

# MASTEROPPGAVE

Eine komparative Analyse von drei Lehrbüchern mit digitalen Ressourcen – Deutsch Niveau II

Lene Stengrundet

20. mai 2017

Master Fremmedspråk i skolen

Avdeling for økonomi, språk og samfunnsfag



## Abstract

The intention of this master's thesis is to analyse three textbooks and their digital resources in the subject German on level II. There is little research in this field in Norway, and in connection with the renewal of the curriculum the Ministry of Education and Research wants to increase the teachers' ability to evaluate teaching material. They also want to develop quality criteria for teaching material. This project looks at the grammar in the textbooks, and how they follow the curriculum and the theory of language acquisition. It also studies how the digital resources make use of the technological possibilities and how the printed books and the digital resources work together.

The teaching material is analysed using quality criteria. One part of the analysis is based on a quantitative study of the grammar exercises, and the other part relies on a qualitative study of the main characteristics linked to the grammar.

The study shows that the teaching material only partly follows up on the curriculum and theory when it comes to grammar. The grammar exercises give the students relatively little possibility to use the language in a context. The webpages remind of black-and-white copies of printed grammar exercises. They are far from making use of the many possibilities of technology. When it comes to how the textbook and the digital resource work together, the study shows big differences between the teaching materials.

The results can be criticized for being too negative. One might say, that this was inevitable because this is how it usually ends when quality criteria are used. At the same time there is no doubt, that the digital resources can be much considering all the possibilities of today's technology.

## Sammendrag

Hensikten med denne masteroppgaven er å analysere tre læreverker i tysk på nivå II. Det finnes lite forskning på dette området i Norge, og i forbindelse med arbeidet med å fornye læreplanen ønsker Kunnskapsdepartementet å øke lærernes evne til å vurdere læremidler. De vil også utarbeide kvalitetskriterier for læremidler. Denne oppgaven tar for seg grammatikken i læreverkene og ser på hvordan læreplanen og språklæringsteori følges opp, hvordan læreverkenes digitale ressurser utnytter de teknologiske mulighetene og hvordan de trykte lærebøkene og de digitale ressursene virker sammen.

Analysen gjennomføres ved hjelp av kriteriekataloger. En del av analysen er basert på en kvantitativ undersøkelse av grammatikkoppgavene i læreverkene, og den andre delen bygger på en kvalitativ studie av læreverkenes overordnede egenskaper knyttet til grammatikk.

Studien viser at læreverkene bare til en viss grad følger opp læreplanen og aktuell teori når det gjelder grammatikk. Grammatikkoppgavene gir elevene relativt lite rom til å bruke språket i en sammenheng. Internettsidene minner om svarhvitkopier av trykte grammatikkoppgaver og utnytter på langt nær teknologiens mange muligheter. Når det gjelder hvordan de den trykte læreboken og den digitale ressursen virker sammen, viser analysen at det er store forskjeller mellom læreverkene.

Resultatene kan kritiseres for å være for negative. Man kan si at det var klart fra starten at de ville bli negative, siden det svært ofte blir det når læreverker analyseres ved hjelp av kriteriekataloger. Samtidig er det ingen tvil om at internettsidene kan bli bedre sett i lys av dagens teknologiske muligheter.

## Vorwort

Es fühlt sich ziemlich unwirklich an, hier zu sitzen und die letzten Wörter meiner Masterarbeit zu schreiben. Ich frage mich, woran ich jetzt immer denken soll, und was ich jetzt immer machen soll. Allerdings bin ich mir ziemlich sicher, dass ich bald wieder ein interessantes Studium finden werde.

Ich möchte diese Gelegenheit nutzen, um meinem Betreuer Prof. Dr. Kåre Solfeld für seine unglaublich schnellen und motivierenden Rückmeldungen herzlich zu danken.

Außerdem möchte ich mich bei meinen Kindern für ihre Geduld und Tore für den Einsatz als Stellvertreter danken. Ferner danke ich Siri Anne für die vielen gemeinsamen Kraftanstrengungen in der Prüfungszeit und meinen Eltern für das Babysitten. Und nicht zuletzt danke ich Rune für seine Ermunterung und sein Vertrauen in mich.

Lene Stengrundet

Trysil, 20. Mai 2017

## Inhalt

1	Einleitung .....	1
1.1	Problemstellung und Forschungsfragen .....	4
1.2	Gliederung .....	4
2	Theorie .....	4
2.1	Lehrmittel .....	4
2.1.1	Begriffsbestimmung: Lehrbuch und Lehrwerk .....	4
2.1.2	Die Verwendung von Lehrbüchern .....	6
2.2	Lehrpläne .....	8
2.2.1	Lehrplan und Lehrwerk .....	9
2.3	Grammatik im Unterricht .....	9
2.3.1	Allgemeine Prinzipien .....	10
2.3.2	Kognitiv ausgerichteter Fremdsprachenunterricht .....	12
2.3.3	Kommunikativer Fremdsprachenunterricht .....	13
2.3.4	Digitale Lehrmittel .....	15
2.4	Lehrwerkanalyse .....	17
2.4.1	Begriffsabklärung Lehrwerkforschung und Lehrwerkkritik .....	18
2.4.2	Frühere Forschung .....	18
2.4.3	Mannheimer Gutachten .....	22
2.4.4	Stockholmer Kriterienkatalog .....	23
2.4.5	Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen .....	23
2.4.6	Qualitätsmerkmale nach Funk .....	24
2.4.7	Kriterienkataloge für digitale Lehrmittel .....	25
2.4.8	Kriterien für das Zusammenwirken von digitalem und gedrucktem Lehrwerk .....	26
2.4.9	Vorteile und Nachteile von Kriterienkatalogen .....	27
3	Methode .....	29
3.1	Qualitative und quantitative Methode .....	30
3.2	Subjektivität und Objektivität .....	31
3.3	Reliabilität und Validität .....	31
4	Analyse .....	33
4.1	Entwicklung von Kriterien für die Analyse .....	33
4.2	Präsentation der Lehrwerke .....	33
4.2.1	Ankunft .....	33
4.2.2	Weitblick .....	33
4.2.3	Weiter geht's .....	34

4.3	Was sind Grammatikübungen?.....	34
4.4	Quantitative Analyse .....	34
4.4.1	Kontextualisierung .....	35
4.4.2	Kontextualisierung im Hinblick auf das Thema des Kapitels.....	36
4.4.3	Grad der Steuerung.....	38
4.4.4	Übungsformen .....	39
4.4.5	Anmerkung zu Ankunft.....	42
4.5	Qualitative Analyse .....	44
4.5.1	Arbeitsanweisungen .....	44
4.5.2	Regeln, Erklärungen und Minigrammatik.....	46
4.5.3	Übergreifende Eigenschaften der Übungen .....	48
4.5.4	Bewertung .....	51
4.5.5	Die Internetseiten .....	52
4.5.5.1	Ankunft .....	52
4.5.5.2	Weitblick.....	53
4.5.5.3	Weiter geht's .....	54
4.5.5.4	Diskussion.....	55
4.5.6	Die Zusammenwirkung der Lehrwerkteile .....	57
5	Zusammenfassung und Ausblick .....	59
5.1	Zusammenfassung .....	59
5.1.1	Lehrplan und Sprachlerntheorie .....	59
5.1.2	Die Internetseiten .....	61
5.1.3	Die Zusammenwirkung .....	61
5.1.4	Vorteile.....	62
5.2	Ausblick.....	63
5.2.1	Lehrwerke.....	63
5.2.2	Weitere Forschung .....	63
6	Bibliografie .....	64
7	Anhänge .....	68

## Tabellen

Tabelle 1: Kontextualisierung der Grammatikübungen.....	36
Tabelle 2: Kontextualisierung im Hinblick auf das Thema des Kapitels.....	38
Tabelle 3: Grad der Steuerung .....	39
Tabelle 4: Übungsformen.....	42

## Abbildungen

Abbildung 1: Multiplechoiceübung Ankunft .....	43
Abbildung 2: Multiplechoiceübung Weitblick.....	43
Abbildung 3: Multiplechoiceübung Weiter geht's .....	44
Abbildung 4: Arbeitsanweisungen Ankunft.....	45



## 1 Einleitung

Im Bericht an das Storting zur Erneuerung des norwegischen Lehrplans (Kunnskapsløftet), der im April 2016 von einer Ministerratssitzung verabschiedet wurde, wird das Thema Lehrmittel hervorgehoben. Das Ministerium für Wissen hält hier fest, dass es in Norwegen keine umfassende Forschung über Lehrmittel gibt, nur einzelne Untersuchungen vor allem innerhalb des Mathematikfaches. Bei der bevorstehenden Erneuerung des Lehrplans möchte das Departement die Fähigkeit der Lehrer<sup>1</sup> und der Schulen zur Beurteilung der Qualität von Lehrmitteln erhöhen. Es gibt in Norwegen, logischerweise aufgrund mangelnder Forschung, auch keine zentralen Qualitätskriterien für Lehrmittel. Ein Ziel des Ministeriums ist die Entwicklung solcher Kriterien, zuerst für das Fach Mathematik, und, bei Erfolg, später für die anderen Fächer. Diese Momente sollen die Gesamtheit der Lehrmittel berücksichtigen, Fachlichkeit, pädagogische Qualität, Benutzerfreundlichkeit und universelle Gestaltung einbeziehen und sowohl für gedruckte als auch digitale Lehrmittel Gültigkeit haben (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Ein vom norwegischen Bildungsdirektorat beauftragter Bericht über die Lehrmittelforschung nach der Einführung des aktuellen Lehrplanes (LK06) bestätigt zum einen, dass es wenig Forschung im Bereich Lehrmittel gibt (Juuhl, Hontvedt, & Skjelbred, 2010, S. 5). Zum anderen wird im Bericht festgestellt, dass kaum Forschung auf das Zusammenwirken von gedruckten und digitalen Ressourcen existiert (Juuhl, Hontvedt, & Skjelbred, 2010, s. 24). Matthes und Schütze (2013, S. 7-8) und auch Herber und Nosko (2012, S. 174) betonen, wie gedruckte und digitale Lehrmittel nicht als Konkurrenten und daher auch nicht alleinstehend, sondern im Medienverbund betrachtet werden sollten. Denn je integrativer und aufeinander bezogener diese Lehrmittelteile sind, desto dienlicher sind sie für das Lernen der Schüler im Unterricht einsetzbar. Dies ist der Ausgangspunkt für die Themenwahl dieser Masterarbeit.

Des Weiteren kann der Wegfall der Zulassungsregelung für Lehrbücher als Begründung dieser Masterarbeit gelten. Dieses Geschehnis wird auch vom norwegischen Departement für Wissen als Argument für das oben beschriebene Projekt der Entwicklung von Qualitätskriterien gesehen. Die Regelung wurde im Juni 2000 nach über 100 Jahren mit einer Regulierung des Inhaltes in der Schule und des Unterrichts und somit dem Alltag der Schüler und Lehrer abgeschafft. Im Vergleich zur Dauer der Regulierung ist sie vor ziemlich kurzer Zeit abgeschafft worden. Die Regierung wollte durch die Einstellung den Gemeinden und

---

<sup>1</sup> In dieser Arbeit wird zur Verbesserung der Lesbarkeit immer nur die männliche Form des Substantives benutzt.

„fylker“, also den Schuleigentümern, mehr Freiheit zur Entscheidung über den Unterricht geben. Oder andersrum, die Schulen und Lehrer sollten die Verantwortung für den Unterricht haben. Außerdem erhoffte man sich, dass somit mehrere Lehrmittel und Quellen benutzt werden sollten, was auch zu einer aktiven Lehrbuchkritik führen sollte. Ein weiteres Resultat für die Lehrer, ist dass sie dafür Sorge tragen müssen, dass der gesamte Lehrplan behandelt wird, auch wenn nicht alle Themen im Lehrbuch vorhanden sind – oder auch wenn zumindest nicht davon ausgegangen werden kann, dass dies der Fall ist (Bratholm, 2001). Kurzum ist eine Folge des Wegfalls dieser Genehmigungsregelung, dass die Lehrer ein erhöhtes Vermögen zur Beurteilung von Lehrmitteln benötigen. Hoffentlich kann diese Masterarbeit dazu beitragen.

Allerdings, auch wenn nicht viel Forschung existiert, gibt es natürlich einige Masterarbeiten und Doktorarbeiten und, nicht zuletzt, Forschung aus dem deutschsprachigen Raum oder auch aus anderen Ländern. Genannt werden können die Diplomarbeit *Grammatikvermittlung in DaZ-Lehrwerken am Beispiel von Modalverben* von Kinga Dolobowska-Jacek, die Masterarbeit *Eine Analyse von DaF-Lehrwerken der Niveaustufe II bezüglich des Kompetenzziels kommunikative Kompetenz und der Rolle der Grammatik* von Anne Kathrine Blyverket, die Dissertation *Prinzipien bei der Entwicklung von Lehrwerken für das Fach Deutsch als zweite Fremdsprache an der ägyptischen Oberschule unter Berücksichtigung der Schreibkompetenz* von Heba Abdalla um nur ein paar Beispiele zu erwähnen. In den nachfolgenden Kapiteln werden auch einige andere Forschungsarbeiten erwähnt und diskutiert.

Deutsch als Fremdsprache ist ein umfangreiches und vielfältiges Fach, deshalb müssen vorab einige Abgrenzungen durchgeführt werden. Mein Ausgangspunkt ist die Grammatik, und zwar im Deutschunterricht auf Niveau II in der weiterführenden Schule in Norwegen. Einerseits ist es etwas widersprüchlich sich nur ein Teilaspekt der Sprache anzuschauen, solange Sprache eine Gesamtheit ist und eigentlich nicht fragmentarisch behandelt werden sollte, andererseits bedeutet diese Gesamtheit eine unglaubliche Komplexität, die im Rahmen dieser Arbeit kaum behandelt werden kann. Bezüglich des Niveaus finde ich es interessanter die etwas fortgeschrittenen Lehrwerke und die dazugehörige Grammatik als die Anfängerstufe zu untersuchen. Gleichzeitig unterrichtete ich dieses Fach, und in meiner Schule haben wir viel mehr Schüler auf Niveau II als Niveau I. Auf den ersten Blick scheint Grammatik vielleicht ein sehr begrenztes Thema zu sein, schaut man sich aber ein aktuelles Deutschlehrwerk an, entdeckt man aber relativ schnell, dass dies nicht unbedingt der Fall ist.

Zum Beispiel sind die meisten, aber nicht alle, Grammatikübungen auf den Internetseiten der Lehrwerke zu finden. Einerseits verkompliziert dies meiner Arbeit, andererseits gibt es mir die Möglichkeit etwas zu untersuchen, was in Norwegen erst selten erforscht worden ist.

In Norwegen gibt es gegenwärtig vier Lehrwerke, die im Fach Deutsch als Fremdsprache Niveau II eingesetzt werden. Ursprünglich wollte ich alle vier Lehrwerke analysieren, allerdings hat sich herausgestellt, dass die Internetseite des Lehrwerkes *Einfach Deutsch* laut des Verlages aufgrund von andauernden Serverproblemen momentan nicht funktioniert, oder möglicherweise auch zukünftig nicht mehr existieren wird. Somit scheidet dieses Lehrwerk aus. Vielleicht ist das gar nicht so schlecht, da es ein etwas älteres Lehrwerk, aus dem Jahr 2006, ist. Geblieben sind die Lehrwerke *Ankunft* (2012/2013), *Weiter geht's* (2012) und *Weitblick* (2012). Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Analyse dieser drei Lehrbücher und der dazugehörigen digitalen Ressourcen und untersucht die Zusammenwirkung zwischen diesen Lehrwerkteilen am Beispiel Grammatik.

Zunächst folgt die Theorie. Die Begriffe Lehrwerk und Lehrbuch werden bestimmt, und es wird auf die Verwendung von Lehrwerken eingegangen. Denn nur bei einem faktischen Einsatz der Lehrwerke im Unterricht ist es sinnvoll sie zu analysieren. Anschließend wird auf den norwegischen Lehrplan eingegangen, denn in den Lehrplanzielen wird das Wort Grammatik tatsächlich gar nicht erwähnt. Also kann man sich die Frage stellen, ob Grammatik überhaupt unterrichtet werden sollte. Da die heutigen Lehrwerke Elemente aus vielen Lehrmethoden enthalten, werden danach kurz einige Prinzipien für den Grammatikunterricht vorgestellt.

Die Analyse der Lehrwerke wird mithilfe von Kriterienkatalogen durchgeführt. Diese Kriterien sind mit grammatischen Theorien und auch Praxiserfahrungen als Ausgangspunkt entwickelt worden. Somit tragen sie zur Objektivität bei und bilden das Rückgrat in der Analyse. Lehrwerke können aber nicht nur anhand Kriterienkataloge bewertet werden, sondern auch empirisch, das heißt zum Beispiel durch informelles oder formelles Feedback von den Lernenden oder Lehrenden. Natürlich ist auch eine Kombination möglich oder vielleicht sogar empfehlenswert, zumindest wenn zeitliche oder finanzielle Faktoren nicht dagegensprechen (Rösler, 2010, S. 112-113). Diese Arbeit befasst sich also nur mit der Untersuchung von Lehrmitteln anhand Kriterienkataloge. Natürlich kann der zeitliche Aspekt als Argument hierfür dienen, aber auch, dass es für mich die natürliche chronologische Reihenfolge ist, mit den Kriterienrastern anzufangen und dann vielleicht zu einem späteren Zeitpunkt eine Untersuchung unter Lehrer und Schüler durchzuführen.

Es gibt demnach mehrere existierende Kriterienkataloge. Allerdings können diese nicht unbedingt ohne Weiteres benutzt werden, sondern müssen zuerst aktualisiert und an die Situation angepasst werden. Deshalb ist eine Behandlung der Theorie als Ausgangspunkt auch für die Arbeit mit solchen Katalogen notwendig.

## 1.1 Problemstellung und Forschungsfragen

Meine Masterarbeit befasst sich also mit einer Analyse von drei Lehrbüchern und deren digitalen Ressourcen am Beispiel Grammatik. Die übergeordnete Problemstellung lautet somit: Wie wird die Grammatik von den Lehrwerken *Ankunft*, *Weiter geht's* und *Weitblick* behandelt? Dies ist eine umfangreiche Frage, die eine Operationalisierung bedarf. Deshalb habe ich drei Forschungsfragen ausgearbeitet:

- Wie wird der Lehrplan und aktuelle Sprachlerntheorie von den Lehrwerken gefolgt?
- Wie werden die technologischen Möglichkeiten von den digitalen Ressourcen ausgenutzt?
- Wie ist die Zusammenwirkung zwischen den gedruckten Lehrbüchern und den digitalen Ressourcen?

Alle Fragen beziehen sich auf den Bereich der Grammatik.

## 1.2 Gliederung

Im Anschluss an diese Einleitung wird ein Überblick über die Verwendung von Lehrwerken in der norwegischen Schule gegeben. Anschließend wird auf den Lehrplan für Fremdsprachen eingegangen bevor die aktuelle Theorie zum Lernen von Grammatik vorgestellt wird. Danach werden vorhandene Kriterienkataloge vorgestellt und diskutiert bevor ein Kapitel über die Methode folgt. Danach wird die Analyse der Lehrwerke präsentiert und diskutiert, und beendet wird die Arbeit mit einer Zusammenfassung, die die Hauptzüge der Befunde enthält, und einem Ausblick.

# 2 Theorie

## 2.1 Lehrmittel

### 2.1.1 Begriffsbestimmung: Lehrbuch und Lehrwerk

Sowohl in der Alltagssprache als auch in der Fachliteratur werden viele verschiedene Begriffe für das in der Schule zur Lernanregung, Lernunterstützung und Lernsteuerung angewandte Material benutzt. Traditionell wurde der Unterricht mithilfe eines Lehrbuches

durchgeführt. Zusätzlich wird heute von Lehrwerken, Lehr- und Lernmaterialien, Lernbücher, Arbeitsbücher, Übungsbücher und Lehr- beziehungsweise Lernmedien gesprochen. Ein Lehrwerk kann als ein übergreifender Begriff von systematisch aufeinander bezogenen Materialien bezeichnet werden. Diese bilden einen Medienverbund (zu diesem Begriff siehe Krumm & Ohms-Duszenko, 2001, S. 1030). Es kann sich zum Beispiel um ein Textbuch mit dazugehörigem Arbeitsbuch sowie CDs, Videos, einem Lehrerhandbuch und einer Internetseite handeln. Ein Lehrwerk enthält, im Gegenteil zu Lehrmaterialien, Vorgaben für die Lern- und Lehrinhalte, die Progression und auch Vorgaben für den Lernprozess, zum Beispiel durch Aufgaben und Hinweise (Krumm & Ohms-Duszenko, 2001, S. 1029). In dieser Arbeit wird der Begriff *Lehrwerk* wie hier erklärt benutzt. Zusätzlich wird vom *Lehrbuch* oder vom *gedruckten Teil eines Lehrwerkes* gesprochen, wenn wirklich nur das gedruckte Buch, das die Schüler ausgeteilt bekommen, gemeint ist. Die Begriffe *digitaler Teil eines Lehrwerkes* oder *digitales Lehrwerk* bezeichnen in dieser Arbeit die Internetseite eines Lehrwerkes.

Häufig thematisiert in der Literatur ist auch der Unterschied zwischen Lehr- und Lernmaterial. Gewöhnlich wird vorgefertigtes Material für das Sprachenlernen als Lehrmaterial bezeichnet. Es richtet sich an Lehrende, die es dann im Unterricht einsetzen. Von Lernmaterial kann gesprochen werden, wenn die Lernenden selbst die Auswahl treffen und alles selbst steuern (Krumm & Ohms-Duszenko, 2001, S. 1029). Diese Arbeit dreht sich also um Lehrmaterial.

Ferner können Lehrwerke als der Schnittpunkt aller Bedingungen, die den Unterricht bestimmen, definiert werden (Kurtz, 2011, S. 5). Mit anderen Worten begegnen sich im Lehrwerk fachdidaktische Elemente wie Lehrzielbestimmung, Lehrstoffauswahl- und -abstufung, Lehrstoffaufbereitung und Lernzielkontrolle sowie Aspekte der Fachmethodik wie Unterrichtsgliederung, Unterrichtsformen, Unterrichtsmedien und Unterrichtsorganisation. Das bedeutet im Weiteren, dass das Lehrwerk zwischen dem Lehrplan, dem Lehrer (oder der ganzen Lehrsituation) und den Lernenden vermittelt (Neuner, 1998, S. 8-9).

In der norwegischen Schule müssen Lehrmittel außerdem in Zusammenhang mit dem Lehrplan stehen. *Opplæringsloven*<sup>2</sup> definiert Lehrmittel als alle gedruckten und nicht-gedruckten Elemente, die allein oder zusammen Lehrplanziele in *Kunnskapsløftet* decken. Diese Lehrmittel können gedruckt und digital, einzelstehend oder in einer Ganzheit für den

---

<sup>2</sup> „Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen“, meine Übersetzung

Einsatz in der Bildung entwickelt eingehend, sein (Lovdata, 2015). In diesem Zusammenhang ist auch der Übergang von einem inhaltsgesteuerten (L97) zu einem kompetenzgesteuerten (LK06) Lehrplan interessant.

Nachdem immer wieder neue Ideen und Kenntnisse in der Fachdidaktik und Fachmethodik entstehen, können Lehrwerke als Ausdruck bestimmter Zeitabschnitte betrachtet werden. Trotzdem bestehen sie häufig aus einer Mischung von älteren und neueren, traditionellen und aktuellen Auffassungen, Grundsätzen und Erkenntnissen (Kurtz, 2011, S. 5). Deshalb wird in Kapitel 2.3 eine kurze Einführung in die Methodenkonzeptionen des Fremdsprachenlernens gegeben. Diese Hintergrundkenntnisse sind erforderlich um mit den Kriterienkatalogen, die in Kapitel 2.4 vorgestellt werden, arbeiten zu können.

Nicht nur fachlich sind die Lehrwerke ein Produkt ihrer Zeit, sondern sie sind auch ein Resultat gesellschaftlicher, bildungspolitischer, pädagogischer, medientechnologischer, kommerzieller Überzeugungen, Entwicklungen, Erkenntnisse, Prinzipien, Werte, Normen und Intentionen der aktuellen Zeit. Diese Faktoren ändern und entwickeln sich ständig, und somit müssen auch Lehrwerke ständig überprüft, überarbeitet, weiterentwickelt und neuentwickelt werden (Kurtz, 2011, S. 7-8; Börner, Edelhoff, Rebel, Schmidt, & Schröder, 2011, S. 32). Dies kann als eine weitere Begründung dieser Arbeit gesehen werden. Auch wenn sie sich nur mit der Grammatik beschäftigt, kann mithilfe der Kriterienraster zweifelsohne die Aktualität überprüft werden. Untersucht werden kann zum Beispiel inwiefern die Internetseiten der heutigen Technologie entsprechen.

#### 2.1.2 Die Verwendung von Lehrbüchern

Man kann sich die Frage stellen, inwiefern eine Untersuchung von Lehrbüchern sinnvoll ist, da die Lehrer selbst entscheiden zu welchem Grad Lehrbücher im Unterricht eingesetzt werden. Eine Untersuchung von Nordlandsforskning über den Zusammenhang zwischen Unterricht und Lernen ergab 2012, dass das Lehrbuch immer noch eine sehr zentrale Stellung in der norwegischen Schule hat. Hier wurden die Fächer Norwegisch, Naturkunde und Sozialkunde unter die Lupe gestellt, aber nachdem dies für alle drei Fächer der Fall war, kann wohl davon ausgegangen werden, dass es auch für das Fach Deutsch gilt. Das Forschungsprojekt ergab zudem, dass andere Fachbücher kaum benutzt werden, aber dass der Computer häufig eingesetzt wird, allerdings deutlich seltener als das Lehrbuch. Andere Lehrmittel werden kaum verwendet (Hodgson, Rønning, & Tomlinson, 2012, S. 69-70). Der seltenere Einsatz von digitalen Ressourcen kann damit zusammenhängen, dass die Untersuchung sowohl Schüler aus der Jugendschule als auch aus der weiterführenden Schule

umfasste. In der weiterführenden Schule wird der PC von den Schülern öfter benutzt (Senter for IKT i utdanningen, 2014, S. 8). Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass es relevant ist, eine Analyse des Zusammenhanges zwischen Lehrbüchern und deren digitalen Ressourcen vorzunehmen, denn diese Lehrmittel werden tatsächlich im Schulalltag am häufigsten benutzt.

Es gibt auch einige schwerwiegende Argumente für den Einsatz eines Lehrwerkes, die vielleicht ein Teil der Ursache für die häufige Verwendung sein können. Zum Beispiel kann dadurch der Lernstoff vergleichbar gehalten werden, so dass ein Lehrer- oder auch Schülerwechsel ohne große Mühe durchführbar ist (Krumm H.-J. , 1998b, S. 27). Natürlich kann der Lehrplan auch dazu dienen, aber im Lehrwerk wird der Lehrstoff strukturiert. Der Lehrplan an sich kann auch den Einsatz eines Lehrbuches fordern, da dieser zusammen mit zentralen Prüfungen die Behandlung von bestimmten Problemen hervorzwängt. Ein Lehrbuch kann es auch für die Schüler leichter machen bei einer Krankheit Lernstoff nachzuholen und es macht die Organisation für den Lehrer einfacher (Krumm H.-J. , 1998b, S. 27), auch wenn inzwischen zum Beispiel auch Lernmanagementsysteme hierzu beitragen können. Auch Börner et al (2011, S. 42-43) argumentieren für die Notwendigkeit und Sinnvollheit von Lehrbüchern. Sie unterscheiden dabei nicht deutlich zwischen digitalen und gedruckten Büchern, aber ihr Beitrag kann so gelesen werden, dass erstmal von gedruckten Büchern im Medienverbund die Rede ist, während nur die Zukunft zeigen wird, ob diese eines Tages zu e-Büchern werden. Sie halten Lehrwerke für strukturgebend, indem individuellen Lernprozessen eine strukturierte Richtung gegeben wird, und indem die Beraterrolle des Lehrers optimiert werden kann. Lehrwerke helfen den Lernenden auch bei individuellem, forschendem Lernen. Außerdem können Lehrwerke durch Impulse die Schüler zur Handlung anregen und Projektorientierung ermöglichen. Auch in einem anderen Bereich sind Lehrwerke von Vorteil, denn sie können als eine Brücke zwischen der Schule und dem Elternhaus fungieren. Auch von Matthes und Schütze (2013, S. 8) und Maijala (2007, S. 543) wird die strukturgebende Rolle des Lehrwerkes betont. Sie heben hervor, dass ein Leitmedium im Hinblick auf Orientierung, Überblick und Systematisierung des Wissens unverzichtbar ist. Dieses Medium, ob digital oder gedruckt, sollte den ruhenden Pol im Medienverbund bilden, oder als „Ankermedium“ fungieren.

Die häufige Verwendung von Lehrbüchern bedeutet auch, dass die Lehrbuchverfasser im Prinzip einen großen Einfluss auf den Unterricht haben (Juuhl, Hontvedt, & Skjelbred, 2010, S. 7; Krumm H.-J. , 1998b, S. 23). Gleichzeitig bedeutet es, wie schon oben angedeutet, dass es wichtig ist, dass die Lehrer in der Lage dazu sind, Lehrmittel zu evaluieren und nach ihrem

Bedarf auszuwählen. Denn die Auswahl der Lehrmittel ist zu einem hohen Grad den Lehrern überlassen. Zumindest war es früher so, auch hierzu gibt es wenig neuere Forschung. Die Situation könnte sich durch die Einführung von kostenlosen Lehrmitteln in der weiterführenden Schule sowie die Digitalisierung, exemplifiziert durch Nasjonal digital læringsarena (NDLA), geändert haben (Juuhl, Hontvedt, & Skjelbred, 2010, S. 9-11). Eine Untersuchung neueren Datums belegt, dass die Auswahl der Lehrmittel immer noch vor allem von den Lehrern getroffen wird, vor allem gilt dies für die weiterführende Schule. 76 Prozent der Lehrer geben an ohne Einfluss von der Schuladministration die Lehrmittel herauszusuchen (Waagene & Gjerustad, 2015, ss. 19-23).

Alles in allem kann davon ausgegangen werden, dass digitale und gedruckte Lehrmittel eine große Bedeutung für den Unterricht haben. Deshalb ist eine nähere Betrachtung und Analyse davon interessant.

## 2.2 Lehrpläne

Im norwegischen Lehrplan für Fremdsprachen (Niveau II) wird das Wort *Grammatik* nicht erwähnt (Utdanningsdirektoratet, 2006). In der Anleitung zum Lehrplan wird aber auf die Grammatik näher eingegangen. Hier wird betont, dass Fertigkeiten in der Sprache und nicht Wissen über die Sprache im Unterricht zentral sein sollen. Um sich diese Fertigkeiten aneignen zu können, ist aber auch ein gewisses Wissen über die Sprache notwendig. In einer Erläuterung wird festgehalten, dass explizites Wissen über die Sprachstrukturen nicht als ein eigenständiges Ziel gesehen wird, aber als ein Hilfsmittel für eine aktive Verwendung der Sprache. Ein praktischer, kommunikativorientierter Unterricht führt laut der Anleitung zur Entdeckung des Bedarfs unter den Schülern auch mit den theoretischen Seiten der Sprache im Kontext zu arbeiten (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Mit anderen Wörtern muss für eine Erreichung der Ziele des Lehrplans mit der Grammatik gearbeitet und Grammatik beherrscht werden, aber Wissen über die Grammatik an sich ist kein Ziel, nur so zu sagen der Weg zum Ziel.

In der Anleitung zum schriftlichen Examen, die eine Richtlinie zur Bewertung des Examens definiert, steht wortwörtlich *Grammatik*. Eine gute Aufgabe wird hier unter anderem durch die Meisterung von komplexeren grammatischen Strukturen und die Benutzung von einem komplexeren Satzaufbau hauptsächlich innerhalb der Struktur der Zielsprache beschrieben (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Was darunter zu verstehen ist, wird nicht näher erklärt, aber die Ausdrücke „komplexeren“ und „hauptsächlich innerhalb der Struktur der Zielsprache“ deuten darauf hin, dass die höchste Note das Beherrschen von fast allen grammatischen



Zielen fordert. Nachdem der Lehrplan für Fremdsprachen für alle Fremdsprachen, die in der norwegischen Schule angeboten werden, gilt, ist die Bedeutung vielleicht auch (zwangsläufig) unterschiedlich von Sprache zu Sprache. Es ist meistens leichter für norwegische Schüler die deutschen Sprachstrukturen zu meistern als die grammatischen Phänomene von Sprachen, die weiter entfernt von der norwegischen Sprache liegen.

Mit Ausgangspunkt in diesen, den Unterricht steuernden Dokumenten, besteht also kein Zweifel darin, dass die Schüler Grammatik lernen müssen, allerdings ist die Vorgehensweise aufgrund der Kompetenzorientierung des Lehrplans nicht beschrieben. Das ist also einerseits die Aufgabe der Lehrer, andererseits auch den Lehrmitteln überlassen. Dies macht die Analyse der Grammatikvermittlung seitens der Lehrmittel auch interessant.

### 2.2.1 Lehrplan und Lehrwerk

Bei der Lehrwerkanalyse ist es natürlich belangvoll die Beziehung zwischen dem Lehrwerk und dem Lehrplan zu untersuchen. Lehrwerke, vor allem in der Form von gedruckten Büchern, können durch das Umsetzen von abstrakten Lehrplaninhalten mehr oder weniger die Rolle des Lehrplans übernehmen. Man kann sie in diesem Zusammenhang einen „heimlichen Lehrplan“ nennen. Sie übernehmen dann auch eine Entlastungsfunktion für die Lehrer, sowohl bei der Vorbereitung als auch Durchführung vom Unterricht (Heitzmann & Niggli, 2010, S. 13-14). In einem hektischen Schulalltag haben die Lehrer wenig Zeit und Gelegenheit dazu, sich mit dem Lehrplan genau auseinanderzusetzen. Dies gilt auch für die Verbindung des Lehrwerkes zum Lehrplan. Es ist leicht einfach davon auszugehen, dass das Lehrwerk die Lehrplanziele abdeckt und sowohl die einzelnen Unterrichtsstunden als auch das ganze Schuljahr mit dem Lehrwerk als Ausgangspunkt zu planen. Oft bietet das Lehrwerk auch ein vorgefertigtes Jahresplan. Somit richtet sich der Unterricht nach dem Lehrwerk und nur indirekt nach dem Lehrplan. Das Lehrwerk ist also eine Art verborgener Lehrplan.

### 2.3 Grammatik im Unterricht

In der heutigen Fremdsprachendidaktik wird Fokus auf den einzelnen Schüler gesetzt. Vielleicht gibt es keine einzige, „richtige“ Antwort auf die Frage, wie eine Fremdsprache am besten gelehrt und gelernt wird. Man kann sogar sagen, dass es einen methodischen Pluralismus gebe, wobei die Grundlage von vielen der Methoden eine kommunikative Orientierung ist. Gleichzeitig hat das Fehlen einer neuen Hauptrichtung dazu geführt, dass der Einfluss kognitiver psychologischer Richtungen auf die Fremdsprachendidaktik heute noch bedeutsam ist. Dies kann dadurch erklärt werden, dass zwischen Kognition und

Kommunikation allemal kein Gegensatz besteht (Tornberg, 2000, s. 129; Edmondson & House, 2011). Den Schülern soll auf dieser Art und Weise bewusstgemacht werden, wie sie selbst am besten lernen. Also ist die Philosophie, dass das Verstehen und Lernen von individuellen Faktoren abhängen. Allerdings sind nicht die individuellen Unterschiede allein der Grund hierfür, sondern auch die sich rasend schnell ändernde Gesellschaft. Die Schüler von heute müssen auf immer noch schnellere Änderungen vorbereitet sein, und somit wird das Lernen lernen ein wichtiges Thema in der Schule. Ein weiterer Grund der Methodenvielfalt kann auf die Einsicht beruhen, dass die Lehrmethode allein nicht entscheidend für den Lernerfolg ist. Das Fremdsprachenlernen scheint hierfür zu komplex zu sein (Edmondson & House, 2011, S. 131-132). Dieser Ausgangspunkt ist eine Herausforderung für eine qualitative Analyse von Grammatikdarstellung und Grammatikübungen. Da Grammatik auf so vielen verschiedenen Weisen gelernt werden kann, kann es schwierig und problematisch sein, von guten und schlechten Übungen zu sprechen. Anschließend werden die zurzeit führenden Methoden präsentiert und auf Ähnlichkeiten überprüft. Als Erstes werden einige allgemeine Prinzipien für den Grammatikunterricht diskutiert.

### 2.3.1 Allgemeine Prinzipien

Grammatik kann explizit oder implizit unterrichtet werden. Expliziter Unterricht bedeutet, dass die grammatischen Regeln und ihre Verwendung erklärt werden. Impliziter Unterricht findet statt, wenn der Unterricht streng inhaltsbezogen ist, das heißt, dass die grammatischen Strukturen induktiv durch Input gelernt werden. Hierbei handelt es sich nicht unbedingt um ein Entweder-oder, der Grad der Expliztheit kann variieren. In dieser Arbeit wird davon ausgegangen, wie von vielen Theoretikern die letzten Jahre behauptet und auch durch Untersuchungen belegt worden ist, dass expliziter Grammatikunterricht im Deutschunterricht in der norwegischen weiterführenden Schule sinnvoll und notwendig ist. Dies lässt sich auch aus der entgegengesetzten Perspektive begründen, denn Krashens Input-Hypothese, also dass Spracherwerb automatisch und durch verständlichen Input erfolgt, konnte widerlegt werden (Haukås, 2011; Edmondson & House, 2011; Huneke & Steinig, 2010; Tornberg, 2000).

Wissen führt nicht unbedingt und sofort zu Können. Man kann Grammatik gelernt und auch verstanden haben, ohne sie korrekt kommunikativ benutzen zu können (Tornberg, 2000, S. 116). Es wird vermutet, dass die Reihenfolge, in der Grammatik gelernt wird, nicht durch Unterricht geändert werden kann. Leider ist aber noch wenig darüber bekannt, wie diese Reihenfolge ist, und natürlich erschwert dies den Unterricht (Tornberg, 2000, S. 114). Man

kann sagen, dass die Schüler die Grammatik erst lernen können, wenn sie dafür reif sind. Begründet wird dies damit, dass unser Kurzzeitgedächtnis begrenzt ist. Das heißt, dass die Grammatik nach und nach automatisiert werden muss, damit das Kurzzeitgedächtnis nicht überbelastet wird (Tornberg, 2000, S. 114). Dies macht es natürlich schwierig bei der Analyse etwas Bewertendes über die Lehrwerke zu sagen, aber die Lehrwerke können verglichen werden. Ist die Reihenfolge von der Grammatik in allen Lehrwerken zum Beispiel mehr oder weniger dieselbe, kann man zumindest sagen, dass sie gleich gut sind.

Damit die Grammatik automatisiert werden kann, müssen mehrere Bedingungen erfüllt sein. Erstens muss der Lerner also dafür reif sein. Zweitens muss man bewusst die neue Regel verstanden haben. Drittens muss die Regel eingeübt werden, indem sie beim Kommunizieren gebraucht und oft benutzt wird (Tornberg, 2000, S. 115). Auf dieser Art und Weise kann ein Prozess mit abnehmender Bewusstheit bis hin zur vollständigen Automatisierung erfolgen (Wißner-Kurzawa, 1995, S. 232). Für den Unterricht heißt dies, dass der Zeitpunkt der Einführung von neuer Grammatik bedeutend ist. Dies führt zu einer Herausforderung bei großen Gruppen, denn alle Schüler werden wahrscheinlich nicht gleichzeitig für die neue Grammatik bereit sein. Es bedeutet auch, dass es für den Lehrer wichtig ist, die Produktion der Schüler, also ihre Interimsprache, zu beobachten um den richtigen Zeitpunkt für die neue Grammatik zu finden. Außerdem muss man sich als Lehrer bewusst sein, dass es im schulischen Fremdsprachenunterricht vielleicht gar nicht zu einer völligen Automatisierung kommen kann, zum Beispiel weil man relativ wenig Zeit für die Phase der Einübung hat (Tornberg, 2000, S. 115). Für die Analyse der Lehrwerke bedeutet dies, dass untersucht werden sollte, inwiefern sie für einen solchen Prozess auf dem Weg zur Automatisierung geeignete Übungen und andere Materialien bereitstellen. Die Beobachtung der Interimsprache der Schüler kann kaum, ohne große Programmieraufwände, von den Lehrwerken geleistet werden, aber sie können Werkzeuge, die diese Arbeit für die Lehrer erleichtern, zur Verfügung stellen. Zum Beispiel sollte untersucht werden, ob die Lehrer Zugang zu den von den Schülern digital gelösten Grammatikübungen bieten.

Bei der Arbeit mit der Grammatik darf die Ganzheit der Sprache nicht vergessen werden. Es besteht einen Zusammenhang zwischen dem Sprechen, dem Schreiben, dem Hören und den Regeln, oder der Grammatik. Die Grammatik ist auf dieser Art und Weise eine Voraussetzung für die Kommunikation (Tornberg, 2000, S. 109-110). Natürlich sollte dies auch bei der Analyse berücksichtigt werden.

### 2.3.2 Kognitiv ausgerichteter Fremdsprachenunterricht

Mit einer kognitiven Ausrichtung als Ausgangspunkt ist eine zentrale Frage, wie man im Unterricht mit Grammatik arbeiten sollte, oder wie die Übungen gestaltet und eingesetzt werden sollten. Elke Wißner-Kurzawa (1995) diskutiert in ihrem Artikel *Grammatikübungen* beides, mit einer kognitiven Theorie als Ausgangspunkt. Die Einführung eines grammatischen Phänomens kann durch didaktisierte und kontextualisierte Texte geschehen, die die Grammatik so zu sagen kommunikativ einpacken. Als Nächstes wird die zu lernende Grammatik durch induktive, deduktive, entdeckenlassendere und/oder signalgrammatische (also visualisierende Signale) Verfahren den Lernenden bewusstgemacht. Bei signalgrammatischen Verfahren handelt es sich um meist visualisierende Signale, die in Verbindung mit einer grammatischen Form gesetzt werden. Die Grammatik wird also mit Illustrationen statt Wörtern erklärt. Das Ziel hierbei ist es den Schülern mit den grammatischen Regeln eine Strukturierungshilfe zu geben und ihnen die Struktur der Fremdsprache deutlich zu machen. Wenn die behandelte Regel verstanden ist, kann die Phase der Einübung beginnen. Dabei ist die Bereitstellung von ausreichend vielen Anwendungsbeispielen und Zusammenhängen notwendig. Zu Beginn kann die Regel in neuen Zusammenhängen mit gleichen Satzmustern geübt werden. Im Anschluss kann zu vorher gelernten grammatischen Phänomenen in Zusammenhang gesetzt werden. Wißner-Kurzawa betont, dass die Mitaktivierung vorher gelernter grammatischen Erscheinungen in dieser Phase nicht weggelassen werden kann. Dies bildet einen Prozess mit abnehmender Bewusstheit bis zur möglichst hohen Automatisierung ab.

Man kann also von integrierenden und wiederholenden Übungen sprechen, und beide Typen werden benötigt. Mit integrierenden Übungen werden neue Inhalte schrittweise eingeübt und mit wiederholenden Übungen nach der eigentlichen Aneignung wird bekanntes Wissen reaktiviert (Wißner-Kurzawa, 1995, S. 233).

Die Grammatikübungen eines Lehrmittels können anhand der Lernsteuerung klassifiziert werden. Aufgaben reproduktiver Art gelten als sehr stark gesteuert während Aufgaben produktiver Art als relativ ungesteuert klassifiziert werden. Bei reproduktive Aufgaben sollen die Schüler Inhalt reproduzieren oder mehr oder weniger kopieren, während bei produktiven Aufgaben eigene Sätze oder Texte erstellt werden sollen. Somit kann von Zuordnungsübungen, Transformationsübungen, Substitutionsübungen, Komplementierungsübungen und Formationsübungen gesprochen werden (Wißner-Kurzawa, 1995, S. 234).

Bezüglich der Verarbeitungsanweisung ist es natürlich von großer Bedeutung, dass sie wie intendiert verstanden wird. Mit anderen Worten sollte sie in einer von den Lernenden verstandenen Sprache verfasst sein. Zusätzlich sollte den Schülern durch die Anweisung klarwerden, was und wozu geübt wird. Ein Hinweis auf potenzielle Probleme kann auch sinnvoll sein. Zur Motivation der Lernenden sind visuelle Stimuli nützlich. Motivationsfördernd ist auch ein steigender Schwierigkeitsgrad der Übungen. Eine positive Auswirkung und eine Unterstützung der Autonomie der Lernenden sind Kontrollschlüssel, auch mit Erklärungen der Lösungen, vor allem bei schwierigen Aufgaben. Auch verzweigte Übungen, die sich digital realisieren lassen, können eine effektivere und individuellere Arbeit sichern. Im Hinblick auf die Kommunikation und auch zur Ermöglichung der Variation können produktive Übungen als Paar- oder Kleingruppenarbeit gestaltet werden (Wißner-Kurzawa, 1995, S. 235).

Für die Analyse hat dies zur Folge, dass zum Beispiel Kriterien entwickelt werden sollten, mit denen die Übungsform und den Grad der Steuerung untersucht werden können. Auch die Reihenfolge der Übungen oder Teilübungen sollte Gegenstand der Analyse sein, so dass etwas über einen steigenden (oder nicht) Schwierigkeitsgrad gesagt werden kann. Die Möglichkeit zur Individualisierung und Autonomie sowie Kommunikation und auch die Arbeitsanweisungen sollten bei der Analyse nicht weggelassen werden.

### 2.3.3 Kommunikativer Fremdsprachenunterricht

Ein Hauptmerkmal von kommunikativem Unterricht ist sein Fokus auf die Lernenden mit dem Ziel ihre Motivation für die Fremdsprache zu steigern. Der Unterricht setzt auf das Vorwissen der Lernenden auf und behandelt für die Lernenden relevante Themen. Die Texte und Übungen sollen sinnvoll und realistisch sein und zur Steigerung des Selbstvertrauens der Lernenden beitragen. Der Unterricht soll so den Schülern die zur erfolgreichen Kommunikation erforderlichen Sprachkenntnisse und auch die Bereitschaft zur Unterhaltung geben. Eine Voraussetzung für den kommunikativen Fremdsprachenunterricht ist ein positives Lernklima, geprägt von Kooperationsbereitschaft und Akzept für einander (Sheils, 1994, S. 1-2).

Diese Grundsätze lassen sich auf den Grammatikunterricht übertragen. Sie bedeuten zum Beispiel erstens, dass der Zusammenhang zwischen der Bedeutung und der Form zentral ist. Die Lernenden müssen erkennen können, wie die Grammatik zu verwenden ist, um Bedeutung, oder etwas Sinnvolles, zu äußern. Für dieses Prinzip lässt sich damit

argumentieren, dass bedeutungslose Sätze den Lernenden den Bedeutungswert der neugelernten Form wegnehmen. Um dies zu vermeiden, sollte die neue Struktur auch in einem Kontext vorgestellt werden. Zum Beispiel kann man sich statt Einzelsätze ganze Texte oder Textpassagen ansehen (Sheils, 1994, S. 273-276).

Zweitens sollte die Grammatik in kleinen Einheiten gelehrt und geübt werden. Dies bedeutet, dass die neue Form in mehreren, oder gar vielen, kommunikativen Situationen zu präsentieren ist. Diese Beispiele sollten dann immer komplexer werden (Sheils, 1994, S. 277-281; Edmondson & House, 2011, S. 123). Zum Beispiel können Verbzeiten zuerst nur mit einem einfachen Verb als Beispiel vorgestellt werden, danach vielleicht mit einem schwierigeren Verb und anschließend mit verschiedenen Verben.

Drittens sind sowohl reproduktive als auch produktive Übungen möglich und auch erforderlich. Dabei sollten die Schüler bestimmte sprachliche Einheiten wiederholen, aber auch versuchen, das Gelernte selbst zu benutzen. Viertens sind kreative Übungen mit freier Sprachanwendung wesentlich (Edmondson & House, 2011, S. 123).

Logischerweise, da die Unterrichtsmaterialien für die Schüler interessant sein sollen, sollten die Schüler bei der Auswahl mit einbezogen werden und es sollten auch mehrere Alternativen zur Verfügung gestellt werden. Ferner sollten die Lerntechnik und der Lernrhythmus des Einzelnen berücksichtigt werden, Zusammenarbeit statt Konkurrenzdenken gefördert werden, regelmäßig sollten Wiederholungs- und Festigungsaufgaben gegeben werden, und die Lernenden sollten unter Umständen selbständig mit dem Material arbeiten können sowie ihre Leistung selbst überprüfen. Kommunikativer Fremdsprachenunterricht widmet sich auch sowohl der Zielkultur als auch der eigenen Kultur der Schüler, vergleicht diese und sucht Ähnlichkeiten und Unterschiede. Außerdem wird beim Sprachlernen die Muttersprache der Schüler oder andere von den Schülern beherrschte Sprachen mit einbezogen (Sheils, 1994, S. 3-5).

Für die Analyse dieser Prämissen muss die Kontextualisierung sowohl der Grammatikübungen als auch der Regelerklärungen, die Themen an sich, die Platzierung der Grammatik sowie die Berücksichtigung der unterschiedlichen Fertigkeiten, die Komplexität der Beispiele und Übungen und die Übungsformen unter die Lupe genommen werden. Auch die Möglichkeit zur Zusammenarbeit, Selbstbewertung sowie Autonomie sollte Teil der Analyse sein.

#### 2.3.4 Digitale Lehrmittel

Edmondson und House (2011, S. 329) definieren die didaktischen Vorteile von digitalen Lehrressourcen als eine erhöhte Möglichkeit zur Individualisierung und Lernerautonomie, eine Dezentralisierung, eine verstärkte Methodenvielfalt sowie eine gesteigerte Möglichkeit, die Welt in den Unterricht zu holen. Außerdem betonen sie, dass diese Ressourcen eine enorme Chance für das Vermitteln und Bereitstellen interkultureller Information und Anlässe zur Kommunikation.

Allerdings kommen diese Vorteile nicht von selbst. Digitale Lehrmittel bedeuten nicht automatisch eine Effektivierung des Lernens (Huneke & Steinig, 2010, S. 217). Also ist es notwendig sich anzusehen, was ein erfolgreicher Einsatz von digitalen Lehrmitteln kennzeichnet, und auch was nicht zum Erfolg führt. Dies muss dann auch bei der Analyse berücksichtigt werden.

Huneke und Steinig (2010, S. 210) skizzieren einen möglichen erfolgreichen Aufgabentyp als Übungen, bei denen der Lerner als Erstes einen Lösungsversuch durchführt und bei korrekter Eingabe eine Bestätigung erhält. Bei einer falschen Antwort bekommt er einen lernpsychologisch sinnvollen Kommentar, also eine Erläuterung, Hilfe oder eine weitere Aufgabe, die auf seinen Fehler eingeht. Idealerweise kann er auch eine passende Hilfe oder einen Lösungsvorschlag abrufen, vielleicht auch ein noch umfangreicheres Feedback erhalten. Dieser Aufgabentyp wird zum Beispiel für Grammatikübungen als geeignet eingestuft. Ferner wird als eine weitere Stärke solcher Übungen die Entscheidungsmöglichkeit der Lerner, sowohl bezüglich der Übungsthemen als auch Übungsformen, und auch die Möglichkeit der Lehrer mithilfe von dem Programm selbst ihrer Gruppe ein individuelles Angebot an Arbeitsmaterial herzustellen. Dies sind konkrete Eigenschaften, die bei der Analyse relativ einfach zu untersuchen sind, es müssen die Rückmeldungen und den Aufbau der Internetseiten überprüfen.

Wie Printmaterial und digitales Material in unterschiedlichen Beziehungen zueinander stehen können, wird von Rösler (2010, S. 81-82) beschrieben. Es kann sich einerseits um ein e-Lehrwerk mit oder ohne gedrucktes Begleitmaterial, andererseits um digitales Lehrmaterial als Teil eines gedruckten Lehrwerks handeln, wobei die Online-Komponente Zusatzmaterial liefert oder für bestimmte Teile, wie zum Beispiel Vokabeln, dient. Es wird auch betont, dass kostenlose Online-Komponenten in Gefahr stehen, ihr Angebot nicht ausreichend differenzieren zu können. Zum Beispiel kann es sein, dass für die Grammatikübungen zu

wenig differenzierte Aufgaben zum jeweiligen grammatischen Thema zur Verfügung gestellt werden. Dies könnte durch eine kostenpflichtige Version verbessert werden.

Bei der Bewertung von digitalen Ressourcen muss dasselbe wie bei gedruckten Lehrwerken berücksichtigt werden und außerdem müssen weitere Kriterien ins Spiel gebracht werden (Rösler, 2010, S. 110). Ferner ist es natürlich wichtig nicht nur die technischen Aspekte, sondern genauso die didaktische Funktion zu berücksichtigen (Rösler, 2010, S. 111).

Laut Rösler (2010, S. 132-133) ist die Kernfrage bei der Grammatikdarstellung sowohl analog als auch digital, ob sie für ein bestimmtes Lernniveau angepasst ist und inwiefern es ihr trotz der Reduktion der Komplexität gelingt, möglichst viele wesentliche und fehlerfreie Anwendungsmöglichkeiten des beschriebenen grammatischen Phänomens zu zeigen. Zusätzlich hierzu ist die optische Darstellung von digitalen Lehrmitteln von Bedeutung. Natürlich kann dies mehr oder weniger wie in einem gedruckten Buch gemacht werden, aber es darf nicht vergessen werden, dass das digitale Medium ganz andere Möglichkeiten bietet. Zum Beispiel lassen sich viel besser als in einem herkömmlichen Buch die Darstellung und Übung von Grammatik verbinden, etwa durch in die Übung eingebaute, abrufbare Grammatikdarstellungen. Als dritten Vorteil hebt Rösler die Animation vor. Zum Beispiel kann dies bei der Wortstellung benutzt werden, oder auch bei den Wechselpräsentationen, um den Unterschied zwischen Bewegung und Ruhe darzustellen. Sich ändernde Farben sind ein weiteres Beispiel für die Vorzüge der digitalen Lehrkomponenten.

In manchen Fällen dient das Internet nur als Distributionsmedium, also bei oftmals geschlossenen Übungen, die genauso mit Bleistift und Papier hätten gelöst werden können. Es kann sich zum Beispiel um Lückentextaufgaben oder das Multiplechoiceformat handeln. Traditionell wird behauptet, dass das Internet einen Mehrwert bedeuten muss, um seinen Einsatz zu rechtfertigen. Im genannten Beispiel können beispielsweise mehrere Übungen, entweder auf unterschiedlichem Niveau oder auch, die zu einer Sequenz zusammengesetzt werden können (Rösler, 2010, S. 154). Auch Börner et al (2011, S. 40) sowie Matthes und Schütze (2013, S. 7) heben die Frage nach dem Mehrwert hervor. Als möglichen Mehrwert werden die Aspekte Schüleraktivierung, Multimedialität, Interaktivität, Individualisierung und Differenzierung, Authentizität, Materialreichtum, Aktualität und inhaltliche Flexibilität genannt. Damit diese Möglichkeiten ausgenutzt werden können, muss der pädagogische Kontext mit den digitalen Medien kompatibel sein und sowohl die Lehrkräfte als auch die Schüler müssen die notwendige Kompetenz zur Umgang mit den digitalen Medien besitzen.



Ein klarer Vorteil von digitalen Übungen ist die Möglichkeit einer Rückmeldung an den Lernenden. Vor allem gilt dies bei geschlossenen Übungen, da die Eingaben eindeutig sind. Der Vorzug liegt darin, dass der Lernende sofort die Rückmeldung bekommt. Außerdem wird das Programm, vielleicht in Gegensatz zu manchen Lehrern, nie ungeduldig, und im Gegensatz zu einem Arbeitsblatt kann das Programm immer wieder von vorne gestartet werden. Als Vorteil gesehen werden kann auch die Tatsache, dass die Schüler keine Angst vom Fehlermachen haben müssen, wenn sie allein am Computer arbeiten. Andererseits entfällt die durch positive Rückmeldungen des Lehrers oder der anderen Schüler hervorrufbare Motivation (Rösler, 2010, S. 154). Geschlossene Übungen sind digital (wie analog) auf vielen Weisen realisierbar, zum Beispiel durch anklickbare Wörter und Sätze, durch Kopieren und Einfügen und auch durch Drag and Drop. Hierbei schreiben die Lernenden nichts selbst, etwas was es für die Programmierer einfacher machen, da keine Schreib- und Tippfehler gemacht werden können. Allerdings fehlt bei diesen Übungstypen die Ausnutzung der übende und errinnerungsfördernde Kraft des Schreibens (Rösler, 2010, S. 152-153).

Grammatische Übungen müssen nicht geschlossen, sondern können auch halboffen oder offen sein – auch digital. Dies lässt sich zum Beispiel durch entdeckendes Lernen realisieren. Mischformen sind auch möglich. (Rösler, 2010, S. 156). Wie immer ist eine gute Mischung wohl die beste Lösung. Deshalb ist bei der Analyse das Zählen der Übungen und eine Kategorisierung nach dem Grad der Steuerung bei den digitalen, natürlich genauso wie bei den gedruckten, Grammatikübungen sinnvoll, um einen Überblick darüber zu schaffen.

#### 2.4 Lehrwerkanalyse

Der Bedarf zur Lehrwerkanalyse im Fremdsprachenfach entstand Anfang der 70er Jahre als ein Ergebnis von methodischer Innovation und gesellschaftlichen Veränderungen (Funk, 1998, S. 108). Das Ziel der Analyse von Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht ist nicht nur die Auswahl für eine bestimmte oder allgemeine Situation geeigneter Lehrwerke, sondern dient auch als ein Beitrag zur Weiterentwicklung der Fremdsprachendidaktik sowie zur Lehrwerkgestaltung (Krumm & Ohms-Duszenko, 2001, S. 1034). Die Analyse wird hermeneutisch durchgeführt und bündelt vorhandene wissenschaftliche Erkenntnisse, unterrichtliche Erfahrungen und didaktische Zielvorstellungen (Krumm & Ohms-Duszenko, 2001, S. 1034). Lehrwerke werden dabei, unabhängig von ihrer praktischen Erprobung, auf die Übereinstimmung mit didaktischen und fachlichen Konzepten überprüft. Studien zu Lehrwerken in anderen Fächern zeigen, dass eine solche hermeneutische Untersuchung zu

vergleichbaren Resultaten kommen kann, wie eine meist aufwendigere Praxisevaluation (Krumm & Ohms-Duszenko, 2001, S. 1035).

#### 2.4.1 Begriffsabklärung Lehrwerkforschung und Lehrwerkkritik

Lehrbuchforschung, Lehrwerkforschung oder Lehrmittelforschung ist kein eindeutig abgegrenztes Forschungsfeld, denn es handelt sich hierbei um eine außerordentliche thematische und methodische Vielfalt. Diese Vielfalt erfordert auch eine methodische Fülle, von der Diskursanalyse, über sozialwissenschaftliche auf die Wirkung und Rezeption von Lehrmitteln bezogene Ansätze, weiter über Bildanalyse und kulturwissenschaftliche Fragestellungen bis zu fachwissenschaftliche und fachdidaktische Lehrmittelforschung – um nur einige Methoden zu nennen (Fuchs, Niehaus, & Stoletzki, 2014, S. 21-28). Wenn die Grammatik in Lehrwerken für das Fach Deutsch als Fremdsprache untersucht werden soll, ist es natürlich auf Methoden und Theorien von der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Lehrmittelforschung zurückzugreifen. Denn es handelt sich darum, wie und welche Grammatik dargestellt wird. Wie einleitend beschrieben, können Lehrwerke auch empirisch untersucht werden, also durch Umfragen oder Interviews von Lehrern oder Lernern, aber diese Arbeit nutzt also Kriterienkataloge.

#### 2.4.2 Frühere Forschung

*Kunnskapens tekster – Jakten på den gode lærebok* aus dem Jahre 1997 ist das erste norwegische Buch, das eine breite, allgemeine Einführung in das Thema Lehrbuchwissen gibt, mit dem Ziel die Fähigkeit des Lesers zur Beurteilung von pädagogischen Texten zu erhöhen. Das Buch behandelt die meisten Schulfächer, also auch Fremdsprachen (im Allgemeinen, nicht Deutsch im Besonderen). Einleitend wird das Auswählen eines Lehrbuches problematisiert. Denn einerseits lässt sich weder ein gutes Lehrbuch noch Wissen an sich genau definieren, andererseits ist beides auch immer ein Produkt der aktuellen Zeit, also etwas, was sich ändert. Das heißt weiter, dass die Lehrbücher sowohl Wissen als auch die Gegenwart vermitteln. (Johnsen, Lorentzen, Selander, & Skyum-Nielsen, 1997, S. 12-14). Mit anderen Worten kann diese Arbeit keinen Gewinner unter den drei Lehrwerken erküren, aber sie kann trotzdem die Lehrwerke beschreiben, vergleichen und analysieren.

