

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA NĚMECKÉHO JAZYKA

**Zur Rolle des Spiels im DaF-Unterricht in Bezug auf
grammatische Schwierigkeitsbereiche bei Schülern
an tschechischen Mittelschulen**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Jana Kocandová

Učitelství pro střední školy, obor Učitelství německého jazyka a psychologie pro SŠ

Vedoucí práce: Mgr. Eva Salcmanová

Plzeň, 2019

Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Masterarbeit „Zur Rolle des Spiels im DaF-Unterricht in Bezug auf grammatische Schwierigkeitsbereiche der Schüler an tschechischen Mittelschulen“ selbständig unter Verwendung der angeführten Literatur und Informationsquellen erarbeitet habe.

Pilsen, den 28. 6. 2019

.....

Bc. Jana Kocandová

Danksagung

Ich möchte mich bei Frau Mgr. Eva Salcmanová für viele wertvolle Ratschläge und Hinweise und für ihre fachliche Betreuung meiner Masterarbeit herzlich bedanken.

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

Fakulta pedagogická

Akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Jana KOCANDOVÁ**

Osobní číslo: **P16N0080P**

Studijní program: **N7504 Učitelství pro střední školy**

Studijní obory: **Učitelství německého jazyka pro střední školy
Učitelství psychologie pro střední školy**

Název tématu: **Role her v DaF vyučování se zaměřením na gramatické jevy
obtížné pro české žáky na SŠ**

Zadávací katedra: **Katedra německého jazyka**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Studentka shromáždí a nastuduje odbornou literaturu, která poslouží jako výchozí materiál pro diplomovou práci. Cílem teoretické části je definovat základní pojmy týkající se zvoleného tématu (hry ve výuce, DaF vyučování, obtížné gramatické jevy), formulace hypotéz a cílů pro praktickou část práce. Cílem praktické části je zmapování aktuální situace na různých typech středních škol v plzeňském regionu (problematické gramatické jevy), následná analýza a tvorba ukázkového didaktického materiálu s konkrétními návrhy (aktivitami, hrami) na případné zlepšení situace.

Rozsah grafických prací: 0
Rozsah kvalifikační práce: 40 stran
Forma zpracování diplomové práce: tištěná
Jazyk zpracování diplomové práce: Němčina
Seznam odborné literatury:

Duden, Band 4. Die Grammatik. Hrsg. von der Dudenredaktion. Neudruck der 7. Aufl., Dudenverlag 2006.

Brinitzer, M. a kol. DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart 2013.

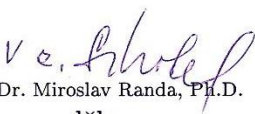
Rinvoluceri, M., Davis, P. 66 Grammatikspiele. Deutsch als Fremdsprache. 1. Auflage. Ernst Klett Sprachen GmbH, Stuttgart 1999.

Funk, H., Koenig, M. Grammatik lehren und lernen. Berlin 1991.


Vedoucí diplomové práce: Mgr. Eva Salcmanová
Katedra německého jazyka

Datum zadání diplomové práce: 20. prosince 2016

Termín odevzdání diplomové práce: 30. června 2018


RNDr. Miroslav Randa, Ph.D.
děkan




Dr. phil. Michaela Voltrová
vedoucí katedry

V Plzni dne 20. prosince 2016

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	8
1. Deutsch als Fremdsprache	10
1.1 Fremdsprache	10
1.2 Fremdsprachendidaktik.....	10
1.3 Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache – DaF.....	11
1.4 DaF-Unterricht.....	12
1.4.1 Interaktion im DaF-Unterricht.....	14
1.5 Verbreitung des DaF.....	17
1.5.1 Verbreitung des DaF an tschechischen Schulen.....	18
1.6 DaF an tschechischen Mittelschulen.....	19
1.7 GER – Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen.....	19
2. Spiele	21
2.1 Begriffsbestimmung.....	21
2.2 Klassifikation der Spiele nach Bestimmungskriterien.....	22
2.3 Klassifikation der Spiele nach bestimmten Parametern.....	24
2.4 Funktionen des Spiels	25
2.5 Spiele im DaF-Unterricht.....	29
3. Grammatik	31
3.1 Begriffserklärung	31
3.2 Grammatikprogression.....	32
3.3 Grammatikvermittlung im Unterricht	32
3.3.1 Kommunikativ orientierter Grammatikunterricht.....	33
3.3.2 Grammatik und Spiele	36
3.4 Grammatische Schwierigkeitsbereiche von tschechischen Schülern.....	37
4. Forschungsteil	38
4.1 Forschungsziel und Forschungsmethodik.....	38
4.2 Ergebnisse der Forschung	40

4.2.1 Erster Teil – Konjugation der Verben im Präsens	40
4.2.2 Zweiter Teil – Konjugation der trennbaren/untrennbaren Verben im Präsens	44
4.2.3 Dritter Teil – Konjugation der regelmäßigen/unregelmäßigen Verben im Perfekt	47
4.3 Ergebnisse nach dem Erfolgsgrad der Schüler	54
4.4 Meinungen von Deutschlehrern zur Grammatikvermittlung und zur Rolle der Spiele	57
5. Didaktischer Teil	59
5.1 Praktische Anwendung der Spiele im Unterricht.....	62
5.1.1 Das Wortsuchrätsel.....	62
5.1.2 Die Menschenjagd	63
5.1.3 Ein verwirrtes Märchen – Es war einmal	64
5.1.4 Ein lebendiges Urlaubsfoto – Was habt ihr da gemacht?	65
5.1.5 Schiffe versenken.....	65
5.1.6 Gestern und heute	66
5.1.7 Hans und seine Pläne – Er möchte	67
5.1.8 Sag es, mal es oder zeig es!	68
5.1.9 Die Bergsteiger	69
5.1.10 Bingo.....	71
5.1.11 Eine Bildgeschichte	72
5.1.12 Ein Würfelspiel: Wer, was, warum?	73
5.1.13 Was passt zusammen?	75
Zusammenfassung der Arbeit.....	76
Resümee	78
Literatur- und Quellenverzeichnis	79
Diagramm- und Tabellenverzeichnis	84
Anhangsverzeichnis	86
Anhang	I

Einleitung

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit der Rolle des Spiels im DaF-Unterricht in Bezug auf grammatische Schwierigkeitsbereiche bei Schülern an tschechischen Mittelschulen. Es handelt sich um ein didaktisch orientiertes Thema, das sich überwiegend auf die praktische und sinnvolle Anwendung der Spiele konzentriert. Die Masterarbeit ist insgesamt in fünf Teile gegliedert. Zuerst werden drei theoretische Bereiche behandelt, die als Basis für die darauffolgende Forschung der Schüler an den Mittelschulen dienen. Im Anschluss daran wird ein didaktisches Material mit Spielen entworfen.

Der theoretische Teil befasst sich mit der Theorie des Faches Deutsch als Fremdsprache und mit dessen wichtigsten Grundbegriffen. Danach wird auf die Thematik der Spiele und ihre Funktion im Unterricht eingegangen. Anschließend werden die Möglichkeiten der Grammatikvermittlung in Bezug auf den kommunikativ orientierten Grammatikunterricht und die Verbindung von Grammatik und Spielen skizziert.

Der praktische Teil umfasst einen Forschungsteil und einen didaktischen Teil. Zuerst wird eine kleine Umfrage unter den Deutschlehrern durchgeführt, wobei die problematischsten grammatischen Bereiche bei den Schülern festgestellt werden sollen. Davon wird ein bestimmter grammatischer Bereich ausgewählt, welcher dann an den Mittelschulen getestet wird. Die Forschung wird bei Schülern an Mittelschulen in der Region Pilsen durchgeführt. Aufgrund der Forschungsergebnisse werden die problematischsten Bereiche der getesteten Grammatikstrukturen identifiziert, diese bilden dann die Basis für die vorgeschlagenen Spiele. Die entworfenen spielerischen Aktivitäten könnten von den Lehrkräften in der Praxis als mögliche Inspiration oder als Abwechslung/Bereicherung des normalen Unterrichts verwendet werden. Im Anhang der Arbeit wird noch ein begleitendes Material sowohl zum theoretischen als auch zum praktischen Teil der Arbeit zur Verfügung gestellt.

In dieser Arbeit werden drei Hypothesen aufgestellt. Es wird behauptet, dass die Grammatikvermittlung einen großen Teil des Unterrichts einnimmt und für die Schüler meist schwierig und unattraktiv sei. Es wird auf Grund eigener Praxis und Erfahrungen vorausgesetzt, dass die Deklination der Artikel, die Adjektivendungen und die

Konjugation der starken Verben im Perfekt zu den problematischsten grammatischen Bereichen bei Schülern gehören. Gleichzeitig lässt sich erwarten, dass die Lernmotivation (auch beim Grammatiklernen) und die Aktivität der Schüler mithilfe von Spielen erhöht werden und die Atmosphäre in der Klasse positiv beeinflusst wird.

Die Arbeit verfolgt gleichzeitig mehrere Ziele. Das Ziel des theoretischen Teils ist es, mithilfe der Fachliteratur eine Darstellung und Grundbeschreibung der Hauptbegriffe im Bereich DaF, Theorie des Spiels und Grammatikvermittlung anzubieten. Das Ziel des praktischen Teils ist erstens die Feststellung des aktuellen Standes an den Mittelschulen in Bezug auf ein ausgewähltes grammatisches Phänomen. Zweitens soll anhand von Spielen ein praktisches didaktisches Material zu den problematischen grammatischen Erscheinungen erarbeitet werden. Dieses sollte als möglicher Beitrag zur Verbesserung der aktuellen Situation wahrgenommen werden und zur direkten praktischen Anwendung im Unterricht dienen.

1. Deutsch als Fremdsprache

1.1 Fremdsprache

Heutzutage wird schon als üblich empfunden, dass man mindestens eine Fremdsprache, häufiger zwei Fremdsprachen lernt, entweder während des Studiums oder im außerschulischen Bereich. Diese Voraussetzung berücksichtigen die einzelnen Bildungsinstitute, deren Angebot des Fremdsprachenunterrichts gut aufgebaut ist, besonders was die in Tschechien üblicherweise gelehrt und vom Arbeitsmarkt bevorzugten Fremdsprachen (Englisch, Deutsch u. a.) angeht. An dieser Stelle stellt sich die Frage nach der Erklärung des Begriffs der Fremdsprache. Nach Günther/Günther werden Fremdsprachen folgenderweise definiert:

„Fremdsprachen sind Sprachen, die auf gesteuerte Art und Weise und in künstlichen Situationen gelernt werden. Sie werden nicht wie Zweitsprachen in der alltäglichen Kommunikation gelernt.“ (Günther/Günther 2005: 46, zit. n. Günther/Günther 2007: 194).

Laut dieser Definition wird gleichzeitig die Problematik der Unterscheidung von Muttersprache, Fremdsprache und Zweitsprache angedeutet. Die Kriterien, ob die Sprache ungesteuert oder gesteuert gelernt wird, in natürlichen oder künstlichen Situationen vermittelt wird oder ob sie zur alltäglichen Kommunikation gebraucht wird, spielt eine wichtige Rolle. Der Fokus dieser Arbeit richtet sich auf eine Fremdsprache – das Deutsche, konkreter gesagt, auf die damit zusammenhängende wissenschaftliche Disziplin „Deutsch als Fremdsprache“.

1.2 Fremdsprachendidaktik

Mit der Art und Weise, wie eine Fremdsprache gelehrt und gelernt wird, beschäftigt sich die Fremdsprachendidaktik. Sie wird nach Günther/Günther als Disziplin betrachtet, die **das Lehren und Lernen von fremden Sprachen** erforscht und die sich dann mit den bestimmten **Theorien des Fremdsprachenunterrichts** befasst. Die Fremdsprachendidaktik umfasst aber nicht nur die theoretischen Konzeptionen, sondern auch die Reflexion des praktischen Lernens und Lehrens. Dabei wird mit drei Komponenten gearbeitet, nämlich mit dem Stoff, dem Lernen und dem Lehren, was in

der Didaktik als didaktisches Dreieck bezeichnet wird (vgl. Günther/Günther 2005: 47, zit. n. Günther/Günther 2007: 194).

Die Fremdsprachendidaktik hat jedenfalls im Laufe der Zeit schon viele Änderungen durchgemacht. Schon seit dem 17. Jahrhundert entstanden im Zuge ihrer Entwicklungsphasen verschiedene Methoden der Fremdsprachenvermittlung, die meistens unterschiedliche Ziele verfolgten. Es sollte betont werden, dass die Aufmerksamkeit zurzeit besonders der mündlichen Kommunikation gewidmet wird (vgl. Günther/Günther 2007: 195 f.).

1.3 Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache – DaF

Die oben genannten Änderungen, dank der sich die Fremdsprachendidaktik formte und weiterentwickelte, lassen sich einem spezifischen Fachgebiet zuordnen, und zwar dem Gebiet Deutsch als Fremdsprache. Wie schon die Definition der Fremdsprache im vorigen Unterkapitel andeutet, handelt es sich um **Lehren und Lernen der deutschen Sprache**. Für die Bezeichnung des Faches wird häufig die **Abkürzung „DaF“** eingesetzt, die auch in dieser Masterarbeit statt der vollen Form verwendet wird.

An dieser Stelle muss jedoch die Frage beantwortet werden, wo genau und für welche Zielgruppe das Deutsche unterrichtet wird. Nach Huneke/Steinig wird nämlich **DaF an Schulen und anderen Bildungseinrichtungen außerhalb des deutschen Sprachraums** gelehrt (Huneke/Steinig 2013: 18). Im Falle deutscher Schulen, die beispielsweise Unterricht für Kinder mit Migrationshintergrund anbieten, wird nicht mehr von DaF gesprochen, sondern von dem Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache (abgekürzt als DaZ). Bei einem Vergleich der Fächer DaF und DaZ werden die Unterschiede zwischen den Zielgruppen und den Lernbedingungen, die die Lernenden beim Spracherwerb haben deutlich (vgl. ebd.).

Das Definieren des Gebiets DaF und die Bestimmung des Fachgegenstandes scheint jedoch aus der Sicht der Begrifflichkeit problematisch zu sein. Bei der Definition des Faches DaF müssen viele Faktoren beachtet werden. Nach Krumm u. a. ist zu unterscheiden, ob über die Auslands- oder Inlandsgermanistik gesprochen wird und ob die Rede von Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache ist. Eine wichtige Rolle spielen dabei nämlich die unterschiedlichen Akteure und Zielgruppen (vgl. Krumm u. a. 2010:

1 ff.). Im Rahmen dieser Arbeit wird der Ansatz der Auslandsgermanistik verfolgt, wo besonders die Außenperspektive eine bedeutsame Stellung einnimmt.

„Im Falle der Auslandsgermanistik handelt es sich um nichtmuttersprachliche Wissenschaftler, die deshalb Fragen der Kontrastivität, des „Deutsch von Außen“ (Stickel 2003) zum Forschungsgegenstand machen, bzw. um nichtmuttersprachliche Studierende in einem Kontext, in den Fragen des Spracherwerbs und der Sprachbeherrschung sowie die Ausbildung von Lehrkräften und Übersetzern/Dolmetschern zentral sind.“ (Krumm u. a. 2010: 3 f.).

Nach Krumm u. a. werden mehrere Ausrichtungen angeboten, mit denen man sich im Fach DaF befassen kann, wobei im Rahmen dieser Masterarbeit die lehr/lernwissenschaftliche bzw. didaktisch-methodische Ausrichtung verfolgt wird. Im Zentrum steht die Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens von Deutsch als Fremdsprache, die als eine wissenschaftliche Disziplin gilt. Das Lehren und das Lernen werden theoretisch erforscht und dann praktisch erprobt und evaluiert. Dies stimmt mit der allgemeinen Beschreibung der Aufgabe der Fremdsprachendidaktik nach Günther/Günther überein, die schon im vorigen Kapitel erwähnt wurde (vgl. Krumm u. a. 2010: 24; Günther/Günther 2005: 47, zit. n. Günther/Günther 2007: 194).

1.4 DaF-Unterricht

Mit dem Fremdsprachenunterricht wird in der Regel nach einigen Grundschuljahren begonnen und die deutsche Sprache wird überwiegend nach Englisch als eine der zweiten Fremdsprachen gewählt (vgl. Huneke/Steinig 2013: 18). Nach Krumm u. a. wird Deutsch als erste Fremdsprache nur noch von etwa 30% der Deutschlernenden gelernt (vgl. Krumm u. a. 2010: 9), die meisten Lernenden bevorzugen eher andere Fremdsprachen. Es hängt natürlich von dem jeweiligen Land, in welchem Deutsch unterrichtet wird, wie auch vom Schulsystem und von den konkreten Schulen ab. In Tschechien bekommen die Schüler heutzutage ein ziemlich breites Angebot der zweiten Fremdsprache (z. B. Russisch, Französisch).

Damit der DaF-Unterricht attraktiv und fesselnd auf die Schüler wirkt, muss man viele Faktoren berücksichtigen, beispielsweise das Alter der Schüler und ihre Motivation, die Einstellung und die Persönlichkeit der Lehrkraft, den Schwierigkeitsgrad und die Form der Vermittlung der Lerninhalte, die Sozialform des Unterrichts usw.

Beim Unterricht im schulischen Bereich wird der Prozess des Lernens durch den Lehrer gesteuert und in den meisten Fällen handelt es sich immer noch um den sog. **traditionellen Fremdsprachenunterricht**. Die wichtigsten Merkmale dieser Unterrichtsform lassen sich nach Huneke/Steinig (2013: 121) in folgenden Punkten zusammenfassen:

- gleich bleibender Lernort mit einer bestimmten Einrichtung;
- knapp bemessene Unterrichtszeit;
- geringe Sprechzeit der Schüler;
- ritualisierte Frage-Antwort-Muster mit uneigentlichen Lehrerfragen;
- ein Lehrer als einziges fremdsprachliches Modell (meist kein Muttersprachler);
- Betonung sprachlicher Korrektheit auf Kosten des Inhalts;
- didaktisch modellierte Progression, die sich an der Grammatik orientiert;
- Erfolgsdruck durch Notengebung.

Das überwiegende Vorkommen dieser Unterrichtsform wirkt jedoch negativ auf die Lerner. In dem traditionell geführten Unterrichtsablauf entsteht nämlich das Problem, dass die authentische Kommunikation und Kommunikationsfähigkeit der Lerner stark vernachlässigt wird. Man sollte sich während konkret ausgewählter Unterrichtsphasen mehr um den **Sprechanteil** und die **Aktivierung des Lerners** kümmern. Der Sprechanteil des Lerners wird beispielsweise auch durch den Einsatz der Partner- und Gruppenarbeitsphasen erhöht (vgl. Huneke/Steinig 2013: 122 f.).

In Bezug auf den DaF-Unterricht ist natürlich notwendig, dass der Lehrer auf alle **vier Grundfertigkeiten** Rücksicht nimmt. Dabei handelt es sich um Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben, diese Fertigkeiten werden vom Lerner beim Sprachgebrauch eingesetzt und deshalb sollten sie alle gefördert werden. Sie lassen sich noch weiter in zwei Gruppen untergliedern: in rezeptive und produktive Fertigkeiten (siehe unten). Eine weitere mögliche Gliederung hängt mit der Form der Sprache zusammen, ob sie gesprochen oder geschrieben wird (vgl. Huneke/Steinig 2013: 140 f.).

Sprachform	Sprachverarbeitung	
	rezeptiv	produktiv
gesprochene Sprache	Hören	Sprechen
geschriebene Sprache	Lesen	Schreiben

Tabelle Nr. 1: Übersicht der Gliederung der Grundfertigkeiten (vgl. Huneke/Steinig 2013: 141).

Beim DaF-Unterricht gibt es allerdings mehrere Faktoren, die für eine Lehrkraft zu berücksichtigen sind. Einen davon stellt beispielsweise das Alter der Lernenden dar, woran dann weitere, altersbedingte Faktoren geknüpft werden können, vor allem Selbstvertrauen und Sprechangst. Der Fokus dieser Arbeit liegt auf der Zielgruppe der Schüler an Mittelschulen (d. h. ca. das Alter zwischen 15-19 Jahren), die als Jugendliche bezeichnet werden können.

Nach Salomo/Mohr (2016: 24 f.) verändern sich Jugendliche in der Pubertät nicht nur physiologisch, sondern auch psychisch, besonders oft kommen in diesem Alter Schamgefühle, Selbstzweifel und Unsicherheit vor. Man sollte betonen, dass das Selbstvertrauen bei den Jugendlichen während sehr kurzer Zeit stark abnimmt. Dies erscheint in keiner Lebensphase so gewaltig wie in der Jugendphase. Dabei ist auch ein Unterschied zwischen dem Geschlecht zu bemerken, nämlich dass die Senkung des Selbstvertrauens bei Mädchen stärker ist als bei Jungen (vgl. Salomo/Mohr 2016: 24 f.).

1.4.1 Interaktion im DaF-Unterricht

Es wurde bereits angedeutet, wie der traditionelle Unterricht abläuft. Das Hauptziel des Unterrichts (aus der Sicht des DaF-Lerners) ist, sich in der Fremdsprache verständigen zu können. Die Fremdsprache wird nämlich von den Lernenden hauptsächlich als Kommunikationsmittel benutzt. Dies muss aber im Laufe des Unterrichts geübt werden. Ob der Prozess des Fremdsprachenunterrichts erfolgreich ist, hängt von mehreren Faktoren ab. Eine entscheidende Rolle spielt dabei die Interaktion im Unterricht (vgl. Butzkamm 1989: 78, in: Brinitzer u. a. 2016: 107; Edmondson 1995: 176, in: Brinitzer u. a. 2016: 107).

Unter Interaktion versteht man nach Bausch u. a. (2007: 242) ein gegenseitiges Handeln, wobei die Handlung einer Person A eine andere Person B in ihrer darauffolgenden Handlung beeinflusst, deren Auswirkungen wiederum A in ihren weiteren Handlungen beeinflussen.

Die Interaktion gilt im Vergleich zur Kommunikation als ein umfassenderer Begriff, denn die Interaktion ist eine Grundlage für die kommende sprachliche Kommunikation. Man unterscheidet zwischen zwei Formen der Interaktion. Es gibt entweder die offene Form, die man beobachten kann (z. B. Muster: Lehrerfrage → Schülerantwort → Lehrerreaktion), oder die verdeckte Form, bei welcher Interaktion

zwischen einem Text und einer Person stattfindet (z. B. sprachliche Handlungen wie Zuhören, Lesen, Schreiben) (vgl. Bausch u.a. 2007: 242).

Es sollte noch gesagt werden, dass das Gelernte und das Gelehrte nicht identisch sind. Dies erklärt die Interaktionshypothese von Allwright (1984), in der die Beobachtung gemacht wurde, dass unterschiedliche Lerner in derselben Unterrichtsstunde unterschiedliche Dinge lernen können. Im Unterricht können solche Momente des Spracherwerbs von den Lernenden unterschiedlich verstanden oder auch ignoriert werden, was eng mit den Interaktionsformen und den angebotenen Lernmöglichkeiten zusammenhängt (vgl. Allwright 1984: 156 ff., in: Bausch u. a. 2007: 242 f.; Bausch u. a. 2007: 242 f.).

In Bezug auf diese Problematik liegt der Fokus insbesondere auf den Sozialformen im Unterricht sowie auf den angebotenen Übungen und Aufgaben, was im Folgenden näher beschrieben wird.

1.4.1.1 Sozialformen im DaF-Unterricht

Es wurde bereits erwähnt, dass Lehrer den Redeanteil der Lerner im Unterricht fördern sollten. Nach Brinitzer u. a. (2016) kann beispielsweise der häufige Wechsel einzelner Sozialformen behilflich sein, um den Lerner beim Sprechen zu unterstützen, somit seinen Sprechanteil zu vergrößern und dies authentischer zu machen. Eine Sozialform ist die Art und Weise, wie die Zusammenarbeit zwischen dem Lehrer und dem Lerner, oder zwischen dem Lerner und dem Lerner untereinander geregelt ist. Einen besonderen Fall stellt dann die Arbeit des einzelnen Individuums dar, was sich auch ebenfalls als eine Sozialform ansehen lässt (vgl. Brinitzer u. a. 2016: 107 ff.; Rösler 2012: 96).

Den Grundformen wird nach Bausch u. a. der Frontalunterricht, die Gruppenarbeit, die Partnerarbeit und die Einzelarbeit zugeordnet. Die gleiche Gliederung bietet auch Brinitzer u. a. an, wobei noch von einer fünften Form die Rede ist, und zwar dem Unterrichtsgespräch oder Plenum (vgl. Bausch u. a. 2007: 247; Brinitzer u. a. 2016: 107 ff.). Meistens wird eine Sozialform in der Unterrichtsstunde nicht isoliert vorkommen, sondern sie werden miteinander kombiniert, wie im folgenden Beispiel beschrieben wird:

„Im Frontalunterricht wird eine Einführung in eine Fragestellung gegeben, damit im Zusammenhang stehende Arbeitsblätter werden in Partnerarbeit bearbeitet, die Resultate werden dann im Plenum besprochen.“ (Bausch u. a. 2007: 247).

Die einzelnen Sozialformen haben sowohl Vorteile als auch Nachteile. Sie können in bestimmten Phasen der Unterrichtsstunde mehr oder weniger passend angewendet werden, deshalb sollte sich der Lehrer die konkreten Sozialformen und Aktivitäten immer im Voraus gründlich überlegen. Das geplante Lernziel der Unterrichtseinheit spielt bei der Wahl der Sozialform ebenfalls eine bedeutende Rolle. Der Lehrer kann dann selbst am besten entscheiden, wann und wie viele Formen er im Unterricht einbezieht, damit das Ziel erfüllt wird. Die ausgewählte Sozialform sollte mit den geplanten Übungen und Aufgaben zusammenpassen (vgl. Brinitzer u. a. 2016: 107 ff.).

Die Auswahl der Sozialformen hängt auch eng mit der Aktivität der Lernenden zusammen. Laut einer Studie (Götz u. a. 2007: 322, in: Salomo/Mohr 2016: 32) wurde gezeigt, dass Jugendliche im Alter 14 bis 15 sich am häufigsten beim Frontalunterricht langweilen, weil nur der Lehrer spricht. Langeweile wird deutlich weniger aufkommen, wenn die Lehrkraft eine andere Sozialform auswählt, wenn die Schüler gemeinsam in der Klasse diskutieren, oder in Gruppen arbeiten können.

1.4.1.2 Arbeitsformen im DaF-Unterricht

Ein anderer Bereich, der die Interaktion im Unterricht stark beeinflusst, sind die Arbeitsformen. Ein besonderer Fokus liegt hier auf der Unterscheidung zwischen **Übungen** und **Aufgaben**. Die genaue Unterscheidung dieser zwei Begriffe ist jedoch in der Fremdsprachendidaktik umstritten (vgl. Rösler 2012: 104 ff.).

Übungen und Aufgaben lassen sich nach verschiedenen Ebenen klassifizieren, und zwar nach dem Bezug auf (vgl. ebd.):

- den Lerngegenstand (z. B. Vermittlung des Wortschatzes, der Grammatik) oder die Fertigkeit (z. B. Förderung des Leseverstehens, des freien Sprechens);
- den Typ (geschlossen, offen oder halboffen);
- die Mitteilungsbezogenheit (z. B. Einüben des Gesprächs beim Bezahlen im Restaurant) oder Formbezogenheit (z. B. Üben der Formen von Verbendungen im Präsens).

Nach dieser Klassifikation könnte man sagen, dass eine Aktivität mit geschlossenem und formorientiertem Charakter in meisten Fällen als Übung bezeichnet wird, eine offene und mitteilungsbezogene Aktivität dagegen eher als Aufgabe. Trotzdem gibt es viele Aktivitätsformen, die im DaF-Unterricht nicht eindeutig eingeordnet werden können (vgl. Rösler 2012: 104 ff).

Zu den anderen Typen der Arbeitsformen gehören dann auch Projekte, die eine offene Arbeitsform darstellen, sich auf einen bestimmten Inhalt konzentrieren und im Vergleich zu Aufgaben und Übungen zeit- und arbeitsaufwändiger sind. Eine für diese Arbeit bedeutsame Arbeitsform bilden die **Spiele**, die im Folgenden näher und detaillierter beschrieben werden (vgl. ebd.: 111 ff.).

1.5 Verbreitung des DaF

Im Folgenden wird präsentiert, wieder Stand der DaF-Verbreitung aussieht. Im Jahr 2015 wurde eine detaillierte Erhebung durchgeführt, welche die aktuelle Zahl der Deutschlernenden weltweit feststellen und gleichzeitig zur Förderung von Deutsch als Fremdsprache im Ausland beitragen sollte. Laut dieser Erhebung gibt es **weltweit ca. 15,4 Millionen Deutschlernende**. Im Vergleich zu durchgeführten Erhebungen aus den Jahren 2000, 2005 und 2010 ist nach der rückläufigen Entwicklung, die man bis 2010 sehen konnte, wieder eine steigende Tendenz sichtbar (vgl. Datenerhebung 2015: 6).

Jahr	Zahl der Deutschlernenden
2000	20,1 Mio.
2005	16,7 Mio.
2010	14,7 Mio.
2015	15,4 Mio.

