

**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ  
ΓΕΡΜΑΝΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ  
ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Die Vermittlung des Perfekts auf Niveau A1  
mit Hilfe von innovativen Konzeptionen**

**Η διδασκαλία του παρακειμένου στο επίπεδο A1 με τη βοήθεια καινοτόμων  
μεθόδων**

**ΚΛΑΠΑΚΗ ΔΕΣΠΟΙΝΑ**

**A.M. 517878**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΡΟΦΟΥΖΟΥ ΑΙΜΙΛΙΑ**

**ΠΑΤΡΑ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2024**

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή/της φοιτήτριας (<<συγγραφέας/δημιουργός>>) που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο/η 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/της 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/της συγγραφέα/δημιουργού. Ο/Η συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.

*Despoina Klapaki: Die Vermittlung des Perfekts auf Niveau A1 mit Hilfe von innovativen Konzeptionen*



**Despoina Klapaki**

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Δρ. Ροφούζου Αιμιλία

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Δρ. Κανελλά Αικατερίνη

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Πάτρα, Ιούνιος 2024

*«Με την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου κα. Αιμιλία Ροφούζου για την πολύτιμη βοήθεια, καθοδήγηση και στήριξη που είχα όλον αυτόν τον καιρό. Επίσης θα ήθελα να πω ένα πολύ μεγάλο ευχαριστώ στους δικούς μου ανθρώπους, αλλά προ πάντων στην οικογένεια μου, Μιχάλη, Σοφία και Τίτο, που σε όλο αυτό το ταξίδι, δεν σταμάτησαν στιγμή να με στηρίζουν και να με ενθαρρύνουν».*

## **Zusammenfassung**

Die vorliegende Arbeit untersucht die Wirksamkeit digitaler Medien im DaF-Grammatikunterricht auf dem A2-Niveau anhand des Phasenmodells von Raabe. In den meisten Lehrbüchern wird das Perfekt auf Niveau A1 behandelt. In dem Lehrbuch, das ich ausgewählt habe, wird es jedoch im ersten Kapitel von A2 eingeführt. Daher konzentriere ich mich auf A2. Es gibt aber auch Beispiele, bei denen das Perfekt bereits auf Niveau A1 unterrichtet wird. Ziel war es, durch den Entwurf und die Umsetzung von Unterrichtseinheiten für zwei Gruppen – eine mit und eine ohne digitale Medien – den Einfluss digitaler Technologien auf den Lernerfolg zu bewerten.

Die Arbeit beginnt mit einer umfassenden theoretischen Betrachtung der didaktischen und linguistischen Grundlagen der Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht. Der Fokus liegt dabei auf der sprachbezogenen Kognitivierung, also dem Prozess, durch den Lernende grammatische Strukturen bewusst wahrnehmen und verstehen. Verschiedene methodische Ansätze und Prinzipien der Grammatikarbeit werden erläutert, darunter die Typologie grammatischer Übungen, die von der Analyse und Reproduktion bis hin zur freien Produktion reichen. Ein wesentlicher Bestandteil der Arbeit ist die Untersuchung des didaktischen Potenzials digitaler Medien. Digitale Technologien wie audiovisuelle Medien, Learning Apps und Plattformen wie Padlet werden hinsichtlich ihrer Eignung zur Unterstützung eines konstruktivistischen Lernansatzes analysiert. Es wird argumentiert, dass digitale Medien durch interaktive und multimediale Lernmaterialien die Motivation der Lernenden steigern und differenzierte Lernmöglichkeiten bieten können.

Im praktischen Teil der Arbeit wurden zwei Unterrichtseinheiten zur Vermittlung des Tempus Perfekt auf A2-Niveau entwickelt. Gruppe A nutzte digitale Medien, während Gruppe B mit traditionellen Methoden unterrichtet wurde. Die Unterrichtseinheiten folgten einem strukturierten Phasenmodell, das von der Einführung und kognitiven Erarbeitung bis zur Anwendung und Transferphase reicht. Besonders hervorgehoben wird die Rolle der Transferphase, in der die Lernenden die neuen Strukturen in Rollenspielen anwenden konnten. Dies förderte nicht nur die Anwendung des Gelernten in realitätsnahen Kontexten, sondern trug auch zur Verbesserung der kommunikativen Fähigkeiten bei.

Die Evaluation der Unterrichtseinheiten zeigte, dass beide Gruppen Fortschritte erzielten, jedoch mit unterschiedlichen Schwerpunkten. Gruppe A profitierte von der interaktiven und multimedialen Aufbereitung des Lernstoffs, was sich positiv auf ihre Motivation und ihr Verständnis auswirkte.

Gruppe B hingegen erzielte durch die systematische und schrittweise Herangehensweise deutliche Lernfortschritte. Die Reflexion der Ergebnisse verdeutlichte, dass der Einsatz digitaler Medien gut geplant und methodisch durchdacht sein muss, um die gewünschten Lernziele zu erreichen. Gleichzeitig wurde die Bedeutung traditioneller, medienfreier Unterrichtsmethoden bestätigt, insbesondere in Situationen mit technischen Herausforderungen.

Digitale Medien können dabei eine wertvolle Unterstützung bieten, indem sie die Lernenden aktiv einbinden und motivieren. Für eine erfolgreiche Implementierung ist jedoch eine sorgfältige Planung und Anpassung an die individuellen Lernvoraussetzungen und technischen Gegebenheiten notwendig.

Insgesamt zeigt die Arbeit, dass der gezielte Einsatz digitaler Medien im DaF-Unterricht nicht nur zur Verbesserung grammatischer Kenntnisse beiträgt, sondern auch die Lernmotivation und das Engagement der Lernenden steigert.

**Schlüsselwörter:** digitale Medien, Grammatikvermittlung, interaktive Aufgaben

## **Περίληψη**

Η παρούσα εργασία εξετάζει την αποτελεσματικότητα των ψηφιακών μέσων στη διδασκαλία της γραμματικής της γερμανικής ως ξένης γλώσσας στο επίπεδο A2, βάση του μοντέλου φάσεων του Raabe. Στα περισσότερα διδακτικά βιβλία, ο παρακείμενος διδάσκεται στο επίπεδο A1. Στο βιβλίο, που έχω επιλέξει όμως, εισάγεται στο πρώτο κεφάλαιο του επιπέδου A2. Επομένως, επικεντρώνομαι στο επίπεδο A2. Υπάρχουν όμως και παραδείγματα όπου ο παρακείμενος διδάσκεται ήδη στο επίπεδο A1. Στόχος ήταν, μέσω του σχεδιασμού και της υλοποίησης διδακτικών ενοτήτων για δύο ομάδες - μία με και μία χωρίς ψηφιακά μέσα - να αξιολογηθεί η επίδραση των ψηφιακών τεχνολογιών στην αποτελεσματικότητα της μάθησης.

Η εργασία ξεκινά με μια εκτενή εξέταση της διδακτικής και γλωσσολογικής θεωρίας για τη διδασκαλία της γραμματικής στο μάθημα της γερμανικής ως ξένης γλώσσας. Ειδικότερα αναλύεται η διαδικασία μέσω της οποίας οι μαθητές αντιλαμβάνονται και κατανοούν συνειδητά τις γραμματικές δομές και περιγράφονται διάφορες μεθοδολογικές προσεγγίσεις και αρχές της διδακτικής της γραμματικής όπως και η τυπολογία των γραμματικών ασκήσεων.

Ένα σημαντικό μέρος της εργασίας αφιερώνεται στη διερεύνηση του διδακτικού δυναμικού των ψηφιακών μέσων. Οι ψηφιακές τεχνολογίες, όπως τα οπτικοακουστικά μέσα, οι εφαρμογές μάθησης και οι πλατφόρμες όπως το Padlet, αναλύονται ως προς την καταλληλότητά τους για την υποστήριξη μιας κονστрукτιβιστικής μαθησιακής προσέγγισης. Υποστηρίζεται ότι τα ψηφιακά μέσα, μέσω διαδραστικών και πολυμεσικών μαθησιακών υλικών, μπορούν να αυξήσουν το κίνητρο των μαθητών και να προσφέρουν διαφοροποιημένες μαθησιακές ευκαιρίες.

Στο πρακτικό μέρος της εργασίας αναπτύχθηκαν δύο διδακτικές ενότητες για τη διδασκαλία του Παρακειμένου στο επίπεδο A2. Η ομάδα Α χρησιμοποίησε ψηφιακά μέσα, ενώ η ομάδα Β διδάχθηκε με παραδοσιακές μεθόδους. Οι διδακτικές ενότητες ακολούθησαν ένα δομημένο μοντέλο φάσεων. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη τελευταία φάση, όπου οι μαθητές εφάρμοσαν το διδαγμένο γραμματικό φαινόμενο σε παιχνίδια ρόλων. Αυτό προώθησε τη βελτίωση των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων.

Η αξιολόγηση των διδακτικών ενοτήτων έδειξε ότι και οι δύο ομάδες σημείωσαν πρόοδο, αλλά με διαφορετικές εστίες. Η ομάδα Α επωφελήθηκε από την διαδραστική και πολυμεσική προετοιμασία του διδακτικού υλικού, κάτι που είχε θετική επίδραση στη κατανόησή του και στην κινητοποίηση των μαθητών. Η ομάδα Β επωφελήθηκε επίσης με τη συστηματική και τη σταδιακή προσέγγιση του διδακτικού υλικού. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων κατέδειξε ότι η χρήση των ψηφιακών μέσων πρέπει να είναι καλά σχεδιασμένη και μεθοδικά οργανωμένη για να επιτευχθούν οι επιθυμητοί μαθησιακοί στόχοι. Ταυτόχρονα, επιβεβαιώθηκε η σημασία των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας χωρίς μέσα, ιδίως σε καταστάσεις με τεχνικά προβλήματα.

Επομένως τα ψηφιακά μέσα μπορούν να προσφέρουν πολύτιμη υποστήριξη, εμπλέκοντας ενεργά και παρακινώντας τους μαθητές να εμπλακούν ενεργά στην μαθησιακή διαδικασία. Ωστόσο, για την επιτυχημένη εφαρμογή τους, είναι απαραίτητος ο προσεκτικός σχεδιασμός του διδακτικού υλικού όπως και η προσαρμογή στις ατομικές μαθησιακές ανάγκες και τις εκάστοτε τεχνικές συνθήκες.

Συνολικά, η εργασία δείχνει ότι η στοχευμένη χρήση ψηφιακών μέσων στη διδασκαλία της γερμανικής ως ξένης γλώσσας όχι μόνο συμβάλλει στη βελτίωση των γραμματικών γνώσεων, αλλά και αυξάνει το κίνητρο και τη δραστηριοποίηση των μαθητών.

**Λέξεις κλειδιά:** ψηφιακά μέσα, διδασκαλία γραμματικής, διαδραστικές ασκήσεις

## **Inhaltsverzeichnis**

0. Einleitung .....	8
---------------------	---

### **Theoretischer Teil**

1. Linguistische – Didaktische Grammatik .....	9
2. Sprachbezogene Kognitivierung und Grammatikerwerb.....	11
3. Übungen und Aufgaben im Grammatikunterricht.....	16
4. Lehr- und Lernziele im Grammatikunterricht.....	18
5. Innovative Konzeptionen im Grammatikunterricht.....	21
6. Digitale Medien im Fremdsprachenunterricht.....	22
6.1. Digitale Technologien in der konstruktivistischen Lernkultur.....	24
6.2. Typologie digitaler Technologien.....	26
6.3. Audiovisuelle Medien .....	27
7. E-Plattformen Learning Apps und Padlet.....	28
8. Niveau A2 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen und das Phänomen von Perfekt.....	31
8.1. Das klassische Phasenmodell.....	35

### **Praktischer Teil**

9. Das didaktische Vorgehen.....	36
9.1. Rahmenbedingungen.....	37
9.2. Methodisches Vorgehen in Bezug auf Lern- und Lehrziele .....	40
10. Durchführung der Unterrichtseinheit von Gruppe A .....	42
11. Durchführung der Unterrichtseinheit von Gruppe B.....	46
12. Reflexion.....	53
13. Schlussfolgerung.....	55
14. Literaturverzeichnis.....	58

## **Anhang**



## **0. Einleitung**

Die Rolle der Medien in unserem Leben hat sich im Laufe der Jahre stark verändert und ist zu einem festen Bestandteil unseres täglichen Lebens geworden. Sie liefern Informationen, unterhalten und beeinflussen unsere Meinungen und Entscheidungen in den unterschiedlichsten Bereichen. Auch im Grammatikunterricht können Medien eine wichtige Rolle spielen. Durch den Einsatz von aktuellen Nachrichtenartikeln, Videos, Podcasts und sozialen Medien haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, die Regeln der Grammatik in einem realen Kontext zu erfahren und anzuwenden. Darüber hinaus ermöglichen Medien eine interaktive und engagierte Lernumgebung, in der die Lernenden motiviert werden, ihre Sprachkenntnisse zu verbessern und gleichzeitig ein tieferes Verständnis für Sprachstruktur und Sprachgebrauch zu entwickeln. Gezielter Medieneinsatz im Grammatikunterricht kann den Lernprozess bereichern und den Lernenden helfen, sich besser auf die Anforderungen einer zunehmend mediatisierten Welt vorzubereiten.

Inhaltlicher Schwerpunkt der Arbeit ist die Vermittlung des grammatischen Phänomens des Tempus Perfekt an zwei verschiedenen Gruppen auf dem A2-Niveau anhand des Phasenmodells von Raabe. In den meisten Lehrbüchern wird das Phänomen des Perfekts im Stoff des Niveaus A1 behandelt. Im Lehrbuch, das ich für die Erstellung meiner Diplomarbeit verwendet habe, wird es jedoch im ersten Kapitel des Niveaus A2 eingeführt. Aus diesem Grund beschäftige ich mich mit dem Niveau A2. Es gibt jedoch ähnliche Beispiele, wenn das Perfekt in Lehrbüchern des Niveaus A1 unterrichtet wird.

In der Unterrichtseinheit der Gruppe A werden angemessene Aufgaben den jeweiligen Phasen mithilfe von digitalen Medien zugeordnet, während sie bei der zweiten Unterrichtseinheit ohne Medien entworfen werden, was auch eine Alternative darstellt, falls technische Probleme entstehen. Ziel der Arbeit ist die Auseinandersetzung mit dem Beitrag der digitalen Medien in der Unterrichtspraxis, ihr Einsatz im fremdsprachlichen Deutschunterricht und die Reflexion ihrer Effizienz.

Diese Arbeit besteht aus zwei Teilen, einem theoretischen und einem praktischen. Im ersten Teil setze ich mich mit den theoretischen Grundlagen zur Förderung von Grammatik im DaF-Unterricht auseinander. Im ersten Kapitel gehe ich auf die Begriffe der linguistischen und didaktischen Grammatik sowie auf die Grammatiktheorien ein, wobei ihre wichtigsten Merkmale aufgezeigt werden. Ferner wird der Begriff der sprachbezogenen Kognitivierung und die damit

zusammenhängenden Begriffe und Aspekte analysiert, die die Effektivität der expliziten Grammatikvermittlung bestimmen. Die grammatischen Übungen und Aufgaben sowie die Kriterien zu ihrem Aufbau und ihre Ordnung nach der Übungstypologie von Häussermann/Piepho werden im dritten Kapitel reflektiert. Darüber hinaus werden die Lehr- und Lernziele sowie innovative Konzeptionen im Grammatikunterricht beschrieben. Im sechsten Kapitel setze ich mich mit den digitalen Technologien im Fremdsprachenunterricht auseinander, während in den Unterkapiteln ihr Beitrag zur Förderung des konstruktivistischen Lernens reflektiert, ihre Typologie im Bezug auf den DaF-Unterricht beschrieben und auf ihre Vor- und Nachteile eingegangen wird, die sich aus ihrem Einsatz im Fremdsprachenunterricht ergeben. Anschließend werden die audiovisuellen Medien sowie die E-Plattformen Learning Apps und Padlet dargestellt, indem ich ihre Merkmale beschreibe und ihren didaktischen Einsatz im Fremdsprachenunterricht begründe. Im letzten Kapitel des theoretischen Teils werden die Europäischen Referenzrahmen im Niveau A2 und das Phänomen Perfekt reflektiert. Zum Schluss präsentiere ich das klassische Phasenmodell von Raabe.

Im neunten Kapitel folgt der praktische Teil der Arbeit, in dem meine Didaktisierungsvorschläge zur Vermittlung des Perfekts für jugendliche Lernende auf A2-Niveau im privaten Institut beschrieben werden. Dabei greife ich auf das Phasenmodell zurück, das sich für das induktive Verfahren bei der Kognitivierung der neuen Struktur eignet, indem ich die entworfenen Übungen und Aufgaben der ersten Übungsphase, der kognitiven Phase, der zweiten Übungsphase und der Transferphase zuordne. Darüber hinaus werden die Lernergruppe sowie das methodische Vorgehen bezüglich der Lehr- und Lernziele beschrieben und die Lernschritte begründet. Der Unterrichtsverlauf beider Unterrichtseinheiten wird anhand eines Evaluationsfragebogens ausgewertet, deren Ergebnisse im zwölften Kapitel dargestellt werden. Im Schlusswort werden die Schlussfolgerungen der Arbeit zusammengefasst, die mit der benutzten Literatur schließt. Das schon behandelte Lernmaterial, die eingesetzten Bilder und der Evaluationsfragebogen werden im Anhang beigelegt.

## **Theoretischer Teil**

### **1. Linguistische – didaktische Grammatik**

Grammatik ist ein komplexer Begriff, der unterschiedlich aufgefasst werden kann (Tsokoglou 2002: 13). Nach Roche (2020: 259) wird das Wort Grammatik sowohl als linguistisches Konzept als auch als Bezeichnung für eine Reihe von Referenzwerken, insbesondere für den Sprachunterricht

(Lehrgrammatik), gebraucht. Helbig (1981: 49, zit. nach Tsokoglou 2002: 15) differenziert drei Bedeutungen im Gebrauch des Grammatikbegriffs: Grammatik A: Das Regelsystem einer Sprache, unabhängig davon, ob es von der Linguistik erkannt und beschrieben wird; Grammatik B: Die wissenschaftliche sprachwissenschaftliche Abbildung des Steuerungssystems einer Sprache, also die sprachliche Darstellung von Grammatik A und Grammatik C: Die Grammatik, die sich in den Köpfen der Schülerinnen und Schüler bildet.

Darin wird Grammatik B von Helbig (1981: 56f, zit. nach Tsokoglou 2002: 20f) zwischen einer Grammatik B1 und einer Grammatik B2 differenziert. Bei der Grammatik B1 handelt es sich um eine linguistische Grammatik. Sie beschreibt die Darstellung der Grammatik A durch den Linguisten. Es handelt sich um ein indirektes Lehrmaterial, das nur als Basis im Fremdsprachenunterricht wirkt und dessen Ziel es ist, grammatische Kenntnisse zu vermitteln und zu festigen. Die linguistische Grammatik zeichnet sich durch Kürze, Abstraktion und Vollständigkeit in der Beschreibung und Darstellung grammatischer Phänomene aus, und sie orientiert sich an den internen Prinzipien der Linguistik. Im Gegensatz dazu stellt Grammatik B2 eine didaktische Grammatik dar, die aus der umgewandelten Version von Grammatik B1 resultiert. Sie wird direkt im Fremdsprachenunterricht eingesetzt, weil sie bei der Beschreibung des Regelsystems konkret, klar, ausführlich und anschaulich vorgeht. Sie dient vor allem der Entwicklung sprachlicher Fertigkeiten und richtet sich nach den Prinzipien der Didaktik und Methodik. Sie ist daher in Lektionen gegliedert, folgt dem Prinzip des schrittweisen Vorgehens und wird durch digitale und andere Hilfsmittel gefördert und durch Übungen bereichert.

Nach Tsokoglou (2002: 22) beschreibt die linguistische Grammatik im Rahmen einer bestimmten Grammatiktheorie die sprachlichen Phänomene aufgrund verschiedener Sprachebenen: a) auf der Ebene der Lautstruktur befasst sie sich mit dem Inventar der Laute und deren Kombination zu Wörtern, b) auf der morphologischen Ebene mit den Bestandteilen von Wörtern und deren Kombination, c) auf der syntaktischen Ebene mit dem Strukturaufbau von Sätzen, d) auf der semantischen Ebene mit der Bedeutung sprachlicher Ausdrücke und e) auf der pragmatischen Ebene, die kein Gegenstand grammatischer Beschreibung ist, beschreibt die Pragmatik die kommunikative Funktion der sprachlichen Äußerungen. Die Beschreibung der sprachlichen Phänomene stützt sich nach Tsokoglou (ebd.) auf bestimmte Grammatiktheorien, die anschließend dargestellt werden.

Zunächst wird von Tsokoglou (ebd.: 39) die traditionelle Grammatik angeführt. Ihr methodisches

Vorgehen besteht vorwiegend in der Beschreibung von grammatischen Angaben und in der Abfassung von Regeln für die richtige Bildung sprachlicher Formen. Dabei werden Anforderungen zur Bestimmung und Gliederung von grammatischen Formen verfasst. In Bezug auf die Darstellung der grammatischen Phänomene werden Beispiele zur Erläuterung der Regeln genannt.

In der Theorie des Strukturalismus bestehen seine Grundoperationen – wie sie von Tsokoglou (ebd.: 119) behandelt werden – vorwiegend darin, wie die kleinsten Einheiten des Satzes (Segmente) im Satzaufbau durch ihre Verteilung, d.h. durch ihre syntagmatische und paradigmatische Relation, festgelegt werden können. Im Unterschied zur traditionellen Grammatik, die von einem linearen Prozess der Satzelemente ausgeht, ist der Satz im Strukturalismus hierarchisch, und zwar auf Ebenen aufgebaut.

In der Phrasenstrukturgrammatik ist auch eine hierarchische Darstellung der Satzelemente zu erkennen, wobei sich nach Tsokoglou (2002: 138) verschiedene strukturelle Ebenen unterscheiden lassen: Satz, phrasale und lexikalische Kategorien, konkrete Wörter. Die zwei weiteren Grammatiktheorien, die Generative Grammatik und die Dependenzgrammatik, nutzen die strukturalistischen Erkenntnisse, führen aber zu neuen Betrachtungsweisen für die Sprachanalyse.

Nach Tsokoglou (2002: 130) befasst sich die generative Grammatik mit dem Spracherwerb und den angeborenen, universellen Prinzipien der Sprachfähigkeit jedes Menschen. Die Dependenzgrammatik ist nach Tsokoglou (2002: 148) ein strukturalistisches syntaktisches Modell, dessen Hauptbegriff die Valenz, also die Wertigkeit des Verbs, ist. Das Verb ist das regierende Element des Satzes und so bestehen Abhängigkeitsbeziehungen zwischen ihm und seinen Ergänzungen.

Zum Schluss behandelt die Pragmatik die kommunikative Dimension der Sprache. Sie untersucht Bereiche, die sich auf die kleinsten kommunikativen Einheiten, die Sprechakte, beziehen (ebd.: 158).

Im kommenden Abschnitt befasse ich mich theoretisch mit dem Konzept der sprachbezogenen Kognitivierung sowie den damit verbundenen Begriffen und Aspekten, die die Wirksamkeit der expliziten Grammatikvermittlung beeinflussen.

## **2. Sprachbezogene Kognitivierung und Grammatikerwerb**

Grammatik ist in unserem Leben präsent, und wenn wir kommunizieren, hat dies nichts mit grammatikalischen Systemen zu tun, sondern vielmehr mit kommunikativem Verhalten. Die

Reflexion über neue Strukturen erfolgt induktiv, da Lernende aus konkreten kommunikativen Beispielen neue Strukturen ableiten können. Tatsächlich spielt die sprachbezogene Kognitivierung im Fremdsprachenunterricht (FSU) eine besondere Rolle (Bimmel/Kast/Neuner 2011: 143).

Im Folgenden wird dieser zentrale Begriff mit den damit zusammenhängenden Begriffen und Aspekten reflektiert, die die Effektivität der expliziten Grammatikvermittlung bestimmen.

Um den Begriff "sprachbezogene Kognitivierung" zu erläutern, ist es zunächst notwendig, sich mit dem Begriff "Grammatikunterricht" auseinanderzusetzen. Raabe (2001: 72) definiert den Begriff des Grammatikunterrichts als die Vermittlung von Grammatik (das Erklären von Grammatik) und die Durchführung grammatischer Übungen, wobei der Schwerpunkt nicht rein auf kommunikativen Aktivitäten liegt. Im Gegensatz zum reinen Grammatikunterricht, der sich hauptsächlich auf die Vermittlung der Morphosyntax fokussiert, bezieht sich das Konzept der Kognitivierung auf die erweiterte Dimension des Grammatikunterrichts. Es öffnet nicht nur die Perspektive der Lehrenden, sondern auch die Perspektive der Schüler und Schülerinnen und nimmt sowohl den Lehr- als auch den Lernprozess in den Blick. Kognitivierung bedeutet also, "Lehrmethoden zu verwenden, die darauf abzielen, das Bewusstsein zu schärfen, um das kognitive Lernen bei den Schülern und Schülerinnen zu fördern". Der Begriff "sprachbezogene Kognitivierung" wurde von Tönshoff (1995: 225) vorgeschlagen. Sprachbezogene Kognitivierung ist primär auf Sprache fokussiert, umfasst also neben der Morphosyntax die Einheit sprachlicher (pragmatischer, textgrammatischer) Prinzipien. Ausgeschlossen sind Kognitionen, die sich auf nicht-sprachliche Phänomene beziehen (z.B. landeskundliche Informationen).

Gemäß Raabe (2001: 75) sind Kognitivierung und Grammatikvermittlung stark miteinander verknüpft. Das bedeutet, dass die Methode, mit der Grammatik unterrichtet wird, die kognitive Entwicklung der Lernenden beeinflusst und prägt.

Demnach kann die Grammatik entweder *explizit* oder *implizit* vermittelt werden. Gemäß Raabe (2001: 34) basiert die explizite Grammatikvermittlung auf bewussten Prozessen, die durch verbale und metasprachliche Methoden (wie das Erläutern von Regeln und die Verwendung von Fachterminologie) vermittelt werden. Ihr Ziel ist es, ein explizites Lernen zu erreichen, bei dem Fragen zur Sprache gestellt und Hypothesen bewusst getestet werden, wodurch ein gezieltes, absichtliches Lernen stattfindet, das wahrnehmend und offen ist. Auf der anderen Seite bezieht sich die implizite Grammatikvermittlung auf eine Selbstregelentdeckung seitens der Lerner und zielt auf implizites Lernen ab. Es ist ein immanentes, unmerkliches, beiläufiges Lernen ohne bewusste

Operationen (Raabe 2001: 58). Folglich wird durch explizites Grammatiklernen deklaratives Wissen erworben, während implizites Lernen zu prozeduralem Wissen führt. Das Begriffspaar deklarativ und prozedural wird in Anlehnung an die Definition von Raabe (2001: 98f) sowohl zur Bezeichnung von zwei unterschiedlichen Typen von Wissenssystemen als auch von zwei gegensätzlichen Polen des Wissens verwendet. Deklaratives Wissen bezieht sich auf "Wissen dass" oder Faktenwissen, das durch Mitteilung erworben wird und im Wesentlichen statisch ist. Prozedurales Wissen hingegen betrifft "Wissen wie" oder Handlungswissen, das durch wiederholtes Üben erlangt und automatisiert wird. Es bildet die Grundlage für die Ausführung von Fertigkeiten und ist dynamisch. Diese Unterscheidung kann auf das Sprachwissen angewendet werden, wobei deklaratives Wissen das Verständnis von sprachlichen Strukturen (Grammatik), Pragmatik und Diskurs umfasst, während prozedurales Wissen das Verständnis der Strategien und Prozesse der Sprachverarbeitung beschreibt. Laut Raabe (2001: 101) ist der Spracherwerbsprozess eng mit sowohl deklarativem als auch prozeduralem Wissen der Lernenden verbunden. Das bedeutet, dass nach dem Erreichen eines Grundlagenwissens die Lernenden auch praktische Fertigkeiten erwerben sollen. Daher spielt die Umwandlung von deklarativem in prozedurales Wissen durch den Einsatz kognitiver Sprachtechniken eine wichtige Rolle im Grammatikunterricht, da dies die Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten fördert. Die Frage, die sich hier stellt, ist, wie viel explizite Grammatikvermittlung die Lernenden benötigen. Um diese Frage zu beantworten, ist es hilfreich, zehn damit verbundene Aspekte zu betrachten.

Besonders bedeutsam ist **der erste Aspekt, der Lernmodus**, der die Art und Weise des Lernens aufzeigt und mit unterschiedlichen Lerntypen zusammenhängt. Raabe (2002a: 85f) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass analytische Lerntypen eine explizite Kognitivierung bevorzugen. Globale Lerntypen hingegen bevorzugen eine implizite Kognitivierung. **Das biologische Alter des Lernenden ist der zweite Aspekt.** Lernende können mehr grammatische Erklärungen als Jugendliche oder früher aufnehmen (ebd.).

Entscheidend ist auch **der dritte Aspekt, der die Leistungskontrolle** betrifft. Dies öffnet den Horizont der Lehrer. In der Erwachsenenbildung ist der Grammatikunterricht für junge Studierende intensiver als für Erwachsene. Dies hängt mit den bisherigen Schulerfahrungen zusammen und trägt auch wesentlich dazu bei, dass Erwachsene nicht ständig benotet werden müssen (ebd.: 86f).

**Der vierte Aspekt betrifft die Lernphasen.** Die Anfangsphase des Vokabel- und Grammatikunterrichts ist die Hauptphase des Lernens, in der relevante grammatikalische Strukturen

entsprechend dem Planungsprozess geordnet werden. Danach, während der Verfeinerungsphase oder der Sprachanwendungsphase, nimmt der systematisch geplante explizite Grammatikunterricht stark ab (ebd. 87f).

**Im fünften Aspekt werden die Lernschwierigkeiten dargestellt**, die den Umfang der Grammatikvermittlung bestimmen. Sehr wichtig ist auch **die Struktur der Zielsprache, der sechste Aspekt**, die meistens die explizite Grammatikvermittlung fördert, besonders wenn die Zielsprache starke Differenzen aufweist. Nach dem **siebten Aspekt, dem Erstspracheffekt**, der mit der Erstsprache zusammenhängt, benötigt ein Lernender viel Hilfsgrammatik (ebd. 88f).

**Der achte Aspekt betrifft die Unterschiede im sprachlichen System zwischen der ersten erlernten Fremdsprache und späteren Fremdsprachen. Der neunte Aspekt bezieht sich auf die vielfältigen sprachlichen Lernziele**, die durch verschiedene Grammatikmethoden verfolgt werden. Im modernen Fremdsprachenunterricht steht die Förderung der Kommunikationsfähigkeit im Mittelpunkt, was für Raabe (2002a: 90) den Vorzug einer impliziten Grammatikvermittlung erklärt. **Der letzte Aspekt betrifft die historische Entwicklung und Traditionen in der Grammatikvermittlung**, die von den vorherrschenden Lernmethoden beeinflusst werden und unterschiedliche Schwerpunkte setzen (ebd.: 90f).

Der Fremdsprachenunterricht ist durch eine gewisse Tradition, aber auch durch ständige Veränderungen aufgrund der Weiterentwicklung oder Modifikation von Lehrmethoden gekennzeichnet (Chudak 2008: 125).

Die Grammatik und ihre Bedeutung und Stellung beim Fremdsprachenunterricht können je nach Unterrichtsmethode immer wieder variieren. Die Grammatik selbst hat während der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts verschiedene Rollen übernommen, die mal wichtiger und mal weniger wichtig waren.

Liedke (2005: 1-19) schlug eine Reihe von Methoden vor, die ab dem späten 19. Jahrhundert angewendet wurden. Im 19. Jahrhundert lag der Schwerpunkt auf dem Erlernen grammatikalischer Regeln und deren Anwendung auf die Übersetzung von Texten. Das Hauptziel bestand darin, dass der Lernende sich das System der grammatikalischen Regeln einprägt.

Tsokoglou (2002: 190-194) unterstreicht die Merkmale der Grammatikübersetzungsmethode (GÜM) im Grammatikunterricht: Kontextualisierung, nämlich die Einordnung grammatischer Strukturen in Texte, und grammatische Repräsentation, also die Darstellung anhand isolierter Beispielsätze. Der Grammatikunterricht beinhaltet die Formulierung von Regeln zur Bildung

grammatischer Strukturen und deren Anwendung. Die Lernenden sind in den Übungen aufgefordert, die Bildung grammatischer Strukturen in Form von Beispielsätzen zu erlernen. Dies bedeutet, dass der grammatikalische Unterricht im Rahmen der GÜM mit deduktiven Methoden erfolgt. Nach Raabe (2002b: 115) versteht man unter deduktiver Kognitivierung die Einführung eines grammatischen Phänomens durch den Lehrer und dann die Erklärung dieses Phänomens anhand von Beispielen, wobei die Lernenden versuchen, die Regel aufzunehmen und zu verstehen.

Tsokoglou (2002: 194f) stellt fest, dass Lernende beim Erlernen grammatischer Regeln vertraut werden sollten, indem sie Strukturmuster und Beispiele nachahmen, was auf dem induktiven Ansatz basiert. Nach Raabe (2002b: 115) versteht man unter induktiver Kognitivierung, dass die Lernenden einen Text erhalten, der das zu erlernende grammatische Phänomen enthält, und sie selbst versuchen, dieses zu entschlüsseln.

Außerdem entstanden die audiolinguale Methode (ALM) und die audiovisuelle Methode (AVM). Die Grundlage beider Methoden sind mündliche Analyse und schnelle Sprechfähigkeiten. Eines der wichtigsten Lehrprinzipien der ALM ist die induktive Grammatikvermittlung, also kein Erlernen von Regeln, sondern Hören und Wiederholen. Bei der Methode "Hören-Sehen" (AVM) erfolgt der Spracherwerb durch grammatische Regeln, häufige Wiederholungen, Musterübungen und Techniken zur Gewohnheitsbildung (Tsokoglou 2002: 207).

Bei der kommunikativen Lehrmethode ist die Entwicklung kommunikativer Kompetenz Hauptanliegen des Unterrichts. Es ist anzumerken, dass der kommunikative Ansatz die grammatikalischen Regeln nicht außer Acht lassen kann, da dies zu Problemen in der Kommunikation führen würde (Chudak 2008: 128).

Aus kommunikativer und interkultureller Sicht liegt der Schwerpunkt auf alltäglichen gesprochenen und schriftlichen Äußerungen, den sogenannten Sprechakten (Akte sprachlicher Kommunikation). Mithilfe dieser Akte werden bestimmte Sprechabsichten verwirklicht (Liedke 2005: 19).

Zusätzlich verfügt der Begriff "Lernergrammatik" über verschiedene Bedeutungen: Einerseits bezieht sich der Begriff auf das innere, unbewusste Grammatikverständnis, das Lernende während des Lernprozesses entwickeln, andererseits auf das Grammatikverständnis des Lernenden selbst. Der Lernende entwickelt im Lernprozess Verständnis für Grammatik, indem er Annahmen über fremdsprachliche Formen trifft und sich diese merkt. Lernergrammatiken werden aus bestimmten Gründen verfasst, nämlich für Lernziele wie die Vermittlung von Grammatikteilen und Grammatikübungen in Lehrbüchern. Sie sind linguistisch betrachtet kein spezifischer Ansatz. Eine



richtige Lernergrammatik soll logisch aufgebaut sein und als Lehr- und Übungsbuch nützlich sein. Grammatik mit Bedeutung und Verständnis gehört zu den Gebrauchsgrammatiken als Lehr- und Übungsgrammatik (Roche 2020: 259).

Didaktische oder didaktisierte Grammatik ist das Bindeglied zwischen Lerngrammatik und wissenschaftlicher Grammatik. Didaktische Grammatiken orientieren sich stark an funktionalen Gesichtspunkten der Sprachbeschreibung und kognitiven Aspekten der Sprachverarbeitung. Sie fungieren als Lernergrammatiken, indem sie die Entwicklungsperspektive der Lernenden berücksichtigen und mit dem Sprachstand des Lernenden wachsen. Das schließt Anlehnungen sowie Brückenkonstruktionen zur Ausgangssprache, Mnemotechniken und konzeptuelle Brückenkonstruktionen ein (ebd.: 262).

Didaktische Grammatiken zeichnen sich durch bestimmte Merkmale aus, die ihre Darstellung und Vermittlung prägen: a. Klare und einfache Formulierungen, um verständlich zu sein, b. Reduzierte metasprachliche Erklärungen, c. Verknüpfung mit der Begriffswelt der Lernenden, d. Verwendung anschaulicher Beispiele, e. Nutzung einprägsamer Formeln, f. Einsatz von Visualisierungen und Illustrationen, g. Übersichtlichkeit, h. Benutzerfreundlichkeit, i. Förderung des entdeckenden Lernens, j. Gegebenenfalls Nutzung der Ausgangssprache der Lernenden (ebd.: 262f).

### **3. Übungen und Aufgaben im Grammatikunterricht**

Ziel dieses Kapitels ist die Beschreibung der Merkmale grammatischer Übungen und Aufgaben sowie der Kriterien für ihren Aufbau und ihre Anordnung nach der Übungstypologie von Häussermann/Piepho (1996).

Nach Raabe (2001b: 23) ist das Ziel der Grammatikübungen der richtige Gebrauch der Sprache. Sie sind sprachbezogen. Das bedeutet, dass sich das Interesse der Lernenden in erster Linie auf die Wahl der richtigen sprachlichen Mittel konzentriert. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, darauf hinzuweisen, dass es für jede Übung nur einen einzigen vorgegebenen Lösungsweg gibt. Durch die Übungen wird die Orientierung an der sprachlichen Norm gefordert und gefördert. Dennoch sollten sie, wie auch Storch (1999: 207) betont, so gestaltet sein, dass Form und Inhalt zu einer für die Lernenden verständlichen Kombination zusammengeführt werden, auf die sie erfolgreich reagieren müssen. Aus diesem Grund kommt ihnen eine dienende Funktion zu. Übungen haben immer den Charakter der Geschlossenheit. Die Inhalts-, Ausdrucks- und Regelebene sind eng miteinander verknüpft. Sie behandeln keinen neuen, sondern bereits eingeführten Stoff und beinhalten daher

einen Übungsprozess mit begrenzten, eng definierten Zielen.

Die Übungen haben eine produktorientierte Perspektive: Die Grammatik wird als statisches Produkt betrachtet, und es wird versucht, den Lernenden feste Formen und Regeln zu vermitteln. Im Gegensatz zu Grammatikaufgaben, die laut Raabe (2001b: 23) von Lernenden gelöst werden und auf erfolgreiche Kommunikation und Verständigung in der Lerngruppe abzielen, sind Übungen kommunikationsbasiert. Sie entstehen im Prozess des Unterrichts und bieten verschiedene Lösungswege, wodurch die Selbstständigkeit der Lernenden und die Kooperation mit anderen gefördert werden.

Im Vergleich zu Übungen stellen Aufgaben eine umfassendere Lernsituation dar, in der die erfolgreiche Bewältigung der Übungen als eine unabdingbare Voraussetzung angesehen wird, die das Lösen der Aufgaben erleichtert. In dieser Lernsituation findet ein Übungsprozess mit komplexen Zielen statt. Aufgrund dieser Beschreibung der Merkmale der Aufgaben kann der Schluss gezogen werden, dass es sich um eine prozessorientierte Aufgabe handelt. Durch diese Prozessperspektive werden die Lernenden befähigt, grammatische Kenntnisse im fremdsprachlichen Kommunikationsprozess anzuwenden.

Beim grammatischen Üben stellt sich die Frage, wie es in den Fremdsprachenunterricht eingegliedert werden kann. Im klassischen Phasenmodell, das sich in eine Präsentationsphase, eine kognitive Phase, eine Übungsphase, eine Transferphase und eine Kontrollphase gliedert, folgt die Übungsphase auf die kognitive Phase (ebd.: 61). Der erste Schritt ist die Bewusstmachung einer neuen grammatischen Struktur, und der zweite Schritt ist die Anwendung dieser Struktur in Übungen. Die Übungsphase ist eine vorkommunikative Phase, in der die bewussten Regeln durch Übung in den situativen und kommunikativen Sprachgebrauch übertragen werden. Raabe (2001b: 93) weist darauf hin, dass bei der formalen Gestaltung von Übungen oder Aufgaben die Komponenten Instruktion, Präsentation und Stimulus berücksichtigt werden sollten. Drei Faktoren - die Qualitätssicherung in der grammatischen Terminologie, die Verständlichkeit der Stimuluskomponente und die Klarheit der Instruktion - sind Voraussetzungen für die Integration des Dargebotenen in das Wissen der Lernenden.

Die Kategorisierung von Aufgaben und Übungen wird aufgrund der vielen verschiedenen Elemente als eine sehr komplexe Aufgabe angesehen (ebd.: 100). Der Lernprozess grammatischer Strukturen, der von der ersten Begegnung bis zur freien Anwendung reicht, orientiert sich an folgenden Prinzipien der Stufung grammatischer Übungen: Die Übungen sollen vom Leichten zum Schweren,

vom Einfachen zum Komplexen, vom Geschlossenen zum Offenen und vom weniger Kommunikativen zum mehr Kommunikativen abgestuft werden. Nach Raabe (2001b: 102) gibt es eine Vielzahl von Übungsformen mit steigendem Schwierigkeitsgrad, die mit den Begriffen Analyse, Erkenntnis, Reproduktion, Produktion, Reflexion und Produktion bezeichnet werden.

Laut Storch (1999: 200) gibt es viele Versuche, Übungen in Form von Übungstypologien in ein kohärentes System zu bringen. Häusermann/Piepho schlagen einen möglichst kommunikativen Unterricht vor, der Aufgaben und Übungen enthält, die zunächst auf das Verstehen und dann auf die konkrete Sprachproduktion abzielen. In diesem Sinne wird folgende Unterteilung vorgenommen: analytische Aufgaben zum Verstehen grammatischer Regelmäßigkeiten, Übungen zur Flüssigkeit (Einspielungen), halboffene Übungen und Aufgaben (Inventionen), grammatische Feinaufgaben (Knobelstücke) und Aufgaben zur freien Gestaltung (Raabe 2001b: 60).

#### **4. Lehr- und Lernziele im Grammatikunterricht**

Zu Beginn der Unterrichtsplanung definiert der Lehrer die Lernziele. In der aktuellen Literatur wird neben diesem Begriff auch oft von Fertigkeiten oder Fähigkeiten gesprochen. Das Ziel jeder Lehrveranstaltung ist es, dass der Lernende am Ende mehr gelernt hat als zu Beginn. Es gibt Bestrebungen, die Lernziele von den Lehrzielen zu trennen, obwohl die Lernziele sehr wichtig sind. Daraus ergab sich die Vermutung, dass nur die Ziele relevant und nachvollziehbar seien. Benjamin Bloom, ein Psychologe und Erziehungswissenschaftler, teilte Lernziele in psychomotorische, affektive und kognitive Lernziele ein. Kognitives Lernen bezieht sich auf die Aneignung von Wissen und die Entwicklung geistiger Fähigkeiten. Demgegenüber betreffen affektive Lernziele Interessen, Einstellungen und Werthaltungen sowie die Fähigkeit, entsprechende (moralische) Urteile zu bilden und das eigene Verhalten daran zu orientieren. Psychomotorische Lernziele umfassen das Erlernen von komplexen Verhaltensweisen und Bewegungsabläufen (Bimmel/Kast/Neuner 2011: 41f).

Das Ziel des Lehrers ist die Transformation des Wissens, der Fähigkeiten oder der Einstellungen der Lernenden. Durch diese Transformation kann der Lehrer das Verhalten der Lernenden beeinflussen. Am Ende der Unterrichtsstunde ist er dann in der Lage zu beurteilen, ob die Lernenden die ihnen zugedachten Lernziele erreicht haben. Er stellt fest, warum Entscheidungen über die Lernziele zu Beginn des Unterrichts getroffen wurden. Dies hängt vom Lernprozess und vor allem von der

gesamten Unterrichtsplanung ab, ob der Lernende am Ende des Unterrichts etwas Neues weiß. Wenn die Lernziele zu Beginn festgelegt werden, müssen weitere Entscheidungen getroffen werden. Außerdem sind Lernziele nicht nur auf einzelne Unterrichtseinheiten bezogen, sondern auch auf den Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen. Deshalb unterscheiden sich die Lernziele von Schulform zu Schulform und von Land zu Land. Es ergibt keinen Sinn zu glauben, dass alle Lernziele für jede Unterrichtseinheit geeignet sind. Es ist zu berücksichtigen, dass Lernen und Lehren komplexe Prozesse sind (ebd.: 47).

Nach Ehnert (2001: 62) sind Lernziele individuell und subjektiv, da sie von den Lernenden selbst bestimmt werden. Sie entscheiden, was sie lernen wollen. Da jeder Lernende einzigartig ist, können die Lernziele genauso vielfältig sein wie die Menschen, die sie verfolgen. In einer Gruppe von Lernenden ist es daher unmöglich, alle individuellen Lernziele zu erfüllen. Um diesem Umstand gerecht zu werden, wurden verschiedene Lösungsansätze vorgeschlagen. Letztlich kann dies jedoch bedeuten, dass Einzelunterricht oder autonomes Lernen erforderlich sind, um den individuellen Lernzielen gerecht zu werden. Lehrziele sind objektiver Natur, da sie darauf abzielen, was die Schülerinnen und Schüler lernen sollen. Sie werden vom Lehrer oder von der Lehrerin festgelegt, um den Lernprozess zu lenken und sicherzustellen, dass bestimmte Inhalte oder Fähigkeiten vermittelt werden. Anders als Lernziele, die von den Lernenden selbst bestimmt werden, sind Lehrziele somit von außen vorgegeben und zielen darauf ab, die Lernenden auf bestimmte Ziele hinzuführen. Schulen verfolgen generelle Lehrziele, die die Persönlichkeitsentwicklung und die soziale Integration der Schülerinnen und Schüler fördern. Dazu gehören die Förderung von Selbständigkeit, Verantwortungsbewusstsein, kritischem Denken, Emanzipation sowie die Entwicklung von Toleranz und Solidarität. Zusätzlich zu diesen allgemeinen Zielen setzen sie spezifische Lehrziele für einzelne Fachbereiche wie den Fremdsprachenunterricht. In diesem Kontext werden für den Fremdsprachenunterricht pragmatische, kognitive und emotionale Lernziele unterschieden, die darauf abzielen, praktische Sprachkenntnisse zu entwickeln, kognitives Verständnis zu fördern und emotionale Intelligenz im Umgang mit der Fremdsprache zu entwickeln. Die pragmatischen Ziele im Fremdsprachenunterricht konzentrieren sich auf die kommunikativen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler. Dies umfasst die Entwicklung ihrer Sprechfertigkeiten, die Fähigkeit, gesprochene und audiovisuelle Inhalte zu verstehen (Hör- und Hör-Sehverstehen) sowie die Fähigkeit, schriftlich zu kommunizieren und geschriebene Texte zu verstehen (Leseverstehen). Gelegentlich wird auch das Übersetzen als zusätzliche Fertigkeit betrachtet.

Es ist irreführend, von rein passiven oder rezeptiven Fähigkeiten zu sprechen, wenn es um das Verstehen von gesprochenen oder geschriebenen Texten in einer Fremdsprache geht. Obwohl Hörer oder Leser scheinbar nichts produzieren, während sie einem Text folgen, beinhaltet der Prozess des Hörens und Lesens tatsächlich aktive Elemente. Sowohl das Hören als auch das Lesen erfordern eine aktive geistige Anstrengung und Interpretation seitens des Lernenden, was bedeutet, dass diese Aktivitäten durchaus produktive und aktive Momente enthalten (ebd.: 63).

Darüber hinaus ist es wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler ein Verständnis für die Kultur des Ziellandes entwickeln, da Sprache und Kultur eng miteinander verbunden sind. Dies bedeutet, dass sie neben dem Spracherwerb auch landeskundliche Kenntnisse über die Zielkultur erlangen sollen. So können sie nicht nur die Sprache besser verstehen, sondern auch die sozialen und kulturellen Kontexte, in denen sie verwendet wird (kognitive Kompetenzen).

Die Schülerinnen und Schüler sollen neben ihren sprachlichen Fähigkeiten auch emotionale Kompetenzen erwerben, die es ihnen ermöglichen, in interkulturellen Kontexten zu agieren und so zur Förderung des gegenseitigen Verständnisses beizutragen. Dabei sind folgende Lernziele von Bedeutung:

- Offenheit: Dies bedeutet, frei von vorgefassten Meinungen und Vorurteilen zu sein und anderen Kulturen und Menschen ohne Vorurteile zu begegnen.
- Toleranz: Dies bedeutet, die Unterschiede und Vielfalt anderer anzuerkennen und zu respektieren, um ein harmonisches Zusammenleben zu fördern.
- Kommunikationsbereitschaft und -fähigkeit: Dies beinhaltet die Fähigkeit und Bereitschaft, sich aktiv mit anderen auszutauschen, sich gegebenenfalls anzupassen und offen für die Veränderung der eigenen Sichtweise und Identität zu sein.

Die Erreichung dieser Ziele stellt eine Herausforderung dar, doch sie spiegelt die Realität wider, der wir uns heute alle stellen müssen. Um dieser Realität gerecht zu werden, sind bestimmte Fähigkeiten erforderlich, die durch die Auseinandersetzung mit verschiedenen Lerninhalten erlangt werden können (ebd.: 63).

## 5. Innovative Konzeptionen im Grammatikunterricht

Innovative Konzeptionen im Grammatikunterricht setzen auf kreative und praxisorientierte Ansätze ein, um den Schülern eine effektivere und interessantere Grammatikvermittlung zu ermöglichen. Einer dieser innovativen Ansätze ist **die anwendungsorientierte Grammatik**, bei der der Fokus nicht auf isolierten Grammatikübungen liegt, sondern auf realen Anwendungen der Grammatik in Form von Projekten, Diskussionen oder kreativem Schreiben. Auf diese Weise können die Schüler die Grammatikregeln im Kontext lernen und deren praktische Anwendung sehen („[Grammatik sinnvoll und effektiv unterrichten](#)“).

Darüber hinaus sind **Sprachspiele und Aktivitäten** von großer Bedeutung. Der Einsatz von Sprachspielen, Rätseln und Gruppenaktivitäten kann spielerisch die Grammatikregeln vermitteln, und interaktive Spiele fördern die Motivation der Schülerinnen und Schüler sowie das Lernen. Zum Beispiel können Würfelspiele oder Kartenspiele eingesetzt werden („[Spiele zu gr](#)“).

**Multimediale Ressourcen** wie Videos, Podcasts und digitale Materialien sprechen verschiedene Lernstile an und können den Grammatikunterricht dynamischer und praxisnäher gestalten („[Multimediales Lernen: Wie funktioniert das eigentlich?](#)“ ).

Durch **Kontextualisierung** wird Grammatik nicht isoliert, sondern im Kontext von Texten oder authentischen Materialien behandelt. Auf diese Weise sind die Schüler in der Lage, die Grammatikregeln besser zu verstehen, wenn sie merken, wie sie in der Praxis verwendet werden („[Grammatikalisierung und Textualisierung](#)“ ).

**Beim projektorientierten Ansatz** arbeiten die Schüler an Grammatikprojekten, bei denen sie kreativ sind, um ihre Sprachkenntnisse zu verbessern. Zum Beispiel könnten die Schüler eine Geschichte schreiben oder ein Theaterstück aufführen, um grammatische Konzepte anzuwenden (Wicke 2004: 140ff).

**Beim individualisierten Lernen** werden die unterschiedlichen Lerngeschwindigkeiten und -stile der Schüler berücksichtigt. Differenzierte Materialien und Methoden werden eingesetzt, sodass die Bedürfnisse einzelner Schüler gedeckt werden.

(„[Individualisiertes Lernen](#)“).

**Kollaboratives Lernen**<sup>1</sup> wird von Gruppenarbeit und Peer-to-Peer-Feedback gefördert, um den

---

<sup>1</sup> „Kollaboratives Lernen kann den Wissensaustausch sowie die Teilnahme aller Lernenden ermöglichen“  
([Kollaboratives Lernen: Definition, Theorien & Beispiele | Personio](#) )

Umtausch von Sprachkenntnissen zu erleichtern. Gemeinsame Diskussionen und Kooperation stärken das Verständnis der Grammatikregeln („[Auf dem Weg zu mehr Kollaboration: Kollaboratives Lernen als Ansatz der Lehrkräfteprofessionalisierung in der Grundbildung](#)“).

**Integration von Technologie**, nämlich Online-Plattformen, Apps und interaktive Lernsoftware, können den Grammatikunterricht bereichern. Das Lernen wird wegen virtuellen Tools erleichtert und wird Zugang zu vielfältigen Ressourcen ermöglicht („[Lernen und Lehren mit digitalen Medien: Eine Standortbestimmung](#)“).

## **6. Digitale Medien im Fremdsprachenunterricht**

Die digitalen Technologien sind in verschiedenen Bereichen unserer Gesellschaft integriert worden und haben auch im Bildungsbereich Änderungen mit sich gebracht. In der Fachliteratur werden auch die Begriffe „neue Technologien“, „neue Medien“, „elektronische Medien“, „digitale Medien“ und „Informationstechnologien“ als Synonyme für digitale Technologien verwendet. Es handelt sich um Medien, mit denen nach Tulodziecki (1996: 12, zit. nach Chrissou 2005: 27) Texte, Bilder, Filme oder Töne präsentiert oder verarbeitet werden können. Der Kontakt der Lernenden mit Computertechnologie eröffnet neue Perspektiven für den Fremdsprachenunterricht, da digitale Medien zu seiner konstruktivistischen Gestaltung beitragen (Chrissou 2005: 27).

Der Nutzen des Computers im Unterricht ist bedeutsam. Er weckt den Enthusiasmus der Schülerinnen und Schüler und macht sie aktiv in ihrem Lernprozess. Sie können verstehen, dass Medien nicht nur negative, sondern auch positive Auswirkungen auf unser Leben haben. Das Internet ist ein weiteres wichtiges Werkzeug, das die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler unterstützt, indem es ihnen wichtige Informationen zur Verfügung stellt. Einerseits erkennen die Lernenden das Internet als Wissensquelle an und andererseits erweitern sie dadurch ihren Horizont. Der Einsatz digitaler Technologien im Fremdsprachenunterricht bringt sowohl Vor- als auch Nachteile mit sich. Was die Vorteile betrifft, bieten neue Medien Möglichkeiten zur Verbesserung von Sprachlernprozessen, da Lernende schnell auf Lernhilfsmittel und Informationsquellen zugreifen können, was handlungs- und prozessorientiertes Lernen fördert (ebd.: 31).

Außerdem ermöglichen neue Medien die Schaffung einer Lernumgebung, die entdeckendes, kooperatives und selbstgesteuertes Lernen unterstützt. Die Vorteile neuer Medien zeigen sich auch in den vielfältigen Möglichkeiten der Differenzierung von Materialien, die verschiedene Lernwege für verschiedene Lerntypen, Interessen und Fähigkeiten der Lernenden ermöglichen (ebd.; Roche

2008: 250). Computerbasierte Angebote können auch zum interkulturell orientierten Unterricht beitragen, indem sie die Kommunikation mit der Zielkultur erleichtern. Einerseits ermöglichen die Lernenden durch das Internet eine fremdsprachliche Kommunikation mit realen Partnern und andererseits können sie Projekte und deren Ergebnisse veröffentlichen. Im Gegensatz zu konventionellen Texten beziehen Texte im Internet (Hypertexte) auch Bild-, Ton- und Videomaterial ein oder verweisen auf Webseiten mit ähnlichen Inhalten, was verschiedene Sinne gleichzeitig anspricht. Auf diese Weise fördert multiperspektivisches Lernen den Wissenskonstruktionsprozess, bringt Abwechslung und Motivationssteigerung in den Unterricht und führt zu verbesserten Lernergebnissen. Zudem erhalten die Lernenden durch Rückmeldungen zu ihren Eingaben Fehlerkorrekturen und Unterstützung im Lernprozess. Ein weiterer Vorteil ist die Aufhebung räumlicher und zeitlicher Begrenzungen im Klassenzimmer, da Daten für alle schnell zugänglich sind (ebd.: 32).

Trotz der Vorteile, die der Einsatz digitaler Technologien im Fremdsprachenunterricht mit sich bringt, gibt es auch Skepsis gegenüber ihnen. Pädagogische Kritikpunkte ergeben sich aus der Zentralisierung des Unterrichts auf ein Medium, was den Lernprozess belasten könnte. Darüber hinaus könnte die Fülle an Detailinformationen demotivierend wirken und zu Überforderung führen. Zudem fördert der Einsatz neuer Medien oft Einzelarbeit, was zur Vereinsamung der Lernenden beitragen kann. Weiterhin sind die hohen Kosten für die Anschaffung und Betreuung von Hard- und Software insbesondere heutzutage ein großes Problem. Zudem bestehen Bedenken hinsichtlich der Medienkompetenz und der Befürchtung seitens der Lehrpersonen, durch den Einsatz neuer Medien überlastet zu werden oder ihre Rolle als Autoritätsperson aufgeben zu müssen. Starre Lehrpläne und Zeitdruck erschweren zudem die Durchführung von medienbasierten Arbeiten, sodass oft kaum Zeit bleibt, um Lernenden mit geringen Computerkenntnissen diese zu vermitteln (ebd.: 33).

Roche (2020: 308f) betont, dass oft übersehen wird, dass es auch andere wertvolle Medien gibt, wie gedruckte Materialien (Bilder, Poster, Bücher) und menschliche Medien (z.B. die Schall- und Lichtwellen in direkter persönlicher Kommunikation). Technische Medien werden zwar schon seit längerer Zeit im Fremdsprachenunterricht eingesetzt, aber der anfängliche Neuigkeitswert dieser Medien verschwindet oft schnell. Zum Beispiel war die Sprachlabortechnologie der 1960er Jahre bereits veraltet, bevor sie sich richtig etablieren konnte. Das Besondere an elektronischen Medien ist ihre Dynamik, zusätzlichen Nutzen zu bieten. Deshalb ist die Klassifikation nach den Lern- und



Lehrfunktionen besonders relevant, wie etwa *tutorielle, situative, konstruktive* oder *sozial-kommunikative Ausrichtungen*.

*Tutorielle Programme* sind stark strukturierte Lehr- oder Wiederholungsprogramme, mit denen Lernende eigenständig grammatische, lexikalische oder phonetische Themen erlernen und üben können. *Situativ ausgerichtete Programme* enthalten vorwiegend Übungssequenzen und verwenden kommunikative Ansätze. *Konstruktive Programme* betonen den realen und kommunikativen Nutzen elektronischer Geräte bei der Durchführung sprachlicher Handlungen. Hierzu zählen elektronische Wörterbücher, Textverarbeitungen, Arbeitsmaterialien, Fragebögen, Spiele, elektronische Schreibhilfen und digitale Berufstools. Diese Programme können offen oder geschlossen sein und ermöglichen unterschiedliche Bearbeitungswege, die es Lernenden ermöglichen, neue Strukturen und Aufgaben produktiv zu bearbeiten (Szenarien) (ebd.: 310f).

## **6.1. Digitale Technologien in der konstruktivistischen Lernkultur**

Konstruktivismus beschreibt das Lernen als einen Prozess der individuellen Konstruktion von Wissen. Dieser Prozess ist das Ergebnis von Interaktionen zwischen bereits vorhandenen individuellen Erfahrungen und neuem sprachlichem Wissen. In diesem Zusammenhang konstruiert jeder Lernende seine eigene Wahrheit, die sich aus dem Zusammenspiel von persönlichen Erfahrungen und der Interaktion mit dem sozialen Umfeld ergibt. Daher ist es nicht die gesteuerte Vermittlung von Inhalten, die im Vordergrund steht, sondern die individuell selbstorganisierte Bearbeitung des Lernstoffs (Chrissou 2010: 18; Roche 2008: 20).

Im Fremdsprachenunterricht bedeutet dies, dass konstruktivistische Lernprozesse in reichhaltige Lernumgebungen eingebettet werden sollten. Der Lernende sollte Lernangebote in authentischen Lernumgebungen erhalten, die er mit seinen eigenen Erfahrungen verknüpfen kann. Aufgrund der begrenzten Möglichkeiten, dies im traditionellen Schulunterricht zu realisieren, können neue Technologien wie Textverarbeitungsprogramme, CD-ROMs und das Internet einen wesentlichen Bestandteil der konstruktivistischen Lernumgebung bilden. Diese Technologien ermöglichen es, ständig wechselnde authentische Situationen zu präsentieren, die den Lernenden verschiedene Zugangsmöglichkeiten bei der Bearbeitung einer Aufgabe bieten. Damit die Lernenden, die über begrenzte Sprach- und Navigationskenntnisse verfügen, nicht überfordert werden, haben sich spezifische Unterrichtsformen entwickelt. Es ist jedoch von entscheidender Bedeutung, dass die

Lehrkraft auf den Lernstand, das Alter und das Vorwissen der Lernenden Rücksicht nimmt, um eine Desorientierung in der reichen Lernumgebung zu vermeiden (Chrissou 2005: 33; Roche 2008: 21f). Neben der Entwicklung des Konstruktionsvermögens wird im konstruktivistischen Fremdsprachenunterricht auch die kommunikative Kompetenz der Lernenden gefördert. Diese umfasst sowohl rezeptive als auch produktive Fähigkeiten. Lernende konstruieren ihr Wissen aktiv, indem sie erfinden, vergleichen, entdecken und kommunizieren, anstatt es passiv aufzunehmen. In allen Phasen des Lernens übernehmen sie eine aktive Rolle. Sie sind nicht nur verantwortlich für das Gelingen ihrer eigenen Lernprozesse, sondern auch für die Ergebnisse der Kleingruppenarbeit, die stark gefördert wird (ebd.; Huneke/Steinig 2000: 36f).

Eine erweiterte konstruktivistische Lernkultur nutzt digitale Technologien, um diese Prinzipien in die Praxis umzusetzen. Interaktive Software und Online-Plattformen bieten Lernenden die Möglichkeit, in einer sicheren Umgebung zu experimentieren und zu üben. Durch die Nutzung von E-Learning-Tools können Lernende individuell in ihrem eigenen Tempo arbeiten und ihre Lernprozesse personalisieren. Digitale Plattformen bieten außerdem die Möglichkeit, vielfältige Medienformate wie Videos, Podcasts und interaktive Übungen zu integrieren, die das Lernen abwechslungsreicher und ansprechender gestalten. Darüber hinaus fördern soziale Medien und Online-Foren die Kommunikation und Kollaboration unter den Lernenden, wodurch die sozialen Aspekte des Lernens verstärkt werden. Lernende können sich über geografische Grenzen hinweg austauschen und voneinander lernen, was die Vielfalt der Lernumgebungen und die Reichhaltigkeit der Erfahrungen weiter erhöht. Die Rolle der Lehrkraft in einer konstruktivistischen, Technologie-gestützten Lernumgebung verändert sich auch. Anstatt primär Wissen zu vermitteln, fungiert die Lehrkraft als Moderator, Unterstützer und Coach, der den Lernenden hilft, ihre eigenen Lernwege zu finden und zu verfolgen. Dies erfordert von der Lehrkraft ein hohes Maß an Flexibilität und die Bereitschaft, neue Technologien und Methoden in den Unterricht zu integrieren. Insgesamt ermöglicht der Einsatz digitaler Technologien in der konstruktivistischen Lernkultur eine tiefere und individuellere Lernerfahrung. Durch die Kombination von authentischen Lernumgebungen, vielfältigen Medien und kollaborativen Lernansätzen können Lernende ihr Wissen aktiv und eigenverantwortlich konstruieren und gleichzeitig ihre kommunikativen Fähigkeiten in realen Kontexten anwenden und erweitern (ebd.)

## **6.2. Typologie digitaler Technologien**

Es gibt drei Kategorien von Anwendungen der digitalen Technologien, die im Folgenden beschrieben werden (Röschhoff/Wolff 1999: 68-77 zit. nach Chrissou 2005: 28f).

Tutorielle und explorative Lernwerkzeuge, die dem Lerner ermöglichen, Strukturen und lexikalische Elemente einzuüben. Diese werden zwischen traditionelle Lern- und Übungsprogramme, Lernprogramme auf der Basis der Künstlichen-Intelligenz-Forschung und tutoriell orientierte geschlossene Multimedia-Anwendungen unterschieden. Was die traditionellen Lern- und Übungsprogramme betrifft, werden die grammatischen und lexikalischen Strukturen mit Hilfe von Multiple-Choice- und Lückentextaufgaben eingeübt. Lernprogramme, die auf der Forschung auf dem Gebiet der künstlichen Intelligenz basieren, ermöglichen eine automatische Analyse, Bewertung und Korrektur grammatischer Fehler. Bei tutoriell orientierten geschlossenen Multimedia-Anwendungen handelt es sich um Programme, die das Lernen steuern, indem der Lerner auf Fragen antwortet oder grammatische Übungen bearbeitet. Bei der zweiten Kategorie geht es um Ressourcen für das fremdsprachliche Lernen, wie z.B. Wörterbücher oder Enzyklopädien, die auf CD-ROM oder im WWW verfügbar sind. Die dritte Kategorie betrifft die dynamischen Werkzeuge für den Fremdsprachenerwerb, wie Textverarbeitungsprogramme, Datenmanipulationsprogramme, Autorenwerkzeuge, offene Multimedia-Anwendungen und Telekommunikation.

Textverarbeitungsprogramme dienen als Werkzeug zur Bearbeitung von Texten, zu denen auch Synonymwörterbücher und Thesauri gehören. Datenmanipulationsprogramme wie Konkordanzprogramme ermöglichen die Untersuchung bestimmter Fragenstellungen in Texten und das Einholen von Informationen über sprachliche Phänomene. Autorenwerkzeuge helfen den Lernern dabei, digitale Daten unterschiedlicher Art zu verknüpfen, so dass sie gesammelte Informationen zur Projektarbeit organisieren. Offene Multimedia-Anwendungen bieten dem Lerner unterschiedliche Techniken bei der Lösung einer Aufgabe. Telekommunikation schließt die Informations- und Kommunikationsfunktion des WWW und seiner E-Mail-Dienste ein, was zur Realisierung von Telekommunikationsprojekten beiträgt, denn der Unterricht kann in eine reiche Lernumgebung eingebettet werden und der Lerner erprobt die fremde Sprache authentisch durch die direkte Kommunikation mit anderen Lernern. Schließlich wird dem Lerner die Möglichkeit geboten, im Rahmen des distance learning den Lernprozess aus der Ferne anzuleiten.

### **6.3. Audiovisuelle Medien**

Audiovisuelle Medien spielen eine zunehmend wichtige Rolle im Fremdsprachenunterricht, da sie Ton und Bild perfekt miteinander kombinieren. Durch diese Kombination können die Lernenden eine Verbindung zwischen den visuellen Darstellungen und dem gesprochenen Text herstellen, was dazu beiträgt, neues Wissen zugänglich zu machen. Im Bereich der Fremdsprachendidaktik werden Video und Fernsehen als audiovisuelle Medien betrachtet. Sie bieten nicht nur die Vorteile der Bildmedien, sondern auch die Vorteile der Tonmedien. Dies erleichtert den Lernenden das Erlernen einer Fremdsprache erheblich. Es ist auch erwähnenswert, dass der Einsatz audiovisueller Medien den Lernenden nicht nur dabei hilft, die grammatischen Regeln der Sprache zu erlernen, sondern ihnen auch Informationen über die Kultur, Bräuche, Traditionen usw. vermittelt. Durch das Betrachten von Filmen, Fernsehsendungen oder Dokumentationen können die Lernenden sowohl die Sprache in einem realen Kontext hören, als auch Einblicke in die Lebensweise, Traditionen, Geschichte und Werte der Sprecher dieser Sprache gewinnen. Dies fördert das interkulturelle Verständnis und die Wertschätzung kultureller Vielfalt (Storch 1999: 281).

Laut Möllering (2001: 46) gehören Film, Fernsehen und Video zu den audiovisuellen Medien. Diese Medien werden als besonders fruchtbar im Fremdsprachenunterricht angesehen, da sie Authentizität bieten. Sie geben den Lernenden einen lebendigen Einblick in die Alltagsrealität und bieten mehr Kontextualisierung als Fotos oder geschriebene Texte (ebd.: 113).

Rösler (2010:125) betont, dass wir in einem Technologiezeitalter leben, das unsere Lebensbedingungen stark verändert hat, und der Fremdsprachenunterricht ist von dieser raschen Entwicklung der Medien stark betroffen. Ein wesentlicher Vorteil audiovisueller Medien im Fremdsprachenunterricht ist ihre Fähigkeit, eine Vielzahl von Sprachfertigkeiten gleichzeitig zu fördern. Beim Ansehen eines Films oder einer Serie können die Lernenden nicht nur ihre Hörverstehensfähigkeiten verbessern, sondern auch ihre Lesefähigkeiten durch Untertitel oder begleitende Texte entwickeln. Darüber hinaus bietet das visuelle Element den Lernenden die Möglichkeit, nonverbale Kommunikation zu verstehen und kulturelle Aspekte wie Gesten, Mimik und soziale Normen zu erkunden. Ein weiterer Vorteil audiovisueller Medien ist ihre Vielseitigkeit und Zugänglichkeit. Dank des Internets und digitaler Plattformen können Lehrkräfte und Lernende auf eine breite Palette von audiovisuellen Ressourcen zugreifen, unabhängig von ihrem Standort

oder ihren finanziellen Mitteln. Dies ermöglicht es Lehrkräften, den Unterricht auf vielfältige Weise zu gestalten und den individuellen Lernbedürfnissen ihrer Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden ([“Die Macht der audiovisuellen Medien: Wie sie unsere Sinne verzaubern!”](#)).

Die Integration interaktiver und multimedialer Darstellungsalternativen gewinnt zunehmend an Bedeutung und wird verstärkt in den Lehr- und Lernprozess eingebettet. Diese fortschreitende Einbindung eröffnet den Lernenden eine breite Palette an Möglichkeiten, um auf das Erlernen einer Fremdsprache zuzugreifen, was wiederum ihre Motivation und ihr Engagement fördert. Die vielfältigen Darstellungsmethoden, die durch interaktive und multimediale Ansätze ermöglicht werden, bieten den Schülern eine dynamische Lernumgebung, in der sie aktiv in den Lernprozess einbezogen werden können. Durch die Nutzung unterschiedlicher Medien wie Videos, Audioaufnahmen, interaktiver Übungen und digitaler Spiele können die Lernenden ihre Sprachkenntnisse auf unterhaltsame und abwechslungsreiche Weise vertiefen (Hielscher/Hartmann/Rothlauf, 2013: 203).

## **7. E-Plattformen Learning Apps und Padlet**

Heutzutage wird das Lernen im Internet mit Hilfe von vielen elektronischen Lernplattformen realisiert. Es gibt Lernplattformen, die nicht nur Werkzeuge zur Verwaltung von Lern- und Lehrprozessen bieten, sondern auch speziell aufbereitete Inhalte für virtuelle Lehr- und Lernangebote bereitstellen. Wegen des großen Angebots von Elementen der E-Lernplattformen sowohl im Unterricht als auch in Blended-Learning-Formaten ist der rein räumliche Abstand eine untergeordnete Bedingung für die Nutzung solcher Plattformen. Für die Erstellung und die Nutzung von Inhalten und Kommunikationsinstrumenten bieten moderne Lernmanagementsysteme und Lernplattformen verschiedene Komponenten an, wie Präsentationsysteme (Power Point), Lernwerkzeuge (Whiteboards, Tablets, Tools), Kommunikationskanäle (Mail, Facebook, Instagram) (Roche 2020: 319).

Die „LearningApps“ bieten den Lehrenden und Lernenden gratis ein Werkzeug, damit sie auf eine Vielzahl von Übungen und Lernspielen zugreifen - oder diese selbst erstellen. Im Zeitalter der Technologie sind LearningApps im Rahmen von Flipped Classroom oder Distance Learning ein interessantes Werkzeug, mit dem der Lernstoff auf einfache Weise wiederholt, geübt und vertieft werden kann. LearningApps sind sowohl bei Lernenden als auch bei Lehrenden beliebt

(„[LearningApps](#)“).

Trotz der vielfältigen Möglichkeiten ist die Nutzung nicht kompliziert. Sie ist einfach und niederschwellig zu bedienen, auch für Einsteiger und wenig technikaffine Menschen. Es wird vorausgesetzt, dass man lediglich über ein digitales Endgerät verfügt, wie PC, Laptop, Tablet, oder Smartphone. Dann können die LearningsApps nach einer kurzen Registrierung erstellt und genutzt werden. Die Lernenden sollen nicht registriert werden, sondern nur ein Link oder QR-Code reicht aus (ebd.).

Die Lernenden haben unabhängig von Ort und Zeit ein Abfrageformat zur Verfügung, das auch vielfach genutzt werden kann und so eine zielgerichtete Übung und Wiederholung erlaubt. Zudem können LearningApps einfach per Link oder QR-Code z.B. auf Arbeitsblättern in den Unterrichtsablauf integriert werden, während die Lehrkraft zum Lernbegleiter wird und bei Fragen unterstützt. Die Ergebnisse und das Feedback können anschließend genutzt werden, damit die Lernenden zielgerichtet den Lernstoff wiederholen und festigen (ebd.).

Das Interesse der Schüler und Schülerinnen ist bei den verschiedenen LearningApps erforderlich. Sie müssen sich vorher mit dem Thema auseinandergesetzt haben und die Apps können beispielsweise zur Wissensüberprüfung dienen. Bilder, Text, Audio, Video (Youtube) können leicht integriert werden. Durch die Möglichkeit der Unterstützung von Aufgaben und Antworten mit Bildern und Ton ist die App auch für jüngere Lernende nützlich. LearningApps stehen in verschiedenen Formaten zur Verfügung wie Multiple-Choice Quiz, Lückentext, Frei Textantwort usw. „LearningApps“ können spielerisch das Lernen im Unterricht kontrollieren oder als Hausaufgabe eingesetzt werden und werden auch zur gemeinsamen Produktion von Inhalten genutzt. Darüber hinaus fördern diese Apps das selbstständige Lernen und die aktive Beteiligung der Schülerinnen, indem sie sie dazu ermutigen, eigene Inhalte zu erstellen und kreativ mit der Sprache umzugehen. Dadurch wird der Grammatikunterricht dynamischer und effektiver gestaltet, was zu einer besseren Lernmotivation und tieferem Verständnis führt. („[LearningApps](#)“).

Das „Padlet“ ist ein schwarzes Brett, an dem man Text, Bilder, Videos, Links, Sprachaufzeichnungen, Bildschirmfotos und Zeichnungen anbringen kann. Für den Einstieg in die kollaborative Arbeit stehen verschiedene Vorlagen zur Verfügung. Mit der Anwendung können beispielsweise digitale Pinnwände erstellt und Live-Chats gestartet werden. Jede Veränderung von unterschiedlichen Computern aus kann in der Echtzeit übertragen werden, so dass die Inhalte

immer aktuell sind. Eine Klasse kann sich parallel mit einem Whiteboard beschäftigen, Einträge schreiben und sich so in Echtzeit austauschen ([„Digitaler Unterricht - Padlet: Die digitale Pinnwand für den Unterricht“](#)).

Jeder kennt die gelben Haftnotizen, die uns im Alltag erinnern. Das Padlet ist die digitale Umsetzung dieser Idee mit einer Erweiterung der Möglichkeiten und einer Flexibilisierung des Einsatzes im Unterricht. Es geht um eine digitale Pinnwand. An diese können Informationen in jeder erdenklichen Form geheftet werden. Links, Texte, Bilder oder Videos können problemlos an Kollegen oder Studenten weitergegeben werden. Man benötigt lediglich den Link zum jeweiligen Padlet. Das Padlet ist ein ideales Werkzeug für den Unterricht, da es mit einer Vielzahl von Geräten und Betriebssystemen kompatibel ist. Die Schülerinnen und Schüler müssen sich für die Nutzung kein Konto anlegen und keine besonderen technischen Kenntnisse sind erforderlich ([„Padlet - die digitale Pinnwand fürs Klassenzimmer“](#)).

Die Frage ist aber, wie man Padlet im Unterricht einsetzen kann. Beim Einsatz von Technologie im Unterricht, damit die Beteiligung der gesamten Klasse gefördert wird, gibt es sowohl Vor- als auch Nachteile zu berücksichtigen. Ein bedeutender Vorteil besteht darin, dass einem die Möglichkeit angeboten wird, anonym zu bleiben. Dadurch steigt die Bereitschaft der Schüler, die sich unsicher fühlen, ihre Meinung zu äußern, da niemand weiß, wer welche Antwort gegeben hat. Diese Anonymität kann zu mehr Freiheit und Experimentierfreude im Lernprozess führen. Ein weiterer Vorteil der partizipativen Echtzeit-Technologie besteht darin, dass sie dem Lehrer ein umfassenderes Bild vom Lernfortschritt der Schüler vermitteln kann. Der Lehrer kann diese Informationen nutzen, um den Unterrichtsverlauf zu verbessern und eine zielgerichtete und authentische Interaktion zwischen Lehrer und Schülern zu fördern. Selbstgesteuerte kreative Arbeitsphasen können ebenfalls motivierend sein. Hierbei können Schüler ihre eigenen Themen recherchieren, Informationen sammeln, Texte zusammenfassen und die Ergebnisse anschließend präsentieren, zumal es zahlreiche Präsentationsmöglichkeiten gibt. Für diejenigen, die bisher die Erstellung von Plakaten vermieden haben, bietet sich nun die Möglichkeit, digitale Plakate mit Padlet zu gestalten. Nach einigen Durchgängen erlangen die Schüler schnell eine Versiertheit im Umgang mit dem Tool, die überraschend schnell eintritt. Sie nutzen das digitale Plakat, um Texte zu verfassen, Bilder hochzuladen, Links zu sammeln, Mindmaps anzulegen, Informationen zu strukturieren und Videos einzubinden. Dabei arbeiten sie gemeinsam und zeitgleich an der virtuellen Pinnwand. Während der anschließenden Präsentation können die Padlets der einzelnen

Gruppen mittels des Beamers großformatig an die Wand projiziert werden. Ein manueller Austausch der Präsentationen mittels USB-Sticks erübrigt sich, da jede Pinnwand einfach auf dem Lehrerrechner abgerufen werden kann („[Padlet - die digitale Pinnwand fürs Klassenzimmer](#)“).

Andererseits soll man aber betonen, dass Einschränkungen beim Einsatz von Padlet im Unterricht vorhanden sind. Obwohl die Vorteile der Verwendung von Padlets im Unterricht zweifellos interessant sind, dürfen auch die Risiken nicht außer Acht gelassen werden. Technologie ist bekanntlich etwas unberechenbar, wie wohl jeder Lehrer schon erfahren hat. Der Internetzugang kann mal funktionieren und mal nicht, und auch der Zugriff über die Endgeräte kann gelegentlich für Kopfzerbrechen sorgen. Ein zusätzliches Risiko besteht darin, dass Echtzeit tatsächlich sofort bedeutet. Die Schüler könnten die Anonymität nutzen, um die Pinnwand als persönliche Plattform zu missbrauchen. Als Administrator des Padlets hat man die Möglichkeit, die entsprechenden Einstellungen vorzunehmen. Man kann Seiten verwalten und entfernen sowie Beiträge bearbeiten und löschen. Es besteht auch die Option für den Lehrer, jeden Beitrag vor der Veröffentlichung zu überprüfen. Durch diese Moderation kann sichergestellt werden, dass keine unangemessenen Inhalte auf dem Padlet erscheinen. In der Praxis ist jedoch festzustellen, dass solche Vorfälle, wenn überhaupt, nur zu Beginn der Nutzung des Tools auftreten. Nach einer kurzen Einarbeitungszeit funktioniert die Zusammenarbeit in der Regel problemlos („[Padlet - die digitale Pinnwand fürs Klassenzimmer](#)“).

## **8. Niveau A2 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen und das Phänomen von Perfekt**

Texte, die geeignet für den Fremdsprachenunterricht sind, sollen verschiedene Kriterien erfüllen, die sowohl Solmecke (1993: 38-45) als auch GERS bestimmen.

Solmecke (ebd.) beschreibt drei wesentliche Faktoren zur Bestimmung der Texteignung: lernerbezogene, textbezogene und lernzielbezogene Faktoren. Die lernerbezogenen Faktoren beziehen sich darauf, dass die Textsorten und die behandelten Themen für die Schüler interessant und relevant sein sollten und eine Verbindung zu ihrer Lebenswelt herstellen. Durch die Auswahl von Themen, die den Alltag und die Interessen der Schüler widerspiegeln, wird ihre Motivation gesteigert, sodass sie aktiv am Unterrichtsprozess teilnehmen. Gleichzeitig ermöglicht dies, dass die Schüler diese Themen in einen vertrauten und bedeutungsvollen Kontext einbetten können.



Dieser Faktor ist eng mit dem Textmerkmal der Relevanz des Inhalts für die Lernenden verknüpft. Er impliziert, dass die ausgewählten Texte für die Schüler von persönlicher Bedeutung sind und ihre Neugier und ihr Interesse wecken. Darüber hinaus spielen auch die geeigneten Textsorten eine Rolle, die ansprechend und zugänglich für die Schüler gestaltet sein sollten. Dies bedeutet, dass die Texte nicht nur inhaltlich relevant, sondern auch formal und stilistisch auf das Niveau und die Vorlieben der Schüler abgestimmt sein müssen.

Zusätzlich sollte bei der Auswahl der Texte auch die Vorkenntnisse der Schüler im soziokulturellen Bereich berücksichtigt werden. Die Texte sollten an das kulturelle Hintergrundwissen der Schüler anknüpfen und ihnen ermöglichen, neue Informationen mit bereits bekannten Konzepten zu verknüpfen. Dies fördert ein tieferes Verständnis und erleichtert den Lernprozess, da die Schüler auf bereits vorhandenes Wissen zurückgreifen können, um neue Inhalte zu erschließen.

Indem man Themen und Textsorten auswählt, die sowohl interessant als auch relevant für die Lebenswelt der Schüler sind, schafft man eine lernförderliche Umgebung. Diese Umgebung fördert nicht nur die aktive Teilnahme der Schüler, sondern unterstützt auch die Verankerung neuer Informationen im bestehenden Wissensnetzwerk. So wird der Lernprozess effektiver und nachhaltiger gestaltet.

Ein Text sollte sowohl nach den textbezogenen Kriterien von Solmecke (ebd.) als auch nach den Textmerkmalen gemäß dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) (Europarat 2001: 160-161) gestaltet werden. Dies bedeutet, dass der Text nicht zu lang sein sollte und eine kohärente, klar strukturierte und redundante<sup>2</sup> Diskursstruktur aufweisen muss. Konkret bedeutet das, dass der Text übersichtlich gegliedert ist und sich wiederholende Informationen enthält, die das Verständnis erleichtern.

Nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) (ebd.) sollte eine mündliche kommunikative Aktivität, die darauf abzielt, Schüler auf die Bewältigung realer Kommunikationssituationen vorzubereiten, mehrere Dimensionen der sprachlichen Kompetenz fördern. Dazu gehören die linguistische Kompetenz, die sich auf Wortschatz, Semantik, Grammatik und Aussprache bezieht, die soziolinguistische Kompetenz, die die soziale Dimension der Sprache abdeckt, und die pragmatische Kompetenz, die Sprache als menschliches Handeln begreift.

Die Förderung der linguistischen Kompetenz bedeutet, dass die Schüler in den Bereichen Wortschatz, Semantik, Grammatik und Aussprache umfassend geschult werden, damit sie die

---

<sup>2</sup>Redundanz im Sprachsystem bezieht sich auf die überschüssige Information. Texte enthalten gewöhnlich mehr Informationen als man zu ihrem Verständnis benötigt (Bußmann 2008: 72)

Sprache korrekt und effektiv verwenden können. Die soziolinguistische Kompetenz bezieht sich darauf, dass die Schüler die sozialen und kulturellen Kontexte der Sprache verstehen und anwenden können. Dies umfasst das Erkennen und angemessenes Reagieren auf unterschiedliche soziale Situationen, formelle und informelle Register sowie kulturell spezifische Kommunikationsmuster.

Die pragmatische Kompetenz hingegen fokussiert darauf, wie Sprache als ein Mittel des menschlichen Handelns eingesetzt wird. Sie beinhaltet das Verständnis und die Anwendung sprachlicher Handlungen, wie das Bitten um Informationen, das Geben von Ratschlägen oder das Ausdrücken von Meinungen. Diese Kompetenz ermöglicht es den Schülern, die Sprache funktional und zielgerichtet in verschiedenen realen Kontexten zu nutzen.

Damit diese verschiedenen Kompetenzen gefördert werden, werden Schüler mit unterschiedlichen Sprachniveaus und Interessen in den Lernprozess einbezogen. Dies geschieht durch den Einsatz verschiedener Sozialformen und Aufgaben, die auf die individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten der Schüler abgestimmt sind. Gruppenarbeit, Partnerarbeit und individuelle Aufgaben ermöglichen eine flexible und differenzierte Herangehensweise an den Sprachunterricht, die den unterschiedlichen Lernstilen und -geschwindigkeiten der Schüler gerecht wird.

Ein zentraler Aspekt der Lernprogression im GER ist, dass sie sich an der Kategorie der Redeabsichten bzw. Redeintentionen und nicht an einer strikt abgestuften Grammatikdarstellung orientiert. Dies bedeutet, dass der Schwerpunkt des Unterrichts auf den Kommunikationszielen der Schüler liegt – also darauf, was sie in der Lage sein sollten, in der Zielsprache zu tun. Beispielsweise könnten die Schüler lernen, wie man eine Meinung äußert, eine Diskussion führt oder eine Geschichte erzählt, unabhängig davon, auf welchem grammatikalischen Niveau sie sich befinden. Diese pragmatische Herangehensweise fördert die praktische Anwendbarkeit der Sprache und unterstützt die Schüler darin, ihre kommunikativen Fähigkeiten in realen Situationen effektiv einzusetzen.

Nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (Europarat 2001)<sup>3</sup> sind die Schüler auf A2-Niveau in der Lage, Aussagen und oft verwendete Ausdrücke zu verstehen, die mit alltäglichen Themen, wie persönlichen Informationen, Familie, Einkaufen, Arbeit und der unmittelbaren Kreise, verbunden sind. Sie können sich auch in einfachen und alltäglichen Situationen kommunizieren, die einen unmittelbaren Austausch von Informationen über bekannte und gewöhnliche Dinge erfordern. Die Person ist in der Lage, mit einfachen Mitteln Informationen zur Herkunft, zur Bildung, zur

---

<sup>3</sup> Online in : [Goethe-Institut - Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen](#)

unmittelbaren Umgebung und zu Gegenständen zu beschreiben. Diese Fähigkeiten sind besonders nützlich für den täglichen Umgang mit anderen Menschen und für die Bewältigung alltäglicher Aufgaben und Anforderungen. Es ist ein wichtiger Schritt in der Sprachentwicklung und ermöglicht es der Person, sich in ihrem Lebensumfeld besser zurechtzufinden und effektiver zu kommunizieren (ebd.).

Auf der Stufe A2 wird auch auf die grammatikalische Korrektheit Wert gelegt. Die Lernenden können einfache Strukturen richtig anwenden, jedoch zeigt sich eine systematische Fehlerhaftigkeit in Bezug auf die Kongruenz von Subjekt und Verb in einem Satz, sowohl in schriftlicher als auch in mündlicher Kommunikation. Von großer Bedeutung ist, dass man in der Lage ist, das auszudrücken, was man möchte. Dabei kann der Lernende die richtigen Zeitformen verwendet (ebd.).

Auf dem Niveau A2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) werden neben anderen Grammatikphänomenen auch das Partizip II und das Perfekt eingeführt und geübt. Das Perfekt ist eine Zeitform, die sich auf vergangene Handlungen oder Ereignisse bezieht, die bereits abgeschlossen sind. Es wird oft verwendet, um darüber zu sprechen, was in der Vergangenheit passiert ist, insbesondere wenn die genaue Zeitangabe nicht wichtig ist oder wenn die Handlung eine Verbindung zur Gegenwart hat. Das Perfekt wird im Deutschen aus dem Hilfsverb “haben” oder “sein” und dem Partizip II des Verbs gebildet. Zum Beispiel im Satz: “Ich habe das Buch gelesen.”, ist die Form “gelesen” das Partizip II des Verbs “lesen”. Das Perfekt wird auch verwendet, um Zustände oder Handlungen aus der Vergangenheit zu beschreiben, die bis in die Gegenwart relevant sind, wie zum Beispiel im Satz “Ich habe schon gefrühstückt.” Adverbien und Präpositionalgefüge werden oft verwendet, um das Perfekt zu ergänzen und dem Satz mehr Details zu verleihen. Zum Beispiel im Satz: “Ich habe gestern in der Schule Deutsch gelernt.” Hier geben die Wörter “gestern” und “in der Schule” zusätzliche Informationen darüber, wann und wo die Handlung stattgefunden hat. Das Partizip II wird auch in passiven Konstruktionen verwendet und kann alleinstehend als Adjektiv fungieren. Es ist ein wichtiges Element des deutschen Sprachsystems und wird auf dem A2-Niveau eingeführt, damit den Lernenden ein grundlegendes Verständnis für die Bildung und Verwendung des Perfekts vermittelt wird (Klosa etl. 1995:151; ebd.).

Perfekt wird vor allem im privaten Umfeld genutzt, etwa wenn man sich mit Freunden oder Familienmitgliedern über vergangene Ereignisse unterhält. Auch in privaten Briefen wird das

Perfekt verwendet, um Freunden oder Verwandten schriftlich mitzuteilen, was man beispielsweise im Urlaub erlebt hat („[Perfekt](#)“).

Zusätzlich ist der Schüler sowohl in der Lage das Präteritumform von Hilfsverben (sein, haben, werden) zu bilden, als auch von Modalverben (Glaboniat, Müller, Rusch, Schmitz, Wertenschlag 2002: 156).

Zu einer erfolgreichen Planung und Durchführung eines Grammatikunterrichts sollten die kommunikative und pragmatische Wichtigkeit des grammatischen Lernstoffs betont werden, der in vertrauter Verpackung angeboten werden sollte, wobei die Aufmerksamkeit der Lernenden immer geweckt wird. Zudem sollte er in einer dosierten Progression angeboten werden, was den Lernenden ermöglichen den Grammatikstoff selbstständig und aktiv zu erarbeiten, während unterschiedliche Lerntypen berücksichtigt werden sollten (Raabe 2002b: 69).

### **8.1. Das klassische Phasenmodell**

Das klassische Phasenmodell, das nach Raabe (2001b: 93f) als das bekannteste Modell zur Thematisierung grammatischer Phänomene und Aufgaben in Unterrichtseinheiten gilt, wurde ursprünglich von Zimmermann (in Raabe 2001b: 94) zur Vermittlung von Grammatik entwickelt. Dieses Modell, auch als Fünf-Phasen-Modell bezeichnet, wurde speziell für den Grammatikunterricht konzipiert und ist aufgrund seiner Unterteilung in fünf verschiedene Phasen bekannt (ebd.).

Die ersten beiden Schritte des klassischen Phasenmodells sind die Präsentationsphase und die kognitive Phase. In der Präsentationsphase führt die Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler in das neue grammatische Konzept ein. Dies umfasst die Erklärung der Funktionen und Bedeutungen der neuen sprachlichen Elemente. Hierbei ist es von entscheidender Bedeutung, dass die Lehrperson die am besten geeignete Methode auswählt, um die Grammatik entsprechend dem Schwierigkeitsgrad zu vermitteln. Diese Phase legt den Grundstein für das Verständnis der neuen grammatischen Strukturen.

Nach der Präsentationsphase folgt die kognitive Phase, in der das neu eingeführte grammatische Konzept vertieft wird. Die Lehrkraft hilft den Lernenden, die neuen Strukturen zu verstehen und in einen größeren sprachlichen Kontext einzuordnen. Diese Phase ist entscheidend, da sie das Verständnis und die Aufnahmefähigkeit der Schülerinnen und Schüler für die neuen grammatischen Regeln und deren Anwendung fördert.

Im Anschluss daran erfolgt die Übungsphase, die darauf abzielt, den neuen grammatischen Stoff praktisch anzuwenden. Diese Phase wird als vorkommunikativ bezeichnet, da sie darauf abzielt, die Schülerinnen und Schüler mit den neuen Strukturen vertraut zu machen, bevor sie diese in echten Kommunikationssituationen verwenden. In dieser Phase üben die Lernenden gezielt die neuen grammatischen Strukturen durch verschiedene Übungen und Aufgaben, um ihre Sicherheit im Umgang mit den neuen Regeln zu erhöhen.

Die vierte Phase des Modells ist die Transferphase, in der die erlernten grammatischen Konzepte in kommunikativen Situationen angewendet werden. Hierbei werden die neuen Strukturen mit bereits bekanntem Wissen kombiniert, um eine freie und flüssige Kommunikation zu ermöglichen. Diese Phase ist entscheidend, da sie den Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit bietet, die neuen grammatischen Strukturen in realistischen und relevanten Kontexten zu nutzen, was ihr Verständnis und ihre Fähigkeit zur Anwendung der Regeln stärkt.

Abschließend erfolgt die Kontrollphase, in der überprüft wird, ob die Lernenden den neuen grammatischen Stoff tatsächlich beherrschen. In dieser Phase bewertet die Lehrkraft das Verständnis und die Anwendung der neuen grammatischen Strukturen durch verschiedene Formen der Überprüfung, wie Tests, mündliche Prüfungen oder schriftliche Aufgaben. Diese Phase ist wichtig, um sicherzustellen, dass die Schülerinnen und Schüler die neuen Kenntnisse erfolgreich integriert haben und diese korrekt anwenden können (ebd.: 93f).

Es ist jedoch zu beachten, dass es verschiedene Varianten dieses klassischen Phasenmodells gibt, durch die die Vermittlung eines grammatischen Phänomens dargestellt werden kann. Jede Variante kann je nach den spezifischen Bedürfnissen und Voraussetzungen der Lerngruppe sowie den didaktischen Zielen des Unterrichts angepasst und modifiziert werden.

## **Praktischer Teil**

### **9. Das didaktische Vorgehen**

Nach der Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen wird in diesem Kapitel mein Unterrichtsvorschlag für jugendliche Lerner auf A2-Niveau präsentiert. Bevor mein Didaktisierungsvorschlag analysiert wird, werde ich in den folgenden Unterkapiteln die Lerngruppe darstellen sowie das klassische Phasenmodell zur Didaktisierung des grammatischen Phänomens "Perfekt" erläutern.

## **9.1. Rahmenbedingungen**

Dieser Lehrplan ist speziell für 12 Jugendlichen entwickelt worden, die Deutsch als Fremdsprache an einem privaten Institut in Griechenland erlernen. Die Schülerinnen und Schüler befinden sich auf dem A2-Niveau und sind im Durchschnitt 13 Jahre alt. Die Jugendlichen werden in zwei Gruppen geteilt. Alle sind Griechen und besuchen eine öffentliche griechische Schule. Nach den Aspekten der Leistungskontrolle und der Tradition des griechischen Schulwesens, sind sie schon im muttersprachlichen Unterricht an ein hohes Maß an Grammatikarbeit gewöhnt, während die Leistungsmessung an der Schule in besonderem Maße grammatisch orientiert ist. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass die explizite Kognitivierung der Grammatik von Nutzen sein kann. Außerdem ist die Kognitivierung der Grammatik auch den sprachlichen Lernzielen angemessen, so wie im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen und auch im griechischen Staatscurriculum bestimmt wird. So wird der grammatischen Kognitivierung im Zusammenhang mit der Förderung der Sprachbewusstheit und der Lernautonomie eine neue Rolle zugesprochen.

Gruppe A besteht aus drei Mädchen und drei Jungen, und Gruppe B besteht aus vier Mädchen und zwei Jungen. Alle Schüler sind motiviert, jedoch haben zwei Lernende aus Gruppe B Schwierigkeiten beim schriftlichen Ausdruck. Die Lernenden lernen aus verschiedenen Gründen Deutsch: Einige haben Verwandte in Deutschland und möchten in Zukunft dort studieren, andere benötigen Hilfe in Deutsch, um gute Noten in der Schule zu erreichen und die grammatischen sowie syntaktischen Regeln besser zu verstehen. Einige von ihnen besuchen auch ein Sommercamp in Deutschland und möchten daher richtig kommunizieren und sich verständigen. Die Motivation der Lernenden ist daher sehr hoch. Montessori (1956) beschreibt Motivation als den "Wunsch zu lernen". Dies bedeutet, dass man nur dann etwas erreichen kann, wenn man eine gute Motivation hat und das Verständnis dafür entwickelt.

Von großer Bedeutung sind die soziokulturellen Rahmenbedingungen. Zu den wichtigsten gehören die Sprachkultur, die Lehrbücher, die Ausstattung der Schule und die Schulzeiten (Ehnert 2001: 28). Ein faszinierender Aspekt ist, dass alle Schülerinnen und Schüler von beiden Gruppen zusätzlich Englisch als erste Fremdsprache lernen, was den Unterrichtsprozess auf unterschiedliche Art und Weise beeinflusst. Zum einen bringen sie bereits Erfahrungen aus einer anderen fremden Kultur mit, zum anderen können sie ihre Lernstrategien und Englischkenntnisse nutzen, um das Verständnis von Texten und die Erweiterung des Wortschatzes zu unterstützen. Die sprachliche Systemdistanz

zwischen der ersten und den später erlernten Fremdsprachen führt dazu, dass der Anteil der expliziten Grammatikvermittlung bei den Folgensprachen sinkt. In der englischen Sprache, die die Lerner gelernt haben, gibt es die Perfektform, so können sie die Regel beider Sprachen vergleichen, kombinieren und besser verstehen. Das Thema des ausgewählten Textes hängt mit ihrem Alter zusammen und die Sprache entspricht ihrer Fähigkeiten. Es geht um Texte, die im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen vorgeschlagen werden. Die Kommunikation also steht im Vordergrund, was der Grund für die Präferenz einer impliziten Grammatikvermittlung ist. Daraus ist festzustellen, dass eine effektive Grammatikvermittlung in der bestimmten Lernergruppe sowohl die explizite als auch die implizite Kognitivierung kombinieren sollte.

Demnach werden die folgenden Kompetenzen erwartet:

Zuerst sollen die Lernende wissen a. wie man das Partizip Perfekt in Verbindung mit regelmäßigen Verben bildet, b. das Partizip Perfekt zu bilden, c. Und sich unterscheiden, welche Verben mit den Hilfsverben „haben“ und „sein“ das Perfekt bilden. d. Zum Schluss können sie über den letzten Sommerurlaub sprechen.

Bezüglich der Lehrziele ist mir von großer Wichtigkeit die Stärkung der Kommunikation und Kooperation zwischen den Lernenden.

Was die Ausstattung des Instituts betrifft, ist sie richtig gut organisiert, da es Computer, interaktive Tafel mit Bild und Ton und einen Projektor gibt. Es gibt auch Tablets, die für interaktive Aufgaben benutzt werden können, während Internet auch zugänglich ist.

Das Lehrwerk, das benutzt wird, ist „Die Deutschprofis A2“ (Swerlowa 2017). Dieses Lehrwerk richtet sich an Jugendliche Deutschlerner mit griechisch als Muttersprache und die Texte beziehen sich auf ihren Alltag. Deswegen ist es sehr beliebt bei Jugendlichen und es geht um ein relativ neues Lehrwerk, das den Herausforderungen und den Bedürfnissen von Lernenden entspricht. Nachdem die Lerner das Lehrwerk „Die Deutschprofis A1“ beendet haben, dessen letztes Kapitel die Thematik von Ferien gewidmet war und sie die Vergangenheitsform von Präteritum der Hilfsverben „sein“ und „haben“ gelernt haben, soll im ersten Kapitel des Lehrwerks „Die Deutschprofis A2“ das Perfekt auf morphologischen, syntaktischen und semantischen Ebene vermittelt werden. Die Lernenden kennen bereits die Konjugation der Hilfsverben und sollen nun lediglich die Form des Partizips II erlernen sowie verstehen, wie sie kombiniert wird und in Beziehung zur Vergangenheit steht. Außerdem soll neben den Regeln die Funktion dieser Form für die Kommunikation vermittelt werden. In dem ersten Kapitel wird das grammatische Phänomen

*Despoina Klapaki: Die Vermittlung des Perfekts auf Niveau A1 mit Hilfe von innovativen Konzeptionen*

von Perfekt in Texten eingebettet und zwar in Texten, die sich mit Freizeiterlebnissen von Jugendlichen beziehen. Diese Thematik ist mit dem entsprechenden Wortschatz verknüpft, damit bestimmte kommunikative Funktionen befriedigt werden. Auf diese Weise wird das Phänomen induktiv eingeführt. Es geht nämlich um den Weg vom Konkreten (Texte) zum Abstrakten (grammatische Regel). Dabei werde ich versuchen, einen Didaktisierungsvorschlag zu entwerfen, so dass die Grammatikarbeit in Phasen realisiert wird, damit die Planung der Unterrichtseinheit, die dem induktiven Verfahren folgt, erfolgreich ist.

Im folgenden werden die Rahmenbedingungen von Gruppe A und B präsentiert:

Lerngruppe A

<b>Institutionelle Voraussetzungen</b>	<b>Anthropogene Voraussetzungen</b>	<b>Soziokulturelle Voraussetzungen</b>
<b>Schule:</b> privates Institut	<b>Alter:</b> 13 Jahre alt	<b>Muttersprache</b> : Alle Lernende kommen aus Griechenland
<b>Zahl der Lernende:</b> 6 (drei Mädchen drei Jungen)	<b>Sprachniveau:</b> A2	Zugang im Internet zu Hause und im Institut
<b>Ausstattung des Instituts:</b> Computer, interaktive Tafel mit Bild und Ton, Projektor, Tablets	<b>Muttersprache:</b> Griechisch	
	<b>Weitere Fremdsprachenkenntnisse:</b> Englisch als erste Fremdsprache	
	Gutes Arbeitsklima, Zusammenarbeit zwischen den Schülern	
	<b>Interesse:</b> soziale Medien, Musik, Freizeitaktivitäten	



	<b>Motivation:</b> gut motiviert	
--	----------------------------------	--

#### Lerngruppe B

<b>Institutionelle Voraussetzungen</b>	<b>Anthropogene Voraussetzungen</b>	<b>Soziokulturelle Voraussetzungen</b>
<b>Schule:</b> privates Institut	<b>Alter:</b> 13 Jahre alt	<b>Muttersprache</b> : Alle Lernende kommen aus Griechenland
<b>Zahl der Lernende</b> : 6 (vier Mädchen zwei Jungen)	<b>Sprachniveau:</b> A2 / nur zwei Lernende haben Schwierigkeiten beim schriftlichen Ausdruck	Zugang im Internet zu Hause und oft im Institut, Arbeitsblätter
<b>Ausstattung des Instituts:</b> Computer, interaktive Tafel mit Bild und Ton, Projektor, Tablets	<b>Weitere Fremdsprachenkenntnisse:</b> Englisch als erste Fremdsprache	
	Gutes Arbeitsklima, Zusammenarbeit zwischen den Schülern	
	<b>Motivation:</b> gut motiviert	
	<b>Interesse:</b> Soziale Medien, Musik, Freizeitaktivitäten	

## 9.2. Methodisches Vorgehen in Bezug auf Lern- und Lehrziele

In diesem Kapitel werden die Aspekte aus dem Erfahrungswissen der Lerner in Betracht gezogen, die sich auf die Frage beziehen, inwieweit die Grammatik explizit vermitteln werden muss, die schon im zweiten Kapitel beschrieben wurden.

Was den ersten Aspekt, den Lernmodus, betrifft, besteht meine Lernergruppe aus unterschiedlichen Typen im Hinblick auf den Lerntyp. Die einen sind analytische Lerntypen, bei denen der explizite

Lernmodus vorliegt, während die anderen zu den globalen Lerntypen gehören, denen implizite Kognitivierung nützt. Die Gruppe besteht aus 13-jährigen Lernern, die von entdeckendem Lernen begünstigt werden könnten, sie befinden sich aber, gleichzeitig laut Quetz (1995: 33 in Raabe 2001: 86) in der "kritischen Phase", die um die Pubertät liegt, bei der sie mehr als zuvor von Grammatikerklärungen profitieren können.

Ein weiterer wichtiger Aspekt betrifft die Phasen des Lernens. Die Lernenden befinden sich im zweiten Lernjahr. Das bedeutet, dass sie sich in der Hauptlehrphase befinden. Diese Phase bildet den Schwerpunkt der systematisch geplanten, häufig expliziten Grammatikvermittlung. Dies trifft insbesondere zu, wenn es sich um Phänomene handelt, bei denen die Lernschwierigkeit und folglich die Fehlerzahl hoch anzusetzen sind. Das ausgewählte grammatische Phänomen hat meiner Meinung nach eine mittlere Schwierigkeit, wobei sowohl implizite als auch explizite Vermittlung anzuwenden wäre. Die explizite sprachbezogene Kognitivierung lässt sich auch durch die Struktur der Zielsprache und den Erstspracheneffekt als sinnvoll betrachten. Im Vergleich zum griechischen grammatischen System weist das Deutsche Differenzen auf, was meistens die explizite Vermittlung fördert. Darüber hinaus ist die griechische Sprache grammatisch "reich", weshalb sich die griechischen Lernenden viel explizite Grammatikvermittlung wünschen. Jedoch kann sich dieser Aspekt auf keine abgesicherte Forschung berufen, wie Raabe (2001: 89) bemerkt.

Storch (1999: 305) spricht über Sozialformen wie Gruppenarbeit, Einzelarbeit u.a., die sich nicht nur zwischen den Schülern selbst, sondern auch zwischen Schülern und Lehrern herausbilden. Die Sozialformen können intensiv und variabel interagiert werden und der Wechsel der Sozialformen hat darüber hinaus positive Auswirkungen auf das soziale Lernen. Auf diese Weise kann der Unterricht kommunikativer gestaltet werden. Die Aufgabe der Lehrkraft ist es, die Lernenden beim Setzen eigener realistischer Lernziele und beim Erreichen dieser Ziele zu unterstützen (Quetz 2002: 76).

Durch die Arbeit in Gruppen haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, ihre Fähigkeit zur Zusammenarbeit mit anderen zu entwickeln. Durch diese Interaktion mit den Mitschülern wird ein neues Verständnis des Lernens entwickelt. Allerdings ist nicht davon auszugehen, dass alle Lernenden in der Lage sind, in einer Gruppe zu arbeiten. Dies kann daran liegen, dass sie bereits schlechte Erfahrungen gemacht haben, wenn es darum ging, in Gruppen zu arbeiten (Tücke 2005: 177).

Mein Vorschlag für die Didaktik des Grammatikunterrichts gliedert sich in zwei Kategorien: Unterricht mit und Unterricht ohne Gebrauch neuer Medien. Folgende Medien werden eingesetzt:

1. Computer, Projektor und Tablets, mit denen eine Vielzahl von produktiven Aktivitäten ermöglicht werden kann (Huneke/Steinig 2010: 211)
2. die Nutzung des Internets, das die Wissenserweiterung im Sprachunterricht fördert (Rüschhoff 2009: 178)
3. das interaktive Whiteboard mit Bild und Ton zur Erleichterung der Aufgabenstellung (Roche 2008: 255)
4. die E-Plattformen "Learning-Apps" und "Padlet" für die Erstellung von Online-Aufgaben
5. bestimmte Sozialformen, wie Frontalunterricht, Partnerarbeit, Einzelarbeit

Im nächsten Kapitel werde ich meinen Unterrichtsvorschlag präsentieren. Die Unterrichtseinheit für Gruppe A wird mit Hilfe von Medien durchgeführt und für Gruppe B wird das Material durch Tafel, Kreide, Kopien von Bildern und Stifte vermittelt.

## **10. Durchführung der Unterrichtseinheit von Gruppe A**

In diesem Kapitel wird eine exemplarische Unterrichtseinheit mit Hilfe von digitalen Medien entworfen. Dabei greife ich auf die zweite Variante des Phasenmodells von Raabe zurück, die sich für das induktive Verfahren bei der Kognitivierung der neuen Struktur, des Perfekts der regelmäßigen Verben, eignet. Im folgenden Unterkapitel wird die Präsentationsphase dargestellt. Danach ordne ich die entworfenen Übungen und Aufgaben der ersten Übungsphase, der kognitiven Phase, der zweiten Übungsphase, der Transferphase und der Kontrollphase zu.

Präsentationsphase: Die ersten Schritte des klassischen Phasenmodells sind die Präsentation und die kognitive Phase. Hierbei führt die Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler in das neue grammatische Konzept ein und erklärt die Funktionen und Bedeutungen der neuen sprachlichen Elemente. Es ist wichtig, dass die Lehrperson die geeignete Methode wählt, um die Grammatik je nach Schwierigkeitsgrad zu vermitteln (Raabe 2001b:94).

Am Anfang der Unterrichtsstunde werden Aktivitäten durchgeführt, die sich auf das neue grammatische Phänomen beziehen. Die Wichtigkeit dieser Phase ist von großer Bedeutung, weil ein Vorwissen in Bezug auf den neuen Stoff bei den Lernenden aufgebaut wird. Das hilft ihnen beim

Verknüpfen des Neuen mit dem bereits Bekannten. Diese Phase hat eine wichtige motivationspsychologische Funktion. Die Lernenden werden darauf vorbereitet, was sie lesen oder hören werden. Auf diese Weise wird eine Erwartungshaltung aufgebaut und das Interesse am neuen Stoff geweckt (Storch 1999: 179).

Bevor die Lernenden das kurze Video „Deutsch Lernen mit Dialogen“<sup>4</sup> ansehen, wird das Wort „Ferien“ an der interaktiven Tafel geschrieben und danach formulieren sie Hypothesen über den Videoinhalt. Beim Hör-Seh-Verstehen geht es um die Wahrnehmung, Speicherung und Verarbeitung von Ton und Bild (Thaler 2007: 13).

Das Video enthält vielfältige Informationen über das Leben und insbesondere die Ferien der Deutschen, was das soziokulturelle Wissen erweitert. Es vermittelt Wortschatz zu Freizeitaktivitäten und zeigt deren grammatische, semantische, phonetische und phonologische Realisierung, wodurch die linguistischen Kompetenzen gefördert werden. Zudem zeigt es das Sprachregister in Dialogen unter jungen Leuten und stärkt somit die soziolinguistischen Kompetenzen. Auch die Sprecherintentionen der Befragten werden verdeutlicht, was zur Pragmatik beiträgt. Beim Ansehen des Videos spielen die dargestellten Szenen, die Visualisierung der Aktivitäten, die gezeigten Objekte sowie die sprachbegleitenden (paralinguistischen) Elemente wie Tonfall, Gestik, Mimik und Blickrichtung eine wichtige Rolle für das Verständnis (ebd.).

Danach stelle ich auch ihnen einige Fragen „Was denkt ihr, wenn ihr das Wort „Ferien“ hören?“, „Was macht ihr in den Ferien?“, „Wohin fahrt ihr in den Ferien?“. Auf diese Weise helfe ich ihnen, ihre Phantasie frei zu lassen, und Hypothesen zu machen. Ich spreche auf Griechisch, so dass sich die Lernende wohl fühlen. Die Präsentationphase dauert ungefähr 10 Minuten.

Erste Übungsphase: Anschließend folgt die Übungsphase, in der die Lernenden den neuen grammatischen Stoff praktisch anwenden. Diese Phase ist vorkommunikativ, da sie darauf abzielt, die Schülerinnen und Schüler mit den neuen Strukturen vertraut zu machen (Raabe 2001b: 94).

Nachdem die Lernenden in der Präsentationsphase das Video „Deutsch Lernen mit Dialogen“ angesehen haben, das die neue Sprachform und die Struktur enthält, bekommen sie an ihren Tablets das Link von meinem Padlet, an den die folgende Übung<sup>5</sup> hochgeladen worden ist. In dieser Übung reproduzieren sie ühend die neue Struktur. Dabei wird das Perfekt noch nicht formal erklärt. Sie verwenden es imitativ, weil Ziel dieser Übung eine erste Habitualisierung ist.

---

<sup>4</sup> <https://youtu.be/MNpJzOULyTc?si=9nhNBxwWSryK6Vg9>

<sup>5</sup> LearningApps: <https://learningapps.org/watch?v=pe8yxwf9n24>

Kognitive Phase: Bis zu diesem Moment haben die Lerner die Zeitform von Perfekt rezeptiv wahrgenommen und unbewusst verwendet. Die Erarbeitung der Konjugation und der Syntax wird nach SOS Verfahren (Sammeln-Ordnen-Systematisieren) gemacht. Nach diesem Verfahren gibt der Lehrer einen Grammatiktext, in dem das zu vermittelnde Grammatikphänomen vorkommt. Der erste Schritt ist die Aufforderung an die Schüler zur Suche nach Ähnlichkeiten. Während der ersten Phase, dem Sammelprozess, werden die Schüler ermutigt, grammatische Strukturen im Text zu identifizieren. Diese werden anschließend von den Lernenden verglichen und anhand von Gemeinsamkeiten oder Unterschieden sortiert. Im folgenden Schritt, dem Ordnen, müssen sie selbstständig (in Partner- oder Gruppenarbeit) für sprachliche Regelmäßigkeiten entscheiden. Im letzten Schritt, dem Systematisieren, sollen die bereits gefundenen Strukturen strukturiert und bewusst gemacht werden. Die Regel kann nun von den Lernenden selbst formuliert werden (Funk/König 1991: 124).

Die Lehrperson zeigt den Lernenden die Seite 8 von dem Lehrwerk „Die Deutschprofis A2“ an der interaktiven Tafel (s. Anhang, S.64). Die Lernenden lesen die kleinen Texte und sie vergleichen die Sätze miteinander und sammeln die Sätze, die gleichen Strukturen haben. Sie merken, ob es bestimmte Strukturen gibt, die ähnlich sind und dabei achten auf die neuen Verbformen. So sammeln sie die Sätze sowohl mit Partizipendung -t als auch mit Endung -en. Dabei werden die Strukturen von den Lernenden verglichen und nach Ähnlichkeiten oder Verschiedenheiten geordnet. Dann legen sie in Partnerarbeit eine Tabelle für die verschiedenen Fällen von Partizipien in Übung zwei von Padlet<sup>6</sup> an. Bei diesem Prozess arbeiten sie in Paaren und bemühen sich eigenständig, sprachliche Muster und Regelmäßigkeiten zu erkennen und Entscheidungen zu treffen. Nach Storch (1999: 305) können die Schüler und die Schülerinnen durch Sozialformen bei der Interaktion intensiver und variabel arbeiten. Auf diese Weise kann der Unterricht kommunikativer werden, weil diese Methode eine positive Wirkung auf das soziale Lernen hat.

Im dritten Schritt werden die Strukturen in den Beispielen systematisiert und bewusst gemacht. Diese Phase dauert ungefähr 15 Minuten.

Zweite Übungsphase: Während dieser Übungsphase wird durch die Berücksichtigung von sprachbezogener Kognition die gesicherte Induktion vertieft und der Lernfortschritt in kleinen Schritten weitergeführt. Die Lerner werden sich mit bestimmten Übungen beschäftigen, damit sich

---

<sup>6</sup> Padlet „Übung zwei“ : [https://padlet.com/despkl/\\_deutsch-hhzrgb1lo87gbkzb/wish/2966889230](https://padlet.com/despkl/_deutsch-hhzrgb1lo87gbkzb/wish/2966889230)

die Vertrautheit mit dem neuen grammatischen Phänomen realisiert wird. Die Lernenden sollen in der Aufgabe<sup>7</sup> das Verb in der richtigen Lücke ergänzen .

In der nächsten Aufgabe<sup>8</sup> geht es um die Anwendung des Perfekts in einem Kontext. Die Aufgabe ist halboffen gestaltet. Die Lernenden konzentrieren sich auf die Sprachform und den Kommunikationsinhalt. Diese Aufgaben zeigen ihnen, dass die neue Sprache für sie nützlich ist, wenn sie ihre Kommunikationsbedürfnisse befriedigen wollen. Gleichzeitig üben sie die neue Form der Sprache intensiv ein. Die Lehrerin oder der Lehrer kann die Aufgabe erweitern und die Lernenden können auch weiterhin selbst Sätze bilden. Auf diese Weise wird sie offener gestaltet. Die Lernenden bekommen durch Padlet diese Aufgabe und sollen auf die Frage „Was hast du am Wochenende gemacht?“ antworten. Die Antwort soll mit bestimmten Verben formuliert werden, die die Lehrperson geschrieben hat, so dass sie ihre eigene Sätze im Perfekt bilden.

Transferphase: In der Transferphase werden die erlernten grammatischen Konzepte in kommunikativen Situationen angewendet. Hierbei werden die neuen Strukturen mit bereits bekanntem Wissen kombiniert, um eine freie Kommunikation zu ermöglichen (Raabe 2001b: 94). Die nächste Aufgabe ist die Förderung des freien Sprechens der Schülerinnen und Schüler. Es handelt sich dabei um ein Rollenspiel. Rollenkärtchen helfen den Lernenden, sich mündlich auszudrücken. Die Lehrkraft gibt zunächst eine Beschreibung der Situation und dann inhaltliche Hinweise zur Durchführung der sprachlichen Aufgabe. In Rollenspielen werden Situationen aus dem Alltag simuliert. Die Lernenden versetzen sich in eine fiktive Rolle. Diese Übung bereitet sie effektiv darauf vor, in einem realen Kontext in der Zielsprache zu agieren. Alle Lernenden haben die Möglichkeit, selbst aktiv zu werden und wichtige kommunikative Fertigkeiten zu entwickeln (Storch 1999: 177).

In einem Rollenspiel wird der Lernende mit einer anderen Person konfrontiert und muss sich in sie hineinversetzen. Ein weiteres Ziel ist die Betonung der Tatsache, dass die sprachliche Aktivität von der Rolle abhängig ist. In der Regel imitieren Lernende Kommunikation in verschiedenen Situationen. Der Einsatz von parasprachlichen Elementen (wie Tonfall und Lautstärke) und nonverbalen Elementen ist daher sinnvoll. Darüber hinaus spielen auch emotionale Faktoren eine wichtige Rolle, da die fremdsprachliche Handlungsfähigkeit aktiv gefördert werden soll und sich der Lernende, wie bereits erwähnt, mit der Rolle identifizieren soll (Storch 1999: 177ff).

---

<sup>7</sup> Padlet „Übung drei“ : <https://learningapps.org/watch?v=p7no8ds8a24>

<sup>8</sup> Padlet „Übung vier“: [https://padlet.com/despkl/\\_deutsch-hhzrgb1lo87gbkzb/wish/2966942082](https://padlet.com/despkl/_deutsch-hhzrgb1lo87gbkzb/wish/2966942082)

Die Lernenden arbeiten in dieser Phase zu zweit. Die Lehrperson hat in Padlet die Rollenkärtchen<sup>9</sup> hochgeladen und die Lernenden können ihr Rollenspiel in Padlet aufnehmen .

Kontrollphase: Vor dem Abschluss des Unterrichts vervollständigen die Lernenden den Evaluationsfragebogen, um festzustellen zu werden, ob die Lernziele der Unterrichtseinheit erreicht wurden (s. Anhang, 69).

## **11. Durchführung der Unterrichtseinheit von Gruppe B**

In diesem Kapitel werde ich eine Unterrichtseinheit zur Vermittlung des grammatischen Phänomens von „Perfekt“ auf A2 Niveau ohne digitale Medien und anhand des Phasenmodells von Raabe. Diese Unterrichtseinheit kann auch als Alternative gelten, wenn es keinen Internetanschluss oder technische Probleme gibt.

Präsentationphase: Am Anfang des Unterrichtsentwurfs begrüßen sich die Lernenden die Lehrperson. Gleich folgt eine kurze Unterhaltung zum Thema „Osterferien“ auf Griechisch. Es handelt sich um eine homogene Gruppe und aus diesem Grund kann die Muttersprache eingesetzt werden. Nach Raabe (2001b:121) wird die Muttersprache als Medium im Unterricht aus verschiedenen Gründen verwendet. Einer der wichtigsten ist die Sicherung der Verständigung, der Mangel an Kompetenz in der Versprachlichung, sowie die Einsparung von Zeit während des Unterrichts, aber auch die Sozialisierung der Lernenden, um die Beziehung zwischen dem Lehrkraft und den Schülern und Schülerinnen aufzubauen.

Gemäß Funk und König (1991: 54) ist die Nutzung der Muttersprache im pädagogischen Kontext nicht allein durch sprachliche oder wirtschaftliche Faktoren determiniert, sondern vor allem durch pädagogische Motive geleitet. Der heutige Unterrichtsansatz, der auf kommunikativen Prinzipien beruht, richtet sich stark nach den individuellen Erfahrungen, Interessen und Bedürfnissen der Schüler in ihrer Muttersprache aus. In diesem Kontext wird betont, dass Lehrkräfte die Muttersprache der Lernenden berücksichtigen und aktiv in den Unterricht einbeziehen sollten, um eine effektive Integration dieser Erfahrungen zu ermöglichen. Dies gilt insbesondere für den Bereich der Grammatik, wo es wichtig ist, auf bereits vorhandene Kenntnisse und Erfahrungen der Schüler aus ihrem muttersprachlichen Unterricht zurückzugreifen. Durch die bewusste Einbindung der Muttersprache können Lehrer die Lernenden besser verstehen und gezielt unterstützen, was

---

<sup>9</sup> Padlet „Rollenspiel“ : [https://padlet.com/despkl/\\_deutsch-hhzrgb1lo87gbkzb/wish/2966996883](https://padlet.com/despkl/_deutsch-hhzrgb1lo87gbkzb/wish/2966996883)

letztendlich zu einem effektiveren und nachhaltigeren Lernprozess führen kann.

Nach Raabe (2001b: 121f) spielen bei der Wahl der Muttersprache als Gegenstand des Unterrichts zwei Hauptgründe eine entscheidende Rolle. Der erste Grund bezieht sich auf die Funktion der Muttersprache als Vorbild für die Semantisierung und die sprachbezogene Kognitivierung. Das bedeutet, dass die Muttersprache als Referenz dient, anhand derer die Lernenden Bedeutungen verstehen und sprachliche Strukturen verarbeiten können. Indem sie auf bereits bestehende sprachliche Konzepte und Erfahrungen zurückgreifen, können sie neue sprachliche Konzepte in Bezug zu ihrer Muttersprache setzen und somit besser verstehen. Der zweite Grund betrifft die Reiz-, Steuerungs- oder Zielfunktion der Muttersprache im Unterricht. Hierbei fungiert die Muttersprache als Anreiz oder Leitfaden für den Lernprozess. Sie kann dazu dienen, die Aufmerksamkeit der Lernenden zu lenken, den Lernfortschritt zu steuern oder bestimmte Lernziele zu erreichen. Durch den gezielten Einsatz der Muttersprache können Lehrkräfte den Unterricht so gestalten, dass er optimal auf die Bedürfnisse und das Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler abgestimmt ist.

In dieser Phase erzählen die Lernenden über Osterferien und zwar über Geschenke und Aktivitäten, die zu Ostern gemacht haben. Dann gibt ihnen die Lehrperson das Photokopie Bild A (s. Anhang, S. 65), zu dem die Lernenden frei assoziieren, was ihnen einfällt. Die Lehrperson schreibt an der Tafel das Wort „Ferien“ und die Assoziationen werden an der Tafel gesammelt. Die Lerner sagen verschiedene Wörter wie „Spielen“, „frei“, „essen“, „Souvenir“, „Flughafen“ usw. Auf diese Weise wird der Wortschatz zum Thema „Ferien“ wiederholt und die Motivation der Schüler ist aktiviert. Außerdem könnten diese Redemittel eine große Hilfe beim Textverständnis sein. Dann lesen sie zu zweit die Texte von dem Lehrwerk „Die Deutschprofis A2“ (s. Anhang, S. 64) und nach dem Lesen diskutieren wir alle zusammen, was sie verstanden haben. Die Lehrperson funktioniert als Hilfsmittel und stellt einige Fragen, um ihnen dabei zu helfen: „Wo war Lisa in den Ferien?“ „Warum war sie traurig?“ usw. Nach Storch (1999:139) sind Fragen, die sich auf den Inhalt des Textes beziehen, von großer Bedeutung, da sie zwei wichtige Funktionen für den Lernenden haben. Einerseits wirken sie als Verstehenshilfe, indem sie die Aufmerksamkeit auf bestimmte Textteile lenken. Dadurch wird das selektive Verstehen gefördert. Andererseits dienen sie dazu, das Verstehen zu kontrollieren.

Trotzdem wird das Phänomen von Perfekt noch nicht formal erklärt. Deshalb bekommen sie in der nächsten Phase die folgende Übung.



Erste Übungsphase: Die Lernenden bekommen jetzt die Übung 1 (s. Anhang, S. 66) Es geht um eine Übung, wobei die Lernenden das richtige Wort finden sollen. Die Vokabeln haben mit den Ferien und Osterferien zu tun und einige von diesen Wörtern haben sie schon auf der Photokopie A referiert. Diese Aufgaben sind laut Bohn (2000:138ff) sehr wichtig, da hier der spielerische Umgang mit den Wörtern im Vordergrund steht und die Konkurrenz unter den Kindern als motivierend angesehen wird.

Dann bekommen sie eine weitere Übung (s. Anhang, S. 66) und die Lernenden sollen richtig das Hilfsverb „haben“ ergänzen, wobei sie das Hilfsverb „haben“ wiederholen. Auf diese Weise kann der Lerner die neue Struktur an das anknüpfen, was er schon kennt. Nach Bohn (2000: 82f) ist unser Denken von Assoziieren und Sortieren/Ordnen geprägt. Diese Aufgabe hat etwas mit dem Sortieren zu tun. Für die Bestimmung unseres Denkens ist das Sortieren von großer Bedeutung.

Kognitivephase: Bis zu diesem Zeitpunkt wurde die Zeitform des Perfekts von den Lernenden rezeptiv wahrgenommen und unbewusst verwendet. Nach der SOS-Methode (Sammeln-Ordnen-Systematisieren) erfolgt die Erarbeitung der Konjugation und der Syntax. Nach dieser Methode stellt die Lehrkraft einen grammatischen Text zur Verfügung (s. Anhang, S.64), in dem das zu vermittelnde grammatische Phänomen vorkommt. Der erste Schritt besteht darin, die Schülerinnen und Schüler dazu aufzufordern, nach Ähnlichkeiten im Text zu suchen. In der ersten Phase, nämlich der Sammelphase, werden die Lernenden aufgefordert, grammatische Strukturen im Text zu entdecken, die dann verglichen und nach Ähnlichkeiten oder Unterschieden geordnet werden.

In der nächsten Phase, der Phase des Ordners, werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, sich selbstständig (in Partner- oder Gruppenarbeit) für sprachliche Regelmäßigkeiten zu entscheiden. Der letzte Schritt, das Systematisieren, soll eine Strukturierung und Bewusstmachung der bereits gefundenen Strukturen sein. Die Lernenden sind jetzt in der Lage die Regel zu formulieren (Funk/König 1991: 124).

#### 1. Schritt: Sammeln

Die Schüler und die Schülerinnen sollen die drei vorliegenden Texte (s. Anhang, S.64) sorgfältig durchlesen und inhaltlich aufarbeiten. Dabei werden sie aufgefordert, spezifische Fragen zu beantworten, damit ihr Verständnis überprüft und zu vertieft wird. Die Fragen lauten: „Wo waren die Jugendlichen?“, „Welches Souvenir haben sie gekauft?“, „Wo haben sie es gekauft?“. Diese Fragen lenken ihre Aufmerksamkeit auf bestimmte Textpassagen und helfen ihnen, sich auf das Wesentliche zu konzentrieren und die Informationen herauszufiltern, die sie verstehen können.

Nachdem sie die Fragen beantwortet haben, vergleichen die Schülerinnen die Sätze aus den verschiedenen Texten miteinander. Sie sammeln dabei die Sätze, die ähnliche Strukturen aufweisen. Der Fokus liegt dabei auf den neuen Verbformen und der syntaktischen Struktur dieser Sätze. Durch diesen Vergleich erkennen die SchülerInnen Muster und Regelmäßigkeiten in der Verwendung der Verbformen. Danach tragen sie die gesammelten Sätze in ihr Heft ein. Dabei achten sie darauf, die Beispielsätze so untereinander zu schreiben, dass ähnliche Satzteile direkt untereinander stehen. Dies erleichtert den Vergleich der Strukturen und ermöglicht es den Lernenden, die Ähnlichkeiten und Unterschiede systematisch zu erkennen und zu analysieren.

## 2. Schritt: Ordnen

Anschließend erhalten die Lernenden eine Tabelle, in die sie in Partnerarbeit die Formen des Perfekts übertragen, die in den zuvor bearbeiteten Texten vorkommen. Diese Aufgabe dient dazu, das Verständnis für die Bildung des Perfekts zu vertiefen und die Aufmerksamkeit auf die spezifischen Strukturen zu lenken. Der erste Schritt besteht darin, dass die Lernenden alle Verbformen in den Texten unterstreichen. Dabei achten sie besonders auf syntaktische Regularitäten, also auf die Position der Verben in den Sätzen. Dies hilft ihnen, die typische Struktur der Perfektformen zu erkennen und zu verstehen, wie das Perfekt in unterschiedlichen Satzkontexten verwendet wird. Die Tabelle, die die Lernenden ausfüllen, ist in zwei Hauptkategorien unterteilt: das Hilfsverb und das Partizip Perfekt. In der Spalte für das Hilfsverb tragen sie die Form von „haben“ ein, die im jeweiligen Satz verwendet wird. In der Spalte für das Partizip Perfekt notieren sie das entsprechende Partizip, das in der Satzstruktur vorkommt. Ein Beispiel könnte die Form „ge.....t“ oder „ge.....en“ sein, wobei die spezifischen Partizipien je nach Verb variieren.

Personalpronomen	Hilfsverben	Partizip II -t

<b>Personalpronomen</b>	<b>Hilfsverben</b>	<b>Partizip II -en</b>

### 3. Schritt: Systematisieren

Nachdem die Regelmäßigkeiten der Perfektbildung im Deutschunterricht erläutert wurden, folgt ein interaktiver Schritt, bei dem die Lernenden aktiv einbezogen werden. Hierbei werden zusätzliche Perfektformen von Verben, die während der Präsentationsphase an der Tafel gesammelt wurden, ergänzt. Durch diese Übung wird das Verständnis für die Perfektbildung vertieft und die Lernenden werden dazu angeregt, die Strukturen bewusst zu machen. Während dieser Phase hören die Schülerinnen und Schüler die gesammelten Sätze als Diktat, wobei die 3. Person Singular oder Plural durch die 1. oder 2. Person ersetzt wird. Anschließend werden die Sätze von den Lernenden in ihre Hefte geschrieben, wobei sie die Hilfsverben und Partizipien mit roten Ovalen markieren. Diese visuelle und taktile Übung ermöglicht es den Lernenden, das grammatische Phänomen auf mehreren Ebenen zu erfassen und zu verinnerlichen. Nach Lawrenz (2006: 4) wird durch diese mehrkanalige Vermittlung nicht nur das grafische Verständnis, sondern auch eine synästhetische Wortwahrnehmung gefördert, was wiederum zur besseren Verankerung von Wörtern und Strukturen beiträgt. Diese ganzheitliche Herangehensweise erleichtert den Schülerinnen und Schülern das Erkennen der Regelmäßigkeit der Perfektbildung und der korrekten Positionierung von Hilfsverb und Partizip im Hauptsatz. Abschließend wird die Regel auf Griechisch an der Tafel vermerkt, nachdem die Lernenden sie gemeinsam abgeleitet haben, um sicherzustellen, dass alle Schülerinnen und Schüler das grammatische Konzept vollständig verstanden haben.

Zweite Übungsphase: Wie ich in der vorigen Unterrichtsstunde erwähnt habe, ist das Ziel dieser Übungsphase die Vertiefung der Induktion durch die Berücksichtigung der sprachlichen Kognition sowie die schrittweise Weiterführung des Lernfortschritts. In dieser Phase wird besonderer Wert darauf gelegt, dass sich die Lernenden gezielt und intensiv mit dem neuen grammatischen Phänomen vertraut machen. Dies geschieht durch eine Reihe sorgfältig geplanter Übungen, die darauf abzielen, das Verständnis und die Anwendung der neuen grammatischen Strukturen zu festigen. Die Lernenden werden dazu aufgefordert, das Verb in die richtige Lücke zu setzen (s. Anhang, S.67). Diese Übung erfordert, dass sie die Regeln der neuen Grammatikform aktiv anwenden und somit ihr Wissen praktisch umsetzen. Dabei wird nicht nur ihr Verständnis für die

grammatischen Strukturen vertieft, sondern auch ihre Fähigkeit, diese korrekt und flüssig in Sätzen zu verwenden.

Die nächste Aufgabe betrifft die Verwendung des Perfekts im Kontext. Bei dieser halboffenen Aufgabe werden die Lernenden aufgefordert, sich sowohl auf die sprachliche Form als auch auf den Inhalt der Kommunikation zu konzentrieren. Sie lernen zu erkennen, dass die neue Sprache nützlich ist, um zu kommunizieren. Gleichzeitig sind sie intensiv am Üben der neuen Form der Sprache. Die Lehrperson kann die Übung durch Ermutigung der Lernenden zur Bildung von Sätzen aus eigener Initiative erweitern. Dies macht die Aufgabe offener. Die Frage „Was hast du am Wochenende gemacht?“ sollen die Lernenden in ihren Heften beantworten. Dabei sollen sie sowohl die vorgegebenen Sätze, die von der Lehrkraft geschrieben wurden, verwenden, als auch ihre eigenen Sätze in der Vergangenheitsform bilden (s. Anhang, S.67).

Transferphase: In der Transferphase wird den Lernenden die Möglichkeit geboten, sich in einem Rollenspiel zu üben. Die Lerner sollen ein Interview miteinander machen. Sie sollen auf Fragen antworten und Sätze über die Ferien bilden (s. Anhang, S.68). Diese Methode dient dazu, das freie Sprechen der Lernenden intensiv zu fördern und ihre mündlichen Ausdrucksfähigkeiten zu stärken. Wie Storch (1999: 245ff) betont, sollte ein Sprechanlass eng mit der Unterrichtssituation verknüpft sein. Dabei ist es entscheidend, dass Redemittel eingeführt und intensiv geübt werden, sodass die Lernenden diese schnell und effektiv abrufen können. Dies erleichtert die Kommunikation im Unterricht erheblich.

Nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) (Europarat: Online) sind A2-Lernende in der Lage, an alltäglichen und einfachen formellen Gesprächen über vertraute Themen teilzunehmen. Sie können Informationen austauschen, Fragen stellen und beantworten, indem sie einfache Sätze verwenden. Im Rahmen des Rollenspiels wird die mündliche Produktion und Interaktion intensiv gefördert. Die Lernenden aktivieren und realisieren dabei alle Komponenten des sprachlichen Handelns durch den Einsatz vorgegebener Redemittel. Diese Vorgehensweise ermöglicht es ihnen, sämtliche fremdsprachliche Ressourcen wie Wortschatz, Grammatik und Aussprache zu verknüpfen und zu integrieren. Das Rollenspiel bietet eine dynamische Plattform, auf der die Schüler ihre Sprachkenntnisse in einem realitätsnahen Kontext anwenden können. Durch die wiederholte Nutzung und Übung der Redemittel entwickeln die Lernenden eine größere Sicherheit im Umgang mit der Fremdsprache. Gleichzeitig werden die sprachlichen Strukturen und der Wortschatz gefestigt. Die Interaktion in authentischen

Kommunikationssituationen hilft den Schülern, die sprachlichen Herausforderungen des Alltags besser zu bewältigen und ihre Sprachkompetenz kontinuierlich zu verbessern. Dies fördert nicht nur das Selbstvertrauen der Lernenden im Umgang mit der Fremdsprache, sondern auch ihre Fähigkeit, effektiv zu kommunizieren.

Mit Hilfe von Rollenkarten, die verschiedene Charaktere und Szenarien beschreiben, wird der mündliche Ausdruck auf spielerische Weise trainiert. Der Ablauf beginnt damit, dass die Situation, in der das Rollenspiel stattfindet, ausführlich beschrieben wird. Dies umfasst sowohl die Hintergründe der Charaktere als auch die spezifischen Umstände der Szene. Im Anschluss daran gibt die Lehrkraft inhaltliche Hinweise zur sprachlichen Umsetzung. Diese Hinweise können sich auf die Verwendung bestimmter grammatischer Strukturen, Redewendungen oder den allgemeinen Sprachstil beziehen, der in der jeweiligen Rolle angemessen ist. Durch dieses Vorgehen wird den Lernenden die Möglichkeit gegeben, ihre Phantasie frei zu entfalten und sich in eine andere Rolle zu versetzen (Storch 1999: 177). Diese immersive Methode des Lernens ermöglicht es ihnen, die Sprache in einem kontextbezogenen und realitätsnahen Umfeld anzuwenden. Dabei können sie unterschiedliche Perspektiven einnehmen und ihre kommunikativen Fähigkeiten in verschiedenen sozialen Interaktionen erproben (ebd.)

Das Rollenspiel macht nicht nur Spaß, sondern motiviert die Lernenden auch dazu, sich aktiv und kreativ mit der Sprache auseinanderzusetzen. Die spielerische Komponente des Rollenspiels trägt dazu bei, Hemmungen abzubauen und das Selbstvertrauen der Lernenden im mündlichen Ausdruck zu stärken. Zudem fördert es die Fähigkeit, spontan und flexibel auf sprachliche Herausforderungen zu reagieren. Insgesamt bietet die Transferphase durch das Rollenspiel eine wertvolle Ergänzung zum traditionellen Sprachunterricht. Sie ermöglicht es den Lernenden, ihre sprachlichen Kenntnisse in einem dynamischen und interaktiven Umfeld zu vertiefen und dabei Freude am Lernen zu haben. Durch die gezielte Anleitung und Unterstützung der Lehrkraft wird sichergestellt, dass die Lernenden sowohl sprachlich als auch inhaltlich von dieser Methode profitieren („[Rollenspiele | Zentrum für innovatives Lehren und Lernen](#)“).

Kontrollphase: Am Ende des Kurses werden die Lernenden die Evaluationsfragebögen zur Feststellung der Erreichung der Lernziele der Unterrichtseinheit ausfüllen (s. Anhang, S.69).

## **12. Reflexion**

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Evaluation anhand des Fragebogens und meiner Anmerkungen zum Unterrichtsverlauf beider Gruppen ausführlich beschrieben. Zunächst sei erwähnt, dass alle Lernenden das eingesetzte Lernmaterial als interessant empfanden, gut zusammenarbeiteten und zufrieden waren, dass sie ein Tempus für die Vergangenheit erlernt hatten. Dies ermöglichte ihnen, Dialoge über beliebte Themen zu führen, obwohl sie sich auf einem niedrigen Sprachniveau befanden.

Die Geläufigkeitsübungen in der ersten Übungsphase empfanden alle als leicht, da sie ihr Vorwissen in Form einer Wiederholung auffrischen konnten. Die Anwendung der Aufgaben in der kognitiven Phase, die zum S-O-S-Verfahren gehören, trug erheblich zur Verständlichkeit, Systematisierung und Motivation der Lernenden bei. Obwohl diese Phase zeitaufwendig war, ermöglichte sie es den Lernenden, die grammatische Regel selbst zu entdecken. Die halboffenen Übungen und Aufgaben der zweiten Übungsphase, die sich dem kommunikativen Verhalten annähern, wurden von den meisten Lernenden zügig bearbeitet, insbesondere da sie in den vorhergehenden Phasen bereits Ideen gesammelt hatten.

Besonders positiv waren die Ergebnisse der Transferphase. In dieser Phase verwendeten die Lernenden die neu erlernte Struktur im Rollenspiel, was zur Anwendung des Wissens in einer praktischen Handlung führte. Auf diese Weise wurde das Wissen nicht nur als theoretisches Grammatikwissen bewahrt, sondern in Handlungswissen umgewandelt, was die Durchführung von Kommunikation förderte.

Für die erste Gruppe war der Einsatz digitaler Medien eine besondere Überraschung, da sie zum ersten Mal solche Aufgaben bearbeiteten, die die Lernenden aktiv in den Lernprozess einbezogen und sofortiges Feedback gaben, was den Lernfortschritt unterstützte. Dies führte zu einer gesteigerten Motivation, da die Lernenden sich mit diesen Medien vertraut machten und nicht auf die Hilfe anderer angewiesen waren. Sie übernahmen eine aktive Rolle im Lernprozess und arbeiteten selbstständig, während verschiedene Sozialformen der Arbeit gefördert wurden. Wichtig war dabei, dass die Vielfalt der Übungen verschiedene Kanäle und Sinne ansprach, was zu positiven Lernerfahrungen führte und individuelle Lernwege ermöglichte.

Die Übungen auf Online-Plattformen halfen den Lernenden, das grammatische Phänomen auf unterhaltsame Weise zu üben, ihr Grammatikwissen zu überprüfen und zu vertiefen, während die

Lehrperson sie im Hintergrund unterstützend begleitete. Der Einsatz digitaler Medien diente als Anreiz, über eigene Erlebnisse zu sprechen, wovon insbesondere Lernende mit unterschiedlichem Sprachniveau und verschiedenen Interessen profitierten.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass beide Gruppen von den eingesetzten Methoden und Materialien profitierten. Die erste Gruppe zeigte besondere Fortschritte durch den Einsatz digitaler Medien, während die zweite Gruppe durch die systematische Herangehensweise und die schrittweise Annäherung an kommunikative Aufgaben große Lernfortschritte erzielte.

Gruppe A hat sich als erfolgreicher als Gruppe B erwiesen, und das lässt sich durch mehrere Faktoren erklären, die im Unterrichtsverlauf und den angewandten Methoden liegen.

Der Einsatz digitaler Medien spielte eine zentrale Rolle. Diese Medien boten interaktive und ansprechende Übungen, die den Lernprozess dynamischer und interessanter gestalteten. Dies führte zu einer höheren Motivation und einem größeren Interesse der Lernenden, da sie aktiv in den Lernprozess einbezogen wurden. Ein weiterer Vorteil der digitalen Tools war das sofortige Feedback, das den Lernenden half, ihre Fehler schnell zu erkennen und zu korrigieren. Dies förderte ein schnelles und effektives Lernen, da die Lernenden unmittelbar ihre Fortschritte sehen konnten. Zudem konnten die Lernenden in Gruppe A dank der digitalen Medien selbstständig arbeiten und mussten sich weniger auf die Hilfe anderer verlassen. Dies stärkte ihr Selbstvertrauen und ihre Fähigkeit, eigenständig Probleme zu lösen.

Die Vielfalt der Übungen und Sinneskanäle war ein weiterer wichtiger Faktor. Die digitalen Medien ermöglichten den Einsatz von Übungen, die verschiedene Sinne ansprachen und unterschiedliche Lernkanäle nutzten. Dies förderte positive Lernerfahrungen und ermöglichte es den Lernenden, ihren individuellen Lernweg zu finden. Durch die digitalen Medien wurden verschiedene Sozialformen der Arbeit, wie Gruppenarbeit oder individuelle Aufgaben, gefördert. Dies unterstützte die Lernenden dabei, in verschiedenen Kontexten zu lernen und ihre sozialen Fähigkeiten zu stärken.

Ein weiterer Vorteil war die aktive Rolle der Lernenden. In Gruppe A übernahmen die Lernenden eine aktivere Rolle in ihrem Lernprozess, da sie durch die digitalen Medien mehr Kontrolle über ihre Lernumgebung und -methoden hatten. Dies förderte ihre Selbstständigkeit und Motivation. Durch die interaktiven und praktischen Übungen konnten die Lernenden das theoretisch erlernte Wissen in die Praxis umsetzen, was zu einer tieferen und nachhaltigeren Verankerung des Wissens führte.

Auch die Förderung der Kommunikation war ein entscheidender Faktor. Die Transferphase beinhaltete Rollenspiele und kommunikative Aufgaben, die die Lernenden dazu anregten, das Gelernte in realen Gesprächssituationen anzuwenden. Dies förderte ihre Kommunikationsfähigkeiten und machte das Lernen relevanter und praxisnäher. Der Einsatz digitaler Medien diente zudem als Anreiz, über eigene Erlebnisse zu sprechen, was besonders Lernenden mit unterschiedlichem Sprachniveau und verschiedenen Interessen zugutekam. Dies unterstützte eine tiefere Auseinandersetzung mit dem Lernstoff und förderte den Austausch unter den Lernenden.

Insgesamt zeigte Gruppe A größere Fortschritte und eine höhere Motivation als Gruppe B, weil die digitalen Medien den Lernprozess dynamischer, interaktiver und selbstständiger gestalteten. Diese Methoden unterstützten die Lernenden dabei, ihr Wissen effektiver zu vertiefen und anzuwenden, was zu besseren Ergebnissen führte.

### **13. Schlussfolgerung**

Die vorliegende Arbeit untersuchte den Einsatz digitaler Medien im DaF-Grammatikunterricht auf A2-Niveau, basierend auf dem Phasenmodell von Raabe. Ziel war es, durch den Entwurf von Unterrichtseinheiten für zwei verschiedene Gruppen – eine mit und eine ohne digitale Medien – den Beitrag digitaler Technologien zur Effektivität des Grammatikunterrichts zu analysieren. Die didaktische Grammatik spielte hierbei eine zentrale Rolle, da sie das Erlernen und Behalten grammatischer Strukturen unterstützt und auf die Zwecke des Fremdsprachenunterrichts ausgerichtet ist.

Im theoretischen Teil der Arbeit wurden die grundlegenden Prinzipien und Methoden der Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht umfassend beleuchtet. Hierbei wurden sowohl linguistische als auch didaktische Grammatikbegriffe und Theorien eingehend untersucht. Besonders berücksichtigt wurde der Begriff der sprachbezogenen Kognitivierung sowie die Faktoren, die die Wirksamkeit der expliziten Grammatikvermittlung beeinflussen. Des Weiteren wurden die Typologie grammatischer Übungen und Aufgaben nach Häussermann/Piepho sowie innovative Konzepte im Grammatikunterricht ausführlich diskutiert. Ein weiterer wichtiger Schwerpunkt lag auf der Rolle digitaler Technologien im Fremdsprachenunterricht. Die Arbeit



reflektierte den Beitrag dieser Technologien zur Förderung des konstruktivistischen Lernens, beschrieb ihre Typologie im DaF-Unterricht und evaluierte ihre Vor- und Nachteile. Dabei wurden spezifische digitale Werkzeuge wie audiovisuelle Medien, Learning Apps und Padlet hinsichtlich ihres didaktischen Einsatzes untersucht.

Im praktischen Teil der Arbeit wurden die theoretischen Konzepte konkret in Unterrichtseinheiten umgesetzt. Die Grammatikarbeit wurde in verschiedenen Phasen realisiert, um eine systematische und effektive Planung zu gewährleisten, die dem induktiven Verfahren bei der Kognitivierung folgt. Für die korrekte Auswahl von Übungen und Aufgaben waren sowohl die Übungsprinzipien und -kriterien als auch die Übungstypologien entscheidend, die zur Verbesserung der Unterrichtspraxis dienen. Dabei stützte ich mich auf das Erfahrungswissen der Lerner, um die Effektivität der Grammatikvermittlung zu maximieren. Die Übungen und Aufgaben der jeweiligen Phasen wurden so gestaltet, dass sie einen nützlichen und relevanten Inhalt bieten, der das Interesse der Lerner berücksichtigt und sie motiviert. Diese Aufgaben wurden auf das Niveau der Lerner abgestimmt, spielerisch im Unterricht eingesetzt und regten die Lernenden aktiv zum Sprechen an. Sowohl geschlossene Übungen als auch offene, kreative Aufgaben boten den Lernenden die Möglichkeit, ihre Grammatikkenntnisse in der Zielsprache kommunikativ in wirklichkeitsnahen Situationen anzuwenden. Zudem schuf ein stark differenziertes Übungs- und Aufgabenangebot positive Einstellungen zum Grammatikunterricht, indem es die Nützlichkeit grammatischer Strukturen für eine erfolgreiche kommunikative Anwendung vermittelte.

Es zeigte sich, dass der Einsatz digitaler Medien eine signifikante Unterstützung bei der Vermittlung grammatischer Strukturen bieten kann, insbesondere wenn die Lehrenden über ausreichende technische und didaktische Kompetenzen verfügen. Digitale Medien ermöglichen die Bereitstellung interaktiver und multimedialer Lernmaterialien, die die Lernmotivation steigern und differenzierte Lernmöglichkeiten bieten. Die Reflexion ihrer Effizienz verdeutlichte jedoch, dass ihr Einsatz gut geplant sein muss, um die gewünschten Lernziele zu erreichen. Die Flexibilität und Anpassungsfähigkeit des Unterrichts an verschiedene Lernbedingungen und eventuelle technische Herausforderungen bleibt dabei eine entscheidende Voraussetzung für den Erfolg im Grammatikunterricht.

Gleichzeitig wurde auch deutlich, dass eine medienfreie Unterrichtsgestaltung eine wertvolle Alternative darstellen kann, insbesondere in Situationen, in denen technische Schwierigkeiten auftreten oder wenn Informatikräume, besonders in öffentlichen Schulen, nicht verfügbar sind. Eine

*Despoina Klapaki: Die Vermittlung des Perfekts auf Niveau A1 mit Hilfe von innovativen Konzeptionen*

medienfreie Unterrichtsgestaltung kann die Lehrenden und Lernenden auf grundlegende didaktische Methoden und persönliche Interaktionen fokussieren, wodurch trotz fehlender digitaler Unterstützung ein effektiver Grammatikunterricht realisiert werden kann. So bietet sie eine solide Basis, die unabhängig von technischen Ressourcen funktioniert und daher besonders in weniger gut ausgestatteten Schulen oder bei technischen Ausfällen eine verlässliche Alternative darstellt.

## **14. Literaturverzeichnis**

- Bimmel, P./Kast, B./Neuner, G. (2011): Deutschunterricht planen neu. München:Goethe Institut.
- Bohn, R. (2000): Probleme der Wortschatzarbeit. Fernstudienheit. München: 22 Langenscheidt, Goethe Institut.
- Bußmann, H. (2008): Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart: Kröner.
- Chudak, S. (2008): Training von Lernstrategien und –techniken für die Arbeit an der Grammatik in Lehrwerken für den DaF-Unterricht. In: Chlosta, Christoph / Leder, Gabriela / Krischer, Barbara (Hg.): Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. Tagungsband der 35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2007 an der freien Universität Berlin. Göttingen: Universitätsverlag, 125-140.
- Chrissou, M. (2005): Telekommunikative Projektarbeit im Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“. Eine konstruktivistische orientierte Studie. Hamburg: Dr. Kovac.
- Chrissou, M. (2010): Technologiegestützte Lernwegzeuge im konstruktivistisch orientierten Fremdsprachenunterricht. Zum Lernpotenzial von Autoren- und Konkordanzsoftware. Hamburg: Dr. Kovac.
- Ehnert, R. (2001): Unterrichtsplanung, -gestaltung und -evaluation. Patra: EAII.Band A.
- Funk, H./Koenig, M. (1991): Grammatik lehren und lernen. Langenscheidt. Berlin.
- Huneke, H.-W. / Steinig W. (2000): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt.
- Huneke, H.- W. / Steinig W. (2010): Deutsch als Fremdsprache, eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Hielscher,M./ Hartmann,W./ Rothlauf,F. (2013): Entwicklung eines Autorenwerkzeuges für digitale, multimediale und interaktive Lernbausteine im Web 2.0. Online: [delfi\\_2013\\_learningapps.pdf](https://delfi_2013_learningapps.pdf) ([infosense.ch](https://infosen.ch)) (Stand: 05.04.2024).
- Klosa, A. Etl. (Hrsg.) (1998): Duden B.d. 4: Grammatik der Deutschen Gegenwartssprache. Mannheim: Duden.
- Möllering, M. (2001): Unterrichtsplanung, -gestaltung und –evaluation. Patra: EAII, Band C.
- Montessori, M. (1956): The Human Tendencies and Montessori Education. Association Montessori Internationale.

Lawrenz, B. (2006): Plädoyer für eine gehirngerechtere Vermittlung des syntaktischen Wortes – oder: Das didaktische Dilemma mit dem Lemma. In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung 44, S.3-9.

Liedke-Göbel, M. (2005): Linguistik und Fremdsprachendidaktik. München: Mimeo.

Quetz, J. (2002): Neue Sprachen lehren und lernen. (Jürgen Quetz & Gerhard von der Handt, Hrsg.), Perspektive Praxis. Bielefeld: Bertelsmann: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Online: [Neue Sprachen lehren und lernen \(die-bonn.de\)](http://neue-sprachen-lehren-und-lernen.die-bonn.de) (Stand: 14.04.2024).

Raabe, H. (2001): Grammatik und ihre Vermittlung im Fremdsprachenunterricht, Band B. Πάτρα: EAI.

Raabe, H. (2001b): Grammatik und ihre Vermittlung im Fremdsprachenunterricht, Band D. Πάτρα: EAI.

Raabe, H. (2002a): Grammatik und ihre Vermittlung im Fremdsprachenunterricht. Patra: EAI, Band B, (ΓΕΠ 62/2).

Raabe, H. (2002b): Grammatik und ihre Vermittlung im Fremdsprachenunterricht. Patra: EAI, Band C, (ΓΕΠ 62/3).

Wicke, R. E. (2004): Aktiv und kreativ lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht. 1. Aufl. Ismaning: Max Hueber Verlag.

Roche, J. (2008): Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik, 2. überarb. u. erweiter. A. Tübingen: Narr Francke.

Roche, J. (2020): Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik. Aufl. 4. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Rösler, D. (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.

Rüschhoff, B. (2009): "Digitale Medien und prozessorientiertes Lernen zur Förderung sprachlicher und strategischer Kompetenz im Fremdsprachenlernen." Fremdsprachen Lehren und Lernen. Online: <https://docplayer.org/61492053-Digitale-medien-und-prozessorientiertes-lernen-zur-foerderung-sprachlicher-und-strategischer-kompetenz-im-fremdsprachenlernen.html> (Stand: 14.04.2024).

Solmecke, G. (1993): Texte hören, lesen und versprechen: Eine Einführung in die Schulung der

*Despoina Klapaki: Die Vermittlung des Perfekts auf Niveau A1 mit Hilfe von innovativen Konzeptionen*

rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Langenscheidt.

Storch, G. (1999): Deutsch als Fremdsprache- Eine Didaktik. München: Fink.

Thaler, E. (2007): Schulung des Hör-Seh-Verstehens. In: Praxis Fremdsprachenunterricht 4/ 2007.

Tönschoff, W. (1995): Entscheidungsfelder der sprachbezogenen Kognitivierung. In: Gnutzmann, Claus/ Königs G. Frank (Hrsg.): Perspektiven des Grammatikunterrichts. Tübingen: Narr 225-244.

Tsokoglou, A. (2002): Grammatik und ihre Vermittlung im Fremdsprachenunterricht. Postgraduiertenstudium in Deutsch als Fremdsprache. Band A. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

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

## **Quellen aus dem Internet**

„Auf dem Weg zu mehr Kollaboration: Kollaboratives Lernen als Ansatz der Lehrkräfteprofessionalisierung in der Grundbildung“. Online: [Auf dem Weg zu mehr Kollaboration: Kollaboratives Lernen als Ansatz der Lehrkräfteprofessionalisierung in der Grundbildung | Zeitschrift für Weiterbildungsforschung \(springer.com\)](#) (Stand: 10.02.2024)

„Das Perfekt“. Online: [Microsoft Word - perfekt \(mein-deutschbuch.de\)](#) (Stand: 14.05.2024).

„Grammatik sinnvoll und effektiv unterrichten“ Online: [Grammatik sinnvoll und effektiv unterrichten – öbv Magazin \(oebv.at\)](#) (Stand: 04.03.2024).

„Die Macht der audiovisuellen Medien: wie sie unsere Sinn verzaubern!“ Online: [Die Macht der audivisuellen Medien: Wie sie unsere Sinne verzaubern! | Actualizado Mai 2024 \(korpeen.de\)](#) (Stand: 24.05.2024).

„Grammatikalisierung und Textualisierung – „Konjunktionen“ im Schriftspracherwerb“. Online: [Grammatikalisierung und Textualisierung – „Konjunktionen“ im Schriftspracherwerb \(degruyter.com\)](#) (Stand: 10.02.2024).

„Grammatische Schwierigkeitsbereiche“. Online: [Spiele zu gr \(uni-due.de\)](#) (Stand: 10.02.2024).

„Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen“ Online: [Goethe-Institut - Gemeinsamer](#)

*Despoina Klapaki: Die Vermittlung des Perfekts auf Niveau A1 mit Hilfe von innovativen Konzeptionen*

[europäischer Referenzrahmen für Sprachen](#) (Stand: 31.03.2024).

„Kollaboratives Lernen: Definition, Lerntheorien und Beispiele“. Online: [Kollaboratives Lernen: Definition, Theorien & Beispiele | Personio](#) (Stand: 10.02.2024).

„Steckbrief: LearningApps“. Online: [LearningApps – IQES \(iqesonline.net\)](#) (Stand: 06.04.2024).

„Lernen und Lehren mit digitalen Medien: Eine Standortbestimmung“. Online: [Lernen und Lehren mit digitalen Medien: Eine Standortbestimmung | Zeitschrift für Erziehungswissenschaft \(springer.com\)](#) (Stand: 10.02.2024)

„Learning Apps: Webbasierte Anwendung zum Erstellen interaktiver Lernbausteine“. Online: [LearningApps \(lehrerweb.wien\)](#) (Stand: 23.05.2024)

„Multimediales Lernen: Wie funktioniert das eigentlich?“. Online: [Multimediales Lernen: Wie funktioniert das eigentlich? - deutsch-klett.de](#) (Stand: 10.02.2024).

„Individualisiertes Lernen“. Online: [\(PDF\) Individualisiertes Lernen \(researchgate.net\)](#) (Stand: 10.02.2024).

„Padlet: Die digitale Pinnwand für den Unterricht“. Online: [Digitaler Unterricht - Padlet: Die digitale Pinnwand für den Unterricht - Das Deutsche Schulportal \(deutsches-schulportal.de\)](#) (Stand: 06.04.2024).

„Padlet – die digitale Pinnwand fürs Klassenzimmer“. Online: [Padlet - die digitale Pinnwand fürs Klassenzimmer - VIBOS](#) (Stand: 09.05.2024).

„Rollenspiel“. Online: [Rollenspiele | Zentrum für innovatives Lehren und Lernen | Universität von Nord-Illinois \(niu.edu\)](#) (Stand: 23.05.2024).

## **Lehrwerk**

Swerlova (2017): Deutschprofis A2. Kursbuch mit Audios Online. Athen: Klett Hellas.

## **Internetseiten**

„LearningApps.org“. Online: [LearningApps.org - interaktive und multimediale Lernbausteine](#) (Stand: 05.06.2024)

„Padlet“. Online: [Πίνακας διαχείρισης | Padlet](#) (Stand: 05.06.2024)

*Despoina Klapaki: Die Vermittlung des Perfekts auf Niveau A1 mit Hilfe von innovativen Konzeptionen*

### **Lehrmaterial**

**Video :** Titel “Deutsch lernen mit Dialogen-die wichtigsten Verben im Perfekt und Präsens“  
[Deutsch lernen mit Dialogen | die wichtigsten Verben im Perfekt und Präsens \(youtube.com\)](#) (Stand: 05.06.2024)


*Despoina Klapaki: Die Vermittlung des Perfekts auf Niveau A1 mit Hilfe von innovativen Konzeptionen*

## ANHANG



## Die Deutschprofis A2, Kursbuch Seite 8

**MEIN SOUVENIR**



**Lisa:** Meine Oma und ich waren im Sommer zwei Wochen in Griechenland auf der Insel Zakynthos. Da leben ganz große Meeresschildkröten. Am Strand habe ich viele Nester gefunden, aber ich habe keine Schildkröte gesehen. Ich war schon sehr traurig. Dann haben meine Oma und ich eine Schifffahrt gemacht. Im Wasser waren ganz viele Tiere, die waren etwa einen Meter groß! Am letzten Tag habe ich am Flughafen eine Stoffschildkröte für 20 Euro gekauft. Die liegt jetzt auf meinem Bett.

**Lukas:** In den Winterferien war ich mit meinen Eltern in der Schweiz. In Luzern haben wir eine Stadtrundfahrt gemacht. In einem Souvenirladen habe ich ein Kindertaschenmesser gesehen. Es hatte 10 verschiedene Werkzeuge. Es hat 30 Euro gekostet – mein ganzes Taschengeld! Aber ich habe es mit meinem Vater zusammen gekauft. Ich finde es so cool!

**Alexa:** Im August waren meine Schwester und ich bei meiner Tante zu Besuch in Russland. Moskau war sehr interessant, aber ich hatte ein bisschen Angst. Überall waren sehr viele Menschen und Autos. Einmal waren wir im Matroschka-Museum, da gibt es typisch russische Holzpuppen. Und da habe ich eine Matroschka gekauft. Sie hat nur 3 Euro gekostet.

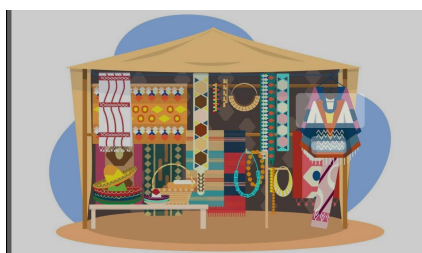
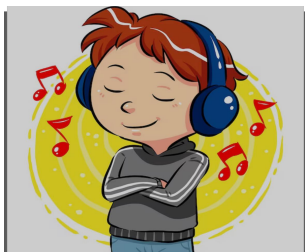
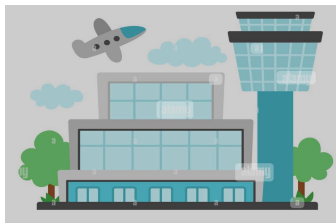
**2 a. Überflieg die Texte. Ordne die Fotos von Seite 7 zu.**

**b. Lies die Texte. Ergänze die Informationen.**

	Lisa	Lukas	Alexa
Wo war er / sie?		in der Schweiz	
Welches Souvenir hat er / sie gekauft?			eine Holzpuppe
Wo hat er / sie es gekauft?	am Flughafen		
Was hat es gekostet?			

8 acht

**Photokopie A**



## **Übung 1**

**Was hast du in den Osterferien gemacht?**

1. Ich habe den ganzen Tag \_\_\_\_\_ gespielt.



2. Er hat \_\_\_\_\_ gehört.



3. Ich bin ans \_\_\_\_\_ gefahren.



4. Ich habe \_\_\_\_\_ gegessen.



5. Wir haben rote \_\_\_\_\_ gepeckt.



6. Max hat \_\_\_\_\_ gekauft.



7. Der \_\_\_\_\_ hat viele Möhre gegessen.



## **Übung 2**

**Ergänze das Hilfsverb haben richtig!**

***Haben x2, habe, habt, hat x2, hast***

1. Ben \_\_\_\_\_ Pizza geschmeckt.
2. Die Kinder \_\_\_\_\_ jeden Tag den Bus gewartet.
3. Ich \_\_\_\_\_ Fußball gespielt.
4. \_\_\_\_\_ du neue Brille gekauft?
5. Wir \_\_\_\_\_ viele Süßigkeiten gegessen.
6. \_\_\_\_\_ ihr auf der Party viel getanzt?
7. Was \_\_\_\_\_ Sie heute gekocht, Frau Schmidt?
8. Alina \_\_\_\_\_ ein neues Buch gelesen.

### **Übung drei**

#### **Ergänze die Verben in den Lücken!**

*hören - surfen - suchen - machen - kaufen - kochen - tanzen - spielen*

1. Am Samstag \_\_\_\_\_ wir auf die Wellen \_\_\_\_\_ .
2. Bruno \_\_\_\_\_ Musik \_\_\_\_\_ .
3. Sara \_\_\_\_\_ gern Gitarre \_\_\_\_\_ .
4. Du \_\_\_\_\_ am Wochenende die Hausaufgaben \_\_\_\_\_ .
5. Die Mädchen \_\_\_\_\_ ihr Lieblingsessen \_\_\_\_\_ .
6. Ich \_\_\_\_\_ meine Brille \_\_\_\_\_ .
7. Wir \_\_\_\_\_ viel \_\_\_\_\_ .
8. Herr Müller \_\_\_\_\_ neue Schuhe \_\_\_\_\_ .

### **Übung vier**

#### **Was hast du am Wochenende gemacht ?**

**Tanzen**

**spielen**

**sehen**

**kaufen**

**machen**

**finden**

.....

### **Rollenspiel**

Partner A: Du bist ein Interviewer/in und du möchtest Information über die Ferien deines Partners sammeln. Begrüße deinen Partner und stell mindestens fünf Fragen!

*z.B. Was hast du in den Ferien gemacht ?*

Bedanke dich zum Schluss für das Gespräch!

Partner B: Du gibst Informationen über deine Ferien. Was hast du oder nicht gemacht? Begrüße deinen Partner und stell mindestens fünf Sätze!

*z.B. Ich habe/bin .....*

Bedanke dich zum Schluss für das Gespräch!

iv) Evaluationsfragebogen

Φύλλο Αυτοαξιολόγησης στην παραγωγή προφορικού λόγου			
Όνομα:			
Στο σημερινό μάθημα έμαθα			
1	να κάνω διάλογο, λαμβάνοντας υπόψη τη διαφορά ηλικίας του συνομιλητή μου		
2	Να ρωτώ και να απαντώ για προσωπικά στοιχεία, επιθυμίες και να εκφράζω ευχές		
3	Να δίνω προφορικά πληροφορίες, που περιέχονται σε μικρά ελληνικά κείμενα, σε συνομήλικα γερμανόφωνα άτομα		
Δραστηριότητες			
Έγραψα λέξεις			
Δημιούργησα προφορικά ερωτήσεις και απαντήσεις για τις ανάγκες ενός διαλόγου			
Μετέφερα συγκεκριμένες πληροφορίες, που μου ζητήθηκαν από μικρά ελληνικά κείμενα, στα γερμανικά			
Λάθη			
όταν μίλησα			
Όταν μετέφερα πληροφορίες, είτε γιατί έκανα λάθη μιλώντας στα γερμανικά, είτε γιατί μετέφερα διαφορετικές πληροφορίες απ αυτές που μου ζητούσαν			
Σχόλια για τη διδακτική ενότητα			
Τι σου άρεσε;			
.....			
.....			
Τι δεν σου άρεσε;			
.....			
.....			

Θα ήθελες ν ασχοληθούμε πάλι σε επόμενα μαθήματα με τέτοιου είδους ασκήσεις;			
.....			
.....			