Johnsen et al nehmen auch eine kleine Analyse von der Grammatik von sieben Lehrbüchern in Englisch vor. Sie zeigen, wie auf dem ersten Blick die Unterschiede für den Lehrer nicht unbedingt sichtbar sind, aber dass trotzdem teilweise große Unterschiede vorhanden sind. Ihr Ausgangspunkt bei der Analyse ist, dass die Lehrbücher an die natürliche Sprachkompetenz

der Schüler appellieren sollen. Die Analyse zeigt verschiedene Weisen Grammatik zu behandeln und kategorisiert diese. Zusammengefasst kann die erste Kategorie als Bücher mit einem einzelnen Beugungsbeispiel zu einem grammatischen Phänomen ohne weitere Beschreibung oder Übungen dargestellt werden. Die nächste Kategorie von Büchern bietet zusätzlich zum Beugungsbeispiel eine kurze Beschreibung zur Konstruktion vom grammatischen Phänomen sowie zur Anwendung. Die nächste Gruppe von Lehrbüchern kann als behavioristisch gekennzeichnet werden, da hier mehr oder weniger mechanische Übungen gefunden werden. Außerdem werden Regeln zum Aufbau (von in diesem Fall Passiv) präsentiert. In den Übungen sind nur Einzelsätze zu finden und es gibt keine Einführung dazu, wie und wann die Grammatik verwendet werden kann oder soll. Weiter gibt es eine Kategorie mit einem differenzierten und steigenden Schwierigkeitsgrad bei den Übungen, zum Beispiel anfangend bei einfachen Lückensätzen, folgt von etwas schwierigeren Lückensätzen und abschließend Erstellen von eigenen Sätzen nach einem vorgegebenen Muster. Auch die nächste Kategorie bietet Progression und setzt zusätzlich das grammatische Thema in einen Kontext, wie zum Beispiel das Thema Umwelt. Hier wird auch erklärt, wann das grammatische Phänomen zu benutzen ist, und Unterschiede zwischen Norwegisch und der Zielsprache werden diskutiert. Alles in allem kann zwischen der Behandlung von Grammatik mit der Übersetzungsmethode, mit audiolingualen Ideen (Drill), kommunikativen Übungen, überhaupt wenig Grammatik und durch Sprachbewusstheit, sowie natürlich unterschiedlichen Kombinationen von diesen Methoden unterscheiden werden (Johnsen, Lorentzen, Selander, & Skyum-Nielsen, 1997, S. 120-123). Es ist nicht transparent, wie diese Kategorien gefunden worden sind, zum Beispiel wird kein Kriterienraster oder ähnliches präsentiert oder erwähnt. Fraglich ist auch, ob die Bücher wirklich so durchwegs kategorisierbar sind, denn es scheint nicht wahrscheinlich, dass alle grammatischen Phänomene in einem Buch gleichbehandelt sind, oder dass alle Übungen gleich oder sehr ähnlich aufgebaut sind. Somit ist es schwierig diese Arbeit als Ausgangspunkt für eine eigene Analyse zu benutzen.

Neuner (1998, S. 21) beschreibt, wie die Ursache des Fehlens solcher Kataloge mit staatlichen verordneten Lehrplänen und Zulassungsverfahren (in Norwegen bis 2000) zusammenhängen kann. Wenn ein Zulassungsverfahren existiert, werden nicht zusätzlich dazu Kriterienkataloge benötigt, denn wenn ein Lehrwerk zugelassen ist, kann man davon ausgehen, dass dies alle Anforderungen erfüllt. Zum Beispiel entstanden das Mannheimer Gutachten und Richtlinien für die Zulassung von Lehrwerken für Arbeitsmigranten nicht etwa nach einer Initiative von staatlichen Institutionen, sondern eher von Instituten, die professionell mit Unterricht von

Deutsch als Fremdsprache arbeiten. In Norwegen gab es also bis 2000 ein Zulassungsverfahren für Lehrbücher und Deutsch wird so gut wie nur in der Schule und nach dem staatlichen, einheitlichen Lehrplan unterrichtet. Vielleicht kann das Fehlen von Kriterienkatalogen damit zusammenhängen.

Die Analyse von Johnsen et al baut also nicht auf einem vorgefertigten Kriterienkatalog, zumindest geht das nicht aus der Analyse hervor. Deutlich gewöhnlicher bei der Lehrwerkanalyse ist ein Kriterienkatalog als Ausgangspunkt. In Norwegen existieren wie einleitend beschrieben keine solchen Qualitätskriterien für die verschiedenen Fächer, aber in Deutschland hat dies eine längere Tradition. Es sind auch in einer Zusammenarbeit zwischen schwedischen und deutschen Universitäten sowie das Goethe-Institut Kriterien für die Beurteilung von nordischen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache erstellt worden, der sogenannte Stockholmer Kriterienkatalog, auf den später eingegangen wird (Krumm H.-J. , 1998a).

In Deutschland entstand die Lehrwerkanalyse als Forschungsfeld etwas früher als in Norwegen und zwar Anfang der 70er Jahre. Ende der 70er Jahre wurde das Großprojekt Mannheimer Gutachten realisiert, auf das in einem nachfolgenden Unterkapitel näher eingegangen wird. In den 80er Jahren wurden Richtlinien für die Zulassung von Lehrwerken für Arbeitsmigranten erstellt. Dieses Projekt wird im Rahmen dieser Arbeit nicht näher thematisiert, da der Schwerpunkt also auf Arbeitsmigranten lag. Der Stockholmer Kriterienkatalog wurde 1985 publiziert. Wenn es darum geht, inwiefern danach noch mit dem Thema in einem bedeutenden Umfang weitergearbeitet wurde, gibt es in der Literatur keinen eindeutigen Standpunkt. Einerseits beschreiben Fuchs, Niehaus und Stoletzki (2014, S. 77) wie der Bedarf an Kriterien für die Beurteilung von Lehrwerken Anfang der 1990er Jahre in Deutschland deutlich anstieg aufgrund des Schulreformprozessen und der Wiedervereinigung. In der DDR hatte es nur ein staatlich verordnetes Schulbuch pro Fach und Klassenstufe gegeben, und für die Lehrer war es nun eine große Herausforderung unter den vielen angebotenen Büchern ein geeignetes Buch auszuwählen. Zum anderen beschreiben Krumm und Ohms-Duszenko (2001, S. 1032) wie die Entwicklung von Lehrwerken heutzutage normalerweise nicht ein Thema der Forschung ist. Sie vermuten, dass dies an dem hohen Grad der Kommerzialisierung liegen kann, oder auch daran, dass es als ein kreativer Prozess gilt, der systematische Beschreibungen und Planungsschemas vermeidet. Dies kann auch ein Grund für die scheinbar reduzierte Behandlung von Lehrwerkanalyse in der Forschung sein. Zu sagen, dass die kommerziellen Kräfte stärker als der Bedarf an Qualität von Lehrmitteln

sind, ist vielleicht überspitzt, aber wenn Lehrwerke aus wirtschaftlichen und werbemäßigen Gründen eingekauft werden, reduziert dies das Interesse an der Lehrwerkanalyse.

Auch Funk ist dieser Meinung. Er beschreibt, wie die Wahl des Lehrwerkes oft nicht auf die Qualität basiert ist, sondern oft zum Beispiel auf Preis und Marketing seitens der Verlage (Funk, Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen - ein Verfahrensvorschlag, 2004, S. 41). Man kann sich deshalb fragen, ob das Thema Lehrwerkanalyse überhaupt noch aktuell ist. Aber vielleicht ist es gerade deshalb hoch aktuell? Ein weiteres Argument, das gegen die Aktualität der Lehrwerkanalyse spricht, ist die scheinbare Gleichheit der Lehrwerke. Sie haben alle grammatische Übersichten, CDs und Internetseiten, beziehen sich auf die Niveaustufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens, enthalten gleiche Übungsformen und Bilder von jungen, dynamischen, fröhlichen Menschen unterschiedlicher Herkunft. Außerdem korreliert die Qualität von Lernmitteln offensichtlich nicht unbedingt mit dem Lernen, das heißt vielleicht gibt es andere und wichtigere Aspekte. Also ist eine rein hermeneutische Analyse ohne empirische Daten von der Verwendung vielleicht wenig aussagekräftig? In der heutigen Zeit wird auch diskutiert, ob überhaupt Lehrwerke eingesetzt werden sollten, denn gibt es nicht, einfach gesagt, zum Beispiel mithilfe des Internets viel bessere Alternativen? Laut Funk (2004, S. 42-43) sprechen gewichtige Gründe gegen die Abschaffung von Lehrwerken. Seiner Meinung nach können Lehrwerke, vor allem, wenn Theorie und Praxis zusammenarbeiten, so etwas wie eine Leitlinie, die Theorie- und Praxiserfahrung enthält und verfügbar macht. So können sie das Instrument für individuelle Lernerbedürfnisse zum Beispiel in Verbindung mit Vorbereitung, Materialrecherche oder auch selbständige Arbeit ohne Plenumsgespräche in den Unterrichtsstunden sein. Eine große Chance der Lehrbücher besteht auch darin, (kreative) Konzepte für das notwendige soziale Miteinander im Sprachunterricht zu entwickeln. Ferner ist die Bereitstellung von einem nutzbaren und ständig erneuerten Zusatzangebot im Internet eine Möglichkeit der Lehrwerke (Funk, 2004, S. 42-43).

Fuchs, Niehaus und Stoletzki (2014, S. 82-83) zeigen auch, dass die Lehrwerkanalyse heute gar nicht so selten ein Thema ist. Zum einen beschreiben sie beispielhaft vier Kriterienkataloge, das Bielefelder Raster, das Reutlinger Raster, den Wiener Kriterienkatalog und das Levanto Tool, zum anderen gehen sie auf die Bemühungen fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Ebene um eine Vereinheitlichung und Entsubjektivierung der Kriterien.

In den nachfolgenden Unterkapiteln werden einige der bekanntesten Kriterienkataloge für das Fach Deutsch als Fremdsprache vorgestellt. Es gibt auch Kriterienkataloge für andere Fächer

sowie allgemeine, für alle Fächer ausgearbeitete Kataloge, aber wie Heitzmann und Niggli (2010, S. 16) betonen, bieten fachspezifische Qualitätskriterien deutliche Vorteile. Für diese Arbeit, die nicht ein ganzes Lehrwerk, sondern nur ein fachbezogenes Thema einiger Lehrwerke analysiert, sind fachspezifische Kriterien ein Muss. Bei der Analyse von einem ganzen Lehrwerk können auch, zumindest teilweise, allgemeine Kriterien herangezogen werden, zum Beispiel was die Bilder, das Inhaltsverzeichnis und ähnliche Themen betrifft.

#### 2.4.3 Mannheimer Gutachten

Ein früher Kriterienkatalog ist das Mannheimer Gutachten, das im Auftrag des deutschen Auswärtigen Amtes in den 70er-Jahren erarbeitet wurde. Das Gutachten wurde zur Überprüfung von nicht kontrastiv angelegten Lehrwerken erstellt, also Lehrwerke, die die Ausgangssprache der Lerner nicht berücksichtigen. In der ersten Ausgabe wurden die Bereiche Didaktik, Linguistik und Deutschlandkunde behandelt (Engel et al., 1977, S. 1).

Die zweite Ausgabe des Gutachtens enthielt drei zusätzliche, selbständige Teile, nämlich Motivation/Aktivierung der Lerner, kommunikative Kategorien/Sprechakte und Grammatik. Für die Analyse der Grammatik in den drei norwegischen Lehrwerken könnten vor allem die Teile Übungen und Grammatik interessant sein. Trotz vieler Einwände und kritischer Stimmen bildet das Mannheimer Gutachten eine bedeutende Grundlage für die Lehrwerkanalyse im Fach Deutsch als Fremdsprache (Krumm & Ohms-Duszenko, 2001, S. 1034).

Das Mannheimer Gutachten befasst sich nur mit den gedruckten Lehrbüchern und verzichtet auf eine Analyse zum Beispiel von den auditiven und visuellen Medien und anderen im Medienverbund erhältlichen Materialien. Begründet wird dies mit dem Zeitaspekt, eine Mitberücksichtigung von diesen Materialien hätte den Abschluss des Gutachtens erheblich verzögert (Engel, et al., 1977, S. 8-9). Was die Grammatik in heutigen Lehrwerken betrifft, kann auf die Analyse der dazugehörigen Internetseite nicht verzichtet werden, da in der Regel eine Vielzahl der Grammatikübungen sich dort befindet.

Die Kriterien des Mannheimer Gutachtens sind eher analysierend und beschreibend als bewertend ausgedrückt. Dies wird damit begründet, dass der Lehrer die Struktur und die Zielsetzung eines Lehrwerks kennen sollte, um es sinnvoll unter seinen Unterrichtsbedingungen einsetzen zu können. Allerdings ist es natürlich auch so, dass eine analysierende Beschreibung auch bewertende Elemente enthalten wird. Das Ziel des Mannheimer Gutachtens ist nicht so etwas wie ein ideales Lehrwerk zu finden, denn es gibt

kein Lehrwerk, das allen Situationen und Absichten gerecht wird, sondern ist der Ausgangspunkt, dass es diverse Lehrwerke für verschiedene Unterrichtsbedingungen geeignet gibt. Für alle Lehrwerke gilt aber, dass sie zu einem Unterricht beitragen sollten, die die Lerner zu aktivem und produktivem Gebrauch der Sprache befähigen sollten. Das bedeutet zum Beispiel, dass ausreichend Gelegenheit zur Sprachverwendung geboten werden sollte (Engel, et al., 1977, S. 9-10).

Genau wie die Lehrwerke ein Produkt ihrer Zeit sind, ist das auch das Mannheimer Gutachten. Es spiegelt zum Beispiel eine Zeit vor dem Internet und ist somit nicht unbedingt ganz aktuell, aber natürlich gibt es mehr oder weniger allgemeine Prinzipien, die noch gültig sind, zum Beispiel welche Übungsformen im Lehrwerk vorhanden sind.

#### 2.4.4 Stockholmer Kriterienkatalog

Der Stockholmer Kriterienkatalog wurde speziell für die Analyse von Lehrwerken in den nordischen Ländern entwickelt (Krumm & Ohms-Duszenko, 2001, S. 1035). Dieser Katalog nimmt Bezug auf die regionalen Lehr- und Lernbedingungen in diesen Ländern und ist deshalb für meine Arbeit von besonderem Interesse, auch wenn er natürlich mit etwas Vorsicht zu genießen ist, da er schon 1985 entwickelt wurde.

#### 2.4.5 Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen

Der Europarat veröffentlichte 2001 den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) mit dem Ziel der Mehrsprachigkeit zu fördern und eine Vergleichbarkeit der Sprachqualifikationen durch das Beschreiben von allgemeingültigen Lernzielen zu erzielen. Der Referenzrahmen soll auch als eine gemeinsame Grundlage für das Erstellen von Sprachkursen, Lehrplänen, Prüfungen sowie Lehrmitteln im ganzen europäischen Bereich dienen. Er soll Barrieren in Form von Unterschieden zwischen den Ländern abbauen und somit die Zusammenarbeit und Mobilität stärken.

Cools und Sercu (2006) zeigen, wie der Referenzrahmen auch der Ausgangspunkt für die Analyse von Lehrwerken sein kann. Das Ziel ihrer Studie war festzustellen, ob einige ausgewählte Lehrwerke die Anforderungen des Referenzrahmens erfüllen. Bei der Erstellung ihres Analyseinstrumentes sind sie vom handlungsorientierten Ansatz ausgegangen.

Cools und Sercu konkludieren allerdings damit, dass vor allem im Bereich Grammatik nur sehr begrenzte Information im GER vorhanden ist, zum Beispiel darüber welche Übungstypen oder Themen für das Erreichen ein gewisses Niveau empfehlenswert sind. Dies erschwert den Einsatz des Referenzrahmens als Ausgangspunkt für eine Lehrwerkanalyse (Cools & Sercu,

2006, S. 17). Vielleicht ist dies aber gewollt? Im Referenzrahmen wird ausdrücklich betont, dass die Absicht nicht ist, den Benutzern zu sagen, was getan oder wie etwas getan werden soll. Im Referenzrahmen werden Fragen formuliert, aber keine Antworten gegeben. Es sollen keine Methoden präsentiert werden (Council of Europe, 2001, S. xii-xiii). Allerdings kann dieser Freiraum, der den Benutzern gegeben wird, natürlich kritisiert werden, und dasselbe gilt für die bloße Darstellung.

Im GER fehlen Deskriptionen, die den Sprachlernprozess unter Berücksichtigung von kontextuellen oder Lernermerkmalen zu betrachten ermöglichen. Der Referenzrahmen weist darauf hin, dass bei einer Analyse oder Beurteilung von Lernmitteln solche Merkmale in Betracht gezogen werden müssen, gibt aber keine Hinweise zur Unterstützung dieses Anliegens. Es besteht die Gefahr, dass die Freiheit der Lehrwerkautoren zu Richtungslosigkeit führt (Cools & Sercu, 2006, S. 19; Morrow, 2004, S. 10-11). Man kann mit diesen Kritikpunkten einverstanden sein oder nicht, aber tatsächlich macht diese Darstellungsweise es schwierig den Referenzrahmen als Ausgangspunkt für eine Analyse der Grammatik in Lehrwerken anzuwenden. Auch wenn der Referenzrahmen bei einer Analyse vielleicht genau das sein kann, was er sein soll, nämlich eine Basis für Diskussion, weiteres Nachdenken und weiteres Handeln, ohne Entscheidungen vorwegzunehmen. Gerade dies wird von Quetz (2001) kritisiert. Denn diese Beliebigkeit kann auch dazu führen, dass alles möglich oder richtig ist.

Keines der untersuchten Lehrwerke verweist übrigens auf den Referenzrahmen, sondern nur auf den norwegischen Lehrplan. In anderen Ländern ist es durchaus üblich, auf den Referenzrahmen zu verweisen.

#### 2.4.6 Qualitätsmerkmale nach Funk

Ein neuerer Kriterienkatalog wurde von Funk (2004) erstellt. Dieser macht nicht den Anspruch eine Normvorgabe zu sein, vielmehr wird damit beabsichtigt ein offenes und zu ergänzendes Arbeitsinstrument zu liefern, das als Strukturierungshilfe der Benutzer dienen soll. Funk stellt die Frage, ob die Qualität von Lehrwerken überhaupt beschrieben werden kann, angesichts der Vielzahl fachdidaktischer Standpunkte und der ungesicherten Forschungsergebnisse im Hinblick auf gesteuerten und ungesteuerten Erwerb. Betont werden auch die Individualität sowie die multifaktoriellen Kennzeichen des Lernprozesses. Trotzdem, so Funk, existieren auch aus fachdidaktischer Sicht eine Menge Qualitätsmerkmalen oder



Anforderungen an Lehrmittel. Die Analyse sollte unter Berücksichtigung der Lernenden und Lehrenden durchgeführt werden.

Funks Liste besteht aus zwölf Bereichen und enthält Beispiele für die unterschiedlichen Merkmale, um möglichst verschiedene Auffassungen zu vermeiden. Vorgeschlagen wird auch ein Gewichtungsfaktor, um die Gewichtung der Einzelkriterien offen und transparent zu halten.

Unter den Qualitätsmerkmalen sind auch die Themen *Mediale Ausstattung & Konzeption*, *Übungs- und Aufgabenkonzeption* sowie *Grammatik & Phonetik* zu finden. Außerdem sind natürlich auch in einigen der anderen Merkmale Kriterien, die für die Grammatik von Bedeutung sind, enthalten. Zum Beispiel ist für die Grammatik auch die Selbstevaluation oder auch alle Fertigkeiten Lesen, Sprechen und Schreiben von Bedeutung. Zweifelsohne ist auch die Anpassung in Bezug auf die eigene Institution sowie die curriculare Kalibrierung von großer Bedeutung und auch im Zusammenhang mit der der Grammatik zu sehen. Die Kriterien zur medialen Ausstattung und Konzeption können möglicherweise als veraltet gesehen werden, denn auf diesem Bereich hat seit 2004 eine große Entwicklung stattgefunden. Vielleicht deswegen, und bedauerlicherweise, enthält die Liste nichts über das Zusammenwirken von Onlineangebot und gedrucktem Lehrwerk.

#### 2.4.7 Kriterienkataloge für digitale Lehrmittel

Die Kriterienkataloge aus den 70er- und 80er-Jahren enthalten logischerweise keine Kriterien zu digitalen Lehrmitteln. Das ist ein Beispiel dafür, dass Lehrwerke mithilfe aus derselben Zeit stammenden Kriterien analysiert werden sollten, oder das ältere Kriterien zuerst untersucht und angepasst werden müssen. Da sehr viele von den Grammatikübungen heutzutage digital realisiert sind, sind Kriterien für den digitalen Teil des Lehrwerkes unabdingbar. Funks Liste bietet zwar Merkmale für das digitale Angebot des Lehrwerks, aber diese sind sehr allgemein und drehen sich vor allem um die Existenz von verschiedenen digitalen Lösungen. Also ist es notwendig für die Analyse der Grammatik in heutigen Lehrwerken sich mit diesem Thema näher auseinanderzusetzen.

Das norwegische Zentrum für IT in der Bildung hat 2012 eine Liste von Qualitätskriterien für digitale Lehrressourcen entwickelt. Sie sollen unter anderem Lehrern beim Evaluieren von digitalen Ressourcen und deren Eignung in einem pädagogischen Zusammenhang helfen. Das Zentrum für IT betont, dass die Qualität natürlich kontextabhängig ist und, dass es dadurch vielleicht wichtiger ist festzulegen, was evaluiert werden sollte als konkrete Forderungen.

Trotzdem schlagen sie Qualitätskriterien vor, die in drei Kategorien aufgeteilt sind, und zwar Benutzerorientierung, die Eigenart der digitalen Ressource sowie fachliche und pädagogische Orientierung.

Eine weitere Kriterienliste, speziell für das Fach Deutsch als Fremdsprache, wurde 2002 von Dietmar Rösler und seinen Studenten an der Universität Gießen erstellt. Ihre Liste besteht aus einigen allgemeinen Kriterien, die den Kriterien vom norwegischen Zentrum für IT ähneln, zum Beispiel wird konkretisiert, wie die Möglichkeiten des Internets ausgenutzt werden können. Aber hier wird auch spezifisch auf den Fremdsprachenunterricht eingegangen. Vorgeschlagen wird zum Beispiel, dass zur Darstellung von Grammatik Animation von Graphiken eingesetzt werden kann, und dass Übungen wiederholbar sein sollten. Außerdem sollten Lösungen beim Betätigen der Rückwärtstaste erhalten bleiben. Weitere für den Fremdsprachenunterricht bedeutende Kriterien ist das Vorhandensein einer Rechtschreibhilfe oder eines Online-Wörterbuches. Ferner kann untersucht werden, ob ein Lernprotokoll für den Lerner/Lehrer vorhanden ist, wie lange die Auswertung für den Benutzer erhalten wird, ob die Ergebnisse beim Verlassen des Programmes erhalten bleiben und ob es eine funktionale Progressionsskala gibt. Die Möglichkeit sofortiger Rückmeldung ist potentiell eine der größten Vorteile von einer Internetseite verglichen mit traditionellen Übungen auf Papier. Die Liste enthält auch hierzu Kriterien.

#### 2.4.8 Kriterien für das Zusammenwirken von digitalem und gedrucktem Lehrwerk

Wie einleitend beschrieben, gibt es in Norwegen kaum Forschung zum Zusammenspiel von gedruckten und digitalen Lehrmitteln (Juuhl, Hontvedt, & Skjelbred, 2010, S. 23). Dies scheint auch für die internationale Forschung innerhalb des Fachgebietes Deutsch als Fremdsprache der Fall zu sein. Internetrecherchen hierzu liefern kaum im Rahmen dieser Arbeit nutzbare Ergebnisse. Es sieht aus, als ob die Ausarbeitung und Verwirklichung dieses Zusammenspieles dem Lehrer und den Verlagen überlassen wäre. Das heißt, dass es in diesem Bereich nicht so wie für die Grammatik an sich oder für die digitalen Lehrmittel allein eine Reihe Kriterienraster gibt, aus denen man sich bedienen kann. Trotzdem gibt es Theoretiker, die sich mit dem Thema befassen.

Spaniel-Weise (2014, S. 54) stellt fest, dass das reine Vorhandensein von einem digitalen Zusatzangebot sicher nicht als Qualitätskriterium für ein Lehrwerk gelten kann und befasst sich mit Evaluationskriterien audio-visueller Medien für den Deutschunterricht. Als ein Kriterium für das Zusammenwirken von verschiedenen Lehrmaterialien schlägt sie den

Medienverbund vor. Darunter zu verstehen sind Querverweise auf andere Materialien, wie zum Beispiel das Lehrbuch (Spaniel-Weise, 2014, S. 64). Im Weiteren definiert sie einige Vorteile von lehrwerksbegleitendem Material im Vergleich zu beliebigem Material aus dem Internet. Eine Reihe von ihren Kriterien kann ein Ausgangspunkt für die Analyse des Zusammenspiels zwischen digitalen und gedruckten Lehrwerkkomponenten, also für diese Arbeit, relevant sein.

Börner et al (2011) diskutieren die Position der Lehrbücher und Lehrwerke heute und die Zukunft der Lehrmittelforschung und Lehrwerkentwicklung. Ihr Beitrag fokussiert besonders auf das Potenzial, das die digitale Welt den Lehrwerken hinzufügt. Sie konkludieren damit, dass noch nicht absehbar ist, welche Rolle der verschiedenen Teile der Lehrwerke in der Zukunft haben werden, aber dass es ein Medienmix sein wird, und dass deshalb einige Qualitätsgesichtspunkte zum Zusammenwirken dieser entscheidend werden. Ihre Punkte lassen sich kaum widersprechen, allerdings ist es auch kaum möglich direkt von ihnen ausgehend Lehrwerke zu analysieren, da sie relativ abstrakt sind und viel Raum für Subjektivität lassen. Vor einer Analyse müssen sie konkretisiert werden, denn was bedeutet eigentlich zum Beispiel die Frage, wie leicht sich etwas in den Unterricht integrieren lässt? Oder welche Kennzeichen hat ein Teil eines Lehrwerkes, das sich leicht in den Unterricht integrieren lässt?

#### 2.4.9 Vorteile und Nachteile von Kriterienkatalogen

Der Hintergrund für den Einsatz von Kriterienrastern bei der Analyse von Lehrwerken ist den Prozess stärker zu objektivieren. Der Vorgang wird dabei auch durchsichtiger und einsichtiger (Kast & Neuner, 1998, S. 100).

Die Negativurteile von Kriterienkatalogen sind so alt wie die Kataloge selbst. Das Mannheimer Gutachten wurde zum Beispiel als subjektiv und von den Interessen und Arbeitsschwerpunkten der Ersteller dominiert kritisiert. Außerdem sind die Kritiker der Meinung, dass einige der Kriterien sehr viel Theoriewissen fordern und somit für die Beurteilung von Lehrwerken für den schulischen Unterricht für einen „normalen“ Lehrer nicht verwendbar ist (Krumm H.-J. , 1998b, S. 25-26).

Funk (1998, S. 108-109) beschreibt einen möglichen Grund, warum eine Lehrwerkanalyse meistens negativ ausfällt, was auch ein bekannter Kritikpunkt ist. Die Entwicklung eines Lehrwerkes zieht sich in der Regel über mehrere Jahre hinweg, und anschließend dauert es auch noch länger, bis es wahrgenommen und verbreitet ist. Man kann daher sagen, dass es nur

zeitversetzt auf didaktische Innovationen und gesellschaftliche Veränderungen reagieren kann. Der Analytiker ist aber meist auf dem neuesten Stand und vergleicht das Lehrwerk deshalb oft mit aktuellen fachlichen Ideen und gesellschaftlichen Verhältnissen. Somit ist ein Negativurteil vorprogrammiert. Der Unterschied zwischen dem Zustand des Lehrwerkes und dem gewünschten Zustand laut dem Kriterienkatalog kann aber positiv benutzt werden, da die Lehrer oder auch die Lehrerfortbilder dadurch wissen, worauf sie besonders achten müssen.

Allgemein stehen auch Kriterienkataloge in der Gefahr beschreibende und bewertende Kategorien zu vermischen (Krumm H.-J. , 1998b, S. 25-26). Oft enthalten sie auch sich widersprechende Kriterien oder Kriterien, die komplexes, didaktisches Wissen voraussetzen (Funk, 1998, S. 109). Insgesamt führt dies zu einer so hohen Komplexität, dass es fraglich ist, ob sie im Schulalltag für die Lehrer verwertbar sind (Kurtz, 2011, S. 5). Zum Beispiel kann man sagen, dass diese Kriterien von Rösler in Kapitel 2.4.7 beschriebener und in den Anhängen zu findender Liste sich teilweise widersprechen oder einander ausschließen:

- Kann man zwischen kurzer und ausführlicher Fassung der Regel/Erklärung wählen?
- Sind die Regeln und Erklärungen umfassend, ausführlich?
- Sind die Regeln und Erklärungen einfach formuliert und dem Lernerniveau angemessen?

Wenn man zwischen kurzer und ausführlicher Fassung wählen kann, sind nicht alle Regeln umfassend und ausführlich. Und wenn die Regeln umfassend und ausführlich sind, können sie vielleicht nicht einfach formuliert sein. Und Funks (2004, S. 46) Kriterium „Forschungen zu natürlichen Erwerbssequenzen“ setzt voraus, dass die Analytiker erstens wissen, was das ist, und zweitens auch etwas über die Ergebnisse dieser Forschung wissen, damit sie feststellen können, ob die Reihenfolge im Lehrwerk dem Stand der Forschung entspricht.

Nun stellt sich die Frage, wie die negativen Seiten ausgeglichen oder umgangen werden können. Eine Möglichkeit ist Teamarbeit. Wenn die Kriterien nicht von einer Person, sondern von mehreren zusammenarbeitenden Personen ausgearbeitet werden, kann die Subjektivität zumindest teilweise verhindert werden. Außerdem können die Kriterien vor der Anwendung noch fachöffentlich diskutiert und anschließend abgeändert und angepasst werden. Wenn das Ausführen der Analyse selbst auch als Teamarbeit geschieht, kann die Subjektivität noch einmal reduziert werden (Krumm H.-J. , 1998b, S. 25). Im Rahmen meiner Arbeit ist dies nur indirekt möglich. Weder das Ausarbeiten der Kriterien noch die Analyse kann als Teamarbeit

durchgeführt werden, aber die Analyse kann sich auf schon ausgearbeitete Kriterien stützen. Deshalb habe ich mich mit existierenden Kriterienrastern auseinandergesetzt.

Als Vorteil gezählt werden kann die Möglichkeit zur generellen Bewertung unabhängig von ihrer praktischen Erprobung (Krumm H.-J. , 1998b, S. 25-26; Krumm & Ohms-Duszenko, 2001, S. 1034-1035). Denn Erfahrung kann auch blind für neue Ansätze und Möglichkeiten machen, das heißt, dass man selbst nach jahrelangem Einsatz eines Lehrwerkes vielleicht nicht das Potenziale sieht. Oder auch umgekehrt, dass es leichter ist, die Schwächen des selbst benutzen Lehrwerks zu sehen. Durch den Einsatz eines Kriterienrastern erhält man einen geordneten Überblick, der ein Vergleich mehrerer Lehrwerke erlaubt.

Bei der Analyse sollte man sich für Augen halten, dass ein Lehrwerk kaum alle erdenkbaren Wünsche erfüllen kann (Krumm H.-J. , 1998b, S. 26), also muss ein Lehrwerk nicht weggelegt werden, obwohl durch die Analyse mangelhafte Bereiche festgestellt werden. Ein Kriterienkatalog sollte also nicht als Fazit gesehen werden, trotzdem ist es genau das, was oft passiert. Die Kataloge werden oft als kanonisch kritisiert. Problematisch ist auch, dass sie statisch sind. Diese Problembereiche können mehr oder weniger umgangen werden, in dem die Kataloge als Richtlinie oder Hilfestellung gesehen und benutzt werden. Vor der Verwendung sollte man also möglichst mehrere Kataloge untersuchen und dabei überlegen, welche Fragen man übernehmen, ergänzen, verändern oder streichen sollte. Dabei muss die Situation vor Ort berücksichtigt werden, das heißt zum Beispiel die Bedürfnisse der Lernenden und Lehrenden, die Kompatibilität mit anderen Unterrichtsmaterialien und die fachdidaktischen Kenntnisse der Kollegen (Kast & Neuner, 1998, S. 100).

