dieser Studie ziemlich gering ist, und dass die befragten Lernenden die Sprache erst seit einigen Monaten lernen, was ihren Gebrauch mit Muttersprachlern natürlich erschwert. Auf der anderen Seite kann das Ergebnis dadurch erklärt werden, dass die wenigen Lernenden, die es nach einer solchen kurzen Zeit wagen, auf Deutsch zu kommunizieren, wahrscheinlich feldabhängig sind und deswegen kein großes Gewicht auf die Einzelheiten der Sprache, wie die Kasusendungen, legen.

Die häufigste Antwort auf die Frage, wo die Lernenden außerhalb der Schule Deutsch verwenden, ist „im Internet“ oder „am Computer“. Drei Lernende haben diese Ortsangabe gegeben. Sie haben in der Kasusaufgabe der Prüfung 4, 8 und 12,25, d. h. durchschnittlich 8,1 Punkte bekommen. Der Lernende mit 8 Punkten präzisiert, dass er im Internet manchmal Deutsch mit seinen deutschen FreundInnen verwendet.

Ein Lernender mit 5,25 Punkten schreibt, dass er sich mit seiner FreundIn ab und zu auf Deutsch unterhält, aber es bleibt unklar, ob diese FreundIn deutschsprachig ist. Ein Lernender hat Verwandte und FreundInnen in Deutschland und verwendet die Sprache mit ihnen und unterwegs. Er hat in der Kasusaufgabe 10,5 Punkte erreicht.

Die Formulierung der Frage *deutsch verwenden* (finn. *käyttää saksaa*) ist von zwei Lernenden anders als gemeint interpretiert worden. Was man herausfinden wollte, war die Antwort auf die Frage, ob die Lernenden außerhalb der Schule die Sprache *aktiv* verwenden, d. h. beim Sprechen oder Schreiben, aber die beiden Lernenden haben geantwortet, dass sie zu Hause deutschsprachige Fernsehprogramme ansehen. Diese Lernenden haben bei der Kasusaufgabe 3 und 9,25 Punkte bekommen.

6.1.1.4 Gründe für die Wahl des Deutschen

In der vierten offenen Frage wird gefragt, warum die Lernenden angefangen haben, Deutsch zu lernen. Die B3-Sprache ist in der gymnasialen Oberstufe ein freiwilliges Fach, und an den meisten Schulen werden mehrere mögliche Fremdsprachen

angeboten. Weil viele SchülerInnen mehr als eine Begründung für ihre Wahl gegeben haben, beträgt die Gesamtzahl der Antworten auf diese Frage mehr als 47, weswegen hier keine Prozentzahlen angegeben werden.

Der populärste Grund für die Wahl des Deutschen ist das Interesse bzw. die Vorliebe für die deutsche Sprache oder der Wille, Deutsch zu lernen. Zwölf Lernende haben diese Begründung gegeben. Einer von ihnen spricht sogar von einer „brennenden Leidenschaft“⁵. Die durchschnittliche Punktzahl dieser Lernenden liegt bei 9 von 14, was ein wenig besser als der Gesamtdurchschnitt 8,3 ist. Wahrscheinlich sind diese Lernenden, zumindest am Anfang der B3-Sprache, die motiviertesten DeutschlernerInnen.

Der zweitbeliebteste Grund wird von zehn Lernenden zum Beispiel wie folgt formuliert: „Ich wollte eine neue Sprache lernen und bin ans Deutsche geraten.“ Der Punktedurchschnitt dieser Lernenden liegt bei 9,2 Punkten. Ähnlich klingen auch die folgenden Begründungen von acht Lernenden: „Deutsch wirkte/klang interessant/schön/lustig“. Diese Lernenden haben durchschnittlich 9,8 Punkte bekommen. Ein Lernender nennt die Wahl des Deutschen „einen Einfall“⁶ und hat 7,75 Punkte von 14 bekommen. Alle diese Antworten zeigen, dass es für viele SchülerInnen statt einer bewussten Entscheidung eher ein Zufall ist, ausdrücklich Deutsch als ihre B3-Sprache zu wählen. Obwohl man sich leicht fragen kann, wie motiviert sie nach einem solchen Anfang sind, z. B. die deutschen Kasus zu lernen, haben sie in der Prüfung die Kasus besser als der Durchschnitt aller Lernenden des B3-Deutschen, und sogar ein wenig besser als die Lernenden, die ausdrücklich Deutsch lernen wollten, abgeschnitten.

Es gibt neun Lernende, die die Wahl des Deutschen als B3-Sprache damit begründen, dass es nützlich für die Zukunft ist. Die Nützlichkeit ist demnach die drittbeliebteste Begründung. Der Punktedurchschnitt der auf diese Weise antwortenden Lernenden beträgt 7,4 von 14. Innerhalb dieser Gruppe sind die Kenntnissunterschiede am größten; vier von diesen Lernenden haben mehr als 10 Punkte bekommen, vier weniger als 4 Punkte.

Vier Lernende begründen die Wahl des Deutschen mit ihrem allgemeinen Interesse an Fremdsprachen. Oft sind diese LernerInnen hoch motiviert und feldunabhängig orientiert und interessieren sich für die Form der Sprache(n), weswegen es keine Überraschung ist, dass die durchschnittliche Punktzahl dieser vier Lernenden bei der Kasusaufgabe ziemlich hoch ist, d. h. 10,9 Punkte von 14 Punkten.

Drei SchülerInnen erwähnen deutsche Musik als einen Grund für ihre Sprachenwahl. Sie sagen z. B., dass sie mit dem Deutschen angefangen haben, um die Songtexte besser verstehen zu können. Der Punktedurchschnitt dieser Lernenden liegt bei 7,7 Punkten, aber auch in dieser Gruppe ist die Streuung ziemlich groß. Sie haben bei der Kasusaufgabe Punktzahlen zwischen 3 und 13 bekommen. Dieses Ergebnis kann dadurch erklärt werden, dass sowohl feldunabhängige Lernende mit Interesse an die

⁵ Originale Wortwahl auf Finnisch: „palava intohimo“.

⁶ Originale Wortwahl auf Finnisch: „päähänpisto“.

Form der Sprache als auch feldabhängige Lernende, die sich mehr auf die Bedeutung der Ausdrücke konzentrieren, sich für deutschsprachige Musik interessieren.

Es gibt immer auch Lernende, die weder ein persönliches Interesse am Deutschen noch an Sprachen im Allgemeinen haben, sondern eine B3-Sprache wählen, um die minimale Kursanzahl der gymnasialen Oberstufe zu erreichen. In dieser Untersuchung geben drei Lernende solche Antworten auf die vierte Frage, und sie haben bei der Kasusaufgabe durchschnittlich 4,7 Punkte bekommen, d. h. erheblich weniger als der Durchschnitt. Das Ergebnis ist keine Überraschung, weil diese Lernenden am wenigsten motiviert sind, Deutsch zu lernen.

Zwei Lernende geben eine Antwort, die ziemlich nah bei der Nützlichkeitsbegründung liegt, genauer gesagt, dass sie in der Zukunft vielleicht in einem deutschsprachigen Land wohnen oder nach dort reisen werden. Sie haben 11 und 3 Punkte bekommen, was zu einem Durchschnitt von 7 Punkten führt. Zwei SchülerInnen haben Verwandte in Deutschland und wollen die Sprache mit ihnen verwenden. Sie haben bei der Kasusaufgabe durchschnittlich 9,1 Punkte bekommen. Ein Lernender (mit 12,25 Punkten) hat geschrieben, dass seine Eltern das Deutsche empfohlen haben, und ein zweiter (mit 2 Punkten) begründet die Wahl damit, dass auch sein Vater Deutsch beherrscht.

Es gibt sogar vier Lernende, die das Fragewort „Warum?“ als „Wo?“ verstanden haben und die Frage mit einer Ortsangabe beantwortet haben. Der Grund dafür kann die Tatsache sein, dass der Zeilenabstand des Fragebogens aus Effektivitätsgründen sehr klein ist, weswegen das Fragewort „Wo?“ der vorigen Frage direkt oberhalb des Fragewortes „Warum?“ dieser Frage steht. Ein Lernender hat die Frage 6 nicht beantwortet.

6.1.1.5 Vorbereitungszeit auf die Prüfung

Mit der fünften, offenen Frage wird gefragt, wie viele Stunden der Lernende insgesamt für die Vorbereitung auf die Prüfung verbracht hat. Die Zeitskala der Antworten reicht von null Stunden bis zwei Tage. Die durchschnittliche Vorbereitungszeit aller Lernenden, die die Frage durch eine numerische Stundenzahl beantwortet haben, beträgt 3,92, d. h. 3:55, Stunden. In dieser Zahl ist bei den Lernenden, die eine ungenaue Zeitdauer (wie z. B. 3–4 Stunden) gegeben haben, der Durchschnitt (z. B. 3,5) mit berechnet worden. Zwei SchülerInnen haben Schätzungen mit mehr als zwei Stunden Streuung gegeben: der erste überschlägt, 9–12 Stunden verbracht zu haben, der zweite 14–22 Stunden. Die Schwierigkeit, eine genaue Stundenzahl zu nennen, ist verständlich, weil die Vorbereitungszeit auf die Prüfung normalerweise auf mehrere Tage verteilt wird.

Fünf Lernende haben die Frage mit einer wörtlichen Schätzung beantwortet. Einer „weiß nicht“, ein zweiter „hat nicht gezählt“ und ein dritter hat „viele“ Stunden gelesen. Interessant sind die Meinungen „genug“ und „zu wenig“, weil der erstgenannte Lernende bei der Kasusaufgabe der Prüfung nur 1,75 von 14 Punkten erreicht hat und der zweitgenannte 8 Punkte. Diese Antworten belegen also eher die persönlichen Erwartungen der Lernenden als ihren eigentlichen Prüfungserfolg.

Weil das Lernen Arbeit erfordert, könnte man vereinfacht denken, dass die Lernenden mit den meisten Vorbereitungsstunden die besten Ergebnisse in der Prüfungsaufgabe erreichen. Um diese Behauptung als richtig oder falsch überprüfen zu können, habe ich die Ergebnisse aller Lernenden, die mehr als 5 Stunden gelesen haben, mit denen, die 2 Stunden oder weniger gelesen haben, verglichen. In der erstgenannten Gruppe gibt es elf Lernende, in der zweitgenannten neun. Der Durchschnitt der beiden Gruppen ist präzise gleich: 8,6 von 14 Punkten. Zwar gibt es in der Gruppe der langen Vorbereitung zwei Lernende mit 13 Punkten, aber außer einem Lernenden mit 13 Punkten gehören auch die einzigen zwei SchülerInnen von allen untersuchten 48 Lernenden, die bei der Kasusaufgabe das Maximum von 14 Punkten bekommen haben, zur Gruppe mit höchstens zwei Stunden Vorbereitung. Der Prüfungserfolg folgt also nicht linear aus der für die Vorbereitung verbrauchten Zeit.

6.1.2 Weisen der Prüfungsvorbereitung

Im Fragebogen für die Lernenden (Anhänge 3 und 4) ist die Frage 6 diejenige, die die Kasuskenntnisse der Lernenden hoffentlich am besten erklären kann, weil dort die Lernenden mitteilen sollen, wie sie während der Vorbereitung auf die Endprüfung des zweiten Kurses die Kasus gelernt haben. Aus einer Liste von 25 oder 26 möglichen Arbeitsweisen mit den Kasus sollen die Lernenden jede Alternative wählen, die ihre Vorbereitungsweisen beschreibt. In diesem Unterkapitel werden die Antwortalternativen einzeln aufgelistet. Die Buchstabenkennzeichnung der Alternativen der folgenden Analyse stammt aus dem Fragebogen der *Kurz und gut* - Lernenden, weil sie eine Alternative mehr als die *Antenne*-Lernenden, d. h. die Alternative *c*, haben. Aus Klarheitsgründen wird die Anzahl der bestimmte Alternativen wählenden Lernenden unmittelbar nach der Alternative fettgedruckt markiert. Darauf folgt eine textförmige Interpretation des Ergebnisses.

An einigen Stellen werden auch die Prüfungsergebnisse der bestimmte Alternativen wählenden Lernenden erwähnt. Weil die meisten Lernenden mehrere Alternativen angekreuzt haben, hat es sich als überflüssig erwiesen, die durchschnittlichen Punktzahlen der WählerInnen jeder einzelnen Alternative zu errechnen. Insgesamt 47 Lernende haben diese Fragen beantwortet.

a) Ich habe meine eigenen Heftnotizen gelesen. **21**

Insgesamt 21 von 47 Lernenden, (45 %), haben diese Alternative gewählt, was bedeutet, dass sie die viertpopulärste Alternative auf der Liste ist. Es gibt große Unterschiede zwischen den Lerngruppen: z. B. in den Schulen AA und KB gibt es nur einen Lernenden mit dieser Alternative, während in der Schule AB alle außer einem Lernenden die Heftnotizen gelesen haben. Es ist durchaus möglich, dass die traditionellen individuellen Hefte der Lernenden in den erstgenannten Schulen durch vom Lehrenden verteilte Zettel oder anderen Lernmedien ersetzt worden sind.

- b) Ich habe die Grammatikerklärungen des Übungsbuchs gelesen.⁷ **40**

B ist die meistgewählte Alternative der Liste mit 40 von 47 Lernenden (85%). In der Gruppe KB, deren Lehrender im Kasusunterricht keine anderen Materialien außer dem eigenen Lehrbuch gebraucht hat, hat logischerweise jeder Lernende diese Alternative gewählt, aber überraschenderweise hat auch in den Gruppen AB und KA, deren Lehrende die Kasusdarbietungen der eigenen Lehrbücher im Unterricht gänzlich übergangen haben, die Mehrheit der Lernenden trotzdem bei der Vorbereitung auf die Prüfung die Kasuspräsentationen des Lehrbuchs gelesen. In AB haben 9 von 10 Lernende die Alternative gewählt, in KA 7 von 10. Diese Antworten zeigen, dass die Rolle des Lehrbuchs bei der selbstständigen Vorbereitung der Lernenden auf die Prüfung wirklich groß ist, weswegen die Lehrenden darauf achten sollten, wie gut das gewählte Lehrwerk sich zum selbstgesteuerten Lernen eignet.

- c) Ich habe die Erklärungen in der Grammatik am Ende des Textbuchs gelesen. **4**

Vier von den 18 *Kurz und gut* -Lernenden haben die Kasusdarbietungen der Nachschlagegrammatik ihres Lehrwerks studiert, obwohl in jenen Tabellen auch die für diese Gruppe noch unbekanntes Dativformen mit einbezogen sind. Alle von diesen SchülerInnen haben die Kasusvorstellungen außerdem auch im Übungsbuch gelesen.

- d) Ich habe sie in einer anderen Grammatik bzw. in einem anderen Lehrwerk gelesen. In welchem? **0**

Kein Lernender hat diese Alternative gewählt. Dieses Ergebnis stützt die bei der Alternative *b* gezogene Schlussfolgerung, dass das im Unterricht verwendete Lehrwerk sorgfältig ausgewählt werden soll, weil die meisten Lernenden es zu Hause als die wichtigste Informationsquelle von grammatischen Strukturen verwenden.

