

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΓΕΡΜΑΝΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:

Die Förderung des Grammatikunterrichts durch den Einsatz neuer Medien

„Kahoot“ und „LearningApps“ im DaF-Unterricht

Η προώθηση της γραμματικής μέσω της χρήσης των νέων μέσων

**Τα διαδικτυακά εργαλεία „Kahoot“ και „LearningApps“ στο μάθημα της Γερμανικής
ως Ξένης Γλώσσας**

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ ΣΑΡΡΗ

A.M. 519979

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΚΑΝΕΛΛΑ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ

ΠΑΤΡΑ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2023

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



Konstantina Sarri

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Δρ. Κανελλά Αικατερίνη

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

Δρ. Μπερμπέρογλου Παράσχος

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Πάτρα, Ιούνιος 2023

«Με την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής διπλωματικής μου εργασίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κα. Κανελλά Αικατερίνη, μέλος ΣΕΠ του ΕΑΠ, για την πολύτιμη καθοδήγηση, τη συνεχή της στήριξη και τις άμεσες και εποικοδομητικές ανατροφοδοτήσεις της. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω τους καθηγητές του Μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών του προγράμματος «Διδακτική της Γερμανικής ως Ξένης Γλώσσας» για τη συμβολή τους στην επιστημονική μου συγκρότηση στα χρόνια της φοίτησής μου στο μεταπτυχιακό τμήμα σπουδών του ΕΑΠ»

Zusammenfassung

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit dem Einsatz neuer Medien zur Förderung der Grammatik im DaF-Unterricht. Ziel bei dieser Arbeit und Kern dieses Forschungsanliegens ist zu untersuchen, inwieweit der Einsatz neuer Medien und im Einzelnen die E-Plattformen „Kahoot“ und „LearningApps“ den Grammatikunterricht fördern und die Lernenden zu einer effektiven und erfolgreichen Kognitivierung der Grammatik führen können. Aus diesem Grund habe ich mich entschieden, zwei Unterrichtseinheiten zu gestalten, eine mit dem Einsatz neuer Medien und eine ohne diese Medien. Die zwei Unterrichtseinheiten wenden sich an Lernende, die sich auf der Niveaustufe A2 befinden.

Diese Arbeit besteht aus einem theoretischen und aus einem praktischen Teil. Im theoretischen Teil der Arbeit werden verschiedene Themenbereiche erwähnt, die als Grundlage des praktischen Rahmens dienen: die Definition und Dimensionen der Grammatik, die sprachbezogene Kognitivierung und die Prinzipien der Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht. Im theoretischen Teil werden auch die verschiedenen neuen Medien präsentiert und die Bedeutung der digitalen Medien und der E-Plattformen für den Fremdsprachen- bzw. Grammatikunterricht betont. Außerdem werden das Übungsgeschehen im Grammatikunterricht und die Faktoren, die bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt werden sollten, präsentiert.

Im praktischen Teil dieser Arbeit wird die Durchführung von zwei unterschiedlichen Unterrichtseinheiten, eine mit dem Einsatz neuer Medien und eine Unterrichtseinheit ohne diese Medien dargestellt. Anhand eines Kontrolltests wird am Ende dieser Unterrichtseinheiten ein Vergleich zwischen den zwei Unterrichtseinheiten durchgeführt. Es wird nachgewiesen, dass der Einsatz der Plattformen "Kahoot" und "LearningApps" effektiv bei der Vermittlung und Kognitivierung der Grammatik beigetragen hat. Die zwei oben genannten E- Plattformen dienten zur Anfertigung von Aufgaben und Übungen, was das Interesse der Lernenden anregte und ihre Motivation verstärkte, aktiv am Unterrichtsprozess teilzunehmen.

Schlüsselwörter: Grammatikunterricht, neue Medien, E-Plattformen, interaktive Aufgaben

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία ασχολείται με τη χρήση των νέων μέσων για την προώθηση της γραμματικής στο μάθημα της Γερμανικής ως ξένης γλώσσας. Στόχος σε αυτή την εργασία είναι να εξεταστεί, κατά πόσο η χρήση των νέων ηλεκτρονικών μέσων τεχνολογίας και συγκεκριμένα οι ηλεκτρονικές πλατφόρμες „Kahoot“ και „LearningApps“ μπορούν να συμβάλλουν στην προώθηση της γραμματικής και να οδηγήσουν τους μαθητές στην αποτελεσματική και επιτυχημένη αφομοίωση της γραμματικής. Γι' αυτό το λόγο αποφάσισα να διαμορφώσω δύο διδακτικές ενότητες, μια με τη χρήση των ψηφιακών μέσων και μια χωρίς τη χρήση αυτών. Οι δύο διδακτικές ενότητες απευθύνονται σε μαθητές επιπέδου A2.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από ένα θεωρητικό και ένα πρακτικό μέρος. Στο θεωρητικό μέρος της εργασίας παρουσιάζονται διαφορετικοί θεματικοί τομείς, όπως ο ορισμός και οι διαστάσεις της γραμματικής, η γλωσσική αφομοίωση και οι αρχές της διδασκαλίας της γραμματικής στο μάθημα της Γερμανικής ως ξένης γλώσσας, οι οποίοι λειτουργούν ως βάση για το πρακτικό μέρος της εργασίας. Στο θεωρητικό μέρος παρουσιάζονται επίσης διαφορετικά νέα τεχνολογικά μέσα και τονίζεται η σημασία της χρήσης των ψηφιακών μέσων και των ηλεκτρονικών πλατφορμών. Επιπρόσθετα παρουσιάζονται οι κατηγορίες των ασκήσεων στο μάθημα της γραμματικής καθώς και οι παράγοντες που πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά το σχεδιασμό του μαθήματος.

Στο πρακτικό μέρος της εργασίας παρουσιάζεται η υλοποίηση δύο διαφορετικών διδακτικών εννοιών, μια με τη χρήση των νέων μέσων και μια χωρίς τη χρήση αυτών. Μέσω ενός διαγνωστικού τεστ στο τέλος των διδακτικών εννοιών πραγματοποιείται μια σύγκριση αυτών. Μέσω της σύγκρισης αποδείχθηκε ότι η χρήση των πλατφορμών „Kahoot“ και „LearningApps“ έχουν συμβάλει αποτελεσματικά στη διδασκαλία και αφομοίωση της γραμματικής. Οι δύο πλατφόρμες που αναφέρθηκαν παραπάνω συνέβαλλαν στην διαμόρφωση ασκήσεων, οι οποίες τόνωσαν το ενδιαφέρον των μαθητών και ενίσχυσαν το κίνητρό τους να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης.

Λέξεις- Κλειδιά:

μάθημα γραμματικής, νέα μέσα, ηλεκτρονικές πλατφόρμες, διαδραστικές ασκήσεις

Inhaltsverzeichnis

0. Einleitung	9
1. Grammatik im Fremdsprachenunterricht	11
1.1. Grammatik: Definition und Dimensionen	11
1.2. Die Stellung der Grammatik in den Methoden des Fremdsprachenunterrichts.....	16
2. Kognitivierung und Grammatikvermittlung	19
2.1. Sprachbezogene Kognitivierung	20
2.1.1. Wahlfeld und Bedingungsfeld	20
2.1.2. Voraussetzungen der Kognitivierung	22
2.2. Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht	24
2.2.1. Induktion und Deduktion	26
2.2.2. Deklaratives und Prozedurales Wissen	28
2.3. Das klassische Phasenmodell	29
2.4. Die Rolle der Lehrkraft und die Prinzipien eines guten Unterrichts	30
2.5. Übungen und Aufgaben im Fremdsprachenunterricht	32
2.6. Lehr- bzw. Lernziele im DaF-Unterricht.....	36
3. Der Einsatz von neuen Technologien im DaF-Unterricht	37
3.1. Audiovisuelle und digitale Medien	37
3.2. Computernutzung	39
3.3. Videos im DaF-Unterricht	40
3.4. Visualisierung	41
3.5. Die E-Plattformen „Kahoot“ und „LearningApps“	41
4. Planung der Unterrichtseinheiten in Gruppe A und Gruppe B	44
4.1. Beschreibung der Rahmenbedingungen	44
4.2. Vorausgesetzte Vorkenntnisse und das Niveau A2 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen	48
4.3. Bestimmung von Lehr- Lernzielen und Medien	49
5. Durchführung der Unterrichtseinheiten in Gruppe A und Gruppe B.....	50
5.1. Gruppe A – Grammatikunterricht mit dem Einsatz von „Kahoot“ und „LearningApps“	50
5.1.1. Erste Unterrichtsstunde	51

5.1.1.1.	Einführungsphase	51
5.1.1.2.	Bearbeitungsphase	52
5.1.1.3.	Anwendungsphase	53
5.1.2.	Zweite Unterrichtsstunde	54
5.1.2.1.	Einführungsphase	54
5.1.2.2.	Bearbeitungsphase	55
5.1.2.3.	Anwendungsphase	55
5.2.	Gruppe B – Grammatikunterricht ohne den Einsatz von „Kahoot“ und „LearningApps“	56
5.2.1.	Erste Unterrichtsstunde	56
5.2.1.1.	Einführungsphase	56
5.2.1.2.	Bearbeitungsphase	57
5.2.1.3.	Anwendungsphase	57
5.2.2.	Zweite Unterrichtsstunde	58
5.2.2.1.	Einführungsphase	58
5.2.2.2.	Bearbeitungsphase	59
5.2.2.3.	Anwendungsphase	60
5.3.	Durchführung des Kontrolltests	60
6.	Evaluation der Ergebnisse aus dem Kontrolltest	61
7.	Schlussfolgerungen	65
8.	Literaturverzeichnis	66
	Anhang	72

0. Einleitung

Wir leben in einem Zeitalter, in dem die Technologie und die Digitalisierung rasante Veränderungen mit sich gebracht haben. Unsere Epoche ist als „Computerzeitalter“ oder „digitales Zeitalter“ charakterisiert. Die Entwicklung der Technologie sowie die Digitalisierung haben auch die Unterrichtsplanung beeinflusst. Vielmehr werden neue Medien im Fremdsprachenunterricht eingesetzt, so dass das Fremdsprachenlernen angenehm und interessant wird.

Die vorliegende Diplomarbeit befasst sich mit der Förderung des Grammatikunterrichts durch den Einsatz neuer Medien. Ziel bei dieser Arbeit ist, zu untersuchen, inwieweit der Einsatz von neuen Medien im Grammatikunterricht auf dem Niveau A2 effektiv ist und ob es sich lohnt, neue Medien in den Fremdsprachenunterricht zu integrieren.

Das erste Kapitel beschäftigt sich mit dem Begriff „Grammatik“ im Fremdsprachenunterricht. In diesem Kapitel werden die Definition und die Dimensionen des Begriffs „Grammatik“ präsentiert. Außerdem wird erwähnt, welche Stellung die Grammatik in den Methoden des Fremdsprachenunterrichts einnimmt.

Thema und Gegenstand des zweiten Kapitels sind zwei wichtige Begriffe für den Grammatikunterricht, die Begriffe „Kognitivierung“ und „Grammatikvermittlung“. Zuerst werden der Begriff „Kognitivierung“ und ihre Voraussetzungen präsentiert. Dann werden das Wahlfeld und Bedingungsfeld analysiert, denn sie beeinflussen die Durchführung und Planung des Grammatikunterrichts. Des Weiteren werden sowohl die Grammatikvermittlung, ihre Arten und ihre Prinzipien als auch die Begriffe „deklaratives“ und „prozedurales“ Wissen dargestellt. Sie stehen in engem Zusammenhang mit der Kognitivierung. Im Anschluss daran wird das klassische Phasenmodell dargestellt, das in der Unterrichtsplanung verwendet wird, die Rolle der Lehrkraft bei dem Unterrichtsprozess betont sowie die Merkmale eines guten Unterrichts präsentiert. In diesem Kapitel geht es auch um die Grammatikübungen im Fremdsprachenunterricht, weil sie ein grundlegender Bestandteil des Unterrichts sind. Das Kapitel schließt mit den Lehr- bzw. Lernzielen im DaF-Unterricht.

Das dritte Kapitel befasst sich mit dem Einsatz von neuen Medien im Fremdsprachenunterricht. Es werden die audiovisuellen und digitalen Medien und die Computernutzung im Fremdsprachenunterricht präsentiert. Außerdem werden die Vorteile von Videos im Unterrichtsprozess dargestellt. Weiterhin präsentiere ich die Visualisierung und

ihre Nützlichkeit im Fremdsprachenunterricht. Das Kapitel schließt mit der Präsentation der Lernplattformen „Kahoot“ und „LearningApps“, die ich für die Anfertigung von Übungen in der ersten Gruppe von Lernenden angewendet habe.

Im vierten Kapitel meiner Masterarbeit beginnt der praktische Teil dieser Arbeit, wobei ich mich mit wichtigen Aspekten der Unterrichtsplanung beschäftige. Dabei werden die Rahmenbedingungen meiner zwei Gruppen und die vorausgesetzten Vorkenntnisse für meine Unterrichtseinheiten sowie die Anforderungen auf dem Niveau A2 nach GERfS erwähnt. Weiterhin präsentiere ich die Lern- und Lehrziele und die Medien, die im Unterrichtsprozess eingesetzt werden.

Im fünften Kapitel wird die Durchführung der Unterrichtseinheiten mit der gleichen Grammatikstruktur in Gruppe A und Gruppe B dargestellt. Das Thema dieser Unterrichtseinheiten ist die Bildung des Perfekts bei regelmäßigen Verben. Jede Unterrichtseinheit besteht aus zwei Unterrichtsstunden, die in drei Phasen eingeteilt werden. Für die Gruppe A wird die Unterrichtseinheit mit dem Einsatz von „Kahoot“ und „LearningApps“ durchgeführt. Im Gegensatz dazu wird die Unterrichtseinheit für die Gruppe B ohne den Einsatz von den oben genannten E-Plattformen gestaltet. Am Ende der Unterrichtseinheiten wird in beiden Gruppen ein Kontrolltest durchgeführt, damit ich prüfe, ob der Einsatz der E-Plattformen „Kahoot“ und „LearningApps“ effektiv für die Grammatikvermittlung ist.

Im sechsten Kapitel stelle ich die Evaluation dar, die anhand des Vergleichs zwischen den zwei Unterrichtseinheiten und der Ergebnisse aus dem Kontrolltests vorkommt. Im siebten Kapitel werden die Schlussfolgerungen dieser Masterarbeit präsentiert.

1. Grammatik im Fremdsprachenunterricht

Es gibt keinen Zweifel darüber, dass die grammatischen Kenntnisse von großer Bedeutung für den Erwerb einer Fremdsprache sind. Der Grund dafür ist, dass die Grammatik die Basis einer Sprache ist, damit man richtig spricht und schreibt. Viele Menschen sind der Überzeugung, dass die Grammatik das Schwierigste bei dem Erlernen einer Fremdsprache ist.

Die Grammatik nimmt eine wesentliche Rolle im Fremdsprachenunterricht ein. Sie ist jedoch kein Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts, sondern das Mittel, damit der Lerner eine Sprache erlernt. Alle Lehrer haben sich irgendwann gefragt, ob sie ein grammatisches Phänomen richtig und ausreichend erklärt haben und ob die Schüler es verstanden haben (Funk/ Koenig 1991: 6).

Im Folgenden erläutere ich den Begriff „Grammatik“ und stelle die zwei Arten von Grammatik, die linguistische und didaktische Grammatik dar. Weiterhin stelle ich die Unterschiede zwischen einer linguistischen und einer didaktischen Grammatik sowie die Faktoren, die man bei der Umformung der linguistischen Grammatik in eine didaktische Grammatik berücksichtigen soll, dar.

1.1. Grammatik: Definition und Dimensionen

Laut Tsokoglou (2002: 13) ist der Begriff „Grammatik“ komplex zu definieren und deshalb gibt es verschiedene Definitionen darüber. Laut Wahrig (1980: 1612) stellt die Grammatik den Aufbau und die Regeln einer Sprache dar. Es handelt sich um ein Mittel, mit dem man die Bestandteile einer Sprache unterscheiden kann. Nach Storch (1999: 74) ist die Grammatik mit der geistigen Kompetenz verbunden, denn mit dem Begriff „Grammatik“ wird die Struktur von sprachlichen Äußerungen genannt. Außerdem bemerken Götze und Helbig (2001: 24), dass die Grammatik nicht nur in Zusammenhang mit der Morphosyntax steht, sondern auch die Zusammenhänge und Beziehungen des Sprachsystems umfasst.

Helbig unterscheidet bei der Verwendung des Begriffs „Grammatik“ drei verschiedene Bedeutungen. Er spricht von einer Grammatik A, B und C. Mit der „Grammatik A“ ist das komplette Regelsystem einer Sprache, unabhängig von dessen Benennung oder Beschreibung durch die Sprachwissenschaft, gemeint. Als „Grammatik B“ wird die sprachwissenschaftliche

Beschreibung des Regelsystems bezeichnet. Damit ist zu verstehen, dass die Linguisten anhand der Grammatik B die Grammatik A zu beschreiben versuchen. Mit der „Grammatik C“ ist das Regelsystem gemeint, das sich die Lerner im Fremdsprachenunterricht erwerben, oder das Regelsystem, das die Muttersprachler beherrschen. Die Grammatik C wird als „Grammatik im Kopf“ charakterisiert. Weiterhin unterscheidet Helbig die Grammatik B in Grammatik B1 und Grammatik B2 (Helbig 1981: 56). Diese Definition lässt sich graphisch so darstellen:

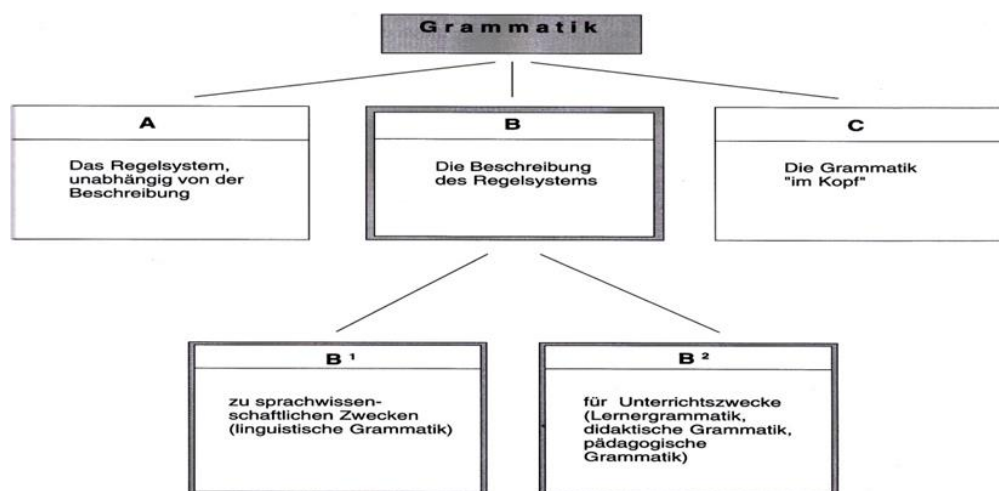


Abb.1: Unterscheidung der Grammatik

Bevor ich auf die Merkmale der linguistischen Grammatik eingehe, möchte ich kurz festlegen, dass die zwei Arten von Grammatiken, die linguistische und die didaktische Grammatik eine verschiedene Funktion erfüllen. Die eine ist für die Muttersprachler konzipiert worden und die andere für den Fremdsprachenunterricht. Es ist nachvollziehbar, dass zwei Grammatiken vorhanden sind, da die Konsumenten einer Grammatik unterschiedliche Bedürfnisse haben. Zum einen gibt es die Linguisten und die Muttersprachler und zum anderen sind wir die Leute, die eine Sprache als Fremdsprache erlernt haben. Folglich muss die linguistische Grammatik für die Muttersprachler in dem Sinne gefasst werden, dass sie bestimmte Phänomene ihnen in Erinnerung ruft und darstellt, welche sie jedoch teilweise schon durch ihr „Sprachgefühl“ korrekt gestalten und anwenden. Eine Grammatik muss jedoch für den Fremdsprachenunterricht explizite Regeln enthalten, und kann auf keinen Fall von einem bestehenden Sprachgefühl ausgehen (Helbig 1981: 53-55).

Unter dem Begriff der „linguistischen Grammatik“ ist laut Götze (2001: 188) eine Grammatik gemeint, die eine Sprache auf eine systematische, umfangreiche und wissenschaftliche Art und Weise darstellt. Ziel bei einer linguistischen Grammatik ist die Erweiterung des Sprachwissens. Die linguistische Grammatik ist ein indirektes Lehrmaterial, da es nicht im Unterricht angewandt wird. Sie ist ein Nachschlagewerk und stellt den Grundstein für den Fremdsprachenunterricht. Die Grammatik B1 beinhaltet nur die Theorie der grammatischen bzw. phonologischen etc. Phänomene und somit lässt sich sagen, dass sie systeminternen linguistischen Prinzipien folgt. Ausschlaggebend ist für sie, dass sie über ein Benennungssystem verfügt, dass reich an Fachwörtern, Terminologien und Nomenklaturen ist. Außerdem erfasst sie alle grammatischen Phänomene einer Sprache ausgiebig und schließt keines aus. Ausnahmen werden besonders hervorgehoben und markiert (Helbig 1981: 56ff.). Deshalb wird sie zur Vermittlung und Festigung der grammatischen Phänomene verwendet (Tsokoglou 2002: 29). Charakteristisch für die Grammatik B1 sind die abstrakten Beschreibungen und Visualisierungen sowie die Kürze ihrer Darstellungen. Zusätzlich achtet sie nicht auf lernpsychologische Faktoren. Im Übrigen folgt sie nicht dem Prinzip einer schrittweisen Progression vom Einfachen zum Schwierigen, sondern sie hat ihren eigenen Aufbau (Helbig 1981: 56ff.).

Laut Storch (1999: 77) wird der Begriff „didaktische Grammatik“ für die Beschreibung der Sprache verwendet, sodass die Lernenden imstande sind, eine Fremdsprache zu verstehen und zu lernen. Ziel bei einer didaktischen Grammatik ist die Strukturen und die Formen einer Fremdsprache anhand von bestimmten Kriterien darzustellen. Diese Kriterien sind die Belastbarkeit, Lernbarkeit und Verständlichkeit. Es ist von großer Bedeutung, dass die grammatischen Regeln einfach und mit Klarheit konzipiert werden sollen, damit man diese Regeln bei der Kommunikation anwenden kann. Darunter versteht man, dass die Verständlichkeit sich erhöht, wenn die grammatischen Phänomene und Strukturen einfach dargestellt werden und den Lernenden verständlich sind (ebd.: 78).

Außerdem sollen bei der Formulierung der didaktisch-grammatischen Beschreibungen das Alter, das Niveau und die Interessen der Lernenden ernst genommen werden. Damit ist zu verstehen, dass die grammatischen Strukturen im Rahmen einer pädagogischen Grammatik kurz und leicht sein sollen, damit die Lernenden sie verwenden können. Was den Inhalt einer pädagogischen Grammatik angeht, konzentriert er sich auf das Wesentliche und wird deskriptiv und konkret präsentiert. Weiterhin werden die grammatischen Strukturen durch

Visualisierungen, wie beispielsweise Symbole oder Tabellen dargestellt (ebd.: 79). Diese sollen anschaulich dargestellt werden, sodass die Lerner sie verstehen. Die grammatischen Strukturen sollen sich auf jedem Fall der sprachlichen Wirklichkeit anpassen und handlungsanweisend sein (ebd.: 83).

Im Rahmen der pädagogischen Grammatik bemerken Huneke / Steinig (2005: 183), dass die Strategievermittlung eine große Rolle einnimmt. Strategien, Denkroutinen und mentale Operationen werden den Lernenden mitgeteilt, so dass das Erlernen leichter für sie ist. Was die grammatischen Darstellungen betrifft, sollen sie mit einem bestimmten Verwendungszweck verbunden sein und in einem konkreten Kontext beschrieben werden. Der Grund dafür ist, dass die Kommunikation die obererste Funktion dieser Grammatik ist. Grundlegende Kriterien bei der Auswahl von den Grammatiklernstoffen sind die Bedürfnisse und Kenntnisse der Lernenden (ebd.: 183).

Bei der didaktischen Grammatik handelt es sich um ein direktes Lehrmaterial, das im Unterricht eingesetzt werden kann. Bei dieser Grammatik werden die grammatischen Phänomene ausführlich beschrieben und mit vielen Beispielen bereichert sowie mit Übungen gestützt. Die didaktische Grammatik ist so aufgebaut, dass die Lernenden zuerst mit den einfachen grammatischen Phänomenen konfrontiert werden und langsam geht sie zu den schwierigeren über. Ihr Ziel ist die Entwicklung sprachlicher Fertigkeiten bei den Lernern. Außerdem enthält sie nur die grammatischen Phänomene vom Niveau des Schülers. Charakteristisch für die Grammatik B2 sind ihre Anschaulichkeit und Genauigkeit. Hier werden auch die lernpsychologischen Faktoren, wie Verstehbarkeit und Behaltbarkeit neben Einsetzbarkeit Achtung geschenkt (Helbig 1981: 56f).

Bei einem Vergleich zwischen der linguistischen und didaktischen Grammatik kommen Unterschiede vor. Die eine, die linguistische Grammatik, ist für die Muttersprachler konzipiert worden während die andere, die didaktische, für den Fremdsprachenunterricht. Es ist nachvollziehbar, dass zwei Grammatiken vorhanden sind, da die Konsumenten einer Grammatik unterschiedliche Bedürfnisse haben. Zum einen gibt es die Linguisten und die Muttersprachler und zum anderen gibt es die Leute, die eine Sprache als Fremdsprache erlernt haben. Folglich muss die linguistische Grammatik für die Muttersprachler in dem Sinne gefasst werden, dass sie bestimmte Phänomene ihnen in Erinnerung ruft und darstellt, welche sie jedoch teilweise schon durch ihr „Sprachgefühl“ korrekt gestalten und anwenden.

Eine Grammatik muss jedoch für den Fremdsprachenunterricht explizite Regeln enthalten, und kann auf keinen Fall von einem bestehenden Sprachgefühl ausgehen. Außerdem muss sie als ein Werkzeug fungieren, damit die Sprachkompetenz eines Schülers zunächst aufgebaut wird. Die Grammatik für den Muttersprachenunterricht lehnt sich an die Sprachkompetenz des Schülers. Ein weiterer wesentlicher Unterschied, welcher diese zwei Grammatiken unterscheidet, ist dass bei der Grammatik für Muttersprachler viele grammatische Phänomene ausgelassen werden beziehungsweise nur kurz erwähnt werden, weil sie für die Lerner offensichtlich sind. Im Gegensatz dazu gibt es die Fremdsprachengrammatik, die einzelne grammatische Phänomene ausführlich visualisieren muss und besonders explizit erklären muss, damit es zu keinen Missverständnissen kommt. Zuletzt ist die Grammatik der Muttersprachler nicht nur eine „Resultatsgrammatik“, wie die Grammatik des Fremdsprachenunterrichts, sondern auch eine „Problemgrammatik“. Hier werden diverse Meinungsunterschiede von Autoren beziehungsweise Sprachwissenschaftlern bezüglich eines Phänomens dargestellt und diskutiert, um zu einer Lösung zu gelangen. Auf keinen Fall kann die Grammatik des Fremdsprachenunterrichts Problemerkörterungen beinhalten. Sie muss schlicht und einfach sein und konkrete Gebrauchsregeln anbieten (Helbig 1981: 53-55).

Im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts soll die linguistische Grammatik in eine didaktische Grammatik umgeformt werden und das ist eine notwendige Übergangsphase (Tsokoglou 2002: 24). Wie schon erwähnt wurde, ist die didaktische Grammatik ein direktes Lehrmaterial, das direkt in den Fremdsprachenunterricht von dem Lehrpersonal eingeführt werden kann. Diese Grammatik wird induktiv gelehrt und ihr Ziel ist die Entwicklung von sprachlichen Fertigkeiten. Im Rahmen dieser Grammatik werden die grammatischen Phänomene anhand von didaktisch- methodischen Prinzipien in einer Reihenfolge, von dem Einfachen zu dem Schwierigen dargestellt. Bei der Umformung der linguistischen Grammatik in eine didaktische Grammatik sollen folgende Faktoren berücksichtigt werden (ebd.: 24):

- a) das Unterrichtsziel und die Zielkonzeption des Unterrichts und die abhängigen Zielfähigkeiten, wie Lesen und Sprechen
- b) weitere linguistische Faktoren, die konfrontativ und quantitativ-statistisch sind. Ein Beispiel hierfür ist die Häufigkeit bestimmter sprachlicher Erscheinungen
- c) physiologische Faktoren, wie das Alter der Lernenden

- d) psychologische Faktoren
- e) das Niveau der Lernenden
- f) die Form des Unterrichts, ob er Gruppen- oder Einzelunterricht ist,
- g) die technischen Mittel, wie zum Beispiel die Anwendung von audiovisuellen oder anderen technischen Medien.

Im folgenden Unterkapitel wird ein historischer Überblick über die Stellung der Grammatik in den verschiedenen Methoden des Fremdsprachenunterrichts dargestellt, nämlich von den 19. Jahrhundert bis heutzutage, wo die Grammatik eine ganz unterschiedliche Rolle im DaF-Unterricht spielt.

1.2. Die Stellung der Grammatik in den Methoden des Fremdsprachenunterrichts

In diesem Unterkapitel präsentiere ich die Stellung der Grammatik in den verschiedenen Methoden des Fremdsprachenunterrichts. Ziel in diesem Kapitel ist darzustellen, wie die Grammatik in diesen Methoden wahrgenommen wird. Diese Methoden sind die Grammatik-Übersetzungs-Methode, die direkte Methode, die audiolinguale-audiovisuelle Methode und die kommunikativ-pragmatisch orientierte Methode. In meiner Arbeit basieren die Grammatikeinheiten beider Gruppen auf die kommunikativ-pragmatisch orientierte Methode, da diese aktuell ist und vorwiegend Aspekte betrifft, den kommunikativ- pragmatischen und den pädagogischen Aspekt.

Die Grammatik-Übersetzungs-Methode wurde im 19. Jahrhundert entwickelt. Ziel war den Bau der fremden Sprache grammatisch zu beschreiben und sie durchsichtig und beherrschbar für die Lernenden zu machen (Huneke / Steinig 2010: 189). Die met Sprachliche Formulierung von Grammatikregeln steht im Vordergrund des Sprachlernens und die Muttersprache der Lernenden gilt als Vermittlungssprache im Unterricht (ebd.: 191). Im Rahmen dieser Methode wird die Grammatik in einem Text kontextualisiert. Weiterhin wird sie mit Hilfe von Beispielen dargestellt. Im Anschluss daran werden den Lernenden die Regeln erklärt und Übungen zum Verstehen des grammatischen Phänomens durchgeführt (Funk und Koenig 1991: 38).

Die direkte Methode¹ ist der Wegbereiter der audiolingualen / audiovisuellen Methode. Im Rahmen dieser Methode wird das Erlernen einer Fremdsprache mit dem Erwerb der Muttersprache verglichen. Damit ist zu verstehen, dass die Lernenden zuhören und nachahmen sollen. Das Adjektiv „direkt“ zeigt, dass die Lernenden eine Fremdsprache wie die Muttersprache lernen sollen. Dabei spielt die Muttersprache keine wichtige Rolle im Fremdsprachenunterricht. Bei dieser Methode steht die gesprochene Sprache im Vordergrund des Fremdsprachenunterrichts und nicht die schriftliche wie in der Grammatik-Übersetzungsmethode (Tsokoglou 2002: 193).

Laut Tsokoglou (2002: 193) bezieht sich die audiolinguale und audiovisuelle Methode auf die direkte Methode. Bei der audiolingualen Methode steht die Verbindung des linguistischen Strukturalismus und der behavioristischen Lerntheorie im Vordergrund. Außerdem fungiert die audiovisuelle Methode als Weiterentwicklung der audiolingualen Methode (ebd.: 197). Diese Methode bezieht sich auf den Strukturalismus, in dem die Sprache als „verbales Verhalten“ angenommen wird. Damit ist zu verstehen, dass der Spracherwerb das Ergebnis von Konditionierungsprozessen ist, das auf dem Prinzip von Reiz und Reaktion basiert. Er wird durch das Aufnehmen, die Nachahmung und durch das Einüben von Satzmustern erfolgt (ebd. 198-199).

Darüber hinaus ist Ziel des Fremdsprachenunterrichts vor allem der mündliche Sprachgebrauch, das Sprachkönnen in Alltagssituationen und nicht das Sprachwissen. Kennzeichnend für die audiolinguale - audiovisuelle Methode ist die Anwendung der Einsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht (Tsokoglou 2002: 199). Liedke (2005: 12) beobachtet, dass die Bedeutungserklärung von Vokabeln (Semantisierung) über Abbildung in der Fremdsprache erfolgt. Dabei werden in mehr oder weniger systematischer Weise verschiedene semantische Merkmale genannt sowie prototypische Vorstellungen beschrieben.

Was die Grammatikprogression bei dieser Methode anbelangt, ist sie strikt geplant. Damit ist zu verstehen, dass in den Übungen die Vorgabe von Satzmustern, Imitationen, das Nutzen von Induktion und Verstärkung, die Anlage auf Transfer hin und Ersetzungsübungen zu finden sind. An erster Stelle befindet sich die Reproduktion von Gesprächen und

¹Die direkte Methode wird auch „Reformmethode“ genannt (Tsokoglou 2002: 193)

kommunikativen Mustern. Außerdem kann der Lernstoff auch audiovisuell durch Fotos, Filme oder Sprachaufnahmen vermittelt werden².

In den 80er Jahren bestimmt die kommunikative Methode die Entwicklung von Lehrmaterialien. Ziel bei dem kommunikativen Ansatz ist die Kommunikationsfähigkeit zwischen Partnern unter dem Einsatz kognitiven Wissens und kreativer Fähigkeiten (Sklizmantaité 2006: 84-85). Was die kommunikative Kompetenz betrifft, ist Hymes (1972: 269-293)³ der Meinung, dass bei der Beherrschung einer Sprache die Fähigkeit zum Sprachgebrauch wichtiger als die Regeln zur Produktion korrekter Sätze ist. In seiner Definition der kommunikativen Kompetenz betont Piepho die Wichtigkeit der soziokulturellen Zielsetzungen, der Emanzipation der Lernenden und der Rolle des Lehrpersonals während des Unterrichts (Sadownik 2020: 50):

„Kommunikative Kompetenz bedeutet nämlich weder in der einen noch in der anderen Auslegung das Erreichen bestimmter Normen, sondern die Fähigkeit, sich ohne Ängste und Komplexe mit sprachlichen Mitteln, die man durchschaut und in ihren Wirkungen abschätzen gelernt hat, zu verständigen und kommunikative Absichten auch dann zu durchschauen, wenn sie in einem Code ausgesprochen werden, den man selbst nicht beherrscht und der nur partiell im eigenen Idiolekt vorhanden ist.“ (Piepho 1974: 9-10)

Im Rahmen dieser Methode wird die Sprache pragmatisch gesehen. Deshalb spielt die Versprachlichung von Sprechabsichten eine grundlegende Rolle im Fremdsprachenunterricht. Die visuellen Elemente wie die Bilder und Zeichnungen tragen zu dem Lern- und Arbeitsprozess bei. Der Unterricht ist offen mit verschiedenen Arbeits-, Sozial- und Übungsformen. Das Unterrichtsmaterial ist lerngruppenorientiert und wird anhand der Interessen der Lernenden formuliert. Was die Lehrenden anbelangt, sollen sie nicht mehr Vermittler, sondern Lernhelfer sein. Außerdem wird die Grammatik im kommunikativen Kontext geboten, jedoch ohne Regelangebot. Lesen, Hören und Verstehen von Gebrauchs- und Alltagstexten stehen im Vordergrund des Fremdsprachenunterrichts, während bestimmte Textsorten vernachlässigt werden. Das relativ starke Vorherrschen von Kommunikation in Alltagssituationen und damit eine oft zu eng verstandene Kommunikation (die z. T. die schriftliche Kommunikation vernachlässigt) führen dazu, dass der Erfolg dieses Ansatzes sehr stark von Zielgruppen und Lehrenden abhängig ist (Sklizmantaité 2006: 84-85).

² <https://home.edo.tu-dortmund.de/~hoffmann/ABC/Fremdsprachenunt.html>

³ zitiert in Sadownik 2020: 45

Die neuen linguistischen und lerntheoretischen Erkenntnisse öffneten den Weg für eine neue Konzeption in der Fremdsprachendidaktik und für die Formulierung neuer Methoden im Fremdsprachenunterricht wie die Entwicklung der kommunikativ-pragmatisch orientierten Methode. Diese Methode basiert vorwiegend auf zwei Aspekte, den kommunikativ-pragmatischen Aspekt und den pädagogischen Aspekt (Tsokoglou 2002: 208). Der kommunikativ-pragmatische Aspekt ist mit dem pädagogischen Aspekt verbunden, weil dieser den Lernenden im Vordergrund des Lernprozesses stellt. Diese Methode konzentriert sich auf die Bedürfnisse des Lernenden, indem während des Unterrichts Faktoren wie das Vorwissen, die Motivation, die Muttersprache, die Lerntradition sowie die Persönlichkeitsentfaltung durch die Begegnung mit der fremden Welt berücksichtigt werden. Von großer Bedeutung bei dieser Methode sind auch die Besonderheiten der jeweiligen Lerngruppen (ebd.: 209).

Weiterhin stellt der Sprachgebrauch, die schnelle kreative Sprachverwendung in authentischen Kommunikationen das Ziel des Unterrichts dar. Damit ist zu verstehen, dass die Lernenden imstande sein sollen, ihre eigene Intention sowie die Intention des Gesprächspartners in einer bestimmten Situation zu erkennen und darauf zu reagieren (ebd.: 212).

Im zweiten Kapitel beschäftigen wir uns mit der Kognitivierung und Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht. In diesem Kapitel werden die Begriffe „Kognitivierung“ und „Grammatikvermittlung“ theoretisch betrachtet.

2. Kognitivierung und Grammatikvermittlung

Das zweite Kapitel befasst sich mit den Begriffen „Kognitivierung“ und „Grammatikvermittlung“, die von großer Bedeutung für den Grammatikunterricht sind. Zuerst wird der Begriff „Kognitivierung“ und ihre Voraussetzungen dargestellt. Darüber hinaus wird eine Wahlfeld- sowie Bedingungsanalyse präsentiert. Im Unterkapitel 2.2 handelt es sich um die Grammatikvermittlung und ihre Prinzipien und die zwei Verfahren der Grammatikvermittlung, die Induktion und Deduktion. Im Anschluss daran werden die Begriffe „deklaratives“ und „prozedurales“ Wissen dargestellt, die eng mit der Kognitivierung verbunden sind. Weiterhin wird das klassische Phasenmodell dargestellt, das in der Unterrichtsplanung verwendet wird, die Rolle der Lehrkraft bei dem

Unterrichtsprozess betont sowie die Merkmale eines guten Unterrichts präsentiert. Im Anschluss daran werden die Grammatikübungen im Fremdsprachenunterricht dargestellt, weil sie ein grundlegender Bestandteil des Unterrichts sind. Das Kapitel schließt mit den Lehr- bzw. Lernzielen im DaF-Unterricht.

2.1. Sprachbezogene Kognitivierung

In einem Versuch die Begriffe „Grammatikunterricht“, „Grammatikvermittlung“ und „Kognitivierung“ zu unterscheiden und zu definieren, fasst Raabe (2002a: 72) mit dem Begriff „Grammatikunterricht“ die Grammatikvermittlung und das Übungsgeschehen zusammen. Er definiert den Begriff „Kognitivierung“ folgendermaßen: „Kognitivierung meint den Einsatz von Lernverfahren, die auf Bewusstmachung zielen, um beim Lernenden kognitives Lernen zu fördern“ (ebd.: 75). Das Adjektiv „sprachbezogen“ hat eine doppelte Eigenschaft. Auf der einen Seite schließt es neben der Morphosyntax die Gesamtheit der sprachlichen Regularitäten ein. Auf der anderen Seite werden Kognitivierungen zu nicht sprachlichen Erscheinungen ausgeschlossen (ebd.: 73-74). Man kann beobachten, dass die Kognitivierung neben der Lehrperspektive die Perspektive der Lernenden eröffnet, weil sie neben dem Vermittlungsaspekt auf kognitives im Sinne eingesteuerten Lernens zielt (ebd.: 75). Darüber hinaus bemerkt Raabe (2002a: 78-79), dass das Lernen und Lehren zwei wichtige Komponenten bei der Kognitivierung sind. Die Spracherwerbsforschung versucht anhand von theoretischen Überlegungen und empirischen Studien klar zu machen, wie die Lernenden das Sprachwissen beim Fremdsprachenunterricht erwerben. Dieses Sprachwissen bezieht sich nicht nur auf formale Grammatik und Wortschatz, sondern auch auf das ganze Sprachvermögen.

2.1.1. Wahlfeld und Bedingungsfeld

Was das Wahlfeld betrifft, soll das Lehrpersonal seine eigenen Entscheidungen in Bezug auf die Planung und Durchführung des Grammatikunterrichts treffen. Das wird mit Hilfe einer Sachanalyse erreicht. Bei der Sachanalyse verschaffen sich die Lehrenden das notwendige Wissensfundament, damit sie unter fachwissenschaftlichen Aspekten den passenden grammatischen Gegenstand für den Unterricht wählen. Die Aspekte, die eine wichtige Rolle im grammatischen Lehrprozess spielen, sind mit der sprachlichen Form, Bedeutung und Funktion des Inhalts verbunden. Bei der didaktischen Analyse sollen die Lehrenden die

Grob- und Feinziele, die in Zusammenhang mit der Vermittlung des ausgewählten grammatischen Phänomens stehen, analysieren. Ebenfalls wählen die Lehrenden Themen, Textinhalte, Lerninhalte und Teilgebiete der Sprache, die mit den Lernzielen verbunden sind. Darüber hinaus planen die Lehrenden bei der methodischen Analyse die Darbietungsformen der sprachbezogenen Kognitivierung wie beispielsweise die Unterrichtsphasen. Noch dazu soll die Lehrkraft bei der sprachbezogenen Kognitivierung die Arbeits- und Sozialformen, den Einsatz von Medien sowie den zeitlichen Verlauf des Grammatikunterrichts berücksichtigen (Raabe 2002c: 76-77).

Die Rahmenbedingungen sind unterschiedliche Elemente, die Einfluss auf die Formulierung und die Durchführung des Unterrichts haben können⁴. Diese lassen sich nach Ehnert (2001: 33) in anthropogene und soziokulturelle Rahmenbedingungen unterscheiden. Zu den anthropogenen Voraussetzungen, die die Gestaltung des Unterrichts beeinflussen, werden das Alter, das Geschlecht, die Lernfähigkeiten, das Interesse und die Lernumgebung mitgezählt (Ehnert 2001: 37). Ob ein Lerner müde ist oder gute Laune hat, an dem Unterricht interessiert oder nicht ist, mit Schwierigkeiten beim Lernen aufgrund seines Alters oder seiner Familie konfrontiert ist, das alles sind Faktoren, die eng mit dem Lernerfolg und der erfolgreichen Durchführung des Unterrichts verbunden sind. Von großer Wichtigkeit für die gezielte Planung des Unterrichtsprozesses sind die Konzentrationsstörungen, unter denen viele SuS leiden und die zuständig für die Heterogenität in einer Klasse sein können (ebd.:26-27).

Der Faktor „Alter“ ist ausschlaggebend für das Fremdsprachenlernen. Laut Untersuchungen sind die Lernenden im Alter von 10-12 Jahren alt die effizienteste Lernergruppe. Das liegt daran, dass das Erlernen einer Fremdsprache mit zunehmendem Alter komplexer sein kann⁵. Im Laufe dieser Zeit ist das menschliche Gehirn in der Lage, die beiden Hemisphären, die bei dem Spracherlernen aktiviert werden, vollständig zu entwickeln (Huneke /Steinig 2010: 14).

Zu der Kategorie der soziokulturellen Voraussetzungen werden Faktoren wie die Sprachkultur und die wirtschaftliche Situation der Eltern, die Ausstattung der Schule, der Stundenplan und das Unterrichtsmaterial sowie die von Curricula festgestellten Lehrbücher mitgezählt (Ehnert 2001: 28). Falls das Lehrpersonal beobachtet, dass das Lehrbuch nicht ausreichend ist oder den Bedürfnissen der Lehrer nicht anpassen kann, ist es sinnvoll ihr eigenes Lernmaterial während des Lernprozesses zu verwenden (Möllering 2001: 79). In

⁴ <https://service.zfl.uni-kl.de/wp/glossar/rahmenbedingungen>

⁵ <http://www.fremdsprachenwerkstatt.ch/files/1.3.faktoren-fr.pdf>

diesem Fall ist es sehr hilfreich für die Durchführung des Fremdsprachenunterrichts, dass die Klassenräume mit Computern und interaktiven Tafeln mit Bild und Ton ausgestattet sind. Nach Roche (2008: 255) wirken die Medien sehr unterstützend auf die Bereitstellung von Aufgaben für Lernenden auf verschiedenen Niveaus.

Meines Erachtens ist es besonders wichtig, dass die oben genannten Bedingungen bei der Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts berücksichtigt werden, weil sie großen Einfluss auf die Motivation haben. Die Lernermotivation ist ein grundlegender Faktor für den erfolgreichen Fremdsprachenunterricht. Montessori (1965)⁶ definiert die Motivation als ein „Wunsch zu Lernen“. Es ist allgemein angenommen, dass die Lernenden nur etwas schaffen können, wenn sie gut motiviert sind und Anspruch dafür haben. Deshalb sind Faktoren wie das Unterrichtsklima, die Lust oder Unlust, Angst oder Freude und das Interesse an einem Thema ausschlaggebend für die Förderung der Motivation (Ehnert 2001: 45). Wenn die Lernenden demotiviert während des Erlernens einer Fremdsprache sind, kann das zu seriösen Problemen für den Lernprozess führen (İşigüzel 2011: 29).

2.1.2. Voraussetzungen der Kognitivierung

Laut Tönshoff (1995: 230-236⁷) hat das Lehrpersonal die Möglichkeit bei der sprachbezogenen Kognitivierung, zwischen mehreren Vermittlungsformen auszuwählen. Laut Raabe (2002b: 99) werden die Kognitivierungsformen in objektsprachliche Verfahren, visualisierende Verfahren, signalgrammatische Verfahren und verbal-metasprachliche Verfahren eingeteilt. Zu der ersten Kategorie, dem objektsprachlichen Verfahren wird das mündliche Verfahren der stimmlichen Hervorhebung und der betonten Wiederholung mitgezählt (Raabe 2002b: 99).

Bei dieser Kognitivierungsform können die Lehrenden zwischen zwei Optionen wählen. Die erste Option ist, die neue Struktur zu wiederholen und zu betonen und die zweite ist, sie die Abschnitte eines Textes zu übersetzen, in denen sich das zu lernende grammatische Phänomen befindet. Im Rahmen dieses Prozesses gibt es zwei Techniken. Die erste ist die sinngetreue Übersetzung, in der Regelmäßigkeiten mitgezählt werden und die zweite ist die

⁶ zitiert nach Portele (1975) in İşigüzel 2011: 30

⁷ in Raabe 2002b: 99

wortgetreue Übersetzung. Es ist zu beobachten, dass die muttersprachliche Norm bewusst verletzt wird, sodass die Struktur der Fremdsprache sichtbar ist (ebd.: 99).

Zu der zweiten Kognitivierungsform, dem visualisierenden Verfahren, werden die abstrakten und konkreten Symbole, Schemata, Skizzen und Diagramme eingeteilt. Für manche grammatischen Phänomene wie beispielsweise die Präpositionen, der Passiv, die Satzergänzungen oder Wortstellung und Tempora ist die Visualisierung effektiv (Raabe 2002b: 99). Neben den visuellen Schemata können auch Pfeile oder kreisförmige und rechteckige Kästchen bei Visualisierung der Grammatik verwendet werden. Diese werden gelegentlich durch weitere Farben oder Druckschrift verstärkt. Durch diesen Prozess kommt der Vorteil vor, dass komplizierte verbale Erklärungen überflüssig gemacht werden können. Der Grund dafür ist, dass das Visuelle sehr deskriptiv sein kann und mit Anschaulichkeit verbunden ist. Es handelt sich um einen ganzheitlichen Lernprozess, bei dem die Lernenden durch die visuellen Erklärungen ihre rechte Gehirnhälfte aktivieren können. Auf diese Art und Weise sind sie in der Lage, die Kenntnisse für längere Zeit im Gedächtnis zu halten (Raabe 2002b: 140).

Die dritte Kategorie der Kognitivierungsformen ist das signalgrammatische Verfahren, bei dem die Darstellung der exemplarischen Redemittel mit graphischen Darstellungen erreicht wird (Raabe 2002b: 101- 103). Obwohl dieses Verfahren nur selten angewendet wird, ist es mit Vorteilen verbunden. Raabe (2002b: 140) bemerkt, dass die signalgrammatischen Regeln kurz und prägnant sind und formelhaft verwendet werden können. Ebenfalls werden sie als „Monitorregeln“ bezeichnet, weil sie beim Sprechen in der Fremdsprache als Kontrolle für den Lerner fungieren.

Die vierte Kategorie der Kognitivierungsformen ist das verbal-metasprachliche Verfahren. Bei diesem Verfahren werden Erklärungen oder Regeln im Rahmen des Unterrichts direkt von dem Lehrer gegeben oder sie werden im Laufe des Unterrichts zusammen mit den Lernenden bearbeitet. Im diesem Fall geht es um „Erklärungen zur Sprache oder Regelformulierungen in der Metasprache“ (Raabe 2002b: 103).

Tönshoff (1995: 236-237) stellt eine wichtige Frage über die Art, nach der die Regeln ausführlich seitens der Lehrenden formuliert werden. Bei einer didaktischen Grammatik steht die Differenzierung der Regelformulierungen im Vordergrund. Bei diesem Prozess sollen das Alter sowie das Niveau und Kenntnisstand der Lernenden ernst genommen werden. Damit ist

zu verstehen, dass ein Anfänger einfachere Regeln im Vergleich zu einem Fortgeschrittenen wahrnehmen kann. Außerdem sollen die Lehrenden berücksichtigen, ob es sich um eine Wiederholung eines grammatischen Phänomens handelt oder ob ein grammatisches Phänomen zum ersten Mal im Unterricht eingeführt wird.

Im Rahmen des verbal-metasprachlichen Verfahrens sollen die Lehrenden sich dafür entscheiden, ob die Kognitivierung der Grammatik in der Mutter- oder Fremdsprache durchgeführt wird. In den meisten Fällen wird die Muttersprache verwendet und es gibt vielfältige Gründe dafür. Erstens trägt die Anwendung der Muttersprache dazu bei, dass ein neues grammatisches Phänomen seitens aller Schüler, auch der schwachen, eindeutig und begrifflich ist. In der Fremdsprache ist es leichter für die Lernenden Fehlerkorrekturen sowie Erklärungen über die Aufgabestellung zu verstehen. Zweitens ist die mangelnde Versprachlichungskompetenz noch ein Grund für die Auswahl der Muttersprache. Drittens fördert die Anwendung der Muttersprache bei der Vermittlung der Grammatik die Zeitökonomie. Es ist zeitsparend, wenn die Lehrenden auf der Muttersprache etwas erklären. Der vierte Grund bezieht sich auf das Umfeld der Sozialisation. Anlässe dafür sind der sprachlich getragene Aufbau zwischen den Lehrenden und Lernenden und die Disziplinierungen (Raabe 2002b: 121).

2.2. Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht

Laut Raabe (2002a: 72) stellt der Begriff „Grammatikvermittlung“ das Erklären von Grammatik dar. Raabe (ebd.:) ist der Ansicht, dass dieser Begriff nicht klar ist, obwohl es so scheint. Der Terminus der Grammatik beinhaltet ein großes Spektrum sprachlicher Phänomene wie beispielsweise die Morphologie und Syntax. Der Begriff der Vermittlung verweist auf ein ganzes Spektrum unterschiedlich stark verdeutlichender Lehrmaßnahmen (ebd.: 75). Die Grammatik lässt sich je nach Form der Vermittlung zwischen „impliziter“ und „expliziter“ Grammatik unterscheiden. Das gleiche gilt auch für das Lernen, das in „implizites“ und „explizites“ Lernen eingeteilt wird. „Implizites Lernen“ ist immanent, unmerklich, beiläufig und ohne bewusste Operationen. Im Gegensatz dazu ist „explizites Lernen“ absichtlich, also intentional, wahrnehmend und offen. Darunter versteht man, dass ein Lerner etwas bewusst lernt, bei dem beispielsweise Fragen zur Sprache gestellt und Hypothesen getestet werden (ebd.: 85).

Damit ein Unterricht kommunikativ bezeichnet wird, soll man bei der Grammatikvermittlung die folgenden fünf Grundprinzipien erfüllen. Laut Funk und Koenig (1991: 52) wird die Grammatik als Werkzeug des sprachlichen Handelns betrachtet. Im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts wird die grammatische Struktur nicht einfach und ohne Begründung eingeführt. In einem Lehrwerk wird den Lernenden gezeigt nicht nur, wie eine Struktur gebildet wird, sondern auch, in welchem Kontext die gelernte Struktur verwendet werden kann. Auf diese Art und Weise verändert sich die Rolle der Grammatik im Unterricht. Sie wird als ein funktionales Werkzeug betrachtet, das man sprachlich benutzen kann. Die kommunikative Funktion nimmt eine wichtigere Rolle im Vergleich zu den grammatischen Phänomenen ein. Daraus ergibt sich, dass die Grammatik nicht Selbstzweck des Fremdsprachenunterrichts ist, sondern ein Mittel zur Sprachproduktion.

Das zweite Prinzip der Grammatikvermittlung ist, dass die Sprache anhand von Äußerungen und Texten beschrieben wird. Damit ihr Zweck klar ist, soll eine grammatische Struktur in einem Kontext dargestellt wird. Zum Verständnis der grammatischen Phänomene in ihrer kommunikativen Funktion ist eine Wort- und Satzanalyse nicht ausreichend. Deshalb fungieren die Äußerung und der gesamte Text als Gegenstand der Sprachbeschreibung (ebd.: 52).

Das dritte Prinzip ist, dass die Lerner in einem sinnvollen Kontext als sie selbst und nicht als Lehrwerkfiguren sprechen und handeln. Die Übungen in der kommunikativen Methode sind auf einen bestimmten Kontext bezogen. Es ist von großer Bedeutung, dass den Lernenden authentische Schreib- und Sprechanlässe geboten werden, sodass sie die gelernten grammatischen Strukturen anwenden können (ebd.: 53).

Das vierte Prinzip der Grammatikvermittlung sind die visuellen Lernhilfen. Es ist zu beobachten, dass die grammatischen Strukturen und Regeln anhand von Visualisierungen mitgeteilt werden. Weiterhin werden die abstrakten Inhalte mit visuellen Erregungen kombiniert, damit sie den Lernenden verständlich sind. Besonders hilfreich für die Grammatikvermittlung sind die Tabellen, Symbole, Markierungen und Fotos (ebd.: 54).

Das letzte Prinzip der Grammatikvermittlung ist die Berücksichtigung der Muttersprache. Es ist eine Tatsache, dass die muttersprachliche und fremdsprachliche Kompetenz in einem Zusammenhang stehen. Die Lehrenden sollen Rücksicht auf die Muttersprache nehmen, weil

sie den Erwerb der Fremdsprache grammatikalisch beeinflusst. Damit ist zu verstehen, dass das Wissen der Muttersprache als Basis für den Fremdsprachenunterricht fungiert (ebd.: 54).

2.2.1. Induktion und Deduktion

Die Induktion und Deduktion sind zwei zentrale Prinzipien der Grammatikvermittlung und regeln wie die Grammatik im Fremdsprachenunterricht mitgeteilt wird. In der Fachliteratur gibt es viele Vertreter des induktiven Lernens. Nach Schlak (2003: 87) sollen die Lernenden bei dem induktiven Lernen ein grammatisches Phänomen selbst an einem Text oder aus Beispielsätzen entdecken. Weiterhin sollen sie laut Raabe (2002b: 115) aus dem vorgegebenen Material eine Beschreibung der in Frage kommenden Regel ableiten. Bei diesem Prozess gibt es keine Unterstützung seitens des Lehrpersonals. Ein Vorteil dieses Verfahrens ist, dass die Regeln, die ein Lerner allein entdeckt, für einen längeren Zeitpunkt im Gedächtnis bleiben. Auf diese Art und Weise ist ein Lerner imstande, freier zu handeln und neue Phänomene anzuwenden (Schlak 2003: 87).

Außerdem fördert dieses Verfahren die Lernerautonomie und den Lernerfolg. Der Grund dafür ist, dass durch induktiv-entdecktes Lernen die Ängste und Hemmungen reduziert werden (ebd.: 87). Raabe (2002b: 115) bemerkt dazu, dass das angstfreie Lernen die Schüler motiviert, aufmerksam und autonom zu arbeiten. In diesem Punkt ist es wichtig zu betonen, dass das induktiv-entdeckende Lernen die Neugier der Lernenden anregt (Schlak 2003: 87). Was die grammatischen Strukturen bei diesem Verfahren betrifft, lassen sie sich als „natürliche Ordnungskriterien“ erscheinen und nicht als aufgezwungene, künstliche Regeln. Dementsprechend folgt das induktive Lernen das Prinzip vom Konkreten zum Abstrakten. Natürlich ist dieses Verfahren mit Nachteilen verbunden. Erstens gibt es die Möglichkeit, dass die gefundenen Regeln falsch, zu weit oder eng sind, was zu falschen Ergebnissen führt. Zweitens ist das induktive Lernen zeitaufwändig und diese Zeit könnte für das praktische Üben verwendet werden. Drittens können die Lernenden wegen der aufwändigen Korrekturprozessen entmutigt sein und vielleicht haben sie den Eindruck, dass die Grammatik das Hauptlernziel beim Erlernen einer Sprache ist. Ein vierter Nachteil ist, dass der Erfolg dieses Lernens analytisch-strategische Fähigkeiten seitens der Lernenden voraussetzt.

Unter dem Begriff „Deduktion“ versteht man laut Raabe (2002b: 115), „dass die zu begreifende Regel vom Lehrer zunächst abstrakt metasprachlich vorgegeben wird.“ Was das

deduktive Lernen anbelangt, wird die Grammatik während des Fremdsprachenunterrichts durch Regeln in der Form von Beispielen mitgeteilt. Nach Schlak (2003: 87) kann das deduktive Verfahren zeitökonomisch sein, denn die Lernenden bekommen fertige Regeln von dem Lehrpersonal. Dann müssen sie diese Regeln auswendig lernen, damit sie sie richtig in Übungen anwenden. Darüber hinaus kann das systematische Lernen ohne große Mühe und durch die Anwendung von korrekten Sätzen realisiert werden. Was die grammatischen Strukturen im diesem Verfahren betrifft, geht die deduktive Methode von dem Allgemeinen zum Konkreten. Die Regeln sind von großer Bedeutung für die Durchführung des Unterrichts. Im Rahmen dieses Verfahrens werden die Übungen in einfachen und geschlossenen eingeteilt und während des Unterrichts können sie an Komplexität und Offenheit gewinnen (Roche 2005: 177).

Die Deduktion ist sowohl mit Vorteilen als auch mit Nachteilen verbunden. Einerseits ist das deduktive Lernen zeitökonomisch und so gibt es mehr Zeit für das Üben. Auch bieten sich deduktive Verfahren für die Veranschaulichung aller sprachlichen Regularitäten an. Noch dazu haben alle Lernenden bei diesem Verfahren, unabhängig ob sie analytisch und strategisch begabt oder nicht sind, die gleichen Verstehens Chancen. Ebenfalls erlaubt das deduktive Verfahren eine steilere Grammatikprogression und das Lehrpersonal kann leicht mit unvermittelt auftauchenden Grammatikproblemen konfrontiert sein (Raabe 2002b: 116).

Andererseits kann das deduktive Lernen zur Unterrichtsmonotonie führen. Ein anderer Nachteil ist, dass bei diesem Verfahren der Grammatikstoff kompliziert erscheint und die Schüler demotiviert. Der Frontalunterricht kann gleichermaßen demotivierend für die Schüler sein, besonders wenn sie Anfänger sind. Das passiert, weil sie keine ausreichende arbeitsfähige Metasprache haben (ebd.: 116).

Zusammenfassend beobachte ich, dass beide Lehrverfahren eine grundlegende Rolle im fremdsprachlichen Grammatikunterricht besitzen. Deshalb kann man nicht mit Sicherheit sagen, ob das eine oder das andere Verfahren effektiver oder geeigneter ist. Nach Storch (2009: 182) gibt es ein Dilemma über die Auswahl zwischen dem induktiven und deduktiven Verfahren. Der Grund dafür ist, dass er die induktive Methode unterstützt. Meines Erachtens soll das Lehrpersonal anhand des Schwierigkeitsgrades des grammatischen Phänomens zwischen den zwei Verfahren das geeignete für seine Schulklasse wählen. Wenn es um ein einfaches grammatisches Phänomen ginge, dann wäre das induktive Verfahren passend. Auf

jeden Fall ist es wichtig, dass die Lehrkraft vor der Auswahl des Verfahrens Faktoren wie das Lernerprofil, die Wünsche sowie Interessen der Lernenden und die Unterrichtsbedingungen berücksichtigt. Im Allgemeinen wäre es besser, wenn beide Verfahren in die Durchführung des Unterrichts integriert werden.

2.2.2. Deklaratives und prozedurales Wissen

Die Begriffe „deklaratives“ und „prozedurales“ Wissen stehen in Zusammenhang mit dem oben genannten Begriff der „Kognitivierung“. Laut Raabe (2002a: 97) ist deklaratives Wissen das „wissen, dass“. Das deklarative Wissen kann in Form von Propositionen wie beispielsweise Fakten oder Regeln und Schemata im semantischen Langzeitgedächtnis gespeichert werden. Das deklarative Wissen wird auch „Faktenwissen“ genannt und gilt als relevantes Wissen für eine bestimmte Fachdomäne, die man verbalisieren kann. Damit ist zu verstehen, dass dieses Wissen in propositionalen und aussagehaltigen kognitiven Netzwerken dargestellt werden kann. Davon kann man wahrnehmen, dass es Faktenwissen unterschiedlicher Komplexität gibt, wie beispielsweise terminologisches Wissen oder komplex vernetztes Faktenwissen.

Es ist zu bemerken, dass deklaratives Wissen statisch ist und nicht unmittelbar für Handlungen eingesetzt werden kann. Sprachlich genommen gilt das Wissen der Lernenden über die Sprache, über sprachliche Formen und Handeln mit der Sprache als „deklaratives Wissen“. Deshalb ist nach Anderson das deklarative Wissen explizit (Raabe 2002a: 96).

Das prozedurale Wissen ist „wissen wie“, also Handlungswissen. Es geht um einen dynamischen Prozess. Man kann dieses Wissen erwerben, indem man Fertigkeiten durch wiederholtes Üben automatisiert (Raabe 2002a: 96). Im Gegensatz zu deklarativem Wissen ist prozedurales Wissen formelhaft, mit Regeln verbunden und wird in impliziter Reinform hochgradig unbewusst durchgeführt. Dieses Wissen ist mit der Beherrschung der Fertigkeit der Bewusstseinsfähigkeit und der Verbalisierung verbunden (ebd.: 97).

Darüber hinaus beschreibt prozedurales Wissen die Fähigkeit, Elemente des deklarativen Wissens miteinander zu verknüpfen und als Handlungsabläufe zu verwenden. Damit ist zu verstehen, dass dieses Wissen also Lernprozesse und Anwendungsprozesse darstellt. Es benutzt immer die schon bereits vorhandenen Elemente des deklarativen Wissens.

2.3. Das klassische Phasenmodell

Nach Raabe (2002b: 93) wird das verbreitete klassische Phasenmodell, das bei der Vermittlung des grammatischen Lernstoffs angewendet wird, in fünf Phasen eingegliedert. Die erste ist die Präsentationsphase, bei der das neue grammatische Phänomen eingeführt wird. Die zweite Phase ist die kognitive Phase, in der die Lernenden die neuen Sprachmittel in Bezug auf ihre Funktion und Bedeutung erkennen sollen. Dabei soll die Lehrkraft anhand des Schwierigkeitsgrades des grammatischen Lernstoffs die passende Methode für die Didaktisierung wählen. Weiterhin folgt die dritte Phase, die Übungsphase genannt wird. Diese gilt als eine vokommunikative Phase, bei der die grammatische Struktur durch Übungen geübt wird. Die vierte Phase ist die Transferphase, die als kommunikative Phase fungiert. Die Transferphase bezieht sich auf die Anwendung der Sprache. Ihr Ziel ist, dass die Kombination des neuen grammatischen Lernstoffs mit dem schon gelernten Lernstoff im Rahmen einer freien Kommunikation kombiniert wird. Die fünfte Phase ist die Kontrollphase, bei der geprüft wird, ob und inwieweit der neue grammatische Unterrichtsstoff den Lernenden verständlich ist (ebd.: 94).

Das klassische Phasenmodell lässt sich in drei Varianten unterscheiden. Die Reihe bei der ersten Variante lautet: Präsentation, Übungsphase, Kognitivierung (Raabe 2002b: 95). Bei dieser Variante geht die Übungsphase der Kognitivierung voraus. Es ist zu beobachten, dass die Bewusstmachung unnötig bei einfach konzipierten situativen Übungen ist, in denen nur kleine grammatische Einzelheiten mitgezählt werden. Damit ist zu verstehen, dass die Lernenden sich an das neue grammatische Phänomen gewöhnen können, indem sie sich mit entsprechenden Übungen beschäftigen (ebd.: 95).

In der zweiten Variante lautet die Reihenfolge: Präsentation, Übungen, Kognitivierung, Übungen. Bei dem ersten Übungsteil können sich die Lernenden mit dem grammatischen Phänomen vertraut machen. Der zweite Übungsteil vertieft die Induktion (s. 2.2.1) durch die sprachbezogene Kognitivierung (s. 2.1) und somit kann das grammatische Phänomen sich mit einem neuen Übungsteil weiterentwickelt werden (ebd.: 139).

Zum Schluss regelt die dritte Variante die folgende Reihenfolge: Kognitivierung, (Übungen), Präsentation, Übungen (Raabe 2002b: 96). Diese Variante ist mit zwei Vorteilen für die Lernenden verbunden. Erstens sind die Lernenden flexibel und es gibt mehr Raum für Üben und Anwendung des neuen grammatischen Phänomens. Zweitens haben die Lernenden bei

dieser Variante die Möglichkeit, intensiver in den Erarbeitungsprozess integriert zu werden. Die Mitteilung des neuen grammatischen Unterrichtsstoffs wird unter Aktivierung des Vorwissens der Lernenden und unter dem Einsatz schon bekannten lexikalischen Stoffs erreicht. Was die neue Lexik betrifft, kann sie durch die Nutzung spezieller Arrangements wie Folien oder Visualisierungen mitgeteilt werden. Dieser Schritt könnte seitens der Lehrenden in Form eines Unterrichtsgesprächs formuliert werden, bei dem die Grammatik und die phonologisch-lexikalischen Elemente zu finden sind. In diesem Fall wird die Grammatikvermittlung sowohl implizit als auch explizit angesprochen (ebd.: 96).

2.4. Die Rolle der Lehrkraft - und die Prinzipien eines guten Unterrichts

Die Lehrkraft hat eine zentrale Rolle im Unterrichtsprozess und deshalb ist ihre Rolle mit bestimmten Anforderungen verbunden. Eine motivierende Persönlichkeit seitens der Lehrenden kann die Lernenden positiv beeinflussen. Heyd (1991: 234) bemerkt dazu, dass die Lehrkraft für ein emotionales Klima und das Gefühl des Vertrauens zwischen den Lehrenden und den Lernenden sorgen soll. Das ist besonders wichtig im Anfängerunterricht, in dem die Lernenden über begrenzte Kenntnisse verfügen und sich unsicher fühlen. In diesem Fall soll die Lehrkraft versuchen, die Angst vor Misserfolg abzubauen. Ebenfalls soll die Lehrkraft die Motivation und das Interesse der Lernenden auf den Unterricht anregen (Krumm 1994: 355).

Ebenso sind die Unterstützung, der Lob sowie die Anerkennung, dass man etwas gut geschafft hat, seitens der Lehrkraft sehr motivierend für die Lernenden, denn sie helfen, ihre Leistung zu verbessern (Storch 1999: 331). Darüber hinaus ist es von großer Bedeutung für den Unterrichtsverlauf, wenn die Lehrenden sich fühlen, dass ihre persönliche Bedürfnisse und Lernschwäche während des Unterrichtsprozesses berücksichtigt werden (Kostaridou-Evklidi 1999: 209-210).

Zum Schluss sind Huneke/ Steinig (2010: 195) der Meinung, dass die Lehrkraft den Lernenden dabei helfen soll, sich selbst mit verschiedenen grammatischen Strukturen umzugehen. Raabe (2002: 130) beobachtet dazu, dass die Lernenden die passenden Lerntechniken in Bezug auf die grammatischen Strukturen vermitteln sollen, so dass die Lehrenden zu sprachbezogenen Reflexionsprozessen anregen.

Nach Meyer (2003: 36-42) wird ein guter Unterricht anhand folgender zehn Merkmale strukturiert:

- 1) klare Strukturierung des Lehr-Lernprozesses: Grundsätzlich bezieht sich dieses Prinzip auf alle Dimensionen des unterrichtlichen Handelns. Damit sind die Ziel-, die Inhalts-, die Sozial-, Prozess- und Raumstruktur des Unterrichts zu verstehen. Außerdem ist eine klare Strukturierung der verständlichen Lehrersprache, der klaren Definition der Rollen der Beteiligten und von der Klarheit der Aufgabenstellung geprägt.
- 2) intensive Nutzung der Lernzeit: Dieses Prinzip regelt, dass die Schüler aktiv bei dem Lernprozess sind, indem sie sich nicht ablenken lassen. Ziel dabei ist, dass Arbeitsergebnisse entstehen, die der Aufgabenstellung genügen.
- 3) Stimmigkeit der Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen: Es ist zu beobachten, dass während des Unterrichts Wechselwirkungen zwischen den Zielen, Inhalten und Methoden bestehen. Das Ereignis, dass die eingesetzten Methoden zu den Zielen des Unterrichts passen oder, dass die Lernenden die von der Lehrkraft formulierten Lehrziele zu ihren eigenen Lernzielen machen, sind Zeichen für Stimmigkeit im Unterricht.
- 4) Methodenvielfalt: Es ist allgemein annehmbar, dass eine Kombination von lehrgangsförmigem und situiertem Lernen optimalen Erfolg verspricht.
- 5) intelligentes Üben: Üben ist ein Element des Lernens, dessen Erfolg erhöht wird, wenn der Gegenstand der Übung für die Lernenden eine subjektive Bedeutung hat.
- 6) individuelles Fördern: Mit dem Begriff „individuelles Fördern“ ist nicht nur die Förderung leistungsschwacher Schüler gemeint, für die einen bestimmten Förderbedarf notwendig ist. Die Förderung ist nötig für alle Schüler unabhängig von den Schulformen und oder den Niveaustufen, zu denen sie gehören.
- 7) lernförderliches Unterrichtsklima: Mit dem Begriff „Unterrichtsklima“ sind das Lehrer-Schüler-Verhältnis sowie das Verhältnis zwischen den Lernenden gemeint. Ein gutes Schulklima fördert das kognitive und soziale Lernen. Deshalb ist es von großer Bedeutung, dass Höflichkeit und Respekt im Klassenraum herrschen.
- 8) sinnstiftende Unterrichtsgespräche: Bei diesen Gesprächen fassen die Lernenden den Lernstoff in eigenen Worten zusammen und somit können sie vorhandenes mit neuem Wissen verknüpfen. Auch haben sie die Gelegenheit, kritische und weiterführende Fragen zu stellen.

- 9) regelmäßige Nutzung von Schüler-Feedback: Es kann sehr hilfreich für die Verbesserung des Unterrichts sein, wenn die Lernenden Informationen von den Schülern über Lernerfolge, Lernbarrieren und -misserfolge erhalten. Das kann auch anonym in Form eines Fragebogens umgesetzt werden.
- 10) klare Leistungserwartungen und – kontrollen: Durch die Leistungserwartungen werden die Lernziele, die Aufgabenstellung, die Methoden und das Niveau der Zielerreichung des Unterrichts bestimmt. Die Leistungskontrollen sollen so formuliert sein, dass auch schwächere Schüler etwas leisten und Erfolg haben können. Das heißt, dass sie ermutigend für die Lernenden fungieren sollen.

2.5. Übungen und Aufgaben im Fremdsprachenunterricht

Im Rahmen der Fremdsprachendidaktik wird allgemein diskutiert, welche Rolle die Auseinandersetzung mit der Sprache beziehungsweise der Grammatik im Fremdsprachenunterricht einnehmen soll. Im fremdsprachlichen Kontext, in dem der Input vorwiegend auf den Unterricht konzentriert ist, zeigt sich ein zusätzlicher expliziter Grammatikunterricht als besonders effektiv. Trotzdem ist weiterhin umstritten, welche grammatischen Strukturen von einem Grammatikunterricht profitieren und inwieweit der Grammatikunterricht sowohl in Bezug auf die Entwicklung des metalinguistischen Wissens als auch auf die eigene Produktion vorteilhaft sein kann. Darüber hinaus soll festgestellt werden, inwieweit ein positiver Lerneffekt des Grammatikunterrichts eine längere Dauer haben kann. Außerdem wird noch diskutiert, wie der Grammatikunterricht konzipiert werden soll, um möglichst lernfördernd zu sein (Haukås / Malmqvist / Valfridsson 2016: 15).

Wie schon erwähnt wurde, wird vom Grammatikunterricht im kommunikativen Rahmen erwartet, dass der Spracherwerb von den Lernenden als ein aktiver und explorativer Prozess wahrgenommen wird. Hierbei nimmt die Art und Weise wie Übungen zum Spracherwerb, in diesem Kontext Grammatikübungen, konzipiert sind, eine grundlegende Rolle ein. Die Grammatikübungen sind laut Raabe (2003: 283) mit einer konkreten Funktion verbunden, nämlich „eine Verbindung zwischen anfänglichem Verstehen und freier Produktion fremdsprachlicher Strukturen“ zu bilden und „zur sicheren und fließenden Verwendung der zielsprachigen Grammatik im kommunikativen Sprachgebrauch zu führen“. Demnach wären die Grammatikübungen als erste Stufe auf dem Weg zur erhöhten Sprachbewusstheit und zur

stufenweisen Beherrschung der fremden Sprache zu betrachten (Haukås / Malmqvist / Valfridsson 2016: 15).

Zu den Hauptzielen von Übungen gehören laut Raabe (2002c: 104) die Sprachsystematik, die mit der Grammatik und mit dem Wortschatz verbunden ist sowie die Kommunikation, die mit den vier Fertigkeiten zu tun hat. Außerdem spielen die Methode, nach der man lernt, wie man etwas lernen kann, und die Sprachmittlung und Interlingualität eine große Rolle bei den grammatischen Übungen. Es ist zu beobachten, dass es Übungen gibt, die die Sprachsystematik, die Kommunikation, das Methodenlernen und ein methodisches Ziel kombinieren. Weiterhin kann die Kombination der Kommunikation und der Sprachsystematik regelrecht gefordert werden, wenn es kritische Stimmen gibt.

Im Folgenden wird eine Zusammenstellung bipolarer Übungsmerkmale dargestellt. Dadurch dass die Merkmale jeweils zwei Pole einer Skalierung darstellen, ist die Betrachtung und Beurteilung von Grammatikübungen ausdifferenzieren. Die Wahl eines Merkmalspols oder die Veränderung auf einer der bipolaren Skalen als Bewegung hin zu einem Gütesiegel interpretiert werden. Trotzdem ist jeder Übungsfall unterschiedlich und deshalb sollen die Lernenden sorgfältig prüfen, ob die Güte einer Übung wirklich zunimmt, wenn an einem ihrer Merkmale Veränderungen vorgenommen werden. Die Merkmale für Grammatikübungen werden in folgender Abbildung laut Nunan (1989) präsentiert.

authentische Sprache	⇔⇔	didaktisch verfasste Sprache		
einsprachig	⇔⇔	zweisprachig/mehrsprachig		
handlungsorientiert	⇔⇔	nicht handlungsorientiert		
in einer Sequenz stehend	⇔⇔	isoliert stehend		
aus einzelnen Wörtern, Satzteilen oder Sätzen bestehend	⇔⇔	einen Text bildend		
stark gesteuert	⇔⇔	wenig gesteuert		
geschlossen (= nur eine mögliche Antwort)	⇔⇔	offen (= mehrere Antworten möglich)		
strukturelle Wiederholung in der Übung	⇔⇔	strukturelle Vielfalt in der Übung		
prozessbezogen	⇔⇔	nicht prozessbezogen		
produktbezogen	⇔⇔	nicht produktbezogen		
kognitiv ausgerichtet	⇔⇔	assoziativ ausgerichtet		
spricht den Lernenden direkt an	⇔⇔	spricht den Lernenden nicht direkt an		
sinnabhängig	⇔⇔	sinnunabhängig/mechanisch		
die Lernenden agieren als sie selbst	⇔⇔	spielen eine fremde Rolle	⇔⇔	keine Rolle
altersgemäß	⇔⇔	nicht altersgemäß		
sprachbezogen	⇔⇔	mitteilungsorientiert		
der Sinn der Übung wird explizit genannt	⇔⇔	nicht explizit genannt		
sichtbare Relevanz für die Lernenden	⇔⇔	keine sichtbare Relevanz für die Lernenden		
fördert Grammatik Lernen Lernen	⇔⇔	fördert nicht Grammatik Lernen Lernen		

Abb.4: Merkmale für Grammatikübungen (Raabe 2002c: 105)

Weiterhin kommt die Frage vor, wann Grammatikübungen Effektivität zugesprochen wird. Eine mögliche Antwort dazu wäre: Wenn Übungen die Erkenntnisse der Didaktik und Methodik, der Lern- und Motivationspsychologie, Bedingungen und Kommunikationssituationen berücksichtigen. In diesem Punkt präsentiert Nunan (1989: 135) Kriterien für die richtige Auswahl von Grammatikübungen in Form einer Frageliste. Diese Frageliste wurde von Klippel (1998: 332) übersetzt. Das erste Kriterium sind die Ziele einer Übung. Es ist von großer Bedeutung, ob die Übung zum handlungsorientierten, kommunikativen Deutschunterricht passt und inwieweit sie dem tatsächlichen Sprachgebrauch entspricht. Außerdem ist es wichtig, inwieweit die Lernenden ihr Vorwissen anwenden können. Das zweite Kriterium ist die Motivation, das heißt inwieweit eine Grammatikübung die Motivation und das Interesse der Lernenden anregen kann. Das dritte Kriterium ist die sprachliche Gestaltung. Bei einer Grammatikübung kann die Sprache entweder authentisch oder didaktisiert sein. Das Lehrpersonal soll berücksichtigen, welche sprachliche Vorgaben eine Übung enthält. Ein anderes Kriterium ist die Steuerung. Dabei soll berücksichtigt werden, wer und was eine Grammatikübung steuert und wie stark diese Steuerung ist. Ein weiteres bedeutsames Kriterium sind die Übungstätigkeiten, die zum Übungsziel, zum vorgegebenen Sprachmaterial und zum Kenntnisstand der Lernenden passen sollen (Raabe 2002b: 109).

Außerdem ist die Durchführung des Grammatikunterrichts ein wichtiges Kriterium. Das Lehrpersonal soll untersuchen, ob die Durchführung der Grammatikübung auf das Klassenzimmer beschränkt ist und welche Probleme sich in Bezug auf die Aufgabenstellung, das Material, die sprachliche Umsetzung und die Lernenden auftreten können. In diesem Fall sind die Änderungen notwendig. Das Niveau spielt auch bei der Auswahl einer Grammatikübung eine entscheidende Rolle. Damit ist zu verstehen, dass eine Aufgabe dem Leistungsstand der Lernenden angemessen sein soll. Eine weitere Frage bei diesem Kriterium ist, ob eine Grammatikübung umgestaltet werden kann, damit sie für verschiedene Lernniveaus angewendet wird. Das letzte Kriterium ist die Lernerfolgskontrolle. Dieses Kriterium regelt, dass das Lehrpersonal imstande sein soll, zu erkennen, ob sie als Lehrenden die Lernenden erfolgreich geübt haben. Darüber hinaus soll untersucht werden, ob Übungsaufwand und Lernertrag in einem sinnvollen Verhältnis stehen und ob die Lernenden ihren Lernertrag wahrnehmen (ebd.: 110).

Im Unterricht brauchen wir Aufgaben und Übungen, um sprachliche Kompetenz schrittweise aufbauen zu können. Dabei müssen wir uns fragen, wie wir Aufgaben und Übungen voneinander unterscheiden können, was ihre Merkmale sind, und woran wir ihre Qualität erkennen (Funk / Kuhn/ Skiba / Spaniel-Weise / Wicke 2014: 8).

Grammatikaufgaben und Übungen sind ein wichtiges Werkzeug für die Grammatikvermittlung. Vielmals werden beide Begriffe synonym benutzt. Trotzdem unterscheiden sich die Übungen und Aufgaben in ihrer Funktion. Was die Aufgaben betrifft, fungieren sie als ein Medium, damit die Lernenden sprachlich agieren. Im Vordergrund der Aufgaben sind die Inhalte und nicht die Sprachstrukturen zu finden (Raabe 2002: 23). Wenn es sich um sprachliche Formen, also um Grammatik handelt, muss man sich immer daran erinnern, dass die Grammatik nur nützlich ist, wenn sie einen kommunikativen Zweck erfüllt (Funk / Kuhn et al. 2014: 12).

Häussermann / Piepho (1996: 210) beobachten, dass der Zweck von Aufgaben ist, dass man die erlernten Strukturen passend in Sprachhandlungen in konkreten Kommunikationssituationen anwenden kann. Aufgaben werden auch als Instrumente bezeichnet, die das entdeckende Lernen unterstützen und zum Ziel haben, die schon bearbeiteten sprachlichen Strukturen in der Ausgangssprache zu formulieren.

Außerdem sind die Aufgaben offen. Damit ist zu verstehen, dass mehrere als eine mögliche Lösung für eine Aufgabe entstehen können. Darüber hinaus fördern die Aufgaben die Kooperation der Lernenden und fungieren als Vorbereitung für die Lernenden, damit sie mit den Übungen leichter umgehen (Raabe 2002: 23). Noch dazu haben die Lernenden bei einer Aufgabe die Möglichkeit, selbst den Lernprozess zu bestimmen (Häussermann / Piepho 1996: 449).

Nach Funk / Kuhn et al. (2014: 14) dienen Übungen zur Vorbereitung von Aufgaben, indem sie Wortschatz, Strukturen oder sogar einzelne Fertigkeiten gezielt trainieren. Ziel der Übungen ist, dass die Lernenden imstande sind, das Geübte rasch verfügbar zu machen und es korrekt und frei in Aufgaben anzuwenden. Was die Übungen anbelangt, sind sie sprachbezogen. Das heißt, dass sie von den Lehrenden formuliert werden und mit einer richtigen Lösung verbunden sind. Ihre Form wird als „geschlossen“ bezeichnet, sie halten Grammatik für ein statisches Produkt und versuchen, den Lernenden feste Strukturen und

Regeln beizubringen. Als letztes Merkmal der Übungen wird hier präsentiert, dass man bei den Übungen neuen Lernstoff einführt (Raabe 2002: 23).

Im Allgemeinen glaube ich, dass die Unterscheidung zwischen den Übungen und Aufgaben zur Einschätzung von Übungen und Aufgaben für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht nützlich ist. Im nächsten Unterkapitel werde ich die Kriterien in der Auswahl von grammatischen Übungen und Aufgaben darstellen.

2.6. Lehr- bzw. Lernziele im DaF-Unterricht

Die Lehrziele haben die Fähigkeit, dem Lehr-Lernprozess eine Richtung zu geben. Grundlegend dabei ist die Frage, welches Wissen oder welches Können sowie welche Fertigkeiten die Lernenden erworben haben. Außerdem beeinflussen die Lehrziele sowohl die Inhalte als auch die Methodenwahl beim Lernprozess. Dabei ist es wichtig zu betonen, dass beim Unterrichtsprozess erst das Ziel, dann der Inhalt und danach die Methode bestimmt werden. Ebenfalls beobachtet man, dass die Lehrziele können erst dann zu Lernzielen werden können, wenn diese zu Beginn der Veranstaltung transparent gemacht werden. Aus diesem Grund sollen Lehrziele so präzise und konkret wie möglich formuliert werden⁸.

Um Lernziele zu bestimmen, ist es notwendig, zu wissen, was die Lernenden am Beginn einer Unterrichtseinheit schon können oder wissen. Daraus ergibt sich, dass die Ausgangslage der Lernenden grundlegend für die Formulierung von Lernzielen ist⁹. Die Lernziele versuchen auf eine klare und eindeutige Art und Weise den Inhalt und das Verhalten des angestrebten Lernergebnisses nach einer Lernphase zu beschreiben. Damit ist zu verstehen, dass der Inhalt und das Verhalten zwei wichtige Elemente eines Lernziels sind. Die Lernziele werden in kognitive, affektive und psychomotorische Lernziele eingeteilt (Riedl 2004: 13-14).

Im dritten Kapitel werden die neuen Medien, die in den DaF-Unterricht integriert werden können, theoretisch beschrieben. Wir werden sehen, wie die verschiedenen digitalen Medien, die Teil der Lebenswirklichkeit und des Alltags von Jugendlichen sind, ihre Motivation und Kooperation verstärken können. Durch den Einsatz von neuen Medien können sie zu einer erfolgreichen und effektiven Grammatikvermittlung geführt werden.

⁸ <https://www.hs-nb.de/storages/hs-neubrandenburg/Hochschule/Digitalisierung/DigitalLehrenUndLernen/LehrLernziele.pdf>

⁹ https://lernplattform.goethe.de/pluginfile.php/3776/mod_klassenbuch/attachment/20/Lernziele.pdf

Es herrscht stärkere Kooperation zwischen den Schülern, sodass andere Arbeitsformen und nicht nur die Einzelarbeit gefördert wird.

3. Der Einsatz von neuen Technologien im DaF-Unterricht

In diesem Kapitel befasste ich mich mit der Anwendung neuer Technologien im Fremdsprachenunterricht, weil ich sie für die Formulierung und Gestaltung des praktischen Teils dieser Arbeit angewendet habe. Zuerst werden die audiovisuellen und digitalen Medien und die Vorteile bei ihrer Anwendung im Fremdsprachenunterricht präsentiert. Weiterhin befasste ich mich mit der Computernutzung und mit der Wichtigkeit und den Vorteilen von Videos im Fremdsprachenunterricht, weil ich in meine Unterrichtseinheit mit dem Einsatz von neuen Medien zwei Videos als Einführung zu dem grammatischen Phänomen integriert habe. Im Anschluss daran stelle ich kurz die Merkmale der zwei E-Plattformen „Kahoot“ und „LearningApps“ dar, die ich für die Anfertigung von Übungen im fünften Kapitel benutzt habe. Das vierte Kapitel schließt mit der Visualisierung, die ebenfalls eine bedeutsame Rolle im DaF-Unterricht spielt.

3.1. Audiovisuelle und digitale Medien

Nach Huneke / Steinig (2005: 205) gehören spezielle Lehrfilme, Spielfilme, Videoproduktionen und authentische Fernsehsendungen wie beispielsweise ein Werbespot oder ein Wetterbericht zu den audiovisuellen Medien. Storch (2009: 273) meint dazu, dass der Einsatz von audiovisuellen Medien im Unterricht ertragreich sein kann. Die Medien lassen sich in zwei Kategorien einteilen, in den Objektmedien und den Instrumentalmedien. Auf der einen Seite können die Objektmedien in Form von Hörspielen, Nachrichten oder Werbung sein. Auf der anderen Seite sind die Instrumentalmedien didaktische auditive Lektionstexte. Beide Medien sind für den Übungsbereich wichtig (ebd.: 273).

Die Anwendung von auditiven Medien ist mit Vorteilen verbunden. Durch auditive Medien werden mündliche authentische Texte dargestellt, was zur Authentizität im Fremdsprachenunterricht beiträgt. Die Authentizität ist von großer Bedeutung für die Durchführung des Unterrichts, denn die Lernenden haben die Möglichkeit, Dialoge mit Muttersprachlern zu hören und diese nachzuahmen. Storch (2009: 273) meint, dass es wichtig ist, wenn die Lernenden sich auditiv an eine Fremdsprache gewöhnen. Zu den auditiven

Medien gehören unter anderem die Tonbänder, die Kassetten, die Schallplatte und CDs oder das Radio. Beispiele für auditive Medien sind Ausspracheübungen und Sprachlaboraufgaben sowie authentische Tondokumente in der Zielsprache (Huneke / Steinig 2005: 205).

Neben den auditiven Medien stehen die visuellen oder anders gesagt die optischen Medien. Diese sind mit einer Darbietungs- und Steuerungsfunktion verbunden, denn sie fördern die Realität und Authentizität im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts (Möllering 2001: 38). Ein optisches Medium kann sicher die Aufmerksamkeit der Lerner ziehen. Man kann die visuellen Medien in verschiedenen Formen beobachten. Beispiele dafür sind die Bilder in einem Lehrwerk, die Applikationen, eine Tafelzeichnung oder Videos. Darüber hinaus werden andere Medien wie die Tafel, der Tageslichtprojektor, Wandbilder und Wortkarten zu den visuellen Medien mitgezählt. Natürlich stellt die Tafel ist grundlegendes Medium für die Durchführung des Unterrichts dar. Der Grund dafür ist, dass eine Tafel in verschiedene Felder eingeteilt werden kann und geeignet für Notizen ist. Der Tageslichtprojektor ist gleichermaßen nützlich, weil die Lehrenden ihn benutzen können, ohne ihren Rücken zu den Lernenden zu wenden (Möllering 2001: 39).

Laut Möllering (2001: 46) sind zu den audiovisuellen Medien die Filme, das Fernsehen und die Videos zu finden. Der Einsatz von audiovisuellen Medien im Unterricht gilt als ertragreich, weil sie eine authentische Situation anbieten. Damit ist zu verstehen, dass sie einen lebendigen Einblick der Alltagswirklichkeit im Klassenraum gewähren und mehr Kontextverankerung als ein Foto oder ein schriftlicher Text anbieten (ebd.: 113).

Wir leben im Zeitalter der Technologie, die unsere Lebensumstände stark beeinflusst hat (Rösler 2010: 1205). Diese rasante Entwicklung der Medien hat auch einen großen Einfluss auf den Fremdsprachenunterricht. Der Grund dafür ist, dass sie interaktive und multimediale Abbildungsalternativen beim Lernprozess bieten (Hielscher / Hartmann / Rothlauf 2013: 203). Darüber hinaus tragen die digitalen Medien zu der Kommunikation mit den Muttersprachlern bei.

Nach Würfel (2010: 1228-1229) lassen sich die digitalen Medien in offline und online Medien unterscheiden. Es gibt auch eine andere Unterteilung von Medien in authentische, adaptierende und methodisierte. Es ist zu beobachten, dass alle Arten von Medien in den Fremdsprachenunterricht integriert werden können, die online Medien werden aber meistens gebraucht. Die Werkzeuge, die man im Unterrichtsprozess anwenden kann, können in einem

festen Computer sowie in tragbaren Geräten wie Tablets, Handys oder Laptop vorliegen. Eine große Vielfalt von authentischen online Medien kann man in World Wide Web (WWW) finden. Ein typisches Beispiel hierfür sind die Videos in Videoportalen wie YouTube, Podcasts oder Videocasts. Ebenfalls gehören zu den adaptierenden Medien, die entweder online oder offline verwendet werden können, die Lexika und elektronische Wörterbücher (ebd.:1230). Die Sprachlernportale, die über vielfältiges didaktisiertes und nicht-didaktisiertes Lernmaterial verfügen sowie die Podcasts mit den gesprochenen Nachrichten auf der Website von der Deutschen Welle werden zu den online adaptierenden mitgezählt (ebd.: 1235). Weiterhin gehören zu den methodisierten Medien Autorenprogramme, mit denen man interaktive Übungen und Aufgaben formulieren kann. Diese Programme können entweder kostenlos oder kommerziell sein. Typische Beispiele hierfür sind die E-Plattformen „Kahoot“ und „LearningApps“ (ebd.) (s. 3.5), die ich für die Anfertigung von Aufgaben und Übungen im praktischen Teil benutzt habe (s. 5.1).

3.2. Computernutzung

Der Computer ist ein nützliches Mittel für den Fremdsprachenunterricht, das mit vielen Möglichkeiten verbunden ist. Erstens kann ein Computer als Lehrmittel im Fremdsprachenunterricht verwendet werden. Das Lehrpersonal kann verschiedene Übungstypen formulieren wie Einsetzübungen oder Multiple-Choice-Aufgaben dank der Entwicklung von Lernsoftware. Mit der Nutzung von bestimmten Programmen können die Lernenden nach einer Aufgabe die Lösung bekommen. Wenn Fehler vorkommen, können sie weitere Aufgaben machen, die auf ihre Fehlern basieren. Damit ist zu verstehen, dass die Übungen in Bezug auf die Bedürfnisse der Lernenden formuliert werden (Huneke/Steinig 2005: 212).

Zweitens kann der Computer als Werkzeug im Fremdsprachenunterricht fungieren, denn er bietet Zugang zu verschiedenen Hilfsmitteln wie beispielsweise zu einem Wörterbuch an. Besonders hilfreich ist die Funktion eines Computers als Schreibwerkzeug. Es ist zu beobachten, dass der Gebrauch von Programmen für die Textverarbeitung zu Veränderungen im Schreibprozess führen kann. Der Grund dafür ist, dass durch diese Programme Ergänzungen, Veränderungen oder Umstellungen in einem Text möglich sind (ebd.: 214).

Drittens kann der Computer als Kommunikationsmittel im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts integriert werden. Der Computer ist ein kostengünstiges Kommunikationsmittel, mit dem man im Internet surfen und mit Personen aus Ländern der Zielsprache Kontakte knüpfen kann. Die Lernenden haben die Möglichkeit für authentische Kommunikation, indem sie per E-Mails sprechen oder an einem Weblog, Newsgruppen und Chat-Kanälen teilhaben. Weitere Möglichkeiten, die ein Computer als Kommunikationsmittel anbietet, sind die Projekte und Korrespondenzen. Die Lernenden sind durch diese Projekte und Korrespondenzen in der Lage, Informationen und Meinungen in Bezug auf ihre Interessen auszutauschen (ebd.: 215- 216).

3.3. Videos im DaF-Unterricht

Mit dem Wandel der neuen Lernkultur ist der Einbezug von digitalen Medien im Fremdsprachenunterricht dominant (Ende 2014: 42). Videos können die ideale Auswahl sein, um eine authentische (Fremd-)Sprache in das Klassenzimmer zu holen und einen Einblick in den aktuellen Sprachgebrauch zu geben. Die Erklärvideos, die in der Regel persönliche Videos sind, sind besonders hilfreich für DaF-Lernende (Wolf 2020). In einem solchen Video spricht eine Sprachlehrkraft direkt in die Kamera, erklärt und visualisiert sprachliche Regularitäten. Während des Videos werden auch weitere Links, Tipps und Übungen präsentiert und erklärt, um sprachliche Formen einzuüben (Münch-Manková / Müller de Acevedo 2021¹⁰).

Videos können als ein wichtiger Bestandteil im Fremdsprachenunterricht integriert werden, denn sie bereichern den Inhalt des Unterrichts. Sie haben die Fähigkeit, den Lerninhalt anschaulich und nachhaltig mitzuteilen. Ihre Anwendung im DaF-Unterricht ist mit folgenden Vorteilen verbunden:

- 1) Videos können vielfältig genutzt werden, entweder als Einführung in ein Thema oder als Gesprächs- oder Diskussionsanlass. Außerdem sind Videos eine gute Auswahl für Visualisierung von Themen, die man nur schwer in Worten und Bildern verstehen kann.
- 2) Die Onlinevideos, die während eines Unterrichts dargestellt werden, sind mit der Unabhängigkeit von Ort und Zeit verbunden. Das heißt, dass die Lernenden sie

¹⁰ <https://www.goethe.de/de/spr/spr/22173989.html>

sowohl während des Unterrichts als auch zu Hause ansehen können. Das kann besonders für schwächere Schüler vorteilhaft sein, weil sie sich komplexe Lerninhalte beliebig oft und im eigenen Lerntempo anschauen können.

- 3) Es gibt die Möglichkeit, dass die Lernenden durch Videomaterialien zuhause den Unterrichtsstoff lernen. Auf diese Art und Weise können sie ihr Lerntempo selbst festlegen.
- 4) Nicht zuletzt macht das Lernen durch anschauliche Lernvideos den Schülern mehr Spaß und wichtige Kompetenzen werden zusätzlich durch diese gefördert.

Im nächsten Unterkapitel wird die Visualisierung im Fremdsprachenunterricht dargestellt.

3.4. Visualisierung

Die Visualisierung der Grammatik nimmt einen großen Platz im Fremdsprachenunterricht ein. Die grammatischen Phänomene werden anhand von graphisch gestalteten Übersichten, Diagrammen, Schemata, Skizzen und abstrakten oder konkreten Symbole visualisiert (Funk/Koenig 1991: 74). Damit die wichtigsten Aspekte eines grammatischen Phänomens betont werden, werden Unterstreichungen, Farben und Fettdruck angewendet. Besonders hilfreich für die Visualisierung der Grammatik sind auch Bilder und Zeichnungen, weil sie eine grammatische Struktur kürzer präsentieren können und die Auflockerung der Grammatik fördern. Das gleiche gilt auch für die Bilder, die dazu beitragen, dass eine neue grammatische Struktur effektiver im Fremdsprachenunterricht integriert wird (Storch 1999: 43).

In diesem Punkt ist es wichtig zu betonen, dass die visuellen Lernerregungen vorteilhaft für den Lernprozess fungieren. Sieben (1993: 43) bemerkt dazu, dass die Verwendung von Farben, Symbolen, Zeichnungen oder verschiedenen Schriften im Unterricht die Lernenden anregt und ihre Leistung verbessert. Das lässt sich dadurch erklären, dass visuelle Erklärungen die rechte Gehirnhälfte aktivieren können. Diese Aktivierung der Gehirnhälfte kann die Motivation der Lernenden anregen und ihnen dabei helfen, schneller beim Erinnern zu sein und ihre Leistung zu erhöhen (Raabe 2002: 140).

3.5. Die E-Plattformen „Kahoot“ und „LearningApps“

Unter dem Begriff „Lernplattform“ ist eine installierte Software zu verstehen, durch die man Zugang zu verschiedenen Datenplattformen haben kann. Der Zugang zu diesen E-

Plattformen, die sowohl kostenlos oder kostenpflichtig sein können, fördert das Fremdsprachenlernen (Würfel 2010: 1239-1240). Zu den beliebtesten E-Plattformen gehören „Kahoot“ und „LearningApps“, die ich für die Anfertigung von Aufgaben im praktischen Teil dieser Arbeit benutzt habe (s. 5.1).

Die E-Plattform „Kahoot“ ist ein Webtool, das zum Erstellen von digitalen Quizspielen und Umfragen im Multiple-Choice-Format dient. Diese „Kahoot-Spiele“ werden im Klassenverbund gespielt. Die Formulierung dieser Spiele seitens der Lehrenden ist ein Prozess, der nicht lange dauert. Die Fragen werden auf dem Smartboard oder per Beamer präsentiert und die Lernenden können die richtigen Antworten per Smartphone oder Tablet auswählen¹¹. Damit man interaktive Spiele formulieren kann, muss man zuerst ein Konto auf der Webseite <http://www.getakahoot.com/> erstellen. Man kann zwischen der kostenlosen und der kostenpflichtigen Version des Kontos wählen. Auf der kostenlosen Version des Kontos kann man Aufgaben in Form von Richtig - Falsch oder von einem Quiz herstellen.

Als erster Schritt sollen die Lehrenden einen Titel für das Spiel bestimmen und können selbst regeln, ob ihr Spiel für alle sichtbar ist. Darüber hinaus wählen sie die Sprache des Spiels und beginnen es zu formulieren. Sie haben die Möglichkeit Bilder, einen Text oder Videos in ein Spiel zu integrieren. Die Lernenden können auch bestimmen, wie viel Zeit die Teilnehmenden bei jeder Frage haben. Wenn das Spiel fertig ist, können sie wählen, ob es einzeln oder in Gruppen gespielt wird. Weiterhin bekommen die Lernenden den PIN-Code an dem interaktiven Tafelbild und sie müssen die PIN und einen Namen eingeben. Am Ende des Spiels erfolgt ein Ranking der Schülerleistungen, gemessen an Richtigkeit und Schnelligkeit beim Beantworten der Fragen. In diesem Punkt ist es wichtig zu betonen, dass die Plattform datenschutzrechtlich für Schülerinnen und Schüler unbedenklich ist, weil keine Registrierung von ihnen erforderlich ist (ebd.).

Die interaktiven Spiele auf der Lernplattform „Kahoot“ werden von dem Lehrpersonal im Unterricht eingesetzt, benutzt, weil sie die Lernenden dabei motivieren, den Unterrichtsstoff zu lernen. Damit ist zu verstehen, dass durch diese Aufgaben ein spielerischer Wettbewerb unter den Mitspielern geschaffen wird¹².

¹¹https://www.gs-niederwalgern.de/images/material/Coronaschlie%C3%9Fung/Anleitung_f%C3%BCr_Kahoot_GSN.pdf

¹² <https://www.mzhd.de/tools/>

Die E-Plattform „LearningApps“ ist ein webbasiertes Autorenwerkzeug, das kostenlos verfügbar ist. Man kann sich auf der Plattform anmelden und ein neues Konto erstellen, indem man seinen Login-Namen, seine E-Mail und ein Passwort einträgt. Wie auch bei der ersten E-Plattform „Kahoot“, kann man auch diese Plattform von einem Computer, oder einem Smartphone verwenden (Hielscher / Hartmann / Werner 2013: 204).

Die Erstellung einer App ist einfach, schnell und selbsterklärend. Nach Klick auf den Button „App erstellen“ kann man ein Aufgabenformat auswählen und sich bei Interesse Beispiele dazu anschauen¹³. Es gibt eine Vielfalt von Aufgabentypen wie beispielsweise Zuordnungsaufgaben, Zuordnung von Bildern, Puzzle, Paare verbinden oder Zuordnungsgitter. Ebenfalls gibt es die Möglichkeit, dass das Lehrpersonal Schreibaufgaben, wie einen Lückentext mit Eingaben, eine Tabelle, die die Schüler ausfüllen sollen oder ein Kreuzworträtsel erstellen kann (Hielscher / Hartmann / Werner 2013: 204).

Wenn man eine App erstellt, wird sie als private App gespeichert. Nur die Personen, denen die entsprechende URL mitgeteilt wird, können die App finden. Die App ist allen Benutzern zugänglich, wenn sie von dem Urheber veröffentlicht wird¹⁴. Die Lernenden können durch die Felder „Feedback“ und „Hilfe“ zusätzliche Informationen und Hinweise in Bezug auf die Aufgabe bekommen (Hielscher / Hartmann / Werner 2013: 204).

Im vierten Kapitel beginnt der praktische Teil meiner Masterarbeit. Dieses Kapitel ist der Planung meiner Grammatikunterrichte gewidmet. Zunächst werde ich mich mit der Planung von meinem Grammatikunterricht beschäftigen, was sehr wichtig auf der Basis der oben genannten Theorie Planung und Durchführung meiner Unterrichtseinheit. In diesem Kapitel werden die Rahmenbedingungen meiner beiden Lernergruppen beschrieben, die Lehr- bzw. Lernziele bestimmt und die vorausgesetzten Vorkenntnisse der Lernenden nach dem GERfS präsentiert.

¹³ <https://www.friedrich-verlag.de/mathematik/konzepte-methoden/kleines-tool-mit-grosser-wirkung-learningapps/>

¹⁴ <https://www.friedrich-verlag.de/mathematik/konzepte-methoden/kleines-tool-mit-grosser-wirkung-learningapps/>

4. Planung von Grammatikunterricht

In diesem Kapitel befasse ich mich mit der Planung meines Grammatikunterrichts und beschreibe, wie der praktische Teil meiner Diplomarbeit strukturiert ist. Wie ich schon erwähnt habe, ist das Thema dieser Diplomarbeit die Förderung des Grammatikunterrichts auf dem Niveau A2 durch den Einsatz neuer Medien. Im fünften Kapitel, das den praktischen Teil dieser Arbeit darstellt, versuche ich anhand von zwei Unterrichtseinheiten in zwei verschiedenen Lerngruppen zu untersuchen, inwieweit die Grammatikvermittlung mit der Nutzung neuer Medien effektiv ist.

Im praktischen Teil habe ich ein grammatisches Phänomen ausgewählt, das ich in zwei verschiedenen Unterrichtseinheiten gelehrt habe. Diese Grammatikstruktur ist die Bildung von Perfekt. Der praktische Teil besteht aus zwei Unterrichtseinheiten, eine mit neuen Medien und eine Unterrichtseinheit ohne den Einsatz solcher Medien. Das bedeutet, dass ich einen Vergleich zwischen den beiden Unterrichtseinheiten machen werde, um die Unterschiede bei dem Lernprozess herauszufinden. Mein Ziel ist zu untersuchen, welche die Wirkung der neuen Medien im Grammatikunterricht ist und ob es sich lohnt, diese Medien in den Unterricht zu integrieren.

Bevor ich im fünften und sechsten Kapitel dieser Arbeit den praktischen Teil präsentiere, stelle ich in den folgenden Unterkapiteln in logischer Reihenfolge die Rahmenbedingungen meiner zwei Gruppen dar sowie beschreibe ich die vorausgesetzten Vorkenntnisse und das Niveau A2, die für diese Unterrichtsstunde notwendig sind. Weiterhin erwähne ich die Lern- und Lehrziele, mit denen mein geplanter Grammatikunterricht verbunden ist, und präsentiere die Medien, die in der Formulierung der Unterrichtseinheit der Lernergruppe verwendet werden. Am Ende dieses Kapitels, beschreibe ich welche die Rolle der Lehrkraft bei dem Unterrichtsprozess ist und stelle die Merkmale eines guten Unterrichts dar.

4.1. Beschreibung der Rahmenbedingungen

In diesem Punkt stelle ich die Rahmenbedingungen meiner Lernergruppe dar. Wie ich schon erwähnt habe, beziehen sich meine zwei Unterrichtseinheiten auf zwei Lernergruppen. Alle Schüler besuchen die dritte Klasse des Gymnasiums, sind im Alter von 14-15 Jahren und befinden sich auf dem Niveau A2. Im Folgenden präsentiere ich zwei Lernergruppen, die ich in Gruppe A und Gruppe B einteilen werde.

Was die Gruppe A betrifft, besteht sie aus 12 Schülern, acht Mädchen und 4 Jungen. Die Mehrheit der Lernenden ist für den Unterricht motiviert. Nur 2 von den 12 Schülern dieser Klasse bekommen Nachhilfeunterricht außerhalb der Schule und haben ein höheres Sprachniveau. Manche Schüler möchten ihre Kenntnisse erweitern, denn sie haben Verwandte in Deutschland, mit denen sie oft kommunizieren wollen. Ein anderer Grund ist, dass sie oft in den Ferien nach Deutschland fahren. Deshalb finden sie es sehr hilfreich, sich auf Deutsch verständigen zu können. Daraus ergibt sich, dass die Motivation der Teilnehmenden dieser Gruppe integrativ¹⁵ ist, weil sie mit einem Interesse für die Zielsprachenkultur verbunden ist (Quetz 2002: 72). Meines Erachtens ist die Motivation grundlegend für die erfolgreiche Durchführung des Unterrichtsprozesses. Die gute oder schlechte Laune, das Interesse oder Desinteresse der Lernenden während des Unterrichts sowie die Schwierigkeiten, mit denen sie konfrontiert sind, beeinflussen den Lernerfolg (Ehnert 2001: 26-27). Die Lernermotivation ist ein entscheidender Faktor für den erfolgreichen Fremdsprachenunterricht. Montessori (1965)¹⁶ definiert die Motivation als ein „Wunsch zu lernen“. Es ist allgemein bekannt, dass man nur etwas schaffen kann, wenn man gut motiviert ist und Anspruch darauf hat¹⁷.

In der Kategorie der soziokulturellen Voraussetzungen (s.4.1) werden Faktoren wie die Sprachkultur, die Ausstattung der Schule, der Stundenplan und Unterrichtsmaterialien sowie die Lehrbücher, die von Curricula bestimmt werden, mitgezählt (Ehnert 2001: 28). Für die Teilnehmer meiner Lernergruppe A ist Griechisch die Muttersprache für die meisten Lernenden. Zwei Schüler sind mit Albanisch als Muttersprache aufgewachsen, haben aber in der Schule Griechisch gelernt. Alle Teilnehmenden der Gruppe A haben Englisch als erste Fremdsprache gelernt. Falls Verständigungsprobleme vorkommen, kann ich Griechisch im Fremdsprachenunterricht benutzen.

Was die Ausstattung der Schule anbelangt, ist der Klassenraum, wo der Deutschunterricht stattfindet, mit Computer und interaktiver Tafel mit Bild und Ton ausgestattet. Die Existenz des Tafelbilds funktioniert sehr positiv für die Durchführung meiner Unterrichtseinheit, weil Medien (s. 3.1) die Formulierung von Aufgaben fördern (Roche 2008: 255). Unser

¹⁵Nach Quetz (2002: 72) hat sie einen stärkeren Langzeiteffekt.

¹⁶ zitiert nach Portele (1975) in İşıgüzel 2011: 30

¹⁷İşıgüzel (2011: 29) beobachtet dazu, dass mangelnde Motivation beim Erlernen einer Fremdsprache ein seriöses Problem für den Lernprozess sein kann.

Stundenplan ist anhand der Vorschriften von GERfS formuliert. Das Lehrbuch, das in dieser Klasse verwendet wird, ist „Deutsch - ein Hit! 2“ (Σέφφερ et al. 2021). Es handelt sich leider um ein veraltetes Lehrwerk, das den Bedürfnissen der Lernenden nur teilweise entspricht. Wenn ich es für notwendig halte, benutze ich Lernmaterial aus dem Internet oder mein eigenes erstelltes Material (vgl. Möllering 2001: 79). In diesem Punkt stelle ich die Rahmenbedingungen meiner Lerngruppe A in tabellarischer Form dar:

institutionelle Voraussetzungen	anthropogene Voraussetzungen	soziokulturelle Voraussetzungen
Art der Schule: staatliche Schule, dritte Klasse des griechischen Gymnasiums	Alter: 14-15 Jahre	Kultur der Muttersprache (die meisten Schüler haben Griechisch als Muttersprache / 2 ausländische Schüler)
Klassenstärke: 12 Schüler	Klassensprache: Griechisch	Internetzugang zu Hause: alle Schüler haben Internetzugang
Ausstattung der Schule: alle Klassenräume sind mit Computern und interaktiven Tafeln mit Ton und Bild ausgestattet / 10 Tablets	Sprachniveau in Deutsch: A2	
	weitere Fremdsprachenkenntnisse: gute Englischkenntnisse	
	gutes Arbeitsklima, Kooperation zwischen den Schülern	
	Motivation: die meisten Schüler (8) sind motiviert	
	Interesse: Sport, Musik, Kleidung, Handys, soziale Medien	

Abb. 2: Rahmenbedingungen Lernergruppe A

Was die Gruppe B angeht, besteht sie aus zehn Schülern, fünf Mädchen und fünf Jungen. Sie sind auch 14-15 Jahre alt und sind Schüler der dritten Klasse des Gymnasiums und befinden sich auf dem Niveau A2. Die Lernenden sind für den Unterricht motiviert, obwohl sie Deutsch schwer finden. Keiner von den Lernenden lernt außerhalb der Schule Deutsch. Manche Schüler haben sich dafür entschieden, nach dem Schulabschluss ihre Deutschkenntnisse zu erweitern. Sie glauben, dass das Wissen einer Fremdsprache vorteilhaft

für das spätere Berufsleben sein kann. Für alle Teilnehmer der Lernergruppe B ist Griechisch die Muttersprache und alle haben Englisch als erste Fremdsprache gelernt. Sie haben das gleiche Lehrwerk mit der Lerngruppe A und der Stundenplan ist auch nach GERfS strukturiert.

Was die Ausstattung der Schule betrifft, gibt es in unserem Klassenraum keinen Computer oder interaktives Tafelbild und es ist schwer während des Unterrichts einen anderen Klassenraum, der vielleicht ausgestattet ist, zu benutzen. Im Folgenden präsentiere ich die Rahmenbedingungen meiner Lerngruppe B in tabellarischer Form:

institutionelle Voraussetzungen	anthropogene Voraussetzungen	soziokulturelle Voraussetzungen
Art der Schule: staatliche Schule, dritte Klasse des griechischen Gymnasiums	Alter: 14-15 Jahre	Kultur der Muttersprache (alle Schüler haben Griechisch als Muttersprache)
Klassenstärke: 10 Schüler	Klassensprache: Griechisch	Internetzugang zu Hause: nicht alle Schüler haben Internetzugang
Ausstattung der Schule: kein Computer oder interaktive Tafel im Klassenraum	Sprachniveau in Deutsch: A2 / 3 Schüler sind mit Lernschwierigkeiten konfrontiert	
	weitere Fremdsprachenkenntnisse: gute Englischkenntnisse	
	gutes Arbeitsklima, Kooperation zwischen den Schülern	
	Motivation: die Schüler sind motiviert	
	Interesse: Sport, Musik, Kleidung, Handys, sozialen Medien	

Abb. 3: Rahmenbedingungen Lernergruppe B

4.2. Vorausgesetzte Vorkenntnisse und das Niveau A2 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen

Für die zwei Unterrichtseinheiten, die ich in meinem Didaktisierungsvorschlag im fünften Kapitel präsentiere, sind folgende Vorkenntnisse notwendig:

1. die Lernenden sollen wissen, die Hilfsverben „haben“ und „sein“ im Präsens zu konjugieren.
2. die Lernenden sollen in der Lage sein, die Bedeutung der grundlegenden Verben zu erkennen.
3. Die Lernenden sollen erkennen, welche Verben mit einer Bewegung verbunden sind, wie beispielsweise die Verben „fahren“, „reisen“, „fliegen“. Im Gegensatz dazu sollen sie erkennen, dass die Verben wie „wohnen“ oder „leben“ Verben sind, die keine Bewegung oder Zustandsänderung ausdrücken.

Die Lernenden auf dem Niveau A2 sind in der Lage, Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke zu verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen. Damit ist zu verstehen, dass sich eine Person auf diesem Niveau in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen kann, in denen es sich um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge handelt. Darüber hinaus ist man imstande, mit einfachen Mitteln über seine eigene Herkunft und Ausbildung zu sprechen und die direkte Umgebung und Dinge in Bezug auf unmittelbare Bedürfnisse zu beschreiben. In Bezug auf die Themenentwicklung können die Lernenden auf dem Niveau A2 eine Geschichte erzählen oder etwas beschreiben, indem sie die einzelnen Punkte in Form einer einfachen Aufzählung aneinanderreihen (Europarat 2001: Online¹⁸).

Was die grammatische Korrektheit auf dem Niveau A2 betrifft, können die Lernenden einige einfache Strukturen korrekt anwenden. Es ist aber häufig, dass systematisch elementare Fehler in Bezug auf die Tendenz, die Subjekt-Verb-Kongruenz beim Schreiben oder Sprechen vorkommen. Auf jedem Fall wird klar, was man ausdrücken möchte (ebd.).

¹⁸<https://www.goethe.de/z/50/commeuro/i3.htm>

4.3. Bestimmung von Lehr-Lernzielen und Medien

Am Ende dieser Unterrichtseinheiten sollen sie SuS folgende Kompetenzen erreicht haben:

1. die Bildung des Partizip Perfekts bei regelmäßigen Verben kennen
2. das Perfekt bilden
3. zwischen Verben, die das Perfekt mit den Hilfsverben „haben“ und „sein“ bilden, zu unterscheiden
4. über die vorherigen Sommerferien sprechen können

Was die Lehrziele (s. 2.6) betrifft, ist es für mich wichtig, dass die Kommunikation und Kooperation zwischen den Lernenden verstärkt werden. Unter dem Begriff „Kooperation“ ist die Fähigkeit einer Person in einer Gruppe zu arbeiten und Teamgeist zu entwickeln zu verstehen. Wenn man Mitglied in einer Gruppe ist, ist zentrales Ziel die Effizienz der Gruppe zu fördern¹⁹. Deshalb steht die Zusammenarbeit aller Mitglieder im Mittelpunkt eines effektiven Unterrichts. Der Lehrer soll seinen Lernenden dabei helfen, sich eigene und realistische Lernziele zu setzen und sie zu erreichen (Quetz 2002: 76). Wenn die Lernenden Aktivitäten in Gruppen machen, können sie ihre Fähigkeit mit ihren Mitschülern zu kooperieren erhöhen. Diese Interaktion mit den Mitschülern trägt zu einem neuen Lernverständnis bei. Trotzdem ist es nicht selbstverständlich, dass alle Lernenden in einer Gruppe arbeiten können, weil sie vielleicht schlechte vorherige Erfahrungen mit Gruppenarbeit haben (Tücke 2005: 177).

Mein Didaktisierungsvorschlag für den Grammatikunterricht wird in zwei Kategorien eingeteilt, mit dem Einsatz von neuen Medien und ohne diesen. Für die Lernenden der Gruppe A, in der der Grammatikunterricht mit der Nutzung von neuen Medien gestaltet ist (s. 5), werden folgende Medien angewendet:

- a) der Computer, der als Lehrmittel und Lernwerkzeug im Unterricht fungiert und viele Funktionen erfüllt (s. 3.2) (Huneke /Steinig 2010: 211).
- b) der Zugang zum Internet, das die Erweiterung von Wissen im Sprachunterricht fördert (s. 3.2) (Rüschhoff 2009: 178).
- c) das interaktive Tafelbild mit Bild und Ton, das die Formulierung von Aufgaben erleichtert (s. 3.1) (Roche 2008: 255).

¹⁹https://service.zfl.unikl.de/wp/glossar/schlüsselqualifikationen?doing_wp_cron=1628785964.0006430149078369140625&print=print

- d) die elektronischen Plattformen „Kahoot“ und „LearningApps“ für die Formulierung von Online-Aufgaben(s. 3.5)
- e) Tablets für die Aufgaben in den elektronischen Plattformen „Kahoot“ und „LearningApps“ (s. 3.5)

Im nächsten, fünften Kapitel des praktischen Teils meiner Arbeit stelle ich die Durchführung der beiden Unterrichtseinheiten, in Gruppe A und Gruppe B schriftlich dar. Wie es schon erwähnt wurde, verläuft die erste Unterrichtseinheit in Gruppe A verläuft mit dem Einsatz von den E-Plattformen „Kahoot“ und „LearningApps“ im Grammatikunterricht und Gruppe B ohne den Einsatz von digitalen Medien.

5. Durchführung der Unterrichtseinheiten in Gruppe A und Gruppe B

Im fünften Kapitel wird die Durchführung der Unterrichtseinheiten mit der gleichen Grammatikstruktur für beide Gruppen dargestellt. Die Unterrichtseinheit für die Gruppe A wird mit dem Einsatz von „Kahoot“ und „LearningApps“ durchgeführt. Im Gegensatz dazu wird die Unterrichtseinheit für die Gruppe B ohne den Einsatz von den oben genannten E-Plattformen gestaltet. Das Thema dieser Unterrichtseinheiten ist die Bildung des Perfekts bei regelmäßigen Verben. Jede Unterrichtseinheit besteht aus zwei Unterrichtsstunden und jede Unterrichtsstunde ist in drei Phasen eingeteilt. Am Ende der Unterrichtseinheiten nehmen die Lernenden der Gruppen A und B an einem Kontrolltest teil, damit ich prüfe, ob der Einsatz der E-Plattformen „Kahoot“ und „LearningApps“ effektiv für die Grammatikvermittlung ist und die Lernenden effektiv zu der Kognitivierung der Grammatik führen kann.

5.1. Gruppe A – Grammatikunterricht mit dem Einsatz von „Kahoot“ und „LearningApps“

In diesem Unterkapitel stelle ich meine Unterrichtseinheit mit dem Einsatz neuer Medien für meine Lernergruppe A dar. Meine Unterrichtseinheit ist in zwei Unterrichtsstunden eingeteilt. Jede Unterrichtsstunde dauert 45 Minuten. Ich habe ein grammatisches Phänomen ausgewählt, das zum Unterrichtsstoff im Kursbuch „Deutsch - ein Hit! 2“ (Σέφφερ et al. 2021) gehört. Dieses grammatische Phänomen ist die Bildung von Perfekt. Da die Schüler

das Kursbuch veraltet finden, habe ich mich entschieden diese grammatische Struktur ohne das Buch mit eigenem Lehrmaterial und mit dem Einsatz audiovisueller Medien und Online-Übungen zu lehren.

5.1.1. Erste Unterrichtsstunde

In der ersten Unterrichtseinheit fokussiere ich auf die Didaktisierung des Partizips Perfekt. Meine Unterrichtseinheit besteht aus einer Einführungsphase, einer Bearbeitungsphase und einer Anwendungsphase (s. 2.3). Ziel dieser ersten Unterrichtseinheit ist, dass die Lernenden die Bildung des Partizip Perfekts bei regelmäßigen Verben und die Besonderheiten bei der Bildung des Partizips lernen.

5.1.1.1. Einführungsphase

Die erste Phase meiner Unterrichtseinheit ist die Einführungsphase. Für die erfolgreiche Durchführung meiner Unterrichtsstunde ist es wichtig, dass die Einführungsphase interessant ist. Ziel bei dieser Phase ist, die Neugier der Lernenden auf das Kommende anzuregen. Die Lehrenden sollen einfallsreich sein, damit sie das Thema in einer interessanten Weise darstellen (s. 2.4). Eine Möglichkeit ist, audiovisuelle Medien (s. 3.1) zu benutzen. Wenn die Lernenden die Einführung interessant finden, können sie ihr Vorwissen aktivieren (s. 2.2.2), indem sie Hypothesen zum Thema aufstellen. Außerdem ist es positiv, dass sie aktiv und motiviert sind, an dem Unterricht teilzunehmen (Ποπότη 2006: 7-8). Grundlegend für die erfolgreiche Durchführung meiner Unterrichtseinheit ist, dass der Input geeignet für die Niveaustufe der Lernenden ist (s. 4.1), damit sie die Fähigkeiten haben, diesen Input zu verarbeiten (Huneke / Steinig 2010: 49).

Wie ich schon im Kapitel 4.1. „Beschreibung der Rahmenbedingungen“ erwähnt habe, besuchen die Lernendender Gruppe A die dritte Klasse des Gymnasiums und befinden sich auf dem Niveau A2. In den letzten zwei Unterrichtsstunden haben wir uns mit dem Thema „Ferien“ beschäftigt und entsprechenden Wortschatz gelernt. Der Titel der ersten Lektion des Buchs lautet: „Wie waren die Ferien?“ Wenn wir über unsere Sommerferien erzählen, handelt es sich um etwas, das in der Vergangenheit passiert ist.

Die Einführungsphase dauert ungefähr 12-13 Minuten. Für diese Phase habe ich mich entschieden, zwei entsprechende Videos zu verwenden. Ich benutze das erste [Video](#)²⁰ als Einführung zum Thema. Wie ich schon im Kapitel 3.3 erwähnt habe, ist ein Video mit der Fähigkeit verbunden, den Lerninhalt anschaulich und nachhaltig mitzuteilen. Bei diesem Video diskutieren zwei Personen über die Sommerferien. Nach dem Video frage ich meine Lernenden, ob sie den Inhalt des Videos verstanden haben. Dazu stelle ich Fragen wie beispielsweise: „Was ist das Thema dieses Videos?“, „Worüber sprechen die zwei Personen“. In den Fällen, in denen sie auf meine Fragen nicht antworten konnten, weil sie mich vielleicht nicht ausreichend verstanden haben, benutzte ich Griechisch. Die Anwendung der Muttersprache ist geeignet für Fehlerkorrekturen und trägt dazu bei, dass etwas eindeutig ist (s. 2.1.2).

Wenn ich die entsprechenden Antworten bekomme, erkläre ich, dass wir uns mit der Bildung des Perfekts beschäftigen werden. In diesem Punkt benutzte ich ein zweites [Video](#)²¹, in dem die Bildung des Perfekts dargestellt wird. Dieses Video dient zur Visualisierung des grammatischen Phänomens und fördert die Zeitökonomie im Unterricht (s. 3.4). Ich bevorzuge das grammatische Phänomen deduktiv (s. 2.2.1) im Unterricht vermitteln. Die Bildung des Partizip Perfekts wird im Video durch Regeln in der Form von Beispielen mitgeteilt. Es kann sein, dass deduktive Verfahren für viele Lernenden monoton ist, aber ich möchte es vermeiden, dass meine Lernenden die Regeln falsch verstanden haben. Auf diese Art und Weise kann ich auch mehr Zeit für die nächsten Phasen haben (s. 2.2.1). Am Ende des Videos erwarte ich von meinen Lernenden mir zu erklären, wie das Partizip Perfekt gebildet wird und die entsprechende Regel zu formulieren. Mit der Formulierung der Regel im Tafelbild seitens der Lernenden endet die Einführungsphase.

5.1.1.2. Bearbeitungsphase

Die zweite Phase, die ungefähr 13 Minuten dauert, ist die Bearbeitungsphase. Für die Durchführung meiner Unterrichtsstunde ist es positiv, dass die Schule mit 10 Tablets sowie mit interaktivem Tafelbild und Computer ausgestattet ist (s. 4.3). Die Kinder sind mit der Nutzung der elektronischen Medien und Computer vertraut und es macht ihnen Spaß, sie während des Unterrichts anwenden zu können.

²⁰Video 1: <https://www.youtube.com/watch?v=ydwN1-CWKkQ>

²¹ Video 2: <https://www.youtube.com/watch?v=cWPMsYVeeJQ>

Ziel bei dieser Phase ist, dass die Lernenden einfache Aufgaben mit dem Partizip Perfekt lösen, so dass sie sich an das grammatische Phänomen gewöhnen. Zuerst habe ich eine [Aufgabe](#) für sie in Form von einer Power-Point-Präsentation vorbereitet. Bei dieser Aufgabe sehen die Lernenden ein Verb. Alle Verben stehen im Infinitiv. Die Lernenden sollen das Partizip Perfekt nennen. Es geht um eine mündliche Aufgabe, die angenehm ist und bei der alle mitmachen können.

Weiterhin habe ich im Rahmen dieser Phase eine Aufgabe auf der Lernplattform „Kahoot“ formuliert. Bei dieser [Aufgabe](#)²² gibt es 15 Fragen in Form eines Quiz und die Lernenden sollen das richtige Partizip wählen. Bei jedem Item gibt es 3 mögliche Antworten, aber nur eine Antwort ist richtig. Die Lernenden haben 20 Sekunden Zeit pro Item zu ihrer Verfügung. Für diese Aufgabe habe ich die Lernenden meiner Gruppe A in 2 Mannschaften (Team 1 und Team 2) eingeteilt, weil zu meinen Lehrzielen gehört, dass die Teamfähigkeit und Kommunikation zwischen den Lernenden noch weiter verstärkt wird (s. 4.3). Außerdem fungiert eine Aufgabe als Vorbereitung für die Übungen (s. 2.5). Ich habe mich entschieden, eine Aufgabe mit Tablets zu formulieren, weil meine Lernergruppe vertraut mit dem Umgang mit dem Computer ist. Auf diese Art und Weise wird der Unterricht angenehmer. Während der Aufgabe können die Lernenden Selbstkorrekturen durchführen, weil sie nach der Auswahl ihrer Antwort die richtige Antwort sehen können. In diesem Punkt kommt die Bearbeitungsphase zu Ende.

5.1.1.3. Anwendungsphase

Die letzte Phase ist die Anwendungsphase, die auch ungefähr 13-14 Minuten dauern soll. In dieser Phase habe ich eine Aufgabe auf der Lernplattform „Kahoot“ ausgewählt und eine Übung auf der Lernplattform „LearningApps“, die die Lernenden formulieren sollen. Die erste [Kahoot- Aufgabe](#)²³ in dieser Phase ist eine Richtig-Falsch-Aufgabe. Die Lernenden sehen ein Partizip und sollen sich entscheiden, ob dieses Partizip richtig formuliert und geschrieben ist. Sie sollen nichts schreiben, sondern nur die Partizipien entweder als „wahr“ oder „falsch“ bezeichnen. Die Lernenden sind wieder in den zwei Gruppen²⁴ eingeteilt und

²²Aufgabe 1 im Kahoot: <https://create.kahoot.it/share/partizip-perfekt-aufgabe-1/aab622a3-7671-4e31-b4c8-674f2980b5de>

²³Aufgabe 2 im Kahoot: <https://create.kahoot.it/share/partizip-perfekt-aufgabe-2/44ddc980-b169-4905-9c7c-8a95675559eb>

²⁴ Team 1 und Team 2

haben 10 Sekunden Zeit pro Item. Nachdem sie ihre Auswahl gemacht haben, können sie sehen, ob sie richtig oder falsch geantwortet haben. Diese Aufgabe ist eine Vorbereitung (s. Kap. 3.6) auf die nächste Übung, die ich auf Lernplattform „LearningApps“ formuliert habe. Bei dieser [Übung²⁵](#) sollen die Lernenden eine Tabelle ergänzen. Bei dieser Tabelle gibt es zehn Verben in Form eines Infinitivs und die Lernenden sollen das entsprechende Partizip Perfekt in die Lücken schreiben. Es gibt keine bestimmte Zeitorientierung bei dieser Übung. Am Ende dieser Unterrichtsstunde möchte ich die Eindrücke meiner Lernergruppe hören sowie auf mögliche Fragen antworten.

5.1.2. Zweite Unterrichtsstunde

In der zweiten Unterrichtsstunde beschäftige ich mich mit der Bildung von Perfekt mit den zwei Hilfsverben „haben“ und „sein“. Ziel bei dieser Unterrichtsstunde ist, dass die Lernenden verstehen, in welchen Fällen das jeweilige Hilfsverb verwendet wird. Ich fokussiere nur auf die richtige Auswahl des Hilfsverb „haben“ oder „sein“ und nicht auf die Besonderheiten der unregelmäßigen Verben. Das mache ich in den folgenden Unterrichtsstunden. Meine Unterrichtsstunde dauert so lange wie die erste und wird in die drei gleichen Phasen, Einführungsphase, Bearbeitungsphase und Anwendungsphase eingeteilt (s. 2.3).

5.1.2.1. Einführungsphase

Die Einführungsphase, die ungefähr 13 Minuten dauert, beginnt mit einem [Video²⁶](#), damit ich das Thema einführen kann. Bei diesem Video, wird ein Mann dargestellt, der beschreibt, was er an einem Tag gemacht hat. Die Lernenden können auch die Sätze, die der Mann während des Videos ausdrückt, sehen (s. 3.4). In den Sätzen, in denen Bewegungsverben miteinbezogen sind, wird das Hilfsverb „sein“ benutzt. Nach dem Anschauen des Videos stelle ich meinen Lernenden folgende Frage: „Was haben sie auf dem Video beobachtet? Mit welchen Hilfsverben wird das Perfekt formuliert? Welche Unterschiede können sie bei ihrer Anwendung bemerken?“ Ich höre ihre Antworten und erkläre, welche von ihnen richtig oder falsch sind und warum. Statt die Regeln über die Bildung des Perfekts mit „haben“ oder

²⁵ Übung 3 in „LearningApps“: <https://learningapps.org/30988990>

²⁶ Video 3: <https://www.youtube.com/watch?v=SIAnIHptXVQ>

„sein“ an die Tafel zu schreiben, bevorzuge ich sie kurz anhand eines zweiten [Videos](#)²⁷ darzustellen. Der Grund dafür ist, dass Videos zeitsparend sind und wichtige Informationen kurz vermitteln können. Nach dem Video fordere ich von meinen Lernenden auf die entsprechenden Regeln zu formulieren, damit ich sicher bin, dass es keine Missverständnisse gibt.

5.1.2.2. Bearbeitungsphase

In der Bearbeitungsphase der zweiten Unterrichtsstunde, die ungefähr 15 Minuten dauert, stelle ich zwei Aufgaben dar. Die erste [Aufgabe](#)²⁸ ist eine Aufgabe in Form von einem Puzzle auf der Plattform „LearningApps“ (s. 3.5), bei der die Lernenden die Infinitive mit dem passenden Hilfsverb kombinieren sollen. Die zweite Aufgabe ist ein [Quiz](#)²⁹ in „Kahoot“. Bei dieser Aufgabe sollen die Lernenden (Team 1 und Team 2) zwischen zwei oder drei möglichen Antworten die richtige Lösung finden. Es gibt nur eine richtige Antwort.

5.1.2.3. Anwendungsphase

Die zweite Unterrichtsstunde schließt mit der Anwendungsphase, die ungefähr 15 Minuten dauert. Im Rahmen dieser Phase habe ich eine „Kahoot-Aufgabe“ und eine Übung in „LearningApps“ ausgewählt, damit ich untersuche, ob meine Lernenden das jeweils richtige Hilfsverb im Perfekt verwenden können. Bei der [Kahoot-Aufgabe](#)³⁰ sehen die Lernenden (Team 1 und Team 2) ein Verb im Perfekt wie beispielsweise „ich habe gekauft“ und sollen sich entscheiden, ob diese Form richtig formuliert und geschrieben ist. Sie sollen nichts schreiben, sondern nur das Verb im Perfekt entweder als „wahr“ oder „falsch“ bezeichnen. Diese Unterrichtsstunde schließt mit einer [Übung](#)³¹ in Form eines Lückentextes in „LearningApps“. Die zwei Gruppen der Lernenden sollen die Lücken des Textes ergänzen, indem sie das jeweils passende Hilfsverb deklinieren.

²⁷ Video 4: <https://www.youtube.com/watch?v=TEBqRmLRaMg>

²⁸ Aufgabe 4 in „LearningApps“: <https://www.youtube.com/watch?v=TEBqRmLRaMg>

²⁹ Aufgabe 5 in „Kahoot“: <https://create.kahoot.it/share/aufgabe-5-haben-oder-sein-im-perfekt/968361f2-4aa6-4084-ace7-e00475cac09f>

³⁰ Aufgabe 6 in „Kahoot“: <https://create.kahoot.it/share/aufgabe-6-haben-oder-sein-m-perfekt-r-f/45ed34d6-144e-4364-b8ba-b4775daf21ad>

³¹ Übung 7 in „LearningApps“: <https://learningapps.org/30991184>

5.2. Gruppe B – Grammatikunterricht ohne den Einsatz von "Kahoot" und "LearningApps"

In diesem Kapitel stelle ich meine Unterrichtseinheit ohne den Einsatz neuer Medien für meine Lernergruppe B dar. Diese Unterrichtseinheit ist auch in zwei Unterrichtsstunden eingeteilt. Jede Unterrichtsstunde dauert 45 Minuten. Das grammatische Phänomen ist das gleiche wie in der Unterrichtseinheit mit dem Einsatz neuer Medien. Dieses grammatische Phänomen ist die Bildung von Perfekt. Da die Schüler das Kursbuch veraltet und langweilig finden, habe ich ausgewählt dieses grammatische Phänomen ohne das Buch und mit der Anwendung meines eigenen Materials zu lehren. Leider verfügt unser Klassenraum über keinen Computer oder interaktives Tafelbild. In unseren Unterrichtsstunden können wir keinen anderen Raum unserer Schule benutzen.

5.2.1. Erste Unterrichtsstunde

In der ersten Unterrichtseinheit fokussiere ich auf die Didaktisierung des Partizips Perfekt. Meine Unterrichtseinheit wird in Einführungsphase, Bearbeitungsphase und Anwendungsphase eingeteilt. Ziel dieser Unterrichtseinheit ist, dass die Lernenden die Bildung des Partizip Perfekts bei regelmäßigen Verben lernen und welche die Besonderheiten bei der Bildung des Partizips sind.

5.2.1.1. Einführungsphase

Wie ich schon im Kapitel 4.1. „Beschreibung der Rahmenbedingungen“ erwähnt habe, besuchen die Lernenden der Gruppe B die dritte Klasse des Gymnasiums und befinden sich auf dem Niveau A2. In den letzten zwei Unterrichtsstunden haben wir uns mit dem Thema „Ferien“ beschäftigt und entsprechenden Wortschatz gelernt. Die Einführungsphase dauert ungefähr 13 Minuten. Wie ich vorher erklärt habe, gibt es keine Möglichkeit digitale Medien in den Unterricht zu integrieren. Deshalb werde ich den Grammatikunterricht deduktiv (s. 2.2.1) durchführen. Zuerst gebe ich den Lernenden ein [Blatt](#) (s. Anhang 72), in dem die wichtigsten Informationen in Bezug auf die Bildung des Partizips Perfekt beschrieben werden. In dieser Kopie, wo ich die Theorie und das Partizip darstelle, bevorzuge ich die Muttersprache zu verwenden. Der Grund dafür ist, dass sie dabei beiträgt, dass ein grammatisches Phänomen seitens aller Schüler auch der schwächeren verstanden wird (s.

2.1.2). In dieser Lerngruppe gibt es 3 Schüler, die mit Lernschwierigkeiten konfrontiert sind und sie können mich nicht verstehen, wenn ich etwas auf Deutsch erkläre. Auf diese Art und Weise können wir Zeit für mögliche Fragen am Ende des Unterrichts sparen. Nachdem ich erklärt habe, wie das Partizip bei regelmäßigen Verben gebildet wird, fokussiere ich auf die Besonderheiten, nämlich die trennbaren und untrennbaren regelmäßigen Verben, die zusammengesetzten sowie die Verben, die auf –ieren enden. Im Anschluss daran frage ich die Lernenden, ob sie Fragen haben. In diesem Punkt kommt die Einführungsphase zu Ende.

5.2.1.2. Bearbeitungsphase

Ich mache mit der Bearbeitungsphase weiter. Diese dauert ungefähr 12-13 Minuten. Zuerst gebe ich den Lernenden Karten³² im DIN-A4-Format, auf denen Verben in Form des Infinitivs geschrieben sind. Ziel dabei ist, dass die Lernenden das Partizip mündlich üben. Die Lernenden stehen in einem Kreis. Sie bekommen die Blätter mit den Verben und sie tauschen diese von links nach rechts aus. Diese Aufgabe dauert ungefähr 4 Minuten. Am Ende dieser Aufgabe sitzen die Lernenden an ihren Schreibtisch und beginnen eine Übung (s. Anhang 75) zu lösen. Bei dieser Übung sollen sie den Infinitiv mit dem entsprechenden Partizip verbinden.

5.2.1.3. Anwendungsphase

In der letzten Phase dieser Unterrichtsstunde sollen die Lernenden zwei Übungen lösen. Diese Phase dauert 15 Minuten. Bei der ersten Übung³³ (s. Anhang 75) sollen sie das richtige Partizip wählen. Es geht um eine leichte Übung, bei der sie nichts zu schreiben brauchen. Bei der zweiten Übung gibt es eine Tabelle mit 10 Verben. Die Verben stehen im Infinitiv und die Lernenden sollen das Partizip schreiben. Ich gebe den Lernenden ungefähr 10 Minuten Zeit, die zwei Übungen zu lösen. Wenn sie möchten, können sie zu zweit arbeiten. Nachdem sie die Übungen gelöst haben, korrigieren wir zusammen diese Übungen und ein Schüler/eine Schülerin schreibt die Antworten an die Tafel.

³² Aufgabe 1

³³ Übung 2

5.2.2. Zweite Unterrichtsstunde

In der zweiten Unterrichtsstunde beschäftige ich mich mit der Bildung von Perfekt bzw. mit den zwei Hilfsverben „haben“ und „sein“. Ziel bei dieser Unterrichtsstunde ist, dass die Lernenden verstehen, in welchen Fällen das jeweilige Hilfsverb verwendet wird. Ich fokussiere nur auf die richtige Auswahl des Hilfsverbs „haben“ oder „sein“ und nicht auf die Besonderheiten der unregelmäßigen Verben. Das mache ich in den folgenden Unterrichtsstunden. Meine Unterrichtsstunde dauert 45 Minuten und wird in drei Phasen geteilt.

5.2.2.1. Einführungsphase

In der Einführungsphase, die ungefähr 13- 14 Minuten dauert, möchte ich das Thema dieser Unterrichtsstunde einführen. Ich verteile an die Lernenden eine Kopie (s. Anhang 73-74), die die Theorie in Bezug auf die Auswahl des passenden Hilfsverbs bei Perfekt umfasst. Ziel dieser Unterrichtsstunde ist, dass die Lernenden verstehen, welche Verben das Perfekt mit dem Hilfsverb „haben“ und welche mit dem Hilfsverb „sein“ bilden.

Ich habe entschieden das grammatische Phänomen in dieser Unterrichtsstunde deduktiv zu vermitteln. Ich stelle das grammatische Phänomen dar und versuche es durch Regeln in Form von Beispielen zu erklären. Ich glaube, dass es zeitsparend ist, wenn die Lernenden fertige Regeln von dem Lehrpersonal bekommen (s. 2.2.1). Ich erkläre den Lernenden, dass es manche Verben gibt, die das Perfekt mit dem Hilfsverb „sein“ bilden. Diese sind die Verben „sein“, „bleiben“ und „werden“ und die Verben, die eine Zustandsveränderung oder Bewegung darstellen. Weiterhin erwähne ich, dass alle anderen Verben das Perfekt mit dem Hilfsverb „haben“ bilden und wir lesen die entsprechenden Beispiele. Die Regeln sind in der Muttersprache formuliert und nur die Beispiele stehen auf Deutsch. Der Grund dafür ist, dass die Anwendung der Muttersprache dazu beiträgt, dass ein neues grammatisches Phänomen seitens aller Schüler, auch der schwachen, eindeutig und verstanden wird (s. 2.1).

Es ist wichtig für das Erlernen des grammatischen Phänomens, dass die Lernenden diese Regeln auswendig lernen, sodass sie diese Regeln richtig in Übungen anwenden. Ebenfalls geht die deduktive Methode von dem Allgemeinen zum Konkreten und somit werden die Übungen in einfachen und geschlossenen eingeteilt und während des Unterrichts können sie an Komplexität und Offenheit gewinnen (s. 2.2.1).

In diesem Punkt erkläre ich meinen Lernenden von Gruppe B, wie das Partizip Perfekt auf den unregelmäßigen Verben formuliert wird. Das ist kein Unterrichtsstoff dieser Unterrichtsstunde. Trotzdem mache ich diese Klarstellung, weil es in den Übungen manche Verben gibt, die unregelmäßig sind. Ich habe sie nur in Bezug auf die Auswahl des passenden Hilfsverbs verwendet. Ich verlange nicht, dass die Lernenden das Partizip Perfekt dieser Verben formulieren. Sie sind aber in der Lage anhand der Bedeutung dieser Verben, zu erkennen, ob sie das Perfekt mit den Verben „haben“ oder „sein“ bilden. Am Ende dieser Phase beobachten wir in der letzten Tabelle der Kopie (s. Anhang 74), wie zwei Verben im Perfekt mit „haben“ und „sein“ konjugiert werden.

5.2.2.2. Bearbeitungsphase

In der Bearbeitungsphase der zweiten Unterrichtsstunde, die ungefähr 15 Minuten dauert werden zwei Aufgaben eingesetzt. Die erste Aufgabe³⁴ ist eine Zuordnungsaufgabe (s. 2.5) Es gibt eine Tabelle mit 16 Verben und die Lernenden sollen sich entscheiden, welche von ihnen das Perfekt mit dem Hilfsverb „sein“ und welche mit dem Hilfsverb „haben“ bilden. Sie sollen die Verben in die richtige Spalte mit „haben“ oder „sein“ zuordnen. Wie ich schon vorher erwähnt habe, werden in den Aufgaben dieser Unterrichtsstunde Verben angewendet, die unregelmäßig sind. Was mich bei dieser Aufgabe interessiert, ist, dass die Lernenden die Verben entsprechend ihrer Bedeutung zuordnen.

Die zweite Aufgabe³⁵ in dieser Phase ist eine Multiple-Choice-Aufgabe, bei der die Lernenden die richtige Form des Verbs im Perfekt wählen sollen. Bei jedem Item gibt es nur eine richtige Antwort. Die Lernenden sollen zu zweit die Aufgaben lösen. Es gehört zu meinen Lehrzielen, dass die Kommunikation und Kooperation zwischen den Lernenden während des Unterrichtsprozesses noch weiter verstärkt werden (s. 4.3). Nachdem die Lernenden die zwei Aufgaben gelöst haben, schlage ich vor, wenn sie es möchten, die Kopien miteinander auszutauschen und die Aufgaben alle zusammen zu korrigieren. Möchten sie das nicht, korrigiert jede Person oder zu zweit seine eigenen Antworten.

³⁴ Aufgabe 5, s. Anhang, S. 76

³⁵ Aufgabe 6, s. Anhang, S. 77

5.2.2.3. Anwendungsphase

Die zweite Unterrichtsstunde schließt mit der Anwendungsphase, die ungefähr 15 Minuten dauert. Im Rahmen dieser Phase habe ich zwei Übungen für meine Lernenden formuliert. Bei der ersten Übung³⁶ gibt es neun Verben im Perfekt und die Lernenden sollen sich entscheiden, ob diese Formen richtig oder falsch sind. Bei jeder Form sollen die Lernenden prüfen, ob das Hilfsverb richtig ausgewählt ist und ob es richtig in Bezug auf das Subjekt konjugiert ist. Ebenfalls soll darauf geachtet werden, ob das Partizip Perfekt richtig formuliert ist.

Bei der zweiten Übung³⁷ gibt es einen Text mit Lücken. Die Lernenden sollen die Lücken mit den Hilfsverben „haben“ oder „sein“ in die richtige Form ergänzen. Bei dieser Übung gibt es einige unregelmäßige Verben im Perfekt wie die Partizipien „gefahren“ „gekommen“ oder „gegessen“, bei denen aber leicht das Stammverb zu erkennen ist. Deshalb glaube ich, dass die Lernenden kein Problem mit dieser Übung haben werden. Das ist der Grund, warum ich in der Einführungsphase ganz kurz die Bildung des Partizips Perfekt dargestellt habe. Wir korrigieren die Übungen alle zusammen in der Klasse und am Ende, wenn es noch Zeit bleibt, frage ich die Lernenden, ob sie etwas nicht verstanden haben. Zum Schluss möchte ich auch ihre Eindrücke über den Unterricht hören, weil das Feedback der Lernenden immer wichtig ist.

5.3. Durchführung des Kontrolltests

Nach den zwei Unterrichtseinheiten nehmen die Lernenden der Gruppen A und B an einem Kontrolltest (s. Anhang 79) teil. Der Test ist der gleiche für die Lernenden der zwei Gruppen. Ich habe diesen Test formuliert, um zu prüfen, inwieweit der Einsatz von neuen Medien im Grammatikunterricht auf dem Niveau A2 effektiv ist und ob es sich lohnt, die E-Plattformen „Kahoot“ und „LearningApps“ in Fremdsprachenunterricht zu integrieren. Auch ist es wichtig zu untersuchen, ob der Einsatz neuer Medien im DaF-Unterricht die Lernenden erfolgreich zur der Kognitivierung der Grammatik führen kann. Darüber hinaus möchte ich feststellen, ob diese Unterrichtseinheiten an die Bedürfnisse der Lernenden angepasst sind

³⁶ Übung 7, s. Anhang, S. 77

³⁷ Übung 8, s. Anhang, S. 78

und ob sie die Bildung des Perfekts verstanden haben und das grammatische Phänomen richtig anwenden können.

Der Test wird nach den zwei Unterrichtsstunden der Unterrichtseinheit durchgeführt und die Schüler haben ungefähr 20-25 Minuten Zeit den Test zu lösen. Der Test besteht aus vier Übungen. Bei der ersten Übung gibt es 7 Verben in Infinitiv-Form und die Lernenden sollen das Partizip Perfekt schreiben. Bei der zweiten Übung gibt es 5 Sätze, bei denen die Lernenden das richtige Hilfsverb wählen sollen. Bei der nächsten Übung sollen sie 4 Sätze ins Perfekt übertragen. Ich habe die Sätze vorsichtig formuliert, damit sie kurz sind. Die vierte Übung ist eng mit der Fertigkeit „Schreiben“ verbunden. Bei dieser Übung sollen die Lernenden 4 Sätze in Bezug auf die Frage: „Was haben sie in den Ferien gemacht?“ formulieren. Ich habe versucht, dass die Übungen des Tests dem Prinzip einer schrittweisen Progression vom Einfachen zum Schwierigen folgen. Das sechste Kapitel ist der Evaluation der Ergebnisse aus dem Kontrolltest gewidmet.

6. Evaluation der Ergebnisse aus dem Kontrolltest

Im praktischen Teil dieser Masterarbeit wurden zwei Unterrichtseinheiten, eine mit dem Einsatz neuer Medien und eine Unterrichtseinheit ohne diese Medien erstellt. Thema und Gegenstand der zwei Unterrichtseinheiten war die Bildung des Perfekts in den regelmäßigen Verben. Ziel dabei war einen Vergleich zwischen den zwei Unterrichtseinheiten zu machen, um zu untersuchen, ob es nützlich sein kann, die neuen Medien und E-Plattformen in den Grammatikunterricht zu integrieren. Darüber hinaus ist wichtig zu untersuchen, inwieweit die E-Plattformen zu der erfolgreichen Kognitivierung der Grammatik führen können. Nach den zwei Unterrichtsstunden wurde den Lernenden ein Kontrolltest gegeben, um zu untersuchen, ob sie das grammatische Phänomen verstanden haben und es ausreichend anwenden können. Nach dem Ende der zwei Unterrichtseinheiten, habe ich die Ergebnisse vorsichtig untersucht und werde diese im Folgenden darstellen.

Was die Fragestellung meiner Diplomarbeit anbelangt, habe ich festgestellt, dass der Einsatz neuer Medien im Grammatikunterricht effektiv ist. Der Einsatz von Videos als Einführung und Präsentation der Theorie des grammatischen Phänomens³⁸ hat dazu beigetragen, dass der Unterricht angenehmer war, ihnen mehr Spaß gemacht hat und wichtige Kompetenzen

³⁸ Unterrichtsstunde mit Medien - Gruppe A

zusätzlich durch Videos gefördert werden (s. 4.3). Für die Durchführung dieser Unterrichtseinheit habe ich einen Tablet-PC statt eines Computers benutzt, weil er als Lehrmittel im Fremdsprachenunterricht verwendet wird und zur Anfertigung von interaktiven Aufgaben beiträgt (s. 4.2). Ich habe die zwei E-Plattformen „Kahoot“ und „LearningApps“ ausgewählt, weil sie einfach in ihrem Gebrauch sind und die Lernenden die Fähigkeit haben, nach der Lösung einer Aufgabe die richtige Antwort zu sehen. Das Wichtigste für mich bei diesen Plattformen ist, dass sie die Lernenden dazu motiviert haben, den Unterrichtsstoff zu lernen. Ein anderer wichtiger Aspekt ist, dass diese interaktiven Aufgaben einen spielerischen Wettbewerb unter den Mitspielern erzeugt haben (s. 3.5). Alle Aufgaben sind altersgemäß und entsprechen dem A2 Niveau (s. 4.2), auf dem sich die Lernenden befinden. Ebenfalls sind die Aufgaben dem Leistungsstand der Lernenden angemessen, mit einem bestimmten Ziel verbunden und ihre Fragestellungen sind klar formuliert (s. 2.5).

Nach Beendigung der Unterrichtseinheit haben die Lernenden die Lernziele erreicht (s. 4.3). Die Lernenden sind in der Lage, das Partizip Perfekt der regelmäßigen Verben zu bilden und zwischen den Verben, die das Perfekt mit den Hilfsverben „haben“ oder „sein“ bilden, zu unterscheiden. Darüber hinaus ist diese Unterrichtseinheit mit einem kommunikativen Ziel verbunden (s. 1.2), weil die Lernenden über ihre Sommerferien sprechen und schreiben können. Gleichzeitig wurde die Kooperation zwischen den Lernenden gefördert, was zu meinen Lehrzielen dieser Unterrichtseinheit gehörte. Die Lernenden haben in zwei Gruppen (Team 1 und Team 2) gearbeitet und haben gut miteinander kooperiert, was das Lernverständnis gefördert hat (s. 4.3).

In diesem Punkt werden die Ergebnisse der Aufgaben auf den E-Plattformen „Kahoot“ und „LearningApps“ präsentiert. Auf der E-Plattform „Kahoot“ habe ich insgesamt 4 Aufgaben für die zwei Unterrichtsstunden dieser Einheit formuliert. Die Lernenden der Gruppe A waren in „Team 1“ und „Team 2“ unterteilt. Die Ergebnisse werden in tabellarischer Form dargestellt:

	Team 1	Team 2
Aufgabe 1 ³⁹	11/15	13/15
Aufgabe 2 ⁴⁰	8/10	9/10

³⁹s. Anhang S.80

Aufgabe 5 ⁴¹	8/10	9/10
Aufgabe 6 ⁴²	7/10	9/10

Abb. 5: Kahoot-Aufgabe Ergebnisse

In dieser Tabelle kann man sich darüber informieren, wie viele richtige Antworten jede Mannschaft bei jeder Aufgabe hat. Beide Teams (Team 1 und Team 2) haben schnell auf die Fragen reagiert, aber das Team 2 war besser, weil es mehr richtige Antworten gegeben hat.

In der folgenden Tabelle lassen sich die Ergebnisse der Aufgaben auf der E-Plattform „LearningApps“ darstellen. Ich habe insgesamt 3 Aufgaben auf dieser Plattform formuliert. Im Vergleich zu den Aufgaben auf der E-Plattform „Kahoot“ gibt es hier keine zeitliche Beschränkung. Nach Ende jeder Aufgabe hat ein Mitglied die Klasse darüber informiert, wie viele Fehler sein Team gemacht hat. Man kann beobachten, dass beide Mannschaften leicht mit den Aufgaben umgehen konnten und es nur kleine Unterschiede zwischen den zwei Mannschaften in Bezug auf die Fehler gibt. Trotzdem kann man feststellen, dass die Ergebnisse des Team 2 besser als diese des Team 1 sind.

	Team 1	Team 2
Aufgabe 3	2 Fehler	1 Fehler
Aufgabe 4	2 Fehler	1 Fehler
Aufgabe 7	3 Fehler	2 Fehler

Abb. 6: „LearningApps“- Aufgabe Ergebnisse

Die Unterrichtseinheit ohne den Einsatz audiovisueller Medien wurde auch ohne Probleme und mit Erfolg umgesetzt. Ich bin sinnvoll mit der Zeit umgegangen und deshalb haben wir während des Unterrichts genug Zeit bei jeder Phase zur Verfügung. Die Lernenden der Gruppe B haben nach den zwei Unterrichtsstunden die gleichen Lernziele mit der Gruppe A erreicht. Was die Lehrziele betrifft, haben die Lernenden zu zweit gearbeitet und gut mit

⁴⁰s. Anhang S.80

⁴¹s. Anhang S.81

⁴²s. Anhang S. 81

ihren Mitschülern kooperiert. Wir hatten genug Zeit zur Verfügung, um das grammatische Phänomen zu üben. Die Aufgaben, die ich im Rahmen dieser Unterrichtseinheit formuliert habe, sind dem Leistungsstand der Lernenden angemessen, mit einem bestimmten Ziel verbunden und klar formuliert (s. 2.5). Mehr als die Hälfte der Schüler (6 Schüler) hat aktiv an dem Unterricht teilgenommen und Fragen gestellt. Was ich negativ gefunden habe, ist, dass die Schüler sich während des ganzen Unterrichts mit der Grammatik beschäftigt haben und Aufgaben gelöst haben wie in jedem üblichen Unterricht. Für manche Lernenden war es monoton die Regeln zu lernen, um diese in Aufgaben anzuwenden.

Eine Woche nach der Unterrichtseinheit in beiden Gruppen (Gruppe A und B) habe ich den Lernenden einen Kontrolltest gegeben, damit ich prüfen kann, ob sie das Gelernte verstanden haben und es richtig anwenden können. Der Kontrolltest war derselbe für die zwei Gruppen A und B. Die Ergebnisse des Tests sind folgende:

Note	Gruppe A (12 Schüler)	Gruppe B (10 Schüler)
20	2 Schüler	-
19	-	1 Schüler
18-19	3 Schüler	
17-18	1 Schüler	2 Schüler
16-17	3 Schüler	1 Schüler
15-16	-	3 Schüler
14-15	3 Schüler	-
13-14	-	3 Schüler

Abb. 7: Ergebnisse aus dem Kontrolltest

Aus den Ergebnissen des Kontrolltests lässt sich feststellen, dass die Lernenden der Gruppe A eine höhere Leistung hatten. Daraus ergibt sich, dass die Unterrichtseinheit mit dem Einsatz neuer Medien effektiver als die Unterrichtseinheit ohne Medien war. Der Einsatz neuer Medien und interaktiver Aufgaben haben zum Verständnis des grammatischen Phänomens beigetragen. Der Unterricht war angenehmer und hat die Lernenden angeregt aktiv am Lernprozess teilzuhaben. Die Leistung der Lernenden hat sich erhöht.

7. Schlussfolgerungen

In dieser Diplomarbeit habe ich mich mit dem Einsatz neuer Medien im Grammatikunterricht beschäftigt, um zu untersuchen, inwieweit dieser Einsatz effektiv ist. Die Grammatik ist somit ein unentbehrlicher Bestandteil des Fremdsprachenlernens, damit man in der Zielsprache erfolgreich kommuniziert. Im praktischen Teil dieser Diplomarbeit habe ich zwei Unterrichtseinheiten, eine mit dem Einsatz neuer Medien und eine ohne Medien erstellt. Beide Unterrichtseinheiten haben das gleiche Thema, nämlich die Bildung des Perfekts der regelmäßigen Verben. Die Unterrichtseinheiten sind gezielt strukturiert und sind mit bestimmten Lehr- und Lernzielen verbunden, die ich im Unterkapitel 4.3 beschrieben habe. In der Unterrichtseinheit mit dem Einsatz von Medien habe ich für die Anfertigung von Aufgaben die E-Plattformen angewendet, weil die Lernenden vertraut mit den neuen Medien sind. Außerdem wird durch ihren Gebrauch ein spielerischer Wettbewerb unter den Mitspielern erzeugt. Nach Ende der Unterrichtseinheit nahmen die Lernenden an einem Kontrolltest teil, damit ich untersuche, inwieweit sie das grammatische Phänomen verstanden haben.

Nach einem Vergleich zwischen zwei Unterrichtseinheiten, eine mit dem Einsatz und eine ohne den Einsatz von Medien und dem Kontrolltest lässt sich nachweisen, dass der Einsatz neuer Medien im Grammatikunterricht vorteilhaft ist. Laut den Ergebnissen der Aufgaben und des Kontrolltests habe ich festgestellt, dass die neuen Medien und interaktiven Aufgaben das Lernverständnis und die Leistung der Lernenden fördern. Die Unterrichtsstunde mit Medien ist interessanter für die Lernenden, macht ihnen Spaß und schafft einen spielerischen Wettbewerb zwischen den Lernenden.

Meines Erachtens soll der Fremdsprachenunterricht gezielt strukturiert sein, damit die Lernenden die Fähigkeit haben, aktiv an dem Lernprozess teilzunehmen und Kommunikation mit ihren Mitschülern zu entwickeln. Zu dieser Richtung soll das Lehrpersonal anwesend sein und die Lernenden während des Unterrichtsprozesses unterstützen. Es ist wichtig zu betonen, dass bei der Formulierung des Unterrichts die verschiedenen Interessen und Kompetenzen, die Vorkenntnisse sowie das Alter und die Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigt werden sollen. Die neuen Medien und die E-Plattformen dienen zur Anfertigung von online interaktiven Aufgaben und Übungen, die das Interesse der Lernenden anregt.

8. Literaturverzeichnis

Ehnert, Rolf (2001): Unterrichtsplanung, -gestaltung und -evaluation. Patra: EAII.Band A.

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

Helbig, Gerhard (1981): Sprachwissenschaft – Konfrontation – Fremdsprachenunterricht. VEB. Leipzig, Verlag Enzyklopädie.

Götze, Lutz / Helbig, Gerhard (2001): Linguistischer Ansatz. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter, 12-30.

Heyd, Gertraude (1991): Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Diesterweg.

Huneke, Hans- Werner / Steinig Wolfgang (2010): Deutsch als Fremdsprache, eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Klippel, Friederike (1998): „Systematisches Üben“. In: Timm, J.- P. (Hrsg.): Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts. Berlin: Cornelsen.

Krumm, Hans-Jürgen (1994): Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen. Orientierungen im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 20, S.13-36.

Möllering, Martina (2001): Unterrichtsplanung, -gestaltung und –evaluation. Patra: EAII, Band C.

Nunan, David (1989): Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge: CUP

Raabe, Horst (2002a): Grammatik und ihre Vermittlung in Fremdsprachenunterricht, Patras: Fernuniversität Griechenlands. Band B.

Raabe, Horst (2002b): Grammatik und ihre Vermittlung in Fremdsprachenunterricht, Patras: Fernuniversität Griechenlands. Band C.

Raabe, Horst (2002c): Grammatik und ihre Vermittlung in Fremdsprachenunterricht, Patras: Fernuniversität Griechenlands. Band D.

Riedl, Alfred (2004): Grundlagen der Didaktik. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Roche, Jörg (2008): Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Rösler, Dietmar (2010): Die Funktion von Medien im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Klaudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, 2. Halbband: Berlin, New York: Walter de Gruyter

Storch, Günther (2009): Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische. Grundlage und praktische Unterrichtsgestaltung. München: Fink.

Storch, Günther (1999): Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. München: Fink.

Tsokoglou, Angeliki(2002): Grammatik und ihre Vermittlung im Fremdsprachenunterricht, Patras: Fernuniversität Griechenlands.

Tücke, Manfred (2005): Psychologie in der Schule, Psychologie für die Schule. Eine themenzentrierte Einführung in die pädagogische Psychologie für zukünftige Lehrer. Münster: Lit Verlag.

Wahrig, Gerhard (1980): Deutsches Wörterbuch. 3. Auflage. Wiesbaden: Mosaik Verlag.

Würffel, Nicola (2010): Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache- Lernen in elektronischen Umgebungen. In: Krumm/Fandrych/Hufeisen/Riemer (eds.) Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, 2. Halbband: Berlin, New York: Walter de Gruyter.

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Αναστασία (1999): Ψυχολογία κινήτρων. Αθήνα: Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα.

Σέφφερ, Ντάγκμαρ /Γιόγκα, Αθηνά /Μιχελάκου, Μαρία /Πάλλη, Βασιλική /Χαραρά, Έλεν (2021): Deutsch - ein Hit! 2. Γ' Γυμνασίου. Αθήνα: Ινστιτούτο τεχνολογίας υπολογιστών και εκδόσεων «Διόφαντος»

Onlinequellen

Ende, Karin (2014): „Motivation durch digitale Medien im Unterricht? Aber ja!“ In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, 51, 42–48. Online: <https://www.goethe.de/de/spr/spr/22173989.html> (Stand: 20.05.2023)

Europarat (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen. Online: <https://www.goethe.de/Z/50/commeuro/i0.htm> (Stand: 18.05.2023)

Funk, Hermann / Kuhn, Christina / Skiba, Dirk / Spaniel-Weise, Dorothea/ Wicke, Rainer (2014): Aufgaben, Übungen, Interaktion. Online: https://www.goethe.de/resources/files/pdf211/dll4_schnupperkapitel.pdf (Stand: 20.05.2023)

Haukås, Åsta/ Malmqvist, Anita / Valfridsson, Ingela (2016): Sprachbewusstheit und Fremdsprachenlernen. Inwiefern fördert die Grammatik in skandinavischen DaF-Lehrwerken die Sprachbewusstheit der Lernenden? Online: https://www.researchgate.net/publication/309385481_Sprachbewusstheit_und_Fremdsprache_nlernen_Inwiefern_foerdert_die_Grammatik_in_skandinavischen_DaF-Lehrwerken_die_Sprachbewusstheit_der_Lernenden (Stand: 18.05.2023).

Hielscher, Michael/Hartmann, Werner/Rothlauf, Franz (2013): Entwicklung eines Autorenwerkzeuges für digitale, multimediale und interaktive Lernbausteine im Web 2.0. Online: https://michael-hielscher.de/pub/delfi_2013_learningapps.pdf (Stand: 18.05.2023).

Hymes, Dell (1972): On Communicative Competence. In: Pride, J. B./ Holme, J. (Hg.), Sociolinguistics. Selected Readings. Harmondsworth: Penguin, 269-293. Online: <https://www.ateneum.edu.pl/assets/Uploads/5.pdf> (Stand: 10.05.2023).

İşigüzel, Bahar (2011): Die Motivation : das Hormon des Fremdsprachenunterrichts. Mersin University Journal of Faculty of Education, 7(1), 29–41. Online: <https://arastirmax.com/en/publication/mersin-universitesi-egitim-fakultesi-dergisi/7/1/die-motivation-das-hormon-des-fremdsprachenunterrichts/arid/67fa9225-90c1-4f54-a396-c6673ce7a8e6> (Stand: 20.11.2022).

Liedke, Martina (2005): Linguistik und Didaktik. Online: <https://eclass.uoa.gr/modules/document/index.php?course=GS227&download=/5ed88fe5InEm/4fb1b91cpwf9.pdf> (Stand: 20.05.2023).

Meyer, Hilbert (2003): Zehn Merkmale guten Unterrichts. Online: http://www.fdbio-tukl.de/assets/files/fd_documents/evaluation_kriterien/976_9_0_10MerkmaleGutenUnterrichts.pdf (Stand: 05.05.2023).

Münch-Mankova, Zuzana / Müller de Acevedo Juliane-Nicola (2021): (Lern-) Videoangebot im modernen Fremdsprachenunterricht. Online: <https://www.goethe.de/de/spr/spr/22173989.html> (Stand: 18.05.2023).

Piepho Hans-Eberhard (1974): Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel des Englischunterrichts. Dornburg: Frickhofen. Online: <https://www.ateneum.edu.pl/assets/Uploads/5.pdf> (Stand: 18.05.2023).

Quetz, Jürgen (2002): Neue Sprachen lehren und lernen. (Jürgen Quetz & Gerhard von der Handt, Hrsg.), Perspektive Praxis. Bielefeld: Bertelsmann: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Online: <https://www.die-bonn.de/doks/2002-fremdsprachenunterricht-01.pdf> (Stand: 18.03.2023).

Rüschhoff, Bernd (2009): "Digitale Medien und prozessorientiertes Lernen zur Förderung sprachlicher und strategischer Kompetenz im Fremdsprachenlernen." Fremdsprachen Lehren und Lernen. Online: <http://docplayer.org/61492053-Digitale-medien-und-prozessorientiertes-lernen-zur-foerderung-sprachlicher-und-strategischer-kompetenz-im-fremdsprachenlernen.html> (Stand: 18.05.2023).

Sadownik, Barbara (2020): Die kommunikativ-pragmatische Orientierung im Fremdsprachenunterricht und ihre theoretische Grundlegung – Kritik und Perspektiven aus glottodidaktischer Sicht. Online: <https://www.ateneum.edu.pl/assets/Uploads/5.pdf> (Stand: 18.05.2023).

Schlak, Torsten (2003): Grammatik induktiv oder deduktiv vermitteln. Zielgruppenorientierte Methodikforschung an einem konkreten Beispiel veranschaulicht, in: Eckerth, Johannes (Hrsg.): Empirische Arbeiten aus der Sprachlehrforschung. Beiträge des Hamburgers Promovierendenkolloquiums SLF Bochum: AKS, 81-95. Online: https://www.kirchliche-dienste.de/damfiles/default/haus_kirchlicher_dienste/arbeitsfelder/fluechtlinge/materialien/tagung_151107/Grammatik-induktiv-oder-deduktiv-vermitteln--Schlak-2003--ba29d0ee923996031689e03d47cfb7ee.pdf (Stand: 10.05.2023).

Sieben, Uwe (1993): „Regeln anschaulich machen. Oder: Der Weg ist (fast schon) das Ziel“. In: Fremdsprache Deutsch. Heft 2. Online: <https://fremdsprachedeutschdigital.de/ce/regeln-anschaulich-machen-oder-der-weg-ist-fast-schon-das-ziel/detail.html> (Stand: 10.05.2023).

Sklizmantaitė, Rasa (2006): Methoden des Fremdsprachenunterrichts. Online: https://www.researchgate.net/publication/268418711_Methoden_Des_Fremdsprachenunterrichts (Stand: 18.05.2023).

Wolf, Karsten (2020): „Sind Erklärvideos das bessere Bildungsfernsehen“? In: Dorgerloh, Stephan; Wolf, Karsten (Hrsg.): Lehren und Lernen mit Tutorials und Erklärvideos. Weinheim/Basel: Beltz, 17–24. Online: <https://www.goethe.de/de/spr/spr/22173989.html> (Stand: 10.05.2023).

Ποπότη, Παναγιώτα (2006): Didaktik aber wie? (Im Rahmen der ASEP-Prüfung) Online: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjro_T7MX1AhUrRPEDHRuhB8gQFnoECBAQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.pdv.org.gr%2Fimg%2Fpopoti_didaktik_aber_wie.doc&usg=AOvVaw1nKsIPiTzgcl6aLgdZvCMt (Stand: 13.01.2023)

Internetseiten

„Videos“ Online: <https://www.cornelsen.de/magazin/beitraege/besser-unterrichten-mit-videos> (Stand: 05.05.2023).

„LearningApps“ Online: <https://www.friedrich-verlag.de/mathematik/konzepte-methoden/kleines-tool-mit-grosser-wirkung-learningapps> (Stand: 05.05.2023).

„Kahoot“ Online: https://www.gs-niederwalgern.de/images/material/Coronaschlie%C3%9Fung/Anleitung_f%C3%BCr_Kahoot_GSN.pdf (Stand: 05.05.2023).

„Methoden des Fremdsprachenunterrichts“ Online: <https://home.edo.tu-dortmund.de/~hoffmann/ABC/Fremdsprachenunt.html> (Stand: 05.05.2023).

„Lehr- bzw. Lernziele“ Online: <https://www.hs-nb.de/storages/hs-neubrandenburg/Hochschule/Digitalisierung/DigitalLehrenUndLernen/LehrLernziele.pdf> (Stand: 15.06.2023).

„Digitales Lernen“ Online: https://www.kita.de/wissen/digitales-lernen/#google_vignette
(Stand: 10.05.2023).

https://lernplattform.goethe.de/pluginfile.php/3776/mod_klassenbuch/attachment/20/Lernziele.pdf (Stand: 15.06.2023).

„Kahoot“ Online: <https://www.mzhd.de/tools/> (Stand: 10.05.2023).

Lehrmaterial:

Video 1: Titel: „Was haben sie in den Sommerferien gemacht?“ Online:
<https://www.youtube.com/watch?v=ydwN1-CWKkQ> (Stand: 10.05.2023).

Video 2: Titel: „Die Bildung des Partizip II“ Online:
<https://www.youtube.com/watch?v=cWPMsYVeeJQ> (Stand: 10.05.2023).

Video 3: Titel: „Online Deutsch lernen / Verben im Perfekt / zur Lektion 33“ Online:
<https://www.youtube.com/watch?v=SIAnIHptXVQ> (Stand: 10.05.2023).

Video 4: Titel: „Perfekt mit haben oder sein“ Online:
<https://www.youtube.com/watch?v=TEBqRmLRaMg> (Stand: 10.05.2023).

Aufgaben – Unterrichtseinheit Gruppe A

Aufgabe ppt: ..\Desktop\Perfekt Aufgabe.pptx

Aufgabe 1 „Kahoot“: <https://create.kahoot.it/share/partizip-perfekt-aufgabe-1/aab622a3-7671-4e31-b4c8-674f2980b5de>

Aufgabe 2 „Kahoot“: <https://create.kahoot.it/share/partizip-perfekt-aufgabe-2/44ddc980-b169-4905-9c7c-8a95675559eb>

Aufgabe 3 „LearningApps“: <https://learningapps.org/30988990>

Aufgabe 4 LearningApps“ : <https://www.youtube.com/watch?v=TEBqRmLRaMg>

Aufgabe 5 „Kahoot“ : <https://create.kahoot.it/share/aufgabe-5-haben-oder-sein-im-perfekt/968361f2-4aa6-4084-ace7-e00475cac09f>

Aufgabe 6 „Kahoot“ : <https://create.kahoot.it/share/aufgabe-6-haben-oder-sein-im-perfekt-r-f/45ed34d6-144e-4364-b8ba-b4775daf21ad>

Aufgabe 7 LearningApps“ : <https://learningapps.org/3099118>

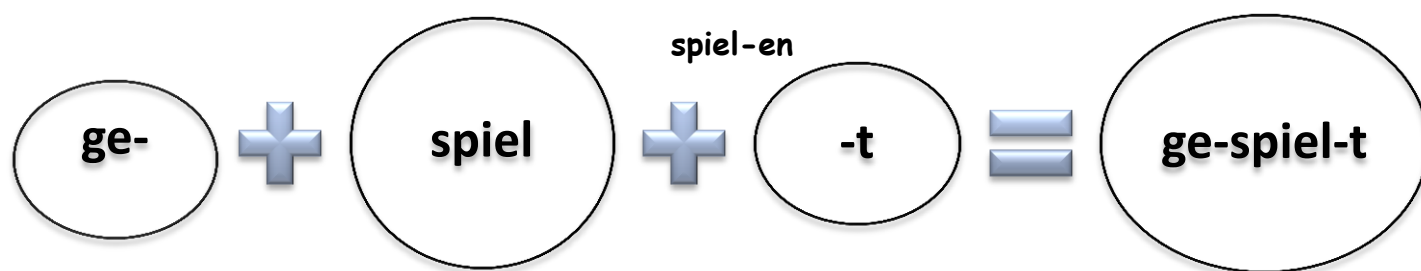
Anhang

1. Unterrichtsstunde Gruppe B (ohne Medien)

ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΠΑΘΗΤΙΚΗΣ ΜΕΤΟΧΗΣ (Partizip II)

ΟΜΑΛΑ ΡΗΜΑΤΑ

παίρνουν το πρόθεμα **ge-** + το θέμα του ρήματος + την κατάληξη **-t**



Ich spiele jeden Tag Klavier. → Ich habe jeden Tag Klavier ge-spiel-t.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΣΤΟ ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟ ΤΗΣ ΜΕΤΟΧΗΣ ΠΑΡΑΚΕΙΜΕΝΟΥ

1. Δεν παίρνουν το πρόθεμα ge-:

A. Τα σύνθετα μη χωριζόμενα ρήματα

z.B. **verkauf-en** → hat.....**verkauf-t**

B. Τα ρήματα που τελειώνουν σε **-ieren**. Αυτά είναι πάντα ομαλά (κατάληξη **-t**!).

z.B. **studier-en** → studier-**t**

telefonier-en → telefonier-**t**

2. Στα σύνθετα χωριζόμενα ρήματα το “ge” μπαίνει ανάμεσα στο α’ συνθετικό και το ρήμα.

z.B. **mitspiel-en** → hat.....mit-**ge-spielt**

einkaufen → hatein-**ge-kauf**t

3. Σε όσα ρήματα το **θέμα** τους τελειώνει σε **-t** (arbeiten) ή **-d** (bilden) παίρνουν κατά το σχηματισμό της παθητικής μετοχής ένα „e“ πριν το **-t**

z.B. arbeit-en → gearbeitet bild-en → gebildet

2. Unterrichtsstunde Gruppe B (ohne Medien)

Perfekt: με βοηθητικό **HABEN** ή **SEIN**?

sein

Τα ρήματα που ανήκουν σε κάποια από τις παρακάτω κατηγορίες παίρνουν το βοηθητικό „sein“.

1. Τα ρήματα που δηλώνουν κίνηση.
(μετακίνηση από ένα μέρος σε ένα άλλο)

z.B. Er **kommt** von der Schule.

Er **ist** von der Schule **gekommen***.

Er **geht** nach Hause.

Er **ist** nach Hause **gegangen**.

2. Τα ρήματα: sein, werden, bleiben

z.B. Er **ist** reich.

Er **ist** reich **gewesen**.

Er **wird** Arzt.

Er **ist** Arzt **geworden**

Er **bleibt** hier.

Er **ist** hier **geblieben**.

3. Τα ρήματα που δηλώνουν αλλαγή κατάστασης.

z.B. Er **schläft ein**.

Er **ist eingeschlafen**. (Αυτός αποκοιμήθηκε)

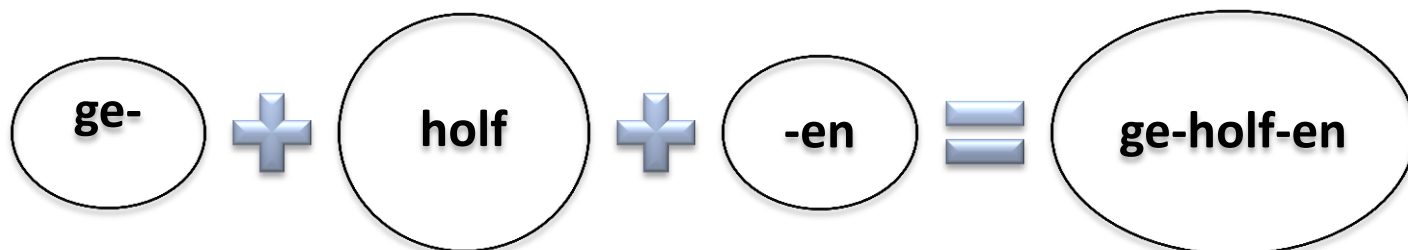
haben

Όλα τα υπόλοιπα ρήματα παίρνουν βοηθητικό „haben“.

*ΑΝΩΜΑΛΑΡΗΜΑΤΑ

παίρνουν το πρόθεμα **ge-** + αλλάζουν θέμα (όχι πάντα!) + την κατάληξη **-en**

helf-en



Ich **helfe** meiner Mutter. → Ich **habe** meiner Mutter **ge-holf-en**.

Ο Παρακείμενος σχηματίζεται με τα βοηθητικά ρήματα **haben** και **sein**(τα οποία κλίνουμε στον Ενεστώτα) και τη μετοχή παρακειμένου, η οποία μπαίνει πάντα στο τέλος της πρότασης.

	ge-[...](e)t	
ich	habe gespielt	bin gestartet
du	hast gespielt	bist gestartet
er/ sie/ es	hat gespielt	ist gestartet
wir	haben gespielt	sind gestartet
ihr	habt gespielt	seid gestartet
sie /Sie	haben gespielt	sind gestartet

Übungen für die Unterrichtsstunden ohne Medien (Gruppe B)

Erste Unterrichtseinheit

- **Bearbeitungsphase**

Aufgabe 1: Karten mit Verben

Übung 2: Verbinden Sie das Verb mit dem Partizip.

- | | |
|----------------|-----------------|
| 1. spielen | a. gefrühstückt |
| 2. leben | b. abgeschickt |
| 3. frühstücken | c. eingeteilt |
| 4. wandern | d. gearbeitet |
| 5. malen | e. gelebt |
| 6. einteilen | f. gemalt |
| 7. abbauen | g. gespielt |
| 8. arbeiten | h. gewandert |
| 9. studieren | i. abgebaut |
| 10. abschicken | j. studiert |

- **Anwendungsphase**

Übung 3: Was ist richtig, a oder b? Markieren Sie.

- | | | |
|------------------------|----------------|------------------|
| 1. kochen : | a. gekochet | b. gekocht |
| 2. lachen | a. gelacht | b. gelachtet |
| 3. füttern | a. gefüttern | b. gefüttert |
| 4. leben | a. gelebtet | b. gelebt |
| 5. bilden | a. gebildet | b. gebildt |
| 6. mitspielen | a. gemitspielt | b. mitgespielt |
| 7. tanzen | a. getanzt | b. getanzet |
| 8. telefonieren | a. telefoniert | b. getelefoniert |

Übung 4: Schreiben Sie das Partizip Perfekt.

Infinitiv	Partizip Perfekt
kaufen	
arbeiten	
einkaufen	
wohnen	
angeln	
malen	
reparieren	
tanzen	
tauchen	
lernen	

Zweite Unterrichtseinheit

- **Bearbeitungsphase**

Übung 5: „haben“ oder „sein“ Ordnen Sie die Verben zu!

**schreiben, gehen, essen, fahren, lachen, schwimmen, spielen, mitnehmen, reisen,
tanzen, kaufen, kommen, fliegen, machen, aufstehen, einschlafen**

haben

sein

Übung 6: Was ist richtig, a, b oder c?

- 1) ich _____
 a. habe erzählt b. hat erzählt c. habe geerzählt
- 2) er _____
 a. habt besucht b. hat besuchen c. hat besucht
- 3) ihr _____
 a. habt eingekauft b. habt eingekauft c. habt einkaufen
- 4) Maria _____
 a. haben studiert b. hat studiert c. hat gestudiert
- 5) ich _____
 a. bin gearbeitet b. habe gearbeitet c. habe gearbeitet
- 6) ihr _____
 a. habt fotografiert b. habt gefotografiert c. hast fotografiert
- 7) du _____
 a. hast gesendet b. habst gesendet c. hast gesenden

- **Anwendungsphase**

Übung 7: Richtig oder Falsch?

	Richtig	Falsch
ich habe gefahren		
ihr habt besucht		
du hast erzählt		
ich habe gekommen		
wir haben gesendet		
ihr habt gefeiert		
du hast abgeholt		
er hat gegangen		
wir haben gefaulenzt		

Übung 8: Ergänzen sie die Lücken mit „haben“ oder „sein“ in der richtigen Form.

David's Wecker _____ gestern Morgen schon um 07:15 Uhr geklingelt. Um 07:30 Uhr ist David dann endlich aufgestanden. Er _____ geduscht. Danach _____ er gefrühstückt. Wie jeden Morgen _____ er Müsli und Obst gegessen und einen Kaffee getrunken. Danach _____ er seine Zähne geputzt. Um 08:30 Uhr _____ er mit dem Fahrrad zur Arbeit gefahren. Von 09:00 Uhr bis 13:00 Uhr _____ er gearbeitet. Nach der Mittagspause _____ David mit Kunden telefoniert und viele E-Mails beantwortet. Um 18:00 Uhr _____ David nach Hause gefahren. Am Abend _____ er mit seiner Freundin ins Kino gegangen. Um 22:00 Uhr _____ David nach Hause gekommen.

Kontrolltest

Übung 1: Schreiben Sie das Partizip Perfekt. (7 P)

1. machen _____
2. einkaufen _____
3. angeln _____
4. wohnen _____
5. bilden _____
6. suchen _____
7. feiern _____

Übung 2: Wählen Sie die richtige Lösung. (5 P)

1. Ich _____ Tennis gespielt. (bin / habe)
2. Maria _____ ein neues Auto gekauft. (hat / ist)
3. Wir _____ ins Kino gefahren. (haben / sind)
4. Im Sommer _____ ihr gefaulenzt. (seid / habt)
5. Heute _____ ich eingeschlafen. (bin / habe)

Übung 3: Schreiben Sie die Sätze im Perfekt. (4 P)

1. Im Sommer zelte ich. _____
2. Ich füttere die Katze. _____
3. Er arbeitet bei Siemens. _____
4. Ich male ein Bild. _____

Übung 4: Was hast du in den Ferien gemacht? Schreib 4 Sätze. (4 P)

Ergebnisse der „Kahoot- Aufgaben“



Abb.8: Aufgabe 1



Abb.9: Aufgabe 2



Abb.10: Aufgabe5



Abb.11: Aufgabe6

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης