

Masterarbeit

Ausgewählte typologische Kontraste zwischen deutscher und norwegischer Syntax und ihre Rolle im Deutschunterricht in Norwegen

Eine theoretisch-empirische Untersuchung

Valentina Kjærnet

TYSK4091 – Masteroppgave i tysk, lektorprogrammet

30 studiepoeng

Institutt for litteratur, områdestudier og europeiske språk (ILOS)

Det humanistiske fakultet



Ausgewählte typologische Kontraste zwischen deutscher und norwegischer Syntax und ihre Rolle im Deutschunterricht in Norwegen

Eine theoretisch-empirische Untersuchung

Valentina Kjærnet



TYSK4091 – Masteroppgave i tysk, lektorprogrammet
30 studiepoeng

Institutt for litteratur, områdestudier og europeiske språk
Det humanistiske fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Dezember 2023

© Valentina Kjærnet

2023

Ausgewählte typologische Kontraste zwischen deutscher und norwegischer Syntax und ihre Rolle im Deutschunterricht in Norwegen. Eine theoretisch-empirische Untersuchung

Valentina Kjærnet

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Grafisk senter, Universitetet i Oslo

Abstract

Diese Masterarbeit untersucht wie sich die norwegischen Deutschlehrbüchern für das Niveau II *Momente 2* (2020), *Weitblick 2* (2012), *Weiter geht's 2* (2012) mit den ausgewählten typologischen Merkmalen der deutschen Sprache beschäftigen. Zuerst präsentiert die Arbeit einige linguistische Theorien über die deutsche Syntax auf eine vergleichende Weise, in der einige Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen deutscher und norwegischer Syntax behandelt werden. Danach folgen die didaktischen Theorien über den Grammatikunterricht, und Theorien über den Unterricht der deutschen Verbalklammer und Nominalklammer. Zuletzt werden die Lehrbücher analysiert.

Danksagung

Es kam mich nicht leicht, diese Masterarbeit zu schreiben. Nach sieben Jahren bin ich endlich bereit, meine Ausbildung abzuschließen. Dieses Jahr habe ich ein Kind zur Welt gebracht, was das Schreiben der Masterarbeit zu einer besonderen Herausforderung machte. Aber jetzt ist es fertig und ich gebe es mit großer Erleichterung ab.

Als ich zur Schule ging, konnte ich mir nicht vorstellen, dass ich Germanistik studieren würde. Ich habe in der Schule keinen Deutschunterricht gehabt. Es war mein Interesse an Fremdsprachen, das mich dazu bewog, mich für dieses Studienfach zu entscheiden. Ich habe mit dem Deutschlernen begonnen, nachdem ich 2016 mit den Lehramtstudien angefangen habe. Natürlich war das Studium für mich schwierig. Selbst diejenigen, die in der Schule Deutsch gelernt haben, fanden es schwer.

Zunächst möchte ich mich bei meinem Betreuer Herrn Professor Dr. Heinz-Peter Prell bedanken, der die Rolle des Betreuers übernommen und das Thema für die Arbeit vorgeschlagen hat.

Ich möchte auch meiner Mutter für all die Gebete danken, die mir dieses Jahr Kraft und Motivation gegeben haben. Ich denke, das hat mich viel mehr geholfen als meine eigene Arbeitsmotivation.

Zuletzt möchte ich meinem Mann dafür danken, dass er mich all diesen Jahren unterstützt hat.

Danke.

Valentina Kjærnet

Jessheim, 12.12.2023

Inhaltsverzeichnis

Abstract	IV
Danksagung	V
Inhaltsverzeichnis	VI
Einleitung	1
1 Linguistische Theorien	2
1.1 Verwandtschaft der deutschen und norwegischen Sprache	2
1.2 Die Eigenschaften des deutschen Verbals	3
1.3 Die Eigenschaften der deutschen Nominalphrase	5
1.4 Kontraste zwischen deutschem und norwegischem Genitiv	7
1.5 Klammerkonstruktionen in der deutschen Sprache	7
2 Didaktische Theorien	9
2.1 Wie wird Grammatik unterrichtet	10
2.1.1 Induktives Vorgehen zum Grammatikunterricht	11
2.1.2 Input processing instruction	11
2.2 Die drei Satzstrukturmodellen	12
2.3 Die Nominalphrase im Deutschdidaktik	13
2.4 Wie in den Sätzen unterrichten	14
3 Empirische Untersuchung	16
3.1 Der Lehrplan in Fremdsprachen	17
3.2 Was in dem Lehrplan über Grammatik steht	18
3.3 Die Präsentation der Lehrbücher	19
3.4 Die Ergebnisse der Untersuchung	20
3.5 Aufgabenanalyse	25
3.6 Satzmodelleanalyse	27
3.7 Zusammenfassung der Ergebnisse	29
4 Diskussion	31
4.1 Artikel-Adjektiv-Subjekt	31
4.2 Verbalklammer	32
4.3 Nominalklammer	32
4.4 Kontrastiver Unterricht	32
Fazit	35

Literaturverzeichnis..... 37

Einleitung

Deutsch und Norwegisch sind verwandte Sprachen. Manche Wörter klingen ähnlich aus. Die beiden Sprachen scheinen fast gleich auszusehen, aber, wenn man Deutsch zu lernen beginnt, wird alles plötzlich schwierig. Warum ist das so?

Das Fach Deutsch ist an der Schule mit schwierigem Grammatikunterricht verbunden. Viele Wörter sehen ähnlich aus, aber die Grammatik ist ganz unterschiedlich.

Diese Arbeit beschäftigt sich mit der deutschen Satzstruktur. Trotz der Meinung, dass die deutsche Syntax nicht schwierig zu lernen ist, argumentiert diese Arbeit für das Gegenteil. Deutscher Satzbau scheint für die deutschlernenden Schüler schwierig zu sein. Die Schüler lernen das Vokabular, aber sie wissen nicht, wie den Satz zusammen zu binden. Deutsche Syntax unterscheidet sich von der norwegischen Syntax, und die Kontraste soll man den Schülern zusammen mit den Gemeinsamkeiten lehren.

Thematisch ist diese Arbeit in zwei Teile geteilt. Erst behandelt die Arbeit die linguistischen Theorien, die in dem modernen wissenschaftlichen Bereich der Germanistik thematisiert sind, und die sich mit den Verbalklammern und den Nominalklammern beschäftigen. Danach folgen die didaktischen Theorien, die den Grammatikunterricht erklären. Weiter wird es konkret beschreibt, wie die Verbal- und Nominal Klammer in dem Unterricht für die Schüler zu präsentieren.

Der zweite Teil besteht aus der empirischen Untersuchung und der Diskussion. In der Untersuchung werden drei Lehrbücher analysiert. Die Analyse besteht darauf, wie die aktuellen Lehrbücher die syntaktische Themen Verbalklammer, Nominalklammer erklären. Kurz wird auch den Genitiv untersucht. Die Lehrbücher sind für das Niveau II geschrieben. Das heißt, dass die Schüler sie für zwei Jahre in dem Gymnasium (Norw. *videregående skole*) benutzen.

1 Linguistische Theorien

Dieser Teil argumentiert für die Wahl der typologischen Kontraste zwischen deutscher und norwegischer Sprache, um die es in dieser Arbeit geht. Diese sind Verbalklammer, Nominalklammer, und Genitiv. Diese Arbeit schlägt vor, dass diese die schwierigsten grammatischen Themen sind, die die deutschlernenden an norwegischen Schulen nicht beherrschen, und deswegen mehrere Aufmerksamkeiten in dem Unterricht brauchen.

1.1 Verwandtschaft der deutschen und norwegischen Sprache

Als eine westgermanische Sprache, steht der deutsche der nordgermanischen norwegischen Sprache nah (Roelcke, 2003, S.30). Die deutsche Syntax ist deswegen in Norwegen nicht als schwierig betrachtet. Syntax ist der Teil der Grammatik, der die Bildung von Phrasen und Sätzen reguliert. Deutsch und Norwegisch sind beide germanische Sprachen, und deswegen gibt es wesentliche Ähnlichkeiten zwischen ihnen. Es gibt Wörter, die ähnlich klingen, sowohl als auch die Ähnlichkeiten in der Syntax. Dagegen gibt es auch wesentliche Unterschiede, zum Beispiel freiere Wortstellungsreihenfolge, die Kasus ermöglicht, und mehrteilige Verbalen, die zusammen nicht stehen. Eine von den Unterschieden wird diese Arbeit genauer anschauen, und das ist die Endstellung des Verbals. Andere syntaktische Unterschiede werden auch hier betrachtet, wie die Satzgliedreihenfolge sowie die Satzklammer und Nominalklammer. Die Klammer (Satz/Verbal oder Nominal) existieren nicht in der norwegischen Sprache, und sind deswegen für deutschlernenden von besonderen Herausforderungen. Klammerbegriffe werden nicht in dem Unterricht verwendet, aber diese Arbeit wird dafür argumentieren, dass es notwendig ist, dass die Schüler sich mit den Klammern begegnen und sie erkennen.

Dass das Verbal am Ende des Satzes stehen kann, ist für die meisten Europäern ungewöhnlich. Hätte das Verbal immer am Ende gestanden, werde es nicht problematisch, aber der Fall ist kompliziert, weil das Verbal nicht immer am Ende steht. Deutsch ist nicht eine reine OV-Sprache, sondern ein Mischtyp (Askedal, 1996). Mischtyp ist für deutschlernenden verwirrend, aber nicht unmöglich zu lernen.

Warum ist die deutsche Sprache ein Mischtyp? In Hauptsätzen ist die Wortstellung genauso, wie in der norwegische Sprache (im Präsens und Präteritum). Falls das Verbal mehrteilig ist, wie in Präsens Perfektum, steht der finite Teil an der für Norwegern bekannten zweiten Stelle, und das Partizip am Ende. In Nebensätzen kommt das ganze Verbalkomplex am Ende. Nebensätzen brauchen deswegen besondere Aufmerksamkeiten, weil Norwegern immer den finiten Teil des Verbals an der zweiten Stelle platzieren.

Nominalphrasen können einen großen Teil des Satzes nehmen, und sind dafür hier auch für Betrachtung wertig. Es ist für den Verständnis notwendig, mit komplexen Nominalphrasen Vertraulich zu sein. Nominalphrasen bieten auch von Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen Sprachen. Die Unterschiede sind von bedeutsamen Interessen.

1.2 Die Eigenschaften des deutschen Verbals

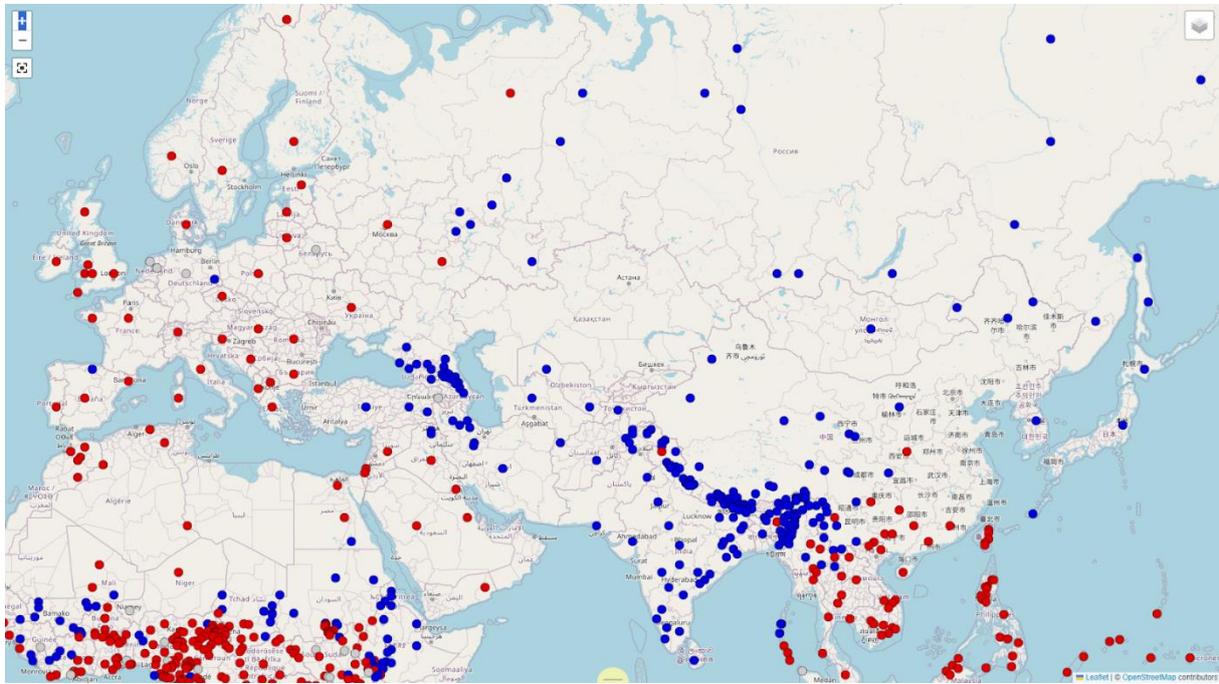
Drei Eigenschaften des Verbs werden hier behandelt: die Endstellung des Verbs, die Satzgliedreihenfolge im Bezug von der Endstellung des Verbs, und die Verbalklammer.

Die deutsche Sprache ist beide eine Verb-Objekt- und eine Objekt-Verb- Sprache (VO und OV). Es geht um die Reihenfolge von Objekt und Verb, ob das Verb vor oder nach dem Objekt steht. In norwegischen Sätzen stehen Verben immer vor Objekten, und nehmen den sogenannten zweiten Platz in der Satzgliedreihenfolge. Auf der englischen Sprache kommt das Verb in der dritten Stellung, weil das Subjekt immer vor dem Verb stehen muss. Für den germanischen Sprachen ist die V2-Platzierung (Verb an der zweiten Stelle) gewöhnlich. Englisch ist auch eine germanische Sprache, aber die Verbstellung hat romanische V3-Platzierung. Weil Norwegisch und Deutsch dieselbe V2-Platzierung haben, ist die deutsche Verbstellung in dem Prinzip für norwegischen Schüler nicht eine Herausforderung. Fragesätzen sind auch auf die gleiche Weise gebildet. Die Endstellung des Verbals in Nebensätzen, dagegen, ist ein besonderer Unterschied, mit dem man arbeiten muss.

Die Sprachwissenschaftler sind miteinander nicht einverstanden. Einige betrachten Deutsch als eine VO-Sprache, andere als eine OV. Einige haben vorgeschlagen, dass das Deutsch eine Mischtyp von beiden ist. Es ist in den Nebensätzen, dass der ganze Verbalkomplex am Ende des Satzes zusammenkommt (Prell, 2016, S.143). Davon ist der Schlussfolgerung, dass diese die Grundstellung des deutschen Verbals ist. Für die Schüler ist es nicht notwendig, eine Position in dieser Diskussion zu nehmen, aber es hilft davon informiert zu sein. Beide

Verbstellungen vorkommen in der deutschen Sprache. Es ist notwendig für die Schüler zu wissen, wie das System in der Sprache funktioniert.

Hier ist eine Karte, die zeigt, welche Sprachen VO-Sprachen sind, und welche OV:



Feature 83A: Order of Object and Verb in the World Atlas of Language Structures Online (Dryer, 2013).

Mit roter Farbe sind die Sprachen, die primär Verb-Objekt Platzierung haben, markiert, und mit blauer die Sprachen, für denen die Objekt-Verb Stellung primär ist. Auf diese Karte ist Deutsch mit grauer Farbe markiert. WALS markiert mit grauer Farbe die Sprachen, die keine dominierende Verbstellung haben. Für die deutsche Sprache heißt es, dass WALS sie nicht als eine VO oder OV-Sprache betrachtet, weil es nicht klar ist, welche Verbstellung dominiert. Niederländisch und Friesisch sind auch mit grauer Farbe als unklar kategorisiert. Neben die genannten Sprachen ist in Europa nur die Belarussische auch grau, und die Ostarmenische in Kaukasus. In Europa dominiert die rote Farbe, die VO- Sprachen, weil auf dem Weg südöstlich nach Indien die blauen OV-Sprachen in klarer Mehrzahl sind.

Die OV-Stellung existiert in der deutschen Sprache. Die Endstellung des Verbs beeinflusst die Wortstellung in dem Satz. Hier liegt ein weiterer Unterschied zwischen norwegischer und deutscher Syntax. Deutsche Satzgliedreihenfolge ist freiere als norwegische. Nach Greenbergs Universalie haben OV-Sprachen fast immer Kasus (Greenberg, 1963). Die Universalie stimmt

für die deutsche Sprache. Die Platzierung von Subjekt und Objekt hat nicht ein gefastes Muster, und sie können frei die Plätze wechseln, ohne die Bedeutung zu verändern. Auf Norwegisch und Englisch ist das nicht möglich. Weil diese Sprachen kaum das Kasus behalten haben (nur die pronominale), muss das Subjekt immer vor dem Objekt stehen, um es klarzumachen, wer die Handlung durchführt. Das zeigt der klassische englische Beispielsatz „the dog bit the man“ versus „the man bit the dog“. Mündlich kann man unterstreichen, wer wem gebissen hat, aber schriftlich ist es unklar. Wenn die Satzglieder grammatisch die Plätze wechseln können, heißt es Scrambling (Pitz, 2013, S.11). Auf Deutsch ist Scrambling möglich, auf Norwegisch und Englisch nicht.

Deutsch ist einzigartig, weil es Klammer hat. Die Satzklammer, oder die Verbalklammer, sind von der Teilung des Mehrteiligen Verbals gebildet. Das Verbal trennt sich in zwei Teilen, der eine steht auf die V2-position, der andere am Ende. Die Verbalteilen umringen so den anderen Satzgliedern in einen Rahmen, die Klammern genannt wird. Alles, was zwischen den Klammern stehen, hört zu Mittelfeld. Scrambling ist in Mittelfeld möglich. Das Mittelfeld kann theoretisch unendlich lang sein, weil man auf das Verb wartet. Die Klammern sind für deutschlernende schwierig zu begegnen, weil Norwegisch das gleiche Phänomen nicht hat. Die Schüler können es nicht mit anderen Sprachen vergleichen. Es muss in deutschem Kontext verstanden werden. Die Schüler haben Schwierigkeiten, komplexen deutschen Sätzen zu bilden, aber sie lernen über die Klammern an der Schule nicht. Der Begriff „Klammer“ ist in Lehrwerken weggelassen.

Das deutsche Verb ist mit den obengenannten eine entscheidende Wortgruppe in der deutschen Grammatik, weil es die Satzgliedreihenfolge regiert. Es ist die Grundmauer der deutschen Satzstruktur. Das Verbal bildet die Verbalklammer (oder Satzklammer). Über Verbalklammer sollen die Schüler informiert werden. Die VO/OV-Reihenfolge verdient auch, ein Thema in dem Schulunterricht zu werden. Verständnis darüber hilft, ein Überblick über die deutsche Satzstruktur zu bekommen.

1.3 Die Eigenschaften der deutschen Nominalphrase

Die deutsche Nominalphrase (NP) ist der norwegischen NP ähnlich, aber trotzdem mehr komplex. Hier betrachtet diese Arbeit drei Merkmale der deutschen NP: dass die NPs können

sehr lange sein; dass sie auch Klammerstruktur haben; und dass die Nominalklammer auch eine OV-Struktur haben.

Nominalphrasen können theoretisch unendlich lange sein. Die Erweiterungsmöglichkeiten füllen das deutsche Mittelfeld aus. „Die der Genitive und damit der Ausdehnung des NP-Nachfelds kann (so die Schlussfolgerung des Lerners) jedenfalls theoretisch ad infinitum fortgesetzt werden“ (Farhidnia, 2017, S.16).

Ronneberger-Siebold (2010) bezeichnet die Nominalklammer als eine Nominalphrase, die aus einem stärker flektierten Element auf die linke Seite (oder am Anfang der NP) und einem mit diesem Element kongruierenden Kernsubstantiv auf die rechte Seite (oder am Ende) (S.88). Mit anderen Wörtern, fungiert ein Determinativ als die linke Klammer, und das Kernsubstantiv als die rechte. Die Nominalklammern sind die Säulen, auf denen die Nominalphrase steht. Die Struktur der NP kann mit dem Feldermodell der Satzstruktur verglichen werden (mehr über das Feldermodell später).

NP_i						
LK_i	MF_i	RK_i	NF_i			
die	besten	Tage	NP_k			
			LK_k	MF_k	RK_k	NF_k
			des	kurzen	Lebens	NP_m
				LK_m	MF_m	RK_m
				seines	verstorbenen	Freundes

Das Bild von Farhidnia 2016, Schema 2 „Ausbau der NP nach rechts durch Genitivattribute“

Auf dem Bild ist ein Überblick über eine komplexe Nominalphrase mit Genitivattributen. In der ganzen Phrase können fünf kleinere Nominalphrasen und drei Nominalklammern gezählt werden. Nominalphrasen bestehen von Nominalklammern. Nominalklammern beinhalten nicht die nachgestellten Attribute, die nach dem Kernsubstantiv stehen. In diesem Schema sind die nachgestellten Attribute als das Nachfeld markiert, und damit sieht die NP-Struktur wie ein Satzstrukturmodell aus.

Nominalklammer haben auch eine OV-Struktur. Mit der OV-Struktur ist hier gemeint, dass das Kernsubstantiv am Ende der NP steht. Im Bezug von OV ist das Verb als der Kopf betrachtet, der am Ende (oder zu Recht) steht. Davon folgt die Theorie der Rechtsköpfigkeit der deutschen Sprache (Prell, 2016, S.141). Was nach der NP als Erweiterung in der Form

von Genitivattributen kommt, ist nicht ein Teil von der Nominalklammer, sondern ein Teil von der größeren Nominalphrase. Also steht das Kernsubstantiv am Ende der NP, die in der Nominalklammer beinhaltet ist, und die Nominalklammer hat damit die OV-Struktur.

Komplexe Nominalphrasen mit längeren Erweiterungen auf die rechte Seite sind einfacher nachvollzuziehen als die Nominalphrasen mit längeren Erweiterungen auf die linke Seite (Farhidnia, 2017, S.16). Komplexe Nominalphrasen sind auch für die Schüler schwierig zu lesen und verstehen, weil sie aus drei Gründen schwierig sind: sie bieten an morphologische Schwierigkeiten, syntaktische Schwierigkeiten, und Semantische Schwierigkeiten (Gürsoy, 2010, S. 1-2)

1.4 Kontraste zwischen deutschem und norwegischem Genitiv

Die Genitivphrase ist in dieser Arbeit in ihrer Funktion als ein Genitivattribut behandelt. Ein Genitivattribut modifiziert das Substantiv und steht im Genitiv (Pitz, 2013, S. 70). Eine von den Kontrasten zwischen norwegischem und deutschem Genitiv ist die Platzierung der Genitivattribute. Die norwegischen Genitivattribute stehen normalerweise vor dem Kernsubstantiv, und die deutschen nach. Es ist auch mehr gewöhnlich in der norwegischen Sprache, die Präpositionsphrasen zu verwenden, wo in der deutschen Sprache Genitiv benutzt wird.

1.5 Klammerkonstruktionen in der deutschen Sprache

Die deutsche Sprache ist von Klammerkonstruktionen charakterisiert. Nicht nur die Sätze und NPs beinhalten Klammern, aber von anderen Klammertypen geht es in dieser Arbeit nicht um. Die Arbeit beschäftigt sich nur mit Nominal- und Verbalklammern, und mit Klammerkonstruktionen sind hier diese zwei Klammertypen gemeint.

Klammerkonstruktionen sind notwendig, um komplexe und erweiterte Sätze zu bilden. Ohne die Klammern zu kennen, kann man nur einfache unmarkierte Sätze konstruieren (von Schülerperspektive betrachtet). Ohne den Begriff Verbalklammer zu kennen können die Schüler richtige einfache Sätze bilden. Sie lernen die Regeln und platzieren die Partikel, der Infinitiv oder das Partizip, die zu dem Verbal gehören, wo sie stehen müssen.

Herausforderungen entstehen, wenn sie kreative Sätze bilden möchten (wie man gern in der Muttersprache macht). Die Fehler, die sie denn machen, werden normalerweise nicht zu ihnen erklärt, weil sie den aktuellen Themen nicht gehabt haben. Ob das eine wichtige Problem für den Fremdsprachunterricht in Norwegen ist, ist diskutierbar.

Das Verbal spielt eine zentrale Rolle in den Satzklammern, die deswegen unter den Namen Verbalklammer auch bekannt sind. Es ist der Verbalkomplex, der die Grenzen diesen Klammern, die innerhalb einen Satz gebildet werden, markiert. Die Klammern bilden eine semantisch unteilbare Phrase. Die Klammern bestehen aus zwei oder mehrere Wörter, die die Teile des Verbals sind. Es gibt mehrere Klammerkonstruktionstypen: Klammerkonstruktion mit trennbaren Verben, Klammerkonstruktionen mit Infinitiv, Klammerkonstruktion mit Partizip, mit Futur, und mit Passiv. Alle diesen Typen haben gemeinsam, dass der flektierte veränderbare Teil des Verbals an der zweiten Stelle kommt, und der unflektierte unveränderbare Teil am Ende. Davon kann man konkludieren, dass die Verbalklammer den Satzgliedreihenfolge reguliert, oder dass die Satzgliedreihenfolge sich den Verbalklammern anpassen muss. Für ein Norweger ist es gewöhnlich, dass alle Teile des Verbals in dem Satz ungetrennt stehen. Aus einem unerklärbaren Grund stehen sie in Hauptsätzen im Deutsch nicht zusammen, und das muss man einfach lernen. In Nebensätzen kommt das Verbalkomplex in Norwegisch in genau umgekehrte Reihenfolge, was interessant zu bemerken ist.

