



ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΣΧΟΛΗ

ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ

ΓΕΡΜΑΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

***GRAMMATIKLERNSPIELE ALS ZUSATZMATERIAL BEIM
GRAMMATIKERWERB IM LEHRWERK “DEUTSCH EIN-HIT!1”***

***ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΕΚΜΑΘΗΣΗΣ ΤΗΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ ΩΣ
ΕΠΙΠΡΟΣΘΕΤΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΚΤΗΣΗ
ΤΗΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ
ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟΥ “DEUTSCH EIN-HIT1!”***

ΙΩΑΝΝΑ ΚΑΤΕΡΙΝΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: Δρ. ΠΑΡΑΣΧΟΣ ΜΠΕΡΜΠΕΡΟΓΛΟΥ

ΠΑΤΡΑ

ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2015

Zusammenfassung

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit dem Einsatz von Grammatiklernspielen beim Grammatikerwerb im Rahmen des Deutschunterrichts. Grammatik ist ein Bestandteil des Fremdsprachenlernens und aus diesem Grund sollte sie kommunikativ, spielerisch und kreativ vermittelt werden. Dabei ist Hauptziel dieser Arbeit ist dabei zu zeigen, wie die Grammatiklernspiele den Grammatikunterricht kreativer und lebhafter machen könnten. Zu diesem Zweck wird das Lehrwerk „Deutsch - ein Hit 1“ darin untersucht, ob es Grammatiklernspiele zum Grammatikerwerb enthält und wie weit es mit neuen grammatischen Spielen als Zusatzmaterial bereichert werden könnte.

Diese Arbeit besteht aus einem theoretischen Teil (K. 1,2) und einem praktischen Teil (K. 3,4). Im 1. Kapitel des theoretischen Teils werden die verschiedenen Grammatikarten dargestellt. Dabei werden die Merkmale der **kommunikativen Grammatik** dargestellt. Es wird in diesem Kapitel gezeigt, dass Grammatik das Sprachvermögen verbessern kann, wenn sie im Unterricht in realen Kommunikationssituationen angewendet wird. Aus dem 1. Kapitel ergibt sich noch dass, die sprachbezogene Kognitivierung im Rahmen der Grammatikvermittlung die sprachlichen Kompetenzen der Lerner fördert.

Im 2. Kapitel ist die Rede von der Bereicherung des Grammatikunterrichts mit Spielen und spielerischen Aktivitäten. Daraufhin folgt sowohl eine Klassifizierung der Sprachlernspiele als auch eine Auflistung ihrer Merkmale und ihrer Auswahlkriterien. Ferner werden die Grammatiklernspiele – die ich in dieser Arbeit zu vertiefen versuche – ausführlich präsentiert. Darüber hinaus werden im 3. Kapitel die Grammatiklernspiele, die im Lehrwerk „Deutsch - ein Hit!1“ miteinbezogen sind, als ein Spielmuster dargestellt.

Was die Methodologie dieser Arbeit betrifft, habe ich versucht, im praktischen Teil die Erstellung von sieben authentischen Grammatiklernspielen – angepasst an sieben Lektionen des Lehrwerks „Deutsch - ein Hit!1“ ausführlich zu präsentieren. In diesem Punkt (K. 4) liegt der Kernpunkt der ganzen Arbeit, da sowohl die Lernziele jedes einzelnen Grammatikspiels als auch der Einsatz dieser Spiele in verschiedenen

Lernphasen dargestellt werden. Demnächst folgt die Präsentation einer Spieldurchführung im realen Unterricht, um die positiven Effekte des Spieleinsatzes im Unterricht anzudeuten. Ziel dieses Kapitels ist zu beweisen, wie einfach Grammatiklernspiele erstellt werden und wie sie in den Unterricht integriert werden können. Zu diesem Zweck werden die Ergebnisse der Spieldurchführung im realen Unterricht dargestellt.

Abschließend habe ich die Schlussfolgerung gezogen, dass die spielerische Grammatikvermittlung zur sprachbezogenen Kognitivierung und zur korrekten Kommunikation führt. Im 5. Kapitel werden die allgemeinen Schlussfolgerungen aus der ganzen Arbeit gezogen

Περίληψη

Η παρούσα εργασία ασχολείται με την ενσωμάτωση παιχνιδιών γραμματικής στο πλαίσιο της εκμάθησης της γερμανικής γλώσσας κατά την πρόσκτηση της γραμματικής. Η γραμματική αποτελεί έναν βασικό άξονα της εκμάθησης μια ξένης γλώσσας και για αυτόν τον λόγο θα έπρεπε η πρόσκτησή της να γίνεται με παιγνιώδη και δημιουργικό τρόπο. Στόχος λοιπόν αυτής της εργασίας είναι να αναδείξει το πώς τα παιχνίδια γραμματικής μπορούν να κάνουν το μάθημα περισσότερο δημιουργικό και ζωντανό. Για αυτόν τον σκοπό επιστρατεύτηκε το διδακτικό εγχειρίδιο “Deutsch - ein Hit!1”, το οποίο και ερευνήθηκε όσον αφορά στο κατά πόσο συμπεριλαμβάνει παιχνίδια γραμματικής αλλά κι για το εάν θα μπορούσε να εμπλουτιστεί με νέα αυθεντικά παιχνίδια.

Η παρούσα εργασία λοιπόν αποτελείται από ένα θεωρητικό μέρος (Κ.1 και 2) κι ένα πρακτικό μέρος (Κ. 3 και 4). Στο 1^ο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους παρουσιάζονται τα διαφορετικά είδη γραμματικής καθώς και τα χαρακτηριστικά της **επικοινωνιακής γραμματικής**. Σε αυτό το κεφάλαιο γίνεται λόγος για το ότι η γραμματική μπορεί να βελτιώσει τη γλωσσική ικανότητα, εφόσον η εφαρμογή της γίνει σε πραγματικές συνθήκες. Από το 1^ο κεφάλαιο προκύπτει λοιπόν ότι η γλωσσική συνειδητότητα στο πλαίσιο της διδασκαλίας της γραμματικής μπορεί να βελτιώσει τη γλωσσική ικανότητα των μαθητών.

Στο 2^ο κεφάλαιο γίνεται λόγος για τον εμπλουτισμό του μαθήματος της γραμματικής με παιχνίδια και παιγνιώδεις δραστηριότητες. Συγκεκριμένα παρουσιάζεται μια ταξινόμηση των γλωσσικών παιχνιδιών αλλά και μια απαρίθμηση των χαρακτηριστικών τους και των κριτηρίων επιλογής τους. Ακολούθως γίνεται μια εκτενής παρουσίαση των **παιχνιδιών γραμματικής**, στα οποία επιχειρεί και η παρούσα εργασία να εμβαθύνει.

Στο 3^ο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα παιχνίδια γραμματικής που συμπεριλαμβάνει το διδακτικό εγχειρίδιο “Deutsch - ein Hit!1”. Σε ότι αφορά τη μεθοδολογία αυτής της εργασίας προσπάθησα στο πρακτικό μέρος να παρουσιάσω εκτενώς επτά αυθεντικά παιχνίδια γραμματικής σε συνάρτηση με εφτά κεφάλαια του διδακτικού εγχειριδίου “Deutsch - ein Hit!1”. Στο πιο ουσιαστικό σημείο της εργασίας (4^ο κεφάλαιο)

παρουσιάζονται λοιπόν οι διδακτικοί στόχοι του κάθε παιχνιδιού ξεχωριστά καθώς και ο τρόπος ενσωμάτωσής τους σε συγκεκριμένα μαθησιακά στάδια του μαθήματος. Στο τέλος παρουσιάζεται και η εφαρμογή ενός από αυτά τα επτά παιχνίδια σε πραγματικές συνθήκες με στόχο να αναδείξει τα θετικά αποτελέσματα της ενσωμάτωσης παιχνιδιών στο μάθημα. Το κεφάλαιο αυτό αποσκοπεί στο να αποδείξει πόσο εύκολα μπορεί κανείς να δημιουργήσει παιχνίδια γραμματικής και να τα ενσωματώσει στο μάθημά του.

Εν κατακλείδι φτάνουμε στο συμπέρασμα ότι η παιγνιώδης διδασκαλία της γραμματικής μπορεί να οδηγήσει στη γλωσσική συνειδητότητα και στη σωστή επικοινωνία. Στο 5^ο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα γενικά συμπεράσματα ως απαύγασμα του συνόλου της εργασίας.

Inhaltsverzeichnis

I. Theoretischer Teil

0. Einleitung	8
1. Grammatik im Deutschunterricht	8
1.1 Didaktische und pädagogische Grammatik	9
1.2 Grammatik im Unterricht: Lernbarkeit und Anwendbarkeit	11
1.2.1 Sprachbezogene Kognitivierung im Grammatikunterricht	12
1.3 Grammatikarbeit, Einbettung und Erarbeitung	13
1.4 Grammatik spielend lernen	14
2. Spielen im Unterricht	15
2.1 Didaktisches Spiel	16
2.2 Kommunikative Merkmale von Sprachspielen	17
2.3 Begriffserklärung, Überblick und Merkmale des Spiels	18
2.4 Spielen in der Schule	19
2.4.1 Freies Spiel	19
2.4.2 Methodisch geleitetes Spiel	20
2.5 Vorbereitung einer Spielstunde	20
2.6 Sprachlernspiele	23
2.6.1 Klassifizierung und Funktion	24
2.6.2 Didaktisch- methodischer Einsatz	26
2.6.3 Auswahlkriterien	28

2.6.4 Spiele als Lernstationen für die Binnendifferenzierung	29
2.7 Grammatiklernspiele	30
<u>II. Praktischer Teil</u>	
3. Das Lehrwerk “Deutsch ein Hit 1” im Zusammenhang mit der Grammatikvermittlung	38
3.1 Grammatikbezogene Spiele im Lehrwerk “Deutsch ein Hit 1”	39
3.2 Neu erstellte Grammatiklernspiele	46
4. Unterrichtspraxis	
4.1 Planung und Durchführung eines Brettspiels	58
4.2 Reflexion und Ergebnisse des Spielverlaufs	60
5. Schlussfolgerungen	63
III. Literaturverzeichnis	66
Anhang	

0. Einleitung

Das Erlernen der deutschen Sprache in griechischen öffentlichen Schulen – in der Primär- und Sekundarstufe - wird schon seit mehr als zehn Jahre praktiziert. Lernende beim Deutschunterricht äußern meistens ihre Vorliebe für die Grammatik, da es viele Ähnlichkeiten von grammatischen Strukturen in der deutschen und der griechischen Sprache gibt. Trotzdem finden sie die Grammatikvermittlung eher langweilig, monoton und uninteressant mit dem Ergebnis, dass sie den Unterricht als anstrengend bezeichnen.

Die effektivste Art grammatische Strukturen zu vermitteln ist meines Erachtens nach spielerische Aktivitäten im Unterricht einzusetzen. Spiele sind ein bedeutsames und effektives Mittel beim Fremdsprachenlernen. Von großer Wichtigkeit ist es, das geeignete Spiel für den jeweiligen Unterricht zu finden. Verschiedene Aspekte beeinflussen diese Wahl. Diese Aspekte werden in dieser Diplomarbeit untersucht. Lernende können Grammatik selbstständig entdecken. Die vorliegende Arbeit bietet Vorschläge an, um diese Lernstrategie beim Grammatikunterricht verwenden zu können.

Ziel der vorliegenden Diplomarbeit ist es, das Lehrwerk “Deutsch ein Hit 1”, das an griechischen öffentlichen Gymnasien benutzt wird, im Hinblick darauf zu untersuchen, ob es Sprachlernspiele zum Grammatikerwerb enthält und wie weit es mit neuen grammatischen Spielen als Zusatzmaterial bereichert werden könnte.

I. Theoretischer Teil

1. Grammatik im Deutschunterricht

Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist, dass die Lernenden kommunikative Kompetenz erwerben und sich richtig in der Zielsprache ausdrücken können. Das Beherrschen der Sprache ist also mit einem holistischen Erwerb einer Sprache verbunden. Damit meinen wir, dass alle Bestandteile einer Sprache – einschließlich der Grammatik - bearbeitet werden müssen. “Grammatik” ist ein Begriff, der in der Sprachendidaktik in vielerlei Definitionen erscheint und von zahlreichen Sprachdidaktikern bearbeitet worden ist.

1.1 Didaktische und pädagogische Grammatik

Mit Grammatik lernen die Lernenden, wie sie sich in einer Fremdsprache korrekt ausdrücken können. Nach Heyd (1991: 163-164) enthält Grammatik im Fremdsprachenunterricht

“den Lehr- und Lernstoff, den der Schüler beherrschen muss, um richtige Sätze zu bilden, zu verstehen und miteinander verknüpfen zu können.”

Außerdem unterscheidet Heyd die Grammatik zwischen einer **produktiven** Grammatik - mit der der Lernende Strukturen, die er selbst produzieren soll, lernt - und einer **rezeptiven** Grammatik, die er einfach verstehen soll. Nach Helbig ist Grammatik ein Regelwerk, das sich mit dem Sprachbau beschäftigt, und ein internes Regelsystem, das sich im Kopf des Lernenden herausbildet¹.

Damit wir den Begriff “Grammatik” umfangreicher begreifen, müssen wir auf drei verschiedene Grammatiken eingehen und zwar die linguistische, die didaktische und die pädagogische Grammatik. Die **linguistische Grammatik** hat mit der linguistischen Abbildung jeder Sprache zu tun. Sie dient als Grundlage für den Fremdsprachenunterricht und zielt auf die Vermittlung und Festigung von grammatischen Phänomenen (Tsokoglou 2001: 29). Die **didaktische Grammatik** folgt didaktisch-methodischen Prinzipien und wird direkt im Unterricht eingesetzt. Ihr Hauptziel ist die sprachlichen Fertigkeiten im Unterricht zu entwickeln und dafür muss Rücksicht auf lernpsychologische Vorgaben genommen werden (Tsokoglou, 2001: 29). Von der didaktischen Grammatik ist noch die **pädagogische Grammatik** zu unterscheiden und zwar die Grammatik, die im Lehrbuch eingebettet ist. Dort wird entschieden, *“welches grammatisches Material, wie, zu welchem Zeitpunkt und mit welchem Grad an Beherrschung gelernt werden soll”* (Götze 1998: 67).

Um eine linguistische Grammatik in eine didaktische Grammatik umzuwandeln, berichtet Helbig², dass bestimmte Faktoren dieses Verfahren bestimmen und zwar:

- ✓ linguistische und psycholinguistische Faktoren,
- ✓ das Alter und das Sprachniveau sowie
- ✓ das Hauptziel des jeweiligen Unterrichts.

¹ Zitiert in Tsokoglou 2001:14-15.

² Zitiert in Tsokoglou 2001:24.

Die linguistische Grammatik beruht also auf grammatischen Modellen und Theorien, während die didaktische Grammatik den Prinzipien der Didaktik folgt.

Der kommunikative Ansatz und die kommunikativ-pragmatisch orientierte Methode, die als aktuell in der Sprachwissenschaft gelten, hängen mit der **Dependenzgrammatik** und der Pragmatik zusammen (Tsokoglou 2005:2). Mit dem Begriff "*Dependenz*"³ sind die Abhängigkeitsbeziehungen zwischen dem Verb und seine Ergänzungen gemeint. In der Dependenzgrammatik sind der Satz und seinen hierarchische Struktur der Untersuchungskern (Tsokoglou 2001: 148-149). Funk (1991: 78) berichtet, dass "*diese Methode die Verben durch Ovale und die Ergänzungen durch Rechtecke kennzeichnet*" und daraus wird abgeleitet, dass das Verb den Satz bestimmt.

Im Vergleich zu der traditionellen Grammatik verweist die kommunikative Grammatik darauf, dass Sprechhandlungen vollzogen werden, also beim Reden nicht einfach Wörter ausgesprochen sondern Mitteilungen ausgetauscht werden. Wenn Menschen diskutieren, setzen sie sich in Verbindung: Kommunikation wird erreicht.

Kommunikative Grammatik⁴

- ✓ *“geht von authentischer Kommunikation aus,*
- ✓ *stellt die sprachliche Handlung in dem Mittelpunkt,*
- ✓ *geht von komplexen Texten aus,*
- ✓ *gelangt über die Funktion zur Form,*
- ✓ *zielt auf das bessere Verstehen von Inhalt und auf das angemessene Produzieren von Kommunikation”.*

Unter dieser Auflistung der Hauptmerkmale der kommunikativen Grammatik versteht man, dass Lernende in einem sinnvollen Kontext richtig sprechen und handeln lernen und das wird durch der Einbeziehung von authentischen Texten, die das Interesse der Lernenden entsprechen, erreicht. Durch der Kontextualisierung der grammatischen Strukturen werden die Lernenden dazu angeleitet, diese Strukturen selbst zu entdecken und zu kognitivieren.

³ Die Dependenzgrammatik wurde von Tesniere formuliert.

⁴ Zitiert in Lutonská 2008:24.

1.2 Grammatik im Unterricht: Lernbarkeit und Anwendbarkeit

Eine pädagogische Grammatik hat das Ziel, die jeweilige Sprache und ihre Strukturelemente möglichst einfach darzustellen und sie den Lernenden beizubringen. Schmidt berichtet⁵ darüber, dass

- *die Grammatik in möglichst verständlicher und einprägsamer Form eingeführt werden sollte, sodass sie leicht zu behalten ist und*
- *die grammatischen Regeln so dargestellt werden sollten, dass sie sich beim Üben und in der Kommunikation gut anwenden lassen.*

Schmidt berichtet also bei diesem Punkt über die Kriterien der **Verstehbarkeit**, der **Behaltbarkeit** und der **Anwendbarkeit**, die den drei Lernschritten “*Verstehen-Behalten – Anwenden*” entsprechen. In Lernergrammatiken müssen die pädagogisch-grammatischen Darstellungen (Storch 1999: 78-79):

- ✓ dem Sprachniveau der Lerner angemessen,
- ✓ knapp und prägnant und
- ✓ konkret und anschaulich sein.

Tabellen, Schemata mit Zeichen, Symbolen und Farben erhöhen die Anschaulichkeit und die Verständlichkeit. Die Beispiele, die verwendet werden, sollten sich auf konkrete und reale Situationen und Kontexte beziehen. Mit anderen Worten sollen pädagogisch-grammatische Darstellungen das Wesentliche hervorheben.

Das explizite⁶ Grammatikwissen muss in implizites Sprachwissen überführt werden. Diese Überführung hängt von Spracherwerbsmechanismen, von den Gelegenheiten zu kommunizieren und vom Übungsgeschehen ab (Storch 1999: 83). Darunter versteht man, dass eine enge Beziehung zwischen der grammatischen Darstellung und der Handlung entstehen muss, sodass der Lernende eine sprachliche Wirklichkeit im Kopf erhält. Der Lehrer muss auch nichtverbale pädagogische Grammatikdarstellungen verbal in der Klasse erläutern und mit Beispielen die Verständlichkeit für die Lernenden erhöhen. Wenn die Darstellungen sprachnahe sind, können die Lernenden die grammatische Struktur und ihren Gebrauch besser feststellen. Damit ist gemeint,

⁵ Zitiert in Storch 1999: 78.

⁶ “Explizites Wissen beruht auf einem bewussten Lernen, bei dem beispielsweise Fragen zur Sprache gestellt und Hypothesen getestet werden. Implizites Wissen wird beiläufig und ohne bewusste Operationen erworben”. Zitiert in Raabe 2002:85.

dass das sprachliche Handeln auf Bewusstmachung der grammatischen Strukturen abzielt und den Prozess der Anwendbarkeit erfolgreich verankert. Regeln sollen also mit Anweisungen bereichert werden, wo die grammatischen Strukturen mit Elementen der sprachlichen Äußerung verbunden werden (Storch 1999:84).

1.2.1 Sprachbezogene Kognitivierung im Grammatikunterricht

Die Vermittlung grammatischen Lernstoffs wird vom genannten **klassischen Phasenmodell** unterstützt. Raabe (2002:93-94) berichtet über die verschiedenen Phasen dieses Modells. Mit der Präsentationsphase wird der neue grammatische Lernstoff, der in didaktisierten Texten enthalten ist, eingeführt. In der kognitiven Phase findet die proaktive, sprachbezogene Kognitivierung des neuen Lernstoffs statt. Den Lernenden wird der grammatische Lernstoff bewusst, indem sie seine Funktion und Bedeutung selbst erschließen. In der Übungsphase wird der Stoff geübt und danach in der Transferphase in freier Kommunikation verwendet. Zum Schluss prüft der Lehrer in der Kontrollphase, ob und in welchem Grad die Lernenden den neu erworbenen Lernstoff beherrschen.

Die **geplante proaktive Kognitivierung** ist die geeignetste Kognitivierungsform, um einen grammatischen Lernstoff im Unterrichtsverfahren neu einzuführen (Raabe 2002:90-91). Die Lernenden aktivieren ihr Vorwissen und lernen anhand von Textstellen das neu erlernte grammatische Phänomen selbst zu “induzieren” und sich mit Hilfe von visuellen Mitteln die neuen Regeln selbst zu erschließen. Hier ist also noch die Rede von einer induktiven Kognitivierung, bei der die Lernenden die Regularitäten selbst entdecken. Zum Vermeiden von Fehlern und Versprachlichungsschwierigkeiten ist die ungeplante, reaktive sprachbezogene Kognitivierung als Kognitivierungsform geeignet.

Kognitivierung findet bei vier Vermittlungsverfahren statt und zwar (Raabe 2002:99-104):

- beim objektsprachlichen Verfahren, bei dem die grammatische Struktur durch mündliche Wiederholung, durch eine muttersprachliche oder auch eine

“metasprachliche” Übersetzung oder durch die Zusammenstellung fremdsprachiger Beispielsätze analysiert wird,

- das visualisierende Verfahren, bei dem die Kognitivierung der grammatischen Struktur auf Visualisierungen, wie Skizzen, Schemata oder Symbole beruht,
- das signalgrammatische⁷ Verfahren, das die grammatische Darstellung mit graphischen Gestaltungsmitteln verknüpft wird,
- das verbal-metasprachliche Verfahren, bei dem das grammatische Phänomen durch Erläuterungen mit Beispielsätzen präsentiert wird.

Diese bewusstmachende Vermittlungsverfahren fördern nicht nur das kognitive Lernen sondern führen zu einem selbständigen “Weiterlernen”, da die Lernende mit diesen Lernstrategien umzugehen lernen und sie weiter selbst beim Sprachenlernen verwenden.

1.3 Grammatikarbeit, Einbettung und Erarbeitung

Damit ein grammatischer Stoff von den Lernenden wahrgenommen wird, muss er für Lernzwecke aufbereitet werden. Für die Einführung, Festigung und Systematisierung von grammatischen Strukturen werden Texte eingesetzt, in denen die Grammatik in Übungen zur Automatisierung aufbereitet wird. Satzmuster, Merksätze und graphische Darstellung dienen diesem Zweck (Heyd 1990: 165).

Im Unterrichtsverlauf haben die Lehrer viele Möglichkeiten neuen Lernstoff real einzubetten und dafür kann man auch Spiele abändern. Das wichtigste ist, dass die grammatischen Phänomene in Verwendungssituationen eingeführt werden, sodass die Lernenden ihre pragmatische Angemessenheit erkennen können. Dadurch kann Grammatik ein Werkzeug für sprachliches Handeln sein (Storch, 1999:186). Es ist also von großer Wichtigkeit, dass die neue Grammatik induktiv bearbeitet wird und dass die Lernenden sinnvolle Äußerungen und Texte produzieren, denn selbstentdeckendes Lernen führt zu besser gehaltenem Wissen.