- e) Ich habe die vom Lehrenden verteilten Materialien gelesen. **29**

Die Alternativen *e* und *f* teilen sich den zweiten Platz der Fragebogenantworten, weil sie beide 29 Mal angekreuzt wurden. Von insgesamt 47 Lernenden sind dies 62 Prozent. In jeder Schule gibt es SchülerInnen, die diese Alternative gewählt haben, was zeigt, dass alle Lehrende zusätzliches Material beim Kasusunterricht verteilt haben.

- f) Ich habe früher gemachte Übungen im Lehrbuch gelesen. **29**

Die bearbeiteten Übungen werden genauso oft wie die vom Lehrenden verteilten Materialien gelesen: 29 Lernende haben diese Alternative gewählt. Aus dieser Antwort ergibt sich die Frage, wie sorgfältig die Übungen des Lehrbuchs in den

⁷ Im Fragebogen der *Antenne*-Lernenden lautet die Alternative „Ich habe die Grammatikerklärungen des Lehrbuchs gelesen.“ weil sie kein getrenntes Übungsbuch haben.

Unterrichtsstunden korrigiert werden, weil bei ihnen immer die Gefahr besteht, dass sie auch fehlerhafte Formen enthalten.

g) Ich habe mir die Regeln oder Beispielsätze laut vorgelesen. **8**

Das laute Lesen stützt die Erinnerung besonders bei auditiven Lernenden. Acht von 47 SchülerInnen haben diese Methode zu Hause verwendet.

h) Mir wurden die Regeln oder Beispielsätze laut vorgelesen. **2**

Bei dieser Alternative wird auch das Hörzentrum des Gehirns aktiviert, was den auditiven Lerntypen nützt. Zwei Lernende haben *h* angekreuzt. Es ist natürlich, dass diese Alternative seltener als *g* gewählt worden ist, weil nicht alle Lernende bei der Vorbereitung auf die Prüfung zu Hause eine zweite Person mit Deutschkenntnissen zur Verfügung haben. Weil ein Lernender sowohl *g* als auch *h* gewählt hat, berechnet sich die Gesamtzahl der die auditiven Methoden *g* oder *h* verwendenden Lernenden auf 9 von 47.

i) Ich habe zusätzliche Kasusaufgaben gemacht. Wo? **7**

Sieben Lernende haben Kasusaufgaben unabhängig vom Lehrbuch gemacht. In 2 der untersuchten 5 Schulen gibt es keine Lernenden mit dieser Alternative. Einige Lernende haben die zusätzlichen Übungen vom Lehrenden bekommen, andere haben die computergenerierte Lernumgebung eines Verlags im Internet mit dem Namen *Opit*, die die Schule ihren Lernenden anschaffen kann, verwendet. Dieses Ergebnis zeigt, dass die Lernenden nicht selbstständig nach Übungsmaterial suchen. Auch wenn der Lehrende in irgendeiner Form zusätzliche Aufgaben anbietet, werden sie nur von einer Minderheit der Lernenden bearbeitet.

j) Ich habe Beispiele in den Texten des Lehrbuchs gesucht. **16**

Wenn deutschsprachige Texte von den Lernenden nicht nur auf die Bedeutung konzentrierend gelesen werden, sondern in der Weise, dass die Aufmerksamkeit bewusst auf grammatische Einzelheiten der Sprache gelenkt wird, kann man mit Hilfe der Texte viel über den Gebrauch der beigebrachten Formen lernen. Diese Arbeitsweise passt den feldunabhängigen Lernenden am besten. Insgesamt 16 Lernende haben die Lektionstexte des Lehrbuchs zu diesem Zweck gelesen. Die Texte der Lehrbücher sind für die Lernenden eine sichere Wahl, weil ihre Grammatik und ihr Wortschatz ihrem Sprachniveau angepasst worden sind.

k) Ich habe Beispiele in anderen deutschsprachigen Texten gesucht. **1**

Zum Beispiel Zeitungstexte oder andere deutschsprachige Texte, die ursprünglich keine pädagogische Intention haben, bringen den authentischen Sprachgebrauch natürlich besser ans Licht als mehr oder weniger künstliche Lektionstexte, aber sie

verlangen vom Lernenden außer einem analytischen Verständnis auch eine höhere Ambiguitätstoleranz, die eher typisch für den feldabhängigen Lernertyp ist. (Vgl. Huneke & Steinig 2000, 17–18.) Nur ein Lernender der 47 Probanden hat diese Vorbereitungsweise auf die Prüfung gewählt. Dieser Lernende ist eine der beiden Personen, die bei der Kasusaufgabe das Maximum von 14 Punkten erreicht haben.

- l) Ich habe Beispiele in deutschsprachiger Musik oder im deutschsprachigen Gespräch gesucht. **4**

Mehrere Lernende haben im Fragebogen als Grund für die Wahl des Deutschen als B3-Sprache deutsche Musik genannt. Vier Lernende haben deshalb auch mehr oder weniger bewusst Kasusbeispiele in Musik oder im Gespräch gesucht. Zu diesen SchülerInnen gehört auch der in der vorigen Alternative *k* erwähnte Lernende mit 14 Punkten. Diese Vorgehensweise funktioniert am besten bei feldunabhängigen auditiven LernerInnen.

- m) Ich habe Beispielsätze ins Heft oder auf ein Blatt Papier geschrieben. **15**

Das Schreiben ist eine effizientere Behandlungsweise der neuen Informationen als bloßes Lesen, weil es mehr Arbeit erfordert. Weil die Lernenden des B3-Deutschen die Sprache erst seit zwei Kursen lernen, brauchen sie auch viel Wiederholung, damit bestimmte typische Schreibweisen der deutschen Sprache automatisiert werden. Besonders für visuelle Lernende ist es nützlich zu sehen, wie die grammatischen Formen in der eigenen Handschrift aussehen. Außerdem profitieren die feldabhängigen Lernenden von dieser Arbeitsweise, weil das Schreiben ihre Aufmerksamkeit anstatt auf größere Zusammenhänge auf die Einzelheiten der Sprache richtet. Insgesamt haben 15 von 47 SchülerInnen diese Alternative gewählt.

- n) Ich habe auf Grund der Regeln eigene Sätze formuliert. **4**

In der konstruktivistischen Unterrichtspraxis spielt die *Elaboration* als Übungsform eine wichtige Rolle, weil bei der Bildung von eigenen Sätzen die neuen Informationen auf eine natürliche Weise mit den schon erworbenen Wissenskonstruktionen im Gedächtnis des Lernenden verknüpft werden (vgl. Kristiansen 1998, 32–34). Insbesondere das Lehrwerk *Antenne* enthält sehr viele Elaborationsaufgaben. Von den Probanden haben insgesamt 4 Lernende, davon 2 aus den beiden Lehrwerknutzergruppen, die Elaboration selbstständig zur Vorbereitung auf die Prüfung verwendet. Die auditiven Lernenden können die Sätze mündlich produzieren, aber in der schriftlichen Form gelten die oben genannten Vorteile des Schreibens auch bei dieser Alternative.

- o) Ich habe auf Grund der Regeln eigene grafische Darstellungen oder Mindmaps gezeichnet. **5**

Visuelle Lerntypen profitieren am meisten von einer grafischen Darstellung der Daten. Die Tabellen der Lehrbücher sind schon grafisch gestaltet worden, aber konstruktivistisch gesehen sind die selbst gezeichneten Mindmaps dem Lernenden noch nützlicher, weil sie das persönliche Vorwissen mit den neuen Daten im Gedächtnis verbinden. Diese Vorgehensweise kann auch für die kinästhetischen und taktilen Lerntypen nützlich sein, weil sie beim Zeichnen sich bewegen und den Stift ergreifen, was ihnen das Lernen erleichtert. Fünf Lernende haben die Kasus auf diese Weise bearbeitet.

p) Ich habe eigene Übungen gemacht. **1**

Selbst erstellte Übungen sind eine Variation der Elaboration. Diese Vorgehensweise lenkt die Aufmerksamkeit des Lernenden sehr bewusst auf die Form der Kasus, weswegen sie z. B. feldabhängigen Lernenden zu empfehlen ist. Nur 1 Lernender hat diese Alternative gewählt. Er hat die Kasus in der Prüfungsaufgabe ziemlich gut beherrscht, weil er 12,25 von 14 Punkten bekommen hat.

q) Ich habe eigene Gedächtnisstützen oder Eselsbrücken gebildet. **14**

Selbst formulierte Gedächtnisstützen basieren auf persönlichen Assoziationen und funktionieren aus diesem Grund besser als fertige, vom Lehrenden oder von den LehrbuchverfasserInnen formulierte Eselsbrücken. Vierzehn Lernende haben mit den Kasus auf diese Weise gearbeitet.

r) Ich habe bei Bewegungen (Laufen, Trommeln auf dem Tisch, Stricken o. ä.) an die Kasus gedacht. **4**

Kinästhetische Lerntypen lernen am besten in Bewegung, und taktile Lerntypen, wenn sie gleichzeitig etwas anfassen können. Die Alternative *r* des Fragebogens ist auf diese beiden Lerntypen zugeschnitten worden. Insgesamt 4 Lernende haben diese Alternative gewählt. Was bei diesem Ergebnis auffällt, ist die interessante Tatsache, dass sie alle aus der Schule AB stammen. In AB haben demnach 40 Prozent der Lernenden kinästhetische Methoden verwendet, aber in den restlichen vier Schulen 0 Prozent. Eine Ursache lässt sich nur vermuten. Wahrscheinlich gibt es auch in den anderen Deutschlerngruppen kinästhetische oder taktile Lernende, aber es ist durchaus möglich, dass ihre Lehrenden – und damit werden nicht nur Deutschlehrende gemeint – ihnen nicht die passende Lernroutine bewusst gemacht haben. Es kann auch sein, dass sie die Routinen kennen, aber dieses Mal mit den deutschen Kasus andere Methoden gebraucht haben. Die 4 Lernenden, die diese Alternative gewählt haben, haben außerdem zwischen 3 und 11 andere Alternativen angekreuzt, was zeigt, dass die Bewegung für die Lernenden nur Teil einer vielseitigen Arbeit mit Lerninhalten ist.

s) Eine SchulkameradIn oder ein anderer Deutschkundiger hat mir geholfen. **7**

In der traditionellen Unterrichtssituation besteht immer die Gefahr, dass die grammatischen Erklärungen des Lehrenden nur wenige Lernende erreichen. Wenn ein Lernender etwas nicht verstanden hat, bittet er erfahrungsgemäß Lehrende selten um Hilfe. Eine gleichaltrige und gleichrangige FreundIn kann oft in einer freieren und sichereren Lernsituation zu zweit die Informationen verständlicher übermitteln, weil die *Peers* einen gemeinsamen Sprachcode verwenden und keine Angst voreinander haben. (Vgl. Internetquelle Stangl.) Sieben der befragten Lernenden sind von ihren SchulkameradInnen oder einer anderen Person mit Deutschkenntnissen geholfen worden.

- t) Eine SchulkameradIn oder ein anderer Deutschkundiger hat mich die Kasus abgefragt. **3**

Drei der untersuchten 47 Lernenden sind die Kasus von einem Peer oder einem anderen Deutschkundigen abgefragt worden.

- u) Ich habe meiner SchulkameradIn die Kasus beigebracht. **1**

Ein Lernender hat diese Alternative gewählt. Sehr oft beherrschen die Lernenden, die ihren KameradInnen Grammatik beibringen können, die Inhalte ziemlich gut, und auch dieser Lernende hat bei der Kasusaufgabe 12,25 von 14 Punkten bekommen. Die Lehrsituation nützt normalerweise auch, oder sogar mehr, dem Behlehenden, weil er die Inhalte gründlich verstehen muss, um sie einer zweiten Person erklären zu können.

- v) Ich habe meine SchulkameradIn die Kasus abgefragt. **1**

Diese Alternative hat der gleiche Lernende, der *u* gewählt hat, angekreuzt.

- w) Ich habe mit Hilfe einer SchulkameradIn oder eines anderen Deutschkundigen an die Kasus vergegenwärtigt. **6**

Wenn SchulkameradInnen vor der Prüfung über die grammatischen Inhalte sprechen, üben sie das Abrufen der gespeicherten Informationen aus dem Gedächtnis, was dies wahrscheinlich auch in der Prüfungssituation erleichtert. Weil die gemeinsame Erinnerung in gesprochener Sprache stattfindet, nützt es vermutlich den auditiven Lerntypen am meisten. Sechs LernerInnen haben diese Alternative angekreuzt.

- x) Ich habe den Computer gebraucht. Wie? **8**

Beim Computergebrauch gibt es große Unterschiede zwischen den Schulen. Nur in den Schulen KA und AA haben Lernende den Computer bei der Vorbereitung auf die Kasusaufgabe der Prüfung verwendet. Vier SchülerInnen aus den beiden Gruppen, d. h. insgesamt 8 Lernende, haben diese Alternative gewählt. Die gebrauchten elektronischen Materialien stammen aus der Lernumgebung *Opit* und der

Lehrwerkreihe *Kurz und gut*. Kein Lernender hat also im Internet selbstständig nach zusätzlichem Kasusmaterial gesucht.

y) Ich habe die Kasus nicht eigens für die Prüfung gelernt. **3+2**

Drei Lernende haben zu Hause die Kasus gar nicht wiederholt. Bei den zwei *Antenne*-Lernenden mit dieser Alternative entspricht der Prüfungserfolg ihrer Bemühung: sie haben in der Kasusaufgabe 0 und 2 von 14 Punkten bekommen. Der eine *Kurz und gut*-Lernende ohne Wiederholung hat dagegen sogar 8 Punkte erreicht.

Es gibt außerdem zwei Lernende, die zwar diese, daneben aber auch andere Alternativen auf der Liste angekreuzt haben. Dieses Missverständnis zeigt, dass die Formulierung des Satzes im Fragebogen misslungen ist. Die beiden Lernenden haben vielleicht das Wort *erikseen* (dt. „eigens“) so interpretiert, dass sie die Kasus nicht nur für die Prüfung, sondern auch für den späteren Gebrauch gelernt haben, was natürlich das Ziel des Sprachenlernens bei allen Lernenden sein sollte.

z) Eine weitere Alternative. Welche? **1**

Ein Lernender hat diese Alternative gewählt. Er hat im Heft eines Freundes gelesen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die meisten Lernenden mehrere Alternativen gewählt haben, was ein Zeichen dafür ist, dass sie die Wichtigkeit der vielseitigen Arbeit mit der Sprache erkannt haben. Die durchschnittliche Anzahl der verwendeten Vorbereitungsmethoden beträgt 5,1. Es gibt 3 Lernende mit nur einer Alternative, das Nicht-Lesen der Kasus, und 2 Lernende, die nur 2 Alternativen gewählt haben. Die letztgenannten SchülerInnen haben 2,5 und 3 von maximal 14 Punkten bekommen, was ein Zeichen dafür ist, dass sie sich nicht ausreichend auf die Prüfung vorbereitet haben. Unter den 7 Lernenden mit 3 Alternativen dagegen gibt es schon 4 Lernende, die mehr als 10 Punkte bekommen haben. Demzufolge sieht es so aus, dass es empfehlenswert ist, mit der zu lernenden Struktur zu Hause auf mindestens drei unterschiedliche Weisen umzugehen.