Wo jeder Teil des Verbals in dem Satz stehen muss, ist in dem Unterricht gut erklärt, aber die Schüler werden nicht über den Zusammenhang zwischen Satzgliedern unterrichtet. Die deutschlernenden begegnen sich mit solchen Syntaktischen Themen nur an der Universität.

2 Didaktische Theorien

Die deutsche Syntax ist an der norwegischen Schule nicht als schwierig zu lernen betrachtet, weil sie Ähnlichkeiten mit der norwegischen Syntax hat. Trotzdem machen die Schüler syntaktische Fehler. Die Schüler möchten gern kreative Sätze zu schreiben, aber fehlen dafür die notwendige Kompetenz. Die Lehrkräfte erklären nicht den Schülern komplexe Syntaktische Strukturen. Eine Erklärung dafür ist, dass es genug Zeit in dem Deutschunterricht nicht gibt. Die andere ist, dass die Nebensätze als grammatische Themen nicht priorisiert werden. Viele Zeit geht auf die Wortschatzerlernen und Unterschiedliche Themen über Deutschsprachige Länder und Kultur. Weiter gibt es ein Trend in den letzteren Jahren, sich im Unterricht weniger mit Grammatikarbeit zu beschäftigen, was auch weniger Platz für Klammerthemen macht.

Für norwegische Schüler ist Deutsch die dritte Sprache, die sie lernen muss. In der Europäischen Union lernt man neben die Landessprache auch zwei weitere Fremdsprachen. Diese Sprachpolitik hat das Ziel, dass in allen Ländern der Europäischen Union die Bevölkerungen drei Sprachen sprechen können (Jessner, 2008, S.15). Vorgeschlagen ist, dass in jedem Land man eine große europäische Sprache lernt und die Sprache von dem Nachbarland. In den norwegischen Lehrplänen ist es auch klargemacht, dass das Ziel des Fremdsprachunterrichts Mehrsprachigkeit ist (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Jessner (2008) schreibt, dass das Konzept der Mehrsprachigkeit oft missverstanden ist, weil man denkt, dass eine Mehrsprachige Person in allen Sprachen, die er/sie beherrscht, gleich fleißig ist. Weil man gesehen hat, dass es oft nicht der Fall ist, wurde die Mehrsprachigkeit nicht als attraktiv gesehen. Heute hat die Forschung gezeigt, dass mehrere Sprachen zu lernen für die kognitive Entwicklung ein Vorteil ist. Vor mehr als dreißig Jahren wurden Studien veröffentlicht, die schrieb, dass zweisprachige Schüler eine dritte Sprache besser lernte als die einsprachige (Jessner, 2008).

Moderne Forschung bezeichnet die Muttersprache (oder die erste Sprache, die man gelernt hat) als L1 (engl. first language), L2 für die andre Sprache, oder die erste Fremdsprache, und L3 für weitere Fremdsprache. In dem norwegischen Kontext steht L2 für English, weil die Norweger gern English als erste Fremdsprache lernen. English hat eine besondere Position zwischen Fremdsprachen, und es ist nicht als eine Fremdsprache betrachtet. In den

Lernplänen hat Englisch einen eigenen Lehrplan, weil die anderen Fremdsprachen wie Deutsch, Spanisch, und Französisch einen Lernplan teilen müssen. Der gleiche Lernplan gilt auch für weitere sprachen wie Italienisch, Mandarin, oder Russisch. Die Sonderposition der englischen Sprache ist mit längeren Unterrichtszeit zu erklären. Englisch lernt man seit erster Klasse, also früh. Fremdsprachunterricht (L3, z. B. Deutsch) fängt in der 8. Klasse an.

Es gibt eine Diskussion in der modernen Forschung, ob Englisch den Fremdsprachunterricht beeinflusst. Studien haben gezeigt, dass Transferfehlen aus der zweiten Sprache auftauchen, wenn man eine dritte Sprache lernt (Marx, 2008, S.20). Anderes gesagt, Transfer von vorher gelernter Sprache. Auf die andere Seite helfen die anderen Sprachen den Deutschunterricht. Früher hat man gedenkt, dass die anderen Sprachen den Unterricht störten, aber die Forschung sagt, dass die Vorkenntnisse der Schüler in anderen Sprachen im Deutschunterricht gebraucht werden können (Jessner, 2008).

Der Unterricht von einer dritten Sprache bekam ein eigenes Forschungsfeld. Seit in EU-Ländern in zwei Fremdsprachen unterrichtet wird, braucht man neuere Forschung über Erlernen der dritten oder vierten Sprache. Theorien über wie man mehr als zwei Sprachen lernt, hören zu Tertiärsprachforschung, und Theorien über wie man diese Forschung im Unterricht umsetzt, hören zu Tertiärsprachdidaktik. Die Lehrbücher in Deutsch als Fremdsprache, die nach Tertiärsprachtheorien geschrieben sind, beinhalten auch Texte in anderen Sprachen. Sie fokussieren aber nicht auf syntaktischen Kontrasten zwischen Sprachen, sondern auf den internationalen Wörtern oder Anglizismen (Marx, 2008). Aus diesem Grund sind entsprechen sie nicht die Erwartungen dieser Arbeit, aber es könnte einen Anfang sein. Oft bringen die Deutschlehrer in Norwegen, die auch Englisch unterrichten, englische Beispiele, um ein deutsches grammatisches Phänomen für die Schüler besser visualisieren. Sie zeigen so wie etwas in drei Sprachen unterschiedlich oder auf die gleiche Weise funktioniert.

2.1 Wie wird Grammatik unterrichtet

Man unterscheidet zwischen explizit und implizit Grammatikunterricht (Vold, 2018, S.178). Expliziter Grammatikunterricht bedeutet, dass die grammatischen Phänomene und Regeln präsentiert und erklärt werden. Das ist die gewöhnlichste Unterrichtsform, die in dem Deutschunterricht gebraucht wird. Mit impliziten Grammatikunterricht begegnen die Schüler

unterschiedliche Formen authentischer Texte ohne das Kommentieren von grammatischen Regeln. Es handelt sich um eine natürliche Art und Weise, eine Sprache zu lernen, aber in dem Deutschunterricht gibt es für solche Sprachunterrichtsmethoden kaum Zeit. Deshalb ist die erste Unterrichtsform verbreitet.

Die traditionelle Grammatikunterrichtsmethode bezeichnet man mit Abkürzung PPP, die für präsentieren, praktizieren, und produzieren steht (Vold, S.179). Wie wird normalerweise die Grammatik an der Schule unterrichtet? Man beginnt mit den Grundregeln, in dem die Wortklassen Substantive, Verben, Pronomen, und Adjektive introduziert werden. Nach diesen kommen mehrere fortgeschrittene Themen, wie Relativsätzen und Konjunktiv.

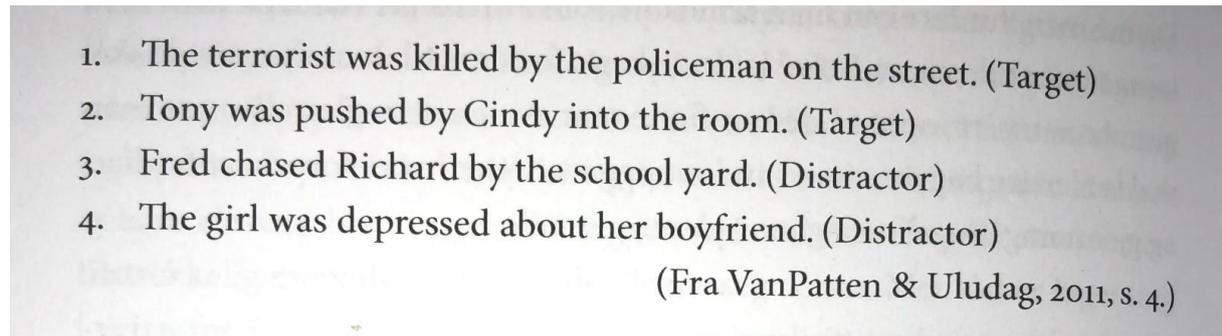
2.1.1 Induktives Vorgehen zum Grammatikunterricht

Ein induktives Vorgehen zum Grammatikunterricht bedeutet, dass die Schüler selbst durch Begegnen mit authentischen Sprachmaterialien die Sprachfertigkeiten entwickeln (Vold, S. 181). Die Lehrer organisieren die Sprachsituationen und unterstützen den Schüler, aber die Schüler müssen selbst mit Observation und Experimentieren die sprachlichen Muster und Regeln entdecken. Induktives Sprachlernen umfasst den Gebrauch von authentischen Sprachübungen, Dialogen, Hörübungen, Lesen von authentischen Texten, und anderen Aktivitätstypen, die den Schülern die Möglichkeit zu experimentieren und den sprachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten zu einüben ermöglichen. Die Lehrer können die Schüler helfen, die neuen Kenntnisse zusammenzufassen und über die neue Information zu reflektieren. Sie können auch Rückmeldungen über ihre Fortschritte geben.

Voraussetzungen für induktives Vorgehen sind genug Begegnen mit der Zielsprache und die Möglichkeit, von eigenen Fehlern und Erfolgen zu lernen. Induktives Sprachlernen kann eine effektive Methode sein, um beide Grammatik- und Wortschatz zu lernen. Die Schüler können auch mit dieser Methode ihre kommunikativen Fertigkeiten entwickeln. Der Vorteil ist, dass die Schüler besser lernen Informationen, die sie selbst gefunden haben. Solchen „entdeckenden“ Grammatikunterricht halten die Schüler für nicht langweilig zu sein (Vold, S. 182).

2.1.2 Input processing instruction

Nach dieser Methode lernen die Schüler erst die grammatischen Regeln, entweder mit traditionellem Vorgehen oder mit induktivem. Die Übungen sollen dann so gebildet werden, dass, um sie zu lösen, die Schüler die Bedeutungen, die mit den aktuellen grammatischen Formen ausgedrückt sind, verstehen müssen. Ein wichtiges Detail hier ist, dass die Übungen ein Paar ablenkende Beispiele beinhalten. Diese sind Beispiele mit Formen, die den gelernten grammatischen Formen ähnlich sind, aber andere Bedeutung haben. Ablenkende Beispiele zeigen das Verhältnis zwischen der grammatischen Form und der Bedeutung (Vold, S. 184).



Das Bild ist von Bjørke (2018, S.184) genommen, und ist ein Beispiel von input processing instruction Übungstyp. Hier müssen die Schüler wählen, welche von den gegebenen englischen Sätzen die richtige Passivsätzen sind. Als Ablenkende Sätze sind die Sätze mit der Präposition by benutzt.

2.2 Die drei Satzstrukturmodellen

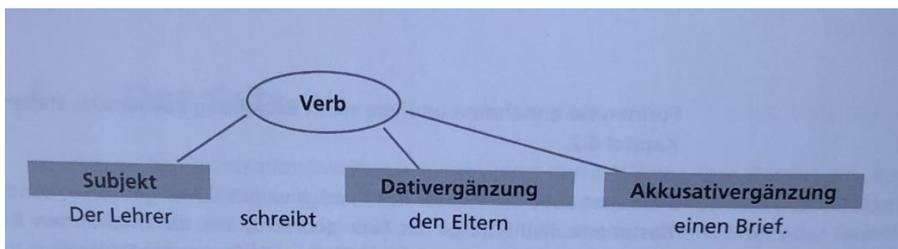
Barkowski (2017) unterscheidet zwischen drei Modellen, die die Satzstruktur abbilden: die traditionelle Grammatik, die Valenzgrammatik, und das Feldermodell.

Die traditionelle Grammatik zeigt, welche Funktionen die Satzglieder haben. Nach diesem Modell scheinen alle Satzglieder auf der gleichen Ebene zu sein, und kein Satzglied ist wichtigere als andere. Dieses Modell hat Schwächen, weil es die Beziehung zwischen den Satzgliedern nicht erklärt. Das Bild unten illustriert das traditionelle Satzmodell und ist von Barkowski (2017) genommen (S. 101).

Subjekt	Prädikat	Dativobjekt	Akkusativobjekt
Der Lehrer	schreibt	den Eltern	einen Brief.

Die Valenzgrammatik zeigt einige Beziehungen in einem Satz. Hier steht das Verb im

Zentrum. Die Valenz bestimmt wie viel Platz für den anderen Objekten es in dem Satz gibt, und welche von den Satzgliedern obligatorisch sind. Nach diesem Modell ist es das Verbal, das den Satz regiert. Das Verb bestimmt auch in welchem Kasus die anderen Objekte stehen müssen. Zum Beispiel ist das Verb geben dreiwertig und verlangt ein Subjekt im Nominativ, ein Dativ- und ein Akkusativobjekt: „Die Enkelin gibt ihrer Oma ein Buch“ (Barkowski, 2017, S.103). Das Bild unten zeigt das Satzstrukturmodell der Valenzgrammatik (Barkowski, S.102).



