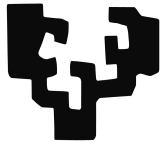


eman ta zabal zazu



Universidad del País Vasco    Euskal Herriko Unibertsitatea

LETREN FAKULTATEA



FACULTAD DE LETRAS

Ingeles eta Aleman Filologia eta Itzulpengintza eta Interpretazioa Saila

Tutor: Erich Huber

# **Grammatik im Deutsch als Fremdsprache- Unterricht: Die Vermittlung der Negation mit *nicht* in DaF-Lehrwerken**

Janire Cengotitabengoa Fernandez  
Filologia Gradua  
2014/2015

## Resumen

El papel de las clases de gramática en el aprendizaje de lenguas extranjeras es un tema polémico, que en el entorno del alemán como lengua extranjera ha sido cuestionado con especial fervor a partir de los años 70 del siglo pasado y todavía no ha sido resuelto. A pesar de que numerosos estudios sobre la influencia de las clases de gramática en el aprendizaje de lenguas sugieren que no existe un camino directo entre el aprendizaje de las reglas gramaticales y la utilización espontánea de estas, hoy en día la gramática sigue teniendo un papel importante en la enseñanza del alemán y de otras lenguas extranjeras. Este hecho se refleja en los libros de texto concebidos para la enseñanza del alemán, que son el objeto del presente estudio.

El presente estudio trata de analizar el estado de la enseñanza de la negación mediante la partícula *nicht* en los libros de texto actuales del nivel A1 de alemán como lengua extranjera. Se hará una descripción de las formas en las que cada libro de texto introduce esta estructura gramatical en la clase de alemán como lengua extranjera y se tratará de valorar cada proceso.

La existencia de la regla falsa extendida en las clases de alemán como lengua extranjera, que señala que la posición de *nicht* en la frase se encuentra al final, sugiere la necesidad de un análisis de los libros de texto, ya que esta regla podría tratarse de una representación social de la estructura gramatical a analizar, inducida posiblemente en parte por los libros de texto.

Para llevar a cabo el análisis de los libros de texto nos valemos de las herramientas y del procedimiento del análisis de libros de texto. Es preciso crear un catálogo de criterios para poder describir y valorar la negación con *nicht* en los libros de texto. Estos criterios deben asegurar la actualidad de los libros de texto en cuanto a los planteamientos actuales en la enseñanza de lenguas extranjeras y la correcta introducción de la estructura gramatical en el aula.

**Palabras clave:** Grammatik, Lehrwerke, Lehrwerkanalyse, DaF, Negationsvermittlung, Mittelfeld-Struktur

## Inhaltsverzeichnis

Resumen.....	2
I Einleitung.....	4
1. Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht.....	7
1.2 Wirkung der sozialen Vorstellung auf die Grammatikvermittlung.....	8
2. Methodik und theoretische Grundlage: Lehrwerkanalyse.....	9
2.1 Lehrwerkauswahl.....	10
3. Negationsvermittlung in DaF-Lehrwerken.....	10
3.1 Problematik bei der Negationsvermittlung.....	11
3.2 Helbigs und Albrechts Anregungen zur Aufhebung dieser Problematik.....	12
3.2.1 Satznegation vor Sondernegation.....	12
3.2.2 Unterscheidung mittels Intonation bei positionellem Zusammenfall.....	13
3.2.3 Vermittlung von fertigen sprachlichen Einheiten.....	14
3.2.4 Erfassung der Unterschiede zur Regularität in der Muttersprache.....	14
3.2.5 Art der Vermittlung: intuitiv-imitativer Erwerb vor Bewusstmachung...	15
4. Kriterienkatalog zur Analyse der Lehrwerke.....	15
4.1 Entsprechung zu aktuellen Ansätzen des kommunikativen FSU.....	16
4.2 Negationsspezifische Kriterien.....	16
4.3 Fragenkatalog zur Analyse der Grammatikvermittlung.....	17
5. Vermittlung der Negation mit nicht in DaF-Lehrwerken .....	17
5.1 Progression und Lehrstoffauswahl.....	17
5.1.1 Erste Erscheinung von nicht.....	17
5.1.2 Erste explizite Behandlung von nicht.....	18
5.1.3 Berücksichtigung der L1-Spracherwerbsforschung.....	19
5.1.4 Progressive Negationsvermittlung.....	20
5.2 Explizite Grammatikvermittlung.....	20
5.2.1 Terminologie.....	24
5.3 Vermittlung fertiger sprachlicher Einheiten.....	24
5.4 Übungen zum Negationserwerb.....	25
II Fazit.....	30
Bibliografie.....	32

# I Einleitung

Die Grammatik als Erklärung der zu erwerbenden Regeln des fremden Sprachsystems hat im modernen Fremdsprachenunterricht stark an Bedeutung verloren. Die Hauptgründe dafür sind neue gesellschaftliche Bedürfnisse, die durch kommunikativen Fremdsprachenunterricht gedeckt werden und Erkenntnisse über kognitive Prozesse und den Fremdspracherwerb, die die Notwendigkeit und den Sinn der Grammatik im FSU (=Fremdsprachenunterricht) infrage stellen.<sup>1</sup> Kaum ein Lehrwerk verzichtet jedoch gänzlich auf die Bewusstmachung von Regeln mittels Grammatikbeschreibungen bzw. sogenannten Grammatikübungen. So erfreut sich die Grammatik in den meisten aktuellen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache eines Stellenwertes, der je nach Unterrichtsmethode größer oder geringer ist.

Allerdings ist die Grammatik selbst für Muttersprachler ein komplexes Thema und deren Darstellung auf eine verständliche und lernerfreundliche Weise kann zu einer Herausforderung werden. Grammatikerklärungen in den DaF-Lehrwerken könnten hilfreich für den Erwerb des Deutschen sein, es besteht jedoch aufgrund der pädagogischen Absicht der Lehrwerkautoren auch die Gefahr, dass die Regeln sehr vereinfacht oder sogar falsch formuliert werden. Demzufolge können die Grammatikdarstellungen zu Hindernissen werden. Ein Beispiel dafür sind etwa die verfehlten Grammatikerklärungen zur Mittelfeldstruktur, wie man sie in den meisten DaF-Lehrwerken findet, insbesondere die sogenannte *Tekamolo-Regel*.<sup>2</sup> Angesichts dieser Problematik scheint es notwendig, sich mit der Grammatikvermittlung der Mittelfeldstruktur zu befassen, um zukünftigen Deutschlernern das Erlernen falscher Regeln zu ersparen und induzierte Fehler zu vermeiden.

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Vermittlung der Negation mit *nicht* im Mittelfeld in den aktuellen DaF-Lehrwerken. Es handelt sich bei *nicht* um eine Partikel, die im Mittelfeld eine bestimmte Stelle besetzt. Die Frage lautet, welche Mittel in den aktuellen Lehrwerken verwendet werden, um den Lernenden den Erwerb der Negation mit *nicht* zu erleichtern. Da es sich bei dieser grammatischen Erscheinung um eine komplexe Struktur handelt, die schon in den ersten Wochen des Erwerbs aufgrund ihrer großen kommunikativen Bedeutung gelernt werden muss, könnte ihre Vermittlung

---

1 vgl. Butzkamm 2002; ebd. 2008; Diehl et al. 2000; Tschirner 2001; Gnutzmann 2012

2 vgl. Huber 2009 und Huber/Mallo/Brade 2014

problematisch sein. Das hat zu der im Anfängerunterricht häufig vermittelten, aber ohne weitere Nuancierungen falschen Regel geführt, die besagt, dass *nicht* am Ende des Satzes zu stehen hat.<sup>3</sup> Diese Regel wurde vermutlich aus den selben Gründen wie die schon erwähnte *Tekamolo-Regel* aufgestellt, nämlich um den Lernenden ein einfaches Modell für eine komplexe Struktur anzubieten und ihnen so das Gefühl zu geben, diese Struktur sei erlernbar. Daher sollten die aktuellen Lehrwerke untersucht werden, ob sie möglicherweise verbesserungswürdige Grammatikdarstellungen bzw. Übungen enthalten, die Fehler bei dem Erwerb der Struktur verursachen könnten.

Untersucht werden sowohl die Grammatikerklärungen als auch die Übungen, die zum Erwerb der Negation mit *nicht* beitragen, mit dem Ziel, den heutigen Stand der Negationsvermittlung mit *nicht* darzustellen, eventuelle Mängel festzustellen und gegebenenfalls Vorschläge zu unterbreiten, wie sie behoben werden könnten. Die Analyse der DaF-Lehrwerke erfolgt nach den gängigen Kriterien zur Bewertung von Lehrwerken, die die Forschungsrichtung der Lehrwerkanalyse liefert.

Die Arbeit besteht aus sechs Kapiteln, die die folgenden Themen behandeln:

Das erste Kapitel ist der Beschreibung des Untersuchungsobjekts gewidmet: dem Lehrwerk. Zuerst wird der Begriff *Lehrwerk* näher definiert und untersucht, welchen Stellenwert das Lehrwerk im FSU besitzt. Dieses Kapitel schließt die Begründung der Hypothese, die oben aufgestellt wurde: Dass aufgrund der *sozialen Vorstellung*<sup>4</sup> die Regeln der Negation mit *nicht* rekonstruiert werden; mit der Folge, dass die vermittelten bzw. erworbenen Regeln zur Erklärung dieser Struktur falsch sind und somit zur Aneignung und Produktion falscher Strukturen, also zu sog. induzierten Fehlern führen können.

Im zweiten Kapitel wird die Forschungsrichtung der Lehrwerkanalyse vorgestellt, auf der diese Arbeit basiert. Dabei wird auch begründet, welchen Sinn ihre Verwendung in dieser Arbeit macht.

Kapitel 3 befasst sich mit der Darstellung der zu untersuchenden Grammatikerscheinung in den Lehrwerken, d.h. mit der Darstellung der Negation mit

---

3 vgl. Helbig / Albrecht 1990:26f

4 vgl. Huber 2009. Auf diesen Begriff wird später noch näher eingegangen.

*nicht*. Es wird zunächst die Problematik dieser Struktur gezeigt und anschließend werden die von Helbig / Albrecht gegebenen Vorschläge zu ihrer Erhebung dargestellt.

Im vierten Kapitel wird der Kriterienkatalog zur Analyse der Lehrwerke vorgestellt.

Beim fünften Kapitel handelt es sich um den praktischen Teil, in dem die Lehrwerke analysiert werden.

Schließlich folgt das Fazit. In diesem Teil der Arbeit werden die Schlussfolgerungen präsentiert.

# 1. Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht

Das Lehrwerk ist ein wesentlicher Bestandteil des FSU, das nach wie vor und besonders im institutionell gesteuerten Fremdsprachenlernen im Unterricht verankert ist.<sup>5</sup> Unter *Lehrwerk* versteht man das sprachliche „Material, das speziell für Lernende geschrieben [bzw. aufgenommen] worden ist“ und sich „mit bestimmten Teilaspekten von Sprache und Kultur“ beschäftigt und darüber hinaus, „den Anspruch erhebt, den gesamten Lernprozess für einen bestimmten Zeitraum zu begleiten oder gar zu steuern“.<sup>6</sup>

Laut Börner et al. herrscht Konsens darüber, warum Lehrwerke im FSU sinnvoll und notwendig sind: Sie unterstützen und fördern die Lehr- und Lernprozesse, sie strukturieren das gewaltige und konfuse System der zu erwerbenden Sprache und Kultur und tragen damit zum strukturierten Lernen bei.<sup>7</sup> Allerdings werden manche Aspekte der Lehrwerke negativ bewertet, wie z.B. dass sie im Unterricht der Kreativität einen geringen Platz lassen und dass sie sich als starres Medium nicht an die Bedürfnisse der Lernenden anpassen können.<sup>8</sup>

Obschon das Gewicht des Lehrwerks im Unterricht vom jeweiligen Dozenten abhängt, „sind [für Dozenten] Lehrmaterialien in der Regel eine nicht zu unterschätzende Entscheidungshilfe für die Konzeption und Durchführung ihres Unterrichts“.<sup>9</sup> Brill fasst Ergebnisse verschiedener Studien zusammen und stellt fest, dass besonders im FSU mit Erwachsenen „[sich] die meisten Kursleiter an die Vorgaben im Lehrwerk [halten]“.<sup>10</sup> Dies besagt, dass der Einfluss des Lehrwerks auf den Unterricht und auf den Erwerbsprozess der Lernenden sehr groß ist. Verschiedene Studien zeigen, dass Lehrwerke einen großen Einfluss auf die Lerner Sprache haben und auch auf das Bild, das sich die Lerner von Deutschland machen.<sup>11</sup> Eine besonders große Rolle spielt das Lehrwerk bei der Grammatikvermittlung im FSU für Erwachsene, wie Zimmermann feststellt: die von ihm befragten Kursleiter stützten sich in 84% der

---

5 vgl. Kurtz 2011:5f

6 Rösler 1994:73f; vgl. Neuner 1995<sup>3</sup>

7 vgl. Börner et al. 2011:42f

8 vgl. Funk 2014

9 Brill 2005:18

10 vgl. ebd.

11 vgl. ebd.

Fälle zuerst auf das Lehrbuch, wenn sie neuen „Grammatikstoff“ einführen.<sup>12</sup> Das weist darauf hin, dass die Rolle des Lehrwerks bei der Grammatikvermittlung sehr groß ist. Aufgrund dessen ist in den Lehrwerken eine sorgfältige Grammatikvermittlung nötig.

## 1.2 Wirkung der sozialen Vorstellung auf die Grammatikvermittlung

Die heutige Konzeption der Lehrwerke will den Lernenden nicht nur Inhalte, sondern auch Lernstrategien vermitteln, mit denen sie effizienter lernen können, z.B. Mnemotechniken. Diese Mittel können sehr gut funktionieren, z.B. beim Erlernen des Kasus von Wechselpräpositionen,<sup>13</sup> aber es ist problematisch, auch komplexere Phänomene auf eine sogenannte *Eselsbrücke* zu reduzieren, wie im Folgenden erläutert wird.

Die sogenannte *Tekamolo-Regel* ist ein Versuch, eine komplexere Struktur mittels einer Mnemotechnik zu vermitteln, die man in den meisten DaF-Lehrwerken finden kann. Sie sollte bei der Anordnung der Angaben im Mittelfeld behilflich sein: Temporal, Kausal, Modal und Lokal lautet die Reihenfolge nach dieser Regel. Huber weist darauf hin, dass diese Regel, die in der Praxis kaum anwendbar ist, einer *sozialen Vorstellung* der deutschen Mittelfeldstruktur entspricht, d.h. einer Art Rekonstruktion der Mittelfeldstruktur seitens der DaF-Unterrichts-Akteure „mit dem psychosozialen Ziel, eine eindeutige Erklärung für etwas zu finden, was nicht eindeutig ist“:<sup>14</sup> Er basiert seine Hypothese auf das von Moscovici beschriebene Phänomen der sozialen Repräsentation, das besagt, dass „mittels der sozialen Vorstellung die Realität rekonstruiert wird“,<sup>15</sup> wobei drei Bedingungen deren Herausbildung beeinflussen: Die Zersplitterung der Information, die unterschiedliche Konzentration auf bestimmte Teilaspekte und der gesellschaftliche Druck, Schlussfolgerungen zu formulieren.<sup>16</sup>

Huber überträgt dieses Phänomen auf die Rezeption der Mittelfeldstruktur im DaF-Unterricht und stellt fest, dass die Bedingungen zur Herausbildung einer sozialen Vorstellung erfüllt sind.<sup>17</sup> Das lässt sich auch auf den Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit übertragen, weil die vereinfachte und falsche Regel besteht, die besagt, dass

---

12 vgl. Brill 2005:18

13 Das Erlernen des Kasus bei Wechselpräpositionen durch Mnemotechniken versichert aber nicht, dass in der gesprochenen Sprache diese Kenntniss verwendet wird. vgl. Diehl et al. 2010

14 Huber 2009:95

15 ebd. S.93

16 vgl. ebd.

17 vgl. ebd.



*nicht* am Ende des Satzes steht. Außerdem geht es auch dabei um die Problematik der Mittelfeldstruktur bzw. um den Mangel an einem einfachen, aber dennoch korrekten Modell für den DaF-Unterricht. Bedenkt man diese Aspekte, so scheint eine soziale Vorstellung der Regel der Stellung der Negationspartikel *nicht* zu existieren, weil die drei Bedingungen für die Herausbildung einer sozialen Vorstellung erfüllt werden: Erstens war, genauso wie im Fall der Mittelfeldstruktur, die Terminologie und grammatische Beschreibung der Negation mit *nicht* lange nicht eindeutig.<sup>18</sup> Zweitens können im DaF-Unterricht nur bestimmte Erscheinungen der Zielsprache und in einer bestimmten Reihenfolge vermittelt werden und schließlich besteht seitens der DaF-Akteure ein Bedarf an Regeln, die Grammatikvermittlung und -erwerb verbessern bzw. erleichtern sollen.

Die sogenannten *Rezepte* können, besonders wenn sie falsifizierbar sind, den Erwerb der Fremdsprache jedoch eher behindern, indem sie Fehler induzieren. Bei der Untersuchung der Lehrwerke soll darauf geachtet werden, ob diese die Position von *nicht* betreffende soziale Vorstellung in den Lehrwerken anzutreffen ist.

## **2. Methodik und theoretische Grundlage: Lehrwerkanalyse**

Um eine wissenschaftliche Analyse und Bewertung der Grammatikvermittlung in Lehrwerken durchführen zu können, ist eine systematische Vorgehensweise notwendig. Diese wird von der Lehrwerkanalyse geliefert. Im Folgenden wird diese Forschungsrichtung vorgestellt.

„Ziel der Lehrwerkanalyse ist die hermeneutische Erforschung von Inhalten und Konzepten von Lehrmaterialien, in der Regel durch quantitative Erhebungen und Evaluation auf der Basis definierter Einzelkriterien oder umfassender Kriterienkataloge“.<sup>19</sup> Die Lehrwerkanalyse kann verschiedene Ziele verfolgen, wie z.B. das Ziel, die Ausführung eines didaktischen bzw. sprachwissenschaftlichen Ansatzes in den Lehrwerken zu untersuchen oder Einzelkomponenten der Lehrwerke zu untersuchen und zu vergleichen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Lehrwerkforschung ein Werkzeug zur Verbesserung der Lehrwerke bzw. deren Anwendung im FSU ist.

---

<sup>18</sup> vgl. Helbig/Albrecht 1990; Adamzik 2004

<sup>19</sup> Funk 2010:364

In der vorliegenden Arbeit ist es sinnvoll und nötig, auf die Lehrwerkanalyse zurückzugreifen, weil sie das Werkzeug anbietet, um das zu untersuchende Phänomen systematisch zu analysieren. Aufgrund dessen wird bei der Analyse der Negationsvermittlung mit *nicht* in den DaF-Lehrwerken mit einem Kriterienkatalog gearbeitet. Die Ergebnisse dieser Arbeit könnten Anregungen zur Verwendung der untersuchten Lehrwerke geben, die den Dozenten die optimale Verwendung der Lehrwerke anzeigen, um die Negation mit *nicht* zu vermitteln.

## 2.1 Lehrwerkauswahl

Die Lehrwerke, die analysiert werden, sind die neuesten und meistverwendeten Lehrwerke des Niveaus A1 der wichtigsten deutschen Verlage für Deutsch als Fremdsprache: *Netzwerk* von Langenscheidt, *Aussichten* und *DaF kompakt* von Klett, *Studio d* und *Studio 21* von Cornelsen und *Menschen* von Hueber. Es werden nur Lehrwerke des Niveaus A1 in Betracht gezogen, weil die Vermittlung von *nicht* in erster Linie auf dieser Stufe erfolgt.