In der Erarbeitungsphase eines neu erlernten grammatischen Phänomens folgt der Unterrichtsverlauf meistens dem Prozess “Sammeln – Ordnen - Systematisieren”

⁷ Nach Zimmermann und seiner “Signalgrammatik” beruhen die Regularitäten auf dem Prinzip “wenn x dann y – Beziehungen, dann kann x als Signal für y angesehen werden” (Raabe 2002: 101)

(Storch 1999: 187). Die Lernenden sammeln Beispiele aus dem Text, in dem die grammatische Struktur enthalten ist. Danach ordnen sie die Beispiele nach Fällen gleicher Struktur. Schließlich systematisieren sie das Ganze in eine pädagogisch-grammatische Darstellung. Storch bezeichnet dieses Erarbeiten als *“übendes gelenktes Erarbeiten”*, das den Lernenden hilft, grammatische Regeln selbst zu erkennen. Die Erarbeitungsphase wird also meistens mit der Systematisierung einer neuen grammatischen Struktur vollendet.

1.4 Grammatik spielend lernen

Die Hauptfrage, die wir mit dieser Arbeit behandeln möchten, lautet: *“Wie kann man die Grammatik auf eine andere Weise üben, festigen und anwenden?”* und *“Welche positiven Effekte entstehen aus der Einbettung von Spielen in die Grammatikvermittlung?”* Spielen in der Unterrichtspraxis kann die Motivation erhöhen und das Üben interessanter machen. Das Spiel im Unterricht kann also eher als ein didaktisches Spiel bezeichnet werden und kann den Lernprozess beschleunigen. Durch Spielen kann Neues und gleichzeitig vorhandenes Wissen geübt und wiederholt werden.

Verschiedene Arten von Intelligenz werden beim Spielen entwickelt und mehrere Lernmöglichkeiten werden angeboten. Die Lernenden nutzen die Gelegenheit verschiedene kognitive sowie affektive Lernmöglichkeiten und interkulturelle Lernerfahrungen zu gewinnen⁸.

Sprachliches Handeln findet *vor* (bei der Regelerklärung), *während* (wenn die Rollen oder das Spiel es fordern) und *nach* (als eine reflektierende Diskussion) einem Spiel statt. Eine kommunikative Fähigkeit wird also sowohl erfordert als auch geprägt.

Spiele dienen aber nicht nur der Kenntnisvermittlung, sondern sie fördern auch das interkulturelle Lernen durch eine soziale und geistige Verbindung der Teilnehmer. Alle haben Spaß beim Spielen und soziokulturelle und interkulturelle Unterschiede treten in den Hintergrund. Das Spiel bietet also eine Chance, Vorurteile in einer

⁸ Ludolingua (2015) URL: <http://www.ludolingua.de/wp2014/wp-content/uploads/miscellaneous/kap4-spielend-lernen.pdf> [Stand: 10. Januar 2015]

Klasse abzubauen, Kontakte zu knüpfen und das Kooperationsgefühl der Lernenden zu erhöhen.

2. Spielen im Unterricht

Die positiven Effekte von Spielen im Fremdsprachenunterricht hat jeder von uns – auch als Lernender selbst - schon mal erlebt. Wenn ich mich an meine “schülerischen” Erfahrungen erinnere, merke ich, dass bei jeder spielerischen Gelegenheit in der Klasse alle Mitschülern motiviert und mit großer Begeisterung mitgemacht haben. Kontakte in der Klasse, Kooperationsbereitschaft und Kreativität werden durch Spiele gefördert. Angst und Hemmungen werden reduziert und die Lernenden lernen Realsituationen durch Simulations- und Rollenspiele zu bewältigen.(Funk/ Koenig 112). Der Lehrer kann im Hintergrund stehen und zum ersten Mal eine Nebenrolle spielen, da in dem Moment die Lernenden die Hauptfiguren des Unterrichtsgeschehens sind.

Beim Spielen werden Kopf, Herz und Hände eingesetzt, denn selbständiges Handeln wird von den Teilnehmern vorausgesetzt. Die Lernenden nutzen ihre Erfahrungen und simulieren reale Situationen, wobei in jeder Art und Weise – verbal bzw. nonverbal, durch Gestik und Mimik - kommuniziert wird. Mit dem Einsatz von Spielen in der Unterrichtspraxis setzen sich die Lernenden intensiver und wirksamer mit dem Lernstoff auseinander. Das Interesse am Unterrichtsgeschehen steigt und die Gedächtnisleistung erhöht sich, indem verschiedene Eingangskanäle benutzt werden.

“Denn wir behalten 20% von dem was wir hören, 30% von dem was wir sehen, 80% von dem was wir selbst formulieren, 90% von dem was wir selbst tun.”

(Gudjons 1994 : 7-8)

Das entdeckende Lernen bewirkt vor allem eine hohe Lernmotivation, sichert das Behalten des neu erlernten Lernstoffes und hilft den Lernenden diesen Stoff zu transferieren. Der Lernstoff solle den Lernenden nicht dargeboten werden, sondern von ihnen entdeckt werden. Das bedeutet, dass ein Neues Wissen zu verstehen, sei leichter, wenn die Lernenden selbst mit ihm umgehen könnten und es behandeln könnten.

2.1 Didaktisches Spiel

Spiele, die in das Unterrichtsgeschehen eingebettet werden, sind als **didaktische Spiele** gekennzeichnet. Das didaktische Spiel wird in der Literatur als Oberbegriff verwendet, da unter ihm die unterschiedlichen Funktionen der Spiele geordnet sind. Im Bereich der Sprachwissenschaft können didaktische Spiele als Unterrichtsspiele angesehen werden (Emese 2009:94). Diese Spiele beinhalten Planung, Regeln und Auswertbarkeit.

Andere Begriffe, die weiter auftauchen, sind die Sprachspiele und die Sprachlernspiele, auf die wir auch eingehen möchten. Nach Kleppin (2003:263) handelt es sich bei **Sprachspielen** um das kreative und spielerische Umgehen mit der Fremdsprache. **Sprachlernspiele** gehen einen Schritt weiter und verbinden *“die beiden Pole Lerneffekt und Spieltätigkeit miteinander”* und darum sollte der Begriff *“Sprachlernspiele”* in der didaktischen Literatur verwendet werden. Diese Spiele dienen der Verbesserung aller vier Sprachfertigkeiten – Sprechen, Lesen, Schreiben, Hören - Im Unterkapitel 2.6.1 werden wir auf die Merkmale der Sprachlernspiele eingehen.

Meyer (1987:346-347) trennt die Lernspiele in drei Grundbereiche:

-**Interaktionsspiele**, bei denen die Lernenden zur Erholung und Entspannung mitmachen. Diese Spiele geben Anreiz zum sozialen Lernen. Solche Spiele sind: freie Spiele, Sport- und Mannschaftsspiele, Regelspiele, Gesellschaftsspiele, Denk- und Strategiespiele, Lernspiele.

-**Simulationsspiele**, bei denen die Mitspieler an simulierten Konflikten und Entscheidungsprozessen teilnehmen und sich mit der Wirklichkeit auseinandersetzen. Einfache Simulationsspiele mit wenigen Regeln sind Rollenspiele und komplexe Simulationsspiele sind Planspiele.

-**szenisches Spiel**, bei dem die Teilnehmenden mit allen Sinnen mitspielen und die Unterscheidung von Spielern und Zuschauern konstitutiv ist. Meyer unterscheidet hier im Zusammenhang mit einer lockeren oder engen Anbindung an die Spielvorlage zwischen freiem Darstellenden Spiel und Theater-Spiel.

Spielen kann erfolgreich sein, wenn alle Schüler an der Aktivität teilnehmen, wenn in heterogenen Klassen Unterschiede aufgehoben werden, wenn auch im Erwachsenen-Unterricht die Lernenden mit Freude selbst wie “Kinder” spielen. Spielen soll aber nicht nur zur Auflockerung oder zur Motivierung dienen, sondern auch den Lernenden helfen, ein Lernziel zu erreichen.

2.2. Kommunikative Merkmale von Sprachlernspielen

Die lehrgeleiteten Sprachlernspiele müssen zu schülerorientierten Interaktionsspielen umgewandelt werden um ihre kommunikativen Merkmale zu verstärken. Nach Löffler/Klippel (1983:145-149) sollen also die Sprachlernspiele bestimmte kommunikative Merkmale enthalten, um das Ziel der kommunikativen Interaktion zu erreichen:

- a) Unterschiedliche Motivations- und Spannungssteigerungselemente müssen berücksichtigt werden.
- b) Man muss den optimalen Grad der Schwierigkeit beachten.
- c) Die Aktivierungszeiten sollen möglichst kurz sein.
- d) Die Handlungen müssen spielsteuernde Kommunikationselemente enthalten
- e) Die Situationen, die Redeabsichten und die Redemittel müssen zueinander passen und dem sprachlichen Niveau der Lernenden und dem Lernziel angemessen sein.
- f) Die Rollen im Spiel können fiktiv und real sein.

Die meist verwendeten kommunikativen Sprachlernspiele sind die Rollenspiele in Form von Dialogen, Gespräche, usw. oder auch andere Aktivitäten wie Brainstorming, Meinungsmarkt⁹, Atome-Moleküle¹⁰ usw.

⁹ Gruppen behandeln ein Thema, notieren ihre Thesen auf einen Plakat und stellen diese Thesen im Plenum vor. Ideen und Meinungen werden dann im Kreis ausgetauscht.

¹⁰ Eine Zweier-Gruppe behandelt ein Thema. Nach einer Weile wird dieser Gruppe eine Vierer-Gruppe, die sich weiter über dieses Thema bespricht. Nach einige Minuten wird die Gruppe immer größer und zum Schluss wird das Thema im Plenum diskutiert.

Jentges (2009: 224-225) behauptet, dass *“ein Sprachlernziel sich auszeichnet, dass es Spaß und Unterhaltung mit Kommunikation und Interaktion sowie mit Wissen und Lernen verbindet”*. Der Wettbewerbscharakter ist das Element, das ein Spiel von anderen Aktivitäten unterscheidet. Nach einer Untersuchung von Jentges wurde mit Hilfe einer Experimentgruppe und einer Kontrollgruppe festgestellt, dass die Behaltensleistung beim Einsatz von Sprachlernspielen besser sei als ohne, aber dass diese Ergebnisse nicht so stabil und langfristig seien. Sie schlägt also vor, Spiele mit anderen Aktivitäten zu kombinieren, damit der Fremdsprachenunterricht effektiver wird.

2.3 Begriffserklärung, Überblick und Merkmale des Spiels

Sehr viele Pädagogik-Wissenschaftler haben sich mit dem Begriff “Spiel” beschäftigt, dennoch konnten sie keine überzeugende Definition leisten, sondern bestimmte Merkmale und Aspekte des Spiels als didaktisches Mittel systematisieren und aufheben. Eine Auflistung von bestimmten Merkmalen des Spiels (Meyer, 2011:33) hilft dem Leser einen Überblick zum Thema zu verschaffen:

a. *Spielen hat seinen Zweck in sich selbst.* Mit der Zweckfreiheit des Spiels wird betont, wie vielfältig ein Spiel genutzt werden kann, z.B. für didaktische Zwecke oder einfach zur Entspannung und Erholung. Dennoch hat eine Spielstunde ohne Lernzielorientierung meistens wenig Erfolg und deswegen sollte der Lehrer während der Spielvorbereitung- und Planung eine Spieldidaktik entwickeln.

b. *Spielen ist in sich zielgerichtet,* also Ende und Start einer neuen Spielrunde sind immer möglich, denn Spiele können immer weitergehen.

c. *Spielen findet in einer Scheinwelt statt,* wird also nicht in einer wirklichen Welt gespielt, ist aber trotzdem auch nicht unwirklich, denn es simuliert reale Situationen.

d. *Spielabläufe sind mehrdeutig und offen.* Die Spannung des Spiels ergibt sich daraus, dass der Verlauf und das Ergebnis nicht vorhergesagt werden können.

e. *Spiele erfordert die Anerkennung von Spielregeln.*

f. *Im Spielen müssen gleiche Rechte und Gewinnchancen für alle Mitspieler bestehen.*

g. *Spiele macht Spaß.*

Friedrich Schleiermacher (1768 - 1834) war der erste Pädagogik-Wissenschaftler, der vermutet hat, dass nicht alle Spiele einen Bildungscharakter haben, sondern diejenigen durch *“die man sich seine Kräfte und der Entwicklung seiner Fähigkeiten bewußt wird”*. Mit dieser These wird angedeutet, dass Lernen ganzheitlich sein soll, um den Lernenden auszubilden. Lernende sollen selbstständig mit Kopf, Herz und Hand lernen und soziale Erfahrungen sammeln und durch diese in die Welt der Erwachsenen mit Probe-Handlungen eintreten. Das lernende Spiel kann außerdem eine diagnostische Funktion erfüllen, indem es zur Anwendung und Überprüfung des schon erlernten Stoffs dient (Meyer 1987: 345).

2.4 Spielen in der Schule

Es ist leider eine Tatsache, dass an öffentlichen Schulen in Griechenland geringe subjektive Vorstellungen von den Lernenden erwünscht sind. Im Mittelpunkt dieses lehrerzentrierten Unterrichts steht einfach die Kenntniss- und Faktenvermittlung, bei der meistens auswendig gelernt wird. Die jungen Lerner haben selten die Gelegenheit zu spielen, da ihr Leben von einer *“elektronischen Welt”* bestimmt wird. Immer mehr Jugendliche haben fast kaum Hobbys oder wollen keine sozialen Handlungen in der realen Welt unternehmen. Die Schule sollte also auch als ein Raum für Sozialisierung und Kommunikation gelten, sodass die jungen Menschen von der Entfremdung geschützt werden.

2.4.1 Freies Spiel

Nach Glöckel (1992: 147) hat das freie Spiel in der Schule eine lösende, befreiende und heilende Wirkung für die Schüler und ihr schulisches Wesen. Einen Schritt weiter gehen die so genannten Interaktionsspiele, die den Kindern helfen, sich und die

anderen zu verstehen. Durch den spielerischen Umgang mit Dingen wie Knetmaterial können die Lernenden neben und nach dem systematischen Unterricht experimentieren. Musisches Tun enthält auch spielerische Momente und erholt oder motiviert den Lernenden zur Teilnahme am Unterrichtsgeschehen.

2.4.2 Methodisch geleitetes Spiel

Glöckel (1992:148) berichtet auch über die planmäßige Führung des Lernens im Spiel und über Spiele, die an Zielsetzung und Leitung durch den Lehrer gebunden sind. Das sind die so genannten methodisch geleiteten Spiele. Die Spiel-Methode entspricht den jeweiligen Formen und Zwecken des Unterrichts. Bewegungsspiele sind meistens mit einem Wettkampf verbunden und machen den Schülern riesigen Spaß. Rollenspiele sind eng mit “sozialem Lernen” gebunden und helfen den Lernenden Verhaltenserwartungen zu verstehen und zu bewältigen. Damit ein Rollenspiel Erfolg hat, muss der Lehrer Inhalt und Organisatorisches gut vorbereiten, Rollen festlegen sowie ihre Standpunkte und Argumente.

Darstellendes Spiel hat einen erzieherischen und didaktischen Wert und bietet den Lernenden die Möglichkeit, sich selber auszudrücken, zu bestätigen und zu klären. Man versteht also darunter, dass in der Schule viel öfter Theater gespielt werden sollte.

Ein Planspiel erfordert sachliche Vorgaben und Informationen, genaue Spielregeln, streng einzuhaltende Formen der Kommunikation und klare Definition der Einzel- und Gruppenrollen. Der Schwerpunkt liegt hier also auf der Sache ohne dass der spielerische Charakter fehlt (Glöckel, 1992:149).

2.5 Vorbereitung einer Spielstunde

Eine Spielstunde soll genauso wie eine normale Unterrichtsstunde gut vorbereitet sein. Zielsetzung und Methodenwahl sind von großer Wichtigkeit, damit das Spiel Erfolg hat. Der Lehrer muss also eine Spieldidaktik im Kopf haben, während er das Spiel vorbereitet. Die Interessen, Vorkenntnisse und besonderen Fähigkeiten der

Lernenden sollen auch bei der Planung miteinbezogen werden. Man muss also auf die anthropogenen und soziokulturellen Bedürfnisse der Lerngruppe achten. Außerdem muss bei jedem Spiel klar sein, ob die Spielregeln fixiert werden sollen oder nicht und ob der Leiter im Spielgeschehen - wenn nötig - interveniert oder nicht. Der Lehrer muss noch sowohl die Kriterien zu der Gruppenauswahl bestimmen als auch die nötigen Materialien besorgen (Meyer , 1987: 351).

Wie kann man das für bestimmte Fälle geeignetste Spiel organisieren und planen? Man muss auf drei Phasen des Spielverlaufs eingehen und zwar auf die Vorbereitungsphase, auf die Spielphase und die Auswertungsphase. Der Lehrende muss auf bestimmte Aspekte Rücksicht nehmen, bevor er ein Spiel im Unterricht einsetzt und zwar (Dauvillier/Levy-Hillerich 2004:9-10):

- ✓ auf das Alter der Lernenden. Obwohl es keine Altersgrenze beim Spielen gibt, sollte man achten, dass der Schwierigkeitsgrad jedes Spiels an das Alter der Lernenden angepasst ist.
- ✓ Auf die Klassengröße. Wenn eine Klasse viele Lernende hat, muss man beachten, dass Kleingruppen gebildet werden, damit sich alle an der Aktivität beteiligen können.
- ✓ Auf den Zeitmangel. Leider kann ein Spiel nicht eine ganze Unterrichtsstunde dauern. Deswegen muss man bei der Vorbereitung beachten, wie viel Zeit für die Durchführung des Spiels zur Verfügung steht.
- ✓ Auf das Lernziel. Der Lerninhalt, also das, was wir jedes Mal bearbeiten möchten, ist mit dem Ziel des Spiels verbunden.
- ✓ Auf die Motivation. Ohne Spaß hat das Spiel geringen Erfolg.
- ✓ Auf die Störfaktoren. Man soll darauf vorbereitet sein, dass das Spiel von externen Faktoren – wie die Nachbarklassen - unterbrochen werden kann. Deswegen ist es sinnvoll, die Kollegen über den Unterrichtsprozess zu informieren.

Bevor man aber ein Spiel in den Unterrichtsverlauf integriert, muss man auf die Formulierung der Spielanleitungen achten, denn eine unvollständige oder unrealistische Spielanleitung kann zum Misserfolg führen. Darunter versteht man außerdem, dass die Lehrer den Lernenden helfen sollen, eine Spielanleitung lesen und verstehen zu können.

Vor Spielbeginn müssen alle Teilnehmer wissen, welche die festgelegten Regeln des Spiels sind und was ihnen während des Spielverlaufs erlaubt bzw. nicht erlaubt ist. Um die Spielregeln zu vermitteln, kann der Lehrer sie gemeinsam mit den Lernenden behandeln, Teile dieser Regeln in der Muttersprache verdeutlichen oder auch Beispiele geben, um sie verständlicher zu machen (Dauvillier/Lévy-Hillerich 2004:32). Zu diesem Zeitpunkt muss auch der Lehrer den Lernenden das Lernziel des Spiels bekannt geben, sodass sie wissen, wozu gespielt wird und welche sprachliche Elemente mitbearbeitet werden. Man soll aber – wie schon erwähnt wurde – berücksichtigen, dass Lernende nicht mit Begeisterung spielen, wenn sie wissen, dass sie durch das Spiel lernen müssen. Man soll also beachten, dass keine detaillierte Zielsetzung vor dem Spiel dargestellt wird, sondern einfach auf den Kernpunkt des jeweiligen Spiels eingegangen wird.

Während des Spielverlaufs geht meistens viel Zeit verloren. Wegen des Zeitmangels, ein Spiel im Unterricht durchzuführen, müssen die Spielanleitung und die Spielregeln der Spielgruppe klar sein. Bevor also der Lehrer die Regeln formuliert, sollte er am besten das Spiel selbst durchspielen, um zu merken, welche Schwierigkeiten sich aus dem Spielablauf ergeben können und wie man diese Schwäche vorbeugen kann. Wenn die Lernenden mit Spielen nicht vertraut sind oder auch einen niedrigen Sprachstand haben, können die Regeln auch in der Muttersprache verdeutlicht werden. Ein weiterer Punkt, wie Dauvillier und Lévy-Hillerich (2004:83-84) berichten, ist den Spielbeginn zu bestimmen, also welcher Lernende mit dem Spielen beginnt. Außerdem muss man deutlich machen, was man zum Gewinnen machen muss und wie das Spiel enden soll. Freie Spiele haben jedoch ein “offenes” Ende, dass sich aus ihrem freien Charakter ergibt. Wenn man frei spielt, braucht man nicht auf bestimmte Regeln zu achten, denn diese Spielanleitungen können als flexibler bezeichnet werden.

Die Regelformulierung kann vor dem Spielbeginn in der Klasse zusammen mit den Lernenden besprochen und die wichtigsten Punkte können auch an der Tafel notiert werden, damit keine Missverständnisse vorkommen. Häufiger erklären die Lehrer in Anfängergruppen – was den Sprachstand und das Alter angeht- das Wichtigste auch in der Muttersprache.

Die Rolle der Lehrenden

Vor dem Spielablauf muss der Lehrer also sicherstellen, dass der Spielinhalt den Interessen der Lernenden entspricht sowie das Spielmaterial und die Spielregel selbst prüfen (Dauvillier/Lévy-Hillerich:2004:35-37). Man muss beachten, dass man genügend Zeit zum Spielen hat und dass man mit dem Spiel mehrere sprachliche Lernziele verfolgt, sodass man die Gelegenheit nutzt, mit schon erworbener Lexik sowie neu eingeführter Lexik umzugehen. Beim Spielen behält man einfacher unbekannte Wörter oder Strukturen im Kopf, da die Nachahmung von neu eingeführter Lexik unbewusst gelingt. Ob der Lehrer am Spiel teilnimmt, hängt von dem Spieltyp oder auch von der Gruppengröße ab. Wenn der Lehrer also keine “Korrektur”-Rolle übernimmt und selbst als einfacher Spieler mitmachen kann, dann ist seine Teilnahme von den Lernenden erwünscht. Alle Lernenden wollen, dass ihr Lehrer in einer spielerischen Handlung Fehler macht oder sich irrt. Wenn man die Lehrerrolle beiseitelegen kann, kann man die Kommunikation mit den Lernenden verstärken und die Atmosphäre in der Klasse auflockern. Nach dem Spiel soll man eine Analyse des Spielablaufs in der Klasse durchführen, um auf die vorgekommenen Probleme einzugehen. Man kann also mit den Lernenden diskutieren, ob das Spiel sein Ziel erreicht hat, welche Schwierigkeiten vorgekommen sind und welche Verbesserungsmöglichkeiten es gibt.

Da das Spielgeschehen nicht gestört werden darf, sollte man nach dem Spielablauf über die Fehler sprechen. Das Beste wäre, wenn nicht der Lehrer, sondern die Lernenden selbst die häufig wiederkehrenden Fehler gemerkt haben und im Plenum diskutieren würden (Dauvillier/Lévy 2004: 41). Um diese Fehler zu besprechen, kann der Lehrer oder vielleicht der Lernende, der die Rolle des Spielleiters übernommen hat, sich während des Spielablaufs Notizen machen. Dadurch kann man sich auf Fehler, die sich mit der jeweils bearbeiteten Unterrichtsthematik verbinden, beschränken.

2.6 Sprachlernspiele

Bevor ich über die charakteristischen Merkmale der Sprachlernspiele berichte, muss ich kurz auf die Problematik eingehen, warum im realen Unterricht die Lernspiele

wenig genutzt werden. Obschon die positiven Effekte des Einsatzes von Lernspielen im Fremdsprachenunterricht unbestreitbar sind, werden sie selten in realen Klassen durchgeführt. Wie Bohn/Schreiter (1996:421) berichten, treten beim Spielen in der Klasse viele Schwierigkeiten auf. Diese Schwierigkeiten beruhen auf:

- die undifferenzierte Zielstruktur der Lernspiele (man sollte also langatmige Regelerklärungen vermeiden und vielleicht das Spiel durch Vormachen erklären),
- dem Zeitmangel, (es kommt vor, dass solche spielerischen Handlungen einen größeren Zeitaufwand im Unterrichtsverlauf verlangen als der Frontalunterricht, der einem bestimmten Zeitablauf folgt),
- die Unfähigkeit der Lernenden während des ganzen Spielverlaufs diszipliniert zu bleiben,
- der Lärm, der während des Spiels, die andere Nachbarklassen stören kann.