### 3 Methode

Unter dem Begriff *Lehrmittelanalyse* ist nicht ein einziges, immer gültiges Verfahren zu verstehen. Stefan Schmit (2014, S. 51-52) charakterisiert dies als ein Sammelbegriff für wissenschaftliche Analysen von Lehrmitteln, wobei je nach Fragestellung verschiedene Verfahren der Zusammenstellung, Aufbereitung und Auswertung des Datenmaterials zur Anwendung kommen. Das heißt, dass eine Lehrmittelanalyse kein wohldefiniertes Verfahren ist.

Im Allgemeinen bedarf es für die Durchführung einer Lehrmittelanalyse einer Festlegung und Zusammenstellung der sogenannten Analyseeinheiten. Hierbei kann es sich um komplette Lehrwerke handeln, in diesem Fall ist von einer Totalanalyse zu sprechen. Es kann sich aber auch um bestimmte Teile der Lehrwerke handeln, also eine Partialanalyse. Bei einer

Einzelanalyse wird nur ein Lehrwerk berücksichtigt, während bei einer Gruppenanalyse mehrere Analyseeinheiten vorliegen. Nach der Zusammenstellung der Analyseeinheiten folgt die eigentliche Analyse und danach die abschließende analyseeinheitenübergreifende Analyse (Schmit, 2014, S. 52-54). Diese Masterarbeit befasst sich mit der Grammatik von drei verschiedenen Lehrwerken, also handelt es sich um eine Partialanalyse und eine Gruppenanalyse.

### 3.1 Qualitative und quantitative Methode

Im Rahmen dieser Arbeit wird sowohl eine qualitative als auch eine quantitative Methode verwendet. Die Grammatik in jedem Lehrwerk als Gesamtheit wird qualitativ studiert. Es wird also in die Tiefe gegangen und die Lehrwerke werden möglichst umfassend, detailliert und ganzheitlich beschrieben. Gleichzeitig werden die einzelnen Übungen der drei Lehrwerke quantitativ analysiert.

Anhand existierender Kriterienkataloge und mit aktuellen Theorien zum Grammatikunterricht wurden für die Analyse geeignete Kriterien und Indikatoren ausgearbeitet. Zum Beispiel wird Funks Kriterium „Die Bindung zwischen Sprachhandlung/Bedeutung und Grammatik hat zur Folge, dass Systeme in der Regel nicht im Block angeboten, sondern jeweils in Bezug auf ihre Verwendung aufgeteilt werden“ (Funk, 2004, S. 46) angewendet. Die Indikatoren hierfür sind, dass zum Beispiel Modalverben nicht in einem Block präsentiert werden, dass trennbare und nicht-trennbare Verben nicht gleichzeitig gelehrt werden, und dass Nebensätze getrennt nach der Bedeutung präsentiert und gelernt werden. Bei den Indikatoren handelt es sich also um Kennzeichen, nach denen im Lehrwerk gesucht werden können. Die genannten Indikatoren sind ein Beispiel für ein Thema, das qualitativ untersucht werden muss. Das gesamte Lehrwerk muss untersucht werden, oder allgemein gesagt, wird ein Einzelfall auf seinen Besonderheiten untersucht.

Einige Kriterien erfordern allerdings, dass die einzelnen Übungen untersucht werden. Um etwas für das ganze Lehrwerk Gültiges zu sagen, ist es nicht genug nur einige von den Übungen auszuwählen, da es zum Beispiel denkbar ist, dass zufälliger Weise alle Übungen einer Lektion kontextualisiert sind, auch wenn dies im restlichen Lehrwerk nur selten der Fall ist. Deshalb werden alle Übungen analysiert und kategorisiert. Zum Kriterium „Grammatische Kompetenz wird immer im Zusammenhang mit sprachlicher Handlungskompetenz trainiert“ (Funk, 2004, S. 46) werden beispielsweise anhand zwei Indikatoren alle Übungen untersucht, und zwar inwiefern die Aufgaben aus zusammenhängenden Texten oder nur Einzelsätzen und

Einzelwörtern bestehen und inwiefern sie thematisch mit dem aktuellen Kapitel zusammenhängen. Hier eignet sich offenbar eine quantitative Untersuchung, die also alle Übungen kategorisiert und die anschließend einen statistischen Überblick über alle Übungen des Lehrwerks liefert.

### 3.2 Subjektivität und Objektivität

Eine bekannte Herausforderung bei der Analyse von Lehrwerken ist die Subjektivität. Eine solche Analyse erfordert Deutung und Interpretation, und dies führt natürlich eine gewisse Subjektivität mit sich. Um dies entgegenzuwirken, werden die Kriterien anhand vorhandenen Kriterienkataloge, sowie mit Theorie zum Unterrichten von Fremdsprachen und im Besonderen Grammatik, als Ausgangspunkt entwickelt. Die Kriterien werden auch offen dargestellt, sind also Teil dieser Arbeit und können den Tabellen im Anhang entnommen werden. Außerdem wird bei der Analyse soweit wie möglich direkt auf die Lehrwerke und Grammatikübungen verwiesen, dadurch wird eine Nachprüfung der Ergebnisse ermöglicht. Allerdings bedeutet die Arbeit mit Kriterien an sich auch eine gewisse Subjektivität, denn schließlich habe ich entschieden, welche Kriterien angewendet werden sollen. Die Kriterien durch eine Zusammenarbeit mit anderen Personen hätte diese Subjektivität entgegenwirken können, dies ist aber im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich. Außerdem können Übungen nicht immer eindeutig kategorisiert werden, es gibt zum Beispiel einen fließenden Übergang zwischen geschlossenen, halboffenen und offenen Aufgaben. Deshalb wird immer definiert, was unter den verschiedenen Kategorien zu verstehen ist, oder also wie ich sie verstehe.

### 3.3 Reliabilität und Validität

Reliabilität bedeutet Zuverlässigkeit und hat zur Folge, dass die Forschung vertrauenerweckend ist (Thagaard, 2016, S. 193-194). Reliabilität hat im Zusammenhang mit dieser Arbeit zur Folge, dass zwischen aus den Lehrwerken erhaltene Information und Interpretationen von dieser Information unterschieden werden muss. Im Ausgangspunkt hängt der Begriff *Reliabilität* damit zusammen, ob ein anderer Forscher mit denselben Methoden dasselbe Ergebnis bekommen würde (Thagaard, 2016, S. 202). In dieser Arbeit ist dies vielleicht besonders im Zusammenhang mit den quantitativen Untersuchungen relevant. Dies kann dadurch sichergestellt werden, dass die Kategorien gründlich definiert und erklärt werden. Auch wenn es um die qualitativen Untersuchungen geht, kann die Reliabilität dadurch gesichert werden, dass die Forschungsprozesse offengehalten werden. Die Reliabilität kann auch dadurch erhöht werden, dass eine Gruppe die Lehrwerke zusammen

analysiert. Dies ist, wie erwähnt, im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich, somit wird es noch wichtiger, dass alle Kriterien für alle zugänglich sind.

Validität bezieht sich auf die Gültigkeit der Interpretationen, also inwiefern die Ergebnisse auch in anderen Zusammenhängen gelten. Die Validität kann dadurch gestärkt werden, dass die Grundlage der Interpretationen verdeutlicht wird durch die Erklärung davon, wie die Analyse eine Grundlage der Interpretationen bildet. Mit anderen Worten ist es wichtig, die Schlussfolgerungen zu begründen und spezifizieren (Thagaard, 2016, S. 204-205). Um eine hohe Validität zu gewährleisten habe ich auch die Analyse mehrmals kritisch durchgegangen und ich versuche zu zeigen, dass andere Interpretationen weniger relevant sind.

Auch wenn bewährte Kriterienkataloge den Ausgangspunkt bilden, sind die ausgewählten Kriterien natürlich nicht die einzigen Richtigen. Sie sind aber begründet, für den Leser bekannt und können überprüft und bestritten werden.

Wenn das Ziel ist, Lehrwerke zu vergleichen, besteht die Gefahr, dass man eher Unterschiede und Schwächen als Ähnlichkeiten und Stärken findet. Es darf deshalb nicht vergessen werden, dass diese Unterschiede eine größere Bedeutung zugemessen werden kann, als was eigentlich in der Realität der Fall ist. Eine Überinterpretation einiger, weniger Fragmente der Lehrwerke sollte dadurch vermieden werden. Man muss sich auch im Klaren sein, dass die Bedeutung der Befunde und Interpretationen von der Unterrichtssituation abhängig ist.

Dieses Projekt beinhaltet keine Befragungen von Personen. Somit muss nicht die Relationen zu diesen Personen berücksichtigt werden. Allerdings kann dies auf die untersuchten Lehrwerke übertragen werden. *Ankunft* habe ich schon bald zwei Jahre lang im Unterricht mit einer Klasse benutzt, die anderen beiden Lehrwerke kenne ich nicht. Ich muss versuchen mein Vorwissen keine Bedeutung zukommen zu lassen, also einerseits *Ankunft* mit frischen Augen zu betrachten und andererseits *Weitblick* und *Weiter geht's* so genau zu untersuchen, dass ich sie während der Arbeit so gut wie *Ankunft* kennenlerne. Ich hätte auch *Ankunft* weglassen können, um diese Herausforderung zu vermeiden, aber da es also nur vier Lehrwerke gibt, die in der norwegischen Schule benutzt werden und eins davon wegen der fehlenden digitalen Version weggelassen werden musste, wäre die Analyse dadurch etwas schmal geworden.



## 4 Analyse

### 4.1 Entwicklung von Kriterien für die Analyse

Anhand der Sprachlerntheorie, schon existierender Kriterienraster und des Ausgangspunktes, dass Lehrwerke für Deutsch Niveau II in der weiterführenden Schule in Norwegen analysiert werden sollten, wurden Kriterien für die Analyse ausgearbeitet. Die Kriterien gehen teilweise aus der Diskussion der folgenden Unterkapitel vor, ansonsten können sie den Tabellen in den Anhängen entnommen werden.

### 4.2 Präsentation der Lehrwerke

In den nächsten Unterkapiteln folgt eine kurze Präsentation der drei Lehrwerke. Die Darstellung ist neutral gehalten und dem Vorwort beziehungsweise dem Umschlagtext der Bücher entnommen.

#### 4.2.1 Ankunft

*Ankunft* ist ein zweigeteiltes Lehrwerk, es besteht also aus *Ankunft 1* für vg1 und *Ankunft 2* für vg2. *Ankunft 1* ist 2012 erschienen und besteht aus 12 Kapiteln, während *Ankunft 2* mit 10 Kapiteln 2013 auf den Markt gekommen ist. Das Lehrwerk besteht somit aus zwei gedruckten Textbüchern, zwei digitalen Schülerressourcen und zwei mit Kennwort versehenen, digitalen Lehrerressourcen. Sowohl die gedruckten Bücher als auch die digitalen Ressourcen beinhalten eine Minigrammatik. Die Übungen im gedruckten Buch werden als kommunikativ beschrieben. Die digitale Minigrammatik wird als interaktiv mit einer Verlinkung von Übungen und Theorie bezeichnet. Die digitalen Ressourcen beinhalten Vokabelübungen, Ausspracheübungen, Grammatikübungen, Schriftliche Aufgaben, Aufgaben mit Zahlen, Internetübungen, Hörübungen, Links und Hörtexte. Sie sind frei zugänglich, jeder kann sie ohne ein Benutzerkonto anwenden. Übergeordnetes Ziel des Lehrwerkes ist, dass die Schüler Deutsch aktiv benutzen können sollen. Sie sollen sprechen, hören, lesen und schreiben in unterschiedlichen Situationen können und gleichzeitig über die Kultur in den deutschsprachigen Ländern lernen (Andersen & Bali, 2013; Andersen & Bali, 2012).

#### 4.2.2 Weitblick

*Weitblick* ist 2012 erschienen und hat 15 Kapitel. Dieses Lehrwerk hat ein gedrucktes Buch und eine digitale Schülerressource sowie eine digitale Lehrerressource für die beiden Jahre vg1 und vg2 zusammen. Das gedruckte Buch hat eine integrierte Minigrammatik und beinhaltet laut der eigenen Beschreibung Grammatikübungen zu allen Texten. Die digitale Schülerressource hat Hörtexte, Übungen für die Fertigkeiten Lesen, Hören und mündliche und

Schriftliche Produktion. Außerdem gibt es eine digitale Minigrammatik mit dazugehörigen Übungen. Für das Benutzen der Schülerressource ist ein Benutzerkonto erforderlich, dieses ist aber für die Schulen umsonst (Nygård, Skorge, Thesen, & Biesalski, 2012).

#### 4.2.3 Weiter geht's

Auch *Weiter geht's* erschien im Jahre 2012. Dieses Lehrwerk hat auch ein Buch und eine digitale Ressource für die beiden Schuljahre zusammen. Das Lehrwerk besteht aus 19 Kapiteln. Im gedruckten Lehrbuch beinhalten viele Kapitel Vorschläge zu Grammatikthemen mit dazugehörigen Fragestellungen. Hinten im Buch ist eine Minigrammatik zu finden. Die offen zugängliche Internetseite bietet Aufgaben zur Verbesserung von Wortschatz und Textverständnis und auch zur Vertiefung von Grammatik und Landeskunde sowie eine große Auswahl an Filme und Hörtexte. Es gibt auch eine digitale Ressource mit Hinweisen für den Lehrer. Als übergeordnetes Ziel wird das Lernen einer modernen und aktuellen deutschen Sprache hervorgehoben. Die Schüler sollen das Gefühl bekommen, das Gelernte im täglichen Leben benutzen zu können (Schulze, 2012).

#### 4.3 Was sind Grammatikübungen?

Die folgende Analyse befasst sich einerseits mit übergeordneten Themen, bei denen die Gesamteigenschaften der Lehrwerke untersucht werden, aber andererseits und vor allem mit den Grammatikübungen, sowohl mit Einzelübungen als auch mit übergeordneten Eigenschaften der Übungen. Dies erfordert eine Festlegung davon, was eine Grammatikübung ist.

Wißner-Kurzawa (1995, S. 232) bezeichnet Grammatikübungen als schriftliche und mündliche Sprachproduktionen als Ergebnisse der Befolgung von Verarbeitungsanweisungen. Ihr Zweck ist es eine sichere und automatisierte Anwendung der Grammatik in Form korrekter Äußerungen zu gewährleisten. Diese Definition ist der Ausgangspunkt für die Auswahl der zu analysierenden Übungen. Als Grammatikübungen werden also Übungen gesehen, die verlangen, dass ein bestimmtes grammatisches Phänomen (oder auch mehrere Phänomene) in der Übung zu verwenden ist. Ausgeschlossen werden somit Aufgaben, bei denen die Schüler ganz frei und ohne vorbestimmte grammatische Phänomene schreiben oder sprechen sollen.

#### 4.4 Quantitative Analyse

Um einen Überblick über die Grammatikübungen der drei Lehrwerke zu bekommen, wurde eine quantitative Analyse durchgeführt. Alle Grammatikübungen, sowohl in den gedruckten

Lehrbüchern als auch auf den Internetseiten, wurden kategorisiert. Dadurch können einerseits die Lehrwerke leichter verglichen werden, und andererseits ist eine solche Kategorisierung notwendig um einen Überblick über jedes einzelne Lehrwerk zu erhalten, da sie alle sehr viele Grammatikaufgaben haben. Man kann mit dieser Analyse als Ausgangspunkt auch etwas über das Verhältnis zwischen dem gedruckten und dem digitalen Teil der Lehrwerke sagen. Viele der Kriterien aus den Kriterienkatalogen setzen eine solche quantitative Analyse voraus. Um zum Beispiel herauszufinden, ob die Übungsformen variieren, welche Übungsformen vorkommen oder inwiefern grammatische Kompetenz im Zusammenhang mit sprachlicher Handlungskompetenz trainiert wird, muss systematisch vorgegangen werden. Es ist kaum möglich dies zu beantworten, ohne eine solche Analyse durchzuführen.

#### 4.4.1 Kontextualisierung

Die Kontextualisierung, die aus der Tabelle 1 abgelesen werden kann, zeigt inwiefern die Grammatik in einer kommunikativen Umgebung geübt wird. Um hierzu eine Aussage machen zu können, wurden fünf Kategorien ausgearbeitet: *Text*, *Dialog*, *Thema*, *Sätze* und *nicht vorhanden*. Der höchste Grad von Kontextualisierung wird hier als *Text* beschrieben. Dann besteht die Grammatikübung aus einem zusammenhängenden Text. Übungen in der Kategorie *Dialog* bestehen somit aus einem zusammenhängenden Dialog, während die Kategorie *Thema* Übungen sind, die zwar aus Einzelsätzen bestehen, bei denen aber alle Sätze vom selben Thema handeln. Schließlich sind *Sätze* Einzelsätze, zwischen denen kein Zusammenhang besteht, und wenn *keine Kontextualisierung* vorhanden ist, besteht die Übung aus Einzelwörtern, die zum Beispiel konjugiert werden sollen.

Am Auffälligsten ist hier die total fehlende Kontextualisierung von *Weiter geht's*. In diesem Lehrwerk bestehen alle Grammatikaufgaben nur aus Einzelsätzen oder Einzelwörtern. Am anderen Ende der Skala befindet sich *Weitblick*. Hier bestehen im gedruckten Buch 22 % und auf der Internetseite 35 % aller Aufgaben aus Texten. Somit wird die Grammatik dazu verwendet, inhaltliche Aussagen und nicht nur mehr oder wenig sinnlose formorientierte Trainingssätze zu fabrizieren. Hier sind wir beim Unterschied zwischen kommunikativem Grammatikunterricht und eben der Aufteilung der Sprache in Unterthemen wie Lesen, Sprechen und Grammatik. Beim kommunikativen Sprachlernen wird großen Wert auf die Benutzung der Sprache gelegt (Tornberg, 2000, S. 110). Da der norwegische Lehrplan für Fremdsprachen kommunikativ ausgelegt ist, ist es ziemlich überraschend, dass dieser Aspekt bei den Grammatikübungen von *Weiter geht's* einfach fehlt. In der Anleitung zum Lehrplan wird mehrmals hervorgehoben, dass die Sprache benutzt werden soll, und dass das Lernen in

einem Kontext geschehen muss (Utdanningsdirektoratet, 2015a). So gesehen, kann man sich die Frage stellen, ob das Lehrwerk *Weiter geht's* dazu geeignet ist, die Lehrplanziele zu erfüllen. Vielleicht ist die Strategie der Autorin, dass die Schüler die Sprache einfach nur durch das Benutzen und völlig ohne Fokus auf die Grammatik lernen sollen, denn es gibt natürlich viele andere, sich nicht mit Grammatik befassende, kontextualisierte Übungen, aber es ist sehr fraglich, ob ein solches, völlig implizites Lernen im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts in der Schule möglich ist. Falls dies die Strategie ist, ist es auch ein wenig verwunderlich, dass es tatsächlich insgesamt 149 Grammatikübungen gibt.

Bei den anderen beiden Lehrwerken ist eine höhere Kontextualisierung vorhanden, allerdings bestehen 84 % der digitalen Übungen des Lehrwerks *Ankunft* entweder aus Einzelsätzen oder sie sind völlig ohne eine Kontextualisierung. Da fast alle Grammatikübungen dieses Lehrwerks digital sind, ist dies auch insgesamt für das ganze Lehrwerk eine sehr hohe Zahl, die einem im Grunde genauso erstaunen muss, wie die fehlende Kontextualisierung von *Weiter geht's*. *Weitblick* schneidet am besten ab, trotzdem sind 55 % der Übungen mehr oder weniger ohne Kontext, fallen also in die Kategorien *Sätze* und *Nicht vorhanden*. Positiv hervorgehoben werden muss aber, dass 22 % der gedruckten und 35 % der digitalen Übungen dieses Lehrwerkes aus Texten bestehen.

Tabelle 1: Kontextualisierung der Grammatikübungen. Bei den Zahlen handelt es sich um Prozentwerte, mit Ausnahme von der unteren Zeile, die die Gesamtanzahl der Übungen darstellt.

Kontextualisierung	Ankunft 1 + 2		Weiter geht's		Weitblick	
	gedruckt	digital	gedruckt	digital	gedruckt	digital
Text	8	11	0	0	22	35
Dialog	0	1	0	0	4	4
Thema	40	4	0	0	38	6
Sätze	48	52	30	85	30	52
Nicht vorhanden	4	32	70	15	7	3
Summe	100	100	100	100	100	100
n =	25	309	23	172	105	160

#### 4.4.2 Kontextualisierung im Hinblick auf das Thema des Kapitels

Tabelle 2 zeigt inwiefern die Grammatikübungen vom selben Thema wie das aktuelle Kapitel handeln. Dies hat auch mit der Kontextualisierung in der Tabelle 1 zu tun. Überspitzt formuliert können alle Übungen eines Lehrwerks als *Text* kategorisiert werden, ohne dass dies die Absicht des Lehrplans erfüllt. Denn handeln alle Texte von belanglosen Themen, wie zum Beispiel was man gerade im Klassenzimmer macht, trägt dies kaum auf Dauer dazu bei, dass

die Schüler gut Deutsch lernen. Handeln die Übungen von denselben Themen wie die Kapitel, ist zu einem höheren Grad gesichert, dass die Schüler die Sprache in sinnvollen und verschiedenen Kontexten lernen und somit lernen, sich über verschiedene Themen zu unterhalten.

Auch hier ist *Weiter geht's* am auffälligsten. Keine der 129 digitalen Grammatikübungen dieses Lehrwerks stehen im Zusammenhang mit dem Kapitel des gedruckten Lehrbuchs. Im gedruckten Buch sind zwar alle Aufgaben als kontextualisiert kategorisiert, aber es sollte betont werden, dass es sich hierbei um Aufgaben handelt, die fast ausnahmslos nach Einzelwörtern aus dem Text fragen, wie zum Beispiel:

*Finde in diesem Märchen alle Präteritumsformen im Text und teile sie in zwei Gruppen auf; starke und schwache Verben. Wähle drei Verben aus jeder Gruppe und bilde eigene Sätze* (Schulze, 2012, S. 167).

Die fehlende Kontextualisierung der digitalen Aufgaben ergibt sich zwangsläufig, da die Grammatik in einem eigenen Bereich auf der Internetseite so zu sagen ausgegrenzt ist. Es gibt eine eigene Schaltfläche *Grammatik*, und wenn man diese betätigt, gelangt man zu einem Bereich, wo es nur Grammatikübungen gibt. Hier ist alles nach grammatischen Phänomenen wie zum Beispiel Adjektive oder Wortstellung geordnet. Somit ist es vielleicht schwierig im Kontext des Kapitels zu bleiben. Gleichzeitig ist es so, dass im gedruckten Lehrbuch jedes Phänomen einem Kapitel zugeordnet ist. Somit hätten die digitalen Übungen eigentlich problemlos mit den Texten des gedruckten Buchs verknüpft werden können.

Weitblick hebt sich bezüglich der Kontextualisierung positiv heraus. 69 % von den gedruckten und 55 % von den digitalen Übungen sind inhaltlich mit dem Kapitelthema verknüpft. Dies allein erfüllt zwar nicht ganz Funks Forderung, dass jede Übung einen inhaltlichen Fokus haben muss, aber es ist ein Hinweis darauf, dass die Lehrbuchautoren sich dies bewusst gewesen sind. Es kann natürlich auch sein, dass die nicht kontextualisierten Übungen einen inhaltlichen Fokus haben, aber dies ist nicht Teil meiner Analyse gewesen. Um dies herauszufinden, müssten diese Übungen also noch einmal studiert werden. Es sollte noch bemerkt werden, dass auch wenn *Weitblick* sich von den anderen beiden Lehrwerken abhebt, ist es nicht unbedingt imponierend, wenn 55 %, also ungefähr die Hälfte, der Übungen auf der Internetseite kontextualisiert im Hinblick auf das Thema des Kapitels sind.

Tabelle 2: Kontextualisierung im Hinblick auf das Thema des Kapitels. Bei den Zahlen handelt es sich um Prozentwerte, mit Ausnahme von der unteren Zeile, die die Gesamtanzahl der Übungen darstellt.

Kontextualisierung im Hinblick auf das Thema des Kapitels	Ankunft 1 + 2		Weiter geht's		Weitblick	
	gedruckt	digital	gedruckt	digital	gedruckt	digital
Ja	16	31	100	0	69	55
Nein	84	69	0	100	31	45
Summe	100	100	100	100	100	100
n =	25	309	23	172	105	160

#### 4.4.3 Grad der Steuerung

Da keine ganz festgelegte Unterscheidung zwischen geschlossenen, halboffenen und offenen Übungen existiert, ist es als Erstes notwendig dies zu definieren. Als offen werden von mir Aufgaben kategorisiert, bei denen die Schüler ganz frei antworten können. Es gibt also kein Fazit. Trotzdem kann es natürlich richtige und falsche Lösungen geben. Halboffene Übungen fordern eine bestimmte Antwort, geben aber keine Alternativen, zwischen denen die Schüler wählen sollen, und auch keine Wörter, die nur konjugiert werden müssen. Es kann sich also zum Beispiel um Lückentexte ohne vorgegebene Lösungswörter handeln. Schließlich sind dann geschlossene Übungen zum Beispiel Multiplechoiceübungen, Lückentexte mit vorgegebenen Wörtern, Zuordnungsaufgaben, Reihenfolge bestimmen, Ja-Nein-Fragen beantworten und Synonyme oder Antonyme finden. Diese Einteilung ist vielleicht etwas „streng“, platziert also viele Aufgabentypen in die Kategorie *geschlossen*, aber sie lehnt sich an Rösler (2010, S. 157), der sich viel mit E-Learning beschäftigt hat und kann wohl dadurch gerechtfertigt werden.

Eine Variation des Steuerungsgrades kann dazu beitragen, dass die Grammatik schrittweise eingeübt werden kann, und dass die Übungsformen variieren, wie im Stockholmer Kriterienkatalog gefordert (Krumm H.-J. , 1998a). Es kann von Vorteil sein mit geschlossenen Übungen anzufangen und danach zu halboffenen und zum Schluss zu offenen Übungen überzugehen (Rösler, 2010, S. 152-153).

Tabelle 3 zeigt den Grad der Steuerung von allen Grammatikübungen der drei Lehrwerke. Bei allen drei Lehrwerken kann ein deutlicher Unterschied zwischen dem digitalen und gedruckten Teil beobachtet werden. Alle gedruckten Bücher haben mehr offene Übungen als die Internetseiten, während die Internetseiten wiederum mehr geschlossene Übungen haben. Da die Anzahl der gedruckten Grammatikübungen in sowohl *Ankunft* als auch *Weiter geht's* relativ gering ist, kann man vielleicht sagen, dass es etwas zu wenig offene Aufgaben gibt.

Positiv hervorgehoben werden sollte, dass es eine reichliche Anzahl an geschlossenen Übungen gibt. Durch ein ganzes Jahr gesehen sind im Fall von *Weiter geht's* fünf offene Grammatikübungen (diese Zahl kann der Tabelle im Anhang entnommen werden) sehr wenig. Gleichzeitig darf natürlich nicht vergessen werden, dass alle drei Lehrwerke viele Übungen beinhalten, die nicht als Grammatikübungen bezeichnet werden. Diese Übungen sind meist offen und auch wenn die Grammatik hier nicht besonders hervorgehoben wird, müssen die Lernenden selbstverständlich Grammatik anwenden, um die Aufgaben lösen zu können. Somit kann man vielleicht sagen, dass der Bedarf an offenen Aufgaben auch gedeckt wird. Allerdings kann man dagegen behaupten, dass diese Aufteilung wieder zu einer Trennung der Arbeit mit Grammatik von der restlichen Arbeit mit der Sprache führt. Außerdem kann der Sprung von den geschlossenen Grammatikübungen zu den ganz offenen und nicht auf Grammatik fokussierenden Aufgaben vielleicht etwas groß werden.

*Tabelle 3: Grad der Steuerung. Bei den Zahlen handelt es sich um Prozentwerte, mit Ausnahme von der unteren Zeile, die die Gesamtanzahl der Übungen darstellt.*

Grad der Steuerung	Ankunft 1 + 2		Weiter geht's		Weitblick	
	gedruckt	digital	gedruckt	digital	gedruckt	digital
Geschlossen	8	80	9	46	28	93
Halboffen	24	20	70	54	70	7
Offen	68	0	21	0	2	0
Summe	100	100	100	100	100	100
n =	25	309	23	172	105	160

#### 4.4.4 Übungsformen

Auch die Übungsform ist von Bedeutung. Zum Beispiel sollten sowohl explizite als auch implizite Übungen vorhanden sein (Haukås, 2011; Edmondson & House, 2011; Huneke & Steinig, 2010; Tornberg, 2000; Funk, 2004), und es sollten viele verschiedene Übungsformen vorhanden sein, um dem Bedarf jedes einzelnen Schülers gerecht werden zu können (Tornberg, 2000, s. 129; Edmondson & House, 2011; Krumm H.-J. , 1998a). Ferner sollte auch eine genügende Anzahl an Grammatikübungen vorhanden sein, denn das Lernen erfordert eine lange Einübungsphase bevor es zur Automatisierung kommen kann (Tornberg, 2000, S. 115; Wißner-Kurzawa, 1995, S. 232).

Mit diesem Ausgangspunkt und in Anleitung an Wißner-Kurzawa (1995) sowie Borgwardt, Enter, Fretwurst & Walz (1993) wurden für die Kategorisierung sieben Übungsformen definiert: Als Erstes die Zuordnungsübungen, die aus zwei oder mehreren Gruppen von Wörtern, Sätzen oder auch Texten bestehen, die einander zugeordnet werden sollen. Als

Zweites die Transformationsübungen, die Übungen sind, wo Teile eines Satzes oder Textes anhand des zu übende grammatische Phänomen transformiert werden sollen. Bei Substitutionsübungen sind eine oder mehrere sprachliche Einheiten auszutauschen, also zum Beispiel kann Präsens durch Vergangenheit oder Singular durch Plural ersetzt werden müssen. Bei Komplementationsübungen (Wißner-Kurzawa, 1995, S. 234) handelt es sich um die Ergänzung sprachlicher Einheiten, ein Beispiel hierfür sind also Lückentexte. Formationsübungen (Wißner-Kurzawa, 1995, S. 234) geben sprachliche oder nicht-sprachliche Mittel als Ausgangspunkt für das Formulieren von Äußerungen. Bei den Vorgaben kann es sich zum Beispiel um eine ungeordnete Folge von Einzelwörtern oder auch Bilder handeln. Bei der Arbeit mit induktiven Übungen sollen grammatische Regel gefunden und verstanden werden. Bei Übersetzungsübungen sollen Texte oder Sätze entweder ins Deutsche oder auch ins Norwegische übersetzt werden.

