



ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΗ

ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΓΕΡΜΑΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Die Grammatikvermittlung im Unterricht Deutsch als Fremdsprache:
Unterrichtsphasen und Übungstypologie am Beispiel der Didaktisierung der
Hilfsverben auf Anfängerniveau**

**Η εκμάθηση της γραμματικής στο μάθημα της Γερμανικής ως ξένης γλώσσας: φάσεις
διδασκαλίας και τυπολογία ασκήσεων στο παράδειγμα της διδασκαλίας των
βοηθητικών ρημάτων σε αρχάριο επίπεδο**

Galetsellis Michail-Taxiarchis

A.M. 131148

ΕΠΙΒΛΕΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΜΑΡΚΟΥ ΒΑΣΙΛΙΚΗ

ΠΑΤΡΑ, ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2021

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



Galetsellis Michail-Taxiarchis

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Δρ. Μάρκου Βασιλική

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

Dr. Seel Olaf Immanuel

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ, Επίκ. Καθ. Τμήματος
Ξένων Γλωσσών, Μετάφρασης και
Διερμηνείας, Ιόνιο Πανεπιστήμιο,
Κέρκυρα.

Πάτρα, Σεπτέμβριος 2021

«Θα ήθελα να ευχαριστήσω αρχικά, την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κ. Βασιλική Μάρκου για το άρτιο υλικό που μου παρείχε και για την αμέριστη βοήθεια και υπομονή της κατά τη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την υπομονή τους όλο αυτό το διάστημα, καθώς και για τις αρχές με τις οποίες με εμπότισαν, όπως και τους φίλους μου Ευριπίδη, Στέλιο και Ανδρέα για την ψυχολογική υποστήριξή τους όλο αυτό το διάστημα».

Zusammenfassung

Die Grammatikvermittlung im kommunikativen Fremdsprachenunterricht ist von besonderer Bedeutung. Der Grammatikunterricht ist sehr wichtig, damit man grammatische Phänomene im Alltag richtig benutzen kann. Sowohl die Unterrichtsphasen als auch die verschiedenen grammatischen Übungen und Aufgaben machen die Lernenden fähig dazu, ein grammatisches Phänomen zu beherrschen. Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich sowohl mit den theoretischen Grundlagen der Grammatikvermittlung im kommunikativen Fremdsprachenunterricht und mit der praktischen Durchführung eines Grammatikunterrichts im Anfängerniveau. Das Ziel der Untersuchung ist herauszufinden, welche Übungen und Aufgaben für jede Phase der Vermittlung des grammatischen Phänomens geeignet sind, was am Beispiel der Didaktisierung der Hilfsverben veranschaulicht wird.

Im theoretischen Teil wird auf die didaktische und linguistische Grammatik, die Grammatik in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts und die Modelle grammatischer Beschreibung, die Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht, die Unterrichtsphasen, die grammatischen Übungen, die Grammatikvermittlung im Anfängerniveau und die neuen Ansätze in der Grammatikvermittlung eingegangen. Im praktischen Teil wurde das grammatische Phänomen des Präteritums der Hilfsverben „sein“ und „haben“ an einem Lernenden im Anfängerniveau vermittelt. Das Unterrichtsmaterial wurde im Rahmen der Untersuchung erstellt und es besteht aus verschiedenen Übungen und Aufgaben für jede Unterrichtsphase. Um die Eignung der Übungen und Aufgaben zu überprüfen, wurden ein Lehrerbeobachtungsbogen und ein Schülerfragebogen verwendet. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass auch im Anfängerniveau alle Phasen der Grammatikvermittlung durchgeführt werden können, dass eine Vielzahl von Übungen und Aufgaben flexibel und kreativ eingebettet werden können und dass sie das Interesse der Lernenden erwecken, indem sie visuelle Mittel, neue Medien und eine spielerische Form miteinbeziehen.

Schlüsselwörter

Grammatikvermittlung, Kognitivierung, grammatische Übungen und Aufgaben, Unterrichtsphasen, Anfängerniveau.

Περίληψη

Η μετάδοση της γραμματικής στο επικοινωνιακό ξενόγλωσσο μάθημα είναι ιδιαίτερης σημασίας. Το μάθημα της γραμματικής είναι πολύ σημαντικό, έτσι ώστε κάποιος να μπορεί να χρησιμοποιήσει σωστά γραμματικά φαινόμενα στην καθημερινότητα. Τόσο οι φάσεις διδασκαλίας, όσο και οι διαφορετικές γραμματικές ασκήσεις καθιστούν έναν μαθητή ικανό να κατέχει ένα γραμματικό φαινόμενο. Η παρούσα διπλωματική εργασία ασχολείται τόσο με τις θεωρητικές βάσεις της μετάδοσης της γραμματικής στο επικοινωνιακό ξενόγλωσσο μάθημα, όσο και με την πρακτική διεξαγωγή ενός γραμματικού μαθήματος σε αρχάριο επίπεδο. Στόχος της έρευνας είναι να διαπιστωθεί ποιές ασκήσεις είναι κατάλληλες για κάθε φάση της μετάδοσης του γραμματικού φαινομένου, κάτι το οποίο διευκρινίζεται στο παράδειγμα της διδαχής των βοηθητικών ρημάτων.

Στο θεωρητικό μέρος ερευνάται η διδακτική και γλωσσολογική γραμματική, η γραμματική στην ιστορία τους ξενόγλωσσου μαθήματος και τα μοντέλα γραμματικής περιγραφής, ο ρόλος της γραμματικής στο ξενόγλωσσο μάθημα, οι φάσεις διδασκαλίας, οι γραμματικές ασκήσεις, η μετάδοση της γραμματικής σε αρχάριο επίπεδο και οι νέες προσεγγίσεις στη μετάδοση της γραμματικής. Στο πρακτικό μέρος μεταδίδεται το γραμματικό φαινόμενο του παρατατικού των βοηθητικών ρημάτων „έχω“ και „είμαι“ σε έναν μαθητή σε αρχάριο επίπεδο. Το διδακτικό υλικό κατασκευάστηκε στο πλαίσιο της έρευνας και αποτελείται από διαφορετικές ασκήσεις για κάθε φάση διδασκαλίας. Για να εξακριβωθεί η καταλληλότητα των ασκήσεων χρησιμοποιήθηκαν ένα έντυπο παρατήρησης για το δάσκαλο και ένα ερωτηματολόγιο για το μαθητή. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι όλες οι φάσεις της μετάδοσης της γραμματικής μπορούν να διεξαχθούν επίσης σε αρχάριο επίπεδο, ότι μία ποικιλία ασκήσεων μπορούν να ενσωματωθούν εύελικτα και δημιουργικά και ότι αυτές ξυπνούν το ενδιαφέρον των μαθητών με το να συμπεριλαμβάνουν οπτικά μέσα, νέα μέσα και μία παιγνιώδη μορφή.

Λέξεις – Κλειδιά

Μετάδοση γραμματικής, Συνειδητοποίηση, Γραμματικές ασκήσεις, Φάσεις Διδασκαλίας, Αρχάριο επίπεδο.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	10
2. Didaktische vs linguistische Grammatik	12
Faktoren der Umformung einer linguistischen Grammatik in eine didaktische	14
3. Die Grammatik in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts –Theorien grammatischer Beschreibung.	15
a. Traditionelle Grammatik	16
b. Strukturalismus	17
c. Generative Grammatik	18
d. Dependenzgrammatik.....	19
e. Pragmatik	19
4. Die Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht	20
4.1 Grammatische Kognitivierung	21
4.2 Explizite vs implizite Kognitivierung	23
4.3 Formen der Kognitivierung	24
4.4 SOS Methode.....	26
5. Die Unterrichtsphasen bei der Grammatikvermittlung	27
5.1 Das klassische Phasenmodell	27
5.2 Das Modell Didaktische Analyse	30
6. Übungen und Aufgaben im Grammatikunterricht	32
6.1 Übung oder Aufgabe?	32
6.2 Aufbau grammatischer Übungen und Aufgaben	34
6.3 Übungstypologie.....	35
6.4 Beurteilung von Übungen und Aufgaben	38
7. Die Grammatikvermittlung im Anfängerniveau	39
8. Neue Ansätze bei der Grammatikvermittlung	41
8.1 Lernen durch Spielen	42

8.2	Visuelle Medien.....	42
8.3	Neue Medien	44
8.4	Lernaufgaben und Projekte	45
9.	Die empirische Untersuchung.....	47
9.1	Ziel der Untersuchung, Fragen und methodisches Vorgehen	47
9.2	Die Rahmenbedingungen	48
9.3	Das grammatische Phänomen: Sachanalyse.....	48
9.5	Durchführung	56
9.6	Ergebnisse	57
10.	Auswertung der Analyseergebnisse.....	62
	Anhang.....	1

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Verlaufsthema der SOS Methode.....Seite 23

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Unterrichtsphasen im Modell Didaktische Analyse.....Seite 28

Tabelle 2: Übungstypologie von Häussermann/Piepho.....Seite 33

Tabelle 3: Übungen/Aufgaben in den einzelnen Phasen der Grammatikvermittlung....Seite 51

Tabelle 4: Geeignete Übungen/Aufgaben für jede Phase im Anfängerniveau für Jugendliche.....Seite 60

1. Einleitung

In der vorliegenden Diplomarbeit befasse ich mich mit dem Grammatikunterricht. Der Grammatikunterricht ist ein wichtiger Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts, das sehr zum Spracherwerb beiträgt. Grammatikunterricht hat eine große Geschichte und wurde anhand vieler didaktischer Methoden den Lernenden unterrichtet. Die Methode, anhand derer heutzutage die Didaktisierung der Grammatik verwirklicht wird, ist die kommunikativ-pragmatisch orientierte Methode. Sprachbezogene Kognitivierung ist ebenso wichtig, damit der/die Lerner/Lernerin die neue grammatische Struktur versteht. Kinder und Jugendliche im Anfängerniveau brauchen eine implizite Grammatikvermittlung, damit sie das grammatische Phänomen verstehen. Der Grammatikunterricht hat aber auch mit grammatischen Übungen und Aufgaben zu tun, damit die Lernenden die Grammatik festigen und sie im Alltag verwenden können.

Ich wollte mich mit diesem Thema beschäftigen, weil ich Grammatik interessant finde und damit ich sie besser Kindern und Jugendlichen im Anfängerniveau im Fremdsprachenunterricht vermitteln kann. Ziel meiner Diplomarbeit ist die Behandlung der Unterrichtsphasen und der grammatischen Übungen und Aufgaben im Anfängerniveau. Meine Berufserfahrung hat mir gezeigt, dass die meisten Lehrwerke viele Phasen der Grammatikvermittlung vernachlässigen; vor allem der Transferphase wird kaum Aufmerksamkeit gewidmet. Die praktische Untersuchung meiner Diplomarbeit läuft am Beispiel eines bestimmten grammatischen Phänomens, des Präteritums der Hilfsverben *haben* und *sein*, ab.

Die vorliegende Diplomarbeit weist folgende Struktur auf: Im zweiten Kapitel befasse ich mich mit der didaktischen und linguistischen Grammatik und die Faktoren, die zur Umformung der linguistischen in eine didaktische Grammatik eine Rolle spielen. Im dritten Kapitel beschäftige ich mich mit der Geschichte der Grammatik im Fremdsprachenunterricht, den Modellen grammatischer Beschreibung und mit der Pragmatik. Im vierten Kapitel analysiere ich die Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht. Ich präsentiere die sprachbezogene Kognitivierung, die in implizite und explizite geteilt wird und ich berichte von ihren Formen. Im fünften Kapitel stelle ich die Unterrichtsphasen nach dem klassischen Phasenmodell und dem Modell Didaktische Analyse dar. Im sechsten Kapitel analysiere ich die Übungen und Aufgaben im Grammatikunterricht. Ich beziehe mich auf die Unterschiede

und Gemeinsamkeiten von beiden, ihren formalen Aufbau, ihre Typologie und ihre Beurteilungskriterien. Das siebte Kapitel hat mit der Grammatikvermittlung im Anfängerniveau und das achte Kapitel mit den neuen Ansätzen zur Grammatikvermittlung zu tun, wozu die Spiele, die visuellen Medien, die neue Medien und die Lernaufgaben und Projekte gehören.

Im neunten Kapitel analysiere ich die empirische Untersuchung, wobei die Ziele der Untersuchung, die Fragen und das methodische Vorgehen, die Rahmenbedingungen, die Sachanalyse der grammatischen Struktur, die Unterrichtsplanung und die erstellten Übungen und Aufgaben, die Durchführung des Unterrichts und die Ergebnisse enthalten werden. Im zehnten Kapitel gibt es die Schlussfolgerungen aus der Untersuchung.

2. Didaktische vs linguistische Grammatik

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der linguistischen Grammatik und die Faktoren der Umformung dieser in eine didaktische. Keine linguistische Grammatik kann direkt im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden und deshalb muss sie in eine didaktische umgeformt werden.

Der Begriff der Grammatik ist ein komplexer und vielseitiger Begriff, der in dem Verlauf der Geschichte viele verschiedene Definitionen zugeschrieben wurde. Die Definition, die beherrscht hat, war diese von G. Helbig. Gemäß Helbig (1981:49, in Tsokoglou, 2002:15) gibt es eine dreigliedrige Differenzierung innerhalb der Grammatik. Es gibt zuerst **eine Grammatik A**, die das dem Objekt Sprache selbst innewohnende Regelsystem, unabhängig von dessen Erkenntnis und Beschreibung durch die Linguistik umfasst. Die zweite Art der Grammatik ist **eine Grammatik B**, die mit der wissenschaftlichen-linguistischen Beschreibung des der Sprache innewohnenden Regelsystems zu tun hat. Es geht also um die Abbildung der Grammatik A durch die Linguistik. Die dritte Art der Differenzierung ist **eine Grammatik C**. Es geht um das dem Sprecher und Hörer interne Regelsystem, das sich im Kopf des Lernenden beim Spracherwerb herausbildet, auf Grund dessen dieser die betreffende Sprache beherrscht, d.h. korrekte Sätze bilden, verstehen und in der Kommunikation verwenden kann. In allen drei Fällen geht es um reguläre Zuordnungsbeziehungen zwischen Wörtern und Bedeutungen und Formen und Inhalten. Aber die Lokalisierung dieser Beziehungen ist in jedem Fall unterschiedlich.

Die Grammatik B, die mit den linguistischen Prinzipien der Sprache zu tun hat, hat eine große Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht. Da es im Fremdsprachenunterricht um die Vermittlung und das Erwerben von Sprachkenntnissen handelt, ist die Linguistik die geeignetste Disziplin sprachliche Phänomene zu präsentieren und zu analysieren. Sowohl der Lehrbuchautor als auch der Lehrer sollen Rücksicht auf die Analyseergebnisse der Linguistik nehmen (Tsokoglou, 2002: 27).

Da aber Grammatik B kein direktes Lehrmaterial ist, das direkt im Unterricht benutzt werden kann, gibt es auch eine andere Differenzierung, die innerhalb der Grammatik B stattfindet. Nach Helbig wird die Grammatik B in eine Grammatik B₁ und B₂ unterteilt. Grammatik B₁ ist eine **linguistische Grammatik**, d.h. die möglichst vollständige und explizite Abbildung der Grammatik A durch die Linguisten. Die Grammatik B₂ dagegen ist eine **didaktische**

Grammatik, d.h. eine didaktisch-methodische Umformung der Grammatik B₁, eine Auswahl der Grammatik B₁, wie sie in den Lehrmaterialien präsentiert und analysiert wird. (Helbig, 1981:56f, in Tsokoglou, 2002:15).

Eine didaktische Grammatik analysiert die Regeln und Normen einer Sprache für Lerner. Diese Grammatik hat als Ziel, die Sprache so zu beschreiben, damit durch diese Beschreibung das Lernen gefördert wird. Eine didaktische Grammatik wendet sich an Sprachlerner. Daraus folgt, dass sie von Lernern verstanden und verwendet werden kann. Eine linguistische Grammatik, wie schon das Adjektiv linguistisch angibt, hat mit der linguistischen Beschreibung der sprachlichen Phänomene zu tun und hat als Ziel eine Sprache wissenschaftlich und systematisch zu beschreiben. Die linguistische Grammatik sagt, welche sprachlichen Formen es gibt und wie Sprache funktioniert (Reder: Online).

Es gibt viele Unterschiede zwischen einer linguistischen und einer didaktischen Grammatik. Zuerst ist die linguistische Grammatik ein indirektes Lehrmaterial, die nur als Basis für den Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden kann. Im Gegensatz dazu kann die didaktische Grammatik sofort im Fremdsprachenunterricht benutzt werden und ist deshalb ein direktes Lehrmaterial. Die linguistische Grammatik folgt systeminternen linguistischen Prinzipien (z.B. sie ist von einer Sprach- bzw. Grammatiktheorie abhängig), während die didaktische konkreten didaktisch-methodischen Prinzipien folgt (z.B. sie ist lektionsmäßig gegliedert, sie folgt dem Prinzip einer schrittweisen Progression vom Einfachen zum Schwierigen usw.). (Tsokoglou, 2002:29).

Die linguistische Grammatik vermittelt grammatisches Wissen, hilft bei der Festigung dieses und ist vollständig, sie beschäftigt sich mit der Totalität der grammatischen Phänomene; dagegen hat die didaktische Grammatik als Ziel die Entwicklung von sprachlichen Fertigkeiten und präsentiert eine Auswahl von grammatischen Phänomenen dar. Die linguistische Grammatik wird von einer Abstraktheit in Bezug auf die Beschreibung der sprachlichen Phänomene charakterisiert, die kurz präsentiert werden, während die didaktische von einer Konkretheit und Lebhaftigkeit bei der Präsentation und Beschreibung begleitet wird. Die Ausführlichkeit der wichtigen Elemente der sprachlichen Phänomene ist hier charakteristisch. Zum Schluss berücksichtigt die linguistische Grammatik keine lernpsychologischen Vorgaben, im Gegensatz zu didaktischen, die keine lernpsychologischen Faktoren und Vorgaben (Verstehbarkeit, Behaltbarkeit usw.) in Kauf nimmt (ebd.).

Faktoren der Umformung einer linguistischen Grammatik in eine didaktische

Wie wir schon gesehen haben, ist die linguistische Grammatik kein direktes Lehrmaterial, das im Fremdsprachenunterricht direkt eingesetzt werden kann und deshalb ist es notwendig, die Umformung dieser in eine didaktische Grammatik, damit die Grammatik C im Kopf der Lerner entsteht. Die linguistische Grammatik folgt systeminternen linguistischen Prinzipien. Im Gegensatz dazu folgt die didaktische Grammatik nicht nur diese, sondern meist auch andere spezielle psychologische, didaktische und methodische Prinzipien des Spracherlernungsprozesses, d.h. eine Gesamtheit meist außerlinguistischen Faktoren (**Faktorenkomplexion**) (Helbig, 1981: 56f, in Tsokoglou, 2002: 20).

Bei der Umformung einer linguistischen Grammatik in eine didaktische Grammatik spielen viele Faktoren eine entscheidende Rolle. Zuerst tragen das jeweilige Unterrichtsziel, die Zielkonzeption des Fremdsprachenunterrichts und die angestrebten Zielfähigkeiten (z.B. Lesen, Sprechen, Hören, usw. eine bedeutsame Rolle (Tsokoglou, 2002: 24). Der Lehrer hat ein bestimmtes Unterrichtsziel und strebt die Aktivierung von konkreten Fertigkeiten (Sprechfertigkeit, Lesefertigkeit u.a.), damit die Lerner effektiv kommunizieren können. Es gibt auch weitere Faktoren, die mit der Sprache zu tun haben (vor allem konfrontativer, aber auch quantitativer-statistischer Art, z.B. wie oft werden konkrete sprachliche Phänomene erscheint), die sehr wichtig für die Umformung sind. Außerdem bestimmen in hohem Grade die Art und Weise der Umformung bestimmte physiologische Faktoren (Lebensalter), psychologische Faktoren (Depression, Angst) und die Merkmale von den verschiedenen Grammatiktheorien, die die Grundlage der linguistischen Grammatik sind. Zum Schluss stellen die Unterrichtsstufe (Anfangs-, Mittelstufe, Fortgeschrittene), die Form des Unterrichts (Gruppenarbeit, Einzelunterricht, Selbststudium) und das Entwicklungsniveau von audiovisuellen Medien und technischer Anlagen wichtige Faktoren dar (ebd.).

Für die Vermittlung der grammatischen Phänomene im Fremdsprachenunterricht müssen alle diese Faktoren in Kauf genommen werden, die die Auswahl, die Anordnung, und die Art und Weise der Beschreibung des zu vermittelnden und zu festigenden grammatischen Phänomens festlegen. Dann trägt die Methodik die Rolle zu entscheiden, was vom grammatischen Lernstoff, wie, wann und in welchem Grad zu vermitteln und zu festigen ist (ebd.: 25.).

Damit das grammatische Phänomen des Präteritums der Hilfsverben dem Kind unterrichtet wird, muss theoretisch eine linguistische Grammatik in eine didaktische umgeformt werden. Allerdings in diesem Fall geschieht das nicht. Es geht um eine leichte und nicht komplexe grammatische Struktur und deshalb wird mittelbar eine didaktische Grammatik benutzt, diese von Georgiakaki, Pikologlou und Reimann.

3. Die Grammatik in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts –Theorien grammatischer Beschreibung.

In diesem Kapitel geht es um die Modelle grammatischer Beschreibung in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts, die als Grundlage der didaktischen Grammatik funktionieren. In der Geschichte der Fremdsprachendidaktik haben alle Modelle ihren eigenen Einfluss auf den Unterricht, wobei die traditionelle Grammatik, die verbreiteste linguistische Grammatik ist. Die Pragmatik, die keine Theorie grammatische Beschreibung ist, spielt auch eine große Rolle im Fremdsprachenunterricht.

Die Geschichte der Grammatik im Fremdsprachenunterricht ist sehr alt. Seit dem Altertum haben sich Philosophen und Grammatiker mit der Grammatik beschäftigt. Die wissenschaftliche Forschung der Grammatik beginnt im 19. Jahrhundert in Deutschland. Ziel dieser Sprachforschung war die Sprachverwandtschaft aufzudecken, welche zur „Ursprache“ (indoeuropäisch) und zur Artikulation von Lauten führen sollte (ebd.: 37-38). Sie untersuchte vor allem Phoneme, Morpheme und die Herkunft von Wörtern, während syntaktische Elemente und die Bedeutung von Wörtern vernachlässigt wurden.

Im 20. Jahrhundert erscheint die linguistische Richtung des **Strukturalismus**, der von Ferdinand de Saussure begründet wurde. Gemäß ihm wird die Sprache in Sprachgebrauch (parole) und Sprachsystem (langue) geteilt. Laut seinen Prinzipien besteht die Sprache aus einer Gesamtheit von sprachlichen Zeichen. Im Gegensatz zur Richtung des 19. Jahrhunderts betont der Strukturalismus die synchronische Orientierung der Sprachbetrachtung. Auf ihm basieren viele andere linguistische Richtungen. Der amerikanische Strukturalismus beschäftigte sich sehr mit den syntaktischen Einheiten und entwickelte die sogenannte **Konstituentenstrukturgrammatik** (ebd.: 38). Die **Generative Grammatik** von Chomsky (bekannt früher als **Generative Transformationsgrammatik**) und die

Dependenzgrammatik von Tesniere bestehen auch linguistische Richtungen, die vom Strukturalismus beeinflusst sind (ebd.).

1960 wurde die Systemlinguistik kritisiert. Das führte zur Entwicklung der Pragmatik. Die Pragmatik hat nicht mit der Struktur der Sprache, sondern mit außersprachlichen Faktoren zu tun, die die Verwendung der Sprache beeinflussen. Sie erforscht hauptsächlich den kommunikativ-funktionalen Aspekt des Sprachsystems.

Die linguistische Grammatik stützt sich auf verschiedene Grammatiktheorien oder Modelle grammatischer Beschreibung, damit sie die grammatischen Phänomene beschreibt. Die grammatischen Phänomene werden aufgrund von sprachlichen Ebenen (pragmatische, syntaktische, semantische, phonologische und morphologische) dargestellt. Die Modelle grammatischer Beschreibung, auf die sich die linguistische Grammatik stützt, sind die traditionelle Grammatik, der Strukturalismus, die Generative Grammatik und die Dependenzgrammatik.

a. Traditionelle Grammatik

Die linguistische Theorie der traditionellen Grammatik besteht das Modell grammatischer Beschreibung, das am meistens sowohl in der Vergangenheit als auch heutzutage im Fremd- und Muttersprachenunterricht als Grundlage der didaktischen Grammatik verwendet wird. Als „traditionelle Grammatik“ wird die Grammatik vor der Erscheinung des Strukturalismus charakterisiert. Sie ist kein völlig einheitliches Modell grammatischer Beschreibung, sondern fasst viele charakteristische Elemente, sowohl der sprachwissenschaftlichen Tradition, als auch des modernen europäischen Strukturalismus (ebd.: 39).

Die traditionelle Grammatik gilt als Grundlage der heutigen didaktischen Grammatiken, die im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden. Die didaktischen Grammatiken, die auf ihr basieren, fassen ein Kapitel über die Lauten und die Buchstaben und ein Kapitel um, das mit Syntax zu tun hat. Der größte Teil dieser hat mit der Konjugation von Verben und Deklination von Nomen, Pronomen usw. und der Wortbildung zu tun. Zum Schluss beschäftigen sich einige Grammatiken mit der Bedeutung der Wörter.

Die traditionelle Grammatik weist viele wichtige Merkmale auf. Zuerst beschreibt sie die modernen Sprachen von Europa nach der lateinischen Grammatik. Sie beschäftigt sich mit der

„Öffnung“ der schriftlichen Rede und kombiniert synchronische und diachronische Aspekte und formale, semantische, und funktionale Kriterien bei der Sprachbeschreibung. Außerdem ist sie von der traditionellen Logik abhängig und wird aus Zirkularität bei der Interpretation bedeutsamer Hauptbegriffe und die normative Voreingenommenheit in Bezug auf den Sprachgebrauch charakterisiert. Zudem hat sie als Basis die schriftliche Rede und nicht die mündliche. Ihr Material ist vor allem die Sprache der Literatur der Vergangenheit und betrifft nicht viel die Sprache der Gegenwart. Zusätzlich betont die Morphologie und vernachlässigt die Lexik, die Syntax und die Phonetik. In ihrer Darstellung enthält sie Regeln und Definitionen, die nicht genug erklärt werden und manchmal wertlos sein können. In Bezug auf die Bestimmungen der Sprache gibt es keine Hierarchie und keine systematische Darstellung, sie werden weniger als Listen von Beispielen präsentiert, damit der Benutzer selbst generalisieren kann (ebd: 70-71).

Die traditionelle Grammatik fasst Begriffe und Vorgaben, die eine Inkohärenz aufweisen. Das bedeutet, dass heterogene Kriterien als Grundlage verschiedene Ebenen haben. Das ist der Fall bei grundlegenden Einheiten wie die Wortarten und die Satzglieder. Darüber hinaus verbinden sich traditionelle Grammatiken mit den grammatischen Systemen der griechischen und lateinischen Sprachen. Zum Schluss, orientieren sie sich vor allem an paradigmatischen und weniger an syntagmatischen Relationen innerhalb der Sprache. Ihre Anhänger können die Struktur der Sätze erkennen, aber sie haben keine Möglichkeit, Sätze zu bilden und miteinander zu verbinden und sie im Kommunikationsrahmen zu benutzen. Demzufolge ist die Beschreibung der traditionellen Grammatik analytisch (ebd: 71).

b. Strukturalismus

Der Begründer des Strukturalismus ist Ferdinand de Saussure, nach dem Sprache ein eigenständiges System ist. Saussure hat zwei grundsätzliche Unterscheidungen eingeführt: Die eine betrifft die Teilung der menschlichen Rede in *langue* (Sprachsystem) und *parole* (individueller Sprachverwendung). Die zweite Unterscheidung betrifft die Diachronie (historische Entwicklung einer Sprache) und Synchronie (Sprachzustand zu einer konkreten Zeit) des Sprachsystems (ebd.: 75-76). Das sprachliche System ist als eine Gesamtheit von sprachlichen Zeichen zu interpretieren. Ein sprachliches Zeichen besteht aus der Kombination des Ausdrucks (Lautform) und des Inhalts (Bedeutung). Der Strukturalismus wurde durch die Einführung der Konstituentenstrukturgrammatik erweitert. Es geht um ein Syntaxmodell, das

von der Konstituenz und der hierarchischen Struktur des Satzes charakterisiert wird. Die Konstituentenstrukturgrammatik basiert auf der IC-Analyse. Strukturalismus ist direkt verbunden mit der audiolingualen/audiovisuellen Methode, weil sie von der behavioristischen Theorie beeinflusst war (Tsokoglou, 2011: 189).

Die wichtigsten Merkmale des Strukturalismus sind: a) Sprache ist ein eigenständiges System, das aus sprachlichen Zeichen konzipiert ist. b) Die Techniken des Strukturalismus erlauben die Überprüfung der gewonnenen Ergebnisse. c) Die Satzanalyse wird durch die Operationen der Segmentierung und der Klassifizierung verwirklicht. d) Die IC-Analyse nimmt den Satz als eine hierarchische Struktur wahr, wobei der Satz in seine Konstituenten zerlegt wird. e) Die Systematik der Satzanalyse führt zur Einführung der Konstituentenstrukturgrammatik (Tsokoglou, 2002: 101-102).

c. Generative Grammatik

Die Generative Grammatik besteht nicht nur ein Modell grammatischer Beschreibung, sondern auch eine Theorie über die Sprache. Als Begründer dieser gilt Noam Chomsky. Die Generative Grammatik zielt nicht nur auf die Entdeckung und Analyse der Regeln der Grammatik, sondern auch auf die Erklärung des muttersprachlichen Spracherwerbs. Spracherwerb ist hier ein biologischer Prozess. Nach Chomsky wird Sprache in Kompetenz (das Wissen des idealen Sprecher-Hörers) und Performanz (die Verwendung der Sprache in konkreten Situationen) unterteilt (ebd.:128-131). Generative Grammatik ist ausschließlich an der Kompetenz interessiert (Philippi und Tewes, 2010: 14). Gemäß einer mentalistischen Richtung enthüllt die Generative Grammatik eine mentale Realität, die als Grundlage das aktuelle Verhalten hat (Chomsky, 1978: 14 in Philipp/Tewes, 2002: 14). Die Konstituentenstrukturgrammatik wurde in der Generativen Grammatik kritisiert und deshalb wurde die Phrasenstrukturgrammatik eingeführt, damit die Darstellung und Analyse der Generierung von Sätzen erfolgt wird. Danach wurde die Phrasenstrukturgrammatik aber durch das sogenannte X-bar- Schema erweitert, nach dem jede Phrase analysiert werden kann.

Die generative Grammatik weist folgende Grundprinzipien auf: a) Der Mensch hat eine angeborene Fähigkeit, die ihm ermöglicht, eine Sprache zu erwerben. b) Er besitzt ein Sprachfähigkeitssystem, das aufgrund angeborener Mechanismen, die den Spracherwerb bestimmen, funktioniert. Diese angeborenen Prinzipien und Mechanismen (Universale

Grammatik) ermöglichen den Spracherwerb; zum anderen bestimmt die Erfahrung, die jeder Mensch erwirbt, die Art der Sprache, die er lernt. c) Die Universale Grammatik ist eine Struktur von angeborenen, universellen Prinzipien, über die sich jede Sprache verfügt. e) Es gibt einzelsprachliche Variationen, die beim Spracherwerb extra fixiert werden müssen (Tsokoglou, 2002: 129-130).

d. Dependenzgrammatik

Die Dependenzgrammatik (Valenzgrammatik), die als Begründer Tesnière hat, ist ein Syntaxmodell, das vom Strukturalismus beeinflusst ist und das die hierarchische Struktur des Satzes untersucht. Sie wird sehr oft im Fremdsprachenunterricht benutzt. Zwischen den Elementen eines Satzes gibt es Abhängigkeitsbeziehungen (Dependenz=Abhängigkeit), die bestimmt werden müssen. Das wird durch die Valenz erfolgt. Valenz (daher auch Valenzgrammatik) bedeutet die Wertigkeit eines Verbs (ebd.: 148). Dependenzgrammatik wurde am Anfang des Einsetzens der kommunikativ-pragmatisch orientierten Methode als Modell grammatischer Beschreibung benutzt. Sie ist für die Beschreibung der deutschen Sprache sehr verbreitet. (Tsokoglou, 2008: 532).

Das grammatische Modell der Dependenzgrammatik weist einige wichtige Merkmale auf. Zuerst geht es um ein syntaktisches Modell, das als Ziel die Analyse konkreter Sätze hat. Diese Analyse wird anhand einer Hierarchie verwirklicht und geht vom Verb aus. Diese Analyse gründet sich auf eine Teil-Ganz-Beziehung, wo der Ausgang das Verb (Teil) ist und das Ziel der ganze Satz ist. Außerdem spielen hier die Begriffe der Valenz und der Dependenz eine bedeutsame Rolle. Die Valenz zeigt, welche obligatorischen Ergänzungen vom Verb abhängig sind und die Dependenz, dass es Abhängigkeitsbeziehungen zwischen den Ergänzungen gibt. Zum Schluss hat hier die Wortstellung eine geringe Rolle (Tsokoglou, 2002: 174-175).

e. Pragmatik

Obwohl die Pragmatik kein Modell grammatischer Beschreibung ist, wird sie hier ein bisschen besprochen, weil sie die Methodologie und das lerntheoretische Konzept des Fremdsprachenunterrichts grundsätzlich beeinflusst hat. Die Pragmatik hat mit der Kommunikationsfähigkeit der Menschen zu tun und ihre Grundprinzipien wenden sich nicht

sehr an linguistische Bereiche, wie Phonologie usw., sondern sie orientiert sich mehr an den Faktoren des Kommunikationsprozesses. Sie erforscht das kommunikative menschliche Verhalten und die kommunikative Kompetenz der Menschen (ebd.: 157). Die Pragmatik beschäftigt sich auch mit den kleinsten kommunikativen Einheiten, die als Sprechakte charakterisiert werden. Bezüglich der Sprechakte geht es nicht nur um einzelne Sätze. Pragmatik befasst sich mit kommunikativen, situativ- intentionalen Einheiten (Sprechhandlungen), die sich aus dem gesamten Kommunikationsrahmen hervorgehen (ebd.: 157-158).

Die Sprechakttheorie basiert auf der Kritik von J. L. Austin an einem alten philosophischen Vorurteil: Sprache diene ausschließlich dazu, über die Welt zu reden. Es gibt nicht nur falsche oder wahre Aussagen, sondern auch Aussagen, die nichts beschreiben (Batsalia, 1997: 17). Die ersten nennt man konstativen (feststellenden) und die anderen, performativen (vollziehenden). Austin teilt einen Sprechakt in drei verschiedene Teilakte, den lokutionären Akt, den illokutionären Akt und den perlokutionären Akt. Ein Schüler von Austin, der Searle hieß, hatte die Sprechakttheorie weiterentwickelt. Nach Austin gibt es vier Teilakte: den Äußerungsakt, den propositionalen Akt, den illokutionären Akt und den perlokutionären Akt.

Damit ich das grammatische Phänomen des Präteritums der Verben „haben“ und „sein“ dem Kind unterrichte, stütze ich mich auf kein Modell grammatischer Beschreibung, wie ich schon genannt habe. Pragmatik spielt aber eine große Rolle bei der Didaktisierung der grammatischen Struktur, was im Gebrauch des Präteritums der beiden Hilfsverben gezeigt wird. Das Präteritum wird benutzt, damit man über etwas spricht, das einmal oder kontinuierlich in der Vergangenheit geschehen ist.

4. Die Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht

Grammatikunterricht ist für das Fremdsprachenlernen von besonderer Bedeutung. Es gibt verschiedene Lerntypen und deshalb muss sie bei der Aufnahme und Verarbeitung des Lernstoffes diese berücksichtigen. Er muss auch den Lernern, die Möglichkeit geben, die neuen grammatischen Phänomene selbständig und aktiv zu bearbeiten und dem kommunikativen und pragmatischen Aspekt des Lernstoffs Akzente zu setzen. Innerhalb des Rahmens der sprachbezogenen Kognitivierung muss das neue Wissen das Interesse der Lerner wecken und leicht zu verstehen sein. Es muss auch in Elemente geteilt, systematisiert

und in Bezügen integriert dargestellt werden. Diese Bezüge müssen schon dem Lerner bekannt sein. Zum Schluss muss das neue Wissen innerhalb des Rahmens des Grammatikunterrichts richtig progressiv angeboten werden (Raabe, 2002a: 69-70).

Bei dem Grammatikunterricht spielt die grammatische Kognitivierung eine große Rolle. Sie hilft den Lernern das neue grammatische Phänomen zu erkennen und verstehen. Es gibt zwei Arten von grammatischer Kognitivierung, die implizite und die explizite. Bei der impliziten Kognitivierung erkennt der Lerner die neue grammatische Struktur direkt, ohne die grammatischen Regeln entdecken zu haben. Im Gegensatz dazu hat der Lerner anhand eines Anreizes die neuen grammatischen Regeln selbst zu erschließen. Damit der Lerner die neue grammatische Struktur kognitiviert, gibt es vier Arten: das objektsprachliche, das visualisierende, das signalgrammatische und das verbal-metasprachliche Verfahren.

4.1 Grammatische Kognitivierung

Der Grammatikunterricht besteht aus der Grammatikvermittlung und dem Übungsgeschehen. Der genauere Begriff der Grammatikvermittlung ist die **Kognitivierung**. Damit aber nicht der Begriff der Grammatikvermittlung auf Morphosyntax eingeschränkt wird, wird der Terminus **sprachbezogene Kognitivierung** benutzt (Raabe, 2002b:73). Das Adjektiv sprachbezogen enthält nicht nur den Bereich der Morphosyntax, sondern auch die Gesamtheit der sprachlichen Phänomene. Grammatische Kognitivierung schließt nicht Erscheinungen ein, die nicht mit der Sprache zu tun haben (Landeskunde). Da aber Grammatikvermittlung eine Gesamtheit von unterschiedlichen Lehrmaßnahmen umfasst, die von implizit bis explizit variieren, wird der Terminus der Grammatikvermittlung dem Terminus der grammatischen Kognitivierung übergeordnet. Grammatische Kognitivierung ist der Gebrauch von Lehrverfahren, die als Ziel die Vergegenwärtigung haben, damit das kognitive Lernen gefördert wird (ebd.:75). Grammatische Kognitivierung erweitert im Gegensatz zur Vermittlung außer der Lehrperspektive die Perspektive der Lerner. Grammatische Kognitivierung hat als Ziel außer der Vermittlung, das kognitive in Bezug auf das einsichtgesteuerte Lernen (ebd.: 72-75).

Grammatische Kognitivierung wird verwirklicht, wenn der Lerner die sprachlichen Phänomene verstanden hat. Also, sie geschieht, ohne dass sie garantiert, dass ein affektives, kognitives oder kommunikatives Ziel erfolgt wird. Die Wirkung des

Kognitivierungsverfahrens variiert von der schlichten Selektion, über textliche Anordnung, über Anreden der Vorsicht, bis zur offenen Besprechung von Beispielen und Vorgaben. Die grammatische Kognitivierung variiert von implizit bis explizit, wobei als Messgröße der Lehrintention Grade der strukturellen und metasprachlichen Offenlegung dienen (ebd.: 77). Hier ist zu betonen, dass jeder Input nur oder zusätzlich eine Wirkung im Unterbewusstsein haben kann und deshalb kognitives Lernen entwickelt. Infolgedessen wird der Terminus der grammatischen Kognitivierung um unbewusstes kognitives Lernen erweitert (ebd.).

Bei der grammatischen Kognitivierung spielt eine große Rolle die Sprachaufmerksamkeit (Intake). Der zentrale Begriff der Sprachaufmerksamkeit ist das „noticing“, was schwierig zu interpretieren und messen ist. Wo die Salienz von grammatischen und lexikalischen Eigenschaften klein ist, müssen die Lerner aufmerksam auf die entsprechenden Phänomene werden. Hier ist zu debattieren, inwieweit die Sprachaufmerksamkeit explizit oder implizit verwirklicht werden muss. Es ist aber zu betonen, dass explizite Sprachaufmerksamkeit positiv auf die grammatischen Kognitivierung wirkt (Fandrych, 2010:1013).

Bei der sprachbezogenen Kognitivierung spielt auch die Lernerorientierung eine große Rolle. Bei dem schulischen Deutschunterricht muss die Rolle der expliziten grammatischen Kognitivierung anders sein, weil die Lernenden wenig schulgrammatisches Wissen haben. Das gilt besonders für Kinder. Dasselbe gilt aber nicht für Erwachsene beim DaF-Unterricht im nicht deutschen Sprachraum, wo wegen der Zeitmangel und der wenigen authentischen Sprachbenutzungssituationen, implizite Kognitivierung schwierig ist. Diese können auch nur ein Mindestmaß an explizitem Wissen benutzen, damit sie selbständig ihre Sprachkompetenz besser machen. Explizite grammatische Kognitivierung bietet sehr vielen Erwachsenen eine Sicherheit, weil sie einen orientierenden Effekt haben kann und die Systematisierung konkreter grammatischer Strukturen klar macht. Auch hier hat aber die grammatische Kognitivierung und die explizite Kognitivierung eine dienende Rolle für den Spracherwerb (ebd.: 1014).

Ein Begriff, der verwandt zur grammatischen Kognitivierung ist, ist dieser der **Sprachbewusstheit**. Sprachbewusstheit wird als eine Fähigkeit interpretiert, die sich in der Mutter-und Fremdsprache anhand des bewussten und vorsichtigen Kontakts mit dem Sprachsystem entwickelt. Sprachbewusstheit gibt Lernern die Möglichkeit, sprachliche Regeln kontrolliert einzusetzen, zu beurteilen und Regelverstöße zu korrigieren.

Sprachbewusstheit hat vor allem mit Grammatik und sprachliches Handeln zu tun. Sprachbewusstheit untersucht, welche Kenntnisse die Lerner abrufen und aktivieren können, damit sie entsprechende Vorschriften erforschen (Eichler/Nold, 2007: 63).

4.2 Explizite vs implizite Kognitivierung

Die grammatische Kognitivierung betrifft, wie in Kapitel 4.1 schon erwähnt worden ist, den Einsatz von Lehrmaßnahmen, damit die Lerner ein grammatisches Phänomen erkennen und verstehen können. Diese Maßnahmen variieren von verborgen und eingeschlossen (implizit) bis offen und klar (explizit). Die impliziten Lehrmaßnahmen betreffen die implizite Kognitivierung, während die expliziten, die explizite Kognitivierung. Bei der expliziten Kognitivierung wird das grammatische Phänomen direkt bei den Lernern dargestellt und analysiert. Dagegen muss bei der impliziten der Lerner anhand eines Anreizes die grammatischen Regeln selbst erschließen (ebd.: 85).

Explizite Kognitivierung hat mit deklarativem (explizitem) Wissen zu tun. Deklaratives Wissen ist „Wissen, dass“ oder Faktenwissen. Es ist metasprachlich formulierbares Wissen über das Sprachsystem, das „Kennen“ der Sprache (Huneke/Steinig, 2005: 152). Es wird in Regeln, Fakten und Schemata im semantischen Langzeitgedächtnis gespeichert. Explizites Wissen ist statisch und kann nicht direkt für Handlungen benutzt werden. Es wird durch Prozesse zeitaufwendig aktiviert. Deklaratives Wissen enthält das Wissen der Lerner über die Sprache, sprachliche Formen und Handeln mit sprachlichen Phänomenen (Raabe, 2002b: 75, 96).

Im Gegensatz dazu hat die implizite Kognitivierung mit dem Prozeduralen (impliziten) Wissen zu tun. Es fasst „Wissen, wie“ und Handlungswissen. Implizites Sprachwissen sind die Wissensbestände, die dem Sprecher die Möglichkeit geben, Äußerungen zu produzieren und das Gesagte zu verstehen. Es geht um das „Können“ des Sprachsystems. Diese Wissensbestände sind am meisten dem Sprecher nicht bewusst (Huneke/Steinig, 2005: 152). Es hat als Basis die Verwirklichung der Fertigkeiten. Es ist dynamisch und wird durch wiederholtes Üben von Fertigkeiten automatisiert. Im Gegensatz zum expliziten Wissen entfernt sich das implizite Wissen der Fertigkeiten im theoretischen Hintergrund. Es ist direkt durch Prozesse eingesetzt, wobei die Fakten eingeschlossen werden. Implizites Wissen ist Steuerungswissen. Es aktiviert Elemente des expliziten Wissens unter Anforderungen der

Kommunikation und des Lernens. Deshalb ist es regelbasiert und formelhaft internalisiert, heimlich und in impliziter Reinform am meisten unbewusst (Raabe, 2002b: 96, 97).

4.3 Formen der Kognitivierung

Damit die Lerner/die Lernerinnen ein neues grammatisches Phänomen kognitivieren, gibt es viele Arten. Hier werden vier Hauptformen behandelt: das **Objektsprachliche Verfahren**, das **Visualisierende Verfahren**, das **Signalgrammatische Verfahren** und das **Verbal-metasprachliche Verfahren**. Zuerst werde ich mich mit dem objektsprachlichen Verfahren befassen.

Innerhalb der objektsprachlichen Verfahren werden drei Arten bemerkt. Zuerst gibt es das mündliche Verfahren der stimmlichen Betonung, der betonten Wiederholung. Danach haben wir die Interpretation der Textabschnitte innerhalb eines Präsentationstextes, die das neue grammatische Phänomen enthalten. Es geht um ein interlingual-konfrontatives Verfahren, wo die Muttersprache gern benutzt werden kann. Es gibt zwei Arten von Übersetzung: die sinngetreue und die wortgetreue. In der sinngetreuen Übersetzung können Vorgaben verstanden werden, ohne dass sie analysiert werden. In der wortgetreuen Übersetzung wird die muttersprachliche Regel absichtlich verletzt, damit die neue grammatische Struktur in der Fremdsprache erkannt werden kann. Es geht hier um „stille Regeln“. Häufig werden sie mit Analyse, einem extra Tafelbild u.a. begleitet (Raabe, 2002a: 99). Die dritte Art ist die Ansammlung fremdsprachiger Beispielsätze, die das neue grammatische Phänomen, das die Lernenden erkennen müssen, enthalten. Beispiele werden oft von Analysierungen und Kommentaren begleitet. Hier ist zu betonen, dass das objektsprachliche Verfahren, die häufigste Kognitivierungsform ist.

Das visualisierende Verfahren fasst graphisch gestaltete Übersichten, Symbole, Diagramme und Skizzen (Funk/Koenig, 1991, in ebd.: 99, 100). Diese können sehr abstrakte Beziehungen darstellen und erklären. Dieses Verfahren hat viele Vorteile. Zuerst kann es durch die Lebhaftigkeit der Visualisierung komplexe verbale Erklärungen überflüssig machen. Es ist zusätzlich als Merkhilfe nützlich. Nicht nur visuelle Typen, sondern auch Lerner, die eine Vorgabe vergessen haben, können durch einen Hinweis auf das Visuelle die Regel ins Gedächtnis zurückrufen. Zum Schluss wird durch dieses Verfahren, die rechte Gehirnhälfte

aktiviert, was das Gedächtnis der Lerner und auch die Schnelligkeit beim Erinnern stärkt (Raabe, 2002a: 140). Es wird generell zu konkreten Zielen und sehr selten benutzt.

Das signalgrammatische Verfahren basiert auf einer so genannten Signalgrammatik. Es gibt grammatische Phänomene, innerhalb deren Konkurrenzbeziehungen bemerkt werden, die durch eine Signalgrammatik präsentiert und erklärt werden können. Falls die grammatischen Regeln als Grundlage das Axiom „wenn x, dann y“ haben, dann kann x als Zeichen für y fungieren, wobei y oft das grammatische Lernziel ist (ebd., 101). Signalgrammatische Vorgaben sind kurz, genau und formelhaft zu verwenden. Diese Formelhaftigkeit macht ihre Kontrolle am meisten im mündlichen Ausdruck in der Fremdsprache möglich. Sie sind perfekte Monitorregeln. Hier ist allerdings zu kritisieren, dass signalgrammatische Grammatik oberflächlich ist. Nur Oberflächensignale und keine tieferen generalisierungsfähigen Konzepte werden präsentiert. Diese Verfahren werden nicht so sehr verwendet. Am meisten werden sie im Anfängerunterricht mit jungen Lernern benutzt. Allerdings werden sie auch im Fremdsprachenunterricht erwachsener Lerner eingesetzt (ebd.: 102, 140).

Das verbal-metasprachliche Verfahren fasst die Analysierung der sprachlichen Phänomene oder die Formulierung von Vorgaben in der Metasprache, die im Fremdsprachenunterricht sofort vom Lehrer erläutert werden können oder mit den Lernenden erarbeitet werden. Dieses Verfahren wird oft von Beispielsätzen begleitet. Diese Form der Kognitivierung ist klar und begrifflich differenziert. Verbal-metasprachliche Regeln müssen einige Qualitätskriterien erfüllen. Sie müssen sachlich richtig sein und es müssen keine Widersprüche geben (ebd.: 103-104). Darüber hinaus müssen sie sehr differenziert, verständlich in Bezug auf den Lerngegenstand und die Lerner und für das Lernniveau der Lernenden geeignet sein. Zum Schluss muss die Terminologie Konsistenz haben. Hier ist zu betonen, dass der Lehrer auch in Bezug auf dieses Verfahren auf Intuition oder auf praktischen Zwecken beruhende Entscheidungen treffen kann. Dieses Verfahren wird nach der objektsprachlichen am meisten verwendet und dieser folgen auch die Lehrwerke und die Grammatiken (ebd.).

Damit man sich entscheidet, welche Kognitivierungsform einsetzt, gibt es lernerexterne und lernerinterne Faktoren, die man berücksichtigen muss. Die ersten sind die zur Erklärung sprachlichen Phänomene, die vorliegenden Lehrmaterialien und die zur Verfügung stehenden Medien. Die anderen sind der Lernzeitpunkt, das Alter der Lerner, vorliegende Sprachlernererfahrungen und das mentale Entwicklungsniveau der Lernenden (ebd.: 106).

4.4 SOS Methode

Damit der Umgang der Lernenden mit grammatischen Gesetzmäßigkeiten leichter wird, können sie üben, sprachliche Regeln selbständig wahrzunehmen. Deshalb wird die so genannte SOS Methode eingesetzt, die sich auf das folgende Schema stützt, mit dem sich alle grammatischen Strukturen praktisch bearbeitet werden können (Bimmel/Kast/Neuer, 2003: 124).



Abbildung 1. Verlaufsthema der SOS Methode

Die Sätze (Satzteile, Einzelsätze usw.) werden formal-sprachlich von den Lernenden bemerkt. Sie müssen am Anfang nur die vorhandenen formalen Gemeinsamkeiten und Unterschiede bemerken lernen, was in Partner-oder Gruppenarbeit, besser beim Lernen durch den Austausch von Ansichten beiträgt. In der ersten Phase müssen die Strukturen aus dem Text extrahiert werden. Die Lerner suchen nach Gemeinsamkeiten/Unterschieden. Ein mögliche Anweisung könnte zum Beispiel lauten: „Lesen Sie den Text und vergleichen Sie die Sätze miteinander! Gibt es in den Sätzen bestimmte Strukturen, die ähnlich sind?“. Dann kommen wir zur zweiten Phase. Hier müssen sich die Lernenden selbständig über Regeln entscheiden. Der Lehrer/Die Lehrerin beobachtet in dieser Phase. Er/Sie kann sehen, wie die Lerner/-innen die Aufgabe bearbeiten und welche Methoden sie benutzen, damit sie die Aufgabe lösen. Bei Schwierigkeiten kann die Lehrperson helfen. In der dritten Phase werden die Strukturen in den Beispielen systematisiert und bewusstgemacht. Die Lerner/-innen erläutern in dieser Phase die Regel. Allerdings können viele Lerner/-innen bei der Formulierung der Gesetzmäßigkeit Probleme haben, weil sie vielleicht niemals eine Regel selbst formuliert haben (ebd: 124-125).

Damit ich das grammatische Phänomen des Präteritums von „sein“ und „haben“ dem Lerner unterrichte, werde ich die implizite Kognitivierung benutzen. Die Form der Kognitivierung, die ich benutzen werde, ist das objektsprachliche Verfahren. Es geht um das häufigste Verfahren der Kognitivierung. Konkret werde ich das mündliche Verfahren der stimmlichen Betonung verwenden. Der Text, den ich anhand der Didaktisierung des Phänomens gebrauchen werde, ist ein Text aus dem Lehrwerk „Beste Freunde 1“. Außerdem wird die

visualisierende Methode verwendet, indem der Lerner das grammatische Phänomen in eine Tabelle eingetragen wird.

5 Die Unterrichtsphasen bei der Grammatikvermittlung

Damit man ein grammatisches Phänomen Lernenden unterrichtet, stützt sich man auf verschiedene Modelle. Das verbreitetste Modell ist das klassische Phasenmodell, das sich ausschließlich mit der Grammatikvermittlung befasst. Es enthält fünf Unterrichtsphasen, die Präsentationsphase, die kognitive Phase, die Übungsphase, die Transferphase und die Kontrollphase. Ein anderes Modell, das auch in diesem Kapitel behandelt wird, ist das Modell Didaktische Analyse. Es geht um ein Modell, das die Grundlage einer Gesamtheit von Entscheidungen des Lehrers besteht. Es gibt der Lehrperson die Möglichkeit, Entscheidungen logisch und schrittweise zu treffen. Es fasst vier Unterrichtsphasen an: die Einführung/Vorentlastung, die Präsentation, die Semantisierung und das Üben. Unterrichtsphasen sind in allen Modellen eng miteinander verzahnt und sie überlappen sich kontinuierlich. Es kann sein, dass bei der Einführung von neuem Wortschatz Grammatik zur Sprache kommt und sowohl der Wortschatz als auch die Grammatik sich mit kommunikativem Üben verbinden, bevor der Lerner/die Lernerin mit dem zentralen Lektionstext in Kontakt kommt (Raabe, 2002a: 93).

5.1 Das klassische Phasenmodell

Das klassische Phasenmodell, fasst fünf Phasen um. Die erste ist die **Präsentationsphase** (Sprachbegegnung, Einführung, Orientierung). Der oft sehr didaktisierte Text mit dem neuen grammatischen Phänomen wird eingeführt. Die nächste Phase ist die **Kognitive Phase** (die geplante, proaktive sprachbezogene Kognitivierung¹). Das grammatische Phänomen, das im didaktisierten Text enthalten wird, wird dem Lerner/der Lernerin gemäß seiner Schwierigkeit,

¹ Sprachbezogene Kognitivierung ist schon im vorigen Kapitel analysiert worden. In Bezug auf die Arten der Kognitivierung wird sie in proaktive und reaktive unterteilt. Die proaktive Kognitivierung ist vom Lehrer geplant und hat mit der Einführung neuer grammatischer Phänomene oder mit der Wiederholung einer grammatischen Struktur zu tun. Die reaktive ist vom Lehrer nicht geplant und kann auf der Initiative des Lehrers/der Lehrerin und auf der Initiative des Lerners/der Lernerin basieren. Die reaktive sprachbezogene Kognitivierung findet wegen eines Fehlers oder Verständigungsprobleme der Lerner/der Lernerinnen statt (ebd.: 89).

mit unterschiedlicher Stärke und Methode bewusst gemacht. Der Lerner muss das neue Phänomen erkennen und erschließen. Geplante sprachbezogene Kognitivierung muss ständig in Bezug auf ihren Auftretenszeitpunkt und die Variablen jedes Unterrichts (Lerner, grammatische Phänomene, usw.) reflektiert werden (ebd.: 93).

Die nächste Phase ist die **Übungsphase** (Sprachverarbeitung, vorkommunikative Phase). Hier handelt es sich um die Verinnerlichung neuen Lernstoffes. Das neue grammatische Phänomen wird durch angemessene Übungen kontrolliert geübt. Damit die Übungsphase tiefer verstanden wird, werde ich mich auf das Phasenmodell von Zimmermann (1969, in Raabe, 2001c: 60) beziehen. Gemäß diesem gibt es zwei Sichtweisen in Bezug auf die Phasen des Lernens einer Fremdsprache. Die erste hat mit Zimmermann zu tun. Es gibt eine Phase der Sprachaufnahme und eine Integrierungsphase. In der Integrierungsphase wird die lernbezogene Erarbeitung und Benutzung des neuen sprachlichen Phänomens. Aus der zweiten Sicht werden die Phasen in Sprachanwendung und Spracherwerb unterteilt. Bezüglich der ersten Sichtweise geschehen das verarbeitende Üben und Einsetzen zusammen in der Integrierungsphase. Im Gegensatz dazu gibt es bezüglich der zweiten Sichtweise eine strikte Teilung in anfänglich Erwerben und danach Einsetzen. Unter „Erwerben“ ist die Aufnahme und Üben zu verstehen. Die freie Verwendung der Fremdsprache kann nur in der Anwendungsphase stattfinden. Leider ist die zweite Sichtweise durchgesetzt worden, weil ein Abstand zwischen Üben und Einsetzen fast theoretisch geschaffen wird. Die Beziehung zwischen Üben und Transfer oder anders gesagt zwischen Üben und Kommunikation wird vernachlässigt. Zum Schluss ist hier zu betonen, dass die Position der Übungsphase flexibel ist (Raabe, 2002c: 60-61).

Dann haben wir die **Transferphase** (Sprachanwendung, kommunikative Phase). Die neue grammatische Struktur wird mit schon gelernten sprachlichen Phänomenen und Wortschatz benutzt. Die letzte Phase ist die **Kontrollphase**. Hier wird festgestellt, wie gut der Lerner das neue grammatische Phänomen lektionsabschließend beherrscht (Raabe, 2002b: 93-94).

Die Lehrer/Lehrerinnen haben die Gewohnheit, das neue grammatische Phänomen dem Lerner sehr früh bewusst zu machen und deshalb setzen sie das „Standardverfahren“ ein, wo die Kognitivierung nach der Präsentationsphase und vor der Übungsphase steht. Allerdings soll der didaktisierte Text auch ohne das Wissen um die neue grammatische Struktur verständlich sein und diese Struktur genug im Text enthalten wird, damit der Lerner sie

kognitivieren kann. Dieses Verfahren hat viele Vorteile. Zuerst ist die Bewusstmachung die Basis für die Übungen. In Übungen ohne eine vorausgehende Kognitivierung gibt es viele Fehler. Bewusste Vorgaben (explizites Wissen) müssen am Anfang produziert werden, damit sie sich durch die Übungen, in kommunikative Handlungsverwendung (implizites Wissen) verwandelt. Zum Schluss haben die Übungen wegen der grammatischen Zwecke große Wirksamkeit (ebd.: 94-95).

Es gibt aber auch wichtige Gründe vom Standardverfahren abzuweichen: Zuerst kann der zentrale Lektionstext wegen mangelnder grammatischer Kenntnisse dem Lerner nicht völlig verständlich sein. „Advance organizing“ existiert in bezug auf die Grammatik nicht. Außerdem haben die Übungen eine deduktive Orientierung und fördern nicht die Induktion und entdeckendes Lernen. Zum Schluss kann die Kognitivierung zu intensiv und blockhaft sein (ebd.: 139).

Es gibt drei Varianten des Standardverfahrens. Nach der ersten Variante gibt es zuerst die Präsentation, dann die Übungsphase und dann die Kognitivierung. Diese Variante gilt für klare und einfache situative Übungen und eine vorhergehende Bewusstmachung wird nicht gebraucht. Die neuen grammatischen Phänomene werden in der Übungsphase schon habitualisiert und dann je nach Lerntyp und Lernleistung intuitiv unterschiedlich stark kognitiv erschlossen. Die Kognitivierung hilft dann bezüglich des Lernzwecks bei der nachgezogenen Einführung und dem Absichern der schon von den Lernenden intuitiv gebildeten Vorgaben. Nach der zweiten Variante gibt es am Anfang die Präsentation, dann die Übungen, danach die Kognitivierung und dann noch einmal die Übungen. Hier werden die ersten Übungen für eine erste Habitualisierung und Induktion benutzt. Der zweite Übungsteil trägt zur Vertiefung der Induktion der sprachbezogenen Kognitivierung und treibt progressiv den grammatischen Lernstoff voran (ebd.: 95, 139).

Nach der dritten Variante gibt es zuerst die Kognitivierung, dann die Übungen, die nicht obligatorisch sind, dann die Präsentation und dann einen obligatorischen Übungsteil. Diese Positionierung der Kognitivierung schafft mehr Raum für Üben und Anwenden und die Lerner/die Lernerinnen können mehr am weiteren Erarbeitungsprozess teilnehmen. Bei dieser Variante werden mit der Hilfe des Vorwissens der Lerner/Lernerinnen und der Verwendung bekannten lexikalischen Materials, die neuen grammatischen Phänomene und der neue Wortschatz mithilfe spezieller Vorbereitungen (Arbeitsmaterial, Visualisierung usw.)

erarbeitet. Die Kognitivierung ist meistens implizit, aber sie kann auch explizit sein (ebd.: 96).

5.2 Das Modell Didaktische Analyse

Wie ich schon erwähnt habe, hat das Modell Didaktische Analyse mit den Entscheidungen zu tun, die ein Lehrer/ eine Lehrerin treffen muss, damit er seinen/ihren Unterricht effektiv gestaltet. Dieses Modell wird durch die Einführung der grammatischen Regeln in die Semantisierung charakterisiert. Vor der Übungsphase geschieht die Präsentation eines Textes, der die neue grammatische Struktur enthält, die weiter erklärt und geübt wird. Im Modell Didaktische Analyse, hat jede Phase ihre eigene Lernziele, Lernaktivitäten, Sozialformen, Materialien, Medien und Lehreraktivitäten (Bimmel /Kast /Neuer, 2003: 56).

Das Modell Didaktische Analyse fasst vier Phasen um. Die erste Phase ist die **Einführung**. In dieser Phase versucht der Lehrer die Motivation für die Lerner zu schaffen. Die Lerner müssen neugierig auf das grammatische Phänomen werden, das sie lernen (ebd.). In einer normalen Unterrichtsstunde muss die Einführung fünf bis zehn Minuten dauern. Motivation ist aber nicht nur für die Einführungsphase wichtig. Lerner müssen ständig motiviert werden. Damit der Lerner den Text, der die grammatische Struktur enthält, versteht, müssen Vorkenntnisse aktiviert werden. Da es schwierige Texte gibt, wo es nicht genug Anhaltspunkte gibt, gibt der Lehrer/die Lehrerin den Lernern/Lernerinnen Schlüsselwörter, damit der Text vorentlastet² wird. Die Aktivierung von Vorkenntnissen ist sowohl für Hörtexte als auch für Lesetexte notwendig.

In der **Präsentationsphase** wird den Lernern ein neuer Text präsentiert, der das zur Kognitivierung neue grammatische Phänomen enthält. Die Lerner/Lernerinnen müssen den Text global verstehen. Es geht um einen Lesetext oder um einen Hörtext. In dieser Phase geht es nicht um die Behandlung neuer grammatischer Vorgaben. Allerdings fasst der neue Text oft Beispiele neuer grammatischer Phänomene. Nach der Präsentation des neuen Textes, wollen die Lehrer/Lehrerinnen kontrollieren, ob die Lernenden den Text verstanden haben. Es geht um das Globalverständnis des Textes, also um die wichtigsten Informationen. In der

²Sprachliche Vorentlastung ist notwendig, falls es nicht genug Anhaltspunkte innerhalb des Textes gibt. Vorentlastung heißt, dass der wichtige Wortschatz eingeführt wird, damit das Verständnis der wichtigsten Textinformationen beim ersten Hören oder Lesen möglich ist (Storch, 1999:162).

nächsten Phase der Semantisierung, wird die ausführliche Bedeutung der neuen grammatischen Struktur, die geübt werden soll, durchgeführt (ebd.: 68, 72).

Nach der Präsentation wissen die Lerner in groben Zügen den Inhalt des Textes. In dem Text gibt es aber neue grammatische Strukturen, die noch nicht kognitiviert und verstanden worden sind. In der **Semantisierungsphase** informieren sich die Lernenden über die neuen grammatischen Strukturen und ihre Bedeutung. Semantisieren bedeutet die Interpretation von unbekanntem zu ermitteln und verstehen. Lerner/Lernerinnen müssen selbst mit der Hilfe des Lehrers/der Lehrerin (Vorentlastung, sprachliche und außersprachliche Hilfe) die neuen grammatischen Strukturen entdecken. In dieser Phase erfolgt die Kognitivierung. Nach der Kognitivierung des Phänomens wird das grammatische Phänomen erklärt.

Die letzte Phase ist die Übungsphase. Hier lernen die Schüler/die Schülerinnen die neuen sprachlichen Phänomene, selbst zu verwenden. Diese Lernphase ist die wichtigste des Unterrichts, weil nichts gelernt wird, was nicht geübt wird. Diese Phase erfordert die meiste Zeit. Es gibt verschiedene Arten von Übungen. Es gibt reproduktive Übungen, wo das Sprachsystem reproduziert wird und produktive, wo der Lerner selbst Sprache bildet. Es gibt geschlossene Übungen, wo nur eine Lösung erlaubt ist und offene, die mehrere Lösungen erlauben. Es gibt auch stark gesteuerte Übungen und weniger stark gesteuerte Übungen. Bei den ersten wissen die Lerner genau, was sie machen müssen und es gibt meistens nur eine richtige Lösung. Bei den zweiten haben die Lerner Wahlmöglichkeiten. Sie müssen teilweise selbst ihr Lernhandeln steuern, weil die Übungen sie nicht unbedingt vorschreiben, was sie machen müssen (ebd.: 83, 95).

Lernphasen Modell DA	Einführung	Präsentation	Semantisierung	Üben
Lernziel				
Lernaktivitäten				
Sozialform(en)				
Materialien				

Medien/Hilfsmittel				
Aktivitäten des Lehrers/der Lehrerin				

Tabelle 1. Unterrichtsphasen im Modell Didaktische Analyse (Bimmel /Kast /Neuer, 2003:105)

Damit ich das grammatische Phänomen didaktisiere, stütze ich mich auf das klassische Phasenmodell. Außerdem benutze ich die erste Phase des Modelles didaktische Analyse, nämlich die Einführung. Der Fremdspracheunterricht wird anhand aller Unterrichtsphasen verwirklicht (Präsentationsphase, kognitive Phase, Übungsphase, Transferphase, Kontrollphase), von denen ich eine Varietät von Übungen herstellen werde.

6 Übungen und Aufgaben im Grammatikunterricht

Wie ich schon erwähnt habe, spielt die Übungsphase eine große Rolle beim Fremdsprachenunterricht, weil die neuen grammatischen Strukturen sowohl gesteuert als auch ungesteuert geübt werden und so kann der Lerner durch Habitualisierung die neuen grammatischen Vorgaben lernen. Das Üben eines grammatischen Phänomens wird durch Übungen und Aufgaben verwirklicht, wobei es Unterschiede zwischen ihnen gibt. Diese haben einen formalen Aufbau und müssen einige Kriterien verwirklichen, damit sie vom Lerner verständlich sein. Sie müssen aber auch effektiv sein, was anhand einer Liste von Beurteilungskriterien überprüft werden kann. Diese Aufgaben und Übungen gehören selbstverständlich zu einer Übungstypologie. Es gab verschiedene Übungstypologien, aber diejenige, die durchgesetzt worden ist, ist diese von Häussermann/Piepho (1996).

6.1 Übung oder Aufgabe?

Grammatikübungen sind sehr wichtig für das Erlernen der neuen grammatischen Strukturen. Nach Wißner-Kurzawa (1995:232 in Pon, 2014: 53) werden im Rahmen kognitiver Lehr- und Lernprozesse als Grammatikübungen schriftliche und mündliche Sprachproduktionen verstanden, die Resultate von Befolgung von Verarbeitungsanweisungen sind. Er betont auch, dass Grammatikübungen solche Übungen sind, die zur automatisierten Einsetzung der

zielsprachigen grammatischen Strukturen in Form richtiger Äußerungen führen. Er teilt Grammatikübungen in folgende Kategorien: Zuordnungsübungen, Transformationsübungen, Substitutionsübungen, Komplementationsübungen und Formationsübungen. Als Grammatikübung wird eine Übung charakterisiert, wobei der Lerner sich entscheiden muss, welche der angebotenen Äußerungsteile in eine Äußerung passen, damit eine grammatisch richtige Aussage geschaffen wird und wo grammatische Wörter richtig benutzt werden müssen. Grammatikübung ist auch eine Übung, in der Sätze geformt werden, wo das Material zu ihrer Strukturierung vorhanden ist und in der korrekten Folge gebracht werden muss. Mit dem Terminus grammatische Übung kann zusätzlich eine Übung charakterisiert werden, wobei Wortformen kontextlos gebaut werden müssen. Zum Schluss betrachtet man als grammatische Übung eine Übung, in der die Sätze oder Texte umgeformt werden müssen, in der Sätze bezüglich der Funktion einer grammatischen Struktur gebaut oder ergänzt werden müssen und diese, die die Förderung des Schreibens und Sprechens vorantreibt, aber so strukturiert ist, dass dieselbe grammatische Form benutzt werden muss (Pon, 2014: 53-54).

Übungen und Aufgaben sind nach vielen Menschen dasselbe, was aber nicht stimmt. Übungen sind sehr wichtig, weil neue grammatische Phänomene nur durch Üben klar werden. Aufgaben bestehen keine besonders offene Übung, sondern etwas Konkretes. Es gibt viele Unterschiede zwischen ihnen. Zuerst werden Übungen von Lernern „gemacht“, haben als Zweck die richtige Sprachbenutzung, sind sprachbezogen und werden vom Lehrer gebildet. Im Gegensatz dazu werden die Aufgaben von Lerner gelöst, haben als Ziel ihre Informierung und ihr Verständnis in der Kommunikationssituationen, sind mitteilungsbezogen und werden im Unterrichtsverfahren geschaffen. Übungen haben konkrete Lösungen und verlangen und fördern Orientierung an den grammatischen Regeln. Sie sind stark bindend, wobei sich der Inhalt, die Ausdrucks- und Regelebene eng miteinander verbinden. Im Gegenteil müssen die Lerner/Lernerinnen bei Aufgaben selbst die Lösungen finden, die nicht konkret sind. Sie sind freisetzend und können zu divergierenden Lösungen führen. Aber sie bedeuten ein riskantes Unternehmen und deshalb muss der Lehrer/die Lehrerin die Lerner/die Lernerinnen ermutigen sie richtig zu lösen. Aufgaben verlangen und fördern Autonomie (Raabe, 2002c: 23, 72, 73).

Übungen werden von einzelnen Lernern/Lernerinnen gelöst und orientieren sich an der Übungsvorlage. Sie sind meistens eine Art Stillarbeit. Aufgaben verlangen und treiben die Gruppenarbeit voran. Darüber hinaus erleichtern Übungen die Lösung von Aufgaben und sind generell „geschlossen“. Sie geben den Lernenden die Möglichkeit, Aufgaben leichter zu

lösen. Außerdem schafft ihre Geschlossenheit bei den Lernern/Lernerinnen Sicherheit und Autonomie. Im Gegensatz dazu sind Aufgaben dem Üben übergeordnet und werden von „Offenheit“ charakterisiert. Aus der einen Seite erarbeiten Übungen schon didaktisierten Lernstoff und deuten ein Verfahren mit eng beschriebenen Zwecken. Aus der anderen Seite deuten Aufgaben eine umfangreichere Lernsituation und ein Verfahren mit komplexen Zielen. Eine letzte Unterscheidung zwischen ihnen ist, dass bei Übungen wegen ihrer geschlossenen Form keine Fehler zu erlauben sind, während bei Aufgaben die fehlerhafte Interimssprache der Lerner bei ihrer Lösung benutzt wird. Fehler müssen durch Übungen therapiert werden. Zum Schluss werden Übungen und Aufgaben in der Typologie (siehe Kapitel 6.3) gemeinsam betrachtet (ebd.).

6.2 Aufbau grammatischer Übungen und Aufgaben

Meistens sind Übungen aus einer Gesamtheit gleich bis ähnlich auszuführender einzelner Teilaufgaben zusammengesetzt. Die Lösung der einzelnen Aufgaben wird von einer Vorlage vorbereitet, die den Lernern zeigt, wie die Aufgabe gelöst wird. Diese Einzelaufgaben haben generell einen verbalen oder nonverbalen Stimulus, die Stimuluskomponente (Impuls), der mit einer Lösungskomponente verbunden ist. Eine Arbeitsanweisung und/oder ein Verarbeitungsmodell machen anfänglich die auszuführende Tätigkeit konkret (Knapp-Potthoff, 1979: 84ff/Wißner-Kurzawa, 1955: 233, 235 in Raabe, 2002c: 92). Infolgedessen ist die Gestaltung von Grammatikübungen dieselbe wie die Gestaltung der Aufgaben.

Damit Grammatikübungen effektiv sind, muss ihr Aufbau konkrete Merkmale aufweisen. Zuerst muss die Arbeitsanweisung (Instruktion) in einer verständlichen Sprache verfasst sein. In Selbstlernmaterialien und in Übungsbüchern sind klar diktierte Instruktionen für die Lösung der Übungen sehr wichtig. Damit eine Instruktion perfekt gebildet wird, spielen drei Dinge eine wichtige Rolle: die Qualitätssicherung in der grammatischen Terminologie, die Verständlichkeit und die Klarheit der Instruktion. Gemäß dem ersten Aspekt müssen die Begriffe und ihre Interpretation mit großer Genauigkeit festgesetzt sein und mit Konsistenz weiter benutzt werden. Gemäß dem zweiten Aspekt kann man die Übung leichter lösen, wenn der Benutzungskontext schon in der Erklärung vorhanden ist. Die Verwendung des Erklären hat mit der Bedeutung des Erklären für die Lerner zu tun. Die Bedeutsamkeit des Erklären ist seine Verbindung mit Vorkenntnissen und Verwendungssituationen. Seine Anwendbarkeit hat mit seiner Stabilität (das Erklärte soll nicht nur interpretiert werden, sondern auch erinnert

werden) zu tun (Raabe, 2002c: 95). Gemäß dem letzten Aspekt müssen die Instruktionen klar und einfach sein, ohne Verwirrungen und Komplexitäten, damit der Lerner sie verstehen und die Übungen lösen kann.

Der Text mit der Instruktion kann oder muss auch Hinweise auf Lernprobleme umfassen. Wenn das der Fall ist, wird „focal attention“³ geschaffen und die Lerner können die Übungen mit mehr Konzentration und Orientierung an den Problemen erarbeiten. Außerdem muss die Stimuluskomponente zuerst von den Lernenden verstanden werden. Ein Überfordern der Lerner darf nicht sein. Da es bei grammatischen Übungen nicht nur um kognitive Verfahren, sondern auch um emotionale Verfahren geht, ist eine positive „emotionale Schiene“ notwendig, damit die Lernleistung gesteigert wird und die Standardisierung bei Arbeiten mit den Übungen überwunden wird. Die Stimuluskomponente muss also auch klar sein, die Kreativität vorantreiben, die Emotionen anregen, leicht zu semantisieren sein (unbekannter Wortschatz ist ausgeschlossen) und die Erfahrungen der Lerner in Rücksicht nehmen. Da es oft grammatische Übungen den Lernenden als Hausaufgaben gegeben werden, wird ihre Autonomie entwickelt (ebd.: 98).

6.3 Übungstypologie

Grammatische Übungen sind nicht zufällig angeordnet, sondern gehören zu einer Typologie. Eine Übungstypologie will die Gesamtheit der Typen der Übungen und Aufgaben ordnen, unterscheiden und systematisch präsentieren. Sie hat drei Zwecke: die Übersicht, die Öffnung und den Zugriff. Die Übersicht will durch ihre Systematik das Lehren und Lernen auf einfache Weise interpretieren, die Öffnung will durch die Unterscheidungen die Möglichkeiten erweitern und die dritte will die Mittel durch Darstellung sichtbar, greifbar und verwendbar machen. Anders gesagt hat eine Übungstypologie das Ziel durch eine Systematisierung von Übungen besonders Lehrer und Lehrwerkautoren, eine effektive und erfolgreiche Benutzung von Übungen möglich zu machen (ebd.:42).

Über die Jahre haben sich verschiedene Typologien durchgesetzt. Die strukturelle Übungstypologie, die sehr verbreitet in den 60er Jahren war, wurde wegen ihres imitativ-reaktiven Konzepts aufgrund der Entwicklung der kommunikativen Fremdsprachendidaktik kritisiert. Deshalb schlagen Neuner/Krüger/Grewer im Jahr 1981 eine andere

³Aufmerksamkeit

Übungstypologie. Diese hat als zentrales Lernziel die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz. Sie wies aber einen Mangel an Sequenz. Aus diesem Grunde wurden drei anderen Übungstypologien gestaltet. Im Jahr 1992 hat Segermann 92 einzelne Übungstypen vorgeschlagen, wobei ihre Klassifikationsgrundlage fünf zentrale Merkmalkategorien sind. Diese Typologie gilt generell für Übungen. Die Typologie von Segermann nach der Grammatik hat fünf Ebenen. Obwohl diese Typologie eine hohe Systematizität aufweist, ist ihre Praktikabilität und Übersichtlichkeit wegen ihrer Komplexität nicht so hoch. Diese Kürze lässt Klippel nicht außer acht und schlägt im Jahr 1998 eine andere Übungstypologie, die „Zehn Prototypen des Übens“. Hier ist zu kritisieren, dass es in dieser Typologie keine Unterteilung in Kommunikation und Grammatik und keine systematische Übungsreihen gibt. Am Ende wurde die Typologie von Häussermann/Piepho (1996) durchgesetzt. Häussermann und Piepho unterstützten den möglichst kommunikativen Charakter des Fremdsprachenunterrichts, den sie mit Aufgaben und Übungen gestalten, die vom Verständnis beginnen, damit sie zur fremdsprachlichen Produktion erreichen (ebd.: 53, 56, 60, 79). Bei dieser Typologie gibt es eine Ordnung, die mit Aufgaben zur Förderung des Verständnisses beginnt und bis zu produktionsorientierten Aufgaben reicht. Es gibt eine aufsteigende Unterscheidung in Grammatikübungen und Aufgaben. Die Typologie zeigt die Verbindung zum Schreiben und Sprechen (ebd.: 112).

- Analytische Aufgaben zum Verstehen grammatischer Regelmäßigkeiten
- Geläufigkeitsübungen: „Einspielungen“
- Halboffene Übungen und Aufgaben: „Inventionen“
- Grammatische Feinaufgaben: „Knobelstücke“
- Freie Gestaltungsaufgaben

Abbildung 2. Übungstypologie von Häussermann/Piepho (Raabe, 2002c: 112).

Die **grammatisch-analytische Übungen und Aufgaben** aktivieren die Lerner in Bezug auf die Analyse. Die Lerner müssen selbst die neuen grammatischen Phänomene entdecken und der Lehrer handelt nicht. Die Aufgaben müssen zu Induktionen, zum entdeckenden Lernen und zur eigenen Bildung von Vorgaben führen. **Grammatische Geläufigkeitsübungen** haben mit wiederholter Ausübung zu tun. Es geht um die wiederholte Verwendung gleicher sprachlicher Muster. Obwohl es in dieser Art von Übungen um mechanisches Drillen geht, gibt es manchmal einen Grad an Freiheit. Sie sollten zur „Einspielung“ der Lerner dienen und

nicht ständig benutzt werden. Die richtige Zahl dieser Übungen ist notwendig, damit die Lerner genau bei diesen Strukturen ausgeübt werden. Leider gibt es in Lehrwerken nicht viele von diesen Übungen und deshalb muss man auch andere Lehrwerke berücksichtigen oder selbst Übungen entwerfen, damit er genug Geläufigkeitsübungen im Fremdsprachenunterricht benutzen kann (ebd.: 116, 118).

Für die dritte Art der Grammatikübungen, die **halboffenen grammatischen Übungen und Aufgaben** wird der Terminus der „Invention“ aus der Klaviermusik geliehen. Im Bereich der Musik wird er für dramatische Lehrdichtung benutzt, wobei am Anfang das Prinzip des Nachahmens oder der formalen Umkehrung gefolgt wird, danach aber die Fantasie entwickelt wird. Demzufolge stellen diese Übungen den notwendigen Zwischenschritt, vom engeren, formalen und „einspielenden“ Üben zur freieren Gestaltung dar. Der Zweck ist das Nachdenken der Strukturierung deutscher Sätze durch die Satzelemente und die halbfreie Variation der Vorbilder, die als Grundlage der Sätze dienen. Zum Schluss ist zu betonen, dass es in Lehrwerke sehr wenige halboffene grammatische Übungen und Aufgaben gibt, was zur Entwerfung dieser vom Lehrer/ von der Lehrerin oder zum Hinzunehmen von verschiedenen Lehrwerken führt (ebd.: 122).

Die **grammatischen Feinaufgaben** haben kleiner Aufgabenstellungen im Vergleich zu der vorherigen Art der grammatischen Übungen und erfordern feines Arbeiten. Deshalb wird der Terminus „Knobelstück“ verwendet. Hier soll man ausführlich denken. Die Aufgabenstellung dieser Übungen macht die Lerner/die Lernerinnen fähig dazu, das schon erworbene Wissen und Können auch in nicht so leichten Kontexten funktionell zu benutzen. Die **freien grammatischen Gestaltungsaufgaben** haben keine zu enge Beziehung zu einer Regel, sondern haben selbstverständlich mit der Richtigkeit des Ausdrucks zu tun. Bei diesen Aufgaben ist es nicht obligatorisch, dass eine konkrete grammatische Struktur und Form benutzt wird. Trotzdem können sie sich mit den halb offenen Aufgaben verblenden. Die grammatischen Grundlagen müssen nur fragmentarisch angegeben werden. Hier haben die Lernenden viel Freiheit, aber sie müssen nicht total frei von grammatischen Regeln sprechen und schreiben. Nur so können sie die neuen grammatischen Regeln quantitativ geeignet benutzen. Die Lehrer haben hier die Möglichkeit, grammatische Übungen freier zu schaffen. Die Fantasie hat hier keine Grenzen (ebd.: 125, 127).

6.4 Beurteilung von Übungen und Aufgaben

Grammatikübungen müssen aber auch effektiv sein, damit der Fremdsprachenunterricht erfolgreich durchgeführt werden kann. Es gibt zudem eine Liste von Beurteilungskriterien, die die Ziele, die Motivation, die sprachliche Gestaltung, die Steuerung, die Durchführung, das Niveau und die Lernerfolgskontrolle der Grammatikübungen und die Übungstätigkeiten betreffen. In Bezug auf die **Ziele** werden Sprache und Sprachenlernen als Grundsteine der Übungen, ihr Passen zum kommunikativen Deutschfremdsprachenunterricht, ihr Entsprechen zur wirklichen Sprachverwendung und die Aktivierung von Vorwissen und Vorkenntnissen untersucht. In Bezug auf die **Motivation**, wird die Anregung der grammatischen Übungen und Aufgaben und auf die **Sprachliche Gestaltung**, die Art der Sprache (authentisch-didaktisiert) und die sprachlichen Regeln der grammatischen Übung erforscht. Gemäß der **Steuerung** wird der Gegenstand (Lehrmaterial, Aufgabenstellung) und das Subjekt (Lehrer oder Lerner) der Übung und die Art (stark/schwach) der Kontrollierung behandelt (ebd.: 109).

Gemäß den **Übungstätigkeiten** wird zuerst ihr Passen zum Zweck der Übungen, zum vorgegebenen Lehrmaterial und zum Lernniveau der Lernenden ermittelt. Ihr Inhalt und die Art der Verwendung der Fertigkeiten (produktive-rezeptive) und der Sozialformen werden auch festgestellt. Zum Schluss wird untersucht, inwieweit die Übung den Spracherwerb oder die Ausübung grammatischer Lernstrategien vorantreibt und ob sie ein Element des „information gap“⁴ oder „opinion gap“⁵ umfasst. Laut der **Durchführung** wird erforscht, ob die grammatische Übung in der Klasse begrenzt wird, welche Probleme bei der Durchführung geschaffen werden können (Probleme in Bezug auf die Aufgabenstellung, das Lehrmaterial, die sprachliche Benutzung, die Lerner), und welche spontane Änderungen notwendig sind. Gemäß **dem Niveau** wird die Angemessenheit der Aufgaben dem Lernniveau der Lerner/der Lernerinnen und ihre Adaptierung für unterschiedene Lernniveaus erforscht. Zum Schluss wird die **Lernerfolgskontrolle** untersucht und zwar der Erfolg der Lerner/Lernerinnen bei

⁴Gap-„Methode“ ist ein wichtiges Bauprinzip von Aufgaben. „Gap“ bedeutet, dass es in den Kenntnissen oder in der Ansicht der Lerner eine Kluft gibt. Diese Kluft kann innerhalb der Aufgaben Anlass zur Kommunikation sein. Die „gap activities“ dieser Methode werden in „information gap“, in „reasoning gap“ und in „opinion gap“ geteilt. In Bezug auf „information gap“ besorgen sich Lerner, die verschiedenen Kenntnisse haben, vom Partner die fehlenden Informationen (Prabhu, 1987/Edge, 1993/Gehring, 1999, in Raabe, 2002c: 26).

⁵ In Bezug auf „opinion gap“ werden Meinungsunterschiede zum Gesprächsanlass innerhalb der Aufgaben genommen (ebd.).

den Übungen, ihr Lernertrag, und das Verhältnis zwischen Übungsaufwand und Lernertrag (ebd.).

Im praktischen Teil der Hausarbeit werde ich zur Didaktisierung des grammatischen Phänomens des Präteritums von „sein“ und „haben“ viele verschiedene Übungen entwerfen, die ich in Bezug auf ihren formalen Aufbau und die Beurteilungskriterien der Übungen und Aufgaben kommentieren werde. Alle diese grammatischen Übungen werden zur grammatischen Typologie von Häussermann und Piepho gehören.

7. Die Grammatikvermittlung im Anfängerniveau

Nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen gibt es 6 Referenzniveaus. A1 ist das Referenzniveau für Anfänger, das „Breakthrough“ genannt wird und der elementaren Sprachverwendung entspricht. Nach A1 muss der Lerner/die Lernerin alltägliche Ausdrücke und einfache Sätze verstehen und benutzen, die seine/ ihre Bedürfnisse befriedigen. Außerdem muss er/sie sich und andere Personen vorstellen und auf Fragen dieser Art antworten. Zum Schluss kann er/sie andere Personen verstehen, die mit ihm/ ihr sprechen, wenn sie sich klar und nicht schnell äußern. A1 ist die niedrigste identifizierbare Stufe einer unabhängigen Sprachkompetenz. Zur Einführung in dieser Stufe kann es aber konkrete Aufgaben geben, die der/die Lerner/-in richtig lösen kann, indem er/sie sehr wenige Sprachstrukturen benutzt. Diese Aufgaben sind Voraussetzung für dieses Niveau und es gibt Fälle, wobei sie notwendig sind (Trim/ North/ Coste/ Sheils, 2001: 35, 40).

Damit das kommunikative Ziel des Fremdsprachenunterrichts verwirklicht wird, muss der/die Lerner/-in außer seiner/ihrer allgemeinen Fähigkeiten, eine kommunikative Kompetenz einsetzen (ebd: 38). Eine wichtige Komponente dieser ist die grammatische Kompetenz. Sie ist die Kenntnis der grammatischen Mittel eines Sprachsystems und die Fähigkeit diese zu benutzen (ebd: 113). Die grammatische Kompetenz der Lerner/-innen auf A1 ist sehr gering. In Bezug auf die grammatische Korrektheit stellt der/die Lerner/-in des A1 Niveaus eine kleine Beherrschung von einigen wenigen grammatischen Phänomenen und Satzmustern in einem auswendig gelernten Repertoire (ebd: 114). In Bezug auf Kohärenz kann er/sie Wörter und Wortgruppen durch einfache Konnektoren verbinden (ebd:125).

In der Anfangsphase des Lernens werden die grammatischen Strukturen „lexikalisiert“ unterrichtet. In den ersten Lektionen von Lehrwerken kann man bemerken, dass

grammatische Phänomene lexikalisch, das heißt grammatisch unvollständig dargestellt werden (z.B. die erste und zweite Person von Präsens und nicht alle Personen). Die Grammatik wird auch in unerklärten Sequenzen oder in ganzen Sprachblöcken präsentiert, die Chunks heißen (z.B. „Was machst du denn da?“).

In der Sprachverarbeitung wird der Terminus „Chunk“ erstmals von George A. Miller (1956 in Handwerker, 2008: 51) verwendet. Der Terminus weist auf Einheiten in der Informationsverarbeitung im Gehirn hin, durch deren Verbindung der Arbeitsspeicher entlastet wird und somit die schnelle sprachliche Produktion möglich wird. Der Arbeitsspeicher hat laut G. Miller (1956) eine Kapazität von fast 7 Chunks. Als Gedächtnisorganisation hat der Terminus auch mit der Literatur zur Mutter- und Fremdsprachenerwerb zu tun, wobei neben dem Speichern einer Reihe als Ganzes, noch etwas wichtig ist. In einer konkreten Phase werden Chunks nicht innerlich analysiert. Die kognitiven Verfahren, die am Anfang des Erst- und Zweitspracherwerbs ablaufen, können sich sehr als Sequenzlernen interpretiert werden. Die Reihen, die zum Teil nicht analysiert worden sind, können bei situationsangemessenem Rückruf die Überschätzung der Kompetenz des Fremdsprachenlerner verursachen (Handwerker, 2008: 51).

„Chunking“ ist sehr wichtig im Fremdsprachenerwerb. Man sieht manchmal nur ein Problem bei der Bewertung der Lerneräußerungen, wenn es darum geht, ob eine sprachliche Struktur als erworben gelten kann. In Bezug auf den Zweitspracherwerb von Kindern spielen formelhafte Äußerungen eine hauptsächliche Rolle. Kinder nehmen Teile des muttersprachlichen Inputs als Chunks wahr, die zur Strukturierung abstrakter syntaktischer Kategorien in den letzten Erwerbsphasen beitragen. Wenn man diesen Vorgang wahrnimmt und die Tatsache, dass implizites grammatisches Wissen, gemäß dem ein Lerner/eine Lernerin spontane Strukturen in einer Fremdsprache schafft, nicht wegen explizit gelernter Vorgaben erworben wird, ist die Abspeicherung von Sequenzen in Situationen eine sehr gute Lernstrategie. Als Basis gilt die Hypothese, dass bei geeigneter Masse und Weiterverarbeitung eine Datengrundlage für die Grammatik gestaltet wird. Als Chunk kann jetzt eine Ausdrucksreihe verstanden werden, die mit ihrer Bedeutung im Kontext holistisch erarbeitet wird (ebd.:52).

Damit Chunking verwirklicht wird, gibt es ein konkretes Verfahren. Zuerst muss der Input gesteuert werden (strukturierter Input mit Chunk-Angeboten, usw.). Damit die Identifikation und die Abspeicherung der zum Chunking angebotenen Reihen, dem/der Lerner/-in möglich

machen, bewusste Muster zu verstehen, müssen Aktivitäten und Verfahren bei ihm/ihr ausgelöst werden. Durch die Analyse der gespeicherten Chunks mithilfe der Konstruktionsgrammatik, kann der/die Lerner/-in bezüglich des Wortschatzes neu gefüllte Vorbilder benutzen. Der mittelbare Rückruf von Chunks als Formulierungsroutine hat als direktes Ergebnis, dass eine flüssigere und an die inhärente Auswahl angepasste Produktion entsteht. Hauptsächlich ist die Entlastung des Arbeitsgedächtnisses in der Inputverarbeitung. Das angestrebte Ziel, ist die von der Chunk-Datenbasis ausgelöste Entwicklung des geistigen Lexikons und der geistigen Grammatik bei Lernenden (ebd.: 54).

Für eine didaktische Grammatik, vor allem im Anfängerniveau, muss die Lernbarkeit der grammatischen Strukturen vor ihrer Vollständigkeit und Klarheit stehen. Es sollte sich um gewöhnliche grammatische Phänomene der Fremdsprache handeln, die sehr oft benutzt werden und ihre Umsetzbarkeit (die Einsetzbarkeit in der Sprachpraxis der Lerner) und nicht um seltene Ausnahmen, die das Interesse erregen, aber unwirksam sind und das Sprachkönnen des/der Lerner/Lernerin blockieren. Das Lehren/Lernen von Ausnahmen hat eine besondere Wichtigkeit, was nicht der Fall sein muss, weil sie nur einen kleinen Teil der Sprache ausmachen. Die Verständlichkeit, Einprägsamkeit und Benutzbarkeit der grammatischen Phänomene, die den/die Lerner/-in motiviert, muss gefördert und nicht gehemmt werden (Werner, 2005:43).

Der Lerner, dem das grammatische Phänomen des Präteritums der Hilfsverben im praktischen Teil der vorliegenden Diplomarbeit beigebracht wird, ist 12 Jahre alt und geht in die sechste Klasse der Grundschule. Er befindet sich in der Anfangsphase, aber trotzdem wird das Phänomen nicht lexikalisiert unterrichtet, weil die Personen des Präsens schon gelernt worden sind. Es wird trotzdem versucht, dass bestimmte Sequenzen, die öfters vorkommen, wie z.B. „ich hatte einen Unfall“ und „Ich war krank“, automatisiert werden.

8. Neue Ansätze bei der Grammatikvermittlung

Damit die Grammatik im Daf-Unterricht vermittelt wird, gibt es außer der standardisierten Übungen und Aufgaben und der typisierten Erklärung der Theorie neue Ansätze, die immer mehr im Grammatikunterricht eingesetzt werden. Diese Ansätze haben mit Spielen, Visualisierung (Bilder, Videos), den neuen Medien (Padlet, Kahoot, Wordwall u.a) und die Lernaufgaben-Projekten zu tun.

8.1 Lernen durch Spielen

Damit der Grammatikunterricht besser wird, können Grammatikspiele eingesetzt werden. In der Unterrichtspraxis und in Lehrwerken werden diese Spiele mit fremdsprachlichen Lernzielen eingebettet, am meisten zur Unterstützung der Kommunikation und für Wortschatzarbeit. Oft haben sie auch nur die Funktion einer Belohnung, eines Pausenfüllers oder sollen die Aufmerksamkeit der Lerner/-innen noch einmal wecken (Kraus/Jentges, 2008:161). Die Verwendung von grammatischen Spielen im Daf-Unterricht ist eher selten, sowohl in Lehrwerken als auch in Materialsammlungen. Material, das klar, Spiele für den Grammatikunterricht umfasst, kommt aus dem angelsächsischen Sprachraum und ist für Englisch as a Foreign Language entworfen. Es gibt aber einige deutschsprachige Spiele-Materialbände, die Spiele umfassen, die allerdings vor allem der Übung und Festigung der grammatischen Strukturen dienen und selten ihrer Einführung (ebd.).

Spielerisch zu lernen, kann als umstritten charakterisiert werden, geschieht aber nicht. Nach Klippel (1980:90, in ebd.:161-162) kann man erkennen, dass Spielaktivitäten alle Menschen betreffen, aber man erlaubt meistens nur Kindern, spielerisch zu lernen. Das hat mit der alten Gegenüberstellung von Spiel und Arbeit zu tun: Kinder spielen-Erwachsene arbeiten. Wenn sich die Grammatikvermittlung mit Spielen bezweifelt wird, kann man so vermuten, dass Grammatik nicht fröhlich unterrichtet werden kann. Grammatikunterricht ist meist ein kognitiver Bestandteil des Unterrichts und muss sehr motivierend sein, wozu Spiele sehr beitragen (Kraus/Jentges, 2008:162). Das Misstrauen gegenüber dem spielerischen Lernen gilt als unbegründet und der Grammatikunterricht wirkt, wenn er in Spielen eingebunden ist, sich viel positiver auf die Lernenden. Die Vorteile des Lernens ohne Angst und Frust sind sehr wichtig. Die induktive Grammatikvermittlung und die Teilnahme der Lerner/-innen an der Herstellung der Spiele können auch positiv auf das Lernen wirken. Spiele können, soweit es die Zeit erlaubt, damit auch die Lehrer/ Lehrerinnen sich ausruhen, von Lernenden hergestellt werden. Zum Schluss können Spiele parallel in Gruppen durchgeführt werden (ebd.:171).

8.2 Visuelle Medien

Die Versuche die Aufmerksamkeit der Lerner/Lernerinnen durch Visualisierung in Lehrwerken auf Vorgaben und Besonderheiten eines Sprachsystems zu lenken, sind so alt wie die Geschichte der Fremdsprachenlehrwerke. Bis 1970 waren der Kursivdruck, der

Halbfettdruck und die Anordnung des Lernstoffes in zweisprachige Tabellen und Zahlen am Ende der Zeilen, die auf die Präsentation des Wortschatzes im Bild verweisen, die einzige Form der Visualisierung zum Verständnis und Memorisierung der Vorgaben der Sprache. Eine zweite Farbe wurde auch manchmal gebraucht. Die moderne Linguistik führte neue Formen der Visualisierung ein. Seit 1979 wurden grafische Mittel von Lehrwerken zum Verständnis der Vorgaben verwendet, welche viele Nachteile hat. Deshalb wurden von 1980 bis 2000, konkrete, deskriptive Bilder, Metapher und Situationen verwendet (Funk/Koenig, 1991: 55, 56).

Es gibt vier Kategorien von Mitteln zur Visualisierung der Grammatik. Die erste fasst drucktechnische-graphische Lernhilfen (verschiedene Drucktypen bei Unterschieden innerhalb von grammatischen Strukturen, Tabellen mit Beispielen für die Vorgaben u.a.). Die zweite enthält Lernhilfen durch abstrakte Symbole (sprachsystembezogene und inhaltsbezogene Symbole). Die dritte hat mit Lernhilfen durch konkrete Symbole („Bildmetaphern“) zu tun, z.B. Objekte und Werkzeuge, die als Sinnbild der grammatischen Vorgaben funktionieren. Die letzte hat mit Lernhilfen durch Situationskontexte zu tun. Es gibt dynamische und statische Situationskontexte (ebd).

In den Lehrwerken gibt es manchmal „reiche“ Visualisierungen zur Erklärung der Grammatik, die die Lehrkräfte allein nicht machen können. Es ist jedoch nicht nötig, dass die Lehrkraft auch Grafiker/-in ist. Es genügen oft nur wenige Zeichen oder Striche, damit der/die Lerner/-in besser das neue grammatische Phänomen versteht. Abbildungen von Regeln oder Systemen, die vor dem Unterricht geschaffen worden sind, z.B. Lehrwerkillustrationen, haben den negativen Aspekt, dass die Lerner/-innen beim Verfahren ihrer Schaffung nicht dabei sind, und sie unter Voraussetzungen nicht verstehen können. Lehrer/-innen müssen hier den Lernenden beim Verstehen der grammatischen Strukturen helfen (ebd: 56).

Bilder spielen eine große Rolle bei der Grammatikvermittlung. Das Bild ist das einzige Medium, das eine grammatische Stütze anbietet, ohne vorher Ausdrücke zu geben (vgl. Reinfried, 1992: 283, in Zeyer, 2017: 669). Bilder sind leichte Mittel, damit man eine grammatische Struktur versteht. Durch Bilder kann die Grammatikalisierung, das heißt die Erklärung grammatischer Phänomene und Funktionen erfolgt werden. Bilder helfen auch beim Transfer von grammatischen Regeln beim Reden. Durch Bilder werden die grammatischen Vorgaben, nicht verbal überspielt, sondern in eine bildhafte

Betrachtungsweise übertragen. Bei der Rede kann an das Bild erinnert werden. Das Bild schafft kein Problem beim Sprechen, sondern hilft dabei (vgl. Schatz, 2006:93, in ebd.: 670). Anforderungen an die grammatischen Abbildungen oder Visualisierungen sind sehr hoch, da die graphische Darstellung keine extra Erklärung nötig machen muss.

Außer den Bildern gibt es weitere visuelle Medien wie Videos, Grammatikclips oder Augmented-Reality-Apps zur Grammatikvermittlung. Es gibt auch digitale Materialien, die dynamische Inhaltsdarstellungen enthalten, Interaktivität bieten und spielerisch sind. Da die Lernenden während der Erklärungsphase der Grammatik nicht aktiv teilnehmen, ist eine Verbindung von Visualisierungen und Interaktivität sinnvoll, damit sie aktiv am Lernverfahren teilnehmen und während dieses aktiv sind. Das wird durch einige interaktive Lernsoftware für Grammatik erfolgt (Zeyer, 2017: 672). Diese enthalten auch viele grammatische Übungen.

8.3 Neue Medien

Digitale Lernmaterialien tragen sehr im Fremdsprachenunterricht zu der Grammatikvermittlung bei. Das geschieht durch Animationen. Animationen bieten den Lernenden neue Visualisierungsmöglichkeiten und sind per se lernförderlich. Grammatikanimationen werden von Medienadaquätheit, Effektivität und didaktischer Eignung charakterisiert (Scheller, 1997:2). Nur grammatische Inhalte, die durch statische Visualisierung nicht den Lernenden übertragen werden können, sollen animiert werden. Das Ziel ist die Produktion qualitativ neuer Vermittlungsarten, die sich auf die Kombination visueller und verbaler Verarbeitungsverfahren stützen. Dem Konzept der Animationen muss eine exakte Analyse der Grammatik und ihrer medialen Nützlichkeit vorgehen. Bewegung, Verändern der Stelle und zeitliche Dynamik sind für viele sprachliche Strukturen von großer Bedeutung. Durch die Verlaufsstruktur können Animationen die Dynamik von grammatischen Strukturen klar mit allen Effekten machen, damit sie gelernt werden können. Sie könnten als eine Art visualisierten „Denkmodelles“ gelten, wobei nicht nur das Ergebnis dargestellt wird, sondern das Mitgedachte, die Transformationsschritte, die klar machen, wie dieses Ergebnis entstanden wurde (ebd.: 3).

Digitale Medien sind im heutigen Fremdsprachenunterricht sehr oft für Übungen in der Grammatik eingesetzt. Den Jugendlichen sind diese Medien bewusst und sie können einfach in digitaler Welt kommunizieren. Die Online-Inhalte motivieren die Lernenden im Unterricht

teilzunehmen und machen ihnen Spaß. Die Social-Media Plattformen und andere Netzwerke geben den Lernern/Lernerinnen die Möglichkeit, Gattungen der digitalen Welt kennenzulernen und zu deuten, aufgrund des großen Freiraumes im Internet, mit Fantasie und Kreativität am Unterricht teilzunehmen und die digitale Fähigkeit zu stützen. Außerdem wird wegen der Tatsache, dass sich Lerner und Lehrende gleichzeitig im Online-Raum befinden, die sofortige Hilfe, und Evaluation der geleisteten Arbeit erfolgt, indem das Feedback und die direkte Kommunikation zwischen ihnen das Gewinner-und Verliererkonzept verschwindet. Es gibt auch Textverarbeitungsprogramme, die ohne Internetverbindung gebraucht werden können (z.B. MS Word) und zur schriftlichen Kommunikation beitragen (Szász, 2020: 421-422).

Es gibt auch digitale Materialien, die im Internet stehen oder als Apps fungieren. Digitale Materialien wie Kahoot, Wordwall usw. bieten den Lehrenden die Möglichkeit grammatische Übungen zu schaffen oder schon erstellte zu benutzen. Außerdem enthalten sie dynamische Inhaltsdarstellungen. Sie bieten Interaktivität und sind spielerisch. Apps fassen Animationen um. Apps sind auch interaktiv und haben einen spielerischen Charakter. Animationen motivieren die Lernenden bei der Grammatikvermittlung. Augmented-Reality-Apps bieten den Lernenden die Möglichkeit sowohl grammatische Übungen zu lösen, als auch Grammatik zu verstehen. Es gibt auch interaktive Lernsoftware für Grammatiken, damit die Lerner/ die Lernerinnen aktiv am Lernverfahren teilnehmen und aktiv während dieser bleiben. Abschließend muss man bei der Auswahl von digitalen Medien die Lernziele, die Fähigkeiten der Lernenden und Lehrenden und die Prinzipien der kommunikativ-pragmatisch orientierten Methode berücksichtigen (Zeyer, 2017: 672).

8.4 Lernaufgaben und Projekte

Die Vermittlung der Grammatik kann auch durch das Einsetzen von Lernszenarios innerhalb von Projekten, Spielen und Lernaufgaben⁶ erfolgt werden. Die gehörten grammatischen Phänomene können aber nicht direkt richtig eingesetzt werden. Sprachentwicklung ist ein Verfahren, das Zeit braucht. Lernszenarien zur Sprachentwicklung sind eine für den Englischunterricht hergestellte Lernform, die für Daz weiter entwickelt wird. Lernszenarien kombinieren muttersprachlichen Deutschunterricht mit der Sprachentwicklung in der

⁶Es geht um Lernumgebungen zur Kompetenzentwicklung, die das Lernverfahren durch eine Reihe von gestuften Aufgabenstellungen mit Lernmaterialien steuert (Leisen, Josef: 2010, 103).

Zweitsprache Deutsch und verbinden die Inhalte der Lehrpläne für Deutsch und Deutsch als Fremdsprache. Außerdem verbinden sich beide Unterrichtsfächer und es gibt klassenüberschreitende Erfahrungen (Hölscher/Piepho, 2006: 6). Die Fremdsprachenlerner beschäftigen sich (wenn sie nicht im Rahmen einer Klasse oder einer Gruppe ein grammatisches Phänomen lernen) nach Wunsch, Interesse und Kompetenz allein, in Partnerarbeit-oder in Gruppenarbeit mit einem Teil einer grammatischen Struktur. Im Forum präsentieren sie die verschiedenen Ergebnisse und schaffen eine Gesamtheit von ihnen. Durch Lernszenarien wird ein kommunikatives Lernerlebnis geschaffen, was wesentlich zu der Sprachentwicklung der Fremdsprachenlerner beiträgt. Dadurch kann ihre Leistung und ihr Fortschritt bemerkt werden (Hölscher/Piepho, 2006: 7).

Sprachliche Lernprozesse werden nicht immer linear durchgeführt, weil das Sprachsystem nicht immer eine eindimensionale Linearität darstellt. Das linearübertragene, oft immer explizite Sprachwissen ist uneffektiv. Die Bedingungen müssen am besten gestaltet sein, damit das Lernen, das zum Sprachkönnen führt, erfolgt wird. Fremdsprachendidaktik muss sehr aufmerksam auf den Muttersprachenerwerb sein. Mutter-und Fremdsprachenlerner haben Bedarf an Menschen, die gemeinsame Interesse mit ihnen haben und zusammen Dinge machen können. Sie brauchen auch Texte, die Dinge umfassen, die zum Nachdenken und Erleben wichtig sind. Sowohl die große Ausführlichkeit, die im Insistieren auf konkrete Formen beim Anfängerniveau erscheint, als auch die Beschränkung des Sprachangebots in Bezug auf konkrete grammatische Kategorien von Experten funktionieren nicht positiv. Rezeptologisches Lernen ist auch kontraproduktiv beim Spracherwerb, weil es gar nicht konkret ist. Es kann leicht vergessen werden. Perfekter, nicht vorläufiger Spracherwerb braucht Offenheit, ein reiches Sprachangebot, die Eigenaktivität der Lernenden und das Einfühlungsvermögen der Teilnehmer (Bleyhl, 2005:5, In ebd.: 8).

In der Szenariendidaktik kann die Lehrperson verschiedene Lernervarianten in Rücksicht nehmen, da im Fremdsprachenunterricht keinem gezwungenen Unterrichtsschema gefolgt werden muss. Als Basis des Unterrichts gelten das kommunikative Ziel und die Sprachbenutzung. Die Memorisierung der vermittelten grammatischen Phänomene wird so in Verbindung mit Handlungsbezug, Übertragung von sprachlichen Mitteln und aktiver Sprachbenutzung sehr leichter gemacht. Mit Lernszenarien entsteht eine sehr authentische Lernumgebung. Lernen ist so nicht mehr abstrakt. Die bestimmte Erfahrung und die räumliche Nähe erlauben ein multisensorisches Wissen der Wirklichkeit und des Effektes des

eigenen Agierens. Dieses Agieren ist körperlich, das durch die Sprache genannt und begleitet wird, und sprachlich, das in Dialoge durch unmittelbare Aufforderungssätze und im Erklären und Kontrollieren der neuen grammatischen Struktur präsentiert wird (Hölscher/Piepho, 2006: 16-17).

Damit ich das grammatische Phänomen des Präteritums der beiden Hilfsverben dem Lerner unterrichte, werde ich verschiedene Typen von grammatischen Übungen benutzen. Anhand der neuen Ansätze werde ich zwei Spiele (ein Rollenspiel und ein Reimenspiel), ein Projekt, das mit Familie zu tun hat und drei grammatische Übungen, die der neuen Medien zugeordnet werden (zwei mit Kahoot und eine mit Wordwall) erstellen.

9. Die empirische Untersuchung

In diesem Kapitel werde ich mich mit der Didaktisierung des grammatischen Phänomens des Präteritums der Verben „haben“ und „sein“ befassen. Zuerst werden das Ziel der Untersuchung, die Fragen und das methodische Vorgehen präsentiert, Danach werden die Sachanalyse, die Rahmenbedingungen und die Unterrichtsplanung zusammen mit den erstellten grammatischen Übungen behandelt und zum Schluss werden die Ergebnisse dargestellt und analysiert.

9.1 Ziel der Untersuchung, Fragen und methodisches Vorgehen

Das praktische Ziel dieser Diplomarbeit ist die Untersuchung der Übungen/Aufgaben innerhalb der Unterrichtsphasen bei der Grammatikvermittlung im Anfängerunterricht. Die Untersuchung wird am Beispiel eines bestimmten grammatischen Phänomens (des Präteritums der Hilfsverben „haben“ und „sein“) an einem Schüler des entsprechenden Niveaus (A1) durchgeführt. Die erwarteten Ergebnisse beziehen sich auf die geeigneten Übungen/Aufgaben in jeder Unterrichtsphase der Grammatikvermittlung im Rahmen eines zeitgenössischen kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterrichts im Anfängerniveau.

Die Zielsetzung der Untersuchung wird durch die Beantwortung folgender Fragen verwirklicht: a) Welche Übungen und Aufgaben sind geeignet für jede Phase der Vermittlung des grammatischen Phänomens? b) Welche Meinung vertritt der Schüler/die Testperson über die verwendeten Übungen und Aufgaben?

Damit die Untersuchungsfragen beantwortet werden, wird ein bestimmtes grammatisches Phänomen (das Präteritum der Hilfsverben „haben“ und „sein“) einem Lerner des A1 Niveaus nach dem GER, der gut in Deutsch ist, vermittelt. Das Untersuchungsmaterial wird entworfen und dem Lerner wird ein Arbeitsblatt mit verschiedenen Übungen und Aufgaben (Geläufigkeitsübungen, Spiele, Projekte u.a., siehe Anhang 4) für jede Phase der Vermittlung des grammatischen Phänomens gegeben. Der Eignung der Übungen und Aufgaben wird durch einen Lehrerbeobachtungsbogen und einen Schülerfragebogen bei der Durchführung des Unterrichts nachgegangen. In dem Beobachtungsprotokoll (Siehe Anhang 1) werden seine Leistung in jeder Phase/Übung/Aufgabe und Kommentare der Lehrkraft dokumentiert. Der Fragebogen geht auf die Meinung und das Feedback des Schülers über jede Übung/Aufgabe ein (Schwierigkeiten, Motivation usw.-siehe Arbeitsblatt, Anhang 4).

9.2 Die Rahmenbedingungen

Das Bedingungsfeld fasst die anthropogenen und die sozial-kulturellen Voraussetzungen. In Bezug auf die anthropogenen Voraussetzungen ist der Lerner 12 Jahre alt und ist ein Junge. Es geht um einen schnell Lernenden und sein Niveau in Bezug auf Deutsch ist A1 nach dem GER. A1 heißt „Breakthrough“ und gehört der elementaren Sprachverwendung. Die Möglichkeiten des Lerners in diesem Niveau wurden im siebten Kapitel besprochen. Allerdings befindet sich der Lerner ein bisschen weiter, in der Mitte des A1 und beherrscht eine elementare grammatische Kompetenz. Seine Muttersprache ist Griechisch und er kennt auch Englisch.

In Bezug auf die sozial-kulturellen Voraussetzungen wird der Unterricht anhand sechs Unterrichtsphasen verwirklicht, nämlich der Einführung, der Präsentationsphase, der kognitiven Phase, der Übungsphase, der Transferphase und der Kontrollphase. Der Unterricht hat die Form des Privatunterrichts und dauert 90 Minuten. Er wird in zwei Unterrichtseinheiten gegliedert. Zur Kognitivierung des Phänomens werden Bilder und Dialoge gebraucht, die vom Lehrwerk „Beste Freunde 1“ entnommen wurden. (Beste Freunde 1, 2014: 107)

9.3 Das grammatische Phänomen: Sachanalyse

Damit das grammatische Phänomen des Präteritums der Hilfsverben „sein“ und „haben“ dem Lerner unterrichtet wird, ist die Präsentation des notwendigen Wissensfundaments wichtig.

Ich stütze mich aber auf eine didaktische Grammatik, die Grammatik von Reimann Monika (2000), weil das konkrete grammatische Phänomen sehr einfach ist. Das Verb „sein“ wird im Präteritum als Vollverb gebraucht und steht mit Adjektiv oder Nomen. Es hat auch modalen Gebrauch und drückt Notwendigkeit. Das Verb „haben“ wird im Präteritum als Vollverb verwendet und steht mit Nomen oder Adjektiven. Es hat auch einen modalen Gebrauch und drückt Notwendigkeit aus. Das Präteritum des Verbes sein ist *war* und wird folgend konjugieren: ich war, du warst, er/ sie/ es war, wir waren, ihr wart, sie/ Sie waren. Das Präteritum des Verbes *haben* wird wie folgend konjugieren: ich hatte, du hattest, er/ sie/ es hatte, wir hatten, ihr hattet, sie/ Sie hatten (Georgiakaki/Pikologlou/Reimann, 2000: 10-11). Bei der Didaktisierung der grammatischen Struktur könnte der Lernende einige Schwierigkeiten in Bezug auf die Deklination der ersten und dritten Person haben, weil die dritte Person von beiden Verben kein „t“ hat und die erste Person von „waren“ keine Endung „-e“ (wie die regelmäßigen Verben) hat.

9.4 Die Unterrichtsplanung und Übungen/Aufgaben bei der Didaktisierung des grammatischen Phänomens

In diesem Kapitel beschäftige ich mich mit der didaktischen und methodischen Analyse des Unterrichts. Unter didaktischer Analyse versteht man die Analyse der Lernziele (Grob- und Feinlernziele), die mit Didaktisierung einer grammatischen Struktur verbunden sind. Außerdem werden hier die Themen, Lerninhalte, Texte, usw., die mit den Lernzielen zu tun haben, enthalten. Unter methodischer Analyse versteht man die konkrete methodische Planung des Grammatikunterrichts, die Lehrer-Schüler Aktivitäten innerhalb der Unterrichtsphasen, die Sozialformen, die Verwendung von Medien usw (Raabe, 2002a: 77).

In Bezug auf die didaktische Analyse ist das Grobziel, von etwas in der Vergangenheit zu erzählen. Die Feinlernziele sind, die Konjugation und Bedeutung dieser Verben zu lernen. Der Lerninhalt ist das Präteritum von beiden Verben. Die Texte, die zur Kognitivierung der grammatischen Struktur benutzt werden, haben mit dem Ablauf des vorherigen Tags und Gesundheit zu tun. Der Wortschatz der Übungen ist vielfältig und in konkrete Übungen gibt es konkrete Themen (Schmerzen, Sportarten und Familie). Außerdem müssen die Schreib-Hör- und Sprechfertigkeit aktiviert werden, damit die grammatischen Übungen gelöst werden.

In Bezug auf die methodische Analyse, werden alle Phasen des klassischen Phasenmodelles plus die Einführungsphase des Modelles Didaktische Analyse eingesetzt (Siehe Tabelle 1).

Die Arbeitsform, die benutzt wird, ist die Erklärung der Theorie, nachdem der Lerner die Besonderheiten der neuen grammatischen Struktur festgestellt hat. Als Sozialform wird die Einzelarbeit und in einer Übung die Partnerarbeit benutzt. Die Medien, die benutzt werden sind der Computer und das Arbeitsblatt mit den Übungen. Die Einführung soll 5 Minuten, die Präsentationsphase 5, die Kognitivierung 5, die Übungsphase 15, die Transferphase 30 und die Kontrollphase 5 dauern.

In der Einführungsphase versuche ich die Neugier des Lerners zu erregen. Ich erzähle ihm auf Griechisch eine sehr interessante Geschichte meines Lebens (siehe Anhang 1). Danach stelle ich ihm zwei Fragen (Siehe Anhang 4, Üb. 1): a) In welcher Zeitform ist meine Geschichte? Die Antwort soll auf Vergangenheit hinweisen. b) Welches Tempus ist für meine Erzählung notwendig? Auf Griechisch wird „αόριστος“ oder „παρατατικός“ verwendet. Da werde ich auf die Wichtigkeit des Präteritums zur Erzählung von Geschichten aufmerksam machen. Das Ziel dabei ist die Vorkenntnisse aus der Muttersprache (L1) und der ersten Fremdsprache (Englisch) zu erwecken und die Metasprache einzubeziehen. Wegen des niedrigen Niveaus wird auf Einsprachigkeit verzichtet und die Muttersprache (Griechisch) verwendet, damit Hemmungen abgebaut werden. Es geht um eine geschlossene Übung. Einzelarbeit wird hier gebraucht.

Es gibt danach eine grammatische Übung, die eine grammatische Feinaufgabe (Ergänzungsübung) ist, wo der Lerner die fehlenden Informationen unter Bildern zu ergänzen hat (Siehe Anhang 4, Üb. 2a und 2b), damit er die Unterscheidung zwischen Gegenwart und Vergangenheit sensibilisiert. Es geht um eine geschlossene Übung, die auf das zur Vermittlung grammatische Phänomen vorbereitet. Einzelarbeit wird hier gebraucht. Zu weiterer Sensibilisierung gibt es ein Bild, wo heute und gestern dargestellt wird (Siehe Anhang 4, 2c).

Die Präsentation des grammatischen Phänomens wird durch zwei Bilder, zwei kurze Texte, die die Bilder begleiten, und vier Fragen durchgeführt (Siehe Anhang 4, Situationen, S.4-5). Die Texte sind in dialogischer Form. Hier wird die neue grammatische Struktur thematisch eingebettet. Bei den zwei ersten Übungen und auf das erste Bild und Text, wird „waren“ präsentiert und handelt es sich von dem Ablauf des vorherigen Tags („Gestern war ein Konzert“, „Ich war zu Hause“ usw.). Bei der Präsentation von „hatten“ bei den anderen Fragen, auf das zweite Bild und im zweiten Text gibt es die Thematik „Gesundheit“ („Ich

hatte einen Unfall“ – „Ich hatte Pech“). Die Texte entsprechen zwei Kommunikationssituationen. Einzelarbeit wird hier gebraucht.

Bei der kognitiven Phase muss der Lerner, die neue grammatische Struktur kognitivieren. Ich habe die implizite Kognitivierung ausgewählt. Es geht um ein leichtes grammatisches Phänomen und einen globalen Lerntyp, wo die implizite Kognitivierung gebraucht wird (Siehe Anhang 4, S. 4, 5), damit die explizite Lernhaltung erzeugt wird. Der Lerner ist 12 Jahre alt und braucht auch deshalb diese Art der Kognitivierung. Da hier und heutzutage das sprachliche Lernziel ist, das Präteritum beider Verben in Alltagssituationen zu benutzen (kommunikativer Fremdsprachenunterricht), wird eine implizite Kognitivierung gebraucht.

Da es um die Kognitivierung eines Phänomens im Anfängerniveau und im kleinen Alter handelt, sind die Regeln, die am Ende der Kognitiverungsphase gebildet werden, nicht sehr ausführlich, sondern einfach und klar. Es geht um die Regeln einer didaktischen Grammatik. Die erste Regel (Siehe Anhang 4, Situationen, Tabelle über den Gebrauch des Präteritums) ist eine Verstehensregel. Die zweite, die nach der letzten Aufgabe gebildet wird (siehe Anhang 4, Situationen, S.7), ist eine Monitorregel. Es gibt Kognitivierung durch Sprachvergleich. Es gibt eine vergleichende interlinguale Gegenüberstellung der Fremdsprache Deutsch mit der Muttersprache Griechisch in Bezug auf den Gebrauch des Präteritums gemäß der Ergänzung der Regel. Es gibt intralinguale Gegenüberstellung innerhalb der Fremdsprache Deutsch in Bezug auf die Endungen des Präteritums, die kein „t“ bekommen (Siehe Anhang 3, Situationen, Tabelle S.6).

Der Lerner kognitiviert die Verben induktiv. Es gibt zuerst Texte, bei denen der Lerner die Formen der Verben unterstreichen muss (Siehe Anhang, Situationen, S.4-5). Der Lerner wird so eine Beschreibung der in Fragen kommenden Regeln leiten. Die Eigenaktivität des Lerners hilft ihm, die neue grammatische Struktur tiefer zu verstehen, weil er sie mit seinem eigenen Gehirn erschließt. Bei der Kognitivierung des Phänomens werden Deutsch und Griechisch gebraucht. Bei der Regel beim Gebrauch des Präteritums wird Griechisch gebraucht, damit der Lerner sie versteht und beim Unterstreichen und bei der letzten Übung sind die Arbeitsanweisungen sowohl auf Griechisch als auch auf Deutsch, weil unbekannte Wörter vorhanden sind. Bei den anderen Aufgaben wird Deutsch gebraucht (Siehe Anhang, Situationen, die erste Übung). Die Erklärung der Theorie nach dem Ende der letzten Übung wird auf Griechisch gemacht. Sie wird als Unterstützung benutzt, weil der Lerner das Phänomen implizit kognitivieren wird. Wo griechisch verwendet wird, wird, damit die

Verstehenssicherung wegen des kleinen Alters des Kindes erfolgt wird. Das Kind in diesem Alter hat auch mangelnde Versprachlichungskompetenz und könnte nicht alles auf Deutsch verstehen.

Bezüglich der grammatischen Terminologie wird der grammatische Terminus am Ende der Kognitivierung gestellt und hat die Rolle eines concluding organizer (Siehe Anhang, Situationen, S. 6). Hier wird der einzelsprachlich geprägte Terminus (Präteritum) benutzt (Verzeichnis grammatischer Fachausdrücke).

In der Kognitivierungsphase benutze ich das objektsprachliche Verfahren und konkret die stimmliche Hervorhebung, damit die neuen grammatischen Strukturen erkannt werden. Der Lehrer liest den Text, wobei die Konjugationsformen der Verben von ihm betont werden. Auch wird die visuelle Kognitivierungsform benutzt, indem der Lerner mit „gelb“ die Formen des Verbes „waren“ und mit „grün“ die Formen von „hatten“ unterstreicht (Siehe Anhang 3, Situationen, S.4-5). Dann folgt eine grammatisch-analytische Übung, wo der Lerner die unterstrichenen Verbformen zu ergänzen hat (Siehe Anhang 3, Situationen, S.6). Es geht um eine geschlossene Übung, die auf Wiedererkennen der unterstrichenen Verbformen abzielt. Einzelarbeit wird hier gebraucht.

Der Lerner kontrolliert dann seine Antworten (Siehe Anhang 4, Situationen, Tabelle S.6) und ich überprüfe auch sie. Der Lerner ergänzt dann eine Regel, damit er die neue grammatische Struktur systematisiert (Siehe Anhang 4, Situationen, S.6). Es folgt eine Übung, wo der Lerner die Endungen der ersten und dritten Person Singular des Präteritums mit den entsprechenden Personen des Präsens vergleicht (Siehe Anhang 4, Situationen, S.7). Es soll dem Lerner auf die neuen Endungen aufmerksam gemacht werden. Danach erkläre ich die neuen Regeln (Das Präteritum wird verwendet, wenn wir von etwas in der Vergangenheit erzählen, das Präteritum der beiden Verben wird, wie Präsens konjugiert, aber die erste Person Singular der beiden Verben ist dieselbe mit der dritten Person Singular und hat keine Endung).

Dann komme ich zur Übungsphase, wo das Phänomen anhand fünf grammatischer Übungen didaktisiert wird. Die erste Übung ist eine grammatische Geläufigkeitsübung (Zuordnungsübung, Siehe Anhang 4, gram. Übung 4), wo der Lerner das Verb „waren“ und das Verb „hatten“ dem Personalpronomen zuzuordnen hat. Es geht um eine geschlossene Übung, die zur Deklination von „waren“ und „hatten“ führt. Einzelarbeit wird hier gebraucht.

Die zweite Übung ist eine grammatische Geläufigkeitsübung, wo der Lerner die richtige Form beider Verben ergänzen soll (Siehe Anhang 4, gram. Üb. 5). Es geht um eine geschlossene Übung (Ergänzungsübung), die als Ziel das Reproduzieren der Verbformen hat. Einzelarbeit wird hier gebraucht.

Die dritte Übung ist eine Geläufigkeitsübung (Zuordnungsübung), die von der App „Wordwall“ entnommen wurde (<https://wordwall.net/el/resource/6463933/n%c3%a9met/war-hatte>). Es geht um eine geschlossene Übung, wo der Lerner die richtige Antwort zu schreiben hat. Sie zielt auf Reproduktion der beiden Verben. Einzelarbeit wird hier gebraucht.

Die vierte Übung ist eine Geläufigkeitsübung (Ergänzungsübung), die mit der App „Kahoot“ erstellt wurde (<https://create.kahoot.it/details/a0848c3b-ffe8-434d-97e6-10694c691cb0>). Es geht um eine geschlossene Übung, wo der Lerner die richtige Antwort zu schreiben hat. Sie zielt auf Reproduktion der beiden Verben. Einzelarbeit wird hier gebraucht.

Die letzte Übung ist auch eine Geläufigkeitsübung, wo der Lerner Sätze im Präsens in Sätze ins Präteritum umformen muss (Siehe Anhang 4, gram. Übung 8). Bilder werden hier gebraucht, damit der Lerner die fehlenden Wörter finden kann. Es geht um eine geschlossene Übung, die das Präteritum der beiden Verben geläufig macht und Wortschatz üben soll.

In der Transferphase habe ich anhand fünf verschiedener grammatischer Übungen, die neue grammatische Struktur mit zuvor gelerntem Stoff verknüpft. Die erste Übung ist eine grammatische Feinaufgabe, wo der Lerner das richtige Verb auswählen und seine richtige Form ergänzen soll und dann das gesamte Alter der Personen rechnen muss (Siehe Anhang 4, gram. Üb. 9). Diese Übung ist eine Aufgabe zum Nachdenken und Reflektieren und ist halboffen. Sie hat als Ziel die Reproduktion von beiden Verben durch ein Rätsel. Bei dieser Übung wird Einzelarbeit eingesetzt.

Die zweite Übung ist ein Mini-Projekt zum Thema Sport, die mit Visualisierung kombiniert wird, wo es Bilder von bestimmten Sportlern gibt und der Lerner die Sportler finden und dann Sätze im Präteritum bezüglich dieser bilden soll (Siehe Anhang 4, gram. Üb. 10). Diese Übung ist eine halboffene Übung, die als Ziel die Reproduktion der Verben und die Produktion von Sätzen im Präteritum hat. Bei dieser Übung wird Einzelarbeit eingesetzt.

Die nächste Übung ist ein Rollenspiel. Der Lerner soll mit dem Lehrer einen Dialog anhand des Bildes A und B durchführen (Siehe Anhang 4, gram. Üb. 11A und B). Um das Sprechen

zu steuern gibt es in A eine Vorlage, die auf Wunsch des Lernalers schriftlich bearbeitet werden kann, um als Vorbereitung auf das Sprechen zu dienen. Lehrer und Lerner führen einen Dialog in bezug auf Gesundheit und Schmerzen steuerungsgemäß im Präteritum durch. Der Lerner hat die Rolle des Kranken und der Lehrer fängt den Dialog an. Diese Übung ist eine offene Übung, die als Ziel die Produktion von Sätzen mit beiden Verben hat. Bei dieser Übung wird Partnerarbeit eingesetzt.

Die vierte Übung ist ein Sprachspiel mit Reimen, wo der Lerner mithilfe der gegebenen Wörter Sätze bilden muss, die sich auf ihr Ende reimen (Siehe Anhang 4, gram. Üb. 12). Es geht um eine offene Übung, die als Ziel die Produktion von Sätzen mit beiden Verben hat. Bei dieser Übung wird Einzelarbeit eingesetzt.

Die letzte Übung ist ein Projekt. Der Lerner muss durch Visualisierung (Bilder) Sätze mit beiden Verben über seine Familie schreiben (Siehe Anhang 4, gram. Üb. 13). Es geht um eine offene Übung, die als Ziel die Produktion von Sätzen mit beiden Verben hat. Bei dieser Übung wird Einzelarbeit eingesetzt.

Zur Kontrollphase, wo ich kontrolliere, wie gut der Lerner die neue grammatische Struktur beherrscht, habe ich zwei Übungen skizziert. Die erste Übung ist eine Geläufigkeitsübung (Multiple-Choice), die mit der App „Kahoot“ erstellt wurde (<https://create.kahoot.it/details/968b6609-b684-41c9-859f-db8a793d1733>). Es geht um eine geschlossene Übung, wo der Lerner die richtige Antwort auszuwählen hat. Sie zielt auf die Kontrolle der Konjugation und Bedeutung der Verben. Es geht um Einzelarbeit und wird der Computer benutzt, damit die Übung erledigt wird.

Die zweite Übung ist auch eine Geläufigkeitsübung (Multiple-Choice), wo der Lerner die richtige Antwort zu wählen hat (Siehe Anhang 4, gram. Übung 15). Neben jeder Antwort gibt es eine Zahl. Die Gesamtheit der Zahlen der richtigen Antworten muss 61 sein. Diese Lösungssumme trägt dazu bei, dass der Lerner selbst kontrollieren kann, ob er die Übung richtig gelöst hat. Es geht um eine geschlossene Übung, die als Ziel die Kontrolle der Konjugation und Bedeutung der Verben und die Selbstkontrolle hat. Es geht um Einzelarbeit. In der Tabelle 3 werden die Übungen und Aufgaben je nach Phase der Grammatikvermittlung dargestellt.

Phase	Aktivitäten-Übung-Aufgabe	Ziele
-------	---------------------------	-------

Einführungsphase	Gesprochener Text-Fragen zur Metasprache	Vorkenntnisse des KT werden erweckt
	Bilder Grammatische Feinaufgabe (Ergänzungsübung)	Sensibilisierung für Zeitformen Vorentlastung heute/gestern
Präsentationsphase	Bilder-Fragen	Thematische Einbettung
	Text-Fragen zum Text	Präsentation des neuen gr. Phänomens
Kognitivierungsphase	Unterstreichen- Farben benutzen	Erkennen der Formen
	grammatisch-analytische Übung (Ergänzungsübung) die Tabelle ergänzen	Form/Konjugation systematisieren
	Tabellen vergleichen	kontrollieren
	Regel ergänzen	Metasprache- Grammatisches Phänomen systematisieren
	Endungen mit Präsens (Vorwissen) vergleichen	Aufmerksam auf Neues machen
Übungsphase	grammatische Geläufigkeitsübung (Zuordnungsübung) Personalpronomen-Verb verbinden war hatte	Deklination üben
	grammatische Geläufigkeitsübung (Lückenübung) Verb auswählen und ergänzen	Bedeutung und Deklination üben
	grammatische Geläufigkeitsübung (Zuordnungsübung) https://wordwall.net/el/resource/6463933/n%c3%a9met/war-hatte war-hatte - Ταξινόμηση κατά ομάδα (wordwall.net)	Bedeutung, Deklination üben
	grammatische Geläufigkeitsübung (Lückenübung) https://create.kahoot.it/details/a0848c3b-ffe8-434d-97e6-10694c691cb0 Verb auswählen und ergänzen	Bedeutung und Deklination üben
	Geläufigkeitsübung Transformation von Präsens ins Präteritum	Bedeutung, Deklination und Wortschatz üben
Transferphase	grammatische Feinaufgabe (Ergänzungsübung) Rätsel Verb ergänzen-Das Alter herausfinden	Bedeutung und Deklination üben und das Gehirn aktivieren
	Mini-Projekt zum Thema Sport	Die neue gram.Struktur

	Sätze in bezug auf Sport bilden	in Sätzen verwenden
	Rollenspiel Gesteuerte Durchführung eines Dialogs anhand von Bildern	Die neue grammatische Struktur in Sätzen verwenden
	Sprachspiel mit Reimen Sätze, die sich auf ihr Ende reimen, bilden	Die neue grammatische Struktur in Sätzen verwenden
	Projekt Sätze mit beiden Verben gemäß alten Fotos der Familie bilden	Die neue grammatische Struktur in Sätzen verwenden
Kontrollphase	Geläufigkeitsübung https://create.kahoot.it/details/968b6609-b684-41c9-859f-db8a793d1733 Die richtige Antwort auswählen (Multiple Choice)	Konjugation und Bedeutung kontrollieren
	Geläufigkeitsübung (Multiple Choice) Die richtige Antwort auswählen	Konjugation und Bedeutung kontrollieren Addieren-Lösung

Tabelle 3: Übungen/Aufgaben in den einzelnen Phasen der Grammatikvermittlung

Nach jeder Übung gibt es für den Lerner einen Bewertungsbogen, damit er seine Meinung über jede Übung äußert (Siehe Anhang 4, Tabelle am Ende der 1. gram. Üb.). Außerdem gibt es am Ende jeder Übung im Arbeitsblatt für die Lehrperson einen Beobachtungsbogen, damit der Lehrer Bemerkungen über jede Übung in Bezug auf den Lerner macht (Siehe Anhang 7).

9.5 Durchführung

Der Unterricht ist sehr gut gelaufen. Alle Unterrichtsphasen wurden verwirklicht und der Lerner hatte alle grammatischen Übungen gelöst und er hat nur wenige Fehler gemacht. Es gab wenige Schwierigkeiten, die aber kein Problem bei der Lösung und die Ziele der Aufgaben und Übungen verursacht haben. In der zwölften grammatischen Übung gab es ein Problem bei der Bildung des letzten Reimpaars (Siehe Anhang 5, gram. Üb. 12). In letztem Paar hat der Lerner nicht gewusst, dass *in* eine Wechselpräposition ist, die mit Dativ steht, wenn das Verb des Satzes eine Unbewegtheit äußert und er hat auch noch nicht diesen Kasus gelernt. Ich habe ihm dabei geholfen, indem ich ihm gesagt habe, dass „einem“ verwendet werden muss (Siehe Anhang 5, gram. Üb. 12, S. 30). Die Lösung der grammatischen Übung (es gäbe nur eine falsche Endung) und das Ziel der Verwendung der beiden Verben mit schon gelerntem Stoff könnten nicht negativ beeinflusst werden, weil es nur einen Fehler gibt, der zumal auf die Deklination und den Gebrauch der beiden Hilfsverben keinen negativen

Einfluss hat. Wenn ich die Möglichkeit hätte, würde ich ein anderes Wortpaar auswählen, damit der Lerner kein Dativ zu verwenden brauchen würde.

In der dreizehnten grammatischen Übung gab es drei Probleme. Zuerst gab es ein Problem in Bezug auf unbekannte Wörter. Der Lerner hat nicht fünf Wörter gekannt (Siehe Anhang 5, S.30, „kurze“, „Bart“, „großen“, „Teddybären“, „lange“). In einem Projekt gibt es aber unbekannte Wörter. Das ist normal. Damit der Lerner die Übung lösen kann, hat er das Lexikon „Pons.de“ gebraucht. Das zweite Problem hat mit den Endungen der Adjektive zu tun (Siehe Anhang 5, „kurze“, „großen“, „lange“). Die Adjektivdeklinationsendung ist dem Lerner nicht bekannt und ich habe sie ihm gesagt. Außerdem hat das dritte Problem mit der Deklination des Nomens Teddybär zu tun (Siehe Anhang 5, „Teddybären“), welche der Lerner noch nicht kennt. Noch einmal sage ich ihm, dass „Teddybären“ gebraucht werden muss. Die Lösung der grammatischen Übung (es gäbe 4 Fehler in Bezug auf Adjektiv-Nomendeklination) und das Ziel der Verwendung der beiden Verben mit schon gelerntem Stoff, konnten nicht negativ beeinflusst werden, weil es nur vier falsche Endungen gibt, die zumal auf die Deklination und den Gebrauch der beiden Hilfsverben keinen negativen Einfluss haben. Wenn ich die Möglichkeit hätte, würde ich andere Fotos auswählen, damit er keine Adjektiv- und Nomendeklination braucht.

Der Unterricht hatte eine Dauer von zwei Unterrichtseinheiten und die grammatischen Übungen von Kahoot und Wordwall wurden mit meinem Laptop gelöst. Dem Lerner wurden keine Hausaufgaben gegeben, sondern alle Aufgaben und Übungen wurden während des Unterrichts gelöst. Vor der Durchführung des Unterrichts habe ich einen Hinweis dem Lerner gemacht, alte Fotos von seiner Familie im Unterricht zu bringen.

9.6 Ergebnisse

Die Ergebnisse, die aus dem Arbeitsblatt und dem Bewertungsbogen der Lehrperson und dem Fragebogen des Lerners am Ende jeder Aufgabe, werden hier analytisch dargestellt. Die tabellarischen Darstellungen befinden sich im Anhang (Anhang 5 Seite 18 und Anhang 7 Seite 34). Die Ergebnisse werden schrittweise für jede einzelne Phase und jeweilige Übung oder Aufgabe vorgestellt.

Die Einführungsphase hatte zwei Aufgaben. Der Lerner hatte die erste Aufgabe richtig gelöst. In Bezug auf den Fragebogen des Lerners hat die Aufgabe ihn wegen der Fragen sehr

geholffen, das zur Kognitivierung grammatische Phänomen zu vermuten und sie hat ihm gefallen. Ihm haben die Erzählung, die Fragen auf Griechisch, damit er die Aufgabe lösen kann, und die Leichtigkeit und Verständlichkeit der Aufgabe gefallen. Es gab nichts, das ihm nicht gefallen hat. In Bezug auf den Bewertungsbogen der Lehrkraft war die grammatische Übung sehr klar und verständlich, was zu ihrem formalen Aufbau liegt. Die Leistung des Lernenden war sehr zufriedenstellend, weil es um einen sehr guten Schüler geht und er hat Interesse an dieser grammatischen Übung gezeigt. Die Übung war sehr geeignet für diese Phase, weil sie die Beurteilungskriterien erfüllte. Alles ist gut gelaufen.

Die zweite Aufgabe hat der Lerner auch richtig gelöst. Es geht um eine leichte Aufgabe. Dem Lerner hat die Aufgabe sehr geholfen das zur Kognitivierung grammatische Phänomen zu vermuten, mehr als die vorherige. Sie hat ihm auch sehr gefallen, weil Bilder gebraucht wurden und sie verständlich und leicht war, aber man musste auch denken, damit man sie löst. Es gab nichts, was ihm nicht gefallen hat. Die Aufgabe war sehr klar und verständlich, weil sie einen formalen Aufbau hatte. Die Leistung des Lernenden war sehr zufriedenstellend. Der Lerner hat sich Interesse an dieser Aufgabe gezeigt und die Aufgabe war sehr geeignet für diese Phase, weil sie die Beurteilungskriterien erfüllte. Alles ist gut gelaufen. Daraus kann man schlussfolgern, dass eine Feinaufgabe auch in der Einführungsphase benutzt werden kann.

In der Kognitivierungs- und Präsentationsphase sind alle Aufgaben richtig gelöst. Die Aufgaben haben dem Lerner sehr geholfen das grammatische Phänomen zu verstehen und sie haben ihm gefallen. Außer der Fragen zu den Texten waren die anderen Aufgaben leicht. Die Bilder, die Farben, die Verständlichkeit der Aufgaben und die Tatsache, dass der Lerner selbst kontrollieren konnte, ob er die Tabelle richtig ergänzt hat, haben ihm gefallen. Nichts hat ihm nicht gefallen. Die Aufgaben waren sehr klar und verständlich, weil sie einen formalen Aufbau hatten und die Leistung des Lernenden war sehr zufriedenstellend. Er hat Interesse an den Aufgaben gezeigt und sie waren sehr geeignet für die Phase, weil sie die Beurteilungskriterien erfüllten. Alles ist gut gelaufen. Daraus lässt sich feststellen, dass die visuellen Mittel eine hervorragende Rolle bei der Grammatikvermittlung spielen und dass die Möglichkeit zur Selbstkontrolle positiv angenommen wird.

In der ersten Aufgabe der Übungsphase (Arbeitsblatt Übung 4) hat der Lerner zwei Fehler gemacht. Es geht um eine leichte grammatische Übung. Sie hat ihm geholfen, die neue grammatische Struktur zu lernen und hat ihm gefallen. Was ihm gefallen hat, war ihre Leichtigkeit und Verständlichkeit. Es gab nichts, was ihm nicht gefallen hat. Die

grammatische Übung war sehr klar und verständlich, weil sie einen formalen Aufbau hatte und die Leistung des Lernenden war sehr zufriedenstellend. Der Lerner hat Interesse an dieser Aufgabe gezeigt und die grammatische Übung war sehr geeignet für diese Phase, weil sie die Beurteilungskriterien erfüllte. Alles ist gut gelaufen. In der zweiten grammatischen Übung der entsprechenden Phase (Arbeitsblatt Übung 5) gab es zwei Fehler. Es geht um eine grammatische Übung, die ein bisschen schwierig ist, weil sowohl mit der Bedeutung als auch mit der Form der Verben gearbeitet wird. Die Ergänzungsübung hat dem Lerner geholfen die neue grammatische Struktur zu lernen. Sie hat ihm wegen der Bilder und ihrer Verständlichkeit gefallen. Was ihm nicht gefallen hat, war die kleine Schwierigkeit der Übung. Die Aufgabe war sehr klar und verständlich, weil sie einen formalen Aufbau hatte und die Leistung des Lerner war zufriedenstellend. Der Lernende hat auch Interesse an dieser Übung gezeigt. Sie war auch sehr geeignet für diese Phase, weil sie die Beurteilungskriterien erfüllte und alles ist gut gelaufen.

Für die nächste grammatische Übung dieser Phase (Arbeitsblatt Übung 6) hat der Lerner am Computer gearbeitet und fünf Fehler gemacht. Sie hat ihm sehr dabei geholfen, die neue grammatische Struktur zu verstehen und sie hat auch ihm sehr gefallen. Sie war sehr klar und verständlich, weil sie einen formalen Aufbau hatte und die Leistung des Lerner war sehr zufriedenstellend. Außerdem hat der Lerner an ihr viel Interesse gezeigt, weil sie eine elektronische Übung war und sie war sehr geeignet für diese Phase, weil sie die Beurteilungskriterien erfüllte. Alles ist gut gelaufen. In der nächsten grammatischen Übung (Arbeitsblatt Übung 7) hat der Lerner ebenfalls am Computer gearbeitet und einen Fehler gemacht. Der Lerner beherrscht die neue grammatische Struktur in großem Maße. Diese grammatische Übung hat ihm sehr geholfen, die neue grammatische Struktur zu lernen und sie hat ihm sehr gefallen, weil sie verständlich war und sie am Computer gemacht wurde. Nichts hat ihm nicht gefallen. Diese grammatische Übung, war sehr klar und verständlich, weil sie einen formalen Aufbau hatte und die Leistung des Lerner war sehr zufriedenstellend. Er hat viel Interesse an dieser Übung gezeigt und sie war sehr geeignet für diese Phase, weil sie die Beurteilungskriterien erfüllte. Alles ist gut gelaufen. Daraus lässt sich feststellen, dass die neuen Medien die Lernenden motivieren und dass die grammatischen Übungen am Computer im Unterricht eingebettet werden sollten.

Mit der nächsten Aufgabe (Arbeitsblatt Aufgabe 8) beendet die Übungsphase. Der Lerner hatte einen Fehler gemacht. Das ist eine schwierige Übung. Diese grammatische Übung hat

ihm sehr dabei geholfen, die neue grammatische Struktur zu lernen und sie hat ihm gefallen. Sie hat ihm gefallen, weil sie Bilder hatte, verständlich war und die Vergangenheit mit dem Gegenwart vergleicht wurde. Was ihm nicht gefallen hat, war ihr Schwierigkeitsgrad. Die Übung war sehr klar und verständlich, weil sie einen formalen Aufbau hatte und die Leistung des Lernenden war zufriedenstellend. Er hat Interesse an dieser Übung gezeigt und sie war sehr geeignet für diese Phase, weil sie die Beurteilungskriterien erfüllte. Alles ist gut gelaufen. Daraus lässt sich nochmals feststellen, wie wichtig die visuellen Inputs sind; außerdem steht fest, dass sich für dieses Phase Aufgaben eignen, die die neue grammatische Struktur mit dem schon Gelernten vergleichen.

In der Transferphase gab es fünf Übungen. In der ersten grammatischen Übung (Arbeitsblatt Aufgabe 9) gab es einen Fehler. Der Lerner hat nun sehr gut die neue Struktur gelernt. Diese grammatische Feinaufgabe hat ihm sehr dabei geholfen, die neue grammatische Struktur zu benutzen und hat ihm gefallen. Das Rätsel und seine Leichtigkeit und Verständlichkeit haben ihm gefallen. Nichts hat ihm nicht gefallen. Die Übung war sehr verständlich und klar, weil sie einen formalen Aufbau hatte und die Leistung des Lerners war sehr zufriedenstellend. Der Lerner hat Interesse an dieser Übung gezeigt und sie war sehr geeignet für diese Phase, weil sie die Beurteilungskriterien erfüllte. Alles ist gut gelaufen. Die grammatische Feinaufgabe eignet sich für die Transferphase, vor allem weil der Lernende spielerisch das neue grammatische Phänomen benutzen kann.

In der zweiten grammatischen Aufgabeder Transferphase (Arbeitsblatt Aufgabe 10) hat der Lerner einen Fehler gemacht. Es geht um einen Fehler bezüglich der Orthographie, der vernachlässigbar ist. Diese grammatische Übung hat ihm sehr geholfen, die neue grammatische Struktur zu benutzen und hat ihm gefallen. Was ihm gefallen hat, war, dass er für Sportler schreiben sollte und die Übung leicht war. Der Lerner interessiert sich sehr für Sport. Nichts hat ihm nicht gefallen. Die Übung war sehr klar und verständlich, weil sie einen formalen Aufbau hatte und die Leistung des Lerners war sehr zufriedenstellend. Der Lerner hat Interesse an dieser Übung gezeigt und sie war auch sehr geeignet für diese Phase, weil sie die Beurteilungskriterien erfüllte. Alles ist gut gelaufen. Daraus lässt sich die Eignung von Mini-Projekten für die Transferphase und die Wichtigkeit von ihrem Thema erkennen, das zur Motivation beitragen kann.

Die dritte grammatische Aufgabe der Transferphase (Arbeitsblatt Aufgabe 11) ist ein Rollenspiel. Der Lerner hat keinen Fehler im Rollenspiel gemacht. Das Rollenspiel hat ihm

sehr gefallen und dabei geholfen, die neue grammatische Struktur zu benutzen. Dem Lerner hat gefallen, dass er die Rolle des Kranken beim Spielen der Dialoge nehmen sollte und die grammatische Übung war verständlich. Was ihm nicht gefallen hat, war, dass er sprechen musste, weil er Schwierigkeiten beim Sprechen hat und schüchtern ist (Siehe Anhang 6-Transkription). Das Rollenspiel war sehr klar und verständlich, weil es einen formalen Aufbau hatte und die Leistung des Lernenden war sehr zufriedenstellend. Der Lerner hat viel Interesse an dieser grammatischen Aufgabe gezeigt und sie war sehr geeignet für diese Phase, weil sie die Beurteilungskriterien erfüllte. Alles ist gut gelaufen.

Beim Reimenspiel (Arbeitsblatt Aufgabe 12) hat er einen Fehler gemacht, nämlich einen orthographischen Fehler. Er hat die neue grammatische Struktur sehr gut gelernt. Diese grammatische Übung hat ihm sehr dabei geholfen, das neue grammatische Phänomen zu benutzen und hat ihm sehr gefallen. Was ihm gefallen hat, war, dass er Reime machen sollte und dass sie leicht war. Was ihm nicht gefallen hat, war ihre kleine Schwierigkeit. Diese grammatische Übung war sehr klar und verständlich, weil sie einen formalen Aufbau hatte und die Leistung des Lernenden war sehr zufriedenstellend. Der Lerner hat viel Interesse an dieser gezeigt und sie war sehr geeignet für diese Phase, weil sie die Beurteilungskriterien erfüllte. Alles ist gut gelaufen. Zwar gab es ein Problem, das ich schon in der Durchführung analysiert habe (siehe Kapitel 9.5), aber die Lösung der grammatischen Übung konnte nicht von ihm beeinflusst werden. Es lässt sich deshalb feststellen, dass Sprachspiele geeignet für die Transferphase sind, weil sie die neue grammatische Struktur unbewusst trainieren, indem die Lernenden ein kommunikatives Ziel erreichen.

Mit einem Projekt beendet die Übungsphase (Arbeitsblatt Aufgabe 13). Zu diesem Zweck hatte der Lerner seine eigenen Fotos mitgebracht (siehe Anhang 3). Der Lerner hat hier einen wichtigen Orthographie-Fehler gemacht, der aber nicht die Lösung der grammatischen Übung beeinflusst, weil er kein Fehler in Bezug auf die beiden Hilfsverben ist. Der Lerner hat sehr gut das neue grammatische Phänomen gelernt. Diese Übung hat ihm sehr dabei geholfen, die neue grammatische Struktur zu benutzen und hat ihm gefallen. Was ihm gefallen hat, waren die Fotos, die Verständlichkeit der Übung und dass er über seine Eltern schreiben konnte. Die grammatische Übung war sehr klar und verständlich, weil sie einen formalen Aufbau hatte und die Leistung des Lernenden war sehr zufriedenstellend. Der Lerner hat Interesse an dieser grammatischen Aufgabe gezeigt und sie war sehr geeignet für diese Phase, weil sie die Beurteilungskriterien erfüllte. Alles ist gut gelaufen. Zwar gab es zwei Probleme, die ich

schon in der Durchführung analysiert habe (siehe Kapitel 9.5), aber die Lösung der grammatischen Aufgabe konnte nicht von ihnen beeinflusst werden. Es ist sehr wichtig für die Lernenden, dass sie sich persönlich angesprochen im Unterricht fühlen, auch in grammatischen Aufgaben und Projekten.

Mit der folgenden Übung beginnt die Kontrollphase (Arbeitsblatt Übung 14-Kahoot). In dieser grammatischen Übung hat der Lernende keinen Fehler gemacht. Es steht fest, dass er sehr gut die neue grammatische Struktur beherrscht. Diese Geläufigkeitsübung kann der Lehrperson sehr bei der Kontrollierung des Lernens des neuen grammatischen Phänomens helfen. Was dem Lerner gefallen hat, war, dass sie am Computer gelöst wurde und verständlich und klar war. Nichts hat ihm nicht gefallen. Die Übung war sehr klar und verständlich, weil sie einen formalen Aufbau hatte und die Leistung des Lernenden war sehr zufriedenstellend. Er hat viel Interesse an ihr gezeigt und sie war sehr geeignet für diese Phase, weil sie die Beurteilungskriterien erfüllte. Alles ist gut gelaufen. In der zweiten Übung der Kontrollphase (Arbeitsblatt Übung 15) hat er keinen Fehler gemacht. Sie hat ihm sehr bei der Kontrollierung des Lerner des neuen grammatischen Phänomens geholfen und sie hat ihm gefallen. Sie hat ihm gefallen, weil sie verständlich und leicht war und er selbst feststellen konnte, ob er sie richtig gelöst hat. Was ihm nicht gefallen hat, war dass er noch einmal die richtige Lösung wählen sollte. Die Übung war sehr klar und verständlich, weil sie einen formalen Aufbau hatte und die Leistung des Lernenden war sehr zufriedenstellend. Der Lerner hat Interesse an ihr gezeigt und sie war sehr geeignet für diese Phase, weil sie die Beurteilungskriterien erfüllte. Alles ist gut gelaufen. Daraus lässt sich feststellen, dass die digitalen grammatischen Übungen sowie Übungen zur Selbstkontrolle sehr geeignet für diese letzte Phase sind.

10. Auswertung der Analyseergebnisse

Bezüglich der empirischen Untersuchung am meisten und der Theorie lassen sich viele Schlussfolgerungen gezogen werden. In Bezug auf die erste Untersuchungsfrage, welche Übungen und Aufgaben geeignet für jede Phase der Vermittlung des grammatischen Phänomens sind, haben sich die im Rahmen dieser Untersuchung entworfenen Übungen und Aufgaben als erfolgreich erwiesen. In der Einführungsphase sind also Aufgaben geeignet, die sich dem Lerner/der Lernerin auf das zur Kognitivierung grammatische Phänomen vorbereiten. Die Form der Aufgaben ist begrenzt, auch eine Feinaufgabe hat sich als geeignet

erwiesen. Die Präsentationsphase muss Aufgaben enthalten, die die zur Kognitivierung grammatische Struktur enthalten und nicht nur Texte. In der Kognitivierungsphase muss die neue grammatische Struktur durch das Objektsprachliche Verfahren implizit kognitiviert werden und folgen Tabellen, wobei die neue grammatische Struktur anhand der Text(e) (einige Teile) ergänzt werden müssen und Regeln, die teilweise ergänzt werden müssen. Falls es Ausnahmen gibt, muss auf sie durch eine gezielte Aufgabe aufmerksam gemacht werden. Die SOS-Methode (siehe Kapitel 4.4 der vorliegenden Diplomarbeit) hat sich als sehr geeignet für die implizite Kognitivierung des grammatischen Phänomens erwiesen.

In der Übungsphase müssen grammatische Übungen vorkommen, die zum gesteuerten Üben des neuen grammatischen Phänomens führen. In dieser Phase gibt es Geläufigkeitsübungen (Zuordnungsübungen, Lückenübungen, Ergänzungsübungen), die auch im Computer gelöst werden können. In der Transferphase, wo die neue grammatische Struktur zusammen mit schon erlernten Strukturen geübt werden soll, können Feinaufgaben, Projekte und Spiele vorkommen. In der Kontrollphase, wo die Lernenden die neue grammatische Struktur lektionsabschließend beherrschen müssen, kann es verschiedene Arten von Übungen geben. vor allem solche, die der Lehrperson und/oder den Lernenden leicht Feedback geben. In Bezug auf die Theorie gibt es keine Abweichung und zwar die Ergebnisse der vorliegenden Diplomarbeit stimmen mit den theoretischen Erkenntnissen überein. Es wurde auch festgestellt, dass die Lehrkräfte sehr kreativ und flexibel beim Entwurf von Übungen und Aufgaben für die jeweilige Phase der Grammatikvermittlung sein können. Eine grammatische Feinaufgabe kann zum Beispiel in der Einführung vorkommen, eine geschlossene Aufgabe in Form vom Rätsel in der Transferphase, während grammatische Geläufigkeitsübungen in der Übungsphase verwendet werden können. Die in der vorliegenden Untersuchung vorgestellten Phasen, die eine Kombination des klassischen Phasenmodells mit dem Modell Didaktische Analyse sind (siehe Kapitel 5), haben sich als unentbehrlich für die Vermittlung des grammatischen Phänomens erwiesen.

Hier folgt eine Tabelle mit den geeigneten Übungen/Aufgaben für jede Phase im Anfängerniveau für Jugendliche.

Unterrichtsphasen	Aufgaben/Übungen
Einführung	Aufgaben zur Vorbereitung auf das zur Kognitivierung grammatische Phänomen,

	Bilder, Fotos, Vergleich mit bekanntem grammatischem Phänomen, Erzählung in der Muttersprache.
Präsentationsphase	Aufgaben und Texte, die das zur Kognitivierung grammatische Phänomen enthalten. Begleitende Bilder. Fragen zur Steuerung des Verstehens.
Kognitivierungsphase	Tabellen und Regeln zur Kognitivierung der grammatischen Struktur. SOS-Methode. Implizites Verfahren.
Übungsphase	Geläufigkeitsübungen (Zuordnungsübungen, Lückenübungen, Ergänzungsübungen), die auch am Computer gelöst werden müssen. Unterstützung des Verstehens durch Bilder.
Transferphase	Feinaufgaben, Spiele, Rollenspiele und Projekte. Themen, die motivieren, den Interessen der Lernenden entsprechen, sie persönlich ansprechen. Verknüpfung mit schon gelernten vergleichbaren grammatischen Phänomenen.
Kontrollphase	Geläufigkeitsübungen (Zuordnungsübungen, Lückenübungen, Ergänzungsübungen), die auch am Computer gelöst werden müssen. Wichtigkeit von sofortigem Feedback.

Tabelle 4. Geeignete Übungen/Aufgaben für jede Phase im Anfängerniveau für Jugendliche.

In Bezug auf den Unterricht müssen die neuen grammatischen Strukturen im Anfängerniveau den Kindern implizit vermittelt werden. Sie müssen selbst die neuen grammatischen Phänomene und Regeln entwickeln. Alle Unterrichtsphasen müssen eingeschlossen werden,

damit Kinder sie perfekt verstehen können. Alle schon genannten Übungen/Aufgaben sollen Bestandteil des Unterrichtsgeschehens sein.

Im Bezug auf die Untersuchungsfrage, die die Meinung des Schülers über die verwendeten Übungen und Aufgaben fokussiert, wurde die Wichtigkeit von neuen Medien, von visuellen Mitteln und von Aufgaben in spielerischer Form gesichert. Es geht um ein leichtes grammatisches Phänomen und einen sehr guten Schüler und deshalb ist seine Leistung meistens sehr zufriedenstellend. Spiele und grammatische Übungen, die am Computer gelöst werden, gefallen den Kindern mehr als andere Typen der grammatischen Übungen und deshalb müssen sie sehr im Unterricht eingesetzt werden. Grammatische Übungen, die am Computer gelöst werden, helfen ihnen auch besser eine grammatische Struktur zu verstehen. Bilder gefallen auch den Kindern sehr und müssen deshalb sehr im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden. Die im Fremdsprachenunterricht verwendeten grammatischen Übungen müssen den Beurteilungskriterien entsprechen, damit der Fremdsprachenunterricht Erfolg hat.

Lehrwerke haben meistens nicht so viele grammatische Übungen und deshalb soll die Lehrperson kreativ sein und eigene Materialien entwerfen. Es gibt in den Lehrwerken keine Einführung zur neuen grammatischen Struktur und auch keine Aufgaben bei der Präsentation von Phänomenen. Die Transferphase wird vernachlässigt, es gibt nur ein Spiel/Projekt und die Lernenden können die neue grammatische Struktur nicht genug verwenden. Die Kontrollphase kann auch völlig abwesend sein.

Kinder im Anfängerniveau brauchen eine implizite grammatische Vermittlung, damit sie neue grammatische Strukturen verstehen können. Alle Unterrichtsphasen haben ihre eigene Rolle und Bedeutung dazu, und dasselbe geschieht mit den grammatischen Übungen und Aufgaben. In dieser Diplomarbeit wurde ein gutes Bemühen, sowohl theoretisch als auch praktisch Unterrichtsphasen und verschiedene Arten von grammatischen Übungen darzustellen und zu analysieren. Das Thema kann weiter untersucht werden, indem die Untersuchung in einer Klasse oder in einer Schule durchgeführt wird, wobei auch die Besonderheiten der Lernenden untersucht werden.

Literaturverzeichnis

Batsalia, Friederike (1997): Der Semiotische Rhombus. Ein handlungstheoretisches Konzept zu einer konfrontativen Pragmatik. Athen: Praxis.

Bimmel, Peter/Kast, Bernd/Neuer Gerd (2003): Deutschunterricht planen. *Arbeit mit Lehrwerkslektionen*. Fernstudieneinheit 18. Berlin: Langenscheidt.

Dorottya, Szász (2020): Grammatikübung im Netz: digitale Medien im Dienste der Sprachförderung. In: Balog, Edit/Basch, Éva/Csetényi, Korinna/Erdei, Tamás/Magonyné, Varga Emőke/Sárvári, Tünde/Tóthné, Aszalai Anett (Hg.): Kommunikáció-és beszédfejlesztés a gyakorlatban. Szeged:SZTE JGYPK Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, 417-430.

Funk, Hermann/Koenig, Michael (1991): Grammatik sehen. Visualisierung von Grammatik und Übungssequenzen. In: Fremdsprache Deutsch 5, 55-58. doi: 10.37307/j.2194-1823.1991.05.14.

Eichler, Wolfgang & Günter, Nold (2007): Sprachbewusstheit. In: Eckhard, Klieme/Bärbel, Beck (Hg): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Weinheim u.a.: Beltz, 63-82.

Handwerker, B. (2008): Chunks und Konstruktionen-Zur Integration von Lerntheoretischem und Grammatischem Ansatz. In: Estudios Filológicos Alemanes 15 (49-64).

Hölschner, Petra/Piepho, Hans-Eberhard/Röche, Jörg (2006): Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien. Kernfragen zum Spracherwerb. Oberursel: Finken.

Huneke, Hans-Werner & Steinig, W (2005): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. 4. Aktualisierte und ergänzte Auflage. Berlin: Erich Schmidt.

Krauß, Susanne/Jentges, Sabine (2008): Spielerisch Grammatik entdecken und festigen. In: Christoph, Chlosta/Gabriela, Leder/Barbara, Krischer (Hg): Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis: 35. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache an der Freien Universität Berlin 2007. Göttingen: Universitätsverlag, 159-172.

Leisen, Josef (2010): Lernprozesse mithilfe von Lernaufgaben strukturieren. Informationen und Beispiele zu Lernaufgaben im kompetenzorientierter Unterricht. In: Unterricht Physik 20, 101-105.

Philippi, Jule/Tewes, Michael (2010): Basiswissen Generative Grammatik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Raabe, Horst (2002b): Grammatik und ihre Vermittlung im Fremdsprachenunterricht. Band B. Patra: EAP.

Raabe, Horst (2002c): Grammatik und ihre Vermittlung im Fremdsprachenunterricht. Band C. Patra: EAP.

Raabe, Horst (2002d): Grammatik und ihre Vermittlung im Fremdsprachenunterricht. Band D. Patra: EAP.

Ramers, Karl-Heinz (2007): Einführung in die Syntax. 2. Auflage. Stuttgart: Fink.

Reder, Anna: Grammatiken und Übungsgrammatiken. Online: <http://polc.ttk.ptt.hu/tamop-4.1.2.b.2-13/1-2013-0014/20/index.html> (Stand: 26.03.2021).

Georgiakaki, Manuela/Pikologlou Eleftheria/Reimann, Monika (2000): Grundstufen-Grammatik für Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Hueber Verlag.

Pon, Leonard (2014). Grammatisches Wissen, Fremdsprachunterricht und Lehrwerke-Zur Qualität von Grammatikübungen in zwei kroatischen Daf-Lehrwerken. Online: <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/1656> (Stand: 09.05.21).

Scheller, Julija: Digitale Grammatikvermittlung und interkulturelles Lernen. In: LIFE-Ideen und Materialien für interkulturelles Lernen, 1-13.

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

Trim, John/North, Brian/Coste, Daniel/Sheils, Joseph (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin/München: Langenscheidt.

Τσόκογλου, Αγγελική (2008): Γραμματικά μοντέλα στη διδασκαλία της Γερμανικής ως ξένης γλώσσας. Στο: Λεονταρίδη, Ε./Σπανοπούλου, Α./Γεωργούντζου, Ε./Ευαγγελίδου, Ε./Ιέλο, Μ./Μπαλάση, Ε./Τασσοπούλου, Ν./Τσίτου, Ε. (επιμ.): Πρακτικά του 1^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου. Η Γλώσσα σε έναν Κόσμο που Αλλάζει (Language in a Changing World). Band 1. Αθήνα, (531-537).

Tsokoglou, Angeliki (2002): Grammatik und ihre Vermittlung im Fremdsprachenunterricht.
Patra: EAP.

Τσόκογλου, Αγγελική (2011). Τα γλωσσικά επίπεδα στο μάθημα της Γραμματικής κατά τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Στο: Δελβερούδη, Ρέα/Παπαδάκη, Μαρία/Αναστασιάδη, Μαρία-Χριστίνα/Πατέλη, Μάρω. (επιμ.): Διασταυρώσεις. Μελέτες στη διδακτική των ξένων γλωσσών, των πολιτισμών, τη γλωσσολογία και τη μετάφραση αφιερωμένες στην Πηνελόπη Καλλιαμπέτσου-Κορακά. Αθήνα: Ινστιτούτο του βιβλίου-Α.Καρδαμίτσα, (185-202).

Werner, Angelika (2005): Grammatik-Überlegungen zur Vermittlung von Grammatik im Fremdsprachenunterricht. Verfügbar online: <https://ci.nii.ac.jp/naid/110008790417/>.

Zeyer, Tamara (2017): Potenzial der Visualisierungen für mediengestütztes Grammatiklernen. In: Info Daf 6, 666-686. doi: <https://doi.org/10.1515/infodaf-2017-0097>.

Lehrwerke

Beste Freunde 1 (2014). DEUTSCH FÜR JUGENDLICHE. Arbeitsbuch mit Prüfungsvorbereitung Fit in Deutsch 1. München: Hueber Hellas.

E-Tools

kahoot: <https://kahoot.com/> (Stand: 10.05.2021).

wordwall: <https://wordwall.net/el>(Stand: 10.05.2021).

Anhang

Anhang 1: Beobachtungsbogen für die Lehrkraft

	ja	eher ja	eher nein	nein
Die Übung/Aufgabe war klar und verständlich.				
Die Leistung des Lernenden in dieser Übung/Aufgabe war zufriedenstellend.				
Der Lernende zeigte Interesse an dieser Übung/Aufgabe.				
Die Übung/Aufgabe war geeignet für diese Phase.				
Das ist gut gelaufen:				
Das war problematisch:				
Das würde ich anders machen:				

Anhang 2: Geschichte auf Griechisch

Πριν ένα χρόνο είχα ένα ατύχημα με τη μηχανή. Καθώς οδηγούσα πετάχτηκε μπροστά μου μία γάτα και μπλέχτηκε στις ρόδες. Η μηχανή έπεσε κάτω και το ίδιο και εγώ. Είχα χτυπήσει πολύ άσχημα και ήμουν στεναχωρημένος. Τελικά πήγα στο νοσοκομείο, όπου περιποιήθηκαν τις πληγές μου. Η μητέρα μου ήταν στεναχωρημένη, που είχα τέτοιες εκδορές. Εκείνη την ημέρα έμεινα στο νοσοκομείο. Την επομένη γύρισα σπίτι και κάθισα να ξεκουραστώ.

Anhang3: Fotos für das Projekt





Anhang4: Arbeitsblatt für den Lerner

Arbeitsblatt: Präteritum der Hilfsverben

Name: Datum:





1. Du hörst einen Text auf Griechisch! Beantworte die Fragen:

a) In welcher Zeitform ist die Erzählung?

Σε ποια χρονική περίοδο βρίσκεται η αφήγηση;

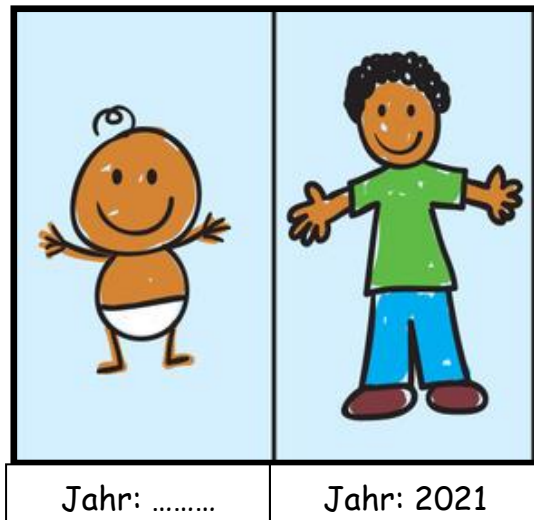
b) Welches Tempus ist für die Erzählung notwendig?

Ποιος χρόνος είναι απαραίτητος για την αφήγηση;

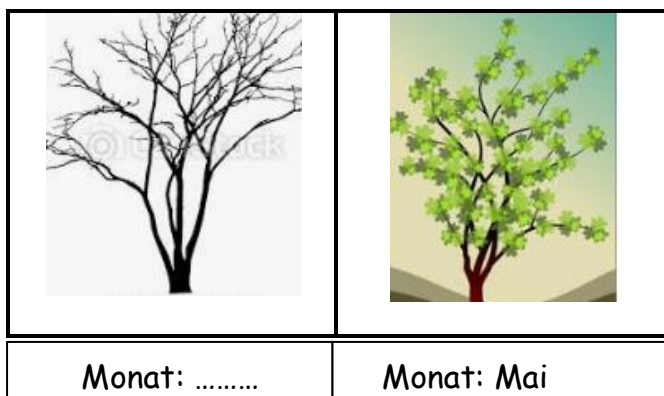
				
Η άσκηση με βοήθησε να καταλάβω για ποιο γραμματικό φαινόμενο θα μιλήσουμε.				
Η άσκηση μου άρεσε.				
Τι μου άρεσε:				
Τι δεν μου άρεσε:				

2. Ergänze die fehlenden Informationen!

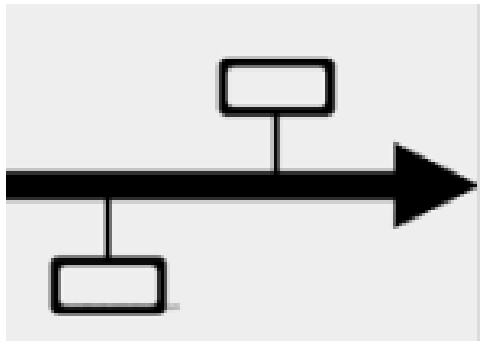
a) Das ist Tim. Er ist 11 Jahre alt. Wann war er 1 Jahr alt?







b) Der Baum hat grüne Blätter im Mai. Wann hatte er keine Blätter?



c) heute (σήμερα)- gestern (χθες)



				
Η άσκηση με βοήθησε να καταλάβω για ποιο γραμματικό φαινόμενο θα μιλήσουμε.				
Η άσκηση μου άρεσε.				
Τι μου άρεσε: Τι δεν μου άρεσε:				

3. Situationen

 Sieh dir das Bild an! Ist der Junge glücklich ☺oder sauer☹?



✎ Lies den Text! Warum ist die Person sauer?

- ▲ Was ist los? Hast du ein Problem?
- Nein, ich bin sauer. Gestern war doch das Hip-Hop-Konzert.
- ▲ Ach ja! Warst du dort?
- Nein, ich war zu Hause, Physik üben!
- ▲ Oh, wie blöd!

✎ Sieh dir das Bild an! Warum ist die Person sauer?



✎ Lies den Text. Wie ist der Unfall passiert?

- Was ist los? Hattest du einen Unfall?
- ♦ Ja, ich hatte Pech beim Klettern.
- Oje! Gute Besserung.

✎ Unterstreiche mit „gelb“ die Formen des Verbes „**waren**“ und mit „grün“ die Formen von „**hatten**“.

Υπογράμμισε με κίτρινο χρώμα τους τύπους του ρήματος „waren“ και με πράσινο χρώμα τους τύπους του ρήματος „hatten“.

✎ Ergänze jetzt die Tabelle!

	Präteritum	
	<i>sein</i>	<i>haben</i>
ich		
du		

er/sie/es		hatte
wir	waren	hatten
ihr	wart	hattet
sie/Sie	waren	hatten





✎ Kontrolliere deine Tabelle und ergänze die Regel!

Präteritum

	Verb: sein	Verb: haben
ich	war	hatte
du	warst	hattest
er/sie/es	war	hatte
wir	waren	hatten
ihr	wart	hattet
Sie/sie	waren	hatten

Ο Präteritum χρησιμοποιείται για να

✎ Vergleiche die Präteritum-Formen mit dem Präsens.
 Verbs im Präteritum werden zum Ausdruck von Handlungen eines regelmäßigen
Verbs im Präteritum verwendet, die in der Tabelle mit ⚠️.

				
Οι ασκήσεις με βοήθησαν να καταλάβω το γραμματικό φαινόμενο.				
Οι ασκήσεις μου άρεσαν.				

Τι μου άρεσε:

Τι δεν μου άρεσε:

4. Ordne das Verb dem Personalpronomen zu! Was passt?

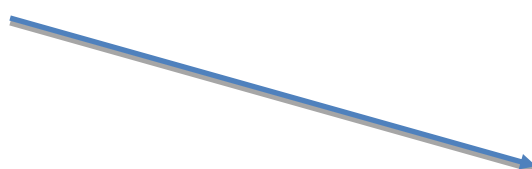
Präteritum von sein:





a) du	waren
b) er	warst
c) es	waren
d) wir	wart
e) Sie	war
f) ich	waren
g) ihr	war
h) sie	war



Präteritum von haben:


a) es	hatten
b) Sie	hatte
c) du	hattest
d) wir	hatte
e) er	hattet
f) sie	hatten
g) ich	hatte
h) ihr	hatte



				
Η άσκηση με βοήθησε να μάθω το γραμματικό φαινόμενο.				
Η άσκηση μου άρεσε.				
Τι μου άρεσε: Τι δεν μου άρεσε:				

5. Ergänze das Verb sein und haben im Präteritum in der richtigen Form!

1. Vor einem Monat _____ ich in Griechenland.

2. Ich _____ Fieber. 

3. Sie _____ vor einer Woche in Athen.

4. Er _____ eine Katze.





5. Jonas und Lisa _____ einen Hund.

6. _____ du vor einem Jahr in Paris?

7. Gestern _____ die Müllers im  Zentrum.

8. Ich _____ einen großen Appetit.



				
Η άσκηση με βοήθησε να μάθω το γραμματικό φαινόμενο.				
Η άσκηση μου άρεσε.				

Τι μου άρεσε:

Τι δεν μου άρεσε:

6. Wir spielen wordwall. Was passt? War oder hatte?

<https://wordwall.net/el/resource/6463933/n%c3%a9met/war-hatte>



Η άσκηση με βοήθησε να μάθω το γραμματικό φαινόμενο.				
Η άσκηση μου άρεσε.				
Τι μου άρεσε:				
Τι δεν μου άρεσε:				

7. Wir spielen kahoot! Hatte oder war? Wähle aus und schreib das Verb in der richtigen Form!

https://kahoot.it/challenge/03120091?challenge-id=24798c04-0124-4b51-af82-1479c86c420c_1622281958411



Η άσκηση με βοήθησε να μάθω το γραμματικό φαινόμενο.				

H άσκηση μου άρεσε.				
Τι μου άρεσε:				
Τι δεν μου άρεσε:				

8. Schreibe die Sätze im Präteritum!



1. Ich habe heute eine Katze.

→ Vor einem Jahrich

	
vor einem Jahr	heute

2. Du hast jetzt ein Fahrrad.

→früher einen

	
früher	jetzt

3. Der Vater von Thomas ist ein großer Fußballfan.

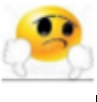



→

	
früher	heute

4. Ihr Lieblingshobby ist jetzt Klettern.

→

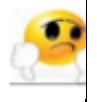
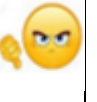


	
vor zwei Jahren	jetzt

				
Η άσκηση με βοήθησε να μάθω το γραμματικό φαινόμενο.				
Η άσκηση μου άρεσε.				
Τι μου άρεσε:				
Τι δεν μου άρεσε:				

9. Ergänze „waren“ oder „hatten“ in der richtigen Form und löse das Rätsel.
Welches ist das gesamte Alter der Personen?

Jan _____ 56 Jahre alt und _____ zwei Kinder. Die Kinder _____ 6 und 5 Jahre alt und _____ zwei Freunde. Ihre Freunde _____ 7 und 5 Jahre alt. Jans Frau _____ 45 Jahre alt und _____ eine Freundin. Sie _____ 37 Jahre alt. Welches ist das gesamte Alter der Personen?



				
--	--	---	---	---





Η άσκηση με βοήθησε να χρησιμοποιήσω το γραμματικό φαινόμενο.				
Η άσκηση μου άρεσε.				
Τι μου άρεσε: Τι δεν μου άρεσε:				

10. Mini-Projekt zum Sport! Kennst du den Sportler/die Sportlerin? Was war er/sie?

			
Nikos Galis	Michael Schumacher	Franz Beckenbauer	Steffi Graf

Lösung:

Basketballspieler, Rennfahrer, Fußballspieler, Tennisspielerin

				
Η άσκηση με βοήθησε να χρησιμοποιήσω το γραμματικό φαινόμενο.				
Η άσκηση μου άρεσε.				
Τι μου άρεσε: Τι δεν μου άρεσε:				

11. Rollenspiel. Was sagen die Personen auf dem Bild? Ergänze den Dialog. Dann spiele mit deinem Partner/deiner Partnerin den Dialog vor!


..... Unfall.im Krankenhaus.

.....

.....?





..... Schmerzen?

A.



✎ Spiele mit deinem Partner/deiner Partnerin einen Dialog vor, so wie in A.



				
Η άσκηση με βοήθησε να χρησιμοποιήσω το γραμματικό φαινόμενο.				
Η άσκηση μου άρεσε.				
Τι μου άρεσε:				
Τι δεν μου άρεσε:				

12. Bilde Reime! Du kannst nur zwei Verben benutzen: war und hatte. Jedes Verb nur einmal! Φτιάξε ομοιοκαταληξίες. Μπορείς να χρησιμοποιήσεις μόνο δύο ρήματα: το war και το hatte. Κάθε ρήμα μόνο μία φορά.

Beispiel: schön-Föhn

*Martin war sehr schön,
und er hatte einen Föhn.*







- Oma- Oklahoma

- Hund- bunt





- Kopenhagen – Hausaufgaben

- Konzert- Pferd

				
Η άσκηση με βοήθησε να χρησιμοποιήσω το γραμματικό φαινόμενο.				
Η άσκηση μου άρεσε.				
Τι μου άρεσε:				
Τι δεν μου άρεσε:				

13. Projekt: Alte Fotos. Bring alte Fotos von dir und deiner Familie und erzähle. Wer war das? Was hatte er/sie (nicht)?







				
Η άσκηση με βοήθησε να χρησιμοποιήσω το γραμματικό φαινόμενο.				
Η άσκηση μου άρεσε.				
Τι μου άρεσε:				
Τι δεν μου άρεσε:				

14. Wir spielen kahoot! Was passt?

https://kahoot.it/challenge/03314359?challenge-id=24798c04-0124-4b51-af82-1479c86c420c_1622285464875



				
Η άσκηση με βοήθησε να ελέγξω αν έμαθα το γραμματικό φαινόμενο.				
Η άσκηση μου άρεσε.				

Τι μου άρεσε:

Τι δεν μου άρεσε:

15. Kreise die richtige Antwort ein!

1. Wer _____ gestern Fieber?

- a) war 2
- b) hatte 4
- c) hattet 6

2. Vor einem Jahr _____ ich in Italien.

- a) waren 6
- b) hatte 10
- c) war 8

3. _____ du eine Katze oder einen Hund.

- a) hattest 2
- b) warst 4
- c) hatte 6

4. Thomas _____ gestern Bauchschmerzen.

- a) hatte 6
- b) hattet 8
- c) hatten 10

5. Jan und Lena _____ zwei Tennisschläger.

- a) war 3
- b) hatte 6
- c) hatten 9

6. _____ ihr gestern im Schwimmbad?

- a) waren 10
- b) wart 9
- c) war 8





7. Jan _____ eine Schwester und einen Bruder.

- a) hatten 12
- b) warst 11
- c) hatte 15

8. Meine Eltern _____ für ein Jahr in Deutschland.

- a) wart 7
- b) waren 8
- c) war 6

Lösungssumme: 61

				
Η άσκηση με βοήθησε να ελέγξω αν έμαθα το γραμματικό φαινόμενο.				
Η άσκηση μου άρεσε.				
Τι μου άρεσε:				
Τι δεν μου άρεσε:				

Anhang 5: Ergänzttes Arbeitsblatt des Lernalers





Arbeitsblatt: Präteritum der Hilfsverben

Name: Γιάννης Datum: 21/6/2021

1. Du hörst einen Text auf Griechisch! Beantworte die Fragen:

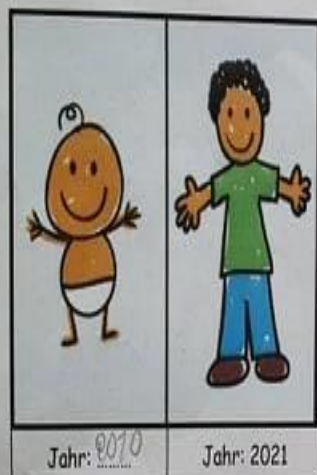
a) In welcher Zeitform ist die Erzählung?
Σε ποια χρονική περίοδο βρίσκεται η αφήγηση: στο παρελθόν

b) Welches Tempus ist für die Erzählung notwendig?
Ποιος χρόνος είναι απαραίτητος για την αφήγηση: ο Παρελθικός και ο Ασπρόστος

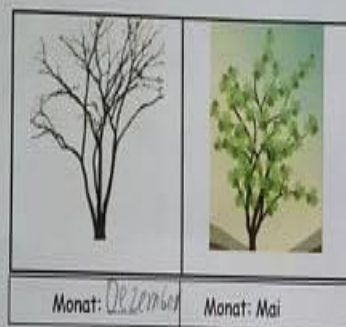
				
Η άσκηση με βοήθησε να καταλάβω για ποιο γραμματικό φαινόμενο θα μιλήσουμε.				X
Η άσκηση μου άρεσε.			X	
Τι μου άρεσε: <u>η ιστορία που έγραψα ήταν στα ελληνικά για να μπορέσω να τη θυμηθώ και ότι η άσκηση ήταν εστιασμένη και εύκολη</u>				
Τι δεν μου άρεσε: <u>τίποτα</u>				

2. Ergänze die fehlenden Informationen!

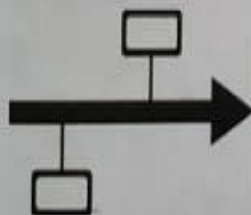
a) Das ist Tim. Er ist 11 Jahre alt. Wann war er 1 Jahr alt?



b) Der Baum hat grüne Blätter im Mai. Wann hatte er keine Blätter?




c) heute (σήμερα)- gestern (χθες)



	😬	😏	😄	😁
Η άσκηση με βοήθησε να καταλάβω για ποιο γραμματικό φαινόμενο θα μιλήσουμε.				X
Η άσκηση μου άρεσε.			X	
<p>Τι μου άρεσε: Η χρήση των εμόνων και οτι η άσκηση ήταν κατανοητή και εύκολη αλλά επρεπε να σκεφτώ για να την διώω</p> <p>Τι δεν μου άρεσε: 7/10/7α</p>				

3. Situationen

✓ Sieh dir das Bild an! Ist der Junge glücklich oder sauer??



Er ist sauer.

✓ Lies den Text! Warum ist die Person sauer?

▲ Was ist los? Hast du ein Problem?

● Nein, ich bin sauer. Gestern war doch das Hip-Hop-Konzert.


▲ Ach ja! Warst du dort?

● Nein, ich war zu Hause, Physik üben!

▲ Oh, wie blöd!

Gestern war das Hip-Hop-Konzert und er war zu Hause.

✓ Sieh dir das Bild an! Warum ist die Person sauer?



Sie hatte einen Unfall.

✓ Lies den Text. Wie ist der Unfall passiert?

■ Was ist los? Hattest du einen Unfall?

♦ Ja, ich hatte Pech beim Klettern.

■ Oje! Gute Besserung.

Sie hatte Pech beim Klettern.

✓ Unterstreiche mit „gelb“ die Formen des Verbes „waren“ und mit „grün“ die Formen von „hatten“.

Υπογραμμίσε με κίτρινο χρώμα τους τύπους του ρήματος „waren“ και με πράσινο χρώμα τους τύπους του ρήματος „hatten“.

✓ Ergänze jetzt die Tabelle!

	Präteritum	
	sein	haben
ich	war !	hatte !
du	warst	hattest
er/sie/es	war !	hatte !
wir	waren	hatten
ihr	wart	hattet
sie/Sie	waren	hatten

✓ Kontrolliere deine Tabelle und ergänze die Regel!

Präteritum

	Verb: sein	Verb: haben
ich	war	hatte
du	warst	hattest
er/sie/es	war	hatte
wir	waren	hatten
ihr	wart	hattet
Sie/sie	waren	hatten

Ο Präteritum χρησιμοποιείται για να
δηληθούμε κάτι που έγινε στο παρελθόν

✓ Vergleiche die Endungen des Präteritums mit den Endungen eines regelmäßigen Verbs im Präsens. Worauf soll man achten? Markiere in der Tabelle mit ⚠.

	🙄	🙇	😊	😄
Οι ασκήσεις με βοήθησαν να καταλάβω το γραμματικό φαινόμενο.				X
Οι ασκήσεις μου άρεσαν.			X	
Τι μου άρεσε: <i>Οι ερωτήσεις τα πράγματα ιστι μαρτυρούν να είναι στην συμπλήρωση του ποιος μπόρεσε τον εαυτό μου και ότι οι ασκήσεις ήταν ενδιαφέρουσες</i>				
Τι δεν μου άρεσε: <i>Πολλά</i>				





4. Ordne das Verb dem Personalpronomen zu! Was passt?

Präteritum von sein:



a) du	waren
b) er	warst
c) es	waren
d) wir	wart
e) Sie	war
f) ich	waren
g) ihr	war
h) sie	war

Präteritum von haben:

a) es	hatten
b) Sie	hatte
c) du	hättet
d) wir	hatte
e) er	hättet
f) sie	hatten
g) ich	hatte
h) ihr	hatte


				
Η άσκηση με βοήθησε να μάθω το γραμματικό φαινόμενο.			X	
Η άσκηση μου άρεσε.			X	
Τι μου άρεσε: Η άσκηση ήταν ενδιαφέρουσα και ευχρηστή.				
Τι δεν μου άρεσε: τίποτα				

5. Ergänze das Verb sein und haben im Präteritum in der richtigen Form!

1. Vor einem Monat war ich in Griechenland.
2. Ich hatte Fieber. ✓
3. Sie war vor einer Woche in Athen.
4. Er hatte eine Katze.
5. Jonas und Lisa hatten einen Hund.
6. Wusstest du vor einem Jahr in Paris?
7. Gestern wollten die Müllers ins Zentrum. 
8. Ich habe einen großen Appetit. 

	👉	👉	👉	👉
Η άσκηση με βοήθησε να μάθω το γραμματικό φαινόμενο.			X	
Η άσκηση μου άρεσε.			X	
Τι μου άρεσε:	Οτι η άσκηση με βοήθησε να μάθω το γραμματικό φαινόμενο			
Τι δεν μου άρεσε:	Ηταν λίγο δύσκολη			

6. Wir spielen wordwall. Was passt? War oder hatte?
<https://wordwall.net/el/resource/6463933/n%3%a9met/war-hatte>



	👉	👉	👉	👉
Η άσκηση με βοήθησε να μάθω το γραμματικό φαινόμενο.			X	
Η άσκηση μου άρεσε.			X	
Τι μου άρεσε:	Οτι η άσκηση με βοήθησε να μάθω το γραμματικό φαινόμενο			
Τι δεν μου άρεσε:	Ηταν λίγο δύσκολη			

7. Wir spielen kahoot! Hatte oder war? Wähle aus und schreib das Verb in der richtigen Form!

https://kahoot.it/challenge/03120091?challenge-id=2479804-0124-4b51-a182-1479c86c420c_1622281958411

Kahoot!

	👉	👉	👉	👉
Η άσκηση με βοήθησε να μάθω το γραμματικό φαινόμενο.			X	
Η άσκηση μου άρεσε.			X	
Τι μου άρεσε:	Οτι η άσκηση με βοήθησε να μάθω το γραμματικό φαινόμενο			
Τι δεν μου άρεσε:	Ηταν λίγο δύσκολη			

8. Schreibe die Sätze im Präteritum!

1. Ich habe heute eine Katze.

→ Vor einem Jahr hatte ich einen Hamster.



2. Du hast jetzt ein Fahrrad.

→ ich hatte früher Fahrrad.



3. Der Vater von Thomas ist ein großer Fußballer.





→ Der Vater von Thomas war früher ein großer Fußball-
spieler.



4. Die Lieblingshobby ist jetzt Klettern.

→ Die Lieblingshobby war früher Tanzen.







				
Η άσκηση με βοήθησε να μάθω το γραμματικό φαινόμενο.			X	
Η άσκηση μου άρεσε.			X	
Τι μου άρεσε:	Οι επιλογές, οι συμπληρώσεις παρόντος και παρελθόντος και ότι ήταν κατανόηση			
Τι δεν μου άρεσε:	Ήταν δύσκολη			

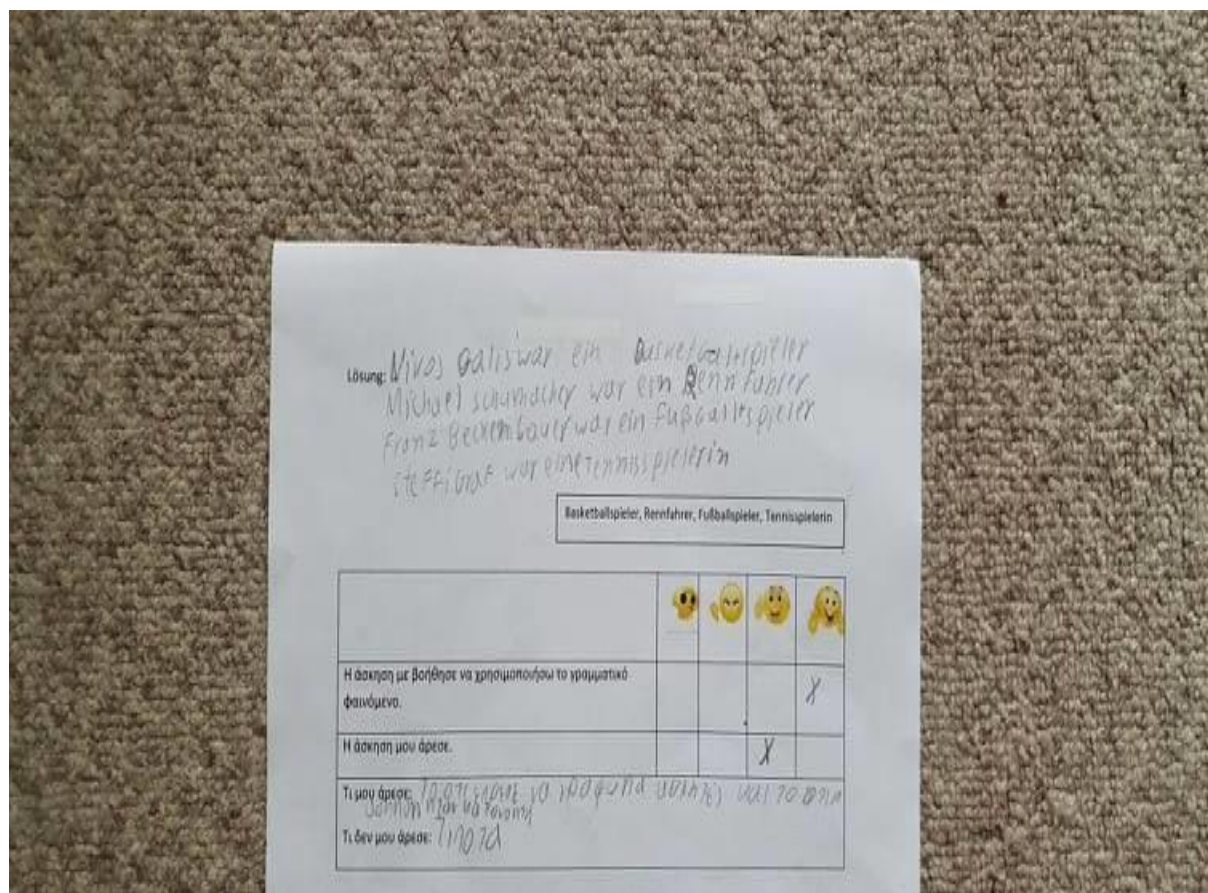
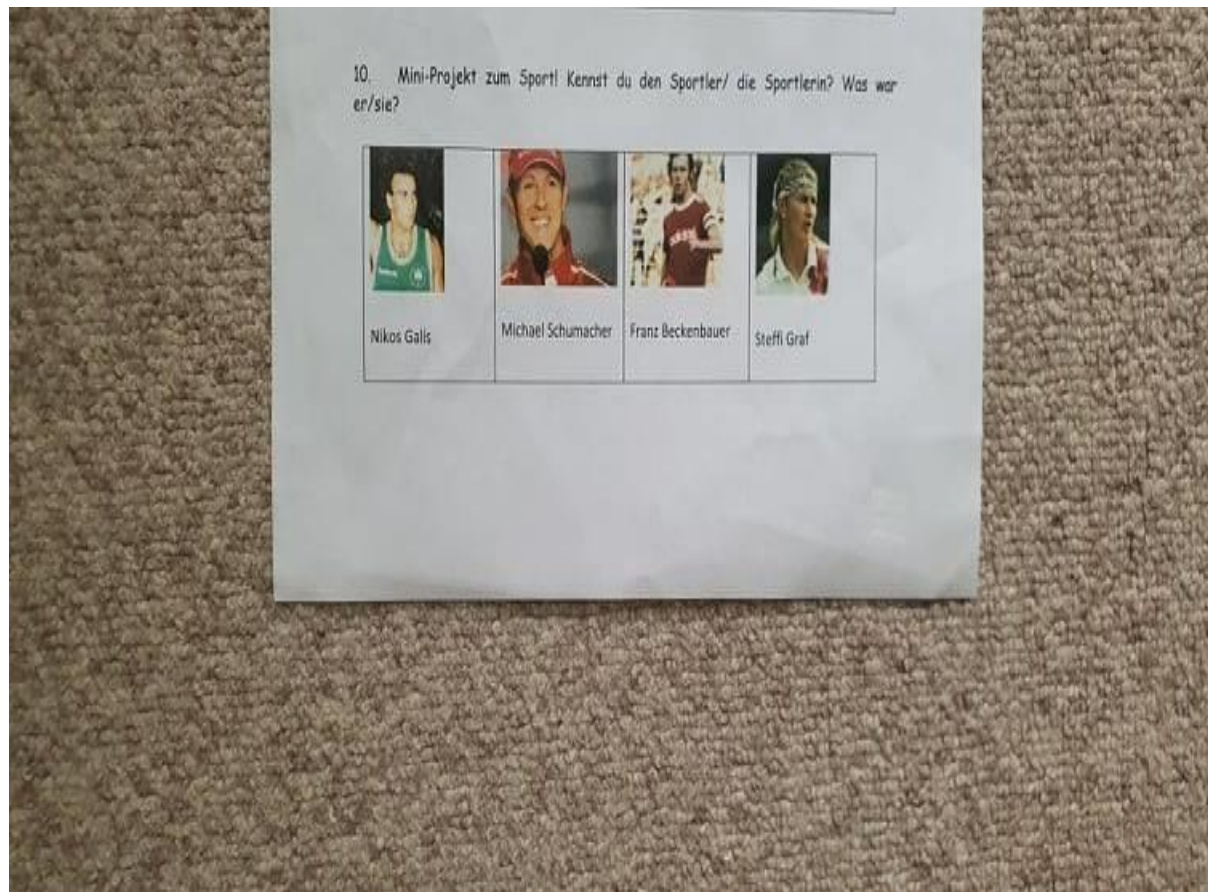
9. Ergänze „waren“ oder „hatten“ in der richtigen Form und löse das Rätsel. Welches ist das gesamte Alter der Personen?

Jan war 56 Jahre alt und hatte zwei Kinder. Die Kinder waren 6 und 5 Jahre alt und hatten zwei Freunde. Ihre Freunde waren 7 und 5 Jahre alt. Jans Frau war 45 Jahre alt und hatte eine Freundin. Sie war 37 Jahre alt.

Welches ist das gesamte Alter der Personen?

Meine Antwort: 161 Jahre

				
Η άσκηση με βοήθησε να χρησιμοποιήσω το γραμματικό φαινόμενο.			X	
Η άσκηση μου άρεσε.			X	
Τι μου άρεσε:	Οι επιλογές και ότι οι συμπληρώσεις ήταν κατανόηση και εύκολη.			
Τι δεν μου άρεσε:	Τιποτά			



11. Rollenspiel. Was sagen die Personen auf dem Bild? Ergänze den Dialog. Dann spiele mit deinem Partner/deiner Partnerin den Dialog vor!

Handwritten German text in the image:

- Ich bin im Krankenhaus.
- Was ist los?
- Ich habe Schmerzen?
- Ich habe mein Bein verletzt.
- Ich bin im Krankenhaus.
- Ich habe mein Bein verletzt.

✓ Spiele mit deinem Partner/deiner Partnerin einen Dialog vor, so wie in A.


	😊	😬	😞	😭
Η άσκηση με βοήθεια να χρησιμοποιώ το γραμματικό φαινόμενο.				X
Η άσκηση μου άρεσε.				X

Τι μου άρεσε: Το ότι είχα να κάνω τον πόνο του αριστερού μου ποδιού και ότι η άσκηση ήταν καλή.

Τι δεν μου άρεσε: Το ότι ήταν πολύ δύσκολο να μιλήσω και να καταλάβω.

12. Bilde Reime! Du kannst nur zwei Verben benutzen: war und hatte. Jedes Verb nur einmal! Φτιάξε ομοιοκαταληξίες. Μπορείς να χρησιμοποιήσεις μόνο δύο ρήματα: το war και το hatte. Κάθε ρήμα μόνο μία φορά.

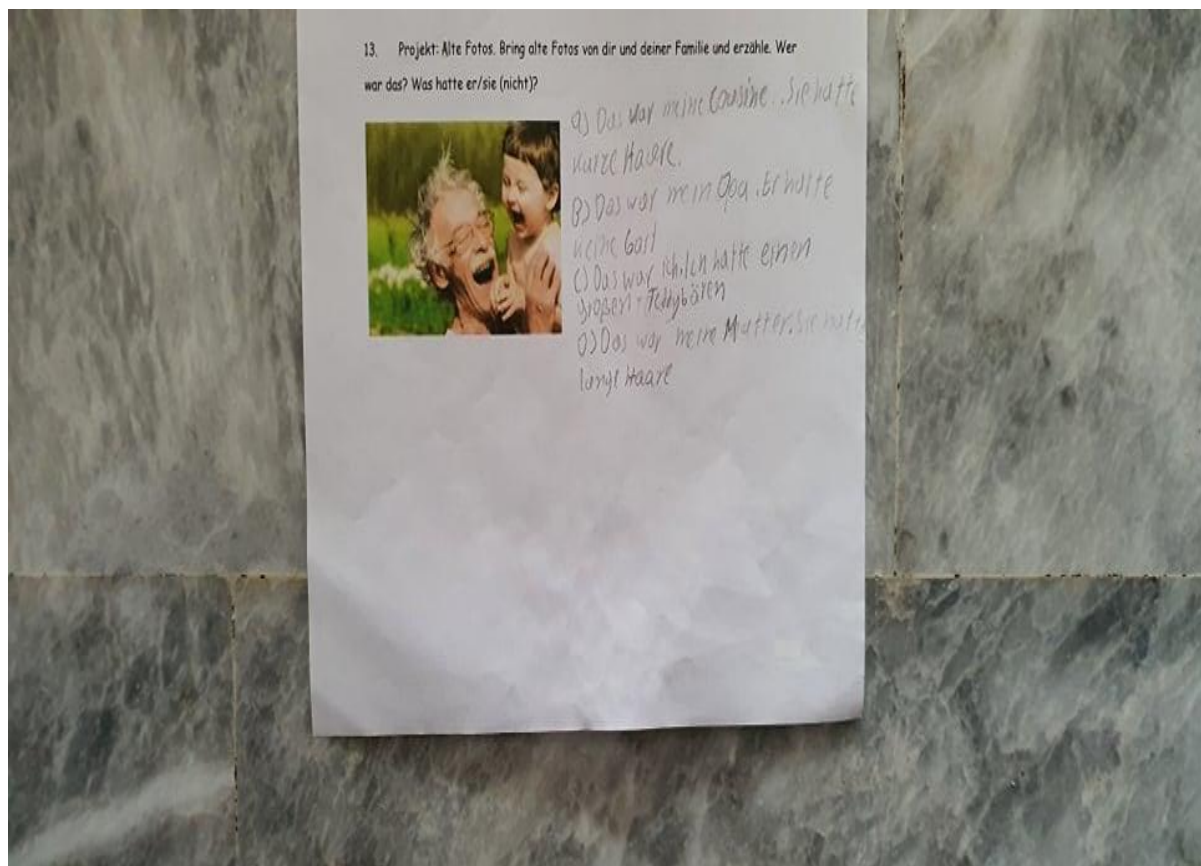
Beispiel: schön-Föhn
*Martin war sehr schön,
und er hatte einen Föhn.*



- Oma- Oklahoma
*Ich hatte eine Oma
und sie war aus Oklahoma*
- Hund- bunt
*sie hatte einen Hund
und er war bunt*
- Kopenhagen – Hausaufgaben
*Oiga hatte viele Hausaufgaben
und sie war aus Kopenhagen*

- Konzert- Pferd
*Ich war in einem Konzert
und ich hatte ein Pferd*

	😬	😏	😊	😄
Η άσκηση με βοήθησε να χρησιμοποιήσω το γραμματικό φαινόμενο.				X
Η άσκηση μου άρεσε.				X
Τι μου άρεσε:	το ότι έπαιξε με φωνή ομοιοκαταληξίες και ορκιστή			
Τι δεν μου άρεσε:	ήταν λίγο δύσκολη			



	😊	😏	😄	😂
Η άσκηση με βοήθησε να χρησιμοποιήσω το γραμματικό φαινόμενο.				X
Η άσκηση μου άρεσε.			X	
Τι μου άρεσε:	Ο ότι μπορέσα να μιλήσω για την οικογένειά μου και ότι ήταν πολύ ωραίο.			
Τι δεν μου άρεσε:	Ήταν δύσκολο να ήξερα ποιοι είναι οι βοηθοί για την εκμάθηση.			

14. Wir spielen kahoot! Was passt?

https://kahoot.it/challenge/03314359?challenge-id=24798c04-0124-4b51-af82-1479c86c420c_1622285464875

Kahoot!

	👉	👉	👉	👉
Η άσκηση με βοήθησε να ελέγξω αν έμαθα το γραμματικό φαινόμενο.				X
Η άσκηση μου άρεσε.				X
Τι μου άρεσε: <i>το ότι την έκανα στον υπολογιστή και ότι ήταν εύκολη και κατανόηση.</i>				
Τι δεν μου άρεσε: <i>τίποτα</i>				

15. Kreise die richtige Antwort ein!

1. Wer _____ gestern Fieber?

a) war 2
b) hatte 4
c) hatten 6

2. Vor einem Jahr _____ ich in Italien.

a) waren 6
b) hatte 10
c) war 8

3. _____ du eine Katze oder einen Hund.

a) hattest 2
b) warst 4
c) hatte 6

4. Thomas _____ gestern Bauchschmerzen.

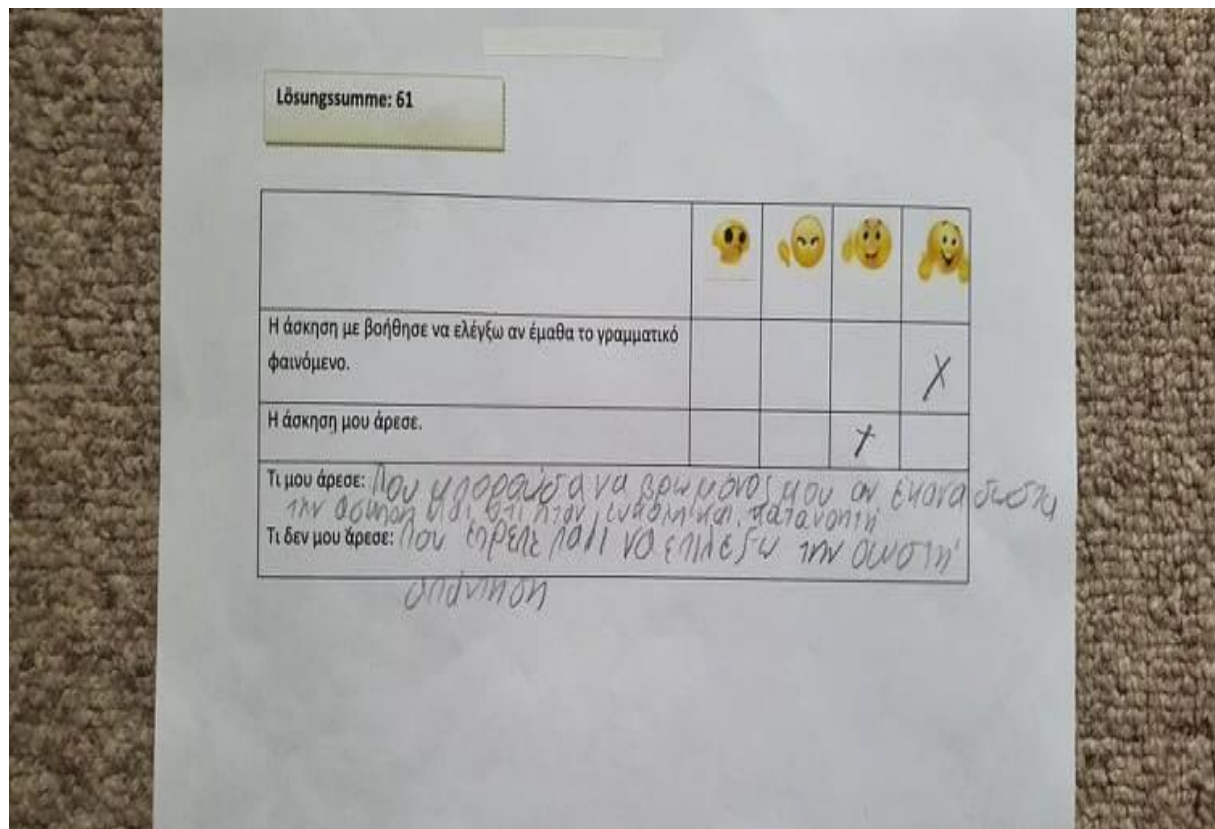
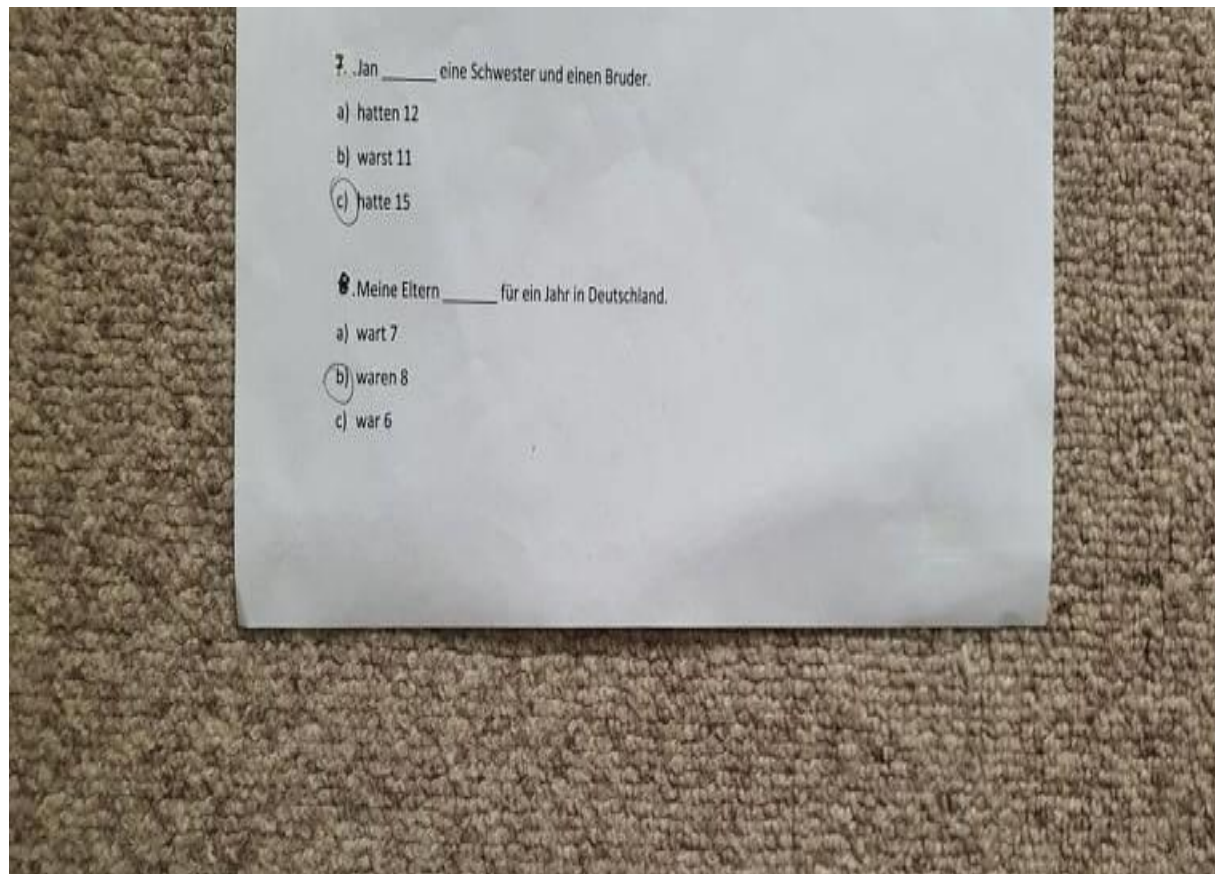
a) hatte 6
b) hatten 8
c) hatten 10

5. Jan und Lena _____ zwei Tennisschläger.

a) war 3
b) hatte 6
c) hatten 9

6. _____ ihr gestern im Schwimmbad?

a) waren 10
b) wart 5
c) war 8



Anhang 6: Transkriptionen des Rollenspiels

Transkription zu A.

Lehrperson: Was ist los?

Lerner: Ich hatte einen Unfall. Ich war im Krankenhaus.

Lehrperson: Hast du Schmerzen?

Lerner: Ja, mein Bein tut weh. Ich hatte Pech beim Klettern.

Transkription zu B.

Lehrperson: Wie geht es dir?

Lerner: Nicht gut. Ich hatte einen Unfall.

Lehrperson: Hast du Schmerzen?

Lerner: Ja, mein Bein tut weh. Ich hatte Pech beim Fußball.

Anhang 7: Ergänzte Beobachtungsbögen für die Lehrkraft für jede Übung/Aufgabe

Beobachtungsbogen zu Aufgabe Nummer 1

	ja	eher ja	eher nein	nein
Die Übung/Aufgabe war klar und verständlich.	✓			
Die Leistung des Lernenden in dieser Übung/Aufgabe war zufriedenstellend.	✓			
Der Lernende zeigte Interesse an dieser Übung/Aufgabe.		✓		
Die Übung/Aufgabe war geeignet für diese Phase.	✓			
Das ist gut gelaufen: alles				
Das war problematisch: nichts				
Das würde ich anders machen: nichts				

Beobachtungsbogen zu Aufgabe Nummer 2

	ja	eher ja	eher nein	nein
Die Übung/Aufgabe war klar und verständlich.	✓			
Die Leistung des Lernenden in dieser Übung/Aufgabe war zufriedenstellend.	✓			
Der Lernende zeigte Interesse an dieser Übung/Aufgabe.		✓		
Die Übung/Aufgabe war geeignet für diese Phase.	✓			
Das ist gut gelaufen: alles				
Das war problematisch: nichts				
Das würde ich anders machen: nichts				

Beobachtungsbogen zu Situationen

	ja	eher ja	eher nein	nein
Die Übungen/Aufgaben waren klar und verständlich.	✓			
Die Leistung des Lernenden in diesen Übungen/Aufgaben war zufriedenstellend.	✓			
Der Lernende zeigte Interesse an diesen Übungen/Aufgaben.		✓		
Die Übungen/Aufgaben waren geeignet für diese Phase.	✓			
Das ist gut gelaufen: alles				
Das war problematisch: nichts				
Das würde ich anders machen: nichts				

Beobachtungsbogen zu Aufgabe Nummer 4

	ja	eher ja	eher nein	nein

Die Übung/Aufgabe war klar und verständlich.	✓			
Die Leistung des Lernenden in dieser Übung/Aufgabe war zufriedenstellend.	✓			
Der Lernende zeigte Interesse an dieser Übung/Aufgabe.		✓		
Die Übung/Aufgabe war geeignet für diese Phase.	✓			
Das ist gut gelaufen: alles				
Das war problematisch: nichts				
Das würde ich anders machen: nichts				

Beobachtungsbogen zu Aufgabe Nummer 5

	ja	eher ja	eher nein	nein
Die Übung/Aufgabe war klar und verständlich.	✓			
Die Leistung des Lernenden in dieser Übung/Aufgabe war zufriedenstellend.		✓		
Der Lernende zeigte Interesse an dieser Übung/Aufgabe.		✓		
Die Übung/Aufgabe war geeignet für diese Phase.	✓			
Das ist gut gelaufen: alles				
Das war problematisch: nichts				
Das würde ich anders machen: nichts				

Beobachtungsbogen zu Aufgabe Nummer 6

	ja	eher ja	eher nein	nein
Die Übung/Aufgabe war klar und verständlich.	✓			
Die Leistung des Lernenden in dieser Übung/Aufgabe war zufriedenstellend.	✓			

Der Lernende zeigte Interesse an dieser Übung/Aufgabe.	✓			
Die Übung/Aufgabe war geeignet für diese Phase.	✓			
Das ist gut gelaufen: alles				
Das war problematisch: nichts				
Das würde ich anders machen: nichts				

Beobachtungsbogen zu Aufgabe Nummer 7

	ja	eher ja	eher nein	nein
Die Übung/Aufgabe war klar und verständlich.	✓			
Die Leistung des Lernenden in dieser Übung/Aufgabe war zufriedenstellend.	✓			
Der Lernende zeigte Interesse an dieser Übung/Aufgabe.	✓			
Die Übung/Aufgabe war geeignet für diese Phase.	✓			
Das ist gut gelaufen: alles				
Das war problematisch: nichts				
Das würde ich anders machen: nichts				

Beobachtungsbogen zu Aufgabe Nummer 8

	ja	eher ja	eher nein	nein
Die Übung/Aufgabe war klar und verständlich.	✓			
Die Leistung des Lernenden in dieser Übung/Aufgabe war zufriedenstellend.		✓		
Der Lernende zeigte Interesse an dieser Übung/Aufgabe.		✓		
Die Übung/Aufgabe war geeignet für diese Phase.	✓			
Das ist gut gelaufen: alles				

Das war problematisch: nichts
Das würde ich anders machen: nichts

Beobachtungsbogen zu Aufgabe Nummer 9

	ja	eher ja	eher nein	nein
Die Übung/Aufgabe war klar und verständlich.	✓			
Die Leistung des Lernenden in dieser Übung/Aufgabe war zufriedenstellend.	✓			
Der Lernende zeigte Interesse an dieser Übung/Aufgabe.		✓		
Die Übung/Aufgabe war geeignet für diese Phase.	✓			
Das ist gut gelaufen: alles				
Das war problematisch: nichts				
Das würde ich anders machen: nichts				

Beobachtungsbogen zu Aufgabe Nummer 10

	ja	eher ja	eher nein	nein
Die Übung/Aufgabe war klar und verständlich.	✓			
Die Leistung des Lernenden in dieser Übung/Aufgabe war zufriedenstellend.	✓			
Der Lernende zeigte Interesse an dieser Übung/Aufgabe.		✓		
Die Übung/Aufgabe war geeignet für diese Phase.	✓			
Das ist gut gelaufen: alles				
Das war problematisch: nichts				
Das würde ich anders machen: nichts				

Beobachtungsbogen zu Aufgabe Nummer 11

	ja	eher ja	eher nein	nein
Die Übung/Aufgabe war klar und verständlich.	✓			
Die Leistung des Lernenden in dieser Übung/Aufgabe war zufriedenstellend.	✓			
Der Lernende zeigte Interesse an dieser Übung/Aufgabe.	✓			
Die Übung/Aufgabe war geeignet für diese Phase.	✓			
Das ist gut gelaufen: alles				
Das war problematisch: nichts				
Das würde ich anders machen: nichts				

Beobachtungsbogen zu Aufgabe Nummer 12

	ja	eher ja	eher ein	nein
Die Übung/Aufgabe war klar und verständlich.	✓			
Die Leistung des Lernenden in dieser Übung/Aufgabe war zufriedenstellend.	✓			
Der Lernende zeigte Interesse an dieser Übung/Aufgabe.	✓			
Die Übung/Aufgabe war geeignet für diese Phase.	✓			
Das ist gut gelaufen: alles				
Das war problematisch: die Wechselpräposition in, die mit Dativ steht				
Das würde ich anders machen: ein anderes Wortpaar auswählen				

Beobachtungsbogen zu Aufgabe Nummer 13

	ja	eher ja	eher nein	nein
Die Übung/Aufgabe war klar und verständlich.	✓			
Die Leistung des Lernenden in dieser Übung/Aufgabe war zufriedenstellend.	✓			
Der Lernende zeigte Interesse an dieser Übung/Aufgabe.		✓		
Die Übung/Aufgabe war geeignet für diese Phase.	✓			
Das ist gut gelaufen: alles				
Das war problematisch: die Adjektivdeklinaton und die Nomendeklinaton vermeiden				
Das würde ich anders machen: andere Fotos auswählen				

Beobachtungsbogen zu Aufgabe Nummer 14

	ja	eher ja	eher nein	nein
Die Übung/Aufgabe war klar und verständlich.	✓			
Die Leistung des Lernenden in dieser Übung/Aufgabe war zufriedenstellend.	✓			
Der Lernende zeigte Interesse an dieser Übung/Aufgabe.	✓			
Die Übung/Aufgabe war geeignet für diese Phase.	✓			
Das ist gut gelaufen: alles				
Das war problematisch: nichts				
Das würde ich anders machen: nichts				

Beobachtungsbogen zu Aufgabe Nummer 15

	ja	eher ja	eher nein	nein

Die Übung/Aufgabe war klar und verständlich.	✓			
Die Leistung des Lernenden in dieser Übung/Aufgabe war zufriedenstellend.	✓			
Der Lernende zeigte Interesse an dieser Übung/Aufgabe.		✓		
Die Übung/Aufgabe war geeignet für diese Phase.	✓			
Das ist gut gelaufen: alles				
Das war problematisch: nichts				
Das würde ich anders machen: nichts				

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

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