Man muss also darauf achten, dass die Spielregeln den Lernenden vor dem Spielbeginn bewusst sind, damit wir beim Spielverlauf nicht intervenieren sollen, um Anweisungen anzubieten. Bis die Lernenden die Spielregeln selbst anwenden können, braucht man einige Spiele vorzuspielen und dafür braucht man Zeit. Dennoch ist es dann eine gute Gewohnheit, ab und zu ein Spiel in Unterricht zu spielen, die immer weniger Zeit benötigen wird.

2.6.1 Klassifizierung und Funktion

Lernspiele im Fremdsprachenunterricht sind nach Bohn/Schreiter¹¹ Übungen, die einen didaktischen und einen spielerischen Charakter haben und deren Inhalt sprachliche Aufgaben bilden. Die Lernenden lernen also durch spielerische Handlungen Elemente der Sprache zu wiederholen, zu festigen und zu erweitern. Die Lernspiele fördern also das Sprachvermögen, machen den Unterricht abwechslungsreich und können an unterschiedliche Sprachtätigkeiten gebunden werden. Außerdem dient ihr Wettbewerbscharakter den Lernenden als Anreiz zum fortdauernden Mitmachen beim ganzen Spiel. Damit ein Spiel zu einem

¹¹ Zitiert in Hernici/Riemer 1996:419.

Sprachlernspiel umgewandelt wird, muss es von den Lehrern für den Fremdsprachenerwerb adaptiert werden.

Mit einem Sprachspiel geht man kreativ und spielerisch mit einer Fremdsprache um. Mit einem Sprachlernspiel werden die beiden Pole Lerneffekt und Spieltätigkeit miteinander verbunden (Kleppin 2003:263-264). Sprachlernspiele werden im Rahmen des kommunikativen Ansatzes sehr oft in den Unterrichtsverlauf integriert. Die wichtigsten Merkmale der Sprachlernspiele sind laut Kleppin:

- Sprachlernziele müssen außer dem Spielziel auch ein Lernziel haben. Damit ist gemeint, dass ein didaktisches Lernziel durch spielerisches Tun erreicht wird. Emese (2009:95) berichtet einerseits, dass die Lernenden die Lernziele des jeweiligen Sprachlernziels erkennen müssen, aber andererseits, dass diese Lernziele nicht im Vordergrund stehen sollen, damit die Spielfreude nicht verloren geht. Lernende konzentrieren sich besser aufs Spielen, wenn sie nicht durch diese Handlung lernen müssen. Wenn der Lehrer also diesen “zweckfreien Charakter” des Sprachlernspiels den Lernenden weiterleitet, dann kann leichter indirektes und unbewusstes Lernen erreicht werden. Unter diesen Aspekten versteht man also, dass Sprachlernspiele an bestimmte Lernsituationen angepasst und mit den jeweiligen didaktischen Zielsetzungen verbunden werden sollen.
- Sprachlernspiele müssen so konzipiert sein, dass die Lernenden im Unterrichtsgeschehen Lust haben zu entdecken, zu erfinden, darzustellen und sich zu betätigen. Alle Lernenden – auch die schwachen - haben die Möglichkeit zum Gewinnen und dadurch ist die Teilnahme beim Spiel sehr erhöht.
- Sprachlernspiele müssen einen Spannungsbogen enthalten. Was die Spielspannung angeht, berichtet darüber Emese (2009:97) und zwar über die Charakteristika der Ungewissheit und der Überraschung dieser Spiele. Lernende wissen nicht, was sie im Spielverlauf noch erwarten müssen und freuen sich immer auf Klippen und Überraschungen.
- Sprachlernspiele müssen offen sein, und damit ist ein offener Ausgang gemeint. Das Ergebnis des Spiels darf nicht vorhergesagt sein, sonst treten die Lernenden nicht in das Spiel ein. Dieses Merkmal ist eng mit der Spielform verbunden, denn ein gelenktes Spiel kann nicht so offen wie ein freies Spiel

sein, und das hängt rein von der Zielsetzung der jeweiligen spielerischen Handlung ab.

- Sprachlernspiele sollen einen Wettbewerbscharakter haben, denn das Merkmal der “Konkurrenz” kann - wie Emese (2009:99) aufführt - als Anreiz für die Teilnahme der Lernenden am gesamten Spiel gelten. Man kann aber auch Spiele durchführen – wie Rollenspiele -, die mehr einen kooperativen Charakter als einen Wettbewerbscharakter haben. Diese Spiele können das Gruppen-Gefühl fördern.
- Sprachlernspiele müssen auch einen Bewertungscharakter haben, und damit meint Kleppin, dass wenn der Ablauf eines Spiels den vorher gesetzten Spielregeln folgt, können die Lernenden dem Spiel, nachdem es abgelaufen ist, selbst evaluieren und ihre Aufmerksamkeit auf die Schwäche des Spiels lenken.
- Die Sprachlernspiele müssen sanktionsfrei sein, also keine Benotung vom Lehrer bekommen. Die Lernenden können sich beim Spiel frei beteiligen, ohne Angst Fehler zu machen. Dadurch werden Hemmungen zum Mitspielen aufgehoben und schwächere Schüler werden angeregt, sich auch zu beteiligen. Unterschiede im Sprachniveau in heterogenen Klassen – wie sie auch in griechischen öffentlichen Schulen vorkommen – können dadurch aufgehoben werden (Häusermann/Piepho 1996:467-468).

Reine grammatikalische Übungen – wie pattern drills - können einen Spielcharakter erhalten, wenn ein Wettbewerbselement in den Übungsverlauf eingeführt wird. Dieses Wettbewerbselement ist eng mit der Festlegung von Spielregeln verbunden, da es den Teilnehmern deutlich sein muss, welche Kriterien sie erfüllen müssen, damit sie im Spiel gewinnen können.

2.6.2. Didaktisch-methodischer Einsatz

Spiele können aber auch als Hilfsmittel in den Unterrichtsprozess integriert werden und an verschiedene Phasen einer Unterrichtseinheit angepasst werden. Man kann also mit einem Sprachlernspiel in der Einstiegsphase beginnen, um die Lernenden anzuwärmen oder auch eines in die Kontrollphase integrieren, um die Schüler zu

entspannen. Sprachlernspiele können also als ein Bestandteil des Unterrichtsprozesses an vielen Lernsituationen eingebettet werden, wie :

- ✓ Am Anfang des Schuljahres zum Kennenlernen von Lehrern und Schülern
- ✓ Als Anwärmspiele zum Beginn des Unterrichts
- ✓ Zur Vertiefung und Festigung von Sprachkenntnissen
- ✓ Zur Einführung eines neuen Themas
- ✓ Zur Konzentrationssteigerung
- ✓ Zur Auflockerung und Verbesserung des Gruppenklimas

Sprachlernspiele bieten die Möglichkeit, fremdsprachige Strukturen zu automatisieren, Ermüdungserscheinungen zu überwinden und leistungsschwache Schüler zu aktivieren (Bohn/Schreiter 1996: 421). Daraus ergibt sich also, dass Sprachlernspiele die Lernmotivation der Lernenden stärken, da die Neugier auf Neues und die Lust zur Nachahmung, die Aktivierung beim Spielverlauf anregt.

Eine Klassifizierung der Sprachlernspiele kann nach linguistischen, kommunikativen, und didaktisch-pädagogischen Gesichtspunkten stattfinden. Ein Spiel hat viele Funktionen und kann mit unterschiedlichen Zielen verbunden werden. Auch wenn man sich für ein bestimmtes sprachliches Einteilungsprinzip entschieden hat, muss man feststellen, welche Ebene des Sprachsystems man mitüben möchte, wie z.B. Wort, Syntax, oder auch welche Sprachtätigkeiten miteinbezogen werden, wie Sprechen, Hören u.s.w. (Bohn/Schreiter 1996: 425).

Was also den didaktisch-methodischen Ansatz angeht, müssen die Sprachlernspiele als Unterrichtsprinzip angesehen werden, da sie zum Erreichen des von dem Lehrer gestellten Hauptziels beitragen. Einige dieser positiven Effekte sind nach Bohn/Schreiter (1996:425-429):

- Spiele schaffen Sprechanlässe. Die Lernenden werden zum kreativen, sprachlichen Handeln gefördert.
- Die Bereitschaft zum Wiederholen und Anwenden bekannten Sprachmaterials wird erhöht.
- Sprachlernspiele werden als eine “unernste” Lernsituation aufgefasst, wo die Lernenden durch unbewusstes Üben indirekt lernen.

- Sprachlernspiele können sowohl Anfängern als auch Fortgeschrittenen Spaß machen, wenn sie von dem Lehrer in dem jeweiligen Sprachstand adaptiert worden sind.

Ein anderer wichtiger Aspekt ist die Nebenrolle, die der Lehrer beim Spielverlauf übernehmen soll. Er tritt also in den Hintergrund, um das richtige Spielvorgehen zu bewahren und den Lernenden die Hauptrolle der Handlung zu überlassen.

Aus dem didaktischen Aspekt stellen wir aus den schon erwähnten Merkmalen fest, dass Sprachlernspiele nicht nur zur Einführung oder Erarbeitung sprachlichen Stoffes nützen, sondern auch zu seiner Festigung und Systematisierung. Auf diesen Aspekt möchten wir mit dieser Arbeit eingehen und mit den neu erstellten Sprachlernspielen, die weiter im praktischen Teil der Arbeit zu finden sind, diese Multifunktionalität dieser Spiele bestätigen.

2.5.3. Auswahlkriterien

Ein Sprachlernspiel erfordert eine komplexe Vorbereitung, denn der Lehrer soll während der Planung auf verschiedene Aspekte achten. Man kann nicht alle Spiele in allen Klassen durchführen, denn jede Klasse hat ihre eigenen Charakteristika, wie das Arbeitsklima oder die Beziehungen zwischen den Lernenden.

Man muss also auf bestimmte Auswahlkriterien achten, wenn man sich ein Sprachlernspiel aussucht. Dauvillier und Lévy (2004: 45-47) führen einige dieser Kriterien auf und zwar:

- Man muss auf bestimmte anthropogene und soziokulturelle Voraussetzungen eingehen, damit das geeignete Sprachlernspiel ausgewählt wird. Das Alter, das Sprach- und Lernniveau der Lernenden, die Schulform, die Herkunft und die Interessen der Lernenden sowie die interkulturellen Merkmale der Zielsprache sind einige der wichtigsten Aspekte, die zu der Spielwahl beitragen müssen.
- Zu welchen Unterrichtsphasen wird das Sprachlernspiel angepasst? Anwärmspiele können z.B. den Einstieg in eine Unterrichtsstunde auflockern. Die Konzentrationsfähigkeit der Lernenden auf das Unterrichtsgeschehen wird verbessert und Lust zum Lernen wird hervorgerufen. Auf der anderen Seite

kann ein Spiel am Ende der Unterrichtsstunde die Atmosphäre auflockern und nebenbei zur Kontrolle des erworbenen Wissens dienen.

- Lehrende müssen diejenigen Sprachlernspiele auswählen, die den Lernenden nicht überfordern. Man muss also geprüft haben, dass jeder Lernende mit seinen eigenen Fähigkeiten in der Lage ist, sich am Spiel zu beteiligen.
- Der angebotene Spielraum bzw. Spielort kann die Spielwahl beschränken. Wenn es genug Platz für Gruppenaktivitäten gibt und die Nachbarklassen nicht gestört werden, dann kann man aus einer großen Vielfalt von beweglichen Sprachlernspielen auswählen.
- Jedes Sprachlernspiel erfordert einen unterschiedlichen Aufwand an Zeit und Arbeit, den man mit dem erhofften Lernerfolg verbinden soll. Damit meinen wir, dass wenn ein Spiel – selbst wenn es viel Zeit benötigt - großen Erfolg beim Lernen bringt, dann kann es mehrmals gespielt werden.

Aus meiner eigenen Erfahrung stimme ich auch zu, dass Sprachlernspiele –wenn sie korrekt im Unterrichtsverlauf eingebettet sind- geeignet, um den erlenten Stoff zu kognitivieren und zu festigen, sind. Jeder Lehrende möchte in seiner Klasse eine lockere Atmosphäre schaffen, wo die Lernende mit Freude kooperieren, soziale Kontakte knüpfen, die zum Auslösen von Missverständnissen führen. Wir haben leider in der öffentlichen Schulen in Griechenland keinen speziellen Raum für den Fremdsprachenunterricht. Das heißt, dass es vorkommen kann, einen kleinen Raum zu Verfügung zu haben, der nicht genug Platz anbietet, alle Spieltypen zu verwenden. Aus meiner eigenen Sicht, habe ich mehrmals im Unterricht Sprachlernspiele eingebettet, die in kleineren Gruppen gespielt werden mussten. Dadurch konnten verschiedene Spiele von jeder Gruppe gespielt (wie Kartenspiele und Brettspiele) und der Lärm konnte vermieden werden. Außerdem, konnte ich solche Spiele, die weniger Zeitverlauf benötigten, an die jeweiligen Unterrichtsphase, die ich wollte, einfach einbetten.

2.6.4. Spiele als Lernstationen für die Binnendifferenzierung

Die Klassen in öffentlichen Schulen in Griechenland werden als heterogen bezeichnet und es ist eine Tatsache, dass die “schwächeren” Schüler sich an den meisten

Handlungen im Unterrichtsgeschehen nicht aktiv beteiligen. Lernstationen, die von Sprachlernspielen unterstützt werden, führen zur Freiarbeit und demnächst ermöglichen Binnendifferenzierung, die viele pädagogische Vorteile umfasst (Schweckendiek 2001:18). Lernende haben bei der Freiarbeit die Gelegenheit, frei auszuwählen, was sie machen wollen, in ihrem eigenen Arbeitsrhythmus zu arbeiten, eine Selbstkontrolle zu führen, sich selbst einzuschätzen und sowohl Hilfe anzubieten als auch geholfen zu werden. Die Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen, ist ein Gefühl, das die Selbstständigkeit des Lernenden stärkt. Man muss hier hinzufügen, dass die Herstellung von Materialien, die für das Spiel nötig sind, auch von den Lernenden selbst im Unterrichtsverlauf übernommen werden kann, sodass die Vorbereitung des Spiels auch als kreatives und autonomes Lernen fungiert.




2.7 Grammatiklernspiele

Mit dieser Arbeit möchten wir in dem Bereich “Spiele zur Grammatik” eindringen und auf diese Art von Sprachlernspielen eingehen. Grammatik ist ein beliebter Lernbereich für Lernende in Griechenland, der aber nebenbei zur Langeweile führen kann. Wenn Grammatik durch Spielen behandelt wird, dann ist der Unterricht anregender, abwechslungsreicher und interessanter. Grammatische Spiele sind also spielerische Übungen, die lernerorientiert sind, an den Schwierigkeitsgrad jeder Klasse angepasst sind, und die Gelegenheit anbieten das theoretische Wissen in der Praxis zu transferieren. Die Lernleistung der Lernenden erhöht sich, da ihre Kreativität steigert und die Lernenden mit allen Sinnen im Unterrichtsgeschehen mitmachen. Der Lernerfolg, wird dadurch erzielt, dass die Lernenden die neue grammatischen Strukturen selbst entdecken und sie in das eigene Sprachsystem einordnen.

Spiele zum Anwärmen

Diese Spiele haben das Ziel, das Vorwissen zu aktivieren und den Unterricht mit großer Freude und Motivation zu beginnen. Sie können im Plenum mit Hilfe des OH-Projektors oder der Tafel durchgeführt werden, indem der erste Lernende z.B. einen

Ball dem nächsten Lernenden zuwirft, nachdem er die richtige Antwort ausgesprochen hat. Einige dieser Spiele sind (Dauvillier 2004:69):

-  Substitutionsspiele, bei denen die Lernenden einen bestimmten Satzteil mit einem anderen ersetzen.
-  Reihenspiele, wie z.B. Koffer packen, bei denen die Lernenden der Reihe nach alle Wörter oder Begriffe, die erwähnt wurden, wieder benennen sollen.
-  Wettbewerbsspiele, bei denen die Lernenden schnell passende und richtige Wörter finden sollen, wie z.B. den Nomen die passenden Artikel zuordnen.


Anwärmspiele bereiten auf ein gutes Lernklima vor und lenken die Aufmerksamkeit der Lernenden auf den weiteren Unterrichtsverlauf. Diese schnellen Spiele können eine angenehme “Gewohnheit” des Unterrichts werden, wenn sie immer am Anfang oder auch am Ende des Unterrichts eingefügt werden. Man muss nur beachten, dass die Lernenden die behandelten Strukturen (grammatische oder lexikalische) schon beherrschen müssen, denn diese Spiele dauern lediglich ein paar Minuten und bezwecken nur das Motivieren oder das Auflockern.

Klassische Spiele in Grammatikspiele umwandeln

“Memo”

Viele grammatische Strukturen können mit einem Memo-Spiel kognitiviert werden. Man kann also zwei gleiche Bilder oder Wörter kombinieren, Bilder zu den passenden Wörtern zuordnen, Teilsätze oder Teiltex te zusammenstellen. Man schreibt einfach auf Karten – auf der Rückseite kann auch geschrieben werden - die zu bearbeitenden Satz teile, wie z.B. Verben mit Vorsilben oder die Wechselpräpositionen, und die Lernenden müssen die Karten zuordnen. Bei diesem Spiel muss man beachten, dass keine polyvalenten Karten hergestellt werden, sondern Karten, die jeweils eindeutige Paare erstellen (Dauvillier 2004:51-52). Dieses Spiel erfordert eine hohe Konzentrationsfähigkeit und das autonome selbst entdeckende Lernen. Durch die ständigen Wiederholungen können grammatische Strukturen einfacher kognitiviert

werden und grammatische Regeln von Lernenden selbst formuliert werden. Das unterliegende Spiel trainiert die trennbare Verben¹².

aufstehen		aufräumen	
einkaufen		anrufen	
kochen		fernsehen	
arbeiten		sprechen	
spielen		frühstücken	

iSLCollective.com

“Domino”

Jeder von uns hat ein “Domino”-Spiel schon einmal gespielt, bei dem er Steine mit Punkten oder Zeichnungen – wie “Tier-Domino” – zusammenlegen sollte. Bei der Herstellung eines Domino-Spiels für grammatische Strukturen kann der Lehrer Legekarten herstellen, die er mit einem breiten Strich in der Mitte in zwei Hälften teilt. Auf die beiden Hälften notiert er Wörter, die nicht zusammengehören. Die Lernenden sollen die passenden Kartenhälften zusammenstellen. Das Spiel kann in

¹² https://de.islcollective.com/resources/printables/worksheets_doc_docx/trennbare_verben_-_memory/trennbarenicht-trennbare-verben/6503 [Stand:16.April.2015]

kleinen Gruppen (2 oder 4 Personen) gespielt werden. Das Beispiel zeigt, wie man den Wortschatz “Berufe” durch ein Spiel festigen kann.¹³



“Würfelgesteuerte Kartenspiele”

Dieses Zuordnungsspiel hat das Ziel, mit Hilfe eines Würfels Fragen und Antworten zusammenzustellen. Es gibt keinen Gewinner und keinen Verlierer, sondern alle Lernenden haben die Gelegenheit das schon erworbene Wissen in Zusammenarbeit zu wiederholen und zu kognitivieren. Eine sehr einfache Variationsmöglichkeit dieses Spiels wird oft bei der Konjugation von Verben benutzt.¹⁴ Jede Zahl entspricht einem Personalpronomen, z.B. eine Eins entspricht dem Personalpronomen ich, eine Zwei dem Personalpronomen du usw. Man kann Verben in der Infinitiv-Form auf der Tafel notieren und die Lernenden sollen, nachdem sie gewürfelt haben, das Verb in der richtigen Person aussprechen.

¹³ https://de.islcollective.com/resources/printables/worksheets_doc_docx/domino_-_berufe/berufe-grundstufe-a1/36703 [Stand: 16. April.2015]

¹⁴ https://de.islcollective.com/resources/printables/worksheets_doc_docx/verben-konjugation_w%C3%BCrfelspiel/grundstufe-a1-erwachsene/57469 [Stand: 16.April.2015]

		1	2	3	4	5	6
		heißen	wohnen	kommen	lernen	kennen	singen
	ich						
	du						
	er/ sie/es						
	wir						
	ihr						
	Sie/ sie						

iSLCollective.com

“Quartett-Spiele”

Dieses Spiel kann man bei der Wiederholung von Wortschatz oder auch bei der Behandlung von historischen und geographischen Themen benutzen. Es eignet sich dafür, Wortschatz-Thematik in der Klasse einzuführen, wie Tiere, Möbel, Kleidung usw. oder Informationen über Länder oder berühmte Personen. Das Spiel besteht aus 32 Karten zu einem bestimmten Thema und die Lernenden versuchen durch Karten nach Fragen, die ihnen fehlen, Quartette zu sammeln (Dauvillier 2004:59-61). Jede Gruppe muss aus 4 Spielern bestehen, so dass sie die 8 zusammengehörigen Kartengruppen (4 Karten bilden eine Kartengruppe) zusammenstellen. Ziel des Spiels ist es also, die meisten Kartengruppen zu sammeln. Meistens wird dieses Spiel für die Bearbeitung von Lexik ausgewählt, kann aber auch zum Bewusstmachen der Akkusativ-Ergänzungen genutzt werden. Die Frage zu einem solchen Spiel könnte lauten: “*Hast du den/einen Bleistift?*” Oder “*Hast du von den Schulsachen den Füller/einen Füller?*”. Der andere Spieler soll mit “*Ja, ich habe ihn*” oder “*Nein, den (die, das) habe ich nicht*” antworten. Dieses Spiel erfordert hohe Konzentrationsfähigkeit und hohes Erinnerungsvermögen, da die Spieler im Gedächtnis behalten sollen, wer nach welchen Karten fragt und welche Karten in der Hand hat. Die Lernenden haben großen Spaß, da es ein rein kommunikatives Spiel mit Wettbewerbscharakter ist. Durch die ständige Wiederholung werden die neu

eingeführten grammatischen Strukturen bewusst gemacht. Das Beispiel übt die Wortschatz-Thematik “Kleidung”¹⁵.

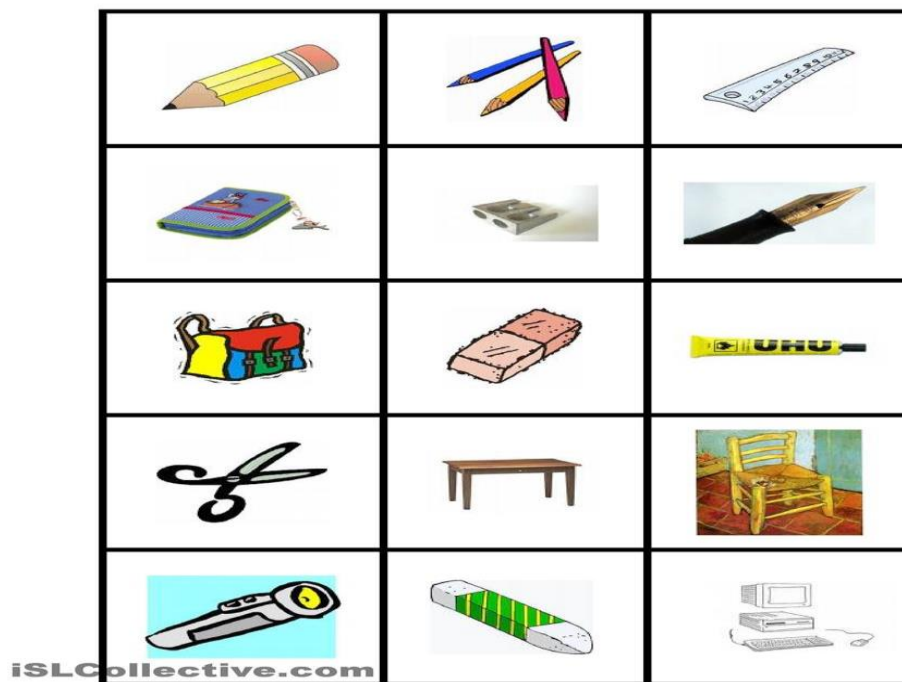


“Kim- Spiele”

Bei diesem Spiel¹⁶ gewinnt der beste Beobachter. Abbildungen von Bildern, Gegenständen oder Begriffen werden auf dem Tisch ausgebreitet. Nachdem die Lernenden sie für eine Weile angeschaut haben, werden sie verdeckt. Danach müssen die Lernenden so viele Abbildungen wie möglich benennen oder notieren (Dauvillier 2014, 63-64). Dieses Spiel kann auch im Plenum gespielt werden, wenn der Lehrer die Abbildungen mit einem OHP oder einem interaktiv- Whiteboard darstellt und die Lernenden - allein oder in kleinen Gruppen - aus ihrem Gedächtnis die richtige Position der Gegenstände abrufen sollen.

¹⁵ https://www.google.gr/search?q=Quartettspiel++Kleidung+isl+Collective&biw=1350&bih=595&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ei=XbgvVfy0F8jOaKy9gdgl&ved=0CAYQ_AUoAQ&dpr=1#tbm=isch&q=Quartettspiel+Kleidung+islCollective&spell=1&imgsrc=OfZaz3ZmXwJLXM%253A%3BGdqwplKnK5uy6M%3Bhttps%253A%252F%252Ff6c7z5k9.map2.ssl.hwcdn.net%252Fwuploads%252Fpreview_new%252Ffull_24370_quartett_kleidung_1_1.jpg%3Bhttp%253A%252F%252Fde.islcollective.com%252Fresources%252Fprojectables%252Fpowerpoints_ppt_pptx%252Fquartettkleidung_1%252Fwunsch%2525C3%2525A4tze-kleidung-nomen%252F24370%3B1440%3B1018 [Stand: 16. April 2015]

¹⁶ https://de.islcollective.com/resources/printables/worksheets_doc_docx/schulsachenmemory/artikel-im-unterricht/5667 [Stand: 17. April 2015]



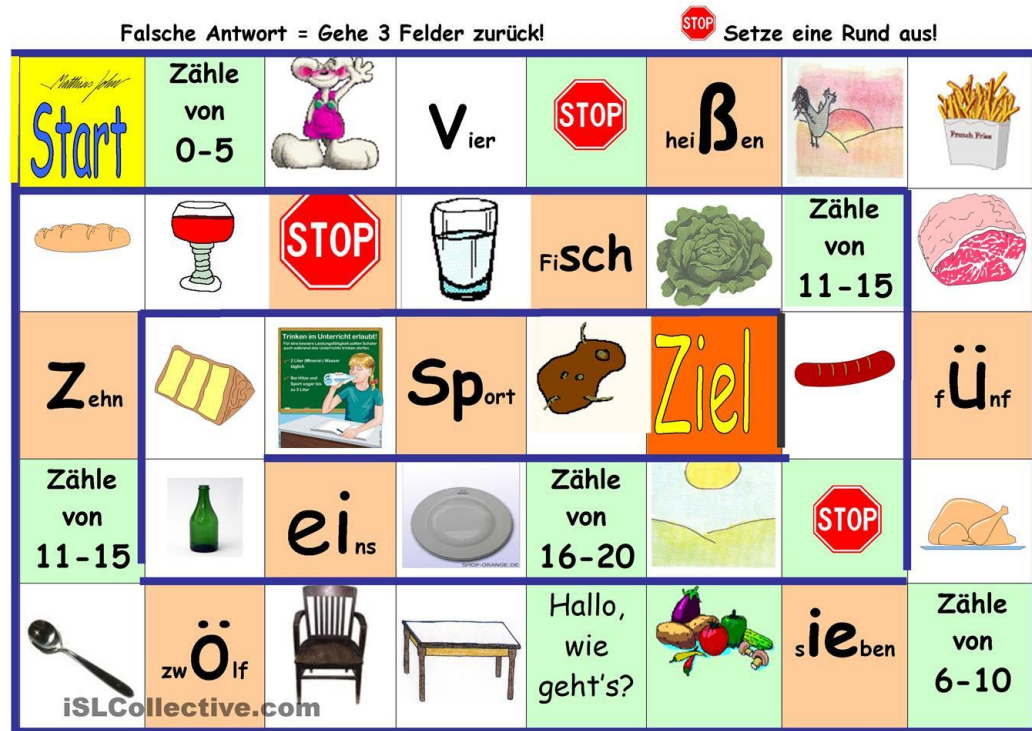
“Sprachbaukasten- Spiele”

Diese Spiele zielen auf die Systematisierung des eingeführten Lernstoffs ab und werden meistens sowohl bei der Wortschatzvermittlung als auch bei der Bearbeitung der Syntax eingesetzt. Man notiert auf kleinen oder größeren Kärtchen Buchstaben oder Wörter, die die Lernenden zusammenstellen sollen, sodass Wörter, Phrasen oder Sätze – richtig grammatisch oder syntaktisch - erstellt werden. Komplexe grammatische Strukturen wie Komposita, Partizip-II-Formen oder auch trennbare bzw. untrennbare Verben können während der kognitiven Phase gefestigt und bewusst gemacht werden.

“Brettspiele”

Auf dem Spielbrett können auf einfache Art Sätze zum Vervollständigen oder Fragen zum Beantworten gegeben werden. Schlange: Wer auf ein Feld kommt, auf das der Kopf einer Schlange zeigt rutscht bis zum Feld, auf das der Schwanz zeigt, zurück. Leiter: Wer auf ein Feld kommt, von dem aus eine Leiter zu einem weiter oben liegenden Feld führt, darf die Leiter bis zu dem höheren Feld nach oben klettern.

Gewonnen hat, wer als erster am Ziel ist. Bekannte Brettspiele sind die “Schlangen und Leitern”. Auf dem Beispiel unten, sind die “Leitern” vom “3 Felder zurück gehen” ersetzt¹⁷.



¹⁷ https://de.islcollective.com/resources/printables/worksheets_doc_docx/brettspiel_im_restaurant/essen-essen-trinken/15525 [Stand: 17.April 2015]

II. Praxisteil

3. Das Lehrwerk “Deutsch-ein Hit!1” im Zusammenhang mit der Grammatikvermittlung

Ziel dieser Arbeit ist es, die Wichtigkeit der Einbettung von Grammatiklernspielen während der Grammatikvermittlung im Unterricht deutlich zu machen. Dies erfolgt neben den theoretischen Darstellungen durch die Herstellung von eigenen Grammatiklernspielen und durch die Durchführung eines dieser Spiele im realen Klassenraum.

Bevor wir mit der Formulierung der Spiele beginnen, möchten wir den sozialen und didaktischen Rahmen, in den die Grammatiklernspiele eingebettet werden, darstellen. Deutsch ist die zweite in den griechischen öffentlichen Grundschulen und Gymnasien erlernte Fremdsprache. Die Schüler in Griechenland haben die Wahl ab der 5. Klasse der Grundschule die deutsche Sprache zu erlernen. Sie lernen schon ab der ersten Klasse der Grundschule Englisch, die meisten Schüler besuchen außerdem zusätzlich auch ein Fremdspracheninstitut, um intensiver Fremdsprachen zu lernen. Es ergibt sich also darüber hinaus, das junge Lernende in Griechenland sich früh mit Fremdsprachenlernen vertraut machen. Die letzteren Angaben zeigen auch, dass die Grundschul-Lerner immer mehr eine Vorliebe für die deutsche Sprache als für die französische Sprache zeigen. Die Fremdsprachenkenntnisse gelten in Griechenland als berufliche Qualifikation und wegen der Krise der letzten Jahre lernen immer mehr junge Leute intensiv Fremdsprachen, um in das Ausland auszuwandern und eine Arbeitsstelle zu finden. Obwohl das Interesse der jungen Lerner an der deutschen Sprache groß ist, fördert das Schulsystem keine intensive Fremdsprachenpolitik. Deutschlehrer in öffentlichen Schulen sehen sich täglich mit verschiedenen Schwierigkeiten und Problemen konfrontiert, wie mangelhaftes Lehrmaterial, geringe Unterrichtsstunden, die öfters ausfallen, keine Verbindung des erlernten Wissens mit staatlichen Prüfungen. Aus diesen Gründen greifen die Lernenden auf Fremdspracheninstitute zurück um die deutsche Sprache schneller und effektiver zu lernen.

Da ich an einem öffentlichen Gymnasium – in der Stadt von Ioannina - unterrichte, hatte ich die Idee, diese Arbeit zu dem Thema der Grammatikvermittlung mit Hilfe

des Lehrwerks “Deutsch-ein Hit!1” zu vertiefen. Grammatik lernen ist außerdem eine beliebte Lernaktivität in Griechenland, vielleicht wegen der Ähnlichkeiten zwischen der deutschen und der griechischen Sprache, was die Grammatik mindestens angeht. Das Lehrwerk “Deutsch- ein Hit! 1” wird in der ersten und der zweiten Klasse des Gymnasiums unterrichtet. Es basiert auf dem Rahmenplan für Fremdsprachen und dem Lehrplan für Deutsch an griechischen Gymnasien. Dem Deutschunterricht werden drei Richtziele gesetzt: allgemeine kommunikative Sprachkompetenz, Mehrsprachigkeit und Multikulturalität. Dieses Lehrwerk führt bis zum Niveau A1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen. Die Grammatikprogression im Kursbuch orientiert sich an bewährter Progressionskonzeption. In den Lektionen 1,2,3,5,6,7 und 9 werden grammatische Strukturen neu eingeführt. Am Ende jeder Lektion befindet sich ein Grammatiküberblick, der zur Wiederholung oder Kontrolle, ob Kognitivierung der grammatischen Phänomene verwirklicht wurde, führt.¹⁸ Außerdem erwerben die Schüler verschiedene Strategien zum entdeckenden Grammatiklernen. Den Lernprozess dienen außer den Grammatikübungen auch spielerische Aktivitäten, die aber nur in wenigen Lernstellen im Kursbuch zu finden sind.¹⁹

3.1 Grammatikbezogene Spiele im Lehrwerk “Deutsch-ein Hit!1”

Eine Art entdeckenden Lernens sind die Sprachlernspiele, die den Lernenden helfen das vorhandene Wissen zu vertiefen und das neue behandelnde Stoff bewusst zu machen. Im ganzen Lehrwerk – einschließlich des Arbeitsbuches - sind vielfältige spielerische Übungen zu finden, die zum Erreichen dieses Ziels bezwecken. Man findet verschiedene Sprachlernspiele, die als Vorlage dienen können, eigene Sprachlernspiele herzustellen. Die Materiallien sind entweder im Kursbuch oder auch im Arbeitsbuch zu finden. Im Lehrerbuch findet man detaillierte Arbeitspläne, die Vorschläge zur Didaktisierung dieser Sprachlernspiele anbieten. Man findet also in der neun Lektionen verschieden Spieltypen, wie Memory- und Domino-Spiele, Bingo Spiele, Quartett- und Würfel- Spiele, Kartenspiele und viele kleine Projekten, die einen spielerischen Charakter haben.

¹⁸ Στάη/Καπότη/Σπυροπούλου/Πασίση(2006): Βιβλίο Εκπαιδευτικού, Σ. 15

¹⁹ Στάη/Καπότη/Σπυροπούλου/Πασίση(2006): Βιβλίο Εκπαιδευτικού, Σ. 6-14

- In Lektion 3, Seite 39, wo ein Poster mit Pluralendungen konstruiert wird –das ist eher eine spielerische Übung und kein reines Grammatiklernspiel



5. Φτιάξτε μια μεγάλη αφίσα με δέκα στήλες για κάθε τύπο πληθυντικού.

Κρεμάστε τη στην τάξη. Κάθε φορά που μαθαίνετε ένα καινούριο ουσιαστικό, να βρίσκετε τον τύπο σχηματισμού του πληθυντικού του και σημειώνετε το ουσιαστικό στην αφίσα.²⁰

- In Lektion 6, Seite 163 im Arbeitsbuch, wo die Lernenden ein “Schmeckposter” mit beliebten Lebensmitteln und Getränken mit Fotos basteln.
- In Lektion 8, Seite 118, ein Projekt, das zur Herstellung von Lernkarteien dient – das kann eher als eine Lernstrategie als eine spielerische Handlung angesehen werden .

μπροστινή πλευρά

πίσω πλευρά

Wann?
_____ **Montag**

am

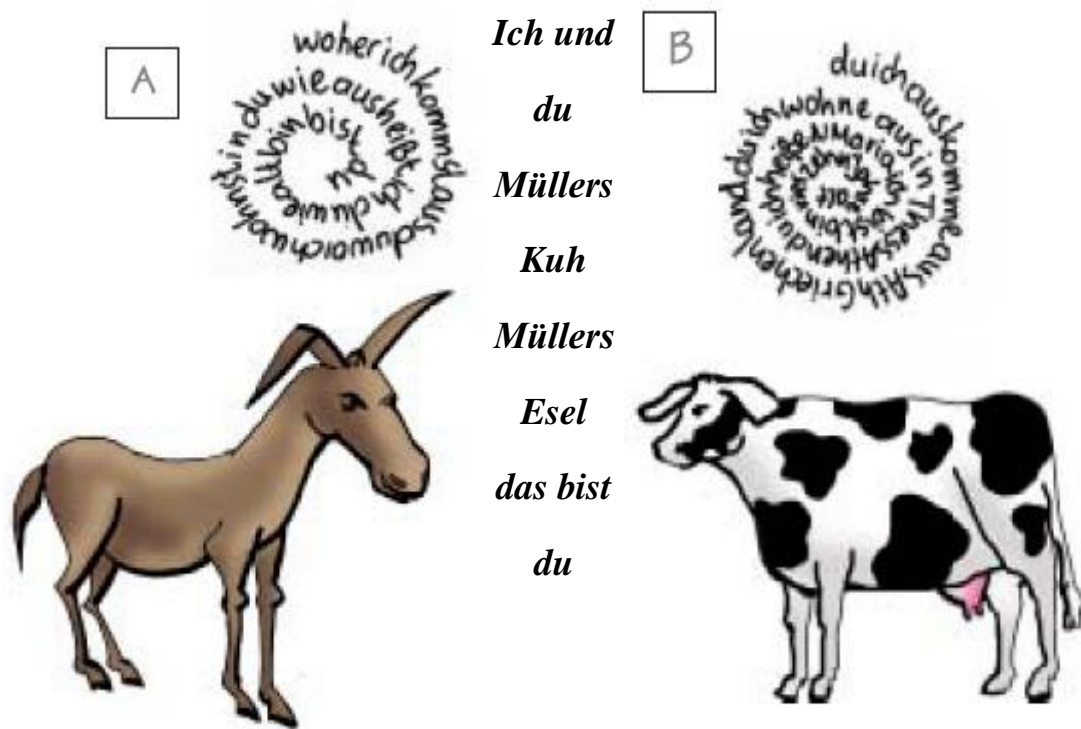
Nom.: mein Pinsel
Akk.: ?

meinen Pinsel

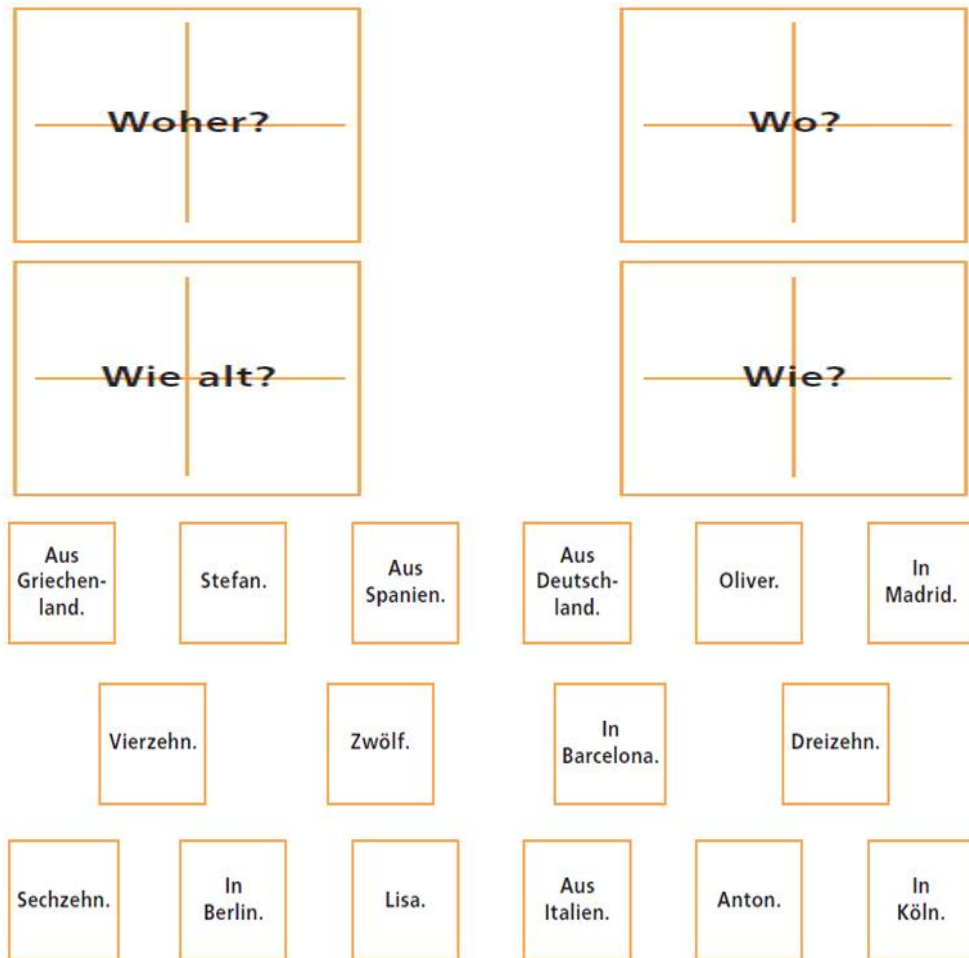
²⁰ <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-A110/569/3711,16182/> [Stand: 17.April 2015]

Im Anhang des Kursbuches sind manche Lernspiele zu finden, die aber meines Erachtens nicht immer in das Unterrichtsgeschehen eingebettet werden können:

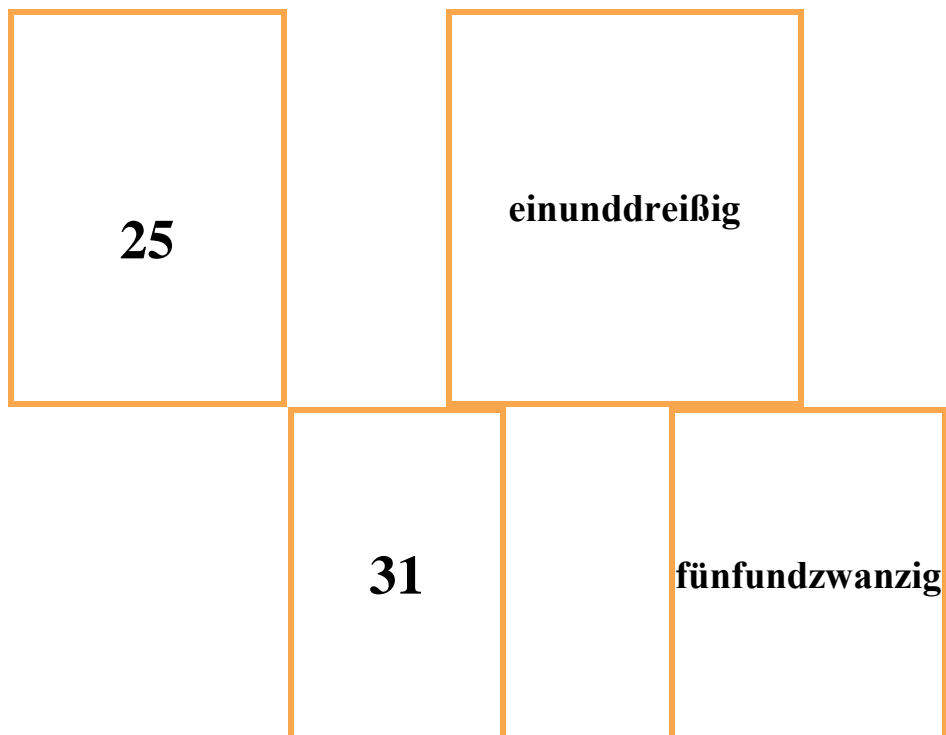
- Ein Spiel mit Fragen und Antworten auf der Seite 140, das einfach zur Festigung der Kennenlernen Fragen dient.



- Ein Bingo-Spiel auf der Seite 142, mit dem die “4 Kennenlernen Fragen” gefestigt werden. Bingo-Spiele machen den Lernenden großen Spaß und können auch ganz einfach für die Zahlen Wiederholung benutzt werden.



- Ein Memory und ein Dominospiel auf den Seiten 148- 149.





- Zwei Quartett-Spiele, auf den Seiten 154 und 165, die den Wortschatz “Schulsachen” und “Essen” mit den Akkusativ-Formen verbinden und die von großer Effizienz gekennzeichnet sind.

Hast du <u>ein</u> Lineal, ein Heft, einen Bleistift, einen Atlas?	Hast du ein Lineal, <u>ein Heft</u> , einen Bleistift, einen Atlas?	Hast du ein Lineal, ein Heft, <u>einen Bleistift</u> , einen Atlas?	Hast du ein Lineal, ein Heft, einen Bleistift, <u>einen Atlas</u> ?
--	---	---	---

der Fisch der Salat die Kartoffeln das Gemüse	der Fisch der Salat die Kartoffeln das Gemüse	der Fisch der Salat die Kartoffeln das Gemüse	der Fisch der Salat die Kartoffeln das Gemüse
--	--	--	--

- Ein Würfelspiel auf der Seite 156 – das ich selbst noch nie im Unterricht eingebettet habe, da es viel Zeit braucht und für eine kleinere Klassengröße geeignet ist-.

<i>Start</i>	<i>Deutsch haben</i>	<i>Fußball spielen</i>	<i>Pause haben</i>	<i>singen</i>
<i>im Garten arbeiten</i>	<div> WANN? WIE OFT? WIE LANGE? </div>			<i>Englisch haben</i>
<i>Geschichte haben</i>				<i>schwimmen</i>
<i>Basketball spielen</i>				<i>ins Fitnessstudio gehen</i>
<i>tanzen</i>				<i>Musik hören</i>
<i>Musik haben</i>	<i>am Computer spielen</i>	<i>Ski fahren</i>	<i>ins Café gehen</i>	<i>Unterricht haben</i>

2. Spiele rund ums Essen

a. Das "Schmeckspiel"

*Ο καθένας φέρνει από το σπίτι του κάτι φαγώσιμο, π.χ. ένα κομμάτι σοκολάτα, μία μπανάνα κτλ.
Τα τοποθετείτε σε δύο διαφορετικά κουτιά. Χωριστείτε σε δύο ομάδες.
Ένας παίκτης από τη μία ομάδα έρχεται στην έδρα, όπου βρίσκονται τα κουτιά. Ο καθηγητής / η καθηγήτρια του κλείνει τα μάτια. Ο μαθητής παίρνει από το κουτί της άλλης ομάδας ένα φαγώσιμο που πρέπει να περιγράψει στα γερμανικά και να βρει τι είναι.
Μετά σηκώνεται ένας παίκτης της άλλης ομάδας και η διαδικασία επαναλαμβάνεται. Ποιά ομάδα μπόρεσε να βρει τα περισσότερα φαγώσιμα;*

Im Arbeitsbuch findet man noch einige Lernspiele, die im Zusammenhang mit vorliegenden Übungen zur Kognitivierung und Festigung der behandelten grammatischen Strukturen führen:

- Ein Frage-Spiel auf der Seite 23, bei dem die Lernenden ihren Mitschülern einen Ball zuwerfen und eine Frage stellen. Hier wird die

Festigung von Verben in der ersten und in der zweiten Person Singular kontrolliert.

