

Vier Aspekte der Integration am Beispiel der Konzeption einer Übungsgrammatik des Deutschen

György Scheibl

1. Einleitung

Folgender Beitrag thematisiert vier praktische Aspekte der Grammatikschreibung in Übungsgrammatiken (ÜG) oder deskriptiven Grammatiken einer Fremdsprache wie des Deutschen. Diese haben zwar unmittelbare Konsequenzen für den Grammatikunterricht und damit auch für DaF-Lernende, sie beziehen sich aber in der Form, in der sie in diesem Beitrag formuliert werden, in erster Linie auf Entscheidungen von ÜG-Autor:innen im Zusammenhang mit der Konzeption ihrer eigenen Werke.

Bei allen vier Aspekten geht es um die mögliche Integrierbarkeit eines speziellen Faktors in die Konzeption einer ÜG: um die Integrierbarkeit der Niveaustufen, der grammatischen Terminologie, der explizierenden Vermittlungssprache(n) und anderer Sprachkompetenzen (wie Hören, Lesen, Schreiben oder Sprechen) in die Struktur eines Werkes, das zur Grammatikvermittlung des Deutschen (oder einer anderen Fremdsprache) dient.

Die oben genannten vier Aspekte in der Grammatikschreibung werden in Form von Fragesätzen formuliert: **F1–F4**. Sie bilden die theoretische Grundlage meiner Analyse:

- F1** Wie kann eine stufenorientierte thematische Struktur in die Konzeption einer ÜG integriert werden?
- F2** Wie kann die grammatische Terminologie in eine ÜG integriert werden?
- F3** Welche Vermittlungssprache(n) kann/können in eine ÜG integriert werden?
- F4** Wie kann Grammatik in einer ÜG in andere Sprachkompetenzen integriert werden?

Die zu behandelnden Aspekte werden absichtlich als Fragen formuliert. Sie erfragen somit einerseits den Kern und die Verwendungsweisen des jeweiligen Faktors in der Konzeption einer ÜG, andererseits enthalten sie als Fragesätze die Präsupposition, dass der Integration genannter Faktoren in der Grammatikvermittlung von L2/L3 Deutsch höchste Relevanz beigemessen wird.

Bei dem Terminus ‚Grammatik‘/‚grammatisch‘ in **F1–F4** geht es im Sinne von Gnutzmann (2010) natürlich nicht um eine linguistische Grammatik des Deutschen, sondern um eine didaktische bzw. pädagogische Grammatik, die eine Art didaktische Reduktion der linguistischen Grammatik bedeutet, zur Begrifflichkeit Grammatik vgl. weiter Funk/Koenig (1996) und Jacobi (2011) und Sárvári (2023).

Die stufenorientierte thematische Struktur in **F1** bedeutet, dass die Einheiten der ÜG nach Niveaustufen sortiert und präsentiert werden. Auf die Charakteristika dieser Struktur – im Kontrast zu nicht-stufenorientierten thematischen Strukturen – wird im zweiten, praktischen Teil dieses Beitrags detaillierter eingegangen.

Das Verhältnis der didaktischen/pädagogischen Grammatik zur linguistischen Grammatik ist auch heute eine kontrovers diskutierte Frage. **F2** thematisiert in diesem Kontext eine in Scheibl (2022) behandelte Problematik mit der Quantität und Qualität der „idealen“ grammatischen Terminologie in einer ÜG. Während einerseits dafür argumentiert werden kann, dass auf die Integration der grammatischen Terminologie in eine pädagogische Grammatik für Anfänger:innen verzichtet werden kann, scheint es andererseits sinnvoll, sie in eine teilweise für Lehramtsstudierende konzipierte didaktische Grammatik zu integrieren. Ein möglicher Weg dafür wird im praktischen Teil dieser Arbeit gezeigt.

Welchen Nutzen die oben genannte didaktische Reduktion der linguistischen Grammatik für den Grammatikunterricht haben kann, wird gewöhnlich an einzelnen grammatischen Phänomenen vorgestellt. Ein Beispiel dafür in Bezug auf das Perfekt (Tempora) und das Genus (nominale Kategorien) ist Perrig/Peter/Schümann (2011). In meinem Beitrag wird zwar ebenfalls auf konkrete sprachliche Erscheinungen wie das Perfekt eingegangen, vielmehr wird aber versucht, eine didaktische Grammatik für ein komplettes stufenbezogenes grammatisches Pensum exemplarisch darzustellen.

Aus der Beschaffenheit einer pädagogischen Grammatik besonders auf unteren Niveaustufen folgt, dass ÜG auch eine sich vom Deutschen unterscheidende Vermittlungssprache einsetzen. Im Falle der Explikation einer grammatischen Einheit ist diese fast immer die Muttersprache. **F3** impliziert aber darüber hinaus auch andere Optionen, vor allem wenn es um die Veranschaulichung der Kontraste zwischen L1 Ungarisch und L2 Deutsch bzw. L2 Englisch und L3 Deutsch geht.

Die Integration der Grammatik in andere Sprachkompetenzen in **F4** steht schließlich im Einklang mit der Auffassung von Sárvári (2023) über die holistische Vermittlung von Wortschatz und Grammatik.

Im zweiten, praktischen Teil des Beitrags werden die Fragen **F1-F4** auf die Konzeption einer ausgewählten ÜG des Deutschen angewendet und näher erklärt, mit Beispielen verdeutlicht und beantwortet. Es geht dabei stets um eigene Entscheidungen des Grammatikautors bezüglich der Konzeption eines konkreten Werks, d. h. bei allen vier Faktoren um alternative Antworten auf die gestellten Fragen; das Ziel ist in erster Linie, die Integrierbarkeit der vier Faktoren in ihrer Gesamtheit in einer ÜG nachzuweisen.

Bei dieser ÜG handelt es sich um ein Übungsgrammatik-Projekt der Universität Szeged. Das im Folgenden *Trainingsprojekt* genannte Werk ist eine Übungsgrammatik des Deutschen in zwei Bänden.¹ Der bereits erschienene Band trägt den Titel *Einfach Grammatik Training A1-A2*, vgl. Scheibl (2024), seine Fortsetzung mit dem Titel *Einfach Grammatik Training B1*, vgl. Scheibl (o. A. im Erscheinen), wird 2026 herausgegeben.

Das Trainingsprojekt wurde zum einen für Deutschlernende ungarischer Muttersprache auf A1-B1-Niveau, zum anderen – dem Bildungsprofil unserer Universität entsprechend – für Lehramtsstudierende des Faches Deutsch als

¹ Beide Bände umfassen fünf Kapitel mit 50 thematischen Lektionen, die die der jeweiligen Niveaustufe entsprechenden grammatischen Einheiten mit insgesamt ca. 700 Aufgaben aufarbeiten. Jede der 100 Lektionen hat den gleichen Aufbau: Die zweiseitige Lektion besteht aus einem theoretischen Teil, in dem die grammatische Erscheinung mit Regelerklärungen, Beispielsätzen und Angaben zur Form und Funktion kurz zusammengefasst wird, gefolgt von einem praktischen Teil, der der Einübung des Stoffes durch sechs bis sieben Aufgaben dient. Jedes der zehn Kapitel schließt mit weiteren Wiederholungs- und Testaufgaben.