Zusätzlich hierzu wurde mit den zwei Kategorien *Multiplechoice* und *Nur Form* gearbeitet. Multiplechoiceübungen haben Verwandtschaft sowohl mit den Zuordnungsübungen als auch den Komplementationsübungen. Es handelt sich entweder um Fragen oder um Sätze mit einem fehlenden Wort, zu denen eine Liste aus meistens einer richtigen und mehreren falschen Antwort gegeben wird. Der Lernende soll die richtige Antwort finden. Die Kategorie *Nur Form* beinhaltet Übungen, bei denen zum Beispiel ein Wort konjugiert werden soll.

Tabelle 4 zeigt das Ergebnis dieser Analyse. Hier ist vielleicht die fehlende Variation der Übungen von *Ankunft* am auffälligsten. Dieses Lehrwerk hat gar keine Transformationsübungen, keine Übersetzungen, keine induktiven Übungen und kaum Substitutionsübungen oder Übungen mit ausschließlichem Formfokus. Der Anteil der Multiplechoiceübungen ist auch nicht hoch. Insgesamt bedeutet dies, dass die Variation der Übungen relativ gering ist. Im gedruckten Lehrbuch sind 80 % der Übungen Formationsübungen. Hierbei handelt es sich vor allem um mündliche Übungen, bei denen die Schüler in Paaren arbeiten und einander zu beantwortende Fragen stellen sollen. Die digitale Ressource bietet überwiegend Zuordnungsübungen und Komplementationsübungen. Somit kann festgehalten werden, dass sich die beiden Lehrwerkteile teilweise ergänzen, auch wenn mehrere Übungsformen fehlen oder so gut wie fehlen. Positiv hervorgehoben werden sollte die Tatsache, dass durch die Formationsübungen des gedruckten Lehrbuches auch kreative und Zusammenarbeit fördernde Grammatikübungen vorhanden sind, wie vom Stockholmer Kriterienkatalog empfohlen.



*Weitblick* unterscheidet sich mit seiner Vielfältigkeit in einer positiven Art und Weise von den anderen beiden Lehrwerken. Dieses Lehrwerk hat ziemlich gleich große Anteile von allen Aufgabentypen. Dies ist gut, sowohl weil es dem Lehrer ermöglicht den Unterricht für alle Schüler zu variieren, als auch weil dann jeder Schüler passende Übungen finden kann. Es besteht bei dieser Variation auch eine größere Möglichkeit dazu, mit leichten Übungen anzufangen und anschließend nach und nach zu schwierigeren Übungen zu wechseln. Natürlich können auch zum Beispiel Komplementationsübungen verschiedene Schwierigkeitsgrade haben, zum Beispiel durch das verwendete Vokabular, aber Aufgaben werden vor allem dann schwieriger, wenn die Schüler mehr und mehr selbst produzieren müssen, also nicht nur Einzelwörter ergänzen. Außerdem kann die Vielfalt an Übungsformen zu einer gesteigerten Motivation der Schüler beitragen.

Auffallend ist auch der mangelnde Anteil von induktiven Übungen. Dies gilt für alle drei untersuchten Lehrwerke. Induktive Übungen würden die Möglichkeit zur Variation geben, und sicherlich gibt es Schüler, die auf dieser Art und Weise besser lernen (Haukås, 2011; Edmondson & House, 2011; Huneke & Steinig, 2010; Tornberg, 2000). Es sieht ein wenig so aus, als ob *Weiter geht's* versuchen würde, induktive Aufgaben anzubieten, denn es gibt eine Reihe Übungen im Stil von dieser Adjektivaufgabe:

*Suche zehn Adjektive in dem Text „Was essen die Deutschen“ und bestimme die Endungen. Unterscheide zwischen der starken und der schwachen Deklination.*

Ich habe diese Art von Aufgaben allerdings der Kategorie *Nur Form* zugeordnet, denn die Schüler werden nicht gebeten eine Regel auszuarbeiten. Es ist auch fraglich, ob diese Übungen den Schülern genug Anleitung und Hilfe geben, um die Regel selbst entdecken und verstehen zu können. Es wäre auch ziemlich widersprüchlich wenn die Autorin induktive Übungen zur Verfügung stellen würde, da *Weiter geht's* keine kontextualisierten Übungen hat, und die digitalen Grammatikübungen auch nicht thematisiert im Hinblick auf das Kapitel sind. Daraus kann man schließen, dass die Autoren aller Lehrwerke viel Vertrauen in deduktiven Methoden haben. Eigentlich ist dies ein wenig überraschend denn der norwegische Lehrplan für Fremdsprachen legt viel Wert auf den kommunikativen Fremdsprachenunterricht, und induktive Übungen mit dem grammatischen Phänomen in einem Text eingebettet als Ausgangspunkt, sind kommunikativer als deduktive Übungen, bei denen von einer abstrakten Regel ausgegangen wird. Induktive Verfahren fordern zudem die Selbstständigkeit und Lernerautonomie. Es ist allerdings so, dass der Lehrer die Möglichkeit zu einem induktiven Unterricht hat, denn die meisten grammatischen Phänomene kommen

sehr wohl in den Texten des jeweiligen Kapitels vor. Allerdings ist dies ziemlich aufwendig. Es sollte noch betont werden, dass ein induktiver Unterricht nicht besser als ein deduktiver Unterricht sein muss. Es ist wohl kaum möglich zu sagen, was am besten ist. Mit ziemlich großer Sicherheit, kann man aber sagen, dass eine Mischung positiv ist.

*Weiter geht's* hat, ähnlich wie *Ankunft*, keine allzu große Variation im Aufgabenangebot. Die Lehrwerke unterscheiden sich dadurch, dass *Weiter geht's* statt Zuordnungsübungen Übersetzungen hat. Bezüglich der Übersetzungen hebt sich auch *Weitblick* hervor, denn sie betragen den größten Anteil der gedruckten Übungen. Diese Art von Aufgaben kann in der späten Einübungsphase benutzt werden, also wenn die Regel fast automatisiert ist, bevor zu ganz freien Formulierungen übergegangen wird. Auch die Transformationsübungen und Formationsübungen sind hier einsetzbar. Also bietet *Weitblick* diesen Übergang, der bei *Ankunft* zu fehlen scheint.

Tabelle 4: Übungsformen. Bei den Zahlen handelt es sich um Prozentwerte, mit Ausnahme von der unteren Zeile, die die Gesamtanzahl der Übungen darstellt.

Übungsformen	Ankunft 1 + 2		Weiter geht's		Weitblick	
	gedruckt	digital	gedruckt	digital	gedruckt	digital
Zuordnungsübungen	4	31	0	0	3	25
Transformationsübungen	0	0	4	1	16	0
Substitutionsübungen	0	2	0	0	7	0
Komplementationsübungen	8	44	0	59	17	15
Formationsübungen	88	14	9	1	11	27
Induktive Übungen	0	0	0	0	3	0
Übersetzungsübungen	0	0	17	16	31	0
Multiplechoice	0	8	0	20	5	31
Nur Form	0	1	70	4	7	2
Summe	100	100	100	100	100	10
n =	25	309	23	172	105	160

#### 4.4.5 Anmerkung zu *Ankunft*

Die Multiplechoiceübungen von *Ankunft* sind aufgrund des Umfangs anders als die anderen Aufgaben gezählt. In *Ankunft* bestehen diese Aufgaben aus Einzelsätzen (siehe Abbildung 1: Multiplechoiceübung *Ankunft*), während die beiden anderen Lehrwerke deutlich umfangreichere Übungen haben (siehe Abbildung 2 sowie Abbildung 3). Um einen besseren Vergleich der Lehrwerke zu ermöglichen, sind direkt hintereinander folgende Einzelsätze in *Ankunft* als eine Übung gezählt worden. Dies hat natürlich Einfluss auf den Anteil der Multiplechoiceübungen und der geschlossenen Übungen, und auch indirekt auf die Verteilung bei der Kontextualisierung.

# Konjunktiv II in der Vergangenheit

Was ist richtig?

Wenn ich mehr .... .., wäre das nicht passiert.

- gelernt hätte
- hätte gelernt
- lernen hätte

Abbildung 1: Multiplechoiceübung Ankunft

## Velg riktig verbform.

Wenn es die EU nicht ,  wir vielleicht keinen Frieden in Europa.

Wenn es keine Fürsten und Könige ,  es vielleicht auch schon früher friedlich gewesen.

Wenn Deutschland, Frankreich und die anderen Gründungsstaaten die EU nicht ,  es vielleicht andere Länder getan.

Wenn ein Land einen Krieg planen , würden die anderen Länder es .

Wenn die Länder sich nicht gegenseitig unterstützen ,  es schlecht aus für Europa.

Wenn wir alle überall Zölle zahlen ,  alle Waren teurer.

Wenn es den Euro nicht ,  das Einkaufen im Ausland viel komplizierter.

Wenn es nicht so teuer ,  ich Euromünzen sammeln.

Wenn Norwegen Mitglied der EU ,  es die ärmeren Länder unterstützen.

Wenn Norwegen nicht so reich ,  es vielleicht in der EU.

Wenn Frankreich in den 60er Jahren kein Veto eingelegt ,  Norwegen sicher schon lange EU-Mitglied.

Abbildung 2: Multiplechoiceübung Weitblick

## 27. Flervalg (\*\*\*)

Velg riktig artikkel  
etter  
vekselpreposisjon.



Lytt til siden

Bla

- |   |                    |
|---|--------------------|
| 1. Ich fahre mein Auto in ____ Garage.                      | <b>die/der/dem</b> |
| 2. Es stehen schon viele Autos neben ____ Schule.           | <b>die/der/dem</b> |
| 3. Die Lampe hängt an ____ Decke.                           | <b>das/der/dem</b> |
| 4. Ein Fahrradfahrer fährt unter ____ Baum, weil es regnet. | <b>den/der/dem</b> |
| 5. Unter ____ Tasse ist eine Untertasse.                    | <b>die/der/dem</b> |
| 6. Peter setzt sich auf ____ Stuhl.                         | <b>den/der/dem</b> |
| 7. Eine Schülerin setzt sich vor ____ Lehrer.               | <b>den/der/dem</b> |
| 8. Die Schultasche liegt unter ____ Tisch.                  | <b>das/der/dem</b> |
| 9. Die Parkplätze sind vor ____ Haus.                       | <b>die/der/dem</b> |
| 10. Der Hausmeister hängt die Lampe an ____ Decke.          | <b>die/der/dem</b> |
| 11. Ich stelle das Buch in ____ Regal.                      | <b>das/der/dem</b> |
| 12. Warum sitzt du auf ____ Stuhl?                          | <b>das/der/dem</b> |

Abbildung 3: Multiplechoiceübung Weiter geht's

### 4.5 Qualitative Analyse

#### 4.5.1 Arbeitsanweisungen

Im gedruckten Teil von *Ankunft* (1 und 2) stehen alle Arbeitsanweisungen auf Deutsch. Im gedruckten Lehrbuch bieten manche Aufgaben Beispielsätze (zum Beispiel Aufgabe 2 Seite 47 in *Ankunft* 2), andere nicht (Aufgabe 1 Seite 47 in *Ankunft* 2). Manche Aufgaben verweisen auf die Minigrammatik des gedruckten Buches (Aufgabe 5 Seite 108 in *Ankunft* 2), andere Aufgaben nicht.

Die digitale Version von *Ankunft* 2 hat auch Arbeitsanweisungen auf Deutsch, während *Ankunft* 1 hier Anweisungen auf Norwegisch hat. Im Gegensatz zum gedruckten Lehrbuch sind hier keine Beispielsätze vorhanden, mit ein paar wenigen Ausnahmen. Vielleicht ist dies aber auch nicht so notwendig und hat mit der Aufgabenart zu tun. Im gedruckten Lehrbuch sind 68 % der Aufgaben offen und 24 % halboffen, während die Internetseite 80 % geschlossene Aufgaben hat. Man kann die fehlenden Beispiele auf der Internetseite damit verteidigen, dass bei geschlossenen Aufgaben Beispiele weniger notwendig sind. Allerdings wird auf der Internetseite auch nicht auf die Minigrammatik verwiesen, weder auf die digitale oder gedruckte Version davon, und manche Übungen haben gar keine richtige Anweisung an die Schüler:

## Nebensätze mit als und wenn:

Nebensätze mit *als* und *wenn*:

Mein Freund, das Wunderkind!

\_\_\_ mein Freund zehn Monate alt war, konnte er schon sprechen.

\_\_\_ ich noch mit Lego spielte, las er schon seine Bücher.

\_\_\_ wir in der Schule Märchen hörten, las er Bücher über Philosophie.

\_\_\_ er mit 14 besser als die Lehrer rechnete, schickte man ihn auf die Universität.

Er war achtzehn, \_\_\_ er seine eigene Computerfirma gründete.

Heute ist er reich. \_\_\_ ihm etwas gefällt, kauft er es.

\_\_\_ ich ihn morgen besuche, bringe ich ihm nichts mit. Er hat alles. Armes Wunderkind!

*Abbildung 4: Arbeitsanweisungen Ankunft*

Somit kann man doch wieder behaupten, dass die Arbeitsanweisungen hier etwas mangelhaft sind. Wenn man kritisch ist, kann man auch sagen, dass dies etwas schnell gemacht und wenig durchdacht scheint.

Die Anweisungen für die Grammatikübungen von *Weitblick* sind auf Norwegisch. Im gedruckten Teil wird vor den Übungen die aktuelle Grammatik auch auf Norwegisch erklärt, und es wird auf die entsprechende Seite der Minigrammatik verwiesen. Die Internetseite ist ähnlich aufgebaut, mit norwegischen Anweisungen und einer Erklärung der aktuellen Grammatik einleitend zu den Übungen. Bevor die jeweilige Übung gestartet werden kann, kommt auch ein Hinweis darüber, dass man bestimmte grammatische Themen studieren sollte, bevor man mit der Übung anfängt. Man kann aber hier auch nicht aus der Übung heraus zurück in die Minigrammatik gelangen.

*Weitblick* bietet bei den digitalen Grammatikübungen keine Beispiele. Wie oben angedeutet, ist dies vielleicht auch nicht bei allen Aufgabentypen erforderlich, andererseits kann es auch nicht schaden und es kann vor allem für die schwächeren Schüler eine gute Hilfe sein. Die gedruckten Aufgaben sind mit Beispielen und Hinweisen versehen, zum Beispiel Aufgabe 2.15 auf Seite 36:

*I teksten 'Sarah und Simon aus Berlin' på side 27 forteller de to om seg selv og sine interesser. Nedenfor finner du noe av det de sier. Skriv setningene i presens perfektum. Vær spesielt oppmerksom på hjelpeverbet og ordstilling.*

Man kann sich fragen, warum dies nicht für die digitalen Übungen gilt. Der Grund kann natürlich einfach der Grad der Steuerung sein. 93 % der digitalen Übungen, aber nur 28 % der Gedruckten sind geschlossen. Somit sind gedruckt vielleicht einfach mehr Erklärungen und Beispiele erforderlich. Andererseits sind die digitalen Übungen damit häufig am Anfang der

Arbeit mit dem grammatischen Phänomen geeignet, und dann sind vielleicht auch mehr Hinweise und Erklärungen erforderlich.

*Weiter geht's* schreibt alle Anweisungen im gedruckten Lehrbuch auf Deutsch. Hier sind keine Verweise auf die Minigrammatik und auch keine anderen Erklärungen der Grammatik zu finden. Beispiele sind nicht vorhanden. Im gedruckten Buch verlangen die meisten Aufgaben auch nur verschiedene Wörter im Text herauszusuchen und ihre Endungen zu studieren. Trotzdem, diese Art von Aufgaben führt auch dazu, dass die Arbeitsanweisungen relativ lang und komplex sind, deshalb würden Beispiele bestimmt vielen Schülern helfen. Die digitalen Übungen haben auch keine Beispiele. Im Gegensatz zum gedruckten Buch sind hier alle Anweisungen auf Norwegisch. Dies kann man wohl als wenig konsequent bezeichnen, vor allem wenn die Anweisungen für die digitalen Aufgaben eh viel kürzer als für die Gedruckten sind.

Im Übrigen werden die Schüler sowohl von *Ankunft* als auch von *Weiter geht's* geduzt. Dies gilt auch für *Weitblick*, aber also nicht bei den Grammatikübungen, da diese Anweisungen auf Norwegisch sind. So kann einerseits eine Nähe zu den Schülern hergestellt werden, und es ist auch modern, in den deutschsprachigen Ländern wird allmählich auch mehr geduzt. Andererseits können die Schüler bei einem schriftlichen Examen eine kleine Überraschung erleben, da sie hier noch gesiezt werden. Aber vielleicht sollten hier lieber die Examensaufgaben als die Lehrbücher geändert werden.

Es ist von großer Bedeutung, dass die Schüler die Arbeitsanweisungen gut verstehen (Wißner-Kurzawa, 1995, S. 235). Vielleicht ist dies der Hintergrundgedanke dafür, dass die Anweisungen von *Weitblick* auf Norwegisch sind. Allerdings könnte man meinen, dass die Schüler nach mindestens drei Jahren Deutschunterricht dazu in der Lage sein sollten, relativ kurze und einfache Anweisungen auf Deutsch zu verstehen. So kann auch die Sprache kommunikativ und im Kontext benutzt werden. Und vielleicht haben die anderen beiden Lehrwerke deshalb teilweise deutsche Anweisungen. Die Mischung von Deutsch und Norwegisch ist freilich etwas verwirrend und widersprüchlich und scheint wenig durchdacht: Können die Schüler Deutsch oder nicht?

#### 4.5.2 Regeln, Erklärungen und Minigrammatik

Die Minigrammatik von *Ankunft* besteht aus 30 Seiten in schwarz-weiß im gedruckten Buch, hat ein Inhaltsverzeichnis und ist dadurch übersichtlich. Die digitale Minigrammatik ist dieselbe, abgesehen von einigen leicht geänderten Formulierungen und einigen fehlenden

Bereichen, wie zum Beispiel das Thema Relativpronomen. Alles ist schwarz-weiß, und es gibt viele Diagramme und Tabellen, von denen manche mit einem oder zwei Sätzen erklärt werden, andere werden jedoch gar nicht erklärt.

Die gedruckte Version von *Ankunft* verweist immer einmalig auf der letzten Seite des jeweiligen Kapitels auf die Seiten in der Minigrammatik, auf denen die Grammatik des Kapitels erklärt wird. Im Kapitel in Verbindung mit den Übungen werden die Regeln nicht extra erklärt. Digital gibt es einen eigenen Bereich im Kapitel, wo der entsprechende Teil der Minigrammatik aufgerufen werden kann. Man muss dies entweder vor oder nach den Übungen machen, gleichzeitig und aus der Übung heraus geht nicht.

Da es keine Regelerklärungen im Kapitel gibt, sind dort auch keine Beispiele zu finden. In der Minigrammatik sind die Beispiele nicht kontextualisiert, sondern eher belanglos. Beispielsweise können Sätze wie „Der Ball des Kindes ist rot“, „Wir lachen und sind froh“, „Gestern hat Julia ihre Oma besucht“ gefunden werden.

Teilweise werden Kontraste zwischen der deutschen und norwegischen Sprache berücksichtigt, wie zum Beispiel die Betonung vom häufigeren Gebrauch des Präsens Perfekts und der umgekehrten Wortstellung des Genitivs. Allerdings werden bei Weitem nicht alle Möglichkeiten zur Kontrastivität ausgenutzt, und oft wird nur betont, wie es auf Deutsch ist, ohne auf das Norwegische einzugehen. Zum Beispiel wird darauf hingewiesen, dass bei der Komparation der Adjektive auf Deutsch nicht „mehr“ und „meist“ verwendet werden dürfen.

Die gedruckte Minigrammatik von *Weitblick* hat insgesamt 52 Seiten, hat ausführliche Erklärungen und viele Tabellen. Ferner hat sie ein Inhaltsverzeichnis und ist bunt und hat am Rand auf einigen der Seiten deutsche Schulwitz. Sie macht also einen recht einladenden und motivierenden Eindruck. Auf der Internetseite kann dieselbe Minigrammatik als Pdf-Datei aufgerufen werden. Außerdem wird automatisch eine schwarz-weiße Version davon geöffnet, wenn man zu den Übungen gelangen möchte.

Auch sonst hat *Weitblick* bezüglich der Regelerklärungen und der Minigrammatik viele positive Eigenschaften. Die Regeln werden vor den Grammatikübungen im gedruckten Lehrbuch immer mithilfe von kontextualisierten Beispielen erklärt. Die Lektion mit dem Thema Liebe präsentiert zum Beispiel Hauptsätze und Nebensätze mit folgenden Beispielen: „Bin ich verliebt?“, „Ich habe Angst davor, ihn zu sehen.“ und „Sie fragt mich, warum ich so verliebt bin.“. Sowohl gedruckt als auch digital gibt es auch Verweise auf die aktuelle Seite

der Minigrammatik bei den Übungen. In der Minigrammatik wird eine ganze Reihe von Kontrasten zwischen der deutschen und norwegischen Sprache betont.

Die Minigrammatik von *Weiter geht's* besteht aus nur 17 Seiten. Es sollte aber betont werden, dass diese Seiten viel mehr Text und weniger Leerraum als die Minigrammatik von *Ankunft* haben. Layoutmäßig handelt es sich um eine Zwischenlösung, wenn man mit *Ankunft* und *Weitblick* vergleicht. Die Seiten an sich sind weiß, wie bei *Ankunft*, aber die Überschriften, Tabellen und einige wichtige Regeln sind durch die Farben grün und blau hervorgehoben. Als etwas störend empfunden werden, kann das fehlende Inhaltsverzeichnis, man muss also einfach selbst nach dem benötigten Thema suchen. Im gedruckten Buch gibt es auch keine Verweise in den Kapiteln auf die aktuelle Seite in der Minigrammatik. Auf der Internetseite kann durch das Klicken auf eine Schaltfläche die richtige Seite geöffnet werden. Hierbei handelt es sich um eine Kopie der gedruckten Version, die zwar etwas schlechter lesbar ist.

In den Kapiteln sind die Regeln nicht erklärt, also sind auch keine kontextualisierte Beispiele vorhanden. In der Minigrammatik sind, ähnlich wie in der Minigrammatik von *Ankunft*, nur allgemeine Beispiele zu finden, wie „Marcus hat eine Hose gekauft.“, „Er muss jetzt gehen.“, „Sie bittet um meine Hilfe.“ oder „Hier ist der kleinste Junge.“. Positiv auffallend sind die vielen kontrastiven Bemerkungen in der Minigrammatik, um nur ein paar Beispiele zu nennen, werden unter anderem die ähnliche Vokaländerung bei starken Verben in Präteritum und den wie auf Englisch benutzten bestimmten Artikel betont.

#### 4.5.3 Übergreifende Eigenschaften der Übungen

Ein wichtiger Faktor beim Sprachenlernen ist die Ganzheit der Sprache. Man kann ohne Grammatik nicht sprechen, aber auch nicht nur mit Grammatik sprechen (Tornberg, 2000, S. 109-110). Dies sollte natürlich auch in Verbindung mit den Grammatikübungen berücksichtigt werden. Deshalb ist eine Überprüfung der Involvierung aller Fertigkeiten sinnvoll. *Ankunft* muss hierbei gelobt werden, da dieses Lehrwerk im gedruckten Teil auch einen großen Anteil an mündlichen, in Paaren zu lösenden Grammatikübungen bereitstellt. Auch *Weiter geht's* nimmt auf die verschiedenen Fertigkeiten Rücksicht. Zwar findet man in diesem Lehrwerk keine mündlichen Grammatikübungen, aber im gedruckten Teil folgen nach den schriftlichen Grammatikaufgaben oft mündliche Paarübungen, bei denen die Grammatik und Vokabeln aus der vorangegangenen Übung einzusetzen sind. *Weitblick* beinhaltet nur schriftliche und im Ausgangspunkt individuell zu lösende Grammatikübungen. Da die Grammatikübungen immer abgetrennt von den anderen Aufgaben auf zwei eigenen Seiten zu



finden sind, ist das Zusammensetzen von mehreren Übungen zu einer alle Fertigkeiten involvierende Sequenz auch nicht so einfach und natürlich, aber selbstverständlich lässt sich dies vom Lehrer machen. Hilfreich dabei ist, dass bei den nicht grammatischen Übungen die verschiedenen Fertigkeiten immer als Überschrift stehen. Diese deutliche Abtrennung zwischen Grammatikübungen und anderen Aufgaben trägt allerdings nicht dazu bei, an die Schüler die Sprache als eine Gesamtheit zu vermitteln. Dies gilt auch für die Internetseiten von allen Lehrwerken. Dort ist die Grammatik streng in eigenen Bereichen abgegrenzt.

Eine wohl als Schwäche einzustufende Eigenschaft aller Lehrwerke ist der Fokus aller digitalen Grammatikaufgaben auf schriftliche und individuelle Arbeit. Die Schriftlichkeit kann verstanden werden, da sonst eine Rückmeldung durch das System schwierig ist. Allerdings kann man sich fragen, ob eine solche Rückmeldung bei allen Übungen zwingend notwendig ist. Vielleicht könnte alternativ dazu eine Zusammenfassung der Leistung durch eine Selbstbewertung oder eine Bewertung durch einen Mitschüler stattfinden? Für die einschließlich individuelle Arbeit ist es schwieriger Argumente zu finden. Vielleicht spricht ein erhöhter Aufwand dagegen, aber Zusammenarbeit muss nicht digitale Kommunikation bedeuten. Man kann genauso gut beim Tippen auf einem Computer wie beim Schreiben auf Papier mit Mitschülern zusammenarbeiten.

Eine Schwachstelle von *Ankunft* ist die völlig fehlende Verbindung zum Lehrplan. Nirgendwo im Lehrwerk kann irgendein Verweis auf den Lehrplan gefunden werden. Wenn man kritisch ist, kann man fast Angst bekommen, dass ein Vergleich und eine Absicherung der Lehrplanziele nicht stattgefunden haben. *Weiter geht's* hat am Anfang jedes Kapitels im gedruckten Buch die aktuellen Lehrplanziele, ohne Konkretisierung, aufgelistet. Die digitale Ressource hat keine Verbindung zum Lehrplan. Am überzeugendsten ist in diesem Bereich *Weitblick*. Dieses Lehrwerk hat sowohl im gedruckten Buch als auch auf der Internetseite in jeder Lektion Ziele, die eine Konkretisierung der Lehrplanziele sind. So wissen die Schüler ganz genau, was sie lernen sollen, und der Lehrer kann sich relativ sicher sein, dass das Lehrwerk dem Lehrplan entspricht.

Der Zusammenhang zwischen Form und Bedeutung hat zur Folge, dass die Grammatik gelehrt und gelernt werden sollte, um Bedeutung zu äußern. Dies bedeutet, dass grammatische Systeme nicht im Block präsentiert werden sollten, sondern nach und nach, wenn sie zur Kommunikation benötigt werden. Hierfür spricht auch, die Tatsache, dass Grammatik in kleinen Einheiten gelehrt und geübt werden sollte (Funk, 2004; Sheils, 1994). *Ankunft* und *Weiter geht's* überlassen zu einem relativ hohen Grad die Einteilung dem Lehrer, da diese

Lehrwerke keine eigene Erklärung der Grammatik in den verschiedenen Lektionen anbieten, sondern nur auf die Minigrammatik verweisen. Und in der Minigrammatik wird alles zu einem grammatischen Phänomen gesammelt erklärt. Eine nähere Analyse der Texte und Übungen zeigt, dass zum Beispiel alle Modalverben und Nebensätze jeweils gleichzeitig eingeführt und geübt werden, innerhalb einer Übung sind also zum Beispiel alle Modalverben zu ergänzen sind. Hier hat es der Lehrer also schwer, wenn er auf die Kommunikation und den Zusammenhang zwischen Form und Bedeutung Gewicht legen möchte. Gleichzeitig ist *Weiter geht's* in einigen Bereichen so zu sagen so kommunikativ, dass ziemlich viele grammatische Phänomene als ein Thema für den Unterricht in Verbindung mit den Lektionen gar nicht vorgeschlagen werden. Dies gilt zum Beispiel für den Konjunktiv, was vielleicht vertretbar ist, da dies für norwegische Schüler schwierig und nicht zwingend erforderlich ist. Aber auch zum Beispiel Pronominaladverbien sind ausgelassen, und in der Minigrammatik wird die Wortstellung in Nebensätzen nur in einem Satz im Unterkapitel Konjunktionen und Subjunktionen erwähnt. Es gibt auch kaum Grammatikübungen zum Thema Nebensätze, nur eine Übung zusätzlich zu einigen wenigen Relativpronomenübungen.

*Weitblick* scheint sich diese Theorie etwas bewusster zu sein. Präsens Perfekt wird zum Beispiel zuerst allgemein eingeführt, zwei Kapitel später erst wird die Wortstellung in Nebensätzen besprochen. Nicht-trennbare Verben werden im selben Kapitel wie die trennbaren Verben behandelt, allerdings sind im Textbuch die Übungen so aufgebaut, dass zuerst die nicht-trennbaren Verben besprochen werden, dann macht man Aufgaben dazu, und anschließend erst werden die trennbaren Verben erklärt. Relativpronomen ohne Präposition wird bevor Relativpronomen mit Präposition besprochen. Allerdings ist vielleicht auch nicht *Weitblick* ganz konsequent, denn alle Modalverben und alle Nebensätze werden gleichzeitig erklärt. Dies kann aber möglicherweise auf Zeitmangel im Deutschunterricht und den daraus folgenden Bedarf an Struktur zurückgeführt werden.

Es ist nicht unbedeutend in welcher Reihenfolge die Übungen kommen und auch nicht, welche Grammatik zuerst präsentiert wird. Die Reihenfolge, in der die Grammatik gelernt werden kann, wird wie im Theorieteil betont, als fest vermutet, allerdings ist wenig darüber bekannt, wie diese Reihenfolge ist. Auch die Verbindung zwischen Form und Bedeutung sollte berücksichtigt werden. Außerdem muss mit leichten Übungen angefangen werden, so dass die Grammatik schrittweise geübt und gelernt werden kann. Also kann zum Beispiel zuerst mit Zuordnungsübungen gearbeitet werden, anschließend mit Komplementationsübungen und so weiter bis hin zu freien schriftlichen und mündlichen

Äußerungen (Funk, 2004; Krumm H.-J. , 1998a; Tornberg, 2000). Bei *Ankunft* und *Weiter geht's* ist ein steigender Schwierigkeitsgrad innerhalb eines Kapitels, also was die Übungen betrifft, schwer zu erkennen. Welche Übungsformen, die zuerst kommen, scheint nicht systematisch zu sein. Was *Ankunft* betrifft, sind aber vor allem leichte oder relativ leichte Aufgaben auf der Internetseite und schwierigere Übungen im gedruckten Buch zu finden. Somit kann der Lehrer dies ziemlich einfach steuern. Auch bei den digitalen Aufgaben von *Weitblick* ist es schwierig einen steigenden Schwierigkeitsgrad festzustellen, da so gut wie alle Übungen geschlossen sind, und es dadurch wenige schwierigere Aufgaben gibt. Im gedruckten Lehrbuch aber kommen die Lückentexte und Transformationsübungen eher vorne in der Lektion und die Übersetzungen eher hinten, also kann man von einem steigenden Schwierigkeitsgrad sprechen.

