



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Textgrammatik im DaZ-Erwachsenenunterricht.
Das Motivationspotenzial von Bilderbüchern zur
Grammatikvermittlung.“ Eine Fallstudie.

verfasst von / submitted by

Sabina Pomberger, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2021 / Vienna 2021

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Prof. i.R. Mag. Dr. Renate Faistauer

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
I THEORETISCHE GRUNDLAGEN	4
2. Literaturdidaktik.....	4
2.1. Funktionen von Literatur	4
2.2. Unterrichtsmethoden.....	6
2.2.1. Vorbereitungsphase	8
2.2.2. Präsentation	9
2.2.3. Textarbeit.....	10
2.2.4. Erweiterung	12
3. Bilderbücher im Fremdsprachenunterricht.....	13
3.1. Was ist ein Bilderbuch?	13
3.2. All-Age-Literatur	13
3.3. Die Bedeutung von Bildern im Fremdsprachenunterricht	17
3.4. Dual Coding Theory (DCT).....	19
4. Textgrammatik	21
4.1. Grammatikerwerb und – vermittlung.....	21
4.2. Am Anfang war der Text – Textbasierte Ansätze	24
4.3. Weinrichs Textgrammatik	28
4.4. Methodisches Vorgehen.....	29
4.4.1. Thema-Rhema-Struktur	30
4.4.2. Pronomina.....	32
4.4.3. Das Vorfeld.....	36
4.4.4. Die Negation.....	39
4.4.5. Das Tempus (Präteritum).....	41
4.4.6. Wechselpräpositionen mit Akkusativ oder Dativ	42
4.4.7. Der Kasus (Nominativ und Akkusativ)	46
5. Motivationsforschung.....	48
5.1. Motivations- und Demotivationsgründe	48
5.2. Motivation als erforschbares Konzept	51
II EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG	52
6. Forschungsdesign	52
6.1. Feldzugang.....	54

6.2. Unterrichtskonzept	55
7. Datenerhebung	56
8. Gütekriterien.....	59
8.1. Transparenz.....	59
8.2. Relevanz.....	60
8.3. Indikation	61
8.4. Anonymität	61
9. Datenaufbereitung & Datenanalyse	62
9.1. Deskriptive Statistik.....	62
9.2. Transkriptionssystem	63
9.3. Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring.....	64
9.3.1. Vorstellung des Materials	65
9.3.2. Bestimmung des Ausgangsmaterials	65
9.3.3. Fragestellung der Analyse	66
9.3.4. Bestimmung der Analysetechnik und des Ablaufmodells.....	67
9.3.5. Definition der Kategorien und Analyseeinheiten	68
9.3.6. Zusammenstellung und Interpretation der Ergebnisse	68
10. Diskussion der Ergebnisse	69
10.1. Kategorie 1: Motivation und Aufmerksamkeit	70
10.1.1. Kategorie 1.A.: Engagement	70
10.1.2. Kategorie 1.B.: Motivationsgründe	71
10.1.3. Kategorie 1.C.: Demotivationsgründe	74
10.2. Kategorie 2: Bild-Text-Kombinationen.....	79
10.2.1. Kategorie 2.D.: Verständlichkeit	79
10.2.2. Kategorie 2.E.: Erinnerungswert	82
10.2.3. Kategorie 2.F.: Selbsteinschätzung/ Fremdeinschätzung	82
10.3. Beantwortung der Forschungsfragen	83
11. Resümee	85
12. Literaturverzeichnis.....	87
13. Abbildungsverzeichnis.....	92
14. Abstract	93
15. Anhang	94
15.1. Bilderbuchverweise.....	94
15.2. Didaktisches Material der Bilderbuch-Einheiten.....	95

15.3. Fragebogen.....	104
15.3.1. Rohdaten & Codierung des Fragebogens	112
15.4. Interviewleitfaden	117
15.5. Transkriptionen der Interviews	122
15.6. Kategorienbildung.....	132

1. Einleitung

Der Grammatikerwerb wird von vielen Lernenden oft als ein komplexer, abstrakter und anstrengender Prozess wahrgenommen. Um dem entgegenzuwirken schlägt u.a. Weinrich (2003) vor, mit literarischen Texten im Unterricht zu arbeiten. Angesichts dessen, dass Literatur das Potenzial hat, die Lernenden emotional zu berühren, würden diese zu einer genaueren Auseinandersetzung mit dem Text und in Folge davon mit der darin enthaltenen Grammatik animiert werden (vgl. Weber, 2018, S. 77-78).

Auf der Suche nach literarischen Texten gab das Bilderbuch *Der Rattenfänger von Hameln* (Brüder Grimm, 2009) den Anstoß für die vorliegende Masterarbeit. Der Mehrwert von Bilderbüchern für das Sprachenlernen wurde in der Forschungsliteratur vielfach bestätigt (vgl. Ciepielewska-Kaczmarek, 2016), ihr Einsatz ist jedoch in der Regel auf den frühkindlichen Spracherwerb begrenzt. Doch warum sollte das immense Potenzial von Bilderbüchern dem Erwachsenenunterricht vorenthalten bleiben? Schon lange richtet sich das Bilderbuch nicht mehr ausschließlich an kindliche Adressat/innen, sondern hat sich zu einer komplexen und offenen Kunstform weiterentwickelt (vgl. Thiele, 2011, S. 217). Darüber hinaus scheint das Bilderbuch Weinrichs literarischen und textgrammatischen Ansatz zu vereinen und ermöglicht zudem eine Visualisierung der Grammatik. Während der Text das Grammatikphänomen verbal einführt, können die Bilder genutzt werden, um grammatische Strukturen visuell darzustellen. Der Bildeinsatz im Fremdsprachenunterricht hat eine lange Tradition, da Bilder gegenüber dem fremdsprachlichen Text als das leichter verständliche Kommunikationsmittel gelten. In Abbildern erkennen wir in der Regel mühelos und automatisch etwas aus der realen Welt. Sie reichen unserem Gehirn aus, um kognitive Schemata zu aktivieren, die auf unser Weltwissen zurückzuführen sind (vgl. Weidenmann, 1991, S. 12).

Vor diesem Hintergrund beschäftigt sich die vorliegende Masterarbeit mit dem Motivationspotenzial eines auf literarischen Texten basierenden Grammatikunterrichts. Konkret soll die Frage beantwortet werden, wie sich der Einsatz von Bilderbüchern zur Grammatikvermittlung auf der Grundstufe im DaZ-Erwachsenenunterricht auf die Lerner/innenmotivation auswirkt.

Damit kann die Arbeit dem Forschungsfeld der Kompetenzforschung zugeordnet werden, da es um die theoretische Festlegung und empirische Modellierung von Kompetenzen im Bereich des Fremdsprachenlernens und -lehrens und um deren Erforschung unter bestimmten

institutionellen Bedingungen, wie in diesem Fall unter jenen der Erwachsenenbildung, geht (vgl. Caspari, 2016, S. 14). Das Erkenntnisinteresse bezieht sich auf die Förderung der grammatischen Kompetenzen der Lernenden und darauf herauszufinden, ob die hier angestrebte didaktische Methode motivierend wirkt.

Diese Arbeit gliedert sich in ein theoretisches Grundlagenkapitel, das wiederum aus vier Unterkapiteln besteht. In Kapitel 2 steht die Literaturdidaktik im Zentrum. Es wird auf die verschiedenen Funktionen von Literatur eingegangen und über eine sinnvolle Integration von Literatur in den Unterricht diskutiert. Einerseits gilt es vorab bestimmte Kriterien hinsichtlich der Literatúrauswahl zu beachten und andererseits sollte in den Unterrichtseinheiten selbst eine stufenweise Vermittlung erfolgen, wobei Koppensteiner & Schwarz (2012) dazu eine Einteilung in vier Phasen empfehlen. Auch die Bilderbuch-Einheiten im Rahmen der empirischen Untersuchung sind an diesem Phasenmodell orientiert.

Das Kapitel 3 widmet sich dem Medium „Bilderbuch“. Zunächst wird die Textgattung vorgestellt und der Versuch einer Definition unternommen. Allgemein handelt es sich im Hinblick auf die in dieser Arbeit thematisierten Bilderbücher um sogenannte *All-Age-Literatur* (siehe 3.2.), die sich sowohl an Kinder und Jugendliche als auch an Erwachsene als Zielgruppe richtet. Die Wahl von Bilderbüchern als literarische Texte gründet auf dem Ansatz der *Dual Coding Theory* (Clark & Paivio, 1991), wobei im Rahmen der empirischen Untersuchung festzustellen ist, inwiefern sich Bilderbücher in der Praxis tatsächlich als Quelle eignen.

Der textgrammatische Ansatz ist Thema des Kapitels 4. Nach einem kurzen Überblick über den Grammatikerwerb im Allgemeinen, wird die Textgrammatik als mögliche Vermittlungsmethode erläutert, wobei die Textgrammatik von Weinrich (2003) eine entscheidende Rolle spielt. Ferner wird der aktuelle Forschungsstand skizziert und um die Gestaltung eines auf Bilderbüchern basierenden Grammatikunterrichts nachvollziehbarer zu machen, wurden die Befunde auf das Bilderbuch *Der Rattenfänger von Hameln* übertragen. Dabei handelt es sich um eine exemplarische Bilderbuchanalyse, die Grammatikphänomene der Grundstufe (A1-A2), welche sich besonders gut textuell und bildlich vermitteln lassen, aufzeigt.

Schließlich beschäftigt sich das Kapitel 5 mit der Motivationsforschung. Hier werden namhafte Publikationen in diesem Bereich genannt, in denen sich die Autor/innen mit Motivations- und Demotivationsgründen sowie möglichen Messkriterien von Motivation auseinandergesetzt haben. Diese Erkenntnisse waren für die Gestaltung der Fragebögen und Interviewleitfäden von wesentlicher Bedeutung.

Aufbauend auf das Theoriekapitel folgt die Darstellung des Unterrichtsprojekts und der empirischen Untersuchung. Zunächst wird auf die methodischen Aspekte der Forschung eingegangen, wobei das Forschungsdesign dargestellt und begründet wird (siehe Kapitel 6). Die Lernenden und Lehrenden wurden im Anschluss an die Teilnahme an den Bilderbuch-Einheiten im Rahmen der Datenerhebung zu ihren persönlichen Erfahrungen und Einstellungen befragt (siehe Kapitel 7). Wie wird das Lernen mit Bilderbüchern von den Proband/innen wahrgenommen? Welche Motivations- und Demotivationsgründe ergeben sich? Wie wird die Möglichkeit Grammatikkompetenz durch Bilderbücher zu erwerben beurteilt? Diese und ähnliche Fragen stehen im Fokus der Befragungen. Für diese Arbeit wurde einerseits der Fragebogen als klassische Form der quantitativen Forschung und das Interview als ein mögliches Mittel der qualitativen Forschung im Rahmen eines *mixed-methods*-Designs eingesetzt. Die dabei grundlegenden Gütekriterien werden in Kapitel 8 erläutern. Daraufgehend wird die Auswertung und Analyse der Daten schrittweise dargelegt (siehe Kapitel 9).

Zuletzt werden die Ergebnisse der Datenerhebung präsentiert und in Bezug auf die Erkenntnisse aus der Fachliteratur diskutiert (siehe Kapitel 10). Auf diese Weise können die individuellen Perspektiven der Teilnehmenden hinsichtlich Übereinstimmungen und Divergenzen mit der Theorie verglichen sowie neue Sichtweisen eröffnet werden. Im Anschluss an die Beantwortung der Forschungsfragen wird ein Resümee der Masterarbeit gezogen (siehe Kapitel 11). Hierbei werden die entscheidenden Erkenntnisse zur Beantwortung der Forschungsfrage zusammengefasst sowie weiterführende Forschungsdesiderata aufgezeigt.

Zusammenfassend sollte in dieser Arbeit überprüft werden, ob der Einsatz von Bilderbüchern den Grammatikunterricht attraktiver und nachhaltiger gestalten kann und motivierend wirkt. Anzumerken ist jedoch, dass es bei diesem Forschungsprojekt nicht darum gehen soll, den klassischen Grammatikunterricht beziehungsweise andere alternative Grammatikvermittlungsmethoden zu ersetzen, sondern es handelt sich um ein den Unterricht ergänzendes Konzept.

I THEORETISCHE GRUNDLAGEN

Der theoretische Teil dieser Arbeit besteht aus vier Kapiteln. Zunächst gibt die Literaturdidaktik Aufschluss darüber, warum und unter welchen Bedingungen der Einsatz von Literatur im Fremdsprachenunterricht sinnvoll ist. Anschließend wird das dieser Arbeit zu Grunde liegende literarische Medium „Bilderbuch“ näher vorgestellt. Im Besonderen werden die Möglichkeiten der Bild-Text-Interdependenzen für ein effektiveres Grammatiklernen untersucht. Das dritte Kapitel beschäftigt sich mit der Textgrammatik und damit, welche grammatischen Phänomene in welcher Weise anhand von Bilderbüchern gelehrt und gelernt werden können. Abschließend zeigt die Motivationsforschung, wie Motivation untersucht werden kann und in welchem Zusammenhang die bereits erforschten Motivationsgründe mit dem Unterrichtsprojekt stehen.

2. Literaturdidaktik

Seit den 1970er Jahren beschäftigt sich die Fremdsprachendidaktik zunehmend mit literarischen Texten, woraufhin die noch relativ junge Disziplin der Literaturdidaktik entstanden ist: „Literaturdidaktik ist die Wissenschaft vom Lehren und Lernen der Literatur“ (Leubner et al., 2010, S. 11). Sie bezieht sich in erster Linie auf den Literaturunterricht im Deutsch- oder Fremdsprachenunterricht. Ihre Aufgabe ist es, didaktische Theorien auf Basis empirischer Forschungen zu entwickeln. Dabei werden vor allem die Praxistauglichkeit der Materialien und die Verstehensleistung der Lernenden untersucht (vgl. Leubner et al., 2010, S. 11-12).

2.1. Funktionen von Literatur

Häufig wird dem Literaturunterricht im Fremdsprachenunterricht immer noch skeptisch gegenüber gestanden, denn literarische Texte enthalten oft Abweichungen von der Alltagssprache und spielen mit Wortbedeutungen, was das Lesen deutlich erschweren kann. Genau diese Aspekte aber können das Lesen gleichzeitig auch besonders spannend gestalten. Am Sprachunterricht hingegen wird kritisiert, dass er oft zu stark darauf fokussiert sei, unmittelbar auf das alltägliche Leben übertragbar zu sein und dabei kulturelle Thematiken vernachlässigt werden. Während Lehrbuchtexte häufig eine simulierte Welt darstellen und belanglos wirken, weisen literarische Texte Identifikations- oder auch Distanzierungsmöglichkeiten auf (vgl. Koppensteiner & Schwarz, 2012, S. 28-31). Butzkamm

(1985, S. 5) stellte außerdem fest, dass literarische Texte „leichter einprägsam, weniger abnutzbar und ‚merk-würdiger‘“ sind. Ferner bieten literarische Texte im Gegensatz zu den didaktisierten Texten der Lehrbücher mehr Sprechkanäle für echte Kommunikation und die Lust am Lesen soll wesentlich zur Motivation für das Lernen einer neuen Sprache beitragen (vgl. Ehlers, 2010, S. 1532).

Mit der Verwendung von Literatur im Fremdsprachenunterricht geht gleichzeitig ein neues Landeskundekonzept einher, „das auf Reflexion und Wahrnehmung setzt, die Funktion von Wissen im Erkenntnisprozess herausstellt und auf ein Verstehen von Angehörigen der Zielsprachenkultur, ihren Äußerungen, Lebensformen, sozialen Einbindungen, Verhaltensweisen und kulturellen Erzeugnissen zielt“ (Ehlers, 2010, S. 1535). Literarische Werke sind Kulturzeugnisse, denn sie können uns über verschiedene Glaubensvorstellungen, Wertesysteme und soziale Hierarchien aufklären. Sie haben zudem das Potenzial Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen der eigenen und der Zielkultur aufzuzeigen und fordern von den Leser/innen, ihre Empathiefähigkeiten auszubauen und ihre Perspektive zu wechseln, um fremdkulturelle Verstehensprozesse nachvollziehbar zu machen (vgl. Ehlers, 2010, S. 1534-1536).

Leubner et al. (2010) sehen eine weitere zentrale Funktion von Literatur darin, dass sie „ihrem Leser Erfahrungen, die für seine persönliche Entwicklung und seine Interaktion mit der Gesellschaft von hoher Bedeutung sein können“ (Leubner et al., 2010, S. 28) ermöglicht. Durch das Lesen von Literatur können Menschen unterschiedliche persönlich sowie gesellschaftlich bedeutsame Sichtweisen auf die Wirklichkeit einnehmen. Literatur vermittelt unterhaltsam und ästhetisch verpacktes Wissen an die Lernenden, zumal die Figuren, Schauplätze und die Handlung „neue“ oder „fremde“ kulturelle Sichtweisen emotional ansprechender darstellen. Es können Einblicke in das Sozialleben, die Sprache und das Denken einer Kultur gegeben werden. Diese Sichtweisen müssen nicht zwangsläufig aktuell sein. Ältere Texte veranschaulichen Perspektiven, die heute nur noch schwer vorstellbar sind, wie beispielsweise dass die Ehre im Mittelalter über dem Leben eines Menschen steht. Utopische Texte ihrerseits zeigen uns zukünftige Lebensmöglichkeiten auf. Das Angebot neuer Sichtweisen kann die Leser/innen dazu bewegen, ihre Einstellungen zu überdenken, sich weiterzuentwickeln und ihr Verhalten zu verändern. Literarische Texte können auch den Fokus auf ihre sprachlich-formale Gestaltung lenken. Auf diese Weise können die Leser/innen neue Spracherfahrungen machen, indem mit Sprache experimentiert wird und unbekannte Sprachmuster entdeckt werden (vgl. Leubner et al., 2010, S. 28-33).

2.2. Unterrichtsmethoden

Angesichts des Einsatzes von Literatur im Fremdsprachenunterricht gilt es einige Aspekte zu beachten. Zunächst besteht ein wesentlicher Unterschied zwischen erst- und fremdsprachigen Leser/innen in Hinblick auf die Lesegeschwindigkeit. Fremdsprachige Leser/innen lesen langsamer, da die Fremdsprache noch nicht ganz vertraut ist und noch nicht alle Sprachstrukturen zugänglich sind. Dafür belohnen literarische Texte die Leser/innen für ihren Mehraufwand mit reichhaltigeren Inhalten und können von den Leser/innen dazu genutzt werden, mehr über die Zielsprachenkultur zu erfahren (vgl. Ehlers, 2010, S. 1530-1531). Der verminderte Lesefluss und der größere kulturelle Abstand müssen bei der Auswahl von Texten im Fremdsprachenunterricht bedacht werden. Ehlers (2010) schlägt vor, Texte nach den Kriterien „Vertrautheit mit Themen“, „sprachliche Schwierigkeiten“, „vorausgesetztes kulturelles Vorwissen“ und „Länge“ zu bewerten (vgl. Ehlers, 2010, S. 1532). Fehrmann (2001, S. 27) plädiert dafür, die Faktoren „Schülerbezug“, „Schülerzentriertheit“, „Aktualität“, „Alltagsrelevanz“ und „Angepasstheit an die sprachliche Kompetenz der Lesenden“, wobei er außergewöhnliche Texte stets über Aktualität und Alltagsrelevanz stellt, zu beachten. Es können sowohl positiv konnotierte Texte als auch provozierende Texte im Unterricht eingesetzt werden. Im Allgemeinen soll Literatur die Probleme, Gedanken und Gefühle einer Zeit repräsentieren (vgl. Koppensteiner & Schwarz, 2012, S. 52-54).

Der/die Leser/in eines fremdsprachlichen Textes steht grundsätzlich vor zwei Herausforderungen: Einerseits ist er/sie mit fremden sprachlichen Strukturen, Grammatik und Wortschatz konfrontiert und andererseits mit kulturspezifischen Inhalten. Für eine adäquate Unterrichtsgestaltung sollten beide Gesichtspunkte miteinbezogen werden und die Vermittlung sollte schrittweise erfolgen. Koppensteiner & Schwarz (2012, S. 60) empfehlen vier Phasen: Vorbereitungsphase – Präsentation – Textarbeit – Erweiterung.

Bezüglich der Aufgabengestaltung müssen das Format, der Lenkungsgrad sowie der Schwierigkeitsgrad beachtet werden. Es gibt drei unterschiedliche Formattypen. Geschlossene Aufgaben fordern keine Textproduktion, sondern „nur“ eine Zuordnung oder Auswahl von Aussagen (z.B. Multiple Choice). Halboffene Aufgaben müssen in kurzen Sätzen oder stichpunktartig beantwortet werden (z.B. Lückentext). Offene Aufgaben visieren das Verfassen eines vollständigen Textes an. Der Lenkungsgrad und das Aufgabenformat stehen in engem Zusammenhang, da der Lenkungsgrad vorgibt, inwieweit die Lernenden die Lösung selbst konstruieren müssen (vgl. Leubner et al., 2010, S. 182-187). Der Schwierigkeitsgrad der Aufgabe wiederum hängt maßgeblich von der Schwierigkeit des zu bearbeitenden Textes ab. Grundsätzlich gilt, je differenzierter die Hilfestellungen und je gelenkter die Aufgabe ist,

umso einfacher ist sie. Deshalb bieten geschlossene Formate durch ihre vielen Angaben oft eine Entlastung für die Lernenden.

Da es für dieses Bilderbuchprojekt wichtig ist, dass sich die Lernenden in erster Linie auf die grammatischen Strukturen des Textes konzentrieren können, gilt es bei der Literatúrauswahl auf literarische Stolpersteine zu achten. Komplexität auf der Handlungsebene (mehrere Handlungsstränge, Leser/innen brauchen spezifisches historisches Wissen zur Auflösung), der Figurenebene (Figuren sind mehrdimensional und dynamisch), der Erzählebene (der *Erzähler* ist unzuverlässig¹, häufige Wechsel der Erzählperspektive) und Abweichungen von Darstellungskonventionen (veraltete Sprache, Zeitsprünge, Ellipsen, erlebte Rede) erschweren die Texterschließung (vgl. Leubner et al., 2010, S. 192-195).

Als mögliches Beispiel für den Einsatz von Literatur im Fremdsprachenunterricht wurde für die vorliegende Arbeit die in ein Bilderbuch verpackte Sage *Der Rattenfänger von Hameln* von den Gebrüder Grimm ausgewählt. Die Handlung spielt in der Stadt Hameln, welche von einer Rattenplage heimgesucht wurde. Daraufhin bitten die Bürger/innen den Rattenfänger Bundtling um Hilfe. Dieser lockt die Ratten mit seiner Flöte aus der Stadt. Der Hauptkonflikt entsteht dadurch, dass die Bürger/innen dem Rattenfänger seinen versprochenen Lohn nicht auszahlen wollen. Daraufhin nimmt dieser Rache und entführt die Kinder aus der Stadt. Aussagen über die Kultur und Werte der Gesellschaft werden hierbei insofern gemacht, als gezeigt wird, dass gebrochene Versprechen bitter bestraft werden. Allerdings befinden sich die Lernenden in einem moralischen Dilemma. Zwar tun die Bürger/innen dem Rattenfänger Unrecht, jedoch bestraft sie dieser unverhältnismäßig, indem er unschuldige Kinder entführt. Dadurch dass die Lernenden verschiedene Perspektiven, das heißt, die des Rattenfängers, die der Bürger/innen sowie die der Kinder einnehmen können, werden ihre Empathiefähigkeiten gefördert. So könnten zum Beispiel durch das Verfassen eines alternativen Endes unterschiedliche Sichtweisen einer gerechten Strafe thematisiert werden.

Bezüglich der Auswahlkriterien ist zu bemerken, dass die Gattung „Sage“ kulturübergreifend ist und somit für die meisten Lernenden einen Wiedererkennungswert besitzt. Auch die Themen dieser Geschichte (Plagen, das Motiv der Rache etc.) sind universell und nach wie vor aktuell. Die Sage des Rattenfängers entstand vermutlich als Antwort auf die Auswanderung junger, niederdeutscher Bürger/innen in den Osten des Römischen Reiches während des Mittelalters. Dieser historische Hintergrund kann den Lernenden in Form eines Zusatztextes bereitgestellt werden, ist jedoch nicht Voraussetzung für das Verständnis des Buches. Literarische Stolpersteine sind kaum vorhanden. Die

¹ D.h. die Erzähleraussagen sind nicht wahr oder angemessen, machen die Handlung uneindeutig und müssen von den Leser/innen hinterfragt werden.

Geschichte folgt einem Handlungsstrang und die Figuren sind eindimensional, obwohl eine klare Zuordnung von Gut und Böse nicht möglich ist. Der *Erzähler* ist auktorial, es gibt weder Fokalisierungswechsel noch Zeitsprünge in der Geschichte und das Buch ist in der deutschen Gegenwartssprache verfasst, womit es den konventionellen Darstellungsformen entspricht. Bezüglich der sprachlichen Schwierigkeiten ist zunächst der Umfang des Textes entlastend. Das Bilderbuch hat 22 Seiten, wobei die Hälfte der Seiten nur aus Bildern besteht. Der Text ist zudem in relativ großer Schrift verfasst und nimmt stets etwa ein Drittel der gesamten Seite ein.

Im Folgenden wird nochmals genauer auf das Unterrichtsphasenmodell von Koppensteiner & Schwarz (2012, S. 60): Vorbereitungsphase – Präsentation – Textarbeit– Erweiterung eingegangen und anhand des Bilderbuches *Der Rattenfänger von Hameln* veranschaulicht. Allgemein haben sich Phasenschemata mit dem Ziel einer strukturierten Durchführung und Evaluation des Unterrichts entwickelt. Die verschiedenen Unterrichtsphasen helfen dabei, dem Unterricht eine klare Struktur zu verleihen und einen roten Faden zu erkennen. Ein durch Phasen gegliederter Unterricht hat den Vorteil, dass die Lernenden zu jedem Zeitpunkt wissen, was sie tun und welche Lernziele sie verfolgen. Die Phasen dienen hierbei einem systematischen Wissensaufbau, um die Lernenden nicht gleich zu Beginn durch zu viel Informationsvergabe zu überfordern (vgl. Meyer, 2009, S. 59). Entwickelt sich die Abfolge schließlich zu einer Art Ritual, werden Störungen und Sprunghaftigkeit minimiert, so dass die Lernenden in Ruhe und konzentriert arbeiten können, wodurch der Anteil echter Lernzeit steigt. Außerdem erlaubt eine Phasierung, den Unterricht geschickt zu rhythmisieren und Pausen einzuhalten (vgl. Meyer, 2009, S. 30). Grundsätzlich stellt das Phasenmodell eine Richtlinie für Lehrende dar, wie sie ihre Schüler/innen am besten an einen Text heranführen können und welche Teilleistungen in welcher Abfolge erbracht werden sollen. Dabei handelt es sich allerdings um kein starres Schema, sondern die Lehrenden können die Modelle flexibel an die jeweilige Lerngruppe anpassen (vgl. Leubner et al., 2010, S.168). Die Phasen stimmen mit dem weit verbreiteten methodischen Dreischritt „Einstieg-Erarbeitung-Ergebnissicherung“ überein (vgl. Meyer, 2009, S. 26-27).

2.2.1. Vorbereitungsphase

Die Vorbereitungsphase entspricht dem ersten methodischen Schritt „Einstieg“. Diese Phase dient der Wissensaktivierung, das heißt, bereits vorhandene Kenntnisse und Erfahrungen sollen von den Lernenden abgerufen und für das Thema verfügbar gemacht werden. Dabei werden nicht nur spontane Gefühle und Ideen entfacht, sondern auch Sachinformationen

abgerufen (vgl. Schmölzer-Eibinger, 2008, S. 29-30). Dies hilft den Lernenden dabei, sich auf die Themenstellung zu konzentrieren und nicht vom Thema abzuschweifen. Darüber hinaus sollte ein *horizontaler Transfer* (vgl. Meyer, 2009, S. 61), bei dem bereits erworbenes Wissen von einem Bereich auf einen anderen übertragen und dort sinnvoll eingesetzt wird, ausgelöst werden, indem an die persönlichen Erfahrungen der Lernenden angeknüpft wird, sie spontan auf den Text reagieren und ihre persönliche Meinung ausdrücken können (vgl. Koppensteiner & Schwarz, 2012, S. 60-61). Um die Lernenden auf das Thema einzustimmen, kann z.B. der Titel des Bilderbuches analysiert werden. Dieser enthält meist schon Hinweise auf die Handlung. Die Hypothesen und Erwartungen an die Geschichte können dabei in Form eines Brainstormings an der Tafel gesammelt werden. Auch der Klappentext des Buches kann dazu genutzt werden, dass die Lernenden ihre Vermutungen über die Geschichte präzisieren. Zudem können ein Bild aus dem Buch, ein kurzer Filmausschnitt oder ein Zusatztext, beispielweise über den/die Autor/in des Werkes, als Impuls dienen (vgl. Wicke, 2014, S. 6-8).

Im Falle *des Rattenfänger von Hameln* kann über die Gattung Sage gesprochen werden (Wer sind die Gebrüder Grimm? Welche Sagen kennen die Lernenden?) oder über das Überthema Plage (Was sind Plagen? Was verbinden die Lernenden mit dem Wort?).

2.2.2. Präsentation

In der Präsentationsphase werden die konkreten Lernmaterialien vorgestellt. Hier findet sich eine Überschneidung mit dem Schritt „Erarbeitung“, angesichts dessen, dass die Lernenden den Inhalt des Bilderbuches bearbeiten. Das erste Lesen sollte im Idealfall bereits als Hausaufgabe erfolgen, wobei es darum geht, dass die Lernenden den Inhalt im Groben verstanden haben. Sie können unbekannte Wörter markieren, welche anschließend im Unterricht besprochen werden. Auch der Inhalt sollte gemeinsam zusammengefasst werden. Sofern Zeit ist, kann der Text auch nochmals gemeinsam gelesen werden. Beispielsweise kann der Text in Abschnitte, welche von verschiedenen Gruppen gelesen werden, gegliedert werden. Die Gruppen berichten einander dann gegenseitig, wovon der jeweilige Abschnitt handelt (vgl. Koppensteiner & Schwarz, 2012, S. 62).

2.2.3. Textarbeit

In der Textarbeit beziehungsweise dem methodischen Schritt „Erarbeitung“ wird das grammatische Phänomen herausgearbeitet. Für unsere exemplarische Bilderbuchanalyse wurden die Satzstellung (Vorfeld), die Negation, die (Wechsel)Präpositionen, die Kasus (Nominativ und Akkusativ), die Pronomina sowie das Tempus Präteritum gewählt (siehe 4.4.1. – 4.4.7.). Die behandelten grammatischen Phänomene entsprechen laut GERS den Niveaus A1-A2.

Diese Phase dient den Lernenden dazu, sich auf bestimmte (grammatische) Elemente zu konzentrieren, Informationen zu selektieren und miteinander zu verknüpfen. Sie lernen dabei ebenso Texte aus verschiedenen Perspektiven zu lesen. Die Aufmerksamkeit liegt hier sowohl auf dem Inhalt als auch auf den sprachlichen Formen. Denn die Lernenden müssen nicht nur Inhalte wiedergeben, sondern im Besonderen darauf achten, dass diese durch den korrekten Einsatz der grammatischen Mittel verständlich sind (vgl. Schmölzer-Eibinger, 2008, S. 30-31). In dieser Phase ist das Gespräch im Klassenraum von primärer Bedeutung. Die Lernenden können gemeinsam über die grammatischen Strukturen diskutieren, Hypothesen bilden und testen. Nach der Präsentation der grammatischen Regel eignen sich zu Beginn aber rezeptive und geschlossene Übungen zur Erarbeitung der Grammatikphänomene. Im Anschluss werden Aktivitäten wie Schreiben, Rollenspiele, Texte umgestalten, Texte zu Ende schreiben oder Ähnliches empfohlen (vgl. Ehlers, 2010, S. 1539-1540). In unserem Fall wird dabei ein durchgehender Fokus auf die jeweilige grammatische Regel gelegt. Die produktiven, offenen Übungen müssen an das Niveau der Lernenden angepasst sein, das heißt, es sollten möglichst viele Hilfestellungen gegeben werden. Einerseits dient das Bilderbuch bereits als Textmuster, zusätzlich können noch mögliche Satzanfänge, Wortschatzlisten etc. zur Verfügung gestellt werden. Um sicherzugehen, dass die Lernenden den Inhalt verstanden haben, können Vokabelerklärung am Rand des Textes oder als Fußnote hinzugefügt werden.

Wichtig ist es, stets eine Verbindung zwischen literarischen Aktivitäten und den grammatischen Strukturen herzustellen. Werden beispielsweise Proformen geübt, können Steckbriefe von den Figuren erstellt werden, wobei die Lernenden dabei stets Pronomina verwenden müssen, wie die folgenden Beispiele zeigen.

*Bundting trägt ein buntes Gewand.
Er ist Rattenfänger.
 Es gefällt ihm, Flöte zu spielen.
 Die Leute mögen ihn nicht.*



Name, Vorname:
 Alter:
 Aussehen:
 Wohnort:
 (Aus-)Bildung:
 Beruf:
 Kleidung:
 Sprache:
 Gewohnheiten:
 Sonstiges:
 Ist der Held sympathisch? Warum (nicht)?

Abbildung 1: Steckbriefe (Quelle: Wicke, 2014, S. 12)

Des Weiteren können die Bilder im Buch mit einem Lückentext verbunden werden. Die Lernenden müssen im folgenden Beispiel den richtigen Kasus einfügen.

Über _____ (Tor, -s) sind zwei Fenster.
 Der Rattenfänger geht durch _____ (Tor, -s). Hinter _____ (er) laufen die Ratten. Einige Ratten hüpfen über _____ (Straße, -e). Neben _____ (Tor, -s) hängt ein Schild.

Alternativ als Multiple Choice:

Über _____ (Tor, -s) sind zwei Fenster.
 A (dem) B (den) C (das) D (der)
 usw.

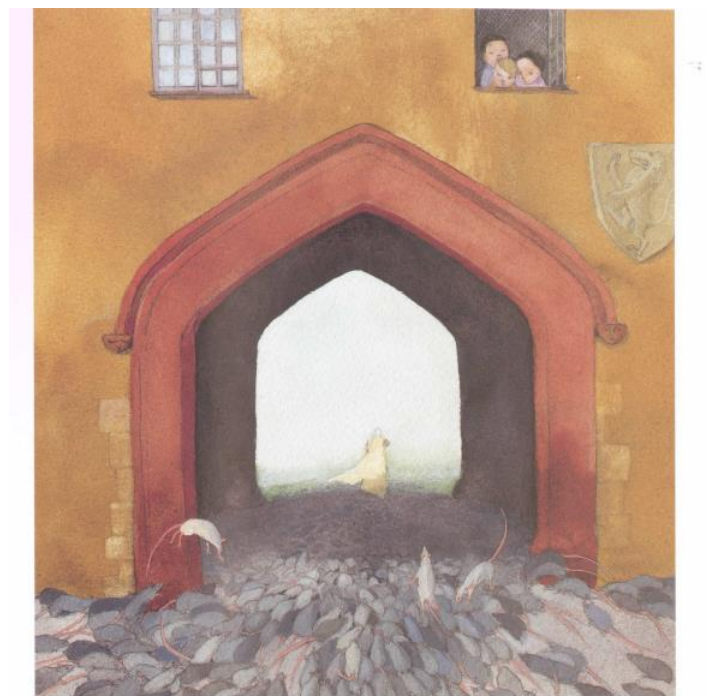


Abbildung 2: lokale Präpositionen Visualisierung (Quelle: Brüder Grimm, 2009, S. 10)

2.2.4. Erweiterung

Die Erweiterungsphase entspricht der „Ergebnissicherung“ und ist eine Art Übungsphase, die der Automatisierung, der Vertiefung und dem Transfer von Gelerntem dienen soll. Dabei sollte bedacht werden, dass Üben motivierender ist, wenn es freiwillig geschieht, der Übungserfolg ersichtlich ist und selbst überprüft werden kann und natürlich, wenn die Thematik für die Lernenden interessant ist. Ziel dieser Phase ist es auch, dass die Lernenden Lernstrategien entwickeln und diese in zukünftigen Textarbeits- und Erweiterungsphasen anwenden (vgl. Meyer, 2009, S. 61). Es geht um die Loslösung des Textes aus seinem ursprünglichen Kontext und der näheren Beschäftigung mit seinem literarischen Charakter. Die Lernenden erwerben dabei die Fähigkeit, komplexe Sinnstrukturen zu erkennen und neu aufzubauen (vgl. Schmölzer-Eibinger, 2008, S. 33).

Der Vorteil des Literaturunterrichts liegt nämlich darin, dass neben sprachlichen Kompetenzen auch literarische Kompetenzen vermittelt werden. Ehlers (2010) verweist dabei auf die Handlungstheorien von Piaget (1969) und Geulen (1982), welche sich mit dem Erwerb dieser beschäftigen. Sie schlagen vor, zuerst die Perspektiven der Figuren, das heißt, ihre Motive und innere Gefühlslage zu analysieren. Danach müssen die Perspektiven der Figuren miteinander verglichen werden, um ihr Verhältnis zueinander herauszuarbeiten. Letztlich muss auch der *Erzähler* in Hinblick auf seine Einstellungen und seine Motivation, die Geschichte auf diese oder jene Weise zu erzählen, untersucht werden (vgl. Ehlers, 2010, S. 1537). Dazu eignen sich folgende mögliche Aufgabenstellungen:

- (a) Erzählen Sie die Geschichte aus der Sicht einer Figur.
- (b) Berichten Sie von einer imaginären Begegnung mit der Hauptfigur der Geschichte.
- (c) Verfassen Sie ein alternatives Ende (vgl. Koppensteiner & Schwarz, 2012, S. 64).

Die Aufgaben (a)-(c) können je nach Niveau drei bis vier Sätze bis hin zu einem umfangreicheren Text umfassen. Um den Bezug zur Grammatik nicht zu verlieren, sollte die grammatische Regel in diesen Aufgaben gezielt angewendet werden. Beispielsweise sollen die Lernenden versuchen, die Fragen mit Sätzen unterschiedlicher Vorfeldbesetzung zu beantworten. Außerdem könnte besprochen werden, welche Wirkung die jeweilige grammatische Struktur beim Lesen des Textes erzielt.

3. Bilderbücher im Fremdsprachenunterricht

Im vorherigen Kapitel wurde verdeutlicht, dass sich der Einsatz von Literatur motivierend auf den Fremdsprachenunterricht auswirken kann. Nun stellt sich jedoch die Frage, welche Art von Literatur besonders geeignet ist. In dieser Arbeit wurden Bilderbücher als Medium gewählt, da die Bild-Text-Kombinationen grammatische Inhalte anschaulicher und einprägsamer gestalten können und ihr geringer Umfang für Lernende mit Anfängerniveau entlastend ist.

3.1. Was ist ein Bilderbuch?

Aufgrund dessen, dass Bilderbücher, wie auch andere Buchgattungen, einem ständigen Wandel unterliegen, erweist sich eine einheitliche Definition als schwierig, dennoch können bestimmte Charakteristika ausgemacht werden. Thiele (2011, S. 217) sieht die „besondere Wechselbeziehung von Bild und Text“ als Hauptmerkmal eines Bilderbuches. Der häufig kurze Schrifttext leitet die Handlung und die Bilder erzeugen ein Stimmungsbild, charakterisieren Figuren näher und vertiefen oder erweitern die Handlung. Die Bildwahrnehmung nimmt demnach eine entscheidende Rolle ein.

Ferner sind Bilderbücher als Kunstform in erster Linie an Kinder gerichtet und sind daher meist durch eine geringe Seitenzahl gekennzeichnet. Allerdings lassen sich am Büchermarkt immer mehr Bilderbücher finden, die sich von diesen Kriterien losgelöst haben. So richtet sich das Bilderbuch nicht mehr ausschließlich an (früh)kindliche Adressat/innengruppen. Einfachheit, bunte Farben und der eindeutige pädagogische Duktus sind durch komplexere und offenere Ansätze teilweise verschwunden (vgl. Thiele, 2011, S. 217).

3.2. All-Age-Literatur

Für Literatur, die sich einer eindeutigen Zuordnung bezüglich ihrer Rezipient/innen verweigert, gibt es viele Begrifflichkeiten: *Mehrfachadressierung*, *Doppelsinnigkeit*, *All-Age-Literatur*, *Crossover* etc. In dieser Arbeit werden die Begriffe synonym verwendet. Zur besseren Übersichtlichkeit wird allgemein auf den Begriff *All-Age-Literatur* zurückgegriffen. Diese Art der Literatur entwickelte sich Mitte der 1990er Jahre, vor allem dank des überwältigenden Erfolgs der Harry Potter- Bücher von J.K. Rowling. Bücher wie diese sind sowohl an Kinder, Jugendliche als auch an Erwachsene adressiert, das heißt, die erwachsenen

Leser/innen sind keine Mitleser/innen oder Vorleser/innen, sondern werden explizit als Zielgruppe genannt (vgl. Kurwinkel, 2017, S. 16-17).

Vogel hat den Versuch unternommen, die Merkmale der *All-Age-Literatur* zusammenzufassen. Der Begriff *All-Age* impliziert, dass die Bücher für Menschen zwischen 0 bis 99 geschrieben wurden. In jedem Fall müssen die Bücher Kinder, Jugendliche und Erwachsene ansprechen können und daher unterschiedliche Deutungsmöglichkeiten bereithalten, zumindest eine/n jugendliche/n Helden/in als Identifikationsfigur für jüngere Leser/innen sowie eine zeitlose Botschaft enthalten. Zudem müssen die Themen, die bildliche und textuelle Gestaltung als auch das Cover zeitlos und ohne Altersbezug sein (vgl. Vogel, 2011, S. 24-25).

Bezüglich der Deutungsmöglichkeiten spricht Ewers vom sogenannten *Doppelsinn*. Dieser bezeichnet „die Möglichkeit, dass ein und derselbe Text von Kindern bzw. Jugendlichen und Erwachsenen mit jeweils einem anderen Sinn gelesen werden kann“ (Ewers, 2012a, o.S.). Es gibt Kinder- und Jugendliteratur, die mehrfach adressiert ist und daher für verschiedene Leser/innen verschiedene Botschaften bereithält. Häufig weisen solche Texte gleichnishafte und allegorische Elemente auf. Die Kinder sollen der Handlung folgen und auf der Bildebene verharren, ohne zu bemerken, dass der Text eigentlich für etwas anderes steht. Deshalb müssen die Autor/innen die doppelsinnigen Signale möglichst subtil halten, so dass sie von Kindern überlesen werden, jedoch von Erwachsenen als *Ironie-Signale* und Anspielungen erkannt werden. In diesem Sinne muss die eigentliche Botschaft des Textes versteckt sein (vgl. Ewers, 2012a, o.S.). Dazu nützen Autor/innen oft *intertextuelle* oder *interpiktoriale* Bezüge zu anderen Schrift- und Bildtexten, aus welchen erwachsene Leser/innen neue Bedeutungen erschließen können. Ein Beispiel für solche interpiktorialen Verweise ist *Mein Papi, nur meiner! Oder Besucher, die zum Bleiben kamen* von Annalena McAfee. Hier werden Erwachsene Anspielungen auf das Gemälde *Frühstück im Freien* von Edouard Manet (1863) finden (vgl. Kurwinkel, 2017, S. 17).

Die Deutung der Botschaft ist grundsätzlich davon abhängig, welche Voreinstellungen, Erwartungshaltungen und welches Vorwissen die Leser/innen haben. Besonders das Entziffern von Anspielungen ist auf eine gewisse Leseerfahrung der Rezipient/innen angewiesen. Die Märchen und Sagen der Gebrüder Grimm sind im deutschsprachigen Raum wohl das bekannteste Beispiel für mehrfachadressierte Literatur beziehungsweise Texte mit Doppelsinn. Die Märchen sind laut eigenen Angaben der Gebrüder Grimm für „Alte“ und „Junge“ gedacht. Doch bereits kurz nach der Veröffentlichung im Jahre 1812 wurden Zweifel geäußert, ob Kinder die Märchen wirklich verstehen konnten. Denn Märchen wie diese

weisen zumeist zwei Ebenen auf, welche Ewers als *Bild-* und *Sachteil* bezeichnet. Der Sachteil enthält die eigentliche Botschaft des Textes, die in der Regel nur von erfahrenen Leser/innen erschließbar ist. Kinder hingegen verbleiben an der Oberfläche und konzentrieren sich auf die spannenden Handlungen und die merkwürdigen Figuren. Mit „der versteckten oder eigentlichen Botschaft“ können explizite und implizite Aussagen über eine bestimmte Epoche, über Erziehung, Politik und Gesellschaft gemeint sein. Um diese zu erkennen, braucht man ein gewisses literarisches und kulturelles Vorwissen (vgl. Ewers, 2012b, S. 61-65).