In dem Feldermodell hat jedes Satzglied einen bestimmten Platz in dem Satz. Hier benutzt man die Begriffe das Vorfeld, die linke und die rechte Satzklammer, das Mittelfeld, und das Nachfeld. Dieses Modell hat keine Hierarchie, sondern die Felder werden nach unterschiedlichen kommunikativen Absichten gefüllt. Um die Satzgliedreihenfolge zu illustrieren, ist das Feldermodell am besten geeignet. Hier ein Bild von dem Feldermodell (Barkowski, 2017. S.102).

Vorfeld	linke Satzklammer	Mittelfeld	rechte Satzklammer
Der Lehrer	schreibt	den Eltern einen Brief.	

2.3 Die Nominalphrase im Deutschdidaktik

Um die Nominalklammern zu verstehen, muss man mit den Nominalphrasen anfangen. Dafür sollen die grammatischen Themen Substantiv, Artikel, und Adjektiv in einer zusammenhängenden Weise unterrichtet werden. Barkowski (2017) schlägt vor, das Substantiv in drei Gruppen zu unterscheiden: Gattungsnamen, Stoffsubstantive, und Eigennamen (S.57). Nur die zwei ersten Gruppen bilden zusammen mit Artikel und Adjektiv eine Nominalphrase. Wenn die Schüler davon bewusst sein, verstehen sie, warum einige Substantive einen Artikel vor sich haben und andere nicht. Die Übungen zu den Texten sollen

solche Fragen beinhalten: „Warum ist kein Artikel in dem Satz Ich arbeite bei Siemens?“ (Barkowski, S. 57).

Warum sollen die Schüler über Nominalphrasen wissen? Ob solches Wissen für die Schüler notwendig ist, ist diskutierbar. Um auf eine einfache Weise kommunizieren zu können, nicht. Das Wissen über die komplexen Nominalphrasen dagegen ist notwendig für rezeptive Fertigkeiten. Wenn die Schüler die authentische Deutschsprache hören und lesen, sind die Kenntnisse von dem Aufbau und der Funktion der NP essentiell, um die Information zu verstehen. Die NPs funktionieren als Subjekte und Objekte in Sätzen. Deswegen sollen die NPs mit Beziehung zu ihren Funktionen gelernt werden. Das Subjekt kann wie das Akkusativ Objekt aussehen, und oft kann man sie nicht unterscheiden. Um das zu machen, braucht man Kenntnisse über den Zusammenhang zwischen Subjekt-Verbal-Objekt.

Es gibt wenig Forschung über wie man die Nominalphrase unterrichten kann (ob sie unterrichtet werden soll). Normalerweise haben nicht die Deutschlehrbücher Nominalphrase als ein Thema, sondern nur die Morphosyntax, das heißt, die Suffixflexion von Substantiven, Adjektiven, und Artikeln (Farhidnia, 2016, S. 14). Die Lehrbücher beinhalten nicht die Phrasentopologie, sie beschreiben nicht die Phrasenstruktur.

2.4 Wie in den Sätzen unterrichten

In Barkowski (2017) schlagen sie vor, in den wichtigsten Satzgliedern zu unterrichten: das Subjekt, das Verbal, und das Objekt (S.106). Ein einfacher Satz besteht aus einem Subjekt, einem Verbal, einem Objekt, und vielleicht einer Angabe. Die Schüler lernen, einfache oder unmarkierte Sätze zu bilden. Solche Sätze fungieren für kommunikative Absichten. Einfacher Satzbau ist der Schlüssel, um unkomplizierte Aussagesätze und Fragesätze zu produzieren. Die Schüler können in der neuen Sprache kommunizieren. So gesehen, sind die Begriffe Verbalklammer und Nominalklammer am Anfang unnötig. In Barkowski sind trotzdem die Begriffe Nominalphrase und Satzklammer verwendet. Sie beschreiben, wie die Satzklammer für die Schüler unterrichtet werden können, aber der Begriff Nominalphrase ist nur einmal erwähnt.

Nicht nur die Schriftsprache, sondern auch die mündliche Rede besteht aus Phrasen und Sätzen. In diesem Sinne kann es gesagt werden, dass der Satzbau die ganze Struktur der Sprache ausmacht. Dazu kommen kleinere morphologische Details, aber es lohnt sich, aus der

Vogelperspektive über das ganze Satzbild in kleineren Phrasen und so den Bestandteilen der Phrasen eintauchen.

Die Schüler brauchen so die unterschiedlichen Sätze analysieren zu können, um selbst Sätze zu produzieren. Es ist auch notwendig, um in deutscher Sprache lesen zu können, sowohl die deutsche Rede verstehen zu können. Dafür benutzt man auch die Satzanalyse. Die Sätze bestehen aus Phrasen und Wörtern, und die Kenntnisse über die Zusammenhänge zwischen ihnen helfen, um was von einem Text oder einer Rede zu erwarten zu wissen. Hier passt es, die bekannte Anekdote über den Dolmetscher, der noch auf dem Verb wartet (Thurmair, 1991, S.175). Wenn die Schüler wissen, was aus der Sprache zu erwarten, können sie die Sprache leichter verstehen.

Die Nominalphrasen und die Verbalphrasen können als den wichtigsten Phrasentypen der Deutschgrammatik kategorisiert werden (Farhidnia, 2017, S.10). Das Verb fungiert als das Verbal in dem Satz. Neben den Kenntnissen über die Merkmale des Verbs wie das Tempus und der Modus, sollen die Schüler verstehen, welche semantische Bedeutungen sie für den Satz haben. Das deutsche Verb hat einige Besonderheiten, die für die Schüler präsentiert werden sollen. Dazu hören, dass die sogenannte Grundwortstellung Subjekt-Verbal-Objekt nur die unmarkierten Sätze haben, aber in den markierten und anderen Satztypen verändert die Verbstellung. Das Verbal kann aus zwei oder mehreren Teilen bestehen, und alle haben besondere Plätze in dem Satz. Das letzte ist wichtiger einen Überblick über zu haben. Das Verb kann in der ersten, zweiten, oder letzten Stelle stehen, nach dem Satztyp. In allen Fällen, wo das Verbal zwei oder mehrteilig ist, werden die Klammer gebildet.

Hier ist es wichtig, die Klammern für die Schüler gut visualisieren zu können. Die Visualisierung hilft, die Klammern besser zu verstehen und zu lernen. Eine Brücke oder eine Schraubzwinge können, zum Beispiel, gute Symbole sein, um die Klammern zu illustrieren (Barkowski, 2017, S. 115). Ein Beispiel aus einer Schule in Indonesien zeigen, wie sie in einem Klassenzimmer funktionieren können. Dort wurde Plakate mit einigen grammatischen Illustrationen gehängt. Wenn ein Schüler „Hast du gefunden den Bleistift?“ sagt, braucht der Lehrer oder ein Mitschüler nur in der Richtung des Plakats zu zeigen, und der Schüler versteht, wo er einen Fehler gemacht hat (Barkowski, S. 115). Ein grammatisches Phänomen zu visualisieren ist ein gutes Werkzeug, um die Regel zu automatisieren.

3 Empirische Untersuchung

Auf Interesse für diese Arbeit waren die Ergebnisse der Masterarbeit von Anne Flaig (2014). Sie hat die grammatischen Kenntnisse der Schüler nach der zehnten Klasse untersucht (also nach drei Jahren der Deutschunterricht). Als Untersuchung wurden die grammatischen Fehler in den Texten, den die Schüler am Anfang des Gymnasiums geschrieben haben, analysiert. Alle Fehler sind nach Wortklassen und Fehlertypen geordnet: orthografische, morphologische, syntaktische, morpho-syntaktische, lexikalische, und sonstige Fehler. Weil diese Arbeit sich mit den Verbalklammer, Nominalphrasen, und Genitiv beschäftigt, wurde die Aufmerksamkeit auf den syntaktischen und morphosyntaktischen Fehlern gerichtet.

In dem Bereich das Verb machen die Schüler verhältnismäßig wenigen Fehler. In den Texten von zwei Klassen wurden elf Fehler gefunden, wo das finite Verb an der dritten Stelle stand statt der zweiten. Weil Norwegisch und Deutsch V2-Sprachen sind, könnte daraus geschlossen sein, dass diese die Transferfehler von der englischen Sprache sind. Weiter wurde nur vier Fehler mit der Endstellung des Verbs gefunden, aber hier muss man bemerken, dass kaum Nebensätze geschrieben wurden. Drei Fehler mit Partizip, und übrige Fehler mit fehlenden Infinitivform.

Vielmehr wurden morphosyntaktische Verbfehler gefunden. Im Unterschied zu zwanzig syntaktischen Fehlern, zählt sie 249 morphosyntaktischen. Diese sind weiter geordnet nach unterschiedlichen Fehlerkombinationen mit Tempus, Kongruenz, Partizip, und haben statt sein. Viele von diesen Fehlern sind von den Typen „ich habe reisen“ satt gereist (S. 81).

Die Bereiche Substantive, Artikel, und Adjektive wurden jeder für sich selbst kategorisiert. In dem Bereich Artikel am meisten morphosyntaktische Fehler gefunden. Das sind falsches Genus oder falscher Kasus mit richtigem Genus. Weil der Artikel als eigene Fehlergruppe analysiert wurde, wurden keine morphosyntaktische Fehler zu dem Bereich Substantiv geordnet. Keine syntaktischen Fehler, nur orthografische und lexikalische.

Der Gebrauch von Genitiv scheint ein großes Problem zu sein. Die Schüler bekam ein paar Sätze, die die Nominalphrasen mit Genitivergänzungen die Mutter des Mädchens und den Stuhl des Lehrers beinhaltet. Die Ergebnisse zeigen, dass keine von den geschriebenen Genitivformen richtig waren. Einige Beispiele von den Antworten der Schüler sind „die Mutter zu die Mädchen“ und „das Stuhl auf der Lehrer“ (S. 96).

Die Masterarbeit von Anne Flaig zeigt, dass die Schüler mit den Partizipformen Probleme haben, aber sie platzieren das Partizip am Ende des Satzes. Dazu muss gesagt werden, dass die Schüler unmarkierte Sätze produzieren, mit gleicher Wortstellung als im Norwegisch. Deswegen sind wenige Fehler in dem syntaktischen Bereich gezählt. Die Schüler schreiben fast nicht die Nebensätze, aber wenn sie das tun, machen sie Fehler. Die Genitivform können sie nicht richtig verwenden, und sie haben Schwierigkeiten mit Kasus und Genus.

3.1 Der Lehrplan in Fremdsprachen

Jeder Lehrer in Norwegen muss sich im Unterricht nach den Lehrplänen orientieren. “Læreplanene beskriver kompetansen elevene skal tilegne seg i fagene. Kompetanse består av kunnskaper og ferdigheter i kombinasjon” (Utdanningsdirektoratet, 2023). Ins Deutsche übersetzt lautet es so: Die Lehrpläne beschreiben die Kompetenz, die die Schüler sich in Fächern aneignen sollen. Die Kompetenz besteht aus einer Kombination von Kenntnissen und Fertigkeiten. Nach dem Zentralamt für die Schul- und Berufsausbildung (*Utdanningsdirektoratet*) sollen die Schüler die Kompetenz, die sie sich an der Schule aneignen, auch außerhalb der Schule und in der Zukunft verwenden können (Utdanningsdirektoratet, 2023). Dafür brauchen sie in unterschiedlichen Themen sich zu vertiefen (auf Norwegisch heißt es *dybdeløring*), um Zusammenhänge zu sehen. So können sie was sie gelernt haben in neuen Situationen benutzen.

Der Lehrplan in Fremdsprachen begründet den Unterricht in Fremdsprachen so: „I en globalisert verden har vi behov for å kommunisere på forskjellige språk” (Utdanningsdirektoratet, 2020). Übersetzt: In einer globalisierten Welt haben wir Bedürfnisse, in verschiedenen Sprachen zu kommunizieren. In dem Lehrplan steht es auch, dass die Schüler über die Kultur und die Lebensweise anderer Gesellschaften lernen sollen. Weiter steht es, dass wenn die Schüler über die sprachliche Vielfalt einer Gesellschaft lernen, bekommen sie den Einblick in eigenem Hintergrund, sowohl als auch den Einblick im Hintergrund der andere. Diese werden dazu beitragen, dass die Schüler das Verständnis und die Toleranz entwickeln, und dass die Weltanschauung kulturabhängig ist.

Zu dieser Zeit wurde ein neuer Lehrplan veröffentlicht. Der neue Lehrplan modernisiert den Unterricht nach heutigen und zukünftigen Herausforderungen. In dem neuen Lehrplan wurden beide die Fächer und wie man den Unterricht organisiert geändert. Mit dem neuen Lehrplan haben die Lehrer und die Schulen in einem größeren Grad die Freiheit und die Flexibilität den Unterricht nach den Bedürfnissen und Interessen der Schüler zu anpassen.