Alle Lehrwerke haben gemeinsam, dass zuerst Präsens vorgestellt wird, danach Präsens Perfekt und dann Präteritum. Dies scheint eine gute Strategie zu sein, denn Präsens ist einfacher als die Vergangenheit und man braucht es auch so zu sagen um einen ersten Satz auf Deutsch äußern zu können – auch wenn die Schüler zu diesem Zeitpunkt schon drei Jahre Deutschunterricht hinter sich haben. Eigentlich könnte man meinen, dass für norwegische Deutschlerner Präteritum an der zweiten Stelle kommen sollte. Dieses Tempus wird im Norwegischen häufiger verwendet, und es ist zudem eine Zeit mit nur einem Verb, die somit wahrscheinlich leichter zu lernen ist. Allerdings scheint es sinnvoll die Zeit Präsens Perfekt in deutschen Lehrwerken davor einzuführen, da diese Zeit auf Deutsch sehr oft gebraucht wird. Alle drei Lehrwerke sind sich auch einig, dass Pronominaladverbien und Konjunktiv, grammatische Phänomene, die es auf Norwegisch nicht gibt, erst am Ende kommen müssen – mit der Ausnahme, dass *Weiter geht's* dies nur teilweise in der Minigrammatik anbietet.

#### 4.5.4 Bewertung

Die eigenen Fortschritte beim Sprachenlernen beschreiben und bewerten zu können ist ein Lehrplanziel (Utdanningsdirektoratet, 2006). Auch in der Anleitung zum Lehrplan wird dies betont (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Es lässt einem dann staunen, dass *Ankunft* dies einfach verschweigt. Das Lehrwerk fordert auf keinerlei Weise zur Selbstbewertung, Bewertung anderer Schüler oder Reflektion über den eigenen Lernprozess auf. *Weiter geht's* ist auf diesem Gebiet eine bessere Wahl. Dieses Lehrwerk hat ganz hinten im Gedruckten Buch ein Selbstbewertungsschema. Hierbei handelt es sich um ein allgemeines Schema, das nach jeder Lektion verwendet werden kann, mit Fragen zur Selbstbewertung und Reflektion. In diesem Lehrwerk gibt es aber auch keine Aufforderung zur Bewertung von Mitschülern.

*Weitblick* kann als noch etwas besser bezeichnet werden, denn hier werden für jedes Kapitel an das aktuelle Thema und die Grammatik angepasste Selbstbewertungsschemas angeboten. Alle Formen von Bewertung der Mitschüler fehlen aber auch hier.

#### 4.5.5 Die Internetseiten

##### 4.5.5.1 *Ankunft*

Sowohl die Minigrammatik als auch die Übungen auf der Internetseite von *Ankunft* sind schwarz-weiß und enthalten keine Elemente wie Bilder, Grafik, Film oder Ton. Die einzige Ausnahme bilden einige wenige Grammatikaufgaben, die wie ein Memoryspiel aufgebaut sind. Der Übungsteil enthält ferner einige Drag-and-Drop-Übungen, ansonsten sieht alles wie ein gedrucktes Lehrbuch in schwarz-weiß ohne Illustrationen und Bilder aus.

Dieser Eindruck setzt sich bei näherer Betrachtung fort. Es besteht zum Beispiel keine Möglichkeit zur Niveaueinstufung der Übungen. Es ist nicht so, dass sich das Niveau der den Schülern angebotenen Übungen je nach Leistung unterscheidet. Es ist auch nicht so, dass die Schüler selbst ihr Niveau einschätzen können und dann zum Beispiel zwischen leichten, mittelschwierigen oder schwierigen Aufgaben wählen können. Es scheint auch nicht so zu sein, dass der Schwierigkeitsgrad steigend ist, also dass die leichten Aufgaben innerhalb eines Kapitels zuerst und die Schwierigen am Ende kommen. Bei den Präsensübungen kommen zum Beispiel Komplementationsübungen mit nur einem Verb hinter Übungen mit unterschiedlichen Verben und Übungen mit einem bestimmten vorgegebenen Verb pro Lücke vor Übungen, bei denen zwischen vielen verschiedenen einleitend aufgelisteten Verben gewählt werden muss. Es werden keine Hinweise auf den Schwierigkeitsgrad der Übungen gegeben, somit ist die Einstufung sowohl schwierig als auch subjektive Standpunkte überlassen. Eine Auseinandersetzung und Kategorisierung der Übungen seitens des Lehrers scheint die einzige Möglichkeit einer Niveaueinstufung zu sein.

Kommunikation wird von der Internetseite von *Ankunft* auch nicht angeboten. Also können weder die Schüler unter sich, noch die Lehrkraft mit den Schülern kommunizieren. Es gibt auch bei den Übungen keine Verlinkungen an andere Internetseiten, die sich zum Beispiel mit demselben Thema befassen. Links sind allerdings in anderen Bereichen der Seite vorhanden.

Eine Spezialform der Kommunikation ist die Rückmeldung des Systems an die Schüler. Diese Rückmeldung besteht darin, dass die Antwort der Schüler als richtig oder falsch farblich (grün oder rot) markiert wird. Dies passiert nicht sofort, sondern erst nachdem die Schüler auf den „Antworten“-Knopf geklickt haben. Danach haben die Schüler die Möglichkeit noch einmal

zu probieren oder sich die korrekte Lösung anzeigen zu lassen. Es gibt keine Hinweise, Hilfestellungen oder Tipps. Bei einer falschen Antwort haben die Schüler zwei Möglichkeiten. Sie können entweder ganz von vorne anfangen oder sie können ihre Lösung korrigieren. Beide Alternativen haben zur Folge, dass die falschen Antworten der Schüler gleich gelöscht werden. Bei einem neuen Versuch, werden natürlich auch die richtigen Antworten gelöscht. Sonst bietet die Rückmeldungsfunktion nichts. Es gibt keine Punkte oder andere Formen von Belohnung, wie zum Beispiel Animation oder Musik.

Interessant ist es auch inwiefern die Übungen entweder vom Lehrer, von dem Schüler selbst oder von anderen Schülern bewertet werden können. Die Internetseite von *Ankunft* bietet hierzu wenig Gelegenheit. Natürlich können sich die Schüler immer unterwegs selbst bewerten, aber sie werden hierzu nicht aufgefordert. Es gibt zum Beispiel keine Frage nach einer Eigenbewertung nachdem eine gewisse Anzahl Aufgaben gelöst worden ist. Der Lehrer hat kaum Möglichkeit den Schülern anhand dieser Aufgaben eine Bewertung oder Rückmeldung zu geben, da ihre Lösungen sofort beim Verlassen der Aufgabe gelöscht werden. Es gibt beispielsweise keine Administrationsseite für den Lehrer, wo er Zugang zu den Lösungsversuchen der Schüler hat.

Das gedruckte Lehrbuch fordert sowohl bei den Grammatikübungen als auch bei anderen Übungen ständig zu unterschiedlichen Lernkontexten auf. Im Gegensatz hierzu sind alle Grammatikübungen auf der Internetseite für individuelle Arbeit konzipiert. Paararbeit, Gruppenarbeit oder Lehrgesteuerte Aktivitäten werden nicht unterstützt.

Grammatische Regeln und Erklärungen sind im Übungsteil nicht vorhanden. Es gibt auch keine Möglichkeit von einer Übung heraus eine Seite in der digitalen Minigrammatik zu öffnen. Es wird auch nicht auf Seitenzahlen der gedruckten Minigrammatik verwiesen.

#### 4.5.5.2 *Weitblick*

Bezüglich des Layouts unterscheidet sich *Weitblick* nicht viel von *Ankunft*. Auch hier ist alles schwarz-weiß und frei von Farben, Bildern und Ton. Auch wie bei *Ankunft* sind bei den Übungen keine grammatischen Regeln oder Erklärungen vorhanden – die Erklärung aus der Minigrammatik erscheint aber einleitend, bevor man mit der Übung anfängt. Im Grammatikteil besteht keine für die Schüler sichtbare Verbindung zum Lehrplan, diese kann aber in den verschiedenen Lektionen gefunden werden. Eine weitere Ähnlichkeit besteht darin, dass alle Aufgaben für die individuelle, schriftliche Arbeit gemacht sind. Es gibt hier auch keine Niveaueinpassung. Der Schwierigkeitsgrad ändert sich wieder nicht mit dem

Niveau der Schüler und die Schüler können auch nicht zwischen verschiedenen Schwierigkeitsstufen wählen. Es scheint auch nicht so zu sein, dass die leichteren Übungen eines Themas zuerst kommen und die schwierigen Aufgaben zum Schluss. In vielerlei Hinsicht kann man wohl sogar sagen, dass es hier kaum schwierige Aufgaben gibt, da offene Aufgaben völlig fehlen.

Bei den Rückmeldungen können einige Unterschiede zwischen den beiden Lehrwerken gefunden werden. Geht der Schüler auf „Antworten“ auf der Internetseite von *Weitblick*, werden seine Lösungsversuche bei einer richtigen Antwort grün und bei einer falschen Antwort rot markiert. Dies ist ja bei *Ankunft* sehr ähnlich. Bei *Weitblick* kann man aber zusätzlich dazu sich als Tooltip die richtige Lösung anzeigen lassen. Sonst gibt es keine Hinweise oder Tipps. Man bekommt auch Punkte, also zum Beispiel 6 von 10, und einen kleinen standardmäßigen Kommentar, wie zum Beispiel „Leider falsch“, „Teilweise richtig“ oder „Alles richtig“. Hat man alle Aufgaben innerhalb eines Themas, also zum Beispiel Verben in Präsens, gelöst, so gelangt man zum Schluss zu einer Ergebnisseite, wo alle Ergebnisse tabellarisch dargestellt werden. Drag and Drop-Übungen können im Nachhinein korrigiert werden, Lückenübungen, bei denen Wörter aus einer Liste ausgewählt werden oder selbst eingetippt werden sollen, können nicht mehr geändert werden. Hier hat der Schüler also keine Möglichkeit seine Fehler zu korrigieren, es sei denn er startet komplett von vorne mit allen Übungen dieses Themas.

#### 4.5.5.3 *Weiter geht's*

Das Layout erinnert sehr an die digitalen Übungen von *Ankunft* und *Weitblick*. Alles ist schwarz-weiß, es gibt keine Illustrationen, und es sieht wie ein gedrucktes Lehrbuch aus. Ein kleiner Unterschied ist doch auffindbar. Die Übungen und der Aufgabentext auf der Internetseite von *Weiter geht's* können nämlich vorgelesen werden. Hierzu muss der Text markiert werden, und man muss auf ein kleines Bild klicken. Die Lesegeschwindigkeit kann angepasst werden, und man kann sich aussuchen, ob man eine männliche oder weibliche Stimme hören möchte. Man hat auch die Möglichkeit den Seiteninhalt zu vergrößern, also die Fontgröße zu ändern. Dies sind deutliche Vorteile der digitalen Ressource verglichen mit einem herkömmlichen, gedruckten Lehrbuch.

Sonst sind viele Ähnlichkeiten zu den anderen beiden Lehrwerken zu finden. Der Schwierigkeitsgrad kann nicht angepasst werden, und die Reihenfolge der Aufgaben scheint relativ zufällig. Zwar kommen viele Übersetzungsaufgaben am Ende eines Themas, aber auf einmal kommen sie auch am Anfang. Bei den Possessivpronomen sind zum Beispiel Übung

Nummer eins, drei und sechs Multiplechoiceaufgaben, Nummer zwei, sieben und acht sind Übersetzungen und Nummer vier und fünf sind Komplementationsübungen. Ein Satz aus der ersten Übersetzung lautet „Jeg mater hunden hans.“ und ein Satz aus der letzten Übersetzung ist „Kjenner du sønnen hans?“. Es ist keine Steigerung des Schwierigkeitsgrades erkennbar.

Eine Kommunikation mit anderen ist nicht möglich, und es gibt keine Links zu anderen Seiten. Verlässt man die Aufgabe, ist sofort alles weg, und eine Bewertung oder Rückmeldung durch den Lehrer ist somit schwierig. Alle Aufgaben sind für individuelle, schriftliche Arbeit ausgearbeitet.

Positiv hervorzuheben ist, dass die Minigrammatik direkt von der Übung heraus aufgerufen werden kann. Man gelangt dann gleich zum aktuellen Kapitel. Allerdings handelt es sich hierbei um eine vollständige Kopie der Minigrammatik im gedruckten Teil des Lehrwerkes. Sie ist also statisch und auch ein wenig schwer lesbar, wenn man sie nicht viel vergrößert. Man muss deshalb auch selbst die richtige Regel im aktuellen Kapitel finden.

Wenn die Schüler mit einer Aufgabe fertig sind, können sie den Knopf „Überprüfen“ anklicken. Dadurch werden richtige Antworten grün und falsche Versuche rot markiert. Danach haben sie die Möglichkeit, ihre Fehler zu korrigieren, allerdings ohne weitere Hinweise oder Hilfestellungen. Schaffen sie es nicht, die richtige Antwort zu finden, können sie sich das Fazit anzeigen lassen. Die richtigen Antworten werden erst nach einem Lösungsvorschlag angezeigt. Hat man also keine Ahnung, muss man trotzdem irgendetwas eintragen. Die Schüler können auch einen neuen Versuch machen, dann wird alles gelöscht, also auch die richtigen Antworten.

Eine Besonderheit von *Weiter geht's* ist, dass keine der digitalen Übungen auf den Inhalt des gedruckten Lehrbuches abgestimmt sind. Sie handeln also von „belanglosen“ Themen und bestehen aus Einzelsätzen oder auch Einzelwörtern, die untereinander keinen Zusammenhang haben. Ein Satz zum Thema Adjektive ist zum Beispiel „Das braun\_\_\_ Haus ist aus Holz“. Der nächste Satz handelt von etwas ganz Anderem: „Der spannend\_\_\_ Roman ist lang“.

#### 4.5.5.4 Diskussion

Es bestehen keine großen funktionellen Unterschiede zwischen den Internetseiten der drei Lehrwerke. Ein großer Vorteil von *Weitblick* ist, dass die Eingaben der Schüler tatsächlich gespeichert werden können. Allerdings ist diese Speichermöglichkeit noch nicht sonderlich weit entwickelt. Die gespeicherte Lösung ist schnell wieder weg und wird auch nicht vom Programm benutzt zum Beispiel um für den Schüler passende Übungen bereitzustellen oder

um dem Lehrer Zugang zu den Arbeiten der Schüler zu geben. *Ankunft* und *Weiter geht's* bieten gar keine Gelegenheit zum Speichern. Auf diesen Seiten ist alles sehr schnelllebig, und die Schüler können sich nicht später ihre Arbeit anschauen, zum Beispiel in Verbindung mit einer Prüfung oder einem Aufsatz.

Es wird immer wieder hervorgehoben, dass digitale Lehrmittel einen positiven Einfluss auf das Lernen haben können, dass dies aber nicht von selbst kommt. Digitale Lehrmittel müssen einen Mehrwert im Vergleich zu den gedruckten Lehrmitteln bieten, müssen also anders sein. Die Schüler lernen nicht mehr, nur weil sie auf dem Computer und nicht mit der Hand schreiben (Edmondson & House, 2011; Huneke & Steinig, 2010; Rösler, 2010). Es ist sehr fraglich, ob dies für die drei untersuchten Internetseiten der Fall ist. Bleiben wir bei dem Beispiel Speichern, ist das Angebot dieser Seiten deutlich schlechter im Vergleich zu gedruckten Aufgaben. Schreiben die Schüler auf Papier, wird alles automatisch erhalten, zumindest so lange sie ihre Unterlagen nicht verlegen.

Ein großer Vorteil von digitalen Lehrmitteln und etwas, was ein gedrucktes Buch ohne viel Mehrarbeit für die Lehrkraft nicht bieten kann, ist die Chance zur Reaktion auf die Eingabe der Schüler. Hier gibt es sehr viele verschiedene Ansätze, aber die Fehler der Schüler können zum Beispiel erkannt werden, so dass ihnen sinnvolle Tipps gegeben werden können. Und der Algorithmus kann auch erkennen, wann die Schüler das Geübte tatsächlich gelernt haben und andere oder vor allem schwierigere Aufgaben brauchen (Huneke & Steinig, 2010, S. 217). Dies wird von keinen der Internetseiten verwendet, auch nicht ansatzweise. Dies ist einerseits erstaunlich, andererseits könnte es natürlich mit den Kosten eines solchen Programmes zusammenhängen. Gleichzeitig kann man sich fragen, ob die Kosten denn eigentlich so hoch sind. Denn auch wenn die Investition anfänglich groß ist, kann das Programm, auch wenn die digitale Entwicklung schnell geht, mit Erweiterungen und Weiterentwicklungen wahrscheinlich relativ lange benutzt werden. Und liefert der Verlag Lehrwerke auch für andere Fremdsprachen, kann die Software wahrscheinlich auch mit Anpassungen für andere Sprachen hergenommen werden. Es ist auch durchaus möglich, dass die Schulen bereit sind, etwas mehr für ein solches Angebot zu bezahlen. Die Verlage könnten wahrscheinlich auch Geld sparen, wenn keine Grammatikübungen und Regeln mehr im gedruckten Teil des Lehrwerkes bereitgestellt werden müssten. Im einfachsten Fall, also wenn man nur zwischen falsch und richtig unterscheidet und die Anzahl der korrekten Eingaben den Schwierigkeitsgrad bestimmen lässt, dürfte der Aufwand auch relativ gering sein.



Zwischen richtigen und falschen Antworten können also alle drei Internetseiten schon unterscheiden. Alle drei Lehrwerke bieten hierzu eine Schaltfläche, auf die die Schüler klicken können, wenn sie mit allen Teilaufgaben fertig sind. Danach werden alle Antworten sofort als richtig (grün) oder falsch (rot) markiert. Bezüglich der richtigen Antworten ist dies ja ausreichend, wobei natürlich eine weitere Belohnung denkbar wäre, auf jeden Fall bei vielen richtigen Antworten. Natürlich kann es auch sein, dass die richtigen Antworten von den Schülern erraten worden sind. In einem solchen Fall wäre eine Erklärung vom System gut. Wenn es zu den falschen Antworten kommt, sind durchaus Verbesserungen denkbar. Huneke und Steinig (2010, S. 210) schlagen zum Beispiel einen lernpsychologisch sinnvollen Kommentar vor, das heißt so etwas wie eine Erläuterung oder eine weitere Aufgabe, die dem Schüler den Fehler klarmachen kann. Gemeinsam für alle drei Lehrwerke gilt, dass die Schüler sich nur die richtige Musterlösung anzeigen lassen können. Sie bekommen keine Hilfe, um selbst zu dieser Lösung kommen zu können, und es gibt auch keine Erklärung von der Musterlösung. Keine der Lehrwerke können zwischen unsachlichen Eingaben und ernsthafte, aber falsche, Versuche unterscheiden. Sie können auch nicht die Fehler unterscheiden. Bei Lückentexten haben zum Beispiel Schüler, die das richtige aber falsch konjugierte Wort benutzen ein anderes Problem als Schüler, die ein falsches aber an sich richtig konjugiertes Wort anwenden. Aber auf die Fehler der Schüler wird also von den digitalen Ressourcen nicht eingegangen.

Blättert man die drei gedruckten Lehrbücher durch, sind sie alle ausgesprochen bunt und enthalten viele Fotos, Illustrationen, Tabellen und Listen. Deshalb ist es ziemlich bemerkenswert, dass alle digitalen Grammatikübungen schwarz-weiß und völlig ohne Fotos, Filme, Ton (mit Ausnahme der Vorlesefunktion von *Weiter geht's*) und andere multimediale Elemente dargestellt sind. Dieser von Rösler (2010) beschriebene Vorteil wird überhaupt nicht ausgenutzt. Dies kann kaum mit den Herstellungskosten zu tun haben. Selbstverständlich sind zum Beispiel Bilder und Illustrationen auch nicht gratis, aber ein Lehrwerk zu erstellen kann und wird auch nie gratis sein. Natürlich ist dies auch ein Mehraufwand, aber im einfachsten Fall könnten sogar einfach Bilder aus den gedruckten Büchern benutzt werden.

#### 4.5.6 Die Zusammenwirkung der Lehrwerkteile

*Ankunft* hat dieselbe Kapiteleinteilung sowohl für das gedruckte Buch als auch für die digitale Ressource. Dies scheint ein guter Ausgangspunkt für eine Zusammenwirkung der Lehrwerkteile. Wie im Kapitel 4.4.2 gezeigt, behandeln 31 % der digitalen Übungen dasselbe

Thema wie die aktuelle Lektion. Es ist schwierig diese Zahl zu beurteilen, aber man kann wohl sagen, dass sie an sich nicht besonders hoch ist, allerdings auch nicht ganz niedrig. Und der Anteil der kontextualisierten digitalen Übungen ist doppelt so groß wie bei den gedruckten Grammatikaufgaben. Dies kann als positiv bezeichnet werden, natürlich aber hängt es damit zusammen, dass nur 16 % der gedruckten Übungen kontextualisiert sind.

Als positiv bezeichnet werden kann die in einigen Lektionen gelungene Vertiefung der im gedruckten Buch erhaltene Information durch die Internetseite. Zum Beispiel beinhalten die digitalen Übungen zu den Kapiteln, die vom zweiten Weltkrieg und Deutschland nach 1945 handeln, zusätzliche Informationen oder auch die Information aus dem Textbuch auf einer anderen Weise formuliert. Alles in allem scheint dies in den etwas „schwierigeren“ und faktenorientierten Kapiteln am besten zu gelingen. Bei „leichteren“ Themen wie zum Beispiel Schule, jung in Deutschland oder Umwelt, gelingt dies nicht so gut. Beispielsweise handeln die digitalen Übungen nicht von den durch die Texte im gedruckten Buch vorgestellten Personen.

*Ankunft* beinhaltet keine Verweise zwischen den Medien, von den einmaligen Verweisen im Vorwort sowie auf der Rückseite abgesehen. Die digitale Ressource erwähnt das gedruckte Buch nur auf der ersten, einleitenden Seite. Bei den Grammatikübungen oder in Verbindung mit der Minigrammatik wird das gedruckte Buch nicht erwähnt. Es gibt auch keinen deutlichen Zusammenhang zwischen den Grammatikübungen des gedruckten Buches und der digitalen Ressource, also existiert nicht in etwa ein Vorschlag zur Reihenfolge. Meine Analyse zeigt aber, dass das gedruckte Buch mündliche und eher schwierige Übungen beinhaltet und die digitale Ressource schriftliche und eher leichte Übungen. Also ist vielleicht der Hintergedanke, dass die digitalen Übungen zuerst gelöst werden sollten. Dies kann man aber nur vermuten.

*Weiter geht's* unterscheidet sich in diesem Bereich von den anderen beiden Lehrwerken, erstens da keine der Grammatikübungen vom selben Thema wie das Kapitel handeln und zweitens da die digitale Ressource nicht ganz dieselbe Kapiteleinteilung wie das gedruckte Buch hat. Dies kann als Grundlage für die fehlende Zusammenwirkung der beiden Lehrwerke gesehen werden. Dieses Lehrwerk hat keine Verweise zwischen den Medien, abgesehen von einer Erwähnung der Internetseite im Vorwort und auf der Rückseite vom gedruckten Buch. Man kann auch nicht von sich ergänzenden Medien sprechen, da es einfach gar keine Verbindung dazwischen gibt. Somit gibt es auch keinen Zusammenhang zwischen den Grammatikübungen im gedruckten und digitalen Teil, wobei meine Analyse zeigt, dass das

gedruckte Buch vor allem nur formorientierte Übungen enthält während die Internetseite alle anderen Übungen zur Verfügung stellt.

Zu *Weiter geht's* sollte noch erwähnt werden, dass bei einer Untersuchung von anderen Themen als Grammatik die Analyse der Zusammenwirkung vielleicht positiver ausfallen würde. Bei der hier durchgeführten Analyse konnten vor allem Schwachstellen und nicht so viele Stärken von diesem Lehrwerk gefunden werden. Mit Ausnahme von der Grammatik werden aber von der digitalen Ressource dieselben Themen wie vom gedruckten Buch behandelt, also ist eine Zusammenwirkung durchaus vorhanden.

*Weitblick* hat, wie *Ankunft*, dieselbe Kapiteleinteilung digital und gedruckt. Zusätzlich dazu hat das Lehrwerk einen hohen Anteil an kontextualisierten Übungen. Bei den digitalen Aufgaben liegt dieser Anteil bei 55 %. Zum Vergleich sind 69 % der gedruckten Aufgaben digitalisiert. Dies scheint ein guter Ausgangspunkt für eine Zusammenwirkung der beiden Lehrwerkteile zu sein.

Das gedruckte Buch hat immer wieder Verweise auf die Internetseite, allerdings dreht sich der Verweis auf den Grammatikseiten um die Selbstbeurteilung und nicht direkt Grammatik, wobei natürlich ein Zusammenhang besteht. Die digitale Ressource hat, wie bei den anderen beiden Lehrwerken, keine Verweise auf das gedruckte Buch.

Positiv hervorzuheben ist die gegenseitige Ergänzung der beiden Lehrwerkteile. Auf der Internetseite wird weitererzählt und vertieft. Im ersten Kapitel zum Beispiel geben die digitalen Übungen vertiefende Informationen über Berlin, und in einer Präsensübung sowie zwei Pronomenübungen begegnen einem wieder Francesca und Kristoffer aus dem Text auf S. 15. Ein weiteres Beispiel kann in Lektion zwei gefunden werden. Im gedruckten Buch kann man einen kurzen Text über den 17-jährige Tobi lesen, und auf der Internetseite gibt es eine Übung zum Thema Präsens Perfektum, die von Tobi als 80-jährigem Großvater handelt.

## 5 Zusammenfassung und Ausblick

### 5.1 Zusammenfassung

#### 5.1.1 Lehrplan und Sprachlerntheorie

Der Lehrplan ist immerhin so wichtig, dass man meinen könnte, dass Verweise darauf seitens des Lehrwerks obligatorisch seien. Trotzdem fehlt im Lehrwerk *Ankunft* jeder Hinweis auf den Lehrplan. In *Weiter geht's* sind am Anfang jedes Kapitels im gedruckten Buch die aktuellen Lehrplanziele aufgelistet, aber auch hier fehlt eine Verbindung zum Lehrplan auf

der Internetseite. *Weitblick* hat sowohl gedruckt als auch digital eine Konkretisierung der Lehrplanziele für jedes Kapitel.

Die durchgeführte Analyse zeigt, dass die Grammatikübungen insgesamt nicht so kommunikativ sind. Sehr viele von ihnen handeln von belanglosen und anscheinend zufälligen Themen ohne Zusammenhang mit dem von der aktuellen Lektion behandelten Thema. Besonders gilt dies für die Lehrwerke *Ankunft* und *Weiter geht's*, bei denen die große Mehrheit der Aufgaben in dieser Kategorie zu finden sind. *Weitblick* schneidet hier besser ab, über die Hälfte der Übungen dieses Lehrwerks sind kontextualisiert im Hinblick auf das Thema des Kapitels. Dasselbe gilt, wenn untersucht wird, inwiefern die Grammatikübungen aus zusammenhängenden Texten bestehen. Dies trifft bei *Ankunft* und *Weiter geht's* kaum zu, während etwa ein Drittel der Übungen von *Weitblick* in dieser Hinsicht kontextualisiert sind. Der norwegische Lehrplan für Fremdsprachen hält fest, dass der Unterricht kommunikativ orientiert sein soll. Die Sprache soll benutzt werden, und das Lernen muss in einem Kontext geschehen. Auch die gegenwärtige Sprachlerntheorie bevorzugt einen kommunikativen Fremdsprachenunterricht. Dies gelingt den Lehrwerken *Ankunft* und *Weiter geht's* nicht so gut im Bereich der Grammatik, während *Weitblick* auf jeden Fall teilweise diese Anforderungen erfüllt.

Sowohl der Lehrplan als auch die heutige Fremdsprachendidaktik betont die Wichtigkeit des Lernen Lernens. Dies findet man nur teilweise in den Lehrwerken. Es gibt so gut wie keine induktiven Übungen, und die Schüler werden wenig zur Reflexion und Selbstbewertung aufgefordert. Positiv hervorzuheben sind hier aber die Bewertungsformulare von *Weiter geht's* und *Weitblick*. Allerdings sind diese nicht in den Übungen integriert, sondern müssen vom Lehrer extra herangezogen werden.

Die Fremdsprachendidaktik betont auch die Notwendigkeit der Variation von Übungsformen. Auf diesem Gebiet macht *Weitblick* wieder einen guten Eindruck, während *Ankunft* und *Weiter geht's* sehr eintönig sind. Ein weiteres Thema in der Sprachlerntheorie, die auch mit der kommunikativen Orientierung zusammenhängt, ist dass die Sprache als Gesamtheit angesehen werden sollte. Hier kann *Ankunft* gelobt werden, denn dieses Lehrwerk hat keine scharfe Trennung zwischen der Grammatik und dem Rest der Sprache. Die beiden anderen Lehrwerke haben die Grammatikübungen getrennt von allem Anderen. *Ankunft* hat auch einige Grammatikübungen, die mündlich in Paaren zu lösen sind. Also wird in diesem Lehrwerk nicht das Sprechen von der Grammatik streng abgetrennt. Die anderen beiden

Lehrwerke hat eine ziemlich deutliche Trennung zwischen der Grammatik und den restlichen Aspekten der Sprache.

Insgesamt ist es also so, dass der Lehrplan und aktuelle Sprachlerntheorie nur teilweise gefolgt werden, wobei *Weitblick* dies ganz gut gelingt.

#### 5.1.2 Die Internetseiten

Wenn man kritisch ist, kann man sagen, dass die Internetseiten eine Art Schwarzweißkopie von den ehemaligen gedruckten Grammatikübungen zu sein scheinen. Abgesehen davon, dass die Übungen online gelöst werden können, werden kaum die Möglichkeiten der Technologie ausgenutzt. Farben, Animationen, Ton, Film und Links sind einfach nicht vorhanden. Die einzige Ausnahme hiervon, ist die Vorlese- und Vergrößerungsfunktion von *Weiter geht's*. Man kann kaum behaupten, dass die digitalen Ressourcen dieser drei Lehrwerke einen Mehrwert im Vergleich zu analogen Lösungen bedeuten. Im Gegenteil, zum Teil sind die Internetseiten eine schlechtere Wahl als die Übungen auszudrucken und mit Papier und Bleistift zu lösen, den nur *Weitblick* bietet überhaupt die Möglichkeit zur Speicherung. Und auch die Lösung von *Weitblick* funktioniert nur teilweise.

Die Liste der nicht ausgenutzten Möglichkeiten seitens der digitalen Ressourcen von allen drei Lehrwerken ist lang. Zusätzlich zu den schon erwähnten Problembereichen, ist vielleicht die fehlende Dynamik am problematischsten. Die Internetseiten reagieren nur mit einer Einstufung von richtigen und falschen Antworten auf die Schülereingaben. Sie bekommen keine Hinweise zur Lösung und die Übungen werden nicht in etwa schwieriger wenn die Schüler schon beim ersten Versuch alles richtigmachen.

Zusammengefasst fällt die Analyse der Internetseiten also recht negativ aus. Es gibt viel Raum für Verbesserung.