Alice im Wunderland von Lewis Carroll beispielsweise enthält eine Vielzahl von Elementen, die nur für erwachsene Leser/innen erschließbar sind. Dabei kann es sich um Wortspiele handeln, wie die Namen der Protagonist/innen, die in Zusammenhang mit englischen Sprichwörtern stehen (*Mad Hatter – to be mad as a hatter* oder *Cheshire cat – grin like a cheshire cat*). Außerdem lassen sich satirische Anspielungen, wie die Kritik am englischen Schulsystem, besonders an der Methode des Auswendiglernens, dem Sachteil zuordnen. Dies wird veranschaulicht, indem Alice sich nicht mehr an ein Gedicht erinnern kann, welches sie in der Schule auswendig lernen musste (vgl. Kumschlies, 2014, o.S.).

Verborgен für Kinder mag auch das Verschwimmen von Grenzen zwischen Fantasie und Realität sein. In *Alice im Wunderland* ist nicht immer deutlich erkennbar, ob es sich bei Textstellen um Traumsequenzen oder reale Ereignisse handelt. Während diese Irritation von Erwachsenen wahrgenommen wird, werden Kinder das Buch als reine Fantasiegeschichte lesen. Das Spiel mit der Logik zeigt sich ebenso in der Darstellung von Raum und Zeit, welche nicht den konventionellen Regeln unterliegen. Der Fall von Alice in den Hasenbau dauert eine lange Zeit, viel länger als es das Gravitationsgesetz in Wirklichkeit erlauben würde. Diese Zeitdehnung wird durch eine bestimmte Kombination von Raum- und Zeitelementen erzeugt (zum Beispiel Alices Versuch nach dem Marmeladenglas zu greifen) (vgl. Shavit, 1980, S. 80-83).

Obwohl der Hype um die All-Age-Literatur erst Ende des 20. Jahrhunderts entstand, handelt es sich dabei um kein neues Phänomen. Im Besonderen in der Romantik und im Biedermeier entstand eine Vielzahl an Märchen novellen (vgl. Tieck, Andersen, Fouqué etc.), die für Kinder als auch für Erwachsene gedacht waren. Ähnlich wie bei *Alice im Wunderland* bot die Lektüre den Kindern magische und wundersame Abenteuer, während die Erwachsenen eine esoterische Bedeutungsebene erkunden konnten. Beispielsweise werden Kinder in den ironischen Tiererzählungen von Hans Christian Andersen nicht erkennen, dass es sich um Gesellschaftssatiren handelt, sondern werden die Tierwelt als solche wahrnehmen.

Tatsache ist auch, dass es mit zunehmendem Alter der Leser/innen immer schwieriger wird, den Doppelsinn zu verschleiern. Jugendliche können meist politische, gesellschaftskritische und philosophische Bedeutungen verstehen, Kinder im vorschulischen- und Grundschulalter jedoch kaum. Allerdings muss die Botschaft nicht zwangsläufig verborgen sein. Fabeln und Gleichniserzählungen etwa sind meist an alle Altersklassen gerichtet und formulieren ihre Moral explizit aus, wodurch auch alle Adressat/innengruppen zur gleichen Botschaft gelangen (vgl. Ewers, 2012a, o.S.).

Der Rattenfänger von Hameln kann nach den oben genannten Kriterien der All-Age-Literatur zugeordnet werden. Auch wenn die Botschaft des Textes Versprechen nicht zu brechen und die negative Eigenschaft des Geizes für Kinder und Erwachsene ersichtlich sein wird, werden vermutlich nur Erwachsene die Anspielungen auf die historischen Ereignisse erkennen können und auch den Rattenfänger als Helden der Geschichte hinterfragen. Die Botschaft des Textes ist in jedem Fall zeitlos und die bildliche und textuelle Gestaltung ist sehr neutral und nicht verniedlicht.

Nun stellt sich noch die Frage, warum Erwachsene Kinder- und Jugendliteratur lesen beziehungsweise immer schon gelesen haben. Oft erfolgt die Lektüre mit der Absicht, zu überprüfen, ob die Werke auch den „Richtlinien“ angemessener Kinder- und Jugendliteratur entsprechen. In diesem Sinne beurteilen Erwachsene die Bücher, nehmen sie aber nicht als an sie selbst adressiert wahr. Eine andere, etwas kleinere Gruppe, liest Kinder- und Jugendliteratur, da sie angesichts ihrer Mehrfachadressiertheit explizit an sie gerichtet ist. Zwischen diesen erwachsenen Leser/innen kann nochmals eine Unterscheidung getroffen werden, in jene, die auf aktuelle Kinder- und Jugendliteratur und solche, die auf die Literatur, die sie bereits in ihrer Kindheit gelesen haben, zurückgreifen. In letzterem Fall ist anzumerken, dass Erwachsene die Literatur nicht als erwachsene Leser/innen lesen, sondern sich in ihre kindliche Leserrolle zurückversetzen. Um diesen Nostalgiefaktor zu erzielen, muss nicht unbedingt eine Relektüre stattfinden, sondern ebenso könnte aktuelle Kinderliteratur die Sehnsucht nach einem Wiedererleben kindlicher Leseerlebnisse stillen (vgl. Glasenapp, 2011, S. 37-41).

Für das Forschungsprojekt dieser Masterarbeit ist die *All-Age-Literatur* von besonderer Bedeutung, denn für die Grammatikvermittlung sollen Bilderbücher ausgewählt werden, die sich auch an Erwachsene als Zielgruppe richten. Auf diese Weise soll sichergestellt werden, dass der Inhalt sowie die Bilder ebenfalls für erwachsene Lerner/innen ansprechend sind und sie zu einer genaueren Auseinandersetzung mit dem Bilderbuch und der darin enthaltenen Grammatik angeregt werden. Gleichzeitig soll der geringere Umfang sowie der kurze

Schrifttext das Leseverständnis sichern. Da sich eine unzureichende Lesekompetenz negativ auf die Lesemotivation auswirkt (vgl. Vogel, 2011, S. 30) muss die Literatur dem Niveau der Grundstufe entsprechen beziehungsweise in der *Zone der nächsten Entwicklung*² (vgl. Wygotski, 1987, S. 83) liegen.

Ein weiterer Vorteil von Bilderbüchern ist die von Glasenapp erwähnte biografische Erinnerungskultur (vgl. Glasenapp, 2011, S. 41f). Es könnte sich sicherlich als Motivationsfaktor für Lernende herausstellen, in ihre Kindheit zurückversetzt zu werden und kurzfristig aus ihrem Alltag „ausbrechen“ zu können.

3.3. Die Bedeutung von Bildern im Fremdsprachenunterricht

„Die Frage, ob Bilder Unterrichtsmedium des Fremdsprachenunterrichts sein sollten, stellt sich aus fremdsprachendidaktischer Sicht nicht mehr: Bilder sind längst fester Bestandteil in verschiedenen Bereichen des Lehrens und Lernens fremder Sprachen“ (Hecke & Surkamp, 2015, S. 9). Vielmehr ist nun die Frage interessant, welche Bilder im Unterricht eingesetzt werden sollten und wie. Für den Fremdsprachenunterricht ist es zunächst hilfreich auf Bildkategorisierungen zurückzugreifen, denn bestimmte Bildmerkmale können bestimmte Funktionen erfüllen und gewisse Reaktionen bei den Rezipient/innen auslösen. Während beispielsweise Bilder, die Menschen zeigen, impulsive und emotionale Wirkung haben, helfen logische Bilder, komplexe Sachverhalte verständlicher zu machen. Sie „unterstützen die Wissensorganisation und –verarbeitung sowie die Behaltensleistung von Gelerntem“ (Hecke & Surkamp, 2015, S. 13). Ferner kann zwischen authentischen und didaktisierten Bildern unterschieden werden. Authentische Bilder haben den Vorteil, dass sie einen Bezug zur Alltagswelt darstellen und für die Lernenden meist interessanter sind, angesichts dessen, dass sie aufgrund ihrer Komplexität mehr Sprechanlässe bieten und zudem Rückschlüsse auf ihre Entstehungszeit zulassen. Schließlich ist eine Differenzierung in *mediumexterne* und *mediuminterne* Bilder sinnvoll. Erstere sind eigenständige Bilder, wohingegen letztere sich auf ein literarisches Werk beziehen. *Mediuminterne* Bilder können entweder den Schrifttext visualisieren oder als Basis für die Verfassung eines Werks gedient haben (vgl. Hecke & Surkamp, 2015, S. 9-13).

Die Bilder, welche im vorliegenden Unterrichtsprojekt verwendet werden, sind *mediumintern*, da sie sich auf Bilderbücher als literarisches Werk beziehen, beziehungsweise

² Die ZNE ist ein Maß für das Lernpotenzial eines Individuums relativ zu seinem momentanen Entwicklungsstand. Nach Wygotski sollte sich das Lernen und Lehren mehr an dem Stand der möglichen Entwicklung als an dem Stand der aktuellen Entwicklung orientieren (vgl. Dorsch Lexikon der Psychologie).

direkt in ihnen vorkommen. Außerdem sind hier logische Bilder besonders effektiv, denn sie helfen den Lernenden die Bedeutung des durch teilweise sehr komplexe grammatische Strukturen zusammengesetzten Inhalts zu erschließen. Des Weiteren haben Bilderbücher den Vorteil, dass sie trotz ihrer Einfachheit und Kürze sehr authentisch sind und somit als „Original-Literatur“ in den Unterricht eingebaut werden können.

Um Bilderbücher lesen zu können, müssen die Lernenden einerseits in der Lage sein, Bildinhalte zu verbalisieren und andererseits, was für unseren Lernkontext besonders wichtig ist, Bild und Text in Beziehung zueinander setzen zu können (vgl. Hecke & Surkamp, 2015, S. 14-15).

Kennzeichnend für das Bilderbuch ist, dass das Bild nicht nur eine Kommentierung des Schrifttextes ist, sondern als eigenständige Erzählform eine entscheidende Rolle spielt. Der Schrifttext stellt den Handlungsverlauf dar, während die Bilder einzelne Szenen der Handlung zeigen. Allerdings haben auch Bilder narratives Potenzial, wie textlose Bilderbücher veranschaulichen. Im Zusammenspiel von Text und Bild ergibt sich schließlich die Gesamtaussage. Ihr dialogisches Verhältnis bezeichnet Thiele (2011) als *Bild-Text-Interdependenzen*. Dabei unterscheidet er drei verschiedene Kategorien. Unter *Parallelität von Bild und Text* wird die Korrespondenz ungefähr gleicher Informationen verstanden. Das bedeutet, das Bild spiegelt das, was der Lesetext ausdrückt, wider, gleichzeitig ergänzen und erweitern sich Text und Bild gegenseitig. Als *geflochtenen Zopf* definiert Thiele eine „komplexere Form der Bild-Text Korrespondenz“, bei der „beide narrativen Ebenen ineinander greifen und abwechselnd das Erzählen übernehmen“ (Thiele, 2011, S. 225). Das bedeutet, dass die Informationen, die dem Schrifttext entnommen werden können, durch den Bildtext signifikant angereichert werden und beide wechselseitig bestehende Lücken füllen. Zuletzt kann eine *kontrapunktische Spannung* vorliegen. Hier „ergibt sich die eigentliche Botschaft im Zusammenprall beider Ebenen“ (Thiele, 2011, S. 226). Mit anderen Worten: „Bild und Text enthalten unterschiedliche Informationen, vermitteln jedoch gemeinsam eine Erzählung“ (Kurwinkel, 2017, S. 162). Bild- und Textebene geben zwei unterschiedliche Standpunkte vor, wobei die Spannung aus der Unvereinbarkeit beider Ebenen entsteht (vgl. Thiele, 2011, S. 223-226).

Um Bild und Text zu verstehen, müssen die Lernenden zunächst erkennen, welche Bild-Text-Interdependenzen vorherrschen. Für die Grammatikvermittlung scheinen Bilderbücher, die unter die Kategorie „Parallelität“ fallen am geeignetsten, da die Bilder in erster Linie dabei unterstützen sollen, den (grammatischen) Inhalt besser verstehen zu können und eine Entlastung für die Lernenden sein sollten, sich weniger auf den Inhalt als auf die Form

konzentrieren zu können. Geben die Bilder hingegen kontrapunktische Informationen, könnte der Fokus von der Form wieder auf den Inhalt weichen.

Für didaktische Zwecke werden grundsätzlich Abbilder verwendet, die dazu dienen sollen, Inhalte verständlicher zu machen. In ihnen erkennen wir in der Regel mühelos und automatisch etwas aus der realen Welt. Abbilder sind so leicht zu entziffern, da sie unserem Gehirn genügen, „um kognitive Schemata zu aktivieren, die es bereits aus Erfahrungen mit der natürlichen Umwelt entwickelt und abgespeichert hat“ (Weidenmann, 1991, S. 12). Das selbstverständliche Erkennen von Abbildern ist demnach auf unser Weltwissen zurückzuführen. Damit Bilder mit unserem Weltwissen im Einklang sind, sollten die Bilder möglichst eindeutig sein und rasch ihre Botschaft vermitteln (vgl. Weidenmann, 1991, S. 12).

3.4. Dual Coding Theory (DCT)

Verbale und nonverbale Informationen werden in unterschiedlichen Hirnarealen verarbeitet und auf unterschiedliche Weise im menschlichen Gedächtnis gespeichert. Verbale Informationen sind arbiträre Symbole, die sowohl bestimmte Sachverhalte und Objekte als auch abstrakte Ideen denotieren. Sie werden grundsätzlich sequentiell verarbeitet. Nonverbale beziehungsweise bildliche Informationen hingegen weisen eine Ähnlichkeit zu den Sachverhalten, die sie denotieren, auf und sind daher nicht arbiträr. Nonverbale Informationen können parallel oder gleichzeitig verarbeitet werden. Das bedeutet, einzelne Elemente des Inputs werden enkodiert und zu einem Gesamtbild zusammengefügt. Laut Dual Coding Theory sind verbale und nonverbale Repräsentationen in einem komplexen, assoziativen Netzwerk miteinander verbunden. So können in unserer Vorstellung Bilder zu Wörtern entstehen sowie Bilder benannt werden (vgl. Clark & Paivio, 1991, S. 151-153). Aufgrund dieser referenziellen Verbindungen zwischen dem verbalen und nonverbalen System, geht die DCT davon aus, dass Bilder eine Erleichterung bei der Bedeutungserschließung von Texten spielen (vgl. Clark & Paivio, 1991, S. 158).

Input, der sowohl visuell als auch verbal enkodiert wird, kann besser im Gedächtnis gespeichert und abgerufen werden als der verbale Code alleine. Bildliche Darstellungen oder Vorstellungen können zumeist leichter erinnert werden als das leise oder laute Wiederholen von Wörtern oder auch das Übersetzen in andere Sprachen (vgl. Paivio & Lambert, 1981). Dies lässt sich darauf zurückführen, dass Bilder ganzheitlich gedacht werden können und so bereits durch Teilhinweise das gesamte Bild im Gedächtnis reaktiviert werden kann. Zum Beispiel wird das Bild eines Hundes, der auf einem Sessel sitzt, gezeigt. Wird später das Bild

des Hundes oder des Sessels alleine gezeigt, ist dies ausreichend, um das gesamte Bild wieder hervorzurufen. Obwohl verbale und nonverbale Codes also unabhängig voneinander sind, haben sie eine additive Wirkung auf die Gedächtnisleistung.

Neben Bildhaftigkeit hat auch Konkretheit einen positiven Einfluss auf die Gedächtnisleistung des Menschen. Die Gedächtnisleistung ist bei abstrakten Wörtern relativ gering und wird bei zunehmender Konkretheit bis hin zu realen Objekten immer stärker. Abstrakte Wörter können nur verbal codiert werden, demgegenüber können konkrete Wörter sowohl im Bildercode als auch verbal codiert werden. Das heißt, diese werden doppelt codiert und sind somit besser im Gedächtnis gespeichert. In Bezug auf Texte werden folglich konkrete Phrasen, Sätze und Paragraphen besser erinnert als abstrakte (vgl. Clark & Paivio, 1991, S. 165-167).

Aus all diesen Gründen sehen Paivio & Clark eine Überlegenheit von Bildern: „[...] lessons containing concrete information and evoking vivid images will be easier to comprehend and remember than lessons that are abstract and not image-arousing“ (Clark & Paivio, 1991, S. 173). Beispielsweise haben Levin & Berry (1980) in einer Studie herausgefunden, dass Schüler/innen sich besser an Informationen einer aufgenommenen Nachricht erinnern konnten, während sie die dazu relevanten Bilder ansahen, als jene, die nur die Audioaufnahme hörten. Woolfolk (1987, S. 423ff) gibt daher folgende Empfehlungen: „Use concrete examples or analogies that relate to the students‘ own lives“, „Use models, examples, and *illustrations*“ (eigene Hervorhebung).

Forschungen haben dabei gezeigt, dass die Effektivität der bildlichen Darstellung von der Qualität des Bildes, der Transparenz des figurativen Gebrauchs, des Zeitpunktes, wann das Bild eingeführt wird und von den jeweiligen Lernstilen abhängt. In einer Studie von Boers et al. (2008) wurden Lernenden bildliche Darstellungen als Hilfestellung zur Erinnerung von Zielwörtern gegeben. Bezüglich des Zeitpunkts stellte sich heraus, dass bildliche Darstellungen einen positiveren Einfluss auf die Gedächtnisleistung haben, sofern sie vor dem verbalen Text präsentiert werden und nicht gleichzeitig. Deshalb scheint es effektiver, wenn die Lernenden zuerst die Bilder des Bilderbuches betrachten und anschließend den Text lesen.

Besonders visuelle Lerntypen profitieren von bildlichem Input, aber auch verbale Lerntypen kann dieser bei der Bedeutungserschließung unterstützen. Da diese oft Schwierigkeiten haben, Bilder selbst zu generieren, empfiehlt sich hier ein Bildinput, der vom Lehrenden zur Verfügung gestellt wird. Die Studie hat allerdings auch aufgezeigt, dass Bilder eine Ablenkung für den Erwerb der Wortformen haben können. Dieser Ablenkungsfaktor

muss im Rahmen dieses Forschungsprojekts ebenso miteinbezogen werden (vgl. Vasiljevic, 2012, S. 83).

Die oben genannten Studien beziehen sich vor allem auf den Einfluss der DCT auf das Vokabellernen. In dieser Masterarbeit gilt es zu überprüfen, ob dual codierter Input nicht nur für den Wortschatzerwerb, sondern ebenso für den Grammatikerwerb vorteilhaft ist. Dabei wird davon ausgegangen, dass, wenn sich die Lernenden schneller an konkrete Textbeispiele und Bilder aus dem Bilderbuch erinnern können, sie sich gleichzeitig auch besser an die vorkommenden grammatischen Strukturen erinnern.

4. Textgrammatik

In diesem Kapitel wird zuerst auf den Grammatikerwerb Bezug genommen und anschließend auf die Textgrammatik als mögliche Vermittlungsmethode eingegangen, wobei die Textgrammatik von Weinrich (2003) eine entscheidende Rolle spielt. Anschließend werden Grammatikphänomene präsentiert, die sich besonders für die Vermittlung auf der Bild- und Textebene eignen. Im Zuge dessen wird das Bilderbuch *Der Rattenfänger von Hameln* textgrammatisch kommentiert.

4.1. Grammatikerwerb und – vermittlung

Laut Fandrych (2010) hängt ein erfolgreicher Grammatikerwerb im Wesentlichen von einem vielfältigen Input, emotionalen Aspekten, sprachlichen Handlungsmotiven und -bedürfnissen sowie der Frequenz der von den Lernenden verwendeten sprachlichen Mittel ab. Zudem gewinnt lexikalisches Lernen als zentrales Mittel des Grammatikerwerbs immer größere Bedeutung, da zunächst eine ausreichende Basis an lexikalischen Einheiten vorhanden sein muss, um grammatische Regeln überhaupt ableiten zu können. Es wird davon ausgegangen, dass Lernende bereits sehr früh (komplexe) lexikalische und morphologische Einheiten, die zunächst noch unanalysiert bleiben, aufnehmen. Deutlich geht hervor, dass der Erfolg des Grammatikunterrichts im Wesentlichen vom gegebenen Input und der damit verbundenen Aufmerksamkeitssteuerung abhängt. Des Weiteren müssen die Lernenden für die Hypothesenbildung über ein gewisses Wissen über typische Formulierungsmuster des Deutschen verfügen und die Beziehung zwischen Form und Bedeutung erkennen können (vgl. Fandrych, 2010, S. 1010-1013). Sprache besteht nicht nur aus Kombinationen grammatischer

Regeln, sondern auch aus vielen mehr oder wenig langen, festen Wortverbindungen (z.B. *Guten Appetit!*; *Das weiß ich nicht.*). Dabei handelt es sich meist um Routineformeln, die von Sprecher/innen nicht konstruiert werden müssen, sondern ganzheitlich memoriert werden. Diese kommunikativen Routineformeln bezeichnet man auch als *chunks*. Lernen mit chunks ermöglicht den Teilnehmer/innen einen schnelleren Ausbau ihrer Kommunikationsfähigkeit, was wiederum mit höherer Motivation verbunden ist. Das heißt, besonders auf der Grundstufe muss das Lernen mit chunks und das Lernen an Beispielen gefördert werden (vgl. Koepfel, 2013, S. 40-41). (Literarische) Texte enthalten viele chunks, die holistisch und imitativ gelernt werden können. In *Der Rattenfänger von Hameln* können beispielsweise Formeln wie *ein Ende haben*, *sein Ehrenwort geben* aufgenommen werden und gleichzeitig die Präteritumform (*Der Bürgermeister selbst gab ihm sein Ehrenwort.*) gespeichert werden. Analog dazu können chunks wie *am Tag darauf* oder *von Tag zu Tag* dabei unterstützen, die Präpositionen mit ihrem entsprechenden Kasus zu erschließen.

Darüber hinaus haben empirische Studien bereits sehr früh gezeigt, dass Menschen morphosyntaktische Phänomene in einer gewissen Reihenfolge erwerben. Hierbei ist ein Rückgriff auf die Profilanalyse nach Grieshaber (2013) lohnenswert. Mit ihrer Hilfe kann die grammatikalische Komplexität von Äußerungen ermittelt werden. Die Grundlage der Profilanalyse bilden fundamentale Wortstellungsmuster des Deutschen, welche in einer bestimmten Reihenfolge erworben werden. Diese Reihenfolge wiederum basiert auf der Stellung verbaler Elemente, nach denen die Profilstufen hierarchisiert werden. Die Profilstufen beginnen bei null und werden zunehmend komplexer, bis sie die letzte berücksichtigte Profilstufe Nummer sechs erreichen (vgl. Grieshaber, 2013, o.S.). Eine Erwerbsstudie frankophoner Schüler/innen in der Schweiz bestätigte, dass der Wortstellungserwerb nicht nur für Erstsprachen oder das frühe Zweitsprachenlernen gilt, sondern ebenso auf den DaF/DaZ-Kontext übertragbar ist (vgl. Diehl & Pistorius, 2002). Hinsichtlich der Unterrichtspraxis bedeutet dies, dass entscheidende Schritte in der Reihenfolge des Grammatikerwerbs nicht übersprungen werden dürfen (vgl. Fandrych, 2010, S. 1012).

Stufe	Beschreibung	Beispiel
0	Bruchstückhafte Äußerungen	Mein Bruder. Sieben.
1	Finites ^F Verb in einfachen Äußerungen	Der Benjamin hat ^F einen Schlitten.
2	Separierung finiter ^F /infiniter ^{IF} Verbteile	Und ich habe ^F dann geweint ^{IF} .
3	Subjekt* nach finitem ^F Verb nach vorangestellten Adverbialien/Demonstrativa:	Da ist ^F der Papa*.
4	Nebensätze mit finitem ^F Verb in Endstellung nach subordinierenden Konjunktionen	..., weil der auch mal mit seiner Klassen gefahren ist ^F .
5	Insertion eines Nebensatzes	Eva hat das Buch, [das ihr so gut gefiel] ausgelesen.
6	(Erweitertes) Partizipialattribut in einer Nominalkonstruktion	Eva hat das [von Peter empfohlene] Buch ausgelesen.

Tabelle 1: Profilanalyse (Quelle: Grießhaber, 2013, o.S.)

Auf diese Profilstufen kann auch in Bezug auf das Erlernen der Wortstellung anhand von Bilderbüchern zurückgegriffen werden. Die Lehrkraft kann eine Abschätzung des syntaktischen Niveaus des Textes treffen und feststellen, welche Profilstufe(n) am häufigsten vertreten ist/sind und sich so am besten zum Üben eignen. *Der Rattenfänger von Hameln* weist ein mittleres bis anspruchsvolles syntaktisches Niveau auf. Besonders Sätze der Profilstufe 3 sind sehr häufig. Das heißt, bezüglich der Wortstellung können die unterschiedlichen Möglichkeiten der Vorfeldbesetzung besprochen werden (siehe 4.4.3.). Wichtig dabei ist, dass die Profilstufen 1 und 2 bereits davor bearbeitet wurden.

Am Tag darauf zog^F der Rattenfänger durch die Gassen der Stadt. Aus seinem Ärmel hatte^F er* eine Flöte gezogen, auf der er eine nie gehörte Melodie spielte. Kreuz und quer ging^F er*, hinauf und hinab, und wo immer seine Flöte zu hören war, kamen^F die Ratten* aus Küchen und Kellern, aus Speichern und Ställen und folgten^F dem Spielmann* (Text aus Brüder Grimm, 2009, S. 9).

Fandrych (2010) spricht ebenso die Wichtigkeit textgrammatischer Ansätze an: „Viele grammatische Phänomene sind auf der Satzebene nur unzureichend beschreibbar, erst ihre handlungs- bzw. text- und diskursbezogene Beschreibung wird ihrer Funktion auch aus der

Sprachverwendungsperspektive, die für Lernende ja im Vordergrund steht, gerecht“ (Fandrych, 2010, S. 1016). Im Besonderen werden hierbei grammatische Phänomene wie deiktische und phorische Elemente, das Tempus, die Negation sowie die Wortstellung des Deutschen, verbunden mit der Thema-Rhema-Struktur, genannt. Ferner ist es essentiell, gute Beispiele zu verwenden, da Grammatik hauptsächlich auch beispielhaft gelernt wird. Gute Beispiele sind am authentischen Sprachgebrauch orientiert, für Lernende kommunikativ sinnvoll, enthalten typische idiomatische Wendungen und sollten möglichst prägnant und auffallend sein (vgl. Fandrych, 2010, S. 1016-1017). Die Funktionalität grammatischer Strukturen muss folglich deutlich aus dem Text hervorgehen (wie z.B. die Erzählfunktion des Präteritums). Das Gleiche trifft auf den Übungsteil, der der Automatisierung dienen soll, zu. Wenn die Übungssätze keine Einbettung in einen kommunikativen Kontext aufweisen, werden sie die Lernenden nur formal, jedoch nicht inhaltlich verarbeiten und sie somit nicht für die spontane Sprachverwendung nutzen können (vgl. Koeppel, 2013, S. 185-186).

4.2. Am Anfang war der Text – Textbasierte Ansätze

Im traditionellen Grammatikunterricht wird eine grammatische Regel dadurch gelernt, indem sie anhand eines Satzes oder anhand von Sätzen veranschaulicht wird. Anschließend folgt die Übungsphase, in welcher die Regel in mehreren Beispielsätzen, die meist ohne Kontext stehen, angewendet wird. Dabei handelt es sich um eine deduktive Methode. Studien (Fraik & Lockhard, 1972) haben jedoch gezeigt, dass, wenn die Präsentation einer Regel durch die Lehrkraft erfolgt, diese von Lernenden nicht so schnell verarbeitet werden kann, als wenn sie selbst an der Entdeckung der Regel beteiligt sind. Wird Grammatik also induktiv eingeführt, werden die Lernenden stärker gefordert und können sich die Regeln besser merken (vgl. Weber, 2018, S. 78). Neue grammatische Strukturen sollen zunächst durch Texte eingeführt werden und dabei inhaltlich, situativ und funktional erkannt werden und eventuell bereits reproduktiv angewendet worden sein, bevor die grammatische Regel bewusst gemacht wird. Sollen Lernende grammatische Regeln selbst entdecken, werden drei methodische Schritte empfohlen: Sammeln–Ordnen–Systematisieren. In der ersten Phase wird die Aufmerksamkeit auf ein bestimmtes grammatisches Phänomen gelenkt. Anschließend werden die gesammelten Daten nach bestimmten Gesichtspunkten geordnet. Auf Basis dieser Datensammlung versuchen die Lernenden nun eine Regel zu formulieren. Zur Entlastung können vorformulierte Regeln gegeben werden, wobei die Lernenden die richtige auswählen müssen

oder es müssen Teilformulierungen vorgegeben sein, die die Lernenden ergänzen müssen (vgl. Koeppel, 2013, S. 209).

Weinrich (2003, S. 17) bemerkt, dass eine natürliche Sprache nur in Texten, seien sie mündlich oder schriftlich, vorkommt und deshalb sowohl Lexik als auch Grammatik durch Texte gelernt werden sollten. Auf diese Weise sind grammatische Strukturen keine abstrakten Phänomene, losgelöst von ihrer natürlichen Umgebung, sondern werden im authentischen Kontext beobachtet und gelernt. Daher übt Weinrich auch Kritik an didaktisierten Texten in Lehrwerken, die spezifisch für das Sprachenlernen erstellt wurden und bezeichnet sie als „unauthentisch“. Authentische Texte umfassen unterschiedlichste Textsorten wie Zeitungsartikel oder Interviews. Auch literarische Texte, die ebenso zu den authentischen Texten zählen, können zu höherer Motivation beitragen, da sie eine Verbindung zum Alltag der Lernenden haben. Weinrich (1983, S. 201ff) spricht sich für literarische Texte aus, angesichts dessen, dass sie von „Sprachexpert/innen“ verfasst wurden und sie Neugierde und Interesse bei den Leser/innen wecken, sie emotional berühren und sie so zum Nachdenken über das Gelesene bringen. Es geht allerdings nicht darum, Literatur per se zu lehren, sondern Literatur als Mittel zum Sprachenlernen zu verwenden (vgl. Weber, 2018, S. 78-79).

Besonders während und nach der „kommunikativ-pragmatischen Wende“ wurde die Forderung nach authentischen Textbelegen immer lauter. Obwohl diese den Vorteil der Kommunikationsnähe haben, muss bedacht werden, dass sie viel „überflüssiges“ Sprachmaterial für die Entdeckung einer bestimmten grammatischen Regel aufweisen. Ein weiterer Kritikpunkt ist, dass eine Übertragbarkeit von einer auf eine andere Textsorte und somit die Generalisierbarkeit von grammatischen Regeln nicht immer gegeben ist (vgl. Helbig, 2003, S. 26-27). Trotz dieser Einwände besteht für Helbig „kein Zweifel daran, dass mit dem Text eine Bereicherung der Erklärungsmöglichkeiten für grammatische Phänomene gegeben ist“ (Helbig, 2003, S. 22).

Wählt die Lehrkraft für die Grammatikvermittlung textbasierte Ansätze (=TBA), geht es vorab darum, Texte auszuwählen, die motivierend für die Lernenden erscheinen. Anschließend werden anhand dieser Texte die zu lernenden grammatischen Strukturen herausgearbeitet. Diese Vorgehensweise steht im Gegensatz zur traditionellen Methode, bei der im Voraus spezifische Grammatikphänomene festgelegt werden und daraufhin Sätze oder auch Texte herausgesucht oder erstellt werden, die diese Grammatikphänomene veranschaulichen. Dabei handelt es sich jedoch um didaktisierte Texte, die dem Kriterium der Authentizität nicht entsprechen. Sie wurden „nur“ erstellt, um einen Grammatikausschnitt

oder den Wortschatz zu veranschaulichen und sind nicht „texts primarily produced for a communicative purpose“ (Timmis, 2018, S. 83).

Der TBA steht in engem Zusammenhang mit der *Lehrbarkeitshypothese* (Krashen & Terrell, 1983). Diese geht davon aus, dass Lernende eine Sprache alleine mit Hilfe von genügend Input, der leicht über ihrem derzeitigen Sprachstand liegt, erwerben können. Die Lehrziele müssen dabei mit der natürlichen Erwerbsabfolge in Übereinstimmung stehen. Dessen ungeachtet darf der Input Elemente enthalten, die erst auf einer späteren Stufe erworben werden, sofern sie nicht produktiv angewendet werden müssen. Wichtig ist, dass die Lernenden mit einem natürlichen, ungefilterten Input konfrontiert werden, sie werden schließlich selbst auswählen, welche Strukturen für sie dabei bearbeitbar sind und welche nicht (vgl. Koeppel, 2013, S. 32-33). Der TBA verlässt sich demnach einerseits darauf, dass die Lernenden die Sprache aus den Texten, mit denen sie konfrontiert werden, erwerben können. Andererseits stellt der TBA eine Weiterentwicklung dar, insofern, dass der Input alleine nicht als effizient genug angesehen wird, sondern auch Übungen als zentral erachtet werden. Damit der Input, den die Lernenden erhalten, zum *Intake* wird, muss ersterer die Aufmerksamkeit nicht nur auf die Bedeutung, sondern auch auf die Form der sprachlichen Strukturen lenken. Der Intake ist jener Teil des Inputs, der in die Lernersprache übergeht. Riggenbach (1990, S. 152) bezieht sich auf Studien, die zeigen, dass die ausschließliche Orientierung des Fremdsprachenunterrichts auf die Entwicklung kommunikativer Kompetenzen, den Lernenden die Möglichkeit aberkennt, sich auf die Form sowohl auf der Diskurs- als auch auf der Grammatikebene zu fokussieren (vgl. Timmis, 2018, S. 82-84).

Grammatische Phänomene, die unauffällig sind und für die Kommunikation als wenig bedeutsam wahrgenommen werden, werden von der Lernenden häufig nicht bemerkt. Ob eine Struktur erkannt wird oder nicht, hängt von ihrer Auffälligkeit im Input, ihrer Transparenz und ihrer Bedeutung für die Kommunikation ab. Somit liegt es häufig an der Lehrperson, Lernende dazu zu motivieren, Grammatik in Texten zu bemerken und das sogenannte *Noticing* zu fördern (vgl. Koeppel, 2013, S. 37). *Noticing* kann auf unterschiedliche Weisen erfolgen: Hervorhebungen durch Unterstreichen, Großbuchstaben, Farben, Fettdruck oder Visualisierungen können Aufmerksamkeit auf bestimmte Strukturen lenken. „Visualisierungen, d.h. drucktechnische Mittel, Tabellen, graphische oder bildliche Darstellungen, können grammatische Strukturen durchsichtig und verstehbar machen, Einsichten in ihre Funktionen vermitteln und dem Gedächtnis Erinnerungsstützen für die Anwendung geben“ (Koeppel, 2013, S. 191). Jedoch sollten elaborierte Codierungssysteme

mit mehreren Farben oder Symbolen sowie falsche bildliche Vorstellungen vermieden werden.

Timmis führte eine qualitative Untersuchung durch, im Zuge derer er Lehrkräfte dazu aufforderte, textbasierte Unterrichtsmaterialien zu bewerten. Die Einstellung der Lehrpersonen ist insofern von besonderer Bedeutung, als der TBA, mag er theoretisch auch noch so vielversprechend klingen, nur dann umsetzbar ist, wenn die Lehrkräfte von der Methode überzeugt sind (vgl. Timmis, 2018, S. 87). Im Folgenden wird auf die Ergebnisse der Befragungen zu den Kategorien „Bedeutsamkeit und Motivation“ sowie „Verschwimmen der Grenzen zwischen Lexik und Grammatik“ eingegangen. Bedeutsamkeit gilt als Schlüsselmerkmal des TBA und wurde von den meisten Lehrpersonen als Vorteil anerkannt, vornehmlich die Tatsache, dass die grammatischen Elemente in ihrer natürlichen Umgebung erscheinen. Auch wurde bemerkt, dass den Lernenden bei der Textarbeit oft gar nicht bewusst war, dass sie eigentlich lernten, wie Wörter miteinander verbunden werden können (Satz- und Wortstellung). Wenn der Text selbst für Lernende motivierend ist, beziehungsweise sie das Thema des Textes interessant finden, ist die Wahrscheinlichkeit auch größer, dass sie interessierter an den grammatischen Strukturen des Textes sind und sich diese besser merken. Ebenso wurde das Potenzial der emotionalen Bindung der Texte erkannt. Ein bemerkenswerter Aspekt, der in der Theorie noch nicht erwähnt wurde, ist, dass der TBA eine Zeitersparnis darstellt: Im Fremdsprachenunterricht wird die Lesekompetenz meist getrennt von der Grammatik geübt. Jedoch ist es effizienter, Texte, die bereits gelesen und auf ihre Bedeutung hin untersucht wurden, auch für Grammatikübungen zu verwenden, anstatt neue, dekontextualisierte Übungsbeispiele einzuführen. Bezüglich der Verschmelzung von Grammatik und Lexik waren sich die Lehrpersonen uneinig. Manche sahen den Verzicht auf eine explizite Präsentation der grammatischen Strukturen als Vorteil. Beim TBA wird Grammatik subtiler präsentiert und von den Lernenden besser verinnerlicht. Andere Lehrpersonen würden hingegen eine strukturierte Präsentation der Grammatik bevorzugen, so dass die Lernenden Muster besser erkennen und sich daran erinnern können. Einige Lehrkräfte bemerkten auch, dass die Lernenden zu sehr auf den Inhalt fixiert waren. In diesem Fall liegt es an der Lehrperson, den Fokus der Lernenden auf die Form zu richten. Letztlich sollte der TBA Lerner/innenautonomie fördern, in dem Sinne, dass Neugierde bei den Lernenden erzeugt wird, wie Sprache in Texten verwendet wird und sie die Fähigkeit erlangen, Hypothesen darüber aufzustellen. Zusammenfassend ergaben die Befragungen der Lehrkräfte, dass der TBA eine vielversprechende Option für den Grammatikunterricht darstellt (vgl. Timmis, 2018, S. 90-95).

4.3. Weinrichs Textgrammatik

Weinrichs Textgrammatik versteht „die Phänomene der Sprache von Texten her, da eine natürliche Sprache nur in Texten gebraucht wird“ (Weinrich, 2003, S. 17). Texte definiert er als „sinnvolle Verknüpfungen sprachlicher Zeichen in zeitlich-linearer Abfolge“ (Weinrich, 2003, S. 17). Dabei kann es sich sowohl um mündliche als auch schriftliche Texte handeln. Die Wörter, die in den Texten vorkommen, sind als Anweisungen, die ein *Sprecher* einem *Hörer* mitteilt, aufzufassen. Auf diese Weise erfährt der *Hörer*, wie der Text zu interpretieren ist, wobei jedes grammatische Sprachzeichen genau eine Bedeutung („one form, one meaning“) hat. Es handelt sich also um eine Instruktionsgrammatik, bei der es dem *Hörer* jedoch freisteht, ob er den Absichten des *Sprechers* Folge leistet oder nicht. Weinrichs Textgrammatik behandelt die deutsche Gegenwartssprache, wie sie tatsächlich gebraucht wird. Dazu werden auch Texte gezählt, die zwar vor längerer Zeit entstanden sind, aber nach wie vor eine wichtige kulturelle Bedeutung für deutschsprachige Länder haben. Den kulturellen beziehungsweise landeskundlichen Aspekt solcher Texte sieht Weinrich als eine Nebenfunktion an. Das in dieser Arbeit verwendete exemplarische Bilderbuch wird als Sage der Gebrüder Grimm zu dieser Textart gezählt (vgl. Weinrich, 2003, S. 17-19).

Grundsätzlich lässt der Begriff *Textgrammatik* zwei verschiedene Lesarten zu. Zum einen kann damit die Untersuchung eines Textes anhand grammatischer Aspekte und Ordnungsprinzipien verstanden werden, was in den Bereich Textlinguistik fällt. Zum anderen kann die Grammatik anhand eines Textes beschrieben werden, womit eine spezielle Art der Grammatikbeschreibung gemeint ist. Obwohl beide Auslegungen angesprochen werden, liegt der Fokus dieser Arbeit auf der letztgenannten Definition, vor allem da sich Weinrichs Textgrammatik auf die Grammatikbeschreibung bezieht. Allerdings sind auch in dieser Lesart nochmals drei Unterpunkte zu unterscheiden.

- (a) Der Text dient als Ausgangslage für die Herausarbeitung grammatischer Erscheinungen oder der Text muss grammatisch kommentiert werden.
- (b) Der Text (anstatt isolierter Einzelbeispiele) dient zur Illustration von grammatischen Regeln.
- (c) Der Text gilt als grundsätzliches Erklärungsprinzip für die Grammatik, das heißt, alle grammatischen Phänomene müssen auf Basis des Textes erklärt werden können.

Weinrich versucht alle drei Punkte miteinzubeziehen. Da diese Arbeit jedoch in erster Linie didaktisch motiviert ist, ist der erste Unterpunkt (a) in diesem Rahmen am relevantesten. Auffällig im Vergleich zu herkömmlichen Grammatiken ist, dass Weinrich weitestgehend den Begriff *Satz* und damit verbunden *Satzglieder*, *Hauptsatz*, *Nebensatz* vermeidet. Aus diesem

Grund werden manche grammatische Phänomene, die eigentlich bereits auf Satzebene erklärt werden könnten, textuell behandelt. Dies beginnt bei den Verben, welche im Text betrachtet werden und gleichzeitig von Weinrich als das Organisationszentrum der Texte, in Anlehnung an die Valenzgrammatik, gesehen werden. Die Texte in der Textgrammatik werden demnach von den Verben her erschlossen. Als Standardform des Verbs gilt hier die 1. Person Singular beziehungsweise die 3. Person Singular bei unpersönlichen Verben. Im Zusammenhang mit dem Verb spielt in Weinrichs Grammatik auch die Klammerbildung als zentrales Prinzip für die deutsche Grammatik eine wichtige Rolle. Dies wäre eine Erscheinung, die bereits syntaktisch erklärt werden könnte, da selbst in der Einbettung in einen Text kaum Modifizierungen gemacht werden können. Im Gegensatz dazu steht allerdings die Besetzung der Klammerfelder, die satzintern nur unzureichend beschreibbar ist (vgl. Helbig, 2003, S. 19-21).

Für Grammatikbereiche, die ohne Text schwer oder gar nicht beschreibbar sind, sind dementsprechend textgrammatische Ansätze besonders sinnvoll. Thurmair (2004) nennt dabei die folgenden vier Bereiche:

- (I) satzübergreifende Phänomene, die der Kohäsion dienen, wie Proformen und Verweisformen;
- (II) Phänomene, die an der Oberfläche nicht satzübergreifend sind, aber deren genauere Spezifik nur satzübergreifend erklärt werden kann (Artikel, Satzstellung);
- (III) Phänomene, die sich mit Bezug auf das Textuelle besser erklären lassen (z.B. Passiv);
- (IV) Erscheinungen, die in der Tat über die Satzgrammatik hinausgehen, etwa Behandlungen der Textstruktur oder auch Textsorten sowie Einbeziehung pragmatischer Phänomene (vgl. Thurmair, 2004, S. 84).

4.4. Methodisches Vorgehen

Weber (2018) empfiehlt fünf methodische Schritte für einen textbasierten Unterricht:

1. Aktivierung des Vorwissens und Einführung in das Thema des Textes; die Neugierde der Lernenden soll geweckt werden.
2. Lesen des Textes
3. Erklärung unbekannter Wörter im Text und Besprechung literarischer Eigenschaften des Textes und seines Inhalts
4. Entdecken der spezifischen grammatischen Regel, die im Text ersichtlich wird und Formulieren dieser (in Gruppenarbeit)

5. Üben und Anwenden der Regel, zuerst in geschlossenen Übungen, anschließend Schreiben eines eigenen Textes mit dem vorgegebenen Text als Muster

Der Vorteil dieser Vorgehensweise liegt darin, dass die induktive Methode angewendet wird. Während der/die Leser/in Informationen aus dem Text zieht, bemerkt er/sie gleichzeitig, wie diese in der fremden Sprache eingebettet sind. Außerdem wird genügend Raum für Gruppendiskussionen bezüglich des Inhaltes, Stils und der grammatischen Strukturen gegeben, bevor diese in Übungen angewandt werden. Zusätzlich soll der emotionale Effekt von Literatur auf ihre Leser/innen der Monotonie des Grammatikunterrichts entgegenwirken (vgl. Weber, 2018, S. 86-87).

In unserem Beispiel *des Rattenfängers von Hameln* könnte sich dies wie folgt gestalten:

1. Um das Vorwissen der Lernenden zu aktivieren kann gefragt werden: Was sind Sagen? Wer sind die Gebrüder Grimm? Welche Sagen kennen die Lernenden? Was sind Plagen? Welche Plagen gibt es?
2. Der Text sollte vorab als Hausübung gelesen werden, wobei die Lernenden unbekannte Wörter markieren sollen oder diese im Wörterbuch nachschlagen können.
3. Im Unterricht findet Wortschatzarbeit statt, der Inhalt soll mit Hilfe der Bilder erschlossen werden und die literarischen Eigenschaften der Gattung „Sage“ werden besprochen.
4. & 5. Die grammatischen Phänomene, die für dieses Bilderbuch ausgewählt wurden, richten sich nach den oben genannten Kriterien von Thurmair (2004) (siehe 4.3.). Das Tempus, hier das Präteritum, kann textuell besser erklärt werden (III), die Wort- und Satzstellung, im Besonderen die Möglichkeiten der Vorfeldbesetzung sowie die Negation können genau nur satzübergreifend erklärt werden (II), Pronomina gehören zu den satzübergreifenden Phänomenen (I) und die Thema-Rhema-Struktur schließlich geht tatsächlich über die Satzgrammatik hinaus (IV).

4.4.1. Thema-Rhema-Struktur

Einerseits müssen die Lernenden mit genügend Input konfrontiert werden, auf dessen Grundlage sie Regelmäßigkeiten erkennen und gleichzeitig unzutreffende Hypothesen (z.B. Übergeneralisierungen) vermeiden können, andererseits sollten sie für Besonderheiten der deutschen Grammatik sensibilisiert werden. Fandrych (2010) nennt hierbei konkret das Beispiel der Verbalklammer und die im Deutschen mögliche Vorfeldbesetzung sowie Mittelfeldstellung des Subjekts (vgl. Fandrych, 2010, S. 1012-1013). Die Wort- und Satzstellung im Deutschen gilt als ziemlich komplex, da sie zum einen sehr strikt, zum Beispiel hinsichtlich der Stellung des Verbs und zum anderen sehr offen, wie in der Abfolge

im Mittelfeld, ist. Das Lernen der Wort- und Satzstellung kann wesentlich durch den Rückgriff auf die Thema-Rhema-Struktur erleichtert werden, was allerdings nur durch Einbezug von Texten möglich ist (vgl. Thurmair, 2004, S. 89-90).

„*Thema* ist das, worüber gesprochen bzw. geschrieben wird. Es ist das Bekannte. *Rhema* ist das, was über das Thema gesagt wird, das Neue“ (Esa & Graffmann, 2007, S. 25). Das Thema kann aus dem vorausgehenden Text bekannt sein, vorher eingeführt worden sein oder sich aus dem Vorwissen ergeben. In der Literatur werden drei Modelle für die Gestaltung der thematischen Progression beschrieben.

Das Treppenmodell (1) zeichnet sich durch eine einfache, lineare Progression aus. Das bedeutet, das Rhema des ersten Satzes ist das Thema des zweiten Satzes, das Rhema des zweiten Satzes ist wiederum das Thema des dritten usw.

(1) *Es war einmal ein Mann* (R1),
der (T1) *hatte einen Schwamm* (R2).
Der Schwamm (T2) *war ihm zu naß,*

Im Kammmodell (2) findet eine Progression mit durchlaufendem Thema statt. Das heißt, in jeder Zeile erscheint ein neues Rhema, das Thema bleibt jedoch das gleiche.

(2) *Monika* (T1) *ist zwanzig* (R1).
Sie (T1) *kommt aus Nigeria* (R2).
Sie (T1) *macht jetzt in München Abitur* (R3).

Letztlich kommt es im Gabelmodell (3) zur Spaltung eines Rhemas, so dass Differenzierungen und die Einführung neuer Informationen möglich sind. Im ersten Satz wird *der Besucher* eingeführt, anschließend nehmen die Themata (*sein Leib, die Augen*) Bezug auf das Hyperthema (*der Besucher*) (vgl. Esa & Graffmann, 2007, S. 25-26).

(3) *Der Besucher war ein kleiner, dürrer Kerl.*
Sein Leib steckte in einem offenen Regenmantel.
Die Augen funkelten unter buschigen Brauen.

Die thematische Progression braucht grammatische Mittel, um die Beziehungen zwischen den Textteilen herzustellen. In (1) werden indefinite Artikel für das Rhema und Pronomina beziehungsweise definite Artikel für das Thema verwendet. In (2) wird das Thema mit einem Eigennamen eingeführt und als Personalpronomen weitergeführt. In (3) steht das Rhema als indefiniter Artikel+Adjektiv und das Thema mit Definitartikel/Possesivartikel + Nomen. Im Grammatikunterricht werden diese Proformen traditionellerweise unter ihrem

morphologischen Gesichtspunkt behandelt, jedoch haben sie ebenso textuelle Funktionen (Einführung, Wiederaufnahme, Auflösung etc.), welche in isolierten Sätzen nicht ersichtlich sind. Bezüglich der Pronomina stellen sich die Leser/innen zuerst die Frage, für welche Nominalgruppe diese stehen. Der Text kann nur dann verstanden werden, wenn die Lernenden die Pronomina den entsprechenden Nominalgruppen zuordnen können (vgl. Esa & Graffmann, 2007, S. 25-28). Im Folgenden wird ein Textausschnitt aus dem *Rattenfänger von Hameln* in Hinblick auf seine Thema-Rhema-Struktur untersucht.

Eines Tages, der Sage nach war es im Jahr 1284, erschien in Hameln ein wunderlicher Mann (T1). Er (T1) war auffallend gekleidet in ein buntes Gewand, wie es die Bürger der Stadt zuvor noch nie gesehen hatten (R1). Bundting (R2) soll sein Name gewesen sein. Er (T1) gab sich als Rattenfänger (R3) aus und versprach, gegen einen guten Lohn die Stadt Hameln von den Ratten zu befreien (Text aus Brüder Grimm, 2009, S. 5).

In diesem Fall ist *der wunderliche Mann* (i.e. der Rattenfänger) das Thema und alles was über ihn ausgesagt wird Rhema (Kammmodell). Die Lernenden müssen erkennen, was das Thema des Textes ist, wobei ihnen die Bilder helfen können. Das Bild auf der dazugehörigen Seite³ zeigt nur den Rattenfänger und gibt somit einen klaren Hinweis darauf, wer/was das Thema ist und dass sich das Pronomen *er* auf den Rattenfänger bezieht. Die Proformen haben hier die Funktion der Wiederaufnahme.

4.4.2. Pronomina

Pronomina sind einfache, kurze Morpheme. Sie enthalten jedoch viele grammatische Bedeutungen. Insgesamt können vier oppositive Markierungen betrachtet werden:

- (a) Opposition der Gesprächsrollen: *Sprecher* (ich) – *Hörer* (du) und *Referenzrolle* (3. Person)
- (b) Opposition im Numerus: Singular – Plural
- (c) Opposition im Genus: Maskulin – Feminin – Neutrum; Diese Opposition betrifft nur das Referenzpronomen im Singular, im Plural ist sie neutralisiert.
- (d) Opposition im Kasus: Nominativ – Akkusativ – Dativ – Genetiv

Die Bedeutung der Pronomina ergibt sich aus prototypischen Kommunikationssituationen. *Ich* mit all seinen Formen bezeichnet den *Sprecher*, *du* den *Hörer*. Sie bezeichnen grundsätzlich Personen, in jedem Fall lebende Wesen, die der Sprache fähig sind (das heißt z.B. auch Tiere in Fabeln). Die Referenzrolle kann hingegen alles Mögliche bedeuten, außer die bereits

³ siehe Anhang 15.1 Abb. 12

vergebenen Sprecher- und Hörerrollen. Es wird hier nicht zwischen Sachen und Personen differenziert (vgl. Weinrich, 2003, S. 95-97). „[...] Pronomina bezeichnen in der Referenzrolle, wenn sie im Text in diese eintreten, einzelne Referenten. In der Referenzrolle eines Textes ist für viele verschiedene Referenten (Personen oder Sachen) Platz“ (Weinrich, 2003, S. 368). Das Pronomen muss in Genus und Numerus mit dem Nomen, das es im Text ersetzt, übereinstimmen. Im Extremfall enthält ein Text so viele Pronomina wie es auch Nomina gibt. Da gewöhnlich Personen oder Sachen in einem Text wiederkehrend sind, ist die Referenzenanzahl in der Regel eingeschränkt. Diese Wiederkehr von gleichen Referenten wird als textuelle Rekurrenz bezeichnet, sie kann nominal oder pronominal ausgeprägt sein (vgl. Weinrich, 2003, S. 368-369). Im Sinne der Sprachökonomie verwendet der *Sprecher* jedoch gerne Pronomina, um die Thematik des Textes aufrechtzuerhalten. Das Pronomen steht für ein Nomen und erhält das Merkmal <bekannt>. Indem der *Sprecher* ein Pronomen verwendet, signalisiert er dem *Hörer*, dass die Bedeutung beziehungsweise Referenz des Nomens im Text weitergilt. Die Pronominalisierung kann fortgesetzt werden, solange beim *Hörer* keine Zweifel daran bestehen, auf wen oder was das Pronomen referiert. Kasusidentität erleichtert das Erkennen, jedoch können das Nomen und sein Pronomen auch unterschiedliche Kasus haben.

Normalerweise stehen spezifischere Pronomina (Possessivpronomina, Demonstrativpronomina) vor weniger spezifischen (er/sie/es-Reihe). Nur das Referenzpronomen im Singular und Plural hat eine Thema-Rhema-Differenzierung (vgl. Weinrich, 2003, S. 372-375).

Kasus	Nominativ	Akkusativ	Dativ	Genetiv
Singular	Thema: er/ sie/ es Rhema: der/ die/ das	Thema: ihn/ sie/ es Rhema: den/ die/ das	Thema: ihm/ ihr/ ihm Rhema: dem/ der/ der	Thema: seiner/ ihrer Rhema: dessen/ derer
Plural	Thema: sie Rhema: die	Thema: sie Rhema: die	Thema: ihnen Rhema: denen	Thema: ihrer Rhema: derer

Tabelle 2: Pronomina (Quelle: Weinrich, 2003, S. 96)

Die thematischen Referenzpronomina und die rhematischen Referenzpronomina sind anaphorisch und beziehen sich auf einen Referenten des vorausgehenden Textes. Im Text lässt sich eine Progression von Bekanntem zu Unbekanntem erkennen. Das Thema ist aufgrund seiner Bekanntheit die unauffälliger Information. Wenn nun ein Pronomen im Text die Stelle eines Nomens einnimmt, ist es schon bekannt und damit unauffällig (thematisch) (vgl. Weinrich, 2003, S. 372-375).

Als Rhema definiert Weinrich die auffällige Information. Dabei handelt es sich zumeist um neue Informationen. Der *Sprecher* kann aber auch eine bereits bekannte, pronominalisierte Information gewichten wollen und muss daher anstatt des thematischen Referenzpronomens das rhematische wählen. Damit wird einerseits signalisiert, dass die Bedeutung des nominalen Referenten im fortführenden Text weiterhin Gültigkeit hat und andererseits, dass es Auffälligkeitswert besitzt. Bezüglich der Satzstellung unterscheiden sich die rhematischen Referenz-Pronomina. Sie befinden sich zumeist im Vorfeld, was sowohl die Auffälligkeit hervorhebt als auch einen möglichst nahen kontextuellen Anschluss an den Referenten ermöglicht (vgl. Weinrich, 2003, S. 380-385).

(1) *Wissen Sie auch, wo die Pfaueninsel liegt? – Na klar, die liegt in der Havel* (vgl. Weinrich, 2003, S. 381).

In (1) pronominalisiert das Pronomen *die* das Nomen *Pfaueninsel*, welches im vorausgehenden Satz neu eingeführt wurde.

Der Textausschnitt aus dem Bilderbuch enthält keine rhematischen Referenz-Pronomina, dafür zahlreiche thematische.

*Ach, wie eifrig bemühten sich die Bürger (B) um die Gunst des Mannes (M)! **Sie (B1)** baten um Hilfe, **sie (B2)** flehten **ihn (M1)** an. **Sie (B3)** versprachen **ihm (M2)**, was **er (M3)** an Gold verlangte- wenn **er (M4)** **sie (B4)** nur endlich von den Ratten erlösen würde. Und so brauchte es nicht lang, bis **sie (B5)** mit **ihm (M5)** handelseinig wurden. Der Bürgermeister selbst gab **ihm (M6)** sein Ehrenwort, dass **er (M7)** den versprochenen Lohn erhalten sollte. Am Tag darauf zog der Rattenfänger durch die Gassen der Stadt* (Text aus Brüder Grimm, 2009, S. 7).

Grundsätzlich enthält der Text zwei verschiedene Pronominalisierungen. M1-M7 ist die längste Pronominalisierungskette, gesichert durch die Kongruenz maskulin Singular. Das Pronomen steht dreimal im Nominativ, einmal im Akkusativ und dreimal im Dativ. Durch die hohe Frequenz des Pronomens wird den Leser/innen nahe gelegt, dass dieser Mann für die Geschichte eine entscheidende Rolle spielt. Die Pronominalisierungskette wird nicht

unterbrochen, obwohl ein weiteres Nomen mit den Merkmalen <m. Sg.> (=der Bürgermeister) aufgenommen wird, jedoch geht aus dem Kontext klar hervor, dass der Rattenfänger gemeint sein muss. Die zweite Pronominalisierung (*sie*) ist durch ihre Kongruenz im Plural klar von der ersten Pronominalisierung m. Sg. unterscheidbar. Daher können sich die beiden Pronominalisierungsketten problemlos im Text vermischen lassen (vgl. Weinrich, 2003, S. 375-377).

Hinsichtlich der Funktion der Pronomina ist festzustellen, dass sie dem Text eine gewisse Leichtigkeit verleihen, denn würde jedes Mal das Nomen stehen, wäre der Text vermutlich sehr mühsam zu lesen. Darüber hinaus wird das Leseverständnis durch ihre thematische Konstanz gewährleistet (vgl. Weinrich, 2003, S. 377). Sobald jedoch die Eindeutigkeit der Referenz gefährdet ist, zum Beispiel wenn mehrere Pronomina mit gleichen Kongruenzmerkmalen vertreten sind, führt der *Sprecher* erneut das Nomen, eventuell in einer semantischen Variante, ein (vgl. Weinrich, 2003, S. 377). Dies lässt sich in unserem Beispiel am letzten Satz erkennen.

(2a) *Am Tag darauf zog der Rattenfänger durch die Gassen der Stadt* (Brüder Grimm, 2009, S. 9).

(2b) *Am Tag darauf zog er durch die Gassen der Stadt.*

In (2b) könnte der Bürgermeister oder der Rattenfänger gemeint sein. Deshalb findet in (2a) eine Renominalisierung statt. In diesem Fall handelt es sich um eine Variante des Ausgangsnomens, da nun vom *Rattenfänger* und nicht mehr vom *Mann* die Rede ist, wir uns aber aufgrund unseres Vorwissens darüber im Klaren sind, dass der Rattenfänger der Mann ist.

Auch die Bilder unterstützen die Lernenden bei der Zuordnung der Referenzpronomina. Da auf den Bildern der Rattenfänger abgebildet ist, wissen sie, dass es sich erstens um eine Person handeln muss (<Singular>) und zweitens um eine männliche Person (<maskulin>). Erst durch das Lesen des gesamten Buches wird die textuelle Funktion der Pro- und Renominalisierungen vollständig deutlich. Sie spielen eine wesentliche Rolle bezüglich der Textbildung und -gliederung.

4.4.3. Das Vorfeld

Die Verbalklammer bestehend aus Vorverb und Nachverb ermöglicht drei Klammerfelder: das Vorfeld, das Mittelfeld und das Nachfeld. Das Mittelfeld, welches zwischen Vorverb und Nachverb liegt, enthält die lexikalische Hauptinformation. Vor dem Vorverb befindet sich das Vorfeld, welches an die im Text gegebenen Vorinformationen anschließt. Analog dazu steht das Nachfeld nach dem Nachverb und ist für nachträgliche Informationen vorgesehen (vgl. Weinrich, 2003, S. 24).

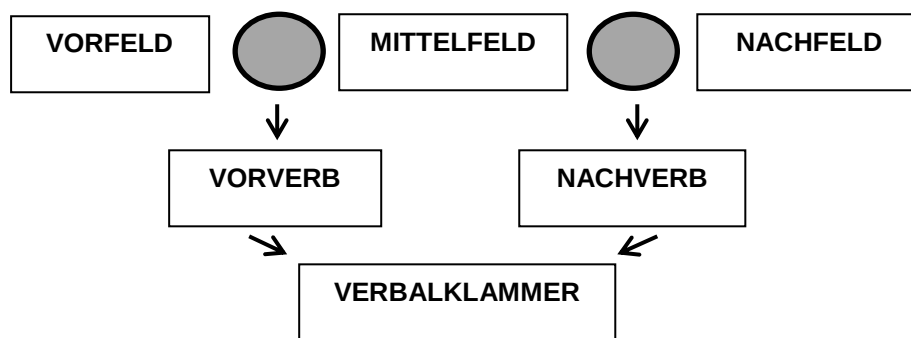


Abbildung 3: Klammerfelder (Quelle: Weinrich, 2003, S. 60)

Wie bereits erwähnt, plädiert Fandrych (2010, S. 1013) dafür, dass die Lernenden für die Besonderheiten der deutschen Grammatik sensibilisiert werden. Dazu zählt er unter anderem die möglichen Vorfeldbesetzungen im Deutschen. Das Vorfeld kann grundsätzlich nur von einem Satzglied besetzt werden. Die Besetzungen stehen dabei immer in Bezug auf ein gewisses Vorwissen, meist den vorausgehenden Kontext. Es garantiert somit die textuelle Anknüpfung an das Vorwissen. Am häufigsten treten Subjekte (Nomen oder Pronomen) für die inhaltliche Thematik oder Adverbien für die Argumentationslinie sowie zur räumlich-zeitlichen Vororientierung für die darauffolgende Handlung im Vorfeld auf (vgl. Weinrich, 2003, S. 60).

In vielen Lehrwerken und Grammatiken wird darauf hingewiesen, dass das Vorfeld im Normalfall durch das Subjekt oder situative Angaben besetzt wird. Zusätzlich wird oft erwähnt, dass das Vorfeld auch noch von anderen Satzgliedern besetzt werden kann. Es herrscht die Annahme, das Vorfeld würde allgemein dazu genutzt werden, um bestimmte Informationen hervorzuheben. Zudem findet man oft eine Auflistung der Elemente, die das Vorfeld besetzen können, wie im Lehrwerk *Lagune*.

(3a) Thaisong kann in 2 Minuten 6 Gesichter zeichnen.

(3b) In zwei Minuten kann Thaisong 6 Gesichter zeichnen.

(3c) Sechs Gesichter kann Thaisong in 2 Minuten zeichnen (vgl. Aufderstraße et al., 2006, S. 178).

Aufgrund solcher Aussagen und einer Auflistung isolierter Sätze wie in (3a-c) wird bei den Lernenden der Eindruck erweckt, die Vorfeldbesetzung wäre mehr oder weniger beliebig und die verschiedenen Varianten funktionsgleich (vgl. Fandrych, 2003, S. 173-174). Daher gelangt Fandrych zu folgendem Schluss: „Die Regularitäten der Vorfeldbesetzung im Deutschen sind adäquat nur einer textgrammatischen Basis zu beschreiben“ (Fandrych, 2003, S. 174). Unter textgrammatischer Perspektive zeigt sich, dass die Besetzung des Vorfeldes im Wesentlichen vom vorausgehenden Text beziehungsweise Satz abhängig und auch dadurch restringiert ist. Mit Hilfe textgrammatischer Ansätze kann hier die vermeintliche Regellosigkeit der deutschen Satzstellung etwas aufgehoben werden (vgl. Thurmair, 2004, S. 89-91).

Für die Vorfeldbesetzung spielt die Thema-Rhema-Struktur eine wichtige Rolle. Im unmarkierten Fall geht das Thematische dem Rhematischen voraus. Jedoch kann die Grundreihenfolge durch textuelle Einflüsse verändert werden. Im Normalfall wird das Vorfeld mit einem thematischen Element besetzt. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass das Subjekt sehr häufig in der Vorfeldposition ist und grundsätzlich die Themarolle übernimmt. Ebenso thematisch sind Vorfeldbesetzungen durch meist lokale oder temporale Angaben (vgl. Fandrych, 2003, S. 175-177). Allerdings kann das Vorfeld im markierten Fall auch das Rhema hervorheben.

(4) *Einen Ausweg (R) gewusst aus der verfahrenen Situation hat er (T) sicher* (vgl. Fandrych, 2003, S. 181).

Die Funktion der Vorfeldbesetzung ist es, an eine konkrete Textstelle anzuknüpfen. Dies gilt für unbetonte, hervorgehobene, thematische oder rhematische Elemente. Die Besetzung ist dabei nicht beliebig, sondern eng mit der Gestaltung der Textkohärenz verwoben (vgl. Fandrych, 2003, S. 194). Der folgende Bilderbuchausschnitt veranschaulicht nochmals die möglichen Vorfeldbesetzungen.

Eines Tages, der Sage nach war es im Jahr 1284 (5), erschien in Hameln ein wunderlicher Mann. Er (6) war auffallend gekleidet in ein buntes Gewand, wie es die Bürger der Stadt zuvor noch nie gesehen hatte. Bundting (7) soll sein Name gewesen sein. Er (8) gab sich als Rattenfänger aus und versprach, gegen einen guten Lohn die Stadt Hameln von den Ratten zu befreien (Text aus Brüder Grimm, 2009, S. 5).

(5) *Eines Tages, der Sage nach war es im Jahr 1284*: Hierbei handelt es sich um eine adverbiale Zeitbestimmung. Die situierende, thematische Angabe im Vorfeld dient der chronologischen und räumlichen Orientierung im Text. Theoretisch wären auch folgende beide Varianten grammatikalisch korrekt, jedoch aufgrund der Textstruktur eher unwahrscheinlich.

(5a) *In Hameln erschien eines Tages, der Sage nach war es im Jahr 1284, ein wunderlicher Mann*.

Dass die Geschichte in Hameln spielt, wurde bereits auf den vorherigen Seiten erwähnt, weshalb eine örtliche Vororientierung nicht mehr nötig ist.

(5b) *Ein wunderlicher Mann erschien eines Tages, der Sage nach war es im Jahr 1284, in Hameln*.

Diese Besetzung ist unwahrscheinlicher, da sie den markierten Fall darstellen würde und auch keine situative Einbettung, wie sie typisch für Textanfänge ist, aufweist.

(6) *Er*: Hier wird das Vorfeld durch ein Subjekt-Pronomen, das die Thema-Rolle übernimmt, besetzt. Es ist anaphorisch zu *ein wunderlicher Mann*.

(7) *Bundting*: Das Rhema steht im Vorfeld. Es wird zwar teilweise neue Information eingeführt und das Vorfeld trägt den Gewichtungsakzent, jedoch handelt sich um keine neue Information, in dem Sinne, dass sie nicht an den Vortext anschließt, denn wir wissen bereits über den wunderlichen Mann, der bunte Kleidung trägt, Bescheid, nur kannten wir seinen Namen bisher noch nicht. Eine reine Rhematisierung ist tatsächlich nur unter sehr spezifischen textuellen Bedingungen möglich (z.B. Kontraststellung), kann jedoch nicht beliebig zur Hervorhebung im Vorfeld stehen (vgl. Fandrych, 2003, S. 182-183).

(8) *Er*: Erneut wird das Vorfeld mit dem Subjekt-Pronomen *er* besetzt und übernimmt wieder die Themafunktion. Es ist anaphorisch zu *Bundting*. Nach einem Abbruch der Pronominalisierungskette in (7) wird sie hier wieder aufgenommen.

Die Lernenden können mit Hilfe des Textes erkennen, welche Elemente das Vorfeld zulässt und ein Gefühl dafür bekommen, warum man sich in bestimmten Fällen für eine bestimmte Vorfeldbesetzung entscheidet und nicht für eine andere.

4.4.4. Die Negation

„Jede Negation erhebt Einspruch gegen eine bestehende Erwartung und setzt diese außer Kraft“ (Weinrich, 2003, S. 864). Es gibt verschiedene Möglichkeiten, um Negation auszudrücken. Der *Sprecher* kann auf lexikalische (*abstreiten*), morphologische (Negationspräfix *-un*) oder syntaktische Mittel (Morphem *nein*) zurückgreifen. Es wird grundsätzlich zwischen einfacher und spezifischer Negation unterschieden. Die Wirkung dieser verschiedenen Negationsformen wird erst in textuellen Zusammenhängen ersichtlich (vgl. Weinrich, 2003, S. 861-864). Bei der einfachen Negation gibt das Negations-Morphem selbst keinen Aufschluss darüber, welche Erwartungshaltung durch die Negation gestoppt wird. Dies muss der *Hörer* mit Hilfe des Kontextes feststellen. Zur einfachen Negation zählen die freie Form *nein* sowie die gebundene Form *nicht*. Das Negations-Morphem *nein* kann sich von einem bestimmten Sprachzeichen bis auf eine komplexe Vorinformation eines ganzen Textes beziehen. Es steuert nicht, wie der Dialog weiterverlaufen soll, sondern gibt nur an, dass jemand seine Erwartung ändern und neu anpassen muss. Das Morphem *nicht* ist hingegen gebunden. Es wird im Deutschen als häufigstes Negationsmittel verwendet und steht üblicherweise in Verbindung mit einem Verb (vgl. Weinrich, 2003, S. 864-866). Es folgt eine Textstelle aus dem Bilderbuch *Der Rattenfänger von Hameln* anhand derer zwei verschiedene Negationsmöglichkeiten sowie die Satzstellung von *nicht* erläutert wird.

Aber schon bereuten sie es, dass sie dem Rattenfänger so reichlich Gold versprochen hatten- es war doch spielerisch leicht für ihn gewesen. Mehr als eine Flöte [Vorfeld] hatte (Vorverb) er nicht gebraucht (Nachverb) [Mittelfeld]! Mit Ausflüchten aller Art redeten sie sich heraus und verweigerten ihm seinen gerechten Lohn (Text aus Brüder Grimm, 2009, S. 11).

Im obigen Beispiel ist *nicht* Teil der Verbalklammer und ihr Skopus erstreckt sich über das Vor- und Mittelfeld. Es handelt sich um eine Satznegation, wobei der *Sprecher* annimmt, dass der *Hörer* erwartet, dass der Rattenfänger mehr als eine Flöte gebraucht hätte, um die Ratten zu vertreiben. Diese Erwartung wird durch die Negation außer Kraft gesetzt. *Nicht* steht in der Regel in der Verbalklammer unmittelbar vor dem Nachverb oder, wenn vorhanden, vor den rhematischen Applikaten des Verbs am Ende des Mittelfeldes. Handelt es sich um ein einteiliges Verb, kann die Stellung durch das Bilden einer Grammatikalklammer (z.B. Perfekt) ermittelt werden. Abweichungen von dieser Regel sind nur unter spezifischen Bedingungen möglich und zwar um den Skopus von *nicht* zu verkleinern (Teilnegation) (vgl. Weinrich, 2003, S. 867-868).

Im letzten Satz wird ein lexikalisches Mittel zur Negation genützt. Die Bedeutung von *verweigern* kann auch über das entsprechende Bild erschlossen werden. Die Männer im Bild zeigen eine klare Abwehrhaltung, wie verschränkte Arme, zu Boden schauen o.Ä.



Abbildung 4: Visualisierung Negation (Quelle: Brüder Grimm, 2009, S. 12)

Bei der spezifischen Negation gibt das Negations-Morphem zusätzliche Hinweise auf den Skopus des Erwartungsstopps. Dazu zählen der Negationsartikel *kein*, Negationspronomina wie *nichts*, *niemand*, Negationsadverbien wie *nie*, *nirgends*, und Negationsjunktoren wie *weder-noch* (vgl. Weinrich, 2003, S. 870-873).

Am Tag darauf zog der Rattenfänger durch die Gassen der Stadt. Aus seinem Ärmel hatte er eine Flöte gezogen, auf der er eine nie gehörte Melodie spielte. Kreuz und quer ging er, hinauf und hinab, und wo immer seine Flöte zu hören war, kamen die Ratten aus Küchen und Kellern, aus Speichern und Ställen und folgten dem Spielmann. Als er nun meinte, es sei keine zurückgeblieben, führte er den Zug zum Stadttor hinaus an die Weser (Text aus Brüder Grimm, 2009, S. 9).

Der Negationsartikel *kein* kann als gebundene Form (*keine Ratte*) oder freie Form (*keine*) auftreten. Es handelt sich um einen kataphorischen Artikel, weshalb sich der Erwartungsstopp auf die Nachinformation bezieht. Das heißt die Nachinformationen bezüglich der Ratten werden abgewehrt. Dass sich *keine* auf *Ratten* beziehen muss, lässt sich aus dem Vortext schließen. *Nie* als Negationsadverb bildet einen Erwartungsstopp gegen alle zeitlichen Bestimmungen, seien es Temporaladverbien (*jetzt*) oder -adjunkte (*am Nachmittag*) (vgl. Weinrich, 2003, S. 872-874).

4.4.5. Das Tempus (Präteritum)

Textgrammatische Ansätze sind auch für die Vermittlung der deutschen Tempora sinnvoll. Im Folgenden wurde das Tempus *Präteritum* als Beispiel gewählt, da das dieser Arbeit zu Grunde liegende Bilderbuch im Präteritum verfasst wurde.

Hinsichtlich des *Präteritums* handelt es sich um eine einfache Tempus-Konjugation, das bedeutet, die Formen werden synthetisch durch das Anhängen von Flexiven gebildet. Zusätzlich ist zwischen starken und schwachen Verben zu unterscheiden. Der Unterschied ist rein morphologisch: „schwache Verben machen in ihren Konjugationsformen mehr von konsonantischen, starke Verben mehr von vokalischen Flexiven Gebrauch. Auch die Form des Rück-Partizips ist bei starken und schwachen Verben unterschiedlich“ (Weinrich, 2003, S. 184). Schwache Verben nutzen das konsonantische Flexiv *-t-*. Verbale Neubildungen weisen immer eine schwache Konjugation auf. Starke Verben sind von geringerer Anzahl, jedoch hochfrequent im Sprachgebrauch. Sie sind durch einen Ablaut gekennzeichnet (z.B. *liege-lag*). Außerdem können konsonantische Veränderungen des Verbstammes hinzukommen (*sitze-saß*). Diese müssen als unregelmäßige Formen gelernt werden, wobei Ablautreihen als Eselsbrücken dienen können (z.B. „Aida“ (*a/i/a*) wie in *schlafe-schliefe-geschlafen*) (vgl. Weinrich, 2003, S. 184-187).

Weinrich (2003, S. 219) charakterisiert das *Präteritum* als „Leittempus der erzählten Welt“. Die prototypische Funktion des *Präteritums* ist es folglich Geschichten zu erzählen. Das *Präteritum* weist eine neutrale Perspektive auf, das bedeutet, dass die Opposition <Rückschau> und <Vorschau> aufgehoben ist⁴. Zudem ordnet Weinrich dem Tempus das Merkmal <Aufschub> zu. Damit ist gemeint, dass vom/von der Hörer/in erwartet wird, die Erzählungen zumindest vorerst hinzunehmen und dem/der Sprecher/in sozusagen einen Aufschub ihrer/seiner Argumentationspflicht zu gestatten. Mit anderen Worten, der/die Hörer/in muss sich oft mit Bruchteilen oder Ansätzen von Erzählungen begnügen und dazu bereit sein, eine Zeit lang nicht zu handeln, sondern gelassen zuzuhören. Häufig sind Erzählungen am narrativen Dreischritt orientiert: Die Geschichte beginnt mit einer Exposition, geht zum eigentlichen Ereignis über und endet mit dem Schluss, dessen Merkmal die veränderte Situation ist. Das *Präteritum* als reines Vergangenheitstempus zu bezeichnen würde allerdings zu kurz greifen. Man kann sich ebenso auf Nicht-Vergangenes beziehen, wie in fiktionalen Geschichten oder Utopien, die eigentlich in der Zukunft spielen, aber dennoch im *Präteritum* erzählt werden (vgl. Weinrich, 2003, S. 219-220).

⁴ Beispielsweise im Vergleich zum Perfekt oder Plusquamperfekt, welche das Merkmal <Rückschau> innehaben

Das Bilderbuch *Der Rattenfänger von Hameln* zeigt den Lernenden einerseits die prototypische Funktion des Präteritums, nämlich das Geschichtenerzählen, andererseits können Formen des Präteritums geübt werden. Im folgenden Abschnitt kann die regelmäßige Bildung der Verbformen im Präteritum besprochen werden. Die Bilder können dabei helfen, die Verben zu erkennen, da sie die Handlungen der Personen illustrieren.

Während die frommen Bürger der Stadt in der Kirche weilten (9), suchte (10) der Spielmann abermals seinen Weg durch die Gassen und siehe da: Aus allen Häusern drängten (11) sich die Kinder, sofern sie schon laufen konnten (12), auf die Straße, so wie einst die Ratten (Text aus Brüder Grimm, 2009, S. 15).

(9) *weilten*: schwaches Verb; zur Bildung des Präteritums wird an den Verbstamm *weil-* das Flexiv *-t-* sowie die Personalendung *-en* (3.P.Pl.) angehängt; Bezüglich der Funktion in der Geschichte handelt es sich um eine Hintergrunderzählung aus der Sicht des *Erzählers*

(10) *suchte*: schwaches Verb; zur Bildung des Präteritums wird an den Verbstamm *such-* das Flexiv *-t-* sowie die Personalendung *-e* (3.P.Sg.) angehängt; *suchte* stellt eine Fortführung der Ereigniserzählung dar

(11) *(sich) drängten*: schwaches Verb; zur Bildung des Präteritums wird an den Verbstamm *dräng-* das Flexiv *-t-* sowie die Personalendung *-en* (3.P.Pl.) angehängt; Das Verb ist Teil der Vordergrundgeschichte

(12) *konnten*: starkes bzw. gemischtes Verb; Es weist eine Mischung aus starken und schwachen Formen auf, denn das Verb enthält das für schwache Verben charakteristische Flexiv *-t-*, aber gleichzeitig auch einen Ablaut → Ablautreihe: <ö>/<o>/<o>; zur Bildung des Präteritums wird an den Verbstamm *könn-* das Flexiv *-t-* sowie die Personalendung *-en* (3.P.Pl.) angehängt und ein Vokalwechsel von <ö> zu <o> vorgenommen; Das Verb verweist auf eine Hintergrund- oder Rahmenhandlung (vgl. Weinrich, 2003, S. 221).

4.4.6. Wechselpräpositionen mit Akkusativ oder Dativ

„Die Wechselpräpositionen im Deutschen regieren mit Positions-Bedeutung (Ruhelage, Frage: wo?) den Dativ, mit Direktionsbedeutung (Richtung ‚hin‘, Frage: wohin?) den Akkusativ“ (Weinrich, 2003, S. 621). Zu den Wechselpräpositionen zählen: *an, auf, hinter, in, neben, über, unter, vor* und *zwischen*.

Für die Vermittlung von Wechselpräpositionen, beziehungsweise lokalen Präpositionen im Allgemeinen, sind Bild-Text-Kombinationen, wie sie in Bilderbüchern zu finden sind,

besonders vielversprechend. Während der Text die Präpositionen verbal einführt, zeigen die Bilder, wie Menschen mit Hilfe grammatischer Mittel (i.e. mit lokalen Präpositionen), Räume strukturieren. Ziel ist es, möglichst transparent zu machen, was Grammatik symbolisieren soll, denn die abstrakten, meist schulgrammatischen Beschreibungen sind für Lernende häufig wenig klar. Dies umfasst beispielsweise auch die eingangs erwähnten Fragen *wo?/wohin?*, die als Auswahlkriterium bezüglich der Wechselpräpositionen dienen sollen, für viele Lernende aber wenig hilfreich sind, da diese Unterscheidung beispielsweise in ihrer Erstsprache oft nicht existiert (z.B. Französisch *où*= ‚wo‘?; *où*= ‚wohin‘?).

Die Bilder sollen dabei helfen, höhere Nachvollziehbarkeit bei den Lernenden zu erreichen. Grammatik kann in diesem Sinne als „ein konzeptuell motiviertes System symbolischer Strukturen verstanden werden, das allgemeine Wahrnehmungsprinzipien widerspiegelt und sich nach konzeptuellen Archetypen aus körperlichen Erfahrungen organisiert (z.B. Bewegung, Kraft, Raum etc.)“ (Roche & EL-Bouz, 2018, S. 87). Obwohl diese körperlichen Erfahrungen und mentalen Bilder in unterschiedlichen Sprachen verschieden konzipiert werden, beispielsweise sind Wettererscheinungen im Deutschen als Behälter (*im Regen*) und im Spanischen als Fläche (*bajo la lluvia* = ‚unter dem Regen‘) konzipiert, ist der dahinterliegende Prozess der Metaphorisierung gleich. Das heißt, um eine Situation zu versprachlichen, wird diese in einzelne Elemente zerlegt. Grundsätzlich wird dabei nur ein Objekt gewählt, das im Fokus steht (=Figur), der Rest ist Hintergrund für das Hauptobjekt (vgl. Roche & EL-Bouz, 2018, S. 87-88).

In Bezug auf die Vermittlung lokaler Präpositionen schlagen Radden & Dirven (2007) vor, zunächst die Form des Hintergrunds zu bestimmen. Dabei gibt es vier unterschiedliche Möglichkeiten: Der Hintergrund kann als Punkt, Linie, Oberfläche oder Behälter konzipiert sein. Die Präpositionen können nach der Dimension des Hintergrundes und des Verhältnisses zwischen Figur und Hintergrund kategorisiert werden. Die Präposition kann dabei entweder die gesamte Ursprung-Weg-Ziel-Kette bezeichnen oder nur einzelne Momente daraus (etwa nur den Anfang) (vgl. Roche & EL-Bouz, 2018, S. 90). Die folgende Tabelle zeigt, welche Präpositionen häufig in Verbindung mit welchen Hintergrunddimensionen vorkommen.

	Position		Richtung	
Dimension des Hintergrunds	Ort	Quelle	Ziel	Weg
0 (Punkt)	bei, neben, unweit, gegenüber, um (herum)	von	zu, bis	an...vorbei
1 & 2 (Linie/ Oberfläche, vertikal & horizontal)	auf, an	von	auf, gegen	entlang
3 (Behälter)	in, zwischen, unter	aus	in, nach	durch

Tabelle 3: räumliche Basispräpositionen der deutschen Sprache (Quelle: Roche & EL-Bouz, 2018, S. 90)

Das entscheidende Merkmal hinsichtlich der Wechselpräpositionen ist die Grenzüberschreitung. Während der Dativ nur das Ziel, aber nicht den Weg markiert, zeigt der Akkusativ eine Überschreitung an. Die Grenzen können real oder imaginär sein (vgl. Roche & EL-Bouz, 2018, S. 93). Mit Hilfe der Tabelle kann zuerst herausgefunden werden, welcher Hintergrund typisch für die Präposition ist und ihre Bedeutung geklärt werden. Anschließend sollen die Bilder die Grenzüberschreitung oder Nicht-Grenzüberschreitung visualisieren.

Bald wimmelte es in den Straßen (Hintergrund) von den gefräßigen Nagetieren (Figur). Die Menschen wagten kaum noch, ihren Fuß (Figur) vor die Türe (Hintergrund) zu setzen. Selbst in die Küchen und Keller der Häuser (Hintergrund) drangen die Ratten (Figur) ein (Text aus Brüder Grimm, 2009, S. 3).

Die Bedeutung der Präposition *vor* kann mit dem Merkmal <Vorderseite> beschrieben werden (vgl. Weinrich, 2003, S. 642). *Vor* kommt typischerweise in Kombination mit einem nulldimensionalen Hintergrund vor, was bedeutet, dass die Größe und Lage des Hintergrundes keine Rolle spielen. Er wird als Punkt im Raum konzeptualisiert. Das Bilderbuch zeigt einen Mann, der seinen Fuß vor die Türe setzt, den Boden dabei aber nicht berührt. „Vor die Türe“ ist ein Raum mit Grenzen. Diese sind nicht real, jedoch kann man sie sich vorstellen. Der Fuß des Mannes bleibt nicht innerhalb dieser Grenze, sondern überschreitet sie. Deshalb muss hier der Akkusativ verwendet werden (vgl. Roche & EL-Bouz, 2018, S. 91).

Die Bedeutung der Präposition *in* kann mit dem Merkmal <innen> bezeichnet werden (vgl. Weinrich, 2003, S. 632). *In* kommt häufig in Kombination mit dreidimensionalen Hintergründen vor. Diese werden dabei als ein Raum mit Grenzen und einem Innenraum konzipiert. Die Figur kann sich nach drinnen bewegen und damit die Grenze überschreiten oder sich im Innenraum befinden (vgl. Roche & EL-Bouz, 2018, S. 96). „In den Straßen“ ist ein Raum mit Grenzen. Die Ratten bleiben im Raum beziehungsweise innerhalb der Grenze,

weshalb der Dativ verwendet werden muss. „In die Küchen“ ist ein Raum mit realen Grenzen. Man kann die Grenzen des Raumes sehen. Die Ratten machen eine Bewegung nach innen, das heißt, in die Küchen. Das Bild zeigt Ratten, die auf der Straße laufen und eine Ratte im Fenster eines Hauses. Auf diese Weise wird ersichtlich, dass die Ratte von der Straße in die Küche gelaufen sein muss und dabei eine Grenze überschritten hat, weshalb der Akkusativ verwendet werden muss (vgl. Roche & EL-Bouz, 2018, S. 96).

In diesem Beispiel wird auch erkennbar, dass die meisten physikalischen Objekte zwar eine konkrete geometrische Form aufweisen, wir sie jedoch oft mit Hilfe unserer Vorstellungskraft selbst konstruieren müssen. Je nach unserer Konzeptualisierung der Situation, kann dasselbe Objekt unterschiedliche Formen annehmen. Die Straße kann als Oberfläche *-auf der Straße gehen-*, also zweidimensional oder als Behälter *-in den Straßen-* (dreidimensional) angelegt werden (vgl. Roche & EL-Bouz, 2018, S. 90).

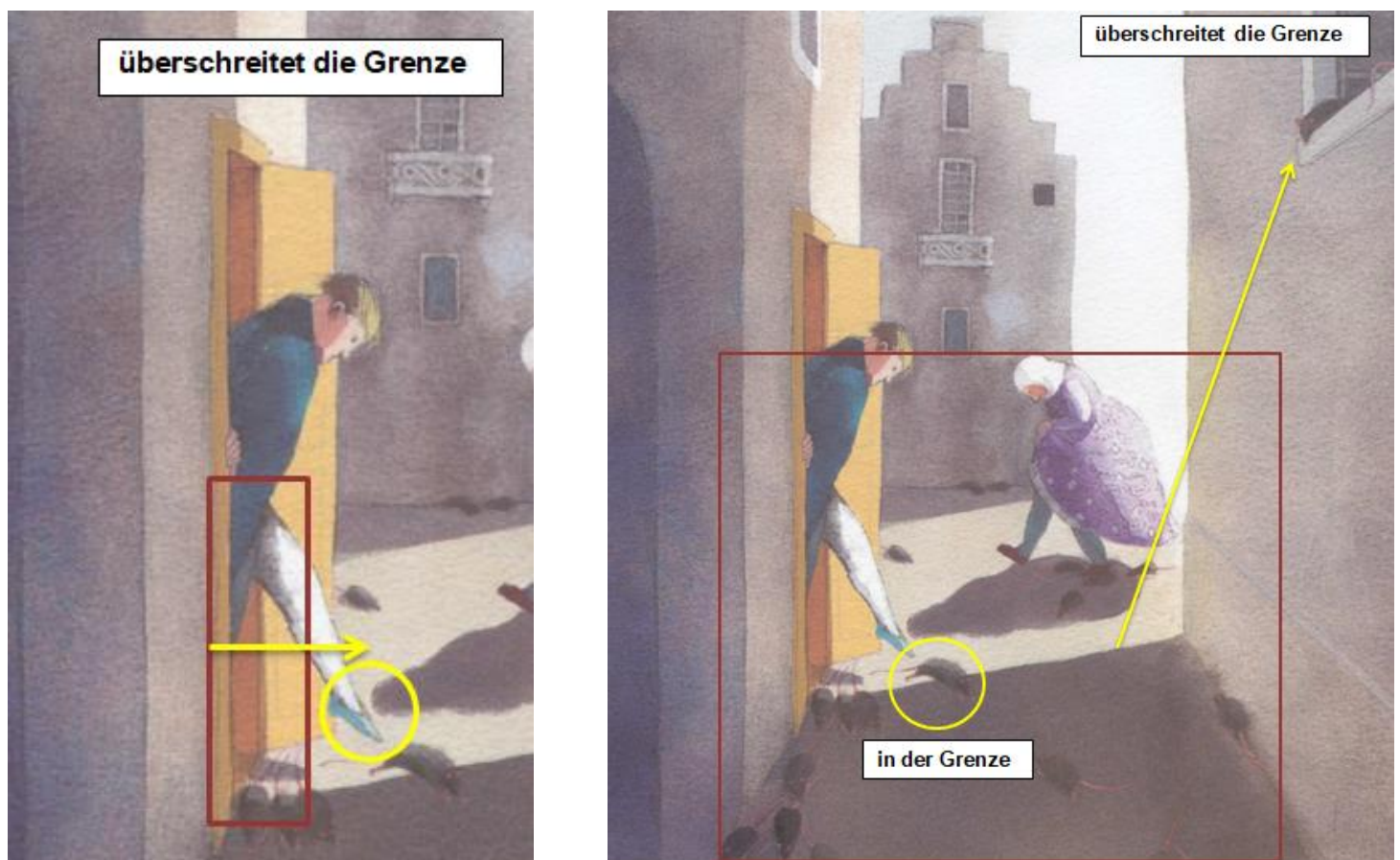


Abbildung 5: Visualisierung Wechselpräpositionen (Quelle: Brüder Grimm, 2009, S. 4)

4.4.7. Der Kasus (Nominativ und Akkusativ)

Die vier Kasus der deutschen Sprache werden hauptsächlich durch die Flexion der Artikel markiert. Sie erfüllen verschiedene Aufgaben, wobei im Folgenden auf den Nominativ und den Akkusativ als Ausdruck der mit dem Verb verbundenen Handlungsrollen Subjekt und Objekt eingegangen wird (vgl. Weinrich, 2003, S. 350).

Im folgenden Textausschnitt und dem dazugehörigen Bild wurden das Subjekt im Nominativ blau und das Objekt im Akkusativ grün markiert.

Als er nun meinte, es sei keine zurückgeblieben, führte er den Zug zum Stadttor hinaus an die Weser. Er lockte die Tiere ins Wasser und die Strömung riss sie in die Tiefe (Text aus Brüder Grimm, 2009, S. 9).



Abbildung 6: Subjekt/Objekt Visualisierung (Quelle: Brüder Grimm, 2009, S. 10)

Neben den Handlungsrollen korrelieren die beiden Kasus auch häufig mit den semantischen Rollen Agens und Patiens, welche besonders anschaulich mit Bildern vermittelt werden können.

„Traditionellerweise charakterisiert man das Agens als den typischerweise belebten Partizipanten, welcher die vom verbalen Prädikat bezeichnete Situation absichtlich herbeiführt“ (Primus, 2012, S. 16f). Das Agens weist die charakteristischen Merkmale <Kausalität> und <Handlungskontrolle> auf, was in diesem Satz deutlich wird.

(13) *Er* führte den Zug zum Stadttor hinaus.

(Agens, Nominativ, Subjekt, Vorrangstellung)

Er (i.e. der Rattenfänger) ist der Urheber der vom Prädikat bezeichneten Handlung *hinausführen*. Bezüglich der Kausalität ist anzumerken, dass, wenn sich das Agens nicht auf eine bestimmte Weise verhalten hätte, die vom Prädikat bezeichnete Situation nicht stattfinden würde. Demnach ist der Rattenfänger der Initiator der Handlung, auf sein Verhalten folgt das Verhalten der Ratten (vgl. Primus, 2012, S. 17). Auch im Bild kann der Rattenfänger gut als Verursacher der Handlung erkannt werden, jener geht in der Führungsposition voran, während ihm die Ratten lediglich folgen.

Hinsichtlich der syntaktischen Realisation gilt in deutschen Aktivsätzen das Agens-Subjekt-Prinzip: „Wenn ein kontrollfähiges Agens der vom Prädikat bezeichneten Situation vorliegt, so wird dieses im Aktivsatz als Nominativsubjekt realisiert“ (Primus, 2012, S. 20). Nach diesem Prinzip muss *er* als kontrollfähiges Agens auch im Nominativ stehen. Hier wird das Subjekt also aufgrund der Nominativreaktion bestimmt, wobei es in der Grundabfolge der Satzglieder den anderen Argumenten vorausgeht.

Das Patiens hingegen wird im Standardfall als „die semantische Rolle eines Partizipanten bezeichnet, der in dem vom Prädikat bezeichneten Geschehen physisch manifest betroffen ist und dessen Zustand sich physisch verändert“ (Primus, 2012, S. 31f). Charakteristisch sind die Merkmale <physische Betroffenheit> und <Zustandsveränderung>. „Betroffen“ ist jedes Patiens, das im Handlungsziel des Agens impliziert ist. Das heißt, hätte der Rattenfänger das Hinausführen nicht initiiert, wäre der Rattenzug auch nicht Teil dieser Handlung. Eine Zustandsveränderung wird insofern nahegelegt, als sich die Ratten zuvor innerhalb der Stadt befanden und danach an der Weser. Es handelt sich um eine physische Zustandsveränderung im Sinne eines Ortswechsels. In Aktivsätzen des Deutschen, welche ein kontrollfähiges Agens aufweisen, gilt das Patiens-Objekt-Prinzip, welches besagt, dass das Patiens als Objekt, vorzugsweise als Akkusativobjekt, realisiert wird (vgl. Primus, 2012, S. 33-34).

14) Er führte *den Zug* zum Stadttor hinaus.

(Patiens, Objekt, Akkusativ, Nachstellung),

Ähnlich wie bei den Wechselpräpositionen sind auch bei den Kasus schulgrammatische Beschreibungen für Lernende oft wenig nachvollziehbar. Die Bestimmung der Kasus durch die Fragen *Wer? Wen? Wem?* etc. verlangt bereits ein gewisses Sprachgefühl und mag für

Lernende, deren Erstsprache kein Kasussystem aufweist, kaum nützlich sein. Durch das Zeigen auf die Figuren in den Bildern können die jeweiligen semantischen Rollen veranschaulicht werden und zugleich die entsprechenden sprachlichen Formen im Text markiert werden.

5. Motivationsforschung

Da es im vorliegenden Unterrichtsprojekt in erster Linie um die Frage geht, ob die Motivation der Lernenden mit Hilfe textgrammatischer Ansätze und bildlichem Input gesteigert werden kann, spielt die Motivationsforschung in Bezug auf den Fremdsprachenerwerb eine zentrale Rolle. Sie wird wie folgt definiert: „L2 motivation research is aimed at understanding the operation of motivational factors/processes in the learning of second languages as well as exploring ways to optimise student motivation“ (Dörnyei & Ushioda, 2011, S. 195). Im Allgemeinen ist Motivation dafür verantwortlich, warum Menschen entscheiden, etwas zu tun, wie lange sie an der Aktivität festhalten und wie viel Mühe und Ressourcen sie dabei aufbringen. Dies gilt auch für das Fremdsprachenlernen (vgl. Dörnyei & Ushioda, 2011, S. 3-6).

5.1. Motivations- und Demotivationsgründe

Dörnyei & Ushioda haben die wichtigsten Motivationsgründe und Demotivationsgründe hinsichtlich des Fremdsprachenlernens zusammengefasst.

Um die Lernenden zu motivieren, ist es entscheidend, dass der Unterricht intrinsische Motivation⁵ bei den Lernenden erzeugt, das heißt, ihre Neugierde und Aufmerksamkeit auf sich zieht. Ferner ist erwiesen, dass die Vermittlung von Sprache über die Kultur und die soziale Wirklichkeit der „Muttersprachler/innen“ sehr effektiv ist. Daher gilt es, die Lernenden in kulturelle Hintergründe einzuführen, indem authentische Lernmaterialien verwendet werden und Kontakt zu „Muttersprachler/innen“ gefördert wird. Zuletzt ist das Lernen der Fremdsprache für die meisten Lernenden mit einem Ziel verbunden. Dabei kann es sich um das Finden einer Arbeit oder schlicht um die Bewältigung des Alltags handeln.

Außerdem müssen die Lernenden das Gefühl haben, dass sie gestellte Aufgaben erfolgreich lösen können. Das heißt, die Lehrkraft muss genügend Hilfestellungen anbieten

⁵ Bei intrinsischer Motivation wird das Verhalten von innen heraus angeregt (die eigene Lust am Tun, persönliche Wertvorstellungen). Im Gegensatz dazu kommt der Antrieb bei extrinsischer Motivation für ein Verhalten von außen (positive Verstärkung oder negative Bestrafung).

und Hindernisse aus dem Weg räumen. Unter Hindernissen wären in unserem Fall literarische oder sprachliche Stolpersteine (siehe 2.2.) zu verstehen. Die Lernenden ihrerseits müssen genau wissen, ab welchem Zeitpunkt die Aufgabe erfolgreich gelöst ist.

Es ist motivierend für Lernende, wenn Lernziele in der Gruppe ausgehandelt werden, so dass die Teilnehmer/innen persönliche Lernziele formulieren können. Je eindeutiger die Lernziele festgemacht werden, umso besser können die Lernenden für ihre Lernziele relevante Aufgaben von nicht relevanten unterscheiden. Dabei muss die Lehrkraft realistische Vorstellungen bei den Lernenden schaffen, im Besonderen hinsichtlich des zu erwartenden Fortschritts, des Schwierigkeitsgrades der Sprache und des Lerntempos. Angesichts dessen, ist es zu empfehlen, die Lernenden vorab über den Fremdsprachenerwerb als solchen zu informieren. Da Spracherwerb auf verschiedenen Wegen möglich ist, liegt es an den Lernenden herauszufinden, welche Methoden und Strategien für sie den höchsten Effekt erzielen. Vorteilhaft ist es zudem, spezifische Teilziele zu setzen, denn das langfristige Ziel mit L1-Sprecher/innen zu kommunizieren, mag noch Jahre entfernt sein und ist daher für viele als Ziel unmittelbar noch nicht greifbar und realistisch (vgl. Dörnyei & Ushioda, 2011, S. 114-117).

Ein großes Problem für viele Lehrkräfte ist es nicht, anfänglich Motivation bei den Lernenden zu erzeugen, sondern diese aufrechtzuerhalten. Viele Lernende verlieren im Laufe des Spracherwerbs das Ziel vor Augen und ermüden an den Unterrichtsaktivitäten. Deshalb ist es essentiell, Motivation zu halten. Grundsätzlich gilt, je höher die Qualität des Unterrichts ist, umso höher ist auch die Motivation. Ein qualitativ hochwertiger Unterricht kann sich auf unterschiedliche Weisen zeigen. Zunächst ist es wichtig, die Monotonie des Lernens aufzubrechen, indem Aufgaben so oft wie möglich variiert werden und unterschiedliche Lernstile und Lehrformate ausprobiert werden. Grundsätzlich ist festzustellen, dass interessante Aufgaben Lernende motivieren. „Interessant“ bedeutet facettenreiche, fordernde Aufgaben mit innovativen Elementen und einen auf die Teilnehmer/innen angepassten Inhalt. Darüber hinaus müssen die Aufgaben auch motivierend präsentiert werden. Das bedeutet, die Lehrkraft sollte den Zweck und Nutzen der Aufgabe erklären sowie Strategien zu deren Bewältigung anbieten.

Dörnyei & Ushioda geben ebenfalls an, dass es einen Zusammenhang zwischen kooperativen Lernformen und Motivation gibt. In Gruppen sind die Lernenden aufeinander angewiesen und teilen ein gemeinsames Ziel. Wird das Ziel erreicht, ist das Erfolgsgefühl höher, da es in der Gruppe gemeinsam zelebriert wird. Die Lernenden entwickeln ein Pflichtgefühl und moralische Verantwortung gegenüber den anderen Teilnehmer/innen. Das

Wissen jedes Einzelnen trägt zum Erfolg der Gruppe bei, so dass es quasi zu einer Verschmelzung sozialer und kognitiver Fähigkeiten kommt. Gruppenarbeiten haben in der Regel einen positiv emotionalen Grundtenor, was weniger Stress für die Lernenden bedeutet. Neben motivierenden Sozialformen hat sich ein Lernprinzip der Fremdsprachendidaktik als besonders motivierend entpuppt: das autonome Lernen. Autonomes Lernen bedeutet, die Teilnehmer/innen selbst wählen zu lassen, Verantwortung für den Lernprozess zu teilen, ihnen Autoritätspositionen zuzusprechen, Mitarbeit, peer teaching und Projektarbeit zu fördern (vgl. Dörnyei & Ushioda, 2011, S. 118-128).

Letztlich sollen die Lehrpersonen motivierendes Feedback geben, das Informationen über den Fortschritt und die Kompetenzen der Teilnehmer/innen beinhaltet. Kontrollierendes Feedback, das Leistungen an externen Standards misst, sollte hingegen minimiert werden. Die Problematik bezüglich der Notenvergabe besteht darin, dass sich der Fokus auf das Leistungsergebnis anstatt auf den Lernprozess selbst richtet. Motivierender für Lernende ist es hingegen, wenn sie selbst ein Produkt kreieren, aufführen oder herzeigen können (vgl. Dörnyei & Ushioda, 2011, S. 118-128).

Auf der anderen Seite ist es einer der größten Demotivationsfaktoren für Lernende, wenn sie etwas lernen müssen, was für ihr Leben keine Relevanz zu haben scheint. Das heißt, es liegt an der Lehrperson herauszufinden, welche Themen die Lernenden interessieren und welche Ziele sie verfolgen (vgl. Dörnyei & Ushioda, 2011, S. 116).

Oxford (1998) führte eine Studie mit 250 amerikanischen Student/innen durch, in der sie die Proband/innen Aufsätze schreiben ließ, um Demotivationsgründe in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht festzustellen. Klar ging hervor, dass die Lehrperson eine zentrale Rolle spielt. Fehlender Enthusiasmus, Bevorzugung und Engstirnigkeit seitens der Lehrperson sowie Konflikte zwischen dem Lehrstil und den Lernstilen der Schüler/innen führen zu Demotivation. Außerdem stellten sich ein autoritärer Unterrichtsansatz sowie auch ein laissez-faire-Ansatz, der der Lehrkraft Desinteresse und Mangel an Organisation zuschreibt, als demotivierend heraus. Am geeignetsten scheint ein Mittelweg, bei dem Verantwortung und Macht zwischen Lernenden und Lehrperson aufgeteilt wird und ein kollegiales Verhältnis herrscht.

Kikuchi (2009) fand in seiner Studie heraus, dass neben dem Verhalten der Lehrperson, die Grammatik-Übersetzungsmethode, Auswendiglernen und Lehrbücher als häufige Demotivationsfaktoren empfunden werden. Letztlich wirken sich Lernaktivitäten, die repetitiv, irrelevant oder überfordernd sind, negativ auf die Motivation der Lernenden aus (vgl. Dörnyei & Ushioda, 2011, S. 143-150).

Angesichts all dieser Erkenntnisse scheinen Bilderbücher sehr geeignet, da sie abwechslungsreich, authentisch und unabhängig vom Lehrwerk sind. Bilderbücher sind authentisch, denn es handelt sich um Literatur, die von Personen mit deutscher Erstsprache auch tatsächlich gelesen wird. Neben sprachlichem Wissen ermöglicht Literatur ebenfalls Zugang zu kulturellen Aspekten und die Fähigkeit ein Buch lesen zu können, kann als ein höheres Lernziel angesehen werden. Aufgrund dessen, dass der Schrifttext in Bilderbüchern in der Regel einfach und kurz gehalten ist und der Verstehensprozess durch Bilder unterstützt wird, wird eine Überforderung der Lernenden vermieden. Das vorliegende Bilderbuchprojekt wird hierbei als ein alternatives Lehrformat, das vor allem visuelle Lerntypen anspricht und als Abwechslung, aber nicht Ersatz, zum traditionellen Grammatikunterricht gesehen. Generell kann sich der Inhalt der Bücher nach den Interessen der Lernenden richten beziehungsweise können diese auch Bilderbuchvorschläge oder Themenvorschläge miteinbringen.

5.2. Motivation als erforschbares Konzept

Die Motivationsforschung sieht sich mit einigen inhärenten Problemen konfrontiert. Erstens ist Motivation abstrakt und kann nicht direkt beobachtet werden, sondern muss aus indirekten Indikatoren gefolgert werden, weshalb es sehr schwierig ist, das Maß an Subjektivität zu minimieren. Zweitens ist Motivation multidimensional, inkonstant und dynamisch. Das heißt, Motivation ändert sich mit der Zeit als Ergebnis von persönlichen Fortschritten, Umweltfaktoren und individuellen Lernervariablen. Sofern jedoch ein eindeutiger Fokus auf einen Motivationsaspekt gelegt wird und passende Methoden für die Datenerhebung und –auswertung gewählt werden, kann Motivationsforschung bedeutsame, valide Ergebnisse liefern (vgl. Dörnyei & Ushioda, 2011, S. 197-198).

Dörnyei & Ushioda schlagen vor, dass die Kriterien „Sprachwahl“, „Anwesenheit im Kurs“, „freiwillige Meldungen“, „Ausmaß von Aufgabenengagement“ (z.B. Qualität und Quantität der Hausübungen; Wortanzahl) und „Sprechen außerhalb der Unterrichtszeit“ in direktem Zusammenhang mit der Motivation der Lernenden stehen. Abschlussnoten und Testergebnisse hingegen stehen nicht in direkter Beziehung mit Motivation, auch wenn sie eine entscheidende Rolle im Fremdsprachenunterricht spielen. Obwohl motivierte Lerner/innen mehr Einsatz und Hartnäckigkeit zeigen werden, was in der Regel zu besseren Noten führt, sind Leistungen noch von anderen Variablen abhängig. Dazu zählen die kognitiven Fähigkeiten der Lernenden, Lernmöglichkeiten und die Qualität der Aufgaben.

Aus diesem Grund ist es verlässlicher, Motivation an Verhaltensweisen anstatt anhand von Testergebnissen zu untersuchen (vgl. Dörnyei & Ushioda, 2011, S. 200-201).

II EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

Der empirische Teil dieser Arbeit gliedert sich in fünf Kapitel. Zunächst werden in Kapitel 6 das Forschungsdesign und der Feldzugang erläutert. Kapitel 7 beschäftigt sich mit der Datenerhebung und in Kapitel 8 werden die der Arbeit grundlegenden Gütekriterien vorgestellt. In Kapitel 9 wird die Datenaufbereitung und –analyse thematisiert. Kapitel 10 präsentiert die gewonnen Erkenntnisse und diskutiert sie in Verbindung mit der Forschungsliteratur.

6. Forschungsdesign

Auf Basis der theoretischen Auseinandersetzung mit der Grammatikvermittlung durch Bilderbücher beleuchtet der empirische Forschungsteil nun die individuelle Perspektive der Lernenden und dazu ergänzend der Lehrenden. Die Forschungsfragen lauten demnach:

Wie wirkt sich der Einsatz von Bilderbüchern zur Grammatikvermittlung im DaZ-Erwachsenenunterricht auf die Motivation der Lernenden aus? Welchen Einfluss haben die Bild-Text-Kombinationen auf den Erwerb der grammatischen Strukturen?

Um die Wirkung von Bilderbüchern zur Grammatikvermittlung in der Unterrichtspraxis zu erfassen, wurden folgende zwei Forschungsmethoden gewählt:

- a) eine schriftliche Befragung von Lernenden
- b) zwei halbstrukturierte Interviews mit Lehrpersonen

Die folgende Grafik stellt eine Übersicht des Forschungsdesigns dar:

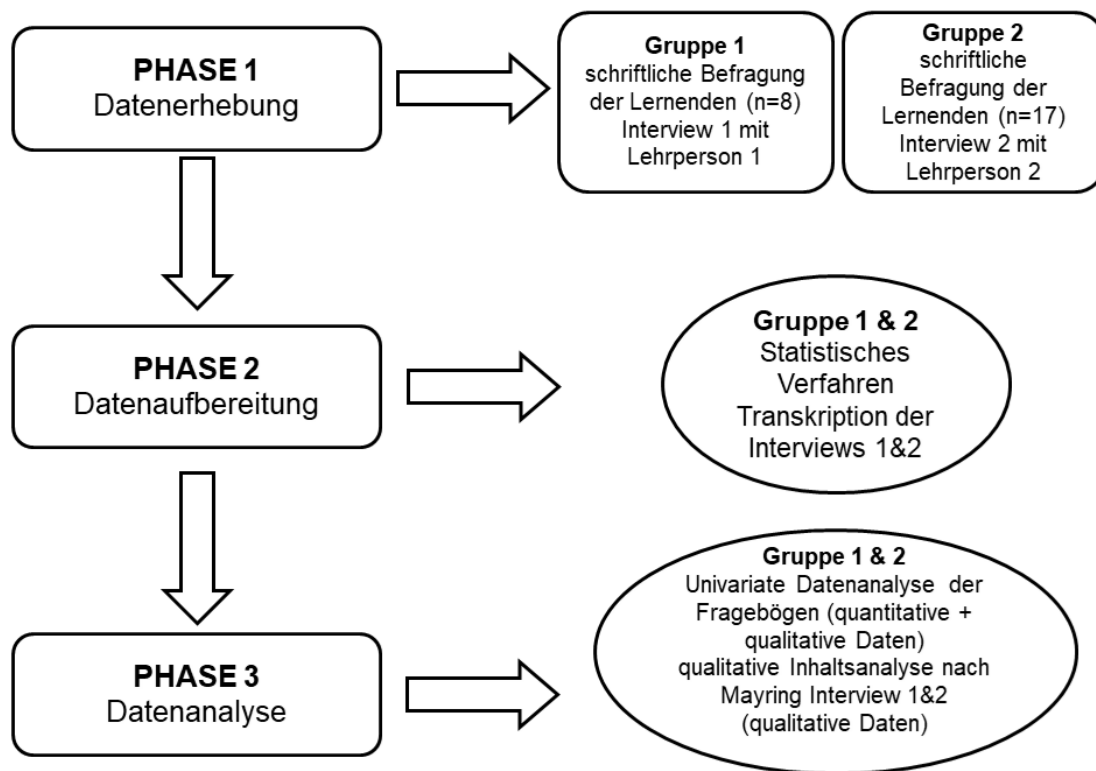


Abbildung 7: Forschungsdesign

Das Forschungsdesign basiert auf einer triangulierenden Strategie:

Mit Triangulation wird eine methodologische Strategie bezeichnet, bei der ein Forschungsgegenstand aus zwei oder mehreren Perspektiven betrachtet wird und es zu einer Kombination verschiedener Methoden, Datenquellen, theoretischer Zugänge oder Einflüsse durch mehrere Forschende kommt (Knorr & Schramm, 2016, S. 90).

Prinzipiell visiert Triangulation eine Erhöhung der Validität von Forschungsergebnissen an, indem Schwachpunkte einer Methode durch eine andere ausgeglichen werden sollen. Doch immer mehr setzt sich ihr Einsatz mit dem Ziel der Vertiefung und Ergänzung von Erkenntnissen durch. Angesichts dessen, dass jedes Verfahren andere Gesichtspunkte des Forschungsgegenstandes offenlegt, kann eine triangulierende Strategie zu einem umfassenderen Gesamtbild beitragen. Deshalb ist die Triangulation besonders für Forschungsbereiche, die durch eine hohe Faktorenkomplexion geprägt sind, wie fremdsprachliche Lernkontexte, bedeutsam (vgl. Knorr & Schramm, 2016, S. 90).

In dieser empirischen Studie fand sowohl eine Datentriangulation als auch eine Methodentriangulation statt. Bei der Datentriangulation werden Datensätzen unterschiedlicher Quellen verbunden, wobei die gleichen Methoden angewendet werden und das gleiche Phänomen erforscht wird. Die Daten der Fallstudie wurden zu verschiedenen Zeitpunkten, an verschiedenen Institutionen sowie mit verschiedenen Personengruppen erhoben. Es geht

allerdings hierbei nicht darum, diese Variablen in die Analyse miteinzubeziehen, sondern durch die Datentriangulation die Robustheit der Untersuchung zu stärken. Analog dazu werden bei der Methodentriangulation verschiedene Methoden zur Erforschung desselben Forschungsgegenstandes eingesetzt. In dieser Studie wurden quantitative und qualitative Forschungsansätze miteinander verknüpft. Diese *mixed-methods*-Triangulation wird auch in der Grafik verdeutlicht. Voneinander abweichende Ergebnisse sollen hierbei positiv bewertet werden und zu alternativen beziehungsweise modifizierten Theorien führen (vgl. Knorr & Schramm, 2016, S. 91-92).

6.1. Feldzugang

Das Unterrichtsprojekt wurde in zwei verschiedenen DaZ-Kursen an zwei verschiedenen Institutionen durchgeführt. Die Forscherin nahm in Gruppe 1 die Rolle der Lehrperson ein und war in Gruppe 2 nicht anwesend. Der spezifische Untersuchungskontext wird im Folgenden vorgestellt.

Gruppe 1

Anzahl angemeldeter TN ⁶	8
Erschienene TN	8
Ungefähres Alter der TN	25-50
Sprachliches Niveau der TN	A1/1 (DaZ)
L1 der TN	Kroatisch, Englisch, Serbisch, Türkisch
Geschlecht der TN	1 Frau , 7 Männer
Kursdauer	90 Minuten – Präsenzunterricht
Institution	WIFI Bad Ischl
Unterrichtsmaterial	Arbeitsblätter zum Bilderbuch <i>Die große Wörterfabrik</i> (De Lestrade & Docampo, 2010)

⁶ In der vorliegenden Arbeit gilt die Abkürzung TN für Teilnehmer/innen.

Gruppe 2

Anzahl angemeldeter TN	18
Erschienene TN	17
Ungefähres Alter der TN	30-55
Sprachliches Niveau der TN	A1/1 (DaZ)
L1 der TN	Kurdisch, Arabisch, BKS, Türkisch, Polnisch, Bulgarisch, Englisch, Rumänisch, Mazedonisch
Geschlecht der TN	7 Frauen, 10 Männer
Kursdauer	90 Minuten – Präsenzunterricht
Institution	ZIB Training GmbH Wien
Unterrichtsmaterial	Arbeitsblätter zum Bilderbuch <i>Die große Wörterfabrik</i> (De Lestrade & Docampo, 2010)

6.2. Unterrichtskonzept

Das Unterrichtskonzept orientiert sich am 4-Phasen-Modell von Koppensteiner & Schwarz (siehe Kapitel 2.2.). In der Vorbereitungsphase wurde das Vorwissen der Lernenden aktiviert und sie wurden auf die Thematik des Bilderbuches eingestimmt, indem ein kurzes Video über *Die große Wörterfabrik* gezeigt wurde. Anschließend sollten sie jene Wörter, die sie im Video hörten, ankreuzen und sie Oberbegriffen zuordnen. Auf diese Weise sollten erste Hypothesen über den Ort der Handlung, die Protagonist/innen und die Geschichte selbst aufgestellt werden. In der Präsentationsphase wurden Textausschnitte gelesen und besprochen, wobei einige Teilnehmer/innen das gesamte Bilderbuch auch bereits als Hausübung gelesen hatten. Gleichzeitig diente das Lesen des Bilderbuchs zur Wiederholung des Präsens. Die Lernenden sollten in einem Lückentext die korrekt konjugierten Verben einsetzen. In der Textarbeit wurden die Grammatikphänomene Präsens und Nominativ/Akkusativ herausgearbeitet. Nachdem die Teilnehmer/innen die Lückentexte vervollständigt hatten, sollten sie daraus Regeln zur Bildung regelmäßiger und unregelmäßiger Verben im Präsens ableiten. Bezüglich des Akkusativs und Nominativs sollten die Lernenden im Bilderbuchtext erkennen, welche Verben zweiwertig und welche einwertig sind und dies in die entsprechende Tabelle übertragen. Zusätzlich sollten die Lernenden den Akkusativ und Nominativ im Bilderbuch, das heißt, sowohl im Text als auch im Bild, entsprechend farblich markieren. Bei allen Übungen der ersten drei Phasen handelt es sich um geschlossene Übungen, erst in der letzten Phase, der Erweiterungsphase, fand eine schriftliche Textproduktion statt. Die Lernenden sollten Steckbriefe zu den drei Hauptfiguren erstellen. Einerseits sollten sie mit Hilfe der

Bilder das äußere Erscheinungsbild beschreiben und andererseits die Geschichte aus der Sicht der jeweiligen Figuren zusammenfassen oder auch zusätzliche Details erfinden. Um den Fokus auf der Grammatik beizubehalten, sollten die Lernenden bewusst auf die Verwendung des Präsens achten und die vorgegeben Verben mit Akkusativ einbauen. Abschließend sollte noch über die Botschaft der Geschichte, das heißt, über den Wert von Sprache und Wörtern diskutiert werden. Beide Gruppen hatten die exakt selben Arbeitsblätter⁷ mit den gleichen Lernzielen:

➔ **Globales**

Lernziel:

Aufgabenblock 1: Die Lernenden üben die Konjugation regelmäßiger sowie unregelmäßiger Verben im Präsens und können diese in der schriftlichen Textproduktion gezielt anwenden.

Aufgabenblock 2: Die Lernenden üben Nominativ- und Akkusativformen und können diese in der schriftlichen Textproduktion gezielt anwenden.

7. Datenerhebung

Da der Untersuchungsgegenstand *Motivation* schwer aus der Außenperspektive beobachtbar ist, sind hier Selbstauskünfte der Lernenden sinnvoll, weshalb die Methode der schriftlichen Befragung gewählt wurde. Eine schriftliche Befragung in Form eines Fragebogens ist für größere Proband/innengruppen geeignet und in der Regel stark standardisiert. Die Geschlossenheit der Fragen, ihre festgelegte Reihenfolge sowie die gleichen Bedingungen für alle Proband/innen sind Faktoren der Standardisierung (vgl. Riemer, 2016, S. 155f). Der der Arbeit zu Grunde liegende Fragebogen⁸ besteht hauptsächlich aus geschlossenen Fragen, bietet aber auch die Möglichkeit freier Antworten (halboffene Fragen mit der Antwortoption „Sonstiges“) sowie eine offene Frage am Ende. Der Vorteil geschlossener Fragen ist, dass sie schnell auswertbar und vor allem gut miteinander vergleichbar sind. Jedoch besteht stets die Gefahr, dass die Lernenden beliebig ankreuzen oder Fragen auslassen, den Fragebogen nicht beenden etc. Deshalb empfiehlt es sich auch, sowohl geschlossene als auch (halb)offene Frage zu verwenden (vgl. Riemer, 2016, S. 156). Der Fragebogen enthält Rating-Skalen, genauer gesagt so genannte *Likert-Skalen*. Das bedeutet, positiv und negativ formulierte Aussagen zur

⁷ siehe Anhang 15.2.

⁸ siehe Anhang 15.3.

individuellen Erfahrung müssen von den Lernenden auf einer 4-stufigen-Skala mit den Optionen „trifft zu“ – „trifft eher zu“ – „trifft weniger zu“ und „trifft nicht zu“ angekreuzt werden. Zur Verständnissicherung wurden Skalenpunktmarkierungen zusätzlich mit Smileys versehen. Es wurde bewusst auf die Mittelposition „weder-noch“ verzichtet, da diese häufig unterschiedlich interpretiert wird. Möglicherweise wird die Frage als uninteressant gesehen oder die Proband/innen stehen der Aussage wirklich neutral gegenüber. Durch die gerade Anzahl der Antwortmöglichkeiten hingegen sind die Befragten sozusagen gezwungen sich auf eine Seite festzulegen (vgl. Riemer, 2016, S. 159). Neben Likert-Skalen sind zwei Frageblöcke im Multiple-Choice-Format angelegt. Die vorab festgelegten Antwortoptionen gründen auf den theoretischen Grundlagen bzw. dem Erkenntnisinteresse der Fallstudie. Zu beachten ist hierbei der *primacy* oder *recency-effect*, das bedeutet, dass die Proband/innen die ersten oder letzten Antwortoptionen wahrscheinlicher ankreuzen. In den Einstiegsfragen wurden demographische Variablen erfasst und leicht sowie schnell zu beantwortende Fragen gestellt. Erst gegen Ende des Fragebogens lassen sich die zeitaufwendigeren, (halb)offenen Fragen finden, um ein vorzeitiges Abbrechen des Fragebogens zu verhindern (vgl. Riemer, 2016, S. 161). Die Items wurden nach Themenblöcken geordnet, die in Übereinstimmung mit der theoriegeleiteten Kodierung (siehe Kapitel 9.3.5.) stehen.

Der Fragebogen wurde im Rahmen des Unterrichts mit den Lernenden besprochen. Es wurden Hinweise zum Datenschutz, zum richtigen Lesen der Rating-Skalen und zum Vokabular gegeben. Die Anonymität konnte bereits während der Befragung gewährleistet werden. Angesichts dessen, dass das Deutschniveau in A1-Kursen noch sehr niedrig ist, wurde der Fragebogen zweisprachig (Deutsch und Englisch) verfasst, wobei die Lernenden auch die Möglichkeit hatten, (halb)offene Fragen auf Englisch zu beantworten. Zudem konnten die Lernenden bei Unklarheiten jederzeit die Lehrperson um Hilfe zu bitten.

Für diese Arbeit wurde einerseits der Fragebogen als klassische Form der quantitativen Forschung und das Interview als übliches Mittel der qualitativen Forschung im Rahmen eines *mixed-methods*-Designs eingesetzt. Die Interviews mit den Lehrpersonen dienen dabei als ergänzende Informationen sowie zur Gewinnung unterschiedlicher Perspektiven (vgl. Riemer, 2016, S. 157). Durch die Kombination ergibt sich ein umfassenderes Gesamtbild, was ebenso einen Vergleich zwischen den für die Lernenden gewöhnlichen Grammatikstunden und der Bilderbuch-Einheit ermöglicht. Die Lehrpersonen wurden einerseits zu ihren Beobachtungen hinsichtlich der Lerngruppe befragt und andererseits nach ihrer persönlichen Einschätzung zum Grammatiklernen mit Bilderbüchern. Wie bereits Timmis (2018, S. 87) bemerkt, ist die Einstellung der Lehrpersonen insofern von besonderer Bedeutung, da neue

Unterrichtsmethoden, mögen sie theoretisch auch noch so vielversprechend klingen, nur dann umsetzbar sind, wenn die Lehrkräfte auch davon überzeugt sind.

Für die mündliche Befragung wurde das Leitfadeninterview als Format gewählt. Das Leitfadeninterview setzt bereits ein gewisses Vorverständnis über den Forschungsgegenstand seitens des/r Forschers/in voraus, da sich das Erkenntnisinteresse auf vorab als relevant bestimmte Thematiken bezieht. Diese haben sich aus den theoretischen Vorüberlegungen ergeben (vgl. Friebertshäuser & Langer, 2010, S. 439). Durch die vorgefertigte Struktur sollte sicher gegangen werden, dass auch die Themenblöcke des Fragebogens angesprochen werden, um eine Vernetzung im Zuge der Datenanalyse zu erleichtern. Die Leitfragen dienen dennoch lediglich zur Orientierung, wohingegen freie Erzählungen der Befragten stets vorrangig sind (vgl. Riemer, 2016, S. 163).

Riemer gibt eine Zusammenfassung einiger „Faustregeln“ für die Erstellung eines Interviewleitfadens. Die Konzeption des für diese Untersuchung eingesetzten Leitfadens⁹ orientiert sich an folgenden dieser Empfehlungen:

- Leitfäden sollen nicht zu lang sein
- Leitfäden können vorformulierte Fragen, Aufrechterhaltungsfragen und Nachfragen enthalten, auf die der/die Interviewer/in im Bedarfsfall zurückgreifen kann
- Leitfäden sollten die Möglichkeit einer selbstreflexiven Abschlussäußerung bieten
- Themensprünge sollten vermieden werden
- Die Fragen sollen auf keinen Fall vorgelesen werden
- Die Fragen sollen nicht geschlossen sein und nicht zu viele Aspekte auf einmal ansprechen (vgl. Riemer, 2016, S. 163-164).

Bezüglich der Befragungsdaten ist noch anzumerken, dass es sich um Selbstauskünfte handelt, welche grundsätzlich in ihrer Zuverlässigkeit limitiert sind. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass die Bereitschaft und auch die Fähigkeiten der Befragten, die Fragen wahrheitsgemäß zu beantworten, variieren und in etwa durch sozial erwünschte Antworten oder persönliche Antworttendenzen (zum Beispiel Ja-Sage-Tendenz) beeinflusst werden können (vgl. Riemer, 2016, S. 155).

⁹ siehe Anhang 15.4.

8. Gütekriterien

Um den Ansprüchen einer wissenschaftlichen Vorgehensweise zu genügen, müssen Erkenntnisse systematisch und kontrolliert gewonnen werden und dürfen somit nicht nur auf subjektiven Einzelerfahrungen und Alltagswissen beruhen. Um diese Voraussetzungen zu erfüllen, liegen dieser Arbeit die nachfolgenden Gütekriterien zu Grunde. Die Kriterien basieren auf den Ausarbeitungen von Schmelter (2014), welcher sich mit den Gütekriterien quantitativer und qualitativer Forschung unter Berücksichtigung des DaF/DaZ-Kontextes auseinandersetzt und wurden an das Forschungsprojekt entsprechend adaptiert.

8.1. Transparenz

Sowohl für quantitative als auch für qualitative Forschungsansätze gilt das Kriterium der *Transparenz*. Der/die Forscher/in ist sich dabei darüber im Klaren, dass der Wert der Forschungserkenntnisse nicht objektiv ist, sondern durch Kommunikation mit anderen festgelegt wird und deshalb der Entstehungsprozess genau erläutert werden muss. Das heißt, Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse müssen offengelegt (siehe Kapitel 7 & 9) und dabei auch eventuelle Schwierigkeiten in Bezug auf die gewählten Methoden thematisiert sowie das eigene Gegenstandsverständnis begründet werden (vgl. Schmelter, 2014, S. 35-36). Ein großes Problem, im Besonderen hinsichtlich der Fremdsprachenforschung, stellt die Faktorenkomplexion dar. Eine Vielzahl an Variablen, wie die Lernumgebung, personenbezogene, soziopolitische Faktoren und der Unterricht selbst, beeinflussen den Lehr- und Lernprozess. Dadurch ist eine Replikation der Unterrichtseinheiten nicht möglich. Auch die Rolle der Forscherin (als Lehrperson oder nicht anwesend) variierte. Genauso wenig können ergebnisverfälschende Faktoren ausgeschlossen werden: Haben die Lernenden die Fragen verstanden? Haben sie sie tatsächlich ehrlich beantwortet oder wahllos angekreuzt?

Bezüglich der *Transparenz* ist die *intersubjektive Nachvollziehbarkeit* zentral, das bedeutet, es dürfen nicht nur passende Ausschnitte gezeigt werden, sondern eine durchgängige Dokumentation seitens der Forscher/innen ist unerlässlich. Der/die Forschende muss sich ebenfalls dessen bewusst sein, dass er/sie Teil des Forschungsprozesses ist und somit muss die eigene Subjektivität hinterfragt werden. Der Aufenthalt im Feld und der nahe oder ferne Kontakt zu den Proband/innen muss offengelegt werden, um eine forschende Distanz zu bewahren. Grundsätzlich war die Distanz in Gruppe 2 sehr hoch, da die Forscherin nicht im Kurs anwesend war. In Gruppe 1 war der Kontakt zur Gruppe etwas näher,

angesichts dessen, dass die Forscherin gleichzeitig die Lehrperson war, wobei sie die Teilnehmer/innen zuvor nicht kannte.

In engem Zusammenhang mit der *Reflexivität* steht auch die *Kommunikativität*, im Sinne derer verschiedene Perspektiven von Beteiligten im Forschungsfeld miteinbezogen werden sollen. Aus diesem Grund wurde sowohl auf die Perspektive der Lernenden als auch auf die der Lehrenden eingegangen (vgl. Schmelter, 2014, S. 41-43).

8.2. Relevanz

Weiters spielt das Kriterium der *Relevanz* eine wichtige Rolle. Dabei müssen die Forschungsergebnisse verständlich präsentiert werden, indem aufgezeigt wird, „an welchen Forschungsstand, an welche vorliegenden Theorien und Erkenntnisse sie anknüpfen, welche Fragen der Praxis sie aufgreifen und auf welche Lehr-Lern-Kontexte ihre Erkenntnisse über den beforschten Kontext hinaus übertragen werden können“ (Schmelter, 2014, S. 37). Im Theoriekapitel wurde der Forschungsstand erläutert. Generell wird an die Bereiche Literaturdidaktik, Bilddidaktik, Textgrammatik und Motivationsforschung angeknüpft. Das Erkenntnisinteresse und die Forschungsfrage ergaben sich aus aktuellen Diskussionen über die Verwendung von authentischem Material (i.e. Literatur) und den Möglichkeiten der Textgrammatik sowie der Bedeutung von Bildern im Fremdsprachenunterricht. Der Zweck dieser Untersuchung ist dabei die Verbesserung von Unterricht. Auf Basis theoretischer Überlegungen zum Mehrwert von Bilderbüchern sollte durch die empirische Studie und deren Reflexion eine alternative Grammatikvermittlungsmethode überprüft werden, wobei die Lernenden und ihre Erfahrungen die zentrale Rolle spielten. Angesichts der geringen Probanden/innenzahl sowie der komplexen und variierenden Unterrichtssituationen handelt es sich bei den Ergebnissen allerdings „nur“ um kontextgebundene Schlussfolgerungen¹⁰. Hiermit soll auf die *Limitation* (Schmelter, 2014, S. 43) der gewonnenen Erkenntnisse hingewiesen werden. Die Vorgangsweise der empirischen Untersuchung lässt für Kritikpunkte offen. Die Tatsache, dass die Unterrichtsmaterialien von der Forscherin selbst erstellt wurden und sie auch teilweise den Unterricht selbst gestaltet hat, könnte zu sozial erwünschten Antworten in den Befragungen führen, das heißt, einer positiven Bewertung des Materials und auch der Methode. Um dem entgegenzusteuern wurden die Fragen bewusst so gestaltet, dass sie Raum für Kritik lassen. Dennoch bleibt ein Restrisiko, weshalb man

¹⁰ Aufgrund der Corona-Pandemie konnten viele DaZ-Kurse nicht stattfinden bzw. war externen Personen der Zutritt zu vielen Sprachinstituten untersagt, weshalb die Möglichkeiten, eine Studie durchzuführen, sehr eingeschränkt waren.

letztlich nur die Art der Studie und deren Limitation offenlegen kann. Trotz allem ist die Relevanz solcher ersten explorativen Fallstudien nicht bestreitbar, denn sie können als Vorlage für weitere Forschungsansätze dienen (vgl. Timmis, 2018, S. 88-89).

8.3. Indikation

Die *Indikation* beschäftigt sich mit der Methodenpassung und damit, ob die gewählten Verfahren für den Untersuchungsgegenstand angemessen sind. Damit in Zusammenhang stehen auch die Prinzipien *Offenheit* und *Flexibilität*, was bedeutet, dass je nach Verlauf der empirischen Untersuchung möglicherweise eingesetzte Instrumente überdacht werden müssen (vgl. Schmelter, 2014, S. 42-43).