## 3. Negationsvermittlung in DaF-Lehrwerken

Die Negation im Deutschen zeichnet sich dadurch aus, dass sie komplexer als die Negation anderer indogermanischer Sprachen ist.<sup>20</sup> Deshalb sind laut Helbig / Albrecht seitens der Lernenden Fehler zu erwarten, die auf Interferenzen bzw. Transferenzen beruhen und sie weisen darauf hin, dass das Negationswort *nicht* für Deutschlernende „eine besondere Schwierigkeit bereitet und in den vorhandenen Lehrmaterialien in recht unbefriedigender Weise dargestellt ist“.<sup>21</sup> Dessen bewusst, verfassten sie eine Monografie, mit dem Ziel „Lehrbuchautoren und Lehrenden Anregungen zu Auswahl, Anordnung und Übungsgeschehen zu geben“.<sup>22</sup>

In diesem Kapitel wird im ersten Teil kurz die Problematik der Negation mit *nicht* dargestellt, um die Schwierigkeiten bei deren Vermittlung zu lokalisieren und somit später bei der Lehrwerkanalyse auf diese zu achten. Anschließend werden die von Helbig / Albrecht gegebenen Anregungen über die Vermittlung der Negation mit *nicht* vorgestellt. Aus den Anregungen von Helbig / Albrecht werden die spezifischen

---

20 z.B. Russisch, Spanisch, Griechisch oder Englisch. vgl. Helbig / Albrecht 1990

21 Helbig / Albrecht 1990:5

22 ebd.

Kriterien zur Analyse der Vermittlung der Negation mit *nicht* abgeleitet.

### 3.1 Problematik bei der Negationsvermittlung

Es handelt sich bei der Negation mit *nicht* um eine Struktur des Deutschen, die den Lernenden keine Schwierigkeiten bei der Verständigung bereitet, weil in allen Sprachen Aussagen verneint werden können. Dennoch bereitet es den Lernenden große Schwierigkeiten, die Stellung von *nicht* im Satz zu finden.<sup>23</sup> Die Vermittlung der Negation mit *nicht* ist keine einfache Aufgabe, weil „die Formulierung genauer Regeln für die Negation im Deutschen schwierig und problematisch ist“.<sup>24</sup> Das hängt vermutlich damit zusammen, dass die verneinten Sätze stark kontextabhängig sind und aufgrund dessen die Regeln relativiert werden müssen. Da die Regeln zur Stellung von *nicht* im Satz auch in linguistischen Grammatiken nicht eindeutig sind<sup>25</sup> und die Vermittlung der Negation schon in den frühesten Phasen des Spracherwerbs geschehen soll, scheint eine explizite Grammatikvermittlung vor dem induktiven Erwerb der Struktur nicht sinnvoll.<sup>26</sup>

*Nicht* steht bei Satznegation in der Mitte des Mittelfeldes „zwischen den Ergänzungen mit Linkstendenz und denen mit Rechtstendenz, ebenso zwischen situativen/existimatorischen und modifikativen Angaben“.<sup>27</sup> Bei der Satznegation handelt es sich um als Ganzes verneinte Sätze (a)), es können aber durch *nicht* auch nur Satzteile bzw. Satzglieder verneint werden, wie im Beispiel b).

- a) Wolfgang besucht mich heute nicht.
- b) Wolfgang besucht mich nicht heute. (sondern morgen)

Die Negationsart vom Beispiel b) wird von Helbig als *Sondernegation* bezeichnet.<sup>28</sup> In dieser Arbeit wird die Terminologie von Helbig verwendet, weil seine Grammatiken für FSU „im Bereich der Negation sogar die 'Muttersprach-Grammatiken' sehr viel stärker befruchtet [haben] als umgekehrt“.<sup>29</sup> *Nicht* steht bei der Sondernegation unmittelbar vor dem *Verneinten*. Dass *nicht* mit der selben Form zwei syntaktische Funktionen erfüllt, wirkt auf den Stellungserwerb von *nicht* problematisch, weil die

---

23 vgl. Helbig / Albrecht 1990.; Adamzik 2004

24 Adamzik 2004:347

25 vgl. ebd.

26 vgl. Helbig / Albrecht 1990

27 Engel 2004:448

28 vgl. Helbig 1990

29 Adamzik 2004:346

Lernenden, wenn die syntaktischen Funktionen nicht unterschieden werden, den Eindruck haben könnten, die Stelle von *nicht* sei frei. D.h. *nicht* hört sich für den Lernenden an verschiedenen Stellen gut an und die Bedeutung ist dieselbe.

Auch wenn beide Funktionen von *nicht* unterschieden werden, kann die Stellung der Partikel Schwierigkeiten bereiten: Bei der Satznegation hängt die Nähe von *nicht* zum Ende des Satzes von der Valenz des jeweiligen Verbs ab, daher ist es schwer, allgemeine Regeln zu formulieren: In Sätzen mit Verben mit nur Kasusergänzungen steht *nicht* positionell näher zur verbalen Satzklammer als in Sätzen mit Verben mit direktiven, modifikativen und präpositionalen Ergänzungen.

Eine weitere Schwierigkeit bei der Negationsvermittlung mit *nicht* bereiten die Fälle, in denen Satz- und Sondernegation positionell zusammenfallen:

c) Wir sind nicht ins Kino gegangen.

Bei c) kann man verstehen, dass *sie* nicht ins Kino gegangen und zu Hause geblieben sind (Satznegation) oder dass *sie* nicht ins Kino, sondern ins Museum gegangen sind (Sondernegation). In diesen Fällen sind der Kontext und die Intonation entscheidend. Die Sondernegation zeichnet sich dadurch aus, dass das *Verneinte* betont wird, d.h. was unmittelbar nach *nicht* steht, wird intonatorisch hervorgehoben.<sup>30</sup>

### 3.2 Helbigs und Albrechts Anregungen zur Aufhebung dieser Problematik

Um die im vorigen Teil erklärten Probleme zu beheben, weisen Helbig / Albrecht auf einige Aspekte hin, die bei der Vermittlung der Negation mit *nicht* in Betracht gezogen werden sollten:

#### 3.2.1 Satznegation vor Sondernegation

Bei der Lehrstoffauswahl und Progression empfehlen Helbig / Albrecht, die Sonder- und Satznegation nicht zur selben Zeit einzuführen. Die Satznegation sollte vor der Sondernegation vermittelt werden, da sie eine größere Bedeutung für den DaF-Unterricht besitzt, während die Sondernegation nicht unerlässlich für die Kommunikation ist,<sup>31</sup> wie im folgenden Beispiel zu sehen ist:

d) -Wie geht es Stefan denn? -Ich weiß nicht, ich war **nicht bei Stefan**, sondern bei Christian.

30 vgl. Adamzik 2004; Helbig / Albrecht 1990

31 vgl. Helbig / Albrecht 1990:43f

e)-Wie geht es Stefan denn? -Ich weiß nicht, ich war bei Christian.

Allerdings geht es, so Helbig / Albrecht, nicht darum, „in einem Lehrjahr alle Regeln zur Stellung der Satznegation zu lernen, bevor man Teile der Sondernegation einführt. Es kommt viel mehr darauf an, [...] die zweckmäßige Auswahl und Aufeinanderfolge der beiden Negationen zu finden“.<sup>32</sup> Somit soll die Progression der Vermittlung mit *nicht* auch im Zusammenhang mit der Einführung von neuen Strukturen verlaufen. D.h. wenn neue Strukturen gelernt werden, die mit *nicht* verneint werden können und bezüglich ihrer Stellung im Satz Schwierigkeiten bereiten, soll die Negation in diese neuen Strukturen integriert werden. Besonders wichtig wird das in den Fällen, in denen *nicht* nicht am Satzende steht, weil die Verb 2-Position bzw. der zweite Teil des Prädikats besetzt ist, z.B. im Fall von negierten Hauptsätzen mit trennbarem Verb oder mit dem Perfekt.

Noch einen Grund dafür, Sonder- und Satznegation nicht zur selben Zeit zu vermitteln, sehen die Autoren darin, dass Fehler induziert werden könnten bzw. den Lernern der Eindruck gegeben werden könnte, die Stellung von *nicht* sei frei und damit „lern[en] [sie] die Negation nicht funktionsgerecht“.<sup>33</sup> Darüber hinaus soll es nach der Aneignung der Satznegation den Lernenden wenige Schwierigkeiten bereiten, beide Negationsarten syntaktisch zu unterscheiden.<sup>34</sup> Somit muss untersucht werden, ob Sonder- und Satznegation zur selben bzw. unterschiedlichen Zeit eingeführt werden und welche Negationsart mit *nicht* zuerst eingeführt wird.

### **3.2.2 Unterscheidung mittels Intonation bei positionellem Zusammenfall**

Im Bezug auf die Fälle, in denen Sonder- und Satznegation positionell zusammenfallen, muss „dem Lernenden bewusst gemacht werden [...], daß bei gleicher syntaktischer Stellung von 'nicht' nur durch die intonatorische Heraushebung eines Satzgliedes oder Wortes der Satz eine andere Bedeutung erhält“.<sup>35</sup> Daher wird untersucht, ob die Lehrwerke die unterschiedliche Intonation bei der Sondernegation berücksichtigen.

---

32 Helbig / Albrecht 1990:44

33 ebd.

34 vgl. ebd. S.45f

35 ebd. S.46

### 3.2.3 Vermittlung von *fertigen sprachlichen Einheiten*

Die fertigen sprachlichen Einheiten sind bestimmte Sätze, Wörter oder Wortreihen, die die Muttersprachler in bestimmten Kontexten häufig benutzen, sie sind daher unerlässlich in kommunikativ gestalteten Lehrwerken, um den Lernenden eine authentische Sprache zu vermitteln. Viele dieser fertigen sprachlichen Einheiten enthalten die Negation mit *nicht*, weshalb Helbig / Albrecht vorschlagen, sie schon im Anfängerunterricht zu behandeln. Es handelt sich dabei um Konstruktionen folgender Art:

Bei einer Einschränkung wird der Muttersprachler seine Entgegnung etwa beginnen mit:  
*Ich bin nicht ganz ihrer Meinung. Ich kann nicht völlig zustimmen.*  
Seine Zweifel wird er ausdrücken durch Zuhilfenahme von folgenden fertigen Einheiten:  
*Ich bin nicht sicher, ob...; Ich kann mir nicht vorstellen, daß...*<sup>36</sup>

Diese Art von Vermittlung hat den Vorteil, dass die Lernenden automatisch die Sätze anwenden können, ohne im jeweiligen Satz an die Stelle von *nicht* denken zu müssen und sie befolgt die Prinzipien des kommunikativen FSU, da sie die Flüssigkeit der Rede und die Vermittlung einer echten Sprache unterstützt und somit auch die Kommunikation. In dieser Arbeit wird großen Wert darauf gelegt, dass die Lehrwerke sog. fertige sprachliche Einheiten mit *nicht* vermitteln.

### 3.2.4 Erfassung der Unterschiede zur Regularität in der Muttersprache

Trotz der langen Verbannung der Muttersprache aus dem FSU wird sie heute allmählich wieder integriert, denn, so Butzkamm, „[w]enngleich auch mögliche Interferenzquelle, ist doch die Muttersprache Wegbereiter jeder späteren Sprache“, und infolgedessen darf der FSU „sich nicht von ihr abschneiden, sondern muss an sie und die von ihr durchtränkte Erfahrungswelt des Schülers anknüpfen“.<sup>37</sup> Für Helbig / Albrecht scheint eine Regelbewusstmachung und eine Erfassung der Unterschiede zur Regularität in der Muttersprache notwendig, was dazu beitrage, die verschiedene Funktionen der Negation mit *nicht* zu erfassen.<sup>38</sup> Da es sich bei den zu untersuchenden Lehrwerken um keine regionalen Lehrwerke handelt, können sie nicht die Muttersprache aller Lernenden in Betracht ziehen. Es fragt sich dennoch, ob sie dazu auffordern, im Unterricht diese Aufgabe durchzuführen.

<sup>36</sup> Helbig / Albrecht 1990:50

<sup>37</sup> Butzkamm 2002:131

<sup>38</sup> vgl. Helbig / Albrecht 1990

### 3.2.5 Art der Vermittlung: intuitiv-imitativer Erwerb vor Bewusstmachung

Wie schon erklärt wurde, handelt es sich bei der Negation mit *nicht* um eine grammatische Erscheinung, die in frühen Phasen des Spracherwerbs vermittelt werden sollte, aber aufgrund der komplexen Regeln ihrer Stellung eine deduktive Vermittlung dieser Struktur nicht ermöglicht, zumindest nicht ohne irrezuführen, außer man ist Linguist. Helbig / Albrecht weisen ebenso darauf hin, dass die Bewusstmachung der Regeln erst nach dem Erwerb bzw. nach einer längeren Beschäftigung mit der Struktur erfolgen sollte. Nach diesem letzten Kriterium wird eine intuitiv-imitative Vermittlung von *nicht* positiv bewertet.

## 4. Kriterienkatalog zur Analyse der Lehrwerke

Im Folgenden wird der Kriterienkatalog dargestellt, der zur in dieser Arbeit durchgeführten Analyse erstellt worden ist. Das folgende Bild soll die Anwendung der Kriterien bei der Analyse veranschaulichen.

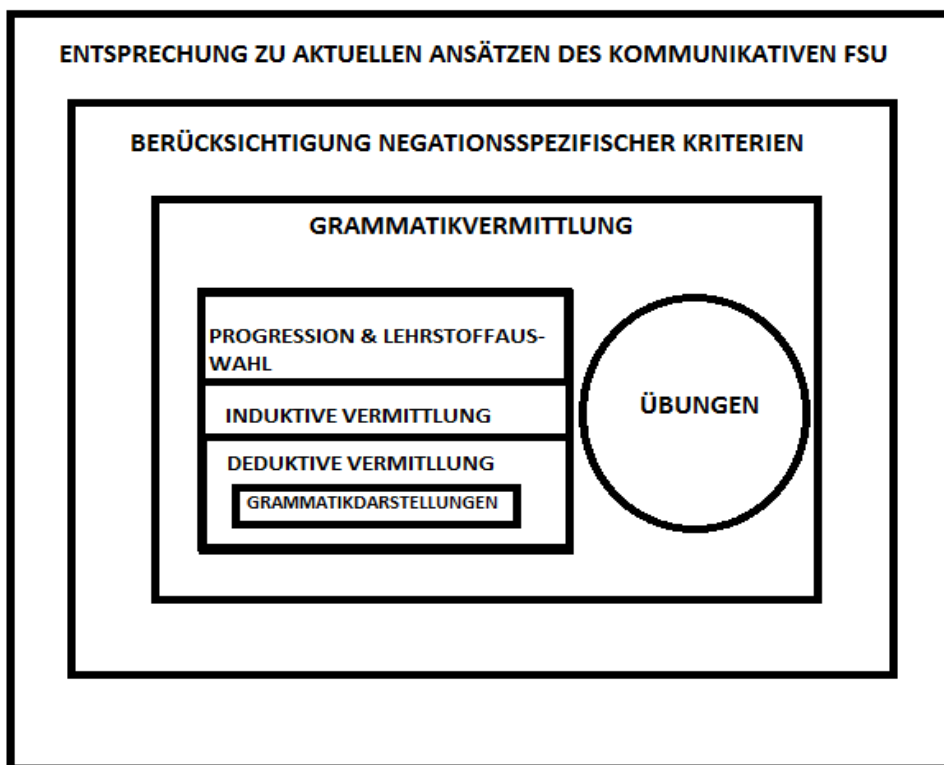


Abbildung 1: Einsatz des Kriterienkatalogs

Eine Darstellung der Kriterien als Einzelpunkte scheint inadäquat, um ihre Anwendung bei der vorliegenden Analyse zu beschreiben, weil es Kriterien gibt, die auch bei der Analyse verschiedener anderer Kriterien berücksichtigt werden müssen. Mit anderen Worten: Es gibt Rahmenkriterien. Die Entsprechung zu aktuellen Ansätzen des

kommunikativen FSU ist eines der Rahmenkriterien, die auch bei der Anwendung anderer Kriterien in Betracht gezogen wird. Ein weiteres Rahmenkriterium wird von den negationsspezifischen Kriterien gebildet, die ebenfalls bei der Anwendung anderer Kriterien immer in Betracht gezogen werden müssen.

Um die Analyse der Vermittlung von *nicht* durchzuführen, werden die folgenden Kriterien in Betracht gezogen:

#### **4.1 Entsprechung zu aktuellen Ansätzen des kommunikativen FSU**

Die Grammatikvermittlung hat heute nach dem kommunikativen Ansatz „eine dienende Funktion in Bezug auf die Aufgabe“. <sup>39</sup> Die Sprache soll „nicht als System, sondern als angewandtes Instrument der Verständigung (des Verstehens und Äußern/Mitteilens und der interkulturellen Begegnung) und des kommunikativen Handelns unterrichtet werden“. <sup>40</sup> Mit anderen Worten: Im FSU wird nicht Grammatik gelernt, sondern es werden die benötigten Mittel zur Kommunikation in der Fremdsprache vermittelt. Die Grammatikvermittlung soll immer einer sprachlichen Handlung folgen. <sup>41</sup> Die folgende Kriterien, die aus einem von Funk erstellten Kriterienkatalog stammen, sollten zur Analyse der Aktualität der Lehrwerke bezüglich der Art der Grammatikvermittlung dienen:

1. Grammatische Kompetenz wird immer im Zusammenhang mit sprachlicher Handlungskompetenz trainiert.
2. Die Bindung zwischen Sprachhandlung / Bedeutung und Grammatik hat zur Folge, dass Systeme i.d.R. nicht im Block angeboten, sondern jeweils in Bezug auf ihre Verwendung aufgeteilt werden.
3. Forschungen zu natürlichen Erwerbssequenzen werden berücksichtigt.
4. Die Lernenden erhalten Hilfen bei der eigenständigen Erarbeitung grammatischer Regeln.
5. Grammatik ist auch Gegenstand von Automatisierungsübungen. <sup>42</sup>

#### **4.2 Negationsspezifische Kriterien**

Die im Kapitel 3.2 erläuterten Kriterien sind ebenfalls bei der Durchführung der Analyse der Negationsvermittlung zu berücksichtigen.

---

39 Funk 2014:183

40 Börner et al. 2011:34

41 vgl. Pessutti Nascimento 2014:163f; Funk 2014; Europarat 2001; Tamelga-Helmantel 2012; Neuner / Hunfeld 2002<sup>8</sup>:

42 Funk 2004:46



### 4.3 Fragenkatalog zur Analyse der Grammatikvermittlung

Auch die folgenden Kriterien und Fragen sollten zur Analyse der Grammatikvermittlung dienen:

- Progression und Lehrstoffauswahl: Wo, wie und wann wird *nicht* eingeführt? Implizit oder explizit?
- Induktive und deduktive Vermittlung: Gibt es Hilfestellungen zur eigenständigen Erarbeitung grammatischer Regeln?
  - Grammatikdarstellungen: Gibt es Grammatikdarstellungen? Grammatikanhang?
    - Visualisierung und Terminologie
    - Widerspiegelung der *sozialen Vorstellung*

## 5. Vermittlung der Negation mit *nicht* in DaF-Lehrwerken

### 5.1 Progression und Lehrstoffauswahl

Die Partikel *nicht* taucht in allen analysierten Lehrwerken auf, d.h., dass sie schon in Lehrwerken für Anfänger vermittelt wird. Wie schon erklärt, handelt es sich dabei um eine Struktur, die unerlässlich für die grundlegende Kommunikation ist, weshalb der Zeitpunkt ihrer Vermittlung trotz ihrer komplexen Struktur nicht verschoben werden kann.

#### 5.1.1 Erste Erscheinung von *nicht*

Die Vermittlung von *nicht* erfolgt in allen analysierten Lehrwerken des A1-Niveaus in den ersten Einheiten auf eine induktive Weise und es handelt sich dabei um die Satznegation, die Sondernegation taucht in den analysierten Lehrwerken des A1-Niveaus nicht auf. Das heißt, dass die von Helbig / Albrecht vorgeschlagene und sinnvolle Progression in allen Lehrwerken eingehalten wird. In *Netzwerk*, *Studio d* und *Studio 21* taucht *nicht* zum ersten Mal in der Konstruktion „Das verstehe ich nicht“ auf. Es handelt sich dabei um einen Satz, der im FSU gleich benötigt wird und ebenso in realen Situationen, in denen der Lernende die Zielsprache verwendet.


In *Menschen* wird die Struktur nicht explizit behandelt. Es fällt auf, dass in den

ersten Einheiten *nicht* immer in Sätzen vorkommt, in denen sie vor Ergänzungen steht. Es handelt sich dabei um eine interessante Art der Negationvermittlung, weil die Lernenden nicht den Eindruck bekommen, *nicht* stehe am Ende des Satzes. Nachdem die Stelle von *nicht* erworben wurde, sollen die Sätze ohne Ergänzungen bezüglich der Stellung von *nicht* im Satz keine Schwierigkeiten bereiten.

### 5.1.2 Erste explizite Behandlung von *nicht*

In *Netzwerk A1* wird weiterhin *nicht* verwendet, es erfolgt aber keine explizite Behandlung der Struktur. In *Menschen* wird die Struktur auch nicht explizit behandelt, es wird dennoch in einer Tabelle zur Vermittlung von Ja/Nein-Fragen und den Antworten Ja/Nein/Doch *nicht* mit roter Farbe hervorgehoben, was aber eher mit der Vermittlung von *doch* als Antwort auf negative Fragen zusammenhängt als mit der Stellung von *nicht* im Satz.

In den übrigen Lehrwerken wird die Verneinung mit *nicht* explizit behandelt, indem im Inhaltsverzeichnis deutlich gemacht wird, dass sie Teil der Grammatik ist und in einer bestimmten Einheit gelernt wird. In *Studio d* wird sie explizit in der fünften Einheit behandelt, wo die Vereinbarung von Terminen vermittelt wird, genauso wie in dessen Neubearbeitung *Studio 21*. Beide Lehrwerke enthalten eine Aufgabe, in der die Lernenden auf die Position von *nicht* achten sollen:

 **4** Termine absagen  
17 Ü18

a) Wo steht *nicht*? Markieren Sie.

1. Am Sonntag kann ich nicht.
2. Am Freitag? Nein, das geht nicht.
3. Um fünf kann ich nicht.
4. Ich gehe am Sonntag nicht aus.



Kommst du am Freitag?

Kommst du nicht mit?

Nein, ich komme am Freitag nicht!

Nein, ich komme nicht mit.

*Studio 21*, S.96

Diese Aufgabe könnte aber irreführend sein, weil sie zur Bildung der Regel führen kann, dass *nicht* am Ende des Mittelfelds steht, d.h. zur Bildung der sozialen Vorstellung, die Negation mit *nicht* käme am Ende des Mittelfelds bzw. des Satzes. Auf dieses Thema wird aber später noch eingegangen.

In *Aussichten* wird die Verneinung mit *nicht* zusammen mit der Verneinung mit dem Artikel *kein* in der dritten Einheit eingeführt. Es fragt sich, ob die gleichzeitige Einführung der Negation mittels *kein* und *nicht* einer kommunikativen Progression folgt

und nicht einer grammatischen Progression. Einerseits scheint die grammatische Progression in *Aussichten* eine wichtige Rolle zu spielen, weil fast auf jeder Seite die behandelten Strukturen explizit dargestellt werden, kurz und ohne Erklärungen. Darüber hinaus ist im Inhaltsverzeichnis zu sehen, dass die Vermittlung von Wortschatz und Strukturen eine zentrale Rolle im Lehrwerk spielt, weil die Spalte mit dem Titel *Wortschatz und Strukturen* besonders umfangreich ist im Vergleich zu den anderen Spalten mit den Titeln: *Handlungsfelder*, *Kommunikation*, *Strategien* und *Phonetik*. Andererseits kann jedoch die gleichzeitige Einführung von *nicht* und *kein* bedeuten, dass die Negation als kommunikative Einheit und nicht als grammatische Struktur eingeführt wird, denn sonst würden möglicherweise beide Negationsträger nicht zusammen eingeführt, weil ihre Strukturen verschieden sind.

In *DaF kompakt* wird in der zweiten Einheit die Verneinung mit *nicht* ebenso neben der Verneinung mit *kein* eingeführt. Es werden Regeln gegeben und die Lernenden müssen zu diesen Regeln die Beispiele aus einer Reihe von Sätzen heraussuchen.

Es fällt auf, dass in allen Lehrwerken mit expliziter Behandlung von *nicht* die Struktur im Zusammenhang mit dem Thema *Termine* eingeführt wird. Die folgende Tabelle fasst die Progression und Lehrstoffauswahl in den Lehrwerken der Stufe A1 zusammen.

	Netzwerk	Aussichten	Studio d	Studio 21	Menschen	DaF kompakt
Vermittlung von <i>nicht</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Explizite Behandlung	Nein	Einheit 3 Verneinung mit <i>nicht</i> und <i>kein</i>	Einheit 5 Verneinung mit <i>nicht</i>	Einheit 5 Verneinung mit <i>nicht</i>	Nein	Einheit 2 Verneinung mit <i>nicht</i> und <i>kein</i>
Regelformulierung	Nein	✓	✓	✓	Nein	✓

### 5.1.3 Berücksichtigung der L1-Spracherwerbsforschung

Die Erwerbssequenzen der Negation beim L1-Erwerb des Deutschen<sup>43</sup> werden in den untersuchten Lehrwerken beachtet. Alle Lehrwerke folgen einer Progression, die zuerst die äußere Negation mit *nein* vermittelt. Danach erfolgt die innere Negation,

<sup>43</sup> vgl. Weinert 1987

allerdings läuft ihre Vermittlung unterschiedlich ab. In *Netzwerk*, *Aussichten* und *Menschen* wird die natürliche Erwerbssequenz der inneren Negation befolgt: Es wird zuerst *nicht* eingeführt und später *kein*. In *DaF kompakt* läuft die Vermittlung der Negation mit *nicht* und *kein* gleichzeitig ab. In *Studio d* und *Studio 21* werden beide Negationen gleichzeitig eingeführt, aber *nicht* taucht sehr selten auf. Explizit wird zuerst *kein* und danach *nicht* vermittelt.

Es fragt sich, ob die Progression bei der Negationsvermittlung in *Studio d* und *Studio 21* nicht etwas gezwungen ist. Möglicherweise wurde die Vermittlung von *nicht* verschoben, um negative Sätze mit Ergänzungen nach *nicht* zu vermeiden. Das lässt sich dadurch erklären, dass die ersten Verben, die vermittelt werden *wohnen*, *sein*, *kommen* usw. sind, d.h. Verben mit Präpositional- bzw. Prädikativergänzungen. Die Sätze, in denen *nicht* nicht am Ende des Satzes steht, werden vermieden, ausgenommen die Struktur *gern / nicht gern*. Dabei wäre es viel sinnvoller, wie in *Menschen*, zuerst Sätze zu vermitteln, in denen *nicht* vor Ergänzungen steht und danach Sätze, in denen die Position der Ergänzungen leer ist. Die potenzielle Gefahr, die verfehlte soziale Vorstellung der Stellung von *nicht* im Satz zu verursachen, ist in *Studio 21* und *Studio d* groß, aufgrund der Vermeidung von Strukturen, in denen *nicht* nicht am Ende des Mittelfeldes kommt.

#### **5.1.4 Progressive Negationsvermittlung**

Die Negation mit *nicht* wird in keinen Lehrwerk im Block angeboten, sondern sie wird allmählich im Zusammenhang mit neu eingeführten Strukturen ausnahmslos durch Beispielsätze vermittelt: bei den trennbaren Verben, beim Perfekt, usw. und auch bei Redewendungen. So werden die Regeln zur Stellung von *nicht* allmählich erworben und die grammatische Progression steht nicht im Mittelpunkt.

#### **5.2 Explizite Grammatikvermittlung**

*Netzwerk* und *Menschen* verzichten auf eine explizite Grammatikvermittlung von *nicht*, während die übrigen analysierten Lehrwerke auf die implizite Einführung der Struktur und eine nachfolgende Selbstregelformulierung seitens der Lernenden setzen. Es fragt sich, ob eine Regelbewusstmachung auf dieser Stufe sinnvoll und überhaupt machbar ist, denn wie schon erklärt ist es problematisch, Regeln zur Negation zur

Stellung von *nicht* zu formulieren.

In *Aussichten* beruht die explizite Vermittlung von *nicht* auf dem Unterschied zwischen der Negation mit *kein* und *nicht*. Es werden auf eine Art Tabelle (S.53) mit dem Titel *Verneinung* drei Beispielsätze mit deren entsprechenden verneinten Sätzen gegeben. Erklärungen gibt es nicht. Das Ziel der Tabelle ist es zu zeigen, dass Substantive mit unbestimmtem Artikel mit *kein*, Verben und Adverbien mit dagegen *nicht* verneint werden. Im Übungsteil (S.143) werden aber dem Prinzip der Sprachaufmerksamkeit<sup>44</sup> folgend die Lernenden zur Formulierung von Regeln aufgefordert, die nicht nur den Unterschied von *nicht* und *kein* betreffen, sondern auch ihre Stellung. Hier werden bei der Negationsvermittlung mit *nicht* nicht mehr die Adverbien berücksichtigt, dafür aber die Adjektive. Dem Lernenden stehen zwei Möglichkeiten zur Stellung von *nicht* zur Verfügung: „Bei Verben/Adjektiven steht *nicht*: nach dem konjugierten Verb/ Vor dem Adjektiv“.<sup>45</sup> Unter Betrachtung der Übung, neben der sich diese *Fokus Sprache*-Aufgabe befindet, sollten beide Möglichkeiten angekreuzt werden. Dies ist aber problematisch und falsch, denn diese Regel ist nur in der gegebenen Übung anwendbar. Obwohl *nicht* bei Satznegation nicht im Vorfeld stehen kann, ist es problematisch zu sagen, dass *nicht* nach dem konjugierten Verb steht, denn es könnte verstanden werden, dass *nicht* unmittelbar nach dem konjugierten Verb steht und das ist nicht wahr. Diese Regel lässt sich aber u.E. dadurch erklären, dass es sich dabei um einen Kontrast zu anderen Sprachen handelt. Die Lernenden sollten bemerken, dass *nicht* im Vergleich zu anderen Sprachen nicht vor dem konjugierten Verb steht, sondern nach diesem. Im Bezug auf die andere Stellungsregel, die besagt, dass *nicht* „vor dem Adjektiv“ steht, lässt sich auch anmerken, dass die Adjektive undekliniert sein müssen. Die Regel ist nur dann richtig, wenn es sich beim Adjektiv um eine Prädikativergänzung handelt. Die explizite Vermittlung in *Aussichten* sollte zur Unterscheidung von *kein* und *nicht* dienen und es liefert auch zwei Regeln zur Stellung von *nicht*, die in dieser Phase des Spracherwerbs angemessen scheinen, aber nuanciert werden sollten.

Wie bereits erwähnt werden in *Studio d* und *Studio 21* die Lernenden dazu aufgefordert, die Regeln zur Stellung von *nicht* selbst zu formulieren. Es werden

---

44 vgl. Tschirner 2001

45 *Aussichten*, S.143

Beispielsätze gegeben, in denen *nicht* am Ende des Satzes und vor dem zweiten Teil des Verbs steht. Auch wenn in diesen Lehrwerken nicht explizit die Regel gegeben wird, *nicht* stehe am Ende des Satzes, wird sie in diesen Aufgaben implizit gegeben. Aufgrund dessen sollte man im Unterricht am besten auf diese Aufgabe verzichten, weil sie Fehler induzieren kann, indem die Lernenden sich eine falsche Regel aneignen. Anstelle die Stellung von *nicht* zu behandeln, sollte man die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die Stellung von trennbaren Verben lenken.

In *Studio d* und *Studio 21* kann man auch nach jeder Einheit ein Blatt mit einer Übersicht über das Gelernte finden, die den Lernenden Autonomie und eine größere Beteiligung am Lernprozess ermöglichen sollte. In *Studio d* (S.97) handelt es sich um einen Beispielsatz, in dem das fett hervorgehobene *nicht* am Ende des Satzes steht. Damit wird der Eindruck verstärkt, *nicht* käme am Ende des Satzes. In *Studio 21* kommt in der Übersicht auch eine Test, der den Lernenden dabei helfen soll zu überprüfen, ob sie „fit für Einheit 6“ sind (S.105). Die Lernenden sollen dafür die folgenden Sätze verneinen:

Am Freitag arbeite ich. Ich gehe oft aus.<sup>46</sup>

Dabei scheint es problematisch, dass die Lösung nicht gegeben wird und die Lernenden nicht wissen können, ob sie „fit für Einheit 6“ ist. Außerdem werden die Sätze nicht im Kontext angeboten, was nicht den Prinzipien des kommunikativen Ansatzes entspricht und die Aufgabe der Verneinung erschwert. Besonders trifft das auf den zweiten Satz zu. Wie soll der verneinte Satz lauten: „Ich gehe oft nicht aus“ oder „Ich gehe nicht oft aus“? Der Nutzen, den man aus dieser Aufgabe ziehen kann, ist nicht sehr groß, sie könnte dagegen sogar irreführend sein.

Schließlich bieten beide Lehrwerke einen Grammatikanhang. Die Negation erscheint dort im Zusammenhang mit Verben, d.h. es wird die Satznegation vermittelt. Wie man im Folgenden sehen kann, wird keine Erklärung gegeben, sondern nur Beispiele. Die Satzglieder werden in Spalten getrennt, es ist aber nicht so klar, was die jeweiligen Spalten vertreten. Die erste Spalte könnte das Vorfeld sein, es wird aber im letzten Satz vom Verb besetzt. Man könnte es aber als Position 1 verstehen und sagen, dass in Fragesätzen das Verb diese Position besetzt. Die zweite Spalte wird nur von

---

<sup>46</sup> *Studio 21*, S.105

Verben besetzt und ist im Fall des Fragesatzes leer. *Nicht* steht in einer eigenen Spalte und die letzte Spalte wird nur in zwei Sätzen besetzt, von einer Direktivergänzung und einem Verbpräfix. Es scheint, dass dieser Darstellung das Feldermodell zugrunde liegt, aber die Ergänzungen mit „Rechtstendenz“ stehen nicht am Ende des Mittelfelds, sondern in der Verb 2 Position. Somit spiegelt sich hier wieder die vermeintliche Regel wider, dass *nicht* am Ende des Mittelfelds steht. Das ist bei der Satznegation aber nur richtig, wenn man die Nicht-Kasus-Ergänzungen zur Verb 2-Position zählt. Da die Spalten keinen Namen erhalten, es keine Erklärungen gibt und die Beispiele nicht viele Strukturen enthalten, scheint diese Grammatikdarstellung nicht sehr hilfreich zu sein, außer man will sehr ähnliche Sätze bilden.

**17 Verben: Verneinung mit *nicht***

E5

Ich	gehe	am Sonntag	<b>nicht</b>	ins Theater.
Ich	kann	heute	<b>nicht.</b>	
Am Freitag	kann	ich	<b>nicht.</b>	
Das	geht		<b>nicht.</b>	
Kommst		du	<b>nicht</b>	mit?

Studio 21, S.257

In *DaF kompakt* werden Regeln formuliert und die Lernenden dazu aufgefordert, zu den Regeln die passenden Beispielsätze aus einer Reihe von Beispielen zu finden. Dabei geht es um den Unterschied zwischen *kein* und *nicht*, nicht um deren Stellung.

1. „nicht“ am Satzende verneint den ganzen Satz.
2. „nicht“ verneint Wörter wie gut, möglich, heute.
3. „kein-“ verneint Nomen.

Regel 1 ist problematisch, weil sie besagt, dass es sich nur dann um eine Satznegation handelt, wenn nicht „am Satzende“ steht und das ist falsch. Außerdem führt diese Regel zur Vorstellung, die Stellung von *nicht* sei am Satzende. Die zweite Regel ist auch etwas vage und es fragt sich, warum die Wörter Adjektiv und Adverb vermieden werden, wenn nachher *Nomen* ohne Beispiel angegeben wird. Daher scheint diese Aufgabe nicht angemessen.

In diesem Teil hat sich gezeigt, dass die explizite Grammatikvermittlung in den Lehrwerken des A1-Niveaus problematisch wird, sobald die Stellung von *nicht* im Satz zur Sprache kommt. Zwischen *nicht* und *kein* zu unterscheiden ist nötig und deswegen

eine explizite Vermittlung von *nicht* gerechtfertigt, aber die Stellung von *nicht* muss in so frühen Phasen des Spracherwerbs nicht unbedingt bewusst gemacht werden. Eine Erfassung der Unterschiede zur Stellung in anderen Sprachen wie in *Aussichten* scheint nicht unerlässlich, würde aber keine Probleme bereiten. Dafür sollte man aber nicht sagen, dass *nicht* nach dem konjugierten Verb steht, sondern dass *nicht* nicht vor dem konjugierten Verb steht, wie im Spanischen, Russischen, Griechischen, Englischen usw. Die Bewusstmachung der Stellung von *nicht* sollte erst nach einem umfangreichen Input und dem impliziten Erwerb der Strukturen erfolgen, wie von Helbig / Albrecht empfohlen. Eine frühere Erfassung der Regeln zur Stellung von *nicht* scheint nicht hilfreich, sondern irreführend zu sein, wie es sich bei *Studio d* und *Studio 21* gezeigt hat, weil sie zur sozialen Vorstellung der Stellung von *nicht* am Ende des Satzes beitragen könnte.

### **5.2.1 Terminologie**

Im Bezug auf die Terminologie kann man hervorheben, dass in *Studio d*, *Studio 21* und *DaF kompakt* der verwendete Terminus *Verneinung* ist, während in *Aussichten* sowohl *Negation* als auch *Verneinung* verwendet werden. Die geringe Anzahl von Erklärungen lässt keine weiteren Termini vergleichen.

### **5.3 Vermittlung fertiger sprachlicher Einheiten**

Die von Helbig / Albrecht empfohlene Vermittlung fertiger sprachlicher Einheiten hat in aktuellen Lehrwerken ein großes Gewicht. Diese sind jedoch nicht unter *Verneinung* zu finden, daher sind sie über das ganze Lehrwerk verteilt und sie werden eng zu sprachlichen Handlungen verknüpft dargestellt. Beispielsweise behandeln alle untersuchte A1 Lehrwerke Strukturen wie *Ich koche gern/ Ich koche nicht gern*, um von Vorlieben und Hobbys zu berichten. Und bei der Vereinbarung von Terminen wird *Das geht leider nicht* vermittelt.

Eine besonders große Rolle spielen fertige sprachliche Einheiten bei der Vermittlung der Negation mit *nicht* in *Studio d* und *Studio 21*.



**um einen Termin bitten**

Haben Sie einen Termin frei?  
 Kann ich einen Termin bekommen?  
 Ich hätte gern einen Termin.  
 Gehen wir am Freitag ins Kino?

**einen Termin vorschlagen**

Geht es am Freitag um 9.30 Uhr?  
 Geht es in einer Stunde?  
 Können Sie am Freitag um halb zehn?  
 Treffen wir uns am ... um ...?

**ablehnen** 😞

Tut mir leid, das geht nicht. Da haben wir keine Termine frei.  
 das passt mir nicht.

Da muss ich arbeiten.  
 Am Freitagabend kann ich leider nicht,  
 Um neun geht es leider nicht,

**zustimmen** 😊

Ja, das passt gut.  
 Ja, das geht.

aber am Samstag.  
 aber um zehn.

Studio 21, S.97

Somit können die Lernenden schnell authentische Sätze im korrekten Kontext produzieren, ohne an die Stellung von *nicht* im jeweiligen Satz denken zu müssen, was zu einer optimalen Kommunikation führt.

## 5.4 Übungen zum Negationserwerb

Auch die Übungen tragen zur Vermittlung der Negation in den Lehrwerken bei. Unter *Grammatikübungen* sind „schriftliche und mündliche Sprachproduktion als Resultate der Befolgung von Verarbeitungsanweisungen“<sup>47</sup> zu verstehen. Ihr Ziel, so Wißner-Kurzawa, ist „zur sicheren und automatisierten Verwendung der zielsprachigen Grammatik in Form korrekter Äußerungen [zu] führen“.<sup>48</sup> Um die Übungen zu bewerten, wird Folgendes berücksichtigt: Erstens muss die Grammatik im Zusammenhang mit kommunikativen Handlungen trainiert werden, zweitens müssen die Übungen nicht zur Aneignung falscher Strukturen führen und sie sollten drittens zur Systematisierung, Automatisierung und schließlich zum Transfer, d.h. zur korrekten, freien Anwendung sprachlicher Strukturen führen.<sup>49</sup>

Die Anzahl der Übungen, die sich explizit und in erster Linie mit *nicht* befassen, ist ziemlich gering (durchschnittlich 4 pro Lehrwerk), dennoch ergibt sich aufgrund der Eigenschaften von *nicht* der Vorteil, dass die Negation in den meisten Übungen geübt werden kann, denn es handelt sich dabei um eine Struktur die in jeder sprachlichen

47 Wißner-Kurzawa 1995:232

48 ebd.

49 vgl. Funk 2014

Handlung auftauchen kann. Im Folgenden werden die Übungen analysiert, die sich mit dem Üben von *nicht* befassen:

### 5 Nein! Nicht! Kein! – Die Verneinung

a Lesen Sie die Sätze. Was ist positiv (+), was ist negativ (-)? Kreuzen Sie an.

- |   |  |                                      |   |
|---|--|--------------------------------------|---|
| 1. Ich habe von 16:00 – 16:30 Uhr Zeit. | <input checked="" type="checkbox"/> + <input type="checkbox"/> - | 5. Dienstagabend ist auch möglich.   | <input type="checkbox"/> + <input type="checkbox"/> - |
| 2. Am Wochenende kann ich nicht.        | <input type="checkbox"/> + <input checked="" type="checkbox"/> - | 6. Mittwoch geht nicht.              | <input type="checkbox"/> + <input type="checkbox"/> - |
| 3. Heute habe ich keine Zeit.           | <input type="checkbox"/> + <input type="checkbox"/> -            | 7. Donnerstag passt gut.             | <input type="checkbox"/> + <input type="checkbox"/> - |
| 4. Dienstagvormittag geht.              | <input type="checkbox"/> + <input type="checkbox"/> -            | 8. Freitagnachmittag kann ich nicht. | <input type="checkbox"/> + <input type="checkbox"/> - |

b Lesen Sie die Sätze in 5a noch einmal und markieren Sie die Verneinung wie in den Beispielen.

c Beantworten Sie die Fragen mit „Ja“ und „Nein“.

- |                              |                                  |
|------------------------------|----------------------------------|
| 1. Hast du viele Termine?    | 4. Geht Mittwochvormittag?       |
| 2. Kannst du heute?          | 5. Ist Donnerstagmorgen möglich? |
| 3. Passt Dienstagnachmittag? | 6. Hast du am Wochenende Zeit?   |

*1. Ja. Ich habe diese Woche viele Termine. / Nein. Ich habe keine Termine. 2. Ja. Ich kann heute. / Nein. Ich kann heute nicht.*

*DaF kompakt, S.86*

Diese Übung soll für verschiedene Aufgaben dienen: Sie verfolgt eine kommunikative Funktion, weil sie dazu dienen sollte, die sprachlichen Mittel zur Vereinbarung von Terminen zu vermitteln. Dabei werden die Lese- und Schreibfertigkeiten trainiert. Es soll auch die Sprachaufmerksamkeit auf die Strukturen gelenkt werden, indem nach der Frage b) die Verneinung markiert wird. Eine Kontextualisierung der Frage c) wäre vielleicht besser. Eine Möglichkeit wäre z.B. eine Besprechung mit einem Kollegen zu vereinbaren.

### 16 nicht oder kein / keine

Was ist richtig? Kreuzen Sie bitte an.

Vanessa ist  nicht  keine verheiratet.

Sie spricht  nicht  kein viel.

Sie hat  nicht  kein Auto.

Sie hat Eltern, Geschwister, Neffen und Nichten, aber  nicht  keine Kinder.

Heute macht sie  nicht  keine Mittagspause. Sie geht  nicht  kein essen.

Sie hat viel Arbeit und  nicht  keine Zeit. Aber sie ist  nicht  kein müde.



*Aussichten, S.143*

Hier fehlt es an Kontext und es handelt sich dabei um isolierte Sätze und nicht um einen Text. Die Lernenden sollten zwischen *nicht* und *kein* wählen. Der Vorteil dieser Übung ist, dass *nicht* an der richtigen Stelle im Satz steht und daher bezüglich

ihrer Stelle keine Fehler induziert werden können. Allerdings ist diese Übung eher ein Test, denn die Lernenden müssen vorher schon wissen, dass *kein* Substantive verneint und *nicht* den Rest.

## 17 NEINsager!

Antworten Sie negativ.

- |  |                  |
|--|------------------|
| 1. ▣ Ich bin fit. Du auch?               | ▣ Nein, _____    |
| 2. ▣ Ich habe Arbeit. Du auch?           | ▣ _____          |
| 3. ▣ Ich koche gern. Du auch?            | ▣ _____          |
| 4. ▣ Der Deutschkurs ist interessant!    | ▣ Nein, er _____ |
| 5. ▣ Heute Abend habe ich Zeit. Du auch? | ▣ _____          |
| 6. ▣ Ich gehe spazieren. Du auch?        | ▣ _____          |

*Aussichten, S.143*

In dieser Übung wird die Schreibfertigkeit trainiert. Es fehlt aber ebenfalls an Kontext und hier werden die Lernenden dazu aufgefordert, *nein* zu sagen. So formuliert ist es keine authentische Kommunikationshandlung. Da es sich um Dialoge handelt, ist die Übung besser für Gruppenarbeit geeignet, um die mündliche Fertigkeit zu trainieren. Dadurch würde die Übung an Authentizität gewinnen, weil die Lernenden miteinander interagieren müssen und eine Kommunikationssituation geschaffen wird. Die Übung könnte ungefähr so aussehen:

**2 a** Was machen Sie gern? Was machen Sie nicht gern? Kreuzen Sie an.

	☺	☹	☹		☺	☹	☹
kochen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	reisen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ins Kino gehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	singen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
chatten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	joggen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
schwimmen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	fotografieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tanzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Musik hören	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**b** Arbeiten Sie zu zweit. Fragen und antworten Sie.

Hören Sie gern Musik? *Tanzen Sie gern?*

Ja, sehr gern. Und Sie? *Gehen Sie gern ins Kino?*

Nein, nicht so gern. Und Sie? *Es geht.*










*Netzwerk, S.17*

Darüber hinaus soll die Verknüpfung an Erlebnisse und Vorlieben der Lernenden zu einer aktiveren Teilnahme am Unterricht beitragen und damit das Erlernen der Strukturen unterstützen.

Noch authentischer wird die Situation in der folgenden Übung, wo die Lernenden mithilfe von Redemitteln einen Termin vereinbaren müssen. Diese Übung hat den Vorteil, dass man die richtige, schon *zusammengebaute* Struktur im Kontext verwendet und dass möglicherweise die Bedeutung dieser trainierten kommunikativen Handlung für die Lernenden groß ist, weil etwas trainiert wird, was im Zielland höchstwahrscheinlich nötig ist. Die folgende Übung trägt auch zur Festigung der Redemittel und Strukturen bei, die bei der Vereinbarung von Terminen verwendet werden.

## 10 Textkaraoke

a) Hören Sie und sprechen Sie die -Rolle im Dialog.

-  ...  
 Guten Tag. Mein Name ist ... Ich hätte gern einen Termin.  
 ...  
 Nein.  
 ...  
 Um acht Uhr kann ich leider nicht. Geht es auch um 14 Uhr?  
 ...  
 Danke und auf Wiederhören!  
 ...

*Studio 21, S.101*

Der Vorteil dieser Übung besteht auch darin, dass keine Gefahr eines Erwerbs ungrammatischer Strukturen besteht und dass die primären Sprachfertigkeiten trainiert werden. Darüber hinaus enthält dieses Gespräch kulturelle Information, was auch Gegenstand des FSU ist.

Die Übungen, die auf jeden Fall zu vermeiden sind, sind derartige Übungen:

## 18 Zwei Tage von Ulrike. Schreiben Sie die Sätze mit *nicht*.



Ich stehe um 5.45 Uhr auf und jogge um 6 Uhr.  
 Ich frühstücke um 6.45 Uhr.  
 Ich arbeite von 9 bis 18 Uhr. Von 12.30 bis 13.15 Uhr mache ich Mittagspause.  
 Ich habe viele Termine. Ich telefoniere oft.  
 Ich gehe um 23 Uhr ins Bett.  
 Ich lebe gesund.

*Aber im Urlaub stehe ich nicht um 5.45 Uhr auf und jogge nicht  
 um 6 Uhr. Ich .....*

*Studio 21, S.104*



Erstens folgen diese Übungen keiner kommunikativen Handlung, denn es muss der ganze Text verneint werden. Darüber hinaus ist die Übung irreführend und für die Lernenden der A1-Stufe, die noch kein Sprachgefühl besitzen, aufgrund des noch zu geringen Inputs, ungeeignet. Alle Sätze sollten mit *nicht* verneint werden, auch „Um 13.15 Uhr mache ich Mittagspause“ und „Ich habe viele Termine“. Sollte man im ersten Satz nicht besser *kein* verwenden? Im zweiten Satz ergibt nur eine Sondernegation (*nicht viele*) Sinn. Außerdem ergibt der Text überhaupt keinen Sinn, wenn nur *nicht* eingesetzt wird. Eine mögliche Lösung könnte so aussehen:

Aber im Urlaub stehe ich nicht um 5.45 Uhr auf und jogge nicht um 6 Uhr. Ich frühstücke nicht um 6.45 Uhr. Ich arbeite nicht von 9 bis 18 Uhr. Von 12.30 bis 13.15 Uhr mache ich nicht Mittagspause. Ich habe nicht viele Termine. Ich telefoniere nicht oft. Ich gehe nicht um 23 Uhr ins Bett. Ich lebe nicht gesund.

So ein Text ist im authentischen Leben unvorstellbar. Darüber hinaus handelt es sich dabei zum Teil um Sondernegation, was in den Lehrwerk nicht behandelt wird und somit können die Lernenden beide Strukturen noch nicht unterscheiden. Diese Übung kann Fehler bezüglich der Stellung und Funktion von *nicht* induzieren.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Anzahl der Übungen, in denen die Negation trainiert wird, gering und nicht immer angemessen ist. Es gibt kaum auditive Übungen zur Unterstützung primärer Grammatik, die sich mit der Vermittlung von *nicht* befassen. Man sollte die Übungen vermeiden, in denen ganze Texte verneint werden müssen. Obschon die Übungen zur Vermittlung von Negation nicht sehr zahlreich sind, kann die Negation in vielen Kontexten angewendet werden und daher scheint es nicht nötig, die Anzahl der Übungen zu erweitern. Viel wichtiger erscheint es dagegen, in A1-Lehrwerken auf Formulierungen von Regeln zur Stellung von *nicht* im Satz gänzlich zu verzichten.

## II Fazit

Die vorliegende Arbeit hat die Vermittlung der Negation mit *nicht* in den aktuellen DaF-Lehrwerken mittels eines Kriterienkatalogs untersucht, mit dem Ziel sie zu beschreiben und zu evaluieren. Da es sich dabei um eine komplexe Struktur handelt, die in einer frühen Phase des Spracherwerbs vermittelt werden muss, ist deren Vermittlung kompliziert. Die Hypothese dieser Arbeit war, dass verschiedene Faktoren zur *Rekonstruktion* der Stellungsregel von *nicht* führen und diese einen Platz in den aktuellen Lehrwerken hat, mit der Gefahr, Fehler zu induzieren. Das hat sich bei *Studio 21* und *Studio d* gezeigt: Obwohl die Regel nicht explizit gegeben wird, die besagt, dass *nicht* am Ende des Satzes stehen muss, wird sie in den Aufgaben zur Selbsterarbeitung der Regeln implizit gegeben. Daher scheint es wichtig, im DaF-Unterricht auf die erwähnten Aufgaben zu verzichten.

Die Vermittlung von *nicht* fängt im A1-Niveau an. Alle untersuchten Lehrwerke setzen zunächst auf eine induktive Vermittlung der Satznegation mit *nicht*. Es hat sich gezeigt, dass die Formulierung der Regeln zur Stellung von *nicht* in den aktuellen Lehrwerken problematisch ist, weil kein Lehrwerk, das sich für die explizite Formulierung einer Regel entschieden hat, eine befriedigende Lösung gibt. Allerdings scheint eine Erfassung der Unterschiede zur Muttersprache bezüglich der Stellung von *nicht* sinnvoll.

Besonders ausführlich ist in allen Lehrwerken die Vermittlung fertiger sprachlicher Einheiten mit *nicht*, was in dieser Arbeit aufgrund ihres Beitrags zur flüssigen und authentischen Kommunikation sehr positiv bewertet wurde.

Die Übungen zur Negation mit *nicht* sind nicht gerade zahlreich und darunter sind noch einige nicht angemessen. Allerdings kann *nicht* in anderen Übungen trainiert werden, weshalb die Erschaffung spezifischer Übungen zur Negation mit *nicht* nicht nötig scheint.

Die Sondernegation wird in den untersuchten Lehrwerken nicht behandelt. Es fragt sich, ob sie auf höheren Stufen behandelt und dabei die Intonation berücksichtigt wird. Es wäre des Weiteren interessant gewesen sowohl Lehrwerke aller Niveaus und

Übungsgrammatiken zu untersuchen, um einen kompletten Überblick über die Negationsvermittlung mit *nicht* zu bekommen, was in Rahmen dieser Arbeit – aufgrund der Beschränkung des Umfangs leider nicht möglich gewesen ist.



# Bibliografie

## Primärliteratur

- **Dengler**, Stefanie/ **Rusch**, Paul/ **Schmitz**, Helen/ Sieber, Tanja (2011): *Netzwerk. Kurs- und Arbeitsbuch A1. Teil 1*. Berlin, Madrid, München, Warschau, Wien, Zürich: Langenscheidt.
- **Evans**, Sandra / **Pude**, Angela / **Specht**, Franz (2012): *Menschen. A1.1*. Ismaning: Hueber.
- **Funk**, Hermann/ **Kuhn**, Christina/ **Demme**, Silke (2006): *Studio d A1. Kurs- und Übungsbuch*. Berlin: Cornelsen.
- **Funk**, Hermann/ **Kuhn**, Christina (2013): *Studio 21. A1*. Berlin: Cornelsen.
- **Ros**, Lourdes et al. (2009): *Aussichten A1.1. Kurs- und Arbeitsbuch*. Stuttgart: Klett.
- **Sander**, Ilse et al. (2011): *DaF kompakt A1. Kurs- und Übungsbuch*. Stuttgart: Klett.



## Sekundärliteratur

- **Adamzik**, Kirsten (2004): „Zur Behandlung der Negation in Übungsgrammatiken für Deutsch als Fremdsprache“. In: Klein, Peter (Hrsg.): *Übungsgrammatiken Deutsch als Fremdsprache. Linguistische Analysen und didaktische Konzepte*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache. (=Materialien Deutsch als Fremdsprache 66), 345-401.
- **Ahrenholz**, Bernt (1995): „Lehrwerkanalyse zum Modalfeld auf der Folie der Zweitspracherwerbforschung“. In: Dittmar, Norbert / Rost-Roth, Martina (Hrsg.): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin*. Frankfurt u.a.: Peter Lang, 165-193.
- **Bausch**, Karl-Richard / **Christ**, Herbert / **Krumm**, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1995): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke.
- **Börner**, Otfried / **Edelhoff**, Christoph / **Rebel**, Karlheinz / **Schmidt**, Torben / **Schröder**, Konrad (2011): „Funktion und Profil von Lehrwerken in der Epoche von Standards und Kompetenzen“. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 40 (2), 31-48.
- **Brill**, Lilli Marlen (2005): *Lehrwerke/Lehrwerkgenerationen und die Methodendiskussion im Fach Deutsch als Fremdsprache*. Shaker: Aachen
- **Butzkamm**, Wolfgang (2002<sup>3</sup>): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen; Basel: Francke.
- **Butzkamm**, Wolfgang / **Butzkamm**, Jürgen (2008<sup>3</sup>): *Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen*. Tübingen: Francke.
- **Dengscherz**, Sabine/ **Businger**, Martin (Hrsg.) (2014): *Grammatikunterricht zwischen Linguistik und Didaktik. DaF/DaZ lernen und lehren im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft, empirischer Unterrichtsforschung und Vermittlungskonzepten*. Narr: Tübingen.
- **Diehl**, Erika / **Christen**, Helen/ **Leuenberger**, Sandra et al. (2000): *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum*

*Zweitsprachenerwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.

- **Engel**, Ulrich (2004): *Deutsche Grammatik*. München: Iudicium.
- **Europarat** – Rat für kulturelle Zusammenarbeit (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. Berlin: Langenscheidt.
- **Funk**, Hermann (2014): „Übungsformen im fremdsprachlichen Grammatikunterricht“. In: Dengerscherz / Businger (Hrsg.): *Grammatikunterricht zwischen Linguistik und Didaktik*. Narr: Tübingen, 183-197.
- **Funk**, Hermann (2010): „Lehrwerkforschung“. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Berlin: Klett/Kallmeyer, 364-368.
- **Funk**, Hermann (2004): „Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag“. *Babylonia* 3, 41-47.
- **Gnutzmann**, Claus (2012): „Kennen und Können: Wie hängt das zusammen?“. In: Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Sprachenbewusstheit im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 32. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 40-47.
- **Hallet**, Wolfgang / **Königs**, Frank G. (Hrsg.) (2010): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Berlin: Klett/Kallmeyer.
- **Helbig**, Gerhard / **Albrecht**, Helga (1990): *Die Negation*. Leipzig: Enzyklopädie.
- **Huber**, Erich (2009): „Vom Text zum Teekamel oder: das Scheitern der angewandten Linguistik bei der Erklärung der deutschen Mittelfeld-Struktur“. In: Di Meola, Claudio et al. (Hrsg.): *Perspektiven Drei. Akten der 3. Tagung Deutsche Sprachwissenschaft in Italien (Rom, 14.-16.2.2008)*. Frankfurt a.M. u.a: Lang, (= Deutsche Sprachwissenschaft international) 91-102.
- **Huber**, Erich / **Mallo**, Almudena / **Brade**, Julia (2014): „Grammatikvermittlung in DaF-Lehrwerken am Beispiel der Konnektoren“. In: Dengerscherz, Sabine/ Businger, Martin (Hrsg.): *Grammatikunterricht zwischen Linguistik und*

- Didaktik. DaF/DaZ lernen und lehren im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft, empirischer Unterrichtsforschung und Vermittlungskonzepten.* Tübingen: Narr, 217-235.
- **Kurtz**, Jürgen (2011): „Zur Einführung in den Themenschwerpunkt“. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 40 (2), 3-14.
  - **Neuner**, Gerhard (1995<sup>3</sup>): „Lehrwerke“. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* Tübingen: Francke.
  - **Neuner**, Gerhard / **Hunfeld**, Hans (2002<sup>8</sup>): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung.* Berlin: Langenscheidt.
  - **Pessutti Nascimento**, Priscilla Maria (2014): „Grammatik induktiv vermitteln: Vor- und Nachteile für Lehrende, Schwierigkeiten und Lösungsansätze“. In: Dengerscherz, Sabine/ Businger, Martin (Hrsg.): *Grammatikunterricht zwischen Linguistik und Didaktik. DaF/DaZ lernen und lehren im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft, empirischer Unterrichtsforschung und Vermittlungskonzepten.* Tübingen: Narr, 163-180.
  - **Rösler**, Dietmar (1994): *Deutsch als Fremdsprache.* Stuttgart, Weimar: Metzler.
  - **Tamelga-Helmantel**, Marjon (2012): „Zur Bestimmung des Stellenwerts von Grammatik in DaF-Lehrwerken- am Beispiel von Schulbüchern in der niederländischen Unterstufe“. *Deutsch als Fremdsprache* 49 (2), 67-77.
  - **Tschirner**, Erwin (2001): „Kompetenz, Wissen, mentale Prozesse: Zur Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht“. In: Funk, Hermann / Koenig, Michael (Hrsg.): *Kommunikative Fremdsprachendidaktik – Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache.* Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag. München: Iudicium, 106-125.
  - **Weinert**, Regina (1987): „Processes in Classroom Second Language Development: the acquisition of negation in German“. In: Ellis, Rod (Hrsg.): *Second Language Acquisition in Context.* London: Prentice-Hall, 83-97.
  - **Wißner-Kurzawa**, Elke (1995): „Grammatikübungen“. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* Tübingen: Francke, 232-235.