#### 5.1.3 Die Zusammenwirkung

Beim Lehrwerk *Weiter geht's* kann nicht von einer Zusammenwirkung der beiden Lehrwerkteile im Bereich der Grammatik gesprochen werden. Die Internetseite wird im Vorwort und auf der Rückseite des gedruckten Buches erwähnt, sonst existieren beide Teile völlig unabhängig voneinander.

*Ankunft* kann, wenn es um die Zusammenwirkung geht, als besser eingestuft werden. Beide Lehrwerkteile haben dieselbe Kapiteleinteilung, und einige der Grammatikübungen der

Internetseite vertiefen die Information von den Lesetexten des gedruckten Buches. Allerdings hat dieses Lehrwerk auch keine Verweise zwischen den beiden Lehrwerken.

*Weitblick* verfügt über solche Verweise, wenn auch vor allem in Form von einer allgemeinen Erinnerung an die Internetseite. Aber auch sonst ergänzen sich die beiden Lehrwerke gut. Die digitalen Übungen vertiefen die Texte des gedruckten Buches und erzählen sie weiter.

Wenn es um die Zusammenwirkung geht, kann man also insgesamt sagen, dass *Weiter geht's* ein schlechtes Beispiel ist, während *Weitblick* auf diesem Gebiet schon recht weit gekommen ist.

#### 5.1.4 Vorteile

Alles in Allem ist die Analyse also etwas negativ ausgefallen. Wenn man kritisch ist, kann man sagen, dass dies vorprogrammiert gewesen ist. Denn Lehrwerkanalysen haben oft ein negatives Ergebnis. Es kann nicht bezweifelt werden, dass alle Lehrwerke Raum für Verbesserung haben, allerdings sollten die positiven Seiten auch nicht ausgelassen werden. Denn jedes Lehrwerk hat auch Vorteile.

*Ankunft* hat zum Beispiel keine scharfe Trennung zwischen der Grammatik und allen anderen Seiten der Sprache, sieht also die Sprache als eine Gesamtheit. Dieses Lehrwerk hat auch ganz viele Grammatikübungen, die kooperatives Lernen unterstützen. Dies bedeutet einerseits Variation, andererseits dass das Lehrwerk vielleicht etwas kommunikativer ist, als die Analyse zeigt. Denn die kooperativen Grammatikübungen verlangen, dass die Schüler miteinander sprechen, auch wenn sie meistens nur Einzelsätze sagen sollen.

Die größten Vorteile von *Weiter geht's* sind wohl erstens die Vorlesefunktion und zweitens die Vergrößerungsmöglichkeit der Internetseite, auch wenn dies nicht direkt etwas mit der Grammatik zu tun hat. Vor allem die Vorlesefunktion kann sowohl als eine Variationsmöglichkeit als auch eine individuelle Anpassungsmöglichkeit dienen.

*Weitblick* hat viele Vorteile, von denen einige schon erwähnt geworden sind. Dieses Lehrwerk hat nicht nur eine große Variation der Grammatikübungen, sondern auch eine hohe Anzahl an Grammatikaufgaben sowohl im gedruckten Buch als auch digital. Die Internetseite hat eine Speichermöglichkeit, auch wenn diese vielleicht noch keine optimale Lösung darstellt, und die Internetseite ergänzt sich auch gut mit dem gedruckten Buch. Ferner werden die Grammatikregeln nicht nur in der Minigrammatik, sondern auch direkt bei den

Grammatikübungen beschrieben und erklärt. Vorteilhaft sind auch die Konkretisierung der Lehrplanziele sowie das Selbstbewertungsschema für jede Lektion.

## 5.2 Ausblick

### 5.2.1 Lehrwerke

Das wohl deutlichste Ergebnis meiner Analyse, ist dass die Internetseiten von allen drei Lehrwerken verbessert werden sollten. Heutzutage sollte eine ausgereifte Rückmeldefunktion erwartet werden können. Dasselbe gilt für die Speichermöglichkeit und für den programmgesteuerten und nach Eingaben variierenden Schwierigkeitsgrad der Übungen.

Die Grammatikübungen können auch kommunikativer werden. Die Grammatik kann zu einem höheren Grad in einem Kontext geübt werden, so dass dabei die Sprache sinnvoll benutzt werden kann.

Es darf aber nicht vergessen werden, dass die Lehrwerke auch viele Vorteile haben, die ein guter Ausgangspunkt für eine Weiterentwicklung sein können.

### 5.2.2 Weitere Forschung

Eine natürliche Fortsetzung dieser Analyse ist eine empirische Analyse der Lehrwerke. Denn Lehrwerke können natürlich nicht nur mit Kriterienkatalogen als Ausgangspunkt bewertet werden, sondern auch durch informelles oder formelles Feedback von den Lernenden oder Lehrenden. Vielleicht können dadurch die Befunde meiner Analyse gestärkt, oder auch zurückgewiesen werden.

## 6 Bibliografie

- Ahrenholz, B. (1997). Lehrwerkanalyse zum Modalfeld auf der Folie der Zweitspracherwerbsforschung. In N. Dittmar, & M. Rost-Roth, *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache* (S. 165-193). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Andersen, E. F., & Bali, B. (2012). *Anunft 1. Tysk II VG1*. Oslo: Cappelen Damm.
- Andersen, E. F., & Bali, B. (2013). *Ankunft 2. Tysk II VG2*. Oslo: Cappelen Damm.
- Borgwardt, U., Enter, H., Fretwurst, P., & Walz, D. (1993). *Kompendium Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Max Huber Verlag.
- Bratholm, B. (2001). *Godkjenningsordningen for lærebøker 1889-2001: en historisk gjennomgang*. Borre: Høgskolen i Vestfold.
- Börner, O., Edelhoff, C., Rebel, K., Schmidt, T., & Schröder, K. (2011). Funktion und Profil von Lehrwerken in der Epoche von Standards und Kompetenzen. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 31-48.
- Chaudhuri, T., Gofman, N., Hain, D., Kamarouskaya, V., Krebs, N., Puskás, C., . . . Rösler, D. (Mai 2002). *Kriterienkatalog für Internet-Lernmaterial Deutsch als Fremdsprache*. Abgerufen am August 2016 von Justus-Liebig-Universität Gießen: <https://www.uni-giessen.de/fbz/fb05/germanistik/iprof/daf/dokumente/kriterienkatalog>
- Cools, D., & Sercu, L. (2006). Die Beurteilung von Lehrwerken an Hand des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen: Eine empirische Untersuchung von zwei kürzlich erschienen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*.
- Council of Europe. (2001). *Det felles europeiske rammeverket for språk*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Edmondson, W. J., & House, J. (2011). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH & Co. KG.
- Engel, U., Halm, W., Krumm, H.-J., Ortman, W., Picht, R., Rall, D., . . . Wierlacher, A. (1977). *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*. Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- Fuchs, E., Niehaus, I., & Stoletzki, A. (2014). *Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis*. Göttingen: V&R unipress.
- Funk, H. (1998). Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse. In B. Kast, & G. Neuner, *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht* (S. 105-111). Berlin und München: Langenscheidt.
- Funk, H. (2004). Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen - ein Verfahrensvorschlag. *Babylonia*, 41-47.
- Haukås, Å. (2011). Frequenz, Transfer und/oder Grammatikunterricht? In B. Hufeisen, & B. Lindemann, *Tertiärsprachen. Drei- und Mehrsprachigkeit* (S. 63-77). Tübingen: Stauffenberg Verlag.



- Heitzmann, A., & Niggli, A. (2010). Lehrmittel - ihre Bedeutung für Bildungsprozesse und die Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 6-19.
- Herber, E., & Nosko, C. (2012). Totgesagte leben länger - Das Schulbuch der Zukunft. In E. Blaschitz, G. Brandhofer, C. Nosko, & G. Schwed, *Zukunft des Lernens* (S. 165-186). Glückstadt: Werner Hülsbusch.
- Hodgson, J., Rønning, W., & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen Mellom Undervisning og Læring. En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Huneke, H.-W., & Steinig, W. (2010). *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Johnsen, E. B., Lorentzen, S., Selander, S., & Skyum-Nielsen, P. (1997). *Kunnskapens tekster: jakten på den gode lærebok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Juuhl, G. K., Hontvedt, M., & Skjelbred, D. (2010). *Læremiddelforskning etter LK06. Eit kunnskapsoversyn*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Kast, B., & Neuner, G. (1998). *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin und München: Langenscheidt.
- Krumm, & Ohms-Duszenko. (2001). Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik. In G. Helbig, L. Götze, G. Henrici, & H.-J. Krumm, *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. (S. 1029-1040). Berlin: Walter de Gruyter.
- Krumm, H.-J. (1998a). Stockholmer Kriterienkatalog. In B. Kast, & G. Neuner, *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht* (S. 100-105). Berlin und München: Langenscheidt.
- Krumm, H.-J. (1998b). Zur Situation der Lehrwerkkritik und Lehrwerkforschung Deutsch als Fremdsprache. In B. Kast, & G. Neuner, *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht* (5. Aufl.) (S. 23-28). Berlin und München: Langenscheidt.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Meld. St. 28 (2015-2016). Fag - Fordypning - Forståelse. En fornyelse av kunnskapsløftet*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>.
- Kurtz, J. (2011). Lehrwerkkritik, Lehrwerkverwendung, Lehrwerkentwicklung. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 3-14.
- Leupold, E. (2009). Das Lehrwerk im Fremdsprachenunterricht: Ein viel diskutiertes Medium. In U. O. Jung, *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Band 2*. (5. Aufl.) (S. 1-9). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Lovdata. (2015). *Forskrift til opplæringslova*. Abgerufen am 28. August 2016 von Lovdata: [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/\\*#\\*](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/*#*)

- Maijala, M. (2007). Was ein Lehrwerk können muss - Thesen und Empfehlungen zu Potenzialen und Grenzen des Lehrwerks im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. *Info DaF*, 543-561.
- Matthes, E., & Schütze, S. (2013). Digitale Bildungsmedien in der Schule. In E. Matthes, S. Schütze, & W. Wiater, *Digitale Bildungsmedien im Unterricht* (S. 7-13). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Michler, C. (2014). Lehrwerke für den schulischen Italienischunterricht - Evaluierungskonzepte im Hinblick auf repräsentativ ausgewählte inhaltliche Kompetenzbereiche. In P. Knecht, E. Matthes, S. Schütze, & B. Aamotsbakken, *Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung* (S. 188-202). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Morrow, K. (2004). *Insights from the Common European Framework*. Oxford: Oxford University Press.
- Neuner, G. (1998). Lehrwerkforschung - Lehrwerkkritik. In B. Kast, & G. Neuner, *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht (5. Aufl.)* (S. 8-22). Berlin und München: Langenscheidt.
- Nygård, T., Skorge, K., Thesen, H., & Biesalski, P. (2012). *Weitblick. Tysk: nivå 2*. Oslo: Aschehoug.
- Quetz, J. (2001). Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen. *Info DaF*, 553-563.
- Rösler, D. (2010). *E-Learning Fremdsprachen - eine kritische Einführung*. Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr.
- Schmit, S. (2014). Heuristischer Entwurf eines basalen Untersuchungsdesigns für die Analyse von Schulbüchern und Anwendung bei der Untersuchung der Eignung von Physikschulbüchern als Lernmaterialien. In P. Knecht, E. Matthes, S. Schütze, & B. Aamotsbakken, *Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung* (S. 50-62). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schulze, A.-M. (2012). *Weiter geht's. Tekst og arbeidsbok. Tysk II vg1 + vg2*. Oslo: Samlaget.
- Senter for IKT i utdanningen. (2014). *Rapport fra kartleggingen av digitale læringsressurser*. Oslo/Tromsø: Senter for IKT i utdanningen.
- Senter for IKT i utdanningen. (Juli 2016). *Kvalitetskriterier for digitale læringsressurser*. Abgerufen am August 2016 von Senter for IKT i utdanningen: [https://iktsenteret.no/sites/iktsenteret.no/files/attachments/kvalitetskriterier-dlr\\_3.pdf](https://iktsenteret.no/sites/iktsenteret.no/files/attachments/kvalitetskriterier-dlr_3.pdf)
- Sheils, J. (1994). *Kommunikation in Fremdsprachenunterricht*. Strasbourg: Council of Europe Press.
- Spaniel-Weise, D. (2014). Evaluationskriterien audio-visueller Verbundmedien für den DaF-/DaZ-Unterricht. In M. Hieronimus, *Visuelle Medien im DaF-Unterricht* (S. 53-76). Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Storch, G. (1999). *Deutsch als Fremdsprache - Eine Didaktik*. München: Wilhelm Fink Verlag.

- Thagaard, T. (2016). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode. 4. utg.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Tornberg, U. (2000). *Språkdiraktikk.* Forlaget Fag og Kultur.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i fremmedspråk.* Abgerufen am 1. juli 2016 von Utdanningsdirektoratet: <http://www.udir.no/kl06/FSP1-01/Hele/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Fremmedspråk - veiledning til læreplanen.* Abgerufen am 28. August 2016 von Utdanningsdirektoratet: <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lareplaner2/fremmedsprak---veiledning-til-lareplanen/?depth=0&print=1>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Eksamensveiledning - om vurdering av eksamensbesvarelser.* Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Vaagland, E. (1999). *Tekst og grammatikk i tyske læreverker for begynnertrinnet i norsk skole - en historisk undersøkelse.* Trondheim: Tapir.
- Waagene, E., & Gjerustad, C. (2015). *Valg og bruk av læremidler. Innledende analyser av en spørreundersøkelse til lærere.* Oslo: NIFU.
- Wißner-Kurzawa, E. (1995). Grammatikübungen. In K.-R. Bausch, H. Christ, & H.-J. Krumm, *Handbuch Fremdsprachenunterricht (3. Aufl.)* (S. 232-235). Tübingen: UTB für Wissenschaft.

## 7 Anhänge

---

## **Mannheimer Gutachten**

---

### **5. Übungen**

- 5.1 Übungsformen (Substitution, Umformung u.a.)
- 5.2 Begründung der Übungsformen (falls vorhanden)
- 5.3 Nutzen der Übungen (Einübung von Grammatik/ Wortschatz/ Aussprache o.a.)
- 5.4 Dimension der Übungen (paradigmatisch, syntagmatisch o.a.)
- 5.5 Zusammenhänge zwischen Übungen, zwischen Übungen und Texten, Integration der Übungen in die Lektionen

### **8. Grammatik**

- 8.1 Ausdrücklicher Einbezug der Grammatik
- 8.2 Linguistische Theorien/ Schulen (ausdrückliche Verweise; faktische Grundlagen)
- 8.3 Art der verwendeten Begriffe und Regeln
- 8.4 Terminologie, Beschreibungs- und Erklärungssprache
- 8.5 Andersartige Vermittlung grammatischer Strukturen

(Engel et al., 1977)

---

## Stockholmer Kriterienkatalog

---

### f. Grammatik

Sind die Texte im Hinblick auf die Grammatik konstruiert?

Sind die Texte nach kommunikativen Gesichtspunkten ausgewählt?

Gibt es eine systematische Behandlung (Progression) der Grammatik im Laufe des Lehrwerks? Wird auch die pragmatisch-kommunikative Grammatik berücksichtigt?

Ist die Progression flach oder steil?

Werden die grammatischen Probleme wiederholt und dabei vertieft („konzentrische Progression“)?

Gibt es im Lehrwerk eine systematische Grammatikübersicht (vor allem für die Grundstufe)?

Verweist das Lehrwerk auf eine umfassendere grammatische Darstellung?

Werden die Strukturen im Deutschlehrwerk so beschrieben und analysiert wie im Unterricht der Muttersprache? (Welche Grammatiktheorie, welches Grammatikmodell liegt zu Grunde?)

Wird dabei eine grammatische Terminologie benutzt, die den Schülern schon bekannt ist?

Werden die grammatischen Begriffe erklärt, wenn sie zum ersten Mal erwähnt werden?

Werden grammatische Regeln gegeben? Mit Beispielen und Vergleichen zur Muttersprache?

### g. Übungen

1. Arbeitsanweisungen Sind die Arbeitsanweisungen eindeutig?  
In welcher Sprache sind die Arbeitsanweisungen formuliert?  
Wie werden die Lernenden angesprochen (Du/Sie-Anrede, Ton)?  
Geben die Arbeitsanweisungen Hinweise auf die (Sprech-) Situation (Regieanweisungen)?

2. Fertigkeiten Werden alle Fertigkeiten in ausgewogenem Verhältnis geübt?

3. Übungstypen Welche Übungstypen kommen vor?  
Sind die Übungen systematisch aufgebaut und ermöglichen sie eine schrittweise Einübung nach dem Muster:  
1. Verstehen (Hören – Lesen)  
2. Reproduzieren (Sprechen – Schreiben)  
3. Sprechen und Schreiben in vorgegebenen Rollen und Situationen?  
4. Freie Äußerungen (mündlich und schriftlich)?

---

- 
- |                    |   |
|--------------------|---|
| 4. Übungsformen    | Variieren die Übungsformen?<br>Werden kreative Übungen betont, z.B. altersgerechte Spielübungen?<br>Fördern die Übungen die Zusammenarbeit der Schüler? Gibt es Partnerübungen und Übungen, die für (Klein-)Gruppen geeignet sind?<br>Fordern die Übungen selbstständiges Lernen? |
| 5. Zusammenhang    | Besteht ein sprachlicher und thematischer Zusammenhang zwischen Textteil, Grammatik und Übungsteil?   |
| 6. Differenzierung | Gibt es genügend und verschiedenartige Übungen, um eine Differenzierung innerhalb heterogener Gruppen zu ermöglichen?   |
| 7. Wiederholung    | Gibt es systematische Wiederholungen?<br>Gibt es ein ausreichendes Angebot an Übungen?  |

(Krumm H.-J. , 1998a)

---

## **Funks Qualitätsmerkmale**

---

### **Q1 Mediale Ausstattung & Konzeption**

1.1 Mehrere CDs pro Band

1.2 CDs für Lerner verfügbar?

Zum Beispiel: CD für Lerner kostenlos im Kursbuch vorhanden

1.3 Internetseite zum Lehrwerk

Mit online Übungen, Internetadressen und didaktischen Tipps, integrierte Verweise im Kursbuch und im Lehrerhandbuch

1.4 CD-ROM

1.5 Beschreibung der mediendidaktischen Konzeption im Lehrerhandbuch

### **Q8 Übungs- und Aufgabenkonzeption**

8.1 Das Konzept integrierten Fertigkeitstrainings wird verfolgt.

Indikatoren: Die Fertigkeiten werden nicht nur separat angeboten. Es gibt Trainingssequenzen, die alle Fertigkeiten involvieren.

8.2 Das Lehrmittel bietet sowohl Aufgaben (sprachliche Tätigkeiten mit „Sitz im Leben“) als auch Übungen (dazu gehörige Teilfertigkeiten) an.

Indikatoren: Es ist eine Progression der Übungen hin zu einer kommunikativen Aufgabe erkennbar. Das Verhältnis Übung/ Aufgabe ist ausgewogen (zum Beispiel kein Übergewicht von Lückenübungen und Übungen zur sprachlichen Form). Es gibt Projektvorschläge.

### **Q9 Grammatik & Phonetik**

9.1 Grammatische Kompetenz wird immer im Zusammenhang mit sprachlicher Handlungskompetenz trainiert.

Indikatoren: Neue Strukturen werden in Texten „mit Sitz im Leben“ präsentiert. Grammatische Formen werden verwendet, um inhaltliche Aussagen zu machen, nicht zu „sinnlosen“ formorientierten Trainingssätzen. Jede Übung hat einen inhaltlichen Fokus.

9.2 Die Bindung zwischen Sprachhandlung/ Bedeutung und Grammatik hat zur Folge, dass Systeme in der Regel nicht im Block angeboten, sondern jeweils in Bezug auf ihre Verwendung aufgeteilt werden.

Indikatoren: Die Modalverben werden nicht in einem Block präsentiert, trennbare und

---



---

untrennbare Verben werden nicht gemeinsam präsentiert. Nebensätze werden getrennt nach ihrer Bedeutung präsentiert und geübt (zum Beispiel Trennung von dass-Sätzen und Kausalsätzen).

9.3 Forschungen zu natürlichen Erwerbssequenzen werden berücksichtigt.

Indikatoren: Fehlertoleranz bei Kasusendungen im Niveau A1 (besonders in Bezug auf den Dativ), Hinweise im Lehrerhandbuch zu Erwerbssequenzen.

9.4 Die Lernenden erhalten Hilfen bei der eigenständigen Erarbeitung grammatischer Regeln.

Indikator: Es gibt induktive Sequenzen zum Sammeln, Ordnen und Systematisieren von Sprachstrukturen, Tipps zu Lernstrategien.

9.5 Grammatik ist auch Gegenstand von Automatisierungsübungen.

Indikator: Übungen mit pragmatischen Inhalt und hoher Wiederholungsfrequenz, bei der die Lernenden schnell ohne Nachzudenken reagieren können.

9.5 Phonetische Übungen werden jeweils im engen Zusammenhang mit inhaltlichen Übungen angeboten und nicht isoliert.

Indikator: Integration von Übungen zu Aussprache und Intonation sind jeweils inhaltlich und formal verbunden mit anderen Aufgabenstellungen (statt isoliert im Block).

9.6 Einzelne Formen/ Elemente/ Ausdrücke werden im Kontext angeboten. Auf sie wird aufmerksam gemacht, sie werden aber nicht explizit eingeübt („Sprachaufmerksamkeit“).

Indikatoren: Sammlung wichtiger Ausdrücke am Ende eines Kapitels, gelegentlich Verwendung noch nicht explizit erklärter Formen in typischen Kontexten. Übungen zum Nachsprechen.

(Funk, Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen - ein Verfahrensvorschlag, 2004, S. 44-47)

## Anhang 4: Qualitätskriterien für digitale Lehrressourcen vom Norwegischen Zentrum für IT in der Bildung

Benutzerorientierung:

---

**Die Ressource sollte dazu beitragen, dass die Schüler aktiviert und motiviert werden.**

Wie werden Bilder, Grafik, Video und Ton zur Steigerung des Engagements benutzt?

---

**Die Ressource muss eine fachliche Ausrichtung haben.**

Auf welcher Weise trägt die Ressource zum Lernen und nicht nur Aktivität und Unterhaltung bei?

---

**Die Ressource sollte einfach zu benutzen und so weit wie möglich selbstinstruierend sein sowie bekannte Muster für Navigation und Wiederfindung folgen.**

Wie effektiv werden die Schüler mit der Nutzung des fachlichen Inhalts anfangen können?

Wie trägt die Ressource dazu bei, dass sie von so vielen Schülern wie möglich benutzt werden kann (Stichwort: universelles Design)?

Inwiefern kann die Ressource an die einzelnen Schüler angepasst werden?

Wie kann die Medienkompetenz der Schüler ausgenutzt und weiterentwickelt werden?

---

Die Eigenart der digitalen Ressource:

---

**Die Ressource sollte unterschiedliche Medientypen wie Text, Bilder, Video, Animation, Simulierung und so weiter enthalten. Diese sollten ferner aus pädagogischer Sicht ausgewählt und zusammengesetzt sein.**

Wie können vom Benutzer unterschiedliche Medientypen in der Ressource benutzt werden?

Wie trägt eine eventuelle Interaktivität dazu bei das Interesse der Schüler zu fangen?

Wie wird gesichert, dass die vermittelte Information aktuell ist?

---

**Die Lehrressource sollte unterschiedliche Zusammenhänge angepasst werden können und eine modulare Anwendung ermöglichen.**

Können einzelne Teile allein benutzt werden?

Inwiefern kann der Schüler selbst den Inhalt zu seiner Situation anpassen?

---

**Die Ressource muss Möglichkeiten beinhalten, die traditionelle Lehrbücher nicht**

---

**geben.**

Wird die Kommunikation zwischen Schülern, zwischen dem Lehrer und den Schülern oder mit anderen ermöglicht?

Wie werden die Schüler fachlich herausgefordert?

Wie wird zu anderen Quellen und aktueller Information verlinkt?

Inwiefern ist die Ressource innovativ und wie kann sie zur Entwicklung des fachlichen Inhaltes beitragen?

---

Fachliche und pädagogische Orientierung:

---

**Die Ressource sollte eine Verbindung zum Lehrplan haben und zeigen wie verschiedene Ziele erreicht werden können.**

Wie ist die Verbindung zum Lehrplan und zu den Lehrplanzielen?

Ist die Ressource dazu geeignet, die definierten Ziele zu erreichen?

---

**Die Ressource sollte die Bewertung der Schüler ermöglichen, sowohl für formative als auch summative Bewertung.**

Inwiefern werden unterschiedliche Bewertungsformen ermöglicht?

Inwiefern können die Schüler mithilfe der Ressource sich selbst bewerten?

Wie kann die Ressource den Schülern zur Reflektion nach einer Bewertungssituation helfen?

Gibt es eine Möglichkeit dazu, Mitschüler zu bewerten und ihnen Rückmeldungen zu geben?

Wie unterstützt die Ressource den Schülern in der weiteren Arbeit nach einer eventuellen Bewertung?

---

**Die Ressource sollte sowohl für individuelle Arbeit, Lehrer gesteuerte Aktivität und Gruppenarbeit benutzt werden können und auch eine Lehreranleitung enthalten.**

Wie ermöglicht die Lehrressource die Benutzung in unterschiedlichen Lernkontexten?

Wie wird kooperatives Lernen unterstützt?

Inwiefern können Schüler und Lehrer eigenen Inhalt hinzufügen?

Inwiefern gibt eine eventuelle Lehreranleitung Vorschläge zur Benutzung?

---

(Senter for IKT i utdanningen, 2016)

## Anhang 5: Röslers Kriterien für digitalen Lehrressourcen im Fremdsprachenunterricht

### Rückmeldungen:

- Gibt es überhaupt eine Rückmeldung?
- Bekommt man eine sofortige Antwort bzw. ein sofortiges Feedback?
- Bleiben nach dem Anklicken auf Fertig/OK/Prüfen/Ergebnis o. ä. falsch gelöste Antworten auf dem Bildschirm? (um Möglichkeit zum Vergleich, zum besseren Verständnis der Fehler zu haben)
- Kann das Programm Tippfehler als solche erkennen bzw. generell zwischen sachlich richtigen aber von der Bedienung her falschen Eingaben unterscheiden?
- Ist eine Rechtschreibhilfe und/oder ein Online-Wörterbuch vorhanden?
- Ist das Feedback mehr als eine einfache „richtig/falsch“-Bewertung?
- Sind Kommentare und Lösungshinweise vorhanden?
- Gibt es eine optische und akustische Rückmeldung bei richtig gelösten Aufgaben?
- Sind Belohnungselemente (Animation oder Musik) vorhanden?
- Gibt es eine Farbensymbolik bei der Fehler- bzw. Rückmeldung?

### Grammatikregeln und Erklärungen:

- Gibt es überhaupt grammatische Regeln und Erklärungen?
- Erscheinen die Regeln als Hilfe bei der Übung?
- Werden bei falsch gelösten Aufgaben die Regeln und Erklärungen geliefert?
- Besteht die Möglichkeit, die Regeln und Erklärungen abzurufen?
- Gelangt man sofort zu der passenden Regel?
- Kann man zwischen kurzer und ausführlicher Fassung der Regel/Erklärung wählen?
- Sind die Regeln und Erklärungen umfassend, ausführlich?
- Sind die Regeln und Erklärungen einfach formuliert und dem Lernerniveau angemessen?
- Gibt es genügend Beispiele?
- Passen die Beispiele in den Regeln zur Grammatikübung?
- Sind die Regeln und Erklärungen visualisiert?
- Erfüllt die Visualisierung ihren Zweck?
- Sind die Regeln und Erklärungen animiert?

(Chaudhuri, et al., 2002)

Anhang 6: Kriterien für das Zusammenwirken von digitalem und gedrucktem Lehrwerk von Spaniel-Weise

- die Inhalte sind in der Regel auf die im Lehrbuch behandelten Themen abgestimmt und können somit ohne Schwierigkeiten in den Kursablauf integriert werden
- das Sprachniveau, das zur Bewältigung der Aufgaben notwendig ist, ist auf das Sprachniveau der Lerner abgestimmt, auch wenn authentisches Material verwendet wird
- unbekannter Wortschatz wird vorentlastet, bekannte Lexik wiederholt
- grammatische Strukturen werden erarbeitet, wiederholt und vertieft
- für Lehrende stehen didaktische Hinweise und Kommentare (z.B. zur Landeskunde) zur Verfügung

(Spaniel-Weise, 2014, S. 66)

Anhang 7: Qualitätsgesichtspunkte zur Zusammenwirkung der unterschiedlichen Teile von Lehrwerken von Börner et al.

- wie eng und didaktisch sinntragend die verschiedenen medialen Angebote ausgehend vom gedruckten Lehrwerk als Impulsgeber, Ausgangspunkt und inhaltliche Klammer miteinander verknüpft sind,
- welche Lernaufgaben den Medieneinsatz jeweils begleiten,
- wie sich die verschiedenen Medien im Verbund gegenseitig ergänzen,
- wie leicht sie sich in den Unterricht integrieren lassen,
- welche didaktischen Szenarien Schritte über das Lehrwerk hinaus hin zum Umgang mit authentischen (z.B. Online-)Materialien und Inhalten erlauben und nicht zuletzt,
- wie die Lernenden mithilfe der verschiedenen medialen Angebote auf vielfältige Weise zum fremdsprachlichen Handeln angeregt werden können

(Börner, Edelhoff, Rebel, Schmidt, & Schröder, 2011, S. 40)

## Anhang 8: Quantitative Analyse mit Anzahl

Kontextualisierung	Ankunft 1 + 2		Weiter geht's		Weitblick	
	gedruckt	digital	gedruckt	digital	gedruckt	digital
Text	2	34	0	0	23	56
Dialog	0	4	0	0	4	7
Thema	10	13	0	0	40	10
Sätze	12	160	7	147	31	82
Nicht vorhanden	1	98	16	25	7	5
<b>Summe</b>	<b>25</b>	<b>309</b>	<b>23</b>	<b>172</b>	<b>105</b>	<b>160</b>

Kontextualisierung im Hinblick auf das Thema des Kapitels	Ankunft 1 + 2		Weiter geht's		Weitblick	
	gedruckt	digital	gedruckt	digital	gedruckt	digital
Ja	4	95	23	0	72	88
Nein	21	214	0	172	33	72
<b>Summe</b>	<b>25</b>	<b>309</b>	<b>23</b>	<b>172</b>	<b>105</b>	<b>160</b>

Grad der Steuerung	Ankunft 1 + 2		Weiter geht's		Weitblick	
	gedruckt	digital	gedruckt	digital	gedruckt	digital
Geschlossen	2	246	2	79	29	148
Halboffen	6	63	16	93	74	12
Offen	17	0	5	0	2	0
<b>Summe</b>	<b>25</b>	<b>309</b>	<b>23</b>	<b>172</b>	<b>105</b>	<b>160</b>

Übungsformen	Ankunft 1 + 2		Weiter geht's		Weitblick	
	gedruckt	digital	gedruckt	digital	gedruckt	digital
Zuordnungsübungen	1	95	0	0	3	40
Transformationsübungen	0	0	1	1	17	0
Substitutionsübungen	0	5	0	0	7	0
Komplementationsübungen	2	136	0	101	18	24
Formationsübungen	22	44	2	2	12	44
Induktive Übungen	0	0	0	0	3	0
Übersetzungsübungen	0	0	4	27	33	0
Multiplechoice	0	26	0	34	5	49
Nur Form	0	3	16	7	7	3
<b>Summe</b>	<b>25</b>	<b>309</b>	<b>23</b>	<b>172</b>	<b>105</b>	<b>160</b>

## Anhang 9: Tabellen mit Kriterien für die qualitative Analyse der Internetseiten

### Ankunft

Kriterien/Indikatoren	Ja	Nein	Bemerkung
<b>Motivation</b>			
Bilder		x	
Grafik		x	
Film		x	
Ton		x	
<b>Anpassung</b>			
Der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben ändert sich mit der Leistung des Schülers		x	
Möglichkeit verschiedene Schwierigkeitsgrade zu wählen		x	
Möglichkeit einen bestimmten Aufgabentyp zu wählen		x	Die Aufgaben sind nur mit Nummern gekennzeichnet, ob es sich um einen Lückentext, eine Multiplechoiceübung oder etwas Anderes handelt, bleibt eine Überraschung
Fachliche Herausforderungen		x	
<b>Kommunikation</b>			
Zwischen Schülern		x	
Zwischen der Lehrkraft und den Schülern		x	
Als Links zu anderen Seiten		x	
<b>Rückmeldung</b>			
Richtig/falsch	x		
Lösungsvorschlag/Fazit	x		
Erklärung vom Lösungsvorschlag		x	
Neuer Versuch möglich	x		Die Buttons „Neuer Versuch“ und „Korrigieren“ werden angezeigt auch wenn alles richtig ist
Verlinkung zur Minigrammatik		x	
Tipps und Hinweise		x	
Punkte		x	
Kommentar		x	
Farbensymbolik	x		Richtig: grün, falsch: rot
Belohnung (Animatio/Musik)		x	
Erkennung von Tippfehlern und unsachlichen Eingaben		x	
<b>Grammatische Regeln und Erklärungen</b>			
Gibt es Regeln und Erklärungen?		x	Nur wenn man manuell die Minigrammatik benutzt



Erscheinen Regeln als Hilfe?		x	
Werden bei falsch gelösten Aufgaben Regeln und Erklärungen geliefert?		x	
Kann man sofort zur passenden Regel gelangen?		x	
Kann man zwischen kurzer und ausführlicher Fassung der Regel wählen?		x	Auch nicht in der Minigrammatik, sie ist statisch
Gibt es genügend Beispiele?			
Sind die Regeln visualisiert oder animiert?		x	Nur Text und schwarz-weiß
Ist Rechtschreibhilfe und/oder ein Online-Wörterbuch vorhanden?		x	
<b>Bewertung</b>			
Vom Lehrer		x	Kaum möglich, da alles sofort wieder gelöscht wird.
Selbstbewertung		x	Natürlich kann der Schüler sich selbst bewerten, aber die Aufgaben enthalten keine Fragen oder Ähnliches, wo dies verlangt wird.
Von Mitschülern		x	Kaum möglich, da alles sofort wieder gelöscht wird.
Unterstützung der weiteren Arbeit nach einer Bewertung		x	
<b>Speichern</b>			
Speichern möglich		x	
Kann auch vom Lehrer aufgerufen werden		x	
Einzelteile können gespeichert und wieder aufgerufen werden		x	
<b>Unterschiedliche Lernkontexte</b>			
Individuelle Arbeit	x		
Lehrergesteuerte Aktivitäten		x	
Gruppenarbeit		x	
<b>Inhalt auf das gedruckte Lehrbuch abgestimmt</b>			
Thema			
Personen			
Weiterführung des Inhaltes			
Verweise auf das gedruckte Lehrbuch			

### Weitblick

Kriterien/Indikatoren	Ja	Nein	Bemerkung
<b>Motivation</b>			
Bilder		x	

Grafik		x	
Film		x	
Ton		x	
<b>Anpassung</b>			
Der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben ändert sich mit der Leistung des Schülers		x	
Möglichkeit verschiedene Schwierigkeitsgrade zu wählen		x	
Möglichkeit einen bestimmten Aufgabentyp zu wählen		x	Die Aufgaben sind nur mit Nummern gekennzeichnet, ob es sich um einen Lückentext, eine Multiplechoicheübung oder etwas Anderes handelt, bleibt eine Überraschung
Fachliche Herausforderungen		x	
<b>Kommunikation</b>			
Zwischen Schülern		x	
Zwischen der Lehrkraft und den Schülern		x	
Als Links zu anderen Seiten		x	
<b>Rückmeldung</b>			
Richtig/falsch	x		
Lösungsvorschlag/Fazit	x		
Erklärung vom Lösungsvorschlag		x	
Neuer Versuch möglich	x		Nur Drag and Drop, bei anderen Aufgaben muss alles gelöscht werden um die Fehler korrigieren zu können.
Verlinkung zur Minigrammatik		x	
Tipps und Hinweise		x	
Punkte	x		
Kommentar	x		Kurz und standardmäßig.
Farbensymbolik	x		Rot/grün
Belohnung (Animation/Musik)		x	
Erkennung von Tippfehlern und unsachlichen Eingaben		x	
<b>Grammatische Regeln und Erklärungen</b>			
Gibt es Regeln und Erklärungen?		x	Nur wenn man manuell die Minigrammatik benutzt
Erscheinen Regeln als Hilfe?		x	
Werden bei falsch gelösten Aufgaben Regeln und Erklärungen geliefert?		x	
Kann man sofort zur passenden Regel gelangen?		x	

Kann man zwischen kurzer und ausführlicher Fassung der Regel wählen?		x	
Gibt es genügend Beispiele?			
Sind die Regeln visualisiert oder animiert?		x	
Ist Rechtschreibhilfe und/oder ein Online-Wörterbuch vorhanden?		x	
<b>Bewertung</b>			
Vom Lehrer		x	Nur wenn der Schüler dem Lehrer Zugang zu seinem PC gibt oder die Übungen zum Beispiel als Screenshot speichert.
Selbstbewertung		x	Natürlich kann der Schüler sich selbst bewerten, aber die Aufgaben enthalten keine Fragen oder Ähnliches, wo dies verlangt wird.
Von Mitschülern		x	Nur am PC vom Schüler, der die Aufgaben gelöst hat.
Unterstützung der weiteren Arbeit nach einer Bewertung		x	Es gibt eine Übersicht zum Schluss, darüber wie viel man geschafft hat, sonst nicht.
Kann der Lehrer die Rückmeldung des Systems benutzen?		x	Nur wenn er hinter dem Bildschirm des Schülers steht.
<b>Speichern</b>			
Speichern möglich	x		
Kann auch vom Lehrer aufgerufen werden		x	
Einzelteile können gespeichert und wieder aufgerufen werden		x	
Änderungen möglich		X	Nur Drag and Drop.
<b>Unterschiedliche Lernkontexte</b>			
Individuelle Arbeit	x		
Lehrergesteuerte Aktivitäten		x	
Gruppenarbeit		x	
<b>Inhalt auf das gedruckte Lehrbuch abgestimmt</b>			
Thema			
Personen			
Weiterführung des Inhaltes			
Verweise auf das gedruckte Lehrbuch			

*Weiter geht's*

Kriterien/Indikatoren	Ja	Nein	Bemerkung
<b>Motivation</b>			
Bilder		x	
Grafik		x	

Film		x	
Ton	x		Der Aufgabentext kann markiert und dann vorgespielt werden.
<b>Anpassung</b>			
Der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben ändert sich mit der Leistung des Schülers		x	
Möglichkeit verschiedene Schwierigkeitsgrade zu wählen		x	
Möglichkeit einen bestimmten Aufgabentyp zu wählen	x		Zusammen mit der Aufgabennummer steht der Aufgabentyp (auf Norwegisch)
Fachliche Herausforderungen		x	
<b>Kommunikation</b>			
Zwischen Schülern		x	
Zwischen der Lehrkraft und den Schülern		x	
Als Links zu anderen Seiten		x	
<b>Rückmeldung</b>			
Richtig/falsch	x		
Lösungsvorschlag/Fazit	x		Nur wenn man selbst zuerst probiert hat.
Erklärung vom Lösungsvorschlag		x	
Neuer Versuch möglich	x		Aber dann muss man alles von vorne machen, auch richtige Lösungen gehen verloren.
Verlinkung zur Minigrammatik	x		Die aktuelle Seite kann direkt aufgerufen werden.
Tipps und Hinweise		x	
Punkte		x	
Kommentar		x	
Farbensymbolik	x		Rot/grün
Belohnung (Animation/Musik)		x	
Erkennung von Tippfehlern und unsachlichen Eingaben		x	
<b>Grammatische Regeln und Erklärungen</b>			
Gibt es Regeln und Erklärungen?		x	Nur die Minigrammatik, die direkt aufgerufen werden kann.
Erscheinen Regeln als Hilfe?		x	
Werden bei falsch gelösten Aufgaben Regeln und Erklärungen geliefert?		x	
Kann man sofort zur passenden Regel gelangen?		x	Man kann also die Seite der Minigrammatik aufrufen, aber man muss selbst die aktuelle Stelle auf dieser Seite finden.
Kann man zwischen kurzer		x	

und ausführlicher Fassung der Regel wählen?			
Gibt es genügend Beispiele?			
Sind die Regeln visualisiert oder animiert?		x	Die aufrufbare Minigrammatik ist eine vollständige Kopie der gedruckten Grammatik – und dadurch auch ein wenig schlecht lesbar, wenn man sie nicht sehr viel vergrößert.
Ist Rechtschreibhilfe und/oder ein Online-Wörterbuch vorhanden?		x	
<b>Bewertung</b>			
Vom Lehrer		x	
Selbstbewertung		x	
Von Mitschülern		x	
Unterstützung der weiteren Arbeit nach einer Bewertung		x	
<b>Speichern</b>			
Speichern möglich		x	Verlässt man die aktuelle Aufgabe, ist alles sofort weg.
Kann auch vom Lehrer aufgerufen werden		x	
Einzelteile können gespeichert und wieder aufgerufen werden		x	
<b>Unterschiedliche Lernkontexte</b>			
Individuelle Arbeit	x		
Lehrergesteuerte Aktivitäten		x	
Gruppenarbeit		x	
<b>Inhalt auf das gedruckte Lehrbuch abgestimmt</b>			
Thema		x	
Personen		x	
Weiterführung des Inhaltes		x	
Verweise auf das gedruckte Lehrbuch		x	

Anhang 10: Tabellen mit Kriterien für die qualitative Analyse der gedruckten Lehrbücher

*Ankunft*

Kriterien/Indikatoren	Ja	Nein	Kommentar
Übergreifende Eigenschaften der Übungen			
Werden grammatische Systeme im Block angeboten? (Z.B. trennbare und untrennbare Verben, alle Modalverben, alle Nebensätze, Relativpronomen mit und ohne Präposition)	x	x	Perfekt: <i>Ankunft</i> bietet keine Präsentation der Grammatik im Kapitel, sondern verweist auf die Minigrammatik. Dort wird alles zum Thema erklärt. Somit muss der Lehrer aufpassen und entscheiden. Das Kapitel, wo erstmal Perfekt behandelt wird, hat keine Übungen zum Thema Nebensätze, aber es gibt auch kein anderes Kapitel, Übungen zum Perfekt in Nebensätzen hat. Trennbare und nicht-trennbare Verben werden nicht zusammen präsentiert, aber dazu muss noch bemerkt werden, dass nicht-trennbare Verben gar nicht von <i>Ankunft</i> behandelt werden. Alle Modalverben und Nebensätze werden gleichzeitig erklärt. Beim Relativpronomen ist es ähnlich wie beim Perfekt. Das schriftliche Lehrbuch verweist auf die Minigrammatik, wo alles steht. Auch die digitale Minigrammatik, die aus dem Kapitel, wo eigentlich das Relativpronomen ohne Präposition behandelt wird, erklärt alles auf einmal. Allerdings gibt es in diesem Kapitel nur Übungen ohne Präposition. Übungen zu Relativpronomen nach Präposition folgen in einem späteren Kapitel.
Werden alle Fertigkeiten (Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen) involviert?	x		Alle digitalen Übungen sind schriftlich, involvieren also das Schreiben, aber auch das Lesen. Im gedruckten Lehrbuch sind viele der Übungen mündlich mit einem Partner zu machen, involvieren also das Sprechen, Hören und Lesen. Es gibt keine fertiggeplanten Lernsequenzen, die sicherstellen, dass alle Fertigkeiten bei der Arbeit mit einem grammatischen Phänomen involviert werden.
Sind die Arbeitsanweisungen auf Deutsch?	x		Mit Ausnahme von den digitalen Übungen von <i>Ankunft 1</i> .
Wird kooperatives Lernen unterstützt?	x		Ja, im gedruckten Lehrbuch. Von der digitalen Ressource nicht.
Gibt es eine deutliche Verbindung zum Lehrplan?		x	
Gibt es einen steigenden Schwierigkeitsgrad?	x	x	Kaum innerhalb eines Kapitels, aber wohl insgesamt, auch wenn es schwierig zu

			sagen ist, welche Grammatik leicht und schwer ist. Präsens kommt aber zum Beispiel Perfekt. Perfekt kommt allerdings vor Präteritum. Ganz am Ende erst kommen die Pronominaladverben und Konjunktiv, was für Norweger wahrscheinlich schon schwierig ist, da wir dies nicht in unserer Muttersprache haben.
Gibt es Tipps zu Lernstrategien?		x	
<b>Bewertung</b>			
Werden die Schüler dazu aufgefordert sich selbst zu bewerten?		x	
Werden die Schüler dazu aufgefordert Mitschüler zu bewerten?		x	
Werden die Schüler zur Reflektion nach einer Bewertung/ Übung/Lernprozess geholfen?		x	
<b>Regeln, Erklärungen und Minigrammatik</b>			
Werden die Regeln im Kapitel in Verbindung mit den Übungen erklärt?		x	
Gibt es Verweise auf die Minigrammatik in Verbindung mit den Übungen?		x	Gedruckt: Nein, nur einmalig am Ende der Lektion. Digital: Es gibt einen eigenen Bereich im Kapitel, wo der entsprechende Teil der Minigrammatik aufgerufen werden kann. Man muss dies entweder vor oder nach den Übungen machen, gleichzeitig und aus der Übung heraus geht nicht.
Gibt es kontextualisierte Beispiele?		x	Keine Beispiele im Kapitel. In der Minigrammatik: „Der Ball des Kindes ist rot.“, „Wir lachen und sind froh.“, „Gestern hat Julia ihre Oma besucht.“
Werden Kontraste zwischen der deutschen und norwegischen Sprache (oder anderen Sprachen) berücksichtigt?	x		In der Minigrammatik: Präsens Perfektum wird häufig verwendet, wenn man auf Norwegisch Präteritum benutzt. Auf Deutsch sagt man „kein“ wenn man auf Norwegisch „ikke noe(n)“ sagt. Adjektiv als Prädikativ bekommt keine Endung, auf Norwegisch sagt man zum Beispiel „han er ung, de er unge“. Bei Pronominaladverben. Bei Genitiv: Sowohl auf Deutsch als auch auf Norwegisch können stattdessen Präpositionen benutzt werden sowie die umgekehrte Wortstellung. Relativpronomen: Kann auf Deutsch nicht weggelassen werden, auf Norwegisch

			<p>schon. Wortstellung: Hilfsverb wie auf Norwegisch in Hauptsätzen.</p> <p>Aber: Es wird nur betont, dass auf Deutsch nicht „mehr und meist“ bei Adjektiven benutzt werden, es gibt dabei keinen Vergleich mit dem Norwegischen. Und es wird auch nur hervorgehoben, dass das Geschlecht der Substantive das Pronomen in der dritten Person Singular bestimmt, ohne dies mit der norwegischen Sprache zu vergleichen.</p>
Hat die Minigrammatik ein Inhaltsverzeichnis?	x		
Werden die Regel induktiv introduziert?		x	

### *Weiter geht's*

Kriterien/Indikatoren	Ja	Nein	Kommentar
<b>Übergreifende Eigenschaften der Übungen</b>			
Werden grammatische Systeme im Block angeboten? (Z.B. trennbare und untrennbare Verben, alle Modalverben, alle Nebensätze)			<i>Weiter geht's</i> bietet keine Grammatikerklärung in den verschiedenen Kapiteln. Im gedruckten Buch sind auch keine Verweise auf die Minigrammatik vorhanden, sondern nur vorgeschlagene Grammatikthemen. In der Minigrammatik werden unter das Thema Präsens Perfekt Nebensätze nicht erwähnt. Tatsächlich wird die Wortstellung in Nebensätzen nur in einem Satz im Unterkapitel Konjunktionen und Subjunktionen erwähnt. Es gibt auch keine Übungen mit Präsens Perfekt in Nebensätzen – und kaum insgesamt zum Thema Nebensätzen, denn hierzu gibt es nur eine Übung zusätzlich zu einigen wenigen Relativpronomenübungen. Alle Modalverben werden gleichzeitig eingeführt. Die Übungen zum Relativpronomen mit und ohne Präposition sind im selben Bereich auf der Internetseite zu finden, ohne erkennbare Unterscheidung.
Gibt es Trainingssequenzen, die alle Fertigkeiten involvieren?	x	x	Im gedruckten Textbuch: Es gibt Grammatikübungen, die das Schreiben und Lesen involvieren. Danach folgen oft mündliche Paarübungen, wo die Grammatik und die Vokabeln von der Grammatikübung benutzt werden sollen, die das Sprechen und Hören involvieren.



			Digital: Nein, hier ist alles schriftlich und individuell.
Sind die Arbeitsanweisungen auf Deutsch?	x	x	Gedruckt: Ja Digital: Nein
Wird kooperatives Lernen unterstützt?	x		Gedruckt: Ja Digital: Nein
Gibt es eine deutliche Verbindung zum Lehrplan?	x		Am Anfang jedes Kapitels im gedruckten Buch sind die aktuellen Lehrplanziele aufgelistet. (Ohne konkretisiert zu sein.) Die digitale Ressource hat keine Verbindung zum Lehrplan.
Gibt es einen steigenden Schwierigkeitsgrad?	x	x	Wie Ankunft: Kaum innerhalb eines Kapitels, aber wohl, wenn man das ganze Lehrwerk betrachtet. Präsens kommt zuerst, dann Präsens Perfekt und danach Präteritum. Konjunktiv wird in der Minigrammatik erklärt, allerdings nicht als ein Thema im Rahmen eines Kapitels vorgeschlagen. Es gibt aber auf der Internetseite fünf Übungen dazu. Pronominaladverbien werden auch nicht als Thema vorgeschlagen, aber es gibt sechs Übungen dazu.
Gibt es Tipps zu Lernstrategien?		x	
<b>Bewertung</b>			
Werden die Schüler dazu aufgefordert sich selbst zu bewerten?	x		Ganz am Ende von jedem Kapitel wird auf ein Selbstbewertungsschema, das ganz hinten im Buch zu finden ist, verwiesen. Es ist ein allgemeines Schema, so dass dasselbe Formular nach jeder Lektion benutzt werden kann.
Werden die Schüler dazu aufgefordert Mitschüler zu bewerten?		x	
Werden die Schüler zur Reflektion nach einer Bewertung/ Übung/Lernprozess geholfen?	x		Mit dem Selbstbewertungsschema.
<b>Regeln, Erklärungen und Minigrammatik</b>			
Werden die Regeln im Kapitel in Verbindung mit den Übungen erklärt?		x	Gedrucktes Buch: Nein. Digital: Man kann die Minigrammatik aus der Übung heraus aufrufen, aber es gibt keine eigene Erklärung der Grammatik.
Gibt es Verweise auf die Minigrammatik in Verbindung mit den Übungen?	x	x	Gedruckt: Nein Digital: Ja
Gibt es kontextualisierte Beispiele?		x	Im Kapitel: Gar keine Beispiele. In der Minigrammatik: Nur allgemeine Beispiele, wie „Marcus hat eine Hose gekauft.“, „Er muss jetzt gehen.“, „Sie

			bittet um meine Hilfe.“, „Hier ist der kleinste Junge.“.
Werden Kontraste zwischen der deutschen und norwegischen Sprache (oder anderen Sprachen) berücksichtigt?			Infinitiv: zu/å, Verben: Schwach und stark, Präteritum auf Norwegisch wenn Präsens Perfekt auf Deutsch, Ähnlichkeit der Endungen in Präteritum, Änderung des Vokals in Präteritum wie auf Norwegisch, bestimmt Form von Substantiven wie auf Englisch, nicht wie auf Norwegisch, Vergleich der unbestimmten Artikel – und viel mehr.
Hat die Minigrammatik ein Inhaltsverzeichnis?		x	
Werden die Regel induktiv introduziert?		x	Es gibt Versuche auf induktive Erklärungen, indem die Schüler verschiedene grammatische Phänomene in den Texten suchen sollen, aber ihnen wird danach nicht geholfen die Regel selbst herzuleiten.

### Weitblick

Kriterien/Indikatoren	Ja	Nein	Kommentar
<b>Übergreifende Eigenschaften der Übungen</b>			
Werden grammatische Systeme im Block angeboten? (Z.B. trennbare und untrennbare Verben, alle Modalverben, alle Nebensätze)	x	x	Zum Beispiel Perfekt: Wird zuerst allgemein eingeführt, zwei Kapitel später erst wird die Wortstellung in Nebensätzen besprochen. Allerdings werden alle Modalverben gleichzeitig eingeführt. Nicht-trennbare Verben werden im selben Kapitel wie die trennbaren Verben behandelt, allerdings sind im Textbuch die Übungen so aufgebaut, dass zuerst die nicht-trennbaren Verben besprochen werden, dann macht man Aufgaben dazu und anschließend erst werden die trennbaren Verben erklärt. Relativpronomen ohne Präposition wird bevor Relativpronomen mit Präposition besprochen. Alle Nebensätze werden gleichzeitig erklärt.
Gibt es Trainingssequenzen, die alle Fertigkeiten involvieren?		x	Alle Grammatikübungen sind auf schriftliche, individuelle Arbeit ausgelegt. Allerdings können sie natürlich vom Lehrer mit den anderen Übungen zu einer Trainingssequenz zusammengesetzt werden, die alle Fertigkeiten involviert. Bei den anderen Übungen stehen die verschiedenen Fertigkeiten immer als Überschrift.

Sind die Arbeitsanweisungen auf Deutsch?		x	(Aber andere, nicht grammatische Übungen haben Anweisungen auf Deutsch.)
Wird kooperatives Lernen unterstützt?		x	
Gibt es eine deutliche Verbindung zum Lehrplan?	x		Sowohl das gedruckte Buch als auch die digitale Ressource haben in jeder Lektion Ziele, die eine Konkretisierung der Lehrplanziele sind.
Gibt es einen steigenden Schwierigkeitsgrad?		x	Digital ist es schwierig einen steigenden Schwierigkeitsgrad festzustellen, da so gut wie alle Übungen geschlossen sind, und es dadurch wenige schwierigere Aufgaben gibt. Im gedruckten Lehrbuch kommen die Lückentexte und Transformationsübungen eher vorne in der Lektion und die Übersetzungen eher hinten, also kann man von einem steigenden Schwierigkeitsgrad sprechen. Insgesamt kann auch ein steigender Schwierigkeitsgrad beobachtet werden. Präsens kommt zuerst, danach Präsens Perfekt und dann Präteritum. Pronominaladverbien und Konjunktiv kommt erst am Ende des Lehrwerkes.
Gibt es Tipps zu Lernstrategien?		x	
<b>Bewertung</b>			
Werden die Schüler dazu aufgefordert sich selbst zu bewerten?	x		Es gibt in jeder Lektion auf der Internetseite ein Selbstbewertungsschema, das auch Reflektionsfragen enthält. Das Schema ist für jedes Kapitel anders, also an das Thema und die Grammatik des Kapitels angepasst.
Werden die Schüler dazu aufgefordert Mitschüler zu bewerten?		x	
Werden die Schüler zur Reflektion nach einer Bewertung/ Übung/Lernprozess geholfen?	x		Mit dem Selbstbewertungsschema.
<b>Regeln, Erklärungen und Minigrammatik</b>			
Werden die Regeln im Kapitel in Verbindung mit den Übungen erklärt?	x		
Gibt es Verweise auf die Minigrammatik in Verbindung mit den Übungen?	x		Gedruckt sowohl als auch digital.
Gibt es kontextualisierte Beispiele?	x		Im gedruckten Buch wenn die Regeln in Verbindung mit den Übungen erklärt werden, gibt es Beispiele im Kontext des Kapitels.

Werden Kontraste zwischen der deutschen und norwegischen Sprache (oder anderen Sprachen) berücksichtigt?	x		In der Minigrammatik: Infinitiv: zu/å, die Verwendung von „Sie“ auf Deutsch, die Wörter „werden“ und „bleiben“ im Vergleich zu „bli“, die Bedeutung der Modalverben, die häufigere Verwendung von Präsens Perfekt auf Deutsch – und viel mehr. Auch bei den Erklärungen in den Kapiteln.
Hat die Minigrammatik ein Inhaltsverzeichnis?	x		
Werden die Regel induktiv introduziert?		x	Mit einigen, ganz wenigen Ausnahmen.

Anhang 11: Tabellen mit Kriterien für die Analyse der Zusammenwirkung der Lehrwerkteile

Ankunft

Kriterien/Indikatoren	Ja	Nein	Kommentar
Die Zusammenwirkung der Lehrwerkteile			
Ist die Kapiteleinteilung dieselbe?	x		
Wird in den Kapiteln analog und digital jeweils dasselbe Thema behandelt?	x		Allerdings gilt dies nicht für alle Grammatikübungen. Wie im Kapitel 4.4.2 gezeigt, behandeln 31 % der digitalen Übungen dasselbe Thema wie die aktuelle Lektion. Diese Zahl an sich ist nicht besonders hoch, aber auch nicht ganz niedrig. Und der Anteil der kontextualisierten digitalen Übungen ist doppelt so groß wie bei den gedruckten Grammatikaufgaben. Dies kann als positiv bezeichnet werden, natürlich aber hängt es damit zusammen, dass nur 16 % der gedruckten Übungen kontextualisiert sind.
Gibt es Verweise zwischen den Medien?		x	Ankunft verweist nur so zu sagen einmalig im Vorwort und auf der Rückseite der gedruckten Bücher auf die Internetseite. Die digitale Ressource erwähnt das gedruckte Buch nur auf der ersten, einleitenden Seite. Bei den Grammatikübungen oder in Verbindung mit der Minigrammatik wird das gedruckte Buch nicht erwähnt.
Ergänzen sich die Medien? Wird auf der Internetseite die Geschichte vom gedruckten Buch weitererzählt oder vertieft (oder umgekehrt)?	x	x	Teilweise. Dies scheint in den etwas „schwierigeren“ und faktenorientierten Kapiteln besser zu gelingen. Zum Beispiel die digitalen Übungen zu den Kapiteln, die vom zweiten Weltkrieg und Deutschland nach 1945 handeln, beinhalten zusätzliche Informationen oder auch die Information aus dem Textbuch auf einer anderen Weise formuliert. Bei „leichteren“ Themen wie zum Beispiel Schule, jung in Deutschland oder Umwelt, gelingt dies nicht so gut. Beispielsweise handeln die digitalen Übungen nicht von den durch die Texte im gedruckten Buch vorgestellten Personen.
Gibt es einen Zusammenhang zwischen den Grammatikübungen? Gibt es zum Beispiel eine vorgeschlagene Reihenfolge?		x	Dies fehlt.

Weiter geht's

Kriterien/Indikatoren	Ja	Nein	Kommentar
Die Zusammenwirkung der Lehrwerkteile			
Ist die Kapiteileinteilung dieselbe?		x	Das gedruckte Buch ist in 19 Lektionen eingeteilt während die digitale Ressource sechs Themen hat. Als untergeordnete Themen sind die Kapitelüberschriften aus dem gedruckten Buch wiederauffindbar, aber es gibt auch andere Unterthemen.
Wird in den Kapiteln analog und digital jeweils dasselbe Thema behandelt?	x	x	Wenn man von der unterschiedlichen Aufteilung absieht, werden dieselben Themen behandelt, aber dies gilt nicht für die Grammatikübungen, die ohne Ausnahme nicht kontextualisiert sind.
Gibt es Verweise zwischen den Medien?		x	Die Internetseite wird vom gedruckten Buch nur im Vorwort und auf der Rückseite erwähnt. Die digitale Ressource enthält keine Verweise auf das gedruckte Buch.
Ergänzen sich die Medien? Wird auf der Internetseite die Geschichte vom gedruckten Buch weiter erzählt oder vertieft (oder umgekehrt)?		x	Bezüglich der Grammatikübungen ist dies aufgrund der fehlende Kontextualisierung dies nicht der Fall. Würde man andere Themen als die Grammatik untersuchen, würde das Ergebnis wahrscheinlich etwas besser ausfallen.
Gibt es einen Zusammenhang zwischen den Grammatikübungen? Gibt es zum Beispiel eine vorgeschlagene Reihenfolge?		x	

Weitblick

Kriterien/Indikatoren	Ja	Nein	Kommentar
Die Zusammenwirkung der Lehrwerkteile			
Ist die Kapiteileinteilung dieselbe?	x		
Wird in den Kapiteln analog und digital jeweils dasselbe Thema behandelt?	x		Nicht alle Grammatikübungen handeln allerdings von diesem Thema, aber Weitblick hat einen hohen Anteil an kontextualisierten Übungen. Bei den digitalen Aufgaben liegt dieser Anteil bei 55 %. Zum Vergleich sind 69 % der gedruckten Aufgaben digitalisiert.
Gibt es Verweise zwischen den Medien?	x	x	Am Ende jeder Lektion des gedruckten Buches ist ein Verweis auf die Internetseite, allerdings vor allem um auf

			die Selbstbeurteilung aufmerksam zu machen. Es wird im Laufe der Kapitel im gedruckten Buch auch auf Leseleichttexte und Hörtexte mit Aufgaben auf der Internetseite am Seitenrand im Laufe des Kapitels verwiesen. Allerdings sind in Verbindung mit den Grammatikübungen (die ja immer auf zwei eigenen Seiten stehen) keine Verweise vorhanden. Auch die digitale Ressource hat bei den Grammatikübungen keine Verweise auf das gedruckte Buch.
Ergänzen sich die Medien? Wird auf der Internetseite die Geschichte vom gedruckten Buch weitererzählt oder vertieft (oder umgekehrt)?	x		Auf der Internetseite wird weitererzählt und vertieft. Im ersten Kapitel zum Beispiel geben die Übungen vertiefende Informationen über Berlin, und in einer Präsensübung sowie zwei Pronomenübungen begegnen einem wieder Francesca und Kristoffer aus dem Text auf S. 15. Ein weiteres Beispiel kann in Lektion zwei gefunden werden. Im gedruckten Buch kann man einen kurzen Text über den 17-jährige Tobi lesen, und auf der Internetseite gibt es eine Übung zum Thema Präsens Perfektum, die von Tobi als 80-jähriger Großvater handelt.
Gibt es einen Zusammenhang zwischen den Grammatikübungen? Gibt es zum Beispiel eine vorgeschlagene Reihenfolge?		x	