Die Daten wurden unter dem Blickwinkel sowohl qualitativer als auch quantitativer Methoden beleuchtet. Die Interviews dienten als Hintergrundinformation, zur Bewertung und zum Vergleich als eine Art Außenperspektive auf die Lernenden. Der Fragebogen hingegen zielte auf die Erfassung der individuellen Erfahrungen und Einschätzungen der Lernenden selbst ab. Obwohl zugrundeliegende Kategorien bereits aus dem Theorieteil abgeleitet wurden, eröffneten die Befragungen zum Teil neue, ergänzende Sichtweisen sowie eine Schwerpunktsetzung. Durch die enge Verzahnung von Theorie und Praxis zum einen sowie der Kombination aus Fremd- und Selbstwahrnehmung zum anderen, entstand ein komplexes Gesamtbild. Die Wahl der Methoden gründete neben der theoretischen Indikation ebenso auf der Umsetzbarkeit, im Besonderen den zeitlichen Bedingungen.

8.4. Anonymität

Die Lernenden als auch die Lehrpersonen wurden vor Beginn der Befragung über die Datenschutzerklärung informiert und stimmten dieser zu. Einerseits erhielten sie diese als Beilage im Dokument und zudem betonte die Forscherin mehrmals die Freiwilligkeit zur Teilnahme sowie die Anonymisierung der erhobenen Daten und ihre Verwendung und Veröffentlichung im Rahmen der Masterarbeit. Die Anonymität konnte bei der schriftlichen Befragung von Beginn an gesichert werden, die Anonymität bei den Interviews hingegen erst ab dem Zeitpunkt der Transkription.

9. Datenaufbereitung & Datenanalyse

Die Datenaufbereitung und –analyse ist abhängig von der vorliegenden Datenform. So wurden die geschlossenen Fragen des Fragebogens quantitativ mittels statistischem Verfahren ausgewertet, während die Interviews sowie die offenen Fragen des Fragebogens als qualitative Daten mittels der strukturierten Inhaltsanalyse ausgewertet wurden.

9.1. Deskriptive Statistik

Die Datenauswertung der Fragebögen erfolgte mittels deskriptiver Statistik¹¹. Der Vorteil von statistischen Verfahren liegt darin, dass eine größere Reichweite und die Wiederholbarkeit von Analysen gegeben sind. Die Datenanalyse orientiert sich dabei an den Ausarbeitungen von Aepli et al. (2016). Die Fragebögen weisen eine Ordinalskala auf:

Die Ordinalskala ordnet den Objekten die Zahlen so zu, dass das Objekt mit der grösseren/höheren Merkmalsausprägung die grössere Zahl erhält. Die Zahlen haben hier eine ordnende Funktion und erlauben die Bildung einer Rangfolge bezüglich der Ausprägung eines Merkmals (Aepli et al., 2016, S. 266).

In diesem Sinne wurde der höchsten Ausprägung „trifft zu“ der höchste Wert 4 (von 4) zugeordnet. Die Fragebögen wurden durchnummeriert und nach Gruppe 1 und 2 sortiert, um eine möglichst rasche Zurückverfolgung sicherzustellen.

Die Daten der schriftlichen Befragung liegen als Antworten auf die Fragen des Fragebogens vor. Diese Daten wurden in einer Datei, einer Urliste, aufgezeichnet, wobei das Programm Excel verwendet wurde. In dieser Urliste sind die Merkmale (z.B. „Ich kann den Akkusativ anwenden“) als Spaltentitel gelistet und die Rohwerte zu jedem Titel werden für jeden Fragebogen in einer Zeile angegeben (vgl. Aepli et al., 2016, S. 269-270).

Bei der Auswertung der Fragebögen handelt es sich um eine *univariate Datenanalyse*, das heisst, „die Frage, was bei einem ausgewählten Merkmal über die erhobenen Ausprägungsgrade ausgesagt werden kann“ (Aepli et al., 2016, S. 273), steht im Mittelpunkt der Untersuchung. Die Angaben werden dabei in absoluten sowie in relativen Häufigkeiten angeführt, wobei die Dezimalzahlen auf ganze Zahlen gerundet wurden.

Für die grafische Darstellung ordinalskaliertter Merkmale eignen sich unter anderem besonders Säulen- oder Balkendiagramme, in denen die Höhe bzw. Länge der Säule die Anzahl von Beobachtungen (absolute Häufigkeit) darstellt. Für jene Kategorien, die nur die Antwortmöglichkeiten „trifft zu“ - „trifft eher zu“ - „trifft weniger“ und „trifft nicht zu“,

¹¹ siehe Anhang 15.3.1.

aufweisen, wurden Balkendiagramme, die die absoluten Häufigkeiten darstellen, verwendet. Für die beiden Kategorien, welche Mehrfachantworten zulassen, wurden hingegen aufgrund der besseren Übersichtlichkeit Ringdiagramme gewählt. Die Ringdiagramme weisen sowohl die absoluten als auch die relativen Häufigkeiten auf (vgl. Aepli et al., 2016, S. 279-282).

9.2. Transkriptionssystem

Im Rahmen der Datenaufbereitung wurden die beiden Leitfadeninterviews mit den Lehrpersonen transkribiert. Die Transkription der Interviews richtet sich nach dem Regelsystem von Dresing & Pehl (2018, S. 17): „Hier liegt der Fokus auf einer guten Lesbarkeit, leichter Erlernbarkeit und nicht zu umfangreicher Umsetzungsdauer. Bei solchen Transkriptionsregeln liegt die Priorität auf dem semantischen Inhalt des Gesprächs.“ Es gibt nur wenige Angaben zu para- und nonverbalen Ereignissen und es wird wörtlich transkribiert, wobei man sich an den Normen der Standardorthographie orientiert.

Die Entscheidung für ein vereinfachtes Transkriptionssystem und für eine partielle Transkription gründet auf dem Ansatz von Langer (2010). Laut letzterer hängt der Grad der Detailliertheit der Transkription stark vom Forschungsgegenstand, den Zielen und Forschungsfragen ab. Es gilt zu entscheiden, welche Ausführlichkeit notwendig und was letztlich überflüssig oder gar hinderlich ist. Im Bereich der Erziehungswissenschaft haben sich einfachere Transkripte, welche weniger detailliert als zum Beispiel linguistische Analysen sind, als ausreichend herausgestellt. Zugunsten von Einfachheit und besserer Lesbarkeit wird der Text geglättet. Das heißt, Stottern und Rezeptionssignale (*aha*, *hm* etc.), die den Redefluss nicht unterbrechen, werden nicht erfasst. Auch die Interpunktion wird geglättet, so dass beim Senken der Stimme vorzugsweise ein Punkt anstatt eines Kommas gesetzt wird. Zudem ist es nicht zwingend notwendig, das Interview vollständig zu transkribieren. Es können für die Analyse relevante Sequenzen selektiert und ausgelassene Textstellen paraphrasiert werden. Diese Auslassungen müssen allerdings genau gekennzeichnet werden, damit das Vorgehen nachvollziehbar und ein nachträgliches Transkribieren möglich ist, wobei sich eine subjektive Sichtweise bezüglich der Selektion nie ausschließen lässt (vgl. Langer, 2010, S. 517-519).

9.3. Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Im Anschluss an die Transkription der Interviews wurden diese mittels der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Die qualitative Inhaltsanalyse analysiert Kommunikation auf systematische und regel- sowie theoriegeleitete Art und Weise. Ziel ist es, Schlussfolgerungen auf bestimmte Gesichtspunkte der Kommunikation zu ziehen. Dabei gilt die Kategorienbildung als zentrales Prinzip (vgl. Mayring, 2010, S. 13). Dadurch dass die qualitative Inhaltsanalyse in einzelne, vorher bestimmte Interpretationsschritte zerlegt wird, wird sie für andere intersubjektiv nachvollziehbar, übertragbar und zur wissenschaftlichen Methode (vgl. Mayring, 2010, S. 59). Die Auswertung der Leitfadeninterviews richtet sich nach dem Ablaufmodell von Mayring (2010).

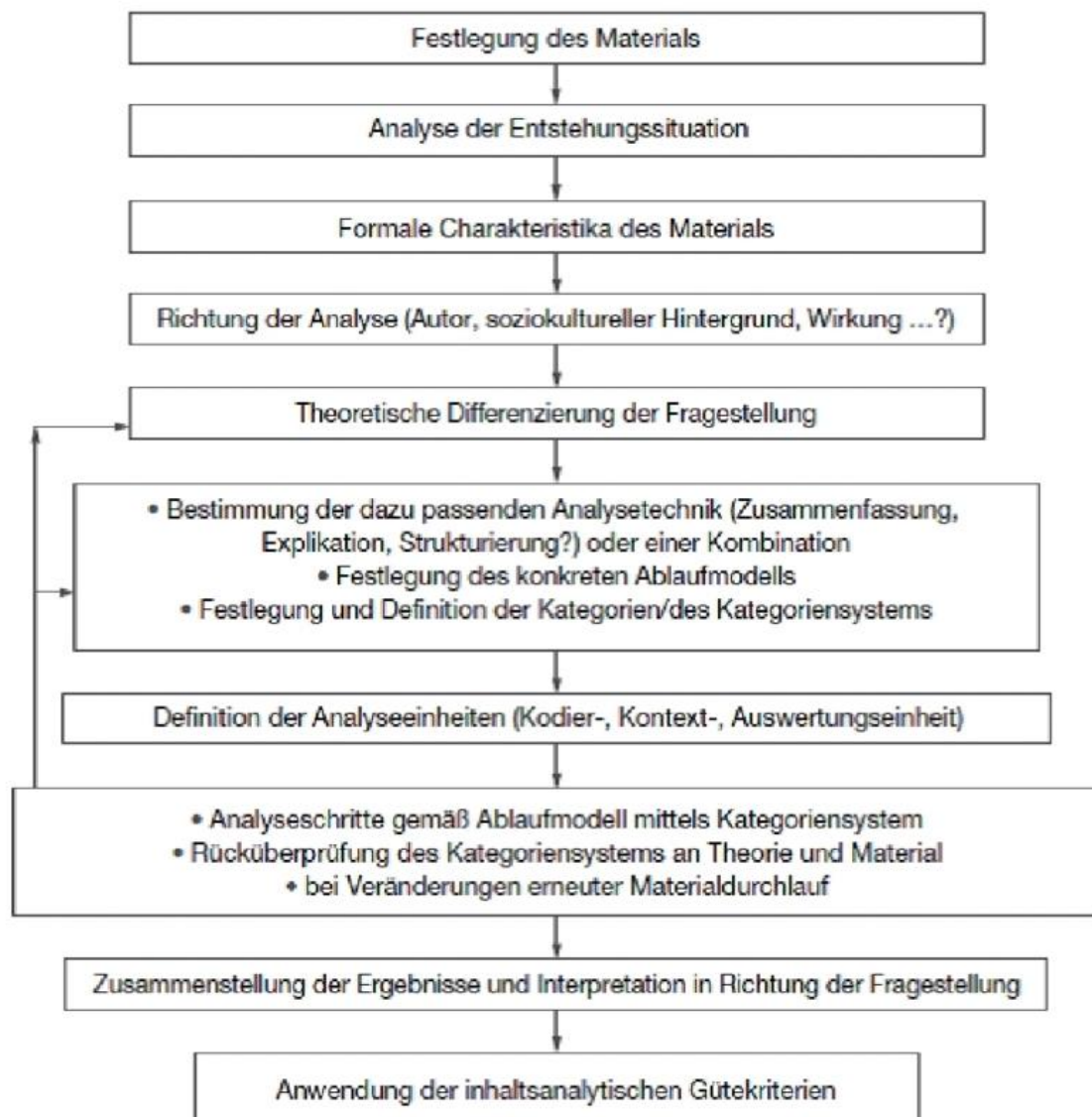


Abbildung 8: Ablaufmodell qualitative Inhaltsanalyse (Quelle: Mayring, 2010, S. 60)

9.3.1. Vorstellung des Materials

Im Dezember 2020 und im Jänner 2021 wurden im Anschluss an die Bilderbuch-Einheiten am WIFI Bad Ischl¹² und am ZIB Wien¹³ zwei Leitfadeninterviews geführt. Wie nahmen die Lehrpersonen die Motivation der Lernenden wahr? Wie schätzen Sie das Potenzial von Bilderbüchern zur Grammatikvermittlung ein? Welche positiven und negativen Aspekte konnten sie feststellen? Um diese Fragen zu beantworten, wurden die Lehrpersonen beider Gruppen befragt. Sie wurden von Beginn an über das Forschungsprojekt aufgeklärt und auch die Durchführung der Einheit anhand der von der Forscherin entwickelten Arbeitsblätter wurde besprochen. Die Lehrenden erklärten sich freiwillig dazu bereit, am Interview teilzunehmen und ihre Sichtweise als eine Art Außenperspektive auf die Lernenden preiszugeben. Die Interviews fanden aufgrund der Covid-Situation über *zoom* statt und wurden mit diesem Programm als Video- und Audiodatei aufgenommen. Anschließend wurden sie transkribiert. Die Transkripte haben einen Umfang von ca. 10 Seiten und befinden sich im Anhang¹⁴.

9.3.2. Bestimmung des Ausgangsmaterials

Die Inhaltsanalyse beschäftigt sich mit bereits fertigem sprachlichem Material. Um festzulegen, welche Interpretationen daraus möglich sind, wird das Ausgangsmaterial in drei Schritten analysiert (vgl. Mayring, 2010, S. 52).

a) Festlegung des Materials

Das erste Leitfadeninterview wurde mit der LP1 der Gruppe 1 (WIFI) durchgeführt. Sie war bei der Bilderbuch-Einheit als Beobachter/in anwesend, wobei die Forscherin den Unterricht gestaltete.

Bezüglich der Ausbildung studierte die LP1 Sozialwirtschaft und machte eine Zusatzausbildung Deutsch als Zweitsprache an der Pädagogischen Hochschule in Oberösterreich. Anschließend absolvierte sie den Basisbildungslehrgang am BIFI und ist derzeit als Basisbildungstrainer/in und DaZ-Kursleiter/in tätig. Die LP1 hatte zuvor noch nie mit Bilderbüchern in der Erwachsenenbildung gearbeitet.

¹² Das Wirtschaftsförderungsinstitut (WIFI) ist Anbieter für berufliche Aus- und Weiterbildung in den Bereichen Wirtschaft, Sprachen, IT u.v.m. Das WIFI Bad Ischl ist eine Zweigstelle des WIFI Oberösterreich.

¹³ ZIB Training (zukunftsorientiertes, innovatives Bildungsinstitut) bietet Kurse, Schulungen, Beratung und Training für Firmen & Mitarbeiter/innen in den Bereichen Handel, Sprachen, Frauenförderung, Abschlüsse u.v.m. Das ZIB Wien ist eine Zweigstelle des ZIB Ost.

¹⁴ siehe Anhang 15.5.

Das zweite Leitfadeninterview fand mit der LP2 der Gruppe 2 (ZIB) statt. Sie war auch in der Bilderbuch-Einheit die Lehrperson und unterrichtete mit den von der Forscherin zu Verfügung gestellten Arbeitsblättern, wobei die Forscherin nicht im Unterricht anwesend war. Hinsichtlich der Ausbildung absolvierte die LP2 ein Diplomstudium der Germanistik und ist seit mehr als fünf Jahren als DaF/DaZ-Trainer/in tätig. Die LP2 hatte bereits etwas Erfahrung mit dem Einsatz von Bilderbüchern im Unterricht. Sie gab an, bereits mit Pixi-Büchern unterrichtet zu haben, allerdings in erster Linie zur Förderung der Lesekompetenz und nicht als Mittel zum Grammatiklernen.

b) Analyse der Entstehungssituation

Die Teilnahme an den Interviews erfolgte freiwillig. Die Befragten wurden über die Datenschutzerklärung informiert, wobei eine Anonymisierung erst ab dem Zeitpunkt der Transkription gewährleistet werden konnte. Es wurde eine Dauer von ca. 30 Minuten angekündigt. Bei den Gesprächen handelt es sich um halbstrukturierte Interviews, das heißt, die Interviewerin orientierte sich an den Fragen des vorab erstellten Leitfadens, wobei die konkrete Reihenfolge und Formulierung der Fragen variierte. Es wurden sowohl offene als auch geschlossene Fragen gestellt. Die Gespräche wurden wenige Tage nach der jeweiligen Bilderbuch-Einheit geführt und fanden online statt.

c) formale Charakteristika des Materials

Die Interviews wurden online per *zoom* aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Dabei war die Transkriptionsanweisung nach Dresing & Pehl (2018) grundlegend. Die Transkripte und Richtlinien befinden sich im Anhang (15.5.). Die beiden Lehrpersonen wurden mit LP1 und LP2, basierend auf der Reihenfolge der Unterrichtsdurchführung, anonymisiert.

9.3.3. Fragestellung der Analyse

Im Zuge der qualitativen Inhaltsanalyse muss für die Interpretation des Ausgangsmaterials eine spezifische Fragestellung, die die Richtung der Analyse bestimmt, festgelegt werden. Dies erfolgt in zwei Schritten (vgl. Mayring, 2010, S. 56).

a) Richtung der Analyse

Der Fokus der Interviews liegt auf der individuellen Wahrnehmung und Erfahrung der Lehrpersonen. Es treten emotionale, kognitive und Handlungshintergründe der Kommunikator/innen in den Vordergrund (vgl. Mayring, 2010, S. 57). Die Sichtweise der Lehrpersonen auf Veränderungen in der Lerngruppe sowie ihre persönliche Einschätzung zur Wirkung von Bilderbüchern wurden abgefragt. In der abschließenden Auswertung soll das Material in Bezug zur Forschungsliteratur und zur Sichtweise der Lernenden gesetzt werden, um über Herausforderungen und Potenziale der Methode Auskunft zu erhalten.

b) Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung

Das Datenmaterial enthält Aussagen von zwei Lehrpersonen über ihre Erfahrung im Grammatikunterricht mit Bilderbüchern. Die gegenwärtige Forschungsliteratur lässt auf zahlreiche Vorteile des Einsatzes von Literatur und Bildern im Fremdsprachenunterricht, im Besonderen hinsichtlich ihres Motivationspotenziales, schließen (siehe Kapitel 2&3). In diesem Zusammenhang ist nun von Interesse, wie sich eine Kombination von Literatur und Bildern in Form von Bilderbüchern im Grammatikunterricht auswirkt. Im Fokus dabei stehen zum einen die Motivation der Lernenden sowie zum anderen das Potenzial von Bild-Text-Kombinationen zur Erklärung grammatischer Strukturen. Daraus ergeben sich nun die zwei Hauptfragestellungen:

Fragestellung 1: Wie wirkt sich der Einsatz von Bilderbüchern zur Grammatikvermittlung auf die Motivation der Lernenden aus?

Fragestellung 2: Welchen Einfluss haben die Bild-Text-Kombinationen auf den Erwerb der grammatischen Strukturen?

9.3.4. Bestimmung der Analysetechnik und des Ablaufmodells

Mayring gibt drei Grundformen des Interpretierens an: *Zusammenfassung*, *Explikation* und *Strukturierung*. Ausgehend von der Forschungsfrage und dem vorliegenden Material sollte eine dieser Grundformen für die Analyse gewählt werden. Für diese Arbeit wurde die strukturierte Inhaltsanalyse gewählt. Dabei wird ein Hauptkategoriensystem vorab deduktiv festgelegt. Die Strukturierungsdimensionen müssen genau bestimmt und aus der Fragestellung beziehungsweise Theorie begründet werden. Alle Textbestandteile, die nun unter eine bestimmte Kategorie fallen, werden aus dem Material systematisch extrahiert. Das

extrahierte Material wird zunächst paraphrasiert und anschließend pro Unterkategorie und Hauptkategorie zusammengefasst (vgl. Mayring, 2010, S. 92).

9.3.5. Definition der Kategorien und Analyseeinheiten

Die leitenden Kategorien dieser Untersuchung sind „Motivation“ und „Bild-Text-Kombinationen“, die jeweils drei Subkategorien umfassen. Beide Befragungen, d.h., sowohl die Fragebögen als auch die Interviews weisen die gleichen Kategorien auf. Bezüglich der Kategorie „Motivation“ wurde auf die Ausarbeitungen von Dörnyei & Ushioda (2011) (siehe Kapitel 5) zurückgegriffen. Dabei konnten die Faktoren „freiwillige Meldungen“, „Ausmaß von Aufgabenengagement“ und „Sprechen außerhalb der Unterrichtszeit“, welche indirekt auf die Motivation schließen lassen, übernommen werden. Zudem wurde direkt nach Motivations- und Demotivationsgründen in Bezug auf das Lernen mit Bilderbüchern gefragt, die großteils aus den theoretischen Grundlagen der Literaturdidaktik (siehe Kapitel 2.1.) abgeleitet werden konnten.

Darüber hinaus sollte die Praxistauglichkeit von Bilderbüchern zur Grammatikvermittlung untersucht werden. Die Subkategorie „Verständlichkeit“ basiert hierbei auf den Ausarbeitungen in Kapitel 3.3. und die Subkategorie „Erinnerungswert“ gründet auf der Annahme der DCT, dass doppelt enkodierter Input mit besserer Gedächtnisleistung korreliert (siehe Kapitel 3.4.). Die Subkategorie „Selbsteinschätzung“ schließlich soll Auskunft über die Effektivität der Methode dahingehend geben, ob die Lernenden ihre Lernziele erreicht haben. Die nachfolgende Tabelle gibt eine Zusammenschau der theoriegeleiteten Kodierung des Fragebogens und des Leitfadens.

Hauptkategorie	Subkategorie	Codes
(1) Motivation	(A) Engagement	• Freiwillige Meldungen • Beschäftigung außerhalb der Unterrichtszeit
	(B) Motivationsgründe	• Relevanz • Kreativität • Authentizität • Lernatmosphäre
	(C) Demotivationsgründe	• Schwierigkeitsgrad • Leseabneigung • Altersgemäßheit

(2) Bild-Text-Kombinationen	(D) Verständlichkeit	• Lösung der Aufgaben • Verstehen durch Bilder • Verstehen durch Text
	(E) Erinnerungswert	• Erinnern durch Bilder • Erinnern durch Text
	(F) Selbsteinschätzung/ Fremdeinschätzung	• Erreichung des Lernziels

Tabelle 4: Theoriegeleitete Kodierung

9.3.6. Zusammenstellung und Interpretation der Ergebnisse

Das erstellte Kategoriensystem wurde auf die Transkripte sowie auf die Antworten der offenen Fragestellungen des Fragebogens angewandt und für die Forschungsfrage relevante Äußerungen wurden nach den Regeln der Zusammenfassung (vgl. Mayring, 2010, S. 70) gesammelt. Dabei unterliefen sie die drei Schritte: *Paraphrasierung – Generalisierung und Reduktion*¹⁵. Die daraus gewonnen Daten wurden anschließend mit den quantitativen Daten der Fragebögen in Verbindung gebracht und hinsichtlich der Forschungsliteratur diskutiert. Die Ergebnisse der Untersuchung sowie deren Diskussion sind Thema des nachfolgenden Kapitels.

10. Diskussion der Ergebnisse

Dieses Kapitel dient der Präsentation sowie der Diskussion der Ergebnisse der empirischen Untersuchung in Bezug auf die leitenden Kategorien. Die aus theoretischer Perspektive beleuchteten Potenziale von Textgrammatik und Literatur im Hinblick auf Bilderbücher werden den Erfahrungen der Teilnehmenden in der Unterrichtspraxis gegenübergestellt. Die Antwortmöglichkeiten „trifft zu“ und „trifft eher zu“ sowie „trifft weniger zu“ und „trifft nicht zu“ der Fragebögen wurden prinzipiell zu einer Tendenz zusammengefasst. Die offenen Fragen der Fragebögen wurden wie die Interviews nach der qualitativen Inhaltsanalyse analysiert. Da sowohl bei der Auswertung der Fragebögen als auch der Interviews die gleichen Kategorien und Codes verwendet wurden, konnten die Ergebnisse hier pro Kategorie zusammengeführt und verglichen werden.

¹⁵ siehe Anhang 15.6.

10.1. Kategorie 1: Motivation und Aufmerksamkeit

Wie wirkt sich der Einsatz von Bilderbüchern zur Grammatikvermittlung auf die Motivation der Lernenden aus? Die Antworten der Lernenden und Lehrenden rund um das Motivationspotenzial von Bilderbüchern werden im Folgenden dargestellt. Vorausgeschickt sei, dass beide Lehrpersonen die allgemeine Motivation ihrer Gruppen relativ hoch einschätzen.

10.1.1. Kategorie 1.A.: Engagement

Die Kategorie *Engagement* dient dazu, die Motivation der Lernenden indirekt zu erfassen. Dabei wird auf die Kriterien von Dörnyei & Ushioda (2011) zurückgegriffen. Der Faktor „Ausmaß von Aufgabenengagement“ wurde anhand der Aussagen „Ich möchte das Bilderbuch nochmal lesen“ und „Ich möchte auch in Zukunft mit Bilderbüchern lernen“ gemessen. Dabei sind 92% der Lernenden dazu bereit, das Bilderbuch nochmal zu lesen und 88% würden gerne weiterhin mit Bilderbüchern lernen. Die Tatsache, dass sich viele Proband/innen weiterhin mit Bilderbüchern beschäftigen möchten, könnte hier auch auf ein generelles Motivationspotenzial von Bilderbüchern hindeuten.

Auch LP2 (53) gab an, das Bilderbuch noch in anderen Gruppen verwenden zu wollen und sah sich durch das Projekt animiert, selbst wieder zu beginnen, mit Pixi-Büchern zu arbeiten, welche sie vor Jahren verwendet hatte. LP1 (23) hingegen äußerte sich etwas skeptisch zum weiteren Gebrauch von Bilderbüchern. Sie bevorzugt auf der Grundstufe mit Lehrwerken zu arbeiten, da es, wie sie meint, ansonsten schnell zu Überforderungen komme.

Ein weiterer Indikator für Motivation ist der Code „freiwillige Meldungen“ (Dörnyei & Ushioda, 2011). 88% der Teilnehmer/innen haben sich in dieser Unterrichtsstunde gerne freiwillig zu Wort gemeldet. Jedoch gilt es anzumerken, dass beide Lehrpersonen bestätigten, dass die Teilnahme am Unterricht so wie auch in den bisherigen Unterrichtseinheiten verlief. Das heißt, jene Lernende, die sich ohnehin sehr aktiv am Unterricht beteiligen und sich auch außerhalb der Unterrichtszeit mit den Lernmaterialien beschäftigen, haben dies ebenso in den Bilderbuch-Einheiten getan. Daraus lässt sich schließen, dass die Bilderbücher die Motivation zur Teilnahme halten konnten, allerdings weniger engagierte oder schüchterne Lernende nicht zu mehr Wortmeldungen motivieren konnten.

10.1.2. Kategorie 1.B.: Motivationsgründe

Dadurch, dass das Thema Motivation eine zentrale Rolle in dieser Arbeit spielt, wurden ihm zwei Frageblöcke im Fragebogen gewidmet. Im ersten Block wurden die Aussagen zur Motivation mit Hilfe von *Likert-Skalen* gemessen (siehe Kapitel 7).

Generell liegt der Anteil der Lernenden, die das Bilderbuch motiviert hat, Grammatik zu lernen bei 84%. Der stärkste Motivationsgrund, mit 88%, scheint gewesen zu sein, dass die Lernenden neue und andere Perspektiven kennengelernt haben. Wobei hier auch die höchste absolute Zahl (15) der Antwortmöglichkeit „trifft zu“ innerhalb aller 5 Aussagen zu finden war. Dies stimmt auch mit der Aussage einer Probandin überein: „I really like the story. The story gave me thought of having grateful to use the words or speak the words however I want“ (TN6). Der/Die TN6 beispielsweise wurde sich dem Wert von Wörtern bewusst und ist dankbar, so sprechen zu können, wie sie es möchte. Das Bilderbuch erzählt von einer utopischen Welt, in der die Menschen Wörter kaufen müssen, um sie aussprechen zu können. Folglich sind reiche Menschen dazu in der Lage, alles zu sagen, was sie möchten, die Armen hingegen können sich aber nur kaum oder gar nicht mitteilen. Hier wird das Potenzial von Literatur ersichtlich, den Leser/innen neue Sichtweisen zu ermöglichen. Es werden neue Formen von Sprache und Denken vorgestellt, die die Lernenden dazu angeregt haben, über ihre eigene Welt und ihre Einstellungen nachzudenken (vgl. Leubner et al., 2010, S. 28-31).

Dörnyei & Ushioda (2011, S. 116) beschreiben es als einen der größten Demotivationsfaktoren, wenn die Lernenden etwas lernen müssen, was für sie keine Relevanz hat. Auch Fehrmann (2001, S. 27) empfiehlt bei der Literaturauswahl auf das Kriterium „Alltagsrelevanz“ zu achten. Für 79% der Proband/innen waren die Themen des Buches relevant. Das Buch behandelt zeitlose Thematiken, die zum einen sehr brisant sind, wie die soziale Ungerechtigkeit im Land der Wörterfabrik und zum anderen leicht und heiter sind, wie die Erfahrung der ersten Liebe der Protagonist/innen. Die Mehrheit konnte sich mit diesen Themen identifizieren. Für einen Fremdsprachenunterricht generell heißt das, dass allgemeine Themen, die jede/n auf irgendeine Art und Weise betreffen, aufgegriffen werden sollten oder alternativ die Lehrperson nach den Interessen der Teilnehmer/innen fragen und darauf basierend passende Bilderbücher wählen könnte.

Am wenigsten empfanden die Lernenden, dass sie das Buch emotional berührte (72%). Hier ist auch die geringste absolute Anzahl an „trifft zu“- Antworten (8) erkennbar. Weinrich (1983, S. 201ff) sieht eine große Überlegenheit literarischer Text darin, dass sie die Leser/innen emotional berühren. Möglicherweise ist die geringere Übereinstimmung mit den Proband/innen darauf zurückzuführen, dass die Identifikationsmöglichkeiten für Erwachsene

kaum vorhanden waren. Obwohl die Botschaft mehrdeutig und zeitlos ist, sind die Hauptfiguren Kinder. Erwachsene Identifikationsfiguren, wie z.B. die Eltern, werden nur am Rande erwähnt (vgl. Vogel, 2011, S. 24-25).

Der zweite Frageblock, der sich mit Motivationsgründen beschäftigt, lässt Mehrfachantworten zu und listet einige Motivationsgründe auf. Die Auswahlmöglichkeiten dienen als Antworthilfe. Es muss jedoch davon ausgegangen werden, dass nicht alle Beweggründe erfasst werden konnten. Obwohl ein freies Feld für Ergänzungen bereit stand, machte insgesamt nur ein/e Teilnehmer/in davon Gebrauch. Er/Sie schrieb „authentic“ (TN2) als Motivationsgrund, was allerdings bereits in der Liste vorhanden war. Die 25 Proband/innen haben insgesamt 74 Antworten gegeben. Der größte Motivationsgrund war die Kreativität des Unterrichts (14x), gefolgt von der Lesefreude (13x) und der angenehmen Lernatmosphäre (13x). Diese Aussagen decken sich auch mit den theoretischen Überlegungen. Dörnyei (2001) beschreibt es als essentiell, die Monotonie des Lernens aufzubrechen. Deshalb sollte der Unterricht abwechslungsreich und innovativ gestaltet werden. Das heißt, unter anderem sollen der Präsentationstil, das Lernmaterial sowie der Kommunikationskanal (auditiv, visuell etc.) variiert werden und manchmal auch etwas Unerwartetes gemacht werden. (vgl. Dörnyei, 2001, S. 74). Für die Mehrheit der Lernenden schien das Bilderbuch-Projekt diesen Zweck erfüllt zu haben. In den Ergebnissen ist klar ersichtlich, dass die Lernenden besonders den neuen und kreativen Aspekt der Bilderbucheinheiten als motivierend empfanden. So bestätigte auch LP2 (43, 55), dass die Gruppen sich gefreut haben, etwas Neues auszuprobieren und die Bilderbuch-Einheit als erfrischend sahen. Ebenso beschrieb ein/e Teilnehmer/in den Unterricht mit den Schlagworten: „Creativity. Imagination. Uniqueness“ (TN5). Es wurde ersichtlich, dass Kreativität und Motivation in engem Zusammenhang stehen. Hinsichtlich der Definition von *Kreativität* werden die Ausführungen von Vollmer (2020, S. 12) aufgegriffen. Eine Idee ist laut Vollmer kreativ, wenn sie für ein Individuum ungewöhnlich und neu ist. Kreativität hilft dabei, Herausforderungen anzunehmen und geht mit einer höheren Anstrengungsbereitschaft einher (vgl. Vollmer, 2020, S. 52). Die Lernenden scheinen sich gerne der Herausforderung einer für sie neuen, ungewohnten Methode gestellt zu haben. Hier soll nochmals verdeutlicht werden, dass das Bilderbuch-Projekt eine Möglichkeit ist, den Unterricht abwechslungsreicher zu gestalten, es sich also um ein den Unterricht ergänzendes Konzept handelt.

Neben der für diese Arbeit zentralen illustrativen oder Abbildfunktion von Bildern, wurde ersichtlich, dass für die Motivation besonders auch die bildästhetische Funktion als Auslöser

für Kreativität, entscheidend ist. Die Wahrnehmung von etwas Schönerem und Angenehmerem schafft erfüllende Momente und kann Wohlbefinden und Behagen bewirken. Die Schönheit eines Bildes bietet den Augen einen ästhetischen Genuss. Etwas genussvoll und gerne anschauen zu wollen, scheint ein Urbedürfnis in uns zu befriedigen. Ästhetische Erfahrungen ermöglichen durch das Verschwimmen der Grenzen von Realität und Utopie Fluchtphantasien und können die Lernenden für Neues öffnen und ihre Aufmerksamkeit verändern (vgl. Duncker, 2008, S. 28f). Vor allem in der letzten Schreibaufgabe sollten die Lernenden ihre Kreativität nützen und durch die Bilder und dem bereits vorhandenen Wissen über die utopische Welt der Wörterfabrik, den Protagonist/innen ein Leben in Form einer „Lebensgeschichte“ verleihen. In engem Zusammenhang mit der bildästhetischen Funktion steht auch der Gedanke, dass die Bilder an sich motivierend für die Lernenden sind. Dies wurde insgesamt von 11 Proband/innen bestätigt.

Bezüglich der Lesefreude betont Ehlers (2010, S. 1532), dass die Lust am Lesen maßgeblich zur Motivation für das Sprachenlernen beiträgt. In den Bilderbuch-Einheiten sollte außerdem eine Lernatmosphäre herrschen, in der konzentriert und angstfrei gearbeitet werden kann. Dabei stand die Überlegung im Raum, ob die Situation des Bilderbuchlesens mit ihrer Atmosphäre von Geborgenheit und Aufmerksamkeit (vgl. Schlinkert, 2015, o.S.) von den Lernenden als angenehm gesehen wird.

Als eher geringere Motivationsfaktoren wurden die Authentizität (8x) und der Überraschungseffekt (5x) empfunden. Besonders Weinrich betont die Wichtigkeit der Authentizität von Texten. Sie würde die Motivation fördern, indem sie eine Verbindung zum Alltag der Lernenden herstellt (vgl. Weber, 2018, S. 79). Auch Dörnyei & Ushioda (2011, S. 114f) weisen darauf hin, dass authentische Lernmaterialien den Kontakt zu „Muttersprachler/innen“ fördern. Einen möglichen Grund, warum die Authentizität für einige Teilnehmer/innen weniger motivierend ist, spricht LP1 (20) an: Authentische Texte enthalten häufig viele noch unbekannte Satzstrukturen und unbekanntes Vokabular, da sie eben nicht spezifisch auf eine Lerngruppe zugeschnitten sind. Dies kann in Folge schnell zu einer Überforderung führen. Vermutlich ist es ebenso von den Lerngewohnheiten abhängig. In den Kursen wurde hauptsächlich mit Lehrwerken gearbeitet, weshalb manchen Lernenden eventuell Strategien fehlten, sich authentischen Texten zu nähern und der Aufwand im ersten Augenblick zu groß schien.

Im Zuge der Untersuchung fielen noch zwei weitere Motivationsgründe ins Gewicht. LP2 (55) merkte an, dass der leichte Einstieg mit einem kurzen Video die Lernenden sofort abgeholt hat und ihr Interesse geweckt war. Dies bestätigt die Orientierung am Phasenmodell

von Koppensteiner & Schwarz (2012). In der Vorbereitungsphase sollen die Lernenden auf das Thema eingestimmt werden, vorhandenes Wissen aktiviert und ihnen geholfen werden, sich auf die Themenstellung zu konzentrieren und nicht vom Thema abzuschweifen (vgl. Meyer, 2009, S. 61). Das gezeigte Video war ein Teaser für das Bilderbuch. So bekamen die Lernenden einen ersten Eindruck von der Thematik und konnten Hypothesen über die Geschichte aufstellen. Bei den beiden Übungen dazu handelt es sich um geschlossene Ankreuz- und Zuordnungsübungen, die in der Regel durch ihre Vorgaben als leichter angesehen werden (vgl. Leubner et al., 2010, S. 192).

Letztlich wurde in den offenen Fragen ersichtlich, dass die Teilnehmenden erfreut waren, neue Wörter zu lernen und sich sogar ergänzende Übungen dazu gewünscht hätten: „Something I would like to add is maybe a task with purpose of learning new words, especially with images“ (TN 4). LP2 (36) hat darauf reagiert, indem sie zusätzliche Wortschatzübungen als freiwillige Hausübung aufgegeben hat. Da allerdings die Auswirkungen des Bilderbuchs auf die Grammatikkompetenz getestet wurden, wurde der Wortschatz in den Bilderbuch-Einheiten nur oberflächlich behandelt. Sollte eine längere Beschäftigung mit dem Bilderbuch möglich sein, würde es sinnvoll scheinen, Übungen zur Lexik durchzuführen.

Die folgende Grafik veranschaulicht nochmals die Verteilung der Motivationsgründe.

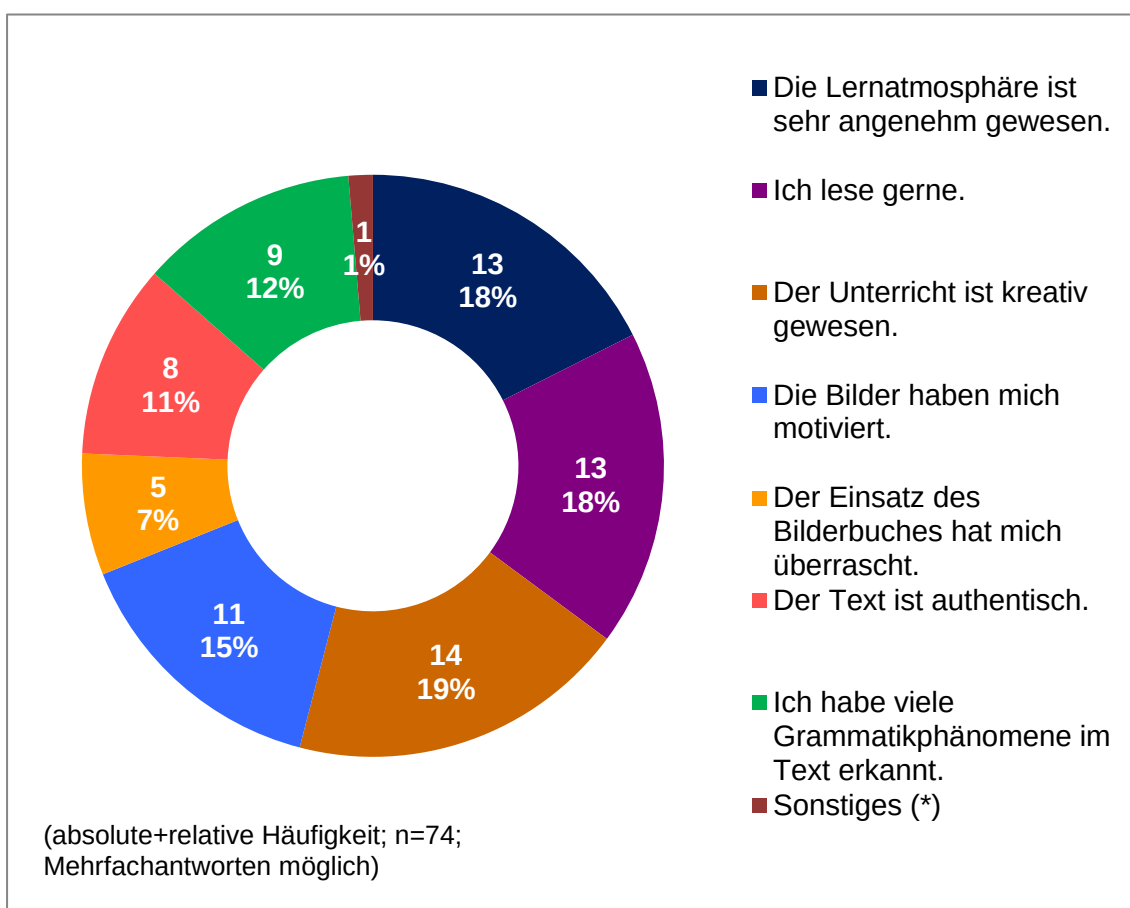


Abbildung 9: Motivationsgründe 74

10.1.3. Kategorie 1.C.: Demotivationsgründe

Ebenso wie die Motivationsgründe müssen auch Gründe für die fehlende Motivation beleuchtet werden. Auch hinsichtlich der Demotivationsgründe hatten die Proband/innen verschiedene Auswahlmöglichkeiten vorab definierter Faktoren, wobei Mehrfachantworten zulässig waren und ein freies, optionales Feld zur Verfügung stand. Keine/r der Teilnehmenden nahm eine Ergänzung vor. Zudem gilt wiederum die Annahme, dass die Sammlung an Demotivationsgründen unvollständig ist. Die 25 Befragten haben insgesamt 20 Antworten gegeben. Klar feststellbar ist, dass im Vergleich zu den Motivationsgründen mehr als ein Drittel weniger Antworten gegeben wurden, was darauf hindeutet, dass die Motivationsgründe generell überwiegen.

Der größte Demotivationsgrund war der Schwierigkeitsgrad des Textes, sei er nun zu leicht (3x) oder zu schwierig (6x) für die Lernenden. Aufgrund der Antworten des Fragebogens und der Interviews wurde der Text tendenziell als zu schwierig als als zu leicht erachtet. Besonders LP2 (31-32) betonte, dass manche Teilnehmer/innen überfordert waren und sich „ausklinkten“. Allerdings seien dies jene Lernende gewesen, „die generell Schwierigkeiten im Kurs haben“. Auf der anderen Seite hebt LP2 (39) auch hervor, dass sich die Lernenden zugleich freuten, nicht nur Standardsätze zu lernen und so aus ihrer Komfortzone gelockt wurden. Sie waren motiviert „auch einmal etwas Schwieriges“ zu lernen. Dies rührt daher, dass Menschen Herausforderungen brauchen und Aufgaben interessanter finden, in denen sie Hindernisse überwinden, versteckte Informationen finden und Probleme lösen müssen (vgl. Dörnyei, 2001, S. 76). Besonders in der Gruppe 2 stellte der authentische Text mit viel neuer Lexik und noch unbekannten Strukturen, in welchem die Grammatikphänomene gefunden werden mussten, sicherlich für viele Lernende eine Herausforderung dar. In Gruppe 1 hingegen schien die Schwierigkeit des Textes weniger problematisch gewesen zu sein. LP1 (10) meinte, der Wortschatz wäre dem Niveau der Gruppe angemessen und ihre ursprüngliche Befürchtung, dass unbekannte Satzstrukturen die Teilnehmer/innen irritieren würden, hatte sich nicht bestätigt.

Der/die Leser/in eines fremdsprachlichen Textes steht immer vor der Herausforderung, mit fremden sprachlichen Strukturen, Grammatik und Wortschatz konfrontiert zu sein, dem sollte allerdings durch eine adäquate Unterrichtsgestaltung entgegengewirkt werden können (vgl. Koppensteiner & Schwarz, 2012, S. 60). Die Lernenden wurden durch verschiedene Hilfsmitteln (Glossare, Visualisierungen, Farben, Mustertexte) unterstützt, was allerdings nicht für alle Lernende ausreichend war. Deshalb legt LP2 (47) nahe, die Sätze zu verkürzen oder den Text durch das Weglassen bestimmter „schwieriger“ Passagen zu vereinfachen.

Jedoch wird, was man an Vereinfachung gewinnt, an Authentizität eingebüßt. Die Tatsache, dass die Authentizität einen geringeren Motivationsfaktor (11%) als die Schwierigkeit des Textes einen Demotivationsfaktor (30%) darstellte, lässt auf den ersten Blick darauf schließen, dass gewisse Adaptionen von Vorteil sind. Eine alternative Möglichkeit, die stärker dem textgrammatischen Ansatz dieser Masterarbeit entspricht, ist es, den Lernenden ausreichend Hilfestellungen zur Verfügung zu stellen, um den Text lesen zu können. In dieser Arbeit wurden in erster Linie Bilder und Grammatikvisualisierungen als Hilfsmittel genutzt. Allerdings gibt es noch eine Vielzahl weiterer Möglichkeiten, um jene Lernende zu unterstützen, für die die Bilder keine ausreichende Entlastung darstellten. Zunächst müssen die Lernenden wissen, welche Hilfsmittel es gibt und wie sie damit umgehen müssen, dies umfasst beispielsweise die Fähigkeit Wörterbücher, Grammatiken, Übersetzungswerkzeuge etc. verwenden zu können. Zweitens ist es essentiell, das Vorwissen der Lernenden zu nutzen. Damit sind nicht nur sprachliches Vorwissen, sondern auch Kenntnisse über Textsorten und außertextliche Informationen gemeint. In einem ersten Schritt sollen die Lernenden Erwartungen an einen Text stellen. Auch ohne den Text gelesen zu haben oder die Sprache zu verstehen, kann man bereits viel Bekanntes entdecken. Leicht zu erkennen sind in der Regel Zahlen, Internationalismen, Kognaten, Toponyme, Personennamen und außertextuelle Elemente wie Grafiken oder Bilder und Überschriften oder Fußnoten. Mit ihrer Hilfe kann grundsätzlich die Textsorte (Zeitungsartikel, Anzeige etc.) erschlossen werden. (vgl. Hufeisen & Marx, 2014, S. 8-11). In diesem Fall wissen die Teilnehmer/innen bereits, dass es sich um eine literarische Textsorte handelt und erwarten somit eine vermutlich fantasievolle Geschichte.

Nach einer allgemeinen Orientierung können konkrete Lesestrategien angewendet werden. Der Terminus *Lesestrategie* wird hier verwendet für „Strategien, die beim Lesen –besonders beim Lesen in einer Fremdsprache – und beim Spracherwerb durch Lesen eine Rolle spielen können“ (Lutjeharms, 2002, S. 124). *Strategie* wird dabei als „ein bewusstes – oder wenigstens potenziell bewusstes – Verfahren betrachtet“ (Lutjeharms, 2002, S. 125). Lutjeharms (2002, S. 125) unterscheidet prinzipiell vier unterschiedliche Lesestrategien.

(I) Inferieren: Hier wird der Kontext zum Entziffern der Wortbedeutung herangezogen. Defizite beim Leseverstehen können prinzipiell durch Inferieren kompensiert werden.

(II) Ableiten: Grammatische Regeln dienen zur Identifikation von Wortformen, zum Beispiel der Verben.

(III) Elaborieren: bezeichnet den Rückgriff auf Vorwissen.

(IV) Transferieren: bedeutet Kognaten und bekannte Strukturen zu nützen. Dabei können Vereinfachungen wie Generalisierungen oder intralingualer Transfer (z.B. Übertragung der Großschreibung) zum Einsatz kommen. Umgekehrt ist es auch möglich, bewusst Lücken zu lassen und komplexe Informationen vorerst nicht zu verarbeiten (vgl. Lutjeharms, 2002, S. 126). Um hier einer Überforderung der Lernenden entgegenzuwirken, ist es also wichtig, diese an den Umgang mit authentischen Texten und an Strategien zu deren Bewältigung zu gewöhnen.

Einer der größten Unsicherheitsfaktoren, nämlich ob das Bilderbuch zu infantil sei, hat sich als weniger problematisch herausgestellt. Vier Teilnehmer/innen betrachteten dies als demotivierend. Während LP1 (4) die Angst vor Infantilisierung ansprach und auch beobachtete, dass einige Lernenden nicht verstanden, warum sie mit „Kinderbüchern“ lernen, wies LP2 (39) daraufhin, dass dieses Thema in ihrer Gruppe nie zur Sprache kam – vermutlich deshalb, weil die Teilnehmenden den Text als relativ schwierig empfunden haben. Dieser Aspekt wurde auch im Fragebogen angesprochen, wobei es sich um ein positives Fazit handelt: „[...] Also, even though it's made for kids, it also helps adults whose first language is not German to get a better understanding of the language“ (TN5).

Aus theoretischer Perspektive wurde ein Bilderbuch verwendet, das nach den Kriterien von Vogel (2011, S. 25) der All-Age-Literatur zuordenbar ist. *Die große Wörterfabrik* beinhaltet unterschiedliche Deutungsmöglichkeiten, hat zumindest eine/n jugendliche/n Helden/in als Identifikationsfigur für jüngere Leser/innen sowie eine zeitlose Botschaft. Unter anderem werden die Themen soziale Ungerechtigkeit, Liebe und der Wert von Sprache angesprochen. Auch die bildliche und textuelle Gestaltung und das Cover sind ohne Altersbezug. Die Gestaltung ist nüchtern und die Bilder sind teilweise etwas düster und kantig. Dies sollte das Gefühl von Infantilisierung verhindern. Darüber hinaus empfahl LP1 (21) außerdem den Sinn des Arbeitens mit Bilderbüchern genauer zu erklären.

Des Weiteren gaben vier Teilnehmer/innen an, die Grammatikphänomene im Text nicht erkannt zu haben, demgegenüber hatten allerdings auch neun Proband/innen unter den Motivationsgründen angekreuzt, sie hätten viele Grammatikphänomene erkannt. Evident war hier, dass jene Lernende, die keine Grammatikphänomene erkannt hatten, ebenso angaben, dass der Text zu schwierig ist.

Das Erkennen von Mustern und grammatischen Regeln im Text ist zentral für den textgrammatischen Ansatz. Die Grammatik in den Bilderbuch-Einheiten wurde induktiv eingeführt, denn laut Studien (Craik & Lockhard, 1972) können sich die Lernenden Regeln besser merken, wenn sie selbst an deren Entdeckung beteiligt sind. Angesichts dessen, dass

die Lernenden die grammatischen Phänomene erkennen müssen, wird hier nochmals nahegelegt, den Lernenden entsprechende Strategien für den Umgang mit authentischen Texten zur Verfügung zu stellen und diese regelmäßig im Unterricht einzusetzen. Obwohl es besonders in Gruppe 1 der Fall war, dass die Lernenden aus dem natürlichen Input Elemente auswählten, die für sie bearbeitbar waren und über Unbekanntes hinwegsehen konnten (vgl. Koeppel, 2013, S. 33), sprechen ebenso Gründe für eine Anpassung an die *Profilstufe* (vgl. Grießhaber, 2013) der Lernenden, wenn der Text das Grammatiklernen zu stark beeinträchtigt. Je nachdem welche Profilstufe die Lernenden bereits erreicht haben, kann eine größere oder kleinere Menge der Sätze danach umstrukturiert werden. Diese Anpassung bezieht sich allerdings lediglich auf die Grammatik und nicht auf das Leseverstehen.

Ein weiterer Demotivationsgrund, der von drei Proband/innen gewählt wurde, ist, dass der Inhalt für sie nicht interessant war. Dies hängt wohl sehr stark von den persönlichen Vorlieben des Einzelnen ab. Das Problem könnte damit gelöst werden, die Lernenden zu fragen, an welchen Themen sie besonders interessiert sind.

Letztlich ist auffällig, dass der Demotivationsgrund „Ich lese nicht gerne“ von niemandem ausgewählt wurde. Ehlers (2010, S. 1531) bemerkt, dass die verminderte Lesegeschwindigkeit in Bezug auf fremdsprachliche Literatur zwar herausfordernd sein kann, aber die Leser/innen sich dem gerne stellen, da sie mit reichhaltigeren Inhalten belohnt werden. Dies konnte auch in dieser Fallstudie bestätigt werden. Die folgende Grafik zeigt nochmals eine visuelle Zusammenfassung der Demotivationsgründe.

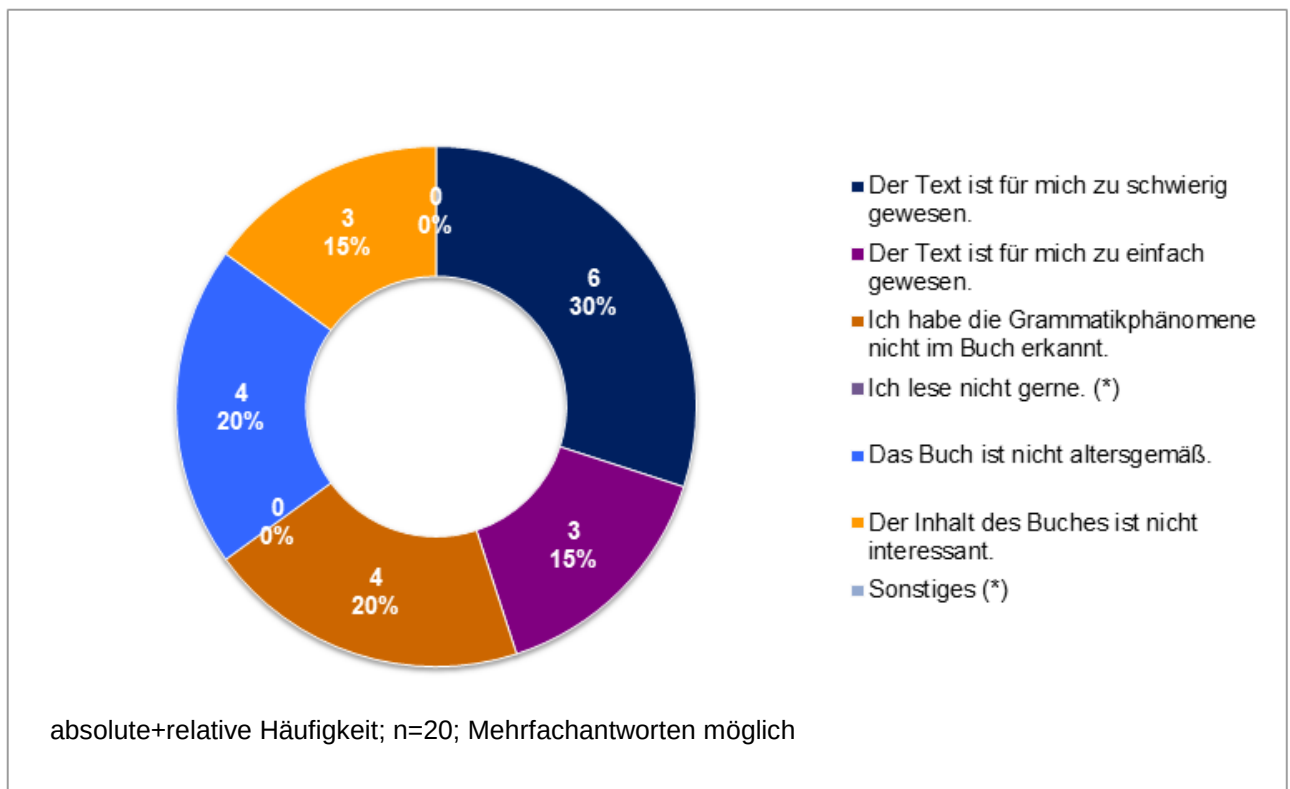


Abbildung 10: Demotivationsgründe

10.2. Kategorie 2: Bild-Text-Kombinationen

Neben dem Motivationsfaktor von Bilderbüchern war es ebenso Ziel dieser Arbeit herauszufinden, inwiefern sich Bilderbücher tatsächlich in der Unterrichtspraxis für den Grammatikerwerb eignen. Daher enthalten die folgenden Subkategorien Antworten der Proband/innen auf die Frage, welchen Einfluss die Bild-Text-Kombinationen auf den Erwerb grammatischer Strukturen haben.

10.2.1. Kategorie 2.D.: Verständlichkeit

Die Verständlichkeit bezieht sich sowohl auf den Inhalt als auch auf die Grammatik, denn das Lesen gilt als Ausgangspunkt für das Grammatiklernen. Der Bilderbuchtext erfasst dabei zwei Funktionen: Textverständnis und Strukturverständnis. Das bedeutet, dass der Text einerseits bezüglich seiner inhaltlichen Bedeutung erschlossen werden muss und zur Wortschatzarbeit genutzt werden kann und andererseits, dass er die strukturelle Erschließung der Fremdsprache Deutsch ermöglicht. Letzteres ist zentral für die vorliegende Arbeit, denn der Text soll vornehmlich zur Erfassung und Reflexion grammatischer Phänomene dienen (vgl. Mazza,

2015, S. 2f). Jedoch lassen sich die beiden Funktionen nicht klar trennen, sondern bedingen und beeinflussen sich gegenseitig :

Die logisch-grammatische und syntaktische Struktur verbindet nämlich die lexematischen Einzelelemente in einer besonderen Art, die semantische Erschließung der inhaltlichen Aspekte fordert und steuert, denn die Syntax bestimmt, wie die einzelnen Bedeutungen aufeinander bezogen werden sollen (Mazza, 2015, S. 3).

Damit Aufgaben motivierend für Lernende sind, müssen ihr Zweck klar sein sowie Strategien zur Bewältigung zur Verfügung stehen (vgl. Dörnyei & Ushioda, 2011, S. 118). Jeweils 88% der Lernenden empfanden die Bilder und den Text bei Verständnisschwierigkeiten unterstützend und konnten die Aufgaben auf diese Weise gut lösen. Somit konnten sie Bild und Text als Strategie nützen. Besonders hilfreich schienen die Bilder bei der Texterschließung. 96% gaben an, dass ihnen die Bilder geholfen haben die Geschichte zu verstehen. Dies wurde auch von LP1 (14) bestätigt: „Und ich glaube, das ist durch die Bilder dann auch schneller verständlich geworden, was mit diesem Text gemeint ist“. Ebenso wurde in den offenen Fragen angegeben, dass die Bilder geholfen haben, die Geschichte zu verstehen (TN1). Die Hypothese, dass sich in erster Linie Abbilder in Bezug auf die Auswahl der Bilderbücher eignen, scheint dadurch auch gestützt, wobei es keine Kontrollgruppe gab. Als Abbilder bezeichnet Weidenmann (1991, S. 12) Bilder, die mit unserem Weltwissen übereinstimmen und möglichst eindeutig eine Botschaft vermitteln. Text und Bild rufen denselben Begriff hervor. Zum Beispiel aktiviert die Zeichnung eines Netzes den Begriff *Netz*. Werden nun im Text einige fremdsprachliche Ausdrücke nicht verstanden, kann die Bildebene diese Lücken schließen. Jedoch fügte LP2 (31) auch hinzu, dass aufgrund der schwierigen Satzstrukturen einige Teilnehmer/innen nicht verstanden haben, worum es in der Geschichte geht und sich folglich „ausgeklint“ haben. Das bedeutet, nicht in allen Fällen konnten die Bilder genügend entlasten.

Demgegenüber beträgt der Anteil der Lernenden, denen der Text geholfen hat, die grammatische Regel zu verstehen 87% und jenen, denen die Bilder geholfen haben, die Grammatik zu verstehen 75%. Für LP2 (45) waren vor allem die Bilder eine Unterstützung. Sie meinte, durch das Zeigen auf die Figuren auf den Bildern können die Kasus schön veranschaulicht werden, das heißt, zum Beispiel welche Person der Nominativ ist etc. Zusätzlich sollte *Noticing* (vgl. Koepfel, 2013, S. 37) die Lernenden unterstützen, die Grammatik zu erkennen. So wurde im Text als auch auf den Bildern mit verschiedenen Farben und Hervorhebungen gearbeitet.

Dass 87% den Text als hilfreich empfanden, lässt sich auf den textgrammatischen Ansatz zurückführen. Fandrych (2010, S. 1016) bemängelt, dass in isolierten Sätzen

Grammatikphänomene oft nur unzulänglich beschreibbar sind und sie erst auf der Satzebene ihrer Funktion gerecht werden. Das umfasst unter anderem auch das Tempus. Die Lernenden haben in den Bilderbuch-Einheiten das Präsens geübt. Einerseits sollte durch die Kontexteinbettung die Funktion des Präsens deutlicher werden. Es ist das Leittempus der besprochenen Welt, das heißt, dass es an keine Zeitstufe gebunden und damit von sich aus keine Gegenwartsform ist (vgl. Weinrich, 2003, S. 213f). Beim Lesen des Buches können die Lernenden erkennen, dass das Präsens auf die Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft oder auch zeitlos Gültiges Bezug nehmen kann. Die Zeitunterschiede ergeben sich erst im Kontext, weshalb der Text hier sinnvoller scheint als einzelne Beispiele. Andererseits sollten der Text und die Bilder klarer ersichtlich machen, mit welcher Person das Verb übereingestimmt werden muss. So konnte beispielsweise durch das Zeigen auf die Subjekte im Bild, veranschaulicht werden, ob es sich um eine Person handelt (Singular, Endung *-t*) oder um mehrere (Plural, Endung *-en*).

Bezüglich des Grammatiklernens mit Bildern sei hier nochmals auf die Studie von Boers et al. (2008) verwiesen. Diese hat aufgezeigt, dass Bilder einen gewissen Ablenkungsfaktor für den Erwerb von Wortformen innehaben. Auch dies wurde in der Studie überprüft, wobei mehr als die Hälfte der Proband/innen die Bilder nicht als ablenkend verspürten (62%). Diese Erkenntnis sowie auch die anderen Ergebnisse der Kategorie „Verständlichkeit“ können der folgenden Grafik entnommen werden.

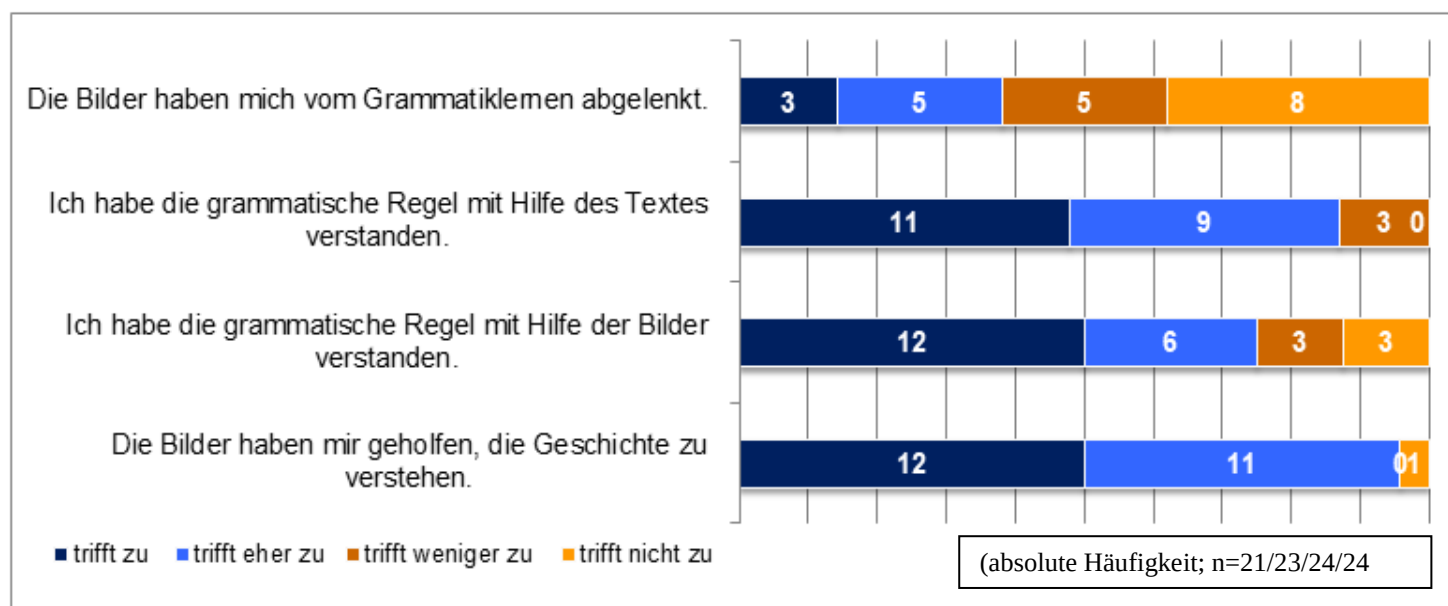


Abbildung 11: Verständlichkeit

10.2.2. Kategorie 2.E.: Erinnerungswert

Laut Butzkamm (1985, S. 5) seien literarische Texte leichter einprägsam und „merkwürdiger“. Daher bestand die Annahme, dass literarische Texte gute Beispiele für den Grammatikerwerb liefern. Gute Beispiele sind authentisch, enthalten typische idiomatische Wendungen und sollten möglichst prägnant und auffallend sein (vgl. Fandrych, 2010, S. 1017). Die Proband/innen sollten demnach anhand der Sätze im Bilderbuch beispielhaft die Grammatik lernen und sich gleichzeitig besser daran erinnern können. Für 88% der Lernenden war dies der Fall. Außerdem ermöglicht diese Herangehensweise gleichzeitig das Lernen von *chunks*. Fandrych (2010, S. 1012) stellt fest, dass besonders die frühen Stufen des Spracherwerbs lexikalisch geprägt sind und das Lernen von Beispielen und *chunks* daher Voraussetzung für den Grammatikerwerb ist. Darüber hinaus sind *chunks* auch motivationsfördernd, da sie die Kommunikationsfähigkeit beschleunigen (vgl. Koeppel, 2013, S. 40f). Dies wurde ebenso im Zuge der Untersuchung von Motivationsgründen deutlich (siehe 10.1.2.).

Eine ähnliche Situation ergab sich in Bezug auf den Erinnerungswert durch die Bilder. Der Anteil der Lernenden, denen die Bilder geholfen haben, sich an die Grammatik zu erinnern, beträgt ebenso 88%. Allerdings mit einem kleinen Unterschied: Für 13 Personen traf die Aussage zu und für neun Personen eher zu. Demgegenüber traf die Aussage, der Text würde beim Erinnern unterstützen, für 14 Personen zu und für acht Personen eher zu. Hierbei wurde angenommen, dass in Bilderbüchern Grammatik sowohl visuell als auch verbal enkodiert präsentiert werden kann. Der doppelt enkodierte Input kann laut DCT (Clark & Paivio, 1991) leichter erinnert und besser im Gedächtnis gespeichert werden. Auch LP1 (18) schätzt, dass die Visualisierungen der Grammatik „gut gewirkt“ haben.

Letztlich gaben Boers et al. (2008) die Empfehlung, bildliche Darstellungen vor dem verbalen Text zu präsentieren und nicht gleichzeitig. Dies war aufgrund von zeitlichen Bedingungen in den Bilderbuch-Einheiten nicht möglich, weshalb unklar bleibt, ob diese Vorgehensweise mit einem höheren Prozentsatz einhergegangen wäre.

10.2.3. Kategorie 2.F.: Selbsteinschätzung/ Fremdeinschätzung

„Ein Lernziel ist eine Beschreibung des Zustands, in dem sich die Teilnehmer am Ende des Unterrichts hinsichtlich Kompetenz, Wissen und Qualifikationen befinden“ (Meyerhoff & Brühl, 2016, S. 14). Ein Lernziel der Bilderbuch-Einheiten war es, die Grammatikphänomene Präsens und Akkusativ im Anschluss an die Übungsphasen in einer schriftlichen

Textproduktion, die in Zusammenhang mit der Geschichte steht, anwenden zu können. In dieser letzten Kategorie sollten die Lernenden selbst und die Lehrenden aus der Außenperspektive einschätzen, bis zu welchem Grad dieses Lernziel erreicht wurde.

68% der Lernenden haben angegeben, dass sie ihr Lernziel erreicht haben. Alle Lernenden, die ihr Lernziel nicht erreicht haben, gehörten ebenso zu jenen Teilnehmer/innen, die ankreuzten, dass das Lernziel für sie nicht klar war (16%). Somit ist hier ein Zusammenhang bemerkbar. Die genauen Gründe für die Nicht-Erreichung des Lernziels wurden von den Lernenden, etwa in den offenen Fragen, nicht beschrieben. Möglicherweise wäre es für diese Lernenden von Vorteil gewesen, selbst Lernziele zu formulieren beziehungsweise die globalen Lernziele noch detailreicher zu beschreiben. Denn Dörnyei & Ushioda (2011, S. 114) sehen es als motivierend für Lernende, wenn Lernziele in der Gruppe ausgehandelt werden und persönlich möglichst eindeutig formuliert werden. Abermals war dies aus zeitlichen Gründen in den Bilderbuch-Einheiten nicht realisierbar.

Der Anteil der Lernenden, die meinten, das Präsens anwenden zu können betrug 92%, hinsichtlich des Akkusativs fiel der Prozentsatz auf 72%. Diesbezüglich hatte LP1 (16) das Gefühl, dass die Teilnehmer/innen sowohl den Akkusativ als auch das Präsens anwenden können. LP2 (49) hingegen war sich sicher, dass das Präsens als Lernziel erreicht wurde, der Akkusativ allerdings noch etwas problematisch sei. Dies mag daran liegen, dass die Lernenden mit dem Präsens bereits vertrauter sind und es das einfachere Grammatikphänomen ist.

In Anbetracht der Gesamteinschätzung beider Seiten, das heißt, der Lernenden und Lehrenden, schien das Lernziel realistisch und wurde von der Mehrheit erreicht. Meyerhoff & Brühl (2016, S. 16) betonen die Wichtigkeit realistischer Lernziele, denn sowohl Lernziele, die als unerreichbar empfunden werden als auch solche, die zu leicht erreichbar scheinen, führen bei Lernenden schnell zu Demotivation.

10.3. Beantwortung der Forschungsfragen

Der vorliegenden Arbeit lag folgende Kernfrage zu Grunde: *Wie wirkt sich der Einsatz von Bilderbüchern zur Grammatikvermittlung auf der Grundstufe im DaZ-Erwachsenenunterricht auf die Motivation der Lernenden aus?* Den Fragebögen konnten hohe Motivationswerte sowie eine zustimmende Resonanz zu den Bilderbuch-Einheiten im Allgemeinen entnommen werden. 21 von 25 Lernenden gaben an, dass sie das Bilderbuch motiviert hat, um Grammatik zu lernen und 22 der 25 Proband/innen, dass sie auch zukünftig mit Bilderbüchern lernen

möchten, wobei hier die höchste Zahl an „trifft zu-Antworten“ (18x) zu verzeichnen ist. Als größte Motivationsfaktoren entpuppten sich die Lesefreude der Teilnehmenden und die Kreativität des Unterrichts. Die Beobachtungen und Einschätzungen der kursleitenden Lehrpersonen scheinen diesen Eindruck außerdem zu bestätigen.

Neben dem Motivationspotenzial ging es vor allem auch darum zu testen, inwiefern und ob sich Bilderbücher überhaupt als literarische Textsorte eignen, das heißt, ob die Grammatikvermittlung durch Bild-Text-Kombinationen unterstützt werden kann. Davon ausgehend bildete sich eine zweite Forschungsfrage: *Welchen Einfluss haben die Bild-Text-Kombinationen auf den Erwerb grammatischer Strukturen?*

Bezüglich der Verständlichkeit stellte sich heraus, dass besonders der Text half, die Grammatik zu verstehen. Dies spricht für einen textgrammatischen Ansatz und der Präsentation von Grammatik im Kontext. Die Bilder halfen laut Angaben in erster Linie dabei, die Geschichte zu verstehen und erst in zweiter Linie die Grammatik zu veranschaulichen. Etwa im gleichen Maße positiv haben sich die Bilder und der Text auf den Erinnerungswert der Grammatik ausgewirkt.

Trotz der sehr positiven Ergebnisse gilt es dennoch einen Aspekt zu beachten: Als demotivierend haben die meisten Lernenden den Schwierigkeitsgrad des Textes empfunden. Damit ging einher, dass nur wenige oder keine Grammatikphänomene im Text erkannt wurden und somit das Lernziel nicht oder nur teilweise erreicht wurde. Daher ist es essentiell, die Lernenden an den Umgang mit authentischen Texten zu gewöhnen und ihnen entsprechende Entschlüsselungsstrategien zu vermitteln. Anpassungen beziehungsweise Vereinfachungen sollten, wenn überhaupt, nur in Bezug auf die grammatischen Strukturen (Profilstufen) vorgenommen werden.

Grundsätzlich kann die Hypothese, dass sich der Einsatz von Bilderbüchern motivierend im Grammatikunterricht auswirkt bejaht werden. Darüber hinaus haben die Bilderbücher das Potenzial, Grammatik verständlich, anschaulich und kontextgebunden präsentieren zu können.

11. Resümee

Die vorliegende Arbeit stellte den textgrammatischen Ansatz in Verbindung mit der literarischen Form „Bilderbuch“ im Kontext Deutsch als Zweitsprache vor und ging von folgender Fragestellung aus:

Wie wirkt sich der Einsatz von Bilderbüchern zur Grammatikvermittlung auf der Grundstufe im DaZ-Erwachsenenunterricht auf die Lerner/innenmotivation aus?

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurde auf theoretische Grundlagen, mögliche Didaktisierungen sowie auf die Sichtweisen der Lernenden und Lehrenden eingegangen. In diesem letzten Kapitel sollen die wichtigsten Erkenntnisse nochmals zusammengefasst werden.

Im Theoriekapitel wurde auf das Potenzial von Bilderbüchern hingewiesen. Sie ermöglichen es, als Unterrichtsmaterial textbasiert und visuell Grammatik zu vermitteln. Gleichzeitig handelt es sich dabei um literarische Texte, die bereits seit den 70er Jahren eine Neugewichtung im Fremdsprachenunterricht erfahren. Betont wird die Lust am Lesen als wesentlicher Motivationsfaktor, denn Literatur dient nicht nur der Informationsentnahme, sondern will primär unterhalten (vgl. Ehlers, 2010, S. 1531). In diesem Sinne wurden die Bereiche Literaturdidaktik, Bilddidaktik und Textgrammatik vorgestellt. Anschließend wurden verschiedene Grammatikphänomene unter textgrammatischer Perspektive anhand eines Bilderbuchs analysiert. Das Theoriekapitel sowie Erkenntnisse aus der Motivationsforschung bildeten die Basis für die darauffolgende empirische Untersuchung.

Das Forschungsdesign setzte sich aus den Methoden Interview und schriftliche Befragungen zusammen. Beiden Methoden lag das gleiche Kategoriensystem zu Grunde, das zur Verdichtung und besseren Vergleichbarkeit der Daten diene. Die Daten wurden je nach Form interpretativ oder statistisch ausgewertet, sodass qualitative als auch quantitative Ergebnisse erhoben wurden. Das Ziel der empirischen Untersuchung war es, die Praxistauglichkeit von Bilderbüchern und deren sinnvolle Integration in den Grammatikunterricht für Erwachsene zu erfassen.

Laut den Untersuchungsergebnissen tragen Bilderbücher zu Kreativität und Abwechslung im Unterricht bei und erwecken die Lesefreude der Lernenden, was ihre Motivation wesentlich steigert. Zudem zeigte sich, dass sich der textgrammatische Ansatz positiv auf die Verständlichkeit und den Erinnerungswert von Grammatikphänomenen auswirkt. Die Bilder bieten einen zusätzlichen Auffälligkeitswert und eine Entlastung, die Geschichte zu verstehen. Ein wichtiges Anliegen der Befragungen war es ebenso, mögliche Probleme und Hindernisse zu eruieren. Obwohl die Bilderbücher mehrheitlich als motivationsfördernd empfunden

wurden, sollen dennoch der Schwierigkeitsgrad und die Altersgemäßheit der Bilderbücher als meistgenannte Faktoren für Demotivation erwähnt sein. Um das Potenzial von Bilderbüchern optimal nutzen zu können, sollte genau auf die Passung des Niveaus geachtet werden. Es können ebenso leichte Änderungen hinsichtlich der syntaktischen Strukturen vorgenommen werden, vor allem jedoch sollten die Lernenden im Umgang mit authentischen Texten geschult werden. Bezüglich der Infantilisierung sind die Meinungen wohl stark von den individuellen Einstellungen der Lernenden und Lehrenden abhängig. Einige sehnten sich vielleicht nach kindlichen Leseerlebnissen (vgl. Glasenapp, 2011, S. 41) und einigen erschien es nicht altersgemäß. Für den Großteil, wie sich jedoch herausstellte, spielte diese Thematik überhaupt keine Rolle.

Allgemein wurde das Bilderbuch-Projekt von den Lernenden sehr positiv aufgenommen und das Bilderbuch als Medium stellte sich somit als geeignet für den Grammatikunterricht als auch für den Grammatikunterricht mit Erwachsenen heraus. Viele der in der Forschungsliteratur genannten Motivationsgründe und Potenziale wurden auch in den Interviews und schriftlichen Befragungen erwähnt. Angesichts der allgemeinen Zustimmung zum Projekt, lässt sich ableiten, dass ein Motivationspotenzial von Bilderbüchern vorhanden ist und die Lernenden diese für sie neue Methoden willkommen heißen.

Die Schlussfolgerungen dieser Fallstudie sind allerdings nur eingeschränkt gültig. Zu beachten ist, dass einerseits die Befragungen mit einer sehr geringen Anzahl an Proband/innen durchgeführt wurden und andererseits die Wahrnehmung des Unterrichts immer von verschiedenen internen und externen Faktoren beeinflusst wird.

Abschließend gelten als weiterführendes Forschungsdesiderat wiederkehrende Durchführungen von Bilderbuch-Einheiten mit Grammatikfokus, denn umfangreichere Studien mit größeren Proband/innenzahlen können die Validität erhöhen. Es besteht außerdem Bedarf an geeigneten Unterrichtsmaterialien und einem Kriterienkatalog für die Bilderbuchauswahl. Offen bleibt des Weiteren die Frage nach dem langfristigen Motivationspotenzial von Bilderbüchern, das nur in Form von Langzeitstudien erschließbar wäre. Bezüglich der gewählten Methode würde sich noch eine mündliche Befragung der Lernenden empfehlen, da hinsichtlich der Datenerhebung mittels Fragebögen immer das Risiko eines wahllosen Ankreuzens bleibt.

In jedem Fall stellt diese Arbeit einen Appell an Lehrende und Lernende dar, neue Wege des Grammatiklernens, die Literatur und Visualisierungen mehr Platz zugestehen, zu erkunden.

12. Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Brüder Grimm (2009). *Der Rattenfänger von Hameln*. Erzählt von R. Raecke. Illustriert von L. Zwerger. Bargteheide: Minedition.

De Lestrade, Agnès & Docampo, Valeria (2010). *Die große Wörterfabrik*. München: mixtvision

Lehrwerke

Aufderstraße, Hartmut, Müller, Jutta & Storz, Thomas (2006). *Lagune: Deutsch als Fremdsprache; [Grundstufenlehrwerk für Erwachsene und Jugendliche ab 16 Jahren; führt in 3 Bänden zur Niveaustufe B1 des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens]: 1= Niveaustufe A1, Kursbuch*. Ismaning: Hueber

Forschungsliteratur

Aeppli, Jürg, Gasser, Luciano, Gutzwiller, Eveline & Tettenborn, Annette (2016). *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten: ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften* (4. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Boers, Frank, Lindstromberg, Seth, Littlemore, Jeannette, Stengers, Hélène, & Eyckmans, June (2008). Variables in the mnemonic effectiveness of pictorial elucidation. In Frank Boers & Seth Lindstromberg (Hrsg.), *Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology* (S. 189-216). The Hague: Mouton de Gruyter.

Butzkamm, Wolfgang (1985). Literarische Texte als Sprachlerntexte. In Manfred Heid (Hrsg.), *New Yorker Werkstattgespräch 1984: Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht* (S. 89-105). New York: Goethe House.

Caspari, Daniela (2016). Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In Daniela Caspari, Friederike Klippel, Michael Legutke & Karen Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: ein Handbuch* (S. 7-22). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Ciepielewska-Kaczmarek, Luiza (2016). Einsatz von Kinderliteratur im frühen Fremdsprachenunterricht. *Deutsch als Fremdsprache*, 53 (2), 85-95.

Clark, James & Paivio, Allan (1991). Dual Coding Theory and Education. *Educational Psychologie Review*, 3 (3), 149-210.

Craik, Fergus & Lockhard, Robert (1972). Levels of processing: Framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671-84.

Diehl, Erika & Pistorius, Hannelore (2002). Grammatik am Wendepunkt. Überlegungen zu einer Neubestimmung des Unterrichtsgegenstands „Grammatik“. *Deutsch als Fremdsprache*, 39 (4), 226-231.

Dörnyei, Zoltán (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge u.a.: Cambridge University Press.

- Dörnyei, Zoltán. & Ushioda, Ema (2011). *Teaching and Researching Motivation* (2. Aufl.). Harlow [u.a.]: Longman.
- Dorsch Lexikon der Psychologie. *Zone der nächsten Entwicklung*. Verfügbar unter: <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/zone-der-naechsten-entwicklung> [16.02.2021].
- Dresing, Thorsten & Pehl, Thorsten (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). Marburg: Eigenverlag.
- Duncker, Ludwig (2008). Bild und Erfahrung – Strukturmomente einer Anthropologie des Sehens. In Gabriele Lieber (Hrsg.), *Lehren und Lernen mit Bildern: ein Handbuch zur Bilddidaktik* (S. 23-30). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Ehlers, Swantje (2010). Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht: Gegenstände und Ansätze. In Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen & Claudia Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch* (S. 1530-1544). Berlin: de Gruyter.
- Esa, Mohamed & Graffmann, Heinrich (1993). Grammatikarbeit im Text. Einige textlinguistische Ansätze im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, (2), 25-34.
- Ewers, Hans-Heino (2012a). *Doppelsinn*. Verfügbar unter: <http://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/begriffe-und-termini/410-doppelsinn> [05.06.2020].
- Ewers, Hans-Heino (2012b). *Literatur für Kinder und Jugendliche: Eine Einführung* (2. Aufl.). Stuttgart: UTB GmbH; Paderborn: W. Fink.
- Fandrych, Chrisitan (2003). Zur Textlinguistik des Vorfelds. In Maria Thurmair & Eva-Maria Willkop (Hrsg.), *Am Anfang war der Text: 10 Jahre „Textgrammatik der deutschen Sprache“* (S. 173-196). München: Iudicium.
- Fandrych, Christian (2010). Grammatikerwerb und Grammatikvermittlung. In Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen & Claudia Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch* (S. 1008-1020). Berlin: de Gruyter.
- Fehrmann, Georg (2001). Verschiedene Varianten des Wolfmotivs- Kanondiskussion und Textauswahl in der Sekundarstufe II: Ein Problemaufriss. In Georg Fehrmann & Erwin Klein (Hrsg.), *Literarischer Kanon und Fremdsprachenunterricht. Beiträge zur Tagung des FMF-Nordrhein am 12. September 2000* (S. 13-34). Bonn: Romanistischer Verlag.
- Friebertshäuser, Barbara & Langer, Antje (2010). Interviewformen und Interviewpraxis. In Barbara Friebertshäuser, Antje Langer & Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. Aufl.) (S. 437-456). Weinheim [u.a.]: Juventa-Verl.
- Geulen, Dieter (Hrsg.). (1982). *Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozialkognitiven Entwicklung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Glasenapp, Gabriele (2011). Grenzüberschreitungen. Kinderliteratur und ihre erwachsenen Leser. In Christine Haug (Hrsg.), *Quo vadis, Kinderbuch?: Gegenwart und Zukunft der Literatur für junge Leser* (S. 37-50). Wiesbaden: Harrassowitz.
- Griesshaber, Wilhelm (2013). *Die Profilanalyse für Deutsch als Diagnoseinstrument zur Sprachförderung* (proDaZ: Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern). Verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/griesshaber_profilanalyse_deutsch.pdf [13.08.2020].

- Hecke, Carola & Surkamp, Carola (2015). Einleitung: Zur Theorie und Geschichte des Bildeinsatzes im Fremdsprachenunterricht. In Carola Hecke (Hrsg.), *Bilder im Fremdsprachenunterricht: neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden* (2., unveränd. Aufl.). Tübingen: Narr.
- Helbig, Gerhard (2003). Einige Bemerkungen zur Idee und zur Realisierung einer Textgrammatik. In Maria Thurmair & Eva-Maria Willkop (Hrsg.), *Am Anfang war der Text: 10 Jahre „Textgrammatik der deutschen Sprache“* (S. 19-32). München: Iudicium.
- Hufeisen, Britta & Marx, Nicole (Hrsg.). (2014). *EuroComGerm - die sieben Siebe: germanische Sprachen lesen lernen* (2. Aufl.). Aachen: Shaker.
- Koeppel, Rolf (2013). *Deutsch als Fremdsprache : spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis* (2. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren
- Koppensteiner, Jürgen & Schwarz, Eveline (2012). *Literatur im DaF/DaZ-Unterricht: eine Einführung in Theorie und Praxis*. Wien: Praesens-Verl.
- Kikuchi, Keita (2009). Listening to our learner's voices: What demotivates Japanese high school students? *Language Teaching Research*, 13 (4), 453-471.
- Knorr, Petra & Schramm, Karen (2016). Triangulation. In Daniela Caspari, Friederike Klippel, Michael Legutke & Karen Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: ein Handbuch* (S. 90-97). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Krashen, Stephen & Terrell, Tracy (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. London: Prentice Hall Europe.
- Kumschlies, Kirsten (2014). *Carroll, Lewis: Alice im Wunderland*. Verfügbar unter: <http://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/werke/929-carroll-lewis-alice-im-wunderland> [16.10.2020].
- Kurwinkel, Tobias (2017). *Bilderbuchanalyse: Narrativik – Ästhetik – Didaktik*. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Langer, Antje (2010). Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In Barbara Friebertshäuser, Antje Langer & Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. Aufl.) (S. 515-526). Weinheim [u.a.]: Juventa-Verl.
- Leubner, Martin, Saupe, Anja & Richter, Matthias (2010). *Literaturdidaktik*. Berlin: Akademie Verlag.
- Levin, Joel & Berry, Jill (1980). Children's learning of all the news that's fit to picture. *Educational Communication and Technology*, 28, 177-185.
- Lutjeharms, Madeline (2002). Lesestrategien und Interkomprehension in Sprachfamilien. In Gerhard Kischel (Hrsg.), *Eurocom: mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien; Tagungsband des internationalen Fachkongresses im europäischen Jahr der Sprachen 2001, Hagen, 9.-10. November 2001* (S. 124-140). Hagen: Fernuniv. Hagen.
- Mayring, Philipp (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (11. Aufl.). Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Mazza, Elisabetta (2015). Das Lesen authentischer Texte als Grundlage für das Erlernen einer Fremdsprache. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 4 (3), 1-13.

- Meyer, Hilbert (2009). *Was ist guter Unterricht?* (6.Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyerhoff, Juliane & Brühl, Christoph (2016). *Fachwissen lebendig vermitteln: Das Methodenhandbuch für Trainer und Dozenten* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Oxford, Rebecca (1998). *The unravelling tapestry: Teacher and course characteristics associated with demotivation in the language classroom. Demotivation in foreign language learning*. Paper presented at the TESOL'98 Congress, Seattle, WA, March.
- Paivio, Allan & Lambert, Wallace (1981). Dual coding and bilingual memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 20, 532-539.
- Piaget, Jean (1969). *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Primus, Beatrice (2012). *Semantische Rollen*. Heidelberg: Winter.
- Radden, Günter & Dirven, René (2007). *Cognitive English grammar*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Riemer, Claudia (2016). Befragung. In Daniela Caspari, Friederike Klippel, Michael Legutke & Karen Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: ein Handbuch* (S. 155-173). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Riggenbach, Heidi (1990). Discourse analysis and spoken language instruction. *Annual Review of Applied Linguistics*, 11, 152–163.
- Roche, Jörg & EL-Bouz, Katsiaryna (2018). Raum für Grammatik. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 23 (2), 86-99.
- Schlinkert, Heinz (2015). Zur Methodik der Bilderbuchbetrachtung. In Martin Textor & Antje Bostelmann (Hrsg.), *Das Kita-Handbuch*. Verfügbar unter: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/medienerziehung-informationstechnische-bildung/513> [06.01.2021].
- Schmelter, Lars (2014). Gütekriterien. In Julia Settinieri, Sevilen Demirkaya, Alexis Feldmeier, Nazan Gültekin-Karakoç & Claudia Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung* (S. 33-45). Stuttgart: UTB GmbH.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008). Ein 3-Phasen-Modell zur Förderung der Textkompetenz. *Fremdsprache Deutsch*, 39, 28-33.
- Shavit, Zohar (1980). The Ambivalent Status of Texts: The Case of Children's Literature. *Poetics today*, 1 (3), 75-86.
- Thiele, Jens (2011). Das Bilderbuch. In Günter Lange (Hrsg.), *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart: Ein Handbuch* (S. 217-230). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Thurmair, Maria (2004). Übungsgrammatiken im Kontext textgrammatischer Ansätze. In Peter Kühn (Hrsg.), *Übungsgrammatiken Deutsch als Fremdsprache: linguistische Analysen und didaktische Konzepte* (S. 79-102). Regensburg : Fachverband Deutsch als Fremdsprache.
- Timmis, Ivor (2018). A Text-based Approach to Grammar Practice. In Christian Jones (Hrsg.), *Practice in Second Language Learning* (S. 79-108). Cambridge University Press.
- Vasiljevic, Zorana (2012). Teaching idioms through Pictorial Elucidation. *The Journal of Asia TEFL*, 9 (3), 75-105.

- Vogel, Anke (2011). Crossreading – publikumszentrierte Ansätze: zur Erklärung des All-Age-Booms im Buchermarkt. In Christine Haug (Hrsg.), *Quo vadis, Kinderbuch?: Gegenwart und Zukunft der Literatur für junge Leser* (S. 23-36). Wiesbaden: Harrassowitz.
- Vollmer, Barbara (2020). Kreativität in Schule und Unterricht. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Weber, Angelika (2018). Teaching grammar through literature in foreign language learning with German as an example. *Per Linguam*, 34 (1), 78-89.
- Weidenmann, Bernd (1991). Bilder für Lerner: Verstehensprobleme bei didaktischen Bildern. *Fremdsprache Deutsch*, 5, 12-16.
- Weinrich, Harald (1983). Literatur im Fremdsprachenunterricht – ja, aber mit Phantasie. *Die neueren Sprachen*, 82 (3), 200-216.
- Weinrich, Harald (2003). *Textgrammatik der deutschen Sprache* (2.Aufl.). Hildesheim [u.a.]: Olms.
- Wicke, Rainer (2014). *Werkzeuge zur Arbeit mit literarischen Texten*. München: Hueber. Verfügbar unter <http://www.hueber.de/media/36/Werkzeuge-zur-Arbeit-mit-literarischen-Texten.pdf> [22.04.2020].
- Woolfolk, Anita (1987). *Educational Psychology* (3. Aufl.). New Jersey: Prentice-Hall.
- Wygotski, Lew (1987). *Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*. Köln: Pahl-Rugenstein.

13. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Steckbriefe (Quelle: Wicke, 2014, S. 12)	11
Abbildung 2: lokale Präpositionen Visualisierung (Quelle: Brüder Grimm, 2009, S. 10)	11
Abbildung 3: Klammerfelder (Quelle: Weinrich, 2003, S. 60).....	36
Abbildung 4: Visualisierung Negation (Quelle: Brüder Grimm, 2009, S. 12)	40
Abbildung 5: Visualisierung Wechselpräpositionen (Quelle: Brüder Grimm, 2009, S. 4)	45
Abbildung 6: Subjekt/Objekt Visualisierung (Quelle: Brüder Grimm, 2009, S. 10).....	46
Abbildung 7: Forschungsdesign.....	53
Abbildung 8: Ablaufmodell qualitative Inhaltsanalyse (Quelle: Mayring, 2010, S. 60)	64
Abbildung 9: Motivationsgründe	74
Abbildung 10: Demotivationsgründe	79
Abbildung 11: Verständlichkeit	81
Abbildung 12: Visualisierung Thema-Rhema (Brüder Grimm, 2009, S. 6)	94

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Profilanalyse (Quelle: Grieshaber, 2013, o.S.)	23
Tabelle 2: Pronomina (Quelle: Weinrich, 2003, S. 96).....	33
Tabelle 3: räumliche Basispräpositionen der deutschen Sprache (Quelle: Roche & EL-Bouz, 2018, S. 90)	44
Tabelle 4: Theoriegeleitete Kodierung.....	69

14. Abstract

Der Grammatikerwerb wird von vielen Lernenden oft als ein komplexer, abstrakter und anstrengender Prozess wahrgenommen. Um dem entgegenzuwirken schlägt u.a. Weinrich (2003) vor, mit literarischen Texten im Unterricht zu arbeiten. Auf der Suche nach literarischen Texten gab das Bilderbuch den Anstoß zur Fragestellung, denn dieses vereint einen literarischen und textgrammatischen Ansatz und ermöglicht darüber hinaus eine Visualisierung der Grammatik. Diese Ausgangslage führte zur leitenden Forschungsfrage der Fallstudie: *Wie wirkt sich der Einsatz von Bilderbüchern zur Grammatikvermittlung auf der Grundstufe im DaZ-Erwachsenenunterricht auf die Lerner/innenmotivation aus?*

In Anlehnung an eine exemplarische Bilderbuchanalyse wurde Lernmaterial für Bilderbuch-Einheiten erstellt, welche in zwei A1-DaZ-Erwachsenenkursen durchgeführt wurden. Anschließend wurden die Erfahrungen und Sichtweisen der Lernenden und Lehrenden mittels der Methoden schriftliche Befragung und Interview zu diesen Einheiten erhoben. Laut den Untersuchungsergebnissen tragen Bilderbücher zu Kreativität und Abwechslung im Unterricht bei und erwecken die Lesefreude der Lernenden, was ihre Motivation wesentlich steigert. Zudem zeigte sich, dass sich der textgrammatische Ansatz positiv auf die Verständlichkeit und den Erinnerungswert der Grammatikphänomene auswirkt. Die Bilder bieten einen zusätzlichen Auffälligkeitswert und eine Entlastung, die Geschichte zu verstehen. Ebenso zeigte sich aber auch, dass sie ein Grund für Demotivation sein können, wenn der Schwierigkeitsgrad als zu hoch empfunden wurde oder persönliche Abneigungen bestanden. Allgemein lässt die positive Resonanz jedoch darauf schließen, dass das Bilderbuch ein geeignetes Medium darstellt.

15. Anhang

15.1. Bilderbuchverweise



Abbildung 12: Visualisierung Thema-Rhema (Brüder Grimm, 2009, S. 6)

15.2. Didaktisches Material der Bilderbuch-Einheiten

Die große Wörterfabrik

Die große Wörterfabrik ist ein Bilderbuch von Agnès de Lestrade und Valeria Docampo. Die Geschichte erzählt vom Wert der Wörter...



1. Sehen Sie sich das Video „Die große Wörterfabrik“ an. Welche Wörter hören Sie? Kreuzen Sie an.

Wörterfabrik	Land	Stadt
reden	kaufen	lesen
Geld	Paul	Anna
Wörter	Marie	Vermögen



2. Ordnen Sie die angekreuzten Wörter den richtigen Begriffen zu. Was wissen wir über die Geschichte?

Ort der Geschichte (2)

Personen (2)

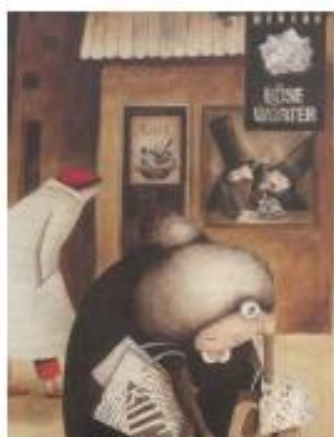
Sprache (4)



3. Lesen Sie die Geschichte. Setzen Sie das Verb in der richtigen Präsens-Form ein und formulieren Sie die grammatische Regel.

Teil I Die Welt der Wörterfabrik

Es _____ (1) (geben) ein Land, in dem die Menschen fast gar nicht _____ (2) (reden). Das _____ (3) (sein) das Land der großen Wörterfabrik. In diesem Land müssen die Menschen die Wörter kaufen, um sie aussprechen zu können. Es _____ (4) (geben) Wörter, die sind wertvoller als andere. Nur reiche Menschen _____ (5) (sagen) diese Wörter. Denn Sprechen ist teuer im Land der großen Wörterfabrik. Im Frühling, beim Schlussverkauf, gibt es Wörter im Sonderangebot. Aber diese Wörter _____ (6) (sein) oft unnütz. Die Wörter _____ (7) (fliegen) an manchen Tagen auch durch die Luft. Die Kinder _____ (8) (fangen) sie dann mit ihren Schmetterlingsnetzen ein. Sie _____ (8) (sein) stolz, wenn sie ihren Eltern beim Abendessen einige Wörter sagen.



Wörter kaufen



Schlussverkauf



Kinder fangen Wörter mit einem Netz

Regel I:

a) Das *Präsens* bilde ich mit dem Verbstamm+ Endung _____ für die 3. Person Singular.

b) Das *Präsens* bilde ich mit dem Verbstamm+ Endung _____ für die 3. Person Plural.

c) Für welches Verb gilt diese Regel *nicht*? Welches ist unregelmäßig?

d) Welches Verb wechselt den Vokal (e→i)?



4. Lesen Sie die Geschichte weiter. Setzen Sie das Verb in der richtigen Präsens-Form ein.

Teil 2: Paul und Marie

Marie _____ (1) (wohnen) im Nachbarhaus. Paul kann nicht zu Marie sagen: „Hallo, wie geht's?“, denn er hat diese Wörter nicht. Paul _____ (2) (sehen) Oskar hinter ihr. Oskar ist Pauls schlimmster Feind. Seine Eltern sind sehr reich. Aber das ist nicht der Grund, warum Paul ihn nicht _____ (3) (mögen). Oskar spricht. Zu Marie: „Ich _____ (4) (lieben) dich von ganzem Herzen, meine Marie.“ Marie _____ (5) (lächeln). Und Paul weiß nicht, wen sie eigentlich anlächelt. Paul _____ (6) (holen) tief Luft und er _____ (7) (sagen) die Wörter, die er in seinem Netz gefangen hat: „Kirsche“, „Staub“, „Stuhl“. Marie sieht ihn an. Weil sie keine Wörter _____ (8) (haben). Sie gibt Paul einen Kuss auf die Wange.



Paul, Marie und Oskar



Paul holt tief Luft und spricht.



Marie gibt Paul einen Kuss.

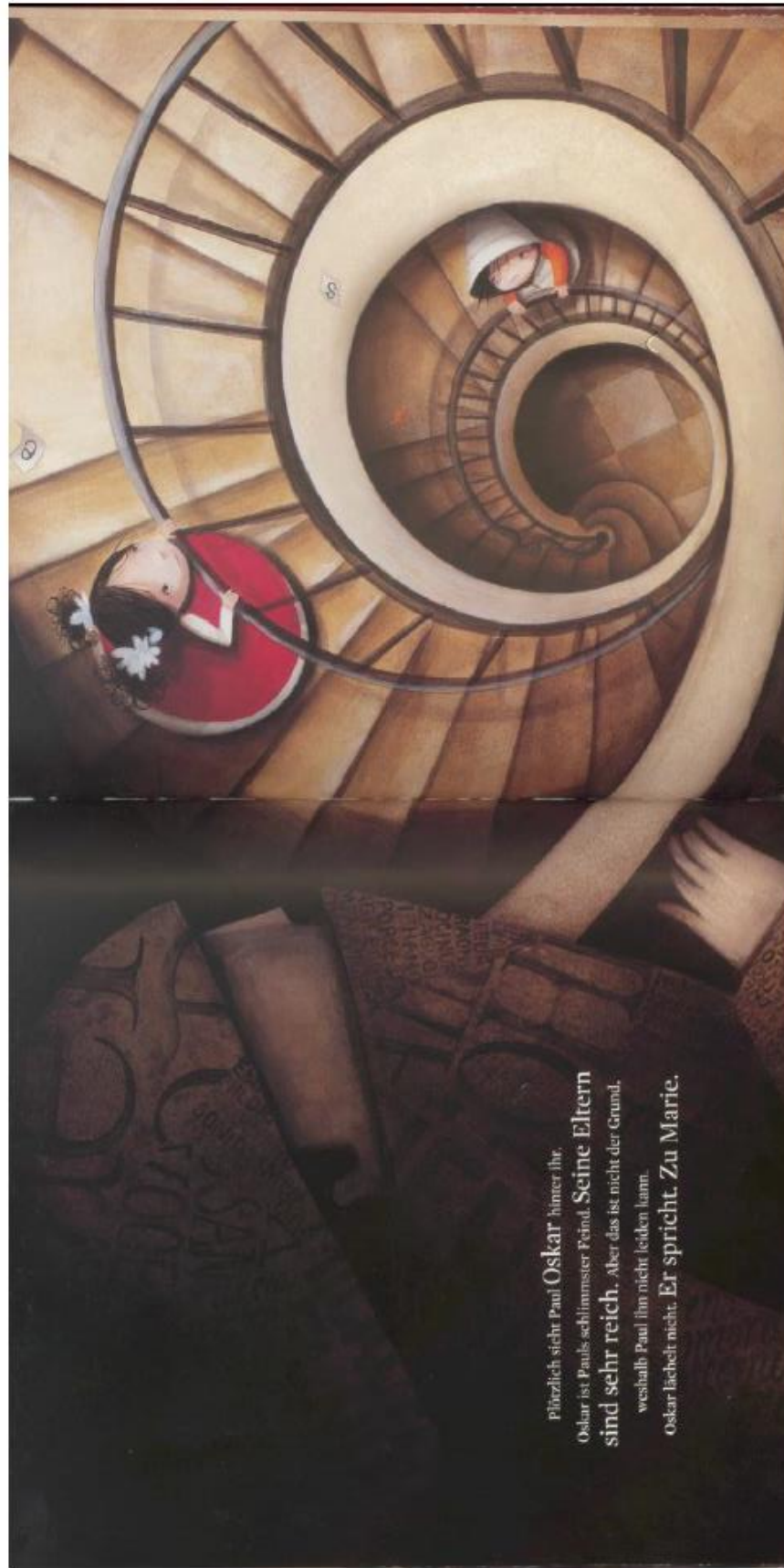
5. Welche dieser 8 Verben stehen mit dem Nominativ, welche Verben mit Nominativ + Akkusativ?

Verben mit Nominativ	Verben mit Nominativ+Akkusativ



6. Markieren Sie das Verb (rot), Nominativ (blau) und Akkusativ (grün) in Bild und Text.

(a) Paul sieht Oskar hinter ihr (=Marie). (b) Paul mag ihn nicht (= Paul kann Oskar nicht leiden).



(c) Ich liebe dich meine Marie.





7. Schreiben Sie einen Steckbrief zu Paul oder Marie. Verwenden Sie die Sätze im Bilderbuch als Hilfe und den Mustersteckbrief von Oskar. Bilden Sie ganze Sätze im Präsens und achten Sie auf die Verben mit Akkusativ.

(A) PAUL



(B) MARIE



(C) OSKAR



Der Steckbrief:

- Name
- Alter
- Aussehen (+Verb *haben*; Welche Augenfarbe/Haarfarbe hat er/sie?)
- Wohnort
- Sprache (+ Verb *haben*, Hat er/sie viele/ wenige/ keine Wörter?)
- Kleidung (+Verb *tragen*; Wer trägt was?)
- Eigenschaften
- Beziehungen: (+Verb *lieben*; Wer liebt wen? (ein Junge/ein Mädchen); +*haben* (Feind/Freund/Eltern))

- Aussehen: schwarze/ braune.. Haare, braune/ blaue ...Augen; Körper (dick, dünn, klein, groß *sein*)
- Kleidung: eine Hose, eine Jacke, ein Mantel, ein Kleid, eine Kappe, ein Hemd, ein Schmetterling, eine Blume
- Eigenschaften: (un)sympathisch, gut, böse, reich, fröhlich, arm, schüchtern, selbstbewusst *sein*

Beispiel: Oskar (C)

*Oskar ist zehn Jahre alt. Er hat schwarze Haare und braune Augen. Er ist groß und ein bisschen dick. Er trägt **einen** Mantel und er trägt eine Kappe. Er wohnt im Land der Wörterfabrik. Er hat viele Wörter. Er hat Eltern. Sie sind sehr reich. Oskar liebt ein Mädchen. Sie heißt Marie. Er hat auch **einen** Feind, Paul. Oskar ist selbstbewusst, aber unsympathisch.*

Glossar

deutsches Wort	Erklärung	translation in English
die Fabrik	Gebäude, in dem Arbeiter/Maschinen Produkte (Autos, Computer...) machen	factory
das Vermögen	ein Vermögen haben = viel Geld haben =reich sein	fortune
etwas aussprechen	etwas sagen, das andere hören können	to vocalise
wertvoller	wichtiger, teurer; etwas hilft mehr	more valuable
der Schlussverkauf	etwas billig kaufen	sale
unnütz	etwas hilft nicht viel oder gar nicht	useless
das Schmetterlingsnetz	Ding, mit dem man Tiere (z.B. Schmetterlinge) fangen kann	net
stolz sein auf	glücklich sein, wenn man etwas geleistet hat. <i>Ich habe eine 1 auf den Test. Ich bin stolz darauf.</i>	to be proud of
der Feind	Person, die man absolut nicht mag; der Gegner	enemy
das Nachbarhaus	mein Nachbar= jemand, der neben mir wohnt	house next door (neighbour)
jemanden nicht leiden können	jemanden nicht mögen	to cannot stand someone

15.3. Fragebogen

Fragebogen

Liebe Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen!

Ich bitte Sie, den folgenden Fragebogen gewissenhaft und ehrlich auszufüllen. Die Ergebnisse sollen dabei helfen, den Unterricht zu verbessern. Der Fragebogen ist komplett anonym. Ich danke Ihnen vielmals für Ihre Teilnahme und Ihr Bemühen!

Dear participants,

I am asking you to fill out this questionnaire carefully and honestly. The results will help to improve teaching methods. The questionnaire is completely anonymous. Thank you very much for your participation and effort.

Einstiegsfragen/ opening questions

→ Alter/ age:

→ Geschlecht/ gender:

→ Erstsprache/ first language:

Was bedeutet die Rating-Skala?/ How to read the rating scale.

4=trifft zu/ strongly agree	
3=trifft eher zu/ agree	
2= trifft weniger zu/ disagree	
1=trifft nicht zu/ strongly disagree	

Datenschutzmitteilung

Der Schutz Ihrer persönlichen Daten ist mir bei dieser Befragung ein besonderes Anliegen. Ihre Daten werden daher ausschließlich auf Grundlage der gesetzlichen Bestimmungen (§ 2f Abs 5 FOG) erhoben und verarbeitet.

Diese Befragung wird im Zuge der Abfassung einer Masterarbeit an der Universität Wien erstellt. Die Daten können von der Lehrveranstaltungs-Leitung bzw. von dem/der Betreuer/in bzw. Begutachter/in der wissenschaftlichen Arbeit für Zwecke der Leistungsbeurteilung eingesehen werden. Die erhobenen Daten dürfen gemäß Art 89 Abs 1 DSGVO grundsätzlich unbeschränkt gespeichert werden.

Es besteht das Recht auf Auskunft durch den/die Verantwortlichen an dieser Studie über die erhobenen personenbezogenen Daten sowie das Recht auf Berichtigung, Löschung, Einschränkung der Verarbeitung der Daten sowie ein Widerspruchsrecht gegen die Verarbeitung sowie des Rechts auf Datenübertragbarkeit.

Wenn Sie Fragen zu dieser Erhebung haben, wenden Sie sich bitte gerne an den Verantwortlichen dieser Untersuchung: Sabina POMBERGER (a01421180@unet.univie.ac.at), Studentin der Studienrichtung Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (Master) an der Universität Wien, Adresse: Im Hopfgarten 7, 4820 Bad Ischl.

Für grundsätzliche juristische Fragen im Zusammenhang mit der DSGVO/FOG und studentischer Forschung wenden Sie sich an den Datenschutzbeauftragten der Universität Wien, Dr. Daniel Stanonik, LL.M. (daniel.stanonik@univie.ac.at). Zudem besteht das Recht der Beschwerde bei der Datenschutzbehörde (bspw. über dsb@dsb.gv.at).

***Ich habe die Hinweise zum Schutz meiner persönlichen Daten gelesen und akzeptiere diese. / Yes, I accept the terms and conditions. ☐**

Fragebogen

Einsatz von Bilderbüchern zur Grammatikvermittlung im DaF-Erwachsenenunterricht

Engagement Bitte bewerten Sie folgende Aussagen zum Thema „Engagement“. Please answer the questions relating to „commitment“.	trifft zu 	trifft eher zu 	trifft weniger zu 	trifft nicht zu 
Ich möchte das Bilderbuch gerne nochmal lesen. I would like to read the picture-book again.	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1
Ich möchte auch in der Zukunft mit Bilderbüchern Deutsch lernen. I want to continue using picture-books to learn German.	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1
Ich habe mich gerne freiwillig in dieser Unterrichtsstunde zu Wort gemeldet. I liked participating in this lesson.	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1

Selbsteinschätzung Bitte bewerten Sie folgende Aussagen zum Thema „Selbsteinschätzung“. Please answer the questions relating to „self-evaluation“.	trifft zu	trifft eher zu	trifft weniger zu	trifft nicht zu
Ich kann das Präsens anwenden. I can use the present tense.	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1
Ich kann den Akkusativ anwenden. I can use the „Akkusativ“.	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1
Ich habe mein Lernziel erreicht. I reached my learning goal.	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1

Verständlichkeit Bitte bewerten Sie folgende Aussagen zum Thema „Verständlichkeit“. Please answer the questions relating to „comprehensability“.	trifft zu	trifft eher zu	trifft weniger zu	trifft nicht zu
Bei Verständnisschwierigkeiten helfen mir der Text und die Bilder. The text and images helped me to deal with difficulties in understanding grammar.	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1
Ich konnte die Übungen mit Hilfe des Textes gut lösen. I could solve the exercises with the help of the text.	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1
Der Text hilft mir, mich an die Grammatik zu erinnern. The text helped me to remember the grammar.	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1
Die Bilder helfen mir, mich an die Grammatik zu erinnern. The images helped me to remember the grammar.	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1

Motivation	trifft zu	trifft eher zu	trifft weniger zu	trifft nicht zu
Bitte bewerten Sie folgende Aussage zum Thema „Motivation“. Please answer the questions relating to „motivation“.				
Das Bilderbuch motiviert mich Grammatik zu lernen. The book motivates me to learn grammar.	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1
Das Lernziel ist klar für mich gewesen. The purpose of the tasks was clear to me.	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1
Die Themen des Buches sind relevant für mich. The book's topics are relevant for me.	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1
Ich habe neue/andere Perspektiven kennengelernt. I gained new/different perspectives.	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1
Die Geschichte ist emotional für mich. The story touched me on an emotional level.	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1

Gründe für fehlende Motivation/ reasons for lack of motivation Was hat Sie demotiviert? Kreuzen Sie an oder ergänzen Sie. (Mehrfachantworten sind möglich) What demotivated you? Tick and fill in as appropriate. (Multiple answers are possible)
☐ Der Text ist für mich zu schwierig. / The text was too difficult.
☐ Der Text ist für mich zu einfach. / The text was too easy.
☐ Ich erkenne die Grammatikphänomene nicht im Buch. / I did not recognise the grammar in the book.
☐ Ich lese nicht gerne. / I don't like reading.
☐ Das Buch ist nicht altersgemäß. / The book is not age-appropriate.
☐ Der Inhalt des Buches ist nicht interessant. / The book's storyline is not interesting.
☐ Sonstiges: / other:

Motivationsgründe / reasons for motivation Warum waren Sie motiviert? Kreuzen Sie an oder ergänzen Sie. (Mehrfachantworten sind möglich) What motivated you? Tick and fill in as appropriate. (Multiple answers are possible)	
☐	Die Lernatmosphäre ist sehr angenehm gewesen. / The atmosphere in class was relaxing.
☐	Ich lese gerne. / I like reading.
☐	Der Unterricht ist kreativ gewesen. / The lesson was creative.
☐	Die Bilder motivieren mich. / The images motivated me.
☐	Der Einsatz des Bilderbuches überrascht mich. / Learning with a picture-book suprised me.
☐	Der Text ist authentisch. / The text is authentic.
☐	Ich habe viele Grammatikphänomene im Text erkannt. / I recognised many grammar structures.
☐	Sonstiges: / other:

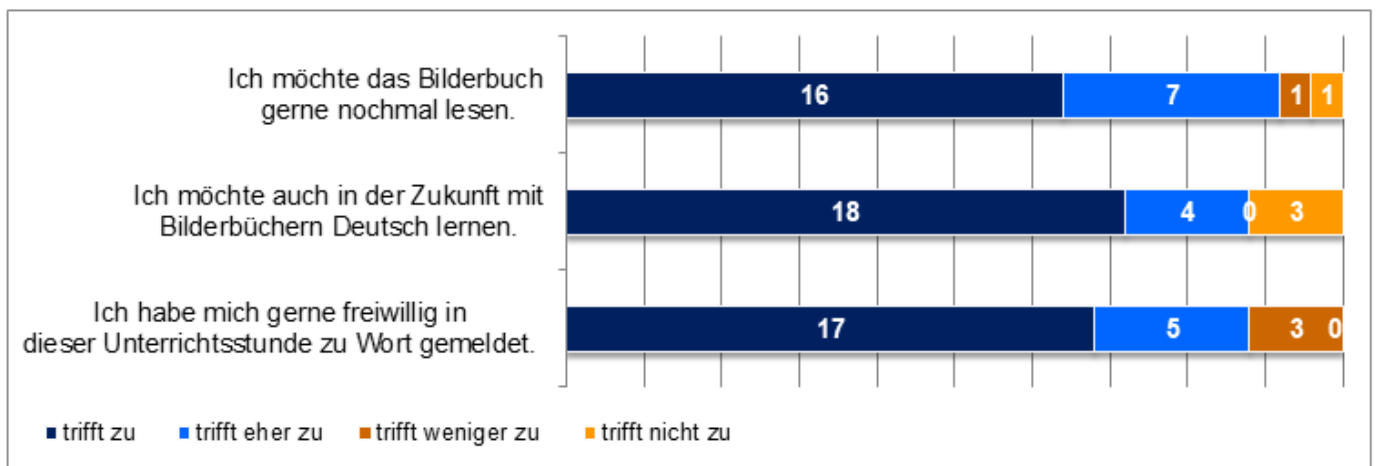
Bild und Text	trifft zu	trifft eher zu	trifft weniger zu	trifft nicht zu
Bitte bewerten Sie folgende Aussagen zum Thema „Bild und Text“. Please answer the following questions relating to „image and text“.				
Die Bilder haben mich vom Grammatiklernen abgelenkt. / The images distracted me from learning the grammar.	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1
Ich habe die grammatische Regel mit Hilfe des Textes verstanden. / I understood the grammar rule with the help of the text.	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1
Ich habe die grammatische Regel mit Hilfe der Bilder verstanden. / I understood the grammar rule with help of the images.	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1
Die Bilder haben mir geholfen, die Geschichte zu verstehen. / The images helped me understand the storyline.	☐ 4	☐ 3	☐ 2	☐ 1

Was war positiv und/oder negativ für Sie? / What was positive and/or negative for you?

15.3.1. Rohdaten & Codierung des Fragebogens

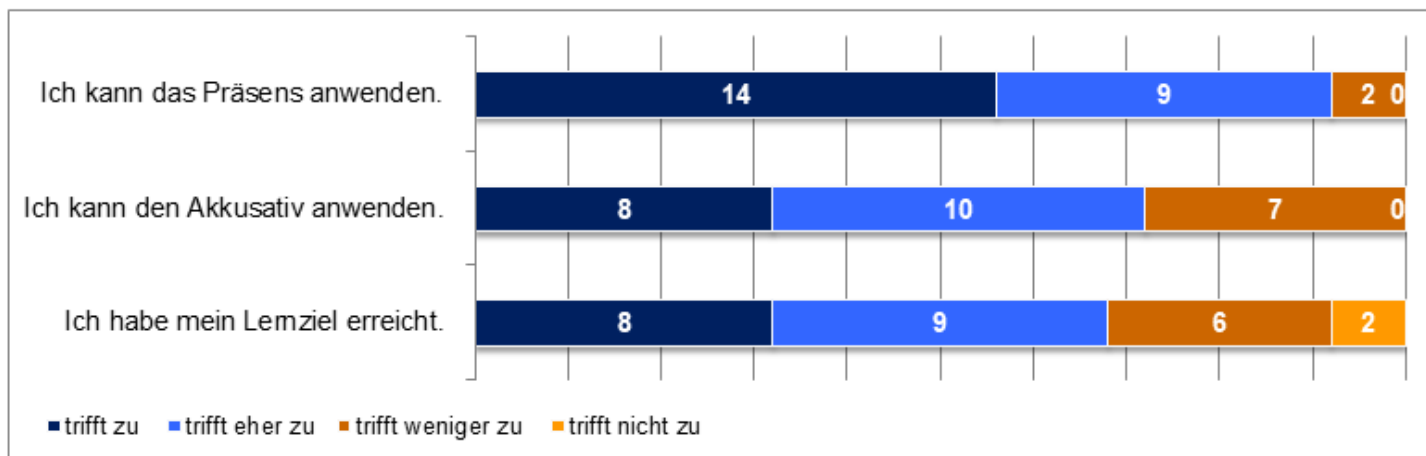
Engagement

	trifft zu		trifft eher zu		trifft weniger zu		trifft nicht zu		Gesamt
Ich möchte das Bilderbuch gerne nochmal lesen.	16	64%	7	28%	1	4%	1	4%	n=25
Ich möchte auch in der Zukunft mit Bilderbüchern Deutsch lernen.	18	72%	4	16%	0	0%	3	12%	n=25
Ich habe mich gerne freiwillig in dieser Unterrichtsstunde zu Wort gemeldet.	17	68%	5	20%	3	12%	0	0%	n=25



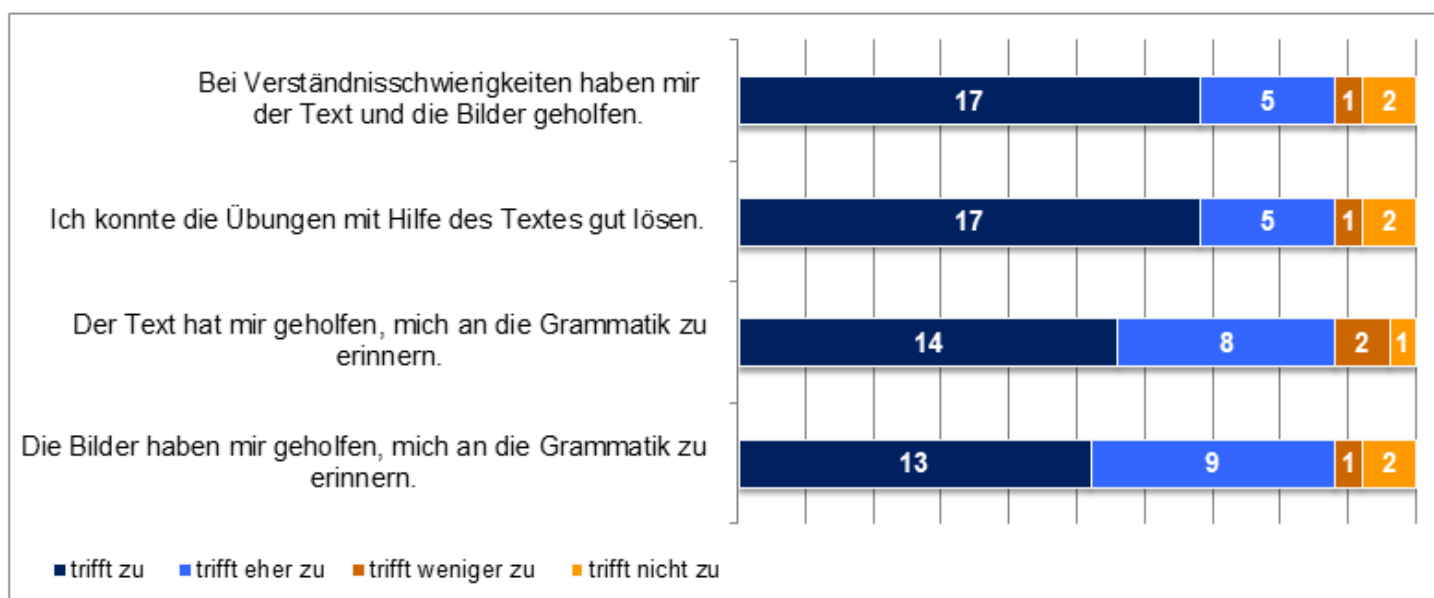
Selbsteinschätzung

	trifft zu		trifft eher zu		trifft weniger zu		trifft nicht zu		Gesamt
Ich kann das Präsens anwenden.	14	56%	9	36%	2	8%	0	0%	n=25
Ich kann den Akkusativ anwenden.	8	32%	10	40%	7	28%	0	0%	n=25
Ich habe mein Lernziel erreicht.	8	32%	9	36%	6	24%	2	8%	n=25



Verständlichkeit

	trifft zu		trifft eher zu		trifft weniger zu		trifft nicht zu		Gesamt
Bei Verständnisschwierigkeiten haben mir der Text und die Bilder geholfen.	17	68%	5	20%	1	4%	2	8%	n=25
Ich konnte die Übungen mit Hilfe des Textes gut lösen.	17	68%	5	20%	1	4%	2	8%	n=25
Der Text hat mir geholfen, mich an die Grammatik zu erinnern.	14	56%	8	32%	2	8%	1	4%	n=25
Die Bilder haben mir geholfen, mich an die Grammatik zu erinnern.	13	52%	9	36%	1	4%	2	8%	n=25



Motivation

	trifft zu		trifft eher zu		trifft weniger zu		trifft nicht zu		Gesamt
Das Bilderbuch motiviert mich, Grammatik zu lernen.	12	48%	9	36%	3	12%	1	4%	n=25
Das Lernziel ist klar für mich gewesen.	14	56%	7	28%	3	12%	1	4%	n=25
Die Themen des Buches sind relevant für mich.	13	54%	6	25%	4	17%	1	4%	n=24
Ich habe neue/andere Perspektiven kennengelernt.	15	60%	7	28%	1	4%	2	8%	n=25
Die Geschichte ist emotional für mich gewesen.	8	32%	10	40%	5	20%	2	8%	n=25

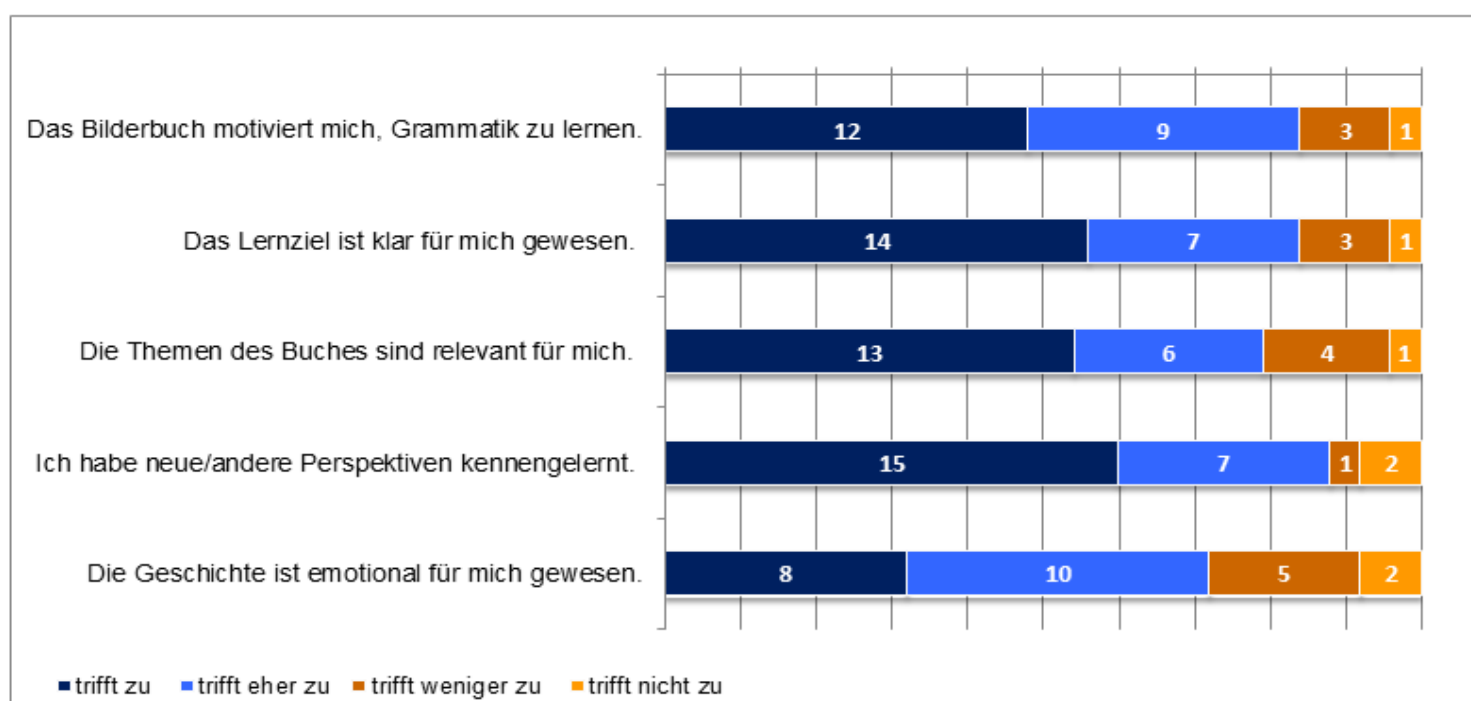
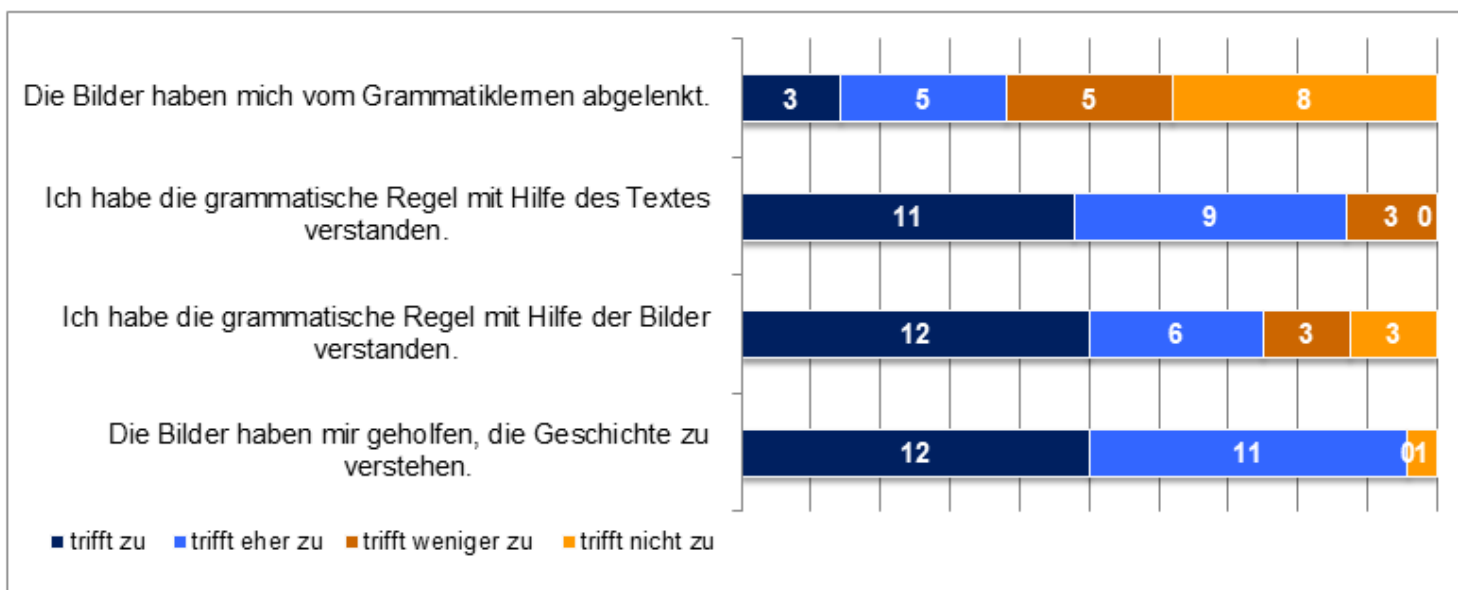


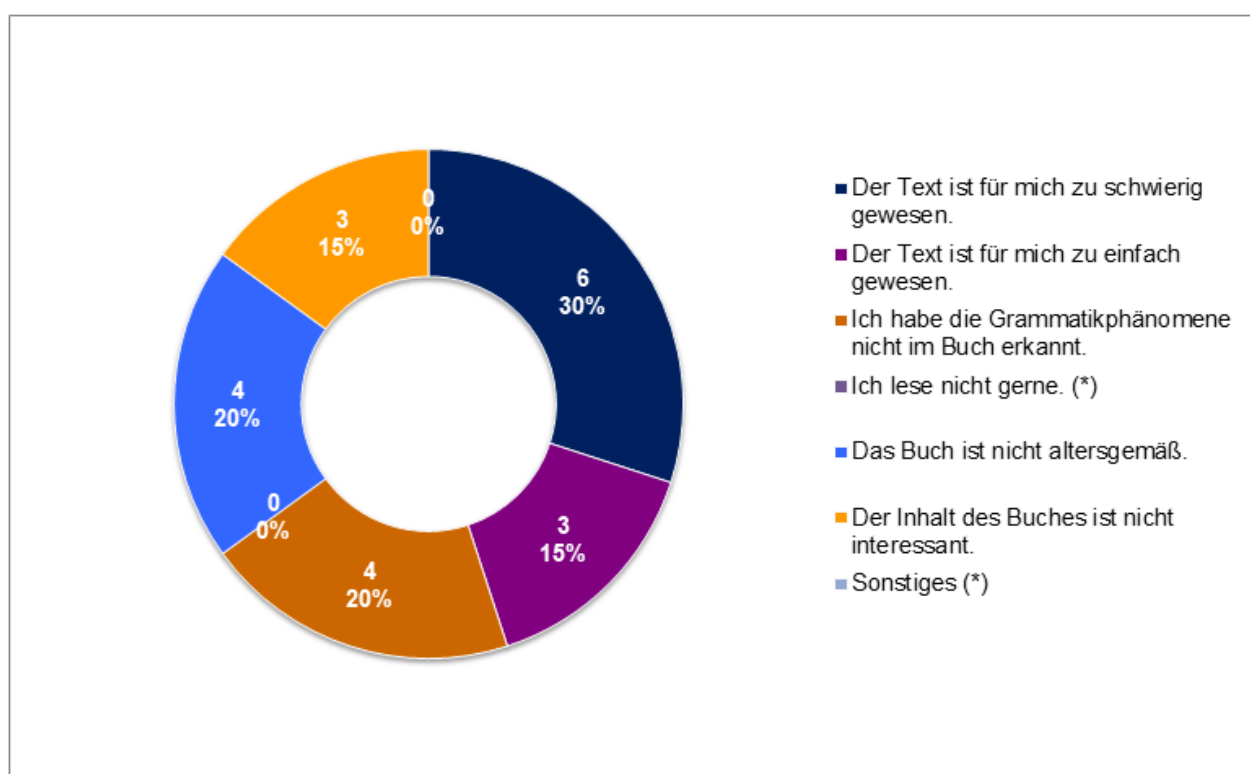
Bild und Text

	trifft zu		trifft eher zu		trifft weniger zu		trifft nicht zu		Gesamt
Die Bilder haben mich vom Grammatiklernen abgelenkt.	3	14%	5	24%	5	24%	8	38%	n=21
Ich habe die grammatische Regel mit Hilfe des Textes verstanden.	11	48%	9	39%	3	13%	0	0%	n=23
Ich habe die grammatische Regel mit Hilfe der Bilder verstanden.	12	50%	6	25%	3	13%	3	13%	n=24
Die Bilder haben mir geholfen, die Geschichte zu verstehen.	12	50%	11	46%	0	0%	1	4%	n=24



Gründe für fehlende Motivation

Der Text ist für mich zu schwierig gewesen.	6	30%
Der Text ist für mich zu einfach gewesen.	3	15%
Ich habe die Grammatikphänomene nicht im Buch erkannt.	4	20%
Ich lese nicht gerne. (*)	0	0%
Das Buch ist nicht altersgemäß.	4	20%
Der Inhalt des Buches ist nicht interessant.	3	15%
Sonstiges (*)	0	0%
Gesamt	n=20	100%

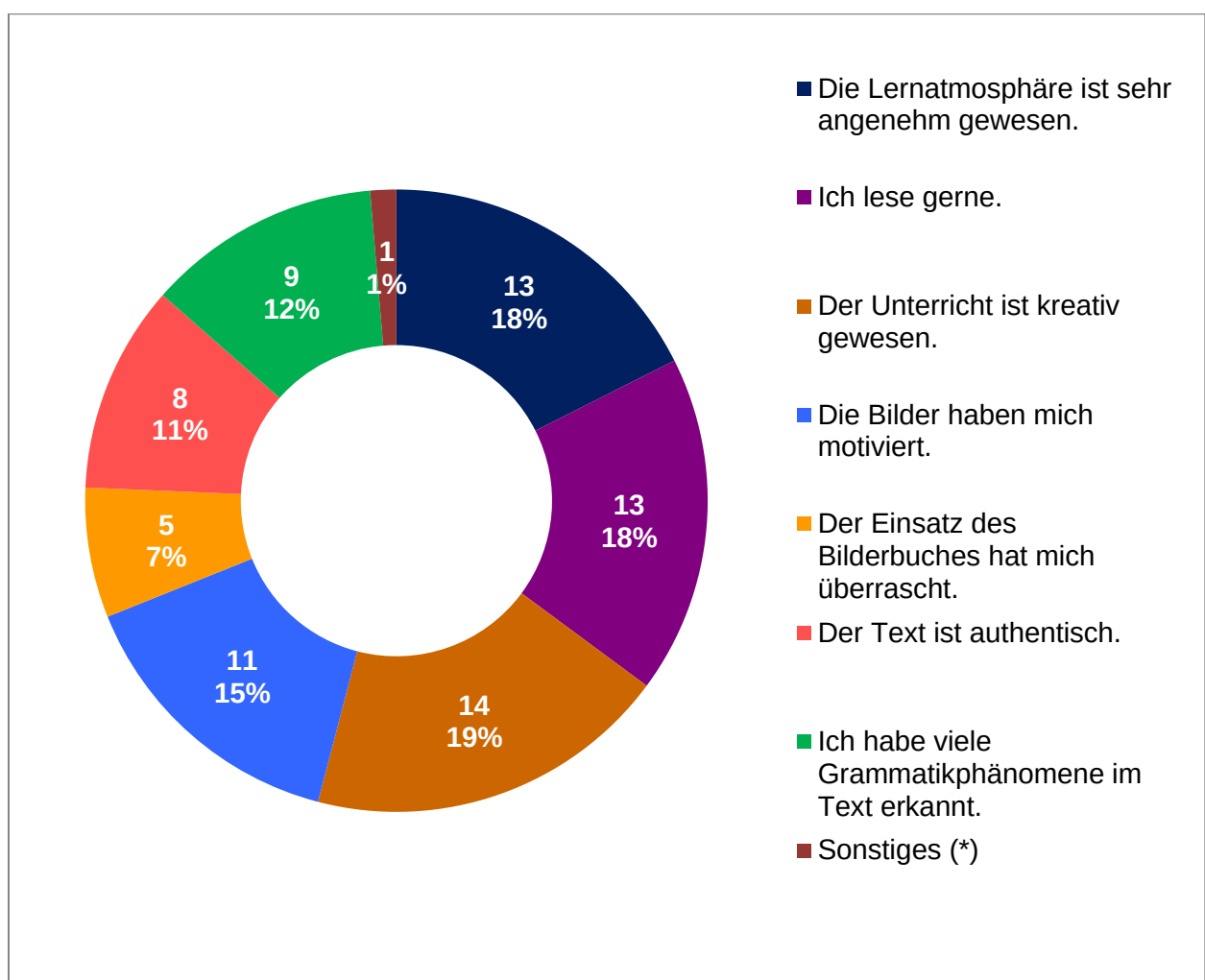


Motivationsgründe

Die Lernatmosphäre ist sehr angenehm gewesen.
 Ich lese gerne.
 Der Unterricht ist kreativ gewesen.
 Die Bilder haben mich motiviert.
 Der Einsatz des Bilderbuches hat mich überrascht.
 Der Text ist authentisch.
 Ich habe viele Grammatikphänomene im Text erkannt.
 Sonstiges
 Gesamt

13
 13
 14
 11
 5
 8
 9
 1

n=74 100%



15.4. Interviewleitfaden



Zustimmungserklärung/Datenschutzmitteilung

Herzlichen Dank, dass Sie sich bereit erklärt haben, als Expert/in für ein Gespräch für die Abfassung einer Masterarbeit an der Universität Wien zur Verfügung zu stehen.

Gemäß Datenschutzgesetz (§ 7 Abs 2 Ziffer 2 DSG) muss für ein derartiges Interview Ihre Zustimmung eingeholt werden, da die Aussagen unter Nennung Ihres Namens in der Masterarbeit verwendet (zitiert) werden.

Die Inhalte des Interviews werden transkribiert. Sie erhalten die Abschrift vor der Verwendung zur Freigabe. Das Transkript des Interviews wird der Arbeit im Anhang beigelegt. Abschlussarbeiten müssen laut Universitätsgesetz veröffentlicht werden (durch Aufstellen in der National- und Universitätsbibliothek), sie sind üblicherweise auch online zugänglich.

Die Daten können von der Lehrveranstaltungs-Leitung bzw. von dem/der Betreuer/in bzw. Begutachter/in der wissenschaftlichen Arbeit für Zwecke der Leistungsbeurteilung eingesehen werden. Die erhobenen Daten dürfen gemäß Art 89 Abs 1 DSGVO grundsätzlich unbeschränkt gespeichert werden.

Sie können die Zustimmung zur Verwendung dieses Interviews jederzeit widerrufen, alle Aussagen, die bis zu diesem Zeitpunkt in der wissenschaftlichen Arbeit verwendet wurden, sind allerdings rechtskonform und müssen nicht aus der Arbeit entfernt werden.

Weiters besteht das Recht auf Auskunft durch den/die Verantwortlichen an dieser Studie über die erhobenen personenbezogenen Daten sowie das Recht auf Berichtigung, Löschung, Einschränkung der Verarbeitung der Daten sowie ein Widerspruchsrecht gegen die Verarbeitung sowie des Rechts auf Datenübertragbarkeit.

Wenn Sie Fragen zu dieser Erhebung haben, wenden Sie sich bitte gerne an den Verantwortlichen dieser Untersuchung: Sabina POMBERGER (a01421180@unet.univie.ac.at), Studentin der Studienrichtung Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (Master) an der Universität Wien, Adresse: Im Hopfgarten 7, 4820 Bad Ischl.

Für grundsätzliche juristische Fragen im Zusammenhang mit der DSGVO/FOG und studentischer Forschung wenden Sie sich an den Datenschutzbeauftragten der Universität Wien, Dr. Daniel Stanonik, LL.M. (daniel.stanonik@univie.ac.at). Zudem besteht das Recht der Beschwerde bei der Datenschutzbehörde (bspw. über dsb@dsb.gv.at).

***Ich habe die Hinweise zum Schutz meiner persönlichen Daten gelesen und stimme der Verwendung meiner personenbezogenen Daten im Rahmen der wissenschaftlichen Arbeit hiermit zu. ☐**

Ort, Datum, Name

Leitfadeninterview

Fragestellung: Wie wirkt sich der Einsatz von Bilderbüchern zur Grammatikvermittlung auf die Motivation der Lernenden aus?

Interviewpartner/innen: DaF-Lehrende am WIFI Bad Ischl / ZIB Wien

Ausbildung:

Unterrichtserfahrung:

Einleitung

- Begrüßung und Dank für die Teilnahmebereitschaft
- Eigene Vorstellung (Name, Projekt, Thema)
- Erklärung des Interviewablaufs (Dauer, Vorgehen)
- Informationen über Datenschutz

Einstiegsfragen:

- a) Haben Sie zuvor mit Bilderbüchern im Unterricht gearbeitet?
- b) Wie schätzen Sie die Aufmerksamkeit und Motivation der TN im Deutschunterricht allgemein ein?

	Leitfrage, Erzählimpuls	Memospalte	Steuerungsfragen	Aufrechterhaltungsfragen
1	Welche Besonderheiten sind Ihnen in Bezug auf die Lernatmosphäre aufgefallen? Erzählen Sie doch mal.	Freiwillige Meldungen, Aufgabenengagement, Erinnerungswert	Wie konzentriert waren die Lernenden beim Lesen/den Übungen? Mich würde noch interessieren, ob sich die TN besonders oft freiwillig gemeldet haben?	Können Sie sich an eine konkrete Situation erinnern?
2	Welche Veränderungen in Bezug auf die Aufmerksamkeit und Motivation der TN konnten Sie feststellen?	in den Pausen über das Buch geredet, wollten mehr darüber wissen	Haben sich die TN auch in den Pausen nach dem Unterricht über das Buch unterhalten (untereinander oder mit Ihnen?)	Können Sie mir das etwas genauer beschreiben?
3	Welche positiven Effekte hatte das Bilderbuchprojekt?	Erinnerungswert, Verständlichkeit, Relevanz, Interesse, emotional berührt,	Konnten sich die TN gut an die Grammatikstrukturen erinnern?	Können Sie sich an eine konkrete Situation erinnern? Würden Sie mir diese beschreiben?

		neue Perspektiven	Haben die Visualisierung beim Verstehen geholfen?	
4	Welche Hindernisse oder Probleme gab es im Unterricht?	Ablenkung, Schwierigkeitsgrad, Lernziel erreicht?	Was würden Sie verändern/beibehalten? Hatten Sie das Gefühl die Bilder/Geschichte waren eine Ablenkung von der Grammatikform? War der Text zu schwer/leicht?	Können Sie vielleicht ein Beispiel nennen?
5	Wie beurteilen Sie die Möglichkeit, Grammatikkompetenz durch Bilderbücher zu erwerben?	Lernziele, Motivation	Konnte das Lernziel erreicht werden?	
6	Wir sind jetzt am Ende des Interviews			

	angelangt. Gibt es noch etwas, was Sie ergänzen oder loswerden möchten?			
--	---	--	--	--

Abschluss - Dank für die Teilnahmebereitschaft - Information über Auswertung der Ergebnisse - Frage nach weiteren Interessent/innen - Verabschiedung
--

15.5. Transkriptionen der Interviews

Legende und Anmerkungen

- I = Interviewer/in
 - B = Befragte/r
 - / = Abbruchzeichen
 - (...) = Pausen ab 3 Sekunden
 - nonverbale Äußerungen in Klammern
 - Zeitmarken in # #
 - Betonungen werden in Großbuchstaben wiedergegeben
 - (unv.) = unverständlich
 - Es wird wörtlich transkribiert.
 - Dialekte werden möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt.
 - Rezeptionssignale (ah, hm) werden nicht transkribiert.
 - Die Fragen sind dem Leitfaden entsprechend nummeriert, wobei Zwischenfragen und Vertiefungsfragen nicht eigens markiert werden.
- (vgl. Dresing & Pehl, 2018)

Halbstandardisiertes Interview 1 (LP 1 der Gruppe 1)

am 07.12.2020: 21 Minuten

[Auslassung 00:00- 04:26: Einstieg, Begrüßung, Erklärung der Datenschutzregelung, Erklärung des Interviewablaufs, Besprechung Ausbildung und Berufserfahrung der Lehrperson.]

- 1 **1+2/I:** Welche Besonderheiten sind dir in Bezug auf die Lernatmosphäre aufgefallen oder welche Veränderungen in Bezug auf die Aufmerksamkeit, die Motivation der Lernenden? Also waren sie besonders motiviert oder konzentriert oder eben nicht? Oder war es gleich? #04:26#
- 2 **B:** (...) Ich würde sagen es ist, es war eine Situation wie sie auch / wie ich sie sonst auch erlebe. Ja genau. Es war natürlich ein bisschen jetzt schwer zu sagen, weil Neuunterrichtende, das macht auch was. Aber grundsätzlich für mich finde ich soeben es sind ein bisschen verschiedene Charaktere drinnen und die hat man da genauso herausgesehen auch, in dieser

Einheit auch. #04:58#

3 **I:** Das weiß ich auch nicht, ob du das mitgekriegt hast, aber haben sie in den Pausen oder danach wie ich weg war oder irgendwie so sich noch über das Bilderbuch unterhalten oder die Grammatik oder das was wir halt gemacht haben? Hast du da irgendetwas mitbekommen? Zufällig? #05:14#

4 **B:** (...) Ein bisschen etwas habe ich mitbekommen, glaube ich, wo, für manche war es (...) muss ich sagen, so ein bisschen wie infantil ja. So sagen wir warum arbeiten wir mit KINDERBÜCHERN? So dieses Thema ist da ein bisschen durchgekommen. #05:47#

[Auslassung 05:48-06:08: Thematisierung der Infantilisierung, die auch im Fragebogen von ein paar Personen angemerkt wurde].

5 **4/I:** Was waren vielleicht Hindernisse oder Probleme beim Unterrichten? Also was man verändern hätte können, deiner Meinung nach oder (...) was man eh beibehalten kann? #06:21#

6 **B:** (seufzt) Naja, also ich finde es jetzt grundsätzlich eine gute Idee, auch so mit dem ansprechenden Material, dann die Kombination mit diesen Grammatikregeln. Aber was ich mir eben auch denke und was eben da bei den Teilnehmern gekommen ist, ist dieses (...) so vielleicht das es trotzdem kein altersgerechtes Material ist. Wir haben das auch damals in der Basisbildungsausbildung / ist es darum gegangen, dass man irgendwie darauf achten soll, eben nicht zu infantilisieren. Einfach aus dem heraus dass ich sage, ok die Ausdrucksmöglichkeiten in der deutschen Sprache sind natürlich gering ABER das sind alles erwachsene Leute, die (...) die zwar sich jetzt in Deutsch noch wenig ausdrücken können, aber grundsätzlich natürlich schon vergleichbar behandelt / gesehen werden müssen wie Menschen halt die da Deutsch als Muttersprache haben. #07:25#

7 **I:** Darf ich fragen, glaubst du ist es eher, also überhaupt das ein Bilderbuch verwendet wird, was zu kindisch wirkt oder wie die Bilder gestaltet waren oder von der Geschichte her? Also was glaubst du war da jetzt nicht so altersgemäß oder einfach allgemein, dass ein Bilderbuch verwendet wird? #07:46#

8 **B:** Nein. Eher die Geschichte. Es war halt eine liebe Geschichte. Ja, aber es ist eine Kindergeschichte halt. Und vielleicht auch ist / kann ich das auch noch besser erklären glaube / oder könnte ich mir vorstellen, in einer / mit Personen, die auch Deutsch als Muttersprache haben: „Wir probieren das jetzt einfach“ und in so einer Situation glaube ich kann einfach schneller das Gefühl entstehen „Ich werde jetzt behandelt wie ein Kind“. Und es ist schwieriger für mich als / auch als Lehrender das aufzulösen dann #08:25#

[Auslassung 08:25-09:00: Thematisierung, ob die Lernenden verstanden haben, was eine empirische Studie ist. LP meinte, sie habe mit der Gruppe darüber gesprochen und sie haben es verstanden.]

- 9 **I:** Und so vom Text her, ich glaube hast du mir eh schon geschrieben, es war ein bisschen zu schwer hast du gemeint, vom Wortschatz und Vokabular. Ist dann / #09:14#
- 10 **B:** Nein vom Wortschatz, Vokabular nicht, sondern halt / naja das ist halt immer die Frage, arbeitet man mit authentischem Materialien oder NICHT. Aber einfach so diese Satzstrukturen, es waren halt einfach so Satzstrukturen, die, ich meine, die man dann erst später lernt und naja (...). Es sind Teilnehmer bei uns drinnen, die das wirklich ganz genau wissen wollen. Auch wo steht das Verb und so und wenn es dann plötzlich Strukturen gibt, die wir noch nicht gelernt haben, dann kann das natürlich irritieren, was aber nicht passiert ist, also es sind da keine Fragen dazu gekommen. Das war ein bisschen meine Befürchtung auch. Oder Befürchtung? Aber so, dass ich sage ok, das machen wir jetzt später. Das geht noch nicht. #10:02#

[Auslassung 10:04-10:46: Thematisierung, welche Satzstrukturen die Gruppe bereits gelernt hat und welche noch nicht.]

- 11 **I:** Ja, das ist eben das Problem. Weil es ist in der Theorie so, dass authentische Texte einfach mehr motivierend sind und halt mehr eingesetzt werden sollen und NICHT eben immer diese Lehrbuchtexte, die wirklich nur dafür konzipiert sind, aber halt deshalb unauthentisch sind. Und eben das Problem ist dann, dass halt einige Strukturen drinnen sind, die sie dann natürlich nicht kennen. #11:13#
- 12 **B:** Mhm (bejahend). Ja genau. Das sind so Vor- und Nachteile. #11:17#
- 13 **3/I:** Ok, ja, dann das andere eben, sind dir irgendwelche positiven Effekte aufgefallen, also dass es vielleicht mit den Bildern verständlicher ist oder besser in Erinnerung bleibt oder so? #11:33#
- 14 **B:** Mhm (bejahend). Also grundsätzlich finde ich diese Idee mit Bilderbüchern zu arbeiten sehr gut, also einfach auch um den Text verständlich zu machen. Weil ich hab ja ein bisschen auch die Angst gehabt, dass eben doch so ein (...) ein literarischer Text, wo man von Wörterfabrik, was es ja eigentlich gar nicht gibt, also was eben / also was auch (unv.) alles auch schwierig macht. Und ich glaube das ist durch die Bilder dann auch schneller verständlich geworden, was mit diesem Text gemeint ist. #12:15#

[Auslassung 12:17-12:35: Eine Frage, die nicht gestellt werden konnte, weil die Lehrperson die

Gruppe seit dem Zeitpunkt der empirischen Studie noch nicht wiedergesehen hatte.]

15 **I:** Aber so grundsätzlich hast du das Gefühl gehabt, sie können das jetzt anwenden? Den Akkusativ und das Präsens? #12:45#

16 **B:** Ja schon. Also das finde ich schon. Also, man hat sich / wie die Regeln gemeinsam erarbeiten worden sind, das war dann gut nachvollziehbar. # 12:55#

17 **I:** Und eben auch mit den Bildern, also wo ich eben das versucht habe (lacht) zu erklären, was eben das Subjekt ist und was das Objekt. Glaubst du hat das irgendwie / also die Visualisierung da geholfen zu verstehen, was jetzt das Subjekt oder Objekt ist oder eher nicht? (lacht) #13:14#

[Auslassung 13:15-13:28: genauere Erläuterung, welche Übung ich damit gemeint habe].

18 **B:** Ja das ist sicher eine gute Methode. Ja. Ja, das kann ich mir schon vorstellen, dass das auch gut gewirkt hat, ja. #13:35#

19 **5/I:** Ok. Gut. Dann eigentlich eh schon so die letzte Frage: Wie beurteilst du grundsätzlich die Möglichkeit Grammatikkompetenz mit Bilderbüchern zu erwerben? Also würdest du das selber dann auch mal verwenden oder eher nicht oder (lacht) wie ist da deine / dein Stand dazu? #13:58#

20 **B:** (...) Naja also gerade bei Personen auf Niveau A1 (...) Da bin ich ehrlich gesagt selber mit authentischen Materialien (lacht) eher zurückhaltend oder skeptisch auch ein bisschen, weil mein Eindruck ist, dass es schnell zu einer Überforderung kommt. Und dass dann / Eh aber es / Ich kann es nicht so sagen, weil manche können ganz gut damit leben, dass sie das nicht wissen. Andere wollen einfach wirklich, dass sie immer ganz genau wissen und das ist auch so schwierig, weil einfach auch ganz unterschiedliche Lerntypen in der Gruppe sind. Und für manche passt es sicher gut. Ganz generell glaube ich, es ist bei den / ist es mit den Bilderbüchern eine sehr gute Idee, wobei man glaube ich darauf achten müsste, dass es altersadäquat ist. Also ich weiß nicht wie, was erwachsene Bilderbücher wären oder erwachsene Geschichten sozusagen. Weil da glaube ich, dass schon das ein wichtiges Thema ist, dass man tatsächlich nicht den Teilnehmern das (unv., Telefon klingelt) zu infantilisieren. #15:20#

[Auslassung 15:21-16:16: Erklärung All-Age-Literatur]

21 **B:** Jaja, vielleicht, ist es auch / wäre es auch einfacher / ich meine das ist jetzt einfach mein Eindruck, vielleicht würde es einfach auch / müsste man noch schauen, dass man das vorher noch mehr abklärt: „Ok, wir arbeiten jetzt mit Kinderbüchern. Das ist ein Versuch“. Und den SINN der Übung noch besser zu erklären, damit nicht dieser Eindruck entsteht, der bei mir

manchmal so / wo ich ein bisschen das Gefühl gehabt habe, dass ich ja (...) #16:48#

[Auslassung 16:50-17:30: Diskussion, ob es schwierig ist, auf A1-Niveau, den Sinn zu erklären]

22 **I:** Also würdest du sagen, dass überhaupt Literatur erst ab keine Ahnung B1 oder B2 – Niveau einsetzen und auf A-Niveau, also auf dem Grundniveau immer noch Lehrwerktexte oder halt die dafür speziell konzipiert sind? #17:48#

23 **B:** Naja, insbesondere A1, das sind meine Erfahrungen schon (...) so dass das mit den Lehrwerken eigentlich am besten klappt. Wobei ich dazu sagen muss, wir haben in der Basisbildung / geht es auch sehr viel darum eben NICHT oder nicht ausschließlich mit Lehrwerken zu arbeiten, sondern auch authentische Texte zu verwenden und wir haben da auch einige Materialien bekommen während unserer Ausbildung. Aber so ganz überzeugend finde ich das auch nicht muss ich ehrlich sagen. Gerade so für das Anfängerniveau, insbesondere A1 aber auch A2 funktionieren diese Lehrwerke aus meiner Sicht eigentlich ganz gut, es sei denn, manchmal gibt es schon auch so Lernende, die schon einen guten Wortschatz haben und die aber einfach noch überhaupt keine Strukturen kennen, keine Regeln kennen, weil sie halt viel selbst erworben haben. Und für diese Gruppe glaube ich, wären dann auch die authentischen Texte schon viel interessanter, wo ich mir dann auch an schwierigeren Texten dann auch grundlegende Grammatik und grundlegende Strukturen anschauen kann. #19:13#

24 **6/I:** Gut. Also das waren jetzt eigentlich eh schon die wichtigsten Fragen. Gibt es sonst noch IRGENDTWAS was du zum Projekt ergänzen möchtest oder loswerden möchtest oder so oder? (lacht) #19:26#

25 **B:** Naja, grundsätzlich finde ich es eine gute Idee. Ich habe an das noch überhaupt nicht gedacht (lacht), dass aber / es ist eine gute Idee und mir hat auch die Geschichte gefallen. Diese Wörterfabrik. Ja, das ist ja eine nette Idee. Das habe ich nicht gekannt (...) vorher. #19:50#

[Auslassung 19:51-21:00: Abschluss, Datenschutzerklärungen, Danksagung]

Halbstandardisiertes Interview 2 (LP 2 der Gruppe 2)

am 04.01.2021: 31 Minuten

[Auslassung 00:00- 10:07: Einstieg, Begrüßung, Erklärung der Datenschutzregelung, Erklärung des Interviewablaufs, Besprechung Ausbildung und Berufserfahrung der Lehrperson]

- 26 **1+2/I:** Welche Besonderheiten sind dir in Bezug auf die Lernatmosphäre aufgefallen oder welche Veränderungen, wenn es welche gegeben hat, jetzt in Bezug auf Motivation und Aufmerksamkeit? Also ist dir da irgendwie aufgefallen, dass sie sich besonders oft gemeldet haben oder dass sie auch in den Pausen über das Buch geredet haben oder so? #10:29#
- 27 **B:** Ok (...) Jetzt muss ich kurz überlegen. (...) Sie haben es einfach interessant gefunden, weil es einmal etwas Neues war. Also als ich angekündigt habe, das ist für die Universität, da waren die gleich voll begeistert: Ja unbedingt wollen sie das machen. Und ich glaube, einige haben auch in den Fragebogen geschrieben, ich weiß nicht, sie würden gerne einen Film dazu sehen. Und einige haben dann echt noch gut geschrieben zum Schluss. #11:00#
- 28 **I:** Ja, das hat mich auch überrascht, weil die andere Gruppe, eben da habe ich / ich glaube eine Person hat da irgendetwas dazugeschrieben am Schluss, aber deine haben wirklich da teilweise voll das lange und auch ausführliche Feedback geschrieben. Also ja, das war super. #11:15#
- 29 **B:** (lacht) Nein, die haben sich gefreut, dass sie endlich auf Englisch schreiben konnten und lesen konnte, glaube ich (lacht). Weil viele halt sehr viel besser Englisch können als Deutsch und das hat ihnen so gefallen, dass alles auf Englisch war und sie durften auf Englisch schreiben und so. Also das hat ihnen voll getaugt. #11:30#
- 30 **I:** (lacht). Ok, das heißt also, die Teilnahme am Unterricht war eigentlich wie du sie normalerweise auch erlebst? #11:39#
- 31 **B:** War eigentlich ziemlich gleich. Die Teilnahme. War ziemlich gleich, ja. Also sie haben sich gefreut, dass einmal etwas Neues gekommen ist und für einige war es halt leider zu schwierig. Die haben sich dann so ein bisschen ausgeklinkt. Und einige haben auch nicht gewusst, worum es geht in der Geschichte. Also das haben sie nicht verstanden. Da haben sie gleich aufgegeben, das irgendwie verstehen zu wollen und (...) #12:07#

[Auslassung 12:07- 12:29 Feststellung, dass im Fragebogen unter den Demotivationsgründen fast gleich viele Teilnehmende eingekreuzt haben der Text sei zu schwierig und der Text sei zu einfach.]

- 32 **B:** Es gibt auch, muss ich sagen, in meinen Gruppen einen großen Unterschied. Also zwischen den Lernenden. Wenn ich alle Gruppen zusammengeben, sage ich mal, sind gerade die Jungen, es ist so, also die Jüngeren zwischen 16 und 25, die lernen einfach so schnell und können (unv., Mikrofon rauscht) herleiten. Und dann gibt es halt die Gruppe 50+, die halt einfach / da ist alles zu viel. Also (lacht), das ist einfach so. #12:57#
- 33 **I:** Das heißt, es war so (...) wie du es gesehen hast mit dem Alter ein bisschen, dass die Älteren irgendwie nicht so mithalten konnten beim Bilderbuch, aber für die Jüngeren / #13:08#
- 34 **B:** Ja. Aber das ist bei jedem Thema so und bei jeder Grammatik so. Also das liegt nicht am Projekt. #13:18#
- 35 **I:** Also, das heißt, ich meine sie haben sich außerhalb der Unterrichtszeit insofern mit dem Bilderbuch beschäftigt, weil sie es ja als Hausübung gelesen haben. Und so hast du irgendwelche / also irgendetwas mitgekriegt, dass sie in der Pause noch darüber geredet haben oder dass sie dich dann noch irgendetwas gefragt haben? (...) Also einfach, ob sie interessiert auch waren an dem Bilderbuch selbst oder war das / #13:43#
- 36 **B:** Ja, also von ca. 23 oder 24 Leuten, also eben alle zusammen, würde ich sagen so 4-5. Also die ganz Fleißigen, die sehr wissbegierig sind und in allem irgendetwas Gutes sehen (...) und alles irgendwie hernehmen zum Lernen. Also die halt auch ein weiteres Buch lesen würden vielleicht oder die sich den Film dazu anschauen würden und (...) von denen haben auch sehr viele die neuen Wörter wirklich gelernt zu Hause. Also die haben sich hingesetzt und haben die neuen Wörter herausgestrichen und übersetzt. Das war halt / Das habe ich als Fleißaufgabe gegeben über das Wochenende und haben dann ca. 10 Sätze mit neuen Wörtern geschrieben von dem Buch. Das sind halt immer die gleichen vier bis fünf Leute (lacht). Und von dem her hat es sich schon voll gelohnt, dass die halt etwas daraus gemacht haben. #14:47#
- 37 **I/4:** Ok dann, welche Hindernisse oder Probleme hat es für dich im Unterricht gegeben? #14:56#

[Auslassung 14:57- 18:18: LP spricht über organisatorische Schwierigkeiten aufgrund der Corona-Situation, die allerdings nicht in Zusammenhang mit dem Bilderbuchprojekt stehen.]

- 38 **I:** Ok. Was halt auch oft / oder halt ein paar angekreuzt haben, ist eben, dass / oder was halt auch für mich eine der größten Befürchtungen war, ist eben vielleicht, dass es nicht als

altersgemäß empfunden wird. Also, dass sie eben sagen / also das war bei der ersten Gruppe ein bisschen, dass ein paar angekreuzt haben, dass es nicht altersgemäß ist. War das in deinen Gruppen auch irgendwie, dass manche gefragt haben: Ja warum verwenden wir jetzt ein Kinderbuch? #18:47#

39 **B:** Überhaupt nicht, weil sie halt die Texte als sehr schwierig empfunden haben und die Grammatik, die verwendet wird als schwierig empfunden haben, ist das jetzt überhaupt nicht als kindisch oder so gesehen worden. Gar nicht. Also die ersten Reaktion war so: Ah schön, viele neue Wörter. Also die Motivierten und die, die langsamer lernen, boah es ist so SCHWIERIG und ich verstehe die Geschichte nicht gut. Also da war GAR KEINE Rede von kindlich oder was auch immer. Also das hat voll gepasst, dass sie ein bisschen gefordert werden und dass einmal / also, dass die Bilder dazu kommen und dass sie da versuchen, die Geschichte zu verstehen. Also gerade in A1 halt nicht nur so diese Standardsätze, sondern einmal ein ganzes kleines Buch. Das habe ich super gefunden, dass sie da ein bisschen aus ihrer Komfortzone herauskommen. #19:43#

40 **I:** Ok, also das heißt, das größte Problem war eigentlich der Schwierigkeitsgrad vom Text? #19:49#

41 **B:** In meinen Gruppen, JA. #19:52#

42 **I:** Mhm. Ja, das ist immer das Problem, weil es geht eben in der Arbeit darum, dass man authentisches Material verwenden soll und das wird halt überall in der Theorie so positiv bewertet, aber das ist natürlich dann das Problem, dass das oft zu schwierig ist, auch bei den Kinderbüchern. #20:11#

43 **B:** Also gerade auf A1 ist das voll schwierig. Also (...) meistens machen wir halt so Hauptsätze mit S-V-O. Das ist so das höchste Lernziel auf A1 in unseren Gruppen. Und wenn dann auf einmal so Haupt-, Nebensatz mit Relativpronomen steht und *ihm/ihr* und so weiter das ist dann / da steigen manche einfach aus. (...) Aber es war sehr erfrischend, das haben die meisten gesagt. Also, ja super, auch einmal etwas Schwieriges (lacht). Das hat ihnen gefallen! #20:48#

44 **I/3:** Ja, das hast du jetzt eh schon ein bisschen gesagt, aber was waren so die positiven Effekte vom Lernen mit Bilderbüchern. Also ist da irgendwie / keine Ahnung, dass sich die Teilnehmer besser an die Grammatik erinnern konnten vielleicht oder dass es durch die Visualisierung dann verständlicher war für sie, was jetzt gemeint ist oder durch den Text einfach? Ist dir da irgendetwas aufgefallen? #21:19#

45 **B:** Also beim Akkusativ habe ich das super gefunden und das habe ich auch gemerkt bei den

Leuten, wenn halt das Bild dazu ist, zum Beispiel Marie gibt Paul einen Kuss, wo man halt dann wirklich oben das Bild sieht und dann auf die Figur zeigen kann: Der tut etwas, das ist der Nominativ. Das habe ich gut gefunden, wo man zeigen kann, diese Person ist der Nominativ und das da ist dann Akkusativ. Das ist dann schön zu veranschaulichen. #21:53#

- 46 **I:** Ja super, genau das habe ich mir nämlich dabei gedacht, dass man dann besser zeigen kann, wer jetzt die handelnde Person, aktive Person ist. #22:01#
- 47 **B:** Da kann man dann eh selber den Satz noch kürzen oder halt nur ein Bild nehmen oder so. Was halt am besten geeignet ist. Das kann man dann eh selber schauen. #22:12#
- 48 **I:** Und glaubst du so grundsätzlich, dass sie das Lernziel, also eben Präsens und Akkusativ erreicht haben, so aus deiner Sicht? #22:23#
- 49 **B:** (...) Beim Präsens auf jeden Fall. Also da haben sie voll das Erfolgserlebnis gehabt, weil das haben wir halt in den ersten / im ersten Monat oder in den ersten zwei bis drei Wochen genau das geübt. Und dann haben wir halt zwei Monate etwas anderes gemacht und dann habe ich gesagt: „Da schaut’s, das kommt noch einmal. Erinnert ihr euch?“ Und das war eben ein Erfolgserlebnis, weil sie genau wissen, eine Person, dann schreibe ich –t. Viele Personen dann schreibe ich –en. Und wir haben auch sehr viel gemacht mit Vokalwechsel und dann habe ich gefragt: „Welche Verben gibt es noch?“ Und dann haben sie sich erinnert: essen, fahren und lesen und sehen und dann haben sie gemerkt, wie viel sie noch wissen. (...) nach drei Monaten. Und Akkusativ ist generell ein bisschen ein Problem. (lacht). #23:18#
- 50 **I:** Das hat man auch bei den Antworten gesehen. Also viele / bei Präsens haben viele angekreuzt, dass trifft zu, also dass sie das anwenden können und bei Akkusativ waren es ein bisschen weniger. Das hat man auch gemerkt. Aber eben ich habe mir gedacht, wahrscheinlich weil sie das Präsens auch schon viel länger, also seit der ersten Stunde eigentlich, schon üben. #23:34#
- 51 **B:** Ja. Und es ist auch LEICHTER und verständlicher. Und deswegen brauche ich mit Dativ gar nicht erst anfangen. Also nur so ganz wenig, aber in A1 ist das dann für die meisten zu viel. #23:52#
- 52 **I/5:** Dann zwei Fragen habe ich noch. Also, wie beurteilst du grundsätzlich die Möglichkeit, Grammatikkompetenz durch Bilderbücher zu erwerben? Wäre das auch etwas, was du in Zukunft weiter machen würdest oder (...) war es eben eher zu überfordernd? Verwendest du lieber die Lehrwerke? #24:13#

53 **B:** Also ich finde es sehr, sehr angenehm, das so zwischendurch zu verwenden. Und ich kriege jetzt eine A2-Gruppe noch nach den Ferien und ich werde das auf jeden Fall noch einmal verwenden. Also ich habe schon alles abgespeichert auf meinem Computer und mit STARKEN A1-Gruppen mache ich es SICHER und mit A2-Gruppen auf jeden Fall. Da kann ich das schon nach zwei bis drei Wochen so machen. (...) Nein, ich finde es super, weil das ist fertiges Material, wo ich nichts mehr machen muss (lacht). Das ist sehr praktisch für uns und deswegen verwende ich es gerne noch einmal. Und vielleicht mache ich sogar noch etwas mit Pixi-Büchern oder (unv.) andere Sachen. Also ich verwende recht oft in A2 und B1 so kurze Zeitungsartikel. Also eben jetzt so zum authentischen Material. Und da können wir halt dann schauen: Aha, da ist das Präteritum, da ist wie man das verwendet oder es gibt ein grammatisches Phänomen und aha, sooft sehen wir das in der Zeitung oder so. Ich finde das schon wichtig, also seien es jetzt Bilderbücher oder Zeitung. Auf jeden Fall. Das ist lebendiger. #25:35#

54 **I/6:** Ok, gut. Ja, dann ist das eh schon meine letzte Frage. Also einfach, ob es noch irgendetwas gibt, was du ergänzen möchtest zum Projekt oder irgendetwas, was dir noch aufgefallen ist (...). Also nur, wenn dir irgendetwas, was in den Fragen noch nicht drinnen war, aufgefallen ist. #26:02#

55 **B:** (...) Die Gruppen waren generell begeistert. Also sie haben sich gefreut, dass halt etwas Neues kommt und dass sie halt / dass einige auch schwierigere Sachen verstehen und also gerade die erste Übung war super mit dem Video und mit dem Hören, weil das halt so ein leichter Einstieg ist. Da müssen sie einfach nur ankreuzen, welche Wörter sie hören. Und dann habe ich eine Tabelle gemacht an der Tafel und habe gesagt: „Welche Nomen habt ihr gehört?“, „Welche Verben?“. Dass man das auch ein bisschen wiederholt. Also diesen einfachen Einstieg habe ich super gefunden. Dass sie da so abgeholt werden und interessiert sind, weil sie das so gut verstehen, alles. Und dann geht das auch leichter. #26:58#

[Auslassung 26:59-31:40: Abschluss, Datenschutzerklärungen, Danksagung]

15.6. Kategorienbildung

Qualitative Inhaltsanalyse: Zusammenfassung und Kategorienbildung

Kategorie 1: Motivation und Aufmerksamkeit

Kategorie 1.1. Engagement

Fall	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
LP1	eine Unterrichtssituation, wie ich sie sonst auch erlebe	keine Veränderungen in Bezug auf die Lernatmosphäre	- Keine Veränderung im Verhalten der TN während der Unterrichtszeit - Beschäftigung einiger TN mit dem Bilderbuch außerhalb der Unterrichtszeit - LP2 möchte weiterhin Bilderbücher verwenden
LP1	hat mitbekommen, dass sich TN nach der Einheit über das Bilderbuch unterhalten haben	Beschäftigung der TN mit dem Bilderbuch auch außerhalb der Unterrichtszeit	
LP2	Die Teilnahme war eigentlich ziemlich gleich.	keine Veränderung in Bezug auf die Teilnahme	
LP2	TN, die ohnehin immer sehr fleißig sind, haben sich weiter mit dem Bilderbuch beschäftigt	Beschäftigung ohnehin motivierter TN mit dem Bilderbuch auch außerhalb der Unterrichtszeit	
LP2	LP möchte das Bilderbuch nochmals verwenden und überlegt selbst wieder mit Pixi-Büchern zu arbeiten	LP2 möchte auch in Zukunft mir Bilderbüchern unterrichten	

Kategorie 1.2. Motivationsgründe

Fall	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
LP1	hat die präsentierte Methode vorher nicht gekannt	Einsatz von Bilderbüchern ist überraschend	

LP1	hat die Geschichte des Bilderbuches gefallen	der Inhalt des Buches ist interessant	Motivationsgründe für LP/TN: • Überraschung • Geschichte interessant • positive Herausforderung • Freude an neuer Methode • Vorbereitungsphase • Authentizität • neue Wörter • Kreativität • die Geschichte selbst
LP1	Wortschatz und Vokabular waren nicht zu schwierig	Wortschatz entsprach dem Niveau der Gruppe	
LP2	die TN lernen nicht nur Standardsätze und kommen aus ihrer Komfortzone heraus	Abweichungen von Standardsätzen bringen die TN aus ihrer Komfortzone	
LP2	Die Gruppen waren generell begeistert und haben sich gefreut, etwas Neues auszuprobieren	Gruppen freuen sich über neue Methode	
LP2	Der leichte Einstieg mit dem Video hat die TN abgeholt und sie waren sofort interessiert	die Vorbereitungsphase war erfolgreich	
LP2	Die TN empfanden das Bilderbuch als erfrischend	erfrischende Methode	
TN1	Die Geschichte ist kinderleicht.	Geschichte ist leicht zu verstehen	
TN2	Story was authentic.	Authentizität des Materials	
TN3	Ich habe neue Wörter gelernt.	neue Wörter lernen	
TN5	Creativity. Imagination. Uniqueness.	kreativ und einzigartig	
TN6	I really like the story. The story gave me thought of having grateful to speak.	die Geschichte regt zum Nachdenken an	

Kategorie 1.3. Demotivationsgründe

Fall	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
LP1	Für manche war es ein bisschen infantil	Bilderbücher sind nicht altersgerecht	Demotivationsgründe für LP/TN: • teilweise Angst vor Infantilisierung • authentisches Material führt zu Überforderung • hoher Schwierigkeitsgrad von Lexik+Grammatik • Wortschatz zu wenig thematisiert
LP1	Die TN fragen sich, warum arbeiten wir mit Kinderbüchern?	Bilderbücher sind nicht altersgerecht	
LP1	Es war eine liebe Geschichte, aber eben eine Kindergeschichte	die Geschichte des Bilderbuches ist nicht altersgerecht	
LP1	Befürchtung, dass unbekannte Satzstrukturen die TN irritieren, hat sich nicht bestätigt	unbekannte Satzstrukturen stellen kein Problem dar	
LP1	ist gegenüber authentischem Material eher zurückhaltend und skeptisch aus Angst vor Überforderung	authentisches Material führt schnell zu Überforderung	
LP1	der Sinn des Arbeitens mit Bilderbüchern sollte besser erklärt werden zur Vermeidung von Infantilisierung	Grund für den Einsatz von Bilderbüchern muss erklärt werden (Infantilisierung verhindern)	
LP1	findet, dass sich auf Anfängerniveau Lehrwerke besser eignen als authentisches Material	Lehrwerke sind für Grundstufe besser geeignet	
LP2	Es war gar keine Rede von kindlichem Material	TN haben das Bilderbuch nicht als kindisch empfunden	
LP2	Texte und Grammatik wurden als schwierig empfunden	hoher Schwierigkeitsgrad des Bilderbuches für die TN	
TN4	a task with purpose of learning new words is missing	Übungen zum Wortschatz fehlen	
TN5	Eventhough it's made for kids,	Bilderbuch auch für	

	the book also helps adults to get a better understanding of the language.	Erwachsene geeignet	
--	---	---------------------	--

Kategorie 2: Bild-Text-Kombinationen

2.1. Verständlichkeit

Fall	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
LP1	Durch die Bilder ist schneller verständlich geworden, was mit dem Text gemeint ist	die Bilder helfen, die Geschichte zu verstehen	Einige TN haben die Geschichte nicht verstanden, aber Bilder helfen Inhalt + Grammatik zu verstehen
LP2	Durch das Zeigen auf die Figuren in den Bildern können die Kasus schön veranschaulicht werden	die Bilder helfen, die Grammatikphänomene zu verstehen	
LP2	Aufgrund der schwierigen Satzstrukturen haben einige TN nicht verstanden, worum es in der Geschichte geht und sich ausgeklinkt	für einige TN war die Geschichte aufgrund der vorliegenden Grammatik und Lexik nicht verständlich	
TN1	Die Bilder haben mir geholfen, die Geschichte zu verstehen.	die Bilder helfen, die Geschichte zu verstehen.	

2.2. Erinnerungswert

Fall	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
LP1	glaubt, dass Visualisierung der Grammatik gut gewirkt hat	Die Bilder helfen, grammatische Regeln zu verinnerlichen	bessere Erinnerung durch Bilder

2.3. Selbsteinschätzung bzw. Fremdeinschätzung

Fall	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
LP1	hatte das Gefühl, die TN konnten den Akkusativ und Präsens anwenden	das Lernziel der Einheit wurde erreicht	• Lernziele wurden größtenteils erreicht
LP1	für TN mit bereits gutem Wortschatz wären authentische Texte interessanter	Wirksamkeit der Methode ist vom Lerntyp abhängig	
LP2	ist sich sicher, dass das Lernziel Präsens erreicht wurde; das zweite Lernziel Akkusativ ist noch etwas problematisch	das Lernziel der Einheit wurde teilweise erreicht	
TN3	Grammatik ist besser studiert.	Grammatikkompetenzen wurden verbessert	