Tabelle Nr. 2: Erhebungsdaten 2000-15 mit der Zahl der Deutschlernenden (vgl. Datenerhebung 2015: 6)

Obwohl Deutsch als Fremdsprache weltweit verbreitet ist, steht im Mittelpunkt **Europa**, woher die Mehrheit der Deutschlernenden kommt, und zwar **ca. 9,4 Millionen**¹.

¹ ... „Besonders in Nicht-EU-Staaten wie Bosnien und Herzegowina, Mazedonien, Serbien und der Türkei hat das Interesse für Deutsch bemerkenswert zugenommen. Auch in den EU-Mitgliedstaaten ist die Nachfrage nach Deutsch mehrheitlich gestiegen, beispielsweise in Spanien und den Niederlanden.“ (Datenerhebung 2015: 6).

Wenn man sich also nur auf die europäischen Länder konzentriert, so kommt die höchste Anzahl der Deutschlerner in Mittel- und Osteuropa vor (vgl. Huneke/ Steinig 2013: 59 ff.). Um konkreter zu sein, sind es folgende Staaten: (vgl. Kaehlbrandt 2007: 73, zit. n. Huneke/Steinig 2013: 60)

1. Russische Föderation: 3,2 Mio.;
2. Polen: 2,2 Mio.;
3. Frankreich: 1,2 Mio.;
4. Ukraine: 0,8 Mio.;
5. Usbekistan: 0,7 Mio.;
6. Ungarn: 0,6 Mio.

1.5.1 Verbreitung des DaF an tschechischen Schulen

DaF wird überwiegend an Schulen erworben, laut der Datenerhebung 2015 sind 13,4 Millionen (87%) der weltweit erfassten Deutschlernenden die Schüler (vgl. Datenerhebung 2015: 7). Beispielsweise in Polen lernt fast die Hälfte aller Schüler Deutsch, im Vergleich zu Tschechien und Ungarn, wo es sich um ca. 43% aller Schüler handelt (vgl. Kaehlbrandt 2007: 73, zit. n. Huneke/Steinig 2013: 60).

Interessante Daten findet man auch über die Deutschlernenden in Tschechien, die auch einen Teil der Erhebung im Jahr 2015 bildet. Die Gesamtzahl der Deutschlernenden in Tschechien beträgt **1.675.820 Schülern**. Im Schulbereich befinden sich (im Jahr 2015) **316.409 DaF-Lernende** (vgl. Datenerhebung 2015: 15).

„Im Grundschulbereich der Tschechischen Republik ist seit dem Schuljahr 2013/14 ein Anstieg der Deutschlernenden zu verzeichnen. Dies ist nach Auskunft offizieller Stellen auf die Tatsache zurückzuführen, dass zum Schuljahresbeginn eine Gesetzesnovelle des tschechischen Bildungsministeriums in Kraft trat, die die Wahl einer zweiten Fremdsprache an Grundschulen verpflichtend einführt.“ (Datenerhebung 2015: 15).

Im Fokus dieser Masterarbeit steht jedoch der Sekundarschulbereich, bei dem es zur sinkenden Nachfrage nach Deutsch kam. Ein möglicher Grund dafür wäre z. B. der Rückgang der Geburtenrate (vgl. ebd.).

1.6 DaF an tschechischen Mittelschulen

Die Verbreitung der deutschen Sprache, bzw. von Fremdsprachen allgemein hängt eng mit dem Bildungswesen, den Bildungsgesetzen und dem konkreten Schultyp zusammen. Die Aufmerksamkeit wird im Folgenden auf die Sekundarstufe gerichtet, d. h. laut tschechischem Schulsystem auf die Mittelschulen (z. B. Gymnasien, Fachmittelschulen mit Abiturabschluss oder Berufsschulen mit Facharbeiterzeugnis). Die Lehrkraft muss bei Unterrichtsplanung und -verlauf konkrete Rahmenbildungsprogramme („Rámcový vzdělávací program“) befolgen die vom Bildungsministerium konzipiert wurden. Für den Sekundarbereich gelten konkrete Rahmenbildungsprogramme, die sich nach verschiedenen Typen von Mittelschulen gliedern lassen, und es ist obligatorisch, diese einzuhalten. Im Prinzip handelt es sich um eine allgemeine Anweisung des Bildungswesens, nach welcher sich die Schule allein einen konkreteren Plan erstellen muss, und zwar das Schulbildungsprogramm („Školní vzdělávací program“).

Das Rahmenbildungsprogramm für Gymnasien beinhaltet beispielsweise eine Gliederung der Bildungsbereiche (z. B. Fremdsprache, weitere Fremdsprache usw.) und gibt deren Beschreibung an. Gesetzlich sollten an Gymnasien zwei Fremdsprachen unterrichtet werden. Die erste Fremdsprache zielt auf die Erreichung des Niveaus B2 nach GER, die weitere Fremdsprache dann auf die Erreichung des Niveaus B1, was im kommenden Kapitel näher kommentiert wird. In diesem Dokument werden auch bestimmte thematische und kommunikative Bereiche angesprochen, die im Laufe des Unterrichts beachtet werden sollten (Bsp. Familie, Bildungswesen, Traditionen, aktuelle Ereignisse, Arbeit, Hobbys, Reisen usw.)².

1.7 GER – Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen

Wie bereits angesprochen wurde, ist es heutzutage ein Muss, wenigstens eine Fremdsprache zu beherrschen. Nach Meinung der Europäischen Kommission ist von mindestens zwei Fremdsprachen die Rede, über die man verfügen sollte. Die Kenntnisse einer Fremdsprache dienen einerseits zum leichteren Kennenlernen anderer Kulturen und

² Diese Informationen wurden dem Dokument des Rahmenbildungsprogramms für Gymnasien entnommen. Für nähere Informationen steht dies online unter dem Link <<http://www.nuv.cz/t/rvp-programnasia>> [abgerufen am 25. 06. 2019] zur Verfügung.

zum Verstehen anderer Menschen im europäischen Raum. Andererseits nimmt auch der wirtschaftliche Faktor eine entscheidende Stellung ein. Wenn der Lerner die gelernte Fremdsprache passend in konkreten Situationen anwenden kann, trägt dies dazu bei, eine bessere Position auf dem Arbeitsmarkt zu erlangen (vgl. Günther/Günther 2007: 199 f.).

Dies hängt natürlich von dem Fremdsprachenunterricht und dessen Förderung ab. In Europa wird das Konzept der Mehrsprachigkeit in verschiedener Weise gefördert, wobei der **Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen** eine wichtige Rolle spielt. Oft wird dieser Referenzrahmen als GER oder als CEFR (die englische Version „The Common European Framework of Reference“) abgekürzt (vgl. ebd.).

„Der Referenzrahmen wurde mit dem Ziel entwickelt, Fremdsprachenkenntnisse in der EU vergleichbar zu machen und Standards für fremdsprachliche Lehr- und Lernprozesse zu erstellen.“ (Günther/Günther 2007: 200).

Die fremdsprachlichen Kompetenzen des Lernenden werden durch Referenzniveaus beurteilt. Es gibt insgesamt drei Kompetenzstufen, die aufsteigend geordnet sind (von A1 bis C2). Die niedrigste Stufe A entspricht der **elementaren**, die mittlere Stufe B der **selbstständigen** und die höchste Stufe C der **kompetenten** Sprachanwendung. Ein Anfänger ohne fremdsprachliche Vorkenntnisse beginnt also mit dem Niveau A1 und im Laufe seines Lernens kann er höhere Stufen erreichen (A2, B1 usw.). Letztendlich wird als höchste Stufe das Niveau C2 betrachtet, da kann der Fremdsprachenlerner sich fast wie ein Muttersprachler verständigen. Die komplexe Beschreibung des GERs bezieht sich auf Sprachfertigkeiten in allen vier Bereichen, und zwar Hörverstehen, mündliche Kommunikation, Leseverstehen und schriftliche Darstellung (vgl. ebd.).

Eine detailliertere Beschreibung der einzelnen Sprachniveaus findet sich im Anhang der Arbeit (siehe Anhang I: Beschreibung der Gemeinsamen Referenzniveaus). Ein Gymnasiast, der Deutsch als zweite Fremdsprache gewählt hat, sollte beispielsweise am Ende des Studiums am Gymnasium laut dem Rahmenbildungsprogramm das Niveau B1 erreichen, d. h. über eine selbstständige Äußerungsweise in der Fremdsprache zu verfügen. In der Praxis wird jedoch an den Mittelschulen meist die elementare Niveaustufe A2 erreicht, an der sich diese Arbeit orientiert.

2. Spiele

2.1 Begriffsbestimmung

Im Laufe des Lebens begegnet man dem Begriff „Spiel“ sehr häufig. Besonders Kinder sind oft mit dem Spielen beschäftigt und bereits seit der frühen Kindheit nimmt das Spiel in ihrem Leben eine bedeutende Stellung ein. Es gilt hauptsächlich als Mittel der Sozialisierung. Aus Sicht der Entwicklungspsychologie wird das Spiel nach Piaget als „ein mögliches Instrument für die Aneignung der Wirklichkeit“ gesehen (Piaget 1969, in: Kleppin 1980: 7). Das Kind lernt dank des Spielens die Realität besser zu erkennen und bildet mithilfe des Spiels auf eigene Art und Weise individuelle Erfahrungen aus.

Das Spiel kommt als wirksames Mittel in mehreren Bereichen zum Einsatz. Dies trifft natürlich auch das Gebiet des Fremdsprachenunterrichts zu, wo das Interesse an Spielen besonders ab den späten 1970er und frühen 1980er Jahren gestiegen ist, was eng mit der Neuorientierung am kommunikativen Ansatz im Fach DaF zusammenhängt. Damals wurde das Spiel in vielen wissenschaftlichen Sammlungen behandelt und man könnte es als Teil des Fremdsprachenunterrichts betrachten (vgl. Rösler 2012: 114 f.).

Die ursprüngliche Bedeutung des Worts Spiel wird nach Grimm beschrieben als „eine thätigkeit, die man nicht um des resultats oder eines praktischen zweckes willen, sondern zum zeitvertreib, zur unterhaltung und zum vergnügen übt“ (Grimm 1983: 2275 ff.; in: Heimlich 2015: 20 f.). Es ging also hauptsächlich um eine Aktivität, die zum Spaß und zur Freude anregen sollte, wobei sich ihr Ergebnis eher als unwichtig zeigt.

Heutzutage gibt es jedoch keine allgemein gültige und einheitliche Definition. In der Fachliteratur werden viele verschiedene Begriffe benutzt, die im Fremdsprachenunterricht auftreten, z. B. Lernspiel, Sprachlernspiel, kommunikatives Spiel, Übungsspiel usw. Dabei ist es wichtig, zu betonen, dass die Begriffsbestimmung natürlich von dem Blickwinkel abhängt (vgl. Kilp 2010: 91 ff.). Im kommenden Kapitel wird die Thematik der Spiele angesprochen und ihre Grundlagen näher beschrieben. Der Fokus liegt insbesondere auf den Einsatzmöglichkeiten des Spiels im Fremdsprachenunterricht.

2.2 Klassifikation der Spiele nach Bestimmungskriterien

Ob es möglich ist, eine allgemein gültige Klassifikation des Spiels zu schaffen, bleibt umstritten. Nach Rösler ist eine gemeinsame Klassifikation wegen der Menge an verschiedenen Spielen unmöglich. Man kann jedoch beurteilen, ob das Spiel eher als formbezogene Übung oder als mitteilungsbezogene kooperative Aktivität betrachtet werden kann (Bsp. ein traditionelles Spiel für Kinder – „Galgenmännchen“ – vermittelt den Lernenden, welche Buchstaben und deren Kombinationen oft im Deutschen auftreten; dabei handelt es sich um ein Spiel, das sich auf die konkreten Formen fokussiert) (vgl. Rösler 2012: 115).

Es können jedoch zumindest einige theoretische Auffassungen vorgestellt werden, die sich mit der Klassifikation des Spiels und seinen Kriterien befassen. Einerseits geht es um die ludologische Betrachtung nach Kilp (2010), andererseits um die Auffassung nach Kleppin (2003), dank derer sich die Spiele von Übungen und Aufgaben unterscheiden lassen.

Zuerst werden die Bestimmungskriterien des Spiels nach der ludologischen Begriffsbestimmung nach Kilp präsentiert. Dabei handelt es sich um eine wissenschaftliche Betrachtung, die den Begriff Spiel, bzw. Lernspiel näher bestimmt und beispielsweise folgende Kriterien beinhaltet (vgl. Kilp 2010: 92 f.):

- Das Spiel wird vom Spielmaterial, dem Zeitrahmen, den Regeln, den Teilnehmern und dem Spielort bestimmt.
- Das Spiel ist eine Tätigkeit, bei der Fähigkeiten und Kenntnisse erforscht, ausprobiert, geübt und gefestigt werden.
- Das Spiel ist natürlich verankerte Lernstrategie.
- Die Lernspiele haben den Zweck des Lernens. Sprachlernspiele dienen zum Lernen einer Sprache, es handelt sich um alle im Fremdsprachenunterricht einsetzbaren Spiele.
- Die Spiele sind (im Jugend- und Erwachsenenalter) durch Regeln und definierte Gewinnsituationen bestimmt, u. a.

Zusammenfassend versucht diese Betrachtung das Spiel als Lernstrategie zu klassifizieren, indem beispielsweise konkretere Bestimmungen wie Spielmaterial, Spielort, Zeit, Regeln usw. spezifiziert werden müssen. Gleichzeitig wird hier der Begriff

des Sprachlernspiels genannt, der konkrete Spiele im Bereich des Fremdsprachenlernens einbezieht.

Die zweite vorgestellte Klassifikation nach Kleppin (2003) konzentriert sich eher auf die Abgrenzung der Spiele von anderen Arbeitsformen, und zwar von Übungen und Aufgaben. Diese Unterscheidung wird nach folgenden Kriterien beschrieben:

- „Spiele müssen vor allem ein Spielziel haben, nicht nur ein Lernziel.
- Sie müssen so konzipiert sein, dass sie zur Lust an der Erfindung, am Entdecken, am Darstellen und an der konkreten Betätigung anregen.
- Sie müssen einen Spannungsbogen enthalten.
- Sie müssen offen sein, d. h. ihr Ausgang und ihre konkrete Ausgestaltung dürfen nicht vorgeschrieben werden.
- Sie können Wettbewerbscharakter haben und müssen dann Gewinn- und Verlierkriterien besitzen; das Spielziel kann aber auch allein durch Kooperation mit anderen zu erreichen sein.
- Sie müssen ihren eigenen Bewertungscharakter haben und die Möglichkeit zur Selbstevaluation bieten.
- Spiele dürfen nicht vom Lehrer bewertet oder gar benotet werden, sie sind sanktionsfrei.“ (Kleppin 2003: 264, in: Rösler 2012: 114).

Im Vorigen wurde bereits erklärt, dass ein Spiel (nach Kleppin) über ein bestimmtes Spielziel verfügen muss. Dies kann nach dem Spiel direkt von den Schülern bewertet werden, wobei die Schüler eigene Selbstevaluation üben können. Aus didaktischer Sicht sollte das letzte Kriterium, dass das Spiel sanktionsfrei, bzw. ohne Bewertung oder Benotung bleibt, eingehalten werden, was auch zur lockeren Atmosphäre während des Unterrichts beitragen kann.

Abschließend lässt sich zusammenfassen, dass beide oben präsentierte Auffassungen nach Kilp und Kleppin sich mit der Klassifikation des Spiels befassen. Diese Auffassungen können jedoch nicht miteinander verglichen werden, denn das Spiel wurde aus verschiedenen Gesichtspunkten betrachtet. Es kann nur eine recht geringe Übereinstimmung dieser Klassifikationen festgestellt werden, und zwar im Punkt des Definierens der Gewinnkriterien beim Spiel.

2.3 Klassifikation der Spiele nach bestimmten Parametern

In diesem Unterkapitel wird eine mögliche Gliederung der Spiele nach bestimmten Parametern vorgestellt. Kilp (2010: 121 f.) entwickelte einen Entwurf der komplexeren, mehrparametrischen Klassifikation von Spielen, bzw. Sprachlernspielen, wobei folgende Parameter beachtet werden:

- Zielgruppe/Alter (z. B. Kinderspiel, Erwachsenenspiel ...);
- Zielgruppe/Anzahl (z. B. Partnerspiel, Kleingruppenspiel ...);
- Spieldauer (z. B. bis ca. 5 Min. = Pausenspiel, bis ca. 20 Min. ...);
- Spielform (z. B. Gedächtnisspiel, Glücksspiel, Kommunikationsspiel, Kreativitätsspiel, Merkspiel, Rollenspiel, Schreibspiel, Taktikspiel ...);
- Spieltyp (z. B. Brettspiel, Kartenspiel, Schreibspiel ...);
- Spielzweck (z. B. Kennenlernenspiel, Simulationsspiel ...);
- Spielmaterial (z. B. Ball, Karten, Papier und Pappe, Sprache, Würfel ...);
- Aktionstyp (z. B. Kooperationsspiel, Konkurrenzspiel ...) (vgl. ebd.).

Nach Kilp (2010: 123 ff.) werden Spiele auch nach dem Kriterium der Lernaktivität unterteilt, d. h. ob man mit dem Spiel bestimmte Kompetenzen oder Teilkompetenzen formt – z. B. Sprechen, Schreiben, Lesen, Orthographie üben, Grundwortschatz/Wissen abprüfen, Erzählen, Beschreiben, Kontext verstehen usw. (vgl. Kilp 2010: 123 ff.).

Aus der Sicht des Lehrers wird auch der Parameter der Lernphase, der Vorbereitungszeit und der Verwendung wichtig. Der Lernphasen-Parameter gibt an, in welcher Unterrichtsphase das Spiel eingesetzt werden kann (z. B. als Einführung der Unterrichtseinheit, als Festigung usw.). Hinsichtlich der Vorbereitungszeit lässt sich das Spiel in 4 Gruppen unterteilen (keine, gering, mittel und hoch). Abschließend wird der Verwendungsparameter kurz kommentiert. Die Lehrkraft kann ein Spiel nur einmal, selten oder häufig im Unterricht einsetzen (vgl. ebd.).

Anhand dieser vorgestellten Klassifikation könnten konkrete Spielaktivitäten analysiert und klassifiziert werden, was jedoch nicht Absicht dieser Arbeit ist. Dies sollte lediglich für den Überblick dienen, um die Vielfalt der Spielformen bewusst zu machen.

2.4 Funktionen des Spiels

Im Vorangegangenen wurde bereits angedeutet, was man unter dem Begriff des Spiels verstehen kann und wie man das Spiel durch einige konkrete Kriterien von anderen Arbeitsformen abgrenzt. In diesem Unterkapitel wird näher bestimmt, warum das Spiel im DaF-Unterricht einen festen Platz haben sollte, bzw. über welche Funktionen Spiele eigentlich verfügen.

Im Grunde werden sie hauptsächlich wegen ihrer motivationsfördernden Wirkung eingesetzt und können zur Bereicherung und größeren Attraktivität des Stundenablaufs beitragen. Nach Brintzer u. a. hat sich bestätigt, dass die Lernenden durch Spiele ihre Hemmungen abbauen können. Daraus ergibt sich, dass sie dann gelöster und lockerer sind und dass in der Unterrichtsstunde eine positive Stimmung herrscht. Einen weiteren Faktor stellt auch die erhöhte Aufmerksamkeit und die Merkfähigkeit dar (vgl. Brintzer u. a. 2016: 147).

Für schwächere Lernende stellen Spiele sogar eine Möglichkeit dar, einen unerwarteten Erfolg zu erleben, den sie normalerweise aus dem Unterricht nicht kennen (vgl. ebd.). Auch deshalb sollten alle Lehrkräfte das Spiel als eine mögliche Bereicherung der Stunde in Erwägung ziehen.

Ob die Nutzung des Spiels im DaF-Unterricht effektiv ist oder nicht, wird von vielen Faktoren beeinflusst. Eine wichtige Rolle bei dieser Frage spielt beispielsweise die Wahrnehmung des Spiels. Nach Rösler sind nämlich unterschiedliche Wahrnehmungsweisen des Spiels im Unterricht möglich, und zwar von Seiten der Lernenden – das Spiel wird als Tätigkeit zum Spaß empfunden, obwohl man sich meist unter dem Fremdsprachenlernen eher eine ziemlich harte Arbeit vorstellt. Es scheint problematisch zu sein, manche davon zu überzeugen, dass das Spiel ein nützliches Mittel des gesteuerten Lernens ist. Beim Lernen können nämlich positive Gefühle (wie Spaß) erzielt werden (vgl. Rösler 2012: 115).

Mit der Problematik der Spiele im Fremdsprachenunterricht und deren Funktion beschäftigen sich auch Döring/Ritter-Mamczek (1998) – durch ihre Forschung wurde eine Liste erstellt, die die wesentlichen Funktionen des Spiels für erwachsene Lernende zusammenfasst:

- Spiele fördern die Motivation.
- Spiele regen emotional an.
- Spiele sind eine Basis für den Lerntransfer.
- Spiele fördern durch die Ausdrucksmöglichkeiten das Lernen.
- Spiele beeinflussen den Unterricht positiv.
- Spiele befreien.
- Spiele sind real.
- Spiele erleichtern das Lernen.
- Spiele sind ganzheitlich.
- Spiele fördern partnerschaftliches Verhalten.
- Spiele bauen Ängste und Hemmungen ab.

(vgl. Döring/Ritter-Mamczek 1998: 259 f., in: Kilp 2010: 96).

Diese Liste wurde zwar ursprünglich für Erwachsene erstellt, trotzdem lassen sich die einzelnen Funktionen auch auf den Schulbereich beziehen, weil dies auch für Jugendliche zutreffend ist. Anhand dieser Funktionen wird deutlich, dass mithilfe von Spielen viele positive Änderungen im Unterricht bewirkt werden können.

2.4.1 Lernmotivation

Wenn ein Lehrer Spiele im Unterricht einsetzt, wird sowohl aus Sicht des Lehrers als auch aus Sicht Schülers in erster Linie an das Spiel als motivierendes Mittel gedacht. Die Förderung der Motivation zum Lernen gehört zu einer der Grundfunktionen der Spiele. Zur Thematik des Motivierens gibt es jedoch mehrere Ansichten, die man im Betracht ziehen sollte.

Im Kern geht es um die Frage, ob die Spiele als starkes Motivationsmittel im DaF-Unterricht wirken oder nicht. Dafür spricht, dass sie zur Bereicherung, zu einem attraktiveren Stundenablauf und zu einer positiveren Einstellung der Lernenden beitragen. Dagegen spricht allerdings, dass eine unbedachte oder falsch ausgewählte Spielaktivität sogar demotivierend wirken könnte. Dies kann passieren, wenn das Spiel nicht richtig an die jeweilige Adressatengruppe angepasst wird oder wenn die Vorbereitung oder Durchführung zu viel Zeit kostet. Daraus kann im Ergebnis folgen, dass eine passend ausgewählte Spielaktivität positiv und motivierend auf die Lernenden wirkt. Die Lehrkraft sollte zunächst das Spiel in Bezug auf die Zielgruppe und auch auf

die Thematik der Stunde auswählen, damit es als sinnvoller Beitrag empfunden werden kann (vgl. Rösler 2012: 114).

Falls die Auswahl des Spiels gut gelaufen ist, ist also eine höhere Motivation zu erwarten. Jeder hat eine gewisse Vorstellung, was unter dem Begriff Motivation zu verstehen ist. Im Alltag hört man das Wort Motivation oft – entweder fühlt man sich motiviert für eine bestimmte Aktivität oder Tätigkeit, oder es kommt – im Gegenteil – oft zur Situationen, in denen man überhaupt keine Motivationskraft empfindet.

Die Motivation hängt mit der Persönlichkeit des Lernenden, seiner Biografie, seinen Einstellungen zur konkreten Fremdsprache zusammen. Sogar die soziokulturellen Bedingungen und die Lernumgebung können einen Einfluss auf die Motivation haben. Die Motivation kann als dynamisch bezeichnet werden, denn sie bleibt im Laufe der Zeit nicht konstant, sondern kann sich zum Teil verändern. Es handelt sich um einen affektiven Faktor, der nicht direkt beobachtet werden kann (vgl. Riemer 2010: 168, in: Rösler 2012: 10).

Die Lernmotivation kann in Bezug auf den realen Schulalltag als „die Bereitschaft, bestimmte Inhalte oder Fertigkeiten zu lernen“ beschrieben werden (Salomo 2016: 37). Das heißt, dass der Lehrer beim Unterrichten voraussetzt, dass seine Schüler bereit sind, mit den von ihm angebotenen Aufgaben und Übungen zu arbeiten und dank dieser etwas Neues zu lernen. Ein motivierter Schüler beteiligt sich am Unterricht und bearbeitet die vom Lehrer aufgegebenen Aufgaben. Es wurde jedoch bereits gesagt, dass die Motivation sich verändern kann und mit vielen Faktoren in engem Zusammenhang steht. Beispielsweise wenn die Schüler einen schwierigen Test geschrieben und danach gleich eine Deutschstunde haben. In dieser Situation wird der Anteil der Motivation und der Konzentration deutlich niedriger sein. Auch während des Nachmittagsunterrichts spielt die Müdigkeit der Lernenden eine gewisse Rolle, was der Lehrer berücksichtigen sollte.

Nach Storch (1999: 327 ff.) wird die Lernmotivation von drei Faktoren beeinflusst, die sowohl äußeren als auch inneren Charakter haben. Zu diesen Faktoren gehören:

- 1) die allgemeinen Rahmenbedingungen (der politische, soziokulturelle Rahmen, innerhalb dessen der Unterricht stattfindet, z. B. gesellschaftliche Einstellungen und (Vor)Urteile gegenüber dem Zielsprachlichen Land usw.);
- 2) individuelle Persönlichkeitsfaktoren des Lernenden (z. B. Erfahrungen, Interessen, Bedürfnisse usw.);
- 3) Faktoren der Lernsituation (hauptsächlich die Lehrkraft, der Lernstoff und die Unterrichtsgestaltung).

In Bezug auf die Berücksichtigung aller oben genannten Punkte lässt sich bemerken, dass es nicht so einfach ist, einen Schüler zu motivieren. Eine berühmte empirische Studie von Dörnyei/Csizer (1998: 215, in: Rösler 2012: 11) widmete sich der Thematik der Motivierung der Lernenden beim Fremdsprachenlernen. Dabei wurde eine Liste von zehn Geboten (zur Motivierung von Fremdsprachenlernern) zusammengestellt, die man in der Praxis gut anwenden kann. Es handelt sich um folgende Gebote:

- 1) Setzen Sie ein persönliches Beispiel mit Ihrem eigenen Verhalten.
- 2) Versuchen Sie eine angenehme und entspannte Atmosphäre in Ihrer Klasse zu schaffen.
- 3) Präsentieren Sie die Aufgaben richtig.
- 4) Entwickeln Sie eine gute Beziehung zu Ihren Lernenden.
- 5) Erhöhen Sie das sprachliche Selbstbewusstsein Ihrer Lernenden.
- 6) Machen Sie die Fremdsprachenstunden interessant.
- 7) Bemühen Sie sich um größere Selbstständigkeit Ihrer Lernenden.
- 8) Individualisieren Sie den Lernprozess.
- 9) Erhöhen Sie die Zielorientierung der Lernenden.
- 10) Machen Sie die Lernenden mit der Zielsprachkultur vertraut.

(vgl. Dörnyei/Csizer 1998: 2015, in: Rösler 2012: 11).

2.5 Spiele im DaF-Unterricht

Im Unterricht muss die Lehrkraft beim Spielen mehrere Aspekte berücksichtigen, wie z. B. das Alter der Lernenden, die Klassengröße, die Zeitorganisation, die spielerische Aktivität kann ein möglicher Störfaktor für die anderen Klassen sein usw. (vgl. Dauvillier/Lévy-Hillerich 2004: 9 f.).

In Bezug auf das Spielen können in der Altersgruppe der Jugendlichen aktuelle Tendenzen einbezogen werden. Die Jugendlichen kennen sich heutzutage in der digitalen Welt sehr gut aus. Fast alle haben ein Smartphone mit Internetzugang. Man sollte berücksichtigen, dass Spielwelten oft digitalisiert werden – sehr beliebt scheinen beispielsweise Computerspiele im Netz zu sein. Die häufige Nutzung digitaler Medien lässt sich mit Spielen im Internetraum verbinden, wobei die Lehrer einen kompetenten, kreativen und produktiven Umgang mit den Medien unterstützen sollten (vgl. Heimlich 2015: 188 ff.).

An dieser Stelle sei jedoch die Aufmerksamkeit den Lehrern und den von ihnen zu beachtenden Prinzipien beim Spielen gewidmet. Den Grundsätzen beim Spielen lassen sich aus der Position des Lehrers nach Dauvillier/Lévy-Hillerich (vgl. 2004: 31 ff.) folgende Punkte zuordnen: der Wettbewerbscharakter, die Spielregeln und der Gebrauch der Fremd- und Muttersprache. Bei einem Spiel müssen genaue Kriterien für Gewinner/Verlierer festgelegt werden. Die Regelvorgabe sollte eindeutig und ausführlich erklärt werden (die Schüler lesen die Regel und dann können sie diese mit anderen Worten wiederholen, bzw. die Lehrer können manche schwierigere Teile in die Muttersprache übersetzen oder sie anhand konkreterer Beispiele deutlich machen). Der Lehrer bemüht sich, die Schüler hauptsächlich beim Sprechen in der Fremdsprache zu unterstützen, wozu er die Schüler vor dem Spiel auffordern muss. Um dies den Lernenden einfacher zu machen, kann vor der Spielhandlung eine Liste mit möglichen Redemitteln zum Spielablauf zur Verfügung gestellt werden (z. B. „*Du bist dran.*“ ...) (vgl. ebd.).

Das Spielen sollte aus der Sicht der Lehrkraft als ein zusammengesetzter Prozess wahrgenommen werden, wobei dieser in drei Teilen eingeteilt wird. Den ersten Teil des Spielprozesses stellt die Vorbereitungsphase dar. Bei der Vorbereitung sucht der Lehrer ein bestimmtes Spiel aus, damit es inhaltlich zur konkreten Lerngruppe und ihren

Interessen passt. Der Lehrer bereitet das gebrauchte Material vor und prüft die Spielregel. Durch das Spiel kann auch ein neues Thema eingeleitet werden (vgl. Dauvillier/Lévy-Hillerich 2004: 34 ff.).

In der zweiten Phase des Spielprozesses wird das Spiel gespielt. Dabei ist sehr wichtig, genügend Zeit für die spielerische Aktivität einzuplanen, damit ihr Ziel erreicht wird. Vor Beginn wird jedoch vom Lehrer eine Zeitangabe zum Spielen festgelegt, bzw. die Zeitangabe mit den Lernenden vorher vereinbart. Beim Spielen lassen sich die Begeisterung und die Motivation der Schüler gut zum Erreichen der festgelegten Lernziele nutzen. Es bleibt jedoch umstritten, wie man mit der Fehlerkorrektur beim Spielen umgeht. Die Schüler dürfen nicht direkt bei der Aktivität durch eine Fehlerkorrektur gestört werden. Falls der Lehrer Fehler bemerkt, kann er sie notieren und erst nach dem Spielen das Problem ansprechen. Während des Spiels kann der Lehrer auch mitspielen, was sich eher bei Spielen in Großgruppen oder im Kreis eignet. Bei den Spielen in kleineren Gruppen könnte die Anwesenheit des Lehrers negativ wirken, z. B. wegen eventueller Schamgefühle der Schüler (vgl. ebd.).

Der Prozess des Spiels wird nach dem Spiel beendet (der dritte Teil des Prozesses). An dieser Stelle sammelt die Lehrkraft ihre Materialien ein, damit sie in den nächsten Gruppen wieder benutzt werden können. Ein wichtiger Teil ist die Analyse des Spiels, bzw. das Feedback von den Lernenden (z. B. „*War die Spielregel klar?*“, „*Gab es Konflikte?*“, „*Welche Verbesserungsmöglichkeiten gibt es?*“ usw.). Um mit dem Spiel passend zu arbeiten, sollte dieser Punkt nicht vergessen werden (vgl. ebd.).

In diesem Kapitel wurde kurz das Phänomen des Spiels vorgestellt. Dabei lag der Schwerpunkt vor allem auf der Funktion der Lernmotivation und auf den Prinzipien, die man im Unterricht beim Spielprozess aus der Sicht des Lehrers berücksichtigen sollte. Eines der Ziele dieser Arbeit ist, im Bereich der Spiele eine theoretische und praktische Verbindung herzustellen. Um dies zu erfüllen, werden einige Spielentwürfe vorgeschlagen und im letzten Teil dieser Arbeit präsentiert.

3. Grammatik

Bis jetzt wurden die Bereiche des Faches DaF und die Theorie der Spiele skizziert. Auf den folgenden Seiten wird der nächste Teil der Arbeit behandelt, und zwar die Grammatik, ihre Vermittlung im Unterricht und die möglichen Schwierigkeitsbereiche der Lernenden. Die Grammatik umfasst einen wesentlichen Teil des Unterrichts und wird von den Schülern meistens als unattraktiv und unbeliebt empfunden. Hier soll kurz beschrieben werden, was man sich unter dem Begriff Grammatik vorstellen kann. Dabei wird auf die wichtigsten Begriffe eingegangen, damit die drei bereits behandelten theoretischen Themenbereiche (nämlich der DaF-Unterricht, das Spiel sowie die Grammatik und ihre Vermittlung) anschließend praktisch miteinander verknüpft werden könnten.

3.1 Begriffserklärung

Jeder, der etwas mit dem Fremdsprachenlernen zu tun hatte, verfügt über eine Vorstellung, was man unter dem Begriff Grammatik verstehen kann. Die Grammatik wird häufig als einer der bedeutendsten Teile des Fremdsprachenunterrichts eingeschätzt.

Es gibt mehrere Definitionen der Grammatik, denn der Begriff kann von verschiedenen Ausgangspunkten aus betrachtet werden. Nach Rösler „referiert der Begriff zum einen auf das, was eine Person im Kopf hat – und zwar unabhängig davon, ob diese Person Auskünfte darüber geben kann“ (Rösler 2012: 176). Das bedeutet, dass alle ein gewisses System im Kopf tragen, wobei es nicht wichtig ist, dies beschreiben zu können. Dagegen wird der Begriff aus einer zweiten Sichtweise folgendermaßen definiert:

„Zum anderen sind Grammatiken mögliche Beschreibungen der Strukturen einer Sprache, die im Idealfall das abbilden, was ein Sprecher einer Sprache im Kopf hat. Diese Beschreibungen wiederum kann man unterteilen in sprachwissenschaftliche und didaktische Beschreibungen. [...]“ (ebd.).

Nach Rösler und Funk/Koenig ist die sprachwissenschaftliche Grammatik umfassender und beschreibt die einzelnen grammatischen Erscheinungen so präzise, wie es nur geht. Die didaktische Grammatik wird sich eher an die Unterrichtszwecke orientieren, wobei es sich nicht mehr um eine vollständige Beschreibung handelt. Das

Ziel dieser Auffassung ist, dass die Lernenden die Phänomene der Zielsprache besser lernen und beherrschen, anstatt die Phänomene begrifflich richtig zu erkennen. Die didaktische Grammatik wird auch als sog. Lernergrammatik oder pädagogische Grammatik bezeichnet (vgl. Funk/Koenig 1991: 12; Rösler 2012:176 f.).

3.2 Grammatikprogression

Der Lehrer sollte stets auf die Lernfortschritte der Lernenden im Bereich Grammatik achten, wobei eine im Lehrwerk gut strukturierte und anschauliche Grammatikdarstellung sehr hilfreich sein kann. Hierfür wird der Begriff Grammatikprogression verwendet. Die Grammatikprogression dient, kurz gesagt, zur Festlegung, welche grammatischen Erscheinungen im Unterricht angeführt werden und wann, wie und wie tief sie behandelt werden. Nach Rösler kann die Progression zweideutig verstanden werden: entweder als die sog. steile oder flache Progression, wobei diese den Grad oder die Intensität der Arbeit mit einem bestimmten Phänomen betrifft, oder die Progression wird als eine Reihenfolge verstanden, in der man konkrete Phänomene behandelt (vgl. Rösler 2012: 183 ff.).

Für den Lehrer spielt die Entscheidung, wie schnell man die Grammatik einführen sollte, eine wichtige Rolle. Es werden mehrere Kriterien befolgt, beispielsweise dass das Einfachere vor dem Komplexeren kommt (Bsp. beim Kasus – Nominativ und Akkusativ vor dem Genitiv usw.). Wie schnell die Progression abläuft, hängt letztendlich von der Lehrkraft, der Lerngruppe und dem Lehrbuch ab (vgl. Rösler 2012: 185 f.).

3.3 Grammatikvermittlung im Unterricht

Es wurde bereits erklärt, was unter Grammatik verstanden wird und wie man mit ihr aus der Sicht des Lehrers schrittweise und mit steigendem Schwierigkeitsgrad vorgehen sollte. Im Folgenden werden einige Möglichkeiten vorgestellt, wie die Grammatik den Lernenden vermittelt werden kann.

Es gibt verschiedene Wege und auch viele unterschiedliche Mittel der Vermittlung, die man in Betracht ziehen kann. Eine Variante bietet beispielsweise die Literatur. Es ist jedoch nicht eindeutig, welche konkreten literarischen Texte geeignet sind und inwieweit sie im Unterricht verwendet werden sollten. Allein die Verwendung

von Literatur im Sprachlernprozess erregt eine kontroverse Diskussion. Einerseits spricht Koppensteiner von der Literatur als „Lockmittel“, denn sie mache die Lernenden auf die Sprache und die Grammatik neugierig. Andererseits wird behauptet, dass die literarischen Texte als Kunstwerke angesehen werden sollten. Deshalb passe es nicht, sie zur Spracharbeit im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts zu verwenden. Laut dieser Sichtweise muss nämlich die inhaltliche und ästhetische Seite des literarischen Textes berücksichtigt werden und nicht nur die im Text enthaltenen grammatischen Erscheinungen (vgl. Koppensteiner 2001: 16, in: Rösler 2012: 229; Rösler 2012: 229 f.).

Zu zahlreichen Diskussionen führte die Frage, inwieweit die Grammatik im Sprachunterricht notwendig ist und wie sie den Schülerinnen und Schülern vermittelt werden soll. Bei diesen Diskussionen gibt es wieder zwei unterschiedliche Ansichten. Einerseits wird die Grammatik als zentraler Bereich des Fremdsprachenunterrichts empfunden. Bei dieser Auffassung fokussiert man sich im Unterricht hauptsächlich auf die Vermittlung der grammatischen Strukturen, die der Lernende beherrschen sollte. Andererseits wird die Meinung geäußert, dass die Grammatik im Rahmen des Sprachunterrichts eher nebensächlich und untergeordnet sei. Nach dieser Ansicht wird eher die sprachliche Kommunikation der Grammatik vorgezogen (vgl. Günther/Günther 2007: 80 f.).

3.3.1 Kommunikativ orientierter Grammatikunterricht

Es bietet sich auch die Möglichkeit, die Grammatik im Rahmen eines kommunikativen Unterrichtsgeschehens zu präsentieren. Große Aufmerksamkeit wird heutzutage der kommunikativen Kompetenz gewidmet und eine Sprache wird als mögliches Mittel zum Kommunizieren betrachtet. In der letzten Zeit zeigt sich eine Tendenz zu einem kommunikativ orientierten Grammatikunterricht, was auch viele verschiedene moderne Lehrwerke beeinflusst hat (vgl. Funk/Koenig 1991: 52 ff.). Die Rolle des Lehrwerks nimmt bei der Grammatikvermittlung in der Praxis einen wichtigen Platz ein. Der Lehrer befolgt zumeist die Struktur eines ausgewählten Lehrwerks, welches in der Regel auch die Grammatik und deren Progression beinhaltet (siehe Anhang II: Das Inhaltsverzeichnis des Lehrwerks „direkt 1 *neu*“ (Lektion 6-10) mit der Grammatikprogression).

Eine einheitliche Theorie des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts steht leider nicht zur Verfügung. Um diese Methode in Bezug auf die Grammatikvermittlung deutlicher zu machen, wird im Folgenden eine Liste von fünf Prinzipien vorgestellt (vgl. ebd.):

1. Grammatik als Werkzeug für sprachliches Handeln;
2. Äußerung und Text als Gegenstand der Sprachbeschreibung;
3. Lerner sprechen und handeln in einem sinnvollen Kontext als sie selbst und nicht als Lehrwerkfiguren;
4. visuelle Lernhilfen;
5. Berücksichtigung der Muttersprache (vgl. Funk/Koenig 1991: 52 ff.).

Im Rahmen der kommunikativen Methode wird den Lernenden in den Lehrwerken gezeigt, wie die grammatischen Strukturen gebildet werden und hauptsächlich, wozu und in welchem Kontext sie besonders häufig gebraucht werden. Die Grammatik lässt sich nach dem ersten Prinzip als „Werkzeug“ zur Sprachproduktion bezeichnen, denn man tut und produziert mithilfe von Sprache etwas. Die sprachlichen Äußerungen bzw. Texte werden oft laut dem zweiten Prinzip zur Beschreibung der Sprache gebraucht, wobei der Lernende eine grammatische Struktur direkt verwenden kann (vgl. ebd.):

→ Bsp.: Beispielsituation im Wartezimmer beim Arzt:

„... *Sie möchten einen anderen Patienten bitten, Ihnen eine Zeitschrift zu geben. Was können Sie sagen? ...*“ (Funk/Koenig 1991: 52)

In dieser im Beispiel vorgestellten Situation wird von den Lernenden die sprachliche Äußerung einer bestimmten Absicht verlangt, wobei auf verschiedene grammatische Strukturen eingegangen werden kann. Anhand des Beispiels kommt auch das dritte Prinzip dieser Methode zur Anwendung, nämlich dass es sich um eine Übung handelt, die sich auf einen bestimmten, sinnvollen Kontext bezieht, und der Lerner aus eigener Sichtweise sprechen kann (vgl. ebd.).

Das vierte Prinzip betont die visuelle Darstellung der Grammatik (z. B. im Lehrwerk, in zusätzlichen Materialien, Arbeitsblättern). Dank verschiedener Visualisierungen kann ein grammatisches Phänomen anschaulicher und übersichtlicher

dargestellt werden. Den Lernenden helfen beispielsweise einige graphische Darstellungen, Tabellen, Diagramme oder konkrete formelhafte Visualisierungen von Sätzen, bzw. Verbformen (z. B. bei Verben mit trennbarem Präfix, Sätzen mit Modalverben, Nebensätzen usw.). Als Beispiel wurde eine Seite aus dem Lehrwerk „direkt 1 neu“ ausgesucht (siehe Anhang III: Die Grammatik-Übersicht im Lehrwerk „direkt 1 neu“ – Verbkonjugation im Präsens und im Perfekt), auf welcher eine Abbildung der Verbkonjugation im Präsens und im Perfekt präsentiert wird. Dies wird in übersichtlichen Tabellen angeordnet und wichtige Änderungen (z. B. die Konjugationsendung, Stammvokalwechsel usw.) werden mit anderer Farbe markiert (vgl. Funk/Koenig 1991: 54 ff.).

Das fünfte Prinzip der kommunikativ orientierten Methode beschäftigt sich mit der Frage, inwieweit die Muttersprache bei der Grammatikvermittlung berücksichtigt werden sollte. Die Muttersprache beeinflusst sicherlich den Prozess des Lernens einer Fremdsprache. Ein streng einsprachiger Unterricht wäre ungünstig, denn es würde in diesem Fall ausgeschlossen, mit dem bewussten Sprachvergleich der Muttersprache und der Fremdsprache zu arbeiten und dadurch rationaler zu lernen. Die Verwendung der Muttersprache im Unterrichtsgeschehen hat auch ökonomische (z. B. die schnelleren Erklärungen in der Muttersprache) und pädagogische Gründe (z. B. die Erfahrungen und Interessen der Lernenden in der Muttersprache einzubeziehen und sie dann mit der Fremdsprache zu verbinden; dies gilt auch für die Grammatik). Abschließend lässt sich betonen, dass es zahlreiche Untersuchungen und viele verschiedene Konzepte zu dieser Problematik gibt. Wichtig ist, die Muttersprache zu berücksichtigen, sie jedoch nicht überwiegend als Hauptsprache im DaF-Unterricht zu verwenden (vgl. Funk/Koenig 1991: 54 f.).

Die Muttersprache kann den Schülern auch im Lehrwerk bei der Erklärung der grammatischen Strukturen behilflich sein. Bei der Vermittlung des Perfekts lässt sich das grammatische Phänomen anhand deutscher Beispielsätze in der Muttersprache beschreiben, was im Anhang (siehe Anhang IV: Die Grammatikvermittlung des Perfekts im Lehrwerk „direkt 1 neu“) gezeigt wird.

3.3.2 Grammatik und Spiele

Eine mögliche Art, wie der Lehrer mit der Grammatik im Unterricht arbeiten könnte, bieten Spiele. Im vorigen Kapitel wurde bereits angedeutet, über welche positiven Funktionen sie verfügen. In Bezug auf die bereits gelernten grammatischen Strukturen oder als Einstieg in ein neues Thema sollte die spielerische Aktivität vernünftig angepasst werden. Das Sprachniveau spielt bei der Gestaltung des Spiels eine bedeutende Rolle, obgleich die Spiele sich sowohl für Anfänger als auch für fortgeschrittene Lernende mit der Grammatik verbinden lassen.

Im Falle, dass man einige bereits bekannte grammatische Strukturen schnell wiederholen möchte, sind Spiele zum Anwärmen zu empfehlen. Dazu gehören beispielsweise solche spielerische Aktivitäten, bei denen die Lerner einige Wörter (Phrasen) in vollständigen Sätzen verbinden oder bestimmte Strukturen zuordnen müssen. Bei der ersten Variante richtet sich die Aufmerksamkeit auf die Verbkonjugation. Der Lehrer gibt den Schülern ein paar Wörter/Phrasen vor (z. B. *Tennis spielen, oft schwimmen, am Abend fernsehen*). Die Aufgabe wäre, vollständige Sätze zu bilden und dabei mit dem Mitschüler ein kurzes Gespräch zu führen (z. B. *Tennis spielen: A: „Ich spiele Tennis. Und du?“ → B: „Ja, ich spiele auch.“; B: „Ich schwimme oft. Und du?“ → A: „Nein, ich kann nicht schwimmen.“* usw.). Die konkreten Phrasen können die Lernenden auch selbst formen. Bei der zweiten Variante, bei der man Strukturen zuordnet, kann die Grammatik der Nebensatzstrukturen verwendet werden. Die kreativen Äußerungen könnten dank der Auswahl aus mehreren möglichen Strukturen „wenn“ → „dann“ zugeordnet werden (z. B. wenn: ... *es nicht regnet* ..., dann: ... *einen Spaziergang im Park machen* ... → „*Wenn es nicht regnet, mache ich einen Spaziergang im Park.*“) (vgl. Dauvillier/Lévy-Hillerich 2004: 131 f.).

Der Einsatz von klassischen Spielen wie Memo, Domino, Quartette lässt sich auch auf konkrete grammatische Strukturen zuschneiden. Passend wären auch Ratespiele, wo die Lerner durch Fragenstellung einige Information erraten sollen. Es gibt zahlreiche beliebte Aktivitäten zur Grammatikwiederholung (Bsp. Würfelspiele, eventuell einige Buchstabenquadrate zu einem bestimmten grammatischen Phänomen) (vgl. ebd.). Einige Spielentwürfe werden im fünften Kapitel vorgestellt.

3.4 Grammatische Schwierigkeitsbereiche von tschechischen Schülern

Manche grammatische Bereiche scheinen für die Schüler einfach zu sein. Dagegen gibt es auch Strukturen, die als problematisch bezeichnet werden, z. B. solche Strukturen, die in der Fremdsprache im Vergleich zur Muttersprache anders gebildet werden. Dies kann natürlich mehrere Gründe haben, im Fokus steht jedoch die Frage, welche Schwierigkeitsbereiche bei tschechischen Schülern an Mittelschulen festzustellen sind.

Dank einer kleinen Umfrage mit vier Deutschlehrern³ wurden ein paar grammatische Phänomene ermittelt, die im Unterricht oft Schwierigkeiten bereiten. Es handelt sich um die **Konjugation der starken Verben** (im Präsens und in der Vergangenheit – Perfekt, Präteritum), die **Wortfolge bei den Nebensätzen**, die **Anwendung der Präpositionen** und **ihr Kasus** und um den Bereich der **Deklination** (bei Substantiv, Artikel und Personalpronomen). Diese Feststellungen wurden zwar nicht anhand einer großen Anzahl von Lehrkräften gewonnen, sie können jedoch zumindest zum Teil die grobe Situation an den Mittelschulen widerspiegeln.

Im vierten Kapitel wird die Untersuchung mit den Schülern vorgestellt, wofür ein problematisches Phänomen ausgewählt wurde, und zwar die Verbkonjugation. Die richtige Verbform im Satz spielt bei der Verständigung in der Fremdsprache eine wesentliche Rolle, deshalb sollte man diesen Schwierigkeitsbereich näher testen und Verbesserungsvorschläge anbieten.

Inwieweit die Grammatik der Verbkonjugation im DaF-Unterricht an der Mittelschule behandelt wird, wird im Anhang⁴ (siehe Anhang III-VI) der Arbeit gezeigt. Die ermittelte Grammatik wird dem Niveau A2 angepasst. Einerseits handelt es sich um eine Beschreibung des Phänomens aus dem Lehrwerk „direkt 1 *neu*“ (siehe Anhang III, IV), andererseits wird zum Vergleich auch die Beschreibung einer didaktisch orientierten Grammatik „DaF kompakt A1-B1“ angeboten (siehe Anhang V, VI).

³ Die Ergebnisse der Umfrage werden im folgenden Teil der Arbeit näher dargestellt und kommentiert (siehe 4.4 Meinungen von Deutschlehrern zur Grammatikvermittlung und zur Rolle der Spiele).

⁴ Es handelt sich um die Beschreibung von grammatischen Strukturen, die die Schüler an der Mittelschule beherrschen sollten: regelmäßige/unregelmäßige Verben im Präsens und im Perfekt, die Anwendung des Hilfsverbs im Perfekt, die Wortstellung im Perfekt und im Nebensatz, trennbare und untrennbare Verben.

4. Forschungsteil

Im Vorigen wurde bereits auf die Situation des Faches DaF in Tschechien, auf die Klassifikation und mögliche Vorteile des Spiels als Mittel im DaF-Unterricht sowie auf den Bereich der Grammatikvermittlung in Bezug auf schwierige Phänomene eingegangen. Dies wurde eher theoretisch betrachtet. Eines der Ziele dieser Arbeit im praktischen Teil ist, einen konkreten grammatischen Bereich direkt an den Schulen zu testen, um festzustellen, wie die Situation bei den tschechischen Schülern aussieht und wo eventuell Raum für Verbesserungen zu finden wäre.

4.1 Forschungsziel und Forschungsmethodik

Das Ziel des Forschungsteils ist die Analyse der aktuellen Situation an den Mittelschulen im Zusammenhang mit einem ausgewählten grammatischen Phänomen, das aus der Sicht der Deutschlehrer als problematisch bezeichnet werden kann.

Als Forschungsmethode wurde ein grammatisch orientierter Test gewählt, der sich zur Diagnostik der Situation an den Mittelschulen gut eignete. Der größte Vorteil des Tests besteht darin, dass man in einem relativ kurzen Zeitraum eine relativ große Anzahl von Schülern testen kann. Die Aufgabe der Schüler war, einen Test zu ergänzen (siehe Anhang III – *Test: Konjugation der Verben*). Im Test wurden die Kenntnisse aus dem Bereich der Verbkonjugation geprüft, in drei Teilbereichen – erstens handelt es sich um die Verbkonjugation im Präsens, zweitens um die Konjugation der trennbaren und untrennbaren Verben und drittens um die Perfektbildung der regelmäßigen (schwachen) und unregelmäßigen (starken) Verben. Das Phänomen der Verbkonjugation wurde aufgrund einer Umfrage unter Deutschlehrern (siehe Kapitel 4.4) ausgewählt, weil sie Meinung der Deutschlehrer einen der Schwierigkeitsbereiche darstellen kann.

Der Test besteht aus verschiedenen Fragen. Die ersten zwei Teile des Tests beinhalten geschlossene Fragen mit jeweils vier angebotenen Antworten, wobei immer nur eine Antwort richtig ist. Der dritte, letzte Teil des Testes enthält einen Lückentext, in welchem die Formen des Hilfsverbs und Partizips II ergänzt werden sollen; man hat also keine Auswahl von möglichen Antworten.

Jeder Teil wurde an das Niveau A2 angepasst, das die Schüler während ihrer Ausbildung an der Mittelschule erreichen sollten. Bei der Vorbereitung dieses Testes

wurden als Inspiration Einstufungstests für das Niveau A2 verwendet, die im Internet online zur Verfügung stehen (konkret geht es um die Einstufungstests folgender Lehrbücher: Berliner Platz, DaF Kompakt, DaF leicht, Super! und Schritte international neu).

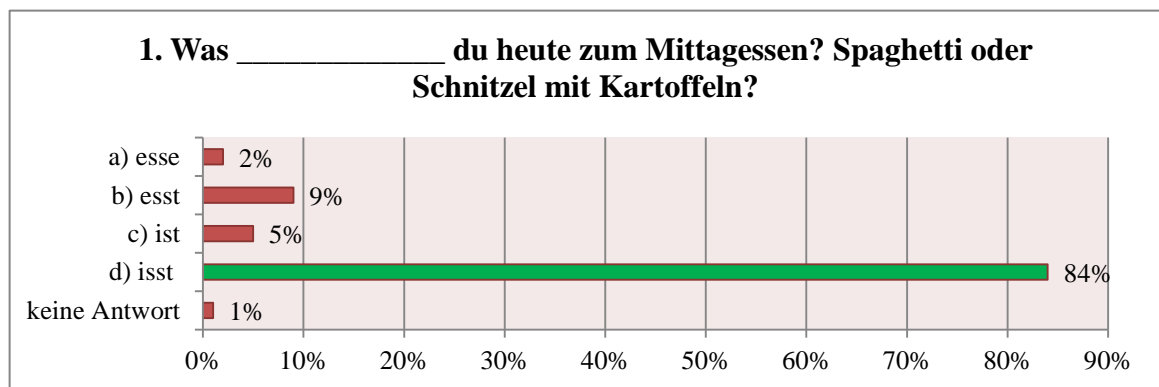
Für die Untersuchung wurden 5 Mittelschulen aus der Region Pilsen ausgewählt, und zwar drei Fachschulen aus Klattau sowie eine Berufsschule und ein Gymnasium aus Pilsen. Es wurden absichtlich Schulen mit unterschiedlichen Ausbildungsrichtungen getestet, um einen allgemeinen Überblick über die Situation zu gewinnen und die Ergebnisse unabhängig vom Schultyp nutzen zu können. Die Namen der getesteten Schulen müssen aufgrund des Wunsches mancher Schulleiter jedoch anonym bleiben. Die Bedingung der Anonymität der Schulen musste respektiert werden, damit die Tests mit den Schülern ermöglicht wurden. Insgesamt wurden 175 Schüler des zweiten und dritten Jahrgangs getestet (42 Männer, 133 Frauen; im Alter von 16-19 Jahren).

Die Schüler wurden im Laufe einer Unterrichtseinheit in der Schule getestet. Alle Tests wurden dann eingesammelt und korrigiert. Nach der Analyse der Antworten wurden mehrere Diagramme zu jeder Frage entworfen und der prozentualen Anzahl der richtigen/falschen Antworten ergänzt. Auf den folgenden Seiten werden die Forschungsergebnisse graphisch dargestellt und auch kommentiert.

4.2 Ergebnisse der Forschung

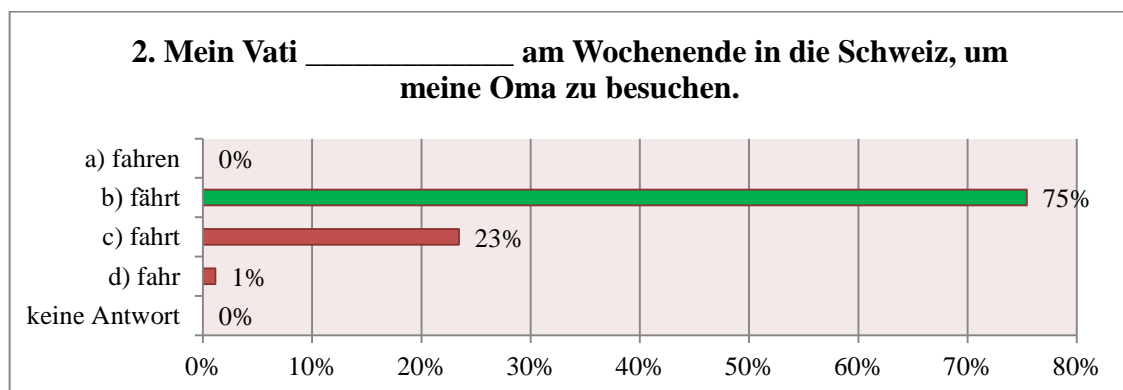
4.2.1 Erster Teil – Konjugation der Verben im Präsens

Der erste Teil widmet sich den Verbformen im Präsens und ihrer Konjugation. Dabei wurden sowohl die regelmäßigen, bzw. schwachen Verben (Bsp. *arbeiten*), als auch die unregelmäßigen, bzw. starken Verben (Bsp. *essen*) und die Modalverben (Bsp. *können*, *mögen* in der Form des Konjunktivs II – *möchten*) einbezogen. Der erste Teil besteht aus 8 Fragen mit 8 geschlossenen Antworten, wobei immer nur eine Antwort richtig ist. Im Folgenden werden die Ergebnisse graphisch präsentiert und kurz analysiert und kommentiert. Die Analyse zeigt, welche grammatischen Bereiche als schwierig betrachtet werden könnten.



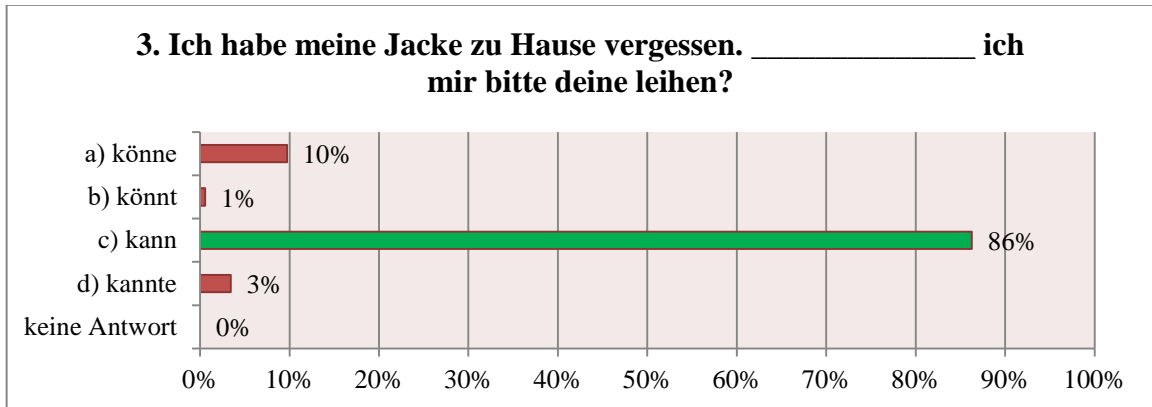
Streifendiagramm Nr. 1: Das Verb „essen“ im Präsens.

Die Anzahl der korrekten Antworten auf die erste Frage ist relativ hoch. Die richtige Variante wählten 147 Schüler (84% der Befragten) aus. Die zweithäufigste Antwort („Was **esst* du...?“) kreuzten 16 Schüler (9% der Befragten) an. Dabei wurde der Stammvokalwechsel des Verbs *essen* in der zweiten und dritten Person Singular im Präsens nicht beachtet. Trotzdem scheint das Verb nicht problematisch zu sein.



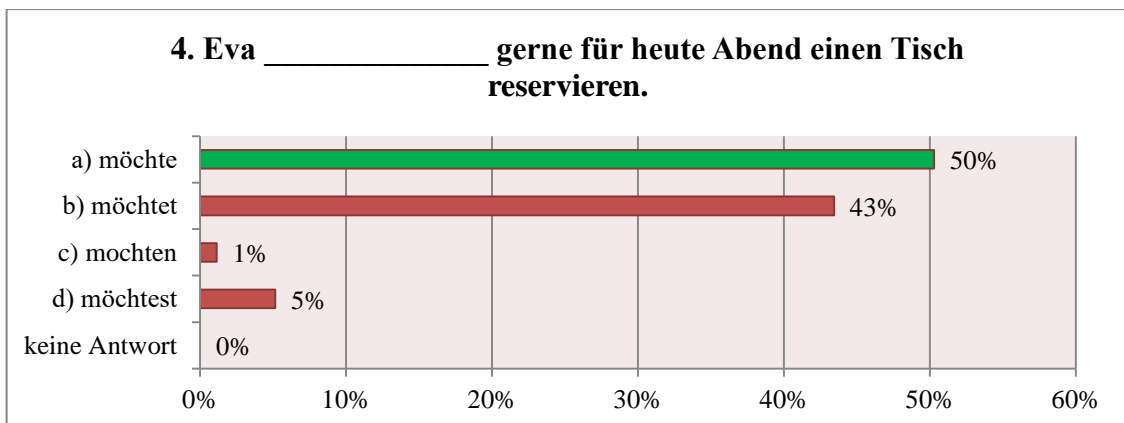
Streifendiagramm Nr. 2: Das Verb „fahren“ im Präsens.

Die dritte Person des Verbs *fahren* im Singular im Präsens wurde von 132 Schülern (75% der Befragten) richtig markiert. Die am häufigsten vorkommende falsche Antwort war die Variante *c*) („*Mein Vati *fährt ...*“), insgesamt 41 Schüler (23% der Befragten) bedachten die Umlautveränderung des Verbs nicht, was als der erste Schwierigkeitspunkt bezeichnet werden kann.



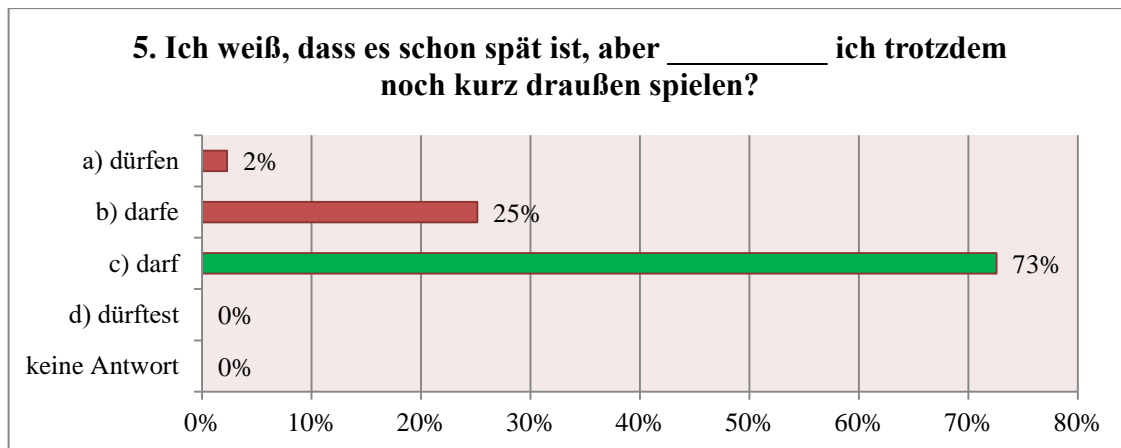
Streifendiagramm Nr. 3: Das Verb „können“ im Präsens.

Die Korrektheitsanzahl bei der Frage Nr. 3 lässt sich als sehr hoch bezeichnen, denn 151 von 175 Schülern (86% der Befragten) antworteten richtig. Häufigste falsche Antwort ist die Variante *a*) „**Könne ich ...?*“ betrachtet, die von 17 Schülern (10% der Befragten) ausgewählt wurde.



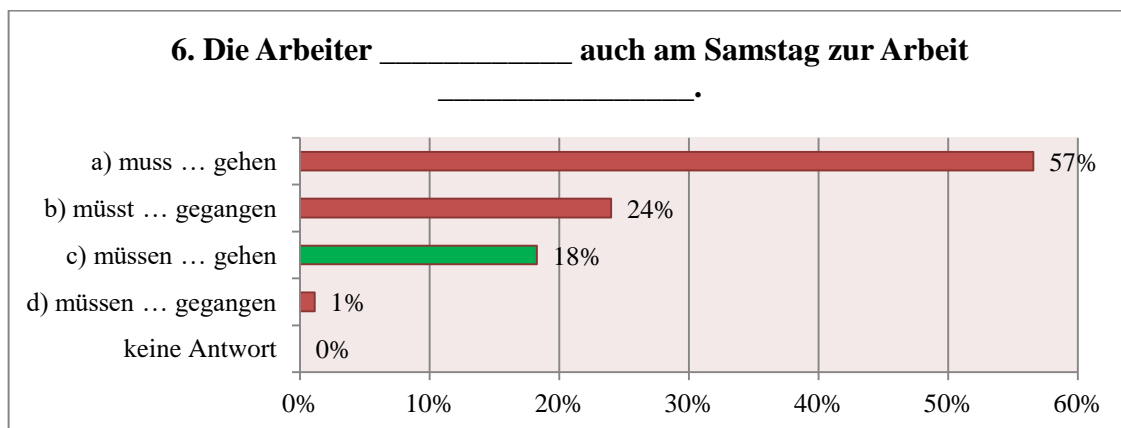
Streifendiagramm Nr. 4: Das Verb „möchten“ im Präsens.

Frage Nr. 4 bezieht sich auf die Konjugation des Verbs „*möchten*“, die aus grammatischer Sicht deutlich schwierig für die Schüler ist. Nur 88 von ihnen (50% der Befragten) wussten die richtige Antwort. Der Fehler, der am häufigsten erschien, war die Variante *b*) „*Eva *möchtet...*“ (mit 76 Antworten, in 43% der Fälle). Die Schüler prägten sich das Verb *möchten* falsch ein, und zwar als regelmäßiges Verb, das in der dritten Person Singular im Präsens über die Endung *-(e)t* verfügt.



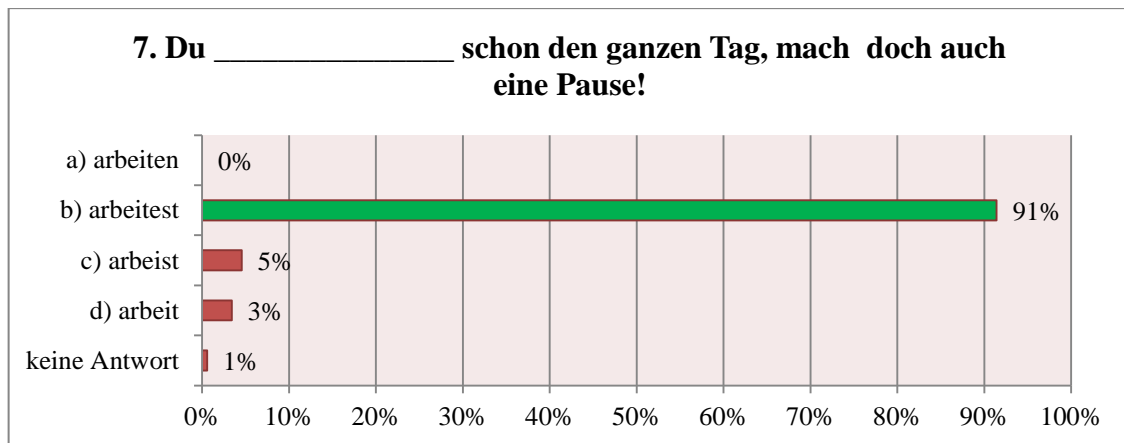
Streifendiagramm Nr. 5: Das Verb „dürfen“ im Präsens.

Insgesamt 127 Schüler (73%) kreuzten die Antwort c) („... *darf ich ...?*“) an, die in diesem Fall richtig ist. Außer der in 44 Fällen (25% der Befragten) vorkommenden Variante b) („... **darfe ich ...?*“), die genau wie beim vorigen Verb *möchten* die spezifische Konjugation der Modalverben nicht berücksichtigt, treten die anderen Antworten fast gar nicht auf. Dies scheint für manche Lernende unklar zu sein.



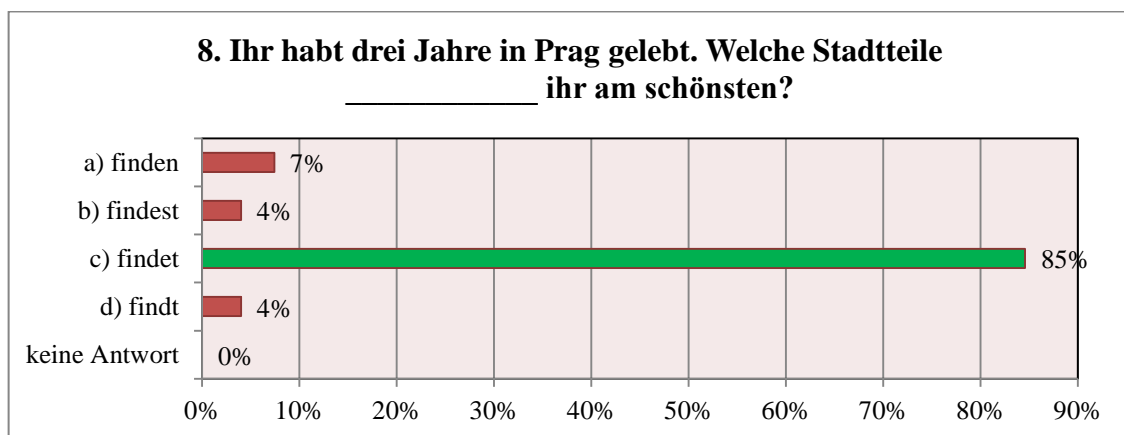
Streifendiagramm Nr. 6: Das Verb „müssen + Infinitiv des Vollverbs“ im Präsens.

Die sechste Frage ist laut den Ergebnissen sicherlich problematisch. Die falschen Antworten überwiegen im Vergleich zu den richtigen deutlich. Insgesamt 99 Schüler (57% der Befragten) wählten die Variante a) „Die Arbeiter **muss ... gehen*.“ Interessanterweise lag das Problem nicht in der Konjugation des Modalverbs, sondern in der Erkennung der Person, bzw. des Numerus beim Satzsubjekt. Bei der nächsten, oft vorkommenden falschen Antwort b) „Die Arbeiter **müsst ... *gegangen*.“ (42 Antworten → 24% der Fälle) wird zwar der richtige Numerus verwendet, aber mit der falschen Person und mit der falschen Form des Vollverbs am Ende des Satzes.



Streifendiagramm Nr. 7: Das Verb „arbeiten“ im Präsens.

Die siebte Frage bezieht sich auf die Konjugation des regelmäßigen Verbs *arbeiten*. Dabei wurde festgestellt, dass die überwiegende Mehrheit (160 Schüler → 91% der Befragten) ohne größeres Zögern die richtige Antwort markierte. Dies bestätigt, dass sich die Schüler die Formen der regelmäßigen Verben im Präsens im Laufe des Fremdsprachenlernens bereits richtig einprägten.

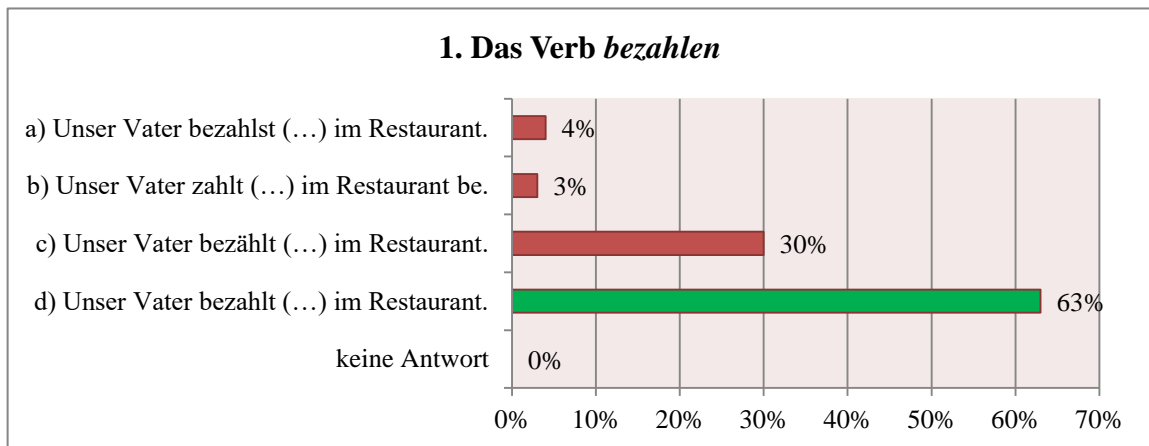


Streifendiagramm Nr. 8: Das Verb „finden“ im Präsens.

Als unproblematisch könnte man auch die letzte Frage bezeichnen, denn sie wurde vorwiegend richtig beantwortet, und zwar von 148 Schülern (85% der Befragten). Der Grund wäre derselbe wie bei Frage Nr. 7, wo es sich um eine richtig angeeignete grammatische Kategorie handelt.

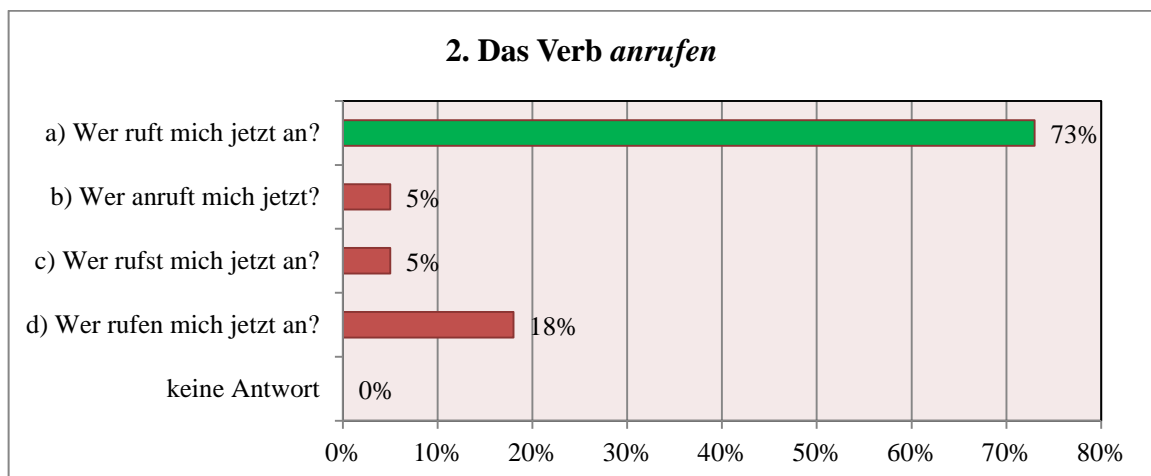
4.2.2 Zweiter Teil – Konjugation der trennbaren/untrennbaren Verben im Präsens

Der zweite Teil des Tests bezieht sich auf das grammatische Phänomen der trennbaren und untrennbaren Verben im Präsens (Bsp. trennbare Verben: *anrufen*, *aufräumen*, *anfangen*; untrennbare Verben: *bezahlen*, *vergessen*, *sich entschuldigen*). In den folgenden sechs Fragen wurden die Kenntnisse dieses Phänomens abgefragt, hier sollen kurz die Ergebnisse erläutert werden.



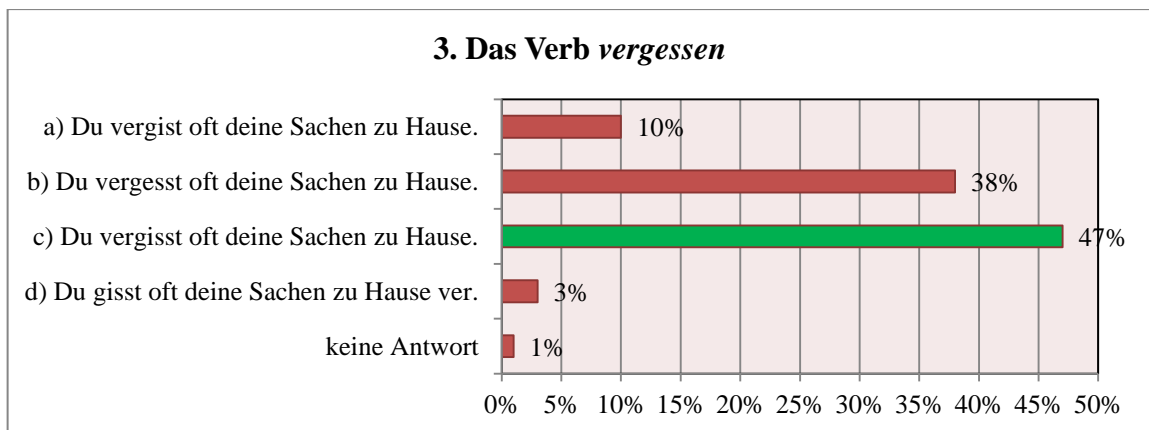
Streifendiagramm Nr. 9: Das Verb „bezahlen“ im Präsens.

Das Verb *bezahlen* wurde laut der Untersuchung in 110 Fällen (von 63% der Befragten) richtig als untrennbar eingeschätzt. Das untrennbare Präfix *be-* scheint für die Schüler bekannt zu sein. Was manchen gewisse Schwierigkeiten machte, war die richtige Form des Verbstammes. Von insgesamt 53 Schülern (30% der Befragten) wurde falsch die Variante *c)* „*Unser Vater *bezählt...“* markiert.



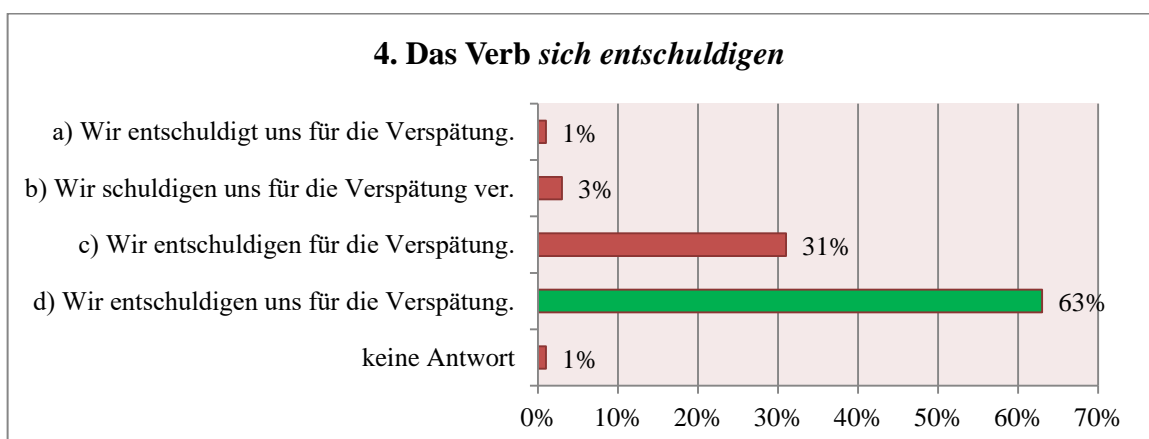
Streifendiagramm Nr. 10: Das Verb „anrufen“ im Präsens.

Bei dem Verb *anrufen* ist die Anzahl der richtigen Antworten im Vergleich zum ersten Verb *bezahlen* höher. Die Mehrheit, nämlich 127 Schüler (73% der Befragten), wusste die richtige Verbform. Die zweithäufigste Antwort, die jedoch falsch war (Antwort *d*) „*Wer *rufen mich ... an?*“ kam in 31 Fällen (18% der Befragten) vor. Es ist zu betonen, dass die Schüler dabei zwar das trennbare Präfix berücksichtigten, aber die falsche Konjugationsendung auswählten.



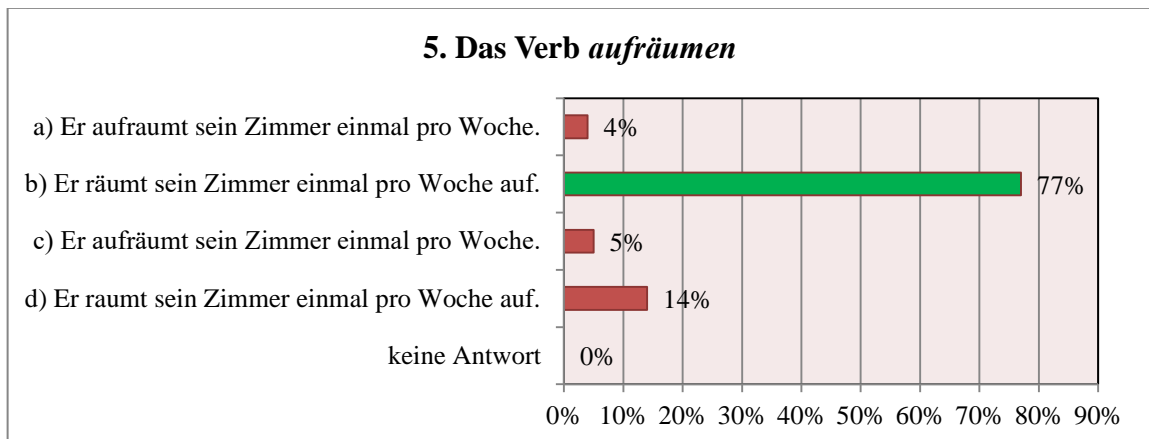
Streifendiagramm Nr. 11: Das Verb „*vergessen*“ im Präsens.

Die dritte Frage des zweiten Teils wird als problematisch gesehen. Nur 82 Schüler von 175 (47% der Befragten) markierten die richtige Variante *c*). Wie bei dem Verb *bezahlen* tritt die Problematik auf, dass 67 Schüler (38% der Befragten) das unregelmäßige, bzw. starke Verb nicht erkannten. Das Verb *vergessen* ist daher der Gruppe der problematischen Verben zuzurechnen.



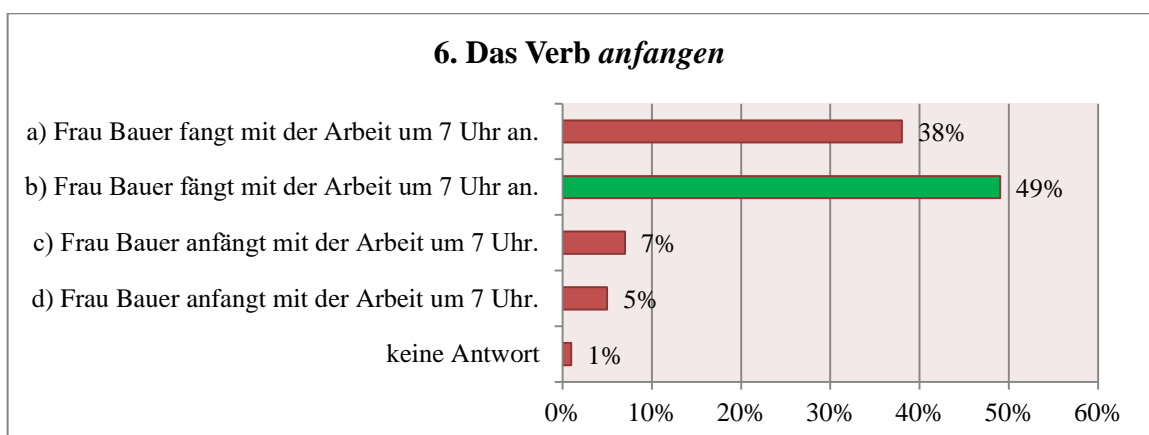
Streifendiagramm Nr. 12: Das Verb „*sich entschuldigen*“ im Präsens.

Die vierte Frage wurde von 110 Schülern (63% der Befragten) richtig beantwortet. Insgesamt 55 Schüler (31% der Befragten) entschieden sich für die Variante c) „*Wir entschuldigen für ...*“, wobei aber nicht beachtet wurde, dass dieses Verb reflexiv ist. Das Pronomen *sich*, das als fester Teil des reflexiven Verbs fungiert, macht den Lernenden offenbar gewisse Probleme.



Streifendiagramm Nr. 13: Das Verb „*aufräumen*“ im Präsens.

Ein relativ gutes Ergebnis erschien bei dem trennbaren Verb *aufräumen*. Die richtige Antwort wurde in 135 Fällen (77% der Befragten) festgestellt. Es scheint offenbar klar zu sein, dass das Präfix *auf* trennbar ist. Dies wird auch anhand der von 25 Schülern ausgewählten Antwort d) „*Er *raumt ... auf.*“ deutlich, da der Fehler hier nämlich die Konjugation betraf.



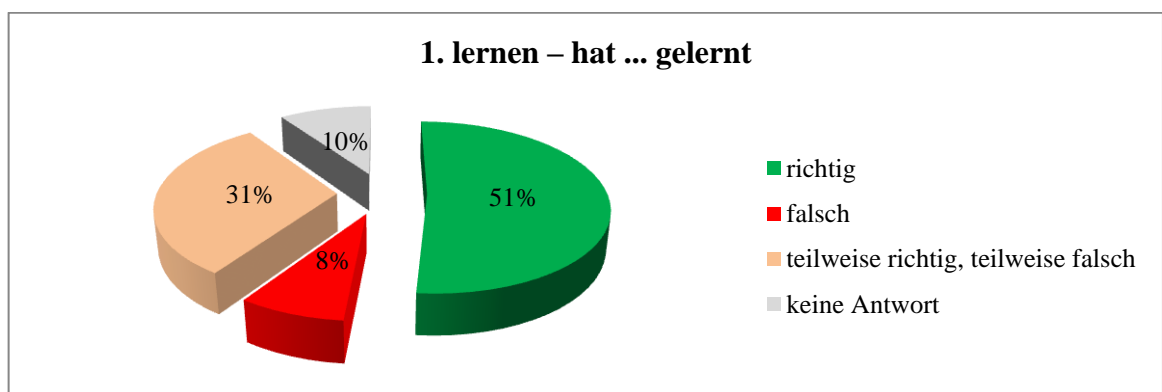
Streifendiagramm Nr. 14: Das Verb „*anfangen*“ im Präsens.

Abschließend wird das Ergebnis des Verbs *anfangen* vorgestellt. Auch dieses Verb macht den Schülern gewisse Probleme. Die richtige Antwort kam nur bei 86 Schülern vor (49% der Befragten). Die trennbare Form ohne Umlaut (Variante b)

„Frau Bauer fangt ... an.“) wurde oft ausgewählt, insgesamt in 66 Fällen (38% der Befragten).

4.2.3 Dritter Teil – Konjugation der regelmäßigen/unregelmäßigen Verben im Perfekt

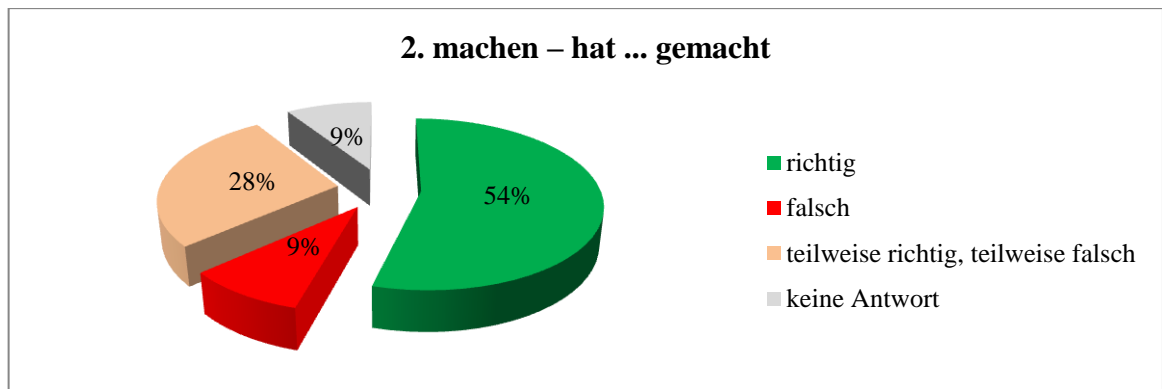
Im dritten, letzten Teil wurden die Kenntnisse der Schüler im Bereich Perfektbildung getestet. Es wurde festgestellt, dass sich dieses grammatische Phänomen als das schwierigste erweist. Da dieser Teil als Lückenübung ohne angebotene Auswahl möglicher Antworten vorgegeben wurde, erschien eine breite Skala an Antworten. Diese wurden analysiert und in 4 Gruppen eingeteilt – richtig, falsch, teilweise richtig/teilweise falsch und keine Antwort. Die Gruppe „teilweise richtig/teilweise falsch“ dient hier eher zum Vergleich, ob die Problematik zumindest teilweise beherrscht wird. Zu dieser Gruppe gehören solche Antworten, die beispielsweise nur ein richtiges Hilfsverb ohne richtige Form des Partizips II beinhalten, oder ein falsches Hilfsverb und die richtige Form des Partizips II, eventuell auch Antworten mit Konjugations- oder Rechtschreibfehlern.



Kreisdiagramm Nr. 1: Das Verb „lernen“ im Perfekt.

Das regelmäßige Verb *lernen* wurde von 90 Schülern in der richtigen Form des Perfekts angegeben (51% der Befragten). Am häufigsten kamen folgende fehlerhafte Formen vor:

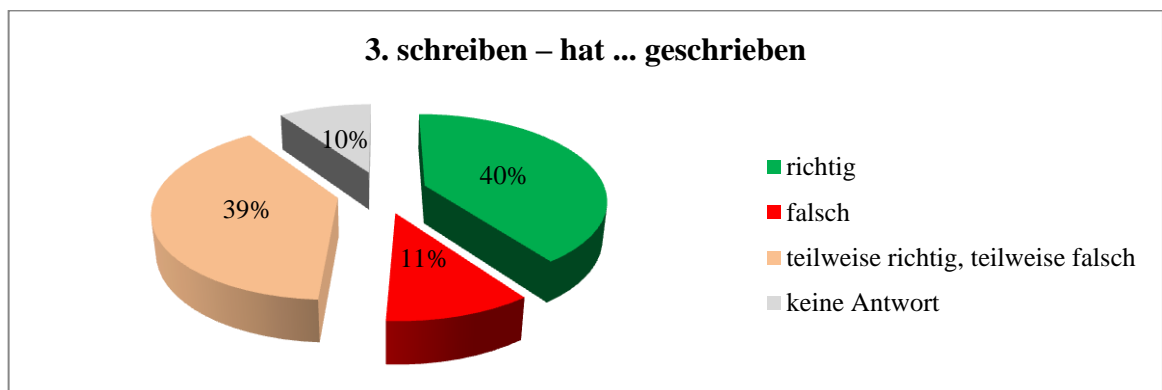
- „Am Freitag *haben Till mit seiner Schwester Eva gelernt.“
- „Am Freitag hat Till mit seiner Schwester Eva *gelernen.“
- „Am Freitag hat Till mit seiner Schwester Eva *gelernet.“



Kreisdiagramm Nr. 2: Das Verb „machen“ im Perfekt.

Insgesamt 95 Schüler von 175 (54% der Befragten) ergänzten die richtige Form des Verbs *machen* im Perfekt. Ähnlich wie bei dem regelmäßigen Verb *lernen* sind häufig solche Formen aufgetreten, die nur zum Teil richtig sind. Es handelte sich beispielsweise um:

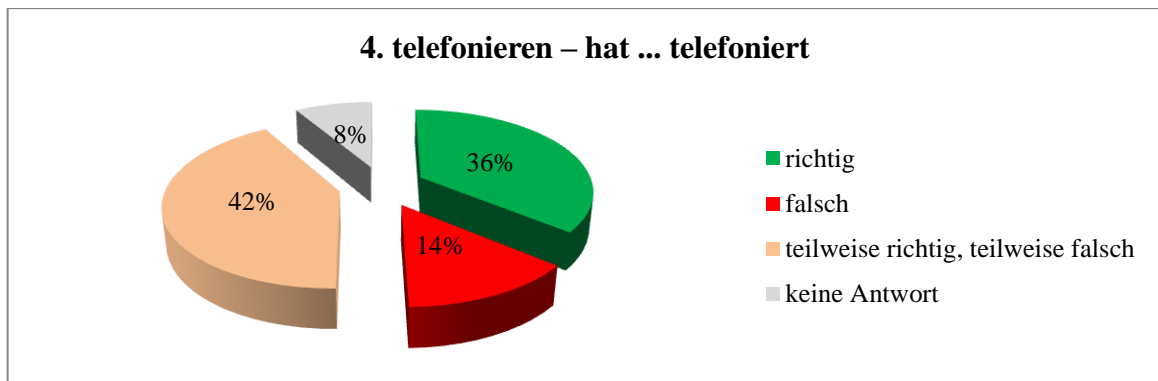
- „Eva und Till *hat viele Hausaufgaben gemacht.“
- „Eva und Till haben viele Hausaufgaben *gemachen.“



Kreisdiagramm Nr. 3: Das Verb „schreiben“ im Perfekt.

Eine niedrigere Anzahl an richtigen Antworten gibt es bei dem unregelmäßigen Verb *schreiben*, denn nur 70 Schüler (40% der Befragten) wussten sowohl das richtige Hilfsverb, als auch das richtige Partizip II. Fast die gleiche Anzahl erschien in der Kategorie teilweise richtig/teilweise falsch, mit 69 Antworten (39% der Fälle). Dabei wurden verschiedene Formen „ausgedacht“, die man zum Teil als sog. intelligente Fehler bezeichnen könnte (meistens im Partizip II), beispielsweise:

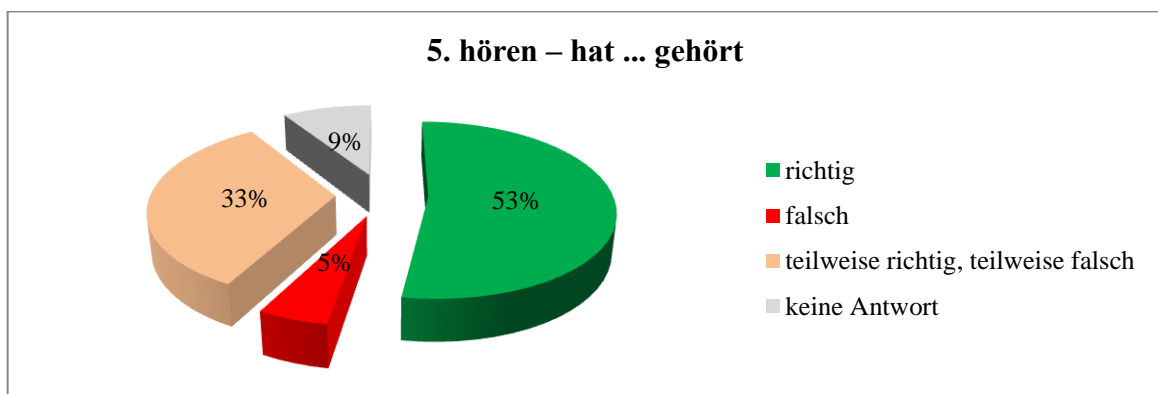
- „Eva hat noch einen Aufsatz *geschreibt.“
- „Eva hat noch einen Aufsatz *geschreiben.“
- „Eva hat noch einen Aufsatz *geschrieb.“



Kreisdiagramm Nr. 4: Das Verb „telefonieren“ im Perfekt.

Als nächstes wurde das Verb *telefonieren* analysiert. Obwohl es sich um ein regelmäßiges Verb handelt, wird dies aus der Sicht der Lernenden als problematisch betrachtet. Die Regel, dass Verben mit dem Suffix *-ieren* im Perfekt ohne das Präfix *ge-* gebildet werden müssen, scheint nicht richtig eingepreßt zu sein. Problematisch für die Schüler war auch die Erkennung des Numerus bei dem Subjekt „*die Geschwister*.“ Aus diesen zwei Gründen treten überwiegend die teilweise richtigen/teilweise falschen Antworten auf – insgesamt in 73 Fällen (42% der Befragten). Dagegen erschien die richtige Antwort nur bei 63 Schülern (36% der Befragten). Am häufigsten wurden folgende fehlerhafte Antworten notiert:

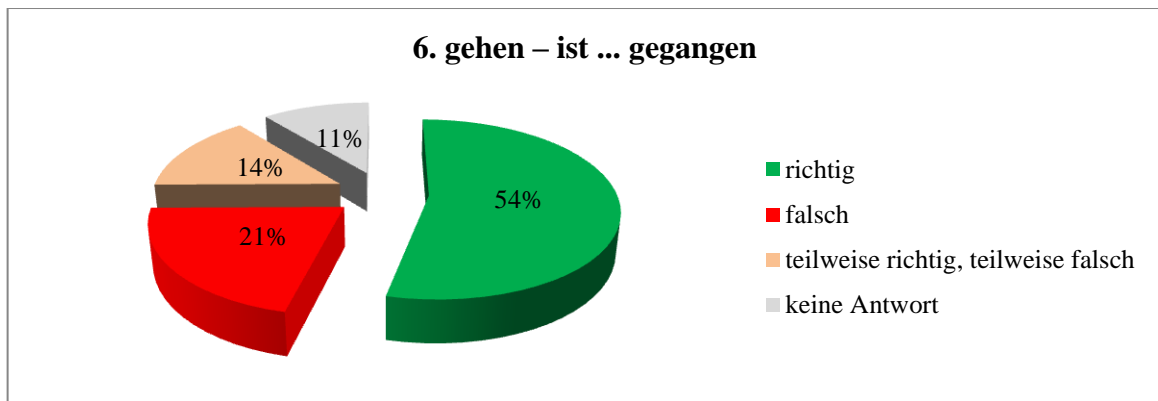
- „*Nach 2 Stunden *hat die Geschwister mit ihrem Mitschüler Jakob über WhatsApp telefoniert.*“
- „*Nach 2 Stunden haben die Geschwister mit ihrem Mitschüler Jakob über WhatsApp *getelefoniert.*“
- „*Nach 2 Stunden haben die Geschwister mit ihrem Mitschüler Jakob über WhatsApp *telefonieren.*“



Kreisdiagramm Nr. 5: Das Verb „hören“ im Perfekt.

Das Verb *hören* gehört zwar zu den regelmäßigen Verben, dennoch wurde die Form im Perfekt nur von 92 Schülern (53% der Befragten) richtig ergänzt. Es gibt recht viele Antworten, die nur zum Teil richtig waren, insgesamt 58 Schüler (33% der Befragten) machten einen grammatischen Fehler, meistens beim Partizip II, beispielsweise:

- „Till hat dann Musik *gehören.“
- „Till hat dann Musik *gehört.“



Kreisdiagramm Nr. 6: Das Verb „gehen“ im Perfekt.

Als nächstes wurde das unregelmäßige Verb *gehen* getestet. Dabei kann man sehen, dass mehr als die Hälfte (94 Schüler → 54% der Befragten) dies richtig ausfüllte. Gleichzeitig war aber die Verbform im Perfekt für 37 Schüler (21% der Befragten) unbekannt oder nicht leicht einpräglich, da sie eine falsche Antwort angaben.

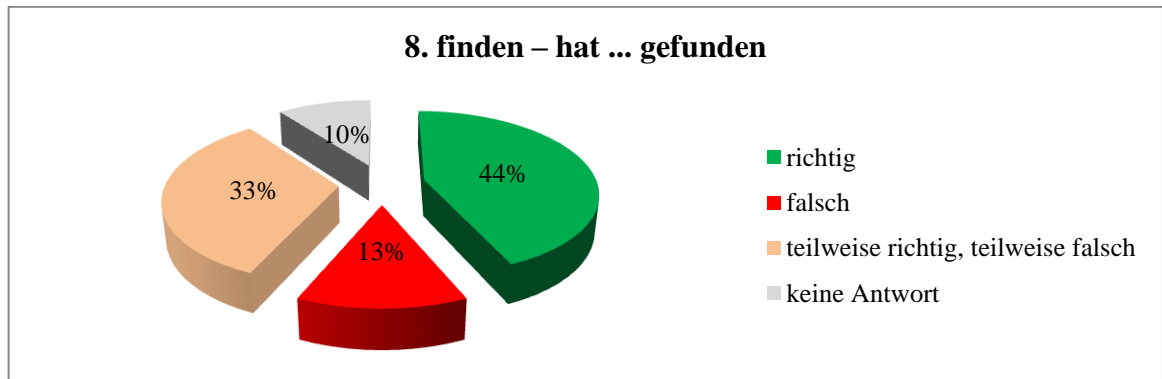
- „... und Eva *hat zum Shoppen gegangen.“
- „... und Eva *hat zum Shoppen *gegehen/*gegeht.“
- „... und Eva ist zum Shoppen *gegingen.“



Kreisdiagramm Nr. 7: Das Verb „suchen“ im Perfekt.

Ähnlich sieht die Situation beim Verb *suchen* aus. 94 Schüler (54% der Befragten) beantworteten die Formen im Perfekt richtig, trotzdem gab es viele fehlerhafte/teilweise fehlerhafte Antworten, obwohl es sich um ein regelmäßiges Verb handelt. Im Folgenden sind zwei konkrete Beispiele falscher Antworten angeführt.

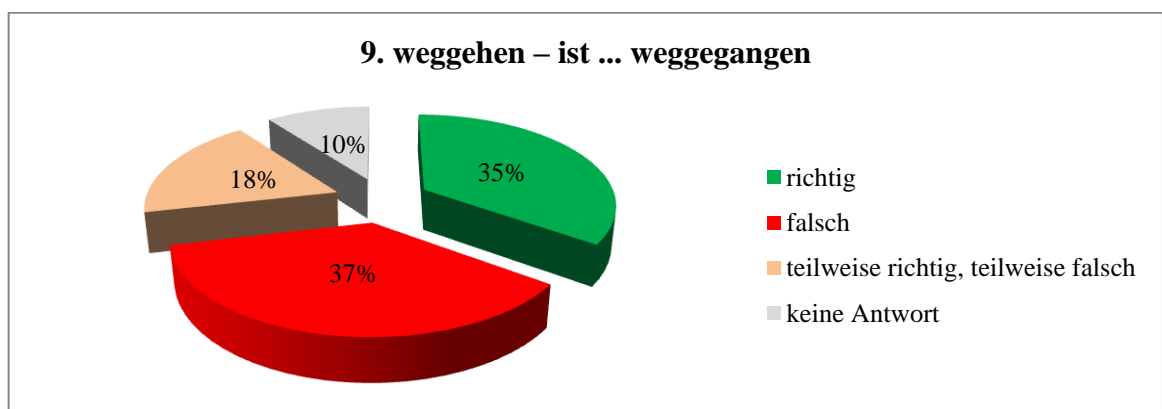
- „*Eva hat ein blaues T-Shirt *gesuchen.*“
- „*Eva hat ein blaues T-Shirt *besucht.*“



Kreisdiagramm Nr. 8: Das Verb „finden“ im Perfekt.

Das Verb *finden* bereitet den Schülern ebenfalls Schwierigkeiten. Die richtige Form wussten nur 76 Schüler (44% der Befragten). Häufig, genauer gesagt von 58 Schülern (33% der Befragten), wurde die Perfektform nur teilweise richtig ergänzt. Dabei stellte sich eine gewisse Kreativität heraus, denn es gab viele verschiedene Varianten, die zwar falsch sind, aber aus der Sicht der Fehleranalyse interessant, z. B.:

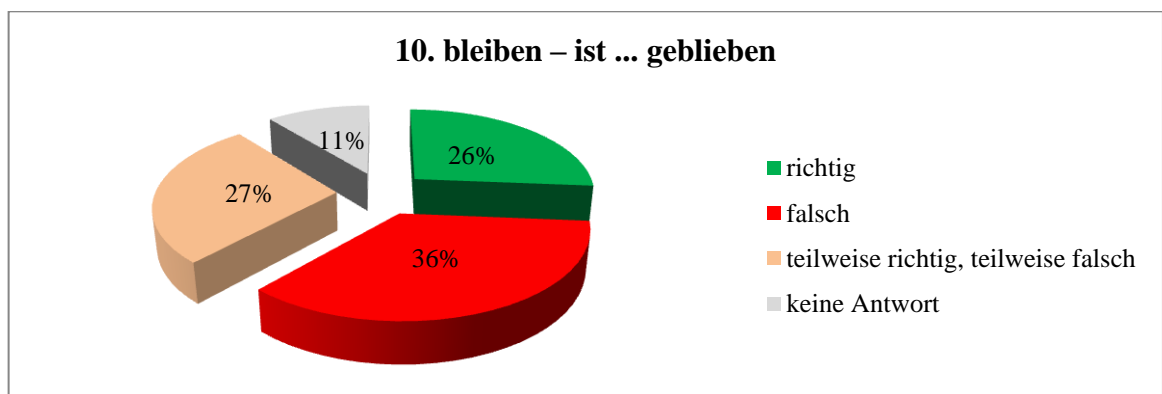
- „..., aber sie hat es im Geschäft nicht *gefunden/*gefunden.“
- „..., aber sie hat es im Geschäft nicht *gefundt/*gefanden.“
- „..., aber sie *ist es im Geschäft nicht gefunden.“



Kreisdiagramm Nr. 9: Das Verb „weggehen“ im Perfekt.

Als stark problematisch kann das Verb *weggehen* bezeichnet werden. Überwiegend wurden falsche Antworten angegeben (von 64 Schülern → 37% der Fälle). Dagegen wurden richtige Antworten nur bei den 61 Schülern (35 % der Befragten) festgestellt. Problematisch erscheint, dass das Verb *weggehen* unregelmäßig konjugiert wird und gleichzeitig über ein trennbares Präfix verfügt. Dies machte den Schülern offensichtlich Probleme. Es ließ sich wieder eine Vielfalt erfundener Formen bemerken. Dies zeigt, dass die Schüler fähig sind, über die Grammatik nachzudenken und viele verschiedene Formen zu schaffen.

- „Trotzdem ist sie nicht **wegegeth/*geweggeth*.“
- „Trotzdem ist sie nicht **weggegingen/*gegangen weg*.“
- „Trotzdem **hat sie nicht *gewegging/*geweggeth*.“
- „Trotzdem **hat sie nicht weggegangen*.“



Kreisdiagramm Nr. 10: Das Verb „bleiben“ im Perfekt.

Wie in dem Kreisdiagramm zu ersehen ist, gehört das Verb *bleiben* zu den problematischsten Verben, die getestet wurden. 62 Schüler (36% der Befragten) ergänzten sowohl das Hilfsverb, als auch das Partizip II falsch. 48 Schüler (27%) gaben nur eine teilweise richtige Form an. Die richtige Form des Verbs im Perfekt wussten nur 46 Schüler (26%). Es wurden folgende fehlerhafte Antworten verzeichnet:

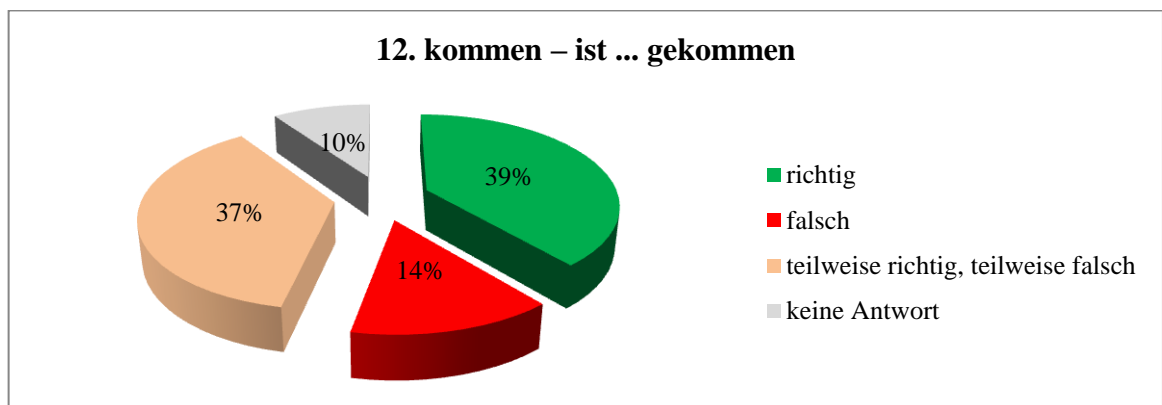
- „... , aber **hat dort *gebleibt/*gebleiben*.“
- „... , aber **hat dort /*geblieb/*gebliebt*.“
- „... , aber ist dort **gebleiben/*bleiben/*blieben*.“



Kreisdiagramm Nr. 11: Das Verb „kaufen“ im Perfekt.

Deutlich besser fiel das Ergebnis bei dem regelmäßigen Verb *kaufen* aus. Insgesamt 101 Schüler (58% der Befragten) kannten die richtige Form. 42 Schüler (24%) antworteten nur teilweise richtig, beispielsweise erschienen folgende Formen:

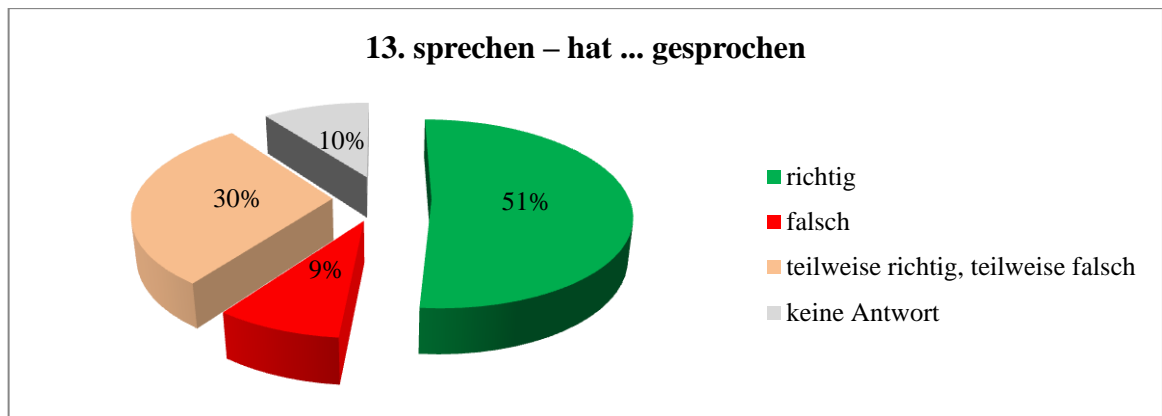
- „Schließlich hat sie (=Eva, 3. Person Sg.) *gekauften/*gekäuft.“
- „Schließlich *haben sie gekauft.“



Kreisdiagramm Nr. 12: Das Verb „kommen“ im Perfekt.

Die Bildung des Verbs *kommen* im Perfekt brachte gemischte Ergebnisse: 68 richtige Antworten (39% der Befragten) fast genauso groß ist die Gruppe „teilweise richtig/teilweise falsch“ mit 65 Antworten (von 37% der Befragten), von der bei dem Bildungsprozess des Perfekts ein Fehler gemacht wurde. Es kamen z. B. folgende Fehler vor:

- „Sie *hat (=Eva, 3. Person Sg.) erst am Abend nach Hause gekommen.“
- „Sie ist erst am Abend nach Hause *gekommt/*gekommet/*gekammen.“
- „Sie *hat erst am Abend nach Hause *gekommt.“



Kreisdiagramm Nr. 13: Das Verb „sprechen“ im Perfekt.

Abschließend wurden die Ergebnisse bei dem unregelmäßigen Verb *sprechen* analysiert. 90 Schüler (51% der Befragten) trugen die richtige Perfektform ein. Es bleiben jedoch viele Schüler, die sich nicht sicher waren und nur eine zum Teil richtige Antwort wussten, konkret handelt es sich um 52 Schüler (30% der Befragten). Wie bei den Verben *kommen*, *bleiben* und *weggehen* wurden unterschiedliche Versuche der Perfektbildung registriert, unten sind einige Beispiele zu sehen:

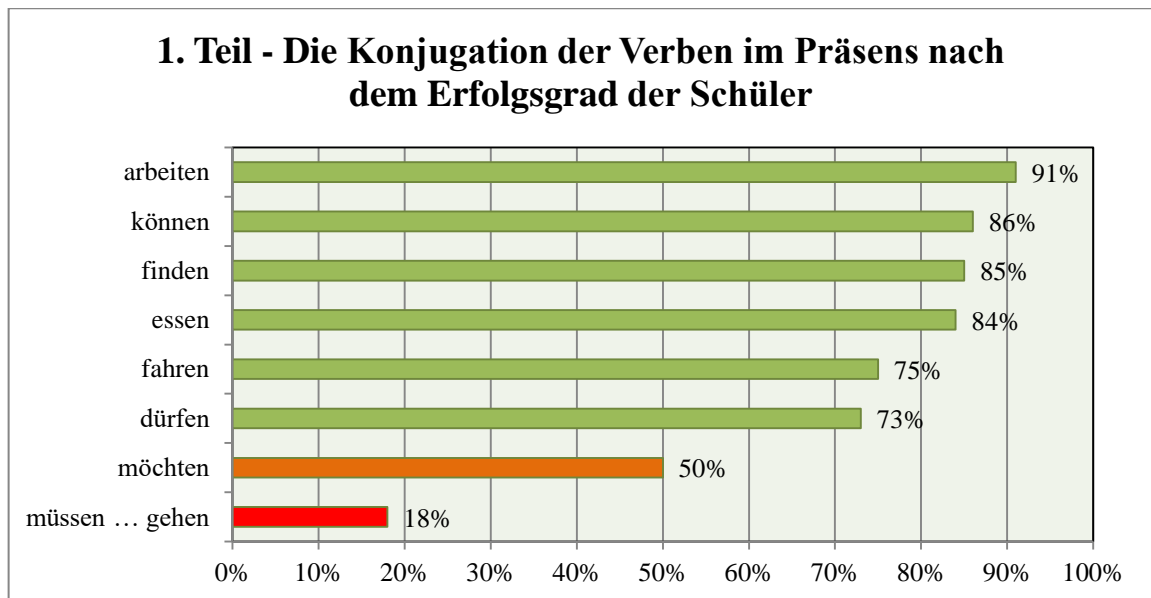
- „Am Abend hat Eva noch kurz mit ihrer Freundin Saskia *gespracht/*gespricht.“
- „Am Abend hat Eva noch kurz mit ihrer Freundin Saskia *gesprechen/*gespröchen.“
- „Am Abend *ist Eva noch kurz mit ihrer Freundin Saskia *gepracht/*gespracht.“

4.3 Ergebnisse nach dem Erfolgsgrad der Schüler

Die Untersuchung an den Mittelschulen hat gezeigt, welche konkreten Verben im Bereich der Konjugation im Präsens und in der Perfektbildung von den Schülern als schwierig empfunden werden. Im Vorigen wurden die einzelnen Teile des Tests analysiert. Im Folgenden wird jeder Teil zusammenfassend nach dem Erfolgsgrad der Schüler in drei Streifendiagrammen dargestellt, um anhand der prozentuellen Anzahl richtiger Antworten zu verdeutlichen, welche am problematischsten sind.

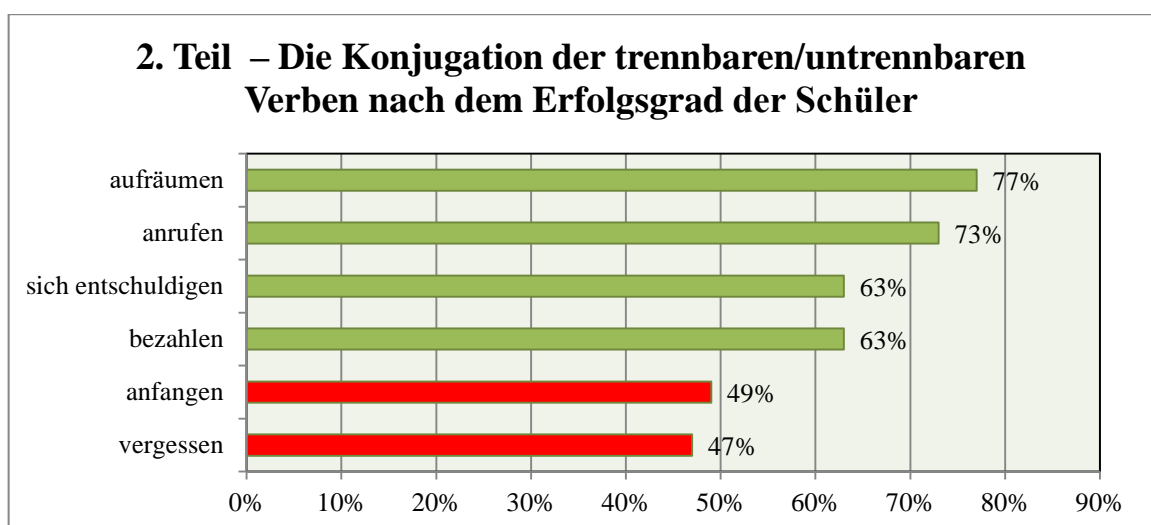
Im folgenden Streifendiagramm Nr. 15 werden die Ergebnisse des ersten Teils (der Konjugation der Verben im Präsens) zusammengefasst. Die Schüler erzielten gute Ergebnisse bei den Verben *arbeiten*, *können*, *finden*, *essen*, *fahren* und *dürfen*. Gewisse Schwierigkeiten bereiten dagegen die Verben *möchten* (konkret die Konjugationsendung

der dritten Person Singular: „er *möchtet“) und besonders die Verbindung *müssen* + *Infinitiv* (wobei der Numerus des Subjekts nicht richtig erkannt wurde).



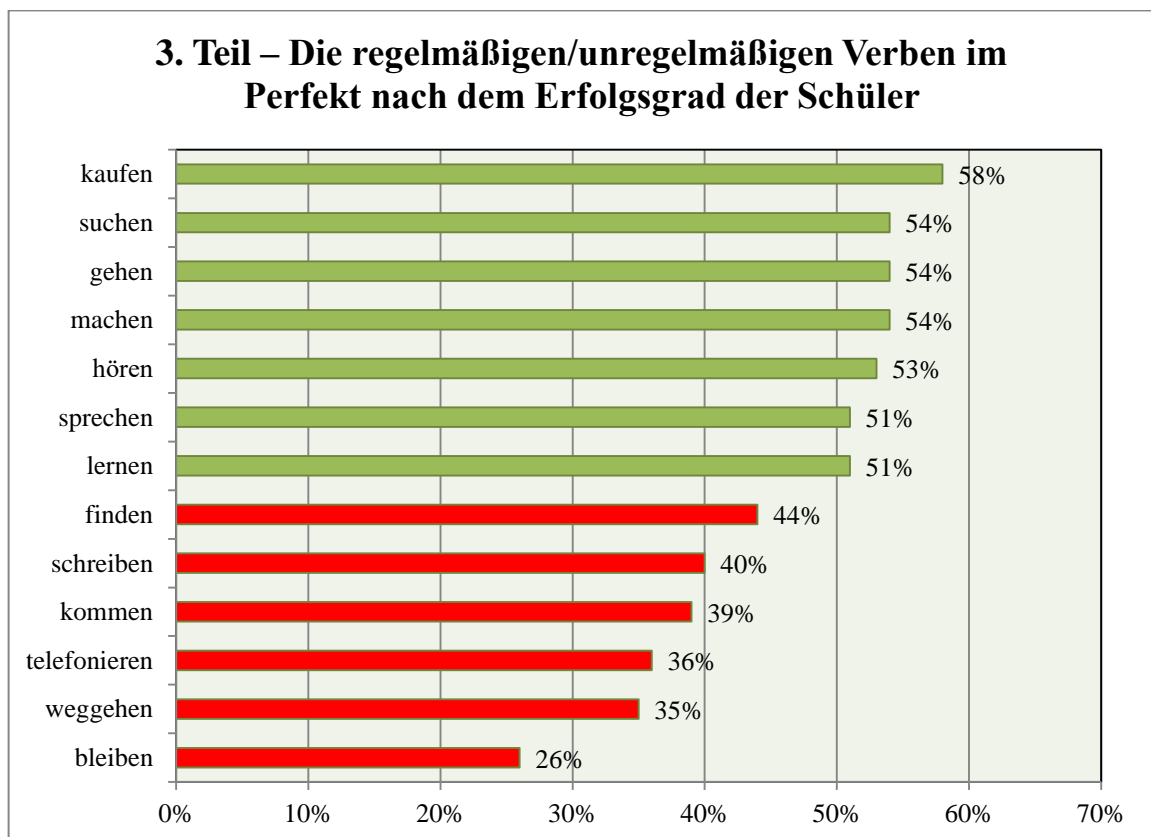
Streifendiagramm Nr. 15: 1. Teil – Konjugation der Verben im Präsens nach dem Erfolgsgrad der Schüler.

Die Ergebnisse des zweiten Teils (siehe Streifendiagramm Nr. 16) beweisen, dass die Lernenden meistens keine großen Probleme mit der Erkennung des trennbaren/untrennbaren Präfixes haben. Als problemlose Verben können folgende betrachtet werden: *aufräumen*, *anrufen*, *sich entschuldigen* und *bezahlen*. Dagegen wurden die Verben *anfangen* und *vergessen* in mehr als 50% der Fälle falsch ergänzt. Dabei sind die Probleme durch die falsche Konjugation des Stammvokals entstanden.



Streifendiagramm Nr. 16: 2. Teil – Die Konjugation der trennbaren/untrennbaren Verben nach dem Erfolgsgrad der Schüler.

Der letzte Teil beschäftigte sich mit den Verben im Perfekt und kann sicherlich als der schwierigste Teil des Tests bewertet werden. Es wurden insgesamt 13 Verben (sowohl regelmäßige, als auch unregelmäßige Verben) analysiert. Der Erfolgsgrad der Schüler wird im Vergleich zu den zwei vorigen Teilen als deutlich niedriger eingeschätzt. Die Verben, die bei der Analyse die besten Ergebnisse aufwiesen, bewegen sich trotzdem nur leicht über der Grenze von 50% des Erfolgsgrads. Zu den unproblematischen Verben gehören aus der Sicht der Schüler die Verben *kaufen*, *suchen*, *gehen*, *machen*, *hören*, *sprechen* und *lernen*. Zu den anderen Verben, bei denen die Schüler meistens fehlerhafte Formen ergänzten und die man daher als problematisch bezeichnen sollte, zählen die Verben *finden*, *schreiben*, *kommen*, *telefonieren*, *weggehen* und *bleiben*. Besonders bei dem Verb *bleiben* war die prozentuale Anzahl der richtigen Antworten am niedrigsten.



Streifendiagramm Nr. 17: 3. Teil – Die regelmäßigen/unregelmäßigen Verben im Perfekt nach dem Erfolgsgrad der Schüler.

Zusammenfassend lässt sich an dieser Stelle bemerken, dass die Problematik der Verbkonjugation im Perfekt im Unterricht tiefer behandelt werden sollte. Vor allem einige grammatische Formen, die von den Schülern falsch eingepreßt wurden, sollten mehr geübt und durch verschiedene Methoden gefestigt werden.

4.4 Meinungen von Deutschlehrern zur Grammatikvermittlung und zur Rolle der Spiele

In Bezug auf die Thematik der Grammatikvermittlung und der Spiele im DaF-Unterricht wurde eine kurze Umfrage unter Deutschlehrern durchgeführt, an der insgesamt 4 Lehrer (mit unterschiedlicher Praxisdauer und unterschiedlichen Erfahrungen) teilnahmen. Die 5 Fragen bezogen sich auf den Anteil der Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht, die Beliebtheit der Grammatik, die grammatischen Schwierigkeitsbereiche der Schüler, die Anwendung von Spielen im DaF-Unterricht und die persönliche Einstellung der Lehrer zu den Spielen.

Der Anteil der Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht

Nach Meinung der Deutschlehrer nimmt die Grammatikvermittlung im Deutschunterricht in der Regel ca. 20-40% des Unterrichts ein. Dies hängt stark vom Alter der Schüler, von ihrer Niveaustufe und vom Thema der Stunde ab. Bei den jüngeren Schülern wird überwiegend der Wortschatz erweitert und die Aussprache geübt. Dagegen wird bei den älteren Schülern, die sich auf das Abitur oder auf andere Sprachprüfungen vorbereiten müssen, ein größerer Anteil an Grammatikvermittlung im Unterricht gefordert.

Die Beliebtheit der Grammatik bei den Schülern

Die befragten Lehrer sind sich darin einig, dass der Grammatikunterricht aus Sicht der Schüler vorwiegend unbeliebt ist. Sie meinen, dass die Grammatik für die Schüler recht schwierig ist. Allgemein wird sie zwar als unbeliebt betrachtet, das Maß der Beliebtheit scheint jedoch individuell zu sein. Dies hängt mit dem Typ des Schülers zusammen – von manchen Schülern, die kommunikativ sind und sich eher an der gesprochenen Sprache (auch mit grammatischen Fehlern) orientieren, wird die Grammatik als nicht so wichtig und infolgedessen als unbeliebt wahrgenommen. Von anderen Schülern, denen die Grammatik in der Regel keine großen Schwierigkeiten und Probleme macht, wird sie sogar als recht beliebter Teil der Stunde empfunden. Mit steigendem Schwierigkeitsgrad der Grammatik sinkt jedoch deren Beliebtheit.

Die grammatischen Schwierigkeitsbereiche der Schüler

Auf diese Frage wurden viele verschiedene Antworten gegeben. Nach Meinung der Deutschlehrer kommen am häufigsten folgende Schwierigkeitsbereiche vor:

- die Konjugation der starken Verben – im Präsens, Perfekt und Präteritum;
- die Wortfolge bei den Nebensätzen;
- die Präpositionen – die Anwendung, der Kasus der Präposition;
- die Deklination der Substantive, der Personalpronomina und der Artikel.

Die Lehrer sind sich einig, dass die Verbkonjugation eindeutig zu den häufigsten Problemen gehört. Dies war auch der Hauptgrund, warum in dem Forschungsteil diese Problematik ausgewählt und getestet wurde und warum die im Folgenden beschriebenen Spiele mit diesem grammatischen Hintergrund entworfen wurden.

Die Anwendung der Spiele im DaF-Unterricht

Eines der befragten Lehrkräfte setzt keine Spiele im Unterricht ein, weil diese eher für jüngere Schüler geeignet seien. Die anderen Lehrer gaben an, dass sie zwar Spiele in den Unterricht integrieren, aber wegen ihrem Zeitaufwand nicht so häufig einsetzen (ca. einmal bis zweimal in der Woche).

Die persönliche Einstellung der Lehrer zu den Spielen

Abschließend wurde den Lehrern die Frage nach ihrer persönlichen Meinung zu Spielen im DaF-Unterricht gestellt. Einige Lehrer halten Spiele für einen wichtigen Bestandteil des Unterrichtsprozesses. Andere betonen, dass man die Spiele methodisch richtig erklären und passend anwenden muss. Zusammenfassend wird das Spiel aus der Sicht der Lehrer eher positiv bewertet.

Das Spiel wird einerseits zur Wiederholung des Wortschatzes, andererseits als Motivationsmittel zur Abwechslung innerhalb der Stunde verwendet. Es wird entweder gleich am Anfang oder am Ende der Unterrichtseinheit oder auch im Zeitraum vor den Ferien/Feiertagen eingesetzt, eventuell bei einem Thema, das schwierig ist oder schon längere Zeit behandelt wird. Die Lehrer möchten jedoch besser über die Möglichkeiten und die Methodik der Spiele informiert werden.

5. Didaktischer Teil

Anhand der durchgeführten Forschung (Kapitel Nr. 4), die den aktuellen Stand der Grammatik im Bereich der Verbkonjugation im Präsens und im Perfekt ermittelte, wurde zumindest teilweise die reale Situation an tschechischen Mittelschulen gezeigt. Natürlich wurde nur ein Teil des grammatischen Wissens der Schüler getestet und analysiert. Es könnte eine breitere Forschung durchgeführt werden, für die Zwecke dieser Masterarbeit ist jedoch ein grammatisches Phänomen ausreichend.

Als nächster Schritt nach der Ermittlung der konkreten Schwierigkeitsbereiche bietet sich Raum für Verbesserungsvorschläge. Im Vorigen wurde versucht, eine bestimmte Verbindungslinie zwischen DaF, der Grammatikvermittlung und den Spielen herzustellen, und zwar in Bezug auf die aktuelle Situation an den Schulen. Dies soll nun anhand einiger Vorschläge für konkrete spielerische Aktivitäten praktisch angewendet werden.

Es wurde eine kleine Sammlung von Spielen entworfen, die an die üblichen Unterrichtsbedingungen angepasst wurde und den Lehrern dazu dienen könnte, ihren gewohnten Unterrichtsgeschehen zu ergänzen bzw. manche grammatische Strukturen spielerisch zu üben und zu festigen. Es muss betont werden, dass dies nicht als Ersatz des normalen Grammatikunterrichts dient. Es geht eher um eine mögliche Art, die Grammatik aus einem anderen Blickwinkel zu sehen und die Interaktion im DaF-Unterricht zu fördern.

Die folgenden spielerischen Aktivitätsvorschläge orientieren sich sowohl an den zuvor analysierten grammatischen Phänomenen, als auch an der Förderung der Kooperation und der Verstärkung der sozialen Fähigkeiten der Schüler. Das Hauptziel ist also nicht, die Grammatik fehlerfrei zu erlernen, sondern kreativ mit ihr zu arbeiten und dabei andere Kompetenzen zu verbessern.

Es handelt sich um insgesamt 13 Spiele, die meist in verschiedenen Variationen angewendet und für alle Altersgruppen angepasst werden können. Diese Spiele sind zwar möglicherweise schon bekannt, sie werden jedoch auf die konkrete Unterrichtssituation zugeschnitten und sind direkt zur praktischen Anwendung bestimmt.

Die Inspiration für die Erarbeitung der Spiele fand sich in drei Publikationen: erstens in Hladíks Buch *„111 her pro atraktivní výuku němčiny“*, zweitens in der Publikation von Rinvoluceri/Davis *„66 Grammatik-Spiele“* und drittens in der methodischen Broschüre des Koordinationszentrums Tandem *„Němčina nekouše. Motivace k výuce německého jazyka na základních školách prostřednictvím jazykové animace“*.

Damit die Effektivität der Spiele in der Praxis geprüft werden konnte, wurden ein paar von den entworfenen Spielen direkt im Unterricht praktisch ausprobiert. Es handelte sich um eine Deutschstunde am Gymnasium (im zweiten Jahrgang) und eine Stunde in einer Sprachschule im Rahmen eines Kurses für das Niveau A2. Für die praktische Anwendung wurde ein Arbeitsblatt vorbereitet, das folgende Spiele beinhaltet: Das Wortsuchrätsel, Die Menschenjagd, Bingo und Schiffe versenken. Die Aktivitäten wurden ausprobiert und aufgrund des schriftlichen Feedbacks von den Schülern bewertet (sowohl am Gymnasium als auch in der Sprachschule).

Meinungen der Schüler zu den Spielen im DaF-Unterricht

Alle Schüler aus der Klasse des Gymnasiums waren sich darin einig, dass man Spiele aus verschiedenen Gründen in den Unterricht einordnen sollte (einige genannte Gründe der Schüler: *„Es war super.“*, *„Die Stunde war interessant/kreativ.“*, *„Man lernt beim Spielen/man wiederholt dabei die Vokabeln.“*, *„Es hat mir Spaß gemacht.“*, *„Man kann sich beim Spielen gut abreagieren.“*). Am besten wurde das Spiel „Wortsuchrätsel“ eingeschätzt, auch die Spiele „Bingo“ und „Hans und seine Pläne – Er möchte ...“ wurden als positiv betrachtet.

Im letzten Teil des Feedbacks wurden einige Bemerkungen und Wünsche der Gymnasiasten geäußert. Für manche Schüler war es schwierig, die Instruktion/Aufgabenstellung des Spiels auf Deutsch zu verstehen. Sie würden die Erklärung gerne noch auf Tschechisch hören, um sich zu versichern, dass sie wissen, was sie genau tun sollen. Von manchen wurde auch der Wunsch ausgesprochen, dass sie gerne öfter Spiele im Unterricht machen möchten, auch mit einer Notenbewertung für die besten Schüler – z. B. eine kleine Eins, ein Plus. Interessant erschien das Feedback einiger Schüler mit der Bemerkung, dass die Klasse (nach Meinung der Schüler) ziemlich still sei und es besser wäre, wenn die Mitschüler aktiver sein könnten. In diesem Punkt lässt sich empfehlen,

die interaktiven Spiele öfter in den Unterricht aufzunehmen, um die Motivation und die Aktivität der Klasse zu fördern.

Das Feedback wurde natürlich auch im Kurs der Sprachschule (mit Lernenden im Alter von 15 bis 28 Jahren) angefordert, wobei viele interessante und wertvolle Anmerkungen gesammelt wurden. Die Spiele wurden von allen Teilnehmern des Kurses positiv wahrgenommen. Bei den Lernenden dieses Kurses herrscht die Meinung, dass man beim Spielen die Grammatik gut lernen bzw. wiederholen/festigen kann. Besonders beliebt waren interaktive Spiele, bei denen die Lernenden natürlicherweise „gezwungen“ sind, sich mündlich zu äußern. Das Spiel darf nicht zu einfach sein, damit es nicht langweilig ist. Es muss eine bestimmte Herausforderung darstellen, was auch mit der Motivation und Aktivität der Schüler zusammenhängt. Nach Meinung der Lernenden sollte ein Spiel über einen Wettbewerbscharakter verfügen, damit man sich bei der Aktivität motiviert fühlt. Einige sahen jedoch eine mögliche Gefahr bei der Anwendung von Spielen im üblichen Schulunterricht (mit einer größeren Anzahl von Schülern in der Klasse). Falls ein Spiel für die Schüler nicht fesselnd (oder zu einfach) ist, verliert man die Aufmerksamkeit des Schülers und das Spiel hat keine Wirkung. Viel besser funktioniert dies in kleineren Gruppen, wo die Schüler aktiver sind (z. B. in Sprachschulen).

Auf den folgenden Seiten sind bereits die konkreten Entwürfe der Spiele zu finden. Jedes Spiel beinhaltet eine Einleitung und Instruktion, wie man bei der Aktivität vorgehen sollte. Im Kopfteil des jeweiligen Arbeitsblatts werden das Ziel, die Niveaustufe, eine grobe Schätzung der Spieldauer, das eingesetzte Material und die im Spiel enthaltene Grammatik beschrieben. Meist wird die Problematik der Verbkonjugation im Präsens, bzw. im Perfekt im Mittelpunkt stehen. Die Spiele wurden hauptsächlich für das Niveau A2 erstellt, wobei man sie theoretisch auch für Lernende mit dem Niveau A1 verwenden könnte, indem man die Aufgaben leichter macht und oder sie an die Kenntnisse der Schüler anpasst. Wie bereits angedeutet wurde, geht es natürlich nur um das Grammatische. Der Fokus liegt hauptsächlich auf dem Motivieren, der lockeren Atmosphäre und der Förderung von Kooperation und Interaktion bei den Schülern während des Deutschunterrichts.

5.1 Praktische Anwendung der Spiele im Unterricht

5.1.1 Das Wortsuchrätsel⁵

Ziel: Formen des Partizips II finden und sie mündlich anwenden **Niveau:** (A1)-A2

Grammatik: Perfektbildung (Hilfsverb + Partizip II)

Dauer: 10-15Min.

Material: Kopiervorlage des Wortsuchrätsels

Was hast du denn alles am Wochenende gemacht?

... Tja, die neue Woche ist schon wieder da! Alle haben das Wochenende sicher genossen und viele Aktivitäten geschafft. Was hat man alles gemacht? ...

R	Ö	D	Y	G	E	B	L	I	E	B	E	N	Ü
A	D	K	J	C	H	I	B	ß	G	E	F	Ä	M
U	B	G	Y	I	X	G	E	K	O	M	M	E	N
F	A	E	S	K	P	J	W	P	H	A	K	B	O
G	E	S	P	R	O	C	H	E	N	E	S	G	L
E	S	C	H	O	W	A	X	G	V	S	F	E	K
R	E	H	Ü	G	G	E	L	E	R	N	T	K	I
Ä	A	R	G	E	M	A	C	H	T	ß	R	A	T
U	X	I	R	F	S	T	W	Ö	I	D	Q	U	C
M	N	E	ß	U	D	I	A	R	S	Ü	W	F	Ü
T	U	B	A	N	R	Ä	P	T	N	V	L	T	S
S	W	E	N	D	S	L	R	Ö	C	X	A	K	Q
C	I	N	W	E	G	G	E	G	A	N	G	E	N
H	A	B	L	N	E	O	B	X	B	Q	U	L	T
Ö	R	E	I	Q	V	E	R	G	E	S	S	E	N
S	T	E	L	E	F	O	N	I	E	R	T	Ö	K

Aufgabe: a) Finde noch 12 Verbformen im Perfekt und schreibe sie hier auf.

gemacht _____

b) Erzähle in ganzen Sätzen, was man gemacht hat (Vorsicht beim Hilfsverb)!

⁵ Die richtigen Lösungen zu einigen Spielen sind im Anhang der Arbeit zu finden.

5.1.2 Die Menschenjagd

Ziel: kommunikatives und kooperatives Verhalten üben

Niveau: (A1)-A2

Grammatik: Perfektbildung (Hilfsverb + Partizip II)

Dauer: 5-10Min.

Material: Blatt Papier und Stift

Aufgabe:

a) Was hast du denn letzte Woche gemacht? Bilde 5 Sätze in der Vergangenheit.

1. Hast du _____ gemacht?

2. _____ ?

3. _____ ?

4. _____ ?

5. _____ ?

b) Finde in der Klasse 5 verschiedene Mitschüler, die deine Fragen positiv (mit JA) beantworten können. Schreibe ihre Namen zu den Fragen auf. **Der Schnellste mit 5 verschiedenen Namen** bei jeder Frage gewinnt!

c) Bilde kleine Gruppen zu dritt und schreibe, was du letzte Woche noch gemacht hast.

Letzte Woche habe/bin ich

.....

.....

.....

VORSICHT:

Ich habe ... gemacht X
... gelernt.
... geschrieben.

Ich bin ... gefahren.
... geblieben.
... gegangen.

5.1.3 Ein verwirrtes Märchen⁶ – Es war einmal ...

Ziel: Textkohärenz mittels Kooperation üben

Niveau: (A1)-A2

Grammatik: Verbkonjugation im Präsens (bzw. im Perfekt)

Dauer: 15-20 Min.

Material: Kopiervorlage (geschnitten)

Aufgabe: Bilde kleine Gruppen (zu dritt, oder zu viert). Ordne die Teile der Geschichte in die richtige Reihenfolge, damit ein sinnvoller Text entsteht. Die schnellste Gruppe gewinnt!

A) *Die Mutter packt die Lebensmittel in einen Korb und sagt: „Du musst auf dem Weg bleiben. Es ist gefährlich im Wald.“*

B) *Am Ende kommt ein Jäger. Er schneidet dem Wolf den Bauch auf. Das Mädchen und seine Oma sind frei.*

C) *Ein kleines Mädchen geht in den Wald. Seine Oma wohnt dort. Die Oma ist sehr krank und liegt im Bett.*

D) *In der Zeit ist der Wolf schon bei der Oma. Er frisst die Oma und legt sich in ihr Bett. Er frisst später auch noch das Mädchen.*

E) *Das Mädchen trifft einen Wolf. Er fragt nach der Oma. Dann sagt er: „Die Blumen auf der Wiese sind schön.“ Das Mädchen will der Oma ein paar Blumen mitbringen und geht zur Wiese.*

F) *Deshalb soll das Mädchen der Oma Kuchen und Wein bringen. Das Mädchen trägt ein rotes Käppchen. Es war ein Geschenk von der Oma.*

RICHTIGE REIHENFOLGE: 1. ____, 2. ____, 3. ____, 4. ____, 5. ____, 6. ____

Zusatzaufgabe: Formuliere das Märchen in der Vergangenheit um
(mit dem Wörterbuch) und erzähle es.

⁶ Dieses Spiel wurde von dem Spiel „Verwirrte Geschichte“ von Hladík inspiriert (vgl. Hladík 2014: 33). Der Text des Märchens wurde von der Webseite „derdieDaF Portal“ übernommen (betrieben von der Ernst Klett Sprachen GmbH) <<https://www.derdiedaf.com/idee-des-tages/2019-06-23/kalender?r=1>> [abgerufen am 25. 6. 2019].

5.1.4 Ein lebendiges Urlaubsfoto – Was habt ihr da gemacht?

Ziel: eigene Ideen mündlich ausdrücken, sich kreativ verständigen **Niveau:** (A1)-A2

Grammatik: Perfektbildung, Fragestellung

Dauer: 10-15 Min.

Material: keins

Aufgabe: Bilde kleine Gruppen (zu viert) – zwei Personen in der Gruppe zeigen pantomimisch ohne Worte eine Situation, die man im Urlaub erleben kann (als ein lebendiges Foto, bzw. Videoaufnahme). Die anderen zwei müssen die Tätigkeit(durch Fragenstellung in der Vergangenheit) erraten. Danach tauscht man die Rollen.

Beispiel: Paar A fragt: *Habt ihr Pizza gegessen?* → Paar B: Kopfschütteln (NEIN)
 Paar A fragt: *Habt ihr Eis gegessen?* → Paar B: Kopfnicken (JA)

5.1.5 Schiffe versenken

Ziel: grammatische Strukturen (mittels Kooperation) festigen

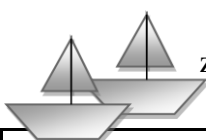
Niveau: (A1)-A2

Grammatik: Perfektbildung, (bzw. trennbare/untrennbare Verben)

Dauer: 10-15 Min.

Material: Blatt Papier, Stift, (eventuell die ausgedruckte Tabelle)

Aufgabe: a) Nimm einen Stift, ein Blatt Papier und bilde Paare. Im Paar müsst ihr euch zusammen vier (unregelmäßige oder trennbare/untrennbare) Verben ausdenken und sie dann im Perfekt in die vorher ausgedruckte/selbst gemachte Tabelle eintragen.



z. B. *kommen* → Sg. *Ich bin gekommen./ Du bist gekommen. / Er ist ...*

Verb	ICH	DU	ER SIE ES	WIR	IHR	SIE

b) Dann kreuze **vier beliebige Formen** aus der Tabelle an! Das sind deine Schiffe. Dein Gegenspieler darf es nicht sehen.

c) Das Spiel beginnt. Jeder sagt eine Form aus der Tabelle (z. B. *Wir sind gekommen.*). Falls man damit ein Schiff getroffen hat, kann man weiter spielen. Falls nicht, spielt der andere. Der erste, der alle Schiffe des Gegenspielers versenkt hat, ist der Gewinner!

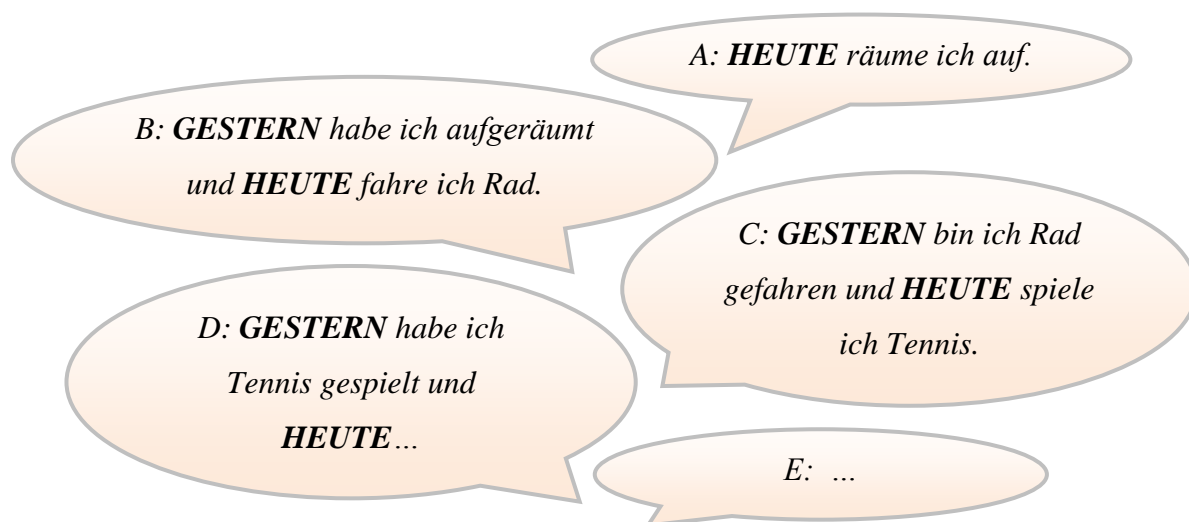
5.1.6 Gestern und heute⁷

Ziel: Gedächtnis durch Konzentration und Zuhören trainieren **Niveau:** (A1)-A2

Grammatik: Verbkonjugation im Perfekt und im Präsens **Dauer:** 5-10 Min.

Material: Ball

Aufgabe: Der Lehrer hat einen Ball und beginnt das Spiel mit einem Satz im Präsens (z. B. *Heute räume ich auf.*). Dann wirft er einem Schüler den Ball zu, dieser muss den Satz ins Perfekt umformulieren (→ *Gestern habe ich aufgeräumt.*) und sich einen neuen Satz im Präsens ausdenken (→ ... *und heute lerne ich Mathe.*). Dann wirft er den Ball weiter und der/die nächste ist an der Reihe ...



Anmerkung: Das Spiel endet, wenn alle Schüler in der Klasse zumindest einmal gesprochen haben.

⁷ Dieses Spiel wurde von der Aktivität „GESTERN – HEUTE – MORGEN“ inspiriert, die in einer methodischen Broschüre des Koordinierungszentrums Tandem vorgestellt wurde. Man kann sie online auf der Webseite herunterladen <https://tandem-org.eu/app/publikace/upload/fields/80_1086194348_nemcina-nekouse-metodicka-brozura-2017.pdf> [abgerufen am 25. 06. 2019].

5.1.7 Hans und seine Pläne – Er möchte...

Ziel: Gedächtnis trainieren, den anderen zuhören/helfen

Niveau: (A1)-A2

Grammatik: Konjugation des Verbs „möchten“ im Präsens

Dauer: 5-10 Min.

Material: keins

Aufgabe: Der Lehrer beginnt das Spiel mit einem Satz „Heute hat Hans viele Pläne ... Er möchte ...“ und ergänzt eine Aktivität (z. B. „... Er möchte Fußball spielen.“). Danach muss jemand den Satz wiederholen und eigene Idee hinzufügen.



Bemerkung: Das Spiel endet, wenn alle Schüler in der Klasse zumindest einmal gesprochen haben. Falls jemand einen Teil der Geschichte vergessen hat, können die anderen Mitschüler das Gesagte pantomimisch zeigen und dem Sprechenden helfen.

VORSICHT: das Verb „möchten“ + Infinitiv:

z. B. Ich **möchte** eine Suppe **kochen**.

Sg.:	1. Ich möchte ...	Pl.: 1. Wir möchten ...
	2. Du möchtest ...	2. Ihr möchtet ...
	3. Er/sie/es möchte ...	3. Sie möchten ...

5.1.8 Sag es, mal es oder zeig es!⁸

Ziel: kommunikative Kompetenz und Kooperation üben

Niveau: (A1)-A2

Grammatik: vollständige Sätze bilden, Fragestellung

Dauer: 10-15 Min.

Material: Blatt Papier und Stift, Zettel mit den Begriffen

Aufgabe: Bildet Gruppen zu dritt. Jeder aus der Gruppe zieht einen Zettel, auf dem drei Begriffe in drei Kategorien stehen. Die Aufgabe ist, den anderen die Begriffe: 1) mündlich zu beschreiben (ohne das Wort oder den Wortstamm zu sagen), 2) zu malen, 3) pantomimisch zeigen. Die anderen raten und für jedes erratene Wort bekommt man einen Punkt. Wenn sich alle in der Gruppe dreimal abgewechselt haben, zählt man die Punkte zusammen – derjenige mit der größten Punktzahl ist der Gewinner!

1) Sag: s HAUS 2) Mal: e KAMERA 3) Zeig: RAD FAHREN	1) Sag: s ZIMMER 2) Mal: e MAUS 3) Zeig: TELEFONIEREN	1) Sag: s HANDY 2) Mal: e LAMPE 3) Zeig: SCHREIBEN
1) Sag: e SCHULE 2) Mal: e LIEBE 3) Zeig: LERNEN	1) Sag: e TASCHE 2) Mal: r STUHL 3) Zeig: SCHWIMMEN	1) Sag: e TASSE 2) Mal: r BALKON 3) Zeig: SCHLAFEN
1) Sag: r COMPUTER 2) Mal: e TORTE 3) Zeig: WANDERN	1) Sag: r JUNGE 2) Mal: s GLÜCK 3) Zeig: TRINKEN	1) Sag: r HUND 2) Mal: s GESCHÄFT 3) Zeig: KOCHEN
1) Sag: e FERIEN 2) Mal: s BILD 3) Zeig: SPRINGEN	1) Sag: e GESCHWISTER 2) Mal: s BUCH 3) Zeig: LESEN	1) Sag: e HOBBYS 2) Mal: s MÄDCHEN 3) Zeig: ESSEN

⁸ Dieses Spiel wurde von Hladíks Spiel „Sag, mal, zeig“ inspiriert. (vgl. Hladík 2014: 37).

5.1.9 Die Bergsteiger⁹

Ziel: Kooperation im Paar üben

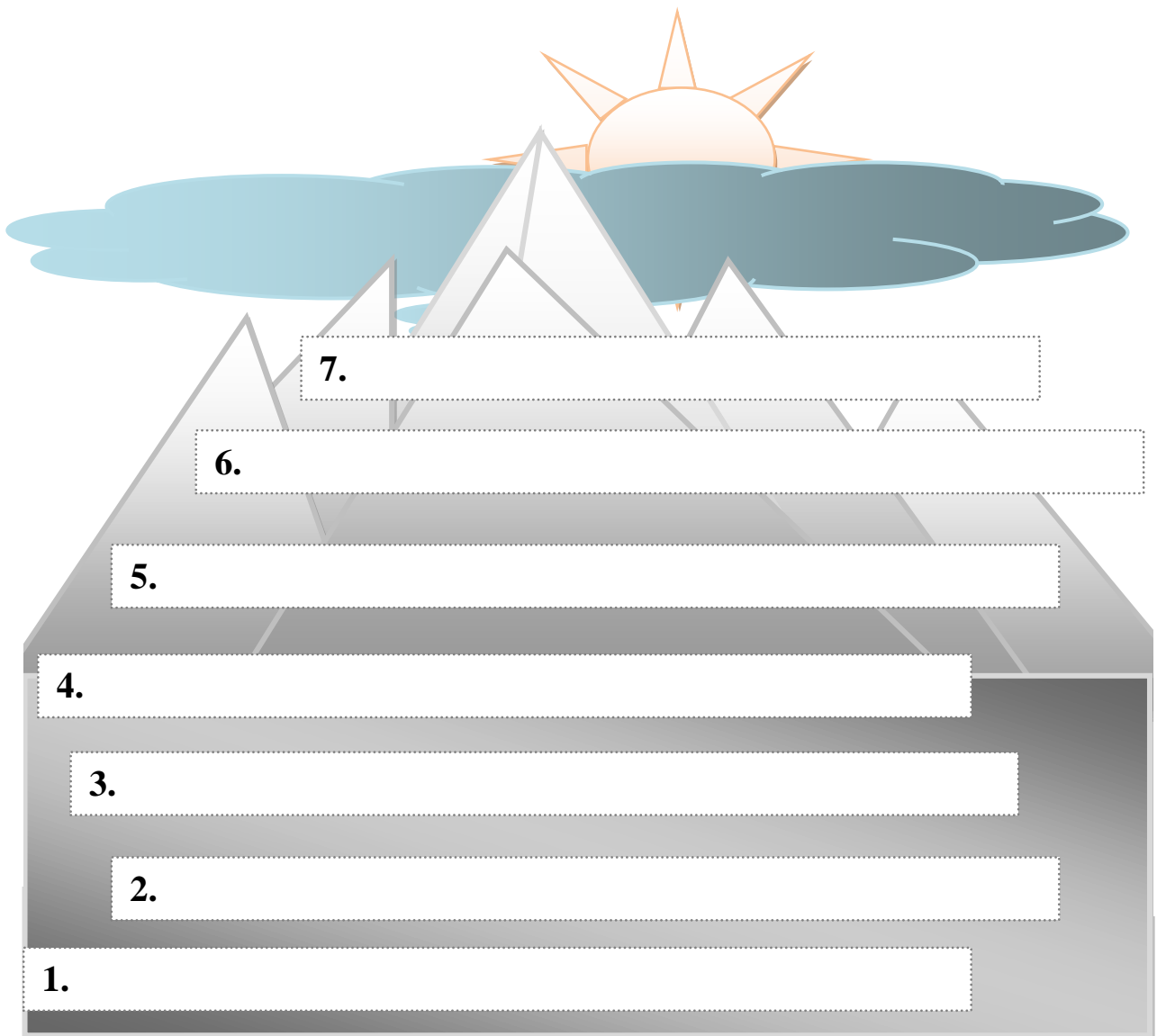
Niveau: A2

Grammatik: Konjugation der Modalverben

Dauer: 10-15 Min.

Material: Blatt Papier und Stift, Kopiervorlage

Aufgabe: Arbeitet zu zweit. Im Paar müsst ihr so schnell wie möglich einen Berg besteigen. Ihr hört jetzt tschechische Sätze, die ihr ins Deutsche übersetzen müsst. Falls ihr einige Sätze nicht wisst, lasst das Feld leer und wartet auf den nächsten Satz. Die ersten, die insgesamt 7 Sätze richtig übersetzt haben und damit den Berg bestiegen haben, gewinnen das Spiel!



⁹ Dieses Spiel wurde von dem Spiel „Bergsteiger“ von Hladík inspiriert. (vgl. Hladík 2014: 27).

Mögliche Sätze zur Übersetzung (für Lehrer)**Thema: Modalverben im Präsens**

1. *Heute möchte ich ins Kino gehen.*
2. *Darfst du am Samstag mit mir nach Prag fahren?*
3. *Wir sollen noch die Wohnung aufräumen.*
4. *Er möchte gerne ein neues Handy kaufen.*
5. *Kinder, könnt ihr schon schwimmen?*
6. *Du musst zu Hause bleiben und lernen.*
7. *Dein Vati kann sehr gut kochen.*
8. *(Am Mittwoch will ich unbedingt ins Café gehen.)*
9. *(Möchtest du einmal Paris besuchen?)*
10. *(Dieses Schuljahr muss Petr viel lernen.)*

Mögliche Sätze zur Übersetzung (für Lehrer)**Thema: Modalverben im Präteritum**

1. *Gestern wollte ich ins Kino gehen.*
2. *Warum durftest du am Samstag nicht nach Prag fahren?*
3. *Wir sollten noch die Wohnung aufräumen.*
4. *Er wollte gerne ein neues Handy kaufen.*
5. *Kinder, konntet ihr vor einem Jahr schwimmen?*
6. *Du musstest zu Hause bleiben und lernen.*
7. *Dein Vati konnte sehr gut kochen.*
8. *(Am Mittwoch wollte ich unbedingt ins Café gehen.)*
9. *(Wolltest du einmal Paris besuchen?)*
10. *(Letztes Schuljahr musste Petr viel lernen.)¹⁰*

¹⁰ Bei diesem Spiel kann der Lehrer mit beliebigen grammatischen Phänomenen arbeiten, z. B. die ganzen Sätze im Präsens bzw. in der Vergangenheit übersetzen, die einzelnen Vokabeln abprüfen oder verschiedene Wissensfragen zu bestimmten Themenbereichen stellen usw.

5.1.10 Bingo

Ziel: Konzentration üben

Niveau: (A1)-A2

Grammatik: Verbkonjugation (im Präsens oder im Perfekt)

Dauer: 10-15 Min.

Material: Blatt Papier und Stift

Aufgabe: a) Denke dir mit deinen Mitschüler zusammen 15 Verben aus und schreib sie an die Tafel (z. B. Verben mit trennbaren/untrennbaren Präfixen, unregelmäßige Verben im Perfekt).

b) Dann bereite eine Tabelle vor (mit 3 Spalten und 3 Zeilen → insgesamt 9 Felder) und trage in die Tabelle beliebige Verbformen mit dem Personalpronomen ein (z. B. *Ich fange an./ Er bereitet sich vor./ Wir besuchen.*)

c) Der Lehrer sagt dann konkrete Verbformen und der erste, der 3 Verbformen in der Reihe verbunden hat (waagrecht, senkrecht, quer), ruft BINGO und gewinnt das Spiel.

Ihr lest vor.	<i>Wir besuchen.</i>	<i>Er fährt zurück.</i>
<i>Er fährt.</i>	Er räumt auf.	<i>Sie fängt an.</i>
<i>Du denkst nach.</i>	<i>Er steht auf.</i>	Ich erzähle.

Beispiel – Der Lehrer sagt:

„Ich stehe auf.“

→ „Er räumt auf.“

→ „Ich erzähle.“

→ „Du fängst an.“

→ „Ihr lest vor.“ ...



„BINGO!“

5.1.11 Eine Bildgeschichte

Ziel: kreative Geschichten bilden, in der Gruppe kooperieren

Niveau: A2

Grammatik: Verbkonjugation, Textkohärenz

Dauer: 15-20 Min.

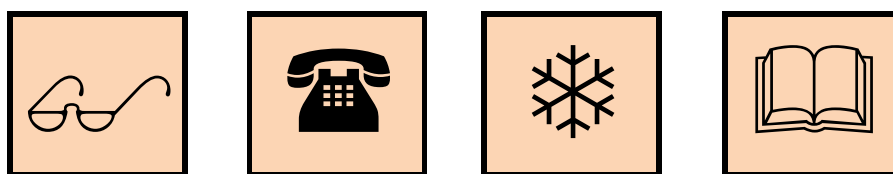
Material: Kopiervorlage mit Bildern/Symbolen

Aufgabe: Bildet kleine Gruppen zu viert. Jede Gruppe bekommt 4 Bilder/Symbole. Eure Aufgabe ist, die Bilder/Symbole in beliebiger Reihenfolge zu ordnen und euch eine kurze kreative Geschichte auszudenken und zu notieren. Sie sollte in der Vergangenheit handeln. Wenn alle Gruppen fertig sind, wird die kreativste Geschichte ausgewählt.

VARIANTE A: Bilder¹¹



VARIANTE B: Symbole



¹¹ Die Bilder wurden von folgenden Webseiten übernommen [abgerufen am 25. 06. 2019]:

Der Papagei: <<https://pixabay.com/cs/photos/zv%C3%AD%C5%99e-ara-macao-zob%C3%A1k-pt%C3%A1k-barevn%C3%A9-84485/>>

Der Zug: <<https://pixabay.com/cs/photos/lokomotiva-diesel-rusko-vlak-60539/>>

Das Geschäft: <<https://pixabay.com/cs/photos/nakupov%C3%A1n%C3%AD-obchodn%C3%AD-maloobchodn%C3%AD-2613984/>>

Die Torte: <<https://pixabay.com/cs/photos/dort-snadn%C3%A1-v%C4%9Bc-recept-kus-1971556/>>

5.1.12 Ein Würfelspiel: Wer, was, warum?

Ziel: kreative Sätze bilden, in der Gruppe kooperieren

Niveau: A2

Grammatik: Verbkonjugation, Nebensätze

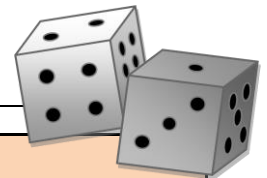
Dauer: 10-15 Min.

Material: Kopiervorlage mit Wörterliste, Stift, Würfel

Aufgabe: a) Bildet kleine Gruppen zu dritt oder zu viert. Jede Gruppe bekommt einen Würfel und eine Kopiervorlage mit deiner Wörterliste. Das Ziel des Spieles ist, den Würfel zweimal zu werfen und entsprechend der geworfenen Zahl Sätze aus der Wörterliste zu bilden. Der erste Würfelwurf gibt die Person des Satzes an (1. WER?), der zweite die Tätigkeit (2. WAS?).

b) Danach muss man die Sätze kreativ mit einem Nebensatz ergänzen (3. WARUM?). Jede Gruppe muss mindestens kreative 5 Sätze bilden. Dann wird der kreativste Satz in der Klasse ausgewählt.

VARIANTE A:



1) WER?		2) WAS?	
1	r SCHÜLER	1	ins Gebirge fahren
2	r FREUND	2	die Tanzschule besuchen
3	e NACHBARIN	3	die Wohnung aufräumen
4	r BRUDER	4	ins Kino gehen
5	e LEHRERIN	5	das Handy zu Hause vergessen
6	s MÄDCHEN	6	interessante Fotos machen

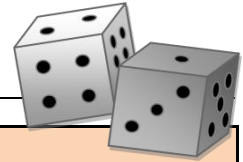


3) WARUM?

z. B. erster Wurf „5“ + zweiter Wurf „2“: Die Lehrerin besucht die Tanzschule, weil ...

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

VARIANTE B:



WER?		WAS?	
1	e VERKÄUFERIN	1	das Mittagessen kochen
2	r VATI	2	ein spannendes Buch lesen
3	e OMA	3	laut Musik hören
4	r EHEMANN	4	einen Ausflug machen
5	r BUSFAHRER	5	nichts tun
6	e TANTE	6	das Auto reparieren



3) WARUM?

z. B. erster Wurf „3“ + zweiter Wurf „1“: Die Oma kocht das Mittagessen, **weil ...**

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

VORSICHT: Nebensätze mit *weil*:

z.B.: Die Oma kocht das Mittagessen, weil sie Hunger hat.

→ Das Verb muss im Nebensatz am Ende des Satzes stehen.

z. B.: Die Lehrerin besucht die Tanzschule, weil sie etwas Neues lernen möchte.

→ Falls im Satz ein Modalverb und noch ein Vollverb stehen, ist das Modalverb am Ende des Satzes (und das Vollverb an der vorletzten Stelle).

5.1.13 Was passt zusammen?¹²

Ziel: kooperatives Handeln üben

Niveau: (A1)-A2

Grammatik: Partizip II mit Hilfsverb

Dauer: 10-15 Min.

Material: geschnittene Kopiervorlage

Aufgabe: Verbindet im Paar die Formen des Infinitivs mit dem passenden Partizip II, sodass ein Quadrat entsteht. Das schnellste Paar gewinnt!

<i>essen</i>	<i>arbeiten</i> <i>h. gearbeitet</i>	<i>hören</i>	<i>weggehen</i> <i>i. weggegangen</i>	<i>anrufen</i>	<i>kochen</i> <i>h. gekocht</i>
<i>h. gegessen</i>	<i>finden</i> <i>h. gefunden</i>	<i>h. gehört</i>	<i>spielen</i> <i>h. gespielt</i>	<i>h. anrufen</i>	<i>i. gegangen</i>
<i>fahren</i>	<i>schreiben</i>	<i>aufräumen</i>	<i>telefonieren</i> <i>h. telefoniert</i>	<i>kaufen</i>	
<i>i. gefahren</i>	<i>h. geschrieben</i>	<i>h. aufgeräumt</i>	<i>h. gekauft</i>		
<i>vergessen</i>	<i>lernen</i> <i>h. gelernt</i>	<i>malen</i>	<i>beginnen</i> <i>h. begonnen</i>	<i>schlafen</i> <i>h. geschlafen</i>	<i>sprechen</i>
<i>h. gegessen</i>	<i>h. gemalt</i>	<i>h. gehört</i>	<i>h. gesprochen</i>		
<i>machen</i>	<i>bleiben</i> <i>i. geblieben</i>	<i>suchen</i>	<i>arbeiten</i> <i>h. gearbeitet</i>	<i>reisen</i> <i>i. gereist</i>	<i>lieben</i>
<i>h. gemacht</i>	<i>h. gesucht</i>	<i>h. bezahlt</i>	<i>h. bezahlt</i>	<i>h. geliebt</i>	
<i>tanzen</i>	<i>kommen</i> <i>i. gekommen</i>	<i>trinken</i> <i>h. getrunken</i>			

¹² Dieses Spiel wurde von dem Spiel „Gegenteile“ von Hladik inspiriert. (vgl. Hladik 2014: 28f.).

Zusammenfassung der Arbeit

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigte sich mit der Rolle des Spiels im DaF-Unterricht in Bezug auf grammatische Schwierigkeitsbereiche bei Schülern an tschechischen Mittelschulen. Es wurden einige Ziele dieser Arbeit gesetzt, die sowohl im theoretischen Teil mithilfe der Fachliteratur als auch im praktischen Teil dank der Forschungsergebnisse aus den Mittelschulen erreicht wurden.

Der theoretische Teil bietet (anhand der Fachliteratur) eine kurze Darstellung und eine Beschreibung der Hauptbegriffe aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache, Theorie des Spiels und Grammatikvermittlung an. Im Anhang wurden Begleitmaterialien zu schwierigen Grammatikstrukturen und ihrer Vermittlung aus zwei Lehrwerken hinzugefügt, was als theoretische Basis für den kommenden praktischen Teil diente.

Im praktischen Teil der Arbeit wurde der aktuelle Stand an den Mittelschulen festgestellt, und zwar in Bezug auf ein bestimmtes grammatisches Phänomen. Dank einer kleinen Umfrage unter den Deutschlehrern wurden ein paar Schwierigkeitsbereiche gesammelt. Anschließend wurde das grammatische Phänomen der Verbkonjugation ausgewählt und für die darauf folgende Forschung angepasst. Die Forschung erfüllte das Ziel der Diagnose, welche bestimmten Probleme/Fehler sich bei den Schülern am häufigsten wiederholen – z. B. die falsche Konjugation des Verbs „*möchten*“ in der 3. Person Sg. im Präsens, der fehlerhafte Stammvokal bei den Verben „*anfangen, vergessen, bezahlen*“ in der 3. Person Sg. im Präsens und vor allem die Perfektbildung der starken Verben „*finden, schreiben, kommen, weggehen, bleiben*“. Die Forschungsergebnisse dienten als Ausgangspunkt für die vorgeschlagenen spielerischen Aktivitäten, die als Beitrag zur Verbesserung der Situation entworfen wurden.

Daraufhin wurde ein didaktisches Material mit Spielen zu diesem Schwierigkeitsbereich entworfen und in zwei Unterrichtseinheiten (einer Stunde am Gymnasium und einer Stunde in der Sprachschule) praktisch getestet. Es bestätigte sich, dass das Material im DaF-Unterricht passend genutzt werden kann und von den Schülern positiv bewertet wurde. Gleichzeitig wurde von ihnen der Wunsch geäußert, ähnliche Spiele öfter im Unterricht einzufügen. Diese didaktischen Materialien könnten den normalen DaF-Unterricht bereichern und die Schüler motivieren, wobei es wichtig ist, dass die

kommunikative und soziale Kompetenz der Schüler bei diesen Aktivitäten gefördert wird.

Am Anfang wurden drei Hypothesen aufgestellt, die teilweise bestätigt wurden. Die erste Hypothese, dass die Grammatikvermittlung einen großen Teil des Unterrichts einnimmt und für die Schüler meist schwierig und unattraktiv sei, hat sich zum größeren Teil bestätigt. Laut der Umfrage unter den Deutschlehrern nimmt die Grammatik ca. ein Drittel des Unterrichts ein und wird von den Schülern als unbeliebt und schwierig empfunden. Ein Drittel des Fremdsprachenunterrichts stellt vor dem Hintergrund der Tendenz zur Priorisierung der Kommunikationsfähigkeit – einen ziemlich großen Teil dar.

Mit der zweiten Hypothese wurde vermutet, welche grammatischen Bereiche im DaF-Unterricht als die schwierigsten und problematischsten bezeichnet werden könnten (die Deklination der Artikel, die Adjektivendungen und die Konjugation der starken Verben im Perfekt). Dies wurde in den Punkten der Verbkonjugation und Artikeldeklination bestätigt (für den Forschungsteil wurde jedoch nur die Verbkonjugation ausgewählt), die Adjektivendungen wurden von den befragten Lehrern nicht als die größten Schwierigkeitsbereiche genannt. Dagegen gaben die Lehrer noch folgende grammatische Erscheinungen an: die Wortfolge der Nebensätze, die Verwendung der Präpositionen und ihren Kasus sowie die Deklination der Substantive und Personalpronomina.

Die letzte, dritte Hypothese besagte schließlich, dass dank der Spiele die Lernmotivation und Aktivität der Schüler erhöht und die Atmosphäre in der Klasse positiv beeinflusst wird. Laut dem Feedback der Schüler (nach dem Ausprobieren der Spiele im Unterricht) schienen diese stärker motiviert zu sein. Die Aktivität der Schüler war adäquat, könnte aber höher sein. Eine positive Atmosphäre beim Spielen in der Klasse war sowohl am Gymnasium als auch in der Sprachschule zu spüren.

Zusammenfassend kann bemerkt werden, dass das Spiel nicht nur für kleine Kinder geeignet ist. Man kann es adäquat im Fremdsprachenunterricht bei Jugendlichen zur Wiederholung oder Festigung konkreter grammatischer Strukturen anwenden. Dabei wird auch ihre Kreativität, Kommunikation, Kooperation und Motivation gefördert und der Deutschunterricht attraktiver gemacht.

Resümee

The subject of this diploma thesis is the role of games focused on difficult grammar in German language on Czech secondary schools. Theoretical part describes the explanation of important terms in the field of German as a foreign language (DaF), analyses games and their function in teaching and the possibility of mediating grammar. Practical part describes results of research of secondary school students who were tested in the grammar of the verb forms (in present and past tense). With regard to the results of testing, the last part of the thesis introduces several games focused on the given grammar problems.

Literatur- und Quellenverzeichnis

Literatur

Allwright, Dick (1984): „The Importance of Interaction in Classroom Language Learning“, in: *Applied Linguistics*, 5/2, S. 156-171.

Bausch, Karl-Richard u. a. (Hrsg.) (2007): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Brinitzer, Michaela u. a. (2016): *DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Butzkamm, Wolfgang (1989): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: Von der Muttersprache zur Fremdsprache*, Tübingen: Francke Verlag.

Dauvillier, Christa/Lévy-Hillerich, Dorothea (2004): *Spiele im Deutschunterricht*, München: Langenscheidt.

Döring, Klaus W./Ritter-Mamczek, Betinna (1998): *Die Praxis der Weiterbildung*, Weinheim: Dt. Studienverlag.

Döring, Sabine (1997): *Lernen durch Spielen. Spielpädagogische Perspektiven institutionellen Lernens*, Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Dörnyei, Zoltán / Csizer, Kata (1998): „Ten Commandments for Motivating Language Learners: Results of an Empirical Study“, in: *Language Teaching Research*, 2, 3, S. 203-229.

Dudenredaktion (Hrsg.) (2009): *Duden. Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch*, Bd. 4, Mannheim: Dudenverlag.

Edmondson, Willis J. (1995): „Interaktion zwischen Fremdsprachenlehrer und -lerner.“ in: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke Verlag, S. 175-180.

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

Götz, Thomas/Frenzel, Anne C./Pekrun, Reinhard (2007): „Regulation von Langeweile im Unterricht. Was Schülerinnen und Schüler bei der „Windstille der Seele“ (nicht) tun“, in: *Unterrichtswissenschaft*, 35/4. S. 312-333.

Granzow-Emden, Matthias (2013): *Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten*, Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Grimm, Jakob/Grimm, Wilhelm (1983): *Deutsches Wörterbuch*. Leipzig: Hirzel.

Günther, Britta/Günther, Herbert (2005): *Frühe Fremdsprachen im Kindergarten*. Stuttgart: Klett.

Günther, Britta/Günther, Herbert (2007): *Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache. Eine Einführung*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Heimlich, Ulrich (2015): *Einführung in die Spielpädagogik*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Helbig, Gerhard u. a. (Hrsg.) (2001): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, Halbbd. 1, Berlin: Walter de Gruyter.

Hladík, Petr (2014): *111 her pro atraktivní výuku němčiny*, Praha: Grada.

Huneke, Hans-Werner/Steinig, Wolfgang (2013): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*, Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Kaehlbrandt, Roland (2007): „Deutsch – eine Sprache im Niedergang?“, in: *Zielsprache Deutsch*, 34–2, S.73-85.

Kilp, Elóide (2010): *Spiele für den Fremdsprachenunterricht. Aspekte einer Spielpädagogik*, Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Kleppin, Karin (1980): *Das Sprachlernspiel im Fremdsprachenunterricht, Untersuchungen zum Lehrer- und Lernerverhalten in Sprachlernspielen*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Kleppin, Karin (2003): „Sprach- und Sprachlernspiele“, in: Bausch u. a. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke Verlag, S. 263-266.

Koppensteiner, Jürgen (2001): *Literatur im DaF-Unterricht. Eine Einführung in produktiv-kreative Techniken*. Wien: ÖBV und HPT.

Krumm, Hans-Jürgen u. a. (Hrsg.) (2010): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Bd. 1, Berlin: Walter de Gruyter.

Motta, Giorgio u. a. (Hrsg.) (2016): *Direkt 1 neu. Němčina pro střední školy. Učebnice a pracovní sešit*, Praha: Ernst Klett Sprachen.

Piaget, Jean (1969): *Nachahmung, Spiel und Traum: Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde*, Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

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

Riemer, Claudia (2010): Motivation, in: Hallet, Wolfgang/ Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Seelze-Velber: Kallmeyer. (S. 168-172).

Rösler, Dietmar (2012): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*, Stuttgart: J. B. Metzler Verlag und Carl Ernst Poeschel Verlag.

Salomo, Dorothé/Mohr, Imke (2016): *DaF für Jugendliche. Deutsch Lehren Lernen*, München: Ernst Klett Sprachen.

Sander, Ilse u. a. (Hrsg.) (2012): *DaF kompakt A1-B1. Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene. Grammatik*, Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Sánchez, Juana/Sanz, Carlos/Dreke, Michael (1997): *Spielend Deutsch lernen. Interaktive Arbeitsblätter für Anfänger und Fortgeschrittene*, Berlin: Langenscheidt.

Stickel, Gerhard (2003): *Deutsch von außen. Institut für Deutsche Sprache Jahrbuch 2002*. Berlin: De Gruyter.

Storch, Günther (1999): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik*. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.

Internetquellen

Datenerhebung 2015. Deutsch als Fremdsprache weltweit. (2015): Auswärtiges Amt u. a. (Hg.), Berlin: Bonifatius. PDF-Datei, <<https://www.goethe.de/de/spr/eng/-dlz.html>> [abgerufen am 25. 06. 2019].

Duden online: <<http://www.duden.de/>> [abgerufen am 25. 6. 2019].

Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER):

<<http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/sprachniveau.php>> [abgerufen am 25. 06. 2019].

Koordinační centrum česko-německých výměn mládeže Tandem (Hg.) (2014): *Němčina nekouše. Motivace k výuce německého jazyka na základních školách prostřednictvím jazykové animace*. Tandem: Plzeň. PDF-Datei, <https://tandem-org.eu/app/publikace/upload/fields/80_1086194348_nemcina-nekouse-metodicka-brozura-2017.pdf> [abgerufen am 25. 06. 2019].

Kurz, Claudia (2019): *Es war einmal...*, derdieDaF Portal: Ernst Klett Sprachen, online verfügbar: <<https://www.derdiedaf.com/idee-des-tages/2019-06-23/kalender?r=1>> [abgerufen am 25. 6. 2019].

Výzkumný ústav pedagogický v Praze (Hg.) (2007): *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. RVP G*, Praha 2007. PDF-Datei, <<http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-gymnazia>> [abgerufen am 25. 06. 2019].

Einstufungstests (A2)

Berliner Platz 2 NEU, Klett [online], Ernst Klett Sprachen, <<http://einstufungstests.klett-sprachen.de/einstufung/index.php?questname=berliner-platz&questclass=A2>> [abgerufen am 25. 6. 2019].

DaF kompakt, Klett [online], Ernst Klett Sprachen, <https://www.klett-sprachen.de/daf-kompakt/r-1/67#reiter=mediathek&dl_niveau_str=A2&dl_kategorie=undefined> [abgerufen am 25. 6. 2019].

DaF leicht, Klett [online], Ernst Klett Sprachen, <https://www.klett-sprachen.de/daf-leicht/r-118/68#reiter=mediathek&dl_niveau_str=A2&dl_kategorie=48> [abgerufen am 25. 6. 2019].

Schritte international neu, Hueber [online], Hueber Verlag, <<https://www.hueber.de/schritte-international-neu/einstufungstest>> [abgerufen am 25. 6. 2019].

Super!, Hueber [online], Hueber Verlag, <<https://www.hueber.de/cz/super/einstufungstest>> [abgerufen am 25. 6. 2019].

Bilderquellen

Der Papagei: <<https://pixabay.com/cs/photos/zv%C3%AD%C5%99e-ara-macao-zob%C3%A1k-pt%C3%A1k-barevn%C3%A9-84485/>> [abgerufen am 25. 06. 2019].

Der Zug: <<https://pixabay.com/cs/photos/lokomotiva-diesel-rusko-vlak-60539/>> [abgerufen am 25. 06. 2019].

Das Geschäft: <<https://pixabay.com/cs/photos/nakupov%C3%A1n%C3%AD-obchodn%C3%AD-maloobchodn%C3%AD-2613984/>> [abgerufen am 25. 06. 2019].

Die Torte: <<https://pixabay.com/cs/photos/dort-snadn%C3%A1-v%C4%9Bc-recept-kus-1971556/>> [abgerufen am 25. 06. 2019].

Diagramm- und Tabellenverzeichnis

Tabellen

Tabelle Nr. 1	Übersicht der Gliederung der Grundfertigkeiten	13
Tabelle Nr. 2	Erhebungsdaten 2000-15 mit der Zahl der Deutschlernenden.....	17

Streifendiagramme

Streifendiagramm Nr. 1	Das Verb „essen“ im Präsens	40
Streifendiagramm Nr. 2	Das Verb „fahren“ im Präsens.....	40
Streifendiagramm Nr. 3	Das Verb „können“ im Präsens.....	41
Streifendiagramm Nr. 4	Das Verb „möchten“ im Präsens.....	41
Streifendiagramm Nr. 5	Das Verb „dürfen“ im Präsens.....	42
Streifendiagramm Nr. 6	Das Verb „müssen+Infinitiv des Vollverbs“ im Präsens...42	
Streifendiagramm Nr. 7	Das Verb „arbeiten“ im Präsens.....	43
Streifendiagramm Nr. 8	Das Verb „finden“ im Präsens.....	43
Streifendiagramm Nr. 9	Das Verb „bezahlen“ im Präsens.....	44
Streifendiagramm Nr. 10	Das Verb „anrufen“ im Präsens.....	44
Streifendiagramm Nr. 11	Das Verb „vergessen“ im Präsens.....	45
Streifendiagramm Nr. 12	Das Verb „sich entschuldigen“ im Präsens.....	45
Streifendiagramm Nr. 13	Das Verb „aufräumen“ im Präsens.....	46
Streifendiagramm Nr. 14	Das Verb „anfangen“ im Präsens.....	46

Streifendiagramm Nr. 15	1. Teil – Konjugation der Verben im Präsens nach dem Erfolgsgrad der Schüler.....55
Streifendiagramm Nr. 16	2. Teil – Die Konjugation der trennbaren/untrennbaren Verben nach dem Erfolgsgrad der Schüler.....55
Streifendiagramm Nr. 17	3. Teil – Die regelmäßigen/unregelmäßigen Verben im Perfekt nach dem Erfolgsgrad der Schüler.....56

Kreisdiagramme

Kreisdiagramm Nr. 1	Das Verb „lernen“ im Perfekt..... 47
Kreisdiagramm Nr. 2	Das Verb „machen“ im Perfekt..... 48
Kreisdiagramm Nr. 3	Das Verb „schreiben“ im Perfekt..... 48
Kreisdiagramm Nr. 4	Das Verb „telefonieren“ im Perfekt..... 49
Kreisdiagramm Nr. 5	Das Verb „hören“ im Perfekt..... 49
Kreisdiagramm Nr. 6	Das Verb „gehen“ im Perfekt.....50
Kreisdiagramm Nr. 7	Das Verb „suchen“ im Perfekt..... 50
Kreisdiagramm Nr. 8	Das Verb „finden“ im Perfekt..... 51
Kreisdiagramm Nr. 9	Das Verb „weggehen“ im Perfekt..... 51
Kreisdiagramm Nr. 10	Das Verb „bleiben“ im Perfekt..... 52
Kreisdiagramm Nr. 11	Das Verb „kaufen“ im Perfekt.....53
Kreisdiagramm Nr. 12	Das Verb „kommen“ im Perfekt.....53
Kreisdiagramm Nr. 13	Das Verb „sprechen“ im Perfekt..... 54

Anhangsverzeichnis

Anhang I	Beschreibung der Gemeinsamen Referenzniveaus (GER)
Anhang II	Das Inhaltsverzeichnis des Lehrwerks „direkt 1 <i>neu</i> “ mit der Grammatikprogression (Lektion 6-10, S.6)
Anhang III	Die Grammatik-Übersicht im Lehrwerk „direkt 1 <i>neu</i> “ – Verbkonjugation im Präsens und im Perfekt (S. 133)
Anhang IV	Die Grammatikvermittlung des Perfekts im Lehrwerk „direkt 1 <i>neu</i> “ (10. Lektion, S. 118)
Anhang V	Die Grammatikvermittlung des Perfekts und der Wortstellung in der Grammatik „DaF kompakt A1-B1“ (S. 10)
Anhang VI	Die Grammatikvermittlung der trennbaren und untrennbaren Verben in der Grammatik „DaF kompakt A1-B1“ (S. 13)
Anhang VII	Das Muster des Tests – Konjugation der Verben (2 Seiten)
Anhang VIII	Ein ausgefüllter und korrigierter Test einer Schülerin (2 Seiten)
Anhang IX	Richtige Lösungen der Spiele

Anhang

Anhang I: Beschreibung der Gemeinsamen Referenzniveaus (GER)¹³

A1	Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben - und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.
A2	Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.
B1	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.
B2	Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.
C1	Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.
C2	Kann praktisch alles, was er / sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.

¹³ zit. n. der Webseite „Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER)“:
<<http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/sprachniveau.php>> [abgerufen am 25. 06. 2019]

Anhang II: Das Inhaltsverzeichnis des Lehrwerks „direkt 1 neu“ mit der Grammatikprogression (Lektion 6-10, S. 6)

O B S A H			
LEKTION 6	Typische und untypische Tagesabläufe	65	Blitz-Grammatik 72
	6A Aus dem Leben von Denisa	66	● Slovesa s předponou odlučitelnou a neodlučitelnou
	6B Unsere Freunde und ihre Freizeitaktivitäten	70	● Slovesa s odlučitelnou předponou ve větě
	6C Verabredung	71	● Určení času (1)
			● Předložky se 4. pádem
			● Osobní zájmena ve 4. pádě
			● Tázací zájmeno <i>Wer?</i>
			● <i>zu Hause</i> nebo <i>nach Hause</i>
	Arbeitsbuch	182	
LEKTION 7	Freunde & Freundinnen	75	Blitz-Grammatik 82
	7A Meine Clique	76	● Přítomný čas nepravidelných sloves (3)
	7B Beziehungen unter Freunden	79	● 3. pád
	7C Im Privatbesitz	81	● Přivlastňovací zájmena ve 3. pádě
			● Osobní zájmena ve 3. pádě
			● Tázací zájmeno <i>Wer?</i>
			● 2. pád jmen vlastních
	Arbeitsbuch	190	
LEKTION 8	Geschäfte, Lokale, Treffpunkte	85	Blitz-Grammatik 94
	8A Abgemacht	86	● Předložky se 3. pádem
	8B Wo kauft man was?	88	● Předložky <i>in</i> a <i>auf</i> se 3. a 4. pádem
	8C Ausgehen	90	● Určení času (2)
			● Řadové číslovky
	Arbeitsbuch	196	
LEKTION 9	Unsere Stadt..., unser Haus...	97	Blitz-Grammatik 106
	9A Herzlich willkommen in Lindau!	98	● Přítomný čas sloves <i>liegen, stehen</i>
	9B Im Stadtzentrum	100	● Sloveso <i>wissen</i>
	9C Mein Zuhause	103	● Předložky se 3. a 4. pádem (2)
			● Předložky pro popis cesty
	Arbeitsbuch	202	
LEKTION 10	Schule und danach	109	Blitz-Grammatik 118
	10A Unser Schultag	110	● Minulý čas - préteritum
	10B Unsere Erlebnisse in Passau	112	● Minulý čas - perfektum
	10C Unser Abreisetag	114	● Pomocná slovesa <i>haben</i> a <i>sein</i>
			● Minulý čas pomocných sloves
			● Příslůvečná určení času
	Arbeitsbuch	210	
	(ABI-)Fertigkeitstraining		Wie weit bist du jetzt? (Test zur Selbstbewertung) 218
	● Hörverstehen	122	Wie weit bist du jetzt? (Lösungen) 222
	● Leseverstehen	123	Portfolio 223
	● Schreiben	125	Wortlisten zu den Lektionen 227
	● Sprechen	127	
	Grammatik-Übersicht	129	

Anhang III: Die Grammatik-Übersicht im Lehrwerk „direkt 1 neu“ –
Verbkonjugation im Präsens und im Perfekt (S. 133)

GRAMMATIK - ÜBERSICHT			
4. Slovesa			
• PLNOVÝZNAMOVÁ SLOVESA – PŘÍTOMNÝ ČAS			
<i>Pravidelná slovesa</i>			
	lernen	arbeiten	heißen
ich	lern e	arbeit e	heiß e
du	lern st	arbeit est	heiß t
er, sie, es	lern t	arbeit et	heiß t
wir	lern en	arbeit en	heiß en
ihr	lern t	arbeit et	heiß t
sie, Sie	lern en	arbeit en	heiß en
<i>Nepravidelná slovesa</i>			
	sprechen	lesen	fahren
	e-i	e-ie	a-ä
ich	spre ch e	lese	fah r e
du	spr ich st	lie st	fä h rst
er, sie, es	spr ich t	lie st	fä h rt
wir	spre ch en	lese n	fah r en
ihr	spr ech t	lest	fah r t
sie, Sie	spre ch en	lese n	fah r en
• PLNOVÝZNAMOVÁ SLOVESA – MINULÝ ČAS (PERFEKTUM)			
<i>Pravidelná slovesa</i>			
	machen	lernen	spielen
ich	habe gemacht	habe gelernt	habe gespielt
du	hast gemacht	hast gelernt	hast gespielt
er, sie, es	hat gemacht	hat gelernt	hat gespielt
wir	haben gemacht	haben gelernt	haben gespielt
ihr	habt gemacht	habt gelernt	habt gespielt
sie, Sie	haben gemacht	haben gelernt	haben gespielt
<i>Nepravidelná slovesa</i>			
	sprechen	lesen	fahren
<i>pomocné sloveso</i>	<i>haben</i>	<i>haben</i>	<i>sein</i>
ich	habe gesprochen	habe gelesen	bin gefahren
du	hast gesprochen	hast gelesen	bist gefahren
er, sie, es	hat gesprochen	hat gelesen	ist gefahren
wir	haben gesprochen	haben gelesen	sind gefahren
ihr	habt gesprochen	habt gelesen	seid gefahren
sie, Sie	haben gesprochen	haben gelesen	sind gefahren

Anhang IV: Die Grammatikvermittlung des Perfekts im Lehrwerk „direkt 1 neu“ (10. Lektion, S. 118)

II. Minulý čas - perfektum

Perfektum je složený minulý čas, který sestává ze dvou částí: pomocného slovesa (*haben* nebo *sein*), které se časuje, a přičestí minulého (participia perfekta), jehož tvar se nemění a v hlavní větě stojí na konci.

Slovesa pravidelná

- Die Schüler der Klasse 2A haben Deutsch **gelernt**.
- Die Eltern haben mir einen Computer **gekauft**.

Přičestí minulé u sloves pravidelných (slabých) se tvoří pomocí předpony **ge-** a přípony **-t**.
machen ▶ **gemacht**

Slovesa nepravidelná

- Die Klasse 2A ist nach Hildesheim **gefahren**.
- Sie haben viel **gesehen**.

Přičestí minulé u sloves nepravidelných (silných) se tvoří pomocí předpony **ge-** a přípony **-en**.
lesen ▶ **gelesen**

Zapamatujte si!

Často zde dochází navíc ke změně kmenové samohlásky:
werden ▶ **geworden**
sprechen ▶ **gesprochen**

Všimněte si!

Přičestí minulé nepravidelných sloves je třeba naučit se vždy nazpaměť!

III. Pomocná slovesa *haben* a *sein*

Perfektum většiny sloves tvoří pomocné sloveso **haben** a přičestí minulé.

- ich **habe** **gelernt**
- ich **habe** mit Markus **gesprochen**

Menší část sloves používá v perfektu pomocné sloveso **sein** – jedná se o slovesa vyjadřující pohyb nebo změnu stavu:

- ich **bin** **gefahren**
- ich **bin** **gekommen**
- ich **bin** **gegangen**

Dále slovesa *bleiben* a *sein*:

- ich **bin** zu Hause **geblieben**
- ich **bin** in Spanien **gewesen**

IV. Minulý čas pomocných sloves

Minulý čas (perfektum) pomocných sloves *sein*, *haben* a *werden* se tvoří takto:

sein ▶ **ich bin gewesen**
haben ▶ **ich habe gehabt**
werden ▶ **ich bin geworden**

Anhang V: Die Grammatikvermittlung des Perfekts und der Wortstellung in der Grammatik „DaF kompakt A1-B1“ (S. 10)

Unregelmäßige Verben L: 5

- Partizip Perfekt der unregelmäßigen Verben: Vorsilbe „ge-“ und Endung „-en“.
- Bei unregelmäßigen Verben gibt es oft einen Vokalwechsel.

	lesen	finden	treffen	gehen
ich	habe gelesen	habe gefunden	habe getroffen	bin gegangen
du	hast gelesen	hast gefunden	hast getroffen	bist gegangen
er/ sie/ es	hat gelesen	hat gefunden	hat getroffen	ist gegangen
wir	haben gelesen	haben gefunden	haben getroffen	sind gegangen
ihr	habt gelesen	habt gefunden	habt getroffen	seid gegangen
sie/ Sie	haben gelesen	haben gefunden	haben getroffen	sind gegangen

Wortstellung L: 4, 11

„haben“ und „sein“ stehen auf Position 2, das Partizip Perfekt steht am Satzende.

	Position 2		Satzende
Ich	habe	die 21,1 Kilometer in 1:25:41 Stunden	geschafft.
Beate Langer	ist	schon beim „Ironman“	gestartet.

Im Nebensatz stehen „haben“ und „sein“ am Satzende nach dem Partizip Perfekt.

Hauptsatz		Nebensatz	
Ich freue mich,	weil	ich die 21,1 km in 1:25:41 Stunden	geschafft habe.
Beate Langer ist stolz,	weil	sie schon beim „Ironman“	gestartet ist.

Anhang VI: Die Grammatikvermittlung der trennbaren und untrennbaren Verben in der Grammatik „DaF kompakt A1-B1“ (S. 13)

2.6 Trennbare und untrennbare Verben

Verben mit trennbaren Vorsilben L: 5

- Bei Verben mit trennbaren Vorsilben liegt der Akzent immer auf der Vorsilbe.
- Das Verb steht auf Position 2 und die Vorsilbe steht am Satzende.

		Position 2		Satzende
anrufen	Ich	rufe	dich	an.
wegfahren	Morgen	fährst	du	weg.
mitkommen	Leider	kommen	wir nicht	mit.

- Wenn das Verb mit einem Modalverb oder im Futur I steht, bleibt die Vorsilbe am Verb.
- Der Infinitiv steht am Satzende.

	Position 2		Satzende
Ich	will	dich	anrufen.
Ich	werde	dich	anrufen.

- Bei Verben mit trennbaren Vorsilben steht im Partizip Perfekt das „ge-“ zwischen der Vorsilbe und dem Verb.
z. B. Ich habe Sie jetzt schon so oft **angerufen**. Leider haben Sie nicht **zurückgerufen**.
- Das Hilfsverb „haben“ oder „sein“ steht im Perfekt und Plusquamperfekt auf Position 2, das Partizip Perfekt am Satzende.

	Position 2		Satzende
Ich	habe	dich	angerufen.
Ich	hatte	dich	angerufen.

Verben mit untrennbaren Vorsilben L: 5

- Bei Verben mit untrennbaren Vorsilben liegt der Akzent immer auf dem Wortstamm.
- Die Vorsilbe bleibt bei diesen Verben am Verb.
- Verben mit untrennbaren Vorsilben haben im Perfekt kein „ge-“.
z. B. Ich habe Leon am Sonntag **besucht**. Oliver hat Sarah nicht **erreicht**.

	Position 2		Satzende
Ich	besuche	Leon am Sonntag.	
Ich	habe	Leon am Sonntag	besucht.
Ich	will	Leon am Sonntag	besuchen.

Untrennbare Vorsilben:

- be-: z. B. besuchen
- emp-: z. B. empfehlen
- ent-: z. B. entscheiden
- er-: z. B. erreichen
- ge-: z. B. gehören
- miss-: z. B. misstrauen
- ver-: z. B. vergessen
- zer-: z. B. zerbrechen

Anhang VII: Das Muster des Tests – Konjugation der Verben (2 Seiten)

TEST: KONJUGATION DER VERBEN

Jsem studentkou ZČU v Plzni a chtěla bych Vás požádat o vyplnění krátkého testu, který je zaměřen na užití gramatických slovesných struktur v německém jazyce.

Vyhodnocení a výsledky testu budou zveřejněny pouze v rámci mé diplomové práce. Test je anonymní. Poprosím Vás pouze o vyplnění názvu Vaší školy, ročníku studia, pohlaví a Vašeho věku.

Děkuji Vám za vyplnění!

Bc. Jana Kocandová (KNJ, FPE, ZČU v Plzni)

VAŠE ZÁKLADNÍ ÚDAJE

Název školy: _____ Ročník: _____

Pohlaví: muž žena Věk: _____

POKYNY K VYPLNĚNÍ:

Test se skládá ze tří částí. U uzavřených úkolů s možností kroužkování odpovědi je **vždy jen jedna** odpověď správná.

I. ČÁST: Vyber (vždy jen jednu) správnou odpověď (a-d) a zakroužkuj ji.

1. Was _____ du heute zum Mittagessen? Spaghetti oder Schnitzel mit Kartoffeln?

- a) esse b) esst
c) ist d) isst

2. Mein Vati _____ am Wochenende in die Schweiz, um meine Oma zu besuchen.

- a) fahren b) fährt
c) fahrt d) fahr

3. Ich habe meine Jacke zu Hause vergessen. _____ ich mir bitte deine leihen?

- a) könne b) könnt
c) kann d) kannte

4. Eva _____ gerne für heute Abend einen Tisch reservieren.

- a) möchte b) möchtet
c) mochten d) möchtet

5. Ich weiß, dass es schon spät ist, aber _____ ich trotzdem noch kurz draußen spielen?

- a) dürfen b) darfe
c) darf d) dürftest

6. Die Arbeiter _____ auch am Samstag zur Arbeit _____.

- a) muss ... gehen b) müsst ... gegangen
c) müssen ... gehen d) müssen ... gegangen

7. Du _____ schon den ganzen Tag, mach doch auch eine Pause!

- a) arbeiten b) arbeitest
c) arbeist d) arbeit

8. Ihr habt drei Jahre in Prag gelebt. Welche Stadtteile _____ ihr am schönsten?

- a) finden b) findest
c) findet d) findet

II. ČÁST: Vyber (vždy jen jednu) správnou odpověď (a-d) a zakroužkuj ji.

1. a) Unser Vater bezahlt immer für das Essen im Restaurant.
b) Unser Vater zahlt immer für das Essen im Restaurant be.
c) Unser Vater bezahlt immer für das Essen im Restaurant.
d) Unser Vater bezahlt immer für das Essen im Restaurant.
2. a) Wer ruft mich jetzt an?
b) Wer anruft mich jetzt?
c) Wer rufst mich jetzt an?
d) Wer rufen mich jetzt an?
3. a) Du vergisst oft deine Sachen zu Hause.
b) Du vergesst oft deine Sachen zu Hause.
c) Du vergisst oft deine Sachen zu Hause.
d) Du gisst oft deine Sachen zu Hause ver.
4. a) Wir entschuldigt uns für die kleine Verspätung.
b) Wir schuldigen uns für die kleine Verspätung ent.
c) Wir entschuldigen für die kleine Verspätung.
d) Wir entschuldigen uns für die kleine Verspätung.
5. a) Er aufräumt sein Zimmer einmal pro Woche.
b) Er räumt sein Zimmer einmal pro Woche auf.
c) Er aufräumt sein Zimmer einmal pro Woche.
d) Er raumt sein Zimmer einmal pro Woche auf.
6. a) Frau Bauer fangt mit der Arbeit um 7 Uhr an.
b) Frau Bauer fängt mit der Arbeit um 7 Uhr an.
c) Frau Bauer anfängt mit der Arbeit um 7 Uhr.
d) Frau Bauer anfangt mit der Arbeit um 7 Uhr.

III. ČÁST: Tvoř věty v perfektu. Doplň do textu správnou formu pomocného slovesa (SEIN/HABEN) a přičestí minulého. (z. B. Ich habe eine Torte gekauft.)

1. Am Freitag _____ Till mit seiner Schwester Eva _____ (lernen). 2. Eva und Till _____ viele Hausaufgaben _____ (machen). 3. Eva _____ noch einen Aufsatz _____ (schreiben). 4. Nach 2 Stunden _____ die Geschwister mit ihrem Mitschüler Jakob über WhatsApp _____ (telefonieren). 5. Till _____ dann Musik _____ (hören) und Eva _____ zum Shoppen _____ (gehen). 6. Eva _____ ein blaues T-Shirt _____ (suchen), aber sie _____ es im Geschäft nicht _____ (finden). 7. Trotzdem _____ sie nicht _____ (weggehen), aber _____ dort _____ (bleiben). 8. Schließlich _____ sie einen schönen blauen Rock _____ (kaufen). 9. Sie _____ erst am Abend nach Hause _____ (kommen). 10. Am Abend _____ Eva noch kurz mit ihrer Freundin Saskia _____ (sprechen).

Anhang VIII: Ein ausgefüllter und korrigierter Test einer Schülerin (2 Seiten)

TEST: KONJUGATION DER VERBEN

Jsem studentkou ZČU v Plzni a chtěla bych Vás požádat o vyplnění krátkého testu, který je zaměřen na užití gramatických slovesných struktur v německém jazyce.

Vyhodnocení a výsledky testu budou zveřejněny pouze v rámci mé diplomové práce. Test je anonymní. Poprosím Vás pouze o vyplnění názvu Vaší školy, ročníku studia, pohlaví a Vašeho věku.

Děkuji Vám za vyplnění!

Bc. Jana Kocandová (KNJ, FPE, ZČU v Plzni)

VAŠE ZÁKLADNÍ ÚDAJE

Název školy:

Plzeň

Ročník: 3

Pohlaví: muž žena

Věk: 17

POKYNY K VYPLNĚNÍ:

Test se skládá ze tří částí. U uzavřených úkolů s možností kroužkování odpovědi je **vždy jen jedna** odpověď správná.

I. ČÁST: Vyber (vždy jen jednu) správnou odpověď (a-d) a zakroužkuj ji.

1. Was _____ du heute zum Mittagessen? Spaghetti oder Schnitzel mit Kartoffeln?

- a) esse b) esst ✓
c) ist d) isst (d)

2. Mein Vati _____ am Wochenende in die Schweiz, um meine Oma zu besuchen.

- a) fahren b) fährt ✓
c) fahrt (c) d) fahr ✗

3. Ich habe meine Jacke zu Hause vergessen. _____ ich mir bitte deine leihen?

- a) könne b) könnt ✓
c) kann (c) d) kannte

4. Eva _____ gerne für heute Abend einen Tisch reservieren.

- a) möchte (a) b) möchtet ✓
c) mochten d) möchtest

5. Ich weiß, dass es schon spät ist, aber _____ ich trotzdem noch kurz draußen spielen? ✓

- a) dürfen b) darfe
c) darf (c) d) dürftest

6. Die Arbeiter _____ auch am Samstag zur Arbeit _____. ✗

- a) muss ... gehen b) müsst ... gegangen
c) müssen ... gehen (c) d) müssen ... gegangen

7. Du _____ schon den ganzen Tag, mach doch auch eine Pause!

- a) arbeiten b) arbeitest ✓
c) arbeist d) arbeit

8. Ihr habt drei Jahre in Prag gelebt. Welche Stadtteile _____ ihr am schönsten?

- a) finden b) findest
c) findet (c) d) findt ✓

II. ČÁST: Vyber (vždy jen jednu) správnou odpověď (a-d) a zakroužkuj ji.

- | | |
|----|--|
| 1. | a) Unser Vater bezahlt immer für das Essen im Restaurant.
b) Unser Vater zahlt immer für das Essen im Restaurant be.
✓ c) Unser Vater bezahlt immer für das Essen im Restaurant.
ⓓ Unser Vater bezahlt immer für das Essen im Restaurant. |
| 2. | ⓐ Wer ruft mich jetzt an?
b) Wer anruft mich jetzt?
✗ c) Wer rufst mich jetzt an?
ⓓ Wer rufen mich jetzt an? |
| 3. | a) Du vergisst oft deine Sachen zu Hause.
✗ ⓑ Du vergesst oft deine Sachen zu Hause.
Ⓒ Du vergisst oft deine Sachen zu Hause.
d) Du gisst oft deine Sachen zu Hause ver. |
| 4. | a) Wir entschuldigt uns für die kleine Verspätung.
b) Wir schuldigen uns für die kleine Verspätung ent.
✗ Ⓒ Wir entschuldigen für die kleine Verspätung.
ⓓ Wir entschuldigen uns für die kleine Verspätung. |
| 5. | a) Er aufräumt sein Zimmer einmal pro Woche.
✓ ⓑ Er räumt sein Zimmer einmal pro Woche auf.
c) Er aufräumt sein Zimmer einmal pro Woche.
d) Er raumt sein Zimmer einmal pro Woche auf. |
| 6. | ✗ ⓐ Frau Bauer fangt mit der Arbeit um 7 Uhr an.
ⓑ Frau Bauer fängt mit der Arbeit um 7 Uhr an.
c) Frau Bauer anfängt mit der Arbeit um 7 Uhr.
d) Frau Bauer anfangt mit der Arbeit um 7 Uhr. |

III. ČÁST: Tvoř věty v perfektu. Doplň do textu správnou formu pomocného slovesa (SEIN/HABEN) a přičestí minulého. (z. B. Ich *habe* eine Torte *gekauft*.)

1. Am Freitag hat Till mit seiner Schwester Eva gelernt (lernen). 2. Eva und Till haben viele Hausaufgaben gemacht (machen). 3. Eva haben noch einen Aufsatz geschrieben (schreiben). 4. Nach 2 Stunden haben die Geschwister mit ihrem Mitschüler Jakob über WhatsApp telefoniert (telefonieren). 5. Till hat dann Musik gehört (hören) und Eva ist zum Shoppen gegangen (gehen). 6. Eva hat ein blaues T-Shirt gesucht (suchen), aber sie hat es im Geschäft nicht gefunden (finden). 7. Trotzdem ist sie nicht weggeht (weggehen), aber hat dort gebliebt (bleiben). 8. Schließlich ist sie einen schönen blauen Rock gekauft (kaufen). 9. Sie ist erst am Abend nach Hause gekommen (kommen). 10. Am Abend hat hat Eva noch kurz mit ihrer Freundin Saskia gesprächen (sprechen).

Anhang IX: Richtige Lösungen der Spiele

a) Wortsuchrätsel:

↔ waagrecht: *geblieben, gekommen, gesprochen, gelernt, weggegangen,
vergessen, telefoniert*

↑ senkrecht: *aufgeräumt, geschrieben, gefunden, gehört, gekauft*

b) Ein verwirrtes Märchen – Es war einmal ... : 1. C, 2. F, 3. A, 4. E, 5. D, 6. B