Hilfsmaterial zum Grammatikunterricht während ihrer Ausbildung konzipiert. Diese Doppelfunktion bietet auch die Möglichkeit, im Sinne von **F1–F4** in einem konkreten Fall zu veranschaulichen, in welchem Maße und durch welche Mittel ein/e Grammatikautor/in durch seine/ihre didaktische Grammatik (für angehende Lehrende) die linguistische in eine pädagogische Grammatik des Deutschen (für Deutschlernende auf A1-B1-Niveau) transformieren kann.

Da mein Beitrag eher praxisorientiert ist, verfolgt er nicht das Ziel einer vergleichenden und bewertenden Analyse der kontroversen Antworten auf **F1–F4**. Er will vielmehr mögliche Alternativen bei einer konkreten ÜG präsentieren und die Realisierungen dieser Entscheidung vorstellen. In Punkt 2 bis 5 werden die zentralen Aspekte **F1–F4** eingeführt und erklärt. Punkt 6 fasst die Ergebnisse zusammen.

2. **F1**: Wie kann eine stufenorientierte thematische Struktur in die Konzeption einer ÜG integriert werden?

Wenn man ÜG nach ihrer thematischen Struktur klassifiziert, ergeben sich zunächst einmal zwei grundverschiedene Typen: die systemlinguistische und die stufenorientierte Struktur (meine eigene Terminologie).

1. Bei einer ÜG mit **systemlinguistischer Struktur** basiert der thematische Aufbau der ÜG auf der systemlinguistischen Trichotomie Phonologie–Morphologie–Syntax und weist folgende Eigenschaften auf:

a) **statisch**: Thematische Einheiten werden in Kapitel und Lektionen unterteilt, unabhängig von der Niveaustufe, der die jeweilige grammatische Einheit zugeordnet wird. Ein Beispiel dafür ist der Langenscheidt-Klassiker Helbig / Buscha (1992), in dem z. B. der irrealer Wunschsatz (teilweise B2) und der Imperativ (teilweise A1) in einem Kapitel (Modi des Verbs) untergebracht werden.

b) **holistisch** und **hierarchisch**: Daraus folgend wird jede thematische Einheit in ihrer Ganzheit präsentiert, d. h. (i) Flexionstypen nach Wortklassen (z. B. Flexion des Verbs und Flexion des Adjektivs), (ii) Wortklassen nach ihren morphosyntaktischen Funktionen (z. B. Adjektive nach +/-dekliniert und +/-kompariert) und (iii) die

Morphologie einer Wortklasse nach grammatischen Kategorien (z. B. Verben nach Genus, Modus und Tempus), vgl. die folgende typische Ordnungshierarchie (eine Art Inhaltsverzeichnis) in einer ÜG mit systemlinguistischer Struktur wie hier z. B. Buscha/Szita (2011):

Kapitel *Das Verb*

1. Genus: Das Aktiv

1.1 Tempora im Indikativ

1.1.1 Präsens

1.1.1.1 Konjugation im Präsens: regelmäßige Verben

1.1.1.2 Konjugation im Präsens: unregelmäßige Verben

1.1.2 Präteritum

1.1.3 Perfekt

...

2. Genus: Das Passiv

...

3. Modus

3.1 Imperativ

3.2 Konjunktiv II

3.3 Konjunktiv I

...

c) **summativ**: Grammatische Erscheinungen werden in späteren Kapiteln der ÜG nicht wiederholt, also nicht notwendigerweise als Grundlage anderer grammatischer Einheiten wieder aufgegriffen. Beispielsweise wird die Deklination des Nomens im Deutschen im entsprechenden Kapitel summativ, d. h. mit allen vier Kasus auf einmal präsentiert oder das vollständige Tempussystem mit allen Tempusformen (inklusive Futur II) unter einem Punkt beschrieben. Scheibl (2009) und Horváthné-Lovas (2024) sind in diesem Sinne summative ÜG.

2. Die **stufenorientierte Struktur** einer ÜG auf der anderen Seite zeichnet sich durch folgende Merkmale aus:

a) **dynamisch**: Thematische Einheiten werden strikt nach Niveaustufen organisiert. Diese (didaktische) Progression wird dadurch erreicht, dass die grammatischen Erscheinungen in der ÜG zuerst nach ihrem Schwierigkeitsgrad sortiert werden, z. B. in Kapitel A1/A2/A2+/B1 und B1+. Eine weitere thematische Strukturierung erfolgt erst innerhalb des jeweiligen Kapitels, z. B. in einer ÜG auf A1-Stufe nach der Morphologie der Wortklassen (Verb/Nomen) oder nach der Syntax der

Konstruktion (einfacher Satz/zusammengesetzter Satz). Das Trainingsprojekt ist stufenorientiert konzipiert. Kapitel 1 in Scheibl (2024) umfasst die Bereiche: (i) Minimalsätze mit Subjekt und Verb im Präsens, (ii) Sätze mit Modalverb und Infinitiv und (iii) Aussage- und Fragesätze, vgl. das Inhaltsverzeichnis von Kapitel 1 (A1) mit 11 Lektionen (Titel ins Deutsche übersetzt):

1. Präsens: regelmäßige Verben
2. Präsens: Umlaut-Verben und Verben mit e/i-Wechsel
3. Das Verb im Satz: Konjugation im Präsens, Kongruenz, Position
4. *Sein, haben, werden, wissen*: Präsens
5. *Können, wollen, mögen, möchte*
6. *Müssen, sollen, dürfen*
7. Trennbare Verben: Präsens
8. Untrennbare Verben: Präsens
9. Der Aussagesatz: gerade Wortstellung
10. Der Aussagesatz: ungerade Wortstellung
11. Der Fragesatz: Ja/nein-Frage und W-Frage

b) **partiell** und **linear**: Thematische Einheiten können somit nicht mehr in ihrer Ganzheit präsentiert werden, dafür entsteht in jedem Kapitel ein „Grammatik-Mikrokosmos“, der der Niveaustufe der Lernenden entspricht und dessen Elemente eher linear organisiert sind, vgl. das Inhaltsverzeichnis oben. Tempus wird also nicht mehr holistisch mit sechs Tempora, sondern in Teilen präsentiert: Präsens/Perfekt mit *haben* (A1), Perfekt mit *sein*, Präteritum von *sein, haben, werden* und Modalverben (A2), Präteritum von Vollverben und Futur I (B1) und Plusquamperfekt bzw. Futur II (B2). Ähnlich erfolgt die thematische Verteilung von Kasus- und Adjektivflexion bzw. Adjektivkomparation wie auch im Trainingsprojekt nach Niveaustufen, vgl. Tabelle 1 mit je einem Beispielsatz auf der jeweiligen Stufe.

	Tempus	Kasus	Adjektivdeklinations/-komparation
A1	Präsens, Perfekt mit <i>haben</i>	Nominativ, Akkusativ	Positiv: prädikativ/adverbial
<i>Ich habe einen Pulli gekauft. Er ist schön.</i>			
A2	Perfekt mit <i>sein</i> Präteritum: <i>sein</i> , <i>haben</i> , <i>werden</i> und Modalverben	Dativ	Positiv: attributiv (schwache/gemischte Deklination) Komparativ/Superlativ: prädikativ/adverbial
<i>Ich wollte meinem Sohn einen schönen Pulli kaufen. Dieser Pulli war am schönsten.</i>			
B1 produktiv	Präteritum: Vollverben Futur I	Genitiv	Komparativ/Superlativ: attributiv (schwache/gemischte Deklination)
<i>Der Vater des Kindes kaufte einen schöneren Pullover.</i>			
B1 rezeptiv/ B2 produktiv	Plusquamperfekt		Positiv/Komparativ: attributiv (starke Dekl.) Partizip als Attribut
<i>Als Kind hatte er immer gestrickte Pullis getragen.</i>			
B2 rezeptiv	Futur II		
<i>Dieser Pulli wird viel gekostet haben.</i>			

Tabelle 1: Verteilung der grammatischen Einheiten Tempus, Kasus und Adjektivdeklinations/-komparation auf die Niveaustufen nach der Konzeption des Trainingsprojekts (Eigene Darstellung)

c) **retrospektiv**: Die stufenorientierte Kohäsion einer ÜG macht den Verweis auf früher Gelerntes nötig. Beim Dativ (A2) wird im Trainingsprojekt somit die Deklination auf Nominativ/Akkusativ (A1) zurückblickend systematisiert.

3. F2: Wie kann die grammatische Terminologie in eine ÜG integriert werden?

Hinter der Verwendung grammatischer Termini in einer ÜG steckt immer ein Benennungszwang: In grammatischen Erklärungen im theoretischen Teil sowie in Aufgabenbeschreibungen im praktischen Teil sind Termini unentbehrlich. Dank der grammatischen Tradition der vergangenen zwei Jahrtausende besteht allerdings kein Bedarf an neuen Termini. Autor:innen steht sogar eine doppelte „Terminologie-Bank“ zur Benennung der nötigen „grammatischen Entitäten“ zur Verfügung: in der Vermittlungssprache (generell: Muttersprache) und in der Zielsprache Deutsch. Möglich ist sogar die Kombination der beiden (eine Art hybride Terminologie). Um zu untersuchen, wie grammatische Entitäten in einer ÜG benannt werden können, werden im Folgenden drei Alternativen für die grammatischen Termini „Präteritum“, „Präposition“, „reflexives Verb“ und „Infinitiv“ diskutiert.

a) **muttersprachliche Terminologie:** Grammatische Erscheinungen werden in der ÜG mit ungarischen Termini benannt, wobei diese entweder aus der Grammatik der Muttersprache stammen (falls die Erscheinung auch im Ungarischen existiert, vgl. Tabelle 2) oder Lehnübersetzungen v. a. aus dem Latein sind (falls die Erscheinung im Ungarischen fehlt, wie das z. B. bei Präpositionen der Fall ist). Der Nachteil dieser Option ist, dass man in Kauf nimmt, mit Kunstbegriffen zu arbeiten, die in der ungarischen Grammatik nicht definiert sind (Präposition), oder noch schlimmer: die betroffene grammatische Erscheinung im Deutschen nicht decken. Unter „Infinitiv“ versteht man z. B. nicht dasselbe im Deutschen und im Ungarischen.

b) **deutsche Terminologie:** In einer einsprachigen ÜG werden grammatische Erscheinungen ausschließlich in der Zielsprache benannt. Didaktisch stellt das besonders auf höheren Niveaustufen kein Problem dar. In Scheibl (2020b) schien die Verwendung der Termini *Präteritum*, *Präposition*, *reflexives Verb* und *Infinitiv* den Sprachlernenden keine Schwierigkeiten zu bereiten. Ebenfalls deutsche Terminologie wird in Buscha/Szita (2011), Buscha/Szita/Raben (2013) oder Jin/Voß (2017) benutzt.

c) **zweisprachige und/oder hybride Terminologie:** In diesem Fall arbeiten Autor:innen mit Mischformen aus a) und b). Dies kann zweierlei bedeuten. Erstens: Man benutzt eine deutsch-ungarische Terminologie, d. h. Termini auf Deutsch ergänzt mit

ihrer ungarischen Übersetzung/Entsprechung in Klammern wie *Präteritum* (*egyszerű múlt idő*). Zweitens: Man führt (auch) hybride Termini ein. Die genannte Mischform entsteht hier dadurch, dass die ÜG (nach wohl überlegten Prinzipien, siehe unten) für gewisse Phänomene deutsche, für andere ungarische Terminologie einsetzt. In Scheibl (2016) und im Trainingsprojekt werden „Präteritum“ und „Infinitiv“ auf Deutsch, „Präposition“ aber auf Ungarisch verwendet. Ein hybrider Terminus liegt aber auch dann vor, wenn er teils aus deutschen, teils aus ungarischen Wörtern zusammengesetzt ist. Für „reflexives Verb“ wird im Trainingsprojekt der Terminus *sich-es ige* (,Verb mit sich‘) verwendet. Ein anderes Beispiel für die hybride Bezeichnung ist *präteritum* (!) (deutscher Terminus mit ungarischer Rechtschreibung) in Jin/Voß/Sóti (2014). Jin/Voß/Scheibl (2015) setzt ebenfalls zweisprachige/hybride Termini ein.

Die Wahl einer hybriden Terminologie basiert, wie erwähnt, auf theoretischen Prinzipien, die aufgrund linguistischer und didaktischer Aspekte formuliert werden.

a) Erstens kommt bei der Wahl der **kontrastiven Linguistik** eine erhebliche Rolle zu. Dabei wird zuerst im deutsch-ungarischen Vergleich untersucht, ob das grammatische Phänomen in beiden Sprachen vorhanden ist und auch die gleiche Funktion aufweist, vgl. die vereinfachte, eigens erstellte Zusammenstellung in Tabelle 2:

Vorhandensein des gramm. Phänomens	gleiche Funktion im Deutschen und im Ungarischen	unterschiedliche Funktion im Deutschen und im Ungarischen
in Deutsch und Ungarisch	Verb Fragesatz Imperativ	Akkusativ Präteritum Konjunktiv Infinitiv Partizip (Perfekt)
nur in Deutsch	–	Nebensatzwortstellung Präposition

Tabelle 2: *Vorhandensein und funktionale Identität grammatischer Phänomene im deutsch-ungarischen Vergleich* (Eigene Darstellung)

Verb, Fragesatz oder Imperativ haben die gleiche Funktion in beiden Sprachen, hier betrachte ich nicht einmal eine zweisprachige Terminologie in der ÜG als zwingend oder nützlich. Fehlt das fragliche Phänomen im Ungarischen (dies ist wegen der genetischen und typologischen Ferne des Ungarischen viel häufiger der Fall als bei anderen indogermanischen Sprachen), erübrigt sich ebenfalls die Frage um die deutsche Terminologie. Anders ist es mit grammatischen Erscheinungen, die zwar in beiden Sprachen vorhanden sind, deren Funktionen sich aber nicht vollständig decken. Hier erweist sich die Verwendung deutscher Termini als vorteilhaft. Die hybride Terminologie des Trainingsprojekts ergibt sich daraus, dass grammatische Erscheinungen in der grau hinterlegten Rubrik in Tabelle 2 (und nur diese, insgesamt 12 an der Zahl: vier Kasus, fünf Tempora, Konjunktiv, Infinitiv und Partizip) einen deutschen Namen haben, während für alle anderen ungarische Termini stehen.