3.2 Was in dem Lehrplan über Grammatik steht

In Norwegen haben Deutsch, Spanisch und Französisch den gemeinsamen Lehrplan. Die letzte Version des Lehrplans in Fremdsprachen gilt seit 01. Januar 2023. Es gibt eigene kompetenzziele für Niveau I und Niveau II. Niveau I absolviert man nach den 10. Klasse. Mit dem Deutschunterricht fängt man in der 8. Klasse an. Niveau II ist für das Gymnasium (*videregående skole*).

Das Wort Grammatik kommt in dem Lehrplan nicht vor. Was man als Grammatik deuten kann, kommt in diesen Kompetenzzielen vor:

Für Niveau I: „bruke *enkle* språklige strukturer, regler for uttale og rettskriving og språkets offisielle alfabet eller tegn for å kommunisere på en situasjonstilpasset måte” - *einfache* sprachliche Strukturen, Regeln für Aussprache und Rechtsschreibung, und das offizielle Alphabet oder die Zeichen der Sprache zu benutzen, um auf eine Situationsangepasste Weise zu kommunizieren (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Für Niveau II: „bruke *grunnleggende* språklige strukturer, regler for uttale og rettskriving og språkets offisielle alfabet eller tegn for å kommunisere på en situasjonstilpasset måte” - *grundlegende* sprachliche Strukturen, Regeln für Aussprache und Rechtsschreibung, und das offizielle Alphabet oder die Zeichen der Sprache zu benutzen, um auf eine Situationsangepasste Weise zu kommunizieren (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Wie gesehen, unterscheiden sich diese Kompetenzziele für Niveau I und II mit einem Wort (mit kursiv markiert). Was man als die einfachen oder die grundlegenden Strukturen deuten kann, bleibt offen.

Wie viel Grammatik zu unterrichten, und welche grammatischen Strukturen zu priorisieren, muss jeder Lehrer selbst entscheiden. Der Lehrplan fungiert nur als ein Wegweiser, der das Reiseziel zeigt, aber den Weg musst man selbst wählen. Einige Kompetenzziele beschreibt der Zentralamt für die Schul- und Berufsausbildung explizit, weil andere implizit gemeint sind, und der Lehrer bestimmt, mit was es zweckmäßig zu arbeiten ist (Utdanningsdirektoratet, 2023). Das gibt Freiheit und Flexibilität. Auf die andere Seite wird viel Zeit dafür am Anfang der Lehrerverberung gehen, diese Entscheidungen zu machen.

Eine von den neulich geschriebenen Masterarbeiten ist die Masterarbeit von Johanna Toresen (2020), die den Übergang zwischen dem Gymnasium und deutsche Studien an der Universität untersucht. Von den durchgeführten Interviews bin ich darauf aufmerksam geworden, dass einige Lehrer den Gesichtspunkt haben, dass das Niveau von den Grammatikfertigkeiten der Schüler verringert ist, und dass der Grund dafür den Schärpunkt auf die kommunikativen Fertigkeiten in dem Lehrplan sein kann (Toresen, 2020, S. 25).

3.3 Die Präsentation der Lehrbücher

Momente 2 ist das neueste Lehrbuch, das diese Arbeit untersuchen wird. Es wurde im Februar 2020 herausgebt, und ist von Julika Fiebig, Petra Biesalski, und Kari Sødal Gjestvang geschrieben. Das Lehrbuch hat 2021 in Frankfurt den BELMA-Preis (Best European Learning Materials Awards) gewonnen, und ist damit gerechnet, am besten Kultur und Sprache zu integrieren (Aschehoug, 2020). Der Aschehoug Verlag schreibt, dass es viel Platz für beide Wortschatz und Sprachstrukturen hat (Aschehoug, 2020). Das letzte interessiert diese Arbeit. Das Buch ist auch visuell attraktiv, und ist so konzipiert, dass es Neugierigkeit erweckt.

Weitblick 2 ist das andere Lehrbuch, das diese Arbeit analysiert. Die untersuchte Ausgabe ist von 2012, und die Verfasser sind Trond Nygård, Kirsten Skorge, Halvor Thesen, und Petra Biesalski. Das Buch ist beide ein Lehrbuch und ein Arbeitsbuch.

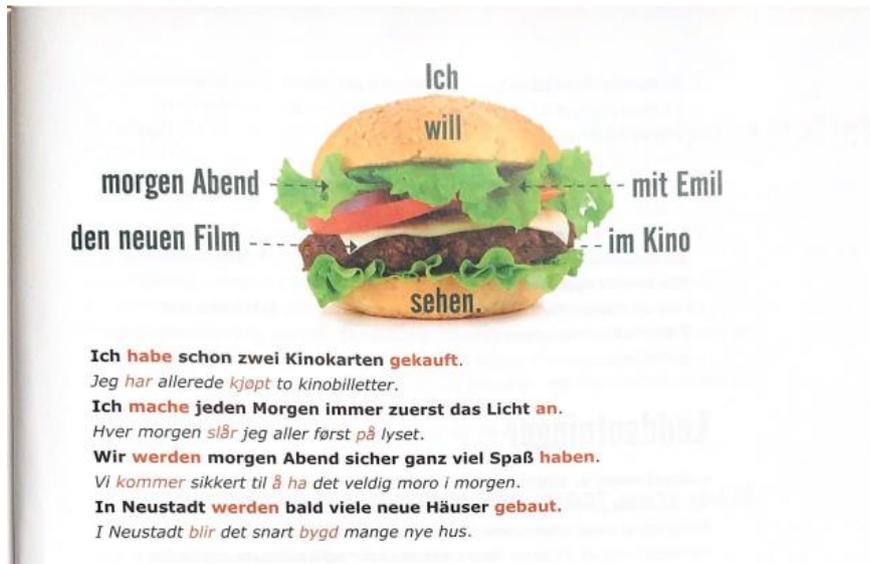
Das letzte Lehrbuch ist *Weiter geht's 2*. Hier ist auch die Ausgabe von 2012 untersucht. Es hat eine neue Ausgabe von 2020, aber weil es zu dieser Zeit ungewiss ist, ob die Schulen diese Ausgabe benutzen, wurde sie nicht für die Untersuchung gewählt. Anne-Marie Schulze ist die Verfasserin.

3.4 Die Ergebnisse der Untersuchung

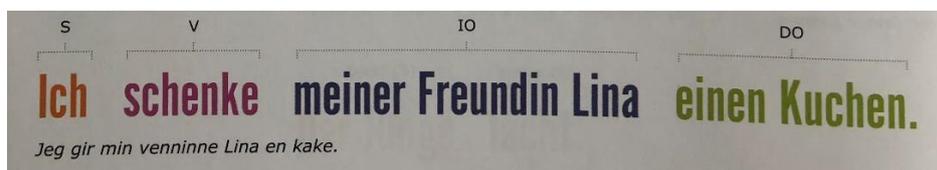
In *Momente* gibt es eine sogenannte Minigrammatik am Ende, wo die zentralen grammatischen Elemente auf Norwegisch beschreibt und erklärt sind. Die Minigrammatik besteht aus fünfundzwanzig Seiten, und ist in Vier Teilen geteilt: die Wortarten, Die Satzglieder und Analyse, die Konjunktionen, und die Zeit.

Das Verb wird als eine Wortart präsentiert. „Verb er ord som skildrer hva noen gjør eller hva som skjer” (Fiebig, 2020, S. 266). Das Kapitel über Verben beschreibt weiter die unterschiedlichen die Tempora Präsens, Perfekt, und Präteritum. Hier ist die Konjugation von Verben nach Personen gezeigt. Die Regeln sind erklärt, und die Tabellen geben eine Übersicht über Flexionsformen. Die Modalverben sind auf die gleichen Weise präsentiert. Die Minigrammatik behandelt also die grammatischen Themen Infinitiv, Präsens, Perfekt, Präteritum, Imperativ, Modalverben, trennbare Verben, Futur I und II, und Konjunktiv I und II. Wenn die Minigrammatik die Konjugation von den trennbaren Verben erklärt, ist es geschrieben, dass die Partikeln im Präsens zu Ende des Satzes kommen, und dass sie in Nebensätzen zusammen mit Hauptverben stehen. Es gibt ein Beispielsatz, aber hier wird es nicht präzisiert, dass das Verb am Ende stehen muss.

Momente illustriert die Klammern mit einem Hamburger. „Som to deler av et hamburgerbrød legger verbalet seg rundt resten av setningene (eller alt du har på hamburgeren din)” (Fiebig, S. 312). Eine Übersetzung davon lautet so: wie zwei Teile eines Hamburgerbrödchens legt sich das Verbal herum den Rest des Satzes. Unten kommt das Bild von dem Hamburger, von *Momente 2* genommen, Seite 312.



In *Momente* ist die Satzanalyse gut erklärt. Hier sind die Satzbeispiele mit großer Schrift und Farben gedruckt. Jedes Satzglied hat eine Farbe, und in ganzer Minigrammatik erhalten die Satzglieder dieselben Farben. Sie sind auch oben mit Buchstaben S, V, DO, und IO markiert, und damit sind es illustriert, welche Funktionen sie haben. Die tabellarischen Modelle, die nach der traditioneller Grammatikmodelle die Satzstruktur visualisieren, sind auch in *Momente* zu finden. Hier ist ein Bild von der Seite 308, wo ein Beispielsatz mit Farben und großer Schrift die Funktionen von den Satzgliedern illustriert.



Hier sieht man, dass meiner Freundin Lina im Ganzen ein indirektes Objekt repräsentiert, und einen Kuchen ein direktes Objekt. Das Subjekt hier besteht aus einem Wort Ich. Auf die nächste Seite haben die Satzglieder dieses Satzes die Rollen gewechselt, und das neue Subjekt Meiner Freundin Lina ist jetzt mit oranger Farbe gedruckt (S. 309). Diese Beispiele sind übersichtlich und zeigen den Funktionen von unterschiedlichen Wortgruppen. Die Wortgruppen sind nicht als Nominalphrasen bezeichnet, aber das stört nicht das Verständnis von den Satzgliedfunktionen.

Der Begriff Präpositionalphrase ist dagegen in *Momente* benutzt. Auf die Seite 310 sind die Funktionen von Präpositionalphrasen beschreibt. Die Präpositionalphrasen sind im

Zusammenhang mit den Verben erklärt. Dass sie auch als Adverbiale funktionieren können, ist auch erwähnt. In Beispielsätzen sind die Präpositionsphrasen mit roter Schrift markiert.

Der Zusammenhang zwischen Verben und Objekten erklärt *Momente* auf die Seite 307. Hier ist es z. B. geschrieben, dass das Verb manchmal mehr als nur ein Subjekt verlangt. Der Begriff Valenz ist nicht benutzt.

Der Status von modernem Genitiv ist auch gut und kurz in *Momente* zusammengefasst: „I moderne tysk står genitivfraser vanligvis bak substantivet som den refererer til“, „Genitiv møter du oftest i skriftlige tekster og i formelt språk“, und „På norsk bruker vi ofte preposisjonsfrase for å si det samme“ (S.295). Die Übersetzung ins Norwegisch folgt auch. Es ist außerdem erwähnt, dass der Genitiv in der Alltagssprache weniger benutzt wird, und dass man die Genitivform mit der Präposition von bevorzugt und den Dativkasus benutzt. Hier ist den Begriff Genitivphrase beinhaltet. Es wird dagegen nicht explizit erklärt, was eine Genitivphrase ist.

Der Genitiv als ein Thema kommt nicht vor dem Kapitel 15 in *Momente*. Zusammen gibt es zwanzig Kapitel in dem Lehrbuch. Eine Aufgabe, die sich mit dem Genitiv beschäftigt, lautet so: „Finn disse uttrykkene i tidslinjen på Aunivers.no og oversett dem til norsk [Finde diese Ausdrücke in der Zeitleiste auf Aunivers.no und übersetze sie ins Norwegisch]: das Ziel der Sowjetunion, der Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland, ohne Erlaubnis des Staates, der Bau der Berliner Mauer, die Blockade Westberlins“ (S. 195). Die Aufgabe sagt, dass man über den Genitiv auf die Seite 295 in dem Lehrbuch liest und dann die Phrasen analysiert. Anweisungen zu der Analyse gibts es nicht.

Weitblick 2 hat eigene Ausgabe auf Bokmål und eigene auf Nynorsk. Der Grund dafür ist, dass in *Weitblick* einige Aufgaben zu den Grammatikteilen auf Norwegisch geschrieben sind. Zu bemerken ist, dass die Aufgaben zu den Texten auf Deutsch geschrieben sind, aber die Grammatikaufgaben auf Norwegisch.