- Ein Würfel-Spiel auf der Seite 34, das die Verbenkonjugation testet.
- Ein Skizzen-Spiel auf der Seite 35, wodurch die Lernenden Fragen zu ihren Hobbys stellen.
- Ein Pantomimen-Spiel auf der Seite 71, wodurch die Uhrzeit getestet wird.
- Ein Dialog-Spiel auf der Seite 81, in dem die Lernenden die erworbene Wortschatz-Thematik "Essen im Restaurant" in Dialogen behandeln.
- Ein Pantomimen-Spiel auf der Seite 83, in dem die Lernenden schon bearbeitete Kuchen-Rezepte mit Pantomime darstellen. Dieses Spiel hat meiner Meinung nach einen höheren Schwierigkeitsgrad, denn die Lernenden müssen einen bestimmten Wortschatz – was das Rezept angeht- und Imperativ-Formen schon gut beherrschen.
- Ein Satzbau-Spiel auf der Seite 105, mit dem die Lernenden die Satzstruktur und ihre Konstruktion festigen.

Im Anhang des Arbeitsbuches sind noch einige Sprachlernspiele zu finden:

- Ein Pantomimenspiel mit skizzierten Karten auf der Seite 123, wodurch die Lernenden Wortschatz und Grammatik wiederholen.
- Ein Dominospiel auf der Seite 131, bei dem die Lernenden Komposita mit dem Wortschatz "Schule" konstruieren.

Einige dieser Spiele sind einfach zu verwenden, andere sind meines Erachtens nach vielleicht für dieses Alter und diesen Lernraum nicht geeignet. Sie benötigen viel Zeit und eine gute spielerische Erfahrung von der Seite der Lernenden. Dennoch bin ich der Meinung, dass für jedes grammatische Phänomen Sprachlernspiele zur Verfügung stehen sollten. Dem Lehrer sollte eine Vielfalt von Sprachlernspiele angeboten werden, sodass er die Gelegenheit hat, sowohl das geeignete für seine Klasse und für das jeweilige Lernziel auszuwählen als auch eine spielerische Handlung für alle Fertigkeiten durchführen zu können. Es wäre also ein Vorschlag für den Pädagogischen Institut ein Zusatz-Heft für dem Lehrwerk "Deutsch ein Hit!" zu herstellen, das Sprachlernspiele und generell spielerische Übungen und Tipps angepasst zu jeder Lektion des Lehrwerks enthalten würden. Dieses Material wäre

für die Deutschlehrer ein Grund mehr, die Unterrichtsplanung mit solchen alternativen und effektiven Aktivitäten zu bereichern. Ziel dieser Arbeit ist also nicht, Kritik an dem Lehrwerk “Deutsch-ein Hit!1” zu üben, sondern einen Vorschlag für das Zusatzmaterial für das Grammatiklernen mit Spielen in der ersten Klasse des Gymnasiums darzustellen.

3.2 Neu erstellte Grammatiklernspiele

In diesem Teil der Arbeit versuchen wir im Einklang mit dem erlernten Grammatikstoff, den das Lehrwerk “Deutsch-ein Hit! 1” enthält, verschiedene Grammatiklernspiele herzustellen und alternative Vorschläge für das Grammatiklernen anzubieten. Am Ende wird auch die Durchführung eines dieser Lernspiele in unserer eigenen Klasse²¹ dargestellt, um die Theorie in die Praxis umzusetzen.

In jeder Lektion des Kursbuches werden verschiedene grammatische Phänomene eingeführt und bearbeitet. Die Lektionen 4 und 8 enthalten Wiederholungsaktivitäten, Klein-Projekte und landeskundliche Informationen. Die Kognitivierung und Festigung dieses neu erlernten Stoffes wird von verschiedenen Aspekten unterstützt:

- ✓ Lernstrategien, wie Visualisierungen, Tabellen, Schemata,
- ✓ Aufgaben und Übungen, die im Arbeitsbuch zu finden sind,
- ✓ Kommunikative Handlungen, in Form von Klein-Projekten und spielerischen Aktivitäten.

Ich wähle also aus jeder Lektion eine grammatische Struktur, für die kein Spielvorschlag angeboten wird und versuche ein geeignetes – was den Unterrichtsrahmen und das Lernziel betrifft - zu konstruieren. Da diese Arbeit als Beispiel gelten kann, versuche ich unterschiedliche Grammatiklernspiele herzustellen, die in verschiedene Unterrichtsphasen integriert werden können. Es ist außerdem bewusst, dass die Unterrichtsstunde 45 Minuten dauert – also, dass ich keine Zeit zu verlieren haben – und dass meine Klasse aus 18 Schülern im Alter von 13 Jahren besteht. Die Sprachlernspiele dürfen also nicht lange dauern – nicht mehr als 20

²¹ Gymnasium von Perama, Ioannina.

Minuten - , in einem Klassenraum durchgeführt werden und wenig Material benötigen, da in einer öffentlichen Schule in Griechenland nicht viel zur Verfügung steht. Außerdem steht im Mittelpunkt dieser Arbeit die Wirksamkeit der kognitiven Phase und der Festigungsphase zum Grammatikerwerb und deswegen bitte ich die meisten Grammatiklernspiele in diese Lernphasen ein.

Lektion 1

In der ersten Lektion lernen die Lernenden sich vorzustellen und üben dazu die 4 so genannten W-Fragen, wie: *“Wie heißt du? Wo wohnst du? Woher kommst du? Wie alt bist du?”* Die Konjugation von schwachen Verben wird eingeführt und die zwei ersten Personen im Singular werden behandelt. Das grammatische Phänomen wird mit Hilfe der Dialoge auf der Seite 15²² lokalisiert und mit der visualisierten Tabelle systematisiert. Zur Kognitivierung des neu erworbenen Lernstoffs führen wir ein freies Spiel. Damit das Spiel eine Wortschatz-Grenze hat, bitten wir unsere Lernenden Länder und Städte auf Papier zu schreiben, so dass die Fragen *“Wohnst du...?”* und *“Kommst du...”* behandelt werden.

“Rate mal”

Lernziel: Fragen formulieren und Verben in den zwei ersten Personen kognitivieren

Dauer: 10-15 Minuten

Material: Kärtchen

Verlauf: Die Klasse bildet zwei Gruppen (jede Gruppe besteht aus 9 Lernenden, 2 mal 9 gleich 18). Jeder Lernende schreibt auf einen Zettel Städte und Länder, die wir im Unterricht behandelt haben und die mit den W-Fragen zu tun haben, z.B. Athen, Berlin, Thessaloniki, Ioannina, Griechenland, Deutschland, Italien, Spanien usw. Das Spiel beginnt, wenn ein Lernender einen Mitschüler der anderen Gruppe auswählt und ihm eine Frage stellt, wie z.B. *“Kommst du aus Deutschland?”* Wenn der befragte Lernende dieses Wort auf seinem Zettel hat, dann muss er antworten: *“Ja, ich komme*

²² Siehe im Anhang, Seite 78.

aus Deutschland“, seinen Zettel zeigen und aus dem Spiel austreten. Wenn dieses Wort nicht auf seinem Zettel steht, dann muss er antworten: “Nein, ich komme nicht aus Deutschland” und bleibt noch im Spiel. Wenn also der Lernende die Antwort richtig rät, dann bekommt seine Gruppe einen Punkt. Das Spiel kann weiter so laufen, bis alle Lernende mindestens einmal geraten haben.

Andere Vorschläge:

- 1) Grammatik–Tennis (in Zweiergruppen wie beim Tennis richtige Verbformen gegenüber “servieren” und Punkte sammeln)
- 2) Buchstabenquadrat (verschiedene Verbformen in einem Quadrat entdecken)
- 3) Meine Rollen²³ (im Zusammenhang mit der Wortschatz-Thematik “Familie” in der 2. Lektion die 3. Person Singular einüben)
- 4) Mein Tagesablauf²⁴ (Wiederholung der Verbkonjugation im Zusammenhang mit Zeitangaben in der Lektion 7)

Lektion 2

In der zweiten Lektion des Kursbuches “Deutsch ein Hit 1” wird die Wortschatz-thematik “Familie” eingeführt. In dem behandelten Text (auf den Seiten 25 und 26) wird außerdem das grammatische Phänomen der Possessivpronomen “mein” und “dein” miteinbezogen. Nachdem die neue Struktur mit Hilfe der Tabelle auf der Seite 26²⁵ systematisiert worden ist, können wir noch ein freies Spiel²⁶ einführen, um das grammatische Phänomen bewusst zu machen. Bevor das Spiel beginnt führt der Lehrer mit Hilfe eines Lernenden ein Vorspiel, sodass die Lernenden begreifen, was sie genau machen sollen.

“Was bin ich für wen?”

Lernziel: die Possessivpronomen mein/meine und dein/deine festigen

²³ Nach einem Vorbild des Lehrspieles “Meine Rollen”, siehe im Anhang, Seite 79.

²⁴ Nach einem Vorbild des Lernspieles “Mein Tagesablauf”, siehe im Anhang, Seiten 80-81.

²⁵ Siehe im Anhang, Seite 82.

²⁶ Ein Vorbild des Spiels ist in Rinvolucris/ Davis 1999: 84 vorhanden, im Anhang, Seite 83.

Dauer: 10 Minuten

Verlauf: Die Lernenden teilen sich in Zweiergruppen – sie können einfach ihren Stuhl nehmen und sich gegenüber einem Mitschüler setzen. 30 Sekunden lang soll der erste Spieler jedes Paares sprechen:

z. B. “ **Mein** Vater heißt Georg. **Meine** Mutter heißt Elena. Peter ist **mein** Bruder und Maria ist **meine** Schwester. **Meine** Oma heißt Theodora u.s.w.” bis die Zeit zu Ende ist und der Lehrer laut “Stop!” ruft. Der gegenüberstehende Lernende, der die ganze Zeit seinem Mitschüler zugehört hat, soll jetzt für die nächsten 30 Sekunden so genau wie möglich das wiederholen, was sein Mitschüler zuvor gesagt hat. “**Dein** Vater heißt Georg. **Deine** Mutter heißt Elena. Peter ist **dein** Bruder und Maria ist **deine** Schwester. **Deine** Oma heißt Theodora” u.s.w. Jeder Spieler in der Gruppe muss für seine eigene Familie gesprochen haben. Das Spiel kann noch einbisschen weiterlaufen, indem neue Paare gebildet werden und der Lehrer nochmals die Zeit misst. Dieses Spiel ist als ein rein kommunikatives Spiel gekennzeichnet, denn es bietet den Lernenden die Möglichkeit am Anfang des Schuljahres, während sie sich untereinander noch nicht gut kennen, sich vorzustellen und mit den anderen Lernenden zu kommunizieren.

Anderer Vorschlag:

1) “Eine Familie oder...”²⁷, wo jeder Lernende eine Rolle übernimmt (des Vaters, der Mutter u.s.w.) und die anderen Lernenden Fragen stellen (“*bist du mein Vater?* - *Nein, ich bin nicht dein Vater*”), um die Familienperson zu raten.

Lektion 3

In der dritten Lektion des Kursbuches werden die Pluralformen der Substantive eingeführt und mit Hilfe der Texte und der Tabelle (auf der Seite 39 im Kursbuch)²⁸ systematisiert. Nach der Durchführung der Aufgabe 4²⁵ wird das grammatische

²⁷ Das Spiel findet man in der “Rappelkiste” von Pantelakis 2008: 44-45.

²⁸ Siehe im Anhang, Seite 84.

Phänomen kognitiviert. Mit einem Bewegungs-Spiel²⁹ können wir die zu diesem Zeitpunkt neuen grammatischen Strukturen festigen.

“Auf dem Rücken schreiben”

Lernziel: die Pluralformen der im Unterricht bearbeiteten Substantive festigen

Dauer: 10 Minuten

Material: Kärtchen mit Substantiven im Singular³⁰

Verlauf: Die Lernenden stehen auf und suchen sich einen Partner in der Klasse aus. Wir bitten die Lernenden sich vorzustellen, der Rücken des Partners sei eine weiße Tafel, die jemand mit nicht abwaschbarer Tinte beschrieben hat. Es geht also darum, die Schrift abzureiben: A reibt am Rücken von B und umgekehrt. Der eine Lernende – also A - schreibt eine Singularform auf den Rücken von seinem Partner – also B - und dann schreibt B die entsprechende Pluralform auf den Rücken von A. Z.B. *“Hobby - Hobbys, Gitarre - Gitarren”* u.s.w. Sie können die Substantive, die sie in der letzten Aufgabe bearbeitet haben, benutzen. Wir bitten sie langsam und in Großbuchstaben (mit den Fingern) zu schreiben, so dass jedes Wort ihrem Partner verständlich wird. Wir verteilen nach einer Weile (5 Minuten) Kärtchen mit Singularformen von Substantiven, die den Lernenden nicht bekannt sind, aber bitten die Lernenden mit der Plural-Bildung weiterzumachen. Sie verwenden die Pluralformen auf neuem unbekannten Lernstoff und dadurch erreichen sie die effektivste Festigung des grammatischen Phänomens.

Andere Vorschläge:

- 1) Memory-Spiel, verdeckte Karten mit Skizzen und Wörtern zusammenstellen
- 2) Duell-Spiel, bei dem jede Gruppe die richtigen Pluralendungen auf Substantive formulieren soll.

²⁹ Das Vorbild des Spiels ist in Rinvoluciri/ Davis 1999:87 vorhanden, siehe im Anhang, Seite 85.

³⁰ Siehe im Anhang, Seite 71.

Lektion 5

In der fünften Lektion wird ein grammatisches Phänomen behandelt, das aus eigener Erfahrung den meisten Lernenden keinen Spaß macht, da sie es nicht einfach begreifen können. Nachdem wir die Tabelle mit den Akkusativ-Formen (auf der Seite 67)³¹ zusammen mit den Lernenden ausgefüllt haben und mit der Regelerklärung – *wann müssen wir eine Akkusativ-Form formulieren?* - fertig geworden sind, können wir zur Kognitivierung des grammatischen Phänomens ein Brettspiel³² durchführen.

“Brettspiel”

Dieses Spiel kann sich an verschiedenen Gruppengrößen anpassen. Deswegen bilden wir in unserem Fall drei Gruppen von je 5 Spielern und 3 Lernende übernehmen die Rolle des Spielleiters– das macht zusammen 18 Lernende -. Das Brettspiel³³ kann also in Kopien verdreifacht werden. Die Ereignisfelder können in verschiedenen Farben markiert werden, z.B. mit Schwarz bemalt werden. Es können auch Felder miteinbezogen werden, wie “geh 3 Felder vor” oder “geh 5 Felder zurück”, die auf reine echte Brettspiele verweisen und den spielerischen Charakter dieser Handlung verstärken. Die Spielleiter erhalten eine Kopie mit den richtigen Sätzen und beobachten die Handlung. Der größte Vorteil dieses Spiels ist, dass immer alle Spieler antworten müssen, so dass jeder alles übt.

Lernziel: die unbestimmten Artikel “ein – eine - einen” im Nominativ und im Akkusativ und den Wortschatz “Schulsachen” bearbeiten und kognitivieren.

Dauer: 20 Minuten

Material: Kopien vom Spielbrett³⁴, Würfel, pro Spieler ein Spielstein (die Lernenden können auch ihren Radiergummi als Spielstein benutzen) und drei Karten³⁵, auf denen

³¹ Siehe im Anhang, Seite 86.

³² Nach einem Vorbild von Pfau/ Schmidt 2010:299 .

³³ Vorschläge für Spielbretter sind in Spier 1986: 79-81 vorhanden, siehe im Anhang 87-89.

³⁴ Siehe im Anhang, Seite 72.

³⁵ Siehe im Anhang, Seite 74.

die 3 Artikel geschrieben sind - diese Karten können sie selber aus einem Blatt Papier herstellen - und ein Stapel mit Karten³⁶.

Verlauf: Die Lernenden setzen sich in 5er Gruppen zusammen und bekommen eine Kopie des Brettspiels und einen Stapel von Satz-Karten. Wer eine Sechs würfelt, beginnt. Jeder Spieler rückt jeweils so viele Felder vor, wie er Augen gewürfelt hat. Wer dabei mit seinem Spielstein auf ein als Ereignisfeld markiertes Feld kommt, muss eine der verdeckt im Stapel liegenden Karten aufnehmen und deren Satz vorlesen. Jeder Mitspieler wählt aus seinen 3 Handkarten, also den passenden Artikel, aus, und legt ihn verdeckt vor sich auf den Tisch. Wenn alle gewählt haben, werden die Artikel umgedreht und der Spielleiter, der die Handlung beobachtet, spricht den richtigen Satz aus. Die Lernenden notieren auf einem Blatt einen Punkt, wenn sie den richtigen Artikel ausgewählt haben. Der nächste Spieler – es kann einfach der rechts sitzende Mitspieler sein - würfelt und bewegt seine Spielsteine. Wenn er auf ein Ereignisfeld kommt, zieht er eine Karte, wenn nicht, dann macht der nächste Spieler weiter. Wenn einer der Mitspieler zum Ziel kommt muss er die meisten Punkte gesammelt haben, damit er das Spiel gewinnt. Wenn andere Mitspieler mehr Punkte haben als er, dann muss er seine Spielsteine wieder auf das Anfangs-Feld des Spiels legen und auf seine Reihe warten, um wieder fortzugehen. Das Spiel geht weiter, bis ein Spieler mit den meisten gesammelten Punkten mit seinem Spielsteine zum Ziel kommt.

Lektion 6

In der sechsten Lektion des Lehrwerks werden die Modalverben “*können, müssen, dürfen*” neu behandelt. Außerdem lernen die Lernenden die Uhrzeit zu verwenden. Nachdem also das grammatische Phänomen mit Hilfe der Sprechblasen (auf den Seiten 86-87 des Kursbuchs)³⁷ bearbeitet worden ist und mit Hilfe der Tabelle und der Visuallisierung die Strategie “Sammeln - Ordnen – Systematisieren” angewandt haben, können sie ein neues Brettspiel spielen.

³⁶ Siehe im Anhang, Seite 73.

³⁷ Siehe im Anhang, 86-87.

“Mein Tagesablauf”

Lernziel: Die Modallverben “können, müssen, dürfen” im Zusammenhang mit der Uhrzeit bewusst machen und kognitivieren.

Dauer: ca. 20 Minuten

Material: Ein Tagesablauf in Form einer Stundentafel³⁸ auf Kopie und ein Würfel

Damit es klar ist, wie das Spiel geht, müssen wir ein Beispiel geben und warum nicht, einen Beispielsatz an der Tafel notieren z.B. “Um 7.00 Uhr muss ich aufstehen.” Die Lernenden sollen auf die Syntax aufpassen, denn sie müssen in derselben Weise ihre eigenen Sätze bilden und alle drei Modalverben nutzen. Was den Wortschatz angeht, können wir an der Tafel einige Stichpunkte schreiben, um den Lernenden zu helfen (z.B. aufstehen, zur Schule gehen, Hausaufgaben machen, ins Kino gehen u.s.w.). Ein Tipp dazu wäre: Jeder Satz kann nur einmal vorkommen, so dass die Mitspieler nicht auf Wiederholungen zurückgreifen können.

Verlauf: Es können drei 6er Gruppen gebildet werden, die sich um einen Tisch herum setzen. Jede Gruppe bekommt eine Kopie einer Stundentafel und einen Würfel. Bei den Zahlen auf dem Blatt handelt es sich um Uhrzeiten. Jeder Lerner kann eine Münze oder einen Radiergummi als Spielfigur benutzen. Der Spieler, der eine sechs würfelt, setzt seine Spielsteine auf das Feld “Start” und kann anfangen. Die Lerner jeder Gruppe würfeln reihum und bei jedem Feld, auf dem sie stehen, müssen sie angeben, was sie zu dieser Uhrzeit normalerweise “wollen, können oder dürfen” machen. Jeder Satz muss eine Zeitangabe erhalten und mit der richtigen Syntax gebildet werden. Wenn die Mitspieler nicht sicher wissen, ob der Satz von dem jeweiligen Spieler richtig formuliert wurde, können sie den Lehrer um Hilfe bitten. Der Gewinner ist der Spieler, der zum Ende der Stundentafel gekommen ist, der also am schnellsten die meisten richtigen Sätze formuliert hat.

Anderer Vorschlag:

1) *Buchstabenquadrat*: Die Lernenden bilden Zweiergruppen und erhalten eine Kopie des Buchstabenquadrats. Sie müssen zusammen mit ihrem Partner in kurzer Zeit möglichst viele Verben, die versteckt sind, entdecken. Die Verbformen sind von links

³⁸ Siehe im Anhang, Seite 75.

nach rechts und von oben nach unten geschrieben. Außerdem können einzelne Buchstaben zu zwei Verben gehören. Die Paare beginnen also schnell die Verbformen auf den Kopien einzukreisen und auf der Kopie unter dem Quadrat aufzuschreiben. Nach ungefähr 5 Minuten bittet der Lehrer die Paare, die Kopien auszutauschen, also mit ihrem Nachbar-Paar. Die Nachbar-Paare prüfen die aufgeschriebenen Verben, ob sie richtig sind und versuchen für einige Minuten noch einige Verb-Formen zu entdecken. Der Lehrer wartet noch 5 Minuten und ruft “Stopp!”. Die Gruppe, die die meisten Verben entdeckt hat, steht auf und notiert an der Tafel die richtige Verbformen.

Lektion 7

Nachdem die Übung 18 auf der Seite 106-107³⁹ des Kursbuchs “Deutsch- ein Hit! 1” abgeschlossen ist und die Lernenden mit der Systematisierung des Phänomens “Trennbare Verben” im Plenum weitermachen, integrieren wir zur Kognitivierung der neuen grammatischen Struktur ein Memory-Spiel. Ein Grundmuster, das für uns als Vorbild gilt, wird in Dauvillier und Lévy-Hillerich (2004: 48-49) dargestellt.

Wir suchen einfache trennbare Verben aus dem Kursbuch heraus (mit-kommen, mit-nehmen, aus-suchen, ein-kaufen), die die Lernenden in den Sprechblasen der Seiten 106-107³⁶ schon lokalisiert haben und fügen einige trennbare Verben noch dazu (an-rufen, fern-sehen, zu-ordnen, wieder-sehen)⁴⁰, sodass wir 16 Kärtchen herstellen, die 8 Kartenpaare bilden. Dieses Spiel erfordert eine hohe Konzentrationsfähigkeit und bringt die Lernenden dazu, ihre Aufmerksamkeit auf die grammatischen Phänomene zu lenken. Wegen des Wettbewerb-Charakters des Spiels und der Memorisierungshandlung machen alle Lernende mit großer Freude mit.

“Memory-Spiel”

Lernziel: Bearbeitung und Kognitivierung der trennbaren Verben

³⁹ Siehe im Anhang, Seite 92-93.

⁴⁰ Diese Verben sind im Kurbuch “Deutsch- ein Hit! 1” auf der Seite 173 zu finden.

Material: Memory-Karten⁴¹

Dauer: 20 Minuten

Verlauf: Es werden 4 Vierer-Gruppen – also 16 Lernende – gebildet, die an 4 verschiedenen Tischen sitzen. Zwei Lernende übernehmen die Rolle des Spiel-Leiters und verteilen an jede Gruppe die Karten. Sie müssen das Spiel jeder Gruppe prüfen und die Gewinner festmachen. Die Gruppen erhalten die Memo-Karten, die gemischt sind, und legen sie mit der Rückseite nach oben auf den Tisch. Der Spiel-Leiter prüft, dass kein Lernender schummelt. Der erste Spieler, den der Spielleiter bestimmt, dreht nacheinander zwei Kärtchen um. Wenn sie zusammen passen, muss er einen Satz auf einem Blatt Papier bilden, den Spiel- Leiter rufen und den formulierten Satz aussprechen. Der Spiel-Leiter kontrolliert, ob der Satz richtig ist.

