

**ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI**

**FAKULTA PEDAGOGICKÁ**

**KATEDRA NĚMECKÉHO JAZYKA**

**SPRACHANIMATION ALS MITTEL DER  
GRAMMATIKVERMITTLUNG?**

**AUSGEWÄHLTE ELEMENTE DER DEUTSCHEN GRAMMATIK UND IHRE  
SPIELERISCHE VERMITTLUNG IM DAF-UNTERRICHT**

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**Bc. Lenka Nejedlá**

*Učitelství pro střední školy, obor německý jazyk - psychologie*

Vedoucí práce: Dr. phil. Michaela Voltrová

**Plzeň, 2016**

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig unter Verwendung der angeführten Literatur und Informationsquellen erarbeitet habe.

Pilsen, im Juni 2016

.....

## **Danksagung**

An dieser Stelle möchte ich mich besonders bei der Betreuerin meiner Masterarbeit, Frau Dr. phil. Michaela Voltrová, für ihre Hilfe und wertvolle Ratschläge bei der Ausarbeitung dieser Arbeit herzlich bedanken.

Weiter möchte ich allen ganz herzlich danken, die mich bei der Entstehung dieser Arbeit unterstützt haben: Ivana Ostrovská, Kateřina Push, Erika Kainz, Ulrike Fügl, Kateřina Kubíková, Kristýna Příhodová, Monika Štroblová und Petra Sazamová.

# Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung .....	5
2. Zur Problematik der Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht .....	7
2.1 Definition der Grammatikvermittlung .....	8
2.2 Fremdsprachenvermittlung aus historischer Perspektive.....	10
2.3 Zur Debatte über den Grammatikunterricht.....	13
2.4 Grundfragen und Haupthypothesen zum Grammatikerwerb einer Fremdsprache	15
2.5 Zusammenfassung des zweiten Kapitels .....	22
3. Die Methode „Sprachanimation“ .....	24
3.1 Entwicklung der Sprachanimation.....	25
3.2 Ziele und Grundprinzipien der Sprachanimation.....	27
3.3 Detailanalyse der ausgewählten Prinzipien der Sprachanimation .....	30
3.3.1 Das Spiel .....	31
3.3.2 Motivation im Sprachlernprozess .....	33
3.3.3 Fehlerauffassung .....	34
4. Verhältnis der Sprachanimation und der Grammatikvermittlung .....	37
5. Empirische Studie .....	39
5.1 Ziele der Forschung.....	39
5.2 Durchführung der Studie .....	41
5.2.1 Die Beschreibung der untersuchten Gruppe .....	42
5.2.2 Methodologie der Arbeit .....	43
5.3 Ergebnisse .....	46
5.3.1 Die festgestellten Profilgruppen .....	47
5.3.2 Spielerische Aktivitäten mit den Prinzipien der Sprachanimation.....	51
5.4 Diskussion der Ergebnisse.....	69
6. Zusammenfassung.....	76
Resümee .....	78
Literatur- und Quellenverzeichnis .....	79
Anhang .....	85

# 1. Einleitung

Die deutsche Grammatik ist ein wesentliches Werkzeug der Sinnfindung der deutschen Sprache. Sie kann uns das Denken der deutschsprachigen Menschen erschließen, sie ermöglicht, die Gedanken in deutscher Sprache so zu formulieren, dass keine Irrtümer in der Kommunikation entstehen und dass man wirklich die Gedanken so zum Ausdruck bringen kann, wie man vorhat. Grammatik ist viel mehr als Morphologie oder Syntax, denn erst ihre Beherrschung ermöglicht den Einblick in die deutsche Sprache.

Die Unverzichtbarkeit der Grammatikvermittlung im Deutschunterricht stößt jedoch auf eine tief verwurzelte Unlust, die das Wort *Grammatik* in Lernenden pauschal hervorruft. Ihr werden oft negative Attribute zugeordnet wie „notwendiges Übel“, „öder Ballast“, „Trockenheit“ oder „Quälerei des Lernenden“. Deutsch gilt als eine schwierige Sprache und gerade die Kompliziertheit ihrer Grammatik führt zu dem oft schlechten Ruf des Grammatikunterrichts. Sie kann negative Gefühle und Sprachhemmungen in Lernenden hervorrufen, die zu unüberwindbaren Barrieren und einer schwer beeinflussbaren negativen Einstellung zur deutschen Sprache führen können. Es sind nicht die Lernenden, die für den negativen Ruf verantwortlich sind, sondern die Lehrperson, die den Grammatikunterricht durch die Wahl der Methoden gestaltet. Gerade die Wahl der Methode ist von wesentlicher Bedeutung im Grammatikunterricht.

Die Lehrperson ist wie ein Designer, der entscheidet, wie der Stoff dargestellt wird, welche Form er bekommt und was seine Darstellung erzielen soll. Heutzutage gibt es Tendenzen im Fremdsprachenunterricht, die veralteten Methoden durch neue, amüsante Methoden zu ersetzen, die nicht nur Lernerfolge abzielen, sondern auch positive Gefühle in Lernenden erregen sollen. Auf diesem Prinzip basiert die Methode Sprachanimation, die in den Lernprozess Aktivität, Bewegung, Interaktion und Dynamik hineinträgt. Sie bringt Spiele und Ideen mit sich, aktiviert mehrere Sinneskanäle, verbindet Spaß mit Lernen und macht aus dem Lernprozess ein unvergessliches Erlebnis. Die Sprachanimation zielt primär jedoch auf die Wortschatzvermittlung. Ist es also möglich, die Prinzipien der Sprachanimation auf die Grammatikvermittlung anzuwenden? Kann der Grammatikunterricht durch diese Methode nicht nur effektiv, sondern auch amüsant werden? Das sind die Hauptfragen, die bei der Entstehung dieser Arbeit im Vordergrund standen.

Aufgrund der Recherche im Bereich der Grammatikvermittlung werden im ersten Teil dieser Arbeit Erkenntnisse gewonnen, die die Grundlage für die Entstehung und den Ansatz von spielerischen Aktivitäten auf der Basis der Sprachanimation werden. Es wird die Bedeutung der Grammatik im Fremdsprachenunterricht thematisiert und verschiedene Einsichten auf die Problematik der Grammatikvermittlung diskutiert. Die Grammatikvermittlung aus historischer Perspektive und die Diskussionen der Vergangenheit werden besprochen und die Rückschlüsse werden im Zusammenhang mit den gegenwärtigen Richtungsdiskussionen behandelt. Im Weiteren wird die Methode Sprachanimation vorgestellt und ihre Hauptprinzipien näher beschrieben.

Der nächste Teil der vorliegenden Arbeit befasst sich mit einer empirischen Studie über den Ansatz der Sprachanimation im Bereich der Grammatikvermittlung. Im Zusammenhang mit den gewonnenen Informationen aus dem theoretischen Teil der Arbeit werden spielerische Aktivitäten vorbereitet, durchgeführt und ihre Effektivität untersucht. Es werden Antworten auf die Fragen des Grammatikunterrichts gesucht, die während der Beschäftigung mit dem Thema entstanden sind. Die bedeutendsten Resultate aus der durchgeführten Studie werden abgebildet und diskutiert und Rückschlüsse aus der ganzen Arbeit gezogen.

Die deutsche Sprache ist in der wirtschaftlichen, historischen und geographischen Hinsicht für die Bewohner der Tschechischen Republik von großer Bedeutung. Es ist wichtig, ihren Ruf zu verbessern und aus Deutsch ein Schulfach mit Perspektive zu machen.

## 2. Zur Problematik der Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht

Das Thema Grammatik im Fremdsprachenunterricht ist ein strittiges Thema, eine Quelle ständiger Auseinandersetzung von Didaktikern und Sprachwissenschaftlern, ein ewiges Für und Wider. „Die Vermittlung der Grammatik ist seit undenklichen Zeiten das beliebteste Streitobjekt der Praktiker, Didaktiker und Linguisten“ (Rall 2001: 880).

Jahrzehnte nach der Entstehung des Faches Deutsch als Fremdsprache<sup>1</sup> ändern sich Zielsetzungen und damit auch die Ansichten über die Bedeutung und den Anteil der Grammatik im Fremdsprachenunterricht:

Einsichtig ist z. B., dass veränderte Zielsetzungen im Fremdsprachenunterricht etwa seit den 60-er Jahren zu größeren Veränderungen des Umgangs mit Grammatik und parallel zu einer breiten Debatte führten. Es fragt sich aber heute, wie es möglich ist, dass [...] Sinn und Umfang des Grammatikunterrichts immer noch in auffälliger Weise strittig ist (Graefen 2003: 181).

Die Frage, von welcher Bedeutung die Beherrschung der Grammatik einer Fremdsprache ist, lässt unterschiedliche Meinungen entstehen. „Ob ein Nicht-Muttersprachler *das Haus* oder *die Haus* sagt, ist allenfalls für seine Anerkennung in der Gesellschaft wichtig, nicht jedoch für das Verstehen“ (Götze 2001: 527).

Die Lernenden nehmen oft selbst gegensätzliche Stellung zur Grammatik ein. Der negative Ruf der Grammatik als „notwendiges Übel“, „Trockenheit“ oder „Quälerei des Lerner“ auf einer Seite (vgl. Rall 2001: 881) steht jedoch im Gegensatz zu einem großen Interesse an Grammatikkenntnissen und Übungsbüchern (Graefen 2003: 181).

Zur Diskrepanz in der Grammatikvermittlung trägt daneben auch die Tatsache bei, dass die Deutschlernenden während des Lernprozesses immer wieder die gleichen grammatischen Fehler machen (vgl. Diehl 2000: 57). Dies gab den Impuls zu einer bestimmten Skepsis gegenüber der Effektivität der Grammatikvermittlung und zugleich ist sie zum Hauptthema zahlreicher Forschungen zum Erwerb und zur Vermittlung der deutschen Sprache geworden<sup>2</sup>.

Ein ständig diskutiertes Thema ist nicht nur die Frage nach der Bedeutung der Grammatik in der Fremdsprachenvermittlung, sondern auch die Problematik, ob und wie sie unterrichtet werden soll. Die Diskussion dreht sich wohl im Kreis, in dem Grammatik

---

<sup>1</sup> Das Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF) wurde seit Anfang der 60er Jahre etabliert (vgl. Hernig 2005: 46 f.)

<sup>2</sup> Die ausgewählten Studien werden im Kapitel 2.3 näher besprochen.

in Frage gestellt oder verteidigt wird. Die Ansichten unterscheiden sich markant (Rall 2001: 880).

## 2.1 Definition der Grammatikvermittlung

Dem Begriff *Grammatik* wird eine Vielzahl von Bedeutungen aus verschiedenen Ansichten zugeteilt. Götze definierte den Begriff Grammatik als die Beschreibung der Regel:

[...] deren Kenntnis einerseits den Sprecher/Schreiber in die Lage versetzen, morphologisch und syntaktisch korrekte sowie seinen kommunikativen Intentionen entsprechende und angemessene Wörter, Sätze und Texte zu bilden wie andererseits solche Wörter, Sätze und Texte zu verstehen (Götze 2001: 187).

Edmondson teilt die Grammatik aufgrund der kognitiven Verarbeitung in *externe*, *interne* und *konzeptuelle* Grammatik und beschreibt, welcher Zusammenhang zwischen ihnen besteht. Seine Unterscheidung lautet wie folgt: „...eine externe Grammatik (G2) ist Hardware, eine interne Grammatik (G1) ist Brainware, eine konzeptuelle Grammatik (G0) ist für unsere Zwecke Nowhere“ (Edmondson 2002: 54).

Unter *externer* Grammatik stellt sich ein Lehrwerk oder linguistische Beschreibung der systematischen Aspekte einer Sprache vor, die versucht, die *konzeptuelle* Grammatik derselben natürlichen Sprache zu erfassen. Im Aufsatz von Helbig wurde der Begriff Grammatik aus drei verschiedenen Perspektiven betrachtet: „Grammatik als Objekt, als linguistisches Abbild und als mentale Realität“ (Helbig 2001: 175), wobei die Grammatik als Objekt der *konzeptuellen* Grammatik von Edmondson zustimmt. Es geht um die „innenwohnenden Regeln, die unabhängig von deren Erkenntnis/Beschreibung durch die Linguistik und unabhängig von deren Beherrschung durch Sprecher/Hörer sind“ (Helbig 2001: 175).

Der Begriff *interne* Grammatik ist beschrieben als:

[...] eine kognitive Ausstattung, auf deren Grundlage eine Person eine Sprache, konform mit bestimmten Normen, verwenden kann. Somit ist eine interne Grammatik ein psychologisches, neurologisches, psycholinguistisches oder kognitives Konstrukt (Edmondson 2002: 53).

Die Bedeutungsbeschreibung der *internen* Grammatik von Edmonson entspricht prinzipiell der oben erwähnten Beschreibung des Begriffs *Grammatik* von Götze. Gerade die *interne* Grammatik ist Ziel der Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht, denn die



tatsächliche Sprachanwendung steht bei ihr im Vordergrund (vgl. Huneke / Steinig 2013: 187).

Die Erklärung des Begriffs *Vermittlung* als „Weitergabe bestimmter Informationen“ (Götz et. al. 2010: 1189) umfasst im Zusammenhang mit der Grammatik Gestaltungsoptionen des Grammatikunterrichts, also methodisch-didaktische Konzepte, auf deren Grund die *externe* Grammatik dem Lernenden übergeben wird (vgl. Huneke / Steinig 2013: 187). Die Grammatikvermittlung wird also als Komplex von Verfahren definiert, deren Hauptaufgabe ist, „die Entwicklung der *internen* Grammatik zu fördern“ (Edmondson 2002: 55).

Es bleibt jedoch die Frage, wie Grammatikvermittlung konzipiert sein kann, damit die subjektive *interne* Grammatik des Lernenden optimal aufgebaut, unterstützt und entwickelt wird.

Laut Huneke gibt es zwei Typen des Wissens zu unterscheiden: Das explizite und das implizite Sprachwissen (Huneke / Steinig 2013: 187):

Explizites Sprachwissen ist metasprachlich formulierbares Wissen über Sprache, das 'Kennen' der Sprache. [...] Implizites Sprachwissen sind die Wissensbestände, die den Sprechern das Produzieren und Verstehen von Äußerungen ermöglichen, das 'Können' der Sprache (Huneke / Steinig 2013: 187).

Das explizite Grammatikwissen ist also die Fähigkeit, in einer Äußerung („Danach lernen wir.“) die grammatischen Regeln zu erschließen und zu formulieren („Es geht um die erste Person Plural des Indikativs mit Inversion.“). Im impliziten Grammatikwissen sind die Regeln im Gegensatz zum expliziten meist nicht bewusst und werden automatisiert verwendet. Auf die Effektivität der expliziten und impliziten Grammatikvermittlung und ihr gegenseitiges Verhältnis wurde die Aufmerksamkeit von Didaktikern und Sprachwissenschaftlern gerichtet (vgl. Huneke / Steinig 2013: 188). Die Wirksamkeit bei beiden Typen der Grammatikvermittlung bleibt jedoch umstritten. Diehl beschreibt die Einstellung der Anhänger der expliziten Grammatikvermittlung, die davon ausgehen, dass:

[...] es eine totale Durchlässigkeit von explizitem Lernen zu implizitem Lernen gibt. Dies würde bedeuten, dass die explizite Vermittlung von Grammatikregeln sinnvoll ist. Lernende sollten diese nach einer Phase des expliziten Lehrens/Lernens und nach einigen Übungen (Automatisierung) bei der Produktion anwenden können (Diehl et. al. 2000: 3).

Es gibt jedoch immer mehr Anhänger der impliziten Grammatikvermittlung, die Zeichen des natürlichen Spracherwerbs in sich birgt. „Explizite Grammatik kann zur

Klärung, Handlungsanleitung und Fehlerkorrektur genutzt werden, als Selbstzweck hat sie keinen Platz im normalen Sprachunterricht, es sei denn die Schüler sind Linguisten“ (Rall 2001:886). Das *implizite* Wissen sowie das Bilden der *internen* Grammatik bei Lernenden sollen das Ziel des Fremdsprachenunterrichts sein (vgl. Huneke / Steinig 2013: 187).

Zu der Entscheidung, welchem Beispiel die Grammatikvermittlung folgen sollte, spielt eine große Menge von Faktoren eine Rolle. Hier z.B. die Rolle des Alters:

Generell kann man davon ausgehen, dass erwachsene Lerner mit einem entsprechenden Bildungshintergrund einen gewissen Wert auf explizite Grammatikvermittlung legen, jüngere eher integrative Übungen mit impliziter Grammatikvermittlung benötigen (Hernig 2005: 129).

Die Frage der Lernerbiografien trägt zu der Entscheidung bei, welchem Grundansatz die Grammatikvermittlung im Unterricht folgen soll (vgl. Hernig 2005: 129).

## **2.2 Fremdsprachenvermittlung aus historischer Perspektive<sup>3</sup>**

In der Vergangenheit sind zahlreiche Methoden des Fremdsprachenunterrichts entstanden, die das Thema Grammatik von unterschiedlichen Seiten betrachteten. Es werden die Hauptorientierungen besprochen und eine Antwort auf die Frage gesucht, ob sich Erkenntnisse und Rückschlüsse aus den Diskussionen der Vergangenheit auf gegenwärtige Richtungsdiskussionen gewinnen lassen.

Stark grammatisch ausgerichtet ist die schon im 19. Jahrhundert entstandene und später als Grammatik-Übersetzungsmethode bezeichnete Methode, die sich ursprünglich an den dominierenden alten Sprachen orientierte. Ziel dieser Methode war, die geschriebenen Originaltexte der Klassiker der Antike zu studieren (vgl. Neuner 2007: 227). Charakteristisch für diese Methode ist „die Grammatikbeherrschung als Ziel und die Übersetzung als Methode des Unterrichts“ (Roche 2013: 16). Henrici beschreibt das Lernverfahren als „intensives Vokabellernen und das Auswendiglernen von grammatischen Regeln“ (Henrici 1986: 123), mit dessen Hilfe die Sätze richtig verstanden und konstruiert werden können. Die Grammatik ist hier der wichtigste Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts (vgl. ebd.).

Während die Grammatik-Übersetzungsmethode zu guter Kenntnis einer Sprache führt, vernachlässigt sie völlig die kommunikative Kompetenz des Lernalters. Es entstanden

---

<sup>3</sup> Die Methoden und Tendenzen in der Fremdsprachenvermittlung werden in diesem Kapitel aus dem Blickwinkel der Grammatikvermittlung betrachtet.

neue, sogenannte „direkte Methoden“, die zum entgegengesetzten Extrem führten: „Die Grammatik wurde unterbewertet, oft sogar an ihrem Wert für den Fremdsprachenunterricht gezweifelt, ihr Anteil am Unterricht minimiert und ihr Charakter bisweilen auch verschleiert“ (Götze / Helbig 2001: 22). Die Fremdsprache wurde nach „natürlichen“, „direkten“ Prinzipien unterrichtet, so „dass sie den Unterricht in der Fremdsprache unter Verzicht auf den Umweg über die Muttersprache durchführen wollen und den „natürlichen“ Spracherwerb analog zum Erlernen der Muttersprache propagieren“ (Neuner 2007: 228). Gleich wie ein Kind seine Erstsprache natürlich und ohne theoretische Kenntnis der Grammatik erwerbe, könne laut der direkten Methode die Fremdsprache erlernt werden (vgl. ebd.). Henrici beschrieb die direkten Methoden, dass sie:

[...] mit Recht die grammatischen Regeln durch den direkten Kontakt ersetze, dabei aber die Grammatik völlig eliminiere und das Lernen einer Fremdsprache mit dem Erlernen der Muttersprache völlig gleichsetze (Henrici 1986: 126).

Grießhaber erwähnt, dass das Erwerben der Fremdsprache ein komplizierter Prozess sei und das Konzept der direkten Methoden gerade deswegen in der Versenkung verschwunden sei, weil es den Prozess zu sehr vereinfacht habe (vgl. Grießhaber 2001: 1).

Nach den direkten Methoden verbreitete sich in den 50er Jahren über die USA nach Europa die audiolinguale Methode<sup>4</sup>, die so genannte „Army Method“ oder auch „Paternaldrill“, die auf Imitieren der gehörten Fremdsprache basiert. Ihr Grundprinzip besteht im langen und wiederholten Hören der Fremdsprache, was zum Erwerb der Sprache führen soll (vgl. Henrici 1986: 125). Roche schrieb zu dem Verfahren des Lernens folgendes:

Indem dem Lerner entsprechende Modelle in Form von einfachen Lauten, Lautkombinationen, Wörter und Sätzen vorgegeben und diese Muster, so genannte Patterns, durch ein Reiz-Reaktionsverfahren immer wieder eingeübt und gedrillt wurden, sollten sich die Fertigkeiten zur eigenständigen Nutzung der Fremdsprache entwickeln (Roche 2013: 18).

Diese Methode basiert auf behavioristischen Grundlagen, die das Verhalten des Menschen erklärt als seine Reaktion auf bestimmte Reize. Fremdsprachenlernen ist hier der Aufbau von neuen Reiz-Reaktions-Verbindungen. Die audiolinguale Methode ist deswegen auch als behavioristische Methode bekannt. Sie wurde von Henrici prägnant kommentiert:

Die Überbetonung des übermäßigen und oft auch monotonen Drills führte zur Vernachlässigung der synthetisch-kommunikativen Übungen [...], das Verhältnis von bewusstem Lernen und die Automatisierung wurde einseitig eingeschätzt, ebenso das Verhältnis von mündlicher und

---

<sup>4</sup> Mit der audiolinguale Methode ist die in Frankreich entstandene audiovisuelle Methode verbunden, die sich später mit der audiolinguale Methode vermischt hat (vgl. Roche 2005: 15).

schriftlicher Sprachbeherrschung: Während man früher glaubte, das Sprechen über das Lesen und Übersetzen entwickeln zu können, glaubt man nun, das Lesen auf dem Wege über das Sprechen lernen zu können (Henrici 1986: 128).

Auch bei der audiolingualen Methode wird, wie bei der direkten Methode, ein bestimmter Mangel an Grammatikvermittlung erkannt. Im Vergleich zu den direkten Methoden werden hier jedoch manche Unterschiede deutlich. Am Anfang des Unterrichts werden z. B. das Lesen und Schreiben ausgeschlossen oder die Grammatikarbeit wird nicht ganz abgelehnt (vgl. Neuner 2007: 229).

Die Vielfältigkeit der Methoden, deren Prinzipien sich oft grundlegend voneinander unterscheiden, hat viel Kritik hervorgerufen:

Eine solche Unstetigkeit und Trendhörigkeit ist ausgesprochen unrationell und auch unwissenschaftlich: Anstatt gute Konzepte und Ansätze in einer gründlichen Kritik von Übertreibungen und Fehlern zu trennen, um sie so festhalten zu können, wird oft pauschal ein ganzer „Ansatz“ verworfen und durch Gegenteiliges ersetzt – das dann auch bald wieder Zielscheibe von Kritik wird (Graefen 2003: 188).

Die Unzufriedenheit mit dem Pluralismus von Konzepten im Fremdsprachenunterricht hat das Bedürfnis ausgelöst, die Uneinheitlichkeit zu ebnen. Es wurde eine alternative komplexe Methode benötigt, die die beiden Teile Grammatik und Kommunikation vereinigt, die im Fokus der bisherigen Orientierungen oft getrennt standen (vgl. Neuner 2007: 231).

In den 70er Jahren entwickelte sich ein kommunikativer Ansatz im Fremdsprachenunterricht, der sich durch seine funktionale Orientierung auszeichnet. Der Fokus der Fremdsprachenvermittlung wurde auf die Kommunikation gelegt (vgl. Henrici 1986: 144 f.). „Grammatik wird also nicht, wie noch zu Zeiten des linguistischen Strukturalismus, als Struktur einer Sprache vermittelt [...], sondern wesentlich nach den Funktionen, die sie in mündlichem wie schriftlichem Gebrauch erfüllt“ (Hernig 2005: 128).

Im Zuge des kommunikativen Ansatzes kam es zu einem wichtigen Paradigmenwechsel in der Sprachwissenschaft, der kommunikativ-pragmatischen Wende (Götze / Helbig 2001: 20). Die kommunikativ-pragmatische Didaktik betrachtet das Fremdsprachenlernen als ein komplexes Verfahren, das verschiedenste Aspekte beinhaltet. Nach Neuner versucht sie:

[...] kein in sich geschlossenes, universell gültiges Methodenkonzept zu entwerfen, sondern bemüht sich darum, allgemeine Prinzipien und Verfahrensweisen zur zielgruppenspezifischen

Ausformulierung von Curricula (Grundlagen, Ziele, Lehr- und Lernverfahren / Medien, Lernerfolgskontrollen) bereitzustellen (Neuner 2007: 231).

Auch die Prinzipien der Grammatikdidaktik wurden neu betrachtet. In der zweiten Hälfte der 80er Jahre ist anstatt des Ergebnisses oder der Formulierung einer Regel der Lernweg selbst Hauptthema der Didaktik geworden (vgl. Funk 1995: 38). Ein Trend zu humorvolleren literarischen Texten sowie anspruchsvollen Themen in der Grammatikvermittlung ist zu betrachten (vgl. Neuner / Ortner 2007: 231). Im Anschluss an die kommunikativ-pragmatische Wende entstanden neue didaktische Konzepte. Einen großen Aufschwung verzeichneten alternative Methoden (vgl. Königs 1995: 69) und die interkulturelle Didaktik, die sich an gesellschaftlichen Bedingungen, der Globalisierung und neuen Kommunikationstechnologien orientiert. Der Unterricht fokussiert sich eher auf die praktische Nutzung der Sprache und die Grammatik im Unterricht steht oft im Hintergrund (vgl. Neuner / Ortner 2007: 232 ff.).

Von der kommunikativ-pragmatischen Wende wurden sehr positive Ergebnisse im Lernprozess der Schüler erwartet. Sie hatte den Schwerpunkt auf die Kommunikation gelegt, dabei hat sie aber auf die Grammatik nicht verzichtet. Grammatik wird im Rahmen von interessanten Themen unterrichtet und der ganze Lernprozess sollte den Lernenden Spaß machen. Es kam aber zu dem Zwiespalt, der bis heute bei Sprachwissenschaftlern und Didaktikern zu tiefen Stirnfalten führt. Die Schüler können zwar die gelernten grammatischen Regeln bei Übungen und Prüfungen im Unterricht richtig anwenden, aber im freien Gespräch macht den Schülern ihre Anwendung große Schwierigkeiten oder sie werden überhaupt nicht verwendet (vgl. Zimmermann 1990: 92).

### **2.3 Zur Debatte über den Grammatikunterricht**

Schon 1950 hat Gaiser die Frage gestellt: „Wie viel Grammatik braucht der Mensch?“ und antwortete sich selbst: „weniger, als der Mensch glaubt“ (vgl. Rall 2001: 880).

Es gibt unterschiedliche Einstellungen zu der Problematik Grammatik im DaF-Unterricht, die aus verschiedenen Blickwinkeln das Thema Grammatik behandeln. Die Sprachwissenschaft steht oft im Gegensatz zur Didaktik, die Fremdsprachenlernenden äußern andere Meinungen als die Lehrpersonen oder Linguisten. Hier werden nun einige gegen- und pro-grammatische Einstellungen vorgestellt.

„Grammatik kann uns das Denken, das Ideensystem der Gruppe von Menschen, die eine Sprache spricht, erschließen. Grammatik ist die Philosophie der Sprache“ (Brinitzer et al. 2013: 72). Hernig beschreibt: „Grammatik im Fremdsprachenunterricht als wichtiges Werkzeug der Sinnfindung und -vermittlung“ (Hernig 2005: 128). Ihre Stelle im Unterricht sei von großer Bedeutung und sie sollte mit verschiedenen Methoden so unterrichtet werden, dass die Schüler dabei Spaß haben (vgl. Brinitzer et al. 2013: 72).

Dagegen gibt es die Auffassung, dass man auch mit wenig grammatischem Input eine Fremdsprache lernen und beherrschen kann (vgl. Graefen 2003: 187). Dies unterstützt die Ansicht, dass sich die Grammatik selbständig entfaltet, wenn die Lernenden nur genügend sprachlichen Input bekommen (vgl. ebd.). Dies war auch das Hauptprinzip der im vorigen Kapitel beschriebenen direkten Methode.

Andere Ansichten, die gegen Grammatik argumentieren, entstehen durch den oft schlechten Ruf des Grammatikunterrichts. Die deutsche Sprache wird auch oft als eine schwierige Sprache bezeichnet (vgl. Graefen 2003: 181). Der Schwierigkeitsgrad des Deutschen hauptsächlich im Bereich der Grammatik solle höher sein als der z. B. der englischen Sprache (vgl. Götze 2001: 520 f.). „Deutsch gilt als schwere Sprache, die aufgrund dieses Rufes häufig nicht gewählt wird“ (Kleppin 1998: 14).

Götze bezweifelt die Bezeichnung „schwierig“: „Gibt es schwierige Sprachen? Gibt es auch leichte Sprachen? Gibt es Sprachen, die weniger schwierig sind als andere? Halten solche Bewertungen linguistischen Analysen stand oder sind es lediglich Vorurteile?“ (Götze 2001: 520). Graefen kommentiert die in diese Richtung gehenden didaktischen Ansichten: „Viele Beiträge aus der Didaktik erwecken [...] den Eindruck, dass Grammatikunterricht Quälerei und Entmündigung des Lernalters sei“ (Graefen 2003: 193). Die negativen Äußerungen zur Grammatik der deutschen Sprache und davon gestützte Theorien, die den Grammatikunterricht ganz reduzieren wollen, kontrastieren jedoch merkwürdigerweise mit dem von Sprachlernenden selbst geäußertem Interesse an grammatischen Kenntnissen (vgl. a. a. O.: 181). „Vor diesem Hintergrund erstaunt es einigermaßen, dass auch im Fach DaF Skepsis und Distanzierung vom Grammatikunterricht gang und gäbe war und z. T. noch ist. An den Sprachlernern kann es kaum liegen“ (a. a. O.: 186).

Albert bezeichnet Grammatik als ein ständig präsenten Thema im Alltag des DaF-Unterrichts und die Lehrperson als diejenige, die für ihren „Ruf“ verantwortlich ist.<sup>5</sup> In einem Beitrag bringt sie Lehrpersonen die Wichtigkeit ihrer Position zum Ausdruck: „Da viele Lerner negative Emotionen mit Grammatikunterricht verbinden, ist es umso wichtiger, dass Sie als Lehrperson lernen, Grammatikunterricht so zu gestalten, dass er Ihren Lernern Spaß bereitet und auch gute Erfolge erzielt werden können“<sup>6</sup>.

## 2.4 Grundfragen und Haupthypothesen zum Grammatikerwerb einer Fremdsprache

Eines der größten Probleme beim Lernprozess ist die Diskrepanz zwischen Regelwissen und Regelanwendung, die schon im Kapitel 2.2 angedeutet wurde. Lernende können bereits erlernte grammatische Regeln im Unterricht meist ohne Probleme anwenden, weisen jedoch bei ihrer Verwendung im freien Gespräch große Schwierigkeiten auf (vgl. Zimmermann 1990: 92). Graefen beschreibt die Situation folgendermaßen:

Bezüglich Deutsch als Fremdsprache sollte man sich [...] klarmachen, dass die im Unterricht erworbenen *Grammatikkenntnisse* nicht unmittelbar – möglicherweise sogar mit langer Verzögerung – so in das prozedurale bzw. prozessuale Sprachwissen integriert werden, dass sie für eine korrekte und angemessene sprachliche Produktion sorgen können (Graefen 2003: 191).

Diese Tatsache ruft einerseits einen bestimmten Zweifel am Sinn des Grammatikunterrichts hervor, andererseits lässt sie neue Hypothesen und Forschungsansätze zum Thema Grammatik und Fremdsprachenerwerb entstehen. „Wenn Fremdsprachenschüler das im Unterricht vermittelte Grammatikwissen offensichtlich nicht in der Weise integrieren können, wie das von ihren Lehrern und den Lehrplänen erwartet wird – wie gehen sie dann mit diesem Wissen um?“ (Diehl 2002: 144), ist Diehls Überlegung aus dem er folgenden Gedanken zieht:

Ist es denkbar, dass der Grammatikerwerb auch unter gesteuerten Bedingungen, auch unter Aufbietung aller noch so raffinierter didaktischer Kunstkniffe, einer Eigendynamik unterliegt, analog der des muttersprachlichen Erwerbs, und dass alle didaktischen Revolutionen ergebnislos

---

<sup>5</sup> Vgl. <<https://www.uni-marburg.de/fb09/studium/studiengaenge/ma-daf-weiterbildung/dateien2/studienbriefm2.pdf>> (Abgerufen am 15.1.2016)

<sup>6</sup> <ebd.>

verpuffen müssen, solange die Gesetze und die Strategien dieses Erwerbs nicht berücksichtigt werden? (Diehl 2002: 144).

Solche und ähnliche Überlegungen wurden Hauptthemen zahlreicher Studien, deren Ziel es ist, Lernprozesse so zu erklären, dass die Fremdsprachenvermittlung effektiv gestaltet werden kann. Die vorliegende Problematik lässt verschiedene Hypothesen im Bereich des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache entstehen. Aus Platzgründen wird hier nur eine kleine Auswahl an Theorien und Gedanken erwähnt.

### **Kontrastivhypothese**

Eine der meist diskutierten Theorien bezieht sich auf die Problematik des Einflusses bereits erworbener Sprachen auf die Zielsprache. Der so genannte kontrastive Ansatz hat die Sicht auf Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht verändert. Es wird vom Grundgedanken ausgegangen, dass Strukturen, Wörter und Elemente der Ausgangssprache auf die Zielsprache übertragen werden (vgl. Helbig 2001: 654). Im Falle gleicher Elemente und Strukturen in beiden Sprachen wird über einen positiven Transfer gesprochen, wobei Elemente und Regeln auf die Zielsprache richtig übertragen werden. Das Gegenteil wird als negativer Transfer bzw. Interferenz bezeichnet, die Störungen im Lernprozess verursachen (Grißhaber 2001: 2).

Eine strikte Version der Kontrastivhypothese behandelt die Theorie, dass man das Verhalten des Lernenden im Lernprozess durch eine Vergleichsanalyse von Ausgangssprache und Zielsprache vorhersagen kann (vgl. Chou 2015: 65).

Mit dem konsequenten Vergleich zwischen Ausgangs- (L1) und Zielsprache (L2) wurde erstmals eine selektive Behandlung der Grammatik für die speziellen Bedürfnisse des Fremdsprachenunterrichts durchgesetzt – nach der Maxime des Sprachvergleichs (Hernig 2005: 127).

Jedoch ruft diese Hypothese auch negative Reaktionen hervor: „Die Kontrastivhypothese scheiterte allerdings bei dem Versuch, Lernschwierigkeiten auf der Grundlage eines systematischen Sprachvergleichs vorauszusagen“ (Grißhaber 2001: 2). Sie wird der Komplexität des Erwerbsprozesses nicht gerecht (vgl. ebd.).

### **Die Frage des universalgrammatischen Regelapparats**

Auf dem Prinzip einer kognitionspsychologischen Grundlage basiert auch die Behauptung, dass der Mensch über einen angeborenen Mechanismus verfügen soll, mit dessen Hilfe die Fremdsprache erworben wird. Diehl schreibt: „Der Grammatikerwerb



unterliegt internen Gesetzmäßigkeiten, die durch den Unterricht nicht kurzgeschlossen und nicht geändert werden können“ (Diehl et. al. 2000: 47).

Solche Überlegungen können Zweifel an der didaktischen Arbeit von Lehrenden hervorrufen:

Der engagierte Lehrer, der sich bis in viele Details hinein den Kopf über seinen Unterricht zerbricht, erfährt hier, dass seine didaktischen Konzeptionen womöglich wirkungslos und daher überflüssig seien. „Unabhängig“ von allem, was er plant und vorbereitet, lernen seine Schüler doch immer nur das, was ihr „Erwerbsmechanismus“ gerade will (Graefen 2003: 188).

Durch die oben erwähnte Schlussfolgerung wird der Lernprozess einem angeborenen universalgrammatischen Regelapparat untergeordnet und der schulische Lehrprozess marginalisiert (vgl. Graefen 2003: 190). In Erwägung sollte gezogen werden, dass bei Lern- und Erwerbsprozessen eine große Menge von wirksamen Faktoren eine wichtige Rolle spielt:

[...] zunächst das Verhältnis schon erworbener Sprachen zu der zu lernenden, sodann die Zweitsprache als Lernobjekt mit ihren Strukturen und Regeln, weiterhin die biologischen Grundlagen und die psychischen Mechanismen und Strategien im Erwerbsprozess sowie schließlich das sprachliche Handeln der Lernenden in der Kommunikation mit Sprechern der Zielsprache (Grießhaber 2001: 1).

Es zeigt sich als äußerst schwierige Aufgabe, jeden dieser Faktoren detailliert zu analysieren und das Maß des Einflusses auf den Spracherwerb und seine Abhängigkeit von den anderen Faktoren zu erforschen, um wirklich begründete Vorschläge für den Fremdsprachenunterricht formulieren zu können. Gerade der Verzicht der Theorien auf die Berücksichtigung der Komplexität der Prozesse oder mangelhafte objektive Sichtweisen auf die Problematik haben Kritik zur Folge und verurteilen so manche aus Forschungsergebnissen abgeleitete Konzepte zum Scheitern (vgl. Grießhaber 2001: 2).

Grießhaber und Diehl erwähnen eine der Theorien des Fremdsprachenunterrichts, die mehrere Faktoren in Erwägung zieht: „...der Fremdsprachenunterricht funktioniert dann am besten, wenn er berücksichtigt, wie man „natürlich“, ohne Unterricht, Fremdsprachen lernt“ (a. a. O.: 1). Im Fremdsprachenunterricht sollten die natürlichen Bedingungen simuliert werden und dadurch sollte der Unterricht wirkungsvoller sein. Der Vorschlag kann am besten realisiert werden, wenn die Lernenden langfristige Aufenthalte im Land der Zielsprache nutzen, um unter natürlichen Bedingungen eigene Sprachkenntnisse zu entwickeln und Anregungen zum Weiterlernen zu bekommen (vgl. Graefen 2003: 190).

Die Realisierung natürlicher Bedingungen allein im schulischen Fremdsprachenunterricht scheint schwer vorstellbar. Schon früher hat sich der Gedanke des natürlichen Erwerbs hinter dem Etikett „direkte Methode“<sup>7</sup> versteckt. Ihre Realisierung ist jedoch in der Versenkung verschwunden, denn ihr fehlte die Komplexität des Lernprozesses (vgl. Griebhaber 2001: 1).

### **Auffassung von Spracherwerbsstufen**

Die scheiternde Anwendung von den im Unterricht anscheinend erfolgreich vermittelten grammatischen Strukturen soll nicht den Lernenden oder den von Lehrern verwendeten Unterrichtsmethoden zugeschrieben werden, sondern sie sollte „als Beleg dafür betrachtet werden, dass sich nicht alles in beliebiger Reihenfolge unterrichten lässt“ (Griebhaber 2014: 3). Die bestimmte Reihenfolge vom Erwerb einzelner grammatischer Strukturen ist hier von wesentlicher Bedeutung. In mehreren Studien mit weitgehender Übereinstimmung wurde das Prinzip des Fremdspracherwerbs im aufsteigenden Stufensystem gezeigt, wobei der Erwerb der nächsten Stufe nur über eine bereits erworbene Stufe erfolgreich verlaufen kann (vgl. ebd.). „In mehreren Studien wurde gezeigt, dass der Unterricht den Erwerb der jeweils nächsten Stufe befördern kann, nicht aber weiter entfernte Stufen über dem bereits erreichten Niveau“ (Griebhaber 2014: 17). Zum erfolgreichen Lernprozess und der Beherrschung der deutschen Sprache soll also die Beachtung der festgestellten Reihenfolge von grammatischen Strukturen dienen. Nach Griebhaber sollten diese Strukturtypen bei der Gestaltung von Lernmaterialien mehr als bisher geachtet werden (vgl. a. a. O.: 18). Im folgenden Text wird die Theorie der Erwerbsstufen erklärt und die einzelnen Strukturtypen näher beschrieben.

---

<sup>7</sup> Die direkte Methode wurde im Kapitel 2.2 beschrieben.

Grießhaber fasst die empirisch ermittelten Erwerbsreihenfolgen in folgender Abbildung zusammen:

Pienemann 1986, 1998	Clahsen 1985	Grießhaber 2010	Diehl et al. 2000
mündlich	mündlich	mündlich, schriftl.	schriftlich
DaZ, DaF	DaZ	DaZ	DaF
		6 Integration	
		5 Insertion	V Inversion
X + 4 Verb Final	4 V-END	4 NS-Endstellung	IV NS-Endstellung
X + 3 Inversion	3 INV	3 Inversion	
X + 2 Verb Separation	2 SEP	2 Separation	III Distanz
			II koordinierte HS
X + 1 Adverb prepos.	1 Can.ord.	1 Finitum	
X Canonical order	0	0 Bruchstücke	I HS (S + V)

Tab. 1: Erwerbsstufen in Forschungsprojekten (vgl. Grießhaber 2014: 4)

In den Studien von Pienemann, Clahsen, Grießhaber und Diehl et al. stimmen die Ergebnisse weitgehend überein. Die vorgeschlagenen Erwerbsstufen beziehen sich auf die Stellung der verbalen Elemente im deutschen Satz, die grundlegend für den Erwerbsverlauf ist. In der Abbildung sind die Ergebnisse der Studien sowohl zum Deutsch als Zweitsprache (Pienemann, Clahsen, Grießhaber) als auch zum Deutsch als Fremdsprache (Pienemann, Diehl) zu sehen. Mit der Zeit hat sich gezeigt, dass die Erwerbsstufen sowohl für DaZ als auch für DaF gültig sind (vgl. Grießhaber 2014: 18). Die Studien beziehen sich auch auf beide Typen der freien Schüleräußerungen, mündlich und schriftlich. Zur näheren Beschreibung werden Ergebnisse der neuesten empirischen Studie von Grießhaber ausgewählt und im Zusammenhang mit den früheren Studien näher beschrieben.

Grießhaber hat im Jahr 2010 eine Reihenfolge von sechs Erwerbsstufen entworfen. Die Stufen eins bis vier stimmen mit den Erwerbsstufen von Pienemann und Clahsen überein. Zur besseren Anschaulichkeit werden die einzelnen Erwerbsstufen in der folgenden Tabelle mit Beispielen erklärt:

Erwerbsstufe	Vorfeld	Finitum/Konj.	Mittelfeld	Nachfeld
4 V-End	...	dass	/sie/ ins Theater	{geht}.
3 Inversion	Dort	{liegt}	/die Karte/.	
	Und dann	{will}	/sie/ ins Theater	(gehen).
		{Will}	/Eva/ ins Theater	(gehen)?
2 Separation	/Eva/	{kauft}	danach noch	(ein).
	/Sie/	{ist}	ins Kino	(gegangen).
1 Finitum	/Eva/	{geht}	ins Kino.	

Tab. 2: Grundlegende Klammerstrukturen des Deutschen. (/.../ = Subjekt, {...} = Finitum, (...)) = infinite Verbtteile) (vgl. Griebhaber 2014: 5)

Die Lernenden fangen mit der einfachen Struktur Subjekt – Verb – Objekt an. Die SVO-Struktur wird von Griebhaber als Stufe 1 *Finitum* bezeichnet, Pienemann und Clahsen nennen sie *Canonical order*. Auf der folgenden Stufe 2 *Separation* erwerben die Lernenden die für das Deutsche typische Struktur mit einem finiten und infiniten Verbtteil. „Diese syntaktische Operation stellt hohe psychische Anforderungen, da die aufgespalteten Prädikatsteile sehr weit auseinanderliegen können“ (Griebhaber 2001: 7). Pienemann hat zwischen der ersten und zweiten Erwerbsstufe einen *X + 1* Stufe mit vorangestelltem Adverbial eingefügt, mit dem sich die Lernenden zu diesem Zeitpunkt zwar befassen, aber die Äußerungen aufgrund der Überforderung in dieser Phase falsch bilden. Dazu ein Beispiel: „...dann ich gehen in das Ausland“ (Griebhaber 2014: 5). Erst auf der Stufe 3 *Inversion* (Griebhaber) bzw. *X + 3 Inversion* (Pienemann) erwerben die Lernenden die Struktur, bei der das Subjekt hinter das finite Verb rückt, wenn ein Adverbial vorangestellt ist oder wenn eine Frage zu bilden ist. In der Studie von Diehl et al. ist die Inversion auf der vierten Stufe positioniert, erst nach der *NS-Endstellung*, die bei den anderen Studien auf der vierten Stufe platziert ist. Das Bilden von Nebensätzen ist bei Pienemann und Clahsen die höchste Stufe des Erwerbs, die eine komplexe grammatische Operation fordert. Damit der Lernende die Nebensätze in freien Äußerungen richtig bilden kann, muss er also zuerst alle niedrigeren Erwerbsstufen beherrschen. Die erwähnten Erwerbsmuster wurden von Griebhaber um zwei zusätzliche Stufen ergänzt, und zwar um 5 *Insertion* („/Eva/ {liest} [das <richtig Lust machende> Buch]“) und 6 *Integration* („/Eva/ {hat} [das Buch, <dass ihr gut {gefällt},> (ausgelesen)]“) (Griebhaber 2014: 6). Die Satzstruktur ist bei beiden Stufen unterbrochen. Laut Griebhaber tauche die *Insertion* nur bei wenigen Texten von Schülern auf und die *Integration* sei vor allem in Fachtexten

anzutreffen (vgl. Griebhaber 2016: 6 f.). Die ganz unten im Erwerbsstufensystem positionierten *0 Bruchstücke* drücken Äußerungen ohne finites Verb aus. Als Beispiel erwähnt Griebhaber die Begrüßungen („*Hallo*“), oder im Falle von Fachtexten Bruchstücke wie „*Mit anderen Worten: (...)*“ (vgl. ebd.).

Von Formfehlern der sprachlichen Oberfläche („Die Spinne wohnt in das Haus“), die oft vor allem in Anfangsphasen vorkommen, wurde während des Erwerbs abgesehen (vgl. a. a. O.: 4). Für den Erwerbsprozess der deutschen Sprache zeigt sich der Erwerb der Stellung verbaler Elemente im Satz als grundlegend. Griebhaber zitiert Ternière, der die Regeln für die Verbstellung „das Geheimnis des deutschen Satzbaus“ nannte (vgl. Griebhaber 2014: 4). Die Verbstellung stellt eine Eigenart der deutschen Sprache dar und ist von wesentlicher Bedeutung für eine korrekte Formulierung der Gedanken der Sprecher sowie für ein richtiges Verständnis des Empfängers. Hernig zeigt die Wichtigkeit der Stellung von Elementen im deutschen Satz am Beispiel eines einfachen Satzes mit der SVO-Stellung: „*Marcus Spaß haben Schreiben bei das*“ (Hernig 2005: 128). Die Lexeme in diesem Satz sind aneinandergereiht, wobei der Sinn des Satzes rätselhaft bleibt. Wenn das Verb in der richtigen SVO-Stellung und die Präposition mit dem Artikel vor dem Objekt positioniert werden, gibt es mehr Klarheit in der Äußerung: „*Marcus haben Spaß bei das Schreiben*“ (ebd.). Obwohl der Satz morphologisch noch nicht korrekt ist, kann der Empfänger das Wichtigste erschließen. Der Satz kann weiter verbessert werden: „*Marcus hatte Spaß bei das Schreiben*“ (Hernig 2005: 129). Nach der Verbesserung der Zeitform und Konjugation zeigt es sich unmissverständlich, dass es sich um Vergangenheit und Singular handelt. „Ein Fremdsprachenlehrer, der auf „eindeutiges Verstehen“ als primäres Kursziel achtet, hat an dieser Stelle eigentlich schon alles vermittelt, was notwendig ist – was fehlt ist nun nur noch das „Make-up“: „*Marcus hatte Spaß beim Schreiben*“ (ebd.). Der richtige Kasus gibt der Äußerung den letzten Schliff (ebd.).

Als erster Schritt für das Verstehen hat Hernig das Verb auf die richtige Stelle im Satz positioniert. Mit diesem Beispiel wird angedeutet, welche Bedeutung die Grammatik und ihre Teile für die Bildung von Äußerungen und deren richtiges Verstehen haben, welche Verfahren dafür wesentlich sind und welche dann das „Make-up“ des Satzes bilden. Griebhaber erwähnt, dass der Erwerb der syntaktischen Muster andere sprachliche Gebiete wie z. B. Wortschatz oder Morphologie beeinflusst. „Die Erwerbsstufe korrespondiert mit weiteren Merkmalen der Lernaltersprache: der Quantität, der grammatischen Korrektheit und dem Grad der Literalität“ (Griebhaber 2013: 1). Mit der

steigenden syntaktischen Komplexität steigt auch der Umfang des Wortschatzes. Je komplizierter Sätze - z. B. der Stufe 4 NS-Endstellung - gebildet werden, desto umfangreicher muss der aktive Wortschatz sein. Die Erwerbsstufe ist also eng mit anderen sprachlichen Bereichen verbunden, die durch die Profilanalyse eingeschätzt werden können (vgl. Griebhaber 2013: 1). „Deshalb ermöglicht die Ermittlung der Wortstellungsmuster auch die Beurteilung weiterer sprachlicher Bereiche“ (Griebhaber 2014: 12).

Das Erwerbsstufensystem soll nicht nur dem Fremdsprachenunterricht eine neue Struktur geben, sondern auch ein Mittel zur Festlegung des Sprachniveaus von Lernenden werden und die Progression des Lernprozesses beurteilen (vgl. a. a. O.: 17). Die Erwerbsstufentheorie soll einen bedeutenden Beitrag zur Spracherwerbsforschung leisten und relevante Ergebnisse zum DaF- sowie DaZ-Unterricht erzielen. Aus den Ergebnissen der erwähnten Studien können folgende vier Thesen gefasst werden:

1. Nicht alles lässt sich in beliebiger Reihenfolge vermitteln.
2. Einige syntaktische Muster des Deutschen werden schrittweise erworben.
3. Die Erwerbsstufen geben Einblicke in den Erwerbsprozess, informieren über den Wortschatz und die Morphologie.
4. Die Erwerbsstufen bilden die Basis zur Bewertung von Lerneräußerungen und zur Gestaltung von Lehrmaterialien (Griebhaber 2014: 2).

## **2.5 Zusammenfassung des zweiten Kapitels**

In der Geschichte der Fremdsprachenvermittlung waren Ansichten auf den Grammatikunterricht immer strittig. Eine Methode hat Wert auf die Grammatikbeherrschung gelegt und eine andere auf Grammatik ganz verzichtet (vgl. Gnutzmann / Königs 1995: 11). Der Überblick über die Diskussionen der Vergangenheit hat die Erkenntnis gebracht, dass die Frage des Grammatikerwerbs im Unterricht schon früher schwer zu greifen war und keine von den Methoden eindeutig positive Ergebnisse gebracht hat. Als eines der erheblichsten Probleme in der Problematik der Grammatikvermittlung hat sich der Zwiespalt zwischen Regelwissen und Regelanwenden gezeigt, der nicht überwunden wurde (vgl. Diehl et. al. 2000: 48).

Um dieses zu lösen, sind mehrere Theorien zum Fremdsprachenerwerb entstanden. Die Theorie des Erwerbsstufensystems hebt die Wichtigkeit von Wissen und dem Erwerb der Verbstellung im deutschen Satz hervor und bezeichnet diese als grundlegend für die Entwicklung der internen Grammatik der Lernenden (s. Kap. 2.4). Nicht nur die Erwerbsstufentheorie, sondern auch die anderen im 21. Jahrhundert entstandenen Hypothesen und Theorien zum Grammatikerwerb gestehen, dass der Erwerbsprozess ein komplexes Verfahren ist. Für das Begreifen des Grammatikunterrichts in seiner Komplexität ist ein mehrperspektivischer Ansatz nötig (Dengscherz 2014: 9). Nicht nur die internen Gesetzmäßigkeiten des Lernalters, sondern auch die externen Bedingungen sowie andere Faktoren beeinflussen den Lernprozess. Hennig betont die Rolle der Lehrperson, ihrer Einstellung zum Grammatikunterricht und ihrer Darstellung der Grammatikvermittlung:

Genau wie ein Designer, der sich die Frage stellt, ob Form vor Funktion oder Funktion vor Form geht, so muss sich der Fremdsprachenlehrer fragen, ob er um das neue Sprachsystem selbst willen Grammatik vermittelt oder Grammatik [...] als wichtiges Instrument zur Sinnfindung darstellt (Hennig 2005: 127 f.).

Dass Grammatik viel mehr als Morphologie oder Syntax ist, bringt die Sprachwissenschaft eindeutig zum Ausdruck (Brintzer et. al. 2013: 72). Grammatikerwerb ermöglicht dem Lernenden erst den Einblick in die Fremdsprache. Deshalb „kann [...] kein Zweifel daran bestehen, dass die Grammatik für jeden Menschen und ebenso für jeden (auch für den kommunikativen) Fremdsprachenunterricht unverzichtbar ist“<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> <<http://www.e-scoala.ro/germana/henning.html>> (Abgerufen am 27.1.2016)

### 3. Die Methode „Sprachanimation“

Sprachanimation ist eine Methode zur Vermittlung einer Fremdsprache, die nicht zu den konventionellen Methoden zählt, sondern die auf unterhaltsame und kreative Weise die Fremdsprache näherbringt. Karl definiert Sprachanimation folgend: „Sprachanimation ist eine unkonventionelle und zugleich unterhaltsame Methode zum Kennenlernen der Grundlagen einer Fremdsprache und zur Vertiefung bereits erworbener Kenntnisse“ (Karl 2015: 7).

Der Begriff „Sprachanimation“ ist ein Kompositum aus „Sprache“ und „Animation“. Wie oben erwähnt, dient Sprachanimation zur Sprachenvermittlung; deshalb ist die Bedeutung des Wortes „Sprache“ im Namen der Methode ohne Weiteres verständlich. Eine der Definitionen des Begriffs „Animation“ ist: „Verfahren, das unbelebten Objekten im Trickfilm Bewegung verleiht“ (Kunkel-Razum et. al. 2007: 145), eine andere ist: „organisierte Sport- und Freizeitaktivitäten für Urlauber, besonders in Ferienclubs“ (ebd.). Der Zusammenhang zwischen dem Begriff „Animation“ und der Methode „Sprachanimation“ wird folgend erklärt:

Sowie Ferienclubanimateur/-innen die Gäste zu Freizeitaktivitäten anregen und wie Trickfilmmacher/-innen zweidimensionale Held/-innen zum Leben erwecken, bringen die Sprachanimateur/-innen – im wörtlichen wie im übertragenen Sinne – die Teilnehmer/-innen der Sprachanimation in Bewegung und ermuntern sie zu Aktivitäten rund um die Sprache (Karl 2015: 8).

Aktivität und Bewegung sind wichtige Bestandteile der Sprachanimation, denn die Teilnehmer/-innen sind bei dem Verlauf der Fremdsprachenvermittlung als aktive Akteure dabei<sup>9</sup>. Die Teilnehmenden erleben den Lernprozess, weil Sprachanimation alle Sinne, ähnlich wie die Erlebnispädagogik, aktiviert:

Unter mehrkanaligem Lernen verstehen wir einen mentalen Prozess, der mehr ist als die Kombination von Lesen, Sprechen, Hören und Schreiben. Wir aktivieren dazu unsere Vorstellung von Klängen, Rhythmen, Melodien, Farben, Formen, Gerüchen, Geschmacks- und Tastempfindungen, Mimik und Gestik. Wir können sie dank unserer Einbildungskraft lebhaft wahrnehmen (Kleinschrot 1992: 76).

Sprachanimation richtet sich nach dem Prinzip: „Was wir nur hören, verlernen wir, was wir selber tun, erinnern wir“<sup>10</sup>. Primäres Ziel der Sprachanimation ist es jedoch nicht, die Fremdsprache beizubringen, sondern diese näherzubringen. Es handelt sich nicht um

---

<sup>9</sup> Vgl. <[http://www.tandem-org.de/assets/files/TandemFlyer/Flyer\\_Sprache\\_Sprachanimation.pdf](http://www.tandem-org.de/assets/files/TandemFlyer/Flyer_Sprache_Sprachanimation.pdf)> (Abgerufen am 3.2.2016)

<sup>10</sup> <[http://www.dialog-inter-kultur.de/Sprachanimation\\_JuR\\_impulse\\_Roesch.pdf](http://www.dialog-inter-kultur.de/Sprachanimation_JuR_impulse_Roesch.pdf)> (Abgerufen am 17.1.2016)



Auswendiglernen von Tabellen oder grammatischen Strukturen, sondern um den Gewinn eigener Erlebnisse im Lernprozess durch Eigeninitiative, Kreativität und Aktivität<sup>11</sup>.

### 3.1 Entwicklung der Sprachanimation

Sprachanimation hat ihren Ursprung in Jugendbegegnungen des Deutsch-Französischen Jugendwerks<sup>12</sup> (im Folgenden DFJW). Die Methode wurde von Wissenschaftler/-innen der Universität Bielefeld unter dem Namen „Projekt Bielefeld“ entwickelt, um die Kommunikation unter Teilnehmer/-innen binationaler Begegnungen zu unterstützen.<sup>13</sup>

An Anfang der Entstehung der Methode stand die Grundfrage, wie man die Sprache des Nachbarlandes den Menschen so näherbringen kann, dass sie dabei Spaß haben, Sprachbarrieren beseitigt werden und gleichzeitig das Interesse an der Nachbarsprache geweckt wird. Die entstandene Methode verbindet diese zwei scheinbar schwer zu kombinierenden Tatsachen durch alternative Verfahren, Einsatz von Spielen und eigenwilligen Zielsetzungen. Nach dem DFJW hat auch das Deutsch-Polnische Jugendwerk<sup>14</sup> (im Folgenden DPJW) angefangen, bei seinen internationalen Veranstaltungen Sprachanimation als Methode der Sprachenvermittlung zu verwenden. Im deutsch-tschechischen Bereich hat das Koordinierungszentrum Deutsch-Tschechischer Jugendaustausch – Tandem<sup>15</sup> die Sprachanimation entwickelt (vgl. Karl 2015: 9).

Ursprünglich wurde Sprachanimation ausschließlich für internationale Begegnungen gedacht, wie es die folgende Definition der Methode vom DPJW zeigt: „Sprachanimation stellt eine Methode dar, welche die Kommunikation und Integration innerhalb einer internationalen Gruppe fördert. Zudem ermöglicht sie es, Sprachbarrieren abzubauen und das Interesse für eine Fremdsprache zu wecken“ (Bojanowska 1998: 66) Die Methode variierte etwas mit der Zeit, ihre Grundprinzipien blieben erhalten. Jede der

---

<sup>11</sup> Vgl. <<http://www.jazykova-animace.info/de/definice>> (Abgerufen am 17.1.2016)

<sup>12</sup>Das Deutsch-Französische Jugendwerk (DFJW) ist eine internationale Organisation im Dienst der deutsch-französischen Zusammenarbeit, dessen Aufgabe ist, die Verbindungen zwischen jungen Menschen in Deutschland und Frankreich auszubauen und ihr Verständnis füreinander zu vertiefen (<https://www.dfjw.org/>).

<sup>13</sup> Vgl. <<https://www.ofaj.org/paed/langue/sa08.html>> (Abgerufen am 17.1.2016)

<sup>14</sup> Mehr zum Deutsch-Polnischen Jugendwerk findet man unter dem folgenden Link: <http://www.dpjw.org/ueber-uns/unsere-organisation/>.

<sup>15</sup>Die Koordinierungszentren Deutsch-Tschechischer Jugendaustausch – Tandem fördern die gegenseitige Annäherung und die Entwicklung freundschaftlicher Beziehungen zwischen jungen Menschen aus Deutschland und Tschechien (<http://www.tandem-org.de/wir-ueber-uns.html>).

drei genannten Organisationen entwickelt das Konzept der Sprachanimation weiter. Im Folgenden wird mit den Auffassungen der Methode von Tandem-Koordinierungszentrum Deutsch-Tschechischer Jugendaustausch weitergearbeitet.

Sprachanimation findet heutzutage einen breiten Einsatz in verschiedenen Bereichen. Sie kommt bei Schulprojekten und Schüleraustauschen zum Einsatz, sie hilft den Schülern bei der Wortschatzvermittlung während der ersten Tage im Ausland im Rahmen des Tandem-Programms „Freiwillige berufliche Praktika“<sup>16</sup>, oder sie macht aus dem klassischen Schulunterricht eine außergewöhnliche Stunde. Sprachanimation wird aber auch im außerschulischen Bereich eingesetzt und zwar bei internationalen Begegnungen, Projekten und Veranstaltungen für alle Altersgruppen<sup>17</sup>.

Die Sprachanimationen führen nur geschulte Sprachanimateure durch. Tandem veranstaltet jedes Jahr mehrtägige Schulungen zu Theorie und Praxis der Methode, in denen jedes Jahr an die 20 Sprachanimateure ausgebildet werden<sup>18</sup>. Einige Voraussetzungen, um Sprachanimateur/-in zu werden, sind Flexibilität, Offenheit, Sprachkompetenz, Kreativität, die Fähigkeit andere zu motivieren und die Sprachanimationsphasen spontan, sinnvoll und logisch zu gestalten<sup>19</sup>:

Je nachdem, was das Ziel der Sprachanimation in eben diesem Umfeld ist, kommen unterschiedliche Übungen zum Einsatz. Wenn beispielsweise 20jährige Pfadfinder/innen den Wortschatz zu einem bestimmten Themenfeld einüben, so wählt der/die Sprachanimateur/in andere Spiele als wenn er/sie mit Kindern einen integrativen Nachmittag gestaltet.<sup>20</sup>

Die Sprachanimateure haben materielle Unterstützung in Form von Spielsammlungen, Protokollen aus Sprachanimationsveranstaltungen oder didaktischen Hilfsmitteln, wie z. B. für verschiedene Bereiche von Tandem entwickelte Memory-Spiele. Sie können nach Bedarf der Veranstaltung flexibel Spiele auswählen, kombinieren, aussuchen oder sich selbst ausdenken. Dazu werden jährlich Begegnungen für die aktiven Sprachanimateure/-

---

<sup>16</sup> Zum Programm Freiwillige berufliche Praktika sind Informationen hier zu finden: <http://www.tandem-org.de/arbeitsbereiche/freiwillige-berufliche-praktika.html>.

<sup>17</sup> Informationen zu den Tandem-Arbeitsbereichen findet man unter der folgenden Link: <http://www.tandem-org.de/arbeitsbereiche.html>.

<sup>18</sup> Vgl. <<http://www.jazykova-animace.info/de/u-tandemu-bei-tandem>> (Abgerufen am 19.1.2016)

<sup>19</sup> Vgl. <<http://www.jazykova-animace.info/de/jazykovi-animatori>> (Abgerufen am 19.1.2016)

<sup>20</sup> <[http://www.dialog-inter-kultur.de/Sprachanimation\\_JuR\\_impulse\\_Roesch.pdf](http://www.dialog-inter-kultur.de/Sprachanimation_JuR_impulse_Roesch.pdf)> (Abgerufen am 17.1.2016)

innen veranstaltet, bei denen es um Erfahrungsaustausch, um den Austausch von neu entstandenen Ideen und um gegenseitiges Motivieren geht<sup>21</sup>.

### 3.2 Ziele und Grundprinzipien der Sprachanimation

Wie oben schon angedeutet wurde, sind die Teilnehmer/-innen bei jeder Sprachanimation ein aktiver Bestandteil, denn sie bestimmen den Verlauf zusammen mit dem/der Sprachanimateur/-in. Sprachanimation läuft in ständiger Interaktion und bringt auf spielerische Art und Weise Dynamik und Bewegung in die Gruppe. Das ist eines der Ziele der Sprachanimation, das zur Steigerung der Motivation zu lernen führt. Vom DFJW wurden drei Hauptziele der Sprachanimation formuliert:

1. Abbau von Hemmungen
2. Spracherwerb
3. Systematisierung<sup>22</sup>

Zum Oberbegriff *Abbau von Hemmungen* werden folgende Ziele angeführt:

1. Motivation wecken;
2. die interkulturelle Gruppendynamik fördern;
3. Spaß und Freude in den Mittelpunkt des Spracherwerbs stellen;
4. den Jugendlichen dabei helfen, verschiedene psychosoziale Hemmschwellen zu überwinden, die das Aufkommen einer natürlichen Kommunikation verhindern;
5. (...) ihnen die Partnersprache (wieder) attraktiv machen, indem sie als ein Mittel zur Kommunikation erlebt wird und nicht als Schulfach;
6. die Begeisterung für die andere Sprache und Kultur entfachen;
7. in ihnen den Wunsch entstehen lassen, mit der anderen Sprache und Kultur in Kontakt zu bleiben;
8. (...) den Jugendlichen die sprachlichen Mittel zur Verfügung stellen, die es ihnen ermöglichen, sich zu Themen zu äußern, die sie direkt betreffen;
9. den Spracherwerb fördern und systematisieren, indem spielerische Aktivitäten angeboten werden, die die Memorisierung und das Lernen begünstigen;

---

<sup>21</sup> Im Rahmen der jährlichen Fortbildungsseminare für Sprachanimateure werden Begegnungen zwischen Sprachanimateuren mit der Praxis und den neu geschulten Sprachanimateuren veranstaltet (vgl. Karl 2015: 27).

<sup>22</sup> Vgl. <<https://www.dfjw.org/sites/default/files/Definition%20Sprachanimation.pdf>> (Abgerufen am 31.1.2016)

10. die Jugendlichen auch über die Begegnung hinaus zu einem (systematischen) Lernen anhalten<sup>23</sup>.

Unter dem Ziel *Spracherwerb* versteht man Folgendes:

1. „Kommunikationsstrategien entwickeln;
2. die Bewusstmachung der Lernstrategien unterstützen;
3. (...) die Notwendigkeit der Sprache als Mittel zur Lösung erkennen;
4. auf den Bedarf nach sprachlichen Elementen eingehen;
5. die Jugendlichen dahin führen, in Lern- und Kommunikationssituationen selbständig zu handeln“<sup>24</sup>.

Das dritte Ziel *Systematisierung* besteht dann in:

1. Reflektieren über das Erlernte und die Struktur einer Sprache erkennen;
2. Wiederholen, verinnerlichen, verfestigen von Erlerntem;
3. Bewusstwerdung über den individuellen Fortschritt;
4. Entwicklung eines differenzierten Sprachgefühls;
5. Das Erlernte in anderen Kontexten anwenden zu können<sup>25</sup>.

Die Tandem-Sprachanimation definiert ähnliche Ziele wie die DFJW-Sprachanimation. Damit die Ziele erreicht werden, wurden von Tandem zehn Grundprinzipien entwickelt, nach denen sich die deutsch-tschechische Sprachanimation richtet:

1. Sprechhemmungen abbauen
2. Nur das Wichtigste vermitteln
3. Auf Perfektion verzichten
4. Sich an der gesprochenen Sprache orientieren
5. Vorwissen aktivieren
6. Landeskunde und Kultur einbauen
7. Spielerisch lernen
8. Alle Sinne einbeziehen
9. Neugier wecken
10. Eigeninitiative aktivieren und Kreativität fördern (Karl 2015: 10 ff.)

Das erste Prinzip stimmt mit dem ersten Hauptziel „Abbau von Hemmungen“ überein. Der Punkt steht an erster Stelle sowohl bei der Zielsetzung als auch bei den Prinzipien der

---

<sup>23</sup> Vgl. <<https://www.dfjw.org/sites/default/files/Definition%20Sprachanimation.pdf>> (Abgerufen am 31.1.2016)

<sup>24</sup> Vgl. <ebd.>

<sup>25</sup> Vgl. <ebd.>

Sprachanimation und ist von wesentlicher Bedeutung bei der Sprachanimation. Punkt zwei „Nur das Wichtigste vermitteln“ bezieht sich zur Beschränkung des Inhalts auf das zum Thema Notwendigste, vor allem dann auf den Grundwortschatz. „In den meisten Fällen kann vor allem anfangs auf die Vermittlung grammatischer Kenntnisse auch völlig verzichtet werden“ (Karl 2015: 11). Sprachanimation sieht den Lernprozess als Entwicklung des Menschen, bei der Fehler erlaubt sind. Den Schwerpunkt legt sie auf den Fortschritt und ein positives Ergebnis der Kommunikationssituation, die für die Sprachanimation grundlegend ist. Gerade die mündliche Kommunikation ist bei den internationalen Begegnungen wesentlich. Deshalb ist der Punkt vier „Sich an der gesprochenen Sprache orientieren“ eins der Grundprinzipien der deutsch-tschechischen Sprachanimation. Den Teilnehmenden wird die Fremdsprache vermittelt und es werden neue Informationen gegeben, wobei auf bereits vorhandene Kenntnisse nicht verzichtet wird. Sie sind bewusst in den Verlauf der Sprachanimation eingebaut. Zumeist handelt es sich um Germanismen („fajnšmekr“ – „Fein-schmecker“), Lehnwörter („mejkap“ – Make-up“) oder Fremdwörter („tematizovat“ – „thematisieren“). Die Arbeit mit Germanismen kann den Einstieg in die deutsche Sprache durch die geweckte Motivation deutlich erleichtern und auch die Aussprache kann an solchen Beispielen erklärt / verbessert werden (vgl. a. a. O.: 11).

Das nächste Prinzip „Landeskunde und Kultur einbauen“ ist folgendermaßen erklärt:

Durch den Einsatz von Methoden und die Nutzung von Zugängen, die neben Wortschatzerweiterung zugleich neue Einsichten in die Kultur des anderen Landes vermitteln [...], werden die Teilnehmenden für die Kultur des Nachbarlandes sensibilisiert, interkulturelle Lernprozesse werden gefördert (ebd.).

Darüber hinaus sollen das Interesse am Nachbarland gesteigert und die damit verbundene Motivation zum Austausch gestärkt werden. Damit hängt Punkt neun „Neugier wecken“ zusammen. Die Themen und Aktivitäten müssen nach dem Alter, den Bedürfnissen und Zielen der Gruppe gewählt werden (vgl. ebd.).

Der Punkt „Spielerisch lernen“ wird im Kapitel 3.3 näher beschrieben. Bei dem Hauptprinzip „Alle Sinne einbeziehen“ geht es darum, mehrere Sinneskanäle zu nutzen, damit die Wahrnehmung der Fremdsprache eine bestimmte Plastizität erreicht. Neben Hören und Sehen bezieht Sprachanimation oft Tasten mit ein, manchmal auch Riechen und Schmecken (ebd.).

Das letzte Prinzip heißt „Eigeninitiative aktivieren und Kreativität fördern“, denn Kreativität und Aktivität sind wichtige Bestandteile der Sprachanimation und beziehen sich nicht nur auf die Teilnehmer/-innen sondern auch auf die Sprachanimateure/-innen. Innovative Ideen und Materialien erhöhen den Lerneffekt (vgl. Karl 2015: 11).

Sprachanimation wurde für internationale Begegnungen entwickelt, sie kann aber auch im schulischen Fremdsprachenunterricht eine wichtige Rolle einnehmen:

Sprachanimation ist zwar keine Unterrichtsmethode, kann jedoch sehr gut für den Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden: Einzelne Elemente aus der Sprachanimation werden so während des regulären Unterrichts nicht nur zur Auflockerung des Unterrichtsklimas, sondern auch zur Vertiefung des Erlernten erfolgreich eingesetzt (Karl 2015: 42).

Karl fügt gleich an, dass beim Einsatz der Sprachanimation im Unterricht auf das Ziel des Unterrichts geachtet werden muss: „Wichtig ist dabei, dass die Sprachspiele den roten Faden des Lehrplans und der thematischen Unterrichtseinheiten berücksichtigen“ (Karl 2015: 42).

Im Folgenden werden ausgewählte Elemente der Sprachanimation detailliert analysiert, die auch für den Fremdsprachenunterricht von wesentlicher Bedeutung sind.

### **3.3 Detailanalyse der ausgewählten Prinzipien der Sprachanimation**

Eine der heutzutage wichtigsten Konzeptionen der europäischen Bildungspolitik ist die Konzeption des lebenslangen Lernens. Die Bildung sollte zu dem Ziel führen, dass der Mensch „lernen lernt“ und zum Lernen eine positive Einstellung hat. Das Lernen soll nämlich nicht mit einem institutionellen Bildungsabschluss enden, sondern es soll lebenslang andauern und sich entwickeln<sup>26</sup>. Zur Erfüllung dieses Ziels führen eine angeregte Motivation zum Lernen und eine über die Motivation entwickelte Lernkompetenz. Sprachanimation ist sich der Bedeutung des Begriffs „Motivation“ bewusst und alle ihre Tätigkeiten richtet sie auf die Anregung der Lernmotivation.

Der folgende Text erläutert drei Prinzipien der Sprachanimation, die nicht nur für interkulturelle Begegnungen wichtig sind, sondern auch für den Lernprozess allgemein. Es handelt sich um Motivation als die Grundlage eines erfolgreichen Lernprozesses, das Spiel

---

<sup>26</sup> Vgl. <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>> (Abgerufen am 3.2.2016)

als das zentrale Mittel zum Anregen der Motivation und die Fehlerrückmeldung, die die Motivation stark sowohl positiv als auch negativ beeinflussen kann.

### 3.3.1 Das Spiel

Unter dem Begriff *Spiel* kann sich jeder etwas anderes vorstellen. Das Spiel kann von unterschiedlichen Gesichtspunkten wahrgenommen werden, deshalb wurden diesem Begriff auch zahlreiche Definitionen verliehen. Eines wird aus den verschiedenen Erklärungen des Begriffs klar: Das Spiel windet sich wie ein roter Faden durch das ganze Leben des Menschen. Nur der Charakter des Spiels ändert sich mit dem Alter der Menschen. Für die kleinsten Kinder ist das Spielen eine Haupttätigkeit, mit dessen Hilfe sie die Welt kennen lernen (vgl. Říčan 1990: 115). Später gehen sie zu kollektiven Spielen, Rollenspielen, Karten- und Brettspielen über. Je älter der Mensch ist, desto kompliziertere Charaktere des Spiels bevorzugt er. Online-Spiele und Sportspiele überwiegen bei Jugendlichen, Erwachsene wählen gerne konstruktive Spiele, bei denen ein neues Produkt entsteht (vgl. Veselá 1997: 11 ff). Das ist nur ein kleines Beispiel für Spiele. Im Folgenden werden zwei gewählte Definitionen für das Spiel gezeigt und ihre Bedeutung beschrieben.

Zapletal hat das Spiel so charakterisiert: Das Spiel ist:

[...] ein aktiver, dynamischer Prozess, der mehr oder weniger psychische und körperliche Fähigkeiten gleichzeitig übt und entwickelt. Es hat eine wesentliche Stelle im Leben jedes Menschen ungeachtet seiner gegenwärtigen Entwicklungsphase, durch die er gerade geht“ (Zapletal 1996: 11f.).

Zapletal betont in seiner Definition die Begriffe *Aktivität* und *Dynamik* und auch den wichtigen Beitrag des Spieles für die Entwicklung der psychischen und physischen Fähigkeiten. Huizinga definiert das Spiel aus kulturtheoretischer Sicht:

Spiel ist eine freiwillige Handlung oder Beschäftigung, die innerhalb gewisser festgesetzter Grenzen von Zeit und Raum nach freiwillig angenommenen, aber nach unbedingt bindenden Regeln verrichtet wird, ihr Ziel in sich selber hat und begleitet wird von einem Gefühl der Spannung und Freude und einem Bewusstsein des „Andersseins“ als das „gewöhnliche Leben.“<sup>27</sup>

Huizinga beschreibt das Spiel als freies Handeln, wobei das Vergnügen die Quelle des Bedürfnisses ist. Das Spiel ist zeitlich und räumlich begrenzt, es hat eine eigene Ordnung. Es richtet sich nach Regeln und hat ein Ziel. Das Spiel erhöht die geistige und

---

<sup>27</sup> <<https://www.tu-braunschweig.de/Medien-DB/hispaed/spiel98-03.pdf>> S. 37 (Abgerufen am 4.3.2016)

soziale Funktion des Menschen, ist unentbehrlich für das Leben des Menschen, denn es steht außerhalb des gewöhnlichen Lebens<sup>28</sup>. Friedrich Schiller hat geschrieben: „Denn, um es endlich auf einmal herauszusagen, der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt“<sup>29</sup>.

Alle drei Zitate weisen darauf hin, dass das Spiel von wesentlicher Bedeutung für das menschliche Leben ist. Die meisten Autoren führen ein, dass das Spiel ein Vergnügen ist. Es bringt Freude und Befriedigung. Lerntheorien aus der Hirnforschung weisen darauf hin, dass beim Spielen entstandene Gefühle und Emotionen eine wichtige Rolle bei der Informationsverarbeitung spielen<sup>30</sup>. Daraus ergeben sich viele Gründe, warum das Spiel als Methode für die Vermittlung einer Fremdsprache verwendet werden sollte. Gerade mit diesen Erkenntnissen arbeitet die Sprachanimation. Sie verwendet das Spiel als Motivationsmittel und Motivation dann als Grundlage des Interesses an der Fremdsprache: „Die Sprachanimation dient also dazu, bei den Teilnehmer/-innen auf spielerische Art und Weise Lust (nicht nur) auf die Sprache des Nachbarlandes zu wecken und die Welt aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten“ (Karl 2015: 7). Die spaßbetonte Aktion motiviert die Teilnehmer/-innen, deren Alter dabei kaum eine Rolle spielt (vgl. Karl 2015: 12).

In den folgenden fünf Punkten begründet Karl zusammenfassend, warum das spielerische Lernen im Unterricht erfolgreich eingesetzt wird und zwar, weil es:

1. eine offene Aufgabestellung aufweist, die nicht nur eine einzige, sondern viele richtige Lösungen zulässt (auch originelle, komische oder absurde Lösungen),
2. zu vielfältigen Arbeits- und Lernprozessen anregt,
3. unterschiedliche, kollektive und individuelle Ausdrucksformen gestattet und fördert,
4. die Person als Ganzes einbezieht, d. h. nicht nur kognitive, sondern auch affektive Faktoren anspricht,
5. Intuition und Phantasie anregt, zur Spontanität ermutigt und Gelegenheit zum persönlichen Ausdruck gibt. (vgl. Karl 2015: 42)

---

<sup>28</sup> Vgl. <ebd.>

<sup>29</sup> <<http://gutenberg.spiegel.de/buch/uber-die-asthetische-erziehung-des-menschen-3341/16>> (Abgerufen am 2.3.2016)

<sup>30</sup> Vgl. <<http://www.abrapa.org.br/cd/npdfs/Plattner-Sabine.pdf>> (Abgerufen am 22.2.2016)



### 3.3.2 Motivation im Sprachlernprozess

Der Begriff *Motivation* wurde schon im vorigen Kapitel mehrmals erwähnt. Auch im alltäglichen Sprachgebrauch wird der Begriff oft verwendet und jeder kann sich darunter etwas vorstellen. Im Folgenden wird über *Motivation* im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenlernen gesprochen.

Heckhausen definiert die Motivation als „eine Sammelbezeichnung für vielerlei Prozesse und Effekte, deren gemeinsamer Kern darin besteht, dass ein Lebewesen sein Verhalten um der erwarteten Folgen willen auswählt und hinsichtlich Richtung und Energieaufwand steuert“ (Heckhausen 1989: 10). Motivation ist also eine Gesamtheit von Anregungen (Motiven), die psychische und physische Vorgänge auslösen und steuern. Das Verhalten des Menschen ist dadurch determiniert (vgl. Zimbardo 1999: 319f.). „Jedes Lebewesen fühlt sich, angeregt von seinen Neigungen und Abneigungen, von bestimmten Reizen und Aktivitäten stärker angezogen als von anderen“ (ebd.). Motivieren bedeutet das Bemühen, das entweder von dem Menschen selbst, oder von jemand anderem gesteuert ist, um ein Ziel zu erreichen (vgl. Götze 2005: 18).

Im Unterricht ist die Motivation von wesentlicher Bedeutung. Sie beeinflusst Lernprozess sowie Ergebnis des Lernens, je nachdem, bis zu welchem Maß es sie bei Schülern gibt und wie die Lern- und Lehrpersonen mit ihr umgehen:

Allgemein gilt in der Motivationsforschung, dass Neugier den Lernerfolg beflügelt, Furcht vor dem Neuen hingegen ihn bremst. Ausdauer und Leistung während des Lernprozesses müssen hinzukommen, das Lernen soll selbstbestimmt, bei richtiger Einschätzung der eigenen Kompetenz und im sozialen Kontext, etwa durch Gruppenarbeit, erfolgen (Götze 2005: 20).

Die Motivation beim Lernprozess ist individuell unterschiedlich und geprägt von Faktoren wie Vorlieben, Interesse und Erfahrungen, aber auch von Sozialfaktoren wie Familie oder der Lehrperson. Die Motive beeinflussen sich gegenseitig. Gerade von der Lehrperson und ihrem pädagogischen Vorgehen kann die Motivation der Schüler erheblich beeinflusst werden (vgl. Pavelková 2002: 14 ff.).

Es sind zwei Arten der schulischen Motivation zu unterscheiden: *externe* und *interne* Motivation. Die *interne* Motivation geht vorwiegend von den kognitiven Bedürfnissen (Bedürfnis nach Erkenntnissen) der Schüler aus und hat eine positive Wirkung auf den Erfolg und die Qualität des Lernprozesses. Für einen *intern* motivierten Schüler stellt der Lernprozess eine Erkenntnisquelle dar, d. h. das Lernen macht ihm Spaß, er lernt gern und die Lerntätigkeiten interessieren ihn. Das Aktivieren der *internen*

Motivation ist dadurch erstrebenswert, denn der Schüler lernt, weil er „will“, nicht, weil er „muss“ (vgl. Pavelková 16 f.).

Der Lehrende ist einer der wichtigsten Motivationsfaktoren im Unterricht. Durch seinen Führungsstil und sein gesamtes pädagogisches und soziales Wirken werden die Beziehung des Lernenden zu dem unterrichteten Fach und seine Motivation stark beeinflusst (vgl. a. a. O.: 40). Die Lehrperson stellt die *externe* Motivation dar und kann durch ihre Tätigkeiten und ihre positive Einstellung die *interne* Motivation der Schüler wecken. Neben den erwähnten kognitiven Bedürfnissen spielen für die Motivation eine genauso wichtige Rolle soziale Bedürfnisse und Leistungsbedürfnisse der Schüler. Die Wahl geeigneter Methoden und Sozialformen wie Teamarbeit, Kooperationsunterricht, Spiele und Kreativität (vgl. a. a. O.: 41), die Art der Leistungsbewertung nach den individuellen Fähigkeiten der Schüler (vgl. a. a. O.: 35) und eine interessante außergewöhnliche Lernstoffvermittlung (vgl. a. a. O.: 24) sind die wichtigen *externen* Motivationsarten, die zur Aktivierung der *internen* Motivation der Schüler dienen (vgl. a. a. O.: 23).

### 3.3.3 Fehlerauffassung

Das dritte ausgewählte Grundprinzip der Sprachanimation ist *Auf Perfektion verzichten*. Der Umgang mit sprachlichen Fehlern während der Sprachanimation unterscheidet sich von den gewöhnlichen Verfahren während des Unterrichts. Fehler sind erlaubt und in den meisten Fällen werden sie von Sprachanimateuren/-innen nicht korrigiert (vgl. Karl 2015: 11). „Anstatt auf die sprachliche Korrektheit der Aussage wird der Schwerpunkt auf das Ergebnis der Kommunikationssituation gelegt“ (ebd.). Das Ziel ist es, die Motivation zum Lernen der Fremdsprache zu wecken. Dadurch ergeben sich Anreiz und Interesse, die Sprache aktiv zu beherrschen (ebd.).

Man soll sich zuerst bewusst machen, dass Abweichungen von der Norm, also Fehler, bei allen Sprechern vorkommen, auch bei Muttersprachlern. Beim Mutterspracherwerb von Kindern ist zu beobachten, dass sie immer wieder Fehler machen. Als Beispiel erwähnt Kleppin eine kindliche Äußerung: „Gestern habe ich mit Papa so großen Fisch gefangt!“ (Kleppin 1998: 16). Dieses Beispiel zeigt, dass das Kind bewusst Verbseparationskonstruktion im Perfekt mit dem Partizipialteil am Ende des Satzes bildet, die unregelmäßige Form des Verbs hat es aber noch nicht erworben (vgl. ebd.). Kranert

erwähnt eine andere typische Kinderäußerung mit dem gleichen Typ Fehler: „Ich habe heute eine Katze geseht“<sup>31</sup>. Dieser Kompetenzfehler zeigt gleichzeitig eine Entwicklungsstufe und sich entwickelnde Sprachkenntnisse des muttersprachlichen Kindes an. Der Fehler ist gleichfalls bei Fremdsprachenlernenden zu beobachten. „Fehler sind also zunächst einmal etwas ganz Natürliches, das ebenso zum Mutterspracherwerb wie zum Fremdsprachenlernen gehört“ (vgl. Kleppin 1998: 16).

Fehler von Lernenden sind grundsätzlich zu erwarten und gehören zum Lernprozess (vgl. Forster 2009: 51). Doch die üblichen Reaktionen von Lernenden und Lehrenden auf Fehler sind Enttäuschung, Ärger und Gedanken wie „etwas geht schief“ oder „etwas funktioniert (wieder) nicht“ (vgl. a. a. O.:49). „Das größte didaktische Problem sind nicht die Fehler, sondern die Versuche, sie zu vermeiden“ (Portmann-Tselikas 2001: 15). Der übliche Weg, den die Lehrenden gehen, wenn sie ein Fehler lediglich als mathematische Basis sehen, um eine Note zu geben, mit dem Verlauf: Punkte abziehen, nächsten Fehler suchen, Note geben, führt zu einer zu erwartenden klar identifizierbaren Leistung (vgl. Forster 2009: 51):

Damit entwickeln sich beherrschbare Abläufe, die weitgehend abgesichert sind, in denen kaum noch Fehler geschehen, wo es aber gleichzeitig und genau deshalb keine Entwicklung gibt, wo es auch keine Innovation gibt, keine Kreativität, keinen Mut (Forster 2009: 51).

Gerade die Förderung des kreativen und innovativen Denkens ist erheblich wichtig für die individuelle Entwicklung der Persönlichkeit des Schülers und seiner berufliche Vorbereitung<sup>32</sup>. Einen Fehler bloß als Basis für eine Note zu sehen, führt zur Uniformität der Schülerleistungen und verzichtet auf seine Individualität. „Anzustreben ist stattdessen eine Vorgehensweise, die auch in der alltäglichen Unterrichtssituation stärker diagnostisch orientiert ist im Sinne von individuellen Rückmeldungen und anschließenden Förderhilfen“ (ebd.).

Fehler beim Sprechen, Schreiben und Lesen seien nicht unbedingt, sogar seltener als gedacht, ein Indiz dafür, dass der Schüler nichts gelernt oder die Regel nicht verstanden hat (vgl. Graefen 2003: 191). Zur fehlerfreien Anwendung der Grammatik ist langfristiges und praktisches Üben erforderlich:

---

<sup>31</sup><[http://www.geisteswissenschaften.fu-berlin.de/we04/germanistik/studium/studiengaenge/master/master\\_daf/download/Michael-Kranert---Korrigieren\\_-Pruefen-und-Testen-im-Fach-Deutsch-als-Fremdsprache-1.pdf](http://www.geisteswissenschaften.fu-berlin.de/we04/germanistik/studium/studiengaenge/master/master_daf/download/Michael-Kranert---Korrigieren_-Pruefen-und-Testen-im-Fach-Deutsch-als-Fremdsprache-1.pdf)> (Abgerufen am 14.2.2016)

<sup>32</sup><[http://www.nuv.cz/uploads/Kreativita\\_a\\_podnikavost\\_ve\\_vzdelavani\\_12\\_2013\\_.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/Kreativita_a_podnikavost_ve_vzdelavani_12_2013_.pdf)> (Abgerufen am 27.3.2016)

Automatisierung von mentalen Prozeduren ist ein Ziel, das nur langfristig und mit viel Praxis und Übung erreicht werden kann. Ohne Zweifel ist der Weg dahin mit Mühen und Enttäuschungen verbunden, die in manchen Fällen gegen das Sprachlernen insgesamt ausschlagen (Graefen 2003: 192).

Wichtig ist es, den Schülern das Bewusstsein zu vermitteln, dass „Fehler nicht diskriminieren oder blamieren, sondern ein normaler Bestandteil bei der Kommunikation in einer Fremdsprache sind und auch beim freien Gebrauch der Muttersprache mehr oder weniger häufig vorkommen.“<sup>33</sup>

Die Fehler sollen als Leistung und Phänomen sich entwickelnder Sprachkenntnisse verstanden werden. Sie sind ein natürlicher Bestandteil eines fortschreitenden fremdsprachlichen Lernprozesses<sup>34</sup>.

---

<sup>33</sup><[http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Lehrkraefte/konzeption-fuer-die-zusatzqualifikation-von-lehrkraeften-pdf.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Lehrkraefte/konzeption-fuer-die-zusatzqualifikation-von-lehrkraeften-pdf.pdf?__blob=publicationFile)> (Abgerufen am 28.3.2016)

<sup>34</sup> vgl. <ebd.>

## 4. Verhältnis der Sprachanimation und der Grammatikvermittlung

Im Fremdsprachenunterricht hat die deutsche Grammatik eine wichtige Stellung. Die Beherrschung der Grammatik hilft den Sinn der deutschen Sprache zu erschließen und eigene Gedanken solchermaßen zu formulieren, dass sie richtig vermittelt und verstanden werden (s. Kap. 2.3). Es bleibt jedoch fraglich, wie die Grammatik unterrichtet werden soll, damit der Grammatikunterricht keine „Quälerei“ für Deutschlernende ist. Daneben taucht die Diskrepanz auf, dass die grammatischen Strukturen von Lernenden im Unterricht zwar produziert werden und deren erfolgreiche Vermittlung dadurch angezeigt wird, doch in freien Äußerungen scheitert die Anwendung. Die Antwort auf diese Problematik können die Studien zum stufenweisen Erwerb der deutschen Grammatik geben. Die Theorie der fest gegebenen Stufenmuster von Grieshaber sollte einen bedeutenden Beitrag nicht nur zum Grammatikerwerb, sondern auch allgemein zum DaF- und DaZ-Unterricht leisten. Nach der Theorie hat die primäre Bedeutung für den Erwerb der deutschen Sprache der Erwerb von syntaktischen Strukturen, die eine feste Reihenfolge haben, und deren Berücksichtigung zur erfolgreichen Vermittlung des Deutschen führen soll. Die Theorie scheint also als eine taugliche Grundlage für den Deutschunterricht.

Die zweite Frage bezieht sich auf die Wahl einer solchen Methode, mit der sich die negativen Emotionen der Lernenden in Bezug auf Grammatikunterricht vermeiden lassen. Nach Albert soll der Grammatikunterricht so gestaltet werden, dass er nicht nur gute Lernerfolge erzielt, sondern auch Spaß bereitet (s. Kap. 2.3). Gerade *Spaß*, *Motivation*, *Spiel* und *Aktivität* sind einige der Prinzipien der eigenständigen unkonventionellen Methode Sprachanimation, die Wert darauf legt, dass der Lernprozess ein Erlebnis sein kann. Sprachanimation findet ihren Einsatz primär im Bereich der Wortschatzvermittlung. Es bleibt also die Frage, ob ihre Prinzipien auch auf die Grammatikvermittlung im schulischen Deutschunterricht erfolgreich angewendet werden können.

Die Theorie des stufenweisen Grammatikerwerbs und die Methode Sprachanimation verbindet eine ähnliche Auffassung der Problematik von Fehlern im Lernprozess. Fehler werden betrachtet als etwas Natürliches, das den Entwicklungsprozess der Sprachkenntnisse zeigt. Nach Graefen ist Automatisierung der Fremdsprache ein langfristiger Prozess und die fehlerfreie Anwendung nur mit viel Praxis zu erreichen (s. Kap. 3.3.3). Grieshaber sieht von Fehlern der sprachlichen Oberfläche (z. B. Kasus,

Numerus) beim Festlegen der Erwerbsstufen ab, die sich mit dem Erwerb der steigenden syntaktischen Strukturmuster entfernen lassen. Für die Sprachanimation ist die Motivation zum Lernen der Fremdsprache primär, die zum Üben der Sprache führt, durch das auch die Fehlern mit der Zeit entfernt werden.

Mit der Frage, ob die Sprachanimation als Methode der Grammatikvermittlung auf der Basis der Erwerbsmuster verwendet werden kann, wird sich der praktische Teil dieser Arbeit beschäftigen.

## **5. Empirische Studie**

In diesem Teil der Arbeit wird der Einsatz der Methode Sprachanimation im Bereich der Grammatikvermittlung untersucht. Es wird eine Studie geführt, mit der die Effektivität von spielerischen Aktivitäten auf Grundlage der Sprachanimation im Zusammenhang mit den Erkenntnissen über die Problematik der Grammatikvermittlung erforscht wird. Aufgrund der gesetzten Ziele der Forschung werden entsprechende Hypothesen formuliert, die in der Diskussion am Ende der Studie anhand der Resultate bewertet werden.

### **5.1 Ziele der Forschung**

Die Forschung enthält zwei Hauptziele. Das erste Ziel dieser Studie ist, zu erforschen, ob die im Kapitel 2.4 beschriebene Theorie des stufenweisen Erwerbs der deutschen Grammatik von Griebhaber durch die Analyse von frei produzierten Texte tschechischer Gymnasialschüler des Faches Deutsch als Fremdsprache bestätigt werden kann. Die Profilanalyse der einzelnen Texte und die von ihr ausgehende Festlegung des aktuellen Sprachniveaus (die Profilstufe) der Schüler wird anschließend die Grundlage für den weiteren Verlauf der Studie sein. Die Profilstufen am Anfang der Forschung werden mit den Profilstufen am Ende der Forschung verglichen und der mögliche Lernfortschritt im Erwerb der deutschen Grammatik gesucht.

Für die Grammatikvermittlung wird von der Methode der Sprachanimation ausgegangen. Das zweite Ziel der Studie ist, festzustellen, ob die Prinzipien der unkonventionellen Methode der Sprachanimation erfolgreich auf die Grammatikvermittlung im Fach Deutsch als Fremdsprache angewendet werden können. Dies wird aufgrund des Vergleichs der Profilstufen am Anfang der Studie und der Profilstufen nach der Durchführung der sprachanimationsbasierten Aktivitäten festgestellt, wobei das Ziel ist, dass bei den Schülern ein Lernfortschritt in Form eines Erreichens eines höheren Niveaus registriert wird.

Im Zusammenhang mit dem zweiten Ziel und mit den Prinzipien der Sprachanimation ist das dritte, zusätzliche Ziel entstanden. Es ist zu überprüfen, ob die im Kapitel 3.3 beschriebenen Prinzipien der Sprachanimation positive emotionale Auswirkungen auf die Schüler haben. Es ist zu erforschen, welche Einstellung die

Gymnasialschüler zur Anwendung der spielerischen Aktivitäten auf die Grammatikvermittlung haben. Dies wird anhand einer Fragebogenumfrage untersucht.

Im Zusammenhang mit den gesetzten Zielen wurden folgende Hypothesen formuliert und anschließend begründet:

**H1: Die Auffassung von Erwerbsstufen von Griebhaber gilt auch für die untersuchte Gruppe der Gymnasialschüler.**

Der Erwerb der deutschen Grammatik erfolgt in einer beständigen Reihenfolge, wobei die zunehmend komplexeren syntaktischen Muster stufenweise erworben werden. Dies wurde von mehreren Studien erforscht (s. Kap. 2.4), die zu den ähnlichen Ergebnissen gekommen sind (vgl. Griebhaber 2013: 6). Keine der Studien hat tschechische Muttersprachler mit dem Deutschen als zweite Fremdsprache untersucht. Es wird davon ausgegangen, dass die Erwerbsstufentheorie auch für die tschechischen Gymnasialschüler gültig ist.

**H2: Nach der Verwendung der spielerischen Aktivitäten, die nach Prinzipien der Sprachanimation gebildet werden, erreichen die meisten Schüler die Erwerbsstufe, auf die die spielerischen Aktivitäten gezielt haben.**

Sprachanimation ist ein eigenständiger methodischer Ansatz innerhalb der Didaktik von Deutsch als Fremdsprache. Sie zielt auf die Motivation der Lernenden, baut die Sprechhemmungen ab und macht aus einer Fremdsprachenvermittlung ein Erlebnis. Sprachanimation ist vor allem eine Methode der Wortschatzvermittlung. Es wird davon ausgegangen, dass ihre Prinzipien (Motivation, spielerische Aktivitäten, Bewegung und Verzicht auf Perfektion) gleichfalls erfolgreich auf die Grammatikvermittlung im Deutschunterricht angewendet werden können. Dadurch können Lernerfolge und gezielte Fortschritte bei den Schülern beobachtet werden.

**H3: Die Motivation der meisten Schüler zum Deutschlernen wurde während der durchgeführten Unterrichtsstunden mit den Prinzipien der Sprachanimation vertieft.**

Der breite Einsatz der Sprachanimation in verschiedenen Bereichen (s. Kap. 3.1) ist ein Beweis dafür, wie erfolgreich die Methode ist. Sprachanimation dient zur Steigerung der Motivation, die Nachbarsprache zu lernen. Die Teilnehmenden an der Sprachanimation verlieren die Hemmungen und haben keine Angst, Fehler zu machen (s. Kap. 3.2). Fehler sind etwas ganz Natürliches, ein Beweis für sich entwickelnde Sprachkenntnisse (s. Kap. 3.3.3). Ein langfristiges Üben führt zu der Entwicklung der Sprachkompetenz, was ohne



Sprechhemmungen und Angst, Fehler zu machen, verlaufen soll. Dadurch wird der Lernprozess zu einer angenehmen Tätigkeit, die zum Weiterlernen motiviert und zu Lernerfolgen führt (s. Kap. 3.2).

## **5.2 Durchführung der Studie**

Als Forschungsmethode wird die Methode des Experiments verwendet. Experimente werden in der pädagogischen Untersuchung als Mittel der systematischen Verifizierung der Hypothesen betrachtet. Diese Methode untersucht die Folgen der bestimmten Veränderungen, die vorsätzlich auf das bestimmte Phänomen oder auf den bestimmten Prozess übertragen werden. Es wird festgestellt, welche Folgen in den Ergebnissen nach der Einführung einer neuer Unterrichtsform oder eines neuen Lehrstoffes entstehen (vgl. Průcha 1995: 40).

Der Versuchsaufbau besteht aus mehreren Teilen. Aufgrund der Analyse von freien, schriftlichen Äußerungen der Schüler zum angegebenen Thema und des Festlegens von problematischen grammatischen Erscheinungen werden Entwürfe von spielerischen Aktivitäten nach den Prinzipien der Sprachanimation ausgearbeitet und darauf folgend durchgeführt. Nach der Durchführung werden die Schüler wieder einen spontanen Text zu einem anderen Thema verfassen, der auf der Basis des gleichen Prinzips wie der erste Text analysiert wird. Die Ergebnisse der zweiten Texte werden mit den Ergebnissen der ersten Texte verglichen und der mögliche Fortschritt in der Erfassung der vorher festgelegten Grammatik wird untersucht.

Zum Festlegen der Einstellung der Schüler zu der spielerischen Vermittlung der problematischen grammatischen Erscheinungen und zum Verlauf der Stunden wird eine Fragebogenumfrage verwendet. Der Fragebogen enthält sowohl offene Fragen, bei denen sich die Schüler frei äußern können, als auch Entscheidungsfragen, bei denen sie aus angegebenen Möglichkeiten wählen. Die Ergebnisse werden interpretiert und zur Gesamtbewertung der Studie dienen.

Nach der Bewertung der Hypothesen anhand der Resultate werden relevante Rückschlüsse der empirischen Forschung formuliert und eine Diskussion hinzugefügt.

### 5.2.1 Die Beschreibung der untersuchten Gruppe

An der Untersuchung haben Schüler aus zwei Schulklassen des Gymnasiums Jaroslava Vrchlického in Klatovy<sup>35</sup> teilgenommen. Die älteren Schüler haben den vierten Jahrgang des vierjährigen Gymnasiums besucht (im Folgenden 4AB<sup>36</sup>), die jüngeren Schüler haben den sechsten Jahrgang des achtjährigen Gymnasiums (die Klasse Sexta) besucht (im Folgenden SxAB). Die Schüler der 4AB lernen Deutsch nach dem Lehrwerk *Studio d* für das Niveau B1 des europäischen Referenzrahmens<sup>37</sup>. Deutsch ist ihre zweite Fremdsprache nach Englisch. Die meisten Schüler lernen Deutsch seit sechs Jahren, wenige Schüler erst ab dem Übergang aus der Grundschule auf das Gymnasium (vier Jahre). Die Schüler der Klasse SxAB lernen Deutsch auch nach dem Lehrbuch *Studio d* für das um eine Stufe niedrigere Niveau A2. Deutsch als zweite Fremdsprache lernen sie seit vier Jahren.

Gymnasialschüler aus 4AB und SxAB waren wegen ihrer vorausgesetzten besseren Deutschkenntnisse für die Forschung besser qualifiziert als Schüler aus den niedrigeren Jahrgängen. Der Altersunterschied zwischen den Schülern aus den ausgewählten Klassen beträgt etwa zwei bis drei Jahre und kann die Einstellung von jüngeren und älteren Schülern zu den spielerischen Aktivitäten zeigen.

Die Forschung ist über den Zeitraum von den Monaten Januar bis März verlaufen. Die Klassen wurden jeweils fünf Mal besucht<sup>38</sup>. Um relevante Ergebnisse zur Auswertung der Effektivität der spielerischen Aktivitäten zu erzielen, war es nötig, dass die Schüler an allen Teilen<sup>39</sup> der Forschung teilnehmen. Die Schüler, die am ersten oder zweiten Verfassen des Textes oder an einer der Unterrichtsstunden mit spielerischen Aktivitäten nicht anwesend waren, wurden aus der Forschung ausgeschlossen. Insgesamt wurden 13 Schüler aus 4AB und 12 Schüler aus SxAB während des Experiments untersucht<sup>40</sup>.

---

<sup>35</sup> <<http://www.klatovynet.cz/gymkt/>> (15.4.2016)

<sup>36</sup> Die Schüler haben eine Mischgruppe aus Schülern aus parallelen Klassen 4A und 4B gebildet, nach ihrer Wahl der zweiten Fremdsprache. Das Gleiche kommt bei den Schülern aus der Klasse *Sexta* vor, die weiter im Text beschrieben wird.

<sup>37</sup> <<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>> (15.4.2016)

<sup>38</sup> 1. Verfassen des ersten Textes, 2. Erste Unterrichtsstunde mit spielerischen Aktivitäten, 3. Zweite Unterrichtsstunde mit spielerischen Aktivitäten, 4. Fragebogenumfrage, 5. Verfassen des zweiten Textes. Der Zeitabstand zwischen den Punkten 2 und 3 war eine Woche und zwischen 3 und 5 zwei Wochen.

<sup>39</sup> Eine Ausnahme bildet die Fragebogenumfrage, die im Kap. 5.3.2 näher beschrieben ist.

<sup>40</sup> Die Anfangszahlen der Schüler waren 16 aus 4AB und 12 aus SxAB. Eine Ausnahme bildet die Anzahl der Schüler, die an der Fragebogenumfrage teilgenommen waren. Dies ist im Kap. 5.3 näher beschrieben.

## 5.2.2 Methodologie der Arbeit

Für die Forschung war es notwendig, das Ausgangsniveau in der Sprache Deutsch festzulegen, damit die Ergebnisse nach dem Durchführen der Studie mit dem Ausgangstand verglichen werden und aus der Studie resultierende Effekte erfasst werden konnten. Es war festzulegen, auf welche grammatischen Erscheinungen der Fokus zu richten ist, die für die meisten Schülern problematisch sind. Die Spracherwerbsstufen von Griebhaber (s. Kap. 2.4) wurden als eine taugliche Grundlage für die Beurteilung der Sprachkenntnisse der Schüler ausgewählt.

Im Folgenden wird das Forschungsverfahren zur Beurteilung des Standes der Kenntnisse gezeigt. Es wurde eine der beliebten Vater-und-Sohn-Geschichten gewählt, zu der die Schüler einen Text frei verfassen sollten<sup>41</sup>. Auf dem folgenden Bild ist die ausgewählte Geschichte „Jagdeifer und Reue“ zu sehen, die als Schreibvorlage diente.

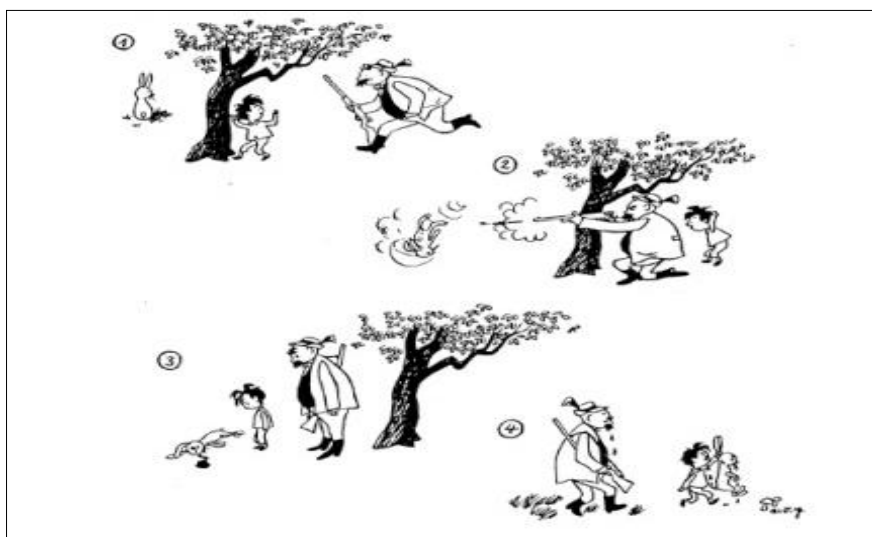


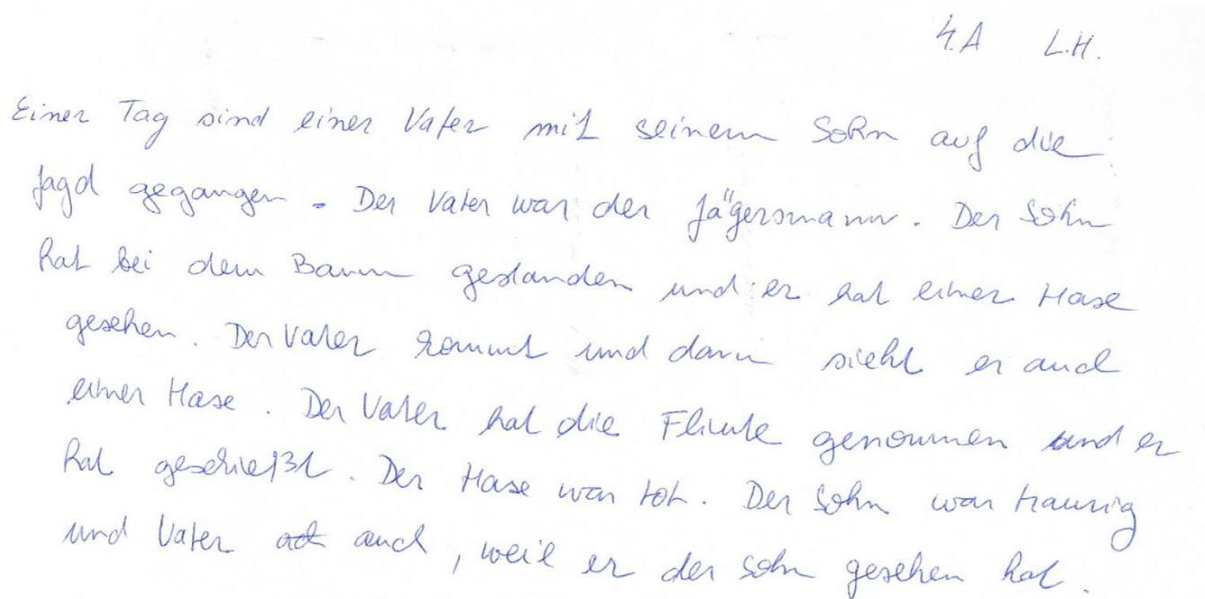
Abb. 1: Schreibvorlage: Vater und Sohn-Geschichte „Jagdeifer und Reue“ (Quelle: Eppert 2001: 19)

Die Schüler haben 15 Minuten Zeit bekommen, einen Text zu der Geschichte zu verfassen. Die Texte wurden anschließend nach dem Erwerbsstufenmuster<sup>42</sup> analysiert und die erreichte Stufe jedes Schülers festgelegt. Im Folgenden wird das Verfahren bei der Festlegung der Profilstufen am Beispiel vom Schüler LH aus der Klasse 4AB demonstriert.

<sup>41</sup> Die Geschichte „Jagdeifer und Reue“ wurde laut dem Vorbild von Griebhaber gewählt, der dieselbe Geschichte für Analyse von Lernertexten in seinem Beitrag zum Erwerb und Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache verwendet hat. In: <http://spzwww.uni-muenster.de/griesha/pub/tdaz-eri.pdf>

<sup>42</sup> Im Kapitel 2.4 in der Tab. 1 wurden die Erwerbsstufenmuster abgebildet und näher beschrieben. Für die Zwecke dieser Studie wurde mit den grundlegenden Klammerstrukturen des Deutschen von Griebhaber gearbeitet, die in der Tab. 2 auf der Seite 20 zu sehen sind. Die Stufe 0 Bruchstücke und die höchsten Stufen 5 und 6 wurden in dieser Studie nicht einbezogen, da sie in Texten der Schüler ganz selten vorgekommen sind und für die Zwecke dieser Arbeit als nicht relevant empfunden wurden.

Die Abbildung 3 zeigt den von LH verfassten Text zur Bildergeschichte „Jagdeifer und Reue“.



4.A L.H.  
Einer Tag sind einer Vater mit seinem Sohn auf die  
Jagd gegangen - Der Vater war der Jägersmann. Der Sohn  
hat bei dem Baum gestanden und er hat einer Hase  
gesehen. Der Vater kommt und dann sieht er auch  
einer Hase. Der Vater hat die Flinte genommen und er  
hat geschossen. Der Hase war tot. Der Sohn war traurig  
und Vater auch, weil er der Sohn gesehen hat.

Abb. 2: Der vom Schüler LH der 4AB verfasste Text zur Abb.1

Die Analyse und das Festlegen der Profilstufe verlaufen in drei Schritten. Griebhaber beschreibt das Vorgehen folgendermaßen:

[...] zunächst werden die Äußerungen in minimale satzwertige Einheiten zerlegt, [...] dann wird für jede minimale Einheit die syntaktische Struktur bestimmt; die Verteilung der Strukturen bildet das syntaktische Profil und schließlich wird [...] aus dem Profil der erreichte Sprachstand, die Erwerbsstufe, ermittelt (Griebhaber 2013: 1).

Der Text wurde in einzelne Segmente zerlegt. Die folgende Tabelle zeigt die Analyse des Textes, aus der sich das syntaktische Profil ergibt, aufgrund dessen die Erwerbsstufe des Autors festgestellt wird<sup>43</sup>.

<sup>43</sup> Bei der Profilbestimmung wurden Kodierhinweise von Griebhaber (2013: 15 f.) verwendet.

Nr.	Segment	WST
1	Einer Tag {sind} /einer Vater mit seinem Sohn/ auf die Jagd (gegangen).	3 INV
2	/Der Vater/ {war} der Jägersmann.	1 FIN
3	/Der Sohn/ {hat} bei dem Baum (gestanden) ...	2 SEP
4	... und /er/ {hat} einer Hase (gesehen).	2 SEP
5	/Der Vater/ {kommt} ...	1 FIN
6	... und dann {sieht} /er/ auch einer Hase.	3 INV
7	/Der Vater/ {hat} die Flinte (genommen) ...	2 SEP
8	... und /er/ {hat} (geschießt).	2 SEP
9	/Der Hase/ {war} tot.	1 FIN
10	/Der Sohn/ {war} traurig und Vater auch, ...	1 FIN
11	... weil /er/ der Sohn (gesehen) {hat}.	4 NS

Tab. 3: Der vom Schüler der 4AB verfasste Text zur Abb.1 segmentiert in Einheiten. (Abkürzungen und Zeichen: /.../ = Subjekt, {...} = Finitum, (...) = infinite Verbeile, Segment = minimale satzwertige Einheit, Nummer = Anzahl der Segmente, WST = Wortstellungstyp)<sup>44</sup>

Der Text lässt sich in elf minimale satzwertige Segmente zergliedern. In den einzelnen Segmenten sind die Einheiten /Subjekte/, {Finita} und (infinite Verbeile) durch Klammern markiert. Aufgrund der Position der Einheiten in einzelnen Segmenten werden ihnen die Wortstellungstypen (s. Kap. 2.4) zugeordnet, die in der rechten Spalte der Tabelle abgebildet sind.

Der Text enthält sowohl einfache Einheiten (4 Finitum-Strukturen, 4 Separationen), als auch komplexere Einheiten (2 Inversionsstrukturen, eine Nebensatzkonstruktion mit der Verbeilestellung). „Die syntaktische Komplexität wird durch das Verhältnis von einfachen Einheiten bis einschließlich der Separation zu komplexen Einheiten ab der Inversion bestimmt“ (Grießhaber 2013: 5). Nach diesem Kriterium überwiegen im Text die einfachen Strukturen, doch das Vorkommen der drei komplizierteren Strukturen zeigt, dass die Deutschkenntnisse des Autors sich im Entwicklungsprozess befinden (vgl. a. a. O.: 6).

Laut Grießhaber muss die für die Bestimmung der jeweiligen Profilstufe relevante Konstruktion mindestens dreimal angewandt werden: „In Längsschnittstudien wurde ermittelt, dass ein Muster, das in einer Erhebung mindestens dreimal enthalten war, auch in folgenden Erhebungszeitpunkten verwendet wurde. Es kann somit als erworben gelten“ (Grießhaber 2013: 6). Ausgehend davon hat der Text insgesamt die Profilstufe 2 mit den

<sup>44</sup> Zeichen und Abkürzungen wurden teilweise von Grießhaber 2014, S. 7 übernommen.

vier Separationsstrukturen erreicht. Damit erreicht der Schüler auch die darunter liegende Stufe 1, denn laut der Theorie umfasst der Erwerb einer höheren Stufe gleichzeitig den Erwerb der niedrigeren Stufen (vgl. a. a. O.: 6). „Ein Lerner, der die Inversion (Stufe 3) erreicht hat, hat auch die darunter liegenden Stufen der Separation (Stufe 2) mit einfachen Sätzen mit finiten Verben (Stufe 1) erworben“ (ebd.).

Die zwei Inversionsstrukturen in Segmenten 1 und 6 sind ein Anzeichen, dass der Schüler sich bereits im Erwerbsprozess der Stufe 3 (Inversion) befindet. Einmal im Text in Segment 11 hat der Autor einen Nebensatz mit der Verbendstellung (Stufe 4) verwendet. Weil der Schüler noch nicht die Erwerbsstufe 3 erreicht hat, kann er laut der Theorie der fest angegebenen aufsteigenden Erwerbsstufen nicht einmal die höhere Stufe 4 erwerben (vgl. Griebhaber 2014: 2). Geltung dieser Theorie wird weiter in dieser Studie untersucht (Kap. 5.3).

Am Beispiel des Textes von LH wurde das Verfahren demonstriert, nach dem die Profilstufe jedes Schülers aus der 4AB und SxAB festgelegt wurde. Als Nächstes wurde ein Gesamtüberblick über die Profilstufen der Schüler jeder Klasse gemacht. Aus den Ergebnissen wurden Folgerungen gezogen, die zur Festlegung der problematischen grammatischen Erscheinungen dienen. Zur Erläuterung des Verfahrens kann folgendes Beispiel dienen: Wenn die meisten Schüler einer Klasse die Profilstufe 3 (Inversion) erreichen hätten, würde als die problematische grammatische Erscheinung die Stufe 4 (Verbendstellung) festgelegt. Das Ziel wäre dann, solche spielerische Aktivitäten zur Problematik der Verbendstellung vorzubereiten, dass sich die Profilstufe der meisten Schüler nach deren Durchführung von der ursprünglichen Stufe 3 auf die Stufe 4 erhöhen würde. Dieses Beispiel demonstriert, wie weiter im Kapitel 5.3 gearbeitet wird.

### **5.3 Ergebnisse**

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse gezeigt, die die Untersuchung gebracht hat. Es werden die gesamten Profilstufen beider Klassen und dadurch auch die problematischen grammatischen Erscheinungen festgelegt, auf die sich die spielerischen Aktivitäten richten werden. Im Weiteren werden die spielerischen Aktivitäten nach den Prinzipien der Sprachanimation vorgestellt. Dann werden die Ergebnisse aus der Bewertung der Aktivitäten von Schülern nach ihrer Durchführung gezeigt und im

Folgenden die Ergebnisse des möglichen Fortschritts der Schüler in der Beherrschung der grammatischen Erscheinungen.

### 5.3.1 Die festgestellten Profilgruppen

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Profilstufen der Texte von Schülern aus der 4AB des Gymnasiums. Ihre Texte zu der Bildergeschichte (Abb. 1) wurden nach dem gleichen Prinzip analysiert, wie der Text vom Schüler LH<sup>45</sup> (Tab. 3), und die Gesamtergebnisse der Klasse werden folgend veranschaulicht.

Schüler	PFS	SGM	Einzelne Profilstufen			
			PS1	PS2	PS3	PS4
HK	3	13	10	0	3	0
TF	3	12	5	4	3	0
MH	2	17	0	13	2	2
MS	2	14	2	8	1 (1)	2
KI	2	14	10	4	0	0
KC	2	12	5	4	1 (1)	1
KV	2	12	5	3 (1)	1 (1)	0 (1)
LH	2	11	4	4	2	1
JB	2	10	1	2	0 (3)	1 (3)
ST	2	8	4	3	0	0 (1)
HO	1	11	8	0	0 (2)	0 (1)
DS	1	8	3	2	0	2 (1)
JŠ	1	6	3	2	1	0
Insgesamt		148	60	49 (1)	14 (8)	9 (7)

Tab. 4: Profile der Schüler der 4AB zu Anfang der Studie. (Abkürzungen: PFS = erreichte Profilstufe, SGM = Segmente, PS1 = Finitum, PS2 = Separation, PS3 = Inversion, PS4 = Verbendstellung)<sup>46</sup>

Die Texte der Schüler wurden nach ihrer syntaktischen Komplexität geordnet. Wenn gleiche Profilstufen vorgekommen sind, wurden sie jeweils auf der Basis der Anzahl von Segmenten angereicht.

<sup>45</sup> In der Tabelle 4 sind die Ergebnisse der Textanalyse des Schülers LH abgebildet und blau markiert.

<sup>46</sup> Die Form der Tabelle und die Abkürzungen wurden teilweise von Griefhaber 2014, S. 16 übernommen.

In den linken Spalten sind Abkürzungen von Namen der Schüler<sup>47</sup>, Profilstufen (PFS) ihrer Texte und Anzahl von Segmenten in einzelnen Texten (SGM). Auf der rechten Seite der Tabelle befinden sich die einzelnen Profilstufen von 1 (Finitum) bis 4 (V-End), die das Vorkommen des jeweiligen Wortstellungstypen für jeden Text zeigen. Die Werte des richtigen Gebrauchs der einzelnen Strukturen sind in Zahlen angeführt. In den Klammern sind Zahlen von Strukturen angegeben, die syntaktisch nicht korrekt gebildet wurden. Als Beispiel wird ein Segment aus dem Text von KC angeführt, das als eine falsch gebildete Struktur der Inversion PS3 ausgewertet wurde: „Dann sie sind zu Hause gegangen.“ KC hat an die erste Stelle des Satzes das Adverbial *Dann* gestellt, aber das Verb ist an der dritten Stelle hinter dem Subjekt geblieben. Im Text von KC ist die Inversion noch einmal vorgekommen, und zwar in dem folgenden Segment: „Im Wald war Stille.“ Diese Inversionsstruktur wurde richtig gebildet, deshalb ist im Text von KC die Wert der PS3 1 (1). Das Ähnliche kommt im Text von KV bei dem PS4 vor. KV hat versucht, einen Nebensatz zu bilden, jedoch ist die syntaktische Konstruktion falsch geworden: „[...] und wenn der Vater hat ihn geschossen, [...]“. Im Text ist nur dieser Nebensatz vorgekommen, deshalb ist der Wert der PS4 0 (1).

Die ersten zwei Texte von HK und TF haben als einzige die Profilstufe drei erreicht. Die in der Tabelle unten abgebildeten Ergebnisse der Texte von HO und JŠ haben beide für ihre einfache Struktur Profilstufe 1 erhalten. Der Text von JŠ hat lediglich aus sechs Sätzen bestanden, unter denen zwei Separationskonstruktionen und eine Inversionsstruktur waren. HO hat den Text mit elf Sätzen verfasst, jedoch sind seine beiden Versuche misslungen, Inversionsstrukturen zu bilden, und ein Versuch, einen Nebensatz zu konstruieren. Mit 8 einfachen Sätzen hat sein Text die Profilstufe eins erreicht. Die Profilstufe 1 hat auch der Text von DS erreicht. Unter den 8 Sätzen waren 2 richtige Separationskonstruktionen und 2 richtig gebildete Nebensätze mit der Konjunktion *wenn*. Der Umfang des Textes verursachte, dass der Text sehr niedrig bewertet wurde, denn der Text von lediglich acht Sätzen ist unter dem Durchschnitt der Anzahl der Sätze in anderen Texten, und nur die Texte von ST (8 Sätze) und JŠ (6 Sätze) haben die gleiche oder niedrigere Anzahl an Sätzen beinhaltet.

Die Texte der Schüler in der Mitte der Tabelle bilden eine homogene Gruppe mit der Profilstufe 2. In den Texten sind mehrmals auch kompliziertere Konstruktionen

---

<sup>47</sup> Manche Schüler haben nur Nachnamen oder Vornamen angegeben. Die Abkürzungen wurden dann aus den zwei ersten Buchstaben abgeleitet.



vorgekommen, doch keiner von den Schülern hat eine höhere Profilstufe erzielt. Eine Ausnahme wurde bei dem Text von JB gemacht, denn in seinem Text ist keine Konstruktion dreimal richtig vorgekommen. Auf der Basis der zwei Separationsstrukturen wurde ihm die Profilstufe 2 zugeordnet und sein Profil wird weiter beobachtet.

In der letzten Zeile der Tabelle sind die gesamten Zahlen angeführt. Wie aus der Tabelle ersichtlich ist, waren unter 148 Segmenten 60 einfache Sätze, 49 Separationen, lediglich 14 Inversionen und 9 Nebensätze. Daraus geht hervor, dass die komplizierten syntaktischen Strukturen den Schülern große Probleme beim Verfassen von freien Texten verursachen. Aufgrund der Tatsache, dass die überwiegende Mehrheit von Schülern die Profilstufe 2 (Separation) erreicht hat, wurde die um eine Stufe höher liegende Inversion gewählt, als diejenige grammatische Erscheinung, auf deren Beherrschung die Studie zielt.

Die gleiche Untersuchung hat bei den jüngeren Schülern der Klasse SxAB stattgefunden. Die folgende Tabelle fasst die Ergebnisse aus der Analyse ihrer Texte zusammen.

Schüler	PFS	SGM	Einzelne Profilstufen			
			PS1	PS2	PS3	PS4
EF	2	17	9	3	0 (2)	2 (1)
VK	2	13	5 (1)	5	0	1 (1)
KC	2	12	6	6	0	0
MV	2	10	3	5	1	1
BO	2	11	4	4	0 (1)	1 (1)
KS	2	11	6	3	0	0 (2)
LU	2	9	2	5	0 (1)	0 (1)
MA	2	9	4	5	0	0
HO	1	10	7	0	1 (1)	1
KP	1	13	11	0	1 (1)	0
AT	1	12	12	0	0	0
PS	1	9	7	1	1	0
Insgesamt		136	76 (1)	37 (0)	4 (6)	6 (6)

Tab. 5: Profile der Schüler der SxAB zu Anfang der Studie. (Abkürzungen: PFS = erreichte Profilstufe, SGM = Segmente, PS1 = Finitum, PS2 = Separation, PS3 = Inversion, PS4 = Verbendstellung).

Aus der Tabelle wird deutlich, dass keiner von den Schülern der SxAB eine höhere Profilstufe erreicht hat, als die Stufe 2 (Separation). In Texten war ein hoher Anteil von einfachen Konstruktionen (Finitum, Separation), kompliziertere Konstruktionen (Inversion, V-Endstellung) sind ganz selten vorgekommen. Aus der Tabelle geht hervor, dass die Inversionen lediglich viermal richtig und Nebensätze mit der Verb-Endstellung fünfmal unter insgesamt 136 Segmenten vorgekommen sind.

Die Schüler der SxAB bilden zwei homogene Gruppen. Schüler EF bis MA haben die Profilstufe 2 mit ähnlichen Werten im Verhältnis von einfachen Strukturen zu den komplexeren erreicht, wobei die Separation eindeutig erworben wurde aber die Versuche, eine komplexere Struktur zu bilden, in den meisten Fällen misslungen sind. Die zweite Gruppe HO bis PS hat lediglich die Profilstufe 1 erreicht. Den Erwerb komplexerer Strukturen hindert die nicht erworbene Separation, die bei HO, KP und AT den Wert 0 und bei PS den Wert 1 erreicht hat.

Weil 8 von 12 Schülern die Profilstufe 2 erreicht haben, wird die Vorbereitung der spielerischen Aktivitäten auf die Stufe 3 (Inversion), gleich der Klasse 4AB, gerichtet werden. Die meisten Schüler aus den beiden Klassen beherrschen die Problematik der Inversion in deutschen Sätzen nicht. Die Tabellen 4 und 5 zeigen, dass nur zwei von insgesamt 25 Schülern die Stufe 3 erreicht haben. Kein Schüler hat die Stufe 4 erreicht, obwohl die Bildung von Nebensätzen mit der Verbendstellung in den beiden Klassen bereits durchgenommen wurde, was auch die wenigen richtig gebildeten Verbendstellung-Konstruktionen beweisen. Aus den beiden Tabellen ist auch der Unterschied zwischen den gesamten Ergebnissen beider Klassen ersichtlich. Während SxAB eher homogene Ergebnisse aufweist, erreichen die einzelnen Profilstufen der Schüler aus 4AB Werte von der niedrigsten Stufe 1 bis zu der um 2 Stufen höher positionierten Stufe 3. Dies kann der Tatsache geschuldet sein, dass Schüler der SxAB des achtjährigen Gymnasiums mit dem Deutschen als zweite Fremdsprache gleichzeitig angefangen haben (in der Klasse Tercie) und Schüler der 4AB mit unterschiedlichen Deutschkenntnissen aus Grundschulen auf das vierjährige Gymnasium gekommen sind, wobei manche Schüler keine deutschen Vorkenntnisse hatten.

Der nächste Teil der Studie wird auf die Vermittlung der Inversion<sup>48</sup> durch spielerische Aktivitäten auf der Basis der Methode Sprachanimation gerichtet.

### 5.3.2 Spielerische Aktivitäten mit den Prinzipien der Sprachanimation

Nach einer Besprechung mit der langjährigen Sprachanimatorin Kateřina Push wurden Aktivitäten vorbereitet, die entweder direkt aus den Sprachanimations-Sammlungen des Koordinierungszentrums Tandem übernommen und für die Zwecke dieser Studie bearbeitet wurden, oder nach den Prinzipien der Sprachanimation vorbereitet und an die untersuchte Inversion-Problematik angepasst wurden.

Alle Aktivitäten zeichnen sich vor allem durch die Hauptmerkmale der Sprachanimation aus, und zwar durch Aktivität, Bewegung, spielerische Auffassung und Interaktion. Jede Aktivität wird dann nach einzelnen Grundprinzipien der Sprachanimation ausgearbeitet und beschrieben<sup>49</sup>.

Die Regeln für das Bilden der Inversion sollten den Schülern nach vier und sechs Jahren Deutsch je nach Klasse mehr oder weniger bekannt sein. Deswegen werden sich die Aktivitäten auf das Ziel der Sprachanimation *Wiederholen, verinnerlichen, verfestigen von Erlerntem*<sup>50</sup> beziehen, damit das Vorwissen aktiviert und die bereits erworbenen Kenntnisse vertieft werden.

Ergebnisse aus der Untersuchung der Erwerbsstufen haben zum Ausdruck gebracht, dass die meisten Schüler aus beiden Klassen das gleiche Niveau erreicht haben. Deshalb werden die Aktivitäten zur Inversion sowohl in der Klasse 4AB, als auch in der Klasse SxAB durchgeführt und die Ergebnisse jeweils nach Klasse angeführt und folgend analysiert.

Die Aktivitäten werden laut der Form der Beschreibung der Aktivitäten aus den Sprachanimationssammlungen<sup>51</sup> beschrieben und zu jeder Aktivität wurde ein Ziel / wurden mehrere Ziele und Prinzipien der Sprachanimation hinzugefügt.

---

<sup>48</sup> Die syntaktische Struktur Inversion wurde nach Kunkel-Razum et. al. 2007: 854 erklärt als die „Umkehrung der üblichen Wortstellung Subjekt – Prädikat in die Stellung Prädikat – Subjekt (z.B. ich reise morgen ab; morgen reise ich ab)“, mehr zur Problematik der Inversion ist bei Kunkel-Razum et. al. 2009: 814 ff. nachzulesen.

<sup>49</sup> Die Prinzipien der Sprachanimation sind im Kapitel 3.2 zu sehen.

<sup>50</sup> Die Ziele wurden im Kapitel 3.2 beschrieben.

<sup>51</sup> Die Form wurde aus den Spielsammlungen *Jazyková animace na středních školách* und *Němčina nekouše* übernommen.

## **Erste Unterrichtsstunde**

### **Aktivität zum Einstieg ins Thema *Inversion***

Vor der Durchführung der eigenen Aktivitäten zur Inversion war es notwendig, die grammatische Erscheinung zu erklären bzw. zu wiederholen, auf die sich der weitere Verlauf der Unterrichtsstunden richten wird. Die erste Aktivität bildete einen Einstieg ins Thema und war noch nicht als eine selbständige Aktivität mit den Prinzipien der Sprachanimation gedacht, trotzdem enthält sie Merkmale, mit denen auch Sprachanimation arbeitet, wie Einbezug von Internationalismen, Paararbeit, Bewegung, Farben, Einbezug von mehreren Sinnen und untraditionellen Hilfsmitteln, in diesem Fall einem Hut.

**Ziele:** Schüler leiten das Thema der Unterrichtsstunde ab. Sie erklären die Regeln für die Bildung der Inversion im Deutschen.

**Zeitdauer:** 12 Minuten

**Arbeitsmaterial:** Es wurden Sätze vorbereitet, die Paare bilden. Zu Sätzen mit der üblichen Abfolge Subjekt – Prädikat – Objekt wurden ihre Äquivalente mit der umgekehrten Wortfolge Objekt – Prädikat – Subjekt gebildet. Jeder Satz wurde auf einem kleinen Zettel abgebildet, der Zettel wurde gefaltet und in einen Hut zum Ziehen hingelegt<sup>52</sup>.

**Ablauf:** Jeder Schüler zieht einen Zettel aus dem Hut heraus. Die Instruktion ist lediglich, Paare zu bilden. Mit Absicht wurden ähnlich klingende Sätze gebildet. Wenn alle Schüler paarweise stehen, lesen sie ihre Paar-Sätze laut vor und die Richtigkeit der Lösung wird kontrolliert. Die folgende Aufgabe für die Paare ist, die Regel für die Bildung der Sätze abzuleiten, zu veranschaulichen und zu präsentieren. Falls es eine ungerade Zahl von Schülern gibt, wird neben den Paaren eine Dreiergruppe gebildet, in der zwei Schüler den gleichen Satz haben (z. B. kommt „Wir haben zu Abend Kiwi gegessen“ zweimal im Hut vor). Nach der Präsentation der Regeln durch die Schüler werden diese ergänzt und zusammengefasst.

**Prinzipien:** Bei der Aktivität zum Einstieg geht es vor allem darum, Neugier und Motivation zu wecken durch aktives Mitmachen, eigenes Ableiten der Regel und durch Paararbeit. Die Zettel sind farbig und das Ziehen aus

---

<sup>52</sup> Ein Beispiel der Arbeitszettel und Fotos aus der durchgeführten Aktivität sind als Anhang 1 beigelegt.

dem Hut ungewöhnlich. In den Sätzen kommen Internationalismen zum Thema Obst vor, die die Arbeit mit den Sätzen entlasten sollen. Die folgende Tabelle zeigt die verwendeten Paarsätze.

Subjekt –Verb Stellung	Inversion
Wir haben zu Abend Kiwi gegessen.	Zu Abend haben wir Kiwi gegessen.
Ich wollte gestern Kiwi essen.	Gestern wollte ich Kiwi essen.
Wir essen Kiwi zu Abend.	Zu Abend essen wir Kiwi.
Wir können Ananas zu Abend essen.	Zu Abend können wir Ananas essen.
Ich habe gestern Ananas gegessen.	Gestern habe ich Ananas gegessen.
Wir essen morgen Ananas.	Morgen essen wir Ananas.
Ich esse Banane zum Frühstück.	Zum Frühstück esse ich Banane.
Wir essen Banane zu Abend.	Zu Abend essen wir Banane.

Tab. 6: Paarsätze für die Aktivität zum Einstieg ins Thema Inversion

## 1. Wörter für Vampir

Die erste spielerische Aktivität hat sich von der Spielsammlung von Tandem<sup>53</sup> inspirieren lassen. Sie zielt auf die Festigung der vorher erklärten Regeln zur Bildung der Inversion. Diese Aktivität besteht aus einer Kombination aus schnellem Reagieren, Lesen und Sprechen. *Wörter für Vampir* ist ein variables Spiel, das sowohl zur Festigung eines neuen Wortschatzes als auch zum Einüben der Grammatik angepasst werden kann.

**Ziele:** Schüler stellen drei angebotene Wörter oder Wortverbindungen richtig in die Inversion-Position.

**Zeitdauer:** 12 Minuten

**Arbeitsmaterial:** Karten mit Wörtern, die als Anhänger gebastelt werden<sup>54</sup>.

**Ablauf:** Die Schüler bilden einen Kreis. Jeder Schüler bekommt eine Karte, die er an sich befestigt. Dabei ist die Reihenfolge der Karten wichtig. In der Tabelle 7 sind die Wörter zu sehen, die in drei Spalten geteilt und zugleich kombinierbar sind. Drei nebeneinander stehende Schüler haben jeweils ein Wort aus einer anderen Spalte bekommen. Ein Schüler ohne

<sup>53</sup>Beschreibung des Spieles sowie andere mögliche Varianten des Spiels sind in der Broschüre zu sehen: Břendová, Iva et. al.: Jazyková animace na středních školách. Sbíрка aktivit pro motivační jazykové animace v rámci pilotního projektu pro střední školy. Plzeň: Tandem, 2014.

<sup>54</sup> Die Karten und Fotos aus der durchgeführten Aktivität sind als Anhang 2 beigefügt.

Karte steht in der Mitte des Kreises und stellt den Vampir dar<sup>55</sup>. Der Vampir bewegt sich langsam mit vorgestreckten Händen zu einem von ihm ausgewählten Opfer. Das Opfer kann sich nur durch einen stieren Blick auf einen Mitschüler retten, der schnell aus den Wörtern auf den Karten des Opfers und von zwei neben ihm stehenden Schülern die Inversionskonstruktion bildet. Falls er es schafft, die Konstruktion richtig laut auszusprechen, bevor der Vampir sein Opfer anfasst, ist das Opfer gerettet und der Vampir wählt ein neues Opfer aus. Im Gegenzug wird aus dem Opfer ein neuer Vampir. Der ehemalige Vampir nimmt die Karte des Opfers und stellt sich auf seinen Platz im Kreis. Später wird das Spiel dadurch erschwert, dass die Schüler nach dem Bilden der richtigen Reihenfolge aus den gegebenen Wörtern eigene Wörter ergänzen müssen und dadurch die Sätze füllen (z. B. „Danach fährt Peter nach Berlin“).

**Prinzipien:** Im Mittelpunkt stehen Spaß, Freude und Spannung. Alle Schüler müssen Acht geben und schnell reagieren. Die Aktivität fördert Gruppendynamik und soziale Beziehungen in der Klasse. Das Erlernte wird verfestigt.

Adverbialien	Prädikate	Namen
am liebsten	liest	Mathilda
morgen	kocht	Thomas
in der Freizeit	macht	Peter
danach	fährt	Maria
heute	spielt	Harald
dann	schreibt	Julius

Tab. 7: Vorlage mit Wörtern für das Spiel „Wörter für Vampir“

## 2. Kärtchen

Die nächste Aktivität zielt auf die Teamarbeit. Innerhalb des vorigen Spiels mussten die Schüler die richtige Reihenfolge aus drei gegebenen Wörtern bilden. Bei der Aktivität Kärtchen steht den Schülern eine große Auswahl von Wörtern zur Verfügung, aus denen sie als Team Inversionsätze bilden sollen.

<sup>55</sup>Falls es aufgrund der Zahl von Schülern nicht möglich ist, die Dreiergruppen von Wörtern zu bilden, werden die restlichen Karten auf Stühle befestigt und die Stühle in den Kreis eingeordnet. Z. B. wenn es 15 Schüler gibt, bilden 14 Schüler den Kreis und einer steht in der Mitte. Dann ist es nötig, einen Stuhl als einen festen Kartenhalter zu benutzen.

- Ziele:** Die Schüler sind sich der Wortstellung in Inversionsätzen bewusst. Sie kooperieren und erfüllen die Aufgabe als Team.
- Zeitdauer:** 10 Minuten
- Arbeitsmaterial:** Farbige Kärtchen mit verschiedenen Wörtern werden vorbereitet. In der Tabelle 8 sind die verwendeten Wörter zu sehen, die in vier Kategorien geteilt werden<sup>56</sup>. Kärtchen mit Adverbialien haben eine grüne Farbe, von finiten Verbteilen eine gelbe, von Subjektiven eine rote und von infiniten Verbteilen eine blaue Farbe<sup>57</sup>.
- Ablauf:** Die Schüler werden in zwei Gruppen eingeteilt. Auf der anderen Seite der Klasse werden die Kärtchen auf dem Boden verteilt. Die Aufgabe ist, aus den Wörtern möglichst viele richtige und sinnvolle Inversionsätze in 5 Minuten zu bilden. Zu den Kärtchen darf jeweils nur eine Person aus dem Team laufen und zugleich darf sie nicht mehr als ein Kärtchen mitbringen. Erst wenn sie mit dem Kärtchen zurück bei ihrem Team ist, darf sie oder eine andere Person aus der Gruppe ein nächstes Kärtchen holen. Über die farbige Teilung bekommen Schüler keine Auskunft. Sie haben 2 Minuten Zeit, sich eine Strategie auszudenken. Nach der Beendung der Aktivität werden die Ergebnisse zusammen kontrolliert, die Gewinner erklärt und die Verlierer gelobt.
- Prinzipien:** Bei der Aktivität erreicht die Wahrnehmung der deutschen Sprache eine bestimmte Plastizität. Schüler können die Wörter auf den bunten Kärtchen „antasten“ und dabei mehrere Sinneskanäle zum Lernen nutzen. Daneben werden Eigeninitiative, Aktivität der Schüler und Teamarbeit gefördert.

---

<sup>56</sup> Manche Wörter aus allen Kategorien sind mehrmals vorgekommen. Vor allem die Personalpronomen, finite Verben und Hilfsverben, manche Adverbialien und auch infinite Verbteile konnten die Schüler bei der Bildung von mehreren Sätzen verwenden.

<sup>57</sup> Die Kärtchen und Fotos aus der durchgeführten Aktivität sind als Anhang 3 beigelegt.

Adverbialien			Finite Verbteile		Subjekte		Inf. Verbteile
gestern	in der Schule	lieber	habe	liest	ich	die Lehrerin	gegangen
morgen	im Jahr 2000	langsam	hat	spielt	er	mein Bruder	geschlafen
später	eines Tages	schnell	bin	spiele	sie	Markus	gespielt
jetzt	am liebsten	nach Paris	ist	esse	Robert	eine Katze	geweint
früher	ins Theater	das Buch	war	isst	Luisa	Anna	gefahren
Tennis	Mathe	Obst	hatte	geht	meine Tante	das Pferd	gegessen
dann	nach Hause	Gemüse	schläft	gehe	der Hund	Leonardo	gelesen
danach	zu Hause		lernt	kommt	eine Frau	Julia	gekommen
Fußball	zu Mittag		lese	fährt	Romeo	Jan	

Tab. 8: Vorlage mit Wörtern für die Aktivität „Kärtchen“

Nach der Aktivität „Kärtchen“ wird die Unterrichtsstunde zusammengefasst, die entstandenen Fragen beantwortet und die Stunde beendet.

### Zweite Unterrichtsstunde<sup>58</sup>

Am Anfang der zweiten Unterrichtsstunde zur Vermittlung der syntaktischen Inversion durch spielerische Aktivitäten werden die vorangegangenen Aktivitäten nochmals erwähnt. Die Schüler wiederholen danach die Regeln zur Bildung der Inversion und nennen ein paar Beispielsätze.

### 3. Der gebrochene Satz

Nach der Einführung ins Thema wird die Aktivität *Der gebrochene Satz* durchgeführt. Das Spiel wurde aus der Spielsammlung von Tandem<sup>59</sup> übernommen und nach Bedarf der Zielgruppe angepasst. Bei dieser Aktivität wird die Kreativität der Schüler, schnelle Orientierung zwischen gesprochenen Wörtern und Teamfähigkeit gefördert.

Ziele: Schüler denken sich komplizierte Sätze in der Inversionsstruktur aus.

Zeitdauer: 15 Minuten

Arbeitsmaterial: -

<sup>58</sup> Während der zweiten Unterrichtsstunde sind keine Fotos entstanden, denn die Assistentin Petra Szamová, die während der ersten Unterrichtsstunde Fotos gemacht hat, konnte an der zweiten Stunde nicht anwesend sein.

<sup>59</sup> Das Spiel wurde aus der folgenden Spielsammlung übernommen Wagnerová, E. / Zahradníčková, P.: Němčina nekouše. Motivace k výuce německého jazyka prostřednictvím jazykové animace. Pracovní list. Plzeň: Tandem, 2014.



**Ablauf:** Schüler werden in zwei Gruppen eingeteilt. Eine Gruppe verlässt das Zimmer und wartet hinter der Tür. Die zweite Gruppe denkt sich einen Satz mit der Inversion aus, der so viele Wörter beinhaltet, wie Schüler in der Gruppe sind. Jeder Schüler gestaltet ein Wort. Die erste Gruppe kommt zurück. Jeder Schüler aus der zweiten Gruppe bewegt sich nach Belieben im Zimmer und ruft / singt immer wieder sein Wort. Schüler aus der ersten Gruppe versuchen, durch ein aufmerksames Zuhören und Durchlaufen zwischen den Mitschülern zu erraten, um welche Wörter es sich handelt. Folgend stellen sie die einzelnen Mitschüler in die Reihenfolge, damit der Satz sinnvoll ist. Danach tauschen die Gruppen und die erste Gruppe denkt sich einen Satz aus. Die Gruppen tauschen insgesamt dreimal, so dass jede Gruppe zweimal rät und zweimal Sätze bildet. Die Zeit wird bei beiden Versuchen jeder Gruppe gemessen und zusammengezählt. Die Gruppe gewinnt, deren Zeit besser ist.

**Prinzipien:** Vorwissen und Eigeninitiative werden aktiviert. Jeder Schüler kann sein Wort beliebig darstellen. Die Motivation, Sätze zu bilden, wird durch die spielerische Aktivität geweckt. Die Hauptrolle spielt die Bewegung.

#### **4. Zitate**

Die letzte Aktivität zielt auf die Förderung der Kreativität der Schüler. Sie stellt eine komplexere Mischform von Verfahren dar, denn Schüler müssen kurze Texte lesen und erschließen, eigenes Vorwissen aktivieren, in Gruppen kooperieren und die Texte pantomimisch darstellen. Die Aktivität fordert komplexe psychische und kognitive Verfahren sowie die Aktivierung eigener Phantasie. Der erste Teil der Aktivität ist auf Bewegung der Schüler und Erregen der Motivation ausgerichtet.

**Ziele:** Schüler wenden das Gelernte über Inversionsstrukturen in anderen Kontexten an. Sie kooperieren in Gruppen und verlieren die Hemmungen, vor der Gruppe zu stehen und eine Situation pantomimisch darzustellen.

**Zeitdauer:** 25 Minuten

Arbeitsmaterial: Zitate<sup>60</sup> mit Inversion werden auf farbige Blätter aufgeklebt und folgend zerschnitten. Jeweils zwei Zitate haben die gleiche Farbe. Jede Gruppe zieht ein farbiges Bällchen, dessen Farbe den farbigen Blättern entspricht. Die einzelnen Teile der Zitate werden an die Wände in der Klasse mit der farbigen Seite nach oben aufgehängt.

Ablauf: Für jede Aufgabe in dieser Aktivität wird die schnellste Gruppe mit einem Punkt bewertet. Die Punkte werden während des Verlaufs zusammengezählt und am Ende der Aktivität wird die Gruppe mit den meisten Punkten mit einem kleinen Geschenk (z. B. Schokolade, Bonbons, Kugelschreiber o. ä.) belohnt. Schüler werden in vier Gruppen geteilt und jede Gruppe bildet eine Reihe. Je nach der Farbe des Bällchens muss jede Gruppe alle Teile der jeweiligen Zitate einsammeln. Es kann immer nur ein Schüler pro Gruppe laufen und ein Stück des Zitats holen. Erst wenn er zurück bei seiner Gruppe ist, kann der nächste Schüler starten, der an der Reihe ist. Die Schüler wenden die Blätter noch nicht um. Die Gruppe, die am schnellsten ist, bekommt einen Punkt. Die nächste Aufgabe ist, die zwei Zitate aus den einzelnen Teilen zusammenzustellen. Die schnellste Gruppe wird wieder mit einem Punkt bewertet. Anschließend wird gefragt, was die zwei Zitate auf Ebene der Grammatik gemeinsam haben. Die Gruppe, die am schnellsten die Problematik der Inversion erkennt und erklärt, bekommt einen Punkt. Im Folgenden wählt jede Gruppe ein Zitat aus und stellt es pantomimisch dar. Nach der Darstellung raten die anderen Gruppen aus den gegebenen Möglichkeiten, um welches Zitat es ging. Die schnellste Gruppe findet die Inversionskonstruktion im Text, stellt sie vor und anschließend bekommt sie einen Punkt. Nach der Aktivität werden die Punkte zusammengezählt und die Gruppe, die gewinnt, wird belohnt.

Prinzipien: Die Landeskunde wird einbezogen. Aufgrund der authentischen Texte lernen Schüler ein kleines Stück der deutschen Kultur kennen. Darüber hinaus wird der Lernprozess gefördert und die damit verbundene Motivation gestärkt. Daneben werden die Kreativität und

---

<sup>60</sup> Zitate sind als Anhang 4 beigelegt.

Selbstrealisierung aufgrund der spielerischen Darstellung der Texte gefördert.

Nach der Durchführung der Aktivitäten wird die Problematik der Inversion zusammengefasst, die Unterrichtsstunden kurz mündlich bewertet und eventuelle Fragen beantwortet.

Für die gesamte Bewertung der Aktivitäten wurde eine Fragebogenumfrage verwendet. Es wurde ein Fragebogen<sup>61</sup> erstellt, der unter den Schülern aus den beiden Klassen in den folgenden Unterrichtsstunden Deutsch nach der Durchführung der Aktivitäten ausgeteilt wurde. Die Schüler haben die Fragen anonym beantwortet.

### **Die Bewertung der Aktivitäten durch Schüler**

Die Einstellungen der Schüler zu der spielerischen Grammatikvermittlung wurden anhand der Fragebogenumfrage untersucht. Es wurde nach den Auswirkungen der auf der Basis der Sprachanimation gebildeten Aktivitäten im Bereich der Motivation gesucht. Der Fragebogen<sup>62</sup> bestand aus 7 Fragen. Insgesamt waren bei der Bewertung 15 Schüler aus der Klasse 4AB und 10 aus SxAB anwesend<sup>63</sup>. Es hat sich gezeigt, dass die Fragebögen gleich am selben Tag nach der Durchführung der spielerischen Aktivitäten ausgeteilt hätten werden sollen, damit alle beteiligten Schüler ihre Einstellungen hätten ausdrücken können. Nach der durchgeführten Unterrichtsstunde haben sich die Schüler auf die Klassen A und B verteilt und den Unterricht weiterer Fächer fortgesetzt. Deshalb ist die Durchführung der Umfrage am selben Tag nicht möglich gewesen. An der Umfrage haben 9 Jungen (5 aus 4AB und 4 aus SxAB) und 16 Mädchen (10 aus 4AB und 6 aus SxAB) teilgenommen.

4 Fragen wurden als Entscheidungsfragen formuliert, wobei die Schüler aus den angegebenen Möglichkeiten „ja“ und „nein“ wählen konnten. Die folgende Tabelle zeigt die Antworten der Schüler aus beiden Klassen auf die Fragen 1, 4, 5 und 6.

---

<sup>61</sup> Der Fragebogen ist als Anhang 5 beigelegt. Die deutsche Übersetzung des Fragebogens ist als Anhang 6 und

ein Beispiel für einen ausgefüllten Fragebogen als Anhang 7 beigelegt.

<sup>62</sup> Der Fragebogen ist im Anhang auf der Seite ... zu sehen. Die deutsche Übersetzung des Fragebogens und ein Beispiel des ausgefüllten Fragebogens sind im Anhang auf den Seiten ... zu finden.

<sup>63</sup> 3 der 15 teilnehmenden Schülern aus der 4AB haben an der Untersuchung der Erwerbsstufen am Anfang der Studie nicht teilgenommen, d. h. sie haben den Text zur Bildergeschichte nicht verfasst. Da die Fragebogenumfrage lediglich die persönlichen Gefühle der Schüler nach den zwei Unterrichtsstunden untersucht, in den die grammatische Erscheinung spielerisch vermittelt wurde und bei den die 3 Schüler anwesend waren, wurden ihre Antworten in den Ergebnissen der Fragebogenuntersuchung eingeschlossen.

Fragen:	4AB		SxAB	
	ja	nein	ja	nein
1. Die Unterrichtsstunden mit den spielerischen Aktivitäten bewerte ich insgesamt positiv:	13	2	10	0
4. Die spielerische Vermittlung hat mir geholfen, die Inversion zu verstehen / einzuüben:	14	1	10	0
5. Ich denke, dass ich die grammatische Erscheinung dank der spielerischen Vermittlung besser beherrsche:	14	1	10	0
6. Ich möchte an einer ähnlichen Unterrichtsstunde mit Prinzipien der Sprachanimation nochmals teilnehmen:	13	2	10	0

Tab. 9: Antworten von Schülern aus beiden Klassen auf die Fragen 1, 4, 5 und 6

Aus der Tabelle ist ersichtlich, dass 100 Prozent der Schüler aus der Klasse SxAB die Unterrichtsstunden mit den spielerischen Aktivitäten insgesamt positiv gefunden haben. Die gleiche Anzahl der Schüler denkt, dass sie die Inversion nach den durchgeführten Stunden besser verstehen und beherrschen. 100 Prozent von ihnen wollen an einer ähnlichen Unterrichtsstunde nochmals teilnehmen.

Die Ergebnisse der Klasse 4AB sind dagegen nicht so eindeutig. 2 aus 15 Schülern haben die Unterrichtsstunden nicht positiv bewertet und 2 Schüler wollen an einer weiteren Stunde nach den Prinzipien der Sprachanimation nicht mehr teilnehmen. Ein Schüler ist der Meinung, dass ihm die spielerische Vermittlung nicht geholfen hat, die Inversion besser zu verstehen / einzuüben, und dass er diese grammatische Erscheinung dank der durchgeführten Unterrichtsstunden nicht besser beherrscht.

Die restlichen drei Fragen wurden als Ergänzungsfragen formuliert, wobei die Schüler eigene Antworten verfasst haben<sup>64</sup>. Unter den positiven Antworten der Klasse SxAB zu der Frage Nr. 2 „Konkret hat es mir gefallen / nicht gefallen“ sind zusammenfassend folgende Äußerungen vorgekommen: *Das Lernen auf spielerische Art und Weise; Befreiung von der Schulroutine; das Bilden des Klassenkollektivs; die Stimmung der Stunden; das Lernen auf spielerische Weise ist schneller, einfacher, untraditionell und effektiver; das Spiel „Vampir“; das Spiel „Kärtchen“; schnelle Festigung der Grammatik.* Unter den Antworten der 4AB sind ähnliche Antworten aufgetaucht: *Interessante Spiele; die Art, wie Deutsch erklärt wurde; lustige, untraditionelle, originelle Stunden; Aktivität der Schüler; amüsante Durchführung; die Grammatik war auf diese Weise leicht zu merken; das Spiel „Vampir“; das Spiel*

<sup>64</sup> Die Aufzählung der einzelnen Antworten ist als Anhang 8 beigelegt.

„Kärtchen“ und mehrmals *das Spiel* „Zitate“. Unter den Äußerungen der 4AB ist insgesamt dreimal die Meinung vorgekommen, dass die spielerische Vermittlung *für jüngere Schüler besser geeignet wäre*, einmal, dass *die spielerische Vermittlung für kleinere Gruppen besser geeignet wäre* und eine Äußerung, dass *die Stunden meine Deutschkenntnisse nicht verbessert haben*. Dagegen sind in der Klasse SxAB keine negativen Antworten aufgetaucht, bis auf einen geäußerten Zweifel: „Ich denke, dass es für ältere Schüler nicht geeignet wäre“, der zu den Aussagen der vier Schüler aus der 4AB trifft.

Auf die nächste offene Frage Nr. 3: „Was nehme ich nach den Unterrichtsstunden mit nach Hause“ ist bei den Schülern der SxAB insgesamt siebenmal und bei den Schülern der 4AB neunmal der gleiche Gedanke vorgekommen: *Die Inversion bilden*. Unter den anderen Äußerungen (SxAB) waren: *Ein ehrlich untraditionelles Erlebnis; gute Laune (2x); die Erkenntnis, wie die deutschen Sätze schöner klingen können (2x)*. In der 4AB waren folgende Aussagen: *Ich habe festgestellt, dass Deutsch amüsant sein kann; ich weiß, wie deutsche Sätze schön klingen können; das Lächeln in meinem Gesicht*. Unter den Antworten der Schüler aus der 4AB sind 2 negative Äußerungen aufgetaucht: „Ich habe Inversion gelernt, aber ich denke, dass ich das Gelernte im Rahmen meiner Deutschkenntnisse nicht viel ausnutze. Deutsch macht mir wenig Spaß.“ und „Ich denke nicht, dass ich etwas Neues gelernt habe, weil wir den Lernstoff geübt haben, den wir schon kennen sollten - am Ende des vierten Jahrgangs soll unser Sprachniveau B1 sein. Ich hätte es geschätzt, wenn wir etwas Komplizierteres geübt hätten.“

Die letzte Frage in der Fragebogenumfrage war: „Aus welchem Grund möchte ich / möchte ich nicht an einer Unterrichtsstunde mit spielerischen Aktivitäten nochmals teilnehmen“. Die Schüler der SxAB haben folgende Gründe formuliert, die sich auf die Gründen beziehen, warum sie nochmal teilnehmen möchten: *Mit Erlebnis merkt man sich alles besser; wegen der unterhaltsamen Methode, wegen der Aktivität während der Stunden; wegen der Effektivität der Stunden*. 3 Schüler haben die Meinung geäußert, dass sie *die Methode auch beim Lernen anderer Elemente der deutschen Grammatik erleben möchten*. Obwohl alle Schüler der SxAB die Unterrichtsstunden positiv bewertet haben und sich an einer ähnlichen Unterrichtsstunde teilnehmen möchten, sind 2 Bemerkungen unter den Antworten aufgetaucht: „[...] aber ich denke nicht, dass jede Stunde so verlaufen sollte“, „[...] für jede Stunde ist es an Gymnasien aber unpraktisch“. Zu der Eingliederung der spielerischen Aktivitäten in die Unterrichtsstunden und der Häufigkeit ihrer

Vorkommen wurde noch eine Bemerkung geäußert: „[...] , deshalb würde ich diese Weise von Lernen mindestens einmal pro Woche in den Unterricht eingliedern“. Schüler der 4AB haben folgende Gründe formuliert, warum sie nochmal teilnehmen möchten: *Interessante Art des Lernens; Belebung der Deutschstunde; Effektivität der Stunden; Aktivität und Bewegung; Erlebnis*. 2 Schüler, die bei der Frage Nr. 6 die Antwort „nein“ angekreuzt haben, d. h. sie möchten nicht an einer ähnlichen Unterrichtsstunde nochmal teilnehmen, haben folgende Gründe angeführt: „Dieser Typ des Unterrichts ist eher für die niedrigeren Jahrgänge und Mittelschulen geeignet,“ und „Nicht effektiv.“ Ein Mädchen aus der 4AB hat noch die Bemerkung gemacht: „[...] aber es wäre vielleicht nicht gut, solche Stunden oft zu haben – wir würden nicht alles schaffen, was wir schaffen sollten.“

Die Bewertungen von Schülern werden im Kapitel 5.4 weiter diskutiert. Anhand der Antworten von Schülern wird die Gültigkeit der Hypothese H3 bewertet.

### **Die Bewertung des Lernerfolgs der Schüler**

Die Effektivität der ausgewählten spielerischen Aktivitäten auf der kognitiven Ebene, d. h. ein möglicher Fortschritt der Schüler in der Beherrschung der Inversion, wurde anhand des Vergleichs der Profilstufen vor der Durchführung der Aktivitäten mit den Profilstufen nach der Durchführung untersucht. Schüler beider Klassen haben mit zeitlichem Abstand von zwei Wochen<sup>65</sup> einen zweiten Text zu der Vater-und-Sohn-Bildergeschichte „Zurück zur Natur“ verfasst, die auf der folgenden Abbildung 3 zu sehen ist.

---

<sup>65</sup> Der zeitliche Abstand wurde im Zusammenhang mit der oft diskutierten Problematik im Lernprozess über Regelwissen und Regelanwendung gewählt, die im Kapitel 2.4 besprochen wurde. Lernende wenden die bereits gelernten grammatischen Regeln im Unterricht an, weisen aber große Schwierigkeiten auf, wenn sie die Regeln im frei produzierten Text verwenden sollen (vgl. Zimmermann 1990: 92). Damit relevante Resultate aus der Studie gezogen werden konnten, wurde der Zeitabstand gewählt, um die mögliche kurzfristige Abspeicherung der Regeln im Gedächtnis der Schüler zu vermeiden und nur den Erwerb der Regel untersuchen zu können.

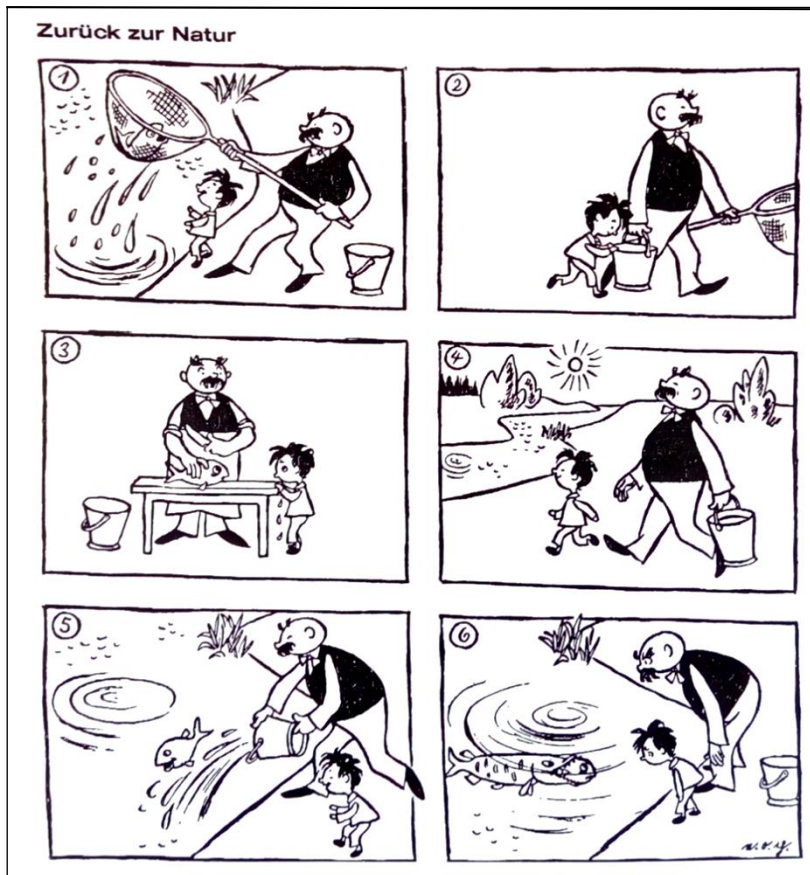


Abb. 3: Schreibvorlage: Vater-und-Sohn-Geschichte „Zurück zur Natur“  
(Quelle: Eppert 2001: 30)

Die Untersuchung ist auf die gleiche Weise verlaufen, wie die Festlegung der Profilstufen am Anfang der Studie (s. Kap. 5.2.2). Die verfassten Texte wurden gleicherweise analysiert und die erreichte Profilstufe jedes Schülers wurde festgestellt. Die folgende Abbildung zeigt den zweiten Text des Schülers LH aus der 4AB, dessen erster Text im Kap. 5.2.2 abgebildet und analysiert wurde. Dies ermöglicht einen detaillierten Vergleich eines Textes vom Anfang der Studie mit dem Text desselben Schülers nach der Durchführung der Aktivitäten.

4A: GH

Der Vater und sein Sohn fangen ein Fisch. Der Sohn hat  
Lust. In den Kübel geben sie der Fisch und sie gehen nach  
Hause. Zu Hause stellt der Vater den Fisch auf dem Tisch  
aber sein Sohn weint. Das Herz von Vater nicht so best wie  
Dann nehmen sie der Fisch und sie geben der Fisch in  
den Kübel zurück. Sie gehen mit dem Fisch zum Teich.  
Dann lassen sie der Fisch in den Teich los und sie sehen, das  
~~sehen~~ ihr Fisch ander Fisch frisst.

Abb. 4: Der vom Schüler LH der 4AB verfasste Text zur Abb.4

Der Text wurde nach demselben Verfahren in einzelne Segmente zerlegt und die Analyse in der folgenden Tabelle veranschaulicht. Die Tabelle ist nach dem gleichen Prinzip gestaltet, wie die Tabelle 3 (s. Kap. 5.2.2) zu dem ersten Text.

Nr.	Segment	WST
1	/Der Vater und sein Sohn/ {fangen} ein Fisch.	1 FIN
2	/Der Sohn/ {hat} Lust.	1 FIN
3	Dann {geben} /sie/ der Fisch in den Kübel ...	3 INV
4	... und /sie/ {gehen} nach Hause.	1 FIN
5	Zu Hause {stellt} /der Vater/ den Fisch auf dem Tisch ...	3 INV
6	... aber /sein Sohn/ {weint}.	1 FIN
7	Dann {nehmen} /sie/ der Fisch ...	3 INV
8	... und /sie/ {geben} der Fisch in den Kübel (zurück).	2 SEP
9	/Sie/ {gehen} mit dem Fisch zum Teich.	1 FIN
10	Dann {lassen} /sie/ der Fisch in den Teich los ...	3 INV
11	... und /sie/ {sehen}, ...	1 FIN
12	... dass /ihr Fisch/ ander Fisch {frisst}.	4 NS

Tab. 10: Der vom Schüler der 4AB verfasste Text zur Abb.5 segmentiert in Einheiten (/Subjekt/, {Finitum}, (infinite Verbteile), Segment – minimale satzwertige Einheit, Nummer – Anzahl der Segmente, WST - Wortstellungstyp)

Aus der Tabelle ist ersichtlich, dass der Text aus zwölf minimalen satzwertigen Segmenten besteht. Der Text hat also an Umfang nicht deutlich zugelegt, denn der erste Text von LH wurde aus elf Segmenten gebildet. Es ist aber eine Änderung in der



syntaktischen Komplexität erkennbar. Im Text kommen wieder alle Wortstellungstypen (1 bis 4) vor, aber ihre Verteilung auf der Stufenskala ändert sich leicht. Die folgende Tabelle zeigt die Ergebnisse der Analyse beider Texte von LH, aus denen die Änderung ersichtlich ist.

	PFS	SGM	PS1	PS2	PS3	PS4
1. Text	2	11	4	4	2	1
2. Text	3	12	6	1	4	1

Tab. 11: Profilstufen des ersten und des zweiten Text von LH. (Abkürzungen: PFS = erreichte Profilstufe, SGM = Segmente, PS1 = Finitum, PS2 = Separation, PS3 = Inversion, PS4 = Verbendstellung)

Die Tabelle macht deutlich, dass der Schüler LH mit den vier Inversionen im zweiten Text die Profilstufe 3 erreicht hat. Im Kapitel 5.2.2 wurde geschrieben, dass sich die Deutschkenntnisse der Schüler im Entwicklungsprozess befinden, denn er erreicht im seinem ersten Text insgesamt die Profilstufe 2, aber er hat zwei Inversionskonstruktionen und eine Verbendstellungsstruktur richtig verwendet. In seinem zweiten Text ist eine bestimmte Verschiebung zu sehen, denn aus den zwei Inversionen sind vier geworden. Der Gedanke der Auffassung von Erwerbsstufen, dass der Schüler auch alle unter der erreichten Stufe positionierten Stufen erworben hat, bleibt erhalten. LH hat insgesamt sieben einfache Strukturen in seinem zweiten Text verwendet, in seinem ersten Text waren es acht. Aus dem zweiten Text ist auch ersichtlich, dass mehrere Verbindungsmittel (*dann, und, dass*) verwendet wurden, die dem Text eine größere syntaktische Komplexität verliehen haben, als der erste Text hatte.

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Profilstufen aller Schüler aus der 4AB. Ihre Texte zu der Bildergeschichte (Abb. 3) wurden nach dem gleichen Prinzip analysiert, wie der Text vom Schüler LH. Die Ergebnisse werden zusammen mit den Ergebnissen ihrer ersten Texte folgend abgebildet.

Schüler	PFS		SGM		Einzelne Profilstufen							
					PS1		PS2		PS3		PS4	
HK	3	3	13	12	10	7	0	1	3	3	0	1
TF	3	3	12	12	5	3	4	4	3	3	0	2
MH	2	2	17	16	0	11	13	3	2	2	2	0
MS	2	3	14	14	2	0	8	6	1 (1)	6	2	1 (1)
KI	2	3	14	10	9	3	4	1	1	3 (1)	0	1 (1)
KC	2	2	12	12	5	4	4	7	1 (1)	0	1	0 (1)
KV	2	2	12	15	5	5	3 (1)	5	1 (1)	1 (2)	0 (1)	2
LH	2	3	11	12	4	6	4	1	2	4	1	1
JB	2	3	10	10	1	3	2	1	0 (3)	4	1 (3)	2
ST	2	2	8	9	4	1	3	4	0	2 (1)	0 (1)	1
HO	1	2	11	9	8	3	0	5	0 (2)	0 (1)	0 (1)	0
DS	1	3	8	10	3	2	2	2	0	4 (1)	2 (1)	0 (1)
JŠ	1	2	6	9	3	3	2	4	1	2	0	0
Insg.			148	150	59	51	49 (1)	44	14 (8)	34 (6)	9 (7)	11 (4)

Tab. 12: Profilstufen der ersten und zweiten Texte der Schüler 4AB. (Abkürzungen: PFS = erreichte Profilstufe, SGM = Segmente, PS1 = Finitum, PS2 = Separation, PS3 = Inversion, PS4 = Verbendstellung, Insg. = gesamte Werte, grün = erster Text, rot = zweiter Text, gelb = Erwerb der Stufe 3)

Die Tabelle gibt einen Überblick über die Profile der Schüler aus der 4AB. Die Reihenfolge der Schüler (linke Spalte) blieb so erhalten, wie sie nach ihren Profilstufen am Anfang der Studie gereiht wurden (s. Kap. 5.2.2). An der Spitze der Tabelle sind also die Schüler mit den höchsten Profilstufen (PFS, grüne Spalte) aus der ersten Untersuchung positioniert, am Ende sind die Schüler mit den niedrigsten Profilstufen. Die grünen Spalten zeigen die Werte nach der Analyse der ersten Texte, die rotfarbigen Spalten markieren die Werte nach der Durchführung der spielerischen Aktivitäten.

Aus der Tabelle geht hervor, dass sich die gesamten Werte (Insg.) bei SGM, PS1, PS2 und PS4 nur gering geändert haben. Die zweiten Texte haben insgesamt aus 150 minimalen satzwertigen Einheiten bestanden. Sie haben also um zwei Segmente mehr enthalten, als die ersten Texte. Die Stufe Finitum (PS1) hat in beiden Fällen Werte über 50 erhalten, die Stufe Separation (PS2) über 40 und die Sätze mit der Verbendstellung (PS4) haben die Schüler in den ersten Texten neunmal und in den zweiten elfmal verwendet. Zur Veränderungen kam es bei der Stufe Inversion (PS3), denn der Wert ist bei den zweiten Texten mehr als doppelt so hoch gestiegen.

Die Spitzenreiter der Tabelle (HK, TF) haben in den beiden Texten gleiche Profilstufen aufgewiesen. Sie haben in beiden Fällen die Profilstufe 3 erreicht und befinden sich im Entwicklungsprozess zur Stufe 4. HK hat die PS4 einmal und TF zweimal im zweiten Text verwendet. Auch bei den Schülern MH, KC, KV und ST wurde keine Änderung in der gesamten Profilstufe registriert. Bei der Schülerin ST ist jedoch zu merken, dass sie sich auf gutem Weg zur Beherrschung der Inversion befindet. Sie hat in

dem zweiten Text zwei Inversionsstrukturen richtig und eine falsch gebildet, im Gegensatz zu ihrem ersten Text, in dem sie nicht einmal die Inversion verwendet hat.

Wie aus der Tabelle ersichtlich ist, hat keiner der Schüler die gesamte Profilstufe 1 mehr. HO und JS haben die Profilstufe 2 erreicht. Während sich die Sprachkenntnisse der Schülerin JS kontinuierlich verbessern, ist bei HO ein Sprung zu beobachten, der bei der PS2 entstand. Der Schüler DS hatte am Anfang der Studie auch die Profilstufe 1, sein zweiter Text weist jedoch den gesamten Wert 3 auf. Die Ergebnisse von DS und HO werden weiter im Kapitel 5.4 im Zusammenhang mit der Auffassung von Erwerbsstufen diskutiert.

Aus der Tabelle wird deutlich, dass fünf Schüler nach der Durchführung der spielerischen Aktivitäten die Profilstufe 3 erreicht haben (gelb markiert). Die Ergebnisse ihrer Texte wurden herausgenommen und in der folgenden Tabelle veranschaulicht.

Schüler		PFS	SGM	PS1	PS2	PS3	PS4
MS	1. T.	2	14	2	8	1 (1)	2
	2. T.	3	14	0	6	6	1 (1)
KI	1. T.	2	14	9	4	1	0
	2. T.	3	10	3	1	3 (1)	1 (1)
LH	1. T.	2	11	4	4	2	1
	2. T.	3	12	6	1	4	1
JB	1. T.	2	10	1	2	0 (3)	1 (3)
	2. T.	3	10	3	1	4	2
DS	1. T.	1	8	3	2	0	2 (1)
	2. T.	3	10	2	2	4 (1)	0 (1)

Tab. 13: Profilstufen der Schüler aus 4AB, die nach der Durchführung der spielerischen Aktivitäten die PFS 3 erreicht haben. (Abkürzungen: PFS = erreichte Profilstufe, SGM = Segmente, PS1 = Finitum, PS2 = Separation, PS3 = Inversion, PS4 = Verbendstellung, 1. T.= erster Text, 2. T. = zweiter Text, blau = Inversion – die untersuchte Stufe)

Die Tabelle gibt einen Überblick über die Werte der Schüler, bei denen sich der Lernfortschritt in der Problematik der Inversion auf der gesamten Profilstufe gezeigt hat. Die Spalte PS3 zeigt die veränderten Werte nach der Durchführung der spielerischen Aktivitäten. Die Schülerin MS hat im ersten Text die Inversion einmal richtig und einmal falsch verwendet, im zweiten Text gab es schon sechs richtige Verwendungen. Die Schüler JB und DS haben nicht einmal eine Inversionskonstruktion richtig in den ersten Texten gebildet, in den zweiten Texten sind jedoch bei beiden Schülern vier richtig gebildeten Inversionen vorgekommen.

In der Klasse SxAB wurde die gleiche Untersuchung durchgeführt. Die folgende Tabelle zeigt die Ergebnisse der Schüler aus der Klasse SxAB.

Schüler	PFS		SGM		Einzelne Profilstufen							
					PS1		PS2		PS3		PS4	
EF	2	2	17	11	9	3	3	3 (3)	0 (2)	1	2 (1)	0 (1)
VK	2	2	13	12	5 (1)	3	5	6	0	1 (2)	1 (1)	0
KC	2	3	12	9	6	4	6	1	0	3	0	1
MV	2	3	10	11	3	3	5	3	1	4	1	1
BO	2	2	11	8	4	3	4	1	0 (1)	2	1 (1)	1 (1)
KS	2	2	11	9	6	4	3	3	0	2	0 (2)	0
LU	2	2	9	12	2	5	5	4 (2)	0 (1)	0	0 (1)	0 (1)
MA	2	2	9	11	4	6	5	3 (1)	0	0 (1)	0	0
HO	1	2	10	14	7	4	0	7	1 (1)	0 (2)	1	1
KP	1	2	13	19	11	11	0	5	1 (1)	1 (2)	0	0
AT	1	2	12	12	12	0	0	10	0	2	0	0
PS	1	2	9	9	7	3	1	3 (1)	1	1	0	0 (1)
Insg.			136	137	76 (1)	49	37 (0)	49 (7)	4 (6)	17 (7)	5 (6)	4 (4)

Tab. 14: Profile der Schüler der SxAB zu Anfang und Ende der Studie (PFS – erreichte Profilstufe, SGM – Segmente, PS1 – Finitum, PS2 – Separation, PS3 – Inversion, PS4 – V-Endstellung, grün = erster Text, rot = zweiter Text, gelb = Erwerb der Stufe 3)

Aus der Tabelle geht hervor, dass die meisten Schüler aus der Klasse SxAB die Profilstufe 2 nach der zweiten Untersuchung erreicht haben. Die Schüler KC und MV, deren erste Texte die Stufe 2 erreicht hatten, haben ihre Profilstufe um eine Stufe erhöht und sind als Einzige an die gesamte Stufe 3 gelangt. Ihre Werte werden unten in der Tab. 15 separat gezeigt und beschrieben. Die gesamten Profistufen haben sich bei sechs Schülern nicht geändert (EF, VK, BO, KS, LU, MA) und sind auf dem Wert 2 geblieben. Es wird deutlich, dass die Schüler HO, KP, AT und PS von der Stufe 1 aus zur Stufe zwei gelangt sind. Dieses Phänomen war bei der Klasse 4AB gleichfalls zu beobachten. Keiner der Schüler aus beiden Klassen hat dadurch die Profilstufe 1 mehr.

Es ist zu merken, dass es in den gesamten Werten (Insg.) zu größeren Veränderungen gekommen ist, als in den Werten der 4AB. Die Schüler haben zwar wieder etwa die gleiche Anzahl an Segmenten in ihren Texten gebildet, aber die Anzahl von einfachen Finitum-Strukturen (PS1) ist beträchtlich gesunken, die Anzahl von Separationen (PS2) ist um ca. ein Drittel gestiegen und die Zahl der Inversionen (PS3) hat sich etwa viermal erhöht. Die Anzahl der Konstruktionen mit der Verbendstellung ist sehr niedrig. Es ist deutlich, dass die Schüler aus der SxAB einen längeren Weg zum Erwerb der vierten Stufe vor sich haben, als die Schüler der 4AB.

Die folgende Tabelle zeigt die Ergebnisse der Schüler KC und MV, deren Profile die Stufe 3 erreicht haben.

Schüler		PFS	SGM	PS1	PS2	PS3	PS4
KC	1. T.	2	12	6	6	0	0
	2. T.	3	9	4	1	3	1
MV	1. T.	2	10	3	5	1	1
	2. T.	3	11	3	3	4	1

Tab. 15: Profilstufen der Schüler aus SxAB, die nach der Durchführung der spielerischen Aktivitäten die PFS 3 erreicht haben. (Abkürzungen: PFS = erreichte Profilstufe, SGM = Segmente, PS1 = Finitum, PS2 = Separation, PS3 = Inversion, PS4 = Verbendstellung, blau = Inversion – untersuchte Stufe)

KC hat im ersten Text nicht einmal eine komplexere Struktur verwendet. Die einfachen Strukturen (PS1, PS2) wurden dagegen insgesamt zwölfmal verwendet. Ein positiver Lernfortschritt ist bei KC deutlich, denn im zweiten Text wurden die komplexeren Strukturen viermal verwendet, darunter drei Inversionen und eine Verbendstellung. KC hat im zweiten Text wenige Segmente gebildet, jedoch ist die Komplexität ihres Textes offenkundig gestiegen. Der Text von MV hat schon am Anfang der Studie alle Stufen der Stufenskala beinhaltet. MV hat sowohl einfache PS1-Sätzen als auch eine komplexe PS4-Konstruktion gebildet. Der Lernfortschritt hat sich im Bereich der Inversion gezeigt, wo der Wert von eins bis vier gestiegen ist und dadurch die gesamte Profilstufe von MV eine höher positionierte Stufe 3 erreicht hat.

#### 5.4 Diskussion der Ergebnisse

In dieser Studie wurde nach der Möglichkeit der Anwendung von Sprachanimation auf die Grammatikvermittlung gefragt. Ihre Effektivität auf der kognitiven Ebene (Kenntnisse) und emotionalen Ebene (Motivation) im Bereich der Grammatik wurde untersucht. Damit die Wirksamkeit der vorbereiteten Aktivitäten bewertet werden konnte, waren zunächst die Fragen der Grammatikvermittlung zu lösen: Wie ist es möglich, dass bei vielen Schülern aus Mittelschulen nach mehreren Jahren des Deutschunterrichts kaum größere Fortschritte in der Beherrschung der deutschen Sprache zu registrieren sind und warum herrscht diese Diskrepanz zwischen Regelwissen und Regelanwendung bei den Schülern? Es ist ein Phänomen ersichtlich, dass die Schüler in den Anfangsphasen des Deutschunterrichts Lernfortschritte machen, bis sie einen Punkt erreichen, ab dem eine bestimmte Stagnation im Erwerb der Sprache zu betrachten ist. Dazu wurde die Theorie der Erwerbsstufen als eine mögliche Antwort auf diese Fragen untersucht.

Grißhaber hat erforscht, dass die Stellung verbaler Elemente eine zentrale Rolle für die Entwicklung der Sprachkompetenzen spielt. Aufgrund der steigenden Komplexität

der syntaktischen Muster entwickeln sich auch andere sprachliche Bereiche, wie Morphologie oder Wortschatz. Abgesehen von formalen Fehlern wurde eine unveränderliche Reihenfolge syntaktischer Muster gebildet (Finitum, Separation, Inversion, Verbendstellung), deren stufenweiser Erwerb von großer Bedeutung sein soll. Falls ein Schüler die Finitum-Konstruktion und folgend auch die Separation erworben hat, aber als nächster Schritt die Verbendstellungssätze erlangt werden sollen, wird die Inversion übersprungen. Dadurch entsteht eine bestimmte Verwirrung, die an der weiteren Entwicklung der Sprache hindert (s. Kap. 2.3).

Die Ergebnisse dieser Studie legen nahe, dass gerade die Problematik der Inversion äußerst schwierig sowohl für die jüngeren als auch für die älteren Gymnasialschüler ist. Lediglich 2 von 25 Schülern haben die Inversion am Anfang der Studie beherrscht, 23 Schüler haben niedrig positionierte Stufen (Separation, Finitum) erreicht. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Schüler der 4AB, die Deutsch zwei Jahre länger als die Schüler der SxAB lernen, durchschnittlich sehr vergleichbare Deutschkenntnisse mit den Schülern aus SxAB aufgewiesen haben. Die meisten Schüler beherrschen die Stufe 2 Separation, aber die höher positionierten Inversion und Verbendstellung sind in ihren freien Äußerungen nur selten vorgekommen. Ihr Vorkommen, wenn auch unsicher, deutet darauf hin, dass die Schüler mit diesen Konstruktionen während des Unterrichts schon bekannt gemacht wurden, aber dass diese Konstruktionen von den Schülern noch nicht erworben wurden.

Für den Erwerb der höchst positionierte Stufe 4 ist laut Griebhaber zunächst der Erwerb von allen niedrigeren Stufen 1 bis 3 erforderlich. Erst nach dem Erwerb von allen 4 Stufen entwickeln sich die Deutschkenntnisse an der sprachlichen Oberfläche wie z. B. der Kasus, die das „Make-up“ der Äußerungen bilden. Die Regel des festen stufenweisen Erwerbs gilt für alle Stufen. Also kann auch die Stufe 3 so lange nicht erworben werden, bis die Stufe 2 erworben wurde.

Die Ergebnisse der Studie legen nahe, dass bei 12 Schülern von insgesamt 13 Erhöhungen eine Erhöhung um eine Stufe festgestellt wurde, bei einem Schüler (DS) wurde jedoch die Erhöhung um zwei Stufen festgestellt. Die Analyse des ersten Textes von DS zeigt unebenmäßige Ergebnisse. Er hat lediglich acht Sätze verfasst, unter denen drei Finitum-Sätze, zwei Separationen, keine Inversion dafür aber zwei richtig gebildete Verbendstellungssätze und ein falsch gebildeter Verbendstellungssatz waren. Nach den Kodierungshinweisen von Griebhaber wurde ihm die Profilstufe 1 zugeordnet, denn nur

das Finitum ist im Text mindestens dreimal vorgekommen. Nach der zweiten Untersuchung hat DS jedoch die Profilstufe 3 mit vier richtig gebildeten Inversionen erreicht. Dies könnte durch andere Faktoren bedingt sein, die beim Verfassen des ersten Textes mitgewirkt haben könnten (im Kap. 2.3 wurde der Lernprozess als ein komplizierter Komplex von Faktoren beschrieben). Dem Schüler DS hat eine Separationsstruktur gefehlt, damit er die Stufe 2 im ersten Text erreicht hätte. Eine ähnliche Situation ist bei der Analyse des ersten Textes von JB vorgekommen, denn im Text ist keine Struktur dreimal vorgekommen. Es wurde ihm anhand der zwei Separationen die Stufe 2 zugeordnet. Im zweiten Text hat er die Profilstufe 3 erreicht, was dem stufenweisen Erwerb entsprechen würde. Deshalb scheint das vorherige Zuordnen des Schülers JB der Stufe 2 berechtigt, obwohl die Feststellung der Stufe aus dem ersten Text nicht eindeutig war.

Die Ergebnisse der Analyse der ersten und zweiten Texte weisen auch darauf hin, dass keiner der Schüler beim zweiten Text eine niedriger positionierte Profilstufe erreicht hat, als seine beim ersten Text erreichte Profilstufe war. Jeder Schüler hat zwei Texte mit relativ ähnlichen Ergebnissen verfasst, denn das Niveau des zweiten Textes hat entweder die gleiche Profilstufe wie der erste Text, oder er hatte eine um eine Stufe höher positionierte Profilstufe als der erste Text. Die Tatsache, dass die Ergebnisse der Analyse von ersten und zweiten Texten gleich oder zum Teil beim zweiten besser sind und kein zweiter Text ein niedrigeres Niveau aufgewiesen hat, schließt den Zufall aus. Der Gedanke der Erwerbsstufen basiert darauf, dass der Erwerb in aufsteigender Reihenfolge verläuft, deshalb könnte kein zweiter Text für die Bestätigung der Theorie eine niedrigere Profilstufe erreichen, als der erste Text desselben Schülers hatte. Insgesamt haben 12 Schüler die gleiche Erwerbsstufe und 13 eine höher positionierte Stufe erreicht. In dieser Hinsicht sprechen die Ergebnisse der Schüler für die Auffassung von Erwerbsstufen von Griebhaber. Es ergibt sich daraus, dass die Hypothese H1: „Die Auffassung von Erwerbsstufen von Griebhaber gilt auch für die untersuchte Gruppe der Gymnasialschüler“ bestätigt ist. Das Stufenmuster wurde als taugliches Werkzeug für die Bewertung des Lernfortschritts für den weiteren Verlauf der Studie gefunden.

Die Ergebnisse der Schüler DS und JB deuten jedoch darauf hin, dass für das sichere Festlegen der Profilstufe und für die Generalisierung der allgemeinen Gültigkeit der Theorie ausreichend viele Äußerungen vorliegen sollten, um Unbestimmtheiten zu vermeiden und die Wirksamkeit anderer Faktoren auszuschließen. Wünschenswert bei der Untersuchung der Profile der Schüler wäre es also, mehrere frei produzierte Texte jedes

Schülers am Anfang und die gleiche Anzahl der Texte nach der Durchführung der spielerischen Aktivitäten zu analysieren. Da diese Studie noch andere Ziele enthält und der Platz in der Arbeit beschränkt ist, leistet diese Untersuchung nur einen kleinen Beitrag zur Problematik des stufenweisen Erwerbs von Deutsch als zweite Fremdsprache. Obwohl nur eine kleine Anzahl von Schülern an der Untersuchung beteiligt war, haben sich die Gedanken der Theorie bestätigen lassen. Es wurden wertvolle Einblicke in den Stand der Sprachkenntnisse der Schüler gewonnen, aus denen man noch mehr Erkenntnisse ziehen könnte. Die Profilanalyse macht abgesehen von zahlreichen Fehlern an der sprachlichen Oberfläche (Genus, Kasus usw.) schon wesentliche Erwerbsschritte sichtbar. Sie hilft den Lehrern beim Erkennen des schon Erreichten und bei der Festlegung der Fortschritte der Schüler.

Gefragt nach der Effektivität der spielerischen Grammatikvermittlung, deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die Aktivitäten eine Verbesserung in die Beherrschung der Inversion bei sieben Schülern erwirkt haben bzw. haben sieben Schüler nach der Durchführung der Aktivitäten die Profilstufe 3 erreicht. Die gesamte Anzahl der einzelnen Inversionsstrukturen (PS3) betrug 18 vor der Durchführung der spielerischen Aktivitäten, nach der Durchführung ist jedoch die Anzahl auf 51 gestiegen. Diese Tatsache bedeutet, dass sich viele Schüler im Erwerbsprozess der Stufe 3 befinden<sup>66</sup>. Bei fünf Schülern (KC, HO aus der Klasse 4AB und LU, MA, KO aus SxAB) ist nicht einmal eine richtige Inversionskonstruktion in ihren zweiten Texten vorgekommen. Die Schüler HO und KO haben aufgrund ihrer ersten Texte die niedrigste Profilstufe 1 erreicht. Laut den Regeln des stufenweisen Erwerbs von Griebhaber wurde deswegen keine Verbesserung zur Stufe 3 erwartet. Die zweiten Texte der Schüler LU und MA haben ganz ähnliche Ergebnisse wie ihre ersten Texte aufgewiesen, es ist kein Lernfortschritt erkennbar. Die Analyse des ersten Textes der Schülerin KC hat im Gegensatz dazu Merkmale des Erwerbsprozess zur Stufe 3 aufgewiesen (der Wert 1 (1) bei PS3), jedoch ist ihr gesamtes Profil (PFS 2) unverändert geblieben. Dies deutet darauf hin, dass die spielerische Vermittlung zwar eine positive Auswirkung auf die Kenntnisse mancher Schüler hatte, jedoch bei manchen Schülern auf der kognitiven Ebene überhaupt keinen Einfluss aufgewiesen hat. Wie oben erwähnt, haben 7 Schüler aus der gesamten Anzahl von 25 Schülern nach den spielerischen Aktivitäten die Profilstufe 3 erreicht und die gesamte Anzahl der Inversionen in Texten ist

---

<sup>66</sup> Die Schüler im Entwicklungsprozess zum Erwerb der Stufe 3 sind MH, KV, ST, JŠ, EF, VK, BO, KS, KP, AT, PS, denn sie haben die Profilstufe 2 bereits erreicht und haben mindestens einmal richtig eine Inversionskonstruktion in ihrem zweiten Texte gebildet.



fast um das dreifache (2,8 fach) gestiegen. Allerdings kann hier die Hypothese H2: „Nach der Verwendung der spielerischen Aktivitäten, die nach Prinzipien der Sprachanimation gebildet werden, erreichen die meisten Schüler die Erwerbsstufe, auf die die spielerischen Aktivitäten gezielt haben“ nicht bestätigt werden. Die Hypothese H2 wird dadurch widerlegt. Für die Erzielung einer höheren Anzahl von Schülern mit der Profilstufe 3 könnten mehrere Unterrichtsstunden mit mehreren Aktivitäten hilfreich sein. Die spielerische Grammatikvermittlung soll jedoch den klassischen Unterricht nicht ersetzen, sondern zeigen, wie der Unterricht amüsant gestaltet werden könnte.

Es sollte in Betracht gezogen werden, dass während des monatlichen Zeitabstandes andere Faktoren auf den Lernprozess der Schüler mitwirken konnten. Die Sprachkenntnisse der Schüler wurden während des geläufigen Deutschunterrichts weiterentwickelt. Dies könnte das Phänomen erklären, dass bei sechs Schülern mit der Profilstufe 1 der Erwerb der Stufe 2 registriert wurde, obwohl die spielerischen Aktivitäten auf die Entwicklung der Stufe 2 nicht primär gezielt haben. Wünschenswert wäre auch eine Überprüfung des Sprachstandes der Schüler, der sich nach einem bestimmten Zeitabschnitt wieder verringern könnte.

Befragt nach den persönlichen Einstellungen zu den spielerischen Aktivitäten und dem Verlauf der durchgeführten Unterrichtsstunden, deuten die Antworten der Schüler darauf hin, dass die Unterrichtsstunden eine positive Wirkung auf die Schüler hatten. Die Ergebnisse haben gezeigt, dass 23 von 25 Schülern an einem ähnlichen Unterricht noch einmal teilnehmen möchten und 24 Schüler meinten, dass die spielerische Grammatikvermittlung Lernfortschritte in ihren Kenntnissen erzielt hat. Die Prinzipien der Sprachanimation wie Bewegung, Spaß, Befreiung von der Routine und positive Stimmung wurden mehrmals wertschätzend genannt. Unter den Antworten sind Meinungen aufgetaucht, dass die Stunden ein Erlebnis waren. Dies stimmt mit dem Grundgedanken der Sprachanimation völlig überein, dass es sich bei der Sprachanimation um den Gewinn eigener Erlebnisse im Lernprozess handelt (s. Kap. 3). Die weiteren Antworten der Schüler sprechen für den Gewinn von positiven Gefühlen. Unter den Antworten auf die Frage „Was nehme ich nach den Unterrichtsstunden mit nach Hause“ sind unter anderen *gute Laune* und *Lächeln im Gesicht* vorgekommen. Dies unterstützt die Tatsache, warum die Schüler nochmal eine solche Art des Unterrichts erleben möchten. Die positiven Gefühle bauen Angst und Hemmungen ab und unterstützen den Lernprozess. Unter den Antworten ist dreimal vorgekommen, dass die Schüler die Erkenntnis mit nach Hause nehmen, *dass*

*Deutsch schön klingen kann.* Die Schüler haben vermutlich die Sätze mit der richtig gebildeten Inversion schöner und / oder ungewöhnlicher gefunden, als die von den Schülern öfter gebildeten Sätzen mit der direkten Wortstellung. Im Zusammenhang mit den Ergebnissen, dass die eindeutige Mehrheit der Schüler die Unterrichtsstunden positiv findet, dass sie denkt, dass diese Art der Grammatikvermittlung effektiv war und ihnen Lernfortschritte in der deutschen Sprache gebracht hat, und dass die deutliche Mehrheit geantwortet hat, dass sie ähnliche Stunden nochmal erleben möchte, hatten die Unterrichtsstunden offensichtlich einen positiven Einfluss auf die Motivation der Schüler. Daraus kann die Folgerung gezogen werden, dass die Hypothese H3: „Die Motivation der meisten Schüler zum Deutschlernen wurde während der durchgeführten Unterrichtsstunden mit den Prinzipien der Sprachanimation vertieft“ bestätigt werden kann. Es ist jedoch zu beachten, dass die Motivation der Schüler subjektiv und schwer messbar ist und dass das Motivationsniveau der Schüler vor der Durchführung der spielerischen Aktivitäten nicht bekannt ist.

Während der Untersuchung der Einstellungen der Schüler zur spielerischen Grammatikvermittlung wurde die Tatsache festgestellt, dass sich die Meinungen der Klassen mäßig unterscheiden. Im Gegensatz zu den jüngeren Schülern aus der Klasse SxAB, die die spielerischen Aktivitäten zur Grammatikvermittlung ohne Ausnahme amüsanter gefunden haben, sind in der Klasse 4AB Meinungen aufgetaucht, dass die spielerische Vermittlung *für jüngere Schüler besser geeignet wäre*. Daraus kann die Erkenntnis abgeleitet werden, dass die achtzehn- / neunzehnjährige Gymnasialschüler solche Unterrichtsmethoden bevorzugen, die einen höheren Schwierigkeitsgrad des Denkens und der Konzentration verlangen, als die um ca. zwei Jahre jüngeren Schüler der Klasse SxAB. Dies bestätigt auch die Tatsache, dass die Schüler der 4AB die Aktivität „Zitate“ mehrmals hervorgehoben haben, während die Schüler aus der SxAB die lebhafteren Aktivitäten „Kärtchen“ und „Vampir“ bevorzugt haben. Nach der Durchführung der Aktivitäten in beiden Klassen wurde auch festgestellt, dass sie effektiver in der kleineren Gruppe (SxAB) sind, denn es wird von den Schülern größere Aktivität verlangt und die spielerischen Aktivitäten haben Schwung und vergehen schneller.

Aus der Studie wurden zahlreiche Erkenntnisse gewonnen. Die spielerische Grammatikvermittlung hat sich als eine unterhaltsame Methode gezeigt, die nicht nur Lernfortschritte sondern auch positive Gefühle der Schüler für den Unterricht erzielt hat. Obwohl hier die Wirksamkeit des spielerischen Ansatzes mit Prinzipien der

Sprachanimation im Bereich der Grammatik nicht generalisiert werden kann, denn sie wurde erst an einer kleinen Anzahl an Probanden geprüft, haben die Unterrichtsstunden allgemein sehr positive Ergebnisse gezeigt.

## 6. Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Einsatz der kreativen, unkonventionellen und zugleich unterhaltsamen Methode der Sprachanimation im Bereich der Grammatikvermittlung. In den ersten Kapiteln dieser Arbeit wurden zahlreiche wichtige Erkenntnisse aus den Diskussionen und Erforschungen zum Thema Grammatikvermittlung gewonnen. Diese Einblicke in die Problematik wurden Basis für die im zweiten Teil der Arbeit durchgeführte Studie, mithilfe derer die Effektivität der Sprachanimation an Gymnasialschülern untersucht wurde.

Die Recherche zum Thema Grammatikvermittlung hat gezeigt, dass Grammatik im Fremdsprachenunterricht eine äußerst strittige Problematik ist, die unterschiedliche Einstellungen von Sprachwissenschaftlern, Didaktikern, Lehrenden und Lernenden entstehen lässt. Zum Sinn und Umfang des Grammatikunterrichts gibt es keine einheitliche Ansicht. Jedoch wurde eine Frage in verschiedenen Zusammenhängen mehrmals wiederholt, die den mit dem Thema Beschäftigten große Rätsel aufgibt und zur Skepsis über die Grammatikvermittlung führt: Warum können die Schüler die gelernten grammatischen Regeln im Unterricht richtig anwenden, aber in freien Äußerungen scheitert die Anwendung? Die Frage hat Griebhaber mit seinen Spracherwerbsstufen beantwortet. Es wurde eine feste Reihenfolge aufsteigender Erwerbsstufen gebildet, die beim Deutschlernen bewahrt werden muss.

Anhand der Spracherwerbsstufen wurde der aktuelle Erwerbsstand der Schüler festgelegt und Erkenntnisse über ihre nächsten Lernschritte und dadurch die Basis für die Vorbereitung der spielerischen Aktivitäten gewonnen. Die Problematik der grammatischen Inversion in deutschen Sätzen hat sich als äußerst schwierig für die Gymnasialschüler erwiesen. Daneben wurde die Auffassung von Erwerbstufen für die untersuchte Gruppe als gültig befunden.

Aus der theoretischen Beschäftigung mit der Sprachanimation wurden neben den Einsichten in ihre Ziele, Prinzipien und Philosophie wichtige Erkenntnisse über die Rolle der Motivation im Lernprozess und die Fehlerrückmeldung gewonnen. Alle entwickelten Aktivitäten zur Inversion wurden nach den wichtigsten Prinzipien der Sprachanimation mit dem Ziel vorbereitet, bei den Schülern nicht nur zu einem Lernfortschritt in der Problematik der Inversion, sondern auch zu einer positiven Einstellung zu den

durchgeführten Unterrichtsstunden zu führen und dadurch auch die Motivation zum Erlernen der deutschen Sprache zu vertiefen.

Die Ergebnisse haben gezeigt, dass die spielerische Grammatikvermittlung positive Auswirkungen auf die Gymnasialschüler sowohl auf der kognitiven als auch auf der emotionalen Ebene hatte. Die Schüler haben die Unterrichtsstunden als ein Erlebnis bezeichnet, sie haben ihrer eigenen Bewertung nach gute Laune gewonnen und Spaß gehabt. Daneben wurde eine Verbesserung in ihren Grammatikkenntnissen registriert. Durch die Meinungen und Verbesserungsvorschläge von Schülern könnte der spielerischen Grammatikunterricht in Zukunft noch effektiver gestaltet werden.

Die vorliegende Arbeit leistet einen kleinen Beitrag sowohl zum Thema Sprachanimation und ihre Anwendung im Bereich der Grammatik, als auch zur Auffassung des stufenweisen Erwerbs syntaktischer Muster. Die Autorin der Arbeit ist sich bewusst, dass die Ergebnisse nicht in die Tiefe der Problematik blicken konnten und dass die Forschung an der Oberfläche des komplizierten Themas geblieben ist. Deshalb wird ein bestimmtes Relativitätsmaß zugegeben. Die Arbeit kann eine Grundlage für eine komplexere Untersuchung bieten. Sie zeigt einen möglichen Weg und eine Richtung, wie Sprachanimation und Grammatikvermittlung verbunden werden können, und kann einen Anlass zu weiteren Studien geben.

## **Resümee**

The present Master Thesis “Language animation as an instrument for teaching grammar? Chosen elements of German grammar and their playful conveying in lessons for German as foreign language” deals with a playful approach in the field of teaching grammar.

At the beginning the issue of teaching grammar is described. In addition, the importance of grammar in teaching foreign languages is thematised. A look is taken at conveying grammar in historical perspective and the present discussions are addressed. Further on the method of language animation is introduced and a brief look is taken on their main principles.

This is followed by an empirical study about language animation regarding teaching grammar. In this part, playful activities were prepared and further performed at a Gymnasium (high school). As a next step, the efficiency was evaluated and the results were discussed.

## Literatur- und Quellenverzeichnis

- Bojanowska, Joanna.: Sprachanimation. Potsdam, Warszawa: DPJW, Motyka, 2008.
- Břendová, Iva et. al.: *Jazyková animace na středních školách, Sbírka aktivit pro motivační jazykové animace v rámci pilotního projektu pro střední školy*, Plzeň: Tandem, 2014.
- Brinitzer, Michaela et. al.: *DaF unterrichten: Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Stuttgart: Klett Verlag, 2013.
- Chou, Mei-Wu: *Grammatiklernen und -lehren im universitären DaF-Unterricht Taiwans*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2015.
- Dengerscherz, Sabine / Businger, Martin / Taraskina, Jaroslava: „Linguistik-Empirie-Didaktik: Perspektiven auf modernen Grammatikunterricht.“, in: Dengerscherz, Sabine / Businger, Martin / Taraskina, Jaroslava (Hrsg.): *Grammatikunterricht zwischen Linguistik und Didaktik*, Tübingen: Narr Verlag, 2014.
- Diehl, Erika et. al.: *Grammatikunterricht: Alles für den Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*, Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2000.
- Diehl, Erika: „Grammatikerwerb im Fremdsprachenunterricht – ein Widerspruch?“, in: *Grammatik und Fremdspracherwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2002.
- Edmondson, Willis J.: „Wissen, Können, Lernen – kognitive Verarbeitung und Grammatikentwicklung“, in: Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus (Hrsg.): *Grammatik und Fremdspracherwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2002.
- Eppert, Franz: *Deutsch mit Vater und Sohn. Bildgeschichten von E. O. Plauen ausgewählt von Franz Eppert*. Ismaning: Hueber, 2001. (Zurück zur Natur )
- Eppert, Franz: *Vater und Sohn - Band 1. Bildgeschichten für den Konversations- und Aufsatzunterricht ausgewählt und mit dem notwendigen Sprachmaterial versehen von Franz Eppert*, Ismaning: Hueber, 2001. (Jagdeifer und Reue)
- Forster, Roland: „Fehler als Diagnosefenster“, in: Grimm, Thomas / Venohr, Elisabeth: *Immer ist es Sprache. Mehrsprachigkeit – Intertextualität – Kulturkontrast*, Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 2009.

- Funk, Hermann: „Grammatikvermittlung in Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrwerken. Historische und aktuelle Perspektiven“, in: Gnutzmann, Claus / Königs, Frank G. (Hrsg.): *Perspektiven des Grammatikunterrichts*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1995.
- Gnutzmann, Claus / Königs, Frank G.: „Grammatikunterricht im Spiegel der Entwicklung“, in: Gnutzmann, Claus / Königs, Frank G. (Hrsg.): *Perspektiven des Grammatikunterrichts*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1995.
- Götze, Lutz (Hrsg.): *In Medium fremder Sprachen und Kulturen*, Frankfurt am Main: Petr Lang Verlag, 2005.
- Götze, Lutz / Helbig, Gerhard / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen: *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch*, Berlin: Walter de Gruyter, 2001.
- Götze, Lutz: „Linguistische und didaktische Grammatik“, in: Götze, Lutz / Helbig, Gerhard / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen: *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch*, Berlin, 1. Halbband: Walter de Gruyter, 2001.
- Graefen, Gabriele: „Zur Debatte um den Grammatikunterricht.“, in: Wolff, Armin/Riedner, Ursula Renate (Hrsg.): *Materialien Deutsch als Fremdsprache. Heft 70. Grammatikvermittlung – Literaturreflexion – Wissenschaftspropädeutik – Qualifizierung für eine transnationale Kommunikation*, Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 2003.
- Griebhaber, Wilhelm: „Unterwegs zur Integration: Die Bedeutung von Spracherwerbsstufen für DaF/DaZ“, in: Mackus, Nicole / Möhring, Jupp (Hg.): *Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft - mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Göttingen: Universitätsverlag, 2014.
- Griebhaber, Wilhelm: *Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung*, Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, 2010.
- Heckhausen, Heinz: *Motivation und Handeln*, Berlin, Heidelberg, New York, London, Paris, Tokyo, Hong Kong: Springer Verlag, 1989.
- Helbig, Gerhard (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch*, Berlin: Walter de Gruyter, 2001.



- Henrici, Gert: *Studienbuch: Grundlagen für den Unterricht in Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (und anderer Fremdsprachen)*, Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag, 1986.
- Hernig, Marcus: *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*, Wiesbaden: GWV Fachverlag, 2005.
- Huneke, Hans-Werner / Steinig, Wolfgang: *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*, Berlin, 6. Auflage: Erich Schmidt Verlag, 2013.
- Karl, Hansjürgen: *Deutsch-tschechische Sprachanimation bei Tandem*, Regensburg: Tandem, 2015.
- Kleinschroth, Robert: *Sprachenlernen. Der Schlüssel zur richtigen Technik*, Reinbek b. Hamburg: Rowohlt, 1992.
- Kleppin, Karin: *Fehler und Fehlerkorrektur*, München: Langenscheidt Verlag, 1998.
- Königs, Frank G.: „Die Rolle der Grammatik in alternativen Vermittlungskonzepten“, in: Gnutzmann, Claus / Königs, Frank G. (Hrsg.): *Perspektiven des Grammatikunterrichts*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1995.
- Lutz, Götze / Helbig, Gerhard: „Linguistischer Ansatz“, in: Helbig, Gerhard (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch*, Berlin: Walter de Gruyter, 2001.
- Neuer, Gerhard: „Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick.“, in: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, 5. Auflage: Narr Francke Attempto Verlag, 2007.
- Neuner, Gerhard / Ortner, Brigitte: „Alternative Methoden“, in: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, 5. Auflage: Narr francke Attempto Verlag, 2007.
- Pavelková, Isabella.: *Motivace žáků k učení. Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*, Praha: UK, Pedf, 2002.
- Portmann-Tselikas, Paul R.: „Aufgaben statt Fragen. Sprachenlernen im Unterricht und die Ausbildung von Fertigkeiten“, in: *Fremdsprache Deutsch*, Berlin: E. Schmidt, 2001.

- Průcha, Jan: *Pedagogický výzkum. Uvedení do teorie a praxe*, Praha: UK, 1995.
- Rall, Marlene: „Grammatikvermittlung“, in: Götze, Lutz / Helbig, Gerhard/Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen: *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch*, Berlin, 2. Halbband: Walter de Gruyter, 2001.
- Říčan, Pavel: *Cesta životem*. Praha: Panorama, 1990.
- Roche, Jörg: *Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik*, Tübingen, 3. Auflage: Narr Francke Attempto Verlag, 2013.
- Veselá, Jana: *Jak ve volném čase? Projekty her pro volný čas dětí a mládeže*, Hradec Králové, 1. vyd.: Gaudeamus, 1997.
- Wagnerová, Eva / Zahradníčková, Petra: *Němčina nekouše. Motivace k výuce německého jazyka prostřednictvím jazykové animace*, Plzeň: Tandem, 2014.
- Zapletal, Miloš: *Velká encyklopedie her. Hry v klubovně*, Praha, 2. vyd.: Leprez, 1996.
- Zimbardo, Philip G. / Gerring, Richard J.: *Psychologie*. Berlin, Heidelberg, New York, Barcelona, Hong Kong, London, Mailand, Paris, Tokio: Springer Verlag, 1999.

## **Lexika**

- Götz, Dieter et. al.: *Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*, Berlin und München: Langenscheidt Verlag, 2010.
- Götz, Dieter / Wellmann, Hans: *Taschenwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*, Berlin und München: Langenscheidt Verlag, 2007.
- Kunkel-Razum, Kathrin et. al.: *Duden. Deutsches Universalwörterbuch*, Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag, 2007.
- Kunkel-Razum, Kathrin et. al.: *Duden. Die Grammatik Band 4. Unentbehrlich für richtiges Deutsch*, Manheim, Wien, Zürich, 8. Auflage: Dudenverlag, 2009.

## Internetquellen

- *Grießhaber, Wilhelm*: „*Erwerb und Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache*“: <<http://spzwww.uni-muenster.de/griesha/pub/tdaz-eri.pdf>> (Abgerufen am 12.05.2016).
- *Grießhaber, Wilhelm*: „*Die Profilanalyse für Deutsch als Diagnoseinstrument zur Sprachförderung*“: <[https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/griesshaber\\_profilanalyse\\_deutsch.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/griesshaber_profilanalyse_deutsch.pdf)> (Abgerufen am 6.1.2016).
- *Prof. Dr. Ruth Albert*: „*Modul 2 Grammatikvermittlung*“: <<https://www.uni-marburg.de/fb09/studium/studiengaenge/ma-daf-weiterbildung/dateien2/studienbriefm2.pdf>> (Abgerufen am 15.1.2016)
- *Sprachanimation*: <[http://www.dialog-interkultur.de/Sprachanimation\\_JuR\\_impulse\\_Roesch.pdf](http://www.dialog-interkultur.de/Sprachanimation_JuR_impulse_Roesch.pdf)> (Abgerufen am 17.1.2016)
- *Deutsch-Tschechische Sprachanimation*: <<http://www.jazykova-animace.info/de/definice>> (Abgerufen am 17.1.2016)
- *Sprachanimation in deutsch-französischen Jugendbegegnungen*: <<https://www.ofaj.org/paed/langue/sa08.html>> (Abgerufen am 17.1.2016)
- *Deutsch-Tschechische Sprachanimation. Bei Tandem*: <<http://www.jazykova-animace.info/de/u-tandemu-bei-tandem>> (Abgerufen am 19.1.2016)
- *Deutsch-Tschechische Sprachanimation. Sprachanimateur/-innen*: <<http://www.jazykova-animace.info/de/jazykovi-animatori>> (Abgerufen am 19.1.2016)
- *Was ist Sprachanimation*: <<https://www.dfjw.org/sites/default/files/Definition%20Sprachanimation.pdf>> (Abgerufen am 31.1.2016)
- *Dokument MŠMT*: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>> (Abgerufen am 3.2.2016)
- *Welche Grammatik braucht der Mensch? Kriterienkataloge zur Einordnung und Bewertung von Grammatiken für Deutsch als Fremdsprache*: <<http://www.e-scoala.ro/germana/henning.html>> (Abgerufen am 27. 1. 2016)

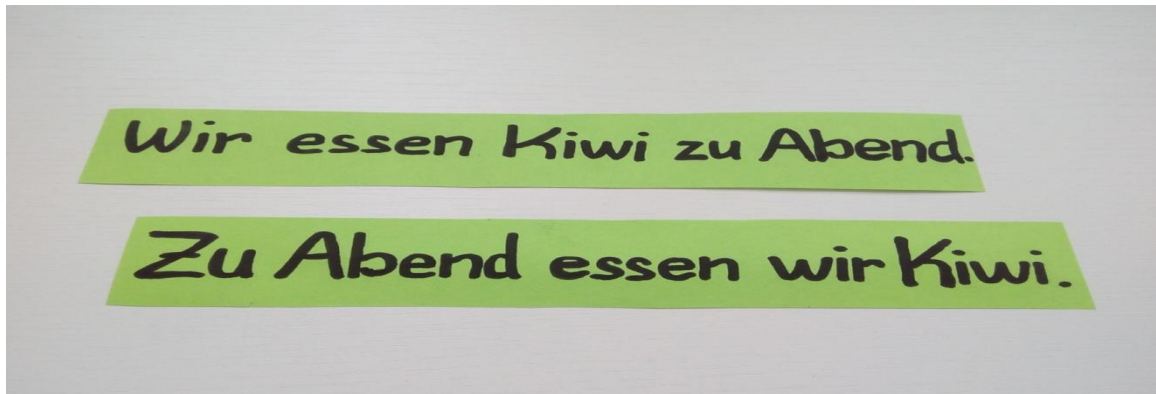
- *Sprachanimation*: <[http://www.tandem.org.de/assets/files/TandemFlyer/Flyer\\_Sprache\\_Sprachanimation.pdf](http://www.tandem.org.de/assets/files/TandemFlyer/Flyer_Sprache_Sprachanimation.pdf)> (Abgerufen am 3. 2. 2016)
- *Einführung in die Pädagogik des Spiels*: <<https://www.tu-braunschweig.de/Medien-DB/hispaed/spiel98-03.pdf>> (Abgerufen am 4.3.2016)
- *Über die ästhetische Erziehung des Menschen*: <<http://gutenberg.spiegel.de/buch/uber-die-asthetische-erziehung-des-menschen-3341/16>> (Abgerufen am 2.3.2016)
- *Korrigieren, Prüfen und Testen im Fach Deutsch als Fremdsprache*: <[http://www.geisteswissenschaften.fu-berlin.de/we04/germanistik/studium/studiengaenge/master/master\\_daf/download/Michael-Kranert---Korrigieren\\_-Pruefen-und-Testen-im-Fach-Deutsch-als-Fremdsprache-1.pdf](http://www.geisteswissenschaften.fu-berlin.de/we04/germanistik/studium/studiengaenge/master/master_daf/download/Michael-Kranert---Korrigieren_-Pruefen-und-Testen-im-Fach-Deutsch-als-Fremdsprache-1.pdf)> (Abgerufen am 14.2.2016)
- *Spielen – Spielen – aber ja doch! Auch bei Erwachsenen aber ja doch! Auch bei Erwachsenen aber ja doch! Auch bei Erwachsenen Lerntheoretische Grundlagen des Spielens*: <<http://www.abrapa.org.br/cd/npdfs/Plattner-Sabine.pdf>> (Abgerufen am 22.2.2016)
- *Národní ústav vzdělávání: Kreativita a podnikavost ve vzdělávání z pohledu kariérového poradenství*: <[http://www.nuv.cz/uploads/Kreativita\\_a\\_podnikavost\\_ve\\_vzdelavani\\_12\\_2013\\_.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/Kreativita_a_podnikavost_ve_vzdelavani_12_2013_.pdf)> (Abgerufen am 27.3.2016)
- *Buhlmann Konzeption für die Zusatzqualifizierung von Lehrkräften im Bereich Deutsch als Zweitsprache*: <[http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Lehrkraefte/konzeption-fuer-die-zusatzqualifikation-von-lehrkraeften-pdf.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Lehrkraefte/konzeption-fuer-die-zusatzqualifikation-von-lehrkraeften-pdf.pdf?__blob=publicationFile)> (Abgerufen am 28.3.2016)
- *Gymnázium Klatovy*: <<http://www.klatovynet.cz/gymk>>t (Abgerufen am 15.4.2016)
- *Dokument MŠMT*: <<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>> (Abgerufen am 15.4.2016)

# Anhang

## Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen

<i>Tab. 1: Erwerbsstufen in Forschungsprojekten</i> .....	19
<i>Tab. 2: Grundlegende Klammerstrukturen des Deutschen</i> .....	20
<i>Tab. 3: Der vom Schüler der 4AB verfasste Text zur Abb.1 segmentiert in Einheiten</i> .....	45
<i>Tab. 4: Profile der Schüler der 4AB zu Anfang der Studie</i> .....	47
<i>Tab. 5: Profile der Schüler der SxAB zu Anfang der Studie</i> .....	49
<i>Tab. 6: Paarsätze für die Aktivität zum Einstieg ins Thema Inversion</i> .....	53
<i>Tab. 7: Vorlage mit Wörtern für das Spiel „Wörter für Vampir“</i> .....	54
<i>Tab. 8: Vorlage mit Wörtern für die Aktivität „Kärtchen“</i> .....	56
<i>Tab. 9: Antworten von Schülern aus beiden Klassen auf die Fragen 1, 4, 5 und 6</i> .....	60
<i>Tab. 10: Der vom Schüler der 4AB verfasste Text zur Abb.5 segmentiert in Einheiten</i> .....	64
<i>Tab. 11: Profilstufen des ersten und des zweiten Text von LH</i> .....	65
<i>Tab. 12: Profilstufen der ersten und zweiten Texte der Schüler 4AB</i> .....	66
<i>Tab. 13: Profilstufen der Schüler aus 4AB, die nach der Durchführung der spielerischen Aktivitäten die PFS 3 erreicht haben</i> .....	67
<i>Tab. 14: Profile der Schüler der SxAB zu Anfang und Ende der Studie)</i> .....	68
<i>Tab. 15: Profilstufen der Schüler aus SxAB, die nach der Durchführung der spielerischen Aktivitäten die PFS 3 erreicht haben</i> .....	69
<i>Abb. 1: Schreibvorlage: Vater und Sohn-Geschichte „Jagdeifer und Reue“</i> .....	43
<i>Abb. 2: Der vom Schüler LH der 4AB verfasste Text zur Abb.2</i> .....	44
<i>Abb. 3: Schreibvorlage: Vater-und-Sohn-Geschichte „Zurück zur Natur“</i> .....	63
<i>Abb. 4: Der vom Schüler LH der 4AB verfasste Text zur Abb.4</i> .....	64

*Anhang 1 (Aktivität zum Einstieg ins Thema Inversion - ein Beispiel der Arbeitszettel und Fotos aus der durchgeführten Aktivität)*



*Anhang 2 (Vampir - die Karten und Fotos aus der durchgeführten Aktivität)*

Thomas

morgen

kommt



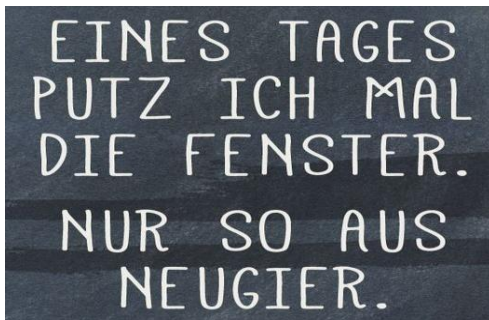




Anhang 3 (Kärtchen - die Kärtchen und Fotos aus der durchgeführten Aktivität)



#### Anhang 4 (Zitate)



<[https://de.pinterest.com/pin/358106607848858239/?from\\_navigate=true](https://de.pinterest.com/pin/358106607848858239/?from_navigate=true)> (Abgerufen am 26.1.2016)



<<http://www.sprueche-suche.de/wp-content/uploads/2014/10/lustiger-spruch-manchmal-waere-ich-lieber-dumm.jpg>> (Abgerufen am 26.1.2016)



<<http://www.visualstatements.net/visuals/visualstatements/eigentlich-bin-ich-fruehaufsteherin-aber-in-der-falschen-zeitzone/>> (Abgerufen am 26.1.2016)

**Manchmal möchte ich nur jemanden, der mich drückt und mir sagt:  
"Ich weiß, es ist hart. Ich verspreche Dir, alles wird wieder gut. Da hast Du eine Schokolade und 5 Millionen Euro."**



<http://www.erdbeerlounge.de/schoene-sprueche/spruch/manchmal-moechte-ich-nur-jemanden-der-mich-drueckt-und-mir-sagt-ich-weiss-es-ist-hart-ich-verspreche-dir-alles-wird-wieder-gut-da-hast-du-eine-schokolade-und-5-millionen-euro/> (Abgerufen am 26.1.2016)



<http://margot-daslebenistbunt.blogspot.cz/2015/04/lustige-sprueche.html> (Abgerufen am 26.1.2016)

**Manchmal** hilft es,  
Musik ganz laut zu hören,  
damit die vielen *Gedanken im Kopf* leise werden!



<http://www.sprueche-suche.de/wp-content/uploads/2015/03/sprueche-manchmal-hilft-es-musik-ganz-laut-zu-hoeren-damit-die-vielen-gedanken-im-kopf-leise-werden.jpg> (Abgerufen am 26.1.2016)



**MANCHMAL REICHT  
ES NICHT, MÄNNERN ETWAS  
DURCH DIE BLUME ZU SAGEN.  
MANCHMAL BRAUCHEN SIE  
EINEN GANZEN STRAUß. ODER  
EINEN BAUM. MIT WURZELN.**

<[https://de.pinterest.com/pin/382102349614974758/?from\\_navigate=true](https://de.pinterest.com/pin/382102349614974758/?from_navigate=true)> (Abgerufen am 26.1.2016)



<<http://www.sprueche-suche.de/sprueche-abnehmen-hoffentlich-erfaehrt-mein-salat-nicht-dass-ich-waehrend-des-essens-an-kuchen-denke/>> (Abgerufen am 26.1.2016)

## *Anhang 5 (Dotazník, der Fragebogen)*

### **Dotazník k diplomové práci na téma „Sprachanimation als Mittel der Grammatikvermittlung?“**

Milí žáci,

smyslem tohoto dotazníku je zjistit, jaké máte pocity z „herních metod“, jejímž prostřednictvím vám byl přiblížen gramatický jev „*nepřímý slovosled v německé větě*“. Dotazník je anonymní. Prosím, vyplňte dotazník upřímně, na základě vlastních pocitů z provedených „herních metod“. Děkuji.

Třída: \_\_\_\_\_

Chlapec / Dívka

Datum:

1. Zprostředkování gramatiky pomocí „herních metod“ hodnotím celkově kladně:

ano / ne

2. Konkrétně se mi líbilo / nelíbilo (prosím popište):

---

---

---

---

Co jsem si ze dvou hodin s prvky „herních metod“ odnesl/odnesla (prosím popište):

---

---

---

---

„Herní metody“ mi pomohly v pochopení / procvičení daného gramatického jevu:

ano / ne

3. Myslím si, že daný gramatický jev díky „herním metodám“ lépe ovládám:

ano / ne

4. Chtěl bych se ještě někdy zúčastnit podobné hodiny:

ano / ne

5. Z jakého důvodu bych se chtěl / nechtěl ještě někdy zúčastnit podobné hodiny (prosím popište):

---

---

---

---

Děkuji za váš čas strávený vyplňováním tohoto dotazníku!

**Anhang 6 (Fragebogen - die deutsche Übersetzung)**

**Fragebogen zur Masterarbeit mit dem Thema „Sprachanimation als Mittel der Grammatikvermittlung?“**

Liebe Schüler,

das Ziel dieses Fragebogens ist festzustellen, welche Einstellung ihr zu den spielerischen Aktivitäten habt, mit denen euch die grammatische Erscheinung „*Inversion im deutschen Satz*“ nähergebracht wurde. Der Fragebogen ist anonym. Bitte, füllt den Fragebogen ehrlich aus aufgrund eurer eigenen Gefühle aus den durchgeführten Unterrichtsstunden.

Klasse: \_\_\_\_\_ Geschlecht: männlich / weiblich Datum:

1. Die spielerischen Aktivitäten bewerte ich insgesamt positiv: Ja/ Nein
2. Konkret hat es mir gefallen / nicht gefallen (bitte, beschreib es)

---

---

---

3. Was nehme ich nach den Unterrichtsstunden mit nach Hause (bitte, beschreib es):

---

---

---

4. Die spielerischen Aktivitäten haben mir geholfen, die grammatische Erscheinung zu verstehen / einzuüben: Ja / Nein

5. Ich denke, dass ich die grammatische Erscheinung dank der spielerischen Vermittlung besser beherrsche: Ja / Nein

6. Ich möchte an einer ähnlichen Unterrichtsstunde mit spielerischen Aktivitäten nochmals teilnehmen : Ja / Nein

7. Aus welchem Grund möchte ich / möchte ich nicht an einer Unterrichtsstunde mit spielerischen Aktivitäten nochmals teilnehmen (bitte, beschreib es):

---

---

---

Vielen Dank für eure Zeit!

## Anhang 7 (Ein Beispiel für einen ausgefüllten Fragebogen)

### Dotazník k diplomové práci na téma „Sprachanimation als Mittel der Grammatikvermittlung?“

Milí žáci,  
smyslem tohoto dotazníku je zjistit, jaké máte pocity z „herních metod“, jejímž prostřednictvím vám byl přiblížen gramatický jev „nepřímý slovosled v německé větě“. Dotazník je anonymní. Prosím, vyplňte dotazník upřímně, na základě vlastních pocitů z provedených „herních metod“. Děkuji.

Třída: 4. B

Chlapec / Dívka

Datum: 18. 6. 2016

1. Zprostředkování gramatiky pomocí „herních metod“ hodnotím celkově kladně:

ano / ~~ne~~

2. Konkrétně se mi líbilo / nelíbilo (prosím popište):

zálibnost a lehkost provedení, snadné zapamatování daných jevů

3. Co jsem si ze dvou hodin s prvky „herních metod“ odnesl/odnesla (prosím popište):

Naučila jsem se rychleji formulovat větu s nepřímým slovosledem a zjistila jsem, že i němčina může být zábavná!

4. „Herní metody“ mi pomohly v pochopení / procvičení daného gramatického jevu:

ano / ~~ne~~

5. Myslím si, že daný gramatický jev díky „herním metodám“ lépe ovládám:

ano / ~~ne~~

6. Chtěl bych se ještě někdy zúčastnit podobné hodiny:

ano / ~~ne~~

7. Z jakého důvodu bych se chtěl / nechtěl ještě někdy zúčastnit podobné hodiny (prosím popište):

z toho důvodu, že si to lépe pamatuji. Více takových hodin o gramatické jevy a moje němčina by se jistě výrazně zlepšila.

Děkuji za váš čas strávený vyplňováním tohoto dotazníku!

## **Anhang 8 (Die Aufzählung der einzelnen Antworten)**

Třída: SxAB

Počet chlapců: 6

Počet dívek: 4

### **Otázka č. 2**

#### **Konkrétně se mi líbilo/ nelíbilo (prosím popište):**

- *Nejlepší byla dle mého hra na „Upíra“, kdy jsem si opravdu rychle zafixovala správný nepřímý slovosled. Formou her bylo naučení rychlejší a snadnější.*
- *Procvičení jazyka bylo efektivní a netradiční.*
- *Nejvíce se mi líbila metoda, kdy jsme museli rychle běžet vyzvednout „Kartičky“. Bylo to dobré pro mozek a procvičení německého jazyka.*
- *Hra „Kartičky“ a rychlé osvojení gramatiky.*
- *Přístup, atmosféra, rozpoložení hodiny. Hodnotím hodinu pozitivně, i když si myslím, že pro starší žáky by se to nehodilo.*
- *Byla to příjemná změna normální hodiny a řekl bych, že hodina byla efektivnější, než normální hodina.*
- *Jednoduché procvičování i pro ty, kteří jsou pomalejší. I s malou slovní zásobou jsou na tom stejně, jako ostatní. Líbila se mi hra „Upír“ – rychlé, pohotové myšlení a procvičuje se zde rychlé myšlení v krizových situacích.*
- *Forma učení hrou byla velmi zajímavá, nasedli jsme „tupě“ v lavicích, ale hodina byla oživená.*
- *Učit se zábavnou formou, osvobození od školní rutiny, tvoření třídního kolektivu.*
- *Přístup, dobře promyšlené aktivity.*

### **Otázka č. 3.**

#### **Co jsem si ze dvou hodin s prvky „herních metod“ odnesl/odnesla (prosím popište):**

- *Teď umím (myslím) správně tvořit nepřímý slovosled.*
- *Ovládám lépe procvičenou gramatiku.*
- *Upřímně to byl netradiční zážitek.*
- *Naučila jsem se ovládat nepřímý slovosled.*
- *Zlepšil jsem si nepřímý slovosled, měl dobrou náladu, bavilo mě to.*
- *Schopnost tvořit věty v nepřímém slovosledu.*
- *Odnesla jsem si z této hodiny, že i jednoduché věty jdou složit zajímavě a zní to mnohem lépe. Procvičovali jsme nepřímý slovosled, který jsem si díky této hodně*



*osvěžila, a vrylo se mi to do paměti. Myslím si, že nám určitě prospěla hodina hraní se starou gramatikou a ne probírání neustále nové látky.*

- *Když někdo ovládá správně stavbu vět s nepřímým slovosledem, zní němčina lépe, jsem ráda, že to vím.*
- *Nové znalosti, lepší ovládání německého jazyka, dobrá nálada.*
- *Už vím, proč je nepřímý slovosled důležitý.*

#### **Otázka č. 7**

**Z jakého důvodu bych se chtěl / nechtěl ještě někdy zúčastnit podobné hodiny (prosím popište):**

- *Pokud by mi dělala nějaký gramatický jev v německém jazyce problém nebo pokud bych si něco nemohla zapamatovat, ráda bych ještě zkusila tuto metodu.*
- *Chtěl bych hrací aktivity zažít také při učení jiných prvků v němčině.*
- *Bavilo mě to, hodina byla efektivní.*
- *Bylo to zábavné, určitě bych si takhle procvičila i jiné jevy.*
- *Byla to akční hodina, aktivnější, zábavnější, než normální hodina, proto bych chtěl hodinu zařadit alespoň jednou týdně do vyučování.*
- *Je dobré, že jenom nesedíme a neodpovídáme na otázky, ale že děláme něco aktivního.*
- *Učíme se gramatiku hracím a zábavným způsobem. Je to dobrá metoda pro učení němčiny.*
- *Zážitkem si člověk zapamatuje všechno lépe. Jde o zábavnou formu, žádné sezení v lavici, ale nemyslím si, že by to šlo každou hodinu.*
- *Chtěla bych se ještě jednou zúčastnit, protože jsem si formou hry zopakovala gramatický jev.*
- *Protože jsem díky hrací aktivitě lépe pochopila nepřímý slovosled.*

## Dotazník

Třída: 4.A./ 4.B.

Počet chlapců: 5

Počet dívek: 10

### Otázka č. 2

#### Konkrétně se mi líbilo/ nelíbilo (prosím popište):

- *Líbilo se mi, že hodina byla jiná, netradiční. Nepřímý slovosled zní lépe v němčině.*
- *Zábavné pochopení gramatického jevu. Pěkně připraveno.*
- *Hodina se mi líbila, hry také, především citáty.*
- *Tato metoda je zajímavá, ale pro starší žáky nevhodná. Je vhodná spíše pro mladší žáky a menší skupiny.*
- *Líbila se mi příprava a zajímavé hry.*
- *Líbilo se mi, jak byla němčina vysvětlena – pomocí her, zábavným způsobem.*
- *Líbila se mi hra „Citáty“.*
- *Líbilo se mi, že byl každý z naší třídy aktivní. Neměla jsem ale pocit, že by mi tahle hodina zlepšila znalosti němčiny.*
- *Zábavné a lehké provedení, jednoduché zapamatování si gramatiky tímto způsobem.*
- *Líbily se mi hry, především hra „Upír“ a „Citáty“.*
- *Slečna praktikantka byla moc milá.*
- *Jazykové aktivity možná zlepšily nepřímý pořádek slov ve větě v němčině, ale ne schopnost komunikovat.*
- *Tvořit věty z „Kartiček“.*
- *Bylo to originální, jak byla látka vysvětlena. Ale myslím, že je to více vhodné pro mladší žáky.*
- *Líbilo se mi, že se všichni aktivně účastnili. Hry spíše vhodné pro nižší stupeň gymnázia, ačkoliv byly zábavné.*

### Otázka č. 3.

#### Co jsem si ze dvou hodin s prvky „herních metod“ odnesl/odnesla (prosím popište):

- *Všichni jsme si zopakovali nepřímý slovosled na způsob hry.*
- *Lépe jsme si zapamatovali pořádek slov ve větě.*
- *Ujasnila jsem si pravidla, jak se tvoří slovosled ve větě.*
- *Díky této metodě jsem si zapamatoval gramatiku a bylo to mnohem zábavnější než sedět na židli a „zírat“ na tabuli.*

- *Zvládnou teď tvořit věty tak, že zní v němčině lépe.*
- *Díky této hodině umím správně tvořit pořádek slov ve větě, aniž bych nad tím přemýšlela.*
- *Nemyslím si, že jsem se naučila něco nového, protože jsme opakovali látku, kterou bychom už měli znát – na konci čtvrtého ročníku by měla být naše jazyková úroveň B1. Ocenila bych, kdybychom se učili něco složitějšího.*
- *Už vím, jak funguje nepřímý pořádek slov ve větě.*
- *Naučila jsem se, jak rychle formulovat nepřímý slovosled.*
- *Zjistila jsem, že němčina může být zábavná.*
- *Jak se tvoří nepřímý slovosled ve větě.*
- *Procvičila jsem si dobře nepřímý slovosled ve větě.*
- *Úsměv na tváři.*
- *Procvičil jsem si nepřímý pořádek slov ve větě.*
- *Naučila jsem se nepřímý pořádek slov ve větě, ale nemyslím si, že to budu v rámci svých německých znalostí využívat. Němčina mě moc nebaví.*

#### **Otázka č. 7**

**Z jakého důvodu bych se chtěl / nechtěl ještě někdy zúčastnit podobné hodiny**

**(prosím popište):**

- *Hodina byla efektivní. Bavili jsme se a zároveň jsme se něco naučili.*
- *Neobvyklé pojetí hodiny, ale nebylo by dobré mít takovou hodinu pořád – tyto aktivity jsou časově náročné a my bychom nestihli, co se musí stihnout. Byl to příjemně strávený čas.*
- *Chtěla bych se ještě někdy zúčastnit. Myslím, že jsem si zopakovala gramatiku a naučila se něco nového.*
- *Takový typ hodiny je vhodný spíše pro nižší ročníky a střední školy.*
- *Ne – neefektivní.*
- *Abych se naučil a procvičil si nový gramatický jev v němčině.*
- *Byla to příjemná změna ve srovnání s normálním sezením ve třídě, ale chtěla bych se znovu zúčastnit jen v případě, kdybychom procvičovali gramatický jev, který mi dělá problémy.*
- *Protože si to lépe zapamatuju. Ještě víc takových hodin a moje němčina se zajisté zlepší.*

- *Byla to změna, oživení hodiny němčiny.*
- *Byl to zajímavý způsob učení, především zábavný.*
- *Díky hrám a aktivitám jsem si lépe zapamatoval látku.*
- *Chtěla bych se znovu zúčastnit, bylo to zajímavé.*
- *Ráda hraju hry.*
- *Hodina utíká rychle.*
- *Je to příjemná změna ve vyučování. Díky zážitku si lépe zapamatuji gramatický jev.*

### Fragebogen

Klasse: SxAB

Schüleranzahl: männlich 6 / weiblich 4

#### Nr. 2

#### **Konkret hat es mir gefallen / nicht gefallen (bitte, beschreib es)**

- *Das Spiel „Vampir“ war das Beste. Während dieses Spiels habe ich die richtige Wortstellung wirklich schnell festgestellt. Das Lernen auf spielerische Weise ist schneller und einfacher.*
- *Das Einüben der Sprache war effektiv und untraditionell.*
- *Am meisten hat mir die Methode gefallen, als wir schnell laufen mussten, um die Kärtchen zu holen. Es war gut für das Gehirn und auch für das Üben der deutschen Sprache.*
- *Das Spiel Kärtchen und schnelle Festigung der Grammatik.*
- *Die Einstellung, die Stimmung der Stunden. Ich bewerte die Stunde positiv, obwohl ich denke, dass es für ältere Schüler nicht geeignet wäre.*
- *Es war eine angenehme Veränderung der klassischen Stunde und ich würde sagen, dass die Stunde effektiver als eine normale Stunde war.*
- *Einfache Übungen auch für diejenigen, die langsamer verstehen. Auch mit einem kleinen Wortschatz stehen sie auf gleicher Höhe wie die Anderen. Das Spiel „Vampir“ hat mir gefallen – schlagfertig und schnell. Man übt schlagfertiges Denken in Krisensituationen.*
- *Das Lernen in spielerischer Weise war sehr interessant, wir haben nicht dumm an Schulbänken gesessen, die Stunde wurde lebendig.*
- *Lernen auf spielerische Art und Weise, Befreiung von der Schulroutine, Bilden des Klassenkollektivs.*

- *Die Einstellung, gut ausgedachte Aktivitäten.*

### **Nr. 3**

**Was nehme ich nach den Unterrichtsstunden mit nach Hause (bitte, beschreib es):**

- *Jetzt kann ich (denke ich) die Inversios-Sätze richtig bilden.*
- *Ich beherrsche die geübte Grammatik besser.*
- *Es war ehrlich ein untraditionelles Erlebnis.*
- *Ich beherrsche die Inversion.*
- *Ich habe meine Kenntnisse über die Wortstellung verbessert und ich habe gute Laune gewonnen.*
- *Die Fähigkeit die Sätze mit der Inversion richtig zu bilden.*
- *Ich habe gelernt, dass man auch einfache Sätze so bilden kann, dass sie viel schöner klingen. Wir haben die Inversion geübt, deren Regel ich dank dieser Stunde wieder aufgefrischt und im meinem Gedächtnis gespeichert habe. Ich denke, dass die spielerische Stunde über die schon bekannte Grammatik uns besser getan hat, als immer wieder neue Grammatik zu behandeln.*
- *Wenn jemand Inversion beherrscht und die Sätze richtig bauen kann, klingt Deutsch besser und ich bin froh, dass ich es weiß.*
- *Neue Kenntnisse, besseres Beherrschen der deutschen Sprache, gute Laune.*
- *Ich weiß jetzt, warum die Inversion wichtig ist.*

### **Nr. 7**

**Aus welchem Grund möchte ich / möchte ich nicht an einer Unterrichtsstunde mit spielerischen Aktivitäten nochmals teilnehmen (bitte, beschreib es):**

- *Falls mir noch andere Erscheinungen in der deutschen Sprache Probleme machen würden, oder falls ich mir etwas nicht merken könnte, würde ich gern diese Methode wieder probieren.*
- *Ich möchte die Sprachanimation auch beim Lernen anderer Elemente der deutschen Sprache erleben,*
- *Es hat mir Spaß gemacht, die Stunde war effektiv.*
- *Es war unterhaltsam, sicher möchte ich gerne auch andere Erscheinungen auf solche Weise üben.*

- *Es war eine Aktionsstunde, die aktiver und amüsanter als eine normale Stunde war, deshalb würde ich die Stunde mindestens einmal pro Woche in den Unterricht eingliedern.*
- *Es ist gut, dass wir nicht nur sitzen und auf gestellte Fragen antworten, sondern dass wir etwas Aktives tun.*
- *Wir lernen Grammatik auf spielerische und amüsante Weise. Es ist eine gute Methode für das Lernen der deutschen Sprache, für jede Stunde ist es an Gymnasien aber unpraktisch.*
- *Mit Erlebnissen merkt man sich alles besser. Es geht um eine unterhaltsame Form, kein Sitzen an Schulbänken, aber ich denke nicht, dass jede Stunde so verlaufen sollte.*
- *Ich möchte nochmals teilnehmen, weil ich spielerisch ein wichtiges grammatisches Element wiederholt habe.*
- *Weil ich während der Sprachanimation die Inversion besser verstanden habe.*

### **Fragebogen**

Klasse: 4.A./4.B.

Schüleranzahl: männlich 10 / weiblich 5

**Nr. 2**

#### **Konkret hat es mir gefallen / nicht gefallen (bitte, beschreib es)**

- *Es hat mir gefallen, dass die Stunde anders, untraditionell war. Inversion klingt auf Deutsch viel schöner.*
- *Eine lustige Auffassung einer grammatischen Erscheinung. Schön vorbereitet.*
- *Die Stunde hat mir gefallen und die Spiele auch, vor allem Zitate.*
- *Diese Methode ist interessant, aber für ältere Schüler ungeeignet. Es passt eher zu jüngeren Schülern und kleineren Gruppen.*
- *Die Vorbereitung und die interessanten Spiele haben mir gefallen.*
- *Es hat mir gefallen, wie Deutsch erklärt wurde – mit Spielen, auf eine lustige Weise.*
- *Das Spiel Zitate hat mir gefallen.*
- *Es hat mir gefallen, dass jeder aus der Klasse aktiv war. Ich habe aber nicht das Gefühl, dass die Stunden meine Deutschkenntnisse verbessert haben.*
- *Amüsante und leichte Durchführung, einfaches Merken der Grammatik auf diese Weise.*

- *Die Spiele haben mir gefallen, am meisten das Spiel Vampir und Zitate.*
- *Frau Praktikantin war sehr nett.*
- *Die spielerischen Aktivitäten haben vielleicht die Inversion in der deutschen Sprache verbessert, aber nicht die Fähigkeit zu sprechen.*
- *Die Sätze aus Kärtchen basteln.*
- *Es war originell, wie der Lernstoff erklärt wurde. Aber ich denke, es ist für jüngere Schüler mehr geeignet.*
- *Es hat mir gefallen, dass alle aktiv teilgenommen haben. Die Spiele sind eher für niedrigere Stufen des Gymnasiums geeignet, obwohl sie amüsant waren.*

### **Nr. 3**

#### **Was nehme ich nach den Unterrichtsstunden mit nach Hause (bitte, beschreib es):**

- *Wir alle haben die Inversion auf spielerische Weise wiederholt.*
- *Wir haben die Wortstellung besser ins Gedächtnis gespeichert.*
- *Ich habe die Regel gefestigt, wie man Inversion bildet.*
- *Dank dieser Methode merke ich mir die Grammatik und es war viel amüsanter als auf dem Stuhl zu sitzen und auf die Tafel zu starren.*
- *Ich schaffe jetzt die Sätze auf Deutsch so zu bilden, dass sie besser klingen.*
- *Dank der Stunde kann ich die richtige Wortstellung bilden ohne darüber nachzudenken.*
- *Ich denke nicht, dass ich etwas Neues gelernt habe, weil wir den Lernstoff geübt haben, den wir schon kennen sollten - am Ende des vierten Jahrgangs soll unser Sprachniveau B1 sein. Ich hätte es geschätzt, wenn wir etwas Komplizierteres geübt hätten.*
- *Ich weiß jetzt, wie die Inversion funktioniert.*
- *Ich habe gelernt, die Sätze mit Inversion schneller zu formulieren.*
- *Ich habe festgestellt, dass Deutsch amüsant sein kann.*
- *Wie man die indirekte Wortstellung im Satz bildet.*
- *Ich habe gut die Inversion eingeübt.*
- *Das Lächeln in meinem Gesicht.*
- *Ich habe die Inversion eingeübt.*
- *Ich habe Inversion gelernt, aber ich denke, dass ich das Gelernte im Rahmen meiner Deutschkenntnisse nicht viel ausnutze. Deutsch macht mir wenig Spaß.*

## Nr. 7

**Aus welchem Grund möchte ich / möchte ich nicht an einer Unterrichtsstunde mit spielerischen Aktivitäten nochmals teilnehmen (bitte, beschreib es):**

- *Die Stunde war effektiv. Wir hatten Spaß und wir haben gleichzeitig etwas gelernt.*
- *Eine außergewöhnliche Auffassung der Deutschstunde, aber es wäre vielleicht nicht gut, solche Stunden oft zu haben – die Sprachanimation ist zeitlich anstrengend und wir würden nicht alles schaffen, was wir schaffen sollten. Es war eine schön verbrachte Zeit.*
- *Sicher möchte ich nochmals teilnehmen. Ich denke, dass ich die Grammatik wiederholt habe und etwas Neues dabei gelernt habe.*
- *Dieser Typ des Unterrichts ist eher für die niedrigere Schuljahre und Mittelschulen geeignet.*
- *Nein – nicht effektiv.*
- *Damit ich neue grammatische Erscheinungen in der deutschen Sprache lerne oder übe.*
- *Es war eine angenehme Abwechslung im Vergleich zum normalen Sitzen in der Klasse, aber ich möchte nur in dem Fall nochmals teilnehmen, wenn wir eine grammatische Erscheinung üben würden, die mir Schwierigkeiten macht.*
- *Weil ich es mir besser merken kann. Noch mehr von solchen Stunden und mein Deutsch würde sich bestimmt deutlich verbessern.*
- *Es war eine Abwechslung, Belebung der Deutschstunde.*
- *Es war eine interessante Art von Lernen, vor allem unterhaltsam.*
- *Dank der Spiele und Aktivitäten merke ich mir den Lernstoff besser.*
- *Ich möchte nochmals teilnehmen, es wäre interessant.*
- *Ich spiele gern Spiele.*
- *Die Stunde vergeht schnell.*
- *Es ist eine nette Abwechslung im Unterricht. Dank dem Erlebnis merke ich mir die grammatische Erscheinung besser.*