b) Andererseits können bei terminologischen Fragen **didaktische Aspekte** erwogen werden. Erstens: Die meisten ÜG dienen als Begleitmaterialien von Lehrbüchern von deutschen/österreichischen Verlagen, d. h. die Beibehaltung der deutschen Terminologie in der ÜG scheint sinnvoll. Zweitens: Didaktisch sind auch MEMO-Termini erwähnenswert. Diese gekünstelten „Termini“ (häufig Abkürzungen) dienen memotechnischen Zwecken, indem sie das Memorisieren gewisser Regeln erleichtern. Die bekanntesten Beispiele hierfür sind USODA und KATI. USODA (‚Schwimmbad‘ auf Ungarisch) ist der zusammenfassende Name für Konjunktionen mit sogenannter gerader Wortstellung im Deutschen (gebildet aus den Anfangsbuchstaben von *und*, *sondern*, *oder*, *denn* und *aber*), während die Abkürzung KATI (ein Kosenamen auf Ungarisch) für die Reihenfolge der Satzglieder Subjunktion–Subjekt–sonstige Satzglieder–Prädikat im Nebensatz steht.

4. F3: Welche Vermittlungssprache(n) kann/können in eine ÜG integriert werden?

Der Vorteil einer zweisprachigen ÜG denjenigen gegenüber, die ausschließlich in Deutsch verfasst sind, ist die Möglichkeit, eine Vermittlungssprache (eine Art Metasprache) in die Konzeption zu integrieren. Diese ist die Muttersprache der

Sprachlernenden, falls die ÜG auch einen theoretischen Teil mit Regelerklärungen enthält, wie das auch im Trainingsprojekt der Fall ist. Darüber hinaus kann diese Vermittlungssprache als implizite/explicite Vergleichssprache eingesetzt werden, wodurch Regelerklärungen vereinfacht werden können: Es reicht oft ein Hinweis auf die formale/funktionale Ähnlichkeit zwischen Vermittlungssprache und Deutsch. Im Folgenden werden kurz drei mögliche Vermittlungssprachen in einer ÜG des Deutschen diskutiert.

1. Es liegt auf der Hand, **Ungarisch** als Vermittlungssprache zu wählen, wenn die ÜG für ungarische Deutschlernende konzipiert ist. Nicht nur die grammatischen Regeln werden auf Ungarisch erklärt, auch die Aufgabenbeschreibungen können – zumindest auf unteren Niveaus – in der Muttersprache formuliert werden. Im Trainingsprojekt ist Ungarisch die Sprache des theoretischen Teils, mit Regelformulierungen und Übersetzungen der Beispielsätze, vgl. die Musterlektion weiter unten. Grammatische Termini werden im Sinne der Erörterungen in Punkt 3 entweder auf Ungarisch oder als hybride Formen angegeben. Auffallende grammatische Unterschiede zwischen Ungarisch und Deutsch können auf diese Weise im theoretischen Teil noch leichter akzentuiert und im praktischen Teil (mit sprachkontrastiven grammatischen Aufgaben, darunter Übersetzungsaufgaben) effektiver eingeübt werden. Als Beispiele für die Gegenüberstellung von Ungarisch und Deutsch in der Aufgabentypologie des Trainingsprojekts sollen hier folgende Fälle stehen:

a) **Reihenfolge der Ergänzungen im Satz** mit dem Kontrast präverbales Objekt im Ungarischen vs. postverbales Objekt im Deutschen, bei einfachen Minimalsätzen wie *Sie hört Radio. Er spricht Deutsch.* nach Scheibl (2024: 11), (Abbildung 1):

Übersetze. Achte auf die Wortstellung. (Fordítsd le! Figyelj a szórendre!)

9-ig alszol. Sokat olvasol. Anyával találkozom. Spagettit eszel. Rádiót hallgatnak. Németül beszélsz.

Du	schläfst	bis 9.
----	----------	--------

Abbildung 1: Übung zur Wortstellung (Scheibl 2024: 11)

b) **Kodierung** von Subjekt und Akkusativobjekt mit dem Kontrast morphologisch (suffixal am Verb, Pronomen nicht unbedingt realisiert) im Ungarischen vs. syntaktisch im Deutschen: *Du störst ihn/sie/es*. Man vergleiche dazu in Abbildung 2 die Musteraufgabe in Scheibl (i. E.), Lektion 23/Ü1:

Ergänze die Sätze mit den fehlenden Pronomen.

Ich suche meinen Teddybären. _____ muss irgendwo hier sein. Hast du _____ gesehen? Du weißt genau, wie sehr _____ liebe. Ich würde _____ nicht einmal meiner Schwester geben. Hat _____ vielleicht versteckt? Ich frage _____ mal. Wenn _____ hat, wird _____ bestimmt zurückgeben.

Abbildung 2: Übung zu Pronomen (Scheibl (i. E.): Lektion 23/Ü1)

c) **Tempusgebrauch** in *nachdem*-Sätzen mit dem Kontrast gleiche Tempora im Ungarischen vs. unterschiedliche Tempora im Deutschen: *Nachdem er aufgestanden ist, trinkt er Kaffee*. nach Scheibl (i. E.), Lektion 26/Ü1 in Abbildung 3:

Schreib das Perfekt und das Präsens. Bilde anschließend Sätze mit *nachdem*.

aufstehen ich bin _____	ins Wasser springen _____	Perfekt
sich anziehen ich ziehe _____	schwimmen _____	Präsens

Abbildung 3: Übung zu Tempora (Scheibl (i. E.): Lektion 26/Ü1)

d) **Relativpronomen** *der/wer* mit dem Kontrast Merkmal belebt/unbelebt wie beim Fragepronomen im Ungarischen vs. Merkmal Genus wie beim Artikel im Deutschen. *Das ist ein Künstler, der im Ausland lebt*. nach Scheibl (i. E.), Lektion 30/Ü7 in Abbildung 4:

Orchester mit 8500 Musikern. Was braucht man für einen musikalischen Weltrekord? Ergänze die Sätze.

Für einen musikalischen Weltrekord braucht man ...
ein Stück, in _____ über 8000 Musiker spielen können.
einen Organisator, _____ Musik besonders wichtig ist.
ein Publikum, _____ das Orchester ein klassisches Stück vorstellen kann.
einen Komponisten, _____ ein Stück für ein so großes Orchester komponiert hat.

Abbildung 4: Übung zu Relativpronomen (Scheibl (i. E.): Lektion 30/Ü7)

2. Vermittlungssprache **Ungarisch** ergänzt durch **Englisch**: Englisch ist in der Regel die erste Fremdsprache der Sprachlernenden in Ungarn. Im Sinne des Ungarischen Nationalen Grundlehrplans 2020 (NAT 2020) besitzen Englischlernende nach fünf (Grundschule) und weiteren vier Jahren (Mittelschule) Englischunterricht mindestens die Mittelstufe (Niveau B1), aber sie können bis zum Ende der Mittelschule in der Lage sein, das Niveau B2 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GER) zu erreichen.

Deutsch als zweite Fremdsprache wird meistens nur vier Jahre (Mittelschule) unterrichtet, was der Niveaustufe A2 entspricht. Die logischerweise höhere Grammatikkompetenz der Deutschlernenden im Englischen erlaubt es also, bei bestimmten grammatischen Erscheinungen Englisch als Vergleichssprache heranzuziehen, zum Konzept vgl. Lantos (2021). Im Trainingsprojekt wird zwar darauf verzichtet, aber bei Regelerklärungen könnte sich in einer solchen Konzeption u. U. der Hinweis „Es ist genauso so wie im Englischen“ oder „Es ist ähnlich wie im Englischen, aber im Gegensatz zum Englischen ...“ als sehr nützlich erweisen, vor allem dann, wenn das fragliche grammatische Phänomen in Deutsch und Englisch mehr oder weniger identisch ist, sich aber vom Ungarischen unterscheidet wie z. B. in folgenden Beispielen:

a) Nach Zahlwörtern ab zwei stehen Nomen (im Gegensatz zum Ungarischen) im Deutschen und Englischen im Plural.

b) Im Gegensatz zum Ungarischen gibt es im Deutschen Präpositionen in gleicher syntaktischer Funktion wie im Englischen, aber im Gegensatz zum Englischen mit Kasusforderung.

c) Die Grundwortstellung des Deutschen ist SVO (Subjekt-Verb-Objekt) wie im Englischen, aber im Gegensatz zum Englischen kann im Deutschen nur ein Satzglied das Vorfeld des Satzes besetzen.

d) Deutsch und Englisch haben dieselben drei Vergangenheitstempora (im Gegensatz zu nur einem im Ungarischen), aber im Gegensatz zum Englischen ist das Perfekt im Deutschen meist mit dem Präteritum austauschbar.

3. Vermittlungssprache **Englisch**: Offen ist die Frage, ob in einer ÜG des Deutschen Englisch als ausschließliche Vergleichssprache eingesetzt werden könnte. In der Doktorandenschule Linguistik der Universität Szeged wurde neulich ein Projekt gestartet, dessen Ziel es ist, die theoretischen Grundlagen einer solchen Konzeption zu erforschen und gegebenenfalls eine ÜG des Deutschen mit dieser Methodik zu veröffentlichen (Lantos 2021, 2023). Für diese Annäherung spricht, (1) dass Englisch, wie bereits erwähnt, die erste Fremdsprache in Ungarn ist, (2) dass Deutsch wegen seiner genetischen und typologischen Verwandtschaft leichter mit Englisch vergleichbar ist und (3) dass aus (1) und (2) folgend die Mehrzahl der grammatischen Erscheinungen und Termini im Deutschen den Sprachlernenden bereits bekannt sein dürfte, was die Grammatikvermittlung leichter und effizienter machen kann.

Es gibt allerdings auch Kontra-Argumente. Es kann sich herausstellen, dass das Konzept, Englisch als Grundlage für den Grammatikunterricht des Deutschen zu nehmen, doch eine Zumutung für die Sprachlernenden ist. Nach meiner Unterrichtserfahrung kennen sie nicht einmal die grammatischen Regeln und die grammatische Terminologie ihrer Muttersprache. Eine andere Fremdsprache erweist sich hier nicht als nützlich.

Nach diesen theoretischen Überlegungen soll hier eine Musterlektion aus dem Trainingsprojekt folgen, mit Hinweisen am rechten Seitenrand auf Vermittlungssprache und Terminologie im theoretischen und mit einer Aufgabentypologie im praktischen Teil: Scheibl (2024: 70), Lektion 30: Perfektbildung mit *sein* (Aufgaben gekürzt):

30. Perfekt a *sein* segédigével

Wir **sind** viel
gereist. Wir **sind**
letzten Monat nach
Hause **gekommen**.



Ich **bin** zu
Hause
geblieben.

Néhány ige Perfektjét a **sein** segédigével képezzük. Ezek az *ist*-es igék. A legtöbb *ist*-es ige mozgást vagy állapotváltozást fejez ki (**mozgásigék**). Szintén *ist*-es a **sein** (van), a **werden** (lesz), a **bleib en** (marad) és a **geschehen/passieren** (történik).

		reisen	kommen	bleiben
ich	bin	gereist	gekommen	geblieben
du	bist	gereist	gekommen	geblieben
er, sie, es	ist	gereist	gekommen	geblieben
wir	sind	gereist	gekommen	geblieben
ihr	seid	gereist	gekommen	geblieben
sie, Sie	sind	gereist	gekommen	geblieben

szabályos *ist*-es ige rendhagyó *ist*-es ige

A szótár így jelzi
az *ist*-es igéket:



gehen ging, gegangen / <ige> **1.** (gyalog) **megy; jár** **2.** A (utat)
megtesz; megy vmennyit **3.** (távozik) **(el)megy** **4.** Dir
(el)megy vhoza **5.** über+A **átmegy vmin** **6.** Inf **(el)megy vmit**

A leggyakoribb *ist*-es igék listáját a Függelék III. pontjában találod.

Theoretischer Teil Regeln lernen

Beispiel für das
grammatische Phänomen

Vermittlungssprache
Ungarisch

- Regel/Formenbildung
- Verwendung
- Beispiele mit ungarischer Übersetzung
- Hinweise auf Infos im Wörterbuch

Termini

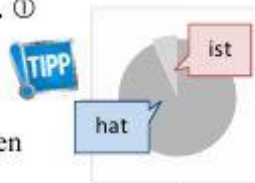
auf Ungarisch, Deutsch
(*Perfekt*) oder als hybride
Bezeichnungen wie *ist-es*
ige (,Verb mit *ist* im
Perfekt') und *sich-es ige*
(,Verb mit *sich*')

Abbildung 5a: *Perfektbildung* (Scheibl 2024: 70)

1. Welches Verb steht mit *sein* im Perfekt?

Such das Kuckucksei in jeder Zeile. ①

- fallen, gefallen, bekommen
- abholen, abfahren, aufgeben
- funktionieren, kontrollieren, passieren



2. Immer in Bewegung. Sag dasselbe im Perfekt. ②

- Der Zug fährt ab. Er kommt an.
- Meine Maschine startet um 10. Ich fliege nach Madrid.

3. Präteritum und Perfekt. Fülle die Tabelle aus. ③

sein	haben	werden
ich war/bin gewesen		

4. Du siehst schrecklich aus. Was ist passiert?

Bilde Sätze im Perfekt. ④

ich • vom Baum • fallen

Omas Vase • brechen • deshalb • sie • böse • sein

ich • in der Mathestunde • einschlafen

5. Verbinde die Elemente von links nach rechts und bilde Sätze im Perfekt. ④

wir	gehen	vorgestern	zum Fest
er	fliegen	vor einer Woche	nach Brüssel
ich	fahren	letzten Freitag	zum Flughafen

6. Betrunken und mutig: Student fällt vom Balkon.

Schreib eine Geschichte im Perfekt. ⑤

Teil 1

18.00 Uhr: Der Student aus Hamburg trinkt zu viel Alkohol auf einer Party.

19.00 Uhr: Der junge Mann nimmt ein Taxi und fährt betrunken nach Hause.

19.22 Uhr: Er steigt aus dem Taxi aus. Er steht vor dem Haus, er fühlt sich schlecht.

19.30 Uhr: Er findet seinen Wohnungsschlüssel nicht. Wahrscheinlich verliert er ihn unterwegs im Taxi.

Praktischer Teil Regeln entdecken

„Suche, finde, erkenne, schau nach, arbeite mit dem Wörterbuch“

- auflisten, sortieren, **Kuckucksei finden** ①

Formen bilden

„Bilde die Form, stell das Paradigma zusammen“

- **Drill** ②
- **Konjugationstabelle** ③

Regeln anwenden

„Wende die gelernte Regel an, bilde Sätze“

- Sätze ergänzen, **Wörter zu Sätzen verbinden** ④
- Sätze transformieren, grammatische Fehler korrigieren

Schreiben

„Schreib eine Geschichte, beschreibe das Bild, übersetze, antworte“

- authentische Texte: Lückentext
- Übersetzung
- **eine Geschichte schreiben** ⑤

Abbildung 5b: Übungen zur Perfektbildung (Scheibl 2024: 71)

5. F4: Wie kann Grammatik in einer ÜG in andere Sprachkompetenzen integriert werden?

Im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) wird Grammatik den funktional kommunikativen Kompetenzen zugeordnet und hat somit als sprachliches Mittel eine dienende Funktion (Summer 2016: 127).

Daraus folgt die Notwendigkeit ihrer Integration. Da sie selbst multidimensional ist – mit ihren drei Dimensionen Form, Bedeutung und Gebrauch nach Larsen-Freeman (2003) und Portmann-Tselikas (2003) –, muss eine multidimensionale Grammatikvermittlung alle diese Dimensionen in andere Sprachkompetenzen integrieren können. Es ist allerdings eine Diskrepanz zwischen der Integrierbarkeit der einzelnen Dimensionen und den dafür geeigneten Sprachkompetenzen zu beobachten. Während Form, Bedeutung und Gebrauch z. B. relativ leicht in die Sprachkompetenz Lesen integrierbar sind – man spricht sogar in der letzten Zeit von einer textsortenorientierten Grammatikvermittlung (Kispál 2019) –, ist die Rolle der Kompetenz Sprechen in der Grammatikvermittlung immer noch heftig diskutiert. Rogina (2018) nennt ‚Sprechen‘ aus diesem Grund eine unterschätzte Fertigkeit im Grammatikunterricht.

Darüber hinaus ist Grammatik ein Bewertungskriterium in sprachlichen Prüfungen wie den allgemeinen Sprachprüfungen oder der Abiturprüfung Deutsch als Fremdsprache. Diesen Fakt darf die Konzeption von ÜG und Test-/Vorbereitungsbüchern (generell geht es hier um Printbücher) nicht außer Acht lassen. Als Beispiel nehmen wir die internationale allgemeine Sprachprüfung ECL², zur Prüfungsbeschreibung und -bewertung:

1. Im **schriftlichen Teil** der ECL-Prüfung wird Grammatik nur implizit gemessen (d. h. keine Übersetzung, kein Multiple-Choice-Test), aber sie ist ein Bewertungskriterium im Prüfungsteil *Schreiben*. „Formale Korrektheit“, d. h. Morphologie/Syntax, macht 20% der Gesamtpunktzahl im Prüfungsteil *Schreiben* aus. Testbücher zur schriftlichen Prüfung oder Vorbereitungsbücher für einzelne

² <https://eclexam.eu/deutsch>

Fertigkeiten (Fertigkeitstraining Schreiben u. Ä.) leisten ihren Beitrag zur Entwicklung der Grammatikkompetenz der Deutschlernenden. Was kann aber eine ÜG dazu beitragen?

Sie kann Grammatik in Schreiben-Aufgaben integrieren. Die Konzeption des Trainingsprojekts sah z. B. spezielle Übungen im Modul „Kreatives Schreiben“ (als Teil der als Testlabor bezeichneten Zusammenfassung eines Kapitels) vor, in denen neben den in der ECL-Prüfung üblichen Inhaltspunkten auch ein grammatisches Register angegeben wird, dessen Elemente im verfassten Text erscheinen müssen, wie z. B. in der folgenden Aufgabe, vgl. Abbildung 6:

Schreib einen Text von ca. 100 Wörtern über deinen Heimatort. Benutze dabei die Strukturen im Rahmen.



Genitiv
wegen, während
einer/eine/eines der schönsten ...
derselbe, viel, viele, mehr, mehrere
wie lange?, wie oft?

Kommen viele Touristen dorthin?
Was sehen sie sich an?
Wofür ist die Region bekannt?
Welche Spezialitäten kann man bei euch kosten?

Abbildung 6: Eine Schreibaufgabe (Scheibl (i. E.): Lektion 17/Ü2)

2. Im **mündlichen Teil** der ECL-Prüfung ist Grammatik ein Bewertungskriterium im Prüfungsteil *Mündliche Kommunikation* und macht 20% der Gesamtpunktzahl aus. In der mündlichen Kommunikation wird die maximale Punktzahl für den „richtige[n] Gebrauch der sprachlichen Strukturen, die auf der Niveaustufe zu beherrschen sind“³ vergeben. Eine stufenorientierte ÜG kann in diesem Fall zur Förderung der Grammatikkompetenz beitragen, indem sie die auf der jeweiligen Niveaustufe erwarteten grammatischen Erscheinungen auch mündlich einüben lässt. Doch generell gilt: Grammatik lässt sich viel schwerer in die Fertigkeit Sprechen integrieren als in die Fertigkeit Schreiben. Auch die Konzeption des Trainingsprojekts ist eher zurückhaltend

³ <https://ecllexam.eu/deutsch/bewertungskriterien-der-mundlichen-kommunikation/>

in dieser Hinsicht. Die Musteraufgaben weiter unten zeigen einige beschränkte Möglichkeiten zur Integration der Grammatik in die mündliche Kommunikation.

Aber auch Testbücher zur Vorbereitung auf die mündliche ECL-Prüfung schneiden nicht besser ab, was das Grammatiktraining betrifft. Die größte konzeptionelle Herausforderung bedeutet die Tatsache, dass es auch hier um Printbücher geht, was die Frage aufwirft, wie man eine mündliche Prüfung und speziell grammatische Leistung in einem Printbuch modellieren könnte. Bei der Ausarbeitung der Prüfungsaufgaben, d. h. beim Durchlesen der Musterantworten ist nämlich davon auszugehen, dass sich die Kandidat:innen eher auf Inhalte und das visuell hervorgehobene Vokabular konzentrieren. Die an und für sich komplizierten grammatischen Strukturen, die jedoch erwartet und gewertet werden, bleiben auf Textebene vorerst versteckt. Um sie zu akzentuieren, müssten sie nach jeder Textantwort explizit in einem Grammatikfenster aufgelistet werden, und zwar mit Beispielsätzen aus dem Text, damit ihre Verwendung den Kandidat:innen bewusst gemacht werden kann. Scheibl (2019) wendet diese Methode bei Mustertests für die mündliche Abiturprüfung Deutsch als Fremdsprache an, zur Konzeption vgl. Scheibl (2020a).

3. Das Trainingsprojekt versucht, Grammatik nicht nur in die Schreibfertigkeit (vgl. die Musteraufgabe oben), sondern auch in andere Fertigkeiten (vor allem ins Lesen/Hören) zu integrieren. Dadurch ergibt sich folgende Aufgabentypologie in Scheibl (i. E.), vgl. Abbildungen 7-14 (Aufgabenbeispiele gekürzt):

a) Drill (Lektion 40/Ü4)

Checkliste. Bilde aus dem Imperativ das *sein*-Passiv wie im Muster.

Verkauf dein E-Bike. →	Es ist schon verkauft.
• Verbessere deine Noten.	• Stell das Programm zusammen.
• Räum die Küche auf.	• Tank den Wagen.

Abbildung 7: Übung zum Imperativ (Scheibl (i. E.): Lektion 40/Ü4)

b) Regeln bewusst machen (Lektion 39/Ü6)

Abnehmen in Monaco. Ergänze den Text mit *werden* und sortiere die Funktionen.

Monacos Bewohner (1) zu dick, deshalb will die Stadt sie zum Abnehmen motivieren. Man (2) gern die Bürger dazu bringen, eine Diät zu machen. Das Angebot: Pro Kilo Gewichtsverlust (3) es ein Gramm Gold geben. Fast Food (4) in letzter Zeit immer beliebter, doch Bewegung und Sport (5) nicht ernst genommen.

Hauptverb	Futur	Konj. II Prät.	Passiv
-----------	-------	----------------	--------

Abbildung 8: Übung zum Verb ‚werden‘ (Scheibl (i. E.): Lektion 39/Ü6)

c) Wortschatz (Lektion 49/Ü4 und 50/Ü1)

Übersetze das Adjektiv und bilde das Nomen.

buta: _____	szomorú: _____	vidám: _____	csúnya: _____	naiv: _____
ideges: _____	rövid: _____	hosszú: _____	magas: _____	
szép: _____				
-heit	-keit	Umlaut + -e	-tät	

Abbildung 9: Übung zur Substantivbildung (Scheibl (i. E.): Lektion 49/Ü4)

-ig oder -lich? Schreib das Adjektiv.

Farbe • Fest • Kunst • Mann • Maß • Nebel • Salz • Sommer

Abbildung 10: Aufgabe zur Adjektivbildung (Scheibl (i. E.): Lektion 50/Ü1)

d) Bild/Diagramm beschreiben (Lektion 43/Ü4)

Was hat Rotkäppchen gemacht? Bilde Sätze mit *nachdem*.

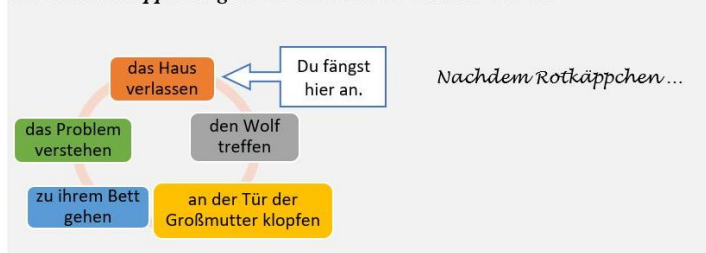


Abbildung 11: Übung zu ‚nachdem‘ (Scheibl (i. E.): Lektion 43/Ü4)

e) Lesen (Lektion 46/Ü7)

Die Venus von Milo. Ergänze den Text mit den fehlenden Partizipien.

a) Die Venus von Milo ist eine Skulptur der Göttin Aphrodite. Die zwei Meter hohe Skulptur ist im 2. Jahrhundert vor Christus _____ (entstehen). Sie ist aus Marmor und stellt eine _____ (stehen) Person ohne Arme dar. Ihre _____ (fehlen) Arme hat man nie _____ (finden). Die _____ (lächeln) Göttin sieht nach unten. Die Skulptur wurde 1820 von einem Bauern _____ (entdecken). Der in der Nähe _____ (wohnen) Mann wollte Steine suchen, als er die _____ (vergessen) Skulptur entdeckte.

Abbildung 12: Übung zu Partizipien (Scheibl (i. E.): Lektion 46/Ü7)

f) Hören (Lektion 34/Ü5)

Die Grundidee ist hier, dass sich Grammatik auch in Hörtexte integriert einüben lässt. Dabei hören und lesen Lernende einen Text und ergänzen gleichzeitig fehlende Elemente, die alle ein bestimmtes grammatisches Phänomen, wie hier das Präteritum, darstellen. Das Ziel beim Hören ist es, den Akzent vom Verstehen lexikalischer oder textueller Informationen auf das Erkennen grammatischer Formen zu verschieben.



Hör und lies den Text. Ergänze die Verben im Präteritum.

Opa mit 23 Jahren

Bis zu seinem 23. Lebensjahr war Tommy ein normaler Teenager, der zur Schule _____, gute Noten _____ und in seiner Freizeit gerne Sport machte. Doch als ihn dann seine Cousine Annabella auf Facebook kontaktierte, _____ plötzlich alles für ihn. Das Mädchen _____ ihn um Hilfe. Sie hatte kein Zuhause, war ganz allein und schwanger.

Abbildung 13: Übung zum Präteritum (Scheibl (i. E.): Lektion 34/Ü5)

Es muss allerdings eingeräumt werden, dass dieser Teil der Konzeption des Trainingsprojekts – wie auch der nachfolgende Punkt g) ‚Sprechen‘ – am umstrittensten ist und dessen Effektivität von den fachlichen Gutachern:innen immer wieder in Frage gestellt wurde. Es hieß, mündlich vermittelte Äußerungen im Allgemeinen und zusammenhängende Sätze in Form von Hörtexten im Besonderen seien weniger geeignet für die Grammatikvermittlung. Grammatik könne ausschließlich von allen anderen Kompetenzen getrennt geübt werden. Diese Auffassung steht im krassen

Gegensatz zu dem in Punkt 5 Gesagten. Trotzdem wurde die Zahl der Aufgaben dieses Typs im Trainingsprojekt auf Wunsch des Verlags stark reduziert.

g) Sprechen (Lektion 41/Ü7 und 42/Ü6)

 **Du hörst Sätze. Sag und schreib sie mit *Ich lasse* + Infinitiv.**

☐ Ich lasse ihn spielen.

☐☐☐

 **Antworte auf die Fragen mit *scheinen* + *zu* + Infinitiv.**

☐ Sie scheint böse zu sein.

☐☐☐

Abbildung 14: Übung zu ‚lassen‘ und ‚scheinen‘ (Scheibl (i. E.): Lektion 41/Ü7 und 42/Ü6)

6. Zusammenfassung

Der Erfolg der Grammatikvermittlung wird in unserer Zeit durch ein reiches Angebot an Übungs- und deskriptiven Grammatiken der Fremdsprachen gesichert. Auch im Deutschunterricht sind zahlreiche neue Werke – zum Teil mit erheblichen Unterschieden bezüglich ihrer Konzeption – zugänglich.

Das Ziel dieses praxisorientierten Beitrags war die Analyse einer dieser neuen Übungsgrammatiken des Deutschen mit dem Titel Trainingsprojekt. Im Mittelpunkt der Analyse stand die Integrierbarkeit von vier Faktoren in ihre Konzeption: die stufenorientierte thematische Struktur, die grammatische Terminologie, der Einsatz einer Vermittlungs- bzw. Vergleichssprache und die Integrierbarkeit der Grammatik in andere Sprachkompetenzen. Das Ziel dieses Beitrags war dabei nicht ihre kritische Bewertung – ich habe sie zwar als Alternativen in der Grammatikschreibung betrachtet, ihre Relevanz in der Grammatikvermittlung aber nicht kritisch hinterfragt –, sondern die Darstellung dessen, wie sie einzeln und in ihrer Gesamtheit die Konzeption einer ÜG prägen können.

Das Trainingsprojekt ist als didaktische und gleichzeitig pädagogische Grammatik gedacht, und durch die Integration der vier Aspekte zeigt sich auch, wie eine

linguistische Grammatik in eine didaktische/pädagogische Grammatik verwandelt werden kann. Dabei zeichnet sich eine veränderte quantitativ-qualitative Gewichtung sämtlicher, die Konzeption betreffenden Faktoren ab: statt der holistischen eine partielle, lineare und retrospektive thematische Struktur, statt der linguistischen eine zweisprachige und hybride grammatische Terminologie, statt Deutsch als alleiniger Vermittlungssprache die Integration von Ungarisch als Vermittlungs- und Vergleichssprache und schließlich statt einer isolierten eine in andere Sprachkompetenzen integrierte Grammatikvermittlung.

Durch die theoretischen Überlegungen und die beigefügten Musteraufgaben habe ich versucht zu zeigen, wie mit diesen Aspekten in der Konzeption des Trainingsprojekts experimentiert wurde. Der erste Band ist gerade ein Jahr alt, der zweite erscheint demnächst. So kann jetzt noch nicht beurteilt werden, ob bzw. in welchem Maße sich diese Konzeption bewähren wird.

Literatur

- Funk, Hermann / Koenig, Michael (1996): Grammatik lehren und lernen: Fernstudienangebot Germanistik: Deutsch als Fremdsprache. Berlin / München / Leipzig: Langenscheidt.
- Gnutzmann, Claus (2010): Sprachliche Strukturen und Grammatik. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. 2. Auflage. Fulda: Kallmeyer / Klett. S. 111–115.
- Jakobi, Katharina (2011): Zur Vermittlung expliziter Grammatik im Italienischunterricht. Eine empirische Fallstudie auf Basis von Fragebögen und qualitativen Interviews. Wien: Universität Wien.
- Kispál, Tamás (2019): Textsortenorientierte Grammatikvermittlung – Kleine Texte in DaF-Lehrwerken. In: Drewnowska-Vargáné, Ewa / Kappel, Péter / Modrián-Horváth, Bernadett / Rauzs, Orsolya (Hrsg.): „vnd der gieng treulich, weislich vnd mendlich mit den sachen vmb“. Festschrift für Péter Bassola zum 75. Geburtstag (= Acta Germanica 15). Szeged: Institut für Germanistik. S. 453–471.

- Lantos, Viktória (2021): Das DaFnE-Konzept in den DaF-Lehrwerken für die Sekundarstufe in Ungarn. In: Kovács, Kálmán (Hrsg.): Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2020. Budapest: Gesellschaft ungarischer Germanisten. S. 101–124.
- Lantos, Viktória (2023): Deutsch als L3 in Ungarn. Eine Online-Befragung unter Deutschlehrenden. In: Berényi-Nagy, Tímea / Kertes, Patrícia / Sárvári, Tünde (Hrsg.): DUfU. Deutschunterricht für Ungarn. Jg. 33. S. 212–237.
- Larsen-Freeman, Diane (2003): Teaching language: From grammar to grammaring. Boston: Thomson/Heinle.
- NAT [= Nemzeti alaptanterv] (2020): 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200110.kor> (gesehen am 22.09.2025)
- Perrig, Gabriela / Peter, Klaus / Schümann, Michael (Hrsg.) (2011): Grammatik im DaF-Unterricht. In: Linguistik Online. 5/2011. <https://doi.org/10.13092/lo.49.323>
- Portmann-Tselikas, Paul (2003): Grammatikunterricht als Schule der Aufmerksamkeit. Zur Rolle grammatischen Wissens im gesteuerten Spracherwerb. In: Babylonia 2/2003. S. 9–18.
- Rogina, Irene (2018): Sprechen – Unterschätzte Fertigkeit im Grammatikunterricht? Überlegungen aus Theorie und Praxis des DaF-Unterrichts an italienischen Universitäten. In: Vogt, Barbara (Hrsg.): Gesprochene (Fremd-)Sprache als Forschungs- und Lehrgegenstand. Trieste: EUT Edizioni Università di Trieste. S. 83–106.
- Sárvári, Tünde (2023): Lexikogrammatik. Zur holistischen Vermittlung von Wortschatz und Grammatik im Fremdsprachenunterricht. Szeged: SZTE JGYFK.
- Scheibl, György (2020a): Wie modelliert man eine mündliche Prüfung in einem Printbuch? In: Juhász, Valéria / Sulyok, Hedvig (Hrsg.): Kommunikáció és beszédfejlesztés a gyakorlatban. Szeged: SZTE JGYPK. S. 406–416.
- Scheibl, György (2022): A kétnyelvű nyelvtani terminológiáról. In: Juhász, Valéria / Kegyesné Szekeres, Erika (Hrsg.): Többsprachigkeit und Bildung (= Határtalan nyelvészet alkalmazásban, határtalan alkalmazás a nyelvészetben; Bd. 3). Szeged: SZTE JGYPK. S. 95–105.

Summer, Theresa (2016): Verfügen über sprachliche Mittel: Grammatik. In: Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen / Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht (= utb Fremdsprachendidaktik, Sprachwissenschaft, Pädagogik; 8043). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. S. 126–130.

Analysierte Übungsgrammatiken:

Buscha, Anne / Szita, Szilvia (2011): B-Grammatik. Übungsgrammatik Deutsch als Fremdsprache. Sprachniveau B1. Schubert: Leipzig.

Buscha, Anne / Szita, Szilvia / Raben, Susanne (2013): C-Grammatik. Übungsgrammatik Deutsch als Fremdsprache. Sprachniveau C1–C2. Leipzig: Schubert.

Helbig, Gerhard / Buscha, Joachim (1992): Übungsgrammatik Deutsch. Berlin / München / Leipzig: Langenscheidt.

Horváthné-Lovas, Márta (2024): Német nyelvtan – elmélet és gyakorlat. Szeged: Maxim.

Jin, Friederike / Voß, Ute (2017): Grammatik aktiv. Verstehen, Üben, Sprechen. B2–C1. Berlin: Cornelsen.

Jin, Friederike / Voß, Ute / Scheibl, György (2015): Grammatik aktiv. Német nyelvtani gyakorlókönyv B1. Szeged: Cornelsen/Maxim.

Jin, Friederike / Voß, Ute / Sóti, Ildikó (2014): Grammatik aktiv. Német nyelvtani gyakorlókönyv. A1–A2. Szeged: Cornelsen/Maxim.

Scheibl, György (2009): Kétezer teszt és fordítás német nyelvből. Szeged: Maxim.

Scheibl, György (2016): Einfach Grammatik. Szeged: Maxim.

Scheibl, György (2019): Érettségi mintatételek német nyelvből. 50 emelt szintű tétel. Szeged: Maxim.

Scheibl, György (2020b): The Very Best of Deutsche Grammatik B2–C1. Szeged: JATEPress.

Scheibl, György (2024): Einfach Grammatik Training A1–A2. Szeged: Maxim.

Scheibl, György (i. E.): Einfach Grammatik Training B1. Szeged: Maxim (im Erscheinen).