Z.B.: Wenn er das Paar des trennbaren Verbs “*mit-nehmen*” ausgewählt hat, kann er den Satz bilden: “Ich nehme ein Buch mit”. Wenn er also das trennbare Verb richtig konjugiert hat und die Syntax dieses Phänomens mit einem Satz festgestellt hat – er muss begriffen haben, dass die Vorsilbe am Ende des Satzes steht – darf er die Karten behalten, sich einen Punkt gutschreiben und noch einmal zwei Kärtchen aufdecken. Wenn er es mit der Verbkonjugation nicht geschafft hat, dann legt er die Karten wieder mit der Rückseite nach oben auf den Tisch zurück – und zwar genau an die Stelle, von der er sie aufgenommen hat. Der Spieler, der rechts neben ihm sitzt, macht weiter. Im Verlauf des Spiels notieren die Spiel-Leiter auf einem Blatt die Punkte, die jeder Spieler gesammelt hat, sodass am Ende die Richtigkeit der Sätze im Plenum mit Hilfe des Lehrers geprüft wird und die Gewinner jeder Gruppe aus dem Spiel hervorgehen.

Die Schwierigkeit, die bei diesem Spiel entstehen kann, ist die Möglichkeit, verschiedene Paare – Vorsilbe und Verben – zu bilden. Es könnten hier also auch Verben entstehen, die – obwohl sie nicht bekannt sind – grammatikalisch und lexikalisch richtig sind – wie *an-kommen* oder *ein-nehmen*. Wenn aber Paare entstehen, die keinen inhaltlichen Sinn haben, wie *fern-nehmen* oder *zu-kaufen*, dann bringen die Lernenden das grammatische Phänomen durcheinander. Um diese Verwechslung zu vermeiden, können wir vor dem Spielbeginn die erwünschten Paare

⁴¹ Siehe im Anhang, Seite 76.

an der Tafel notieren und die Bedeutung im Plenum frei diskutieren. Z.B.: *mitkommen*. «Τι σημαίνει “kommen”?» «Έρχομαι» «Τι φαντάζεστε ότι σημαίνει η λέξη “mit”?» Die Lernenden antworten «με, μαζί». Falls sie keine Annahme äußern, dann erklärt der Lehrer die Bedeutungen der Wörter. Durch diese Vorbereitungsphase lenken die Lernenden ihre Aufmerksamkeit auf bestimmte Verb-Kombinationen und aktivieren schon bekanntes Wortschatz-Wissen. Durch die ständigen Wiederholungen prägen sich die Lernenden die grammatische Struktur und ihre Form ein.

Andere Vorschläge:

- 1) Domino. Die Lernenden ordnen die passenden Teile zusammen.
- 2) Buchstabenquadrat. Die Präfixe können auch zwei verschiedenen Verben gehören, sodass das Spiel einen höheren Schwierigkeitsgrad hat.
- 3) Puzzle⁴². Die Lernenden bekommen einen Briefumschlag, der eine Menge von Satzteilen beinhaltet und sollen so viele richtige Sätze wie möglich bilden.

Lektion 9

In der letzten Lektion wird der Schwerpunkt auf die Syntax gelegt. Es wird die Gliederung von Sätzen mit verschiedenen Angaben (Ort, Zeit, Art) behandelt und die Lernenden lernen komplexere Sätze zu formulieren. Da wir uns zu diesem Zeitpunkt, am Ende des Schuljahres befinden, haben wir die Gelegenheit, Wiederholungsübungen durchzuführen, die schon erworbene grammatische und lexikalische Strukturen beinhalten. Nachdem die Lernenden die komplexe Struktur von Sätzen behandelt und bearbeitet haben, ist das syntaktische Phänomen den Lernenden bewusst geworden. Zur Festigung dieser neuen Struktur wählen wir ein Sprachlernspiel – in Form eines Kettenspiels⁴³ –, das den Lernenden bekannten Wortschatz in Erinnerung ruft und diesen in einer kreativen Handlung zu integrieren führt.

⁴² http://deutsch-im-duett.de/mediapool/98/986879/data/BPn1_L1-6/BPn_L4_Trennbare_Verben_Puzzle.pdf

⁴³ Siehe im Anhang, Seite 77

*Satzbauwettbewerb*⁴⁴

Lernziel: Zeit-, Art- und Ortsangaben in Sätze integrieren

Material: Blatt Papier

Dauer: 15 Minuten

Verlauf: Die Klasse teilt sich in zwei große Gruppen – die Lernenden brauchen nicht ihren Sitz zu verlassen- und bekommen ein vom Lehrer vorbereitetes Arbeitsblatt. Das Blatt wird horizontal bearbeitet und die Teile werden durch Falten getrennt: Subjekt, Prädikat, Zeit, Art, Ort. Der vorne sitzende Lernende jeder Gruppe bekommt das Papier und beginnt das erste Wort – also ein Subjekt - auf dem Blatt zu notieren. Er faltet das Papier, sodass der hinter ihm sitzende Lernende nicht sehen kann, was er geschrieben hat und gibt das Blatt weiter. Der zweite Lernende schreibt jetzt das zweite Wort, das ihm in den Sinn kommt, also ein Verb, faltet auch diesen Teil und gibt das Papier weiter. Wenn der Satz vollendet ist, beginnt der jeweilige Lernende einen neuen Satz zu formulieren. Je mehr Sätze formuliert werden, desto mehr Punkte bekommt jede Gruppe. Wenn die Zeit zu Ende ist sammelt der Lehrer die Blätter ein und schreibt die formulierten Sätze an die Tafel. Ziel dieses Spiels ist außer der Bewusstmachung und Festigung der verschiedenen Angaben und wie sie in einen Satz integriert werden können, Lust und Freude der Lernenden anzuregen. Die meisten Sätze, die entstehen werden, können lustig, komisch und vielleicht absurd sein, aber das ist auch unser Ziel. Die Gruppe, die die meisten Sätze syntaktisch korrekt formuliert hat, gewinnt.

Andere Vorschläge:

- 1) *Sätze erweitern*⁴⁵. Die Lernenden müssen auf einen einfachen Satz jedes mal ein einziges Wort hinzufügen und den Satz bereichern.
- 2) *Durcheinander gewürfelte Sätze*⁴⁶. Die Lernenden (in Gruppen) müssen die angegebenen Wörter so anordnen, dass sie einen sinnvollen Satz ergeben.

⁴⁴ Nach einem Vorbild in Dauvillier und Lévy-Hillerich, 2004: 137.

⁴⁵ Siehe im Anhang, Seite 95.

⁴⁶ Siehe im Anhang, Seite 96.

3) *Welcher Satz ist richtig*⁴⁷. Die Lerner-Gruppen bekommen einen Testbogen und müssen die richtigen Sätze herausfinden.

4. Unterrichtspraxis

4.1 Planung und Durchführung eines Brettspiels

Bei der Unterrichtsplanung einer Unterrichtseinheit versuche ich oft ein Sprachlernspiel dazu einzubetten. Ich möchte damit meinen Schülern motivieren und Freude am Lernen vermitteln. Durch das Spielen können meine Schüler das Gelernte anwenden, ihre Fertigkeiten trainieren und ihre Einstellungen bilden. Aus meiner eigenen Erfahrung nehme ich an, dass die Lernende beim Spielen ihr Können erproben können, neue Sichtweise lernen und eine Kommunikationsfähigkeit erwerben. Es macht ihnen Spaß sich selbst im Spiel einzubringen und selbstgesteuert im Unterrichtsgeschehen mitzumachen.

Mit der ersten Klasse des Gymnasiums befinden wir uns im Monat Januar in der Lektion 5 des Kursbuches “Deutsch-ein Hit!1” und behandeln das grammatische Phänomen der Akkusativ-Form. Wir haben schon die Übungen im Arbeitsbuch und dessen Anhang⁴⁸ bearbeitet und kontrolliert und über die grammatische Struktur diskutiert. Am Ende der Unterrichtsstunde haben die Lernenden das Brettspiel gespielt.

- ❖ Es dauerte ein paar Minuten bis die Gruppen gebildet worden waren, da einige Lernende nicht so kooperativ waren mit anderen Mitschülern – außer mit ihren Freunden - in der selben Gruppe mitzuspielen. Da ging die Zeit leider verloren.
- ❖ Ich brauchte mehr als 5 Minuten Zeit, um die Regeln des Spiels zu erklären, denn einige Lernende hatten am Anfang keine Lust mitzumachen. Außerdem war es nötig bei der Regelerklärung auch die Muttersprache zu verwenden, denn die Lernenden konnten nicht ergreifen, was sie genau machen sollten um die Gewinn-Punkte zu sammeln.

⁴⁷ Siehe im Anhang, Seite 97.

⁴⁸ Siehe im Anhang, Seiten 97-98.

- ❖ Das Spiel hat nach ein paar Minuten auch das Interesse von schwächeren Schülern geweckt, da sie kontrollfrei – also es gab keine Kontrolle und Evaluation von meiner Seite – mitspielen konnten. Ich wurde öfters nach der Richtigkeit der formulierende Sätze gefragt, aber habe trotzdem zum Spiel nicht intenveniert und versuchte am Anfang die 3 Spiel-Leiter zu motivieren ihre Gruppen gut zu beobachten.
- ❖ Auch wenn die 3 Spielleiter wegen der vorgekommenen Fehler das Spiel unterbrochen haben, haben alle Teilnehmer damit Spaß gemacht und haben mitgelacht.
- ❖ Eine der 3 Gruppen hat das Spiel beendet und es gab einen begeisterten Gewinner. Leider konnten aber die anderen 2 Gruppen nicht zum Ziel des Spiels kommen, da die Unterrichtsstunde nach einer Weile zu Ende war. Wir brauchten also mehr Zeit für das Spiel, da jede Gruppe ihre eigene Spiel-Geschwindigkeit hatte.
- ❖ Ein anderes Problem war, dass alle 3 Spielleiter mitspielen wollten und mich gebeten haben, bei der nächsten Unterrichtsstunde das Spiel nochmals zu spielen und dieses Mal eine richtige Spiel-Rolle zu übernehmen.
- ❖ Das Spiel hat sehr positiv beim Unterrichtsverlauf gewirkt, obwohl es viel Zeit gedauert hat – mehr als 30 Minuten. Trotzdem waren die Lernenden begeistert, dass sie an einer spielerischen Aktivität teilgenommen haben.
- ❖ Lernende, die früher viele Schwierigkeiten zum Mitmachen hatten, haben alle mindestens zweimal einen richtigen Satz zu formulieren ausprobiert. Das war ein Erfolg, da einige dieser schwachen Schüler bis jetzt noch nie in der Klasse mitgemacht hatten.
- ❖ Die wichtigsten Nachteile, die ich beim Spiel bemerkt habe, waren, dass es viel Zeit forderte und dass kein Lernender die Rolle des Spielleiters übernehmen wollte. Trotzdem bin ich der Meinung, dass nachdem die Lernenden sich mit einer Spiel-Sorte vertraut gemacht haben, dann gewinnen wir beim nächsten Spiel Zeit, denn es wird keine Spielregelerklärung nötig sein.
- ❖ Die Lerneffekte, die ich durch das Spiel bezweckte, waren offenbar. Alle haben motivierend und erspannt mitgemacht und wollten auch während der Pause weitermachen. Das Wichtigste war, dass ihnen die neue grammatische Struktur und ihre Ergänzungen nach dem Spiel bewusst war.

- ❖ In der nächsten Unterrichtsstunde, da wir leider mit dem Unterricht weiter machen mussten, habe ich meinen Lernenden versprochen ein anderes Brettspiel nach ein paar Wochen mitzubringen.
- ❖ Nach einer kurzen Diskussion über die Schwäche des Spiels habe ich gemerkt, dass einige Schüler während des Spiels, obwohl sie die grammatische Ergänzung (Nominativ – Akkusativ) begriffen hatten, enttäuscht waren, da sie bei der Wahl des richtigen Artikels viele Fehler machten, weil sie einfach das Geschlecht der Substantive nicht wussten. Ich habe ihnen erklärt, dass nach ständigen Wiederholungen solcher grammatischen Phänomenen, es ihnen leichter einfällt, das richtige Geschlecht von Substantiven zu erraten. Aber bis diesem Zeitpunkt müssen sie zu Hause das neue Wortschatz studieren.

In diesem Kapitel wurde der Spielverlauf eines Brettspieles geschildert und sowohl auf die Vorteile als auch auf die Nachteile dieses Spieles eingegangen. Im nächsten Kapitel folgen Bemerkungen auf die positive Lerneffekte des Grammatikspieles und ausführliche Kommentare auf dem Spielentwurf.

4.2 Reflexion und Ergebnisse des Spielverlaufs

Ich versuche in diesem Punkt die vorliegenden Grammatiklernspiele zu kommentieren und ihre Lerneffekte zu einem Unterrichtsentwurf zu erläutern und anzudeuten.

- Die Gruppenbildung sollte von dem Lehrer organisiert werden, sodass kein Ärger und Zeitverlust vorkommt. Man könnte Kärtchen mit 3 Zeichen, Symbolen oder Farben verteilen und dadurch einfach die 3 Gruppen bilden. Man sollte ebenfalls aufpassen, dass schwache und schüchterne Schüler mit stärkeren Schülern Gruppen bilden, damit unter den Schülern eine kreative Zusammenarbeit und Kooperation stattfindet. Außerdem sollte vermieden werden, die Gruppen nach den Freundschaften und Cliques zu bilden, damit nutzlose Diskussionen zwischen den Schülern, die den Spielverlauf behindern, ausgelassen werden.
- Innerhalb der Gruppen sind die Lernende mit den anderen Mitspielern während des Spiels in Kontakt gekommen und hatten viel Spaß. Durch

diese Gruppenaktionen wird also sowohl kooperatives Handeln als auch selbstständiges autonomes Lernen entwickelt, was auch die Binnendifferenzierung beim Lernen angeht.

- Am Anfang des Spiels wollten die Lernenden kooperieren und sich einander Hilfe anbieten, aber danach haben sie den Wettbewerbscharakter des Spiels gemerkt und spielten jeder für sich allein.
- Das Wettbewerbsspiel (Brettspiel) hat die Motivation und das Interesse der Lernenden geweckt und es wurden bessere Lerneffekte beim Unterricht erreicht. Die Lernenden haben also aktiver und selbständiger als in anderen Arbeitsformen mitgemacht. Das Zusammengehörigkeitsgefühl, das sich innerhalb einer Gruppe entwickelt, hat beim Lernen positiv gewirkt.
- Die grammatische Struktur “Akkusativ-Form” wurde aktiv im Spiel verwendet, da die Lernenden ihre eigenen Sätze bilden sollten. Die Syntax von Sätzen wurde auch bewusst und kognitiviert. Im Spiel fand induktives Verfahren statt, den durch das entdeckendes und selbständiges Lernen erhöhte sich bezüglich der Vermittlung der grammatischen Struktur die Verständlichkeit und die Behaltbarkeit.
- Schwache Schüler sind von ihren Mitschülern ermutigt worden, obwohl sie viele Fehler gemacht haben, beim Spiel weiterzumachen. Darunter versteht man, dass der Schwierigkeitsgrad des Spiels weder hoch noch niedrig sein soll, also für alle Lernenden angemessen sein soll.
- Der Eingriff des Lehrers ist selten vorgekommen – in einem Fall, wo ein Spielleiter den ausgesprochenen Satz nicht verstehen konnte - und dadurch fand autonomes Lernen statt. Was die Rolle des Lehrers angeht, müssen wir noch die Spielregeln - und Anweisungen aufgreifen. Diese müssen vor dem Spielverlauf von dem Lehrer detailliert und möglichs einfach formuliert werden und falls es nötig ist, auch in der Muttersprache vermittelt werden, sodass sie für alle Schüler verständlich sind.
- Die Zeit war ein Problem, da das Spiel mehr als eine halbe Stunde dauerte. Es ist eine Frage, ob solche Spiele oft im Unterricht eingebettet werden können, denn die Unterrichtsstunden dauern immer 45 Minuten und wie oft man fast eine ganze Unterrichtsstunde übers Spielen verfügen kann. Sollte man vielleicht öfters kürzere und kleinere Spiele im Unterricht einsetzen und seltener ein anspruchsvolleres und zeitaufwändiges Spiel

auswählen? Das hängt aber von der Unterrichtart (Unterricht bei einer öffentlichen Schule oder privat), von dem Unterrichtsziel (Unterricht bei Gymnasialklassen basiert auf dem Rahmenplan für Fremdsprachen und dem Lehrplan für Deutsch an griechischen Gymnasien; es überlässt also dem Lehrer weniger Autonomie, einen eigenen Lehrplan zu organisieren, da der zur Bearbeitung Lernstoff von dem Pädagogischen Institut bestimmt wird und in einer bestimmten Zeit abgeschlossen werden muss).

- Es ist wichtig zu betonen, dass alle Lernspiele, die in dem Unterricht integriert werden, von dem Lehrer selbst vorgespielt werden müssen, damit Probleme die auftauchen können, vermieden werden und die Nachteile der Spiele herausgefunden werden und verbessert werden.
- Bei der nächsten Unterrichtsstunde wurde eine kleine Diskussion darüber geführt, ob es beim Spiel Schwierigkeiten gab und was man bei einer ähnlichen Situation ändern könnte. Die Vorschläge der Lernenden waren sehr interessant und für die nächste Spielplanung hilfreich. Einige Lernende haben z.B. vorgeschlagen, dass die Spielkarten weniger sein sollten, sodass die Spielrunden weniger Zeit dauern würden. In diesem Fall könnten die Rollen des Spielers und des Spielleiters während des ganzen Spielverlaufs wechseln. Jede Spielrunde sollte nicht mehr als 10 Minuten dauern und wer der Gewinner wäre, sollte bei der nächsten Spielrunde die Rolle des Spielleiters übernehmen.
- Ein Vorschlag dazu wäre die Spielmaterialien zusammen mit den Lernenden zu erstellen, sodass sich daraus authentisches Material ergibt und sodass Binnendifferenzierung im Unterrichtsverlauf gefördert wird.

Alle 7 Spiele, die in dieser Arbeit dargestellt werden, werden in zwei bestimmte Unterrichtsphasen eingebettet, die kognitive Phase und die Festigungsphase. Ich bin der Meinung –aus meiner Lehr-erfahrung - , dass diese zwei Lernphasen, die wichtigsten bei der neu Bearbeitung von grammatischen Phänomenen sind. Die kognitive Phase ist sehr wichtig, da die neue Strukturen den Lernenden bewusst werden und die Festigungsphase notwendig ist und da es geprüft wird, ob die Lernenden das neue Wissen in einer metakognitiven Ebene transferieren können.

Aus der Ergebnissen des Spieleinsatzes und Spielentwurfs, komme ich noch zu dem Schluss, dass das Pädagogische Institut in Griechenland zum Lehrwerk “Deutsch ein

Hit1!” ein Heft mit Zusatzmaterialien herstellen könnte, das Sprachlernspiele, Grammatiklernspiele und andere Tipps und spielerische Handlungen enthalten würde, die angepasst zu jeder einzelnen grammatischen, lexikalischen und syntaktischen Struktur, die im Unterricht bearbeitet wird, wäre. Dieses Hilfsmaterial könnte als ein extra Teil des Lehrerbuches “Deutsch ein Hit1!” an allen Deutschlehrern verteilt werden und für sie ein wichtiger Beitrag zu der Unterrichtsplanung sein.

Diese Grammatiklernspiele gelten als ein alternativer Vorschlag grammatische Phänomene einzuüben, bewusst zu machen und zu festigen. Mit dieser Arbeit habe ich versucht, so viele wie mögliche Spielarten miteinzubeziehen, sodass der Leser eine umfangreiche Konzeption, wie man in den Unterricht Spiele einbetten kann, gewinnt. Durch dieser Arbeit möchte ich noch offenbaren, wie schnell, einfach und konstruktiv jemand ein Sprachlernspiel herstellen kann.

5. Schlussfolgerungen

Aufgabe dieser Arbeit war auf den wichtigen Aspekt einzugehen, dass der Grammatikunterricht durch spielerische Aktivitäten sowohl interessant als auch erfolgreich sein kann. Die Wichtigkeit eines Sprachlernspiels und sein Beitrag zur Kognitivierung und Festigung von grammatischen Phänomenen ist also unbestritten.

Da das Hauptziel des Fremdsprachenlernens die kommunikative Kompetenz zu fördern ist, kann dieses Ziel mit dem Beitrag von Sprachlernspielen einfacher und effektiver erreicht werden. Diese Spiele können den Unterricht kreativer und lebendiger machen und helfen den Lernenden ihre Angst und ihre Hemmungen abzubauen. Durch die Sprachlernspiele kann also der Grammatikunterricht auf eine spielerische und kreative Art vermittelt werden, so dass den Lernenden Freude macht mit grammatischen Kenntnissen umzugehen.

Im theoretischen Teil habe ich versucht sowohl auf die Sprachlernspiele, ihre Merkmale und ihre Arten einzugehen als auch auf die Aufnahme dieser Spiele in die Grammatikvermittlung. Dabei bin ich auf Begriffe eingegangen, wie “Sprachbezogene Kognitivierung”, “Didaktisches Spiel”, kommunikative Merkmale

und Auswahlkriterien von Sprachlernspielen und Grammatiklernspiele und habe versucht alternative Vorschläge von klassischen Grammatiklernspielen darzustellen.

Im praxisorientierten Teil dieser Arbeit fand ein zielgerichtete Versuch statt, das Lehrwerk "Deutsch- ein Hit! 1" mit Grammatiklernspielen zu bereichern und einige Tipps und Ideen dazu darzustellen. Die Aspekte, in die ich in dieser Arbeit zu vertiefen versuche, werden in folgenden Fragen erläutert: *"wie kann ein Grammatikunterricht spielerisch gestaltet werden und wie können diese Spiele in der effektivsten Form im Unterrichtsverlauf eingesetzt werden?"*.

Sprachlernspiele sind zweifellos eine gute Möglichkeit ganzheitliches Lernen zu fördern, da sie einerseits eine Kooperationsfähigkeit fordern und andererseits eine Selbstständigkeit von der Seite der Lernenden verlangen. Die Lernenden können sich also durch das Spiel qualifizieren, wie sie auf Kommunikationssituationen und Konflikte bewältigen können. Zu diesem Zweck sollen die Lehrende im Unterrichtsverlauf Sprachlernspiele einbetten, die soziale und kommunikative Lernziele miteinbeziehen.

Die positiven Effekte des Sprachlernspieleinsatzes im Deutschunterricht wurden in dieser Arbeit durch die unterrichtspraktische Anwendung eines Grammatiklernspieles angedeutet. Aus dieser Darstellung habe ich gemerkt, dass das Spiel die Motivation, das Interesse und die Konzentration der Lernenden angeregt und erhöht hat. Schwache und starke Lernende haben im Spiel sowohl kooperiert als auch konkurriert. Das verstärkte einerseits das Zusammengehörigkeitsgefühl innerhalb einer Gruppe aber andererseits erhöhte der Wettbewerbscharakter des Grammatiklernspiels eine steigende aktive Teilnahme an den Unterrichtsprozess. Der Ziel des Spiels wurde also erreicht und obwohl einige Schwierigkeiten eingetreten haben, war die Spielaufführung voller Erfolg. Dies bestätigte sich von dem Wunsch aller Lernenden weiterzuspielen.

Aus dieser Erfahrung komme ich also zu dem Schluss, dass man während der Planung einer Spielstunde abwechslungsreiche Sprachlernspiele ausdenken kann und sie in die geeignete Unterrichtsphase einsetzen kann, sodass die Lernenden sich beim Grammatiklernen nicht überfordert fühlen, sondern beim Unterrichtsverlauf mit Spaß und Lust mitmachen. Einer der positiven Lerneffekte der Grammatikspiele ist meines Erachtens nach, dass auch die schwächeren Schüler kreativ und autonom beim

Spielprozess mitmachen können und dieser Fall ist eine “Stolpersteine”, die alle Lehrende beim Unterrichtsprozess bewältigen möchten.

Alle diese Gründe, die erwähnt wurden, tragen zu der Schlussfolgerung bei, dass didaktische Spiele den Fremdsprachenunterricht lebendiger, interessanter und effektiver machen können. Das Spiel vermittelt Kenntnisse, fördert das soziale und kooperative Lernen und bereitet die Lernenden auf reale Situationen vor. Außerdem kann eine aufgelockerte Atmosphäre, die das Spielen ermöglicht, zur Kognitivierung und Festigung von neuen grammatischen Strukturen konstruktiver beeinflussen.