Weitblick 2 hat auch eine Minigrammatik am Ende des Buchs. Die Minigrammatik ist auf Norwegisch geschrieben. Es hat zwölf Kapiteln und ist neunundvierzig Seiten lang. Das erste Kapitel handelt sich um das Verb und ist mit vierten Seiten der größte Teil der Minigrammatik. Dieser Teil behandelt die Themen Infinitiv, Präsens, Perfekt, Präteritum,

Präteritum Perfekt, Futur, Imperativ, untrennbare Verben, Passiv, Konstruktionen mit bleiben, und Konjunktiv I und II. Hier geht es um die Verbkonjugation.

Auf die Seite 274, wo es um die Modalverben im Präsens geht, steht es in einem Satz, dass das Hauptverb ganz am Ende des Satzes stehen muss. „am Ende“ ist in der Fettschrift geschrieben. Auf die nächste Seite ist es wiederholt, dass der Infinitiv am Ende des Hauptsatzes kommt. Weiter steht es, dass in Nebensätzen das flektierte Verb am Ende steht, und, dass man mehr über die Wortstellung auf den Seiten 312-312 lesen kann. Unter der Beschreibung von Perfekt steht es, dass man auf die Wortstellung Aufmerksam sein muss: das Partizip steht am Ende des Hauptsatzes. Hier wird es auch erwähnt, dass es auf Norwegisch anders ist: das Partizip steht zusammen mit dem Hilfsverb. Was ein Nebensatz und ein Hauptsatz sind wurden erst nicht erklärt. Hier brauchen die Schüler es selbst zu wissen, um die Regeln zu verstehen. Auf die Seite 282 geht es um die trennbaren Verben, und hier wird es erklärt, dass der Partikel in Hauptsätzen von dem Verb getrennt wird und am Ende des Satzes platziert wird. In den Nebensätzen steht der Partikel mit dem Verb zusammen. Nur die Wörter „Hauptsätzen“ und „Nebensätzen“ sind in Fetter Schrift geschrieben.

Zwei Seiten beschreiben die Wortstellung, und erst hier sind die Begriffe „Hauptsätze“ und „Nebensätze“ erklärt. Hier geht es um die zentralen syntaktischen Gemeinsamkeiten zwischen Norwegisch und Deutsch. Nach den Gemeinsamkeiten sind die zentralen Unterschiede kurz beschrieben.

Substantive, Pronomen, Determinative, Präpositionen, und Adjektive haben eigene Kapitel in Minigrammatik. In dem kurzen Kapitel Über Substantive sind die Flexion nach Kasus von bestimmten und unbestimmten Artikeln gezeigt.

Nach dem Kapitel über die Substantive kommt das Kapitel über die Satzanalyse. Nach der Satzanalyse kommen die Pronomen. Unter die Pronomen ist auch die Satzanalyse mit den Pronomina.

Weitblick 2 beschreibt nicht die Nominalklammer. Alle Bestandteile der Nominalklammer sind für sich selbst präsentiert, als eigene Wortarten. Wie sie zusammen eine Nominalphrase bilden, ist nicht erwähnt.

In *Weitblick 2* kommen die Aufgaben zu den Texten am Ende jedes Kapitels, im Unterschied zu *Momente 2*, wo die Grammatikaufgaben mit den Textverstehenaufgaben gemischt sind und nach jedem Text stehen. *Weitblick 2* teilt die Aufgaben in zwei thematischen Teilen. Erst kommen die Fragen zu den Texten, Sprechen- und Schreibaufgaben, die sich mit der Grammatik nicht beschäftigen. Nach diesen Aufgaben gibt es zwei oder drei Seiten mit den Grammatikaufgaben. Die Grammatikaufgaben handeln sich um das grammatische Thema des Kapitels, z. B. Präsens Perfekt. Hier sollen die Schüler die richtigen Verbformen schreiben. Es gibt Hinweise zu den Seiten in Minigrammatik, wo man über aktuelles grammatisches Phänomen lesen kann.

Die grammatischen Aufgaben in *Weitblick* und in *Momente* sind auch unterschiedlich gebildet. Während in *Weitblick* man die grammatischen Regeln verwenden soll, um die Aufgaben zu lösen, fordert *Momente* die Regeln selbst zu entdecken und die Muster herauszufinden. Hier ist ein Beispiel aus *Momente 2*: „List opp verbene du finner i sangteksten. Hvilke personbøyninger finner du, og hvilke mangler? Skriv verbene i et skjema med personer loddrett og verbene vannrett. Skriv infinitivformen øverst. Bøy alle verbene. Ser du et mønster?” (Fiebig, 2020, S. 11).

Die Minigrammatik in *Weiter geht's* hat nicht ein Inhaltsverzeichnis, im Unterschied zu *Momente* und *Weitblick*. Die Minigrammatik ist sechzehn Seiten lang. Und ist damit auch die kleinste. Das Lehrbuch ist ganz auf Deutsch geschrieben. Das heißt, dass die Aufgaben zu den Texten sind auch auf Deutsch. Nur die Minigrammatik ist in der norwegischen Sprache geschrieben. *Weiter geht's* beinhaltet in einem Buch die Minigrammatik beide auf Bokmål und auf Nynorsk. Die anderen Lehrbücher sind entweder auf Bokmål oder auf Nynorsk, weil entweder die Aufgaben zu Texten auf Norwegisch sind oder die Minigrammatik grösser ist.

Die Verben sind auf gleicher Weise behandelt, wie in *Momente* und *Weitblick*. Die verschiedenen Tempora sind beschrieben, nur kurzer. *Weiter geht's* rahmt die Faustregeln ein, zum Beispiel: „Ikke glem at geten er så langsam at den alltid kommer helt til slutt i den tyske setningen” (Schulze, 2012, S. 311). Vergiss nicht, dass geten so langsam ist, dass es immer ganz am Ende des deutschen Satzes kommt. Mit geten hier sind die Bildung von Perfekt ge+t gemeint. Bei der Beschreibung von Konjugationsregeln der trennbaren Verben ist es erwähnt, dass der Partikel am Ende des Satzes kommt. Der Aussage ist aber nicht hervorgehoben.

Die Begriffe Nominalphrase oder Nominalklammer verwendet das Lehrbuch nicht. Substantive sind als eine eigene Wortklasse präsentiert. Die Substantivbeschreibung startet mit der Erklärung, dass die Substantive mit großen Buchstaben geschrieben sind und dass sie verschiedenen Endungen im Plural bekommen. Dass die Substantive unterschiedliche Genus haben, kommt erst in Determinativbeschreibung vor. Alle Bestandteile der Nominalphrase sind für sich selbst beschrieben.

3.5 Aufgabenanalyse

Hier ist ein Beispiel einer Aufgabe aus erstem Kapitel in *Weiter geht's*, die sich auf das Lernen der starken Verben fokussiert:

„Im Text findest du folgende starke Verben: heißen, kommen, fangen, treffen, ziehen, vergehen, finden, gehen, sehen.

1. Konjugiere sie bitte in alle Personen in Präsens.
2. Benutze dann diese Verben in deinen eigenen neuen Sätzen.” (S. 17)

Das sieht wie eine typische Aufgabe aus, die in dem Deutschunterricht benutzt werden kann. Ein Verb nehmen und nach Personen konjugieren in einem bestimmten Tempus, und dann die Sätze mit diesem Verb schreiben. Die Verbliste besteht aus den Verben, die man am meisten benutzt, und deswegen ist es Sinnvoll, dass die Schüler sie automatisieren. Es gibt nicht Erklärungen über welche Sätze die Schüler bilden sollen. Hier kann der Lehrer selbst spezifizieren, welche Kriterien die Sätze beinhalten müssen. Mit diesen Verben werden die Sätze, die strukturell den norwegischen identisch sind, gebildet.

In dem nächsten Kapitel in *Weiter geht's* ist Präsens Perfekt das grammatische Thema, und eine Aufgabe von hier sieht so aus: „Suche im Text fünf Verben, die in Präsens Perfekt stehen. Konjugiere sie in allen Personen. Wie heißen die Verben im Infinitiv?“ (S. 31). Diese Aufgabe fordert nicht, über die Platzierung des Verbs in dem Satz nachzudenken, sondern nur auf die richtige Verbkonjugation und dem Infinitiv, also nur auf der Form. Eine andere Aufgabe auf die gleiche Seite schlägt vor, dass die Schüler Präsens Perfekt benutzt, wenn sie eine Tagebuchnotiz schreiben. Es gibt eine Aufgabe, in der man drei starken und drei schwachen Verben finden und sehen, wie die Endungen sich unterscheiden. Die Aufgaben in

Weiter geht's fokussieren sich auf der Verbform, und nicht auf wie die Verben in Sätzen verwendet werden.

Die Aufgabenwahl wirkt zufällig zu sein. Es scheint nicht, dass eine Logik hinter der Aufgabe steht. Das nach z. B. sechs Kapiteln, man einen Zusammenhang sehen anfängt. In dem ersten Kapitel ist auch Substantiv das grammatische Thema, und eine Aufgabe mit dem Substantiv lautet so: „Im Text „Zeugnis für alle?“ gibt es mehrere Substantive, die das Thema Schule behandeln. Finde sie und schreibe sie mit den dazugehörigen Fällen, z. B. der Schulleiter“ (S. 20). Hier wird man nur das Kernsubstantiv aussuchen, und den Artikel. Ob sich ein Adjektiv dazwischen befindet, wird nicht gemerkt. Dagegen könnte man sagen, dass es nur das erste Kapitel ist, und die Adjektive als ein Thema kommen erst in dem sechsten Kapitel.

In dem sechsten Kapitel findet man nur eine Aufgabe mit Adjektiven, und die sieht so aus: „Suche zehn Adjektive in dem Text „Was essen die Deutschen?“ und bestimme die Endungen. Unterscheide zwischen der starken und der schwachen Deklination“ (S.94). Erst brauchen sich die Schüler daran erinnern, was eine schwache und eine starke Deklination ist. Dafür kann sie sich die Regeln in der Minigrammatik anschauen, ob sie selbständig strategisch arbeiten können. Die Aufgabe fördert nicht den Zusammenhang zwischen Artikel-Adjektiv-Substantiv zu bemerken. Wenn die Schüler diese Aufgabe gelöst haben, haben sie die Regeln der Deklination gelernt. Sie haben nicht gelernt, dass die drei Wortarten Artikel, Substantiv, und Adjektiv eine Phrase bilden können, die Zusammen als ein Objekt oder ein Subjekt in einem Satz funktioniert.

Die Schüler benutzen die Adjektive von der ersten Stunde des Schuljahrs im Gymnasium. Sie haben die Adjektive früher in Mittelstufe gelernt (8-10 Klassen). Deswegen ist es Sinnvoll, sich mit den Adjektiven von erstem Kapitel zu begegnen, oder zweitem. Der Grund dafür ist das sie früh im Jahr grammatisch richtig die Adjektive benutzen, weil die Adjektivdeklination eine von den schwierigsten grammatischen Themen ist, weil es in der Adjektivdeklination die drei Wortarten richtig nach Kasus, Genus, und Numerus flektiert werden müssen. Dafür braucht man viel Übung und Automatisierung. Die Schüler benutzen immer Adjektive in der mündlichen Rede auch, weil sie gern kreative Äußerungen machen wollen. Und es ist hier, dass sie immer stoppen müssen, um sich an dem Kasus und Genus zu erinnern.

Der Genitiv hat nicht ein Platz als ein Grammatikthema in den Kapiteln des Lehrbuchs *Weiter geht's*. Es gibt ein Kapitel, das der Kasus als Thema hat. In einer Aufgabe hier sollen die

Schüler fünf Präpositionalausdrücke mit Akkusativ und Dativ finden, und dann eigene Sätze mit ihnen bilden (Kapitel 3). Die Aufgabe beschäftigt sich mit zwei von vier Kasusstypen. *Weiter geht's* scheint nicht, Aufgaben mit Genitiv zu haben. In der Minigrammatik ist auch wenig Platz für Genitiv reserviert. Hier sind ein Paar Beispielsätze mit nachgestellten Genitivattributen. Auf die Unterschiede zwischen Sprachen ist die Aufmerksamkeit nicht gerichtet.

3.6 Satzmodelleanalyse

Untersucht wurde auch, ob die Lehrbücher das Satzmodell illustrieren, und welche Satzmodellen sie dann benutzen. In *Momente* ist die Satzanalyse deutlich behandelt. Es gibt auch Aufgaben, in denen man das Subjekt und das Verbal im Text finden soll (Fiebig, 2020, S. 33). In einer anderen Aufgabe sollen die Schüler den Nebensätzen mit *dass*, *weil*, und *wenn* finden, sie in Norwegisch übersetzen, und die Konjunktionen und die Verbale markieren (S.51). Wenn die Schüler dieser Aufgabe gelöst haben, werden sie den syntaktischen Kontrasten in deutschen und norwegischen Sätzen sehen. Sie werden sehen, wo in den Sätzen die deutsche Verbale stehen und wo die norwegische, und so die Verbstellung bemerken.

Momente verwendet auch Symbole, um den Klammern in einem Satz zu illustrieren. Ein Hamburger ist dafür benutzt. Es gibt auch Kapitel in Minigrammatik, die Nebensätzen inklusiv Relativsätzen beschreiben. Die Relativsätze sind für die Schüler als *som*-setninger übersetzt. Die Satzbeispiele sind beide auf Deutsch und Norwegisch geschrieben. Man kann sie dann deutlich vergleichen. Hier ist ein Bild von Seite 314, in der die Nebensatzbeispiele gegeben sind. Konjunktionen sind mit roter Farbe markiert.

Wir gehen raus, wenn es nicht mehr regnet.

Vi går ut når det ikke regner lenger.

Ich hoffe, dass morgen die Sonne scheint.

Jeg håper at sola skinner i morgen.

Bernhard ist Helikopterpilot, weil er gern fliegt.

Bernhard er helikopterpilot fordi han liker å fly.

Momente benutzt die traditionelle Grammatikmodell, um den Satzbau zu illustrieren (S. 312). Dies Modell zeigt die Satzglieder.

S	V	IO	DO	V
Du	bildest	dir	etwas	ein.

Du innbiller deg noe.

S	V	IO	DO
Die Mutter	wäscht	sich	die Hände.

Moren vasker hendene sine.

Die Satzklammer sind auch gut markiert, ohne den Begriff Klammer zu verwenden. Auf die Seite 316 sind die linke und die rechte Klammer mit roter Schrift markiert: das Wort, das den Nebensatz einleitet, und das Verbal, das am Ende steht.

Weitblick benutzt auch das traditionelle Grammatikmodell, um die Satzstruktur zu visualisieren. Es gibt ein Kapitel über die Satzanalyse, und die Beispielsätze sind in einer Tabelle, die das traditionelle Modell mit den Satzgliedern zeigt. Die Präsentation von den unterschiedlichen Satzgliedern ist kurz, und zusammen ist es zweieinhalb Seiten mit der Analyse. Wortstellungsbeschreibung kommt auch später in der Minigrammatik.

Die Adjektive sind nicht in einem Artikel-Adjektiv-Substantiv Zusammenhang präsentiert. Die schwache und die starke Deklination sind in einer Tabelle gezeigt (Nygård, 2012, S. 309).

Der Genitiv ist auf die Seite 292 erklärt. Erst kommen einfache Genitivformen wie „Peters Auto“. Dann steht es, dass es eine andere Genitivform gibt, die so aussieht: „das Auto meiner Frau (min kones bil)“. Auf die Unterschiede in der Übersetzung wird der Leser nicht aufmerksam gemacht. Zum Schluss steht es, dass in der Alltagssprache den Gebrauch von Konstruktionen mit von+dativ statt Genitiv mehr gewöhnlich ist (S. 292).

Weitblick behandelt die Präpositionsphrase: „vi kaller preposisjonene pluss ordet det står foran, for en preposisjonsfrase“ (Nygård, S. 304).

In *Weiter geht's* sind die Verbalklammern mit kursiv markiert: „Gestern habe ich deinen Vater gesehen“ (S. 324). *Weiter geht's* benutzt nicht Symbole oder Farbe. Das Verbal ist nur markiert, um die Stellung des Hilfsverbs und des Partizips zu zeigen.

Die Adjektivdeklination zeigt *Weiter geht's* in einer Tabelle, die die Deklination nach bestimmten und nach unbestimmtem Artikel unterscheidet (S. 321). Die Begriffe Deklination mit bestimmtem und unbestimmtem Artikel sind verständlicher als die Begriffe schwache und

starke Deklination. Dagegen ist es nicht immer ein Artikel, der vor dem Adjektiv steht, und das kann Unklarheiten zu dem Regel bringen.

Die Satzanalyse und die Wortstellung findet man auf die Seite 324. *Weiter geht's* hat nur eine Seite mit der Beschreibung von dem Subjekt, dem Verbal, den direkten und indirekten Objekten.

3.7 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Tabelle unten zeigt den Gebrauch von linguistischen Begriffen in Lehrbüchern.

Der Begriff /das Lehrbuch	<i>Momente 2</i>	<i>Weitblick 2</i>	<i>Weiter geht's 2</i>
Die Nominalphrase	-	-	-
Die Präpositionsphrase	x	x	-
Die Genitivphrase	x	-	-
Die Adjektivphrase	-	-	-

Die andere Tabelle vergleicht einigen Kriterien, die in den Minigrammatiken der Lehrbücher untersucht wurden.

Das Kriterium/das Lehrbuch	<i>Momente 2</i>	<i>Weitblick 2</i>	<i>Weiter geht's 2</i>
Das Inhaltsverzeichnis	x	x	-
Die Satzanalyse	x	x	x
Die Markierung von Verbklammer in Beispielsätzen	x	x	x
Der Gebrauch von den Begriffen Verbklammer oder Satzklammer	-	-	-
Die Markierung von Nominalklammer	-	-	-
Der Gebrauch von den Begriffen Nominalklammer	-	-	-

Aus dieser Tabelle sieht es so aus, dass den gleichen Kriterien haben. Eine Ausnahme ist das der Mangel an das Inhaltsverzeichnis in der Minigrammatik von *Weiter geht's*. Außerdem scheinen sie, sich voneinander nicht zu unterscheiden. Der Grund dafür ist, dass diese Tabelle nur den Bestand von einzelnen Kriterien zeigt. Sie erzählt nicht über die Qualität von ihnen in den unterschiedlichen Lehrbüchern. Wie die Kriterien in jedes Lehrbuch repräsentiert sind, ausmacht den Unterschied zwischen ihnen.

Der Genitiv ist nicht in den Lehrbüchern priorisiert. Es gibt kaum Aufgaben mit dem Genitiv, und der Genitiv ist zu kurz in der Minigrammatik beschreibt. Auf die andere Seite haben nicht die anderen Kasusformen ein eigener Platz in der Minigrammatik. Die Ergebnisse der Masterarbeit von Anne Flaig (2014) zeigen, dass die Schüler fast keine Kenntnisse über den Genitiv haben. Genitiv soll deswegen mehr Platz in dem Unterricht haben. Auch dafür, dass es Kontrasten zwischen norwegischem und deutschem Genitiv gibt. Die Schüler versuchen, die richtigen Formen zu erraten. Dazu muss gesagt, wird, dass sie den Genitiv nach dem Kernsubstantiv platzieren, was zu mindesten richtig ist: „die Mutter aus die jente [Mädchen]“, „das stuhl der Lehrer“ (Flaig, S.96).

4 Diskussion

Welche Rolle hat heutzutage ein Lehrbuch in dem Unterricht? Die digitalen Hilfsmittel oder Werkzeuge nehmen mehr Platz, und einige Lehrer benutzen das Lehrbuch fast nicht, weil sie fühlen, dass sie das Unterrichtsmaterial woanders finden müssen. Der Grund dafür ist, dass oft die Lehrbücher veraltet sind, aber die Schulen nicht immer die neuen Lehrbücher kaufen können. Die Lehrbücher sind die Säulen in den Fächern, ob man Texten zu lesen finden soll oder eine Inspiration für das Thema braucht, oder einige Aufgaben den Schülern geben will. Die Schüler haben auch etwas ständig und stabil, zu dem sie immer zurückkehren können. Diese Rolle hat das Lehrbuch. Die Ausgedruckte Papiere wird verloren. Deswegen haben die Lehrer das OneNote-Programm zu verwenden begonnen. Der Nachteil ist, dass viel Zeit in dem Unterricht dazu geht, um das Programm zu starten. OneNote ist ein gutes Hilfsmittel, aber die Lehrbücher will man trotzdem weiter benutzen.

Warum ist die Syntax schwierig? Weil man in dem Unterricht sich dafür konzentriert, die richtige Flexionsformen und Partizipien zu lernen, und nicht auf den Zusammenhang zwischen Verben und Präpositionen und zwischen Verben und Objekten.

4.1 Artikel-Adjektiv-Subjekt

Die Deklination von einer Nominalphrase sieht man in der Deklination von Adjektiven. Wenn ein Adjektiv dekliniert werden muss, sind der Artikel und das Substantiv in dem Prozess involviert. Normalerweise heißt es stark oder schwach Deklination, aber *Momente* benutzt dafür andere Begriffe. Hier ist die Adjektivdeklination in solchen Gruppen geteilt: bestimmte Artikel + Adjektiv + Substantiv, unbestimmte Artikel + Adjektiv + Substantiv, und kein Artikel + Adjektiv + Substantiv (Fiebig, 2020, S. 298).

Es lohnt sich, die Substantive mit den zugehörigen Artikeln zu lernen. In den Lehrbüchern sind die Substantive in Zusammenhang zu der Artikeldeklination gezeigt. Es gibt eine starke Adjektivdeklination und eine schwache. Die starke Deklination ist mit einem Substantiv gezeigt, weil die Deklination von dem Geschlecht des Substantivs abhängig ist. Die schwache Deklination ist beide mit einem Artikel und einem Substantiv gezeigt. Hier kann man in den Zusammenhang zwischen den drei Wortgruppen unterrichten. Die Erweiterungsmöglichkeiten

nach links und rechts und die Syntaktischen Funktionen von den gebildeten Phrasen passt es hier zu erklären.

4.2 Verbalklammer

Das Verb sagt, welche andere Objekte in dem Satz erwartet sind. In der deutschen Sprache beeinflusst das Verb die Satzstruktur, weil es normalerweise in Hauptsätzen an der zweiten Stelle steht, und am Ende in Nebensätzen. Das bedeutet, dass die Wörter, die vor dem Verb stehen, die erste Position nehmen (das Vorfeld), und die Wörter, die nach dem Verb stehen, befinden sich in dem Mittelfeld. Das Verb bestimmt wie den Rest des Satzes strukturiert werden soll. Ein Adjektiv oder ein Adverb kann vor dem Verb gestellt werden, um eine bestimmte Eigenschaft der Handlung oder des Zustands, der das Verb ausdrückt, hervorzuheben. Das Hilfsverb mit dem Hauptverb können verwendet werden, um verschiedene Tempora oder Modus zu ausdrücken, und diese Verben beeinflussen auch die Satzstruktur. Deswegen braucht man den Zusammenhang zwischen Verben und anderen Satzelementen zu kennen, um die Sätze zu konstruieren und sie zu interpretieren.

4.3 Nominalklammer

Das Substantiv zusammen mit einem Artikel und vielleicht auch einem Adjektiv zu binden ist etwas, dass die Schüler auf Deutsch immer machen sollen, aber paradoxerweise ist es nicht automatisiert. Die Schüler stoppen, um das Genus des Substantivs und dann den Kasus des Artikels zu bestimmen. Ein Lehrer hilft den Schülern und gibt den Strategien und Werkzeugen, um dieses leichter lösen zu können. Kasus muss trotzdem einfach automatisiert werden. Hier ist die Frage über wie viel dazu benutzen, und die Motivation und Interesse der Schüler nicht zu verlieren.

4.4 Kontrastiver Unterricht

Warum typologisch und kontrastiv zu unterrichten? Traditionell wird der Fremdsprachunterricht separat von der ersten und zweiten Sprache gehalten. Die Muttersprache wird benutzt für das Übersetzen und für die Grammatikerläuterung. Weil Deutsch und Norwegisch als Sprachen zueinander nah sind, ist es auch gewöhnlich, die Gemeinsame Merkmale und Unterschiede zu Zeigen. Die moderne Forschung sagt, dass es zu

dem Vorteil in dem Fremdsprachunterricht (L3-Spracherwerb) ist, die L1- und die L2- Sprache zu verwenden (Jessner, 2008). Weil die Schüler einige Kenntnisse und Erfahrungen mit dem Sprachlernen schon haben, können diese benutzt werden, um eine neue Sprache zu lernen. Eine Studie von Spöttl und Hinger (2002), in der die deutschlernende Studenten auf der gleichen Zeit auch Englisch, Französisch, und Spanisch an der Universität lernen müssten, haben die Schüler von den Lateinkenntnissen profitiert, weil diese drei neuen Sprachen auch lateinische Ursprünge haben (Jessner, 2008). In dem norwegischen Kontext können die Schüler auf der gleichen Weise von norwegischen und englischen Kenntnissen profitieren, weil diese germanischen Ursprünge haben. So könne die Schüler den Elementen der deutschen Sprache besser verstehen, und sie können auch erraten, was die unterschiedlichen deutschen Wörter bedeuten. Solches „entdeckendes“ Lernen schlägt der mehrsprachige Unterricht vor (Jessner, 2008). Außerdem, wenn die Schüler die Kenntnisse in anderen Sprachen zu dem Unterricht bringen, erschaffen sie das Bewusstsein über diesen Sprachen, und es wird ihnen helfen, um das Bewusstsein über die neue Sprache zu bilden. Ein solcher Unterricht ist von dem sprachlichen Hintergrund des Lehrers abhängig, und ein mehrsprachiger Lehrer ist dafür zu dem Vorteil in diesem Unterrichtskontext (Jessner, 2008). Ein Lehrer, die nicht die Zielsprache als seine Muttersprache hat, kann auch mit eigenen Sprachkenntnissen zu dem Unterricht beitragen.

Einige Sprachwissenschaftler schlagen vor, das Englisch in dem Deutschunterricht zu benutzen. Wegener (1999) meint, dass „das Mittel des Kontrastierens [], wenn genug Informationen zur Verfügung stehen, gut für erklärende und sprachreflektierende Teile des Sprachunterrichts genutzt werden [kann]. Dazu bieten sich außer Vergleichen mit der Muttersprache vor allem solche mit dem Englischen an [...]. Diese Sprache nämlich ist den meisten Deutschlernern als erste Fremdsprache relativ vertraut“ (Timmermann, 2000, S. 327-328). Auf die eine Seite kann Englisch in dem Deutschunterricht benutzt werden.

Es gibt dagegen die Argumentationen gegen das Erlernen von Englisch als die zweite Sprache oder erste Fremdsprache. Es wird gesagt, dass wenn die Schüler Englisch lernen, verlieren sie die Motivation, andere Fremdsprachen zu lernen, weil man sozusagen langt mit der englischen Sprache kommen kann (Jessner, 2008). In Norwegen gibt es auch solche Folgen. Die Schüler haben viel Motivation, das Englisch zu lernen, und heutzutage sprechen sogar in der Grundschule die Kinder miteinander Englisch. In der Mittelstufe und in dem Gymnasium haben die Schüler oft nicht die Motivation für eine Fremdsprache, weil sie nicht

fühlen, dass sie die Kenntnisse in einer Fremdsprache außer Englisch in ihrem Leben brauchen. Deswegen priorisieren sie auch nicht die Hausarbeiten in dem Fremdsprachfach. Das ist nicht das Thema für diese Arbeit, aber die Motivation hat ein großer Platz in der Fremdsprachdidaktik, weil man die Sprachen ohne die Motivation nicht lernen kann.

Kontrastive Lehrbücher sind veröffentlicht in Deutsch-Englisch-Französisch (Müller, 1999) und Deutsch-Englisch-Französisch-Latein (Glinz, 1994) (Jessner, 2008). Ein bulgarisches und ein italienisches Lehrbuch sind auch entwickelt und angewandt in einer mehrsprachigen Methode, wo Deutsch kontrastiv mit Englisch unterrichtet werden kann (Marx, 2008). Englisch und Deutsch sind beide germanische Sprachen, was hilft, wenn die Muttersprache eine romanische oder slavische Sprache ist. In Norwegen steht die deutsche Sprache der norwegischen näher als die englische. Englisch kann trotzdem in dem Unterricht verwendet werden, weil die Studien die Vorteile mit dem Gebrauch von der L2-Sprache in dem L3-Unterricht gefunden haben. Wenn das Ziel des Fremdsprachunterrichts die Mehrsprachigkeit zu fördern ist, soll die Fremdsprache in einem Mehrsprachigen Kontext unterrichtet werden (Jessner, 2008). Das braucht natürlich Ressourcen, um neue Lehrbücher zu machen, und um die neuen Unterrichtsmethoden in dem Unterricht zu bringen.

Über die Klammerverfahren in der deutschen Sprache ist es sinnvoll zu unterrichten, weil sie eine große Bedeutung in dieser Sprache haben. Die Klammern bilden die ganze Satzstruktur. Mit den Klammern kann man die Zeit in dem Deutschunterricht sparen, weil die Grammatik besser zu verstehen wird, weil die Klammern helfen, die Zusammenhänge in der Satzstruktur zu sehen.

Anpassungen sollen auch in anderen Fächern gemacht werden. In dem Unterricht der norwegischen Sprache und der englischen Sprache soll man besser die Satzanalyse unterrichten. Oft erfahren die Deutschlehrer, dass die Schüler das Subjekt oder das Verbal in einem Satz nicht finden können. Dann muss der Zeit für den Deutschunterricht dafür gebraucht werden, um diese Begriffe erst zu lernen. Um die Sprachen miteinander zu kontrastieren, brauchen die Schüler einen Satz analysieren zu können.

Fazit

Diese Arbeit hat sich mit der Verbalklammer und der Nominalklammer beschäftigt. Das Ziel dieser Arbeit war zu untersuchen, wie die beiden Klammerkonstruktionen in den ausgewählten Deutschlehrbüchern für norwegischen Schüler integriert sind.

Gemeinsam für die Lehrbücher ist, dass sie die komplizierten linguistischen Begriffe nicht beinhalten, sondern die Regeln beschreiben, ohne zu viel Information zu geben. Das Prinzip ist die Grammatik nicht schwierig zu machen, sondern auf eine einfache Weise zu erklären, wie die Sprache funktioniert. Ob das zu erfolgreichem Sprachlernen führt, kann diese Arbeit nicht beantworten, aber sie deutet darauf, dass die Grammatikkenntnisse der Schüler geringer geworden sind, und dass das mit dem Trend, weniger Zeit sich mit der Grammatik im Unterricht zu beschäftigen zusammenhängt. Der Fokus auf die kommunikativen Fertigkeiten ist gut argumentiert für, und es gibt nicht eine Forschung, die beweisen konnte, ob das Konsequenzen für die Grammatikkenntnisse hat.

Die Lehrbücher folgen gut den Ratschlägen des Lehrplans. Sie sind für die Jugend attraktiv gemacht. In dieser Arbeit wurden die neuesten Versionen von *Weitblick* und *Weiter geht's*, die nach dem neuen Lehrplan (2020) veröffentlicht wurden, nicht untersucht, weil es nicht bekannt war, ob die Schulen diesen zum Gebrauch genommen haben. Die älteren Versionen wurden während meines Praktikums an den Schulen gesehen. *Momente* ist das neueste der drei Lehrbücher und ist an der Schule in Oslo benutzt. *Momente* erklärt die Satzanalyse in der Minigrammatik am besten, und die Aufgaben in *Momente* fordern, nach den Mustern der grammatischen Regeln zu denken. Das Verb nimmt in den Minigrammatiken aller Lehrbücher den größten Platz ein und es wird ausführlicher erklärt als andere Wortklassen. Dies liegt daran, dass alle Zeitformen der Verben gelernt werden sollen, während die grammatischen Regeln des Substantivs in einer Flexionstabelle erklärt sind. Es fehlt eine Verbindung zwischen dem Verbal und den Objekten. Die Deklination der Nominalgruppe sieht man in der Adjektivdeklination, aber es fehlt weitere Informationen zu den Funktionen, die verschiedene Phrasen in einem Satz haben können.

In dieser Arbeit wurde versucht, den Grammatikunterricht auf kontrastive Weise vorzuschlagen und mehr Sprachen als Deutsch und Norwegisch in den Deutschunterricht zu benutzen. Durch kontrastiven Unterricht wird das Sprachverständnis der Schüler gestärkt. Der

Ersatz des traditionellen Grammatikunterrichts durch einen mehrsprachigen kontrastiven Unterricht wird den Schülern über die Zusammenhänge lehren, was der Zentralamt für die Schul- und Berufsausbildung auch fördert (Utdanningsdirektoratet, 2023). Wenn die Schüler Zusammenhänge in der Sprache sehen, können sie das Gelernte auch außerhalb des Deutschunterrichts benutzen.

Literaturverzeichnis

Lehrbücher

Fiebig, J., Biesalski, P., & Gjestvang, K. S. (2020). *Momente 2*. H. Aschehoug & Co.

Nygård, T., Skorge, K., Thesen, H., & Biesalski, P. (2012). *Weitblick 2*. H. Aschehoug & Co.

Schulze, A. (2012). *Weiter geht's 2*. Det Norske Samlaget.

Quellen

Aschehoug (2020). *Momente (2020)*. Online verfügbar

<https://skole.aschehoug.no/laremiddel/momente>

Askedal, J.O. (1996). Überlegungen zum Deutsch als sprachtypologischem „Mischtyp“. In E. Lang & G. Zifonun (Hrsg.), *Deutsch-typologisch* (S. 369-383). Walter de Gruyter GmbH & Co. KG.

Barkowski, H., Grommes, P., Lex, B., Vicente, S., Wallner, F. & Winzer-Kiontke, B. (2017). *Deutsch als fremde Sprache* (1. Aufl.). Ernst Klett Sprachen GmbH.

Dryer, M.S. (2013). Order of Object and Verb. In M.S. Dryer & M. Haspelmath (Hrsg.), *The World Atlas of Language Structures Online*. Online verfügbar <http://wals.info/chapter/83>

Farhidnia, A. (2017). Nominalphrasen aus rezeptiver Sicht. Zur Relevanz der Behandlung einer vernachlässigten Kategorie in DaF-Lernergrammatiken. *Kalbotyra*, 68, 7-22. Online verfügbar <https://doi.org/10.15388/Klbt.2016.10316>

Flaig, A. (2014). *Die grammatische Kompetenz norwegischer Deutschlerner nach dreijährigem Deutschunterricht an der ungdomsskole (Niveau I)*. [Masterarbeit]. Universität Oslo. Online verfügbar <https://www.duo.uio.no/handle/10852/39917>

Greenberg, J.H. (1963). Some Universals of Grammar with Particular Reference to the Order of Meaningful Elements. In J.H. Greenberg (Hrsg.), *Universals of Language* (S. 110-113). MIT Press.

Gürsoy, E. (2010). Komplexe Nominalgruppe im Deutschen und weiteren Sprachen. *ProDaz-Kompetenzzentrum*. Online verfügbar https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/komplexe_nominalgruppen.pdf

Jessner, Ulrike (2008). Teaching Third Languages: Findings, Trends and Challenges. *Language Teaching*, 41, 1, 15–56.

Marx, N. (2008). Wozu die Modelle? Sprachlernmodelle in neueren Deutsch-Lehrwerken am Beispiel der Tertiärsprachendidaktik. *Fremdsprache Deutsch*. 2008 (38), S. 19-25. Online verfügbar https://www-esv-campus-de.ezproxy.uio.no/.download/101675/fd_20083805.pdf

Pitz, A., Sæbø, K.J. (2013). *Kontrastive Syntax Norwegisch-Deutsch*. ILOS, Universität Oslo.

Prell, H. (2016). Deutsche Sprachgeschichte aus typologischer Sicht. In S. Kwekkeboom & S. Waldenberger (Hrsg.), *PerspektivWechsel oder: Die Wiederentdeckung der Philologie* (Band 1, S. 123-147). Erich Smidt Verlag GmbH & Co. KG.

Roelcke, T. (2003). Deutsch. In T. Roelcke (Hrsg.), *Variationstypologie. Ein sprachtypologisches Handbuch der europäischen Sprachen in Geschichte und Gegenwart* (S. 30-64). Walter de Gruyter GmbH & Co. KG.

Ronneberger-Siebold, E. (2010). Die deutsche Nominalklammer. Geschichte, Funktion, typologische Bewertung. In A. Ziegler (Hrsg.), *Historische Textgrammatik und Historische Syntax des Deutschen. Traditionen, Innovationen, Perspektiven* (S. 85-120). Walter de Gruyter GmbH & Co. KG.

Thurmair, M. (1991). Warten auf das Verb. Die Gedächtnisrelevanz der Verbklammer im Deutschen. In A. Wierlacher (Hrsg.), *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* (Band 17, S.174-202). Iudicium Verlag GmbH.

Timmermann, W. (2000). Deutsch kontrastiv. Typologisch-vergleichende Untersuchungen zur deutschen Grammatik. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 2000, Vol. 27, (2-3), S. 326-328. Online verfügbar <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1515/infodaf-2000-2-3106>

Toresen, J.E. (2020). *Weitsprung aus dem Stand? Eine Untersuchung über den Übergang vom Deutschunterricht an der Schule zum Deutschstudium an der Universität in Norwegen*

[Masterarbeit]. Universität Oslo. Online verfügbar

<https://www.duo.uio.no/handle/10852/80535>

Utdanningsdirektoratet (2020). *Fagets relevans og sentrale verdier*. Fastsatt som forskrift.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Online verfügbar <https://www.udir.no/lk20/fsp01-03/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet (2023). *Hvordan bruke læreplanene?* Online verfügbar

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvordan-ta-i-bruk-lareplanen/>

Vold, E.T. (2018). Grammatikkens rolle i fremmedspråksundervisningen. In C. Bj rke, M. Dypedal &  . Hauk s (Hrsg.), *Fremmedspr ksdidaktikk* (2. Aufl., S. 172-192). Cappelen Damm Akademisk.

Werner, A. (2003). Faszination der kontrastiven Linguistik „DaF“: der Parameter

„schwere/leichte“ Sprache unter typologischer Sicht. In G. Stickel (Hrsg.), *Deutsch von außen* (S.34-73). Walter de Gruyter GmbH & Co. KG.