Die höchste Anzahl von Alternativen in den Antworten der befragten Lernenden ist 12. Dieser Lernende hat für die Vorbereitung 8 Stunden gebraucht und hat bei der Kasusaufgabe 8 Punkte erreicht. Drei Lernende haben 9 verschiedene Arbeitsweisen ausprobiert und haben 2,25, 12,75 und 9,25 Punkten bekommen. Der Lernende mit 2,25 Punkten hat nur 2–3 Stunden für die Vorbereitung auf die Prüfung verwendet und hat in dieser Zeit 9 Techniken zum Erlernen der Kasus, die nur einen Teil des ganzen Kursinhaltes bildet, verwendet. Eine sehr große Anzahl von unterschiedlichen Vorgehensweisen mit einer Grammatikstruktur in einer kurzen Vorbereitungszeit auf die Prüfung kann bedeuten, dass die SchülerIn ihren Lernstil noch nicht so gut kennt, aber wahrscheinlich findet auch dieser Lernende nach dem Experimentieren mit mehreren Techniken allmählich die effektivsten Arbeitsweisen für seinen persönlichen Lernstil. Auf der anderen Seite haben auch die beiden Lernenden, die das Maximum

von 14 Punkten erreicht haben, mehr Techniken als der Durchschnitt verwendet, weil sie 6 und 8 Alternativen angekreuzt haben.

6.2 Lehrweise und Prüfungsergebnisse der einzelnen Schulen

Dieses Unterkapitel antwortet auf die Frage, wie die Lehrenden der untersuchten Deutschlerngruppen die Kasus im zweiten Kurs der B3-Sprache beigebracht haben. Im Fragebogen für die Lehrenden (Anhänge 5 und 6) gibt es bezüglich jedes einzelnen Kasustyp Lehrweisealternativen, die mit einigen offenen Fragen ergänzt werden. Für diese Arbeit ist es am wichtigsten zu wissen, ob und wie die Kasusdarbietungen der Lehrbücher im Unterricht verwendet werden. Vier der fünf befragten Lehrenden, je zwei aus den beiden Lehrwerknutzergruppen, haben den Fragebogen ausgefüllt. Die Lehrenden werden ihrer Schule folgend AA, AB, AC usw. genannt.

Um die Antworten jedes Lehrenden mit dem Prüfungserfolg seiner Lernergruppe vergleichen zu können, wird im Folgenden jeweils vor der Behandlung der Lehrerantworten eine Übersicht über das Ergebnis seiner Lernenden bei der Kasusaufgabe in der Prüfung gegeben. Bei der Betrachtung der Prüfungsergebnisse werden folgende Informationen über jede Schule aufgelistet: die Anzahl der Lernenden, aktueller und prozentualer Punktedurchschnitt bei der Prüfungsaufgabe sowie die Punkteverteilung der Gruppe. Die Punkteverteilung jeder Schule wird auch durch ein Säulendiagramm visualisiert. Im Diagramm werden die von den Lernenden erreichten Punkte auf horizontaler Linie und die Anzahl der Lernenden auf vertikaler Linie markiert. Eine hellere Farbe unterscheidet die Wiederholenden von den anderen Lernenden. Halbe Punkte werden immer nach unten abgerundet, sodass z. B. 10,5 in der Reihe mit 10 Punkten steht.

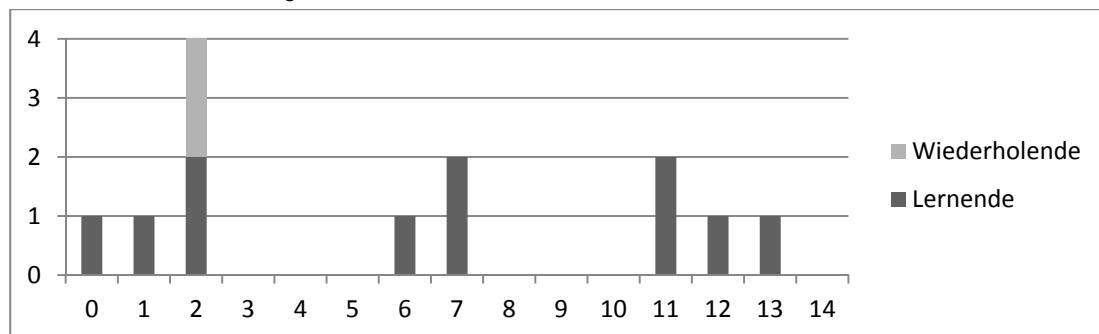
Schule AA

13 Lernende

Durchschnitt 6,1/14 (43%)

Punkteverteilung: 0–13/14

Tabelle 5: Punkteverteilung in der Schule AA



Der Lehrende der Gruppe AA hat den Fragebogen für die Lehrenden leider nicht ausgefüllt. In der größten der an dieser Untersuchung teilnehmenden Deutschlerngruppen ist auch die Streuung der Punktzahlen am breitesten. Die große Anzahl von schwachen Leistungen senkt auch den durchschnittlichen Anteil der richtigen Antworten (43%), der von den 5 beteiligten Schulen am niedrigsten ist. Die Gruppe hat durchschnittlich 43 Prozent von allen Kasussätzen der Prüfungsaufgabe korrekt ergänzen können. In den Sätzen mit dem Nominativ gab es 58 Prozent richtige Antworten, und das Ergebnis für den Akkusativ (35%) weicht nur wenig von dem des Dativs (33%) ab.

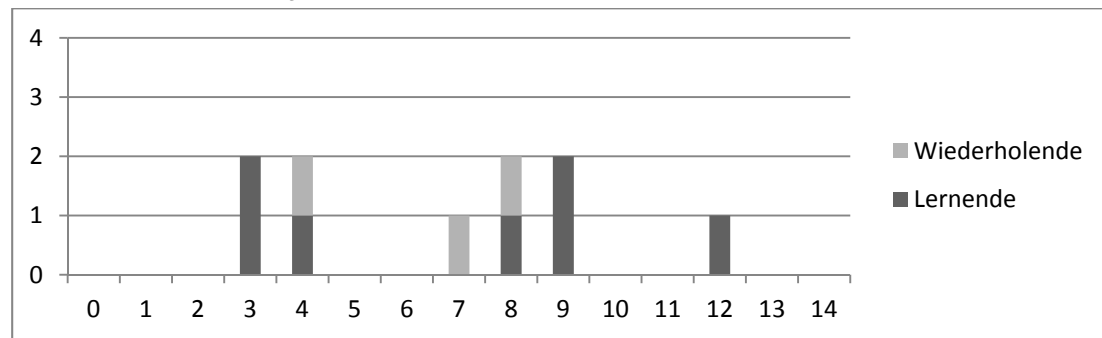
Schule AB

10 Lernende

Durchschnitt 6,8/14 (49%)

Punkteverteilung: 3–12,25/14

Tabelle 6: Punkteverteilung in der Schule AB



Der Lehrende AB hat der Reihenfolge des Lehrbuchs folgend den Akkusativ vor dem Dativ gelehrt. Den Akkusativ der Substantive und der Personalpronomina sowie den Dativ der Personalpronomina hat er induktiv auf Grund seines eigenen Materials gelehrt. Die Kasuspräsentationen des Lehrbuchs hat er im Unterricht gar nicht verwendet. Für die Beibringung des Dativs von Substantiven hat er aus dem zusätzlichen Lehrmaterial der Lehrwerkreihe *Antenne* ein Lernblatt mit dativischen Beispielsätzen gewählt. Zusammen mit den Lernenden haben sie die Sätze ins Finnische übersetzt und die Dativformen unterstrichen. Danach haben sie die fehlenden Artikel in die Kasustabelle aus einem anderen Lehrwerk geschrieben und zum Schluss die Regeln über den Gebrauch und über die Form des Dativs formuliert. Auch dieses Material hat er folglich induktiv bearbeitet.

In der Schule AB gibt es einen Lernenden mit 12,25 von 14 Punkten, dessen Kasuskenntnisse die der restlichen Gruppe deutlich übersteigen. Die Mehrheit der Lernenden befindet sich auf mittlerem Niveau, aber es gibt fast genauso viele Lernende, die sehr geringe Punktzahlen erreicht haben. Der durchschnittliche Anteil an richtigen Antworten bei der ganzen Kasusaufgabe beträgt in dieser Schule 49 Prozent. Von den Nominativsätzen der Prüfungsaufgabe hat die Gruppe durchschnittlich 65 Prozent richtig ergänzt, aber besonders in den den Akkusativ

verlangenden Sätzen ist die Mehrheit der Lernenden auf Probleme gestoßen. Der durchschnittliche Anteil der richtigen Antworten in den Sätzen mit Akkusativ beträgt 38 Prozent. Höchstens die Hälfte der Lernenden in AB hat die akkusativischen Sätze der Prüfungsaufgabe richtig ergänzen können, außer Satz 7, in dem das gebeugte Substantiv *Schuhe*, das 70 Prozent der Lernenden richtig flektiert haben, im Plural steht. Bei den Dativsätzen hat die Gruppe einen besseren Erfolg gehabt, weil 45 Prozent sie richtig ergänzt haben. Bei Satz 4 „Das Restaurant gefällt ihnen.“ gab es 80 Prozent richtige Antworten, was sogar über dem Erfolg dieser Gruppe bei den beiden Nominativsätzen liegt.

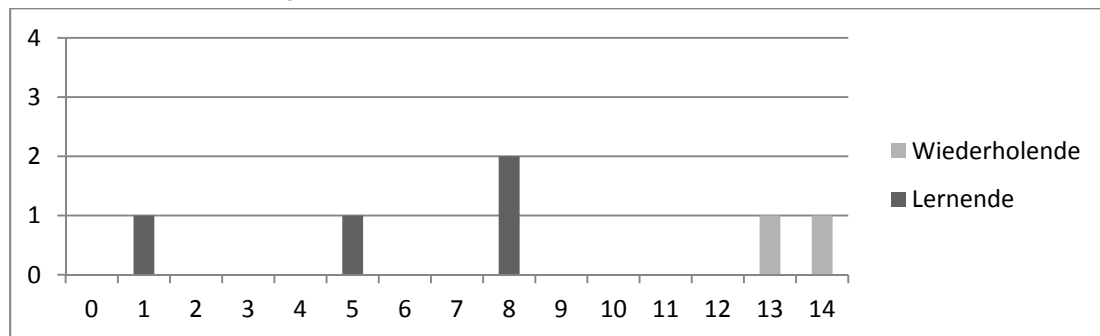
Schule AC

6 Lernende

Durchschnitt 8,2/14 (58%)

Punkteverteilung: 1–14/14

Tabelle 7: Punkteverteilung in der Schule AC



Der Lehrende AC hat ebenfalls den Akkusativ vor dem Dativ beigebracht. Im Kasusunterricht hat AC immer sein eigenes Material verwendet, und die Lerngruppe ist jedes Mal zusammen mit dem Lehrenden die Kasusdarbietungen des Lehrbuchs *Antenne* durchgegangen. In seinem eigenen Material hat der Lehrende AC meistens die Regeln vor Beispielsätzen dargestellt, was bedeutet, dass die Regelformulierung deduktiv verlaufen ist. Nur beim letztgelehrten Kasus, d. h. beim Dativ der Personalpronomen, hat AC die umgekehrte, induktive Methode verwendet.

Bei den Ergebnissen der Schule AC fällt der vergleichsweise erheblich bessere Prüfungserfolg der beiden Wiederholenden auf. Weil diese Gruppe mit nur 6 Lernenden die kleinste der Lerngruppen ist, erhöhen die guten Kasuskenntnisse der beiden Wiederholenden den Gesamtdurchschnitt der richtigen Antworten der ganzen Gruppe auf 58 Prozent, was bedeutet, dass AC bei der Kasusaufgabe den besten Erfolg der drei *Antenne*-Schulen erreicht hat. Von den Lernenden dieser Gruppe haben durchschnittlich 75 Prozent die Nominativsätze der Prüfung richtig ergänzt. Alle von ihnen haben den Satz „Nach dem Essen fahren sie mit der U-Bahn in die Stadtmitte“ korrekt ausgefüllt, aber den ersten Nominativsatz hat nur die Hälfte von ihnen korrekt geschrieben. Den Akkusativ hat diese Gruppe genauso gut wie den Dativ beherrscht: der Anteil der richtigen Antworten bei den beiden Kasus beträgt 54

Prozent. Im Akkusativsatz „Sie möchte ihre Mutter anrufen ...“ gab es nur 17 Prozent richtige Antworten, was erheblich vom durchschnittlichen Anteil der richtigen Antworten dieser Gruppe abweicht.

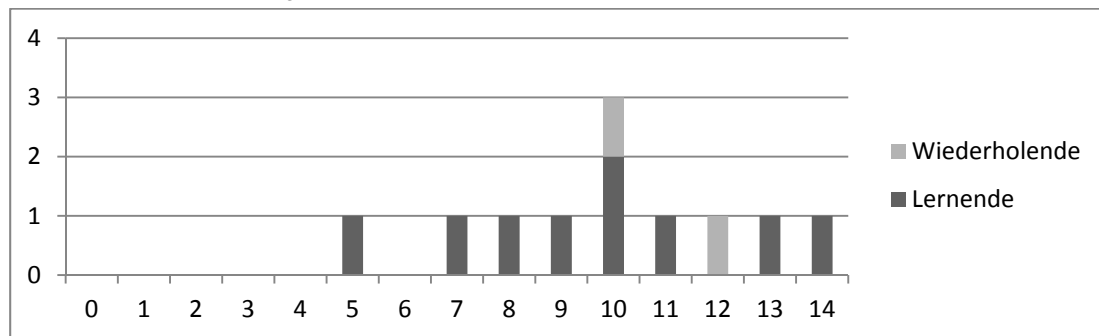
Schule KA

11 Lernende

Durchschnitt 10/14 (72%)

Punkteverteilung: 4,75–14/14

Tabelle 8: Punkteverteilung in der Schule KA



Obwohl im Lehrwerk *Kurz und gut* nur die Fälle Nominativ und Akkusativ im zweiten Kurs gelehrt werden, hat die Lerngruppe KA im zweiten Kurs mit dem Lehrenden auch geübt, Dativformen in Texten zu erkennen. Den Akkusativ von Substantiven hat der Lehrende KA mit seinem eigenen Lehrmaterial induktiv unterrichtet. Bei der Beibringung des Akkusativs der Personalpronomina hat er außer seinem eigenen, induktiv verlaufenden Material auch Dokumente aus dem in der B2-Sprache verwendeten Lehrwerk *Panorama Deutsch* gebraucht, weil er der Meinung ist, dass *Kurz und gut* nicht genügend Übungen für das Thema anbietet. Trotz dieser Bemühungen hat seine Gruppe den Akkusativ der Personalpronomina in der Prüfung schlechter als die andere *Kurz und gut*-Schule beherrscht. Die Kasuspräsentationen in *Kurz und gut* hat KA außer Acht gelassen.

Die Streuung zwischen den erreichten Punktzahlen bei der Prüfungsaufgabe ist in den beiden *Kurz und gut*-Schulen erheblich kleiner als in den *Antenne*-Schulen. Anders als in den *Antenne*-Schulen gibt es in den *Kurz und gut*-Schulen auch keine sehr schwachen Resultate. Von allen verlangten Kasusformen in der Prüfungsaufgabe haben die Lernenden der Schule KA 72 Prozent richtig ergänzt. Die Gruppe hat die Nominativsätze zu 64 Prozent, die Akkusativsätze zu 62 Prozent und die Sätze mit den präpositionalen Kasus zu 51 Prozent korrekt ergänzen können. Das beste durchschnittliche Ergebnis hat diese Gruppe bei einem Nominativsatz und bei zwei Akkusativsätzen erreicht, in denen 91 Prozent der Lernenden die Wörter richtig flektiert haben. Die Akkusativform des Wortes *Buch* hat sich als besonders schwer erwiesen, weil nur 15 Prozent der Lernenden dieser Gruppe ihn gemeistert haben.

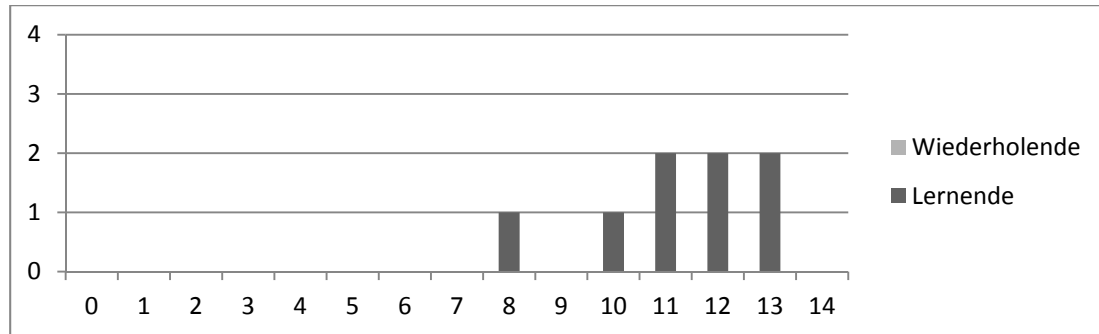
Schule KB

8 Lernende

Durchschnitt 11,4/14 (82%)

Punkteverteilung: 7,75–13,25/14

Tabelle 9: Punkteverteilung in der Schule KB



Der Lehrende KB ist der einzige der vier Lehrenden, der die Kasus ausschließlich mit Hilfe des Lehrbuchs beigebracht hat. Dem Kursinhalt des Lehrwerks *Kurz und gut* folgend hat KB im zweiten Kurs noch auf Dativformen verzichtet. Der Lehrende ist sowohl den Akkusativ der Personalpronomina als auch den Akkusativ der Substantive zusammen mit den Lernenden nach dem Lehrbuch durchgegangen. Diese Lerngruppe hat bei der Kasusaufgabe der Prüfung von allen teilnehmenden Schulen den besten Punktedurchschnitt erreicht.

In KB beträgt die durchschnittliche Prozentzahl der richtigen Antworten bei der ganzen Prüfungsaufgabe 82. In den Sätzen mit den präpositionalen Kasus haben die Lernenden den besten Erfolg gehabt, weil sie 88 Prozent richtig ergänzt wurden. Bei den Nominativsätzen beträgt der durchschnittliche Anteil der korrekten Antworten 84 Prozent und bei den Akkusativsätzen 77 Prozent. Interessanterweise gab es in den Prüfungen dieser Gruppe an den beiden Stellen der Kasusaufgabe, wo das Pronomen *sie* im Akkusativ steht, (und auch in der Formulierung *ohne ihre Mutter*), keine falschen Antworten, während in der anderen *Kurz und gut* -Gruppe KA in diesen Sätzen mehr falsche als richtige Antworten gegeben wurden, obwohl der Lehrende KA besonderes Gewicht auf den Akkusativ der Personalpronomina gelegt hat.

7 MEINUNGEN DER NUTZER ÜBER DIE LEHRBÜCHER

In diesem Kapitel werden die Meinungen der Lernenden und Lehrenden über das in ihrer Schule verwendete Deutschlehrwerk der B3-Sprache betrachtet. Erstens werden die Antworten der Lernenden auf eine offene Frage am Ende ihres Fragebogens (Anhänge 3 und 4) mit ihren Gedanken über die Darstellungsweise von grammatischen Strukturen in *Antenne* oder in *Kurz und gut* dargestellt. Zweitens werden die Ansichten der Lehrenden genauer erörtert. Sie haben im Fragebogen

(Anhänge 5 und 6) auf einer Rating-Skala eine Alternative gewählt, die ihrer Meinung über bestimmte aufgelistete Vorgehensweisen ihres Lehrwerkes entspricht. Außerdem haben sie eine offene Frage zu den Grammatiktabellen im Lehrbuch beantwortet.

7.1 Meinungen der Lernenden

Die Lernenden sind im Fragebogen (Anhänge 3 und 4) auf Finnisch gefragt worden, was sie über die Präsentationsweise der grammatischen Strukturen in *Antenne* bzw. in *Kurz und gut* denken. Anders als die Lehrenden, kennen die meisten Lernenden keine anderen Deutschlehrwerke, weswegen es ihnen natürlich unmöglich ist, deren Vor- und Nachteile miteinander zu vergleichen, aber sie sind bestimmt in den Lehrwerken der früher angefangenen Fremdsprachen mit vielen unterschiedlichen Darstellungsweisen von Grammatik vertraut geworden.

Im Folgenden werden erstens die Meinungen der *Antenne*-Nutzer und zweitens die der *Kurz und gut* -Nutzer behandelt. Die gleichen und sich inhaltlich ähnelnden wörtlichen Bezeichnungen der Lernenden sind zusammengerechnet worden, und sowohl die Anzahlen als auch die errechneten Prozentzahlen der Antworten werden in Tabellenform dargestellt. Die positiven Meinungen werden vor den negativen aufgelistet, und am Ende der Liste steht die Gesamtzahl der Lernenden der besagten Gruppe. Darauf folgen meine textförmigen Interpretationen der Antworten mit Überlegungen zu möglichen hinter ihnen steckenden Gründen. Dabei werden einige Schülermeinungen auch als Ganzes zitiert.

Meinungen der *Antenne*-Nutzer

gut/klar	8	(28%)
ziemlich gut	6	(21%)
ziemlich/teilweise unklar	11	(38%)
schlecht/knapp/unlogisch	4	(14%)
Anzahl der Lernenden	29	

Die Meinungen über die Grammatikpräsentationen in *Antenne* teilen die Lernenden in zwei fast gleich große Hälften ein. 49 Prozent halten sie für gut bzw. klar oder ziemlich gut, während 52 Prozent negative Meinungen haben. In diesem Fall beträgt die Gesamtanzahl wegen Aufrundungen auf ganze Prozentzahlen über 100 Prozent.

Ein Lernender meint: „Es ist gut, dass die Regeln nicht sofort bekanntgemacht werden, sondern man muss sie mit Hilfe von Beispielsätzen selbst entdecken“, aber die gegensätzliche Meinung wird in den Antworten viel öfter geäußert, wie z. B. im folgenden Schülerzitat: „Nicht so gut, weil die grammatischen Strukturen ein Bisschen verworren sind, und man muss im Prinzip selbst kapieren, wie alles läuft. Keine guten Erklärungen.“ Das Fehlen der schriftlichen Erklärungen oder Begründungen von Kasusregeln wird sechs Mal explizit erwähnt. Ein Lernender ist sogar der Meinung, dass die Präsentation der grammatischen Inhalte im Lehrbuch fast

abwesend zu sein scheint. Das Wort *sekava* (dt. *unklar, verworren, kompliziert*) kommt in den Antworten wiederholt vor.

Warum haben so viele von den befragten Lernenden dermaßen skeptische Meinungen über die Darstellungsweise von grammatischen Inhalten in *Antenne*? Ein Grund dafür kann die Tatsache sein, dass sie bei vielen Lehrwerken der früher angefangenen Fremdsprachen an mehr traditionelle Grammatikpräsentationen eher normativer Natur gewöhnt sind. Obwohl die konstruktivistische Lerntheorie schon seit 1994 die Richtlinie der finnischen Grundschule und der gymnasialen Oberstufe ist, gibt es nicht viele Fremdsprachenlehrwerke, die ähnlich systematisch wie *Antenne* auf der gemeinsamen induktiven Regelformulierung basieren. Die Meinungen können auch vom Lerntyp abhängen, weil die feldunabhängigen Lernenden nach Huneke und Steinig (2000, 18) die Regeln lieber deduktiv lernen wollen, bevor sie den Mut haben, die neue Struktur in kommunikativen Aufgaben zu gebrauchen.

Der zweite Grund, der die negativen Ansichten der Lernenden erklären kann, kann aus den Lehrerantworten abgeleitet werden. Wenn im Unterricht nur vom Lehrenden erstelltes Material verwendet wird, und die Kasusdarstellungen des Lehrbuchs nicht gemeinsam induktiv ergänzt werden, kann es den Lernenden schwer fallen, sie zu Hause bei der Vorbereitung auf die Prüfung ohne Hilfe durch die Gruppe und den Lehrenden fertigzubekommen. Die induktive Regelformulierung funktioniert am besten in Interaktion mit anderen Lernenden und dem Lehrenden in der Unterrichtssituation und eignet sich schlecht zum selbstgesteuerten Lernen. Eine Lösung für dieses Problem könnte die Hinzufügung einer getrennten Nachschlagegrammatik im Lehrwerk sein. Natürlich können die Lehrenden den SchülerInnen auch empfehlen, nur das vom Lehrenden erstellte Material bei der Vorbereitung auf die Prüfung zu verwenden, aber wie die Fragebogenantworten zu den Lerngewohnheiten zeigen, will die große Mehrheit der Lernenden trotzdem die grammatischen Inhalte auch aus dem Lehrbuch lernen. Auch Funk (2001, 285) stellt fest, dass aus Sicht der Lehrenden und Lernenden „die Bereitstellung von Modellen, Verstehenshilfen und Hilfen zur grammatisch korrekten Sprachproduktion“ die wichtigste Funktion eines Lehrwerks ist.

Meinungen der *Kurz und gut* -Nutzer

gut/klar	4	(21%)
ziemlich gut	7	(37%)
nicht sehr klar	2	(11%)
seltsam platziert	3	(16%)
zu wenig Grammatikpräsentationen	1	(5%)
keine Antwort	2	(11%)
Anzahl der Lernenden	19	

Die Antworten der *Kurz und gut* -Nutzer zeigen, dass 58 Prozent von ihnen die Grammatikpräsentationen des Buchs gut oder ziemlich gut finden. 32 Prozent sind

nicht zufrieden und 11 Prozent haben die Frage nicht beantwortet. Drei Lernende kritisieren die verstreute Platzierung der grammatischen Inhalte im Übungsbuch. Ein Lernender erwähnt, dass er auf eine Zusammenfassung am Ende des Kurses gehofft hätte.

In meiner Seminararbeit I habe ich *Kurz und gut* wegen des Überflusses an grammatischen Termini in den finnischsprachigen Erklärungen der Kasusregeln kritisiert, und auch viele Forscher (z. B. Götze, 1993, 5; Fandrych 2010, 1017), sind der Meinung, dass sie das Verständnis der Regeln eher behindern können. Trotzdem bezeichnen nur zwei (11%) von den an dieser Untersuchung teilnehmenden Lernenden des B3-Deutschen die Kasusdarstellungen des Lehrbuchs als „nicht sehr klar“ bzw. „einigermaßen verworren“. Natürlich zeigt auch die Antwort „ziemlich verständlich“ eines Lernenden, die in diesen Statistiken unter den „ziemlich gut“ - Antworten mit eingerechnet wird, dass die Erklärungen dem Lernenden nicht gänzlich verständlich sind.

Die positiven Einstellungen der meisten *Kurz und gut* -Lernenden gegenüber dem reichlichen Gebrauch von grammatischen Termini sind wahrscheinlich ein Zeichen dafür, dass die Lernenden der gymnasialen Oberstufe mit den grammatischen Termini vertraut sind, weil sie mit ihnen auch im Unterricht der Muttersprache und der anderen Fremdsprachen stets konfrontiert werden. Aus den Antworten der *Antenne*-Nutzer dagegen kann geschlossen werden, dass auch sie nach festen Grammatikregeln verlangt hätten.

7.2 Meinungen der Lehrenden

Dieses Unterkapitel erörtert die Meinungen der Lehrenden über das in ihrem Deutschunterricht verwendete Lehrwerk. Sie haben aus einer verbalen Rating-Skala im Fragebogen (Anhänge 5 und 6) je eine Alternative gewählt, die ihre Ansichten zu bestimmten in ihrem Lehrwerk verwendeten Verfahrensweisen bezeichnen. Im Folgenden werden die Antworten der Lehrenden Punkt für Punkt genauer betrachtet. Die gegensätzlichen Vorgehensweisen in *Antenne* und in *Kurz und gut* werden immer paarweise nacheinander dargestellt. Neben den Alternativen gibt es im Fragebogen eine Zeile für sonstige Bemerkungen, aber nur ein Lehrender, AB, hat seine Gedanken genauer ausgedrückt. Seine Bemerkungen werden an einigen Stellen der Analyse mit einbezogen. Zum Schluss werden die Antworten auf die offene Frage zu den Tabellen der Lehrwerke dargestellt.

Die Lehrenden der beiden *Antenne* gebrauchenden Schulen haben aus der Rating-Skala die Alternative „ziemlich gut funktionierend“ bei den folgenden zwei Eigenschaften ihres Lehrbuchs gewählt:

- a) Grammatische Strukturen sind getrennt von den Lektionen am Ende des Buchs platziert.
- b) Grammatikübungen sind getrennt von den Lektionen am Ende des Buchs platziert.

Interessanterweise haben auch die beiden *Kurz und gut* -Lehrenden das umgekehrte Procedere ihres Lehrwerks „ziemlich gut funktionierend“ gefunden. Die Meinungen zeigen, dass die Platzierung der grammatischen Inhalte innerhalb der Lehrbücher für die Lehrenden keine große Rolle spielt, obwohl einige Lernende der *Kurz und gut* -Gruppe ihre Trennung von den lektionsgebundenen Übungen bevorzugt hätten:

- a) Grammatische Strukturen sind zwischen lektionsgebundenen Übungen platziert.
- b) Grammatikübungen sind zwischen lektionsgebundenen Übungen platziert.

In *Antenne* werden die grammatischen Regeln aufgrund von Fragen und Beispielsätzen induktiv allein von den Lernenden formuliert. Der Lehrende AC findet diese Vorgehensweise „schlecht funktionierend“. Der Lehrende AB hat die Alternative „ziemlich gut funktionierend“ gewählt, aber fügt hinzu, dass es manchmal den Lernenden sehr schwer fällt, die Regeln zu formulieren, und manchmal dagegen ist die Regel so selbstverständlich, dass die Frage danach überflüssig zu sein scheint:

- c) Die Lernenden formulieren aufgrund von Beispielsätzen die Grammatikregeln selbst.

Im Gegensatz zur gemeinsamen Regelformulierung in *Antenne*, werden in *Kurz und gut* nur fehlende Wörter in finnischsprachigen Merksätzen eingefügt⁸. Der Lehrende KB ist der Meinung, dass diese Formulierungsweise der Regeln in *Kurz und gut* „ziemlich gut“ funktioniert, aber der Lehrende KA hält sie für „ziemlich schlecht funktionierend“:

- c) Die Lernenden ergänzen die fehlenden Wörter der Grammatikregeln aufgrund von Beispielsätzen.

Die Lehrenden der *Antenne*-Gruppe halten die folgende Vorgehensweise ihres Lehrwerkes für „gut funktionierend“ (AB) und „ziemlich gut funktionierend“ (AC):

- d) In Strukturklärungen sind grammatische Termini bis auf ein Minimum reduziert.

Die Lehrenden KA und KB sind sich darüber einig, dass die gegenteilige Entscheidung der VerfasserInnen des Lehrwerks *Kurz und gut* „ziemlich schlecht“ funktioniert. Alle vier Lehrende sind also der gleichen Meinung wie z. B. Götze (1993, 5), dass im Unterricht so wenig grammatische Termini wie möglich gebraucht werden sollten:

- d) In Strukturklärungen werden grammatische Termini reichlich verwendet.

Die Meinungen der *Antenne*-LehrerInnen über den Bedarf einer normativen Grammatik weichen ein wenig ab. Der Lehrende AC hat beim folgenden Prinzip die Alternative „ziemlich gut funktionierend“ gewählt, aber der Lehrende AB findet es „ziemlich schlecht funktionierend“. AB bedauert, dass es auch kein finnisches, von

⁸ Z. B.: „_____ -sukuiset sanat eli _____ ovat ainoita, joilla on akkusatiivissa nominatiivista poikkeavat taivutusmuodot.“ (*Kurz und gut, Übungen 1-2*, 126.)

Lehrwerkreihen unabhängiges, gegenwartsbezogenes und für die gymnasiale Oberstufe passendes Grammatikbuch des Deutschen gibt:

e) Im Buch gibt es keinen getrennten normativen Grammatikteil.

Die Lehrenden KA und KB sind beide mit der Nachschlagegrammatik in *Kurz und gut* einigermaßen zufrieden, weil sie den folgenden Fakt „ziemlich gut funktionierend“ finden:

e) Am Ende des Textbuchs gibt es getrennt einen normativen Grammatikteil.

Antenne fängt den Kasusunterricht mit Substantiven an, *Kurz und gut* mit den Personalpronomen. Kwakernaak (2002, 161–162) z. B. empfiehlt die letztgenannte Lösung, weil die Personalpronomina oft auch in solchen Sprachen flektiert werden, in denen das Kasussystem sonst nicht existiert. Deswegen falle es den Lernenden leichter, den Umgang mit den deutschen Kasus mit einem aus der Muttersprache vertrauten Phänomen anzufangen. Der Lehrende AB drückt die gleiche Meinung aus und bezeichnet die Fortschreiten von *Antenne* als „ziemlich schlecht funktionierend“, während der Lehrende AC sie „ziemlich gut funktionierend“ findet:

f) Die Kasus von Substantiven werden vor den Kasus der Pronomen gelehrt.

Die Antworten der Lehrenden aus den *Kurz und gut* -Schulen deuten in die gleiche Richtung wie AB hin. Der Lehrende KA findet die folgende Vorgehensweise „gut funktionierend“, KB „ziemlich gut funktionierend“:

f) Die Kasus der Pronomen werden vor den Kasus von Substantiven gelehrt.

Die Ergebnisse der Kasusaufgaben in der Kursprüfung zeigen, dass der bedeutendste Unterschied zwischen den Lehrbüchern, nämlich die Einbeziehung versus die Auslassung des Dativs im zweiten Kurs, eine große Wirkung auf die Akkusativkenntnisse der Lernenden hat. Die beiden die Lehrwerkreihe *Antenne* gebrauchenden Lehrenden sind trotzdem der Ansicht, dass sowohl der Akkusativ als auch der Dativ im zweiten Kurs gelehrt werden sollte und haben die Alternative „ziemlich gut funktionierend“ gewählt. Der Lehrende AB begründet seine Wahl damit, dass es im alltäglichen Sprachgebrauch viele Satzstrukturen gäbe, in denen die beiden Kasus gebraucht würden. AB schlägt jedoch vor, dass in den zwei ersten Kursen des B3-Deutschen nur die drei Kasus von Personalpronomen, und erst später die Fälle von Substantiven beigebracht werden könnten:

g) Akkusativ und Dativ werden im gleichen Kurs gelehrt.

Die Lehrenden der *Kurz und gut* -Schulen sind anderer Meinung. KA bezeichnet die folgende Lösung des Lehrwerks als „gut funktionierend“, KB als „ziemlich gut funktionierend“:

g) Akkusativ und Dativ werden nicht im gleichen Kurs gelehrt.

Sowohl in *Antenne* als auch in *Kurz und gut* werden bei den Kasuspräsentationen viele Tabellen verwendet. Ein solches komplexes System, wie die verschiedenen

Kasusformen von Substantiven und Personalpronomen im Deutschen, würde sich ohne Tabellen auch schwierig erklären lassen, und besonders die visuellen LernerInnen profitieren von dieser Darstellungsweise. Weil ich aber in meiner Seminararbeit I in den Kasustabellen der Lehrbücher einige Unklarheiten gefunden habe, habe ich mich im Fragebogen durch eine offene Frage auch nach den Meinungen der Lehrenden über die Tabellen erkundigt.

In meiner Seminararbeit I habe ich die Kasustabellen von *Antenne* deswegen kritisiert, weil in sie oft zu viel Material gepackt ist. Zum Beispiel in der Tabelle mit den Kasus der Personalpronomen werden auch die Äquivalente der finnischen Demonstrativpronomina *se* und *ne* erklärt. (*Antenne*, 151.) Der Lehrende AB ist der gleichen Meinung und nennt die Tabellen von *Antenne* „verwickelt und nicht funktionierend“⁹. Nach AB erschweren die vollgepackten Tabellen das Erinnern und komplizieren sonst leicht übernehmbare Sachen. Er findet auch die Tabelle der Substantive mit verschiedenen Possessivpronomen und dem verneinenden Pronomen *kein* auf Seite 153 unnötig, und er würde eine einfachere Tabelle nur mit den bestimmten und unbestimmten Artikel bevorzugen, mit dem Hinweis, dass die Possessivpronomina und *kein* vor dem Substantiv auf die gleiche Weise wie der unbestimmte Artikel flektiert werden. AB kritisiert auch den Gebrauch des finnischen Wortes *omistusartikkeli*, d. h. *Possessivartikel* anstatt der Begriffe *omistuspronomini* oder *possessiivpronomini*, d. h. *Possessivpronomen* in *Antenne*. Der Lehrende AC dagegen bezeichnet ganz kurz die Tabellen „ziemlich gut und funktionierend“.

In *Kurz und gut* gibt es Tabellen sowohl bei den Kasuspräsentationen des Übungsbuchs als auch in der Nachschlagegrammatik am Ende des Textbuchs. In der Nachschlagegrammatik ist auch der Dativ mit erfasst, obwohl er erst im dritten Kurs des B3-Deutschen beigebracht wird. Wie in *Antenne* sind auch im Übungsbuch von *Kurz und gut* die bestimmten und unbestimmten Artikel, die Kasusendungen des verneinenden Pronomens *kein* und des Possessivpronomens *mein* in der Kasustabelle von Substantiven mit einbezogen. (*Kurz und gut, Übungen 1-2*, 126.) Der Lehrende KA hält die Berücksichtigung der Possessivpronomina für unnötig und nennt die Tabelle „zu schwer“¹⁰. KA kritisiert auch die Wahl der Beispielwörter in der Kasustabelle der Substantive in der Nachschlagegrammatik. (*Kurz und gut, Texte*, 107.) Dort werden die Wörter *Hengst*, *Fohlen*, *Stute* und *Pferde* gebeugt. Er würde z. B. die Wörter *Mann*, *Frau* und *Kind* bevorzugen. Die Tabelle mit den Personalpronomen findet KA zwar eindeutig, aber er würde auch die Fragewörter *Wer?*, *Wen?* und *Wem?* hinzufügen. KB dagegen findet die Kasustabellen in *Kurz und gut* „gut funktionierend“.

⁹ Originale Wortwahl auf Finnisch: „sekavia ja toimimattomia“.

¹⁰ Originale Wortwahl auf Finnisch: „liian raskaan tuntuinen“

8 ZUSAMMENFASSUNG

Diese Magisterarbeit ist der Frage nachgegangen, ob das Lernen der deutschen Kasus bei finnischen Lernenden der B3-Sprache lehrbuchabhängig ist. Ich habe die Kasuskenntnisse von insgesamt 48 Nutzern der parallelen Lehrwerke *Antenne* und *Kurz und gut* getestet und die Ergebnisse mit gleichzeitig gesammelten Antworten von Lerner- und Lehrerbefragungen verglichen. Die Zusammenstellung der Daten zeigt, dass die Frage sich nicht so einfach beantworten lässt.

Die finnischen gymnasialen Oberstufen, oder in der Praxis ihre DeutschlehrerInnen, können wählen, welches Lehrwerk im Deutschunterricht verwendet wird. Weil die einzelnen zu jedem Kurs gehörenden grammatischen Inhalte nicht mehr in den nationalen *Grundlagen des Lehrplans* aufgelistet werden, schreibt das Lehrwerk oft vor, welche Grammatikstrukturen innerhalb eines Kurses gelehrt werden. In dieser Arbeit sind die Kasuskenntnisse von Nutzern der Lehrwerke *Antenne* und *Kurz und gut* im zweiten Kurs des B3-Deutschen verglichen worden, und in allen fünf untersuchten Schulen folgt der Kursinhalt dem Buchinhalt, was die Kasus betrifft. In den das Lehrwerk *Antenne* verwendenden Schulen werden demzufolge die Fälle Nominativ, Akkusativ und Dativ im zweiten Kurs präsentiert, in den *Kurz und gut* -Schulen nur die zwei erstgenannten.

Das Ziel dieser Arbeit war herauszufinden, ob das verwendete Lehrwerk eine Rolle bei den Kasuskenntnissen der Lernenden in der Endprüfung des zweiten Kurses spielt. Die Datenerhebung fand im Frühjahrsemester 2012 von Januar bis April in fünf öffentlichen gymnasialen Oberstufen, von denen drei das Lehrwerk *Antenne* und zwei *Kurz und gut* verwenden, statt. Die Kasuskenntnisse wurden mit Hilfe einer Lückenaufgabe gemessen, die in vier Schulen zur Endprüfung des Kurses gehörte und in einer Schule gleich danach als ein separater Test durchgeführt wurde.

Die Ergebnisse der Prüfungsaufgabe zeigen, dass die deutschen Kasus für die B3-Lernenden ziemlich schwer sind. Der Punktedurchschnitt aller TeilnehmerInnen liegt bei 8,3 von maximal 14 Punkten, was bedeutet, dass 59 Prozent aller Antworten richtig waren. Rechnet man das Resultat nach der in den finnischen gymnasialen Oberstufen meistverwendeten 50-prozentigen Bewertungstabelle um, entspricht es der Schulnote 5-. Diese Note bezeichnet mangelhafte Kenntnisse, weil die Notenskala von 4 (ungenügend) bis 10 (ausgezeichnet) reicht. Während der Durchschnitt der *Antenne*-Schulen bei 6,8 Punkten oder 48 Prozent liegt, haben die Lernenden der *Kurz und gut* -Schulen durchschnittlich 10,7 Punkten (76%) bekommen. Zwischen den Kenntnissen der Lehrwerknutzerguppen besteht also ein erheblicher Unterschied.

Wenn die einzelnen Kasus betrachtet werden, ist wie erwartet aus den Ergebnissen klar geworden, dass der *Nominativ* den Lernenden am leichtesten fällt. Insgesamt 68 Prozent der Sätze mit dem Nominativ sind richtig ergänzt worden: der Durchschnitt der *Antenne*-Schulen beträgt 64 und der der *Kurz und gut* -Schulen 79 Prozent. In der Prüfung der *Kurz und gut* -Gruppe gab es einen Nominativsatz mehr als in der Prüfung der *Antenne*-Gruppe, und dieser zusätzliche Satz, der sich als besonders leicht erwiesen hat, erklärt den Unterschied zwischen den Gruppen. Wenn dieser Satz

außer Acht gelassen wird, beträgt der Durchschnitt der *Kurz und gut* -Schulen 63 Prozent und der Gesamtdurchschnitt der Nominativsätze 64 Prozent.

In den Sätzen mit dem *Akkusativ* liegt der durchschnittliche Anteil der richtigen Antworten bei 54 Prozent. Zu den interessantesten Ergebnissen dieser Untersuchung gehört der deutliche Unterschied zwischen den Gesamtnoten der *Antenne*-Schulen (40%) und der *Kurz und gut* -Schulen (68%) bei den Akkusativsätzen. Daraus kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass das Lernen des Akkusativs durch die Einführung des Dativs innerhalb des gleichen Kurses, wie bei den Nutzern von *Antenne*, erschwert werden kann. Doch wird der Dativ auch den Lernenden der *Kurz und gut* -Schulen ziemlich schnell, d. h. im dritten Kurs, beigebracht, und es ist ohne weitere Untersuchungen nicht möglich zu wissen, ob die hier dokumentierten Akkusativkenntnisse der *Kurz und gut* -Gruppe durch die Darstellung des Dativs dann vorläufig verschlechtert werden.

Was den *Dativ* betrifft, haben die *Antenne*-Nutzer ihn in der Prüfungsaufgabe ungefähr gleich wie den Akkusativ (40%) beherrscht. Durchschnittlich 41 Prozent der den Dativ verlangenden Sätze sind von ihnen korrekt ergänzt worden. In der Prüfung der *Kurz und gut* -Gruppe gab es keine Dativsätze, aber zu ihrem Kursinhalt gehörten die Akkusativpräpositionen *für* und *ohne*. Die Sätze mit den *präpositionalen Kasus* sind von den B3-Lernenden der *Kurz und gut* -Schulen zu 67 Prozent richtig ergänzt worden. Das Ergebnis unterscheidet sich kaum vom Durchschnitt (68%) dieser Gruppe bei den Sätzen mit reinem Akkusativ. Daraus lässt sich folgern, dass die Einführung von Akkusativpräpositionen kurz nach der Beibringung des Akkusativs zu keinen Problemen führt wie die Einführung des Dativs im gleichen Kurs.

Es muss berücksichtigt werden, dass die Ergebnisse dieser Arbeit wegen der geringen Zahl der TeilnehmerInnen nicht zu sehr verallgemeinert werden können. Es war überraschend schwierig, freiwillige DeutschlehrerInnen mit ihren B3-Gruppen für die Untersuchung zu finden. Außerdem waren die Gruppen mit 6 bis 13 Lernenden auch ziemlich klein. Insgesamt gab es in den Probandengruppen 48 Lernende: 29 in drei *Antenne*-Schulen und 19 in zwei *Kurz und gut* -Schulen. Es soll auch beachtet werden, dass diese Untersuchung zwar die Situation am Ende des zweiten Kurses des B3-Deutschen zeigt, aber erst nachdem die beiden Gruppen alle deutschen Kasus gelernt und länger geübt haben, können weitere Schlüsse über den Einfluss des Lehrwerks auf die Kasuskenntnisse ihrer Nutzer gezogen werden. Es wäre zum Beispiel interessant zu sehen, ob sich die Kasuskenntnisse der Gruppen auch im Abitur noch so stark unterscheiden.

Weil die Kursinhalte der Lehrwerknutzergruppen nicht identisch sind, hat es sich auch als problematisch erwiesen, Lückenaufgaben des gleichen Schwierigkeitsniveaus zu schaffen. An einigen Stellen der Prüfungsaufgaben waren die Sätze leider wenig vergleichbar. Zum Beispiel gibt es in der Prüfung der *Antenne*-Gruppe einen langen Satz, in den sowohl Akkusativ- als auch Dativobjekte geschrieben werden sollen, während der entsprechende Satz der *Kurz und gut* -Gruppe nur Akkusativobjekte enthält. Man kann sagen, dass die Prüfung der *Antenne*-Gruppe als Ganzes schwieriger war, weswegen weniger Gewicht auf die durchschnittlichen

Gesamtpunktzahlen als auf die Unterschiede bei den Akkusativsätzen gelegt werden darf.

Die Unterschiede in den Kasuskenntnissen können natürlich nicht ausschließlich durch das im Unterricht verwendete Lehrwerk erklärt werden. Wie im heutigen, auf der *konstruktivistischen Lerntheorie* beruhenden und *lernerzentriert* verlaufenden, Fremdsprachenunterricht unterstrichen wird, sind die unterschiedlichen Sprachkenntnisse vor allem vom Lernenden abhängig, weswegen ich auch die Lerngewohnheiten der SchülerInnen näher untersuchen wollte. Die teilnehmenden Lernenden haben nach oder gleich vor der Prüfung einen Fragebogen ausgefüllt, in dem ihre Lerngewohnheiten mit der deutschen Sprache und ihre Vorbereitungsweisen auf die Kasusaufgabe der Prüfung erfragt wurden.

Die Schülerantworten zeigen, dass das B3-Deutsche für die Mehrheit (64%) der Lernenden die vierte Sprache ist. 26 Prozent der befragten Lernenden beherrschen insgesamt fünf Sprachen, 6 Prozent sechs und 1 Lernender sogar neun. Der Punktedurchschnitt bei der Kasusaufgabe der Prüfung steigt linear mit der Anzahl der gelernten Sprachen, was ein Zeichen dafür ist, dass das allgemeine Interesse an Fremdsprachen typisch für den *feldunabhängigen* Lernertyp ist, der seine Aufmerksamkeit auf kleine Einzelheiten richtet, und deswegen eine schriftliche, auf die Form der Sprache konzentrierende Aufgabe, wie die Lückenaufgabe mit den Kasus, erfolgreich bewältigen kann. Der gegensätzliche Lernertyp, nämlich der *feldabhängige* Lernende, der sich mehr auf den gesamten kommunikativen Kontext konzentriert, ist wahrscheinlich unter den drei Probanden vertreten, die Deutsch laut ihren Fragebogenantworten auch außerhalb der Schule, meistens im Internet, verwenden, aber bei der Kasusaufgabe niedrigere Punktzahlen als der Durchschnitt erreicht haben. Die Mehrheit der Lernenden (79%) verwendet Deutsch nur im schulischen Kontext.

Insgesamt 19 Prozent der an der Prüfung teilnehmenden Lernenden haben Deutsch schon vor der gymnasialen Oberstufe, entweder als A2- oder B2-Sprache, oder selbstständig gelernt. Ihre Kasuskenntnisse weichen statistisch gemessen sehr wenig vom Durchschnitt der Lernenden, die Deutsch als B3-Sprache vom Anfang begonnen haben, ab. Nur in einer Schule haben die Wiederholenden die Prüfungsaufgabe erheblich besser und in einer anderen Schule erheblich schlechter als die restliche Gruppe erledigt. Die Deutschlerngruppen sind aber auch sonst sehr heterogen. Besonders in den *Antenne*-Schulen ist das Spektrum der Punkteverteilung bei der Kasusaufgabe sehr breit.

Die Lernenden sind auch gefragt worden, warum sie angefangen haben, Deutsch als B3-Sprache zu lernen. Die häufigste Begründung (12 Lernende) war das Interesse an der deutschen Sprache, aber fast genauso viele (10) Lernende haben geantwortet, dass sie mit einer neuen Fremdsprache anfangen wollten und mehr oder weniger zufällig an Deutsch geraten sind. Acht Lernende haben außerdem die Entscheidung gefühlsmäßig getroffen, wie z. B. die SchreiberIn der Begründung: „Deutsch klang interessant.“ Alle von den oben genannten Lernergruppen haben bei der Kasusaufgabe eine ein wenig höhere Punktzahl als der Durchschnitt bekommen. Die

Leistungen der Lernenden dagegen, die Deutsch gewählt haben, um die minimale Kursanzahl der gymnasialen Oberstufe irgendwie zu erreichen, waren erheblich schwächer als der Durchschnitt. Die niedrigere Motivation der letztgenannten Gruppe erklärt größtenteils den unterschiedlichen Erfolg. In der Gruppe der Lernenden, die die Wahl des Deutschen mit der Nützlichkeit für die Zukunft begründet hat, gibt es sowohl gute als auch schlechte Kasuskenntnisse.

Die für die Vorbereitung auf die Prüfung von den Lernenden gebrauchte Zeit reicht von null Stunden bis zwei Tage. Der Durchschnitt beträgt 3:55 Stunden. Wie erwartet, folgt der Prüfungserfolg nicht linear der für die Vorbereitung gebrauchten Zeit, sondern die durchschnittliche Punktzahl der höchstens zwei Stunden und der mehr als fünf Stunden Lernenden ist völlig gleich. Die beiden Lernenden, die das Maximum von 14 Punkten bei der Kasusaufgabe erreicht haben, haben für die Vorbereitung zwei Stunden oder weniger gebraucht.

Was die Weisen der Vorbereitung der Lernenden auf die Kasusaufgabe der Prüfung betrifft, hat es sich als problematisch erwiesen, eine Korrelation zwischen den verwendeten Arbeitsweisen und dem Prüfungserfolg zu finden. Weil eine umfassende Analyse der Eigenschaften der einzelnen Lernenden im Rahmen dieser Arbeit unmöglich war, ist es schwierig, nur an den Resultaten abzulesen zu wollen, ob die Lernenden die ihrem persönlichen Lernstil am besten geeigneten Lerntechniken gefunden haben. Ohne Informationen über den bisherigen Erfolg der Lernenden im Deutschen bleibt es auch unsichtbar, ob bestimmte Lernende z. B. ihre Leistung in dieser Prüfung deutlich verbessert haben, was ein Zeichen dafür wäre, dass der Lernende die ihm passenden Vorbereitungsweisen besser als früher kennen gelernt hat.

Während die durchschnittliche Anzahl der verwendeten verschiedenen Arbeitsweisen bei 5,1 liegt, hat ein Lernender mit den Kasus sogar neun Techniken in so wenig wie 2–3 Stunden verwendet, hat aber nur 2,25 Punkten richtig in der Kasusaufgabe bekommen, was Hinweise darauf gibt, dass er noch auf der Suche nach den ihm angemessenen Vorbereitungsweisen ist. Andererseits kann an den Schülerantworten und den Prüfungsergebnissen festgestellt werden, dass das vielseitige Umgehen mit der grammatischen Struktur für das Lernen erforderlich ist. Die Lernenden, die die Kasus entweder gar nicht zu Hause gelernt haben, oder nur zwei verschiedene Vorbereitungsweisen verwendet haben, haben durchschnittlich 3,1 von 14 Punkten (22%) erreicht. Werden dagegen drei oder mehr Arbeitsweisen verwendet, wird der Durchschnitt schon deutlich besser. Die beiden 14 Punkte erreichenden Lernenden haben mehr als 5 Techniken verwendet.

Im Fragebogen für die Lernenden sind auf der Liste mit den alternativen Vorbereitungsweisen für jeden Lerntyp passende Techniken vorhanden. Die Lerntypen können außer dem Grad der Feldabhängigkeit auch nach dem von ihnen präferierten Wahrnehmungskanal kategorisiert werden. *Visuelle* Lernende lernen am besten, wenn sie die neuen Informationen, wie z. B. die deutschen Kasus, in schriftlicher oder tabellarischer Form sehen, selbst schreiben oder grafische Darstellungen oder Mindmaps zeichnen. Für die *auditiven* Lernenden sind die

nützlichsten Vorgehensweisen diejenigen, die das Hörzentrum aktivieren, wie z. B. das Hören und das Lautlesen oder -sprechen der Regeln oder Beispielsätze. *Kinästhetische* Lernende lernen durch Bewegung, weswegen sie z. B. beim Laufen über die Kasus nachdenken können. Die *taktilen* Lernenden profitieren davon, dass sie beim Lernen gleichzeitig etwas, wie z. B. einen Stift oder eine Strickarbeit, anfassen können. Überraschenderweise gibt es unter den Probandengruppen nur eine Schule, deren Lernende bei der Kasuswiederholung kinästhetische oder taktile Vorbereitungsweisen verwendet haben, was signalisiert, dass sich die Lernenden der restlichen Schulen vielleicht dieser Techniken nicht bewusst waren, obwohl es heutzutage eine der Aufgaben der Lehrenden ist, den Lernenden Werkzeuge für das selbstgesteuerte Lernen anzubieten. Dabei soll immer berücksichtigt werden, dass anstatt reiner Lerntypen Mischungen eher häufig sind, und dass die Lernenden auch zur Flexibilität und zur vielseitigen Arbeit ermutigt werden sollten.

Das interessanteste Ergebnis an den Schülerantworten zu ihren Vorbereitungsweisen ist, dass die Mehrheit, d. h. 85 Prozent der Lernenden, zu Hause die Kasuspräsentationen des eigenen Lehrbuchs gelesen hat, auch wenn der Lehrende in seinem Kasusunterricht die Lehrbücher gar nicht gebraucht hat. Den zweiten Platz mit 62 Prozent teilen sich das Lesen der vom Lehrenden verteilten Materialien und der früher gemachten Übungen im Lehrbuch. Die eigenen Heftnotizen wurden von 45 Prozent der Lernenden gelesen. Die Wichtigkeit des eigenen Lehrbuchs als Grammatikquelle wurde auch dadurch bestätigt, dass keiner der befragten Lernenden zu Hause andere Deutschlehrwerke oder selbstständig im Internet gesuchte Kasusbeschreibungen gelesen hat.

Diese Antworten zeigen, dass es wichtig wäre, die Fremdsprachenlehrwerke in der Weise zu gestalten, dass sie sich auch zum selbstgesteuerten Lernen eignen. Bei *Antenne* ist dies nicht der Fall, weil die grammatischen Regeln nirgends im Buch gedruckt stehen, sondern sie sollen der konstruktivistischen Lerntheorie folgend jedes Mal *induktiv* von den Lernenden formuliert werden. In der Situation, wo die grammatischen Regeln im Unterricht nicht zusammen ins Lehrbuch oder ins Heft geschrieben werden, kann sich ihre Wiederholung zu Hause als problematisch erweisen. Die Hälfte der *Antenne* verwendenden Lernenden hat im Fragebogen negative Meinungen über die Grammatikdarstellungen ihres Lehrbuchs geäußert, und 21 Prozent der befragten *Antenne*-Lernenden haben das Lehrwerk explizit wegen der Auslassung von fertigen grammatischen Regeln kritisiert.

Der bessere Erfolg der *Kurz und gut* -Nutzer bei der Kasusaufgabe lässt sich deshalb wahrscheinlich nicht nur durch die Auslassung des Dativs im zweiten Kurs erklären, sondern das Lehrwerk eignet sich auch besser als *Antenne* für die selbstständige Arbeit der Lernenden zu Hause. Im Übungsbuch von *Kurz und gut* sollen die Lernenden nur einige fehlende Wörter in finnischsprachige Merksätze einfügen, und das Lehrwerk stellt außerdem eine Nachschlagegrammatik am Ende des Textbuchs zur Verfügung. Obwohl *Kurz und gut* wegen seines reichlichen Gebrauchs an schwierigen grammatischen Termini sowohl von den befragten *Kurz und gut* -Lehrenden als auch in meiner Seminararbeit I kritisiert wurde, finden nur einige

(11%) der *Kurz und gut* -Nutzer die Weise der Grammatikvorstellung ihres Lehrbuchs undeutlich. Die meisten *Kurz und gut* -Lernenden sind trotz des reichlichen Terminologiegebrauchs mit den Grammatikpräsentationen ihres Lehrbuchs entweder ziemlich zufrieden (37%) oder zufrieden (21%). An den Meinungen der Lernenden kann festgestellt werden, dass die SchülerInnen der gymnasialen Oberstufe mit den grammatischen Termini im Sprachenunterricht vertraut geworden sind.

Aus den Meinungen der Lehrbuchnutzer ist auch klar geworden, dass die Platzierung der grammatischen Inhalte in den Lehrbüchern zwar für die Lehrenden keine große Rolle spielt, aber einige *Kurz und gut* -Lernende (16 %) würden ihre Trennung von den lektionsgebundenen Übungen, wie in *Antenne*, bevorzugen, damit sie im Buch leichter zu finden wären. Die *Kurz und gut* -Lehrenden sind damit zufrieden, dass der Dativ nicht im gleichen Kurs wie der Nominativ und der Akkusativ beigebracht wird, aber die beiden *Antenne*-Lehrenden finden die gegensätzliche Entscheidung der *Kurz und gut* -VerfasserInnen ziemlich gut funktionierend, und einer von ihnen begründet die Meinung damit, dass in vielen alltäglichen Satzstrukturen sowohl Akkusativ als auch Dativ gebraucht werden.

Außer den Meinungen über die Lehrbücher sind die Lehrenden der beteiligten Lerngruppen des B3-Deutschen im Fragebogen auch befragt worden, wie sie die Kasus während des zweiten Kurses beigebracht haben, und welche Rolle die Lehrbücher dabei gespielt haben. Zwei von den vier Lehrenden, die den Fragebogen ausgefüllt haben, haben die Kasuspräsentationen des Lehrbuchs in der Unterrichtssituation völlig außer Acht gelassen. Ein Lehrender hat sowohl sein eigenes Material als auch die Kasusdarbietungen des Lehrbuchs verwendet, und ein Lehrender hat den ganzen Kasusunterricht auf Grund des Lehrbuchs durchgeführt. Die Lerngruppe des letztgenannten Lehrenden hat bei der Kasusaufgabe der Prüfung den besten Erfolg erreicht. Dieses Ergebnis zeigt, dass es den Lernenden leichter fällt, zu Hause das Lehrbuch als eine Quelle der Grammatikwiederholung zu verwenden, wenn der Buchinhalt ihnen schon aus dem Unterricht bekannt ist. Einer der Lehrenden hat den Akkusativ der Personalpronomen anhand eines anderen Lehrwerks beigebracht, weil er das Material in *Kurz und gut* ungenügend findet, aber letztendlich hat seine Gruppe in der Prüfung beim Akkusativ der Personalpronomina mehr Fehler als die Vergleichsgruppe gemacht.

Aus den Ergebnissen dieser Arbeit kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass das verwendete Deutschlehrbuch, zusammen mit vielen anderen Faktoren, einen Einfluss auf die Kasuskenntnisse ihrer Nutzer in der Endprüfung des zweiten Kurses des B3-Deutschen hat. Wegen der Einbeziehung des Dativs schon im zweiten Kurs, kennen die *Antenne*-Nutzer ein breiteres Spektrum von deutschen Kasusformen, von denen es schwieriger fällt, in der Kasusaufgabe die richtige wählen zu können, als bei den *Kurz und gut* -Nutzern, die im zweiten Kurs nur die Wahl zwischen dem Nominativ und dem Akkusativ zu treffen brauchen. Die Darstellungsweise der grammatischen Strukturen im Lehrbuch zusammen mit der Entscheidung des Lehrenden, nur sein eigenes Material im Unterricht zu verwenden, kann das Erlernen der Kasus erschweren, z. B. in der Situation, wo die *Antenne*-Nutzer die fehlenden

Grammatikregeln zum ersten Mal alleine zu Hause zu ergänzen versuchen, weil das Lehrbuch so konsequent auf der gemeinsamen induktiven Regelformulierung beruht. Weil jeder Lernende selbst seinen konstruktiven Lernprozess steuert, hängt aber der Erfolg größtenteils von seinen persönlichen Eigenschaften und Bemühungen ab. Wichtiger als die für die Vorbereitung auf die Prüfung verwendete Zeit ist die vielseitige Arbeit mit dem zu lernenden Material. Die Grundvoraussetzung des effizienten Lernens ist, dass jeder Lernende die seinem persönlichen Lernstil am besten passenden Arbeitsweisen findet. Wie schon die *Grundlagen des Lehrplans* betonen, ist das Lernen des Lernens eines der wichtigsten Lernziele der gymnasialen Oberstufe.

9 LITERATURVERZEICHNIS

PRIMÄRQUELLEN:

- Glause, Heidi & Kellas, Leena & Koistinen, Marja & Snellman Johanna (2005), *Antenne. Kurse 1-2*. Kustannusosakeyhtiö Tammi, Helsinki.
- Kelkka, Perttu & Pihkala-Posti, Laura & Schatz, Roman & Tiisala-Heiskala, Eija (2009), *Kurz und gut. Texte 1–2*. Auflage 1.– 6. Kustannusosakeyhtiö Otava, Helsinki.
- Kelkka, Perttu & Pihkala-Posti, Laura & Schatz, Roman & Tiisala-Heiskala, Eija (2009), *Kurz und gut. Übungen 1–2*. Auflage 1.– 5. Kustannusosakeyhtiö Otava, Helsinki.

SEKUNDÄRQUELLEN:

- Aguado, Karin & Riemer, Claudia (2010), „Lernstile und Lern(er)typen“. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.) 2010, Bd. 1, 850–858.
- Bausch, Karl-Richard & Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (2003), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. neu bearbeitete Auflage. A. Franke Verlag, Tübingen und Basel.
- Bimmel, Peter (2010), „Lern(er)strategien und Lerntechniken“. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.) 2010, Bd. 1, 842–850.
- Colliander, Peter (Hrsg.) (2001), *Linguistik im DAF-Unterricht. Beiträge zur Auslandsgermanistik*. Peter Lang GmbH, Frankfurt am Main.
- Colliander, Peter (2001), „Linguistik im DAF-Unterricht“. In: Colliander, Peter (Hrsg.) 2001, 25–53.
- Deutsch als Fremdsprache* (2002) 39, Nummer 3, Karl Marx Universität, Herder-Institut, Leipzig.

- Dürscheid, Christa (1999), *Die verbalen Kasus des Deutschen: Untersuchungen zur Syntax, Semantik und Perspektive*. De Gruyter, Berlin.
- Eggers, Dietrich (Hrsg.) (1989), *Didaktik Deutsch als Fremdsprache. Hörverstehen-Leseverstehen-Grammatik*, Materialien Deutsch als Fremdsprache, Heft 28, Regensburg.
- Fandrych, Christian (2010), "Grammatikerwerb und Grammatikvermittlung". In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.) 2010, Bd. 1, 1008–1021.
- Fillmore, Charles J. (1971), „Some problems for Case Grammar“. In: O’Brien, Richard J. (Hrsg.) 1971, 35–56.
- Fremdsprache Deutsch* (1993) *Heft 9: Lebendiges Grammatiklernen*. Klett Edition Deutsch, München.
- Funk, Hermann (2001), „Das Ende ist nah! Oder auch nicht. Zum Funktionswandel der Fremdsprachenlehrwerke.“ In: Funk, Hermann & Koenig, Michael (Hrsg.) 2001, 279–293.
- Funk, Hermann & Koenig, Michael (Hrsg.) 2001, *Kommunikative Fremdsprachendidaktik – Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag*. Iudicium, München.
- Götze, Lutz (1993), „Lebendiges Grammatiklernen. Anmerkungen zu einem modernen Grammatikunterricht“. In: *Fremdsprache Deutsch* 1993, 4–9.
- Harjanne, Pirjo (1994), „Oppimisnäkemysteistä sovelluksiin peruskoulun yläasteella ja lukiossa“. In: Pohjala, Kalevi (Hrsg.) 1994, 35–45.
- Helbig, Gerhard & Buscha, Joachim (1991), *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. 14. durchgesehene Auflage. Langenscheidt Verlag Enzyklopädie, Leipzig.
- Helbig, Gerhard (1984), „Zu den Beziehungen zwischen Grammatik und Fremdsprachenunterricht (FU)“. In: Nyholm (Hrsg.) 1985, 45–64.
- Huneker, Hans-Werner & Steinig, Wolfgang (2000), *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. 2. überarbeitete und erweiterte Aufl. Erich Schmidt Verlag, Berlin.
- Jaakkola, Hanna (2000), „Kielitiedosta kielitaitoon“. In: Kaikkonen, Pauli & Kohonen, Viljo (Hrsg.) 2000, 145–156.
- Jaakkola, Hanna (1997), *Kielitieto kielitaitoon pyrittäessä. Vieraiden kielten opettajien käsityksiä kieliopin oppimisesta ja opettamisesta*. Universität Jyväskylä, Jyväskylä.
- Jaakkola, Sanna (2013), *Kasuskenntnis von Nutzern der Lehrbücher Antenne und Kurz und gut in der Prüfung des 2. Kurses. Eine empirische Analyse*. Seminar II, Universität Tampere, Tampere.
- Jaakkola, Sanna (2009), *Kasusunterricht im 2. Kurs der Lehrbücher Antenne und Kurz und gut*. Seminar I, Universität Tampere, Tampere.
- Kaikkonen, Pauli & Kohonen, Viljo (Hrsg.) (2000), *Minne menet, kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Opettajankoulutuslaitos, Universität Jyväskylä, Jyväskylä.

- Kaikkonen, Pauli & Kohonen, Viljo (2000), „Minne menet, kielikasvatus?“ In: Kaikkonen, Pauli & Kohonen, Viljo (Hrsg.) 2000, 7–10.
- Koenig, Michael (2001), „Grammatikunterricht: Von der Lehrwerk- zur Unterrichtsebene und darüber hinaus“. In: Funk, Hermann & Koenig, Michael (Hrsg.) 2001, 294–311.
- Kristiansen, Irene (1998), *Tehokkaita oppimisstrategioita. Esimerkkinä kielel. Opetushallitus*, WSOY, Porvoo.
- Krumm, Hans-Jürgen & Fandrych, Christian & Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Halbbänder 1 und 2. De Gruyter, Berlin / New York.
- Kwakernaak, Erik (2001), „Didaktische und beschreibende Grammatik“. In: Colliander, Peter (Hrsg.) 2001, 115–146.
- Kwakernaak, Erik (2002), „Nicht alles für die Katz. Kasusmarkierung und Erwerbssequenzen im DaF-Unterricht.“ In: *Deutsch als Fremdsprache 2002, Band 3, Jahrgang 39*, 156–166.
- Neuner, Gerhard (2003), „Lehrwerke“ In: Bausch & Christ & Krumm (Hrsg.) 2003, 399–402.
- Neuner, Gerhard & Krüger, Michael & Grewer, Ulrich (1985), *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. 5. Auflage. Langenscheidt KG, Berlin und München.
- Nyholm, Kurt (Hrsg.) (1985), *Grammatik im Unterricht. Dritte wissenschaftliche Konferenz Finnland-DDR 5.-7. September 1984*. Åbo Akademie, Turku.
- O'Brien, Richard J. (Hrsg.) (1971), *Report of the 22nd Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language studies: Developments of the sixties – viewpoints of the seventies*. Georgetown University Press, Washington D.C.
- Radden, Günter (1989), „Von der traditionellen zur kognitiven Grammatik“. In: Eggers, Dietrich (Hrsg.) 1989, 153–179.
- Riemer, Claudia (2010), „Motivierung“. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.) 2010, Bd. 2, 1152–1156.
- Thurmair, Maria (2010), „Grammatiken“. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.) 2010, Bd. 1, 293–304.
- Witte, Arnd & Harden, Theo (2010), „Die Rolle des Lehrers/der Lehrerin im Unterricht des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache“. In: Krumm et al. (Hrsg.), Bd. 2, 1324–1339.
- Zimmermann, Günther & Wißner-Kurzawa, Elke (1985), *Grammatik: lehren, lernen, selbstlernen: zur Optimierung grammatikalischer Texte im Fremdsprachenunterricht*. Hueber, München.

INTERNETQUELLEN:

- 99 *Stichwörter für den Fremdsprachenunterricht, Ein Online-Nachschlagewerk für methodische/didaktische Begriffe und Themen rund um den Sprachenunterricht*. Originale Version: Jung, Lothar (2001), *99 Stichwörter*

-
- zum Unterricht: *Deutsch als Fremdsprache*. Hueber Max GmbH. Benutzte Suchwörter z. B.: Grammatik, Grammatikvermittlung, Motivation. (06.09.2013.) <http://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php>
- Europarat, Rat für Kulturelle Zusammenarbeit/Bildungsausschuss (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. (31.01.2013) <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm>
- Opetushallitus (2003), *Lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet*. (16.04.2013) http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/lukiokoulutus
- SUKOL, Suomen kieltenopettajien liitto ry (2009), *Tilastotietoa kielivalinnoista*. (31.01.2013) http://www.sukol.fi/medialle/kielivalinnat/tilastotietoa_kielivalinnoista
- Tilastokeskus (2011), *Lukiokoulutuksen päättäneiden ainevalinnat 2011*. (31.01.2013.) http://www.stat.fi/til/ava/2011/01/ava_2011_01_2011-12-14_tie_001_fi.html
- Stangl, Werner (2013), *Die Peergroup*. Werner Stangls Arbeitsblätter. (02.07.2013) <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/JUGENDALTER/Peergroup.shtml>
http://www.axel-vielau.eu/index-Dateien/quetz_lehrwerk.pdf
- Wikipedia. Enzyklopädie aus freien Inhalten. Benutzte Suchwörter z. B.: Bildungssystem in Finnland, Dativ, Gedächtnis, Kasus, Luettelo Suomen lukioista, Peergroup. (6.6.2013.) <http://de.wikipedia.org/wiki>
- Winz, Marco (2006), *Genitiv (Referat von Andrea Graf)*. Deutsches Seminar „Kasus“, Linguistik, Universität Zürich. (3.11.2009.) http://www.ds.uzh.ch/lehrstuhlduerscheid/docs/Protokoll_2006-05-23.pdf

10 ANHÄNGE

Anhang 1: Prüfungsaufgabe für *Antenne*-Nutzer

Kirjoita suluisa annetut sanat viivoille oikeassa sijamuodossa.

1. Max und _____ (seine Freundin) Anna fahren in den Herbstferien nach Barcelona.
2. Sie haben _____ (ein Doppelzimmer) im Hotel Hesperia del Mar.
3. Aus dem Fenster sieht man _____ (der Strand), und ganz in der Nähe gibt es _____ (ein Restaurant), wo sie Mittag essen wollen.
4. Das Restaurant gefällt _____ (sie = *suomeksi he*).
5. Nach dem Essen fahren _____ (sie= *suomeksi he*) mit der U-Bahn in die Stadtmitte.
6. Max kauft _____ (sein Bruder) _____ (ein Buch) und _____ (seine Eltern) _____ (eine Flasche) Wein.
7. Anna findet _____ (ein Rock) und schöne _____ (Schuhe) für ihre Abiturparty.
8. Sie möchte _____ (ihre Mutter) anrufen, aber weil es so teuer ist, schickt sie _____ (sie= *suomeksi hän*) nur eine SMS mit der Handy. Spät am Abend kommen Max und Anna zurück ins Hotelzimmer und schlafen sofort ein.

Anhang 2: Prüfungsaufgabe für *Kurz und gut* -Nutzer

Kirjoita suluisa annetut sanat viivoille oikeassa sijamuodossa.

1. Max und _____ (seine Freundin) Anna fahren in den Herbstferien nach Barcelona.
2. Sie haben _____ (ein Doppelzimmer) im Hotel Hesperia del Mar.
3. Aus dem Fenster sieht man _____ (der Strand), und ganz in der Nähe gibt es _____ (ein Restaurant), wo sie Mittag essen wollen.
4. Sie essen _____ (Steaks) mit Kartoffeln, und Anna trinkt _____ (ein Apfelsaft).
5. _____ (Das Restaurant) ist ein bisschen teuer für _____ (sie = *suomeksi he*).
6. Nach dem Essen fahren _____ (sie) mit der U-Bahn in die Stadtmitte.
7. Max kauft _____ (ein Buch) und _____ (eine Flasche) Wein für _____ (der Abend).
8. Anna ist zum ersten Mal ohne _____ (ihre Mutter) in Spanien, und sie möchte _____ (sie = *suomeksi hän*) anrufen. Es ist aber so teuer, dass Anna lieber nur eine SMS schickt. Spät am Abend kommen Max und Anna zurück ins Hotelzimmer und schlafen sofort ein.

Anhang 3: Lerngewohnheitsfragebogen für *Antenne-Nutzer*

Opiskelutottumuskysely 2012, Tampereen yliopiston pro gradu, Sanna Jaakola. Kiitos vastauksistasi!
Kysely liittyy juuri loppuneen saksan 2. kurssin päättökokeeseen.

1. Mitä kieliä saksan lisäksi olet lukenut koulussa tai osaat muusta syystä? Rastita.
 suomi, englanti, ruotsi, espanja, ranska, venäjä,
 muu kieli, mikä/mitkä? _____
2. Oletko opiskellut saksaa jo ennen lukion aloittamista? _____
3. Käytätkö saksaa säännöllisesti koulun ulkopuolella? _____
 Missä? _____
4. Miksi aloitit saksan opiskelun? _____

5. Montako tuntia luit kokeeseen? _____

6. Millä tavalla opiskelit **sijamuotoja** (substantiivien ja persoonapronominien akkusatiivi ja datiivi) koetta varten? **Ympyröi jokainen vaihtoehto**, joka kuvaa valmistautumistasi **juuri tähän** kokeeseen.

- a) Luin omat vihkomuistiinpanoni.
 b) Luin oppikirjan kielioppiosiota.
 c) Luin toisesta kielioppi- tai oppikirjasta, mistä? _____
 d) Luin opettajan jakamia monisteita.
 e) Luin aiemmin tehtyjä oppikirjan sijamuototehtäviä.
 f) Luin ääneen säännöt tai esimerkkilauseita.
 g) Kuuntelin, kun joku muu luki minulle säännöt tai esimerkkilauseita ääneen.
 h) Tein ylimääräisiä sijamuototehtäviä, mistä? _____
 i) Etsin esimerkkejä oppikirjan teksteistä.
 j) Etsin esimerkkejä muusta saksankielisestä tekstistä.
 k) Etsin esimerkkejä saksankielisestä musiikista tai puheesta.
 l) Kopioin esimerkkilauseita käsin paperille tai vihkoon.
 m) Muodostin omia lauseita sääntöjen pohjalta.
 n) Piirsin omia kaavioita tai käsitekarttoja sääntöjen pohjalta.
 o) Laadin omia tehtäviä.
 p) Keksin omia muistisääntöjä tai aasinsiltoja.
 q) Mietin sijamuotoja liikkuessani (kävely, pöydän rummutus, neulominen tms.).
 r) Opiskelutoverini tai muu saksaa osaava henkilö opetti minua.
 s) Opiskelutoverini tai muu saksaa osaava henkilö kuulusteli minulta sijamuotoja.
 t) Opetin sijamuotoja opiskelutoverilleni.
 u) Kuulustelin sijamuotoja opiskelutoveriltani.
 v) Muistelin sijamuotoja opiskelutoverini tai muun saksaa osaavan henkilön kanssa.
 w) Käytin apunani tietokonetta, miten? _____
 x) En opiskellut sijamuotoja erikseen koetta varten.
 y) Muu vaihtoehto, mikä? _____

7. Millä tavalla kielioppiasiat on mielestäsi esitetty oppikirjassanne (Antenne)?

Anhang 4: Lerngewohnheitsfragebogen für *Kurz und gut*-Nutzer

Opiskelutottumuskysely 2012, Tampereen yliopiston pro gradu, Sanna Jaakola. Kiitos vastauksistasi!
Kysely liittyy juuri loppuneen saksan 2. kurssin päättökokeeseen.

1. Mitä kieliä saksan lisäksi olet lukenut koulussa tai osaat muusta syystä? Rastita.
() suomi, () englanti, () ruotsi, () espanja, () ranska, () venäjä,
() muu kieli, mikä/mitkä? _____
2. Oletko opiskellut saksaa jo ennen lukion aloittamista? _____
3. Käytätkö saksaa säännöllisesti koulun ulkopuolella? _____
Missä? _____
4. Miksi aloitit saksan opiskelun? _____

5. Montako tuntia luit kokeeseen? _____
6. Millä tavalla opiskelit **sijamuotoja** (substantiivien ja persoonapronominien akkusatiivi) koetta varten? **Ympyröi jokainen vaihtoehto**, joka kuvaa valmistautumistasi **juuri tähän** kokeeseen.
 - a) Luin omat vihkomuistiinpanoni.
 - b) Luin harjoituskirjan kielioppiselitykset.
 - c) Luin selitykset tekstikirjan takaosan kielioppiosiesta.
 - d) Luin toisesta kielioppi- tai oppikirjasta, mistä? _____
 - e) Luin opettajan jakamia monisteita.
 - f) Luin aiemmin tehtyjä oppikirjan sijamuototehtäviä.
 - g) Luin ääneen säännöt tai esimerkkilauseita.
 - h) Kuuntelin, kun joku muu luki minulle säännöt tai esimerkkilauseita ääneen.
 - i) Tein ylimääräisiä sijamuototehtäviä, mistä? _____
 - j) Etsin esimerkkejä oppikirjan teksteistä.
 - k) Etsin esimerkkejä muusta saksankielisestä tekstistä.
 - l) Etsin esimerkkejä saksankielisestä musiikista tai puheesta.
 - m) Kopioin esimerkkilauseita käsin paperille tai vihkoon.
 - n) Muodostin omia lauseita sääntöjen pohjalta.
 - o) Piirsin omia kaavioita tai käsitekarttoja sääntöjen pohjalta.
 - p) Laadin omia tehtäviä.
 - q) Keksinkin omia muistisääntöjä tai aasinsiltoja.
 - r) Mietin sijamuotoja liikkuessani (kävely, pöydän rummutus, neulominen tms.).
 - s) Opiskelutoverini tai muu saksaa osaava henkilö opetti minua.
 - t) Opiskelutoverini tai muu saksaa osaava henkilö kuulusteli minulta sijamuotoja.
 - u) Opetin sijamuotoja opiskelutoverilleni.
 - v) Kuulustelin sijamuotoja opiskelutoveriltani.
 - w) Muistelin sijamuotoja opiskelutoverini tai muun saksaa osaavan henkilön kanssa.
 - x) Käytin apunani tietokonetta, miten? _____
 - y) En opiskellut sijamuotoja erikseen koetta varten.
 - z) Muu vaihtoehto, mikä? _____
7. Millä tavalla kielioppiasiat on mielestäsi esitetty oppikirjassanne (*Kurz und gut*)?

Anhang 5: Fragebogen für die *Antenne*-Lehrenden

Kysely opettajalle kurssista SAB32, Tampereen yliopiston pro gradu, Sanna Jaakola, 2012. Kiitos vastauksistasi!

Kysely koskee lyhyen saksan kurssia SAB32 lukuvuonna 2011-2012. Ympyröi kaikki opetustasi kuvaavat vaihtoehdot ja täydennä tarvittaessa. Tutkin ensisijaisesti sijamuotojen opettamista/esittämistä opiskelijoille, en niinkään harjoituksia.

1. Millä tavalla opetit **substantiivien** akkusatiivin?

- a) Kävimme sen yhdessä läpi harjoituskirjan kielioppiosion etenemisjärjestystä seuraten.
- b) Opiskelijat kävivät sen itsekseen läpi harjoituskirjan kielioppiosion etenemisjärjestystä seuraten.
- c) Opiskelijat kävivät sen pareittain tai ryhmissä läpi harjoituskirjan kielioppiosion etenemisjärjestystä seuraten.
- d) Käytin jonkun toisen oppikirjan materiaalia. Mitä ja miksi?

- e) Käytin omaa materiaaliani, jossa ensin opetettiin säännöt ja sitten edettiin esimerkkilauseisiin.
- f) Käytin omaa materiaaliani, jossa säännöt muodostettiin esimerkkilauseiden pohjalta.
- g) Muulla tavoin. Miten?

2. Millä tavalla opetit **substantiivien** datiiivin?

- a) Kävimme sen yhdessä läpi harjoituskirjan kielioppiosion etenemisjärjestystä seuraten.
- b) Opiskelijat kävivät sen itsekseen läpi harjoituskirjan kielioppiosion etenemisjärjestystä seuraten.
- c) Opiskelijat kävivät sen pareittain tai ryhmissä läpi harjoituskirjan kielioppiosion etenemisjärjestystä seuraten.
- d) Käytin jonkun toisen oppikirjan materiaalia. Mitä ja miksi?

- e) Käytin omaa materiaaliani, jossa ensin opetettiin säännöt ja sitten edettiin esimerkkilauseisiin.
- f) Käytin omaa materiaaliani, jossa säännöt muodostettiin esimerkkilauseiden pohjalta.
- g) Muulla tavoin. Miten?

3. Missä järjestyksessä opetit substantiivien akkusatiivin ja datiivin?

- a) Ensin akkusatiivin.
- b) Ensin datiivin.
- c) Samalla kertaa.

4. Millä tavalla opetit **persoonapronominien** akkusatiivin?

- a) Kävimme sen yhdessä läpi harjoituskirjan kielioppiosion etenemisjärjestyksestä seuraten.
- b) Opiskelijat kävivät sen itsekseen läpi harjoituskirjan kielioppiosion etenemisjärjestyksestä seuraten.
- c) Opiskelijat kävivät sen pareittain tai ryhmissä läpi harjoituskirjan kielioppiosion etenemisjärjestyksestä seuraten.
- d) Käytin jonkun toisen oppikirjan materiaalia. Mitä ja miksi?

- e) Käytin omaa materiaaliani, jossa ensin opetettiin säännöt ja sitten edettiin esimerkkilauseisiin.
- f) Käytin omaa materiaaliani, jossa säännöt muodostettiin esimerkkilauseiden pohjalta.
- g) Muulla tavoin. Miten?

5. Millä tavalla opetit **persoonapronominien** datiivin?

- a) Kävimme sen yhdessä läpi harjoituskirjan kielioppiosion etenemisjärjestyksestä seuraten.
- b) Opiskelijat kävivät sen itsekseen läpi harjoituskirjan kielioppiosion etenemisjärjestyksestä seuraten.
- c) Opiskelijat kävivät sen pareittain tai ryhmissä läpi harjoituskirjan kielioppiosion etenemisjärjestyksestä seuraten.
- d) Käytin jonkun toisen oppikirjan materiaalia. Mitä ja miksi?

- e) Käytin omaa materiaaliani, jossa ensin opetettiin säännöt ja sitten edettiin esimerkkilauseisiin.

- f) Käytin omaa materiaaliani, jossa säännöt muodostettiin esimerkkilauseiden pohjalta.
g) Muulla tavoin. Miten?

6. Missä järjestyksessä opetit persoonapronominien akkusatiivin ja datiivin?

- a) Ensin akkusatiivin.
b) Ensin datiivin.
c) Samalla kertaa.

7. Mitä mieltä olet Antenne-oppikirjasarjan seuraavista ratkaisuista? Rastita sopiva vaihtoehto tai kirjoita oma kuvauksesi. Voit halutessasi myös perustella rastivalintaasi.

	toimiva	melko toimiva	melko toimimaton	toimimaton	muu, mikä? Jatka tarvittaessa alle
a) Kielioppirakenteet on sijoitettu erilleen kappaleista kirjan loppuosaan.					
b) Kielioppiharjoitukset on sijoitettu erilleen kappaleista kirjan loppuosaan.					
c) Opiskelijat muodostavat säännöt itse esimerkkilauseiden pohjalta.					
d) Kieliopilliset termit on karsittu minimiin rakenteiden selityksissä.					
e) Kirjassa ei ole erikseen normatiivista kielioppiosiota.					
f) Substantiivien sijamuodot opetetaan ennen pronominien sijamuotoja.					
g) Akkusatiivi ja datiivi opetetaan saman kurssin aikana.					

8. Mitä mieltä olet Antenne-oppikirjasarjan taulukoista sijamuotojen opetuksessa? (Ss. 151, 153, 158.)?

Anhang 6: Fragebogen für die *Kurz und gut* -Lehrenden

Kysely opettajalle kurssista SAB32, Tampereen yliopiston pro gradu, Sanna Jaakola, 2012. Kiitos vastauksistasi!

Kysely koskee lyhyen saksan kurssia SAB32 lukuvuonna 2011-2012. Ympyröi kaikki opetustasi kuvaavat vaihtoehdot ja täydennä tarvittaessa. Tutkin ensisijaisesti sijamuotojen opettamista/esittämistä opiskelijoille, en niinkään harjoituksia.

1. Millä tavalla opetit **persoonapronominien** akkusatiivin?

- a) Kävimme sen yhdessä läpi harjoituskirjan kielioppiosion etenemisjärjestystä seuraten.
- b) Opiskelijat kävivät sen itsekseen läpi harjoituskirjan kielioppiosion etenemisjärjestystä seuraten.
- c) Opiskelijat kävivät sen pareittain tai ryhmissä läpi harjoituskirjan kielioppiosion etenemisjärjestystä seuraten.
- d) Käytin jonkun toisen oppikirjan materiaalia. Mitä ja miksi?

- e) Käytin omaa materiaaliani, jossa ensin opetettiin säännöt ja sitten edettiin esimerkkilauseisiin.
- f) Käytin omaa materiaaliani, jossa säännöt muodostettiin esimerkkilauseiden pohjalta.
- g) Muulla tavoin. Miten?

2. Millä tavalla opetit **substantiivien** akkusatiivin?

- a) Kävimme sen yhdessä läpi harjoituskirjan kielioppiosion etenemisjärjestystä seuraten.
- b) Opiskelijat kävivät sen itsekseen läpi harjoituskirjan kielioppiosion etenemisjärjestystä seuraten.
- c) Opiskelijat kävivät sen pareittain tai ryhmissä läpi harjoituskirjan kielioppiosion etenemisjärjestystä seuraten.
- d) Käytin jonkun toisen oppikirjan materiaalia. Mitä ja miksi?

- e) Käytin omaa materiaaliani, jossa ensin opetettiin säännöt ja sitten edettiin esimerkkilauseisiin.
- f) Käytin omaa materiaaliani, jossa säännöt muodostettiin esimerkkilauseiden pohjalta.
- g) Muulla tavoin. Miten?

3. Opetitko myös datiivia kurssin aikana?

a) En.

b) Kyllä. Mitä muotoja?

4. Mitä mieltä olet Kurz und gut -oppikirjasarjan seuraavista ratkaisuista? Rastita sopiva vaihtoehto tai kirjoita oma kuvauksesi. Voit halutessasi myös perustella rastivalintaasi.

	toimiva	melko toimiva	melko toimimaton	toimimaton	muu, mikä? Jatka tarvittaessa alle
a) Kielioppirakenteet on sijoitettu kappaleisiin liittyvien tehtävien sekaan.					
b) Kielioppiharjoitukset on sijoitettu kappaleisiin liittyvien tehtävien sekaan.					
c) Opiskelijat täydentävät säännöistä puuttuvat sanat esimerkkilauseiden pohjalta.					
d) Kieliopillisia termejä käytetään runsaasti rakenteiden selityksissä.					
e) Tekstikirjan takaosassa on erikseen normatiivinen kielioppiosio.					
f) Pronominien sijamuodot opetetaan ennen substantiivien sijamuotoja.					
g) Akkusatiivia ja datiivia ei opeteta saman kurssin aikana.					

5. Mitä mieltä olet Kurz und gut -oppikirjasarjan taulukoista sijamuotojen opetuksessa (ss. 114, 115, 125-126 harjoituskirjassa ja ss. 106-107 tekstikirjassa)?