Diese Arbeit bezweckt also die Lehrenden und Lernenden davon zu überzeugen, wie viele die positiven Effekte des Einsatzes von Sprachlernspielen im Unterrichtsverlauf sind und zielt, darauf ab einige Spiel-Vorschläge und hilfreiche Tipps darzustellen. Die sieben Grammatiklernspiele, die ich selbst erstellt habe, dienen als ein Zusatzmaterial für alle Deutschlehrer, die in der ersten Klasse des griechischen Gymnasiums unterrichten.

III.Literaturverzeichnis

Bohn, Reiner/ Schreiter, Inna (1996): **Sprachlernspiele**. In: Henrici, Gert/Riemer, Claudia: Einführung in die Didaktik des Unterrichts. Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. Band II. Göppingen: Schneider Verlag. 419-436.

Funk, Hermann/ Koenig Michael (1991): **Grammatik lehren und lernen**. Berlin: Langenscheidt.

Glöckel, Hans (1992): **Vom Unterricht**. 2. Auflage. Lernen im Spiel. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Götze, Lutz (1994): **Grammatik**. In: Kast, Bernd/ Neuner, Gerhard (Hgg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Unterricht. Berlin: Langenscheidt, 66-69.

Gudjons, Herbert (1997): **Handlungsorientiert lehren und lernen**. Schüleraktivierung – Selbstständigkeit - Projektarbeit. 5. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Häussermann, Ulrich/ Piepho, Hans-Eberhard (1996): **Aufgabenhandbuch**. Deutsch als Fremdsprache. Abriß einer Aufgaben und Übungstypologie. München: Iudicium Verlag.

Heyd, Gertraude (1991): **Deutsch lehren**. Frankfurt am Main: Diesterweg.

Kleppin, Karin (2003): **Sprachspiele und Sprachlernspiele**. In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Auflage. Tübingen und Basel: Francke, 263-266.

Meyer, Hilbert (1987): **Unterrichtsmethoden II**. Praxisband, 4. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Pantelakis, Manolis (2008): **Rappelkiste. 40 Sprachlernspiele**. Iraklion: Kounalaki.

Pfau, Anita/Schmidt, Anna (2010): **22 Brettspiele** Deutsch als Fremdsprache. In: Deutscher Akademischer Austauschdienst in Zusammenarbeit mit dem Fachverband Deutsch als Fremdsprache (Hrsg.). Info DaF, Informationen Deutsch als

Fremdsprache, Kommentare und Rezensionen zu 105 Neuerscheinungen für das Fach Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium Verlag, 298-299.

Raabe, Horst (2001): **Grammatik und ihre Vermittlung im Fremdsprachenunterricht**. Band B. Patras: Griechische Fernuniversität.

Raabe, Horst (2002): **Grammatik und ihre Vermittlung im Fremdsprachenunterricht**. Band C. Patras: Griechische Fernuniversität.

Rinvoluceri, Mario/ Davis, Paul (1999): **66 Grammatikspiele**. Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart: Ernst Klett.

Spier, Anna (1981): **Mit Spielen Deutsch lernen**. Lernen mit Ausländern. Unterrichtsmaterialien. Frankfurt: Scriptor.

Storch, Günther (1999): **Deutsch als Fremdsprache** - eine Didaktik. München: Fink Verlag.

Tsokoglou, Angeliki (2001): **Grammatik und ihre Vermittlung im Fremdsprachenunterricht**. Band A. Patras: Griechische Fernuniversität.

Tsokoglou, Angeliki (2005). *Γραμματικά μοντέλα στη διδασκαλία της Γερμανικής ως ξένης γλώσσας*. In E. Leontaridi / K. Spanopoulou (Eds.), *Language in a Changing World*. Proceedings of the 1st International Conference. Athens, 9-11 December. Athens: National and Kapodistrian University of Athens, Language Center, pp. 531- 537.

Lehrwerke

Στάη, Ντανιέλα/Καπότη, Χαρίκλεια/Σπυροπούλου, Παναγιώτα/ Πασίση, Αικατερίνη (2013). **Deutsch-ein Hit! 1**. Α Γυμνασίου. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: Διόφαντος.

Στάη, Ντανιέλα/Καπότη, Χαρίκλεια/Σπυροπούλου, Παναγιώτα/ Πασίση, Αικατερίνη (2013). **Deutsch-ein Hit! 1. Τετράδιο Εργασιών**. Α Γυμνασίου. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: Διόφαντος.

Στάη, Ντανιέλα/Καπότη, Χαρίκλεια/Σπυροπούλου, Παναγιώτα/ Πασίση, Αικατερίνη (2013). **Deutsch-ein Hit! 1.** Α Γυμνασίου. Βιβλίο εκπαιδευτικού. Οργανισμός εκδόσεως διδακτικών βιβλίων: Αθήνα.

Internetquellen

Emese, Mátyás (2009) **Sprachlernspiele im DaF-Unterricht.** Universität Juväskylä. Dissertation. URL: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3635-8> [Stand: 13.November 2014]

Jentges, Sabine (2007): **Effektivität von Sprachlernspielen.** Zur Theorie und Praxis des Spieleinsatzes im Deutsch als Fremdsprachenunterricht. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache (April/Juni 2009). Nr. 2/3. DAAD. URL: http://www.daf.de/downloads/InfoDaF_2009_Heft_2-3.pdf#page=107&view=Fit [Stand: 10. Dezember 2014]

Löffler, Renate/ Klippel, Friederike (1985): **Spiele im Fremdsprachenunterricht.** In: Donnerstag, Jürgen/Knapp-Potthoff, Annelie (Hrsg.): Kongreßdokumentation der 10. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker, Tübingen: Gunter Narr Verlag. 145-149. URL: <http://epub.ub.uni-muenchen.de/8659/1/8659.pdf>, [Stand:16.Dezember 2014]

Lutonská, Dana (2008): **Grammatik im Deutschunterricht, kommunikativ und kreativ.** Masaryk Universität. Pädagogische Fakultät. Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur. Brünn: Diplomarbeit. URL: http://is.muni.cz/th/105085/pedf_m/diplomka_79_MASARYKOVA_UNIVERZITA.pdf [Stand: 17. Dezember 2014]

Meyer, Hilbert(2011): Ein Koffer voller Unterrichtsmethoden. Erarbeitet für die Förderschule. Eine Mo-Pa Woche. Kurs 39. URL: http://www.km-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Seminare/seminar-stuttgart-sos/pdf/soss_mopall_koffer_skript.pdf [Stand: 14. Januar 2015]

Schweckendiek, Jürgen (2001): **Spiele und Spielerisches.** Zur Förderung der Gruppenintegration und der Binnendifferenzierung. In: Fremdsprache Deutsch. Heft 25/2001. Spielen – Denken – Handeln. Hueber Verlag. URL:

https://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/FSD_25_2001-S9-19.pdf [Stand: 12. Januar 2015]

Ludolingua (2015) URL:<http://www.ludolingua.de/wp2014/wp-content/uploads/miscellaneous/kap4-spielend-lernen.pdf> [Stand: 10. Januar 2015]

https://de.islcollective.com/resources/printables/worksheets_doc_docx/trennbare_verben_-_memory/trennbarenicht-trennbare-verb/6503 [Stand:16.April.2015]

https://de.islcollective.com/resources/printables/worksheets_doc_docx/domino_-_berufe/berufe-grundstufe-a1/36703 [Stand: 16. April.2015]

https://de.islcollective.com/resources/printables/worksheets_doc_docx/verben_konjugation_w%C3%BCrfelspiel/grundstufe-a1-erwachsene/57469 [Stand: 16.April.2015]

https://www.google.gr/search?q=Quartettspiel++Kleidung+isl+Collective&biw=1350&bih=595&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ei=XbgvVfy0F8jOaKy9gdgL&ved=0CAYQAUoAQ&dpr=1#tbn=isch&q=Quartettspiel+Kleidung+islCollective&spell=1&imgsrc=OfZaz3ZmXwJLXM%253A%3BGdqpIkNk5uy6M%3Bhttps%253A%252F%252Ff6c7z5k9.map2.ssl.hwcdn.net%252Fwuploads%252Fpreview_new%252Ffull_24370_quartett_kleidung_1_1.jpg%3Bhttp%253A%252F%252Fde.islcollective.com%252Fresources%252Fprojectables%252Fpowerpoints_ppt_pptx%252Fquartettkleidung_1%252Fwunschs%2525C3%2525A4tze-kleidung-nomen%252F24370%3B1440%3B1018 [Stand: 16. April 2015]

https://de.islcollective.com/resources/printables/worksheets_doc_docx/schulsachenmemory/artikel-im-unterricht/5667 [Stand: 17. April 2015]

https://de.islcollective.com/resources/printables/worksheets_doc_docx/brettspiel_im_restaurant/essen-essen-trinken/15525 [Stand: 17.April 2015]

<http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-A110/569/3711,16182/>
[Stand: 17.April 2015]

http://deutsch-im-duett.de/mediapool/98/986879/data/BPn1_L1-6/BPn_L4_Trennbare_Verben_Puzzle.pdf

Anhang

Kärtchen (Lektion 3)

Fußball	Oma	Kind
Lehrerin	Bruder	Karte
Computer	Haus	Kino
Buch	Platz	Club
Bild	Apotheke	Stunde
Regel	Schwester	Onkel
Baby	Cousine	Garten



Karten zum 1. Brettspiel (Lektion 5)

<p>Ich nehme</p> <p>_____</p> <p>Schere</p>	<p>Ich habe</p> <p>_____</p> <p>Lineal</p>	<p>Das ist</p> <p>_____</p> <p>Kugelschreiber</p>
<p>Ich brauche</p> <p>_____</p> <p>Bleistift</p>	<p>Ist das</p> <p>_____</p> <p>Pinsel?</p>	<p>Brauchst du</p> <p>_____</p> <p>Textmarker?</p>
<p>Hast du</p> <p>_____</p> <p>Spitzer?</p>	<p>Ist das</p> <p>_____</p> <p>Radiergummi?</p>	<p>Das ist</p> <p>_____</p> <p>Schultasche</p>
<p>Ich nehme</p> <p>_____</p> <p>Block</p>	<p>Brauchst du</p> <p>_____</p> <p>Buch?</p>	<p>Ist das</p> <p>_____</p> <p>Heft?</p>
<p>Hast du</p> <p>_____</p> <p>Füller?</p>	<p>Ist das</p> <p>_____</p> <p>Malkasten?</p>	<p>Ich habe</p> <p>_____</p> <p>Filzstift</p>

Karten zum Brettspiel, Nr 2. (Lektion 5)

<i>ein</i>	<i>eine</i>	<i>einen</i>
------------	-------------	--------------

Studentafel (Lektion 6)



7.30

8.15

12.00

14.00

14.30

16.00

16.45

17.00

17.30

18.00

18.15

19.00

19.30

20.45

21.00

22.00



MEMORY-KARTEN (Lektion 7)

MIT	KOMMEN	EIN	KAUFEN
AUS	SUCHEN	FERN	SEHEN
WIEDER	SEHEN	AN	RUFEN
ZU	ORDNEN	EIN	LADEN

Kettenspiel (Lektion 9)

Subjekt	Prädikat	Zeit	Art	Ort
(Wer)	(Was)	(Wann)	(Wie)	(Wo)



6. Η Carmen γνωρίζει τον Ανδρέα:



C.: Hallo, ich bin Carmen. Bist du Andreas?

A.: Ja, ich bin der Bruder von Maria-Christine. Kommst du aus Madrid, Carmen?

C.: Ja, aber ich wohne in Barcelona.

b

7. Η Carmen γνωρίζει τους φίλους και τις φίλες του Ανδρέα και της Μαρία-Χριστίνε. Παίξτε τους ρόλους.

der Freund
von Andreas
Salzburg / Berlindie Freundin von
Maria-Christine
Athen / Berlinder Freund
von Andreas
München / Berlin

8. Φαντάσου ότι συστήνεται στην Carmen.

Ich bin/ ich heiße

Ich komme aus

Ich wohne in

9. Verb: 1. und 2. Person Singular - Ρήμα: α' και β' πρόσωπο ενικού



	kommen	wohnen	heißen	sein	
ich	komm e	wohn e	heiß e	bin	(1)
du	komm st	wohn st	heiß t	bist	(1)

AB: 4., 5., 6., 7.



43 Meine Rollen

GRAMMATIK: Präsens, Adverbien
NIVEAU: ★ bis ★★
DAUER: 10–15 Min.
MATERIAL: Keines

VERLAUF:

1. Schreiben Sie 10 Rollen an die Tafel, die Sie alle in Ihrem Alltag einnehmen, z. B.:

Kollegin Schwester Freundin

Bitten Sie die Lerner, das Gleiche zu tun. Fügen Sie dann die Namen der Personen hinzu, die Sie in diese Rolle gebracht haben, z. B.:

z. B.		
die Kollegin	die Schwester	die Freundin
von Christine	von Hans	von Peter

Bitten Sie die Lerner, ebenso zu verfahren.

2. Zeichnen Sie eine Uhr an die Tafel, die anzeigt, wie spät es gerade ist.

3. Schreiben Sie dann folgende Beispielsätze an die Tafel:

Jetzt ist _____ wahrscheinlich ...
 Jetzt dürfte _____ gerade ...

Bitten Sie die Lerner, einen wirklich zutreffenden Satz aufzuschreiben, der sich auf die Person bezieht, zu der sie sich in der zuvor genannten Beziehung befinden, z. B.:

Jetzt ist mein Bruder wahrscheinlich beim Fußballspielen.
 Jetzt dürfte mein Freund gerade in Paris angekommen sein.

4. Bilden Sie Zweiergruppen und bitten Sie die Lerner, etwas über die Person, zu der sie in der zuvor genannten Beziehung stehen, zu erzählen. Danach sollen sie die Sätze, die sie über diese Person formuliert haben, vorlesen und eventuell nötige Hintergrundinformationen liefern.

Hinweis: Wenn Sie die Übung mit Ihrer Gruppe von beispielsweise 20 Lernern beginnen, werden Sie sie mit 60 „nicht anwesenden Personen“ beenden, und alle sind von einer Lebendigkeit, wie sie Personen aus einem Lehrbuch niemals besitzen werden. Diese Art von Übung ist daher besonders sinnvoll für kleine Gruppen oder im Einzelunterricht, d. h. immer dann, wenn Sie den Unterrichtsraum mit „mehr Menschen“ beleben wollen.

III. Grammatik und persönliche Erfahrung

33 Mein Tagesablauf

GRAMMATIK:	Indikativ Präsens, reflexive Verben
NIVEAU:	A
DAUER:	30 Min.
MATERIAL:	Stundentafel Mehrere Würfel

VERLAUF:

1. Bilden Sie Vierergruppen und geben Sie jeder Gruppe eine Stundentafel (Kopiervorlage 28) und einen Würfel. Erklären Sie, dass es sich bei den Zahlen auf dem Blatt um Uhrzeiten handelt, angefangen mit 6 Uhr früh in der linken unteren Ecke. Jeder Lerner verwendet eine Münze als Spielfigur und setzt sie auf das Feld mit der Uhrzeit, zu der er an einem normalen Arbeitstag aufsteht.

2. Bilden Sie nun die Lerner jeder Gruppe, reihum zu würfeln, und jeweils um die gewürfelte Augenzahl vorzurücken. Bei jedem Feld, auf das sie ge-

langen, müssen sie angeben, was sie zu dieser Uhrzeit normalerweise tun. Achten Sie darauf, dass die Sätze immer eine Zeitangabe enthalten, z. B.: *Ich frühstücke normalerweise um 7.15.*

Wenn die Tätigkeit nur ungenau angegeben wird, wie z. B. *Dann arbeite ich.*, müssen die anderen Gruppenmitglieder nachfragen, um eine präzisere Information zu bekommen. Anschließend ist der Nächste mit Würfeln an der Reihe. Und so weiter.

3. Wenn die Mehrzahl der Lerner die Uhrzeit erreicht hat, zu der mit der Arbeit begonnen wird, lassen Sie die ganze Gruppe mit ihren Spielfiguren auf eine Uhrzeit vorrücken, die etwa eine halbe Stunde vor Feierabend liegt. Die Übergangszeiten sind bei diesem Spiel die interessantesten. Das Erreichen des Ziels auf dem Spielfeld hat nur eine sekundäre Bedeutung.

Sollten Sie eine Gruppe von jüngeren Schülern unterrichten, können diese den Tagesablauf einer erwachsenen berufstätigen Person aus ihrer Familie zugrundelegen.



Nr. 28:

Mein Tagesablauf – Stundentafel (eine Kopie pro Vierergruppe)

9.30	9.45	10.00	10.15	10.30	11.00 Nacht	S T A R T
9.15	9.00	8.45	8.30	8.00	7.45	
6.15	6.30	6.45	7.00	7.15	7.30	
6.00	5.45	5.30	5.15	5.00	4.45	
3.00	3.15	3.30	3.45	4.00	4.30	
2.45	2.30	2.15	2.00	1.45	1.30	
12.00	12.15	12.30	12.45	1.00	1.15	
11.45	11.30	11.15	11.00	10.45	10.30	
9.00	9.15	9.30	9.45	10.00	10.15	
8.45	8.30	8.15	8.00	7.45	7.30	
Z I E L Tag	6.00	6.15	6.30	6.45	7.00	7.15



4. Η Γαρμπα βλέπει μερικές οικογενειακές φωτογραφίες στο σαλόνι του σπιτιού. Ρωτάει Ανδρέα ποιοι είναι τα πρόσωπα στις φωτογραφίες.

b



C.: Wer ist das auf dem Foto?

M.-C.: Das sind meine Großeltern in Österreich. Links ist mein Opa und rechts ist meine Oma. In der Mitte sind mein Cousin und mein Onkel. Mein Onkel heißt Hubert und wohnt in der Schweiz. Und das ist das Baby. Es heißt Willi.



C.: Und wer ist das hier?

M.-C.: Das sind meine Großeltern in Griechenland. Sie wohnen auf Paros. Links ist meine Tante. Sie wohnt in Athen.

Ergänzel

die Großeltern → sie

das Baby →

STOP



5. Possessivpronomen: 1. Person Singular - κτητική αντωνυμία: 1ο πρόσωπο ενικού:
Ergänzel

c

der Vater	die Mutter	das Baby	die Großeltern
Vater	Mutter	mein Baby	meine Großeltern
ο πατέρας μου	η μητέρα μου	το μωρό μου	οι παππούδες μου



AB: 2., 3.

44 Was bin ich für wen?

GRAMMATIK: Possessivbegleiter
NIVEAU: ★
DAUER: 15–20 Min.
MATERIAL: Keines

VERLAUF:

1. Wiederholen Sie mit den Lernern die folgenden Begriffe, soweit sie sie schon kennen, und führen Sie die übrigen ein:

Mann – Frau – Schwiegervater – Schwiegermutter – Vetter – Cousine – Schwager – Schwägerin – Taufpate – Taufpatin – Zwillingbruder – Zwillingeschwester – Vater – Mutter – Sohn – Tochter – Onkel – Tante – Bruder – Schwester – Nefte – Nichte – Enkel – Enkelin – Freund – Freundin – Ex-Freund – Ex-Freundin – Kollege – Klassenkamerad – Teilhaber – Lehrer – Chef – Feind

2. Sprechen Sie mit den Lernern über Personen, die Ihnen persönlich nahe stehen.

Bitten Sie einen Lerner, sich zusammen mit Ihnen vor der Gruppe hinzusetzen und den Zuhörer zu spielen. Sie sollten eine Minute lang sprechen (Stoppen Sie die Zeit!).

Sie können in folgender Weise beginnen (aber das ist nur ein Beispiel):

Mein Vater heißt Wilfried. Der Name meiner Frau ist Sabine. Unsere Tochter heißt Laura und unserer Sohn Tobias. Stefan ist mein Bruder. Mein Freund und Kollege heißt Jürgen.

Wenn die Minute um ist, muss der Lerner, der zugehört hat, versuchen, das, was Sie gesagt haben, so genau wie möglich zu wiederholen; möglicherweise braucht er hier und da eine kleine Hilfe.

3. Bilden Sie anschließend Zweiergruppen, die die gleiche Übung durchführen. Weisen Sie besonders darauf hin, wie wichtig es ist, aufmerksam zuzuhören (ohne Notizen zu machen). Stoppen Sie die Zeit, während die Lerner sprechen. Jeder in der Zweiergruppe kommt einmal an die Reihe.

4. Beenden Sie das Spiel, indem Sie jede Zweiergruppe bitten, ein anderes Paar zu finden und gemeinsam ein Schaubild der Personen zu zeichnen, zu denen die jeweiligen Lerner in Beziehung stehen.

Laura
(seine Tochter)

Tobias
(sein Sohn)

Jürgen
(sein
Freund)

(Name des Kurs-
teilnehmers)

Stefan
(sein
Bruder)

Wilfried
(sein Vater)

Sabine
(seine Frau)

2. Στο περιοδικό "Star" η Carmen διαβάζει:

Die Scorpions
sind eine
deutsche Band.
Sie kommen
aus Hannover. Sie machen Rock-Musik.
Ihr Lied "Wind of Change" ist eine
Hymne. Der Sänger heißt Klaus Meine.
Andreas Buchholz, Mathias Jabs und
Hastorf Schenker spielen Gitarre,
Hermann Rarebele spielt Schlagzeug.
Ihr Hobby? Fußball!



Pink ist Sängerin. Sie ist jung,
hat viel Energie und singt super Lieder.
Die Jugendlichen
finden Pink toll. Sie
ist sehr beliebt. Ihr
Hobby ist Tanzen.



Das ist Justin Randall Timberlake. Er
kommt aus Memphis. Seine Hobbys sind
Basketball und Tanzen. Er ist Sänger und
er ist auch Schauspieler. Mädchen finden
Filme mit Justin Timberlake toll.

3. Διάβασε προσεκτικά τα παραπάνω κείμενα. Παρατήρησε τα ουσιαστικά
που δίνονται. Μπορείς να επικυμάνεις ποιες αλλαγές γίνονται στον πληθυντικό αριθμό;
Ergänze!

Singular	Plural	Singular	Plural	Singular	Plural
das Hobby	die _____	der Film	die _____	das Lied	die _____

4. Ποια κατάληξη παίρνουν τα παρακάτω ουσιαστικά στον πληθυντικό; **Ordne zu!**

die Frau, die Frauen ☒ 4
der Basketball, die Basketbälle ☐
die Mutter, die Mütter ☐
der Sänger, die Sänger ☐
der Mann, die Männer ☐
die Gitarre, die Gitarren ☐
die Sängerin, die Sängerinnen ☐
das Hobby, die Hobbys ☐
der Film, die Filme ☐
das Lied, die Lieder ☐

1 - "er ☐ 5 - nen ☐
2 - e ☐ 4 - en ☐
3 - ☐ 7 - s ☐
6 - "e ☐
8 - " ☐ 9 - n ☐ 10 - er ☐

5. Φτιάξτε μια μεγάλη αφίσα με δέκα στήλες για κάθε τύπο πληθυντικού.
Κρεμάστε τη στην τάξη. Κάθε φορά που μαθαίνετε ένα καινούριο ουσιαστικό,
να βρίσκετε τον τύπο σχηματισμού του πληθυντικού του
και να σημειώνετε το ουσιαστικό στην αφίσα.

AB: 2,3.



47

Auf dem Rücken schreiben

GRAMMATIK:	Pluralformen der Substantive
NIVEAU:	★
DAUER:	10 Min
MATERIAL:	Kärtchen mit Substantiven im Singular

VERLAUF:

1. Bitten Sie die Lerner aufzustehen und sich einen Partner oder eine Partnerin zu suchen. Zur Einstimmung auf die Übung und um eine gewisse Vertrautheit zwischen den Partnern herzustellen, lassen Sie die Lerner ein, sich vorzustellen, der Rücken des Partners sei eine weiße Tafel, die jemand mit nicht abwaschbarer Tinte beschrieben hat, und es gehe nun darum, die Schrift abzuwischen: A reibt also am Rücken von B und umgekehrt.

