

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Katedra německého jazyka a literatury

**Deskové hry jako motivační element
ve výuce německého jazyka na 2. stupni ZŠ**

Diplomová práce

Autor: Bc. Lucie Skaličková

Studijní program: N7504 Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Učitelství pro střední školy – Základy společenských věd
Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – Německý jazyk a literatura

Vedoucí práce: PhDr. Marie Müllerová, Ph.D.

Oponent práce: PhDr. Petra Besedová, Ph.D.

Universität Hradec Králové

Pädagogische Fakultät

Lehrstuhl Deutsche Sprache und Literatur

**Brettspiele als Motivationselement
im Deutschunterricht an der 2. Stufe der Grundschulen**

Diplomarbeit

Autor: Bc. Lucie Skaličková

Studienprogramm: N7504 Lehramt Mittelschule

Studienfach: Lehramt Mittelschule – Sozialwissenschaften
 Lehramt Sekundarstufe – Deutsche Sprache und Literatur

Betreuerin der Arbeit: PhDr. Marie Müllerová, Ph.D.

Opponentin der Arbeit: PhDr. Petra Besedová, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor: Lucie Skaličková

Studium: P17P0648

Studijní program: N7504 Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Učitelství pro střední školy - základy společenských věd, Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - německý jazyk a literatura

Název diplomové práce: **Deskové hry jako motivační element ve výuce německého jazyka na 2. stupni ZŠ**

Název diplomové práce AJ: Board games as a motivating tool in German language teaching at lower secondary schools

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Práce zkoumá využití deskových her jako moderního didaktického nástroje ve výuce NJ na 2. stupni ZŠ. Teoretická část stručně vymezuje historické koncepty výuky cizích jazyků, podrobněji se zabývá komunikativní metodou a ověřuje přínos deskových her pro rozvoj komunikativní kompetence. V praktické části budou zpracovány návrhy na konkrétní didaktické deskové hry, které budou doplňkem učebnic využívaných v současnosti na vybraných školách v Královéhradeckém kraji.

SCHATZ, H. Fertigkeit Sprechen. Berlin : Langenscheidt bei Klett, 2013. ISBN 978-3-12-606504-7

BALLWEG, S. a kol. Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch? 2, Berlin : Langenscheidt bei Klett, 2013. ISBN 978-3-12-606966-3

JANÍKOVÁ, V. a kol. Výuka cizích jazyků. Praha : Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3512-2

HLADÍK, P. 11 her pro atraktivní výuku němčiny. Praha : Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-5211-2

Garantující pracoviště: Katedra německého jazyka a literatury,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: PhDr. Jindra Vondroušová, Ph.D.
PhDr. Marie Müllerová, Ph.D.

Oponent: PhDr. Petra Besedová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 11.2.2015

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto práci vypracovala pod dohledem vedoucího diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 26. června 2020

.....

Erklärung

Hiermit bestätige ich, dass ich meine Arbeit unter der Aufsicht meiner
Diplomarbeitsbetreuerin selbständig ausgearbeitet habe, und dass ich die gesamte
verwendete Literatur angeführt habe.

Hradec Králové, den 26. Juni 2020

.....

Anotace

SKALIČKOVÁ, Lucie. *Deskové hry jako motivační element ve výuce německého jazyka na 2. stupni ZŠ*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2020. 110 s. Diplomová práce.

Práce zkoumá využití deskových her jako moderního nástroje ve výuce NJ na 2. stupni ZŠ. Teoretická část stručně vymezuje koncepty výuky cizích jazyků, podrobněji se zabývá komunikativní metodou a ověřuje přínos deskových her pro rozvoj komunikativní kompetence.

V praktické části budou zpracovány návrhy na konkrétní didaktické deskové hry, které budou doplňkem učebnic v současnosti využívaných na vybraných školách v Královéhradeckém kraji.

Klíčová slova: deskové hry, komunikativní metoda, moderní výuka, německý jazyk

Annotation

SKALIČKOVÁ, Lucie. *Brettspiele als Motivationselement im Deutschunterricht an der 2. Stufe der Grundschulen*. Hradec Králové: Pädagogische Fakultät der Universität Hradec Králové, 2020. 110 S. Diplomarbeit.

Die Arbeit untersucht den Einsatz von Brettspielen als modernes Instrument für den Deutschunterricht an der 2. Stufe der Grundschulen. Der theoretische Teil definiert kurz die Konzepte des Fremdsprachenunterrichts, befasst sich ausführlicher mit der kommunikativen Methode und verifiziert den Beitrag von Brettspielen zur Entwicklung der kommunikativen Kompetenz.

Im praktischen Teil werden Vorschläge für konkrete didaktische Brettspiele vorgestellt, die eine Ergänzung zu Lehrbüchern, die derzeit an ausgewählten Schulen in der Region Hradec Králové verwendet werden, darstellen.

Schlüsselwörter: Brettspiele, kommunikative Methode, moderner Unterricht, deutsche Sprache

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat především vedoucí práce PhDr. Marii Müllerové, Ph.D. za ochotu, odborné vedení a cenné postřehy při psaní této diplomové práce. Rovněž bych ráda poděkovala za spolupráci slečně Kateřině Škodové a konečně své rodině za veškerou pomoc a podporu.

Obsah

| | |
|---|----|
| Vorwort | 12 |
| 1 Unterricht von Deutsch als Fremdsprache | 13 |
| 2 Methoden in weitem Sinne | 13 |
| 2.1 Ursprünge der Methoden des Fremdsprachenunterrichts | 15 |
| 2.2 Die Grammatik-Übersetzungs-Methode | 16 |
| 2.3 Die Direkte Methode | 16 |
| 2.4 Die Audiolinguale Methode | 17 |
| 2.5 Die Audiovisuelle Methode..... | 18 |
| 2.6 Die Vermittelnde Methode..... | 19 |
| 2.7 Die Kommunikative Methode | 21 |
| 2.8 Abriss der ausgewählten Tendenzen im gegenwärtigen FSU | 22 |
| 2.8.1 Lernerorientierter Unterricht | 23 |
| 2.8.2 Kommunikativorientierter Unterricht..... | 24 |
| 2.8.3 Pragmatischorientierte Themen..... | 26 |
| 2.8.4 Methodische Vielfalt | 27 |
| 2.8.5 Teamorientierung | 28 |
| 2.8.6 Medienorientierung | 29 |
| 2.9 Zusammenfassung des Beitrags der Methoden | 31 |
| 3 Methoden in engem Sinne..... | 32 |
| 3.1 Didaktische Spiele..... | 36 |
| 3.1.1 Einsatz von didaktischen Spielen in den Unterricht..... | 36 |
| 3.1.2 Ausgewählte Vorteile von didaktischen Spielen..... | 39 |
| 3.1.3 Mögliche Hindernisse beim Einsatz von didaktischen Spielen..... | 41 |
| 4 Der Praktische Teil..... | 42 |
| 4.1 Der Fragebogen | 43 |
| 4.1.1 Frage 1..... | 44 |
| 4.1.2 Frage 2..... | 45 |
| 4.1.3 Frage 3..... | 45 |
| 4.1.4 Frage 4..... | 46 |
| 4.1.5 Frage 5..... | 48 |
| 4.1.6 Frage 6..... | 49 |
| 4.1.7 Frage 7..... | 52 |
| 4.1.8 Frage 8..... | 53 |
| 4.1.9 Zusammenfassung der Umfrage..... | 57 |

| | |
|---|-----|
| 4.1.10 Beitrag der Umfrage zur Erstellung der didaktischen Brettspiele | 57 |
| 4.2 Brettspiele..... | 58 |
| 4.2.1 Chiffre | 59 |
| 4.2.2 Wortbildung..... | 62 |
| 4.2.3 Drei Flüsse..... | 65 |
| 5 Schlusswort | 69 |
| Tabellen-, Bilder- und Graphenverzeichnis | 71 |
| Abstrakt | 72 |
| Literaturverzeichnis..... | 73 |
| Bücherverzeichnis | 73 |
| Internetressourcen | 74 |
| Textanhang | 76 |
| Anhang 1: Fragebogen | 76 |
| Anhang 2: Spiel Chiffre – Spielbrett „Essen“ | 78 |
| Anhang 3: Spiel Chiffre – Spielbrett „Familie“ | 79 |
| Anhang 4: Spiel Chiffre – Spielbrett „Freizeit“ | 80 |
| Anhang 5: Spiel Chiffre – Spielbrett „Ich“ | 81 |
| Anhang 6: Spiel Chiffre – Spielbrett „Kleidung“ | 82 |
| Anhang 7: Spiel Chiffre – Spielbrett „Reisen“ | 83 |
| Anhang 8: Spiel Chiffre „Essen“ – Liste der möglichen Kombinationen | 84 |
| Anhang 9: Spiel Chiffre „Familie“ – Liste der möglichen Kombinationen | 86 |
| Anhang 10: Spiel Chiffre „Freizeit“ – Liste der möglichen Kombinationen | 89 |
| Anhang 11: Spiel Chiffre „Ich“ – Liste der möglichen Kombinationen | 91 |
| Anhang 12: Spiel Chiffre „Kleidung“ – Liste der möglichen Kombinationen | 93 |
| Anhang 13: Spiel Chiffre „Reisen“ – Liste der möglichen Kombinationen | 95 |
| Anhang 14: Spiel Wortbildung – Spielbrett 1 | 97 |
| Anhang 15: Spiel Wortbildung – Spielbrett 2 | 99 |
| Anhang 16: Spiel Wortbildung – Karten..... | 101 |
| Anhang 17: Spiel Wortbildung – Spielbrett 1: Mögliche Lösung..... | 102 |
| Anhang 18: Spiel Wortbildung – Spielbrett 2: Mögliche Lösung..... | 103 |
| Anhang 19: Spiel Drei Flüsse – Spielbrett | 104 |
| Anhang 20: Spiel Drei Flüsse – Karten..... | 105 |

Abkürzungsverzeichnis

d.h. = das heißt

z.B. = zum Beispiel

sog. = sogenannt

u.a. = unter anderem

bzw. = beziehungsweise

v.a. = vor allem

vs. = versus

ca. = circa

vgl. = vergleiche

s. = siehe

Jh. = Jahrhundert

FSU = Fremdsprachenunterricht

DaF = Deutsch als Fremdsprache

GÜM = Grammatik-Übersetzungs-Methode

ALM = Audiolinguale Methode

KM = Kommunikative Methode

RVP ZV = Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Vorwort

In den letzten Jahrzehnten setzt sich im Schulwesen der Trend der Mehrsprachigkeit durch – die Europäische Union fordert auf, dass jeder Europäer neben seiner Muttersprache noch mindestens 2 Fremdsprachen beherrscht. Für den Fremdsprachenunterricht bedeutet es zweifellos, neue didaktische und methodische Verfahren zu verwenden. Man soll nicht mehr nach einem methodischen Konzept mit einem Lehrwerk arbeiten, sondern eine ganze Reihe von Methoden und Aktivitäten soll angewendet werden, damit man den Lernenden die Fremdsprache näherbringt. Daraus geht hervor, dass die gegenwärtige Fremdsprachendidaktik sich mehr auf den Prozess des Lernens als auf das Lehren konzentrieren soll.

Das Ziel dieser Arbeit ist es, auf Methoden hinzuweisen, die die innere Motivation der Lernenden unterstützen könnten. Dabei muss berücksichtigt werden, dass die Zielgruppe Schüler im Alter zwischen 13 und 15 sind. Aufgrund der fachlichen Erkenntnisse, die weiter in dem theoretischen Teil der Arbeit angeführt werden, hat sich die Autorin entschieden, sich mit Brettspielen näher zu beschäftigen, die zum Zweck der Belebung und Erleichterung des Erlernens von Deutsch als zweite Fremdsprache gut dienen können.

Als praktischer Teil dieser Arbeit werden drei didaktische Brettspiele hergestellt, die nicht nur dem theoretischen Schwerpunkt, sondern auch den praktischen Forderungen und Empfehlungen der Lehrer, die durch die Auswertung einer kleinen Umfrage erhalten wurden, entsprechen.

1 Unterricht von Deutsch als Fremdsprache

Die Didaktik der deutschen Sprache richtet sich einerseits nach den allgemeinen Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts, andererseits ist sie mit einigen Merkmalen sehr besonders und charakteristisch, z.B. im Vergleich zur englischen Sprache, die im Unterschied zum Deutschen in meisten Ländern als erste Fremdsprache gelehrt wird (vgl. URL1).

Im globalen Fremdsprachenunterricht werden drei Ziele unterschieden (vgl. Choděra 2013:74ff.): das sprachliche Ziel, das Bildungs- und das Erziehungsziel, wobei das sprachliche Ziel das primäre ist. Die anderen sind nur begleitende Elemente, aber trotzdem obligatorisch zu erfüllen.

Das Bildungsziel (auch „das informative“ oder „das kognitive“) betrifft hauptsächlich die Verinnerlichung der außersprachlichen, mit der Sprache verbundenen Erkenntnisse. Dazu zählen die Landeskunde, die Sprache als Bestandteil der Kultur des Volkes, allgemeine Sprachkenntnisse, aber auch Informationen aus den anderen Fächern – das Bildungsziel umfasst auch die fachübergreifenden Beziehungen.

Das Erziehungsziel besteht aus der Entwicklung der Persönlichkeitsmerkmale, des Charakters, der Moralität und der Werte. Heute spricht man in der Beziehung zum Erziehungsziel über sog. Schlüsselkompetenzen – Lernkompetenz, Problem-Lösung Kompetenz, Kommunikative Kompetenz, Soziale und Personale Kompetenz, Bürgerkompetenz und Arbeitskompetenz (vgl. RVP ZV 2007:12).

Das sprachliche Ziel kann man auch als „das praktische“ oder „das kommunikative“ bezeichnen. In der Praxis geht es um Erlangen und Aneignung der kommunikativen Kompetenz des Schülers, d.h. die Fähigkeit, praktische sprachliche Situationen zu lösen.

2 Methoden in weitem Sinne

Zum Erreichen des sprachlichen Ziels werden verschiedene Methoden benutzt. Der Begriff Methode bezeichnet ein Verfahren, einen Weg, eine Art und Weise des Unterrichtes. Methoden sind der Psychologie nahe, gleichzeitig müssen sie aber nach den festgesetzten Lehr- und Lernzielen gerichtet werden. *„Methoden beleben den Lernstoff, sie sind*

aktivierende Stimulantia seiner Existenz im Bildungs- und Erziehungsprozess, nicht nur als Projekt, sondern auch als Prozess“ (s. Choděra 2013:91).

Solche Definitionen der Methode sind aber sehr allgemein. Im Fremdsprachenunterricht werden in der Regel zwei Hauptbedeutungen des Begriffes „Methode“ unterschieden: Methode in engem Sinne und Methode in weitem Sinne (vgl. Choděra 2013:92).

Choděra verdeutlicht, dass eine Methode (im Einklang mit der allgemeinen Didaktik) vor allem als spezifische Weise der Tätigkeit des Lehrers und Lerner betrachtet wird, mit der sich der Lernende Kenntnisse, Fertigkeiten und Gewohnheiten aneignet, und er seine Fähigkeiten entwickelt. In Bezug auf Fremdsprachendidaktik geht es um die **Methoden in engem Sinne**.

Daneben wird eine Methode als globale, generelle Einstellung zum Lehren und Lernen einer Fremdsprache, als Grunddoktrin oder methodische Richtung verstanden. Diese wird als **Methode in weitem Sinne** genannt.

Choděra (2013:93ff.) weiter unterscheidet zwei Grundkonzeptionen der Methoden in weitem Sinne: die direkten und indirekten Methoden, wobei er erklärt, dass keine Methode als rein direkt oder indirekt betrachtet werden kann – es geht eher um die überwiegenden Merkmale.

Für eine direkte Methode ist es einerseits und hauptsächlich charakteristisch, dass sie sich auf der sprachlichen Ebene einerseits dem Stoff auf dem Gebiet üblicher täglicher Situationen und Themen widmet, andererseits befasst sie sich auch mit der engeren Fachproblematik – oft im schriftlichen Bereich oder auf der Ebene des Lesens. In einer direkten Methode fehlt es meistens am Übersetzen und Theoretisieren, man kann hier Ähnlichkeit mit dem Lernen der Muttersprache bei Kindern finden. Die Lehrkraft sollte im Unterricht überwiegend die Zielsprache verwenden.

Im Gegensatz dazu stehen die indirekten Methoden. Diese werden als Konzepte charakterisiert, bei denen die Fremdsprache immer mit der Muttersprache konfrontiert wird und die Spracheinheiten mit theoretischen, vor allem grammatischen Erklärungen und Kommentaren (wieder in der Muttersprache) präsentiert werden. Damit wird aber die Fremdsprachkommunikation im Unterricht sehr begrenzt, wobei sie das Ziel des Unterrichts darstellen sollte.

2.1 Ursprünge der Methoden des Fremdsprachenunterrichts

Die Entwicklung der Fremdsprachendidaktik hat eine lange Geschichte, und einzelne Methoden sind unter unterschiedlichen Einflüssen entstanden. Janíková (2010:24) merkt an, dass der erste Fremdsprachenunterricht schon im Alten Rom stattgefunden hat, wo gerade die direkten Methoden angewandt wurden. Damals wurde Griechisch als „lingua franca“ unterrichtet, die Lehrenden haben mit den Lernenden viel auf Griechisch geredet. Es gab auch Meinungen, die Fremdsprache früher als oder zeitgleich mit der Muttersprache zu lernen.

In der Neuzeit sind neue, konkretere Ideen aufgekommen, die mit dem Fremdsprachen-Lehren und -Lernen in Verbindung gebracht wurden. Einer der wichtigsten Autoren der Fremdsprachendidaktik dieser Zeit war J. A. Komenský. Viele seiner Anforderungen ans Fremdsprachenlehren kann man bis heute als gültig betrachten (vgl. Choděra 2013:112f.): Schon in seinem Werk *Orbis Pictus* kann man das Prinzip des anschaulichen Unterrichtes finden – jeder Text wird mit einem wohl erarbeiteten Bild ergänzt. Er hebt auch das Vergleichsprinzip hervor – die Grammatik einer Fremdsprache sollte immer mit der Muttersprache verglichen werden, um auf die Ähnlichkeiten aber auch Unterschiede hinzuweisen. Er beachtet den zwischensprachlichen Transfer (die Tendenz, jede Aussage im Kopf erst aus der Muttersprache in die Fremdsprache zu übersetzen) und auch die Problematik der Interferenz (die Übertragung muttersprachlicher Strukturen auf gleichwertige Strukturen einer Fremdsprache). Er empfiehlt vereinfachte Studienwörterbücher zu verfassen, und was das Lehrwerk betrifft, setzt er sich für das Verfahren Text – Wortschatz – Grammatik ein.

Auch in der Zeit der Aufklärung haben Philosophen (beispielsweise Locke, Leibniz) behauptet, dass eine Fremdsprache ausschließlich durch wiederholtes Trainieren beherrscht werden kann – „man spricht am besten, wenn man alle Regeln vergisst“ (vgl. Choděra 2013:114).

Man muss zugeben, dass alle oben erwähnten Methoden eher für einen individuellen oder anderweitig exklusiven Unterricht passend waren. Mit dem Beginn des Pflichtunterrichts haben sich, aus verständlichen Gründen, die indirekten Methoden entwickelt und durchgesetzt.

2.2 Die Grammatik-Übersetzungs-Methode

Seit Mitte des 19. Jahrhunderts haben im Fremdsprachenunterricht mehrere Lehrmethoden gewirkt. Eine der ersten Methoden war die Grammatik-Übersetzungs-Methode, ein typisches Beispiel der indirekten Methoden. Ihre Ursprünge kann man schon an den mittelalterlichen Lateinschulen finden, wo vor allem kirchliche Texte gelesen und übertragen wurden. In Europa wurde sie in der zweiten Hälfte des 19. Jh. für den Unterricht an Gymnasien entwickelt. Als „Achse“ des gesamten Unterrichtes gilt das grammatische System, das mithilfe der Übersetzung aus der Muttersprache nicht nur präsentiert, sondern auch geübt und gefestigt wurde. Das Ziel dieser Art des Unterrichts war *„nicht die Praktische Beherrschung der Sprache, sondern vielmehr die bewusste Einsicht in deren formalen Aufbau und in ihr Regelsystem“* (s. Janíková 2010:25). Im Zentrum steht neben den Grammatikübungen auch der schriftliche Gebrauch der Sprache – Lesen und Übersetzen von Texten, Aufsatzschreiben. Das Sprechen wurde beiseitegeschoben.

Zajícová (2002:12) fasst die Hauptprinzipien dieser Methoden zusammen:

- Sprache ist ein logisches System
- Sprache lernen bedeutet, Regelwissen und grammatisches Bewusstsein zu erlangen
- Grammatik wird deduktiv erklärt (die angegebenen Regeln werden an Beispielen geübt)
- Ausgangspunkt ist das Wort und seine richtige Flexion
- Sätze müssen durch Regelanwendung korrekt gebildet werden

Janíková (2010:26) führt die allgemeine Kritik dieser Methode an: wer mit dieser Methode gelernt hat, kann nur wenig sprechen und macht trotz seines Regelwissens im Alltagsgespräch auch viele Fehler. Die Lernmotivation der Lernenden sinkt mit dem unnatürlichen Modell der Sprache in den Büchern, wo die Lehrwerktexte nur ein Grammatikpaket darstellen.

2.3 Die Direkte Methode

Ende des 19. Jh. kam es zur Wiederaufnahme der direkten Methoden. Für die Entwicklung der direkten Methode hat sich hauptsächlich der deutsche Phonetiker Wilhelm Viëtor (1850-1918) eingesetzt. Er war Professor der englischen Philologie, und im Jahre 1882 verfasste er

die Schrift „Der Sprachunterricht muss umkehren“, deren Erscheinen als Beginn der Methodischen Wende gilt. Das Konzept wurde als „neue Methode“, „natürliche Methode“, „radikale Methode“ oder auch „Reform-Methode“ bezeichnet, heute ist sie als „direkte Methode“ bekannt.

Viëtor kritisiert die Prinzipien der GÜM – vor allem, dass sie mit Mitteln einer „toten“ Sprache arbeitet, obwohl jede Sprache ein lebendes und sich entwickelndes System ist (vgl. Janíková 2010:26). Er empfiehlt das Mündliche im Fremdsprachen-Lehren und Lernen hervorzuheben und die Fähigkeit zu entwickeln, sich in Alltagssituationen zurechtzufinden. Er bevorzugt das induktive Verfahren beim Beibringen der Grammatik (d.h. die Grammatikregeln werden am Ende als Zusammenfassung präsentiert) und als das Hauptziel sieht er die Fertigkeit, in der Fremdsprache zu denken – ein sog. „Sprachgefühl“ zu entwickeln (vgl. Choděra 2013:115f.).

Zajícová (2002:14) führt folgende Prinzipien an, auf denen die direkte Methode basiert:

- Hören und Sprechen sind die relevanten Fertigkeiten, Ausgangspunkt ist der Dialog
- Die Lernsituation ist eine authentische Lebenssituation
- Die Muttersprache wird aus dem Lernprozess ausgeschlossen
- Lernen erfolgt unbewusst durch Nachahmung und Intuition, Sinnerschließung durch Kontext erfolgt
- Regelwissen ist implizit, grammatische Kenntnis entsteht durch Induktion

Viele Elemente dieser Methode beeinflussen und bilden auch die später entstandenen Sprachunterrichtskonzeptionen mit.

2.4 Die Audiolinguale Methode

Die Audiolinguale Methode ist in den 40er Jahren des 20. Jahrhunderts in den USA entstanden. Wie oben angeführt wird, verarbeitet auch dieses Konzept manche Grundlagen der direkten Methode. Im Prinzip basiert aber diese Methode v.a. auf dem wiederholten Hören einer Aufnahme und der darauffolgenden Wiederholung von den durch das Hören gelernten sprachlichen Modellen, um sie zu automatisieren (vgl. Choděra 2013:117).

Die Audiolinguale Methode benutzt und entwickelt nicht nur die Erkenntnisse der Linguistik, sondern auch der Lernpsychologie, und zwar geht sie von Behaviorismus aus –

d.h. „*Sprache wird als eine Form des Verhaltens verstanden, das durch beständiges Üben erworben wird*“ (s. Janíková 2010:28). Deshalb wird im Rahmen dieser Methode grundsätzlich die Reihenfolge von 3 Stufen des Lernens verfolgt: Präsentation, Praktizieren und Produktion (PPP). So werden automatische Sprachgewohnheiten geschaffen. Eine typische Lernsequenz besteht aus dem Zuhören und der Imitation oder aus dem Lesen eines geschriebenen Dialoges, gefolgt von der mehrfachen Wiederholung von Teilen des Dialoges und abgeschlossen mit der Präsentation der Konversation in der Klasse (vgl. Thornbury 2005:38).

Bezeichnend für diese Methode sind nach Janíková (2005:28) folgende Prinzipien:

- Ziel ist das Sprachkönnen, nicht Sprachwissen – gesprochene Sprache und Beherrschen der Alltagssituationen stehen im Mittelpunkt
- Einsprachigkeit ist grundlegend
- Untersucht wird die gesprochene, nicht die geschriebene Sprache
- Die grammatischen Gesetzmäßigkeiten werden induktiv untersucht (mit Hilfe von Sammeln, Ordnen und Systematisieren)
- Sprachmuster (meistens in Form der Satzmusterübungen) werden über Nachahmung und Wiederholung angeeignet
- Technische Medien (Recorder, Computer) werden in sog. Sprachlabors eingesetzt

Die Sprachmuster (auch „pattern drills“ genannt) sind eine charakteristische Übungsform der Methode – durch das wiederholte Nachsprechen wird das Sprachgefühl erworben. Sowohl dieses methodische Verfahren als auch andere lerntheoretische und linguistische Grundprinzipien hat die nachstehend genannte „audiovisuelle“ Methode übernommen.

2.5 Die Audiovisuelle Methode

In den späten 1950er Jahren ist in Frankreich die Audiovisuelle Methode entstanden. Beim Lernen der Sprachstrukturen mittels dieser Methode wird hauptsächlich das visuelle Element betont, das von den Drill-Übungen ausgeht. Neben der Drill-Wiederholung werden auch viele andere neue Übungen entwickelt, die den Einsatz von visuellen Elementen nutzen: Nachspielen, bildgesteuerte Dialogübungen oder Expansion- und Substitutionsübungen. Janíková (2010:29) fügt hinzu, dass zum Erfolg dieser Methode hauptsächlich die Verbindung von visuellen und akustischen Elementen beiträgt:

„Die Unterrichtsstunde beginnt mit der Präsentation eines Bildes oder einer Bilderfolge und eines auf Tonband aufgenommen Dialogs. Das heißt, ein visueller Reiz wird mit einem akustischen Reiz verbunden, so dass beide eine Bedeutungseinheit (semantische Einheit) bilden.“

Zum methodischen Kern dieser Methode nach Zajícová (2002:16) gehört:

- Der Unterricht ist einsprachig und anschaulich
- Sprache wird als verbales Verhalten betrachtet
- Die Sprachvorbilder sollen authentisch sein
- Praktisch verwertbares Alltagswissen und Bewältigung alltäglicher kommunikativer Situationen werden angestrebt
- Satztypen sollen automatisiert werden
- Einübung von Sprachmustern erfolgt durch Imitation

Der Ursprung jeder Lehrmethode hängt von vielen Faktoren ab. Die audiolinguale resp. audiovisuelle Methode wurden hauptsächlich zum Üben des Sprechens verwendet (ursprünglich nach Bedarf der Dolmetscher im Zweiten Weltkrieg (vgl. Neuner, Hunfeld 1993:70). Verschiedene Menschen können jedoch auch zur gleichen Zeit unterschiedliche Zielsetzungen verfolgen. Aus diesem Grund können im gleichen Zeitraum unterschiedliche Methoden nebeneinander entstehen, sich mischen und interagieren. Zusätzlich zur audiolingualen und audiovisuellen Methode, die im Westen angewendet wurde, ist hauptsächlich in Mittel- und Osteuropa die sog. Vermittelnde Methode, die im folgenden Kapitel behandelt wird, aufgekommen.

2.6 Die Vermittelnde Methode

Zeitgleich mit der Entwicklung der audiovisuellen Methode ist in den 1950er Jahren ein weiteres Konzept des Fremdsprachenunterrichts aufgekommen. Nicht so innovativ, aber umso mehr in der Praxis verwendet. Es handelt sich um die sog. Vermittelnde Methode, die bis heute in der Unterrichtspraxis häufig vertreten ist.

Es geht um eine Verbindung der GÜM und ALM, die erstmal im Jahre 1955 in einem neuen Lehrwerk mit dem Titel „Deutsche Sprache für Ausländer“ erschien. Dieses und andere Bücher, die diese Methode anwenden, wurden aufgrund des Zustroms von Gastarbeitern nach Deutschland in den 50er und 60er Jahren veröffentlicht. Bis dahin wurden für den

Sprachunterricht im Erwachsenenbereich Bücher verwendet, die in der Tradition der GÜM verfasst wurden. Diese Menschen mussten jedoch in ihrer Situation neben der Einübung von Grammatikregeln, Lesen und Übersetzen auch das alltägliche Deutsch verstehen und benutzen (vgl. Neuner, Hunfeld 1993:71).

In die ausgewählten Prinzipien der GÜM (v.a. Systematik der Grammatik) wurden somit Elemente des Mündlichen einbezogen – Neuner und Hunfeld beschreiben die Bedingungen, aus denen herausgekommen wurde:

„Weil der Lernort im Deutschsprachigen Raum lag und die Kursteilnehmer zwangsläufig außerhalb des Unterrichts im Alltag ihre Deutschkenntnisse einsetzen mussten, war es naheliegend, in den Lektionstexten Themen und Situationen der alltäglichen Wirklichkeit – z.B. Zimmersuche; eine Verabredung zum Kinobesuch; auf der Post; im Reisebüro – darzustellen und manche Texte in Gesprächsform, d.h. dialogisch zu gestalten. Damit erfüllte das Lehrbuch die Forderung der ALM nach der Berücksichtigung des mündlichen Sprachgebrauchs und nach Einbettung des Sprachlernstoffes in Alltagssituationen“ (s. Neuner, Hunfeld 1993:72).

Die ausgewählten Eigenschaften der Vermittelnden Methode umfassen (vgl. Neuner, Hunfeld 1993:72ff.):

- Lektionen bestehen aus einem Einführungstext, Grammatikteil und Übungsteil
- Texte dienen hauptsächlich zur Präsentation der Grammatik
- Induktives Lehrverfahren wird benutzt
- Lernstoffprogression wird nach formalsprachlichen Aspekten ausgebaut
- Alltagsthemen und Dialoge werden einbezogen
- Die Übungen steuern das Sprachverhalten sehr genau (Lückentexte, Einsetz- und Umformungsübungen)

Obwohl in der vermittelnden Methode ein breiteres Spektrum der Sprachfertigkeiten entwickelt wird, ist der Rückgriff auf die Grammatik-Übersetzungs-Methode offensichtlich – es überwiegen Aufgaben, deren Ziel es ist, sprachliche Formen korrekt zu bilden. Solche Übungen geben dem Lerner fast keinen Freiraum, sich selbstständig zu äußern, es mangelt an Entwicklung der produktiven Sprachfertigkeiten.

Trotz aller Innovationen und großem Erfolg der Audiolingualen und Audiovisuellen Methoden sind auch diese schließlich in Ungnade gefallen. Kritisiert wurde der Mangel an Kreative Tätigkeiten, die Monotonie des Unterrichtes, Orientierung an formalsprachlichen Strukturen, oder auch die Rolle des Lehrers, der eigentlich nur als „Medientechniker“ diente (vgl. Janíková 2010:29). Das alles hat den Anlass dazu gegeben, eine ganz neue Methode zu erschaffen.

2.7 Die Kommunikative Methode

Für den nächsten großen Umbruch auf dem Gebiet des Fremdsprachenunterrichtes hat sich vor allem Prof. Hans Eberhard Piepho Mitte der 70er Jahren eingesetzt, indem er ein methodisches Konzept des Fremdsprachenunterrichts geschaffen hat, das bis heute als das effizienteste betrachtet wird. Im Jahre 1982 wurde KM vom Europäischen Rat für empfehlenswert erklärt, und heutzutage ist sie die dominierende Methode, d.h. sie bildet das Konventionsparadigma.

Das oberste Ziel dieser Methode ist es, kommunikative Kompetenz zu entwickeln – d.h. fähig zu sein, sich auf einem bestimmten Niveau effektiv zu verständigen. Der Terminus „kommunikativ“ kann die Vorstellung der ausschließlich mündlichen Kommunikation evozieren. In Wirklichkeit gilt diese Methode für alle Fertigkeiten (Sprechen, Schreiben, Leseverstehen und Hörverstehen) gleichwertig (vgl. Choděra 2013:96). Keine bisherigen Verfahren und Übungsformen werden ausgeschlossen, man muss nur das optimale Gleichgewicht finden, insbesondere mit Orientierung an den Lernenden:

„Die heutige kommunikative Fremdsprachendidaktik wendet sich dem Schüler zu, will sein Vorwissen berücksichtigen, seine Motivation in Anspruch nehmen, an seine Muttersprache anknüpfen, seine Persönlichkeit durch Begegnung mit der neuen Welt entfalten. Sie fokussiert Lernstrategien und fragt nach zielgruppenspezifischen Zielen.“ (s. Zajícová 2002:17)

Zu den durchgesetzten Prinzipien gehören:

- Lehrmaterialien sollen möglichst flexibel gestaltet werden, Übungen sollen vielfältig sein
- Differenzierung und Individualisierung werden verlangt
- Verschiedene soziale Arbeitsformen werden eingesetzt

- Es werden Situationen und Themen behandelt, auf die die Lernenden tatsächlich stoßen können (z.B. Simulation von Gesprächen verwirklicht im konkreten Bereich der Lebenssituationen)
- Es wird nach der Relevanz der Inhalte für den Lerner gefragt
- Bestandteil des sprachlichen Handelns sind Sprecherrollen und außersprachliche Mittel
- Im Zentrum steht nicht der korrekte Satz, sondern der Verstehensprozess
- Strategien des globalen und selektiven Verstehens werden entwickelt
- Es wird zwischen rezeptiven und produktiven Fertigkeiten bzw. Kompetenzen oder auch zwischen Verstehens- und Mitteilungsgrammatik unterschieden
- Landeskunde wird näher gebracht, und zwar sowohl die hohe Kultur (Literatur, Kunst, Geschichte) als auch die Lebenskultur des Alltags (Kommunikations- und Gesprächsformen, Traditionen, Konventionen, Vorurteile, Tabus)

Obwohl fast alle Elemente dieser Methode immer noch als gültig angesehen werden, handelt es sich schon um ein fast 50 Jahre altes Unterrichtsparadigma. Die neuesten Methodiken des Fremdsprachenunterrichts arbeiten deswegen mit ausgewählten Tendenzen der kommunikativen Methode, die sie in den Vordergrund stellen. Diese Tendenzen werden weiter erforscht, entwickelt und es wird für ihre Anwendung im realen Unterricht angestrebt.

2.8 Abriss der ausgewählten Tendenzen im gegenwärtigen FSU

Die Fertigkeiten, die für eine gute Orientierung in der heutigen Welt erforderlich sind, ändern sich ständig, und daher können die Methoden zur Entwicklung dieser Fertigkeiten und zur Vorbereitung der Schüler auf das praktische Leben nicht auf einem einzigen Lernparadigma basieren. Daraus folgt, dass sich der Lehr- und Lernprozess eher in Richtung individueller Prinzipien (Tendenzen) als in Richtung komplexer Methoden bewegen sollte.

Der gegenwärtige Unterricht sollte den Lernenden vor allem ermöglichen, selbständig zu lernen, ihre Interessen zu entwickeln und sicherzustellen, dass die Bildung mit dem Leben außerhalb der Schule verbunden ist. Dies erfordert den Einsatz anspruchsvollerer Lehr- und Arbeitsmethoden, und es muss auch eine größere Verantwortung auf die Lernenden übertragen werden (vgl. RVP ZV 2007:9). Zu den methodischen Haupttendenzen, die sich

in Rahmen des Fremdsprachenunterrichtes herauskristallisiert haben, zählen lernerorientierter, kommunikativorientierter, teamorientierter und medienorientierter Unterricht, methodische Vielfalt und Behandeln von pragmatisch orientierten Themen.

2.8.1 Lernerorientierter Unterricht

Erwartungen, die immer noch an die Lehrer angelegt werden, gehen oft nicht im Einklang mit den wirklichen Bedürfnissen der Lerner. Der Druck, die Lerner zu guten Ergebnissen bei Tests zu bringen, lenkt die Lehrer in die Richtung, Abkürzungswege zu suchen, mit denen der Syllabus schnell, rechtzeitig und komplett erfüllt wäre. Es ist viel leichter, den Lernenden die Informationen zu geben (und zwar allen Lernenden dieselbe Infos in dieselbe Art und Weise), als sie zu veranlassen, Aufgaben selbst zu lösen und zu bearbeiten (vgl. Thorner 2017:61).

Mit dem lernerorientierten Zutritt soll alles, was im Unterricht stattfindet, die Individualität jedes Lernendes berücksichtigen (seine Voraussetzungen, Fähigkeiten, Bedürfnisse, Motivation, Lernziele usw.) Ballweg (2013:63) fasst die praktischen Aspekte des lernerorientierten Unterrichts zusammen: Wenn die Bedürfnisse jedes Lernendes in Betracht gezogen werden sollen und der Individualität der Lernenden im Unterricht Raum gegeben werden soll, können nicht alle Lerner zu jedem Zeitpunkt dasselbe tun. Falls man die besonderen Interessen der Lerner, ihre Stärken und Schwächen oder ihr individuelles Tempo berücksichtigen will, muss man Arbeitsformen und Aufgaben vorbereiten, die sich in der Qualität oder Quantität unterscheiden. Dadurch entsteht im Unterricht Spielraum für Selbstständigkeit.

Was die Position des Lehrers vs. des Lerner betrifft, wird der autoritative Stil der Führung sehr kritisiert. Die Dominanz der Lehrkraft deformiert die Beziehungen zwischen den Lernenden und Lehrenden. Bei der dominanten Rolle des Lehrers wird der Lerner als jemand angesehen, der nicht genug Erfahrungen hat, und deshalb sollte er sich an alle Forderungen des Lehrers anpassen – und nur dann wird er im Unterricht erfolgreich sein. Das führt zu distanzierten Einstellungen beider Seiten. Die Interaktion zwischen den Lernenden und Lehrenden sollte kooperativ sein: sie respektieren einander, haben dieselben Ziele, der Lehrer funktioniert als Helfer und Ratgeber, der mit dem Lerner taktvoll und empathisch arbeitet (vgl. Janíková 2011:94).

Mit einem freundlichen und verständnisvollen Lehrer lernt man einfach gern – d.h. eine gute Atmosphäre ist der Ausgangspunkt der Motivation zum Lernen. Weitere Verhaltensweisen, die der Lehrer nutzen kann, um die Lerner motivation zu unterstützen, sind nach Heyd (1991:238ff.):

- Die Ziele der Unterrichtsstunde benennen und besprechen, oder noch besser mit einem Witz oder einer Überraschung die Stunde beginnen
- Erklären, warum es für den Lerner wichtig ist, diesen bestimmten Lerngegenstand zu behandeln
- Vorkenntnisse sammeln, bekannte Informationen aktivieren und systematisieren, Beispiele bringen lassen
- An ein aktuelles Thema anknüpfen
- Fragen, ob ein Lerner selbst die Erklärung übernehmen kann
- Empfindlich und anregend auf Lernerbeiträge reagieren – Rückmeldung geben, zur Weiterarbeit ermutigen, das Bemühen und den Lernfortschritt anerkennen oder die Bedeutung des Beitrags für das Lernziel der Stunde betonen
- Lerner ermutigen, Zwischenfragen zu stellen und um Hilfe zu ersuchen – dann eine präzise Erklärung liefern, einen gezielten Hinweis oder Lösungshilfen geben (eine Lösungshilfe sollte aber so gegeben werden, dass der Lerner selbstständig weiterarbeiten kann – d.h. es sollten keine kompletten Antworten gegeben werden)

2.8.2 Kommunikativorientierter Unterricht

Fremdsprachen werden erworben, um die Mobilität des Lerners zu erhöhen – sowohl im Privatleben als auch in der beruflichen Tätigkeit. Daraus ergibt sich, dass die Fremdsprache nicht als Mittel zum Zweck der geistigen Bildung, sondern hauptsächlich als Kommunikationsmittel funktionieren sollte. Im Lernprozess muss man sich daher bewusst werden, dass Sprache als Mittel dienen sollte, um Informationen aus verschiedenen Quellen zu erhalten, diese Informationen weiterzugeben, eigene Bedürfnisse und Erfahrungen auszudrücken und Meinungen zu kommunizieren.

Der Sprachenunterricht sollte den Lerner darauf vorbereiten, auf verschiedenen Ebenen effektiv zu kommunizieren und in verschiedenen formellen und informellen Situationen angemessen zu reagieren. Beim Erwerb dieser Fertigkeiten ist es notwendig, Selbstvertrauen beim Auftreten und kultivierte Ausdrucksweise als Mittel zur Selbstbehauptung zu fördern.

Um die kommunikative Kompetenz erfolgreich zu erlangen, ist zweifellos, dass die Lernenden versuchen, die Fremdsprache im Lernprozess aktiv zu benutzen und alle beherrschten (oder auch nur teilweise beherrschten) Sprachmittel zu applizieren. Aber gemeinsam mit der Bestrebung der Lehrkraft, die Angst der Unterrichtsteilnehmer zu vermeiden und kreativ mit der Sprache umzugehen, werden auch Fehler gemacht. Die Korrektur der Fehler ist also eine weitere Kompetenz (und eine große Verantwortung zugleich) bei der Arbeit eines Fremdsprachenlehrers.

Sich zu irren ist ein ganz natürlicher Bestandteil im Lernprozess. Ballweg (2013:24) erklärt:

„Wenn man Fehler genauer analysiert, wird man vielleicht feststellen, dass die Lernenden zwar eine Form gelernt haben, aber die Form auf das falsche Wort anwenden. Fehler können uns daher wichtige Hinweise geben, was Lernende schon gut können, sodass wir die Leistungen und den aktuellen Sprachstandard der Lernenden bei der Unterrichtsplanung angemessen berücksichtigen können.“

Fehler müssen also nicht nur als etwas Negatives angesehen werden, sondern es soll ihr Potenzial zum Weiterlernen wahrgenommen werden. Die Lehrkraft sollte beurteilen, welche Art von Fehler gemacht wurde, und warum er gemacht wurde, wobei das Niveau der Lerner und die Art der Aktivität berücksichtigt werden sollten. Erst dann kann man sich entscheiden, ob und wie der Fehler korrigiert werden soll. Es sollte jedoch immer eine positive Korrektur sein.

Die Lerner sollen eine konstruktive Rückmeldung bekommen, damit sie wirklich verstehen, wo der Fehler liegt und wie sie sich verbessern können. Zur Erziehung einer guten Erklärung der Fehler lohnt es sich auch, keine direkte Korrektur zu geben (d.h. die Lernenden in ihrer Aussage nicht zu unterbrechen) – es ist wirkungsvoller, wenn der Lehrer die Fehler notiert und erst am Ende der Mitteilung korrigiert. Ein noch besserer Effekt wird erzielt, wenn der Fehler durch den Lernenden selbst (mit entsprechender Hilfe des Lehrers) korrigiert wird (vgl. Heyd 1991:232). Heyd weist weiter darauf hin, dass bei der Entscheidung, ob ein Fehler korrigiert werden soll oder nicht, die Unterrichtsphase berücksichtigt werden soll: *„In einer Grammatikübung, die bestimmte Strukturen automatisieren soll, wird man jeden entsprechenden Strukturfehler korrigieren müssen, um nicht Fehler einzuschleifen.“* Bei der freien Sprachproduktion ist es aber anders. Heyd behauptet, dass hauptsächlich bei den Anfängern nur die Fehler korrigiert werden sollen, die die Kommunikation beeinträchtigen.

Ein positiver Umgang mit Fehlern ermutigt die Lernenden dazu, ihre eigenen Fortschritte, und auch Wissenslücken zu erkennen. Dank dieser Art und Weise der Bewertung verlieren die Lerner ihre eventuelle Angst zu kommunizieren und werden darauf vorbereitet, konkrete Kommunikationsprobleme zu bewältigen.

2.8.3 Pragmatischorientierte Themen

Ein optimaler Fremdsprachenunterricht sollte in jeder Hinsicht buntgefächert sein, vor allem in der Themenauswahl. Lernende sind viel motivierter, wenn das Thema der Stunde ihre Lebenswelt betrifft. Also nicht das Interesse des Lehrers, sondern die Präferenzen der Lernenden sind für die Inhaltsauswahl bestimmend. Inhalte wie Fitness, Smartphone Apps oder YouTube sind für Jugendliche sicher attraktiv. Die Schlüsselbedingung aber ist, dass die Schüler und Schülerinnen ihre erlangten Fremdsprachenkenntnisse in ihrer wirklichen Welt anwenden können. Also auch traditionelle Themen, die jedoch ihrem Alter angemessen sind, können sehr gut angewendet werden – Freundschaft, Liebe, Zukunftspläne, Abnabelung von den Eltern,... Lernende finden es im Allgemeinen auch wichtig, reale Situationen (wie Einkaufen, Orientierung in der Stadt,...) zu lernen, als sich über spezifischen Themen (wie ökologische Probleme) zu unterhalten (vgl. Worm 2010:60). Es sollte also vor allem alltagsorientierte und lebendige Sprache vermittelt werden.

Ein anderes, wichtiges Thema, das sicher unterrichtet werden soll, ist die Landeskunde. Parallel zum Fremdsprachenlernen ist es notwendig, etwas über die Zielkultur (d.h. über das Land, die Menschen und ihr Leben) zu erfahren. Im modernen Fremdsprachenunterricht wird Landeskunde hauptsächlich als „Kontextwissen“ verstanden (vgl. Janíková 2010:104). Die Tendenz herrscht vor, anstatt systematische Kenntnisse über Kultur und Gesellschaft aufzubauen, die Fähigkeiten im Umgang mit Fremden zu entwickeln. Janíková behauptet, dass neben einer gezielten Themenwahl wird auch der Einsatz verschiedener Methoden und Medien (z.B. deutsche Filme und Musik) vorausgesetzt, die die Lernenden für kulturelle Unterschiede sensibilisieren helfen können.

Also nicht nur die Themen selbst, sondern auch die Art und Weise, wie sie präsentiert werden, spielt eine entscheidende Rolle.

2.8.4 Methodische Vielfalt

Moderne Auffassung des Sprachunterrichts begnügt sich mit dem traditionellen, vorwiegend monologischen Stil des Unterrichtes nicht mehr. Eines der Hauptziele, die in jedem Unterricht verfolgt werden sollen, ist es, das Interesse der Lerner am Lernstoff zu erhöhen. Auf dieser Grundlage ist es unumgänglich, die Lernenden zu motivieren, zu aktivieren und ihre Kreativität zu unterstützen.

Die sog. aktivierenden Methoden sind Verfahren, die den Unterricht so einstellen, damit die Bildungsziele aufgrund selbstständiger Arbeit der Lerner erreicht werden. Wert soll dabei auf das Nachdenken und Lösen der Probleme gelegt werden. Kotrba (2007:39ff.) beschreibt die Vorteile von diesen Methoden: sie verbessern den Prozess des Unterrichtes aus der methodischen Perspektive und machen den Unterricht mehr effizient – man erlangt neue Erkenntnisse besser, wenn man diese selbst probiert, also wenn man aktiv in den Lernprozess einbezogen wird. Das Hauptziel der aktivierenden Methoden ist es, die statischen monologischen Methoden in eine dynamische Form zu wandeln, die die Lerner in einer ungezwungenen Art und Weise in die Problematik einziehen. Ein anderer Vorteil ist die Veränderung der Beziehung zwischen dem Lehrer und dem Lerner. Der Lehrer verzichtet nicht auf die dominante Rolle in der Klasse, er gibt den Lernenden nur mehr Spielraum zur Selbstverwirklichung und Entwicklung.

Jede Aktivität, die die Lerner im Lernprozess ausführen, wird noch wertvoller, wenn sie die Kreativität der Lernenden entwickelt. Maňák (2001:9) definiert die Kreativität als Fähigkeit eines jeden Menschen, innovative Verfahren zu suchen, Hindernisse zu überwinden, schwierige Probleme zu lösen und dank dessen keine Angst zu haben, etwas Neues zu erschaffen. Man kann also sagen, dass jeder Mensch kreativ werden kann, und zwar bei fast allen Tätigkeiten in seinem Leben. Deshalb ist es notwendig, Kreativität zu entwickeln und zu vervollkommen.

Maňák (2001:25ff.) weist desweiteren auf einige Barrieren der Kreativität hin, die – nicht nur im Sprachunterricht – beseitigt werden sollen:

- Orientierung auf den Erfolg – Gute Noten als Motivation der Lerner
- Konformität der Lerner mit der Gruppe – Anpassen ans Mittelmaß, Unterschiedlichkeit als Abnormalität angesehen
- Geringe Toleranz gegenüber dem Versagen – Strafen für Fehler

- Präferenz des „gesetzten“ Lernens – im Lernprozess werden nicht alle Sinne und alle Typen der Intelligenz eingeschaltet

2.8.5 Teamorientierung

Teamarbeit (im FsU hauptsächlich Paararbeit und Gruppenarbeit) ist eine andere Tendenz des gegenwärtigen Unterrichtes. Diese sozialen Arbeitsformen tragen zur Entwicklung der Kooperation und der Verantwortung bei – der Lerner befindet sich in einer Situation, die es erfordert, dass er sich rationell entscheidet, am Erreichen der Ergebnisse teilnimmt, oder selbst etwas löst. Teamarbeit befriedigt soziale Bedürfnisse der Lernende und im Bereich des Sprachunterrichtes ist sie echt nützlich, weil man zur Kommunikation unbedingt einen Kommunikationspartner braucht. Deshalb wird in den modernen Sprachunterrichtsmethodiken die Verwendung von vielfältigen sozialen Arbeitsformen empfohlen. Wie Ballweg (2013:33) erläutert, werden die sprachlichen Strukturen am besten aufgenommen, wenn die Lernenden gemeinsam Aufgaben lösen, sich gegenseitig den Stoff erklären, untereinander Feedback geben und sich unterstützen – in diesem Moment merken sie am besten, was sie schon können und was sie noch lernen müssen. Damit die Teamarbeit effektiv und erfolgreich abläuft, sollen aber ein paar organisatorische Regeln eingehalten werden: klare Definierung der Aufgabe, feste Zeitstruktur, durchdachte Ergebnispräsentation und hauptsächlich die Verknüpfung der Aufgabe mit dem Hauptlernziel (vgl. Zajícová 2002:120).

Neben der Teamarbeit ist auch Bewegung eine häufig erwähnte Bedingung des modernen Sprachunterrichtes. Was ist aber mit körperlicher Bewegung konkret gemeint? Schart (2012:79) behauptet: *„Wenn beispielsweise während des Unterrichts die Sitzordnung gewechselt wird, wenn die Lernenden ihre Position im Klassenzimmer verändern, wenn sie abwechselnd stehen, laufen oder sitzen, dann kommt es zu einer körperlichen Dynamik.“* Weiter erklärt Schart die Gründe, warum Bewegung in die Stunde einordnet werden sollte: *„Ganz unabhängig davon, was die Lernenden dabei konkret machen, kann diese Bewegung an sich sehr sinnvoll sein, denn sie bringt Abwechslung in das Geschehen und wirkt sich dadurch möglicherweise positiv auf die Aufmerksamkeit aus.“*

2.8.6 Medienorientierung

Medien sind Unterrichtsmittel, die die Möglichkeit bieten, etwas darzustellen oder zu veranschaulichen, bestimmte Methoden und Übungen zu ermöglichen oder zu unterstützen. Die Verwendung von Medien kann zum Erfolg des Unterrichtes beitragen, weil man sich den Stoff umso besser und dauerhafter merkt, je mehr Wahrnehmungskanäle und Sinnesorgane eingeschaltet werden. Unter diesem Gesichtspunkt werden drei Hauptgruppen der Medien unterschieden: visuelle, auditive und audiovisuelle.

Medien bringen neue Impulse in den Unterricht und machen so die Stunde abwechslungsreicher. Einer der größten Vorteile des Einsatzes von Medien besteht darin, dass Sie Informationen vermitteln können. Visuelle Unterrichtsmittel (Bilder, Bildreihen, Flash-Cards,...) helfen den Lernenden beispielsweise dabei, neue Begriffe mit adäquaten inhaltlichen Vorstellungen zu verbinden. Hörmaterialien (Tonaufnahmen) können dazu dienen, sich die Aussprache oder die Intonation der Muttersprache anzueignen. Auch Musik und Geräusche können eingesetzt werden – sie bringen authentische Elemente in den Unterricht und helfen den Lernenden, sich an bestimmte Stimmen zu gewöhnen und Laute und Wörter der Fremdsprache besser zu dekodieren (vgl. Heyd 1991:186ff.). Besonders gut wirken die audiovisuellen Unterrichtsmittel (Filme und Videos), die dem Lernenden einen Einblick in die fremdsprachige Welt bieten können. Heyd fügt hinzu, dass der sprechende Mensch vor der Kamera die authentische gesprochene Sprache vermittelt, wobei das zusätzliche Bild sowohl der Umgebung als auch der Artikulationsbewegungen, Mimik und Gestik des Erzählers eine zusätzliche Verstehenshilfe bringen. Medien im Allgemein aktivieren die Sinne der Lernenden und wecken ihre Aufmerksamkeit.

Eine neue Dimension bringen neue Lehrmedien wie der Computer, das Handy und das Internet in den Sprachenunterricht. *„Digitale Medien prägen die Lebenswelt der heutigen Jugendlichen in hohem Maße. Sie gehören zur ersten Generation, die von klein auf mit den neuen Technologien des digitalen Zeitalters aufgewachsen ist. Computer, Smartphones und soziale Netzwerke sind feste Bestandteile ihres Lebens“* (s. URL2). Heutzutage kommunizieren die Jugendlichen vor allem im Internet, indem sie chatten, mit Google Informationen suchen, sich Videos auf Youtube ansehen oder an sozialen Netzwerken posten und kommentieren. Diese Tätigkeiten könnten auch im Unterricht praktiziert werden.

Aus Sicht der Lehrkraft haben digitale Medien den Vorteil, dass sie die Motivation und Konzentration der Lerner unterstützen, dass Inhalte und Zusammenhänge besser dargestellt werden können und sie insgesamt das Lernen beschleunigen. Dennoch wird das Potenzial der neuen Medien nicht ausreichend erfüllt – als Kommunikations- oder Produktionsmedium werden sie kaum eingesetzt (vgl. URL2).

Zusätzlich zur Motivationswirkung durch digitale Medien bringen sie auch die Chance, die Medienkompetenz der Lernende zu entwickeln und fachbegreifende Beziehungen zu implizieren. Thorner (2017:17ff.) gibt einfache Tipps, wie man den Computer und das Internet schnell (ohne Verwendung von speziellen digitalen Materialien und Programmen) einsetzen kann und das Interesse der Lernenden somit anlocken:

- Wörter aus dem Lehrwerk können mehr relevant erscheinen, wenn man sie online sucht. Ein neues Wort kann als ein Bild nachgeschlagen werden – die Lerner wählen ein Bild aus, das der Bedeutung des Wortes am besten entspricht. Um die Wichtigkeit des Wortes zu zeigen kann man sich auch auf die Zahl der Suchergebnisse berufen.
- Wenn man auf einen landeskundlichen Gegenstand im Lehrwerk stößt, kann man diesen noch online recherchieren. Z.B. Was eine Person, die im Artikel auftritt, jetzt macht, oder aktuelle Details über einen Ort / Festival / Event suchen.
- Wenn ein Bild als Lehrmittel verlangt wird, kann man die Lernenden selbst ein passendes Foto in ihren Smartphones suchen lassen (z.B. zum Thema Aussehen und Mode können die Lernenden selbst ein Bild vorbereiten).
- Eine Zeitlinie mit dem Geburtsjahr des ältesten Lerner an einem Ende und mit dem gegenwärtigen Jahr am anderen Ende an die Wand hängen. Jeder Schüler sucht mithilfe vom Internet ein Ereignis, das sich in einem spezifischen Jahr der Zeitlinie passiert ist. Das Ziel ist es, zusammen ein illustriertes Plakat zu erschaffen. (Ein anderer Vorteil dieser Übung ist es, dass so ein Plakat eine gute visuelle Auswirkung auf die Lerner hat. Die Jugendlichen der Gegenwart sind an dynamische Bilder aus dem Internet gewöhnt; digitale Texte sind auch meistens reich illustriert, weshalb sie viel mehr stimulierender wirken. Farben, Design, verschiedene Fonts und Hintergründe frischen die Sprache auf und beleben sie).

Die Ergänzung des Lehrwerks mit Vielfalt von Materialien und Medien ermöglicht den Lernenden von verschiedenen Quellen der Motivation zu profitieren. Trotzdem dient aber das Lehrwerk immer noch als das Rückgrat der meisten Sprachkurse. Die Lehrbücher

können als beides – Motivations- aber auch Demotivationsquellen funktionieren. Umblättern im Lehrbuch oder Beenden einer Lektion gibt den Lernenden ein Gefühl des Fortschrittes. Auch sorgfältiges Sortieren und allmähliche Vermittlung der Sprachstrukturen helfen dabei, die Lernenden zu überzeugen, dass die Ziele erreichbar sind, und dass sie den Stoff beherrschen. Auch angeschlossene Quellen (iTools, Arbeitsblätter, Spiele, Tests,...) ermöglichen eine Variierung des Lernprozesses.

Auf der anderen Seite sind Themen in einem Lehrwerk nicht ewig aktuell, und auch die unnatürliche Sprache (wie in einem Drehbuch geschriebene Dialoge) entsprechen der Welt der Jugendlichen nicht. Die Form des Lehrwerks, die sich quer durch das ganze Buch zieht, und keine authentischen Materialien und Quellen bietet, verringert die Erwartungen und das Interesse der Lernenden. Schließlich bringt das Nicht-Beenden des Lehrwerks ein Gefühl des Misserfolges und der Frustration. Deshalb ist es sehr wichtig, ein gutes Lehrwerk für den Unterricht auszuwählen, und hauptsächlich das Buch nicht als etwas, das notwendigerweise durchgegangen werden muss, zu verwenden. Ein Lehrwerk sollte nur in dem Maße verwendet werden, als ob es sich um einen „Teich“ von potentiellen Quellen handelt – das kann den Unterricht weniger vorhersehbar machen und die Aufmerksamkeit der Lernenden aufrecht halten (vgl. Thorner 2017: 66f.).

2.9 Zusammenfassung des Beitrags der Methoden

In dem letzten Kapitel, die sich zur Problematik der Methoden „in weitem Sinne“ bezieht, werden die Gründe zusammengefasst, warum es nötig ist, nicht nur die gegenwärtigen Methoden und Prinzipien zu beachten, sondern auch die historischen, „überholten“. Sie bilden eine Lehrkultur und Lehrtraditionen – ein Denkmuster der Lehrkraft, das von einer Generation auf die nächste überliefert wird, und das ein allgemein akzeptiertes Muster bildet, wie der Unterricht aussehen sollte. Sie können die Arbeit der Lehrenden erleichtern – wenn sie vor einer Klasse stehen, können sie sich auf das beziehen, was sie als Kinder selbst erlebt haben (vgl. Schart 2012:87). So eine Handlung kann aber auch negative Faktoren aufzeigen. Bei weitem nicht alle Muster, die früher normalerweise benutzt wurden, sind für den heutigen Lehr- und Lernprozess geeignet und noch akzeptabel. Schart (2012:88) führt einige Beispiele an: Fixierung auf die Schriftlichform, Auswendiglernen, mechanisches Lernen oder grammatikzentrierter, lehrerdominierter, prüfungsorientierter Unterricht. Als Ursache kann nicht nur eine schlechte Lehrkultur angesehen werden, sondern auch das

Bildungssystem des Landes, in dem oft die Aufnahmeprüfungen für die Mittelschulen und Universitäten eine große Rolle spielen. Es ist also wichtig für die Lehrer, diese Zusammenhänge aufzudecken. Auch Janíková (2010:24) bestätigt diese Hypothese mit folgenden Worten:

„Als Sprachlehr- und Sprachlernforscher ist der Unterrichtende ständig gefordert, traditionelle wie auch neuere Ansätze auf ihre Effektivität hin kritisch zu hinterfragen, sie gegebenenfalls seinen pädagogischen und fremdsprachendidaktischen Zielsetzungen anzupassen bzw. weiterzuentwickeln.“

3 Methoden in engem Sinne

Als Methode in engem Sinne wird im Fremdsprachenunterricht jenes Verfahren verstanden, wie man im Unterricht ein bestimmtes Ziel erreichen kann – es geht um ein System von miteinander verknüpften Schritten. Obwohl ein umfangreiches System der Methoden existiert, gibt es Methoden, die viel häufiger im Unterricht verwendet werden als andere. Deshalb werden sie oft als „klassische“ oder „traditionelle“ Methoden bezeichnet. Durch eine langfristige, konstante Wiederholung kann sich aber eine Methode in eine stereotypische Tätigkeit verändern, die die Initiative abtötet und dies führt zur Stagnation. Auf der anderen Seite kann eine Methode auch ein Mittel zu Innovationen, Entdecken und Kreativität darstellen. Jede Methode schafft auch eine andere Kommunikationsverbindung zwischen dem Lehrer und dem Lerner.

Methoden in engem Sinne können nach verschiedenen Kriterien verteilt werden. Zum Zwecke dieser Arbeit wird eine Klassifikation nach dem didaktischen Aspekt benutzt (vgl. Maňák 1997:5): es gibt verbale Mitteilungsmethoden (eine Vorlesung oder Lehrwerkarbeit), Demonstrationsmethoden (Präsentation und Beobachtung von Bildern, Gegenständen und Tätigkeiten), praktische Methoden (Einübung von Arbeitsfertigkeiten und Versuche) und aktivierende Methoden (Diskussionen, Inszenierung, didaktische Spiele).

Bei jeder beliebigen Methode, die wir als Lehrkraft im Unterricht benutzen wollen, ist es nötig zu berücksichtigen, dass die Klasse nicht lange einseitig aktiviert wird. Als maximales Limit der Aufmerksamkeit der Lernenden werden 20-50 Minuten gehalten, abhängig vom Alter der Lernenden (vgl. URL4). Um die Konzentration zu unterstützen lohnt es sich aber,

innerhalb dieser Zeitspanne mehrere Aktivitäten zu wechseln. Daraus ergibt sich, dass eine Aktivität idealerweise 5-15 Minuten dauern sollte.

Der gelernte Stoff wird auch nach der Beteiligung der eingeschalteten Sinne und nach dem Anteil der Eigenaktivität im unterschiedlichen Maße behaltet. Zahlreiche Untersuchungen auf dem Gebiet der Neurowissenschaft, die meistens aus dem Model der Konzentration „Cone of Experience“ von Edgar Dale herauskommen, zeigen, dass man sich merkt:

10% von dem, was man liest
20% von dem, was man hört
30% von dem, was man sieht
50% von dem, was man hört und sieht
70% von dem, was man selbst sagt
90% von dem, was man selbst macht

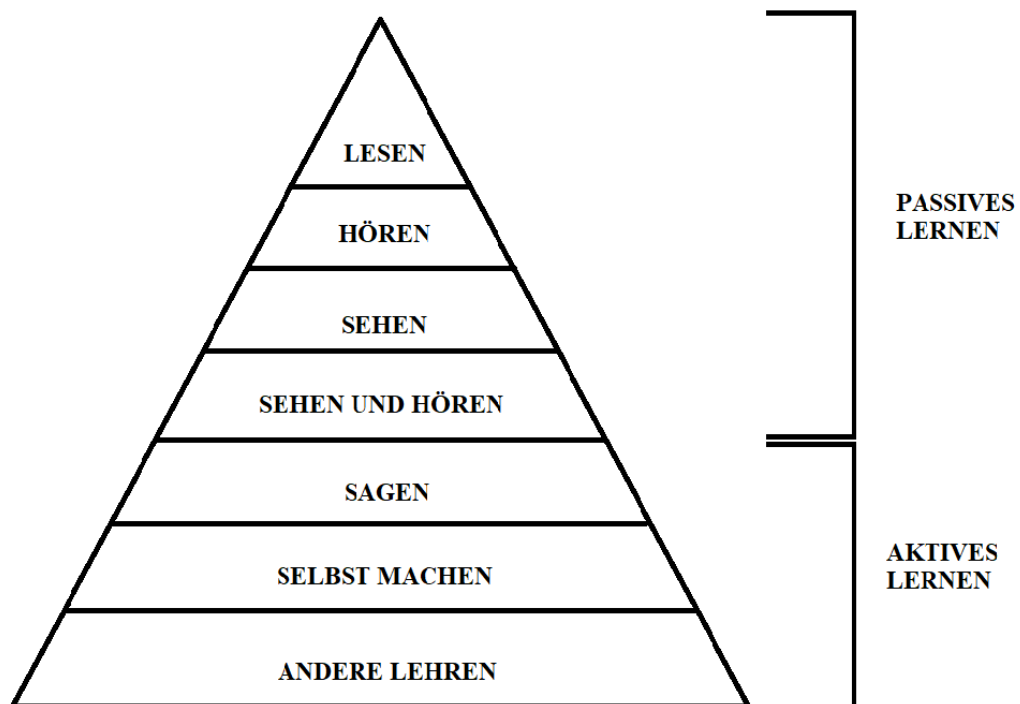
(vgl. Janíková 2011:29)

oder

10% von dem, was man liest
20% von dem, was man hört
30% von dem, was man sieht
50% von dem, was man hört und sieht
70% von dem, was man sieht, hört und reproduziert
90% von dem, was man ausübt oder präsentiert

(vgl. Ballweg 2013:58).

Obwohl sich einige Interpretationen der „Lernpyramide“ unterscheiden, kann aber einfach zusammengefasst werden, dass man am besten lernt und sich einen Stoff merkt, wenn man verschiedene Kanäle des Wahrnehmens benutzt. Eine aktive Teilnahme am Lernprozess (d.h. wenn wir selbst aktiv handeln) bringt die besten und dauerhaftesten Ergebnisse der Lernbestrebung. Und wie schon oben in dieser Arbeit erwähnt wurde, ist eine der effizientesten Methoden des Lernens die sog. Peer-Teaching – d.h. wenn die Lernenden in den Lehrprozess einbezogen werden. Beim Lehren, beim Mithelfen oder bei der Kontrolle eines Mitschülers bewegt sich man auf dem aktivsten Niveau der Wahrnehmung, der Aufmerksamkeit und der Tätigkeit des Gehirns.



*Bild 1: Passives und Aktives Lernen im Rahmen der Lernpyramide
– freie Interpretation (vgl. URL3)*

Im Zusammenhang mit der Problematik der Methodenauswahl sollte auch das Funktionieren des menschlichen Gehirnes, das aus zwei unterschiedlichen Hemisphären zusammengesetzt ist, berücksichtigt werden. Die Gehirntätigkeit wird lateralisiert, d.h. einzelne Funktionen des Gehirns sind asymmetrisch verteilt (vgl. Juklová 2012:13): Die linke Hemisphäre verarbeitet die Informationen analytisch, in zeitlicher Reihengolge nacheinander, und sie verarbeitet Einzelheiten und Fakten. Sie funktioniert symbolisch und verbal, erkennt Buchstaben, Zahlen und Wörter. Sie identifiziert und verbindet Segmente, bildet Begriffe, Regeln, logische Beziehungen und Kategorien. Dank der linken Hemisphäre versteht man die morphologischen und syntaktischen Regeln oder entziffert die lexikalische Bedeutung von Wörtern. Im Gegensatz dazu verarbeitet die rechte Hemisphäre Informationen intuitiv und nonverbal, sie stützt sich auf die Fantasie, denn sie verarbeitet ganze Formen und Bilder. Sie verbindet die Sprachwahrnehmung und Sprachproduktion durch Sinnen (Farben, Geräusche, Musik, ...) und durch die emotionelle Visualisierung und Vorstellungskraft.

Im „klassischen/traditionellen“ Fremdsprachenunterricht werden häufiger Übungen appliziert, die an die linke Seite des Gehirns angeknüpft werden. Die Funktionen der rechten Seite werden nicht in ausreichendem Maß verwendet, damit das Gehirn gleichmäßig ausgelastet ist. Bei solcher einer komplexen Tätigkeit des Gehirns wäre das Lernen effektiver, und die Individualität des Schülers würde viel mehr berücksichtigt werden (vgl. Janíková 2011:54ff.)

Aus der Aufzählung der Vorteile eines aktiven Unterrichts ergibt sich, dass der Einsatz von aktivierenden Methoden für die moderne kommunikative Fremdsprachendidaktik unabkömmlich ist. Auf der anderen Seite ist es aber nötig zuzugeben und in Betracht zu ziehen, dass solche modernen Methoden im Rahmen der Stundenvorbereitung, der praktischen Sprachkenntnisse aber auch der physischen und psychischen Kondition der Lehrkraft sehr anspruchsvoll sind. Sie sind abhängig von der allgemeinen pädagogischen Begabung und dem Temperament des Lehrers (vgl. Choděra 2013:103). Zusätzlich bringt ein Unterricht im Einklang mit den modernen Tendenzen eine Vielzahl von Paradoxien:

„Die Lehrenden müssen einerseits sehr große Klassen unterrichten, sollen aber andererseits auf jeden einzelnen Lernenden Rücksicht nehmen. Man erwartet von ihnen, dass sie den Lernenden Schritt für Schritt die grammatischen Strukturen den Deutschen erklären. Aber das soll zugleich mithilfe möglichst interessanter, motivierender und realitätsnäher Texte und Themen passieren. Lehrende sollen ein bestimmtes Lehrprogramm erfüllen, aber auch auf die Wünsche und Bedürfnisse der Lernenden eingehen. Sie sind für einen geordneten Ablauf im Klassenzimmer verantwortlich und sollen doch gleichzeitig auch Freiräume schaffen, in denen die Kursteilnehmer selbstbestimmt lernen können“ (s. Schart 2018:39).

An die Lehrer und ihre Unterrichtsgestaltung werden hohe Anforderungen gestellt, sei es vom Staat, dem Lehrplan, der Schulleitung, den Schülern und ihren Eltern oder den modernen wissenschaftlichen Erkenntnissen. Lehrer müssen zu diesen Erwartungen eine Stellung einnehmen, obwohl die Umstände diesen Anforderungen nicht sehr gewogen sind: Schulen und Lehrer selbst sind unterfinanziert, Unterrichtsmaterialien sind veraltet, und das Bildungssystem ist in vielerlei Hinsicht starr. Dies sind auch die Gründe, warum einige Verfahren trotz ihrer klaren Vorteile nicht ausreichend verwendet werden.

3.1 Didaktische Spiele

Eine Gruppe der aktivierenden Methoden bilden didaktische Spiele. Nach dem pädagogischen Duden-Wörterbuch (1989:102ff.) bedeuten diese zwei Termini:

Das Spiel = *„Tätigkeit, die ohne bewussten Zweck zum Vergnügen, zur Entspannung, aus Freude an ihr selbst und an ihrem Resultat ausgeübt wird“*

Didaktisch = *„die Vermittlung von Lehrstoff betreffend, für unterrichtszwecke geeignet“*

Im deutschsprachigen Raum werden didaktische Spiele auch „Lernspiele“ genannt. Als Lernspiele werden nach Duden (1989:261f.) solche Spiele bezeichnet, die *„im Unterschied zum scheinbar zweckfreien, spontanen und natürlichen Spiel in didaktischer Absicht konzipiert wurden und einem bestimmten Zweck dienen sollen“*.

Es geht also um eine Kategorie spielerischer Tätigkeiten, bei denen die didaktischen Unterrichtsziele erfüllen werden. Sie vermitteln dem Spieler Wissen zu bestimmten Themen oder sie entwickeln seine früher erworbene Fertigkeiten.

Drumm (2007:226) behauptet, dass der Einsatz von Lernspielen Folgendes ermöglicht:

- *intensives Lernen durch Ausnutzen verschiedener Zugangskanäle,*
- *hohe Schüleraktivität, da jeder Schüler aktiv beteiligt ist,*
- *selbständiges Lernen, da die Verantwortung für die Durchführung des Spiels und für die Kontrolle der Ergebnisse bei den Schülern liegt,*
- *Binnendifferenzierung, da jeder Schüler / jede Schülergruppe in ihrem eigenen Tempo arbeitet,*
- *verstärkte Motivation und Spaß am Lernen, der durch Erfolgserlebnisse und den Wettbewerbscharakter mancher Spiele erzeugt wird*

3.1.1 Einsatz von didaktischen Spielen in den Unterricht

Spielen ist eine vielfältige und abwechslungsreiche Tätigkeit, deshalb ist es nicht einfach, Spiele in ein System zu klassifizieren. Kotrba (2007:97) unterscheidet die „interaktiven“ und „nicht-interaktiven“ Spiele. In den nicht-interaktiven Spielen (individuellen Spielen) spielt jeder Spieler für sich selbst, das Ergebnis hängt nicht von der Zusammenarbeit oder der gegenseitigen Beeinflussung einzelner Spieler ab. In den interaktiven Spielen (auch

„Kontaktspielen“) wirken die Spieler aufeinander (bewusst oder unbewusst, absichtlich oder unabsichtlich). Sie kommunizieren, sprechen miteinander und beeinflussen die Handlungen von den anderen.

Auf jeden Fall gehören zu populären Lernspielen, die im Fremdsprachenunterricht häufig benutzt werden, sowohl individuelle Spiele – Kreuzworträtsel, Suchrätsel, Chiffren,... als auch Kontaktspiele – Brettspiele (z.B. das Leiterspiel), Kartenspiele, Spiele mit Wettbewerbscharakter, Mannschaftsspiele, Pantomime, Dominos, Galgenmann, Bingo, Hugo sagt usw.

Kaufmann (2008:44f.) erwähnt weitere Kriterien, nach denen didaktische Spiele klassifiziert werden können:

- Spieltypen (alle Typen der individuellen Spiele und Kontaktspiele, siehe oben)
- Fertigkeiten, die mit dem Spiel trainiert werden
- Unterrichtsphasen, in denen die Spiele einsetzen werden

Kaufmann behauptet jedoch, dass *„die Klassifizierung nach Spieltypen am sinnvollsten erscheint, da die meisten Spieltypen mehrere Fertigkeiten trainieren und auch je nach Fokus in verschiedenen Unterrichtsphasen zum Einsatz kommen können“*.

Bevor man sich entscheidet, ein Spiel in die Stunde einzugliedern, sollte man berücksichtigen, ob das konkrete Spiel für die Lernenden relevant ist, und wie es hinsichtlich der Gruppe bearbeitet werden soll. Zu diesem Zweck sollten folgende ausgewählte Faktoren diagnostiziert und eingehalten werden (vgl. Funk und Kol. 2014:44):

- Alter und Niveau der Lernende beachten
- Ein Spiel wählen, das nicht zu einfach, aber auch nicht zu schwierig für die Gruppe ist
- Praktische Aspekte wie die Größe des Klassenzimmers, verfügbare Technik usw. berücksichtigen
- Wann das Spiel eingesetzt werden soll (einige sind eher als Aufwärm- oder Aktivierungsaktivitäten geeignet, andere dienen besser zur Wiederholung)
- Ob das Spiel kommunikativ relevant ist
- Ob es hinsichtlich der Lernziele transparent ist

- Ob während des Spiels bereits durchgenommene Strukturen wiederholt und geübt werden können

Eine ganze Reihe von didaktischen Spielen nutzt die Gruppenarbeitsform. Aus der Perspektive des Lehrers geht es bei einer Gruppenarbeit nicht um eine Ruhezeit – im Gegenteil, jede Gruppenarbeit fordert ständige Aufmerksamkeit des Lehrers. Die ideale Anzahl der Teilnehmer in einer Gruppe ist abhängig von der Möglichkeit der unmittelbaren Kommunikation aller Mitglieder, d.h. eine Zahl von 3-5 Schüler in einer Gruppe wird empfohlen (vgl. Filová in Maňák 1997:65).

Es stellt sich die Frage, nach welchen Kriterien man Gruppen bilden sollte. Es ist von der didaktischen Absicht des Lehrers abhängig. Der Pädagoge kann die Lerner entweder in heterogene oder homogene Gruppen einteilen.

Zum Zwecke kurzer didaktischer Spiele wird oft die heterogene (ungleichartige, zufällige) Einteilung benutzt. Man kann Gruppen einfach laut Sitzordnung der Lernende im Klassenraum bilden, die Lerner freiwillig Gruppen bilden lassen, oder eine der Methoden der willkürlichen Einteilung anwenden – die Lerner abzählen, mithilfe von farbigen Zetteln in Gruppen einteilen usw. Heterogene Gruppen können auch gezielt (systematisch) geschaffen werden – meistens je nach den Leistungen und Kenntnissen der Lernende. Solche Gruppen sollen ausgeglichen sein und sie sollen aus 1 überdurchschnittlichen Lerner, 1-2 durchschnittlichen und 1-2 unterdurchschnittlichen Lernenden bestehen (vgl. Kotrba 2007:63ff.).

Bei Übungstypen und Methoden von zeitintensivem Charakter kann entweder die oben angeführte „gezielte heterogene“ Einteilung genutzt werden, oder man kann auch die Gruppen homogen (gleichartig) bilden, meist wieder je nach den Leistungen der Lernenden. Das ermöglicht es, einen individualisierten Unterricht zu führen – jede Gruppe kann jene Übungen ausarbeiten, die für sie optimal anspruchsvoll sind. Eine andere Möglichkeit, wie man den Lernprozess individualisieren kann, ist die Differenzierung der Rollen innerhalb der Gruppen. Ein Mitglied kann etwas aufschreiben, ein anderer kann mit dem Wörterbuch arbeiten / Korrektur machen / Zeit messen / Bilder malen usw. (vgl. Thorner 2017:75).

3.1.2 Ausgewählte Vorteile von didaktischen Spielen

Didaktische Spiele bringen neben dem didaktischen Effekt auch viele Erziehungsimpulse. Der Schüler muss die Regeln des Spieles respektieren, was seine Selbstkontrolle entwickelt. Spiele unterstützen die gute Arbeitsatmosphäre im Klassenzimmer, sie bilden ein Gefühl der Zusammengehörigkeit der Lernende. Aktivitäten mit spielerischem Charakter erzeugen nicht nur ein starkes Gefühl des „Miteinanders“; gleichzeitig entsteht Raum, eine Fremdsprache zu trainieren.

Thornburry (2005:28) behauptet, dass eines der größten Hindernisse der aktiven Kommunikation in der Fremdsprache die unangemessene Tendenz der Selbstkontrolle beim Sprechen ist. Die Lernenden schämen sich, Fehler zu machen, sie glauben, dass sie einen zu kleinen Wortschatz haben oder dass sie immer dieselben Phrasen benutzen. Das alles kann beim Spielen beseitigt werden, weil man sich hauptsächlich auf den Inhalt und den Verlauf der Tätigkeit konzentriert und alle Mittel nutzt, um das Ziel der Aktivität erfolgreich zu erfüllen.

Einer der größten Vorteile der didaktischen Spiele ist ihre Ausrichtung auf das emotionelle Gebiet der Psyche von Lernenden, wobei die innere Motivation unterstützt wird, die sehr wichtig für eine dauerhafte Lust am Fremdsprachenlernen ist. Auch Janíková (2011:79) hebt die Rolle der Emotionen im Unterricht hervor. Sie behauptet, dass die Schüler mit Texten und Übungen arbeiten, die ihren Bedürfnissen nicht entsprechen. Sie sind mit Themen konfrontiert, die von der Realität, in der sie sich bewegen, weit entfernt sind. Daraufhin sinkt ihr Interesse, sie haben nur eine geringe innere Motivation und kaum Lust zu kooperieren. Die Übungen werden passiv erfüllt, ohne Emotionen. Janíková glaubt, dass der emotionelle Teil des Lernprozesses verstärkt werden soll, weil ein erfolgreicher Fremdsprachenunterricht auf die positive Motivation und Kreativität gestützt werden muss.

Houška (1995:63) vertritt desweiteren die Meinung, dass alles, was mit einem emotionellen Erlebnis verbunden ist, länger in unserem Gedächtnis bleibt. Derselbe Autor weist auch darauf hin, dass mit der Verwendung von didaktischen Spielen das Lernen eigentlich „im zweiten Plan“ (unabsichtlich) abläuft. Das Spielen und Ausüben von gut vorbereiteten und durchdachten Aktivitäten bringt die Bewältigung des Stoffes scheinbar beiläufig, aber attraktiv und energetisch anspruchslos zugleich.

Spielen gehört zum Leben, es ist ein menschliches Bedürfnis. Zum Spielen braucht man keine sekundäre Motivation und trotzdem übt man ein Spiel aus allen Kräften und unter Ausnutzung sämtlicher Fähigkeiten aus. Ein Klischee ist die Behauptung, dass wenn die Lernenden im Unterricht lachen und Spaß haben, sie nicht lernen. Das entspricht nicht der Wahrheit; Forschungen zeigen im Gegenteil, dass eine der besten Lernumgebungen jene ist, die Spaß macht (vgl. Thorner 2017:48).

Wenn man Spiele in den Unterricht einsetzt, will man dabei nicht nur linguistische, sondern auch didaktische und pädagogisch-psychologische Ziele erreichen. Hier ist eine zusammenfassende Liste der ausgewählten Gründe, warum es zu erwägen ist, didaktische Spiele in den Fremdsprachenunterricht einzugliedern:

a) Linguistische Vorteile

- Didaktische Spiele bieten die Möglichkeit, unterschiedliche Sprachmittel und Sprachfertigkeiten zu üben
- Sie bilden sinnvolle Umwelt und Kontext für die Verwendung der Sprache
- Mithilfe der Sprachlernspiele lernt man alltägliche Kommunikation und trainiert außersprachliche Elemente

b) Didaktische Vorteile

- Lernspiele helfen den Lernenden Anstrengungen zu unternehmen und zu halten
- Sie ermutigen die Lerner zur Interaktion und Kommunikation
- Sie beschränken Monotonie der Stunde
- Sie aktivieren die ganze Klasse (alle Schüler nehmen teil), einige Spiele bringen Bewegung in die Klasse

c) Pädagogisch-psychologie Vorteile

- Didaktische Spiele sind motivierend und herausfordernd
- Sie sind eine willkommene Pause aus der gewöhnlichen Routine im Fremdsprachenunterricht
- Sie bauen Hemmungen ab und verbessern Beziehungen in der Klasse
- Unbewusstes Lernen wird durch Lernspiele unterstützt

3.1.3 Mögliche Hindernisse beim Einsatz von didaktischen Spielen

Didaktisches Spiel ist eine Methode, die, was Vorbereitung betrifft, anspruchsvoll sein kann. Falls das festgesetzte Verfahren nicht eingehalten wird, führt die Tätigkeit der Lernenden nicht zu den erwarteten Zielen. Um diesem auszuweichen, braucht man eine im Detail ausarbeitete methodische Vorbereitung des Spieles, und während der Ausübung des Spieles müssen feste Regeln befolgt werden.

Regeln sind ein wichtiges Mittel, um die Tätigkeit aller Beteiligten des Lernprozesses so zu organisieren, dass die gesetzten Ziele möglichst konfliktfrei, effektiv und in der vorgegebenen Zeit erreicht werden können (vgl. Schart 2012:97). Regeln beim Spielen bestimmen nicht nur das Verfahren des konkreten didaktischen Spieles, sondern sie betreffen auch Aspekte wie den Umgang miteinander, das Verhalten während der Gruppenarbeit, die Verwendung von Mutter- bzw. Fremdsprache, den Zeitplan oder die Bewertung der Ergebnisse.

Beim Spielen sind Regeln außerordentlich wichtig, um eine Ausgewogenheit zwischen dem Vergnügen und der Effektivität des Lernprozesses beizubehalten. Schart (2012:102) behauptet:

„Aus der Schulforschung wissen wir, dass die Lernfreude und die Motivation der Lernenden steigen, wenn die Atmosphäre als entspannt wahrgenommen wird und auch das gemeinsame Lachen zum Lernen gehört. Aber das bedeutet nicht, dass Unterricht immer nur Spaß machen muss. Seine Effektivität bemisst sich nicht an der Zeit, die mit Lachen verbracht wird. Lernen darf vielmehr auch Mühe kosten. Und Ernsthaftigkeit ist zuweilen sinnvoller als Humor. Forschungen weisen ebenso daraufhin, dass eine entspannte, von allen Beteiligten als angenehm empfundene Unterrichtsatmosphäre gerade dann wahrscheinlich wird, wenn extreme vermeiden werden.“

Weiter bemerkt Schart, dass auch hier die Lehrkraft wieder einer paradoxen Situation gegenüber steht: Lehrende sollten die Balance zwischen einer humorfreien oder angespannten Atmosphäre einerseits und einer ausgelassenen und humorvollen Atmosphäre andererseits finden. Entscheidend dafür ist, dass jedes Verhalten und jede Tätigkeit von den Lernenden als authentisch wahrgenommen werden.

Kotrba (2007:50ff.) weist noch auf andere Barrieren hin, auf die man beim Einsatz von didaktischen Spielen stoßen kann:

- Hindernisse auf der Seite der Lehrer – Angst vom Benutzen der neuen Methoden, Mangel an Erfahrungen mit der Vorbereitung der Spiele oder Unkenntnis der Quellen, aus denen man schöpfen kann
- Hindernisse bei den Lernenden – manche Studenten sind an die modernen Methoden des Unterrichtes nicht gewöhnt, sie haben keine Lust an ihnen teilzunehmen
- Hindernisse auf der Seite der Schule – die Leitung der Schule bemerkt oder unterstützt die Bestrebung der Lehrer nicht
- Finanzielle und Materielle Hindernisse – Realisation von einigen Spielen kann den Einkauf von verschiedenem Hilfsmittel beanspruchen – Spielkomponenten, Papier und Druckfarben, Projektor, Computer, Interaktive Tafel
- Zeithindernisse – Mangel an die Zeit während der Stunde, zeitlich anspruchsvolle Stundevorbereitung

Es lohnt sich aber Wege zu finden, auch diese Barrieren zu überwinden. Der Spaßfaktor und ein Gefühl der Zufriedenheit, das man nach einer gelungenen Tätigkeit hat, wirkt sehr motivierend. Also nicht nur die Lernenden, sondern auch die Lehrer brauchen Stimulantia, etwas, was sie antreibt, fortzufahren und sich in ihrem Beruf zu verbessern.

4 Der Praktische Teil

Im praktischen Teil der Arbeit befasst sich die Autorin weiter mit der Problematik der Lernspiele. Zuerst wurde ein Fragebogen erstellt, dessen Ziel es war, herauszufinden, inwieweit didaktische Spiele im Deutschsprachunterricht eingesetzt werden, und mithilfe der erhaltenen Daten Wege zu finden, wie man die Hindernisse und Probleme (s. Kapitel 3.1.3) beim Einsatz von didaktischen Spielen abbauen kann. Als Ergebnis der Umfrage wurden drei Lernspiele kreiert, die sich nach den Bedingungen richten, die sich aufgrund der Auswertung des Fragebogens ergeben haben.

Das gemeinsame Motiv der unten dargestellten didaktischen Spiele ist, dass es sich um sog. Brettspiele handelt, d.h. es geht um Gesellschaftsspiele (für zwei und mehr Spieler), die auf Spielbrettern gespielt werden. Ein Brettspiel bringt dieselben Vorteile wie alle anderen

Lernspiele in den Unterricht (siehe Kapitel 3.1.2) – vor allem stachelt es die Aktivität der Lernende an, und es unterstützt die Freude am Lernen. Wie jedes Lernspiel muss auch ein didaktisches Brettspiel ein konkretes Lernziel haben, und gleichzeitig muss es für die Schüler attraktiv sein. Der Stoff und die Fertigkeiten, die man mit dem Brettspiel entwickeln will, sollen an die bestehenden Kenntnisse und Fertigkeiten der Lerner anschließen. Auch nach diesen Aspekten wurde in dem Fragebogen gefragt, und im Prozess des Kreierens der Brettspiele wurden die Forderungen und Anmerkungen der Befragten berücksichtigt.

4.1 Der Fragebogen

Um den Umfang des Einsatzes von Lernspielen an ausgewählten tschechischen Grundschulen festzustellen und die günstigsten Bedingungen zu finden, unter denen ein Sprachlernspiel unproblematisch im Unterricht eingesetzt werden kann, wurde ein Fragebogen erstellt, der an die tschechischen Deutschlehrer verteilt wurde (siehe Anhang 1).

Er besteht aus 8 Fragen (Ja/nein-Fragen, Einfach- und Mehrfachauswahl-Fragen, skalierte Fragen, offene Fragen), von denen einige auch Unterfragen enthalten. Die erhaltenen Antworten und die ausgewerteten Daten wurden in Form von Diagrammen verarbeitet.

Die ursprüngliche Absicht war es, den gedruckten Fragebogen an die Teilnehmer von Seminaren der Didaktik DaF zu verteilen, und so eine Menge reichhaltiger Rückmeldungen zu bekommen. Leider hat die Umfrage im Frühling 2020 stattgefunden, als die gesamtgesellschaftliche Situation mit der Coronavirus-Pandemie kompliziert wurde. Menschen durften sich nicht versammeln und deswegen haben auch keine Veranstaltungen wie Seminare und Workshops stattgefunden. Auf diesem Grund wurde auf digitale Form zurückgegriffen – der Fragebogen wurde online an die Deutschlehrer im Bekanntenkreis der Autorin geschickt. Das hat ein paar Nachteile mit sich gebracht:

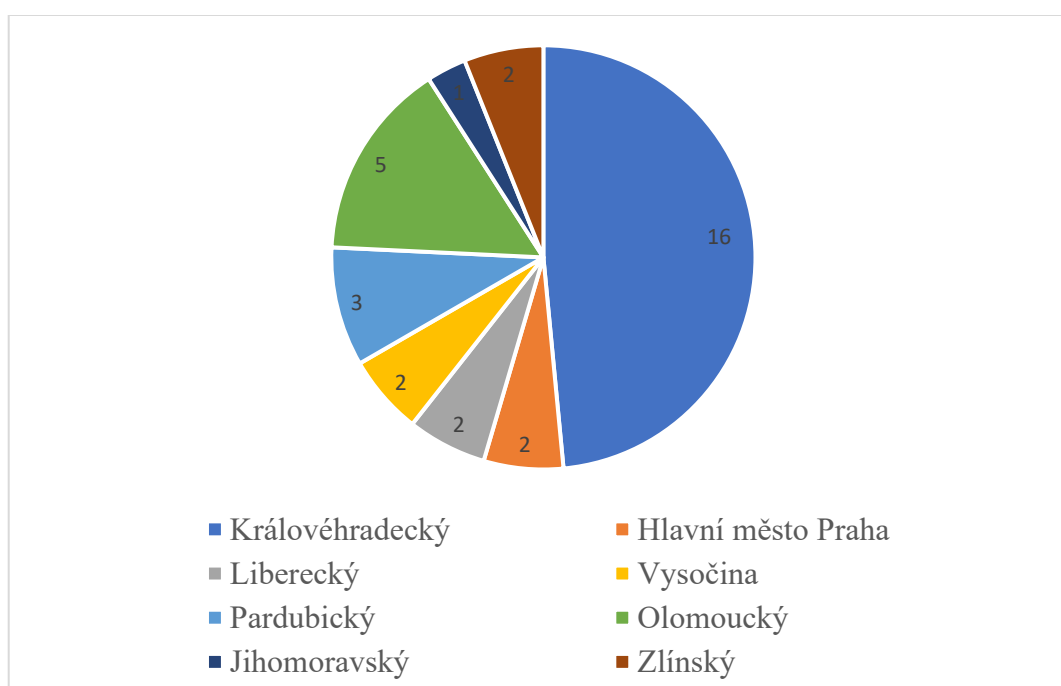
- Die Anzahl und die Vielfalt der Befragten haben sich verringert
- Nicht alle via Internet angesprochenen Lehrer haben den Fragebogen ausgefüllt (ein auf Papier gedruckter Fragebogen wäre von den Befragten wahrscheinlich eher akzeptiert worden)
- Die Respondenten hatten weniger Lust, die offenen Fragen zu beantworten, als sie vermutlich gehabt hätten, wenn sie die Antworten einfach und schnell mit einem Kugelschreiber hätten eintragen können

Am Ende haben 33 Befragte den Fragebogen ausgefüllt. Auch wenn es sich um eine kleinere Stichprobe der Befragten handelt, hat diese kleine Umfrage ziemlich gut dazu geholfen, eindeutige Antworten auf die Forscherfragen zu bekommen und die Tendenzen, nach denen geforscht wurde, zu erkennen.

4.1.1 Frage 1

Ve kterém kraji profesně působíte? (např. Královéhradecký, Středočeský,...) /

In welcher Region sind Sie beruflich tätig? (z.B. Královéhradecký, Středočeský,...)



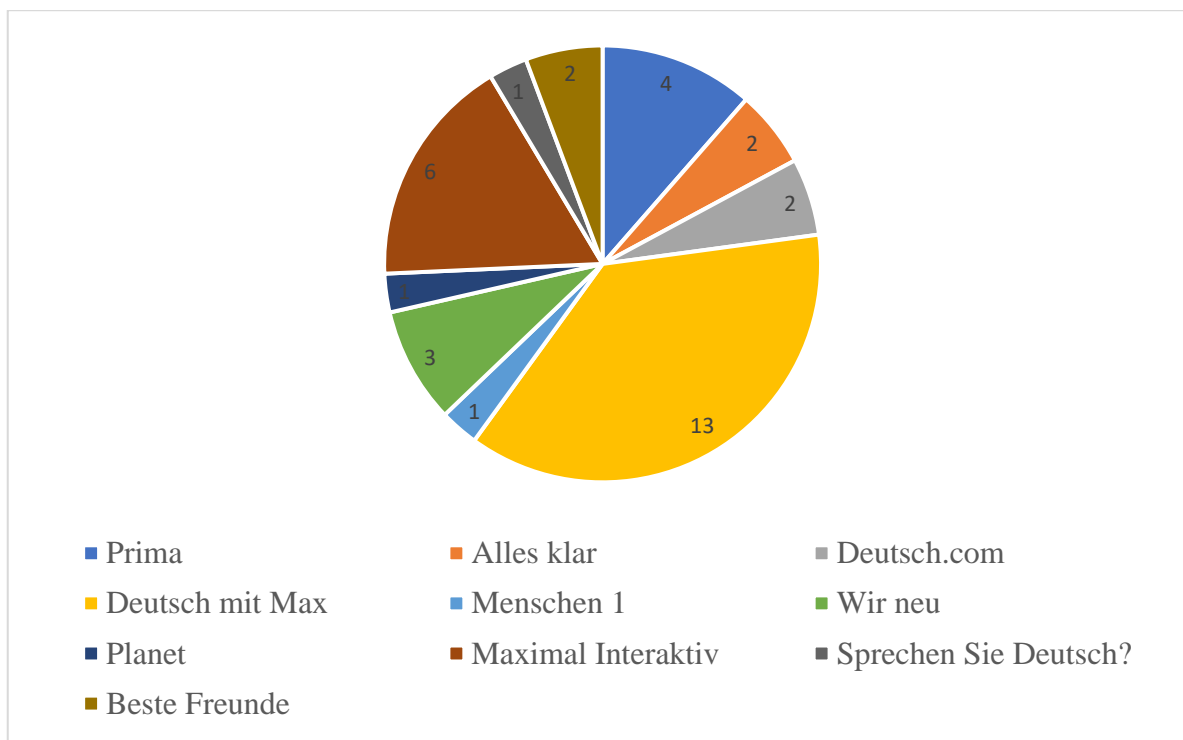
Graph 1: Frage Nr. 1

Trotz der begrenzten Möglichkeiten der Forschung ist es gelungen, Antworten der Befragten nicht nur aus Hradec Králové, sondern auch aus anderen Regionen der Tschechischen Republik zu erhalten. Sieben Fragebögen wurden bei einem Seminar in Olomouc ausgefüllt – bei der letzten Bildungsveranstaltung, bevor notwendige Maßnahmen (u.a. Versammlungsverbot) wegen der Coronavirus-Krankheit getroffen wurden. Weitere Daten wurden durch Kontaktaufnahme mit konkreten Lehrern über das Internet erhalten.

4.1.2 Frage 2

S jakou učebnicí ve výuce německého jazyka pracujete? /

Mit welchem Lehrbuch arbeiten Sie im Deutschunterricht?



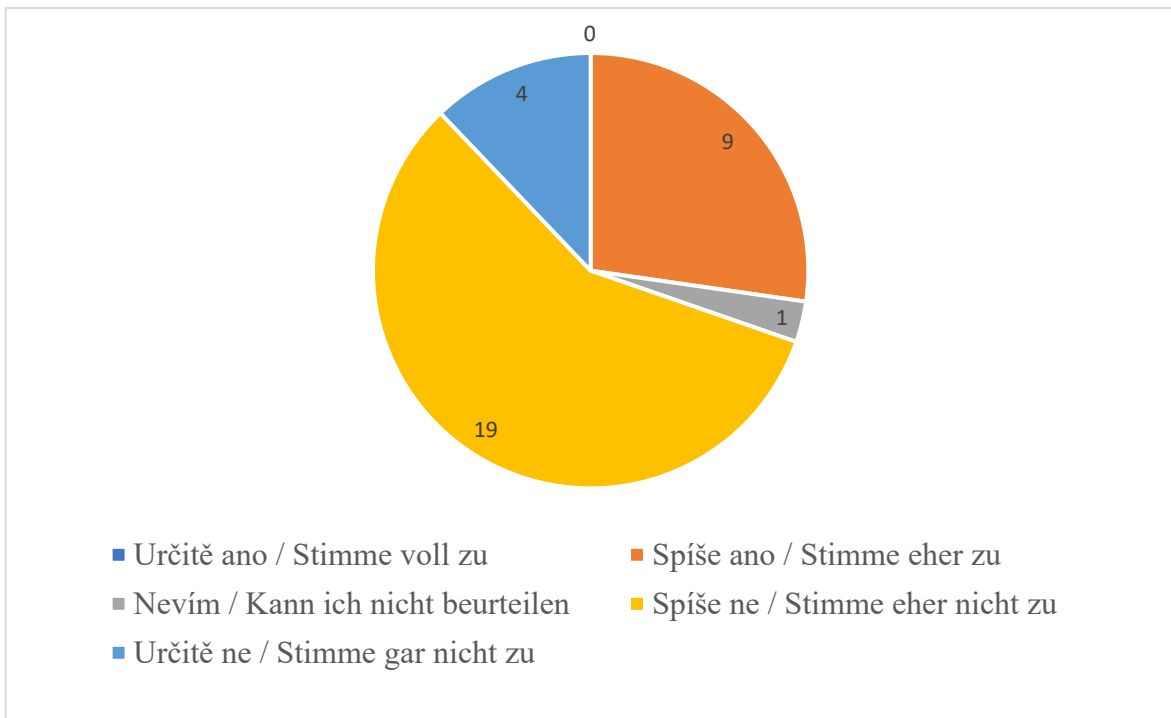
Graph 2: Frage Nr. 2

Es wurde festgestellt, welche Deutschlehrbücher von den Befragten am häufigsten verwendet werden: eine große Anzahl der Grundschulen arbeitet mit Lehrbüchern der tschechischen Verlage Fraus (Deutsch mit Max, Prima) und Klett (Maximal Interaktiv, Wir neu). Diese wurden später genauer untersucht und analysiert, damit die Form und die Ziele der kreierten Brettspiele an den Inhalt (v.a. Wortschatz und Grammatik) der Lehrwerke angepasst werden konnten.

4.1.3 Frage 3

Je součástí této učebnice dostatek aplikovatelných cvičení ve formě didaktické hry? (Příp. kopírovatelné materiály v učitelské příručce?) /

Reicht dieses Lehrbuch für anwendbare Übungen in Form eines didaktischen Spiels aus? (Bzw. Gibt es kopierbare Materialien im Lehrerhandbuch?)



Graph 3: Frage Nr. 3

Die meisten Lehrer (70 %) glauben, dass ihr Lehrbuch nicht genügend Lernspiele enthält. Dies wurde auch während der oben erwähnten Analyse der Autorin bestätigt. Typische Übungen, die sich in den am häufigsten verwendeten Lehrbüchern befinden, sind vor allem Zuordnungs-, Komplementations-, Transformations-, Bezeichnungs- oder Expansionsübungen. Eher neuere Lehrbücher (z. B. von Klett) bieten mehrere Kommunikationsübungen, Videos, Projektvorschlägen, landeskundliche Themen und in geringerem Maße auch didaktische Spiele – sowohl individuelle (z.B. Rätsel) als auch interaktive (z.B. Pantomime). Einige kopierbare Lernspielmaterialien befinden sich auch in den Lehrerhandbüchern (Satzpuzzle, Memospiel,...).

4.1.4 Frage 4

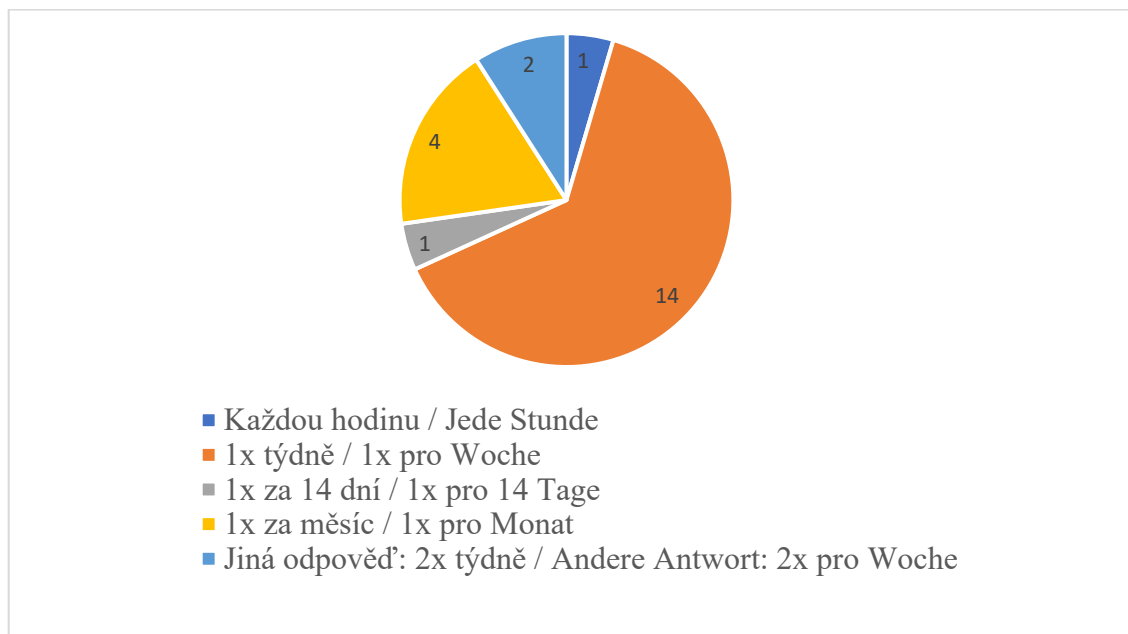
Využíváte v hodině možnost výuky jazyka formou didaktické hry? /

Nutzen Sie in der Deutschstunde die Möglichkeit, in Form von didaktischen Spielen zu unterrichten?



Graph 4: Frage Nr. 4 a)

Jak často? / Wie oft?



Graph 5: Frage Nr. 4 b)

Fast alle befragten Deutschlehrer benutzen didaktische Spiele in ihrem Unterricht, und die Hälfte der Befragten verwendet sie mindestens einmal pro Woche. Das scheint ein gutes Ergebnis zu sein. Die Frage ist jedoch, inwieweit diese alltäglich verwendeten Spiele die Anforderungen erfüllen, die die Befragten an ein gutes didaktisches Spiel stellen (siehe Frage 7).

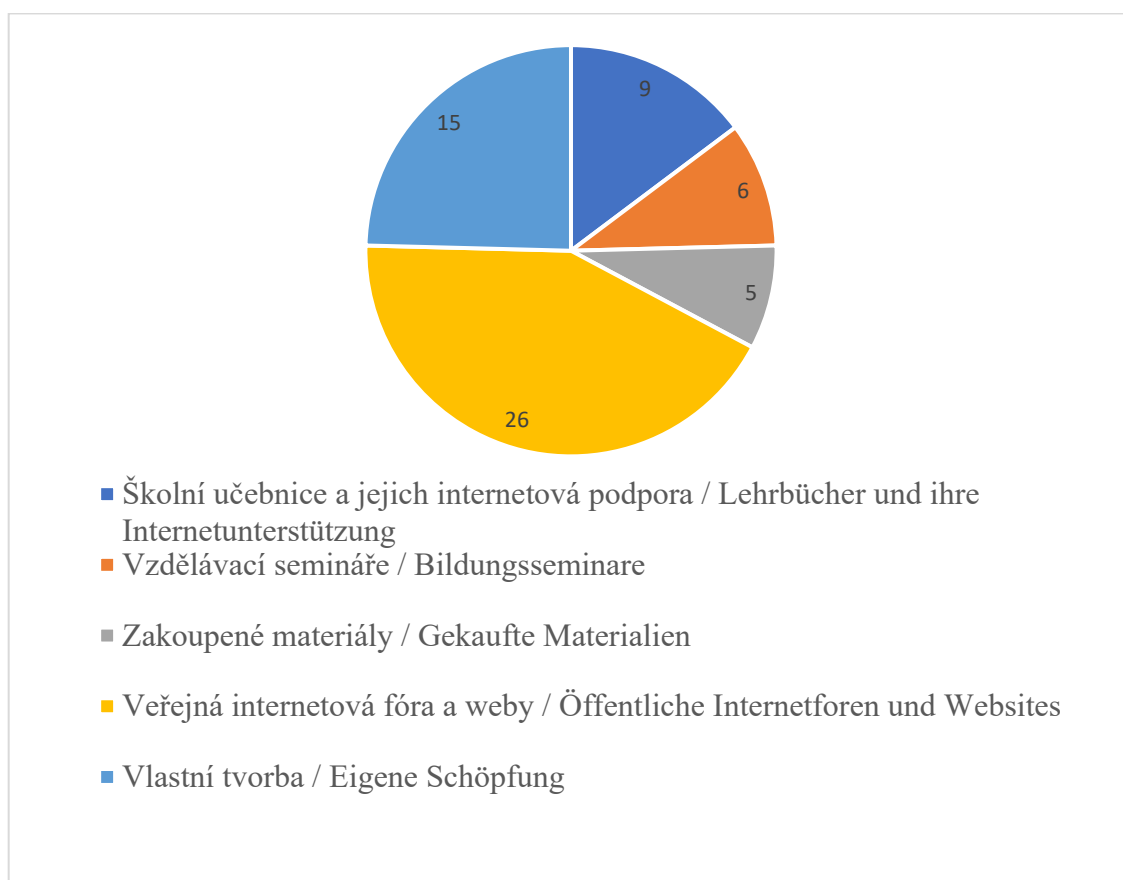
Zwei der insgesamt 33 Befragten haben geantwortet, dass sie überhaupt keine didaktischen Spiele in ihren Unterricht nutzen. In der Unterfrage „Warum benutzen Sie im Unterricht keine Lernspiele?“ haben sie angegeben, dass ihnen keine Materialien zur Verfügung stehen,

und dass sie keine Zeit für Spiele im Unterricht haben. Dies wirft die Frage auf, in welchem Ausmaß es notwendig ist, dem Syllabus zu folgen und jede Seite im Lehrbuch durchzugehen (s. Ende des Kapitels 2.8.4). Auch wenn der Lehrer bei diesen Anforderungen keine Kompromisse eingehen will, ist es jedoch möglich, Übungen im Lehrbuch zu finden, die in eine Spielform oder eine andere Aktivierungsmethode umgewandelt werden können, und somit beide Anforderungen erfüllt werden können – Aktivierung des Unterrichts und Einhaltung des Lehrplans.

4.1.5 Frage 5

Co je pro Vás nejužitečnějším zdrojem výukových her, které v hodinách skutečně využijete? /

Was ist für Sie die nützlichste Quelle der Lernspiele, die Sie im Unterricht wirklich verwenden?



Graph 6: Frage Nr. 5

Die Umfrage zeigt, dass sich Lehrer am meisten von öffentlichen Internetforen und Websites inspirieren lassen. Der Grund ist klar, Internetquellen sind schnell zugänglich und vor allem kostenlos. Wenn aber die Stundevorbereitung von guter Qualität sein soll, müssen diese Materialien gründlich untersucht und bearbeitet werden, was auch etwas Zeit kostet.

Eine der zeitaufwendigsten Möglichkeiten ist es, eigene Materialien vorzubereiten. Dennoch erstellt fast die Hälfte der befragten Lehrer ihre eigenen Lernspiele. Der Grund dafür ist wahrscheinlich, dass selbst erstelltes Material sehr gut an die Bedürfnisse der Gruppe angepasst werden kann. Und selbstverständlich kann es, wenn es gut funktioniert, wiederverwendet werden. Bei der eigenen Kreativität der Lehrkraft ist es jedoch wichtig, zu jedem Spiel eine methodische Anleitung zu erstellen, die den Lehrer dazu zwingt, über alle Aspekte des Verlaufs der Aktivität nachzudenken. Ein solcher Leitfaden wird auch bei der nächsten Verwendung des Spiels im Unterricht hilfreich sein.

Einige Lehrer verwenden Materialien aus Lehrbüchern, Lehrerhandbüchern und vom Online-Support des konkreten Verlags. Wenn solche Materialien zugänglich sind, ist dies eine großartige Möglichkeit, den Unterricht zu beleben und gleichzeitig gut an den durchgenommenen Stoff anzuknüpfen. Diese Art des Übens ist gut auf das Lernziel ausgerichtet und für Lehrer sehr bequem für die Vorbereitung.

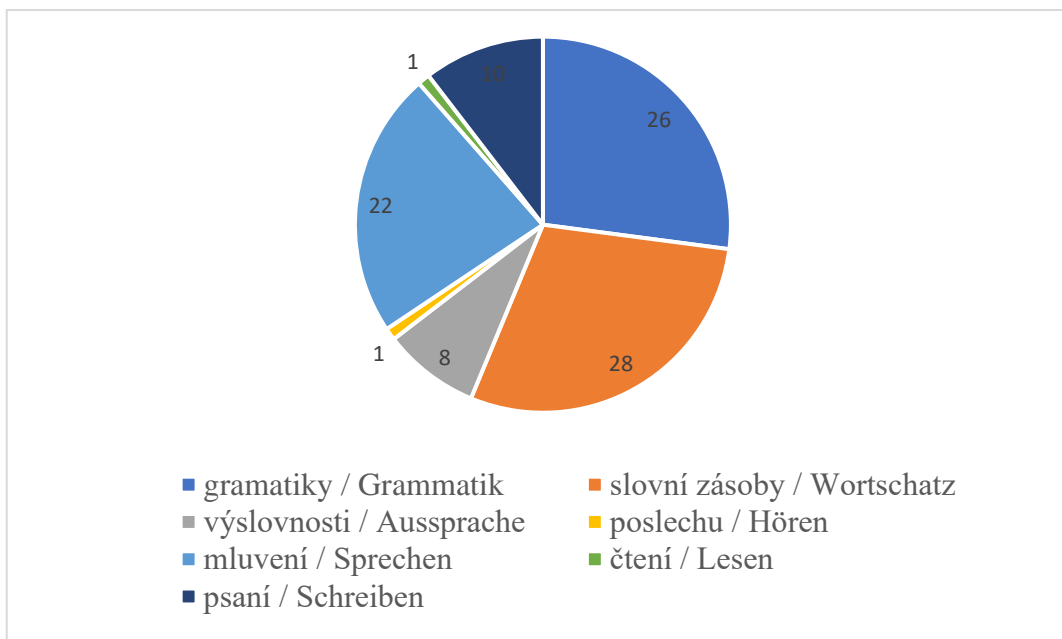
Die wenigsten Befragten lassen sich auf Bildungsseminaren inspirieren oder kaufen bezahlte Materialien. Hier sind die Gründe klar: Obwohl beide sehr gute Inspirationsquellen wären, spielen hier Zugänglichkeit und Finanzierung eine Rolle. Es gibt nur eine begrenzte Möglichkeit, an Bildungsseminaren teilzunehmen – einerseits werden nicht viele von ihnen auf unserem Gebiet organisiert, andererseits werden nicht alle Lehrer zu diesem Zweck vom Unterricht freigestellt. Es ist auch nicht zu erwarten, dass Schulen bezahlte Materialien aus Buchhandlungen oder aus dem Internet finanzieren, und selbstverständlich möchten auch die Lehrer selbst nicht ihre eigenen Geldmittel investieren.

4.1.6 Frage 6

Jakou funkci mají výukové hry, které v hodinách využíváte? /

Welche Funktion haben die Lernspiele, die Sie in Deutschstunden verwenden?

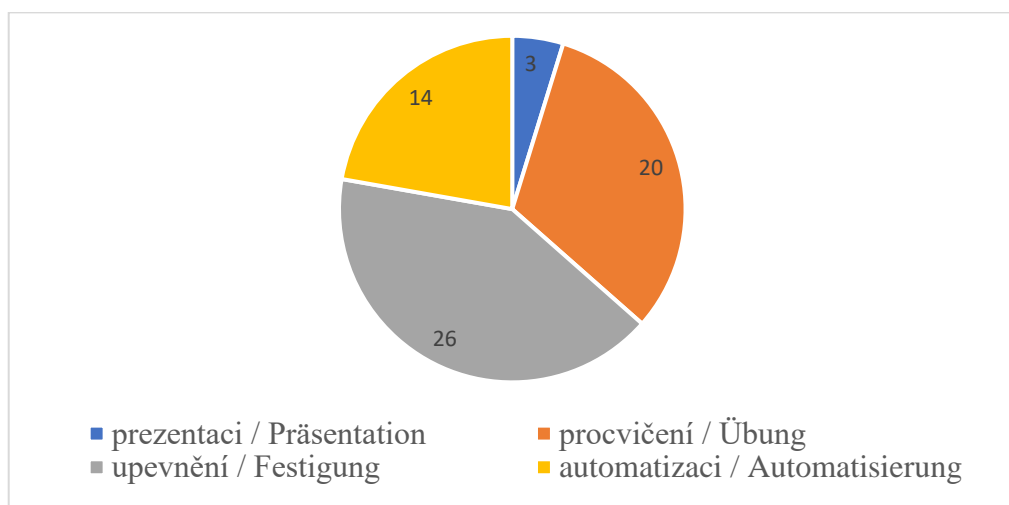
Využívám je k nácviu: / Ich benutze sie zur Übung von:



Graph 7: Frage Nr. 6 a)

Die Lehrer sind sich sehr einig, welche Sprachmittel und Sprachfähigkeiten während des Spiels eingeübt werden sollen. Die überwiegende Mehrheit von ihnen bevorzugt didaktische Spiele, um Grammatik, Wortschatz und Sprechen zu üben. Dies sind die Fähigkeiten und Mittel, auf die im Fremdsprachenunterricht allgemein Wert gelegt wird (siehe Kapitel 2.6 – Vermittelnde Methode). Leider werden deshalb die Grammatik-, Wortschatz- und Sprechübungen, die in Lehrbüchern erscheinen, oft wiederholt. Daher lohnt es sich, das Einüben dieser Fähigkeiten ab und zu aufzufrischen.

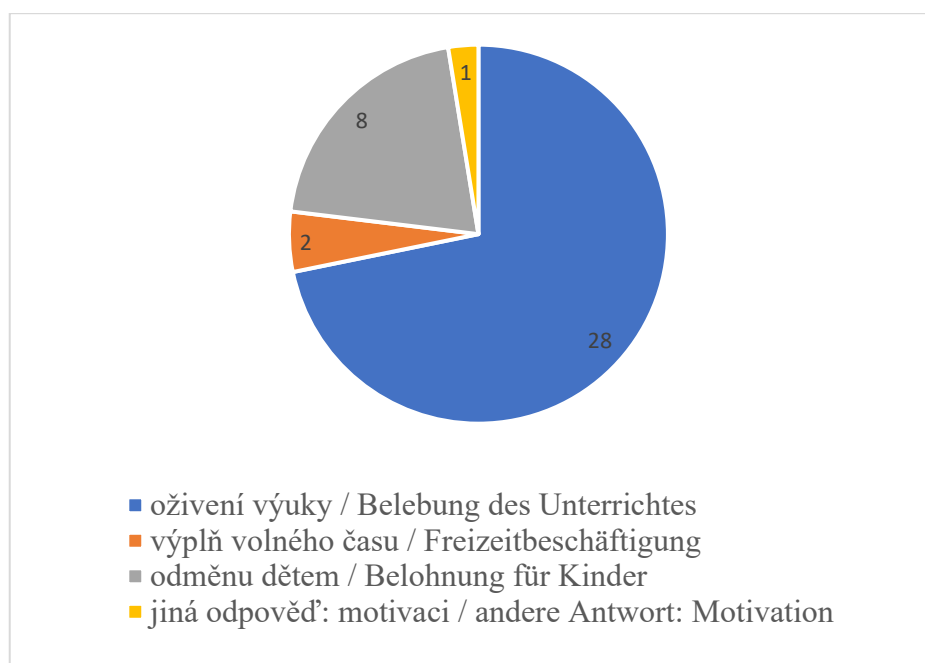
V rámci probírané látky je používám k: / Im Rahmen des behandelten Stoffes verwende ich sie für:



Graph 8: Frage Nr. 6 b)

Fast alle Lehrer stimmen überein, dass es passend ist, ein didaktisches Spiel eher zur Wiederholung des durchgenommenen Stoffes als zur Präsentation zu verwenden. Die meisten Befragten nutzen Lernspiele bei der Festigung-Phase. Das scheint vernünftig – beim Üben von einem neu erlernten Stoff ist ein höheres Maß der Kontrolle durch den Lehrer nötig. Für die Lernenden ist es auch notwendig, sich mehr zu konzentrieren und präzise zu sein. In der Phase der Festigung und Automatisierung ist es bereits angebracht, produktivere und kreativere Methoden wie ein didaktisches Spiel anzuwenden.

Didaktické hry převážně nasazují jako: / Im Rahmen des durchgenommenen Stoffes verwende ich sie für:



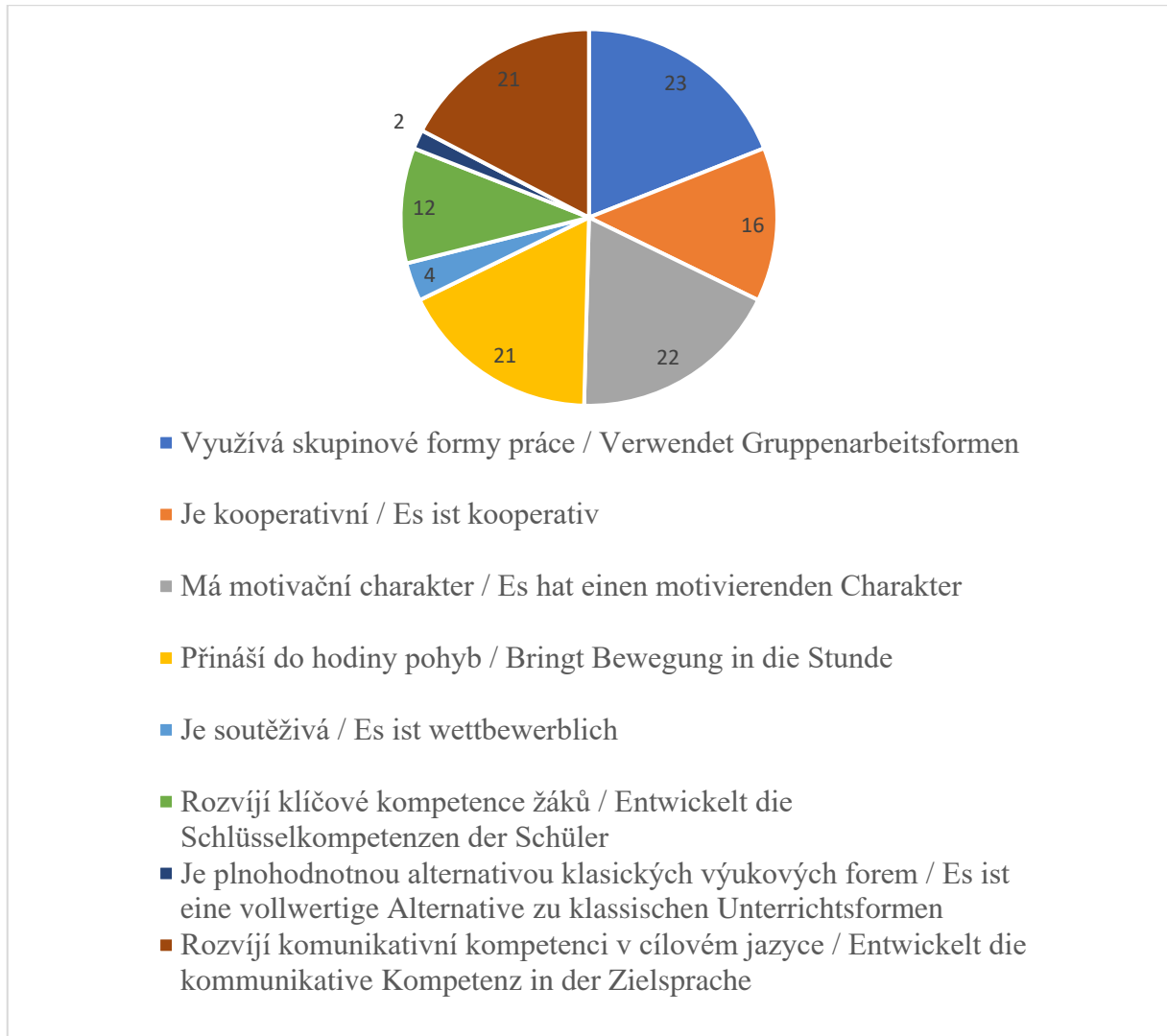
Graph 9: Frage Nr. 6 c)

In Bezug auf den Grund für die Verwendung von Lernspielen haben 90 % der Lehrer geantwortet, dass sie Spiele verwenden, um den Unterricht zu beleben. Es ist eine gute Erkenntnis, dass die Lehrenden didaktische Spiele bewusst und regelmäßig verwenden (nicht nur zufällig und systemlos). Sie sind sich offensichtlich der Vorteile bewusst, die didaktische Spiele und andere Aktivierungsmethoden mit sich bringen (siehe Kapitel 2.8.4 und 3.1.2) – vor allem ihres Motivationscharakter und der Möglichkeit der Gruppenarbeit und Kommunikation in der Fremdsprache.

4.1.7 Frage 7

Jaké hlavní aspekty, podle Vás, splňuje dobrá didaktická hra? /

Welche Hauptaspekte erfüllt Ihrer Meinung nach ein gutes didaktisches Spiel?



Graph 10: Frage Nr. 7

Bei dieser Frage sollten die Befragten maximal 4, ihrer Ansicht nach wichtigsten Aspekte eines guten Spiels auszuwählen. Die vier häufigsten Antworten waren:

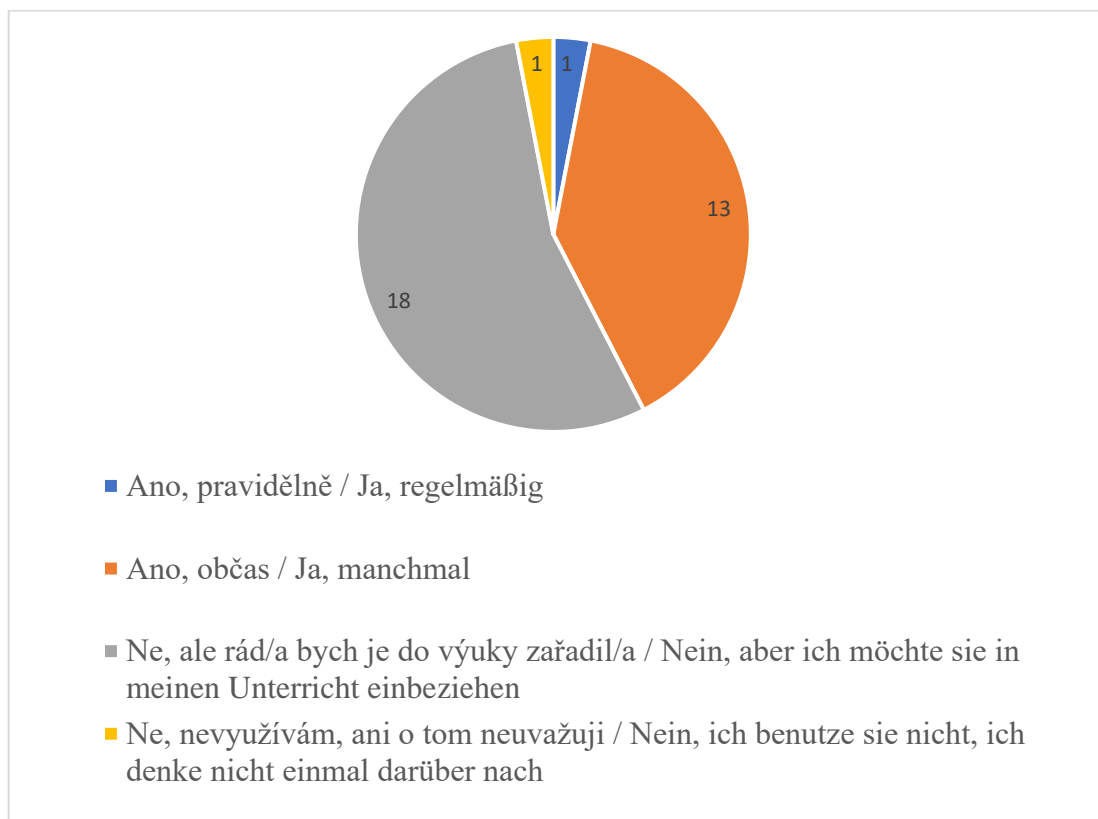
- Ein gutes didaktisches Spiel verwendet die Form der Gruppenarbeit
- Es hat einen motivierenden Charakter (d.h. es führt zu einer positiven Einstellung der Schüler dem Fach und dem Lehrer gegenüber)
- Es bringt Bewegung in die Stunde
- Es entwickelt die kommunikative Kompetenz in der Zielsprache

Ein anderes interessantes Ergebnis ist, dass die Lehrer ein kooperatives Spiel dem Wettbewerbsspiel vorziehen. Gründe dafür kann man bei Filová (in Maňák 1997:33) finden. Sie behauptet, dass Wettbewerbsspiele Modifikationen von didaktischen Spielen sind, bei denen ihr Ergebnis in Bezug auf die Reihenfolge der Teilnehmer oder Gruppen bewertet wird. Es gibt großartige Möglichkeiten, ein Gefühl von Fairplay, Respekt für diejenigen, die besser sind, Toleranz und Anstand für die Verlierer, aber auch maximales Engagement zugunsten des Teams zu entwickeln. Das Problem ist jedoch, dass Wettbewerbe in der Realität oft zu ungesunden Rivalitäten und zur Bestrebung, um jeden Preis siegen zu wollen, führen. Deshalb muss man beim Einsatz von Wettbewerbsspielen sehr vorsichtig sein, durchgedachte Regeln sollen festgestellt werden, und bei den Kindern sollte man moralische Umgangsformen fördern.

4.1.8 Frage 8

Využíváte ve vlastní výuce deskové didaktické hry? /

Nutzen Sie in Ihren eigenen Unterricht didaktische Brettspiele?



Graph 11: Frage Nr. 8 a)

Die letzte Frage bezog sich schon direkt auf didaktische Brettspiele. 39 % der Lehrer haben angegeben, dass sie Brettspiele im Unterricht manchmal verwenden, 54 % haben sie noch nicht ausprobiert, aber sie möchten sie in ihren Unterricht einbeziehen. Es gibt mehrere Gründe, warum Lehrer didaktische Brettspiele nicht verwenden.

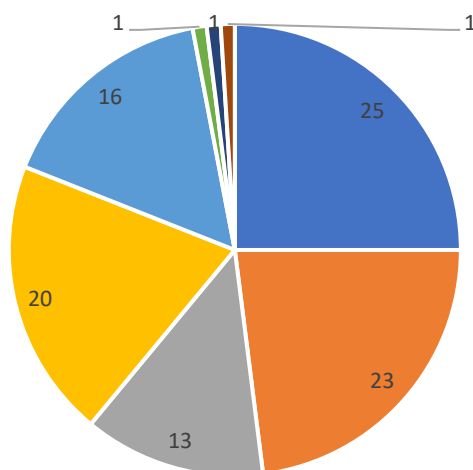
Es ist fraglich, wie viele für DaF geeignete Brettspiele es auf dem Markt gibt, und ob sie den Bedürfnissen des Unterrichts angemessen sind (keine komplizierten Regeln, kurzer Spielverlauf usw.). Verschiedene Brettspiele sind auch im Internet erreichbar. Diese online veröffentlichte „Amateurbrettspiele“ haben aber oft einen viel zu spezifischen Spielplan und was den Inhalt betrifft, decken sie oft nicht das ab, was die Lernenden bisher gelernt haben.

Ein weiterer Grund, warum Brettspiele im Unterricht nicht weit verbreitet sind, ist ihre materielle Darstellung. Es geht oft um ein Brett, Figuren, Würfel und Karten, die für die ganze Klasse besorgt werden müssen. Es kann auch passieren, dass diese Komponenten verloren gehen oder von den Schülern beschädigt werden.

Zu guter Letzt spielt auch das oben angeführte Problem der Finanzierung eine große Rolle, und auch die Zeit, die zum Einsatz des Brettspiels (das, wie schon gesagt, oft recht kompliziert und zeitmäßig anspruchsvoll ist) nötig ist.

Co by bylo k uvedení didaktické deskové hry do praxe vhodné zohlednit? /

Was ist zu beachten, um das didaktische Brettspiel in die Praxis umzusetzen?



- Víceúčelovost materiálu / Vielseitigkeit des Materials
- Snadná množitelnost materiálu – zajištění dostupnosti pro celou třídu / Einfache Materialreproduktion – Gewährleistung der Verfügbarkeit für die gesamte Klasse
- Snadná pravidla, která lze vyložit v cílovém jazyce / Einfache Regeln, die in der Zielsprache präsentiert werden können
- Hmatatelný, kontrolovatelný výstup hry / Greifbare, kontrollierbare Ausgabe des Spiels
- Přiměřená časová náročnost (např. nepřesahující 20 min.) / Angemessene Zeit (z. B. nicht mehr als 20 Minuten)
- Návrh respondentů: Libivá vizuální stránka hry / Vorschlag der Befragten: Attraktive visuelle Seite des Spiels
- Návrh respondentů: Zalaminování hry vzhledem k trvanlivosti / Vorschlag der Befragten: Das Spiel wegen Haltbarkeit laminieren
- Návrh respondentů: Hra by měla být výzvou, ne příliš snadná / Vorschlag der Befragten: Das Spiel sollte eine Herausforderung sein, nicht zu einfach

Graph 12: Frage Nr. 8 b)

Die achte Frage betraf noch die Anforderungen der Lehrer, die bei der Erstellung eines didaktischen Brettspiels berücksichtigt werden sollten. Alle angebotenen Antworten haben die Befragten angesprochen, am meisten haben die Lehrer aber der Möglichkeit der Vielseitigkeit des Brettspieles“ versteht man, dass das Brett auch zu einem anderen als ursprünglich vorgesehenen Zweck (Lernstoff) benutzt werden kann (vorausgesetzt, dass die Lehrkraft es in gewisser Weise ergänzt oder

bearbeitet). Die Lehrkräfte wünschen auch, dass das Spielmaterial leicht reproduzierbar ist, d.h. dass es für die ganze Klasse kopiert und vorbereitet werden kann.

Zwei Drittel der Befragten fordern außerdem, dass jedes Spiel eine greifbare, kontrollierbare Ausgabe hat. Es kann sich um geschriebene Sätze, einen ergänzten Lückentext oder beispielsweise ein gemaltes Bild handeln. Dieses „Output“ muss nicht unbedingt Benotungszwecken dienen, aber auf jeden Fall sollte sichergestellt werden, dass die Kinder tatsächlich während des Spiels arbeiten. Während der Gruppenaktivitäten ist es nicht möglich, alle Lernende auf einmal zu beaufsichtigen. Daher ist es ratsam, von Kindern ein Resultat zu verlangen, das beweist, dass sie das getan haben, was sie während der Aktivität hätten tun sollen.

Sehr anregend waren die eigenen Vorschläge der Befragten – sie haben selbst angeführt, was noch sie als wichtig bei der Erstellung von Brettspielen betrachten:

- „Attraktive visuelle Seite des Spiels.“ Design des Spieles kann im Lernprozess vor allem den Lernenden helfen, die sog. visuelle Lerntypen sind. Es ist jedoch für alle Lerner ein Vorteil, möglichst viele Sinne beim Lernprozess einzuschalten (siehe Kapitel 3 – Lernpyramide). Ein interessantes, visuelles Konzept kann auch als motivierendes Element dienen – die Kinder werden neugierig sein, wofür das Brett geplant ist und was das Prinzip des Spiels ist.
- „Das Spiel zwecks Haltbarkeit laminieren.“ Damit das Spiel länger aushält, und es wiederholt verwendet werden kann, ist es empfehlenswert, das Material ansprechend zu gestalten (wie ein „echtes“ Brettspiel).
- „Das Spiel sollte eine Herausforderung sein, nicht zu einfach.“ Es ist nicht immer einfach, den goldenen Mittelweg zu finden, so dass die Aktivität weder zu einfach noch zu kompliziert ist. Dennoch ist es notwendig, ein solches Spiel auszuwählen oder es so zu modifizieren, dass sein Schwierigkeitsgrad der Lerngruppe und den gesetzten Lernzielen entspricht.

4.1.9 Zusammenfassung der Umfrage

Die Umfrage hat ergeben, welche Lehrbücher an ausgewählten tschechischen Grundschulen im Deutschunterricht am häufigsten verwendet werden, und inwieweit didaktische Spiele in diesen Lehrwerken vertreten sind. Diese Lehrbücher wurden auch inhaltlich untersucht, damit die erstellten Brettspiele den durchgenommenen Stoff möglichst treffend ergänzen.

Manche Deutschlehrer benutzen schon didaktische Spiele im Unterricht. Das Problem aber ist, dass die Vorbereitung eines Lernspieles ziemlich anspruchsvoll ist, weil es neben den Internetressourcen nicht viele praktische Quellen gibt. Am ehesten möchten die Lehrkräfte die Lernspiele als Mittel zur Wiederholung der Grammatik, des Wortschatzes und zum Trainieren der Sprachfertigkeit Sprechen verwenden, wobei sie auch möchten, dass das Spiel motivierend wirkt, dass es Gruppenarbeitsformen nutzt, und dass es Bewegung in den Unterricht bringt.

Fast alle Befragten sind auch der Verwendung der didaktischen Brettspiele im Unterricht wohl gewogen, vorausgesetzt, dass das Brettspiel vielseitig ist, das Spielmaterial einfach kopierbar ist, dass das Spiel ein kontrollierbares Resultat und einfache Regeln hat, und dass es zeitlich nicht zu anspruchsvoll ist.

4.1.10 Beitrag der Umfrage zur Erstellung der didaktischen Brettspiele

Die Ergebnisse des Fragebogens wurden als Schlüssel zur Erstellung von 3 Autorenbrettspielen benutzt. Bei der Gestaltung der didaktischen Brettspiele wurde so vorgegangen, dass die Spiele den Anforderungen der Lehrer an ihre Praktikabilität entsprechen, und dass sie auch auf den Stoff, der in der 2. Stufe der tschechischen Grundschulen durchgenommen wird, angepasst sind.

Vor allem die Daten, die bei Fragen 7 und 8 zusammengetragen wurden, waren ein großer Beitrag zur Erstellung eigener didaktischer Brettspiele.

Die Auswertung von Frage Nr. 7 zeigt, dass die befragten Lehrer zu den Hauptaspekten eines guten Spiels zählen:

- Verwendung von Gruppenarbeitsformen
- Bewegung während des Spiels
- Entwicklung der kommunikativen Kompetenz

Alle drei erstellten Spiele verwenden die Form der Gruppenarbeit. Eines von ihnen ist für die Paararbeit, ein anderes für Dreiergruppen, und das letzte für Vierergruppen geeignet. Wie schon in Kapiteln 2.8.5 und 3.1.1 geschrieben wurde, sind Paararbeit und Gruppenarbeit für den Fremdsprachenunterricht besonders wichtig, weil sie eine direkte Kommunikation ermöglichen – und somit die Anforderung an die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz erfüllen. Andererseits muss auch der Inhalt des Lernspieles Anlass zur Kommunikation in der Fremdsprache bringen. Bei den Brettspielen der Autorin bekommen die Lerner die Aufgabe, Sätze zu bilden, Fragen zu beantworten oder ihre eigene Wahl zu begründen.

Auch die aus der Auswertung des Fragebogens hervorgehende Empfehlung, Bewegung in den Unterricht einzubeziehen, wurde beim Kreieren der Brettspiele berücksichtigt. Bewegung ist für Kinder natürlich und erfrischend, das ganztägige Sitzen wird heute kritisch abgelehnt. Bewegung ist (genauso wie die Gruppenarbeit) eine geeignete Arbeitsform für den Fremdsprachenunterricht, da sie die Möglichkeit der Interaktion zwischen den Teilnehmern des Lernprozesses unterstützt (siehe Kapitel 2.8.5).

Frage 8 zeigte, dass die Lehrer u.a. eine bestimmte Variabilität des Spiels fordern. Dies wurde auch in den kreierte Spielen berücksichtigt – jedes von ihnen hat mehrere Verwendungsmöglichkeiten und die Schwierigkeitsgrade der Spiele können einfach geändert werden. Zusätzlich, alle Materialien sind im PDF-Format verfügbar, sodass jeder sie ausdrucken und für die Bedürfnisse der Lerngruppe weiterbearbeiten kann. Deswegen können die Spiele während des Schuljahres mehrmals für verschiedene Zwecke und verschiedene Lerngruppen verwendet werden.

Laut der Lehrkräfte sollte auch jedes Brettspiel die Produktion von bedeutungsvollem Output ermöglichen. Deshalb wird auch in den methodischen Tabellen beschrieben, wie der Verlauf der erstellten Spieler kontrolliert werden kann.

4.2 Brettspiele

Sowohl aufgrund der Erkenntnisse der allgemeinen Prinzipien im Bereich der Aktivierungslehmethoden und didaktischen Spiele, die im theoretischen Teil dieser Diplomarbeit beschrieben wurden, als auch auf der Grundlage der in der Fragebogenumfrage

erhaltenen Daten, wurden im praktischen Teil dieser Arbeit drei ganz originelle didaktische Brettspiele mit methodischen Anweisungen erstellt.

Eine detaillierte Dokumentation ist erforderlich, wenn man das Spiel in anderen Klassen oder in späteren Jahren wiederverwenden will. Zu diesem Zweck werden methodische Tabellen genutzt. Wenn eine Aktivität mit einer detaillierten methodischen Anleitung begleitet wird, kann sie auch von anderen Lehrern verwendet werden.

Die Beschreibung jeder Aktivität sollte diese Grundinformationen enthalten (vgl. Kotrba 2007:96f.):

- Den Namen der Aktivität, den Autor, die Entstehungszeit
- Das Lernziel und detaillierte Anweisungen für die Lehrer (Zeit, Sozialform, Sprachniveau)
- Medien (Hilfsmittel), Anforderungen an die Ausstattung (Computer, Overhead-Projektor,...)
- Prägnante, verständliche und eindeutige Regeln
- Art und Weise der Bewertung der Ergebnisse und des Verlaufs der Aktivität
- Mögliche Varianten und Modifikationen
- Besondere Hinweise

Bei jedem Brettspiel werden zuerst sein Hauptprinzip, die Motivation zu dessen Erfindung und der Verlauf seiner Entstehung kurz beschrieben. Weiter wird das methodische Blatt in Form einer Tabelle bearbeitet. Das Brettspiel selbst befindet sich im Anhang dieser Arbeit.

4.2.1 Chiffre

Chiffre ist ein Spiel, in dem die Lerner Fragen stellen und beantworten. Die visuelle Seite in Form einer numerischen Chiffre sollte Aufmerksamkeit der Schüler erregen. Ein weiteres motivierendes Element ist, dass das Spiel in Form von Stationslernen arrangiert werden kann, was ein bisschen Bewegung in die Stunde bringt.

Mein Ziel war es, ein Spiel zu entwickeln, das die Schüler dazu ermutigt, während des gesamten Unterrichts miteinander zu kommunizieren. Als Inspiration für die Kodierung der Fragen in Form einer Chiffre diente ein didaktisches Hilfsmittel zum Üben der unregelmäßigen Verben – es handelt sich um ein „Doppelrädchen“ mit einem kleinem

Fenster, in dem die richtige Vergangenheitsform eines Verbs erscheint, wenn das Rädchen richtig gedreht wird.

Tabelle 1: Methodisches Blatt – Didaktisches Spiel Chiffre

| | | |
|---------------------|---|------------|
| Name: Chiffre | Autor: Lucie Skaličková | Jahr: 2020 |
| Lernziele: | <ul style="list-style-type: none"> - Entwicklung der Sprachfertigkeiten Sprechen und Schreiben - Festigung der Fragenbildung | |
| Zeit: | 45 Minuten | |
| Sozialform: | Stationslernen – Dreiergruppen | |
| Sprachniveau: | A1-A2 | |
| Medien: | Spielbretter (Rädchen) | |
| Verlauf und Regeln: | <p><u>Spielvorbereitung:</u></p> <p>Das Spiel besteht aus sechs Spielbrettern (siehe Anhang 2-7) mit verschiedenen Themen (Essen, Familie, Freizeit, Ich, Kleidung, Reisen). Auf jedem Spielbrett sind 4 Rädchen so übereinander angebracht, dass sie gedreht werden können. Diese Bretter müssen im Voraus vorbereitet werden:</p> <p>Der Lehrer druckt jedes Spielbrett viermal. Eine Kopie dient als Unterlage. Aus den anderen 3 Kopien schneidet der Lehrer das kleinste, das zweitkleinste und das drittkleinste Rädchen aus, die er dann wieder auf die Unterlage anbringt (nietet). Am Ende können die Rädchen gedreht werden, und so können verschiedene Kombination der Wörter entstehen.</p> <p>Vor dem Beginn der Stunde bereitet der Lehrer im Klassenzimmer 6 Bänke (6 Stationen) vor und auf jede Bank legt er ein Spielbrett. Außerdem legt er auf jede Bank einen Zettel mit 3 numerischen Chiffren aus der Liste der möglichen Kombinationen (s. Anhang 8-13) – z.B.:</p> <p>1-8-16-26? 2-8-22-27? 1-10-15-36?</p> <p>Vor dem Spielbeginn teilt der Lehrer die Schüler in Dreiergruppen ein.</p> | |

| | |
|------------|---|
| | <p><u>Spielziel:</u> Ziel des Spiels ist es, Fragen zu einzelnen Themen, die in Form einer Chiffre verschlüsselt sind, zu entziffern und zu beantworten.</p> <p><u>Spielverlauf:</u> Die Gruppen wechseln sich während der Stunde an den einzelnen Stationen ab. Sie haben ein Blatt Papier und einen Bleistift mit, damit sie die dekodierten Fragen auf das Blatt schreiben können – z.B.:</p> <p>1-8-16-26? Was isst du zum Frühstück? 2-8-22-27? Wie oft isst du im Restaurant? 1-10-15-36? Was backst du zu Ostern?</p> <p>Der Spieler kann die Chiffre entschlüsseln, indem er das Rädchen so dreht, dass sich die Chiffrennummern in einer Reihe befinden. Dann liest er die Wörter aus den entsprechenden Feldern, in der Richtung von der Mitte, um die vollständige Frage zu erhalten.</p> <p>Wenn die Gruppe alle drei Fragen dekodiert hat, schreibt sie ein Mitglied auf das Blatt Papier. Die Gruppenmitglieder stellen sich dann diese Fragen gegenseitig und beantworten sie. Die beste Antwort wird aufs Blatt geschrieben.</p> |
| Bewertung: | Zur Bewertung kann das Blatt mit Fragen und Antworten dienen, das von jeder Gruppe am Ende der Stunde unterschrieben und abgegeben wird. Es ist Sache des Lehrers, ob er alle 18 Fragen und Antworten (3 Fragen an 6 Standorten) verlangen wird, oder ob er ein anderes obligatorisches Minimum festlegt. |
| Varianten: | Das Spiel kann je nach Sprachniveau der Gruppe unterschiedlich verwendet werden. Der Lehrer muss nicht alle Spielbretter (alle Themen) verwenden, und an den Stationen können selbstverständlich mehr als drei Fragen zur Verfügung stehen. Ein großer Vorteil dieses Spiels ist, dass dabei der Unterricht differenziert werden kann. An den Standorten können für einzelne |

| | |
|--|---|
| | <p>Gruppen unterschiedliche Chiffren vorbereitet werden – eine Gruppe von schwächeren Schülern dekodiert ein Set von Chiffren mit einfacheren Fragen und umgekehrt.</p> <p>Das Spiel kann noch auf eine andere, anspruchsvollere Weise konzipiert werden. Der Lehrer bereitet für die Spieler keine Chiffren vor – die Spieler arbeiten mit dem Rädchen selbst und versuchen eigene Fragen zu finden. Hierbei ist aber zu beachten, dass die Wörter nicht willkürlich kombiniert werden können – jedes Spiel bietet ungefähr 30 Kombinationen, aus denen sich sinnvolle und grammatisch korrekte Fragen ergeben. Deswegen ist es notwendig, die Schüler zu warnen, damit sie nicht nur die Bedeutung der erstellten Fragen, sondern auch ihre grammatische Korrektheit (richtige Präpositionen zu verwenden usw.) beachten.</p> |
|--|---|

4.2.2 Wortbildung

Ich wurde für dieses Spiel in dem Buch „111 her pro atraktivní výuku němčiny“ von Petr Hladík inspiriert, in dem sich neben anderen inspirativen didaktischen Spielen auch das Spiel „Wörterhexe“ befindet (vgl. Hladík 2014:109). Dieses Lernspiel widmet sich der Problematik der Wortbildung durch Wortzusammensetzung (Komposition). Mein Ziel war es, ein Spiel zu erstellen, bei dem die Schüler nicht nur einen breitgefächerten Wortschatz auffrischen und die Regeln des Erstellens der Kompositen wiederholen, sondern bei dem sie vor allem begreifen, wie sie ihre Bemühung bei der Sprachproduktion erleichtern können, wenn sie das Prinzip und die Häufigkeit der Verwendung von Kompositen in der deutschen Sprache verstehen. Wie bei jedem Spiel war es meine Absicht, das Leitmotiv weiterzuentwickeln – an verschiedene Grammatiken anzupassen.

Aus diesem Grund war es überhaupt nicht einfach, geeignete Wörter auszuwählen, die im Spiel verwendet werden können. Nach einem langen Kombinationsprozess habe ich insgesamt 18 Grundwörter¹ gefunden, aus denen zwei Spielbrette erstellt wurden, und 40 Bestimmungswörter², die sich auf den Kärtchen befinden. Diese 40 Kärtchen sind universell

¹ Grundwort = das zweite Glied des Kompositums; nach ihm richten sich grammatische Eigenschaften des Kompositums

² Bestimmungswort = das erste Glied des Kompositums, es determiniert semantisch das Grundwort

für beide Spielbretter verwendbar, wobei es immer möglich ist, das gesamte Spielbrett mit diesen Kärtchen so zu füllen, dass die entstandenen Komposita sinnvoll sind.

Tabelle 2: Methodische Tabelle – Didaktisches Spiel Wortbildung

| | | |
|------------------------|--|---------------|
| Name: Wortbildung | Autor: Lucie Skaličková | Jahr: 2020 |
| Lernziele: | <ul style="list-style-type: none"> - Festigung der Wortzusammensetzung (Komposition) - Entwicklung der Sprachfertigkeiten Sprechen und Schreiben | |
| Zeit: | 15-20 Minuten | |
| Sozialform: | Vierergruppen | |
| Sprachniveau: | A2 | |
| Medien: | Spielbrett, Kärtchen | |
| Verlauf und Regeln: | <p><u>Spielvorbereitung:</u> Das Spiel besteht aus 40 Kärtchen und zwei verschiedenen Spielbrettern (wobei jedes Spielbrett aus zwei A4 Seiten besteht; siehe Anhang 14-16). Der Lehrer druckt alles aus, schneidet einzelne Kärtchen aus und klebt die zwei Teile der Spielbretter mit einem Klebestreifen zusammen so, dass am Ende zwei A3 Spielbretter entstehen. Vor dem Spielbeginn teilt er die Schüler in Vierergruppen ein.</p> <p><u>Spielziel:</u> Ziel des Spiels ist es, möglichst viele sinnvolle Komposita zu bilden.</p> <p><u>Spielverlauf:</u> Jede Gruppe bekommt 40 Kärtchen und ein beliebiges Spielbrett. Auf dem Spielbrett befinden sich 9 Wörter, die den zweiten Teil (den „Kopf“) des gesamten Komposits darstellen, und der entsprechende Artikel (der/die/das). Auf den Kärtchen gibt es den ersten Teil des Komposits.</p> | |

| | |
|------------|---|
| | <p>Die Kärtchen werden in die Mitte des Spielbretts gelegt. Die Spieler setzen sich um das Spielbrett, sodass jeder Spieler eine Farbe hat. Einer der Spieler startet. Er zieht ein Kärtchen und legt es zu einem beliebigen Wort auf dem Spielbrett ins Feld seiner Farbe. Das Prinzip des Spiels besteht darin, die Kärtchen so auf das Spielbrett zu legen, dass das entstandene Kompositum Sinn macht. Damit der Spieler beweist, dass das entstandene Kompositum sinnvoll ist, erstellt er einen Satz, der das neu gebildete Wort erklärt.</p> <p>Z.B.:</p> <p>Der Holztisch ist ein Tisch aus Holz.</p> <p>Der Apfelbaum ist ein Baum mit Äpfeln.</p> <p>Die Sommerdecke ist eine Decke für Sommer.</p> <p>So fahren auch die anderen Spieler im Uhrzeigersinn fort. Am Ende des Spiels sollten sich mindestens 20 erstellte Komposita auf dem Spielfeld befinden. Während des Spiels ist es den Spielern möglich, die Kärtchen, die sie ziehen, gegen den Kärtchen der Mitspieler, die sich schon auf dem Spielbrett befinden, auszutauschen. Es bleibt jedoch die Regel, dass alle Komposita auf dem Spielbrett Sinn machen müssen.</p> |
| Bewertung: | <p>Um zu überprüfen, ob die Schüler so gearbeitet haben, wie sie sollten, können sie die Aufgabe bekommen, am Ende des Spiels 3 Komposita auszuwählen, die auf den Feldern ihrer Farbe entstanden sind. Sie schreiben sie ins Heft und beschreiben schriftlich, was der Begriff bedeutet (genauso wie im Laufe des Spiels – z.B. Das Kinderbuch ist ein Buch für Kinder.)</p> |
| Varianten: | <p>Der Schwierigkeitsgrad des Spiels kann so reguliert werden, dass sich die Anforderung an die minimale Anzahl der besetzten Felder auf dem Spielbrett verringert oder erhöht. In der Grundversion müssen die Spieler mindestens 20 Komposita erstellen. Diese Zahl kann niedriger oder höher sein. Das Spiel ist so konzipiert, dass alle Felder auf dem Spielbrett besetzt werden können (dh. 36 Felder werden gefüllt, 4 Karten bleiben übrig), wobei alle entstandenen</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>Komposita sinnvoll sind – eine mögliche Lösung des Spiels befindet sich im Anhang (siehe Anhang 17-18).</p> <p>Außerdem können die Sätze, die die Schüler während des Spiels bilden, komplizierter sein. Man kann Sätze mit Relativpronomen bilden – z.B.:</p> <p>Das Büropapier ist Papier, das wir zum Drucken verwenden. Der Frühstücksaft ist Saft, den wir morgens trinken. Die Bierflasche ist eine Flasche, aus der wir Bier trinken.</p> <p>Man kann auch beschreiben, wo sich die Sache (das Wort) befinden kann – und somit den Dativ üben – z.B.:</p> <p>Der Küchentisch steht in der Küche. Das Notizheft liegt auf dem Tisch. Die Gartenlampe steht im Garten.</p> |
|--|---|

4.2.3 Drei Flüsse

Drei Flüsse ist ein Spiel, das den Schülern helfen soll, Verben mit trennbaren und untrennbaren Präfixen zu trainieren. Wie ich während meines Praktikums festgestellt habe, sind besonders Verben mit trennbaren Präfixen bei Studenten nicht sehr beliebt. Das Ziel dieses Spiels ist es, die Trennung der Vorsilben zu automatisieren.

Es handelt sich um ein einfaches Spiel, das den Lernenden vor allem aufgrund seiner visuellen Seite helfen soll, das oben genannte Ziel zu erreichen. Zu diesem Zweck ist es empfehlenswert, dieses Spiel häufig einzusetzen, d.h. immer, wenn in der Stunde ein freier Zeitraum entsteht (z. B. während des Prüfens).

Tabelle 3: Methodische Tabelle – Didaktisches Spiel Drei Flüsse

| | | |
|-------------------|---|------------|
| Name: Drei Flüsse | Autor: Lucie Skaličková | Jahr: 2020 |
| Lernziele: | <ul style="list-style-type: none"> - Festigung der Verwendung von Verben mit trennbaren und untrennbaren Präfixen - Entwicklung der Sprachfertigkeiten Sprechen und Schreiben | |

| | |
|---------------|---|
| Zeit: | 10 Minuten |
| Sozialform: | Paararbeit |
| Sprachniveau: | A1-A2 |
| Medien: | Spielbrett, Karten, Figuren, Würfel |
| Regeln: | <p><u>Spielvorbereitung:</u></p> <p>Es handelt sich um ein Spiel für 2 Spieler. Es besteht aus einem Spielbrett und 60 Karten mit verschiedenen Verben (siehe Anhang 19-20). Der Lehrer druckt alles aus und schneidet einzelne Karten aus. Aus den Karten jeder Farbe wählt er nur zehn Karten aus – die Schüler spielen nur mit den Wörtern, die sie schon gelernt haben. Für den Spielverlauf ist es jedoch wichtig, dass die folgenden sechs Verben immer benutzt werden: empfehlen, empfinden, gewinnen, gehören, missbrauchen, missverstehen. Jedes Paar spielt also mit 10 rosa Karten, unter denen sich die Wörter empfinden und empfehlen immer befinden müssen, mit 10 grauen Karten, unter denen sich die Wörter gewinnen und gehören immer befinden müssen und mit 10 grauen Karten, unter denen sich die Wörter missbrauchen und missverstehen immer befinden müssen. Noch dazu braucht jedes Paar 2 Figuren und einen Würfel.</p> <p><u>Spielziel:</u></p> <p>Das Ziel des Spiels ist es, alle drei Flüsse zu durchwaten.</p> <p><u>Spielverlauf:</u></p> <p>Das Spiel wird von zwei Spielern gespielt. Jeder stellt seine Figur vor den ersten Steg. Neben die einzelnen Flüsse werden Kartenstapel gelegt – ein Stapel mit 10 rosa Karten neben den Fluss mit Seerosen, ein Stapel mit 10 grauen Karten neben den Fluss mit Flusspferden und ein Stapel mit 10 grünen Karten neben den Fluss mit Krokodilen.</p> <p>Einer der Spieler startet. Er zieht eine rosa Karte und stellt seine Figur auf das entsprechende Feld, abhängig vom Präfix des</p> |

| | |
|------------|--|
| | <p>Wortes auf der Karte – z.B. wenn auf der Karte das Wort „aufstehen“ steht, stellt der Spieler seine Figure auf das Feld mit der Präfix „auf“. Dann wandelt der Spieler den Infinitiv in die erste Person Singular ab und sagt laut: „ich stehe auf“. Die Karte, die er gezogen hat, legt der Spieler beiseite. Dann fährt der andere Spieler fort.</p> <p>Bei der Bildung dieser kurzen Sätze (z.B. „ich stehe auf“) hilft den Spielern das visuelle Konzept des Spielbretts: Wenn die Figur auf dem Steg steht, bedeutet es immer, dass es sich um ein untrennbares Präfix handelt. Wenn sie sich auf dem Fluss befindet, geht es immer um ein trennbares Präfix.</p> <p>Die Spieler ziehen Karten einer bestimmten Farbe so lange, bis sie auf die Karte mit einem Verb stoßen, das ein Präfix enthält, das sich auf der letzten Stufe des Stegs befindet (im Fall des ersten Flusses handelt es sich um das Präfix „emp“). Nur diese Karte berechtigt den Spieler, das nächste Ufer zu betreten und das Spiel mit dem nächsten Fluss fortzusetzen. Das Spiel endet, wenn einer der Spieler alle drei Flüsse überquert hat.</p> |
| Bewertung: | <p>Am Ende des Spiels wählt jeder Spieler 3 Karten aus, die er während des Spiels gezogen hat, und schreibt die Verben ins Heft. Als Hausaufgabe erstellt er mit diesen 3 Verben einen entwickelten Satz in der ersten Person Singular – z.B. aufstehen: „Ich stehe jeden Morgen um 6 Uhr auf.“</p> |
| Varianten: | <p>Es gibt 20 Verben für jeden Fluss. Für das Spiel ist es jedoch ratsam, Verben auszuwählen, die die Schüler schon kennen, wobei 10 Verben optimal sind. Fortgeschrittene Schüler können natürlich alle 20 Verben verwenden, aber das Spiel wird länger dauern. Der Schwierigkeitsgrad des Spiels kann so verändert werden, dass die Schüler nicht die erste Person Singular bilden, sondern jede andere (problematisch können aber die starken Verben sein, z. B. „wegfahren“ – „er fährt weg“).</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>Außerdem können an die Sätze, die die Schüler als Hausaufgabe schreiben, schwierigere Anforderungen gestellt werden.</p> <p>Beispielsweise muss jeder Satz neben dem Verb aus der Karte auch ein Modalverb enthalten (z.B. aufstehen – Ich muss jeden Tag um 6 Uhr aufstehen.). Die Schüler können auch Fragen mit den Verben bilden (z.B. aufstehen – Um wie viel Uhr stehst du auf?) oder das unpersönliche Subjekt "man" üben (z.B. aufstehen – In meiner Familie steht man jeden Tag um 6 Uhr auf.)</p> |
|--|--|

5 Schlusswort

Der theoretische Teil der Diplomarbeit beschreibt die Entwicklung der Methoden des Fremdsprachenunterrichts – von der veralteten Grammatik-Übersetzungs-Methode bis zur noch heute hochangesehenen Kommunikativen Methode. Gegenwärtig werden im Fremdsprachenunterricht vor allem die Tendenz des lernerorientierten, kommunikativorientierten, teamorientierten und handlungsorientierten Unterrichts vorausgesetzt. Das bedeutet, dass der Unterricht bezüglich der Wahl der Lehrmethoden, Arbeitsformen und Themen bunt sein soll. Wichtig ist aber nicht nur die inhaltliche und methodische Vielfalt. Alles, was im Unterricht geschieht, sollte an die Bedürfnisse der Schüler angepasst werden – an ihr Alter, Interesse, Sprachniveau, Lerntempo und Lernpräferenzen. Dabei muss noch berücksichtigt werden, dass auch innerhalb einer Klasse einzelne Lerner unterschiedliche Bedürfnisse haben.

Didaktische Spiele sind Arbeitsformen, die helfen können, diese anspruchsvollen Anforderungen an den Unterricht zu erfüllen. Spielen mit didaktischer Absicht wurde in verschiedenen Modifikationen im Laufe der Geschichte des Unterrichts verwendet, und heutzutage ist es besonders wünschenswert, geeignete Lernspiele in den Unterricht einzubeziehen, da es sich um Unterrichtsvariationen handelt, die wesentlich zur Motivation der Schüler beitragen können.

In dem Praktischen Teil der Diplomarbeit wurde eine kleine Umfrage durchgeführt, um herauszufinden, inwieweit didaktische Spiele im Unterricht DaF verwendet werden, aus welchen Quellen sie die Deutschlehrer am meisten beziehen und zu welchem Zweck sie die Lernspiele am häufigsten einsetzen. Im letzten Teil der Umfrage wurden die Anforderungen und Vorschläge, die ein gutes didaktisches Spiel als Teil des Fremdsprachenunterrichts erfüllen sollte, bei den befragten Lehrern ermittelt.

Aus der Auswertung der gesammelten Daten hat sich insbesondere ergeben, dass die von den Befragten genutzten Lehrwerke nicht viele didaktische Spiele enthalten und die Lehrkräfte aus dem Internet schöpfen oder ihre eigenen Lernspiele erstellen müssen. Aus diesem Grund versuchte die Autorin im praktischen Teil der Arbeit, ihre eigenen didaktischen Spiele zu erstellen, wobei sie sich an didaktische Brettspiele orientierte, die die Lehrer laut der Fragebogenumfrage gerne in ihren Unterricht einbeziehen würden.

Beim Kreieren der Brettspiele wurden Kriterien geachtet, die die Befragten an ein gutes didaktisches Spiel stellen – dass es motivierend wirkt, dass es vielfältige soziale Arbeitsformen verwendet, und vor allem dass mittels des Lernspiels die kommunikative Kompetenz weiter entwickelt wird. Die Funktionalität, Angemessenheit und logische Konstruktion dieser Spiele wurden innerhalb des Privatunterrichts von Schülern der 9. Klasse getestet.

Hoffentlich werden diese Spiele auch anderen Lehrern als Quelle zur Inspiration dienen und dazu beitragen, das Interesse der Schüler an der deutschen Sprache, die aufgrund ihrer unpopulären Position der zweiten Fremdsprache ihre Lerner mit einer guten Methodik überzeugen muss, zu wecken.

Tabellen-, Bilder- und Graphenverzeichnis

Bild 1: Passives und Aktives Lernen im Rahmen der Lernpyramide (eigene Quelle)

Graph 1: Frage Nr. 1 (eigene Quelle)

Graph 2: Frage Nr. 2 (eigene Quelle)

Graph 3: Frage Nr. 3 (eigene Quelle)

Graph 4: Frage Nr. 4 a) (eigene Quelle)

Graph 5: Frage Nr. 4 b) (eigene Quelle)

Graph 6: Frage Nr. 5 (eigene Quelle)

Graph 7: Frage Nr. 6 a) (eigene Quelle)

Graph 8: Frage Nr. 6 b) (eigene Quelle)

Graph 9: Frage Nr. 6 c) (eigene Quelle)

Graph 10: Frage Nr. 7 (eigene Quelle)

Graph 11: Frage Nr. 8 a) (eigene Quelle)

Graph 12: Frage Nr. 8 b) (eigene Quelle)

Tabelle 1: Methodisches Blatt – Didaktisches Spiel Chiffre (eigene Quelle)

Tabelle 2: Methodisches Blatt – Didaktisches Spiel Wortbildung (eigene Quelle)

Tabelle 3: Methodisches Blatt – Didaktisches Spiel Drei Flüsse (eigene Quelle)

Abstract

This thesis is focused on use of board games as contemporary didactic tools in German language teaching at lower secondary schools. The theoretical part defines briefly different historical approaches in foreign language teaching – from the Grammar Translation Method to today widely accepted Communicative Method. However, none of the methods represent a fixed system, which must be strictly followed – there is no optimum or best way to teach. Nevertheless, there are several key trends, that current foreign language teaching follows: it should be student-focused, the emphasis should be on communication and also teamwork, variety of topics, methods and media should be used.

Didactic games are forms of work, that can meet these ambitious teaching requirements. Most learners enjoy them – language games vastly help with assimilating language, they encourage students to interact and communicate as well as they can be motivating, challenging and fun.

On the practical level of this thesis, the author conducts a little research among the German language teachers to find out to what extent and from what kind of sources games are available to teachers, how often they use them in class and what aspects a good didactic game should meet. The evaluation of the questionnaire showed that the textbooks used by the respondents in their lessons do not contain many didactic games. Teachers most often download materials from the Internet. Some of such games can be used as they are, but most of them need to be adapted in order to meet the needs of the group and the learning objectives set. When choosing a language game, it would also be good to take into account the requirements that, according to the respondents, a good didactic game should meet: it had a motivational character, used teamwork, brought movement to the class and most of all it developed the communicative competence.

Based on these principles and other recommendations resulting from the evaluation of the questionnaire, the author creates board games layouts, that aim to become a part of currently used textbooks at Czech lower secondary schools. these games are designed to be variable in their use – they can be used to practice various subject matters and can be adapted to different difficulty levels. It was also taken into consideration that each game provided a possible output, which proves that the pupils during the lesson actually worked on the assigned task. All the board games support cooperative group-learning and thus aim to encourage communication in the foreign language.

Literaturverzeichnis

Bücherverzeichnis

- BALLWEG, S., DRUMM, S., HUFSEISEN, B., KLIPPEL, J. und PILYPATYTE L. *DLL 02: Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?* München: Goethe-Institut, 2013, 198 s. ISBN: 978-3-12-606966-3
- CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Vyd. 2. Praha: Academia, 2013, 209 s. ISBN 978-80-200-2274-5
- EBERLE, G. und HILLIG, A. *Schülerduden Pädagogik*. Mannheim: Dudeverlag, 1989, 419 s. ISBN 3-411-02246-9
- FUNK, H., KUHN, Ch., SKIBA, D., SPANIEL-WEISE, D. und WICKE, R. E. *DLL 04: Aufgabe, Übungen, Interaktion*. München: Goethe-Institut, 2014, 184 s. ISBN: 978-3-12-606968-7
- HEYD, G. *Deutsch Lehren: Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Braunschweig: Diesterweg, 1991, 276 s. ISBN: 978-3425043739
- HLADÍK, P. *111 her pro atraktivní výuku němčiny*. Praha: Grada, 2014, 141 s. ISBN 978-80-247-5211-2
- HOUŠKA, T. *Škola pro třetí tisíciletí: škola je hra!* Praha: Papyrus, 1995, 518 s. ISBN 80-901740-4-3
- JANÍKOVÁ, V. *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung*. Brno: Masarykova univerzita, 2010, 175 s. ISBN 978-80-210-5035-8
- JANÍKOVÁ, V. *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada, 2011, 200 s. ISBN 978-80-247-3512-2
- JUKLOVÁ, K. *Základy obecné psychologie: studijní text*. Vyd. 5. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012, 56 s. ISBN 978-80-7435-221-8
- KOTRBA, T. und LACINA, L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu - Barrister & Principal, 2007, 186 s. ISBN 978-80-87029-12-1
- MAŇÁK, J. *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita, 1997, 90 s. ISBN 80-210-1549-7
- MAŇÁK, J. *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. Brno: Paido, 2001, 46 s. ISBN 80-7315-002-6
- NEUNER, G. und HUNFELD, H. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung*. Berlin: Langenscheidt, 1993, 184 s. ISBN 3-468-49676-1
- SCHART, M. und LEGUTKE, M. *DLL 01: Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung*. München: Goethe-Institut, 2012, 199 s. ISBN: 978-3-12-606522-1

THORNBURY, S. *How to teach speaking*. London: Pearson, 2005, 160 s. ISBN 978-05-82853-59-1

THORNER, N. *Into the Classroom: Motivational Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2017, 101 s. ISBN: 978-0-19-420042-4

ZAJÍCOVÁ, P. *Didaktik der Fremdsprache Deutsch: Einführung in die Fachdidaktik des Deutschen als Fremdsprache*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2002, 174 s. ISBN 80-7042-605-5

Internetressourcen

URL1: SALOMO, D. *Deutsch als zweite Fremdsprache*. [online]. [cit. 2020-06-26]. Unter: <https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/jug/jla/20382749.html>

URL2: SALOMO, D. *Mehr digitale Medien im Unterricht*. [online]. [cit. 2020-06-26]. Unter: <https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/jug/jla/20392176.html>

URL3: *The Learning Pyramid*. [online]. [cit. 2020-06-26] Unter: <https://www.educationcorner.com/the-learning-pyramid.html>

URL4: *Normal Attention Span Expectations By Age* [online]. [cit. 2020-06-26]. Unter: <https://blog.brainbalancecenters.com/normal-attention-span-expectations-by-age>

URL5: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2020-06-26]. Unter: http://www.vuppraha.rvp.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf

URL6: *Wollen Jungen immer einen anderen Deutschunterricht? Frühes Deutsch*. [online]. München: Goethe-Institut, 2010. 62 s. [cit. 2020-06-26]. ISSN 1866-3451. Unter: <https://books.google.cz/books?id=w59CZaODzTkC&printsec=frontcover&hl=cs#v=onepage&q&f=false>

URL7: DRUMM, J. *Methodische Elemente des Unterrichts: Sozialformen, Aktionsformen, Medien*. [online]. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2007. 257 s. [cit. 2020-06-26]. ISBN 978-3-525-40003-6. Unter: <https://books.google.cz/books?id=2WbmcvF6jf0C&printsec=frontcover&hl=cs#v=onepage&q&f=false>

URL8: KAUFMANN, S., ZEHNDER, E., VANDERHEIDEN, E. und FRANK W.
Qualifiziert unterrichten: Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache, Band
3. [online]. Ismaning: Hueber, 2008. 259 s. [cit. 2020-06-26]. ISBN 978-3-19-121751-8.

Unter:

<https://books.google.cz/books?id=CtKcvdMpeIgC&printsec=frontcover&hl=cs#v=onepage&q&f=false>

Textanhang

Anhang 1: Fragebogen

Vážené paní učitelky, vážení páni učitelé,

Jmenuji se Lucie Skaličková a jsem studentkou posledního ročníku oboru Učitelství německého jazyka a společenských věd na Univerzitě Hradec Králové. Obracím se na Vás s **prosbou o vyplnění dotazníku k mé diplomové práci s názvem Využití deskových her jako motivačního elementu k rozvoji komunikace ve výuce NJ na 2. stupni ZŠ.**

Cílem dotazníku je zjistit dosavadní rozsah využívání didaktických her v hodinách německého jazyka a postoj pedagogů k nasazování této metody práce do vlastní výuky. Vaše odpovědi a poznatky z praxe mi pomohou odhalit možné problémy spjaté s výukou formou didaktické hry a lépe mě nasměrovat při tvorbě vlastních deskových edukačních her, které budou korespondovat s tématy probíranými ve Vašich učebnicích, a které Vám po jejich vyhotovení ráda poskytnu.

Dotazník je anonymní a jeho vyplnění Vám zabere pouze pár minut. Předem děkuji za Váš čas a podnětné postřehy.

1. Ve kterém kraji profesně působíte? (např. Královéhradecký, Středočeský,...)

2. S jakou učebnicí ve výuce německého jazyka pracujete?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Deutsch mit Max | <input type="checkbox"/> Sprechen Sie Deutsch? |
| <input type="checkbox"/> Deutsch mit Max Neu | <input type="checkbox"/> Alles Klar |
| <input type="checkbox"/> Prima | <input type="checkbox"/> Klett Maximal Interaktiv |
| <input type="checkbox"/> Deutsch.com | <input type="checkbox"/> Genau! |
| <input type="checkbox"/> Direkt NEU | <input type="checkbox"/> Jiná: |

3. Je součástí této učebnice dostatek aplikovatelných cvičení ve formě didaktické hry? (Příp. kopírovatelné materiály v učitelské příručce?)

- Určitě ano Spíše ano Nevím Spíše ne Určitě ne

4. Využíváte v hodině možnost výuky jazyka formou didaktické hry?

Ano

Jak často?

- Každou hodinu
 1x týdně
 1x za 14 dní
 1x měsíčně
 Jiná odpověď:

Ne

Z jakých důvodů?

- Nejsou dostupné materiály
 Není čas
 Narušují kázeň a koncentraci žáků
 Neshledávám efektivní k dosažení výukového cíle
 Vyučovaná skupina by je neocenila
 Jiná odpověď:

5. Co je pro vás nejužitečnějším zdrojem výukových her, které v hodinách skutečně využijete?

- | | | |
|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> Školní učebnice a jejich internetová podpora | <input type="checkbox"/> Zakoupené materiály | <input type="checkbox"/> Vlastní tvorba |
| <input type="checkbox"/> Vzdělávací semináře | <input type="checkbox"/> Veřejná internetová fóra a weby | <input type="checkbox"/> Jiný zdroj: |

6. Jakou funkci mají výukové hry, které v hodinách NJ využíváte?

- Využívám je k nácvičce: a) gramatiky b) slovní zásoby c) výslovnosti d) poslechu e) mluvení f) čtení g) psaní (zakroužkujte 1 nebo více odpovědí)
- V rámci probírané látky je používám k: a) prezentaci b) procvičení c) upevnění d) automatizaci (zakroužkujte 1 nebo více odpovědí)
- Didaktické hry převážně nasazuji jako: a) oživení výuky b) výplň volného času c) odměnu dětem d) jiná odpověď: (zakroužkujte 1 nebo více odpovědí, případně doplňte)

7. Jaké hlavní aspekty, podle Vás, splňuje dobrá didaktická hra?

(zaškrtněte max. 4 odpovědi, případně přidejte vlastní)

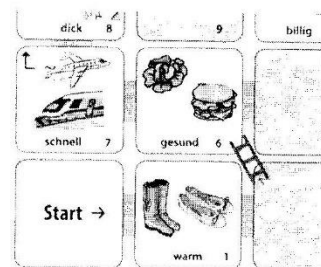
- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Využívá skupinové formy práce | <input type="checkbox"/> Rozvíjí klíčové kompetence žáků |
| <input type="checkbox"/> Je kooperativní | <input type="checkbox"/> Je plnohodnotnou alternativou klasických výukových forem |
| <input type="checkbox"/> Má motivační charakter (navozuje pozitivní vztah žáků k předmětu i učiteli) | <input type="checkbox"/> Rozvíjí komunikativní kompetenci v cílovém jazyce |
| <input type="checkbox"/> Přináší do hodiny pohyb | <input type="checkbox"/> Jiný: |
| <input type="checkbox"/> Je soutěživá | |

8. Využíváte ve vlastní výuce deskové didaktické hry?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Ano, pravidelně | <input type="checkbox"/> Ne, ale rád/a bych je do výuky zařadila |
| <input type="checkbox"/> Ano, občas | <input type="checkbox"/> Ne, nevyužívám, ani o tom neuvažuji |

Co by bylo k uvedení didaktické deskové hry do praxe vhodné zohlednit?

- Víceúčelovost materiálu (desku lze, za předpokladu vlastního doplnění, využít k výuce jiné než původně zamýšlené látky)
- Snadná množitelnost materiálu – zajištění dostupnosti pro celou třídu
- Snadná pravidla, která lze vyložit v cílovém jazyce
- Hmatatelný, kontrolovatelný výstup hry (psané věty, doplněný Lückentext, obrázek,...)
- Přiměřená časová náročnost (např. nepřesahující 20 min.)
- Vlastní návrh:



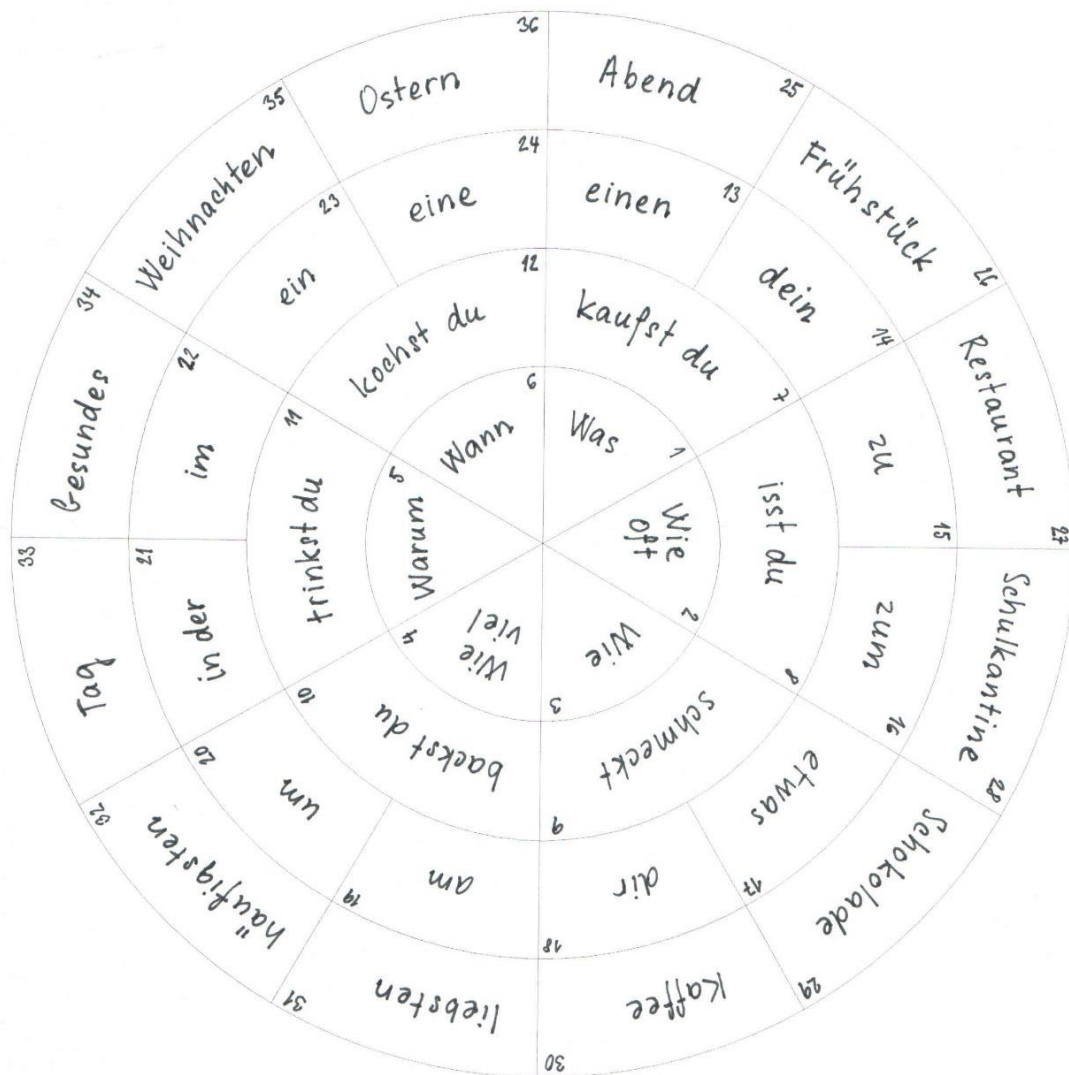
Máte-li zájem o podklady her zpracovaných v DP, kontaktujte mě prosím během června na e-mailu uvedeném na odtržitelném rohu tohoto dotazníku. Děkuji.



Lucie Skalickova
@uhk.cz

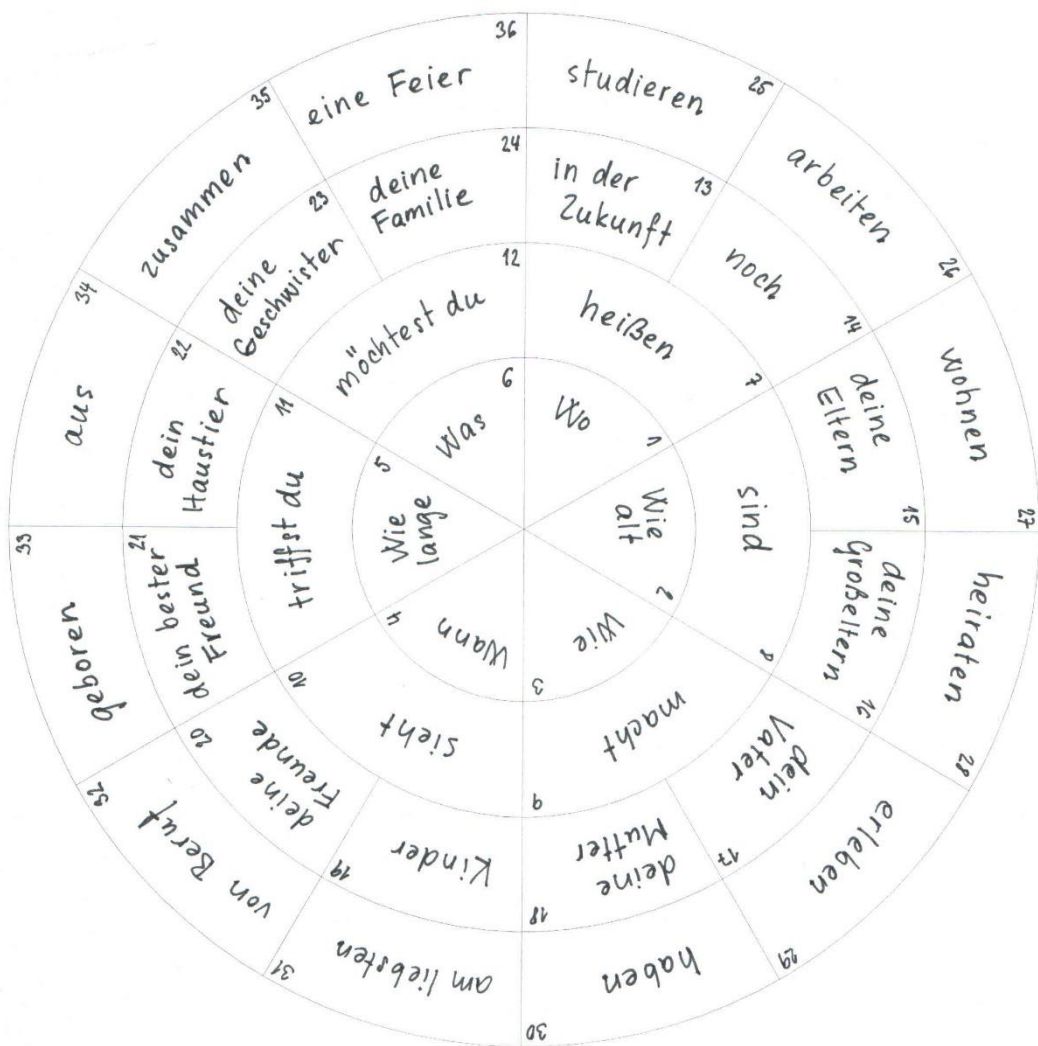
Anhang 2: Spiel Chiffre – Spielbrett „Essen“

Essen



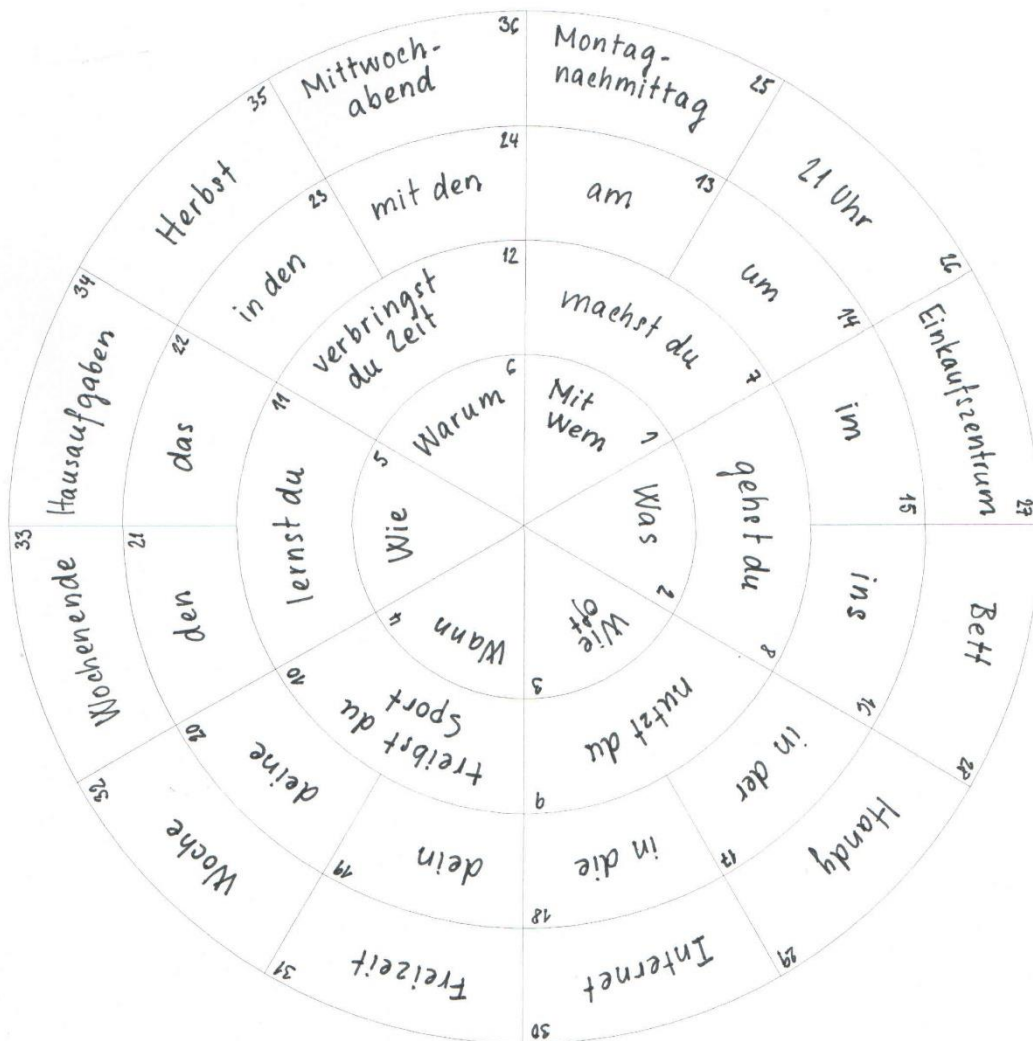
Anhang 3: Spiel Chiffre – Spielbrett „Familie“

Familie



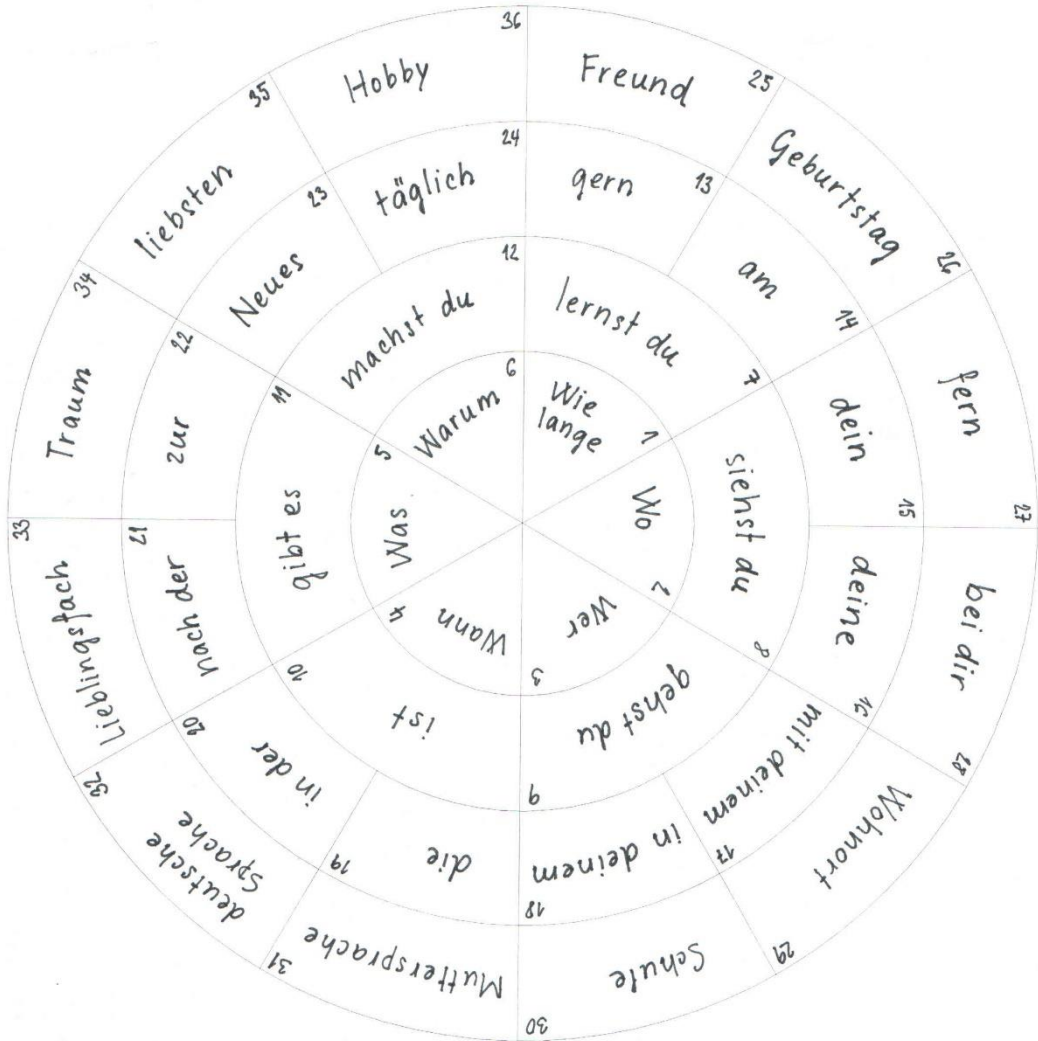
Anhang 4: Spiel Chiffre – Spielbrett „Freizeit“

Freizeit



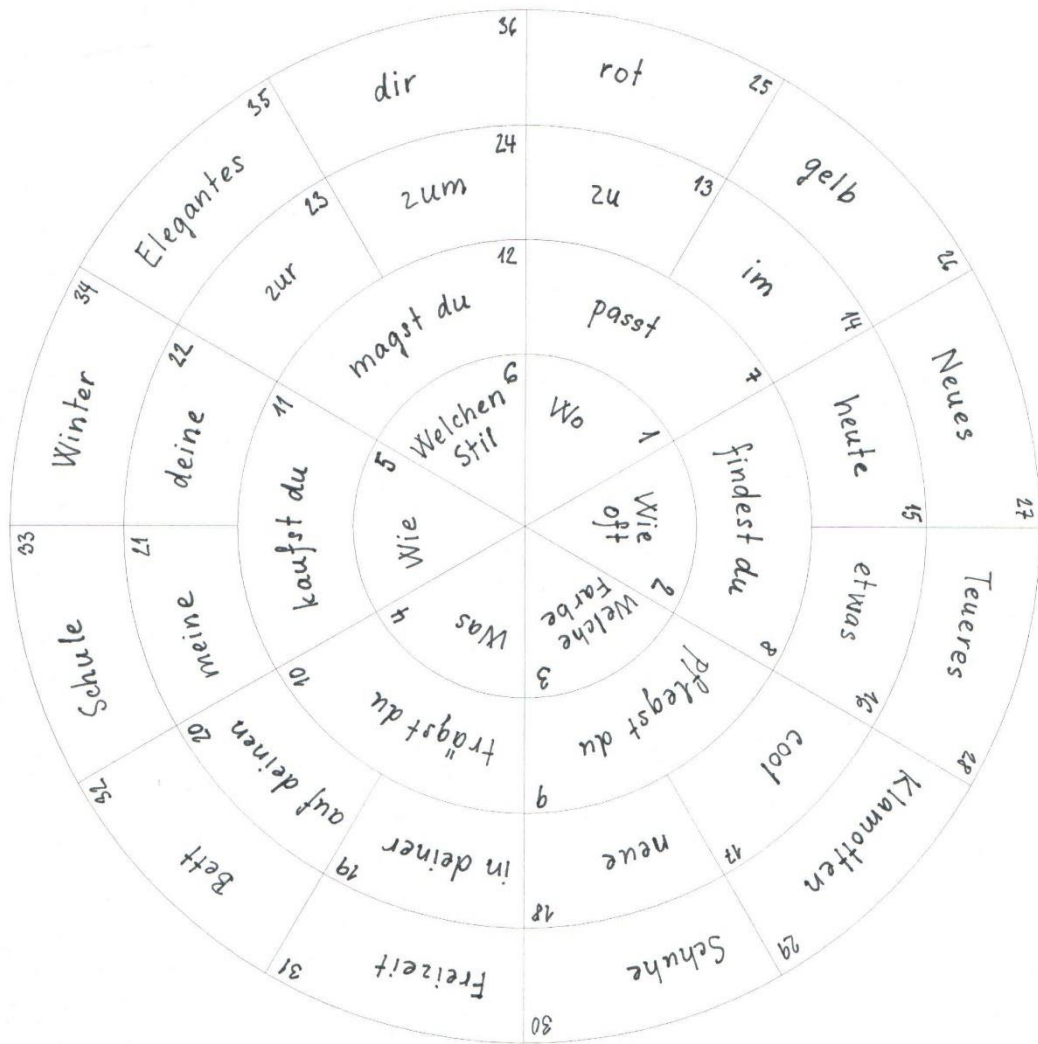
Anhang 5: Spiel Chiffre – Spielbrett „Ich“

Ich



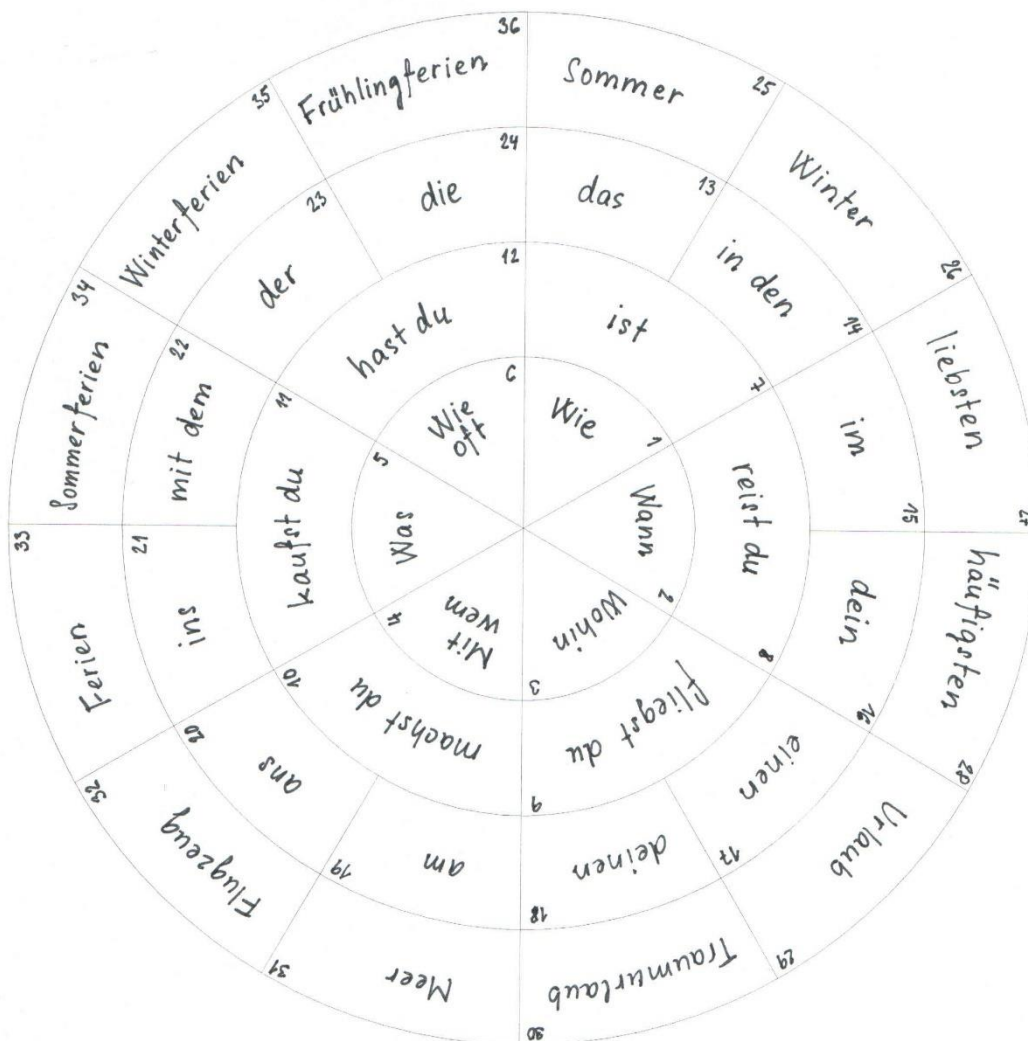
Anhang 6: Spiel Chiffre – Spielbrett „Kleidung“

Kleidung



Anhang 7: Spiel Chiffre – Spielbrett „Reisen“

Reisen



Anhang 8: Spiel Chiffre „Essen“ – Liste der möglichen Kombinationen

| | | | | |
|------------|----------|------------|------|--------------|
| 1. | Was | isst du | am | liebsten? |
| | 1 | 8 | 19 | 31 |
| 2. | Was | isst du | am | häufigsten? |
| | 1 | 8 | 19 | 32 |
| 3. | Was | trinkst du | am | liebsten? |
| | 1 | 11 | 19 | 31 |
| 4. | Was | trinkst du | am | häufigsten? |
| | 1 | 11 | 19 | 32 |
| 5. | Was | isst du | zu | Abend? |
| | 1 | 8 | 15 | 25 |
| 6. | Was | isst du | zum | Frühstück? |
| | 1 | 8 | 16 | 26 |
| 7. | Was | trinkst du | zum | Frühstück? |
| | 1 | 11 | 16 | 26 |
| 8. | Wie viel | isst du | am | Abend? |
| | 4 | 8 | 19 | 25 |
| 9. | Wie oft | isst du | am | Tag? |
| | 2 | 8 | 19 | 33 |
| 10. | Wie viel | trinkst du | am | Tag? |
| | 4 | 11 | 19 | 33 |
| 11. | Was | schmeckt | dir? | |
| | 1 | 9 | 18 | |
| 12. | Wie oft | isst du | im | Restaurant? |
| | 2 | 8 | 22 | 27 |
| 13. | Was | isst du | im | Restaurant? |
| | 1 | 8 | 22 | 27 |
| 14. | Was | isst du | zu | Weihnachten? |
| | 1 | 8 | 15 | 35 |
| 15. | Was | trinkst du | zu | Weihnachten? |
| | 1 | 11 | 15 | 35 |
| 16. | Was | kochst du | zu | Weihnachten? |
| | 1 | 7 | 15 | 35 |

| | | | | |
|------------|---------|------------|--------|---------------|
| 17. | Was | backst du | zu | Weihnachten? |
| | 1 | 10 | 15 | 35 |
| 18. | Wann | isst du | zu | Abend? |
| | 6 | 8 | 15 | 25 |
| 19. | Wie oft | kochst du? | | |
| | 2 | 7 | | |
| 20. | Was | kochst du | am | liebsten? |
| | 1 | 7 | 19 | 31 |
| 21. | Was | kochst du | am | häufigsten? |
| | 1 | 7 | 19 | 32 |
| 22. | Wie oft | isst du | in der | Schulkantine? |
| | 2 | 8 | 21 | 28 |
| 23. | Warum | isst du | in der | Schulkantine? |
| | 5 | 8 | 21 | 28 |
| 24. | Wie oft | isst du | etwas | Gesundes? |
| | 2 | 8 | 17 | 34 |
| 25. | Wie oft | kaufst du | eine | Schokolade? |
| | 2 | 7 | 24 | 29 |
| 26. | Wie oft | isst du | eine | Schokolade? |
| | 2 | 8 | 24 | 29 |
| 27. | Wie oft | trinkst du | einen | Kaffee? |
| | 2 | 11 | 13 | 30 |
| 28. | Was | kaufst du | zu | Ostern? |
| | 1 | 7 | 15 | 36 |
| 29. | Was | isst du | zu | Ostern? |
| | 1 | 8 | 15 | 36 |
| 30. | Was | backst du | zu | Ostern? |
| | 1 | 10 | 15 | 36 |
| 31. | Wie | schmeckt | ein | Kaffee? |
| | 3 | 9 | 23 | 30 |
| 32. | Wie | schmeckt | eine | Schokolade? |
| | 3 | 9 | 24 | 29 |

Anhang 9: Spiel Chiffre „Familie“ – Liste der möglichen Kombinationen

| | | | | |
|------------|-----------|------------|--------------------|-------------|
| 1. | Wie | heißen | deine Eltern? | |
| | 3 | 7 | 15 | |
| 2. | Wie alt | sind | deine Eltern? | |
| | 2 | 8 | 15 | |
| 3. | Was | sind | deine Eltern | von Beruf? |
| | 6 | 8 | 15 | 32 |
| 4. | Wie lange | sind | deine Eltern | zusammen? |
| | 5 | 8 | 15 | 35 |
| 5. | Wie | heißen | deine Großeltern? | |
| | 3 | 7 | 16 | |
| 6. | Wie alt | sind | deine Großeltern? | |
| | 2 | 8 | 16 | |
| 7. | Wie lange | sind | deine Großeltern | zusammen? |
| | 5 | 8 | 16 | 35 |
| 8. | Wie | heißen | deine Freunde? | |
| | 3 | 7 | 20 | |
| 9. | Wann | triffst du | deine Freunde? | |
| | 4 | 11 | 20 | |
| 10. | Wann | triffst du | deine Großeltern? | |
| | 4 | 11 | 16 | |
| 11. | Was | macht | deine Familie | zusammen? |
| | 6 | 9 | 24 | 35 |
| 12. | Wann | macht | deine Familie | eine Feier? |
| | 4 | 9 | 24 | 36 |
| 13. | Wie | heißen | deine Geschwister? | |
| | 3 | 7 | 23 | |
| 14. | Wie alt | sind | deine Geschwister? | |
| | 2 | 8 | 23 | |
| 15. | Wie | sind | deine Geschwister? | |
| | 3 | 8 | 23 | |
| 16. | Wie | sind | deine Eltern? | |
| | 3 | 8 | 15 | |

| | | | | |
|------------|-----------|-------------|--------------------|--------------|
| 17. | Wie | sind | deine Großeltern? | |
| | 3 | 8 | 16 | |
| 18. | Wann | sind | deine Eltern | geboren? |
| | 4 | 8 | 15 | 33 |
| 19. | Wann | sind | deine Geschwister | geboren? |
| | 4 | 8 | 23 | 33 |
| 20. | Was | macht | deine Mutter | am liebsten? |
| | 6 | 9 | 18 | 31 |
| 21. | Was | macht | dein Vater | am liebsten? |
| | 6 | 9 | 17 | 31 |
| 22. | Was | macht | dein bester Freund | am liebsten? |
| | 6 | 9 | 21 | 31 |
| 23. | Was | macht | dein Haustier | am liebsten? |
| | 6 | 9 | 22 | 31 |
| 24. | Wie | sieht | deine Mutter | aus? |
| | 3 | 10 | 18 | 34 |
| 25. | Wie | sieht | dein Vater | aus? |
| | 3 | 10 | 17 | 34 |
| 26. | Wie | sieht | dein bester Freund | am liebsten? |
| | 3 | 10 | 21 | 31 |
| 27. | Wie | sieht | dein Haustier | aus? |
| | 3 | 10 | 22 | 34 |
| 28. | Wie alt | sieht | deine Mutter | aus? |
| | 2 | 10 | 18 | 34 |
| 29. | Wie alt | sieht | dein Vater | aus? |
| | 2 | 10 | 17 | 34 |
| 30. | Wie alt | sieht | dein bester Freund | aus? |
| | 2 | 10 | 21 | 34 |
| 31. | Wie lange | möchtest du | noch | studieren? |
| | 5 | 12 | 14 | 25 |
| 32. | Was | möchtest du | in der Zukunft | studieren? |
| | 6 | 12 | 13 | 25 |
| 33. | Wo | möchtest du | in der Zukunft | arbeiten? |
| | 1 | 12 | 13 | 26 |

| | | | | |
|------------|------|-------------|----------------|-----------|
| 34. | Wo | möchtest du | in der Zukunft | wohnen? |
| | 1 | 12 | 13 | 27 |
| 35. | Wann | möchtest du | in der Zukunft | heiraten? |
| | 4 | 12 | 13 | 28 |
| 36. | Wann | möchtest du | Kinder | haben? |
| | 4 | 12 | 19 | 30 |
| 37. | Was | möchtest du | in der Zukunft | erleben? |
| | 6 | 12 | 13 | 29 |

Anhang 10: Spiel Chiffre „Freizeit“ – Liste der möglichen Kombinationen

| | | | | |
|------------|---------|------------------|--------|-------------------|
| 1. | Was | machst du | um | 21 Uhr? |
| | 2 | 7 | 14 | 26 |
| 2. | Was | machst du | am | Montagnachmittag? |
| | 2 | 7 | 13 | 25 |
| 3. | Was | machst du | am | Mittwochabend? |
| | 2 | 7 | 13 | 36 |
| 4. | Wie oft | gehst du | ins | Einkaufszentrum? |
| | 3 | 8 | 16 | 27 |
| 5. | Wann | gehst du | ins | Bett? |
| | 4 | 8 | 16 | 28 |
| 6. | Wann | nutzt du | das | Internet? |
| | 4 | 9 | 22 | 30 |
| 7. | Wann | nutzt du | dein | Handy? |
| | 4 | 9 | 19 | 29 |
| 8. | Was | machst du | am | Wochenende? |
| | 2 | 7 | 13 | 33 |
| 9. | Wie oft | treibst du Sport | in der | Woche? |
| | 3 | 10 | 17 | 32 |
| 10. | Wie oft | treibst du Sport | im | Herbst? |
| | 3 | 10 | 15 | 35 |
| 11. | Warum | treibst du Sport | in der | Freizeit? |
| | 6 | 10 | 17 | 31 |
| 12. | Wie | nutzt du | deine | Freizeit? |
| | 5 | 9 | 20 | 31 |
| 13. | Wann | machst du | deine | Hausaufgaben? |
| | 4 | 7 | 20 | 34 |
| 14. | Mit wem | machst du | deine | Hausaufgaben? |
| | 1 | 7 | 20 | 34 |
| 15. | Mit wem | lernst du? | | |
| | 1 | 11 | | |
| 16. | Wie oft | lernst du | in der | Woche? |
| | 3 | 11 | 17 | 32 |

| | | | | |
|------------|---------|--------------------|---------|-------------------|
| 17. | Was | lernst du | am | Montagnachmittag? |
| | 2 | 11 | 13 | 25 |
| 18. | Was | lernst du | am | Mittwochabend? |
| | 2 | 11 | 13 | 36 |
| 19. | Warum | lernst du | am | Wochenende? |
| | 6 | 11 | 13 | 33 |
| 20. | Wie oft | lernst du | im | Internet? |
| | 3 | 11 | 15 | 30 |
| 21. | Wie oft | lernst du | im | Bett? |
| | 3 | 11 | 15 | 28 |
| 22. | Warum | verbringst du Zeit | mit den | Hausaufgaben? |
| | 6 | 12 | 24 | 34 |
| 23. | Warum | verbringst du Zeit | im | Internet? |
| | 6 | 12 | 15 | 30 |
| 24. | Was | machst du | in der | Freizeit? |
| | 2 | 7 | 17 | 31 |
| 25. | Mit wem | treibst du Sport? | | |
| | 1 | 10 | | |
| 26. | Mit wem | gehst du | ins | Einkaufszentrum? |
| | 1 | 8 | 16 | 27 |
| 27. | Warum | gehst du | ins | Einkaufszentrum? |
| | 6 | 8 | 16 | 27 |
| 28. | Mit wem | verbringst du Zeit | am | Wochenende? |
| | 1 | 12 | 13 | 33 |
| 29. | Mit wem | verbringst du Zeit | im | Bett? |
| | 1 | 12 | 15 | 28 |
| 30. | Was | machst du | im | Herbst? |
| | 2 | 7 | 15 | 35 |
| 31. | Warum | nutzt du | dein | Handy? |
| | 6 | 9 | 19 | 29 |
| 32. | Warum | nutzt du | das | Internet? |
| | 6 | 9 | 22 | 30 |
| 33. | Warum | verbringst du Zeit | im | Bett? |
| | 6 | 12 | 15 | 28 |

Anhang 11: Spiel Chiffre „Ich“ – Liste der möglichen Kombinationen

| | | | | |
|------------|-----------|-----------|----------|-------------------|
| 1. | Wann | ist | dein | Geburtstag? |
| | 4 | 10 | 15 | 26 |
| 2. | Wo | gehst du | zur | Schule? |
| | 2 | 9 | 22 | 30 |
| 3. | Wo | ist | dein | Wohnort? |
| | 2 | 10 | 15 | 29 |
| 4. | Wer | ist | dein | Freund? |
| | 3 | 10 | 15 | 25 |
| 5. | Wie lange | lernst du | die | deutsche Sprache? |
| | 1 | 7 | 19 | 32 |
| 6. | Warum | lernst du | die | deutsche Sprache? |
| | 6 | 7 | 19 | 32 |
| 7. | Wo | lernst du | die | deutsche Sprache? |
| | 2 | 7 | 19 | 32 |
| 8. | Wann | lernst du | die | deutsche Sprache? |
| | 4 | 7 | 19 | 32 |
| 9. | Was | ist | deine | Muttersprache? |
| | 5 | 10 | 16 | 31 |
| 10. | Was | ist | dein | Lieblingsfach? |
| | 5 | 10 | 15 | 33 |
| 11. | Was | lernst du | in der | Schule? |
| | 5 | 7 | 20 | 30 |
| 12. | Was | machst du | nach der | Schule? |
| | 5 | 12 | 21 | 30 |
| 13. | Was | ist | dein | Hobby? |
| | 5 | 10 | 15 | 36 |
| 14. | Wann | machst du | dein | Hobby? |
| | 4 | 12 | 15 | 36 |
| 15. | Was | lernst du | am | liebsten? |
| | 5 | 7 | 14 | 35 |
| 16. | Was | lernst du | gern? | |
| | 5 | 7 | 13 | |

| | | | | |
|------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 17. | Was | machst du | am | liebsten? |
| | 5 | 12 | 14 | 35 |
| 18. | Was | machst du | gern? | |
| | 5 | 12 | 13 | |
| 19. | Wie lange | siehst du | taglich | fern? |
| | 1 | 8 | 24 | 27 |
| 20. | Was | gibt es | Neues | bei dir? |
| | 5 | 11 | 23 | 28 |
| 21. | Was | gibt es | in deinem | Wohnort? |
| | 5 | 11 | 18 | 29 |
| 22. | Wie lange | gehst du | zur | Schule? |
| | 1 | 9 | 22 | 30 |
| 23. | Wie lange | lernst du | taglich? | |
| | 1 | 7 | 24 | |

Anhang 12: Spiel Chiffre „Kleidung“ – Liste der möglichen Kombinationen

| | | | | |
|------------|--------------|------------|------------|------------|
| 1. | Welche Farbe | findest du | cool? | |
| | 3 | 8 | 17 | |
| 2. | Was | trägst du | im | Winter? |
| | 4 | 10 | 14 | 34 |
| 3. | Was | trägst du | in deiner | Freizeit? |
| | 4 | 10 | 19 | 31 |
| 4. | Was | trägst du | zur | Schule? |
| | 4 | 10 | 23 | 30 |
| 5. | Welche Farbe | trägst du | im | Winter? |
| | 3 | 10 | 14 | 34 |
| 6. | Wie oft | kaufst du | etwas | Neues? |
| | 2 | 11 | 16 | 27 |
| 7. | Wie oft | kaufst du | etwas | Teures? |
| | 2 | 11 | 16 | 28 |
| 8. | Wo | kaufst du | deine | Klamotten? |
| | 1 | 11 | 22 | 29 |
| 9. | Welche Farbe | magst du? | | |
| | 3 | 12 | | |
| 10. | Welche Farbe | magst du | auf deinen | Klamotten? |
| | 3 | 12 | 20 | 29 |
| 11. | Welche Farbe | passt | zu | dir? |
| | 3 | 7 | 13 | 36 |
| 12. | Welche Farbe | passt | zu | rot? |
| | 3 | 7 | 13 | 25 |
| 13. | Welche Farbe | passt | zu | gelb? |
| | 3 | 7 | 13 | 26 |
| 14. | Was | trägst du | zum | Bett? |
| | 4 | 10 | 24 | 32 |
| 15. | Wie oft | trägst du | etwas | Elegantes? |
| | 2 | 10 | 16 | 35 |
| 16. | Wie oft | kaufst du | etwas | Elegantes? |
| | 2 | 11 | 16 | 35 |


| | | | | |
|------------|--------------|------------|-------|------------|
| 17. | Wo | kaufst du | etwas | Elegantes? |
| | 1 | 11 | 16 | 35 |
| 18. | Wie | findest du | meine | Klamotten? |
| | 5 | 8 | 21 | 29 |
| 19. | Wie | findest du | meine | Schuhe? |
| | 5 | 8 | 21 | 30 |
| 20. | Wie oft | kaufst du | neue | Schuhe? |
| | 2 | 11 | 18 | 30 |
| 21. | Wie | pflegst du | neue | Schuhe? |
| | 5 | 9 | 18 | 30 |
| 22. | Wie | pflegst du | deine | Klamotten? |
| | 5 | 9 | 22 | 29 |
| 23. | Wie | pflegst du | deine | Schuhe? |
| | 5 | 9 | 22 | 30 |
| 24. | Wo | kaufst du | neue | Schuhe? |
| | 1 | 11 | 18 | 30 |
| 25. | Welchen Stil | findest du | cool? | |
| | 6 | 8 | 17 | |
| 26. | Welchen Stil | magst du? | | |
| | 6 | 12 | | |
| 27. | Welche Farbe | magst du? | | |
| | 3 | 12 | | |

Anhang 13: Spiel Chiffre „Reisen“ – Liste der möglichen Kombinationen

| | | | | |
|------------|---------|------------|--------|-----------------|
| 1. | Wann | reist du | in den | Urlaub? |
| | 2 | 8 | 14 | 29 |
| 2. | Wann | hast du | die | Sommerferien? |
| | 2 | 12 | 24 | 34 |
| 3. | Wann | hast du | die | Winterferien? |
| | 2 | 12 | 24 | 35 |
| 4. | Wann | hast du | die | Frühlingferien? |
| | 2 | 12 | 24 | 36 |
| 5. | Wohin | reist du | im | Sommer? |
| | 3 | 8 | 15 | 25 |
| 6. | Wohin | reist du | im | Winter? |
| | 3 | 8 | 15 | 26 |
| 7. | Mit wem | machst du | deinen | Urlaub? |
| | 4 | 10 | 18 | 29 |
| 8. | Wohin | reist du | am | liebsten? |
| | 3 | 8 | 19 | 27 |
| 9. | Wohin | fliegst du | am | liebsten? |
| | 3 | 9 | 19 | 27 |
| 10. | Mit wem | reist du | am | liebsten? |
| | 4 | 8 | 19 | 27 |
| 11. | Wie | reist du | am | liebsten? |
| | 1 | 8 | 19 | 27 |
| 12. | Wann | reist du | am | liebsten? |
| | 2 | 8 | 19 | 27 |
| 13. | Wohin | reist du | am | häufigsten? |
| | 3 | 8 | 19 | 28 |
| 14. | Mit wem | reist du | am | häufigsten? |
| | 4 | 8 | 19 | 28 |
| 15. | Wie | reist du | am | häufigsten? |
| | 1 | 8 | 19 | 28 |
| 16. | Was | machst du | im | Flugzeug? |
| | 5 | 10 | 15 | 32 |

| | | | | |
|------------|---------|------------|---------|--------------|
| 17. | Was | machst du | im | Urlaub? |
| | 5 | 10 | 15 | 29 |
| 18. | Was | kaufst du | im | Flugzeug? |
| | 5 | 11 | 15 | 32 |
| 19. | Was | kaufst du | im | Urlaub? |
| | 5 | 11 | 15 | 29 |
| 20. | Was | ist | dein | Traumurlaub? |
| | 5 | 7 | 16 | 30 |
| 21. | Wie oft | reist du | ans | Meer? |
| | 6 | 8 | 20 | 31 |
| 22. | Wie oft | fliegst du | mit dem | Flugzeug? |
| | 6 | 9 | 22 | 32 |
| 23. | Wie oft | machst du | einen | Urlaub? |
| | 6 | 10 | 17 | 29 |


Anhang 14: Spiel Wortbildung – Spielbrett 1

| | | | |
|---|-----|--|---------------|
|  | die | | 1. flasche |
| | die | | |
| | die | | |
| | die | | |

| | | |
|-----|--|------------|
| das | | 2. haus |
| das | | |
| das | | |
| das | | |

| | | | |
|--|-----|--|-------------|
| | die | | 3. decke |
| | die | | |
| | die | | |
| | die | | |

| | | |
|-----|--|------------|
| das | | 4. tuch |
| das | | |
| das | | |
| das | | |

| | | |
|---|-----|--|
|  | der | |
| | der | |
| | der | |
| | der | |

| | |
|-----|--|
| das | |
| das | |
| das | |
| das | |

9.
papier



| | |
|-----|--|
| der | |
| der | |
| der | |
| der | |

8.
saft

| | |
|-----|--|
| die | |
| die | |
| die | |
| die | |

7.
tür


| | |
|-----|--|
| das | |
| das | |
| das | |
| das | |

6.
buch

| | |
|--|--------------|
| | 5. mantel |
|--|--------------|




Anhang 15: Spiel Wortbildung – Spielbrett 2

| | | | |
|---|-----|--|-------------|
|  | die | | 1. lampe |
| | die | | |
| | die | | |
| | die | | |

| | | |
|-----|--|--------------|
| der | | 2. becher |
| der | | |
| der | | |
| der | | |

| | | | |
|--|-----|--|--------------|
| | das | | 3. zimmer |
| | das | | |
| | das | | |
| | das | | |

| | | |
|-----|--|---------------|
| der | | 4. teppich |
| der | | |
| der | | |
| der | | |

| | | |
|---|-----|--|
|  | die | |
| | die | |
| | die | |
| | die | |

| | | | |
|-----|--|------------|---|
| der | | 9. baum |  |
| der | | | |
| der | | | |
| der | | | |

| | | |
|-----|--|------------|
| das | | 8. heft |
| das | | |
| das | | |
| das | | |

| | | |
|-----|--|-------------|
| der | | 7. wagen |
| der | | |
| der | | |
| der | | |

| | | |
|-----|--|-------------|
| der | | 6. tisch |
| der | | |
| der | | |
| der | | |

| | |
|--|--------------|
| | 5. schuhe |
|--|--------------|



Anhang 16: Spiel Wortbildung – Karten

| | | |
|-------------------|-------------------|----------------|
| Bier | Glas | Ess |
| Obst | Arbeits | Büro |
| Wohnzimmer | Zeichen | Plastik |
| Weihnachts | Gas | Kinder |
| Kosmetik | Hand | Notiz |
| Pflaumen | Apfel | Haus |
| Winter | Sommer | Doppel |
| Bett | Frühstücks | Spiel |
| Wand | Holz | Schlaf |
| Klassen | Qualitäts | Bade |
| Wohn | Gast | Thermo |
| Familien | Schnee | Garten |
| Klein | Toiletten | Küchen |
| Foto | | |

Anhang 17: Spiel Wortbildung – Spielbrett 1: Mögliche Lösung

| | | | |
|-----|---------|---------|--|
| 1. | | flasche | |
| die | Bier | | |
| die | Glas | | |
| die | Plastik | | |
| die | Gas | | |

| | | | |
|-----|------------|--------|--|
| 9. | | papier | |
| das | Weihnachts | | |
| das | Zeichen | | |
| das | Büro | | |
| das | Ess | | |

| | | | |
|-----|----------|------|--|
| 2. | | haus | |
| das | Klein | | |
| das | Doppel | | |
| das | Gast | | |
| das | Familien | | |

| | | | |
|-----|------------|------|--|
| 8. | | saft | |
| der | Apfel | | |
| der | Obst | | |
| der | Pflaumen | | |
| der | Frühstücks | | |

| | | | |
|-----|--------|-------|--|
| 3. | | decke | |
| die | Sommer | | |
| die | Bett | | |
| die | Thermo | | |
| die | Sehnee | | |

| | | | |
|-----|------------|-----|--|
| 7. | | tür | |
| die | Haus | | |
| die | Holz | | |
| die | Klassen | | |
| die | Wohnzimmer | | |

| | | | |
|-----|-----------|------|--|
| 4. | | tuch | |
| das | Toiletten | | |
| das | Küchen | | |
| das | Kosmetik | | |
| das | Hand | | |

| | | | |
|-----|---------|------|--|
| 6. | | buch | |
| das | Arbeits | | |
| das | Foto | | |
| das | Kinder | | |
| das | Notiz | | |

| | | | |
|-----|-----------|--------|--|
| 5. | | mantel | |
| der | Bade | | |
| der | Winter | | |
| der | Qualitäts | | |
| der | Schlaf | | |

Anhang 18: Spiel Wortbildung – Spielbrett 2: Mögliche Lösung

| | | |
|-----|--------|---------------------------|
| die | Wand | 1. lampe |
| die | Garten | |
| die | Gas | |
| die | Bett | |

| | | |
|-----|------------|--------------------------|
| der | Weihnachts | 9. baum |
| der | Apfel | |
| der | Pflaumen | |
| der | Obst | |

| | | |
|-----|---------|----------------------------|
| der | Glas | 2. becher |
| der | Bier | |
| der | Plastik | |
| der | Thermo | |

| | | |
|-----|---------|--------------------------|
| das | Zeichen | 8. heft |
| das | Notiz | |
| das | Arbeits | |
| das | Foto | |

| | | |
|-----|------------|----------------------------|
| das | Wohn | 3. zimmer |
| das | Klassen | |
| das | Ess | |
| das | Frühstücks | |

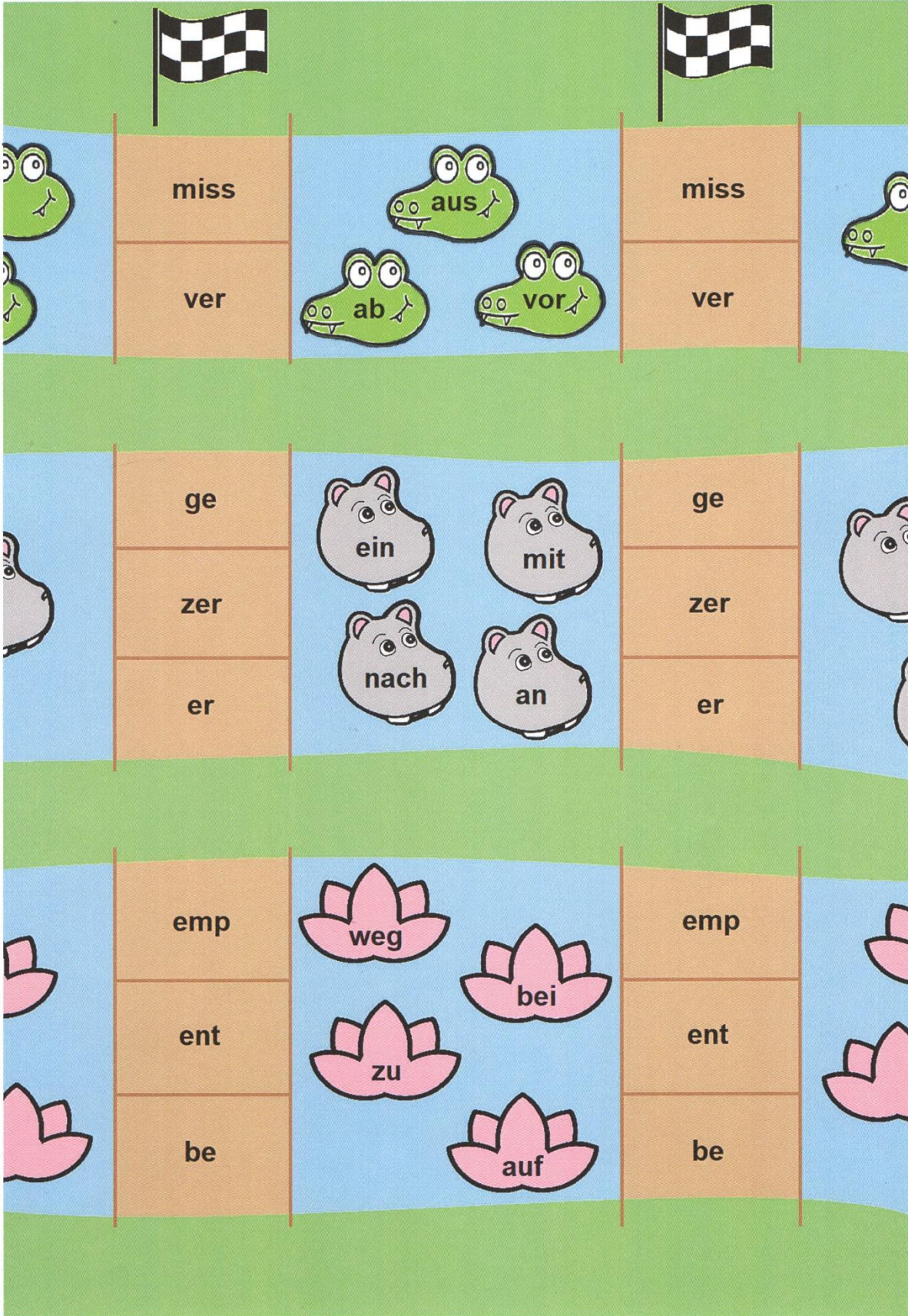
| | | |
|-----|-----------|---------------------------|
| der | Klein | 7. wagen |
| der | Familien | |
| der | Schlaf | |
| der | Qualitäts | |

| | | |
|-----|------------|-----------------------------|
| der | Wohnzimmer | 4. teppich |
| der | Spiel | |
| der | Kinder | |
| der | Büro | |

| | | |
|-----|-----------|---------------------------|
| der | Kosmetik | 6. tisch |
| der | Küchen | |
| der | Holz | |
| der | Toiletten | |

| | | |
|-----|--------|----------------------------|
| die | Winter | 5. schuhe |
| die | Hand | |
| die | Haus | |
| die | Bade | |

Anhang 19: Spiel Drei Flüsse – Spielbrett



Anhang 20: Spiel Drei Flüsse – Karten

| | | | |
|---------------------------------|--|----------------------------------|--------------------------------|
| empfehlen = doporučit | sich entschuldigen = omluvit se | begleiten = doprovodit | besorgen = obstarat |
| empfinden = pocítovat | sich entscheiden = rozhodnout se | benutzen = používat | bestellen = objednat |
| zumachen = zavřít | sich entspannen = uvolnit se | beenden = ukončit | behaupten = tvrdit |
| zunehmen = přibrat | sich entwickeln = vyvíjet se | entdecken = objevit | bezahlen = zaplatit |
| | | bekommen = dostat | besuchen = navštívit |
| | | beschreiben = popsat | |
| | | begrüßen = pozdravit | |

| | | | | |
|------------------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------|---|
| wegfahren = jet pryč | beibringen = naučit | aufhören = skončit | zuordnen = přiřadit | zubereiten = připravit (pokrm) |
| weglaufen = utéct pryč | beitragen = přispět | aufpassen = dávat pozor | aufstehen = vstávat | zuhören = poslouchat |
| wegbringen = odnést pryč | beipacken = přibalit | aufrufen = vyvolat | aufmachen = otevřít | zustimmen = souhlasit |
| wegnehmen = oddělat | weggehen = jít pryč | aufziehen = vytáhnout | aufräumen = uklidit | zugeben = uznat |

| | | | | |
|-------------------------------------|---|----------------------------------|--|-------------------------------|
| gewinnen = vyhrát | zerbrechen = rozbít | erzeugen = vyrobít | sich erholen = uzdravit se | erzählen = vyprávět |
| anrufen = zavolat | zerschneiden = rozřezat / rozstříhat | zerstören = zničit | sich erfrischen = osvěžit se | erwarten = očekávat |
| anziehen = obléct si | zerbeißen = rozkousat | zerkochen = rozvařit | erklären = vysvětlit | erleben = zažít |
| sich ansehen = podívat se | gehören = patřit | zerreißen = roztrhnout | erziehen = vychovávat | ergänzen = doplnit |

| | | | | |
|--|---|--------------------------------------|----------------------------------|--|
| mitfahren = jet spolu (s kým) | nacherzählen = převyprávět | einrichten = zařídit (byt) | einschlafen = usnout | anbieten = nabídnout |
| mitgehen = jít spolu (s kým) | nachsprechen = opakovat (po někom) | eintreten = vstoupit | einkaufen = nakupovat | anfangen = začít |
| mitteilen = sdělit | mitmachen = zúčastnit se | einschalten = zapnout | einsteigen = nastoupit | anprobieren = vyzkoušet si (oblečení) |
| mitspielen = hrát spolu (s kým) | mitbringen = přinést s sebou | nachdenken = přemýšlet | einladen = pozvat | angeben = uvést |

| | | | | |
|----------------------------------|---------------------------------------|----------------------------------|--|----------------------------------|
| missbrauchen = zneužít | verbieten = zakázat | verschmutzen = ušpinit | verlieren = ztratit / prohrát | verstehen = rozumět |
| absagen = odříct | verbinden = spojit | verschwinden = zmizet | verschlafen = zaspát | verkaufen = prodat |
| abfahren = odjet | vetrauen = důvěřovat | verwenden = používat | verbringen = strávit (čas) | versuchen = zkusit |
| abreisen = odcestovat | missverstehen = neporozumět | versprechen = slíbit | sich verlieben = zamilovat se | vergessen = zapomenout |

| | | | | |
|-----------------------------------|---|--|---------------------------------|-------------------------------------|
| vorschlagen = navrhnout | ausfallen = vypadnout | ausgeben = utratit (peníze) | ablegen = odložit | abbiegen = zahnout |
| vorbereiten = připravit | aussehen = vypadat | aussteigen = vystoupit | abholen = vyzvednout | abfliegen = odletět |
| vorhaben = mít v plánu | auswählen = vybrat | ausziehen = svléct | ausstellen = vystavit | abgeben = vzdát se |
| vorzeigen = předložit | sich vorstellen = představit se / si | austauschen = vyměnit | ausdenken = vymyslet | abwaschen = umývat nádobí |