2. Danach schreibt A Singularformen auf den Rücken von B, und B schreibt die entsprechenden Pluralformen auf den Rücken von A, z. B.:
A schreibt: LAND und
B schreibt: LÄNDER
Anschließend schreibt B: KINO
und A schreibt: KINOS.

Fordern Sie die Lerner auf, langsam und in Großbuchstaben (mit den Fingern) zu schreiben.

3. Verteilen Sie nun Kärtchen mit Singulararkamen, die Sie aus der Kopiervorlage 30 anfertigen können. Auf diese Weise bringen Sie die Lerner auf neue Wörter, die ihnen spontan eventuell nicht einfallen.

4. Zum Abschluss der Aktivität bitten Sie einen Lerner oder eine Lernerin, an die Tafel zu kommen und – mit Hilfe der anderen – alle Singular- und Pluralformen aufzuschreiben, die im Laufe der Übung benutzt wurden.

VARIANTE:

Dieser Übungstyp eignet sich für die Wiederholung jeder Art von Sprachmaterial (Wortschatz und Strukturen), das Gegensatzpaare aufweist, z. B.:

Ländernamen – Sprachen
Infinitiv – Partizip

Idee: Diese Technik wurde durch die Seminare von Eve Ogonski bekannt.



...im Akkusativ: a) der unbestimmte Artikel, b) seine Verneinung und
...das Possessivpronomen

α) το αόριστο άρθρο, β) η άρνησή του και γ) η κτητική αντωνυμία στην αιτιατική

beglinzel!

NOMINATIV: Das ist ...				Das sind ...	
der/ein	Malkasten	die/eine	Schultasche	das/ein	Heft
				die/-	Buntstifte
AKKUSATIV: Carmen hat ...					
_____	Malkasten	eine	Schultasche	_____	Heft
_____				_____	Buntstifte
_____	Malkasten	_____	Schultasche	kein	Heft
_____				_____	Buntstifte
_____	meinen Malkasten	_____	Schultasche	_____	Heft
_____				_____	Buntstifte



Σύγκρινε τον παραπάνω πίνακα με τον
πίνακα στη σελ. 65. Ποιες διαφορές διαπιστώνεις
ανάμεσα στο αόριστο άρθρο, στην άρνησή του
και στην κτητική αντωνυμία;

...Μερικά ρήματα συνιάσσονται πάντα με αιτιατική. Το ρήμα nehmen είναι ένα από αυτά.

...και άλλα τέτοια ρήματα:

nehmen + Akk.
(du nimmst)

Carmen nimmt den
Malkasten.

- 1ο βήμα: Λάβαμε ξανά τις προηγούμενες σελίδες
του κεφαλαίου 5 και υπογράμμισε τα ρήματα
που συνιάσσονται με αιτιατική.
2ο βήμα: Γράψε με κάθε ρήμα μια πρόταση.
3ο βήμα: Schreib Lernkarten für die Lernkartei!
(δες και σελ. 57!)

Grammatiküberblick



AB: 6., 7., 8.



7. BRETTSPIELE

BRETTSPIEL MIT FREIGNISKARTEN

Ziel: Variabel, ggf. Öben der 2. Person Singular im Perfekt, Imperativ, ggf. landeskundliche Informationen zu einem Thema.

Wenn die Spieler die Ereigniskarten selbst herstellen:

Freie Formulierung, Korrektur und korrektes Aufschreiben in der Vorphase.

Material: Würfel, Spielbrett, pro Spieler ein Spielstein (siehe unten: Zur Herstellung des Materials für Brettspiele)

Verlauf: Es wird auf einem Spielbrett mit Feldern, von denen mehrere als 'Ereignisfelder' markiert sind, gespielt. Die Spieler beginnen alle auf dem 'Start'-Feld. Wer eine Sechse würfelt, beginnt.

Jeder Spieler rückt jeweils so viele Felder vor, wie er Augen gewürfelt hat. Wer dabei mit seinem Spielstein auf ein als Ereignisfeld markiertes Feld kommt, muß eine der verdeckt im Stapel liegenden Freigniskarten aufnehmen, deren Text vorlesen und den daraufstehenden Auftrag (vor- oder zurückgehen, aussetzen etc.) auszuführen. Bei einer Sechse darf noch einmal gewürfelt werden. Kommt ein Spieler dabei zum zweiten mal auf ein Ereignisfeld, darf er nicht noch einmal eine Ereigniskarte ziehen. Sieger ist, wer zuerst auf dem Zielfeld angelangt ist. Jedoch sollte solange weitergespielt werden, bis auch der zweite, dritte etc. Sieger am Ziel ist.

Hinweise: Dieses Spiel läßt sich an verschiedene Gruppengrößen anpassen, indem das Material verdoppelt oder verdreifacht wird. In einer Gruppe sollten nicht mehr als 7-8 Teilnehmer sein.

Man kann dieses Spiel gut mehrmals einsetzen zum Zweck der Wiederholung, da das Spannungselement durch das Würfeln und Ziehen der Karten erhalten bleibt. Die Teilnehmer können die Karten auch selbst herstellen. In diesem Fall sollten die Formulierungen der Teilnehmer vom Lehrer korrigiert und dann erst auf die Karte geschrieben werden.

Die Sanktionen, die mit den Ereignissen verbunden sind - geh 3 Felder vor, geh 10 Felder zurück, setze einmal aus etc. - bedeuten oft eine moralische und/oder politische Bewertung von Geschehenem. Die mit der Wertung von

Ereignissen verbundenen Wertvorstellungen sollten den Lehrer bei der Herstellung der Textkarten bewußt sein.

Bei dieser Spielform können viele Anlässe entstehen, soweit das sprachlich möglich ist, über unterschiedliches Verhalten, Normen und Erfahrungen in den Heimatländern und Deutschland zu sprechen, z.B. wie unterscheidet sich das Verhalten im Straßenverkehr, kann man durch Bestechung des Hauswirts oder Hausbesitzers eine Wohnung bekommen etc.

Wenn die Voraussetzungen in der Gruppe dafür gegeben sind, sollten die Sanktionen auf jeden Fall von den Teilnehmern selbst bestimmt werden.

Zur Herstellung des Materials für Brettspiele

1. Die Spielsteine können bestehen aus:

- verschiedenfarbigen Holmasteinen (gibt es im Spielwarengeschäft)
- Münzen, Knöpfen etc.
- geknickten, verschieden markierten Pappstreifen

2. Das Spielbrett kann notfalls schnell im Unterricht auf Packpapier oder einen großen Bogen Papier gezeichnet werden.

Eine andere Möglichkeit, für oftmaligen Gebrauch, ist, das Spielbrett auf festen Karton zu zeichnen und dann mit farbloser Selbstklebefolie zu überziehen. Soll das Brett zwecks leichterer Transportierung gefaltet werden, kann man die Knickestellen haltbarer machen, indem man sie auf der Rückseite mit einem selbstklebenden Leinenstreifen beklebt.

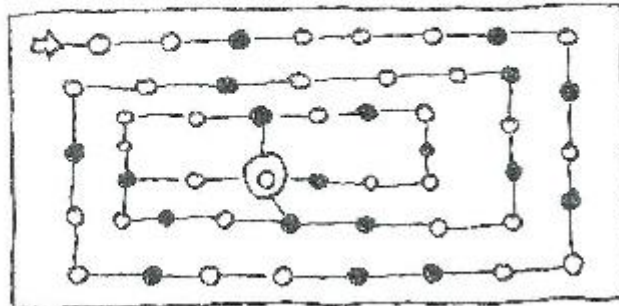
Anregungen für die Gestaltung von Spielbrettern geben die untenstehenden Beispiele.

3. Die Ereigniskarten (Textkarten) können ebenfalls in einfacher Form (auf Papierzettel) oder in haltbarer Form (Karton, evtl. mit Folie überzogen) hergestellt werden.

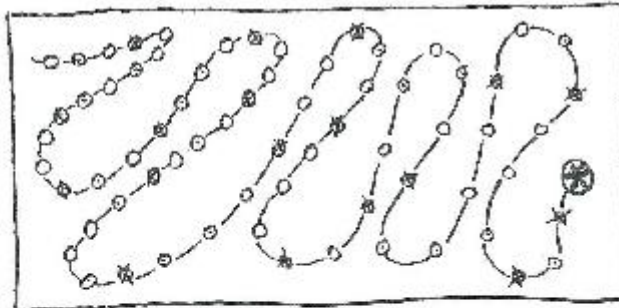
Die Ereignisfelder auf dem Spielbrett können auch in zwei verschiedenen Farben, z.B. rot und grün, markiert werden. Dem entsprechen rote und grüne Ereigniskarten, auf denen Angenehmes (rot) und Unangenehmes (grün) steht.

Anregungen für Textkarten und einige Themen geben die untenstehenden Beispiele.

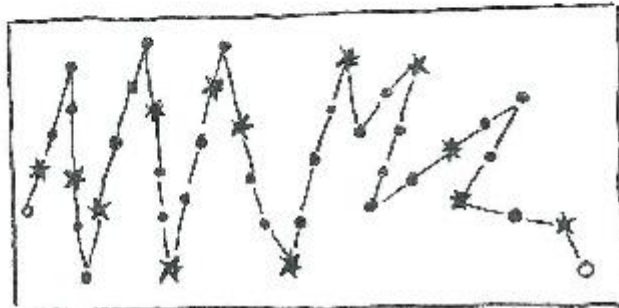




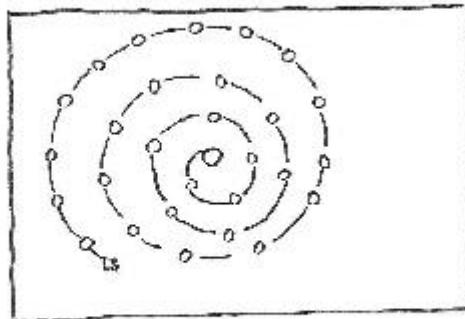
● Ereignisfeld



○ positives
■ negatives
Ereignisfeld



★ Ereignisfeld



**VORSCHLÄGE
FÜR
SPIELBRETT**



7. Montag Morgen
vor der Schule

a. Höre den Dialog. Nummeriere die
Fotos von 1-5!

b

Okay. Wie spät ist es jetzt?
Oh, schon Viertel vor acht, jetzt aber
schnell!



Könnt ihr um Viertel nach
fünf den Hund zum Tierarzt
bringen? Ich muss heute lange
arbeiten.

Kannst du das
machen, Andreas? Ich
darf die AG Keramik
nicht verpassen!



Um zwanzig nach sechs stehen Frau
und Herr Alexiou auf.



Um zehn vor sieben weckt Frau
Alexiou die Kinder. Herr Alexiou
macht das Frühstück.

b. Ordne die Uhren den Fotos zu!



halb acht



Viertel
vor acht



zehn vor
sieben



zwanzig
nach sechs



Viertel
nach sieben



8. Die Modalverben: können, müssen, dürfen

Ich **muss** heute lange **arbeiten**.Wir **dürfen** erst nach der 6. Stunde **gehen**.

Was ist richtig? Kreuze an!

1. Σε ποια θέση στην πρόταση βρίσκεται το Modalverb;
 α) στην 1η θέση β) στη 2η θέση γ) στο τέλος της πρότασης.
2. Σε ποια θέση βρίσκεται το δεύτερο ρήμα;
 α) στην 1η θέση β) στη 2η θέση γ) στο τέλος της πρότασης.
3. Ποιο ρήμα κλίνεται στην πρόταση;
 α) το Modalverb β) το ρήμα στο τέλος της πρότασης γ) και τα δύο ρήματα.

9. Trage die Formen aus den Dialogen in die Tabelle ein:

	können	müssen	dürfen
ich	kann		darf
du		musst	
er, sie, es	kann	muss	
wir		müssen	dürfen
ihr			dürft
sie	können	müssen	dürfen

AB: 11., 12., 13., 14., 15., 16., 17.





18. Einkaufen im Supermarkt

Was sagen Frau Alexiou und Carmen? Finde die richtige Reihenfolge!

Fr. A.: Carmen, ich gehe um halb fünf in den Supermarkt. Möchtest du mitkommen?

C.: Oh ja, ich komme gern mit! Ich will ein paar Dinge nach Spanien mitnehmen.

b

☐ Was nimmst du für deine Familie mit?

☐ Sie kostet einen Euro. Guck mal hier, das Obst. Das ist schön frisch. Möchtest du Obst mitnehmen?

☐ Also kein Obst. Suchst du noch ein Stück Käse für das Abendessen aus?

☐ Ist die Schokolade hier nicht teurer als in Spanien?



19. Trennbare Verben (χωριζόμενα ρήματα): Ergänze!

c

Στα γερμανικά υπάρχουν ρήματα που ονομάζονται χωριζόμενα ρήματα. Σχηματίζονται από το ρήμα και το πρόθεμα. Το ρήμα βρίσκεται στην θέση και το πρόθεμα στο _____ της πρότασης.

Obst **kauf** e ich **wer** in Spanien **ein**.

Ich **will** Schokolade **mit** **nehm** en.

Όταν στην πρόταση υπάρχουν Modalverb και χωριζόμενο ρήμα η σύνταξη είναι όπως και με τα άλλα ρήματα. Κάνεται μόνο το _____ και βρίσκεται στη _____ θέση. Το _____ είναι άκλιτο στο _____ της πρότασης.



AB: 15., 16., 17.

Guten Appetit!



☐ Gernel Ich möchte Emmentaler Käse, weil der pikant ist.

☐ Ja, sie ist teurer, aber sie schmeckt so gut, besser als bei uns. Was kostet denn die Schokolade? Wissen Sie das?

☐ Ich möchte Wiener Würstchen und Schokolade mitnehmen.

☐ Nein, in Spanien ist das Obst frischer. Und es ist auch billiger. Das weiß ich, weil ich oft im Supermarkt einkaufe.



20. Komparativ: Συγκριτικός βαθμός: Ergänzel

frisch: Obst ist in Spanien _____ als in Deutschland.
billig: _____

Ο συγκριτικός βαθμός στα επίθετα σχηματίζεται προσθέτοντας την κατάληξη _____.
Σε κάποια επίθετα χρειάζεται προσοχή!

gut: Schokolade ist in Deutschland _____ (!) als in Spanien.
teuer: _____ (!)



Grammatiküberblick

AB: 18., 19., 20.



107

16

Sätze erweitern

GRAMMATIK:	Syntaktische Strukturen
NIVEAU:	***
DAUER:	5-30 Min.
MATERIAL:	Keines

VERLAUF:

1. Bitten Sie ein Mitglied der Gruppe, Adam und Eva, den Baum und den Apfel an die Tafel zu zeichnen.

2. Schreiben Sie einen Satz in folgender Anordnung an die Tafel:

SIE HOLT EINEN APFEL

Die Lerner müssen nun ein Wort an der von Ihnen angegebenen Stelle hinzufügen:

SIE HOLT ? EINEN APFEL

SIE	HOLT	?		EINEN		APFEL
SIE	HOLT	ICH		EINEN	?	APFEL
SIE	HOLT	ICH	?	EINEN	SCHÖNEN	APFEL
SIE	HOLT	ICH	OFF	EINEN	?	SCHÖNEN APFEL
SIE	HOLT	ICH	OFF	EINEN	SEHR	SCHÖNEN APFEL ?
SIE	HOLT	ICH	OFF	EINEN	SEHR	SCHÖNEN APFEL AUS DEM GARTEN.

VARIANTE:

Bei einer weiter fortgeschrittenen Gruppe können Sie die Lerner bitten, ein oder zwei aufeinander folgende Wörter an der jeweils angegebenen Stelle einzufügen. Sie können auch ein oder zwei aufeinander folgende Wörter löschen und nur neue

Schreiben Sie das von einem Lerner vorgeschlagene Wort auf, und bitten Sie ihn, den Satz laut vorzulesen. Sie selber bleiben völlig stumm. Wenn das vorgeschlagene Wort nicht passt, bitten Sie die anderen um ihre Ansicht (dabei dürfen Sie aber nicht sprechen, sondern müssen Ihre Frage rein mimisch ausdrücken). Erst dann, wenn niemand den Fehler erkennt, reagieren Sie, indem Sie das unpassende Wort auslöschen.

Setzen Sie die Übung fort, indem Sie weitere Stellen markieren, an denen ein Wort eingefügt werden soll – auch dort, wo syntaktisch kein Wort hineinpasst, denn es ist wichtig, dass den Lernern bewusst wird, an welchen Stellen man Wörter hinzufügen kann und an welchen nicht.

Eine Anfängergruppe hat den obigen Satz in folgenden Schritten erweitert; die fehlerhaften Vorschläge sind hier nicht aufgeführt (obwohl gerade sie einen wichtigen Teil des Lernprozesses darstellen).

Wortfolgen von mindestens drei Wörtern zulassen. Wenn der Satz so stark verändert wird, ändert sich natürlich auch sein Sinn grundlegend.

Notiz: Lou Spaventa

24 Durcheinander gewürfelte Sätze

GRAMMATIK: Wortstellung
NIVEAU: ★ bis ★★★
DAUER: 30-40 Min.
MATERIAL: Ein Text

VERLAUF:

1. Bilden Sie Zweiergruppen.
2. Diktieren Sie den ersten durcheinander gewürfelten Satz; einer der beiden Partner hat die Aufgabe, ihn auf ein einzelnes Blatt Papier zu schreiben.
3. Bitten Sie die Partner, die Wörter nun so anzuordnen, dass sie einen sinnvollen Satz ergeben, wobei sie alle Wörter verwenden und die Interpunktion ergänzen müssen. Diesen Satz schreiben sie ebenfalls auf.
4. Nun geben die Partner ihr Blatt nach rechts

weiter. Jede Gruppe erhält also den Satz der Nachbarn, den sie auf seine grammatikalische und orthographische Richtigkeit hin überprüft und, wo nötig, korrigiert.

5. Diskutieren Sie den nächsten durcheinander gewürfelten Satz.
6. Wiederholen Sie die Schritte 3 und 4.

7. Verteilen Sie den Originaltext (Kopiervorlage 21), und bitten Sie die Lerner, ihn mit ihrer Version zu vergleichen. Möglicherweise haben sie ausgezeichnete andere Sätze gebildet, die ebenso korrekt sind.

VARIANTE:

Diese Übung eignet sich besonders gut, um die Präsentation eines Lehrbuchtextes interessanter zu gestalten.

Idee: Olinu Brucka

Niveau ★: Beispiel aus *Stufen International I, Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche und Erwachsene*, Lektion 1 (Klett Edition Deutsch 1995).

1. ist Fabian alt Jahre Merkel 17
2. Azubi (Auszubildender) er ist
3. werden will Kfz-Mechaniker er
4. dreieinhalb Ausbildung seine dauert Jahre
5. im lernt Betrieb und er die Berufsschule er in geht Woche pro zweimal

Niveau ★★: Beispiel aus *Stufen International II, Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche und Erwachsene*, Lektion 6 (Klett Edition Deutsch 1995).

1. schon gereist bin Deutschland und durch und ich finde es zwei Österreich Wochen jetzt ich wunderbar
2. Frankfurt von Berlin gefahren nach ich hin
3. geblieben bin da Tage ich fünf
4. ich viel zuerst Stadtrundfahrt gesehen habe eine und gemacht
5. Osterferien sind interessant Brandentungen das und Gedächtniskirche die besonders gewesen für
6. gehabt auf Spaß auch viel einer ich auch heute Wannsee-Rundfahrt

Niveau ★★★: Beispiel aus *Stufen International II, Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche und Erwachsene*, Lektion 12 (Klett Edition Deutsch 1996).

1. Berufen last das vielen ist Trinkgeld in ein des Teil oder Gehalts Lohns
2. freiwillig es und im es Preis ist Restaurant enthalten ist
3. Trinkgeld aber meist es darf gibt und auch Freimlichkeit für ein Schnelligkeit
4. Restaurant der Service in gibt Deutschland z.B. man gutem etwa bei Rechnungssumme 10%
5. Nein allerdings der bekommt Trinkgeld Wirt

65 Welcher Satz ist falsch?

GRAMMATIK:	Verschiedene Strukturen
NIVEAU:	***
DAUER:	15-30 Min.
MATERIAL:	Ein Tesfbogen mit richtigen und falschen Übersetzungsbeispielen

VERLAUF:

1. Lassen Sie Zweiergruppen bilden, und geben Sie jedem Paar einen Tesfbogen (Kopiervorlage 58).

Es geht darum, dass die Lerner die richtigen Sätze herausfinden. Machen Sie sie darauf aufmerksam, dass meist nur ein Satz sprachlich und inhaltlich falsch ist, dass es aber auch mehrere sein können, und es sogar vorkommt, dass alle angegebenen Sätze richtig sind.

2. Bitten Sie die Lerner, während der Übung zwei- bis dreimal ihren Partner zu wechseln. Verfolgen Sie den Übungsablauf aufmerksam, aber helfen Sie den Lernern *nicht*, selber wenn sie Sie darum bitten. Bei dieser Aktivität müssen die Lerner nämlich selbst überprüfen, in wie weit ihnen strukturelle Besonderheiten des Deutschen bewusst sind.

3. Bitten Sie dann einen Lerner, die richtigen Sätze an die Tafel zu schreiben. Geben Sie Gelegenheit zur Diskussion, wenn Unsicherheiten bestehen. Greifen Sie aber möglichst nicht in das Gespräch ein. Lassen Sie die Lerner gegenseitig erklären, bleiben nämlich in ihrem Gedächtnis was raus besser haften als das, was Sie ihnen zu verdeutlichen versuchen!

Lösung:

Folgende Sätze sind falsch: 1c) – 2 alles richtig
3c), – 4d) – 5b) – 6 alles richtig



6. a. Was ist auf dem Foto?



Ist das e___ Buch?
Nein, das ist k___ Buch,
sondern e___ Heft.



Ist das e___ Bleistift?



Ist das e___ Pinsel?

b. Was braucht Carmen?



Braucht Carmen e___ Radiergummi?
Nein, sie braucht k___ Radiergummi,
sondern ___ Spitzer.



Braucht sie e___ Textmarker?



Braucht sie e___ Schultasche?

7. Η Maria-Christine αναρωτιέται εάν η Carmen έχει όλα τα πράγματα που χρειάζεται για το σχολείο. **Ergänze** den unbestimmten Artikel, seine Verneinung und die Possessivpronomen **mein/dein** im **Akkusativ** oder —!

M.-C.: Carmen, hast du einen Taschenrechner?

C.: Nein, ich habe k___ Taschenrechner.

M.-C.: Ok, du nimmst meinen Taschenrechner. Hast du e___ Lineal?

C.: Nein, ich habe k___ Lineal. Ich nehme d___ Lineal.

M.-C.: Carmen, brauchst du ___ Buntstifte?

C.: Ja, ich brauche ___ Buntstifte.

M.-C.: Ok, du nimmst m___ Buntstifte. Hast du ___ Federtasche?

C.: Ja, ich habe ___ Federtasche. Hier, guck! M___ Federtasche ist in der Schultasche.

1. Vergleiche! Was haben Andreas und Maria-Christine (nicht) in ihren Schultaschen?

4



Er hat ein Buch, _____

aber er hat keinen Füller, _____

Sie hat ein _____

aber sie hat kein _____



2. Richtig oder falsch? Schreibe die falschen Sätze mit nicht/kein(e).

- Carmen geht in die 7. Klasse. _____
- Andreas ist gut in Mathe. _____
- Der Unterricht am Goethe-Gymnasium dauert von 8.00 Uhr bis 13.30 Uhr. _____
- Carmen hat eine Schwester. _____
- Carmen kauft einen Malkasten. _____
- Carmen braucht neue Schulsachen. _____

3. Ordne zu!

- Wann?
 - zweimal in der Woche
 - am Montag
 - jeden Tag
 - von 9.00 Uhr bis 9.45 Uhr
 - 15 Minuten
 - am Donnerstag
 - in der fünften Stunde
 - in der ersten Stunde
 - eine Stunde
 - zwei
- Wie oft?
- Wie lange?
- Wie viele?

1.	
2.	
3.	
4.	

«Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον».