

Radboud Universiteit



Student: Frank van Ginkel

Erstbetreuerin: Dr. E.M. Knopp

Zweitgutachterin: Dr. S. Jentges

Die Didaktisierung der Adjektivendungen im niederländischen DaF-Unterricht: ein empirischer Vergleich unterschiedlicher Ansätze

Inhaltsverzeichnis

Abstract	5
1. Problemstellung und Zielsetzung	6
1.1. Status Quaestiones.....	6
1.2. Forschungsfrage	7
2. Theoretischer Rahmen	8
2.1. Die Adjektivdeklination im Deutschen	8
2.1.1. Das Adjektiv im Deutschen.....	8
2.1.2. Die Deklination des Adjektivs im Deutschen.....	9
2.2. Die Adjektivdeklination im Niederländischen	11
2.2.1. Das Adjektiv im Niederländischen.....	11
2.2.2. Die Deklination des Adjektivs im Niederländischen.....	12
2.3. Niederländisch und Deutsch im Vergleich	15
2.4. Die Didaktisierung	16
2.4.1. <i>Focus on forms</i> oder <i>focus on meaning</i> ?.....	16
2.4.2. Deduktiv oder induktiv?	18
2.4.3. Das Üben	19
2.5. Das Adjektiv in der Praxis	20
2.6. Teilfragen.....	21
3. Methode.....	22
3.1 Allgemein.....	22
3.2. Design	22
3.2.1. Pretest	22
3.2.2. Intervention.....	23
3.2.3. Posttest.....	26
3.2.4. Fragebogen.....	27
3.3. Hypothesen	28
3.4. Teilnehmer	29
3.5. Auswertung der Daten	30
3.5.1. Auswertung des Pretests.....	30
3.5.2. Auswertung der einzelnen Aufgaben	30
3.5.3. Auswertung vom Posttest	31
3.5.4. Auswertung des Fragebogens	31
3.5.5. Sonstige Auswertungen.....	31
4. Resultate.....	32
4.1. Resultate zu Hypothese 1.....	32

4.2.	Resultate zu Hypothese 2.....	32
4.3.	Resultate zu Hypothese 3.....	33
4.4.	Resultate zu Hypothese 4.....	34
4.5.	Resultate zu Hypothese 5 & 6.....	35
5.	Diskussion.....	37
5.1.	Hypothese 1 & 2.....	37
5.2.	Hypothese 3.....	38
5.3.	Hypothese 4.....	39
5.4.	Hypothese 5.....	39
5.5.	Hypothese 6.....	40
5.6.	Allgemeine Störfaktoren.....	41
5.7.	Implikation für den Unterricht.....	42
6.	Literatur.....	43
7.	Anhang.....	45
7.1.	Anhang 1.....	45
7.2.	Anhang 2.....	46
7.3.	Anhang 3.....	47
7.4.	Anhang 4.....	57
7.5.	Anhang 5.....	67
7.6.	Anhang 6.....	68
7.7.	Anhang 7.....	69
7.8.	Anhang 8.....	71
7.9.	Anhang 9.....	72
7.10.	Anhang 10.....	73
7.11.	Anhang 11.....	74
7.12.	Anhang 12.....	75
7.12.1.	.....	75
7.12.2.	.....	77
7.12.3.	.....	79
7.13.	Anhang 13.....	80
7.13.1.	.....	80
7.13.2.	.....	81
7.13.3.	.....	82
7.13.4.	.....	83
7.13.5.	.....	84
7.13.6.	.....	85

7.13.7..... 86
7.13.8..... 87
7.13.9..... 88
7.13.10..... 89
7.13.11..... 90
7.13.12..... 91
7.13.13..... 92
7.13.14..... 93
7.13.15..... 94
7.13.16..... 96
7.13.17..... 98

Abstract

In het huidige Duits onderwijs op middelbare scholen wordt het bijvoeglijk naamwoord veelal verworven aan de hand van paradigmatische schema's die door bijbehorende naamval, geslacht en grammaticaal getal beïnvloed worden. In 1984 stelde Józef Darski voor een andere aanvlieg mogelijkheid te gebruiken, door de schema's om te vormen in een aantal korte regels. In deze masterscriptie werd onderzocht of het leren van de vervoeging van het bijvoeglijk naamwoord aan de hand van regels in plaats van schema's zorgt voor een betere beheersing bij de leerling. Hiervoor werd een pretest afgenomen, waarna de leerlingen een interventie lessenreeks doorliepen. Na afloop van deze lessenreeks volgden een posttest en een enquête. Hieruit bleek dat er geen aantoonbaar significant verschil is tussen de groep die vervoeging aan de hand van schema's heeft geleerd en de groep die het aan de hand van de regels heeft geleerd. Enkele verschillen konden gevonden worden bij de opdrachten die in de lessenreeks verwerkt werden. Hieruit bleek voornamelijk dat leerlingen beter scoren, wanneer zij meer informatie over naamval, geslacht en grammaticaal getal geleverd krijgen.

Kerninzicht van deze studie is de waarde van expliciet grammaticaonderwijs. Er kon worden aangetoond dat in het huidige vreemdetaalonderwijs, waar leerlingen vaak maar twee of drie uur les in de week hebben, expliciet grammaticaonderwijs een positieve invloed heeft op het taalniveau van de leerlingen.

1. Problemstellung und Zielsetzung

1.1. Status Quaestiones

„Sie sind bei d__ Erforschung von neu__ Arzneimitteln gegen Blutdrucksenkung dabei.“ (Van der Bie, 2019, S. 121)

Wenn Schüler und Schülerinnen (SuS) gefragt werden, obenstehenden Satz korrekt auszufüllen, werden verschiedene Kenntnisse von ihnen erwartet. Die Entscheidung, welche Form die Richtige ist, ist für viele Lerner des Deutschen schwierig. Denn wie funktioniert die Deklination und welche Möglichkeiten gibt es? Die Entscheidung beim Genus und Kasus im Allgemeinen, aber vor allem im Falle des Adjektivs, ist für Viele eine Schwierigkeit und verringert oft den Spaß am Unterricht. Auch das Deutschlandinstitut (Nijhuis, 2018) berichtet hierzu:

“Als leerlingen op de middelbare school met Duits in aanraking komen, zijn ze in het begin redelijk enthousiast. Het blijkt dat je al heel snel wat kunt lezen, verstaan en spreken. Na een jaar slaat de frustratie vaak toe. Dit komt bijvoorbeeld doordat het na oneindige herhalingen nog steeds niet lukt om de juiste naamval te vinden.”

Tabelle 1: Schema zur Deklination des deutschen Adjektivs

Kasus	Genus: Maskulin	Genus: Feminin	Genus: Neutrum
Nominativ	der große Mann	die große Frau	das große Kind
Genitiv	des großen Mannes	der großen Frau	des großen Kindes
Dativ	dem großen Mann	der großen Frau	dem großen Kind
Akkusativ	den großen Mann	die große Frau	das große Kind

Wer schon viele Fremdsprachen gelernt hat, kennt Schemata wie obenstehend gut. Bei Sprachen die ein komplexes Flexionssystem haben, wie Latein, Französisch oder Deutsch, wird das Adjektiv oft in solchen Paradigmen vorgestellt. In Sprachen wie Englisch sind solche Schemata überhaupt nicht nötig; das Adjektiv wird nicht von Kasus und Genera beeinflusst:

- a) *The **big** house.*
- b) *The **big green** house.*
- c) *A **tall young** man.*

Die englische Sprache ist meistens die erste Fremdsprache, die von SuS an niederländischen weiterführenden Schulen gelernt wird. Beim Erlernen der deutschen Sprache begegnen sie also meistens zum ersten Mal Paradigmen wie oben.

Für Muttersprachler des Deutschen sind die Schemata der Adjektivdeklination nicht relevant; sie brauchen solche Schemata überhaupt nicht, denn sie machen die Deklination unbewusst. Für beginnende Lerner des Deutschen können die Schemata aber überwältigend wirken (Darski, 1984, S. 31). SuS müssen nämlich bei Schemata verschiedene Aspekte berücksichtigen: Was ist das Genus? Ist es Singular oder Plural? Welchen Kasus muss ich verwenden? Es müssen also viele Aspekte gleichzeitig beachtet werden. Wenn SuS dazu auch noch ihren Weg in den Schemata finden müssen, könnte dies zum Verlust der Übersicht führen. Dazu muss die Frage gestellt werden, ob SuS das in den Schemata präsentierte Wissen gut speichern und abrufen können und ob sie diese Kenntnisse dann auch in Kontexten ohne Tabellen anwenden können.

Neben Kasus, Numerus und Genus, spielt nämlich auch die Art der Deklination eine wichtige Rolle. Darski (1984) unterscheidet hierbei zwei Typen der Adjektivdeklination:

- Die indeterminierende Deklination
- Die determinierende Deklination

Beide Deklinationstypen kennzeichnen sich durch eine Vielfalt an Adjektivflexionen, deren Darstellung in Schemata mit vier Kasus, drei Genera und Pluralformen überwältigend wirken kann. Darski (1984) berichtet hierzu, dass die Vielzahl an Möglichkeiten zu großen Schwierigkeiten beim Setzen der richtigen Adjektivdeklination führen kann. Er stellt hierzu eine Herangehensweise vor, bei der der Einfluss der Deklinationstypen auf das Adjektiv zu Regeln führt, mit denen das Adjektiv im Deutschen flektiert werden kann. Die oben erwähnten Schemata werden von Darski auf einige kurze Regeln beschränkt.

Nach der Publikation von Darski wurde zu diesem Thema lange Zeit nicht geforscht. Erst 2020 erschien eine neue Studie zum Thema. Gradel (2020) untersuchte das Erlernen des Adjektivs mithilfe von Apps. Gradel erwähnt hierzu, dass das Erlernen anhand von Schemata für SuS ziemlich unübersichtlich ist. Die Tatsache, dass nach der Studie von Darski erst 2020 wieder zu diesem Thema geforscht wurde, zeigt, dass es sich hier um ein Thema handelt, das neue Forschung verlangt.

Da dem Thema in den letzten Jahrzehnten geringe Aufmerksamkeit geschenkt wurde, ist zu erwarten, dass sich wenige Entwicklungen zum Erlernen des Adjektivs durchgesetzt haben. Dies erkenne ich auch aus meiner eigenen Praxis in der Schule. Mehrmals haben Kollegen schon gesagt:

„Wir machen das schon seit Jahren so“.

1.2. Forschungsfrage

Obenstehend wurde gezeigt, dass die gängige Herangehensweise der Adjektivdeklination im Deutschen einige Schwierigkeiten mitbringt. Forscher wie Darski (1984) haben daraufhin die traditionellen Schemata in kurzen Regeln umgewandelt. Diese Umformung der Deklination scheint in theoretischer Sicht vereinfachend zu sein, doch die Frage ist, ob dies in der Praxis auch der Fall ist. Zentral in dieser Studie steht deshalb die folgende Forschungsfrage:

Inwiefern beherrschen VWO-4 Schüler und Schülerinnen die Adjektivdeklination im Deutschen besser, wenn die Didaktisierung dessen statt anhand von Schemata anhand von Regeln geschieht?

2. Theoretischer Rahmen

Im theoretischen Rahmen wird zunächst auf die Adjektivdeklination im Deutschen und Niederländischen eingegangen. Da es sich in dieser Studie um niederländische Deutschlerner handelt, ist es nicht nur sinnvoll zu untersuchen, wie die Adjektivdeklination im Deutschen aufgebaut ist, sondern auch die Deklination im Niederländischen zu behandeln und zunächst auf die Unterschiede und Übereinstimmungen der beiden Sprachen einzugehen. Die Unterschiede in den beiden Sprachen können das Lernprozess nämlich erleichtern oder schwieriger machen. Yu und Odlin (2015, S. 1) sprechen in diesem Zusammenhang von *Transfer*:

„*Transfer is the influence resulting from the similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired.*“

Wenn eventuelle Übereinstimmungen und Unterschiede Einfluss darauf haben können, wie die SuS die Deklination im Deutschen erwerben, muss dies in der Methode berücksichtigt werden. Obwohl alle drei Formen des Adjektivs (das attributive Adjektiv, das adverbiale Adjektiv und das prädikative Adjektiv) in dieser Studie vorgestellt werden, wird im Weiteren auf das attributive Adjektiv fokussiert, weil das Adjektiv nur in dieser Funktion flektiert wird, und somit für die Forschungsfrage relevant ist.

2.1. Die Adjektivdeklination im Deutschen

2.1.1. Das Adjektiv im Deutschen

Das Adjektiv im Deutschen lässt sich auf drei Funktionen verteilen. Je nach der Position des Adjektivs, wird bestimmt, auf welche Weise es flektiert wird. Imo (2016) unterscheidet die folgenden drei Funktionen:

- Stellung zwischen Artikel und Nomen → attributiver Gebrauch
- Kombination mit einem Kopulaverb → prädikativer Gebrauch
- Bezug eines Adjektivs auf ein Verb → adverbialer Gebrauch

Imo (2016) zeigt, dass die Position eines Adjektivs zwischen Artikel und Nomen immer die attributive Verwendung bildet. Dies bedeutet, dass alle Adjektive attributiv verwendet werden können, aber nicht alle Adjektive auch adverbial oder prädikativ (Imo, 2016, S. 78).

Der attributive Gebrauch des Adjektivs ist also die prototypische Position. In dieser Funktion wird das Adjektiv nämlich nach Kasus, Numerus und Genus flektiert: *der große Mann*.

Es gibt dazu noch einen zweiten, aber eher seltenen, attributiven Gebrauch (Imo, 2016, S. 78). Hierbei wird das Adjektiv dem Bezugsnomen nachgestellt und nicht flektiert: *Röslein rot*.

Wenn das Adjektiv mit einem Kopulaverb kombiniert wird, spricht man von prädikativem Gebrauch. Es wird in dieser Funktion nicht flektiert: *Der Mann ist groß*. Dadurch, dass man prädikative Adjektive ohne Bedeutungsveränderung in die entsprechende prototypische Stellung zwischen Artikel und Nomen bringen kann und weil die Komparation immer noch möglich ist, werden sie trotzdem als Adjektive bezeichnet (Imo, 2016, S. 78).

Drittens gibt es den adverbialen Gebrauch des Adjektivs. In diesem Fall modifiziert das Adjektiv das Verb und wird selbst nicht dekliniert: *Das Auto fährt schnell*. Auch hier handelt es sich immer noch um Adjektive, weil sie ohne Bedeutungsveränderung in die Stellung zwischen Artikel und Nomen gebracht werden können und weil die Komparation immer noch möglich ist. (Imo, 2016, S. 78).

2.1.2. Die Deklination des Adjektivs im Deutschen

Die Deklination der attributiv verwendeten Adjektive lässt sich in drei Klassen unterscheiden (Imo, 2016, s 79): die starke, die schwache und die gemischte Deklination. Da die Wahl einer der drei Deklinationsklassen nicht wie beim Genus fest vorgegeben ist, sondern davon abhängig ist, welche Art von Artikeln oder Artikelpronomen vor dem Nomen steht, gehört die Adjektivdeklination zu den kompliziertesten Phänomenen des Deutschen (Imo, 2016, S. 79). Imo (2016, S. 79) nennt dieses Phänomen die *Monoflexion*, für welche die folgenden Regeln gelten:

- Wenn ein Artikel verwendet wird, an dem man die Kasusinformationen gut ablesen kann, wird das folgende Adjektiv schwach dekliniert.
- Wenn ein Artikel verwendet wird, der die Kasusinformationen nur zum Teil kodiert oder wenn überhaupt kein Artikel verwendet wird, wird das Adjektiv stark dekliniert (d.h. das Adjektiv verfügt über gut erkennbare Kasusendungen). Die starke Deklination folgt auch „nach Begleiterpronomen wie dessen, deren, wessen, manch, solch, welch u.a.“ (Imo, 2016, S. 80).
- Nach einigen Artikelpronomen (den Begleiterpronomen) erfolgt eine gemischte Deklination aus starker und schwacher Deklination. Die gemischte Deklination folgt auch nach dem unbestimmten Artikel *ein* und nach den Possessivpronomen. (Imo, 2016 S. 80).

Imo (2016, S. 79) gibt hierzu folgende Beispiele:

- d) Das **schnelle** Auto gehört mir.
- e) Manch **schnelles** Auto war auf der Rennstrecke zu sehen.
- f) Das Auto meines **großen** Vaters sieht ganz anders aus.

Im ersten Satz (d) wird das Adjektiv schwach dekliniert, da man die Kasusinformationen deutlich am Artikel erkennen kann. Im zweiten Satz (e) ist dies nicht der Fall, da *manch* keine Kasusinformationen vermittelt. Das Adjektiv wird hier also stark dekliniert. Im dritten Satz (f) sieht man ein Beispiel der gemischten Deklination. Im Folgenden werden die drei Deklinationsarten des Adjektivs als Paradigma im Singular und Plural vorgestellt (Imo 2016, S. 80).

Bei der schwachen Deklination trifft in den meisten Fällen die Endung *-en* zu. Nur in einzelnen Fällen (Nominativ Maskulin, Nominativ & Akkusativ Feminin und Nominativ & Akkusativ Neutrum) trifft die Endung *-e* zu.

Die schwache Deklination im Singular sieht folgendermaßen aus:

Tabelle 2: Schwache Deklination des deutschen Adjektivs im Singular

Kasus	Genus: Maskulin	Genus: Feminin	Genus: Neutrum
Nominativ	der große Mann	die große Frau	das große Kind
Genitiv	des großen Mannes	der großen Frau	des großen Kindes
Dativ	dem großen Mann	der großen Frau	dem großen Kind
Akkusativ	den großen Mann	die große Frau	das große Kind

Die schwache Deklination im Plural sieht folgendermaßen aus:

Table 3: Schwache Deklination des deutschen Adjektivs im Plural

Kasus	Genus: Maskulin	Genus: Feminin	Genus: Neutrum
Nominativ	die großen Männer	die großen Frauen	die großen Kinder
Genitiv	der großen Männer	der großen Frauen	der großen Kinder
Dativ	den großen Männern	den großen Frauen	den großen Kindern
Akkusativ	die großen Männer	die großen Frauen	die großen Kinder

Bei der starken Deklination sind die Endungen sehr unterschiedlich. In den meisten Fällen stimmt die Endung mit dem letzten Buchstaben des zugehörigen Artikels überein. Nur in einzelnen Fällen (Genitiv Maskulin & Neutrum) findet man die Endung *-en* wieder.

Die starke Deklination im Singular geschieht folgendermaßen:

Table 4: Starke Deklination des deutschen Adjektivs im Singular

Kasus	Genus: Maskulin	Genus: Feminin	Genus: Neutrum
Nominativ	manch großer Mann	manch große Frau	manch großes Kind
Genitiv	manch großen Mannes	manch großer Frau	manch großen Kindes
Dativ	manch großem Mann	manch großer Frau	manch großem Kind
Akkusativ	manch großen Mann	manch große Frau	manch großes Kind

Die starke Deklination im Plural sieht folgendermaßen aus:

Table 5: Starke Deklination des deutschen Adjektivs im Plural

Kasus	Genus: Maskulin	Genus: Feminin	Genus: Neutrum
Nominativ	manch große Männer	manch große Frauen	manch große Kinder
Genitiv	manch großer Männer	manch großer Frauen	manch großer Kinder
Dativ	manch großen Männern	manch großen Frauen	manch großen Kindern
Akkusativ	manch große Männer	manch große Frauen	manch große Kinder

Bei der gemischten Deklination bekommt das Adjektiv in den meisten Fällen entweder die Endung *-e* oder die Endung *-en*. Nur in einzelnen Fällen (Nominativ Maskulin, Nominativ & Akkusativ Feminin und Nominativ & Akkusativ Neutrum) bekommt das Adjektiv eine abweichende Endung (*-er*, *-e* oder *-es*).

Die gemischte Deklination im Singular geschieht folgendermaßen:

Table 6: Gemischte Deklination des deutschen Adjektivs im Singular

Kasus	Genus: Maskulin	Genus: Feminin	Genus: Neutrum
Nominativ	sein großer Mann	seine große Frau	sein großes Kind
Genitiv	seines großen Mannes	seiner großen Frau	seines großen Kindes
Dativ	seinem großen Mann	seiner großen Frau	seinem großen Kind
Akkusativ	seinen großen Mann	seine große Frau	sein großes Kind

Die gemischte Deklination im Plural sieht folgendermaßen aus:

Tabelle 7: Gemischte Deklination des deutschen Adjektivs im Plural

Kasus	Genus: Maskulin	Genus: Feminin	Genus: Neutrum
Nominativ	seine großen Männer	seine großen Frauen	seine großen Kinder
Genitiv	seiner großen Männer	seiner großen Frauen	seiner großen Kinder
Dativ	seinen großen Männern	seinen großen Frauen	seinen großen Kindern
Akkusativ	seine großen Männer	seine großen Frauen	seine großen Kinder

Obenstehende Schemata lassen sich, so wie Darski das 1984 auch schon erwähnte, in einige kurzen Regeln umformulieren. In dieser Studie werden die folgenden Regeln verwendet:

- *In de meeste gevallen krijgt het bijvoeglijk naamwoord de uitgang –en*
- *Mannelijk enkelvoud in de 1e naamval krijgt der + -e of ein + -er*
- *Vrouwelijk enkelvoud in de 1e en 4e naamval krijgt de uitgang -e*
- *Onzijdig enkelvoud krijgt in de 1e en 4e naamval ein + -es of das + e*
- *Als er geen woord uit de der- of ein-Gruppe voor het bijvoeglijk naamwoord staat, krijgt het de uitgang –e + de laatste letter van het lidwoord.*
 - *Uitzondering: mannelijk en onzijdig in de 2e naamval krijgt ook –en*

2.2. Die Adjektivdeklination im Niederländischen

Im vorigen Kapitel wurde erläutert, welche Funktion das Adjektiv im Deutschen einnimmt und wie es dekliniert wird. In diesem Kapitel wird das Gleiche mit dem niederländischen Adjektiv, das *bijvoeglijk naamwoord*, gemacht.

2.2.1. Das Adjektiv im Niederländischen

Die *Algemene Nederlandse Spraakkunst* (Haeseryn et al., 1997) schreibt dem Adjektiv die Bedeutung eines Wortes zu, das eine weitere Besonderheit von Substantiven angibt. (Haeseryn et al., S. 381) Diese Besonderheit kann eine Eigenschaft, so wie ein Merkmal oder eine Qualität, oder einen Zustand sein. Eigenschaftswörter sind zum Beispiel *tenger* und *vierkant* in (Haeseryn et al., S. 381):

- g) *Een **tengere** jongen*
- h) *Het **vierkante** doosje*

Zustandswörter sind zum Beispiel *dronken* und *ziek* in (Haeseryn et al., S. 381):

- i) *Een **dronken** kerel*
- j) *Het **zieke** kind*

Haeseryn et al. unterscheiden zwischen vier Gebrauchsformen des Adjektivs. Genau so wie im Deutschen geht es dabei um die folgenden Formen: (Haeseryn et al., S. 391 - 394):

- Attributiver Gebrauch
- Selbstständiger Gebrauch (im Deutschen das substantivierte Adjektiv)

- Prädikativer Gebrauch
- Adverbialer Gebrauch

Von attributivem Gebrauch spricht man, wenn das Adjektiv zusammen mit einem Nomen den Kern eines Satzteils bildet. Ein Beispiel hierfür ist:

*De **dure** hoed waaide in het water.*

Von selbstständigem Gebrauch wird dann gesprochen, wenn das Adjektiv sich in ein Nomen umgewandelt hat und dadurch die Rolle eines Substantives annimmt. Beispiele hierfür sind:

*We verkopen witte druiven en **blauwe**.*

*Er dient een onderscheid gemaakt te worden tussen gezonde kinderen en **zieke**.*

In diesen beiden Fällen ist der Satz so aufgebaut, dass man weiß, dass mit *blauwe* und *zieke*, *druiven* bzw. *kinderen* gemeint wird, wodurch die beiden Wörter weggelassen werden und die Adjektive somit selbstständig in Satz stehen können.¹

Drittens gibt es den prädikativen Gebrauch des Adjektivs. Von diesem Gebrauch ist der Rede, wenn das Adjektiv entweder 1) Teil des Prädikats, oder 2) Bestimmung eines Zustands ist.

- k) *Die hoed is **duur**.*
- l) *Hij lijkt **dronken** te zijn.*
- m) *Hij kwam **berooid** van zijn wereldreis terug.*
- n) *Ik vind hem **belachelijk**.*

Zum Schluss gibt es noch den adverbialen Gebrauch. Im Kapitel *Die Funktion des Adjektivs im Deutschen* wurde gezeigt, dass der adverbiale Gebrauch des Adjektivs sich im Deutschen dadurch kennzeichnet, dass es nicht flektiert wird. Im Niederländischen ist dies teilweise auch der Fall. Im Niederländischen gibt es sogar auch keine typische Form des adverbialen Adjektivs. So wird das Adjektiv in diesen beiden Sätzen adverbial eingesetzt:

- o) *Hij zit er **warm** bij.*
- p) *Hij zit er **warmpjes** bij.*

2.2.2. Die Deklination des Adjektivs im Niederländischen

Die Deklination des attributiven Adjektivs im Niederländischen lässt sich auf zwei Formen verteilen: die flektierte und die unflektierte Form. Die meisten Adjektive können beide Flexionsformen annehmen. Es gibt aber einige Ausnahmen, zum Beispiel Adjektive wie *lila*, die nicht flektiert werden und somit auch nur unflektiert verwendet werden können:

- q) *Hij heeft een **lila** zakdoek.*

Zur Kategorie der nichtflektierbaren Adjektive gehören die folgenden Adjektive (Haeseryn et al., S. 400 - 401):

¹ Im Kapitel *Das Adjektiv im Deutschen* wird nicht vom substantivierten Adjektiv gesprochen. Dies liegt darin, dass diese Verwendung des Adjektivs nicht von Imo (2016) erwähnt wird, wahrscheinlich deswegen, weil das substantivierte Adjektiv im Deutschen nicht dekliniert wird. Aus diesem Grund wird auch der selbstständige Gebrauch des Adjektivs im Niederländischen nicht ausführlicher angesprochen.

- Adjektive mit einer Endung auf *-a, -o, -e, -en, -é, -e* und *-y*. Zum Beispiel: *lila, albino, beige, timide*.
- Alle Stoffadjektive wie: *gouden, platina, zilveren* und *plastic*.
- Adjektive die von einem geographischen Namen abgeleitet worden sind: *Edammer Kaas, Deventer koek*.
- Einige Adjektive wie: *rechter, linker, volbloed, halfbloed*.

Bei der Bildung der Adjektive die flektiert werden, muss der Opposition der Stimmhaftigkeit Aufmerksamkeit geschenkt werden. Dies gilt für die Konsonantenpaare *p -b, t -d, f -v* und *s -z*. Dies wird von Haeseryn et al. (S. 401) die Auslautverhärtung genannt. So ändert sich zum Beispiel das Adjektiv *lief*, wenn es als Adjektiv bei einer Pluralform eingesetzt wird:

- r) *Een lief meisje*.
- s) *Lieve meisjes*.

Die schwache (bestimmte) Deklination in Singular und Plural sieht folgendermaßen aus:

Table 8: Schwache Deklination des niederländischen Adjektivs

	de-Wörter	het-Wörter
Singular	<i>de lange stoep</i>	<i>Het lange pad</i>
Plural	<i>de lange stoepen</i>	<i>de lange paden</i>

Die starke (unbestimmte) Deklination in Singular und Plural sieht folgendermaßen aus:

Table 9: Starke Deklination des niederländischen Adjektivs

	de-Wörter	het-Wörter
Singular	<i>een lange stoep</i>	<i>een lang pad</i>
Plural	<i>lange stoepen</i>	<i>Lange paden</i>

Die Deklination der flektierbaren Adjektive wird von drei Faktoren beeinflusst (Haeseryn et al., S. 404):

- Die Frage, ob das Adjektiv attributiv oder nicht-attributiv verwendet wird.
- Das Genus des zugehörigen Substantivs. Ob es sich also um ein *de-woord* oder *het-woord* handelt.
- Die Kombination innerhalb der Nominalphrase mit unter anderem Artikel und Pronomen.

Die flektierte Form (Adjektiv + *e*) des Adjektivs wird in den folgenden Fällen verwendet (ANS, S. 404):

- Bei einem attributiv verwendeten Adjektiv, wenn das Adjektiv vor dem Substantiv steht:
 - In Kombination mit einem *de*-Wort (*de fiets, de wijn*):
 - *De groene fiets*
 - *Een groene fiets*
 - In Kombination mit einem Substantiv im Plural:
 - *Leuke boeken*
 - *Grote jongens*
 - Wenn es mit einem *het*-Wort kombiniert wird, wenn das Adjektiv den Artikeln *het, dit, dat*, oder einem Possessivpronomen folgt. Und wenn es einem Genetiv folgt:
 - *Het lekkere bier*
 - *Dat oude huis*

- *Jullie **jongste** kind*
- *Jans **lieve** kind*
- Bei selbstständig verwendeten Adjektiven gelten dieselben Regel wie bei A:
 - *De **groene** fiets en de **zwarte***
 - *Zure melk en **verse***
- In der Komparation nach *het* (‘t):
 - *Dat was ‘t **leukste**.*
 - *Die weg is het **mooiste**.*
 - In diesem Fall kann man aber auch die unflektierte Form verwenden:
 - *Dat was ‘t **leukst**.*
 - *Die weg is het **mooist**.*

Haeseryn et al. geben zu dieser Regel noch einige Ausnahmen, die aber für den DaF-Unterricht, und somit für diese Studie, nicht relevant sind. Untenstehend wird die unflektierte Form des Adjektivs nur kurz zur Kenntnisnahme vorgestellt. Da diese Form aber nicht dekliniert wird, wird sie in dieser Studie weiterhin nicht behandelt.

Die unflektierte Form des Adjektivs wird in den folgenden Fällen gebraucht (Haeseryn et al., S. 405)²³:

- Bei Adjektiven, die im Singular attributiv verwendet werden, vor dem Substantiv stehen und mit einem *het*-Wort kombiniert werden. Es darf dann aber nicht von einem anderen Wort voraufgegangen werden, es sei denn es wird von *een* (*,n*), *geen*, *één*, *genoeg*, *veel*, *weinig*, *wat*, *een beetje*, *ieder*, *elk*, *enig*, *menig*, *zeker*, *zo’n*, *zulk een*, *wat een*, *wat voor een*, *welk* vorausgegangen:
 - ***Oud** ijzer*
 - *Geen **leuk** kind*
 - ***Menig** lastig parket*
- Bei attributiv verwendeten Adjektiven die nach dem Substantiv stehen (so wie im Deutschen):
 - *Roosje **rood***
 - *Een kindeke **klein***
 - Und in festen Kombinationen wie:
 - *God **allemachtig***
 - *De gouverneur-**generaal***
- Bei nicht attributiv verwendeten Adjektiven (so wie im Deutschen)
 - *De fiets is **groen***
 - ***Droog** lust ik het brood niet*
- Bei Adjektiven in einer prädikativen Hinzufügung:
 - *De heer Van den Bossche, **Vlaams** minister van onderwijs, opende de vergadering.*

² Die ANS geht in diesem Kapitel auch auf die Flexion mehrerer Adjektive die einander folgen ein. Da es in dieser Studie aber nur um die Monoflexion geht, wird sowohl bei der niederländischen als bei der Deutschen Flexion des Adjektivs nicht auf die Flexion mehrerer einander folgenden Adjektive eingegangen.

³ Da es in dieser Studie um den Erwerb der Adjektivdeklinaton bei VWO4-SuS geht und diese nur in bestimmter Maße die Deklination erlernen können, wird auf Ausnahmefälle, die im Unterricht nicht behandelt werden, auch in dieser Studie nicht eingegangen.

2.3. Niederländisch und Deutsch im Vergleich

Es stellt sich also heraus, dass die Deklination im Niederländischen bedeutend weniger komplex als im Deutschen ist.

Die Gebrauchsformen des Adjektivs in den beiden Sprachen sind fast gleich. Sowohl das Niederländische als das Deutsche kennen den adverbialen, attributiven und prädikativen Gebrauch.

Auch die Faktoren, die bei der Entscheidung ob flektiert werden muss oder nicht Einfluss haben, sind in beiden Sprachen fast gleich. Sowohl im Niederländischen als im Deutschen spielen folgende Faktoren eine Rolle:

- Die Frage, ob das Adjektiv attributiv oder nicht-attributiv verwendet wird.
- Das Genus des zugehörigen Substantivs.
- Die Kombination innerhalb der Nominalphrase mit unter anderem Artikel und Pronomen.

Obwohl die Faktoren fast gleich sind, unterscheiden sich die beiden Sprachen in der Flexion ganz stark. Wo die deutsche Sprache verschiedene Endungen des Adjektivs kennt (-e, -er, -es, -en, -em), hat das Niederländische nur zwei Endungen (-e, -en). Dies kommt unter anderem dadurch, dass das Niederländische nur zwei Genera kennt (*de-woorden* und *het-woorden*) und das Deutsche hier zwischen Maskulin, Feminin und Neutral unterscheidet. Der wichtigste Grund hierfür ist aber, dass es im Niederländischen in der Nominalphrase keine Kasusmarkierungen gibt.

Wenn wir dies in Bezug auf die Grammatikvermittlung betrachten, bedeutet dies also, dass die niederländische DaF-Lerner nicht nur eine Anzahl neuer Flexionsmöglichkeiten lernen müssen sondern, dass sie auch mehrere Genera und Kasus berücksichtigen müssen.

2.4. Die Didaktisierung

In den vorhergehenden zwei Kapiteln wurden die Funktion und Flexion des Adjektivs im Niederländischen und Deutschen besprochen. Da in dieser Studie der Fokus auf dem Unterricht liegt, wird in diesem Kapitel die Didaktisierung der Adjektivendungen im niederländischen DaF-Unterricht besprochen. Den SuS wird ein, zum größten Teil, neues grammatisches Phänomen vorgestellt. Es ist daher relevant zu beachten, auf welche Weise dieses Phänomen eingeführt wird und welche Vorkenntnisse hierzu schon anwesend sind. Wird die neue Grammatik induktiv oder deduktiv vorgestellt? Wird ein Lehrbuch verwendet oder wird das Phänomen anhand von primären Quellen vorgestellt?

Das Adjektiv an sich ist für niederländische DaF-Lerner kein neues Phänomen. Das Problem liegt vielmehr darin, wie das Adjektiv flektiert werden muss. Hinzu kommt, dass die kommunikative Relevanz der Adjektivendungen derartig niedrig ist, dass es für SuS schwierig sein kann, die Unterschiede der Endungen zu bemerken („noticing“) und vor allem um sie zu produzieren („producing“). Denn ob man sagt:

t) *Das grüne Fahrrad*

oder

u) *Das grünen Fahrrad*

das Fahrrad ist und bleibt grün.

In der Didaktisierung des Adjektivs muss also Fokus auf die unterschiedlichen Flexionen und die Faktoren, die sie bestimmen, gelegt werden. Die oben erwähnten Begriffe *noticing* und *producing* werden später in diesem Kapitel weiter erklärt.

2.4.1. *Focus on forms* oder *focus on meaning*?

Wenn es um die Didaktisierung von Grammatik geht, gibt es einen großen Zwiespalt. Einerseits wird für den *focus-on-forms*-Ansatz plädiert, andererseits wird der *focus-on-meaning*-Ansatz bevorzugt. Da der kommunikative Relevanz der Adjektivdeklinaton aber nicht besonders hoch ist, scheint an erster Stelle der *focus-on-forms*-Ansatz hier der Richtige.

Bei *focus on forms* geht es darum, dass die SuS auf eine grammatische Struktur aufmerksam gemacht werden. Schmidt (1990) geht hierauf mit seiner *Noticing*-Hypothese ein. Diese besagt, dass Input keinen Intake wird, wenn es nicht bemerkt oder bewusst von SuS registriert wird.

Der Vorteil bei *focus on forms* besteht darin, dass die SuS auf die Regeln aufmerksam gemacht werden und ihre expliziten Grammatikkenntnisse demzufolge besser sind (Graus, 2020, S. 220). Graus (2020) erwähnt hierzu aber auch, dass die SuS die Struktur in der Praxis oft schlechter einsetzen können. Die theoretischen Kenntnisse einer Sprache sind in diesem Fall gut, aber die Sprache in die Praxis bringen, wird nicht ausreichend geübt.

Dies wird auch von Krashen (1982, S. 69) aufgegriffen:

„*With a grammatical focus, communication will always suffer, there will always be less genuinely interesting input. The teacher’s mind, and the materials writer’s mind, is focused on “contextualizing” a particular structure, and not on communicating ideas.*“

Krashen (1985, S. 2) nennt dies *The Input Hypothesis*, denn: „*humans acquire language in only one way – by understanding messages, or by receiving ‘comprehensible input’*“. Das Erlernen einer Sprache geschieht laut Krashen (1985, S. 2) nach dem Prinzip $i + 1$. Das ‚i‘ steht für das aktuelle Sprachniveau, das ‚1‘ repräsentiert das nächste Stadium des Erwerbsprozesses, das laut ihm nur durch Input erreicht werden kann. Krashen (1992, S. 410) berichtet darüber hinaus, dass Forschung gezeigt hat, dass der Effekt von *direct instruction* wohl erkennbar ist, aber nur für kurze Dauer.

Auch Kwakernaak geht auf das Thema Input ein. Er spricht dabei von einem „*taalbad*“. Kwakernaak (2015, S. 39) meint hiermit die Immersion in eine Sprache. Dies bedeutet, dass SuS viel Zeit in der Zielsprachenumgebung verbringen und damit viel Input verarbeiten können. Sie können somit grammatische Strukturen auf natürliche Weise erwerben. Im heutigen Fremdsprachenunterricht ist dies aber eine große Herausforderung, da die meisten SuS nur zwei oder drei Stunden Deutschunterricht in der Woche haben. Tammenga-Helmantel, Arends und Canrinus (2014, S. 209) berichten hierzu, dass, obwohl es keine starken Anweisungen gibt welche Form der Vermittlung besser ist, das Erlernen einer Sprache in einer schulischen Umgebung ohne geplanten Kontakt mit Grammatik nicht stattfinden kann.

Auch Graus (2020) greift dieses Thema auf und berichtet dazu, dass *focus on meaning* oft auch dazu führen kann, dass SuS tatsächlich gut in der Zielsprache konversieren können, dass sie aber wegen eines Mangels an Aufmerksamkeit für die Regeln viele Fehler machen.

Es stellt sich heraus, dass sowohl *focus on forms* als auch *focus on meaning* einzeln nicht ausreichen. Graus (2020, S. 219) nennt den Kern der Debatte die Frage, ob explizite Grammatikkenntnisse so automatisiert und internalisiert werden können, dass diese ohne Mühe in spontaner Sprachproduktion verwendet werden können. Graus (2020, S. 220) zieht dazu folgende Schlussfolgerung:

„De conclusie: alleen input en communicatie zijn onvoldoende om een vreemde taal te leren. Het tegenovergestelde werkt ook niet: eenzijdige aandacht voor grammatica levert problemen op bij het vloeiend gebruiken van taal. De huidige consensus is dat expliciete regelkennis wel degelijk een bijdrage kan leveren aan het impliciete taalsysteem, maar dat de verbinding tussen beide complex, ondoorzichtig en niet rechtlijnig is.“

Graus (2020, S. 220) erwähnt in diesem Kontext einen dritten Ansatz, der die Anwendung von Sprachformen in reellen, kommunikativen Kontexten, zu Grunde liegt: *focus on form*. Ellis (2016, S. 423) hat die Bedeutungsveränderung dieses Ansatzes untersucht und plädiert dafür, dieser Ansatz als „set of procedures for attracting attention to form while learners are engaged in meaning making“ zu definieren. Dies bedeutet demzufolge, dass die grammatischen Kenntnissen wohl vermittelt werden, sie aber eine Grundlage für reelle, kommunikative Kontexte bilden müssen, so wie Graus (2020) diese formulierte. Wenn die Vermittlung der Grammatik damit effektiv gestaltet wird, indem die kommunikativen Bedürfnisse der SuS leitend sind, hat das positive Auswirkungen auf die sprachlichen Fertigkeiten der SuS (Goo, Granena, Yilmaz & Novella, 2015).

2.4.2. Deduktiv oder induktiv?

In dem vorigen Kapitel wurde die Frage beantwortet, ob im DaF-Unterricht *focus on forms* oder *focus on meaning* zentral stehen sollte. Die Schlussfolgerung, die von Graus (2020) gezogen wurde, und die in dieser Studie zentral stehen wird, ist, dass im Fall der Adjektivdeklination *focus on form* die beste Herangehensweise ist. In diesem Kapitel wird anhand der deduktiven und induktiven Grammatikvermittlung erläutert, warum die gelenkt-induktive Herangehensweise hierbei am besten anschließt.

Weiter oben wurde die Noticing-Hypothese von Schmidt (1990) besprochen, die besagt, dass grammatische Strukturen nicht von SuS erlernt werden können, wenn diese nicht bemerkt oder bewusst registriert werden. Dies spielt zusätzlich bei der Frage, ob Grammatik im DaF-Unterricht deduktiv oder induktiv vermittelt werden sollte, eine wichtige Rolle.

Abhängig davon, ob induktiv oder deduktiv vorgegangen wird, berichtet Graus (2020, S. 226) zu dieser Frage, dass grammatische Regeln kurz und knapp formuliert werden müssen und dass zum Beispiel Schemata nicht effektiv sind, weil wir diese in der Praxis auch nicht verwenden.

Der induktive Grammatikunterricht, der sich dadurch kennzeichnet, dass SuS aus Input selbst Regeln und Strukturen ableiten, wird von Graus (2020) befürwortet, da das vielfältige implizite Anbieten von Grammatik dazu führt, dass SuS ein besseres Gefühl für die Bedeutung und Anwendung grammatischer Strukturen entwickeln. Der Vorteil induktiver Grammatikvermittlung liegt darin, dass die SuS die grammatischen Strukturen selbst aufmerken, wodurch die Chance größer ist, dass diese auch registriert werden.

Beim deduktiven Grammatikunterricht wird die grammatische Struktur vom Lehrenden vorgestellt. Die SuS müssen sich dabei selbst keine ausführlichen Gedanken zu der grammatischen Struktur machen. Auch Hulstijn (2005) geht auf den Unterschied zwischen induktivem und deduktivem Grammatikunterricht ein. Hulstijn (2005, S. 135) sagt hierzu, dass obwohl Sprachen nur unzureichend von kategorischen Regeln beschrieben werden können, Lehrende und Lehrbücher allzu gerne Regeln an SuS übermitteln. Die Regeln die von Lehrenden und Lehrbüchern verwendet werden, stimmen also der Weise, auf die unser Gehirn grammatische Regelmäßigkeiten verarbeitet und speichert, nicht überein.

Neben deduktiv und induktiv kann bei der Grammatikvermittlung auch *gelenkt induktiv* vorgegangen werden. Gelenkt-induktiv vorgehen bedeutet, dass SuS anhand Beispiele und lenkende Fragen selbst grammatische Regeln formulieren (Graus, 2002, S. 225). SuS werden dadurch stimuliert, aktive Verbindungen zwischen Form und Bedeutung zu machen (Graus, 2002, S. 225). Tammenga-Helmantel, Arends und Canrinus (2014) berichten aber hierzu, dass gelenktes induktives Vorgehen nicht zu besseren Resultaten führt.

Gelenkt induktiv kann also als eine Kombination aus Induktion und Deduktion gesehen werden. Diese Kombination wird auch von Arends et al. (2010) besprochen. Arends et al. (2010, S. 19) zeigten, dass sowohl explizit-induktives als auch explizit-deduktives Vorgehen sehr effektiv ist. Sie nehmen also an, dass Abwechslung der beiden Vorgehensweisen die Lernstilunterschiede der SuS ausgleichen kann. Sie erwähnen hierzu, dass auch implizites Vorgehen Vorteile haben kann. Das Problem hierbei ist aber, dass implizites Vorgehen oft mehr Zeit kostet.

2.4.3. Das Üben

In den vorhergehenden Abschnitten wurde gezeigt, dass das Anbieten neuer grammatischer Strukturen wie das Adjektiv im Deutschen am Besten anhand einer Kombination von induktivem und deduktivem Unterricht geschehen kann. Dies muss darüber hinaus anhand des Prinzips *focus on form* geschehen. Hierbei werden die SuS auf die grammatische Struktur aufmerksam gemacht, die eine Grundlage für reelle, kommunikative Kontexte bilden muss.

Nachdem den SuS die neue grammatische Struktur angeboten worden ist, bei der sie selbst teilweise induktiv vorgegangen sind, folgt die Phase des Übens. Graus (2020) erwähnt hierzu, dass die Phase des Übens nicht direkt nach der Vorstellung der Struktur geschehen soll, sondern, dass zuerst rezeptive Begriffskontrolle stattfinden muss. Dies entspricht zum Teil auch dem ABCD-Modell von Neuner (Neuner, et al. 1981). Neuner unterscheidet in seinem Modell vier Phasen; die Rezeptionsphase (A), die Reproduktionsphase (B), die gesteuerte Produktionsphase (C) und die ungesteuerte Produktionsphase (D). Im Falle der Adjektivdeklinations muss die Rezeptionsphase (A) als die Phase gesehen werden, in der die SuS auf die grammatische Struktur aufmerksam gemacht werden. Für das Adjektiv im DaF-Unterricht bedeutet dies, dass die SuS zuerst die Bedeutung des Adjektivs verstehen, indem sie die Rolle des Adjektivs im Satz verstehen. Hierbei ist es wichtig auf vorhandene Kenntnisse zu basieren (Graus, 2020).

Nach der Rezeptionsphase (A), geht es weiter in den drei Produktionsphasen (B), (C) und (D). Auch Graus (2020) erwähnt hierzu, dass es relevant ist, dass SuS eine Entwicklung von geschlossener zu offener Produktion und von formfokussierter zu inhaltsfokussierter Produktion durchmachen. Diese Entwicklung passt zu der gelenkt-induktiven Vorgangsweise so wie Graus diese vorgestellt hat. Es wird mit *focus-on-forms*-Aufgaben angefangen und mit *focus-on-meaning*-Aufgaben geendet.

Graus schlägt dazu vor, dass die SuS zuerst mit dem Produzieren der richtigen Form üben (Graus, 2020, S. 227), indem sie zum Beispiel Schemata ausfüllen, Satzteile umformulieren, kurze Sätze übersetzen oder kurze Dialoge machen müssen. Das Ziel hierbei ist laut Graus (2020, S. 227) letzten Endes, dass „leerlingen leren om grammaticale structuren in reële situaties te gebruiken.“

Nicht nur der Einsatz der unterschiedlichen Phasen des ABCD-Modells ist wichtig, auch die Reihenfolge der Phasen hat eine bedeutende Rolle. Das Modell von Neuner ist bewusst in der Reihenfolge ABCD aufgebaut worden. Dies bedeutet aber nicht, dass es keine Wiederholung mehr geben sollte, nachdem die unterschiedlichen Phasen durchlaufen wurden. Graus (2020, S. 228) erwähnt hierzu das *distributed-practice*-Prinzip. Dieses Prinzip besagt, dass nicht alle Phasen in einem Block behandelt werden sollten (ABCD), sondern, dass die unterschiedlichen Phasen jeweils mit kurzen Pausen wiederholt werden sollten (ABCDABCD).

2.5. Das Adjektiv in der Praxis

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Adjektivdeklinaton im Deutschen keine einfache grammatische Struktur ist. Viele Faktoren (sowie Kasus, Genus und Numerus) leisten einen Beitrag zur Formgebung des Adjektivs. Gerade für niederländische DaF-Lerner ist dies eine schwierige Aufgabe, da im Niederländischen viel weniger Faktoren Einfluss auf die Adjektivdeklinaton haben. Je mehr SuS über Faktoren wie Kasus, Genus und Numerus Gedanken machen müssen, desto schwieriger wird die Aufgabe.

Darüber hinaus kennt das Niederländische nur zwei verschiedene Adjektivendungen und das Deutsche fünf. Eine weitere Schwierigkeit ist der niedrige kommunikative Relevanz der Adjektivdeklinaton.

In Bezug auf die im Kapitel 2.4. behandelte Diskussion zu induktiver und deduktiver Grammatik und zu den Ansätzen *focus on forms*, *focus on meaning* und *focus on form*, ist es relevant, bei der Didaktisierung der Adjektivdeklinaton einige Faktoren zu berücksichtigen.

In der Diskussion zu den verschiedenen *focus*-Ansätzen wurde erwähnt, dass der Vorteil von *focus on form* darin liegt, dass nicht nur auf reelle kommunikative Kontexte fokussiert wird. Die Grundlage hierfür ist nämlich das Vermitteln der grammatischen Kenntnisse. Eine Tatsache die für die Adjektivdeklinaton aufgrund der niedrigen kommunikativen Relevanz besonders relevant ist.

Auch die Diskussion zu induktivem, deduktivem und gelenkt-induktivem Unterricht ist für die Adjektivdeklinaton relevant. Gerade bei relativ unauffälligen Strukturen, wie die Deklinaton des Adjektivs im Deutschen, ist es wichtig, dass die Schuler die jeweilige Struktur auch bemerken, so wie dies auch von Schmidt (1990) in seiner *Noticing*-Hypothese erwähnt wird.

In der Methode wird deshalb sowohl beim Erlernen der Adjektivdeklinaton anhand von Schemata als auch beim Erlernen anhand von Regeln darauf geachtet, dass die jeweilige Intervention durch gelenkt-induktiven Unterricht und einen *focus-on-form*-Ansatz gekennzeichnet wird.

In der Einleitung wurde schon auf das Zitat von Nijhuis (2018) eingegangen, in dem er auf die möglichen Frustrationen bei SuS eingeht, wenn zum Beispiel das Setzen der richtigen Kasus nicht gelingt.:

“Als leerlingen op de middelbare school met Duits in aanraking komen, zijn ze in het begin redelijk enthousiast. Het blijkt dat je al heel snel wat kunt lezen, verstaan en spreken. Na een jaar slaat de frustratie vaak toe. Dit komt bijvoorbeeld doordat het na oneindige herhalingen nog steeds niet lukt om de juiste naamval te vinden.”

Dieses Gefühl von Scheitern ist im Fremdsprachenunterricht besonders gefährlich. Denn wenn SuS die Idee bekommen, dass sie etwas nicht können, ist die Chance groß, dass ihre Motivation senkt. Auch Tessa Mearns (2020) geht auf die Motivation der SuS ein. Sie erwähnt hierzu vier Elemente, die von Dörnyei (2001) zur Beförderung von Motivation formuliert wurden (Mearns, S. 92). Eines von diesen ist das Erfahren von Erfolg. Je mehr SuS Erfolg erfahren, desto höher kann ihre Motivation für das Lernen der Fremdsprache werden.

Auch für das Erlernen der Adjektivdeklinaton ist diese Motivation einen relevanten Faktor. Darski erwähnte 1984 schon, dass die paradigmatischen Schemata für SuS überwältigend wirken können. In dieser Studie wird der Fokus deswegen nicht nur die Resultate der SuS, sondern auch auf die Erfahrung der Intervention gelegt.

2.6. Teilfragen

In Kapitel 1 *Problemstellung und Zielsetzung* wurde folgende Forschungsfrage formuliert:

Inwiefern beherrschen VWO-4 Schüler und Schülerinnen die Adjektivdeklination im Deutschen besser, wenn die Didaktisierung dessen statt anhand von Schemata anhand von Regeln geschieht?

Der Begriff *beherrschen* wird in dieser Studie auf zwei Kategorien verteilt: die theoretische Beherrschung der SuS (die durch Testresultaten ausgewertet werden kann) und die erfahrene Beherrschung der SuS (die durch die Meinung der SuS ausgewertet werden kann). Hierzu wurden folgende Teilfragen formuliert:

Inwiefern unterscheiden sich die Resultate der Schüler und Schülerinnen, wenn die Didaktisierung der Adjektivdeklination statt anhand von Schemata anhand von Regeln geschieht?

Inwiefern unterscheiden sich die Erfahrungen der Schüler und Schülerinnen, wenn die Didaktisierung der Adjektivdeklination statt anhand von Schemata anhand von Regeln geschieht?

3. Methode

3.1 Allgemein

In dieser Studie wurde, um die Forschungsfrage:

Inwiefern beherrschen VWO-4 Schüler und Schülerinnen die Adjektivdeklination im Deutschen besser, wenn die Didaktisierung dessen statt anhand von Schemata anhand von Regeln geschieht?

zu beantworten, sowohl qualitativ als auch quantitativ vorgegangen. Zur Beantwortung der ersten Teilfrage:

Inwiefern unterscheiden sich die Resultate der Schüler und Schülerinnen, wenn die Didaktisierung der Adjektivdeklination statt anhand von Schemata anhand von Regeln geschieht?

wurden einen Pretest und Posttest durchgeführt. Zur Beantwortung der zweiten Teilfrage:

Inwiefern unterscheiden sich die Erfahrungen der Schüler und Schülerinnen, wenn die Didaktisierung der Adjektivdeklination statt anhand von Schemata anhand von Regeln geschieht?

wurde von den SuS ein Fragebogen ausgefüllt.

3.2. Design

Da in dieser Studie mit zwei VWO4-Klassen des Elzendaal College in Boxmeer gearbeitet wurde, wurde quasi-experimentell vorgegangen. Hierzu wurde eine Interventionsstudie mit einem Pre- und Posttest durchgeführt. Der Unterschied zwischen den zwei Klassen lag darin, dass die Intervention der beiden Klassen unterschiedlich war. In der A-Klasse erlernten die SuS die Adjektivdeklination anhand von Schemata. In der B-Klasse erlernten die SuS die Adjektivdeklination anhand von Regeln.

3.2.1. Pretest

Im November 2020 wurde bei beiden Klassen im Rahmen einer Schreibaufgabe einen Pretest durchgeführt. Die Aufgabe diente als Vorbereitung auf ein Ratespiel. Je genauer die SuS die Personen auf der Abbildung beschrieben, desto besser konnte im Ratespiel abgeschnitten werden. In diesem Pretest haben die SuS eine Abbildung bekommen (siehe Anhang 1). Der Pretest diente dazu einen Einblick in die Deklinationsfähigkeit der SuS zu bekommen, ohne Aufmerksamkeit auf das Adjektiv zu schenken. Die Aufgabe war so aufgebaut, dass Adjektivdeklination bei den SuS eliziert werden konnte. Sie wussten aber nicht, dass die Aufgabe um die Adjektivdeklination handelte.

Es handelte sich in dieser Aufgabe um eine gesteuerte Produktionsaufgabe (Neuner Phase C), in der *focus on meaning* eine Rolle spielte. Diese Aufgabe enthielt einen relativ hohen Schwierigkeitsgrad, da Kasus, Numerus und Genus nicht vorgegeben wurden. Die SuS mussten beim Setzen der Adjektivendung hierüber selbst Gedanken machen. Es wird daher erwartet, dass diese Aufgabe als schwer erfahren wurde und die Resultate daher relativ niedrig sind.

Die Aufgabenstellung lautete:

Beschrijf de personen op de onderstaande kaart. Je hebt 15 minuten. De personen staan voor de Duitse deelstaten. Beschrijf minimaal drie poppetjes en beschrijf minimaal twee kenmerken per poppetje. **LET OP: je beschrijft niet bij welke deelstaat het poppetje hoort.** In de beschrijvingen komen dus geen namen van deelstaten voor. Gebruik bijvoorbeeld de volgende openingen.

Mein Männchen (poppetje) ...

Die Frau ...

Hoe preciezer je beschrijft, hoe makkelijker je volgende week kan winnen. De volgende woorden kunnen van pas komen:

De broek = die Hose

het t-shirt = das T-Shirt

de snor = der Schnurrbart

De trui = der Pulli

het haar = das Haar

de bril = die Brille

De muts = die Mütze

blond = blond

bruin = braun

Geel = gelb

blauw = blau

rood = rot

Groen = grün

grijs = grau

zwart = schwarz

Wit = weiß

rond = rund

hoekig = eckig

Die Aufgabe wurde auf Papier gemacht und die schriftlichen Produktionen wurden darauffolgend vom Forscher manuell in Excel übertragen.

3.2.2. Intervention

Die Intervention dieser Studie fand in drei aufeinander folgenden Unterrichtsstunden statt. Es ist zu erwähnen, dass in dieser Studie eine Intervention in der Praxis durchgeführt wird. Dies bedeutet, dass die hierzugehörige Unterrichtsreihe auf der Ebene der verfügbaren Zeit am Lehrplan der Klassen angepasst werden musste. In dieser Studie kann der langfristige Effekt der Intervention also nicht miteinbezogen werden und wird somit nur auf die kurzfristigen Effekte der Intervention fokussiert.

3.2.2.1. Stunde 1

In der ersten Stunde wurde jeweils die grammatische Struktur, entweder anhand von Regeln oder anhand von Schemata, vorgestellt. Hierbei wurde sowohl bei den Regeln als auch bei den Schemata so viel wie möglich induktiv vorgegangen. Die Klassen erhielten stets denselben Text (siehe Anhang 2).

Im Fall der Regel-Klasse (Gruppe B) wurden zuerst alle Endungen auf *-en* im Text markiert. Die SuS wurde gefragt, was auffiel und ob man daraus eine Regel formulieren konnte. Daraufhin wurde, abhängig davon, ob die Klasse die Regel selbst formulieren konnte, die Regel vorgestellt (siehe Anhang 3, Folie 6). Zweitens wurden alle Fälle bei denen das Genus maskulin war und der Numerus Singular im Text markiert. Dann wurde den SuS wieder gefragt was auffiel und ob man daraus eine Regel formulieren konnte. Darauffolgend wurde, abhängig davon, ob die Klasse die Regel selbst formulieren konnte, die Regel vorgestellt (siehe Anhang 3 Folie 8). Drittens wurden im Text alle Endungen auf *-e*

markiert. Dann wurde den SuS gefragt was auffiel und ob sie daraus eine Regel formulieren konnten. Darauf folgend wurde, abhängig davon, ob die Klasse die Regel selbst formulieren konnte, die Regel vorgestellt (siehe Anhang 3, Folie 10). Viertens wurden alle Fälle in denen das Genus neutral war und der Numerus Singular im Text markiert. Dann wurde den SuS wieder dieselbe Frage gestellt. Zum Schluss wurden alle übrigen Endungen markiert und es wurde wieder gefragt, ob die SuS daraus eine Regel formulieren konnten (siehe Anhang 3, Folie 12).

Im Fall der Schemata-Klasse wurden zuerst alle Endungen auf -en im Text markiert und die SuS wurde gefragt was auffiel und wie man dies in Schemata eintragen konnte. Daraufhin wurde, abhängig davon, ob die Klasse die Schemata selbst gestalten konnte, die (teilweise ausgefüllten) Schemata vorgestellt (siehe Anhang 4, Folie 5). Zweitens wurden alle Fälle, bei denen das Genus maskulin war und der Numerus Singular im Text markiert und wurde den SuS wieder gefragt was auffiel und wie man dies in die Schemata eintragen konnte. Darauf folgend wurden, abhängig davon, ob sie die Schemata selbst gestalten konnte, die weiter ausgefüllten Schemata vorgestellt (siehe Anhang 4, Folie 7). Drittens wurden im Text alle Endungen auf -e markiert und wurde den SuS gefragt was auffiel und wie man dies in die Schemata eintragen konnte. Darauf folgend wurde, abhängig davon, ob die die Schemata selbst gestalten konnte, die weiter ausgefüllten Schemata vorgestellt (siehe Anhang 4, Folie 9). Viertens wurden alle Fälle in denen das Genus neutral war und der Numerus Singular im Text markiert und wurde den SuS wieder dieselbe Frage gestellt. Zum Schluss wurden alle übrigen Endungen markiert und wurde wieder gefragt wie dies in ein Schema eintragen werden konnte (siehe Anhang 4, Folie 11).

Im zweiten Teil der ersten Stunde wurden alle Regeln bzw. Schemata in einer Übersicht vorgestellt (siehe Anhang 9 und 10). Anhand dieser Übersicht wurden zusammen drei Beispielsätze besprochen. Anschließend haben die SuS individuell die erste Online-Aufgabe gemacht (siehe Anhang 5). Zum Schluss wurde diese im Plenum besprochen.

3.2.2.2. *Stunde 2*

Die zweite Stunde fing mit einem kurzen Rückblick auf die erste Stunde an, in der die von den SuS formulierten Regeln bzw. Schemata nochmal vorgestellt wurden und anhand dessen drei Beispielsätze in Plenum gemacht wurden. Danach sind die SuS an die Arbeit gegangen und haben individuell die zweite Online-Aufgabe gemacht (siehe Anhang 6). Bevor dann die dritte Online-Aufgabe individuell gemacht wurde (siehe Anhang 7), wurde zuerst die zweite Aufgabe kurz im Plenum besprochen. Am Ende der zweiten Stunde wurde kurz auf die Stunde zurückgeschaut und wurde kurz besprochen, was in der nächsten Stunde passieren würde.

3.2.2.3. *Stunde 3*

In der dritten Stunde wurde zuerst auf die zweite Stunde zurückgeschaut. Dazu wurden die von den SuS formulierten Regel bzw. Schemata nochmal kurz vorgestellt. Danach haben die SuS mit der vierten Online-Aufgabe angefangen (siehe Anhang 8), wonach im Plenum kurz einige Antworten besprochen wurden. Anschließend haben die SuS den Posttest online gemacht. Dieser wird im Kapitel *Posttest* ausführlicher besprochen. Zum Schluss haben die SuS online den Fragebogen ausgefüllt. Dieser wird im Kapitel *Fragebogen* ausführlicher besprochen.

3.2.2.4. Die Online-Aufgaben

Untenstehend werden die einzelnen Online-Aufgaben kurz vorgestellt. In allen Aufgaben wurden die SuS zuerst gefragt, ihren persönlichen Code einzugeben. Diese Codes wurden anhand willkürliche Zuteilung zugeteilt.

3.2.2.4.1. Aufgabe 1

In der ersten Aufgabe bekamen die SuS zwölf Sätze, in denen sie das Adjektiv ausfüllen mussten. Hierzu wurde das Genus stets vorgegeben. Von den SuS wurde stets erwartet, die richtige Adjektivendung zu setzen. Ein Beispiel hierzu ist:

Dieser ___ Mantel (m) steht dir gut. (rot).

Der Rest der Aufgabe ist in Anhang 5 zu finden.

Es handelt sich in dieser Aufgabe um eine Reproduktionsaufgabe (Neuner Phase B), in der *focus on forms* eine Rolle spielt. Diese Aufgabe enthält einen durchschnittlichen Schwierigkeitsgrad, da Numerus und Genus vorgegeben sind. Die SuS mussten beim Setzen der Adjektivendung selbst über den Kasus nachdenken. Es wurde daher erwartet, dass in dieser Aufgabe relativ gut abgeschnitten wurde.

3.2.2.4.2. Aufgabe 2

In der zweiten Aufgabe bekamen die SuS einen kurzen Text in dem acht Lücken zu sehen waren. Das Adjektiv wurde stets vorgegeben, so wie Genus, Kasus und Numerus. Von den SuS wurde stets erwartet, die richtige Adjektivendung zu setzen. Ein Beispiel hierzu ist:

*Ich gab meiner Freundin einen **klein**___ Einkaufszettel (+4 M) mit einigen Sachen darauf, die sie für mich kaufen sollte.*

Der Rest der Aufgabe ist in Anhang 6 zu finden.

Es handelt sich in dieser Aufgabe um eine Rezeptionsaufgabe (Neuner Phase A), in der *focus on forms* eine Rolle spielt. Diese Aufgabe enthält einen niedrigen Schwierigkeitsgrad, da Kasus, Numerus und Genus alle vorgegeben sind. Es wurde daher erwartet, dass in dieser Aufgabe gut abgeschnitten wurde.

3.2.2.4.3. Aufgabe 3

In der dritten Aufgabe bekamen die SuS, gleich wie in der zweiten Aufgabe, einen kurzen Text in dem diesmal 17 Lücken zu sehen waren. Adjektiv, Genus und Numerus wurden stets vorgegeben, nur den Kasus nicht. Von den SuS wurde jeweils erwartet, erst den richtigen Kasus zu geben und dann die richtige Adjektivendung zu setzen. Ein Beispiel hierzu ist:

*Sie sind bei der Erforschung von **neu**___ Arzneimitteln (+___ MV) gegen Blutdrucksenkung dabei.*

Naamval _____

Bijvoeglijk naamwoord _____

Der Rest der Aufgabe ist in Anhang 7 zu finden.

Es handelt sich in dieser Aufgabe um eine Reproduktionsaufgabe (Neuner Phase B), in der *focus on forms* eine Rolle spielt. Diese Aufgabe enthält einen durchschnittlichen Schwierigkeitsgrad, da nur Numerus und Genus vorgegeben sind. Die Aufgabe ist aber schwieriger als Aufgabe 1, weil die SuS zuerst den richtigen Kasus andeuten mussten. Es wurde daher erwartet, dass in dieser Aufgabe relativ gut abgeschnitten wurde.

3.2.2.4.4. Aufgabe 4

In der vierten Aufgabe bekamen die SuS ein Bild eines Zimmers. Anhand dieser Abbildung mussten die SuS sechs Merkmale des Zimmers beschreiben.

Der Rest der Aufgabe ist in Anhang 8 zu finden.

Es handelt sich in dieser Aufgabe um eine gesteuerte Produktionsaufgabe (Neuner Phase C), in der *focus on meaning* eine Rolle spielt. Diese Aufgabe enthält einen hohen Schwierigkeitsgrad, da Kasus, Numerus, Genus und Adjektiv jeweils von den SuS selbst gesetzt werden müssen. Es wurde daher erwartet, dass in dieser Aufgabe in Bezug auf die vorhergehenden Aufgaben niedriger abgeschnitten wurde.

3.2.3. Posttest

Direkt nach der Unterrichtsreihe wurde bei den SuS einen Posttest abgehalten. Im ersten Teil des Posttests war die Aufgabe dieselbe wie im Pretest.

Es handelt sich in dieser Aufgabe um eine gesteuerte Produktionsaufgabe (Neuner Phase C), in der *focus on meaning* eine Rolle spielte. Diese Aufgabe enthält einen hohen Schwierigkeitsgrad, da Kasus, Numerus und Genus jeweils von den SuS selbst angedeutet werden mussten. Es wurde daher erwartet, dass in dieser Aufgabe in Bezug auf die vorhergehenden Aufgaben niedriger abgeschnitten wurde.

Die Aufgabestellung lautete folgendermaßen:

Beschrijf de personen op de meegeleverde kaart. De personen staan voor de Duitse deelstaten. Beschrijf drie poppetjes en beschrijf twee kenmerken per poppetje.

de broek = die Hose

het t-shirt = das T-Shirt

het haar = das Haar

de muts = die Mütze

blond = blond

geel = gelb

rood = rot

grijs = grau

wit = weiß

eckig = hoekig

de trui = der Pulli

de snor = der Schnurrbart

de bril = die Brille

de hoed = der Hut

bruin = braun

blauw = blau

groen = grün

zwart = schwarz

rund = rond

Im zweiten Teil des Posttests bekamen die SuS vier Sätze in denen Genus, Numerus und Adjektiv vorgegeben waren. Die Aufgabe lag für die SuS darin, die richtige Adjektivendung zu setzen. Ein Beispiel hierzu ist:

Ich suche ein ___ T-Shirt (o). (weiß)

Der Rest der Aufgabe ist in Anhang 11 zu finden.

Es handelt sich in dieser Aufgabe um eine Reproduktionsaufgabe (Neuner Phase B), in der *focus on forms* eine Rolle spielt. Diese Aufgabe enthält einen durchschnittlichen Schwierigkeitsgrad, da nur Numerus und Genus vorgegeben sind. Die SuS mussten beim Setzen der Adjektivendung über den Kasus selbst Gedanken machen. Es wurde daher erwartet, dass in dieser Aufgabe relativ gut abgeschnitten wurde.

3.2.4. Fragebogen

Nachdem der Posttest von den SuS erledigt wurde, wurde direkt der Fragebogen ausgefüllt. Der Fragebogen lässt sich in drei Themengebiete einteilen. Im ersten Teil (siehe Anhang 7.12.1.) geht es um die Frage, ob die SuS denken, dass sie verstehen, wie das Adjektiv funktioniert und welche Faktoren Einfluss darauf haben. Die SuS konnten dann auf einer Skala von 0 bis 7 angeben, inwiefern sie der Aussage zustimmten. Ein Beispiel hierfür ist:

Ik snap welke functie het bijvoeglijk naamwoord heeft.

Ik ben het hiermee:

Volledig oneens

volledig eens

0 1 2 3 4 5 6 7

Im zweiten Teil (siehe Anhang 7.12.2.) wurde die erfahrene Fertigkeit der SuS abgefragt. Es ging hierbei um die Frage, inwiefern die SuS denken, dass sie die Adjektivendung richtig setzen konnten. Die SuS konnten dann auf einer Skala von 0 bis 7 angeben, inwiefern sie die Aussage zustimmten. Ein Beispiel hierfür ist:

Ik weet hoe ik de regels moet gebruik om de juiste vervoeging van het Adjektiv te maken.

Ik ben het hiermee:

Volledig oneens

volledig eens

0 1 2 3 4 5 6 7

Im dritten Teil (siehe Anhang 7.12.3.) wurde abgefragt, inwiefern die Methode, anhand dessen die SuS das Adjektiv erlernt haben, den SuS gefiel. Die SuS konnten dann auf einer Skala von 0 bis 7 angeben, inwiefern sie die Aussage zustimmten. Ein Beispiel hierfür ist:

Ik vond het fijn hoe het bijvoeglijk naamwoord werd uitgelegd.

Ik ben het hiermee:

Volledig oneens

volledig eens

0 1 2 3 4 5 6 7

3.3. Hypothesen

In der eigenen Praxis wurde bemerkt, dass SuS grammatische Phänomene sehr unterschiedlich erlernen. Der eine Schüler oder Schülerin muss die Grammatik nur einmal durchlesen und kann diese danach fehlerfrei anwenden, der Andere/die Andere muss verschiedene Schritte durchlaufen, bevor er/sie überhaupt versteht, wie er/sie vorgehen muss.

Unterschiedliche Lerner heißt also auch unterschiedliche Erwerbsprozesse. Erwartet wird also nicht, dass alle SuS das Adjektiv besser beherrschen werden, wenn dies anhand von Regeln statt anhand von Schemata geschieht.

Darks (1984) erwähnte, dass die Schemata der Adjektivdeklinaton für Lerner des Deutschen zum Verlust der Übersicht führen können. Er schlug daraufhin einige kurze Regeln vor, die den Schemata ersetzen können. Gruppe A wird in dieser Intervention anhand von Regeln unterrichtet, Gruppe B anhand von Schemata. In der ersten Hypothese wird deswegen Folgendes erwartet:

Hypothese 1: Es wird erwartet, dass die Resultate von Gruppe A einen größeren Lernzuwachs zeigen als Gruppe B.

Tammenga-Helmantel, Arends und Canrinus (2014) untersuchten die Effektivität von expliziter Grammatikinstruktion bei den Steigerungsstufen. Aus ihren Resultaten geht hervor, dass jede Form von Instruktion besser ist als keine Instruktion. In der zweiten Hypothese wird deswegen Folgendes erwartet:

Hypothese 2: Es wird erwartet, dass Gruppe A und B sich im Posttest im Bezug auf den Pretest beide verbessern werden.

Im theoretischen Rahmen wurde auf den Schwierigkeitsgrad der Adjektivdeklinaton eingegangen. Aufgrund der Unterschiede in der Adjektivdeklinaton zwischen dem Deutschen und Niederländischen wurde konkludiert, dass je weniger Informationen SuS zu Kasus, Numerus und Genus bekommen, desto schwieriger die Aufgabe für sie ist. In den jeweiligen Aufgaben wurden folgenden Informationen vorgegeben:

Aufgabe 1: Numerus, Genus & Adjektiv

Aufgabe 2: Kasus, Numerus, Genus & Adjektiv

Aufgabe 3: Numerus, Genus & Adjektiv

Aufgabe 4: keine vorgegebenen Informationen

Obwohl in Aufgabe 1 und 3 die gleichen Informationen vorgegeben werden, wird erwartet, dass Aufgabe 3 aufgrund der Komplexität des Textes schwierig sein wird als Aufgabe 1. In Hypothese 3 jetzt wird deswegen Folgendes erwartet:

Hypothese 3: Es wird erwartet, dass die Resultate in den einzelnen Aufgaben von der jeweiligen Aufgabenstellung abhängig sind. Dies bedeutet, dass Folgendes erwartet wird:

Hypothese 3.1: Es wird erwartet, dass die Resultate von Aufgabe 2 in beiden Gruppen besser sind als in Aufgabe 1, 3 und 4.

Hypothese 3.2: Es wird erwartet, dass die Resultate von Aufgabe 1 in beiden Gruppen besser sind als in Aufgabe 3 und 4.

Hypothese 3.3: Es wird erwartet, dass die Resultate von Aufgabe 3 in beiden Gruppen besser sind als in Aufgabe 4.

Gleich wie in der ersten Hypothese, wird erwartet, dass die SuS der Regel-Intervention mehr Übersicht zur grammatischen Struktur haben werden als die SuS der Schemata-Intervention und somit auch in den einzelnen Aufgaben besser abschneiden werden. In der vierten Hypothese wird deswegen Folgendes erwartet:

Hypothese 4: Es wird erwartet, dass die Resultate der einzelnen Aufgaben in Gruppe A jeweils besser sind als in Gruppe B.

In Kapitel 2.4. *Die Didaktisierung* wurde auf die Begriffe *noticing* und *producing* eingegangen. Weil erwartet wird, dass die SuS der Regel-Intervention mehr Übersicht zur grammatischen Struktur haben werden, wird erwartet, dass dies auch in den Resultaten des Fragebogens wiederzusehen sein wird. In der fünften Hypothese wird deswegen Folgendes erwartet:

Hypothese 5: Es wird erwartet, dass Gruppe A auf der Ebene der Anwendung, des Verstehens und der Zufriedenheit laut dem Fragebogen bessere Resultate hat als Gruppe B.

Hypothese 5.1: Es wird erwartet, dass die Teilnehmer von Gruppe A stärker das Gefühl haben, die Regel richtig anwenden zu können als die Teilnehmer von Gruppe B.

Hypothese 5.2: Es wird erwartet, dass die Teilnehmer von Gruppe A stärker das Gefühl haben, die Regel zu verstehen als die Teilnehmer von Gruppe B.

Hypothese 5.3: Es wird erwartet, dass die Teilnehmer von Gruppe A stärker das Gefühl haben, zufrieden über die Intervention zu sein als die Teilnehmer von Gruppe B.

In der Zielsetzung wurde erwähnt, dass diese Studie versucht herauszufinden, ob das Erlernen der Adjektivdeklinaton anhand von Regeln zu besserem Beherrschen führt statt anhand von Schemata. Weil aus der Theorie hervorgeht, dass das Erlernen anhand von Regeln vereinfachend ist, wird erwartet, dass dies auch in dem Zusammenhang zwischen den Antworten des Fragebogens und dem Lernzuwachs der SuS wieder zu erkennen ist. Hypothese 6 besagt deswegen Folgendes:

Hypothese 6.1: Es wird erwartet, dass es einen Zusammenhang zwischen den Antworten aus dem Fragebogen und dem Lernzuwachs der SuS gibt.

Hypothese 6.2: Es wird erwartet, dass es einen Unterschied zwischen Gruppe A und Gruppe B gibt, wenn es um den Zusammenhang zwischen den Antworten aus dem Fragebogen und dem Lernzuwachs der SuS geht.

3.4. Teilnehmer

Der Fokus liegt in dieser Studie bei SuS in der Sekundarschule, da diese SuS in ihrer Schulzeit zum ersten Mal der deutschen Sprache und somit der Deklination des Adjektivs begegnen. Da das Adjektiv erst in der vierten Klasse ausführlich behandelt wird, besteht die Zielgruppe der Studie aus SuS aus dem vierten Lehrjahr des VWOs. Das Niveau VWO ist bewusst gewählt worden, weil der Forscher selbst in den VWO4-Klassen unterrichtet und somit die Möglichkeit hat diese Studie durchzuführen. Bei einer prospektiven Studie wäre es daher interessant zu untersuchen, welche Resultate bei anderen Lehrjahren und Niveaus gefunden werden können.

In dieser Studie wurden zwei VWO4-Klassen vom Elzendaalcollege Boxmeer miteinander verglichen. Es geht dabei um die Klassen 4Va und 4Vdu1, welche in dieser Studie als Klasse A bzw. Klasse B bezeichnet werden. Die zwei Klassen haben über willkürliche Zuteilung ihren Klassencode bekommen.

Klasse A besteht aus 30 SuS (Code A1 bis A30), die in der Formation ihrer Stammklasse Deutsch haben. Von den 30 SuS sind 13 Mädchen und 17 Jungen. Alle waren zum Zeitpunkt der Testung 15 oder 16 Jahre alt.

Klasse B besteht aus 22 SuS (Code B1 bis B23), die aus drei verschiedenen Stammklassen besteht. Von den 23 SuS sind 14 Mädchen und neun Jungen. Alle waren zum Zeitpunkt der Testung 15 oder 16 Jahre alt.

Für alle SuS gilt, dass sie Deutsch am Ende der dritten Klasse als Fach gewählt haben.

3.5. Auswertung der Daten

3.5.1. Auswertung des Pretests

Die Aufgabe im Pretest wurde von den SuS auf Papier gemacht. Die Antworten wurden daraufhin manuell in Excel eingetragen. Der Pretest diente einer vorhergehenden Studie, in der geforscht wurde, ob SuS das Adjektiv eher prädikativ oder attributiv verwenden. Da es in dieser Studie nur um den attributiven Gebrauch geht, wurden alle Fälle in denen das Adjektiv attributiv gebraucht wurde extrahiert. Die Antworten wurde dann beurteilt, wobei nur betrachtet wurde, ob die Adjektivendung in Bezug auf Genus, Kasus und Numerus richtig gesetzt wurde. Beispiele wie:

A5 2.1 *einer blauer Hut*

und

B1 3.2 *Er hat ein blonden schnurrbart.*

wurden als korrekt bezeichnet, weil das Adjektiv hier mit dem Kasus, Numerus und Genus in Übereinstimmung ist, obwohl der Artikel *einer* hier falsch dekliniert worden ist. Wenn die Adjektivendung korrekt gesetzt wurde, bekam die Antwort den Code *1*, im Fall einer falschen Adjektivsetzung bekam die Antwort den Code *0*. Anhand der falschen und richtigen Adjektivendungen wurde dann für alle SuS einen Prozentsatz berechnet.

Die Resultate des Pretests von Gruppe A und Gruppe B wurden dann mit Hilfe eines T-Tests für unabhängige Stichproben verglichen.

3.5.2. Auswertung der einzelnen Aufgaben

Bei der Auswertung der einzelnen Aufgaben wurde folgendermaßen vorgegangen:

Wenn die Adjektivendung korrekt gesetzt wurde, bekam die Antwort den Code *1*, im Fall einer falschen Adjektivsetzung bekam die Antwort den Code *0*. Anhand der falschen und richtigen Adjektivendungen wurde dann für alle SuS einen Prozentsatz berechnet.

Die Aufgabe wurde von den SuS über *Qualtrics* gemacht und die Resultate wurden danach in Excel manuell ausgewertet. Die Resultate der einzelnen Aufgaben von Gruppe A und Gruppe B wurden danach jeweils in einem T-test für unabhängige Stichproben verglichen.

3.5.3. Auswertung vom Posttest

Im Posttest wurde im ersten Teil von den SuS erwartet, drei Figuren mit jeweils zwei Merkmalen zu beschreiben. Die Auswertung wurde gleich wie der Auswertung des Pretests gemacht.

Im zweiten bekamen sie vier Sätzen mit vorgegebenem Numerus, Genus und Adjektiv. In diesen Sätzen sollten sie selbst die richtige Adjektivendung setzen. Wenn die Adjektivendung korrekt gesetzt wurde, bekam die Antwort den Code *1*, im Fall einer falschen Adjektivsetzung bekam die Antwort den Code *0*. Die Resultate des ersten und zweiten Teils wurden dann addiert und aus diesen Werten wurde dann für alle SuS einen Prozentsatz ausgerechnet.

Die Aufgabe wurde von den SuS über *Qualtrics* gemacht und die Resultate wurden danach in Excel manuell bewertet. Die Resultate der ersten Aufgabe von Gruppe A und Gruppe B wurden danach mithilfe eines T-Tests für unabhängige Stichproben verglichen.

3.5.4. Auswertung des Fragebogens

Da es im Fragebogen nicht um die Resultate der SuS, sondern um die erfahrene Fertigkeit der SuS ging, wurden hier keine Prozentsätze berechnet. Für die Auswertung vom Fragebogen wurden stattdessen einige einzelne Fragen betrachtet. Hierzu wurden folgende Fragen verwendet:

Ik heb begrepen hoe de vervoeging van het bijvoeglijk naamwoord werkt.

Ik weet hoe ik de regels moet gebruiken om de juiste vervoeging van het Adjektiv te maken.

Ik vond het fijn hoe het bijvoeglijk naamwoord werd uitgelegd.

Die SuS konnten diese Fragen auf Likertskalen von null bis sieben bewerten. Null bedeutete überhaupt nicht einverstanden, sieben bedeutete völlig einverstanden. Die Resultaten der drei gewählten Fragen wurden dann in einer Korrelationsanalyse mit dem Lernzuwachs der SuS verglichen.

3.5.5. Sonstige Auswertungen

Zur Verifizierung der unter 3.3. formulierten Hypothesen wurden nicht nur jeweils die Resultaten der beiden Gruppen verglichen, es wurde auch den Lernzuwachs der individuellen SuS berechnet. Hierzu sind die Resultate aus dem Pre- und Posttest der individuellen SuS verwendet worden. Anhand dieser Resultate wurde dann bei Gruppe A und Gruppe B einzeln einen T-Test für abhängige Stichproben durchgeführt.

4. Resultate

4.1. Resultate zu Hypothese 1

In der ersten Hypothese wurde erwartet, dass die Resultate von Gruppe A einen größeren Lernzuwachs zeigen als Gruppe B. Zur Bestätigung dieser Hypothese wurden zwei Tests durchgeführt. Zum Ersten wurden die Resultate des Posttests von Gruppe A (N= 21) und Gruppe B (N= 20) (siehe Anhang 7.13.11. und 7.13.12.) in einem T-test für unabhängige Stichproben verglichen. Zum Zweiten wurde der Lernzuwachs in Gruppe A und Gruppe B (siehe Anhang 7.13.13. und 7.13.14.) in einem T-test für unabhängige Stichproben verglichen.

Der Unterschied im Posttest von Gruppe A ($M=74,76$; $SD= 27,13$) und Gruppe B ($M= 75,50$; $SD= 19,32$) war nicht signifikant ($t(39) = -0,10$; $p \geq 0,05$).

Der Unterschied im Lernzuwachs von Gruppe A ($M= 28,53$; $SD= 30,00$) und Gruppe B ($M= 43,43$; $SD= 29,49$) war nicht signifikant ($t(34) = -1,50$; $p \geq 0,05$).

4.2. Resultate zu Hypothese 2

In der zweiten Hypothese wurde erwartet, dass Gruppe A und B sich im Posttest im Bezug auf den Pretest beide verbessern werden. Um diese These zu bestätigen wurden jeweils nur die Ergebnisse der Teilnehmer miteinander verglichen, die an beide Tests teilgenommen haben. Das waren 19 in Gruppe A und 17 in Gruppe B. Die Ergebnisse dieser Untergruppen werden in Tabelle 10 präsentiert. Die Durchschnittswerte weisen darauf hin, dass sich beide Gruppen von Pre- zu Posttest hin verbessert haben. Abhängige T-tests, die für jede Klasse separat durchgeführt wurden, bestätigten, dass der Zuwachs jeweils statistisch signifikant war. Es kann also bestätigt werden, dass beide Gruppen sich von Pre- zum Posttest hin verbessert haben.

Die Resultate der einzelnen Teilnehmer von Gruppe A (siehe Anhang 7.13.1. und 7.13.11.) und Gruppe B (siehe Anhang 7.13.2. und 7.13.12.) sind im Anhang zu finden.

Tabelle 10: Anteil richtiger Antworten Pre- und Posttest pro Interventionsgruppe

Anteil richtiger Antworten	Gruppe A	Gruppe B
Pretest	N= 19 M= 30,26 % (SD= 18,48 %)	N= 17 M= 43,82 % (SD= 29,11 %)
Posttest	N= 19 M= 73,68 % (SD= 27,93%)	N= 17 M= 72,94 % (SD= 18,96%)
T-Test	$t(18) = -6,42$, $p \leq 0,01$	$t(16) = -3,96$, $p \leq 0,01$

4.3. Resultate zu Hypothese 3

In der dritten Hypothese wurde erwartet, dass die Resultate in den einzelnen Aufgaben von der jeweiligen Aufgabenstellung abhängig sind. Hierzu wurden die folgenden Teilhypothesen formuliert:

Hypothese 3.1: Es wird erwartet, dass die Resultate von Aufgabe 2 in beiden Gruppen besser sind als in Aufgabe 1, 3 und 4.

Hypothese 3.2: Es wird erwartet, dass die Resultate von Aufgabe 1 in beiden Gruppen besser sind als in Aufgabe 3 und 4.

Hypothese 3.3: Es wird erwartet, dass die Resultate von Aufgabe 3 in beiden Gruppen besser sind als in Aufgabe 4.

Zur Bestätigung der dritten Hypothese und die dazugehörigen Unterhypothesen sind die Resultate der einzelnen Aufgaben von Gruppe A und B relevant (siehe Anhang 7.13.3. bis 7.13.10.).

Tabelle 11: Anteil richtiger Antworten der einzelnen Aufgaben pro Interventionsgruppe

Anteil richtiger Antworten	Gruppe A	Gruppe B
Aufgabe 1	N=26 M= 72,11% (SD= 20,00 %)	N=22 M= 56,79% (SD= 14,90 %)
Aufgabe 2	N=23 M= 91,85% (SD= 13,38%)	N=22 M= 81,25% (SD= 15,31%)
Aufgabe 3	N=20 M=81,92 % (SD= 14,94%)	N=21 M=78,02 % (SD= 11,30%)
Aufgabe 4	N=24 M= 70,83% (SD= 33,78%)	N=20 M= 70,83% (SD= 34,57%)

Anhand der Resultate von Gruppe A in den einzelnen Aufgaben wurde jeweils einen T-Test für abhängige Stichproben durchgeführt. Um diese These zu bestätigen wurden jeweils nur die Ergebnisse der Teilnehmer miteinander verglichen, die an beiden Aufgaben teilgenommen haben. Diese Resultate sehen folgendermaßen aus:

Gruppe A:

Tabelle 12: Resultate T-Test der einzelnen Aufgaben Gruppe A

		N	Testresultat	Signifikanz
Aufgabe 1	Aufgabe 2	20	(t(19)= 5,95; p ≤ 0,01)	Signifikant
Aufgabe 1	Aufgabe 3	18	(t(17)= 3,28; p ≤ 0,01)	Signifikant
Aufgabe 1	Aufgabe 4	23	(t(22)= -0,15; p ≥ 0,05)	Nicht signifikant
Aufgabe 2	Aufgabe 3	19	(t(18)=-4,35; p ≤ 0,01)	Signifikant
Aufgabe 2	Aufgabe 4	20	(t(19)= -2,77; p ≤ 0,05)	Signifikant
Aufgabe 3	Aufgabe 4	17	(t(16)= -1,31; p ≥ 0,05)	Nicht signifikant

Anhand der Resultate von Gruppe B in den einzelnen Aufgaben, wurde jeweils einen T-Test für abhängige Stichproben durchgeführt. Um diese These zu bestätigen wurden jeweils nur die Ergebnisse der Teilnehmer miteinander verglichen, die an beiden Aufgaben teilgenommen haben. Diese Resultate sehen folgendermaßen aus:

Gruppe B:

Tabelle 13: Resultate T-Test der einzelnen Aufgaben Gruppe B

		N	Testresultat	Signifikanz
Aufgabe 1	Aufgabe 2	22	(t(21)= 7,59; $p \leq 0,01$)	Signifikant
Aufgabe 1	Aufgabe 3	21	(t(20)= 5,22; $p \leq 0,01$)	Signifikant
Aufgabe 1	Aufgabe 4	20	(t(19)= 1,64; $p \geq 0,05$)	Nicht signifikant
Aufgabe 2	Aufgabe 3	21	(t(20)= -1,15; $p \geq 0,05$)	Nicht signifikant
Aufgabe 2	Aufgabe 4	20	(t(19)= -1,28; $p \geq 0,05$)	Nicht signifikant
Aufgabe 3	Aufgabe 4	20	(t(19)= -0,92; $p \geq 0,05$)	Nicht signifikant

4.4. Resultate zu Hypothese 4

In der vierten Hypothese wurde erwartet, dass die Resultate der einzelnen Aufgaben in Gruppe A jeweils besser sind als in Gruppe B. Hierzu wurde für jede einzelne Aufgabe anhand der Resultate der individuellen SuS einen T-Test für unabhängige Stichproben durchgeführt.

Die Resultate dieser Tests sehen folgendermaßen aus:

Tabelle 14: Resultate T-Test Vergleich Gruppe A und B der einzelnen Aufgaben

Anteil richtiger Antworten	Gruppe A	Gruppe B	Testresultat	Signifikanz
Aufgabe 1	N=26 M= 72,11% (SD= 20,00 %)	N=22 M= 56,79% (SD= 14,90 %)	(t(46)= 2,96; $p \leq 0,01$)	Signifikant
Aufgabe 2	N=23 M= 91,85% (SD= 13,38%)	N=22 M= 81,25% (SD= 15,31%)	(t(43)= 2,48; $p \leq 0,05$)	Signifikant
Aufgabe 3	N=20 M=81,92 % (SD= 14,94%)	N=21 M=78,02 % (SD= 11,30%)	(t(39)= 0,95; $p \geq 0,05$)	Nicht signifikant
Aufgabe 4	N=24 M= 70,83% (SD= 33,78%)	N=20 M= 70,83% (SD= 34,57%)	(t(42)= 0,00; $p \geq 0,05$).	Nicht signifikant

4.5. Resultate zu Hypothese 5 & 6

Zu der Umfrage im Fragebogen wurden zwei Hypothesen formuliert. In der ersten Hypothese wurde erwartet, dass Gruppe A auf der Ebene der Anwendung, des Verstehens und der Zufriedenheit bessere Resultate hat als Gruppe B. Hierzu wurden die folgenden drei Teilhypothesen formuliert:

Hypothese 5.1: Es wird erwartet, dass die Teilnehmer von Gruppe A stärker das Gefühl haben, die Regel richtig anwenden zu können als die Teilnehmer von Gruppe B.

Hypothese 5.2: Es wird erwartet, dass die Teilnehmer von Gruppe A stärker das Gefühl haben, die Regel zu verstehen als die Teilnehmer von Gruppe B.

Hypothese 5.3: Es wird erwartet, dass die Teilnehmer von Gruppe A stärker das Gefühl haben, zufrieden über die Intervention zu sein als die Teilnehmer von Gruppe B.

Zur Verifizierung obenstehender Hypothesen wurden die Antworten der untenstehenden Fragen der SuS verglichen (siehe Anhang 7.13.15. bis 7.13.17.):

- (1) *Ik heb begrepen hoe de vervoeging van het bijvoeglijk naamwoord werkt.*
- (2) *Ik weet hoe ik de regels moet gebruiken om de juiste vervoeging van het Adjektiv te maken.*
- (3) *Ik vond het fijn hoe het bijvoeglijk naamwoord werd uitgelegd.*

Nach diesen drei Fragen wird ab jetzt folgendermaßen referiert:

- | | |
|---|---------------|
| 1 | Verständnis |
| 2 | Anwendung |
| 3 | Zufriedenheit |

Tabelle 15: Resultate T-Test des Fragebogens Gruppe A und B

	Gruppe A	Gruppe B	Testresultat	Signifikanz
Verständnis	N=17 M= 5,41% (SD= 1,46 %)	N=12 M= 5,17% (SD= 1,19 %)	t(27) = 0,48 p ≥ 0,05	Nicht signifikant
Anwendung	N=15 M= 5,13% (SD= 1,85%)	N=10 M= 5,40% (SD= 1,26%)	t(23) = 0,40 p ≥ 0,05	Nicht signifikant
Zufriedenheit	N=16 M=5,31 % (SD= 1,66%)	N=12 M=5,42 % (SD= 1,62%)	t(26) = 0,17 p ≥ 0,05	Nicht signifikant

Wir sehen, dass für alle Fragen (Verständnis, Anwendung und Zufriedenheit) gilt, dass der Unterschied zwischen Gruppe A und B statistisch nicht signifikant ist.

In der zweiten Hypothese zur Umfrage im Fragebogen wurde zum einen erwartet, dass es einen Zusammenhang zwischen den Antworten aus dem Fragebogen und dem Lernzuwachs der SuS gibt. Zum anderen wurde erwartet, dass es einen Unterschied zwischen Gruppe A und Gruppe B gibt, wenn es um den Zusammenhang zwischen den Antworten aus dem Fragebogen und dem Lernzuwachs der SuS geht.

Zur Verifizierung der obenstehenden Hypothesen werden die Resultate der unter 4.6. genannten Fragen *Verständnis*, *Anwendung* und *Zufriedenheit* aus dem Fragebogen verwendet. Zuerst werden die Resultate zu den beiden Gruppen zusammen gezeigt:

Tabelle 16: Korrelationsanalyse Gruppe A und B

	Testresultat	Korrelation
Verständnis	$r = 0,469$; $p = 0,021$; $N = 24$	Signifikante mittelmäßige Korrelation
Anwendung	$r = 0,096$; $p = 0,678$; $N = 21$	Keine signifikante Korrelation
Zufriedenheit	$r = 0,116$; $p = 0,590$; $N = 24$	Keine signifikante Korrelation

Obenstehende Korrelationsanalyse wurde auch für Gruppe A und Gruppe B einzeln durchgeführt.

Gruppe A

Tabelle 17: Korrelationsanalyse Gruppe A

	Testresultat	Korrelation
Verständnis	$r = 0,293$; $p = 0,310$; $N = 14$	Keine signifikante Korrelation
Anwendung	$r = 0,360$; $p = 0,227$; $N = 13$	Keine signifikante Korrelation
Zufriedenheit	$r = 0,237$; $p = 0,415$; $N = 14$	Keine signifikante Korrelation

Gruppe B

Tabelle 18: Korrelationsanalyse Gruppe B

	Testresultat	Korrelation
Verständnis	$r = 0,475$; $p = 0,165$; $N = 10$	Keine signifikante Korrelation
Anwendung	$r = 0,593$; $p = 0,121$; $N = 8$	Keine signifikante Korrelation
Zufriedenheit	$r = 0,044$; $p = 0,904$; $N = 10$	Keine signifikante Korrelation

5. Diskussion

In dieser Studie wurde untersucht, inwiefern VWO-4 SuS des Elzendaalcollege die Adjektivdeklination im Deutschen besser beherrschen, wenn die Didaktisierung dessen statt anhand von Schemata anhand von Regeln geschieht. Hierzu wurde eine Intervention aufgestellt und in zwei Gruppen durchgeführt.

Auf Basis des theoretischen Rahmens wurden sechs Hypothesen formuliert. Im Folgenden werden die einzelnen Hypothesen diskutiert.

5.1. Hypothese 1 & 2

In der ersten Hypothese wurde erwartet, dass die Resultate von Gruppe A einen größeren Lernzuwachs zeigen als Gruppe B. Aus den Ergebnissen geht hervor, dass es keinen signifikanten Unterschied zwischen dem Lernzuwachs von Gruppe A und dem Lernzuwachs von Gruppe B gibt. Anzunehmen ist also, dass der Unterschied der Intervention keinen Einfluss auf das Beherrschungsniveau der SuS hat.

Eine mögliche Erklärung hierfür könnte sein, dass die Gruppengröße zu klein war. Es konnte nur für diejenigen, die sowohl im Pretest als auch im Posttest anwesend waren, einen Lernzuwachs in Prozentsatz berechnet werden. Eine zweite Erklärung geht aus der Varianz in den beiden Gruppen hervor. Obwohl beide Gruppen sich von Pre- zu Posttest hin deutlich verbessert haben, was auch aus den Durchschnittswerten deutlich hervor geht, könnte die große Standarddeviation in beiden Gruppen dazu geführt haben, dass im T-Test keine signifikanten Unterschiede gefunden werden konnten.

Eine weitere Erklärung bezieht sich auf die Einteilung der Forschungsgruppen. Die SuS wurden nicht willkürlich selektiert, aber es wurde wohl willkürliche Zuteilung der Intervention eingesetzt. Dies bedeutet, dass die Interventionsgruppen aus der normalen Klassenverteilung stammen. Die Zuweisung der Interventionen geschah aber willkürlich.

Obwohl Gruppe A keinen größeren Lernzuwachs als Gruppe B hatte haben beide Gruppen deutlich Zugewinn gemacht. Dies bestätigt also die zweite Hypothese, in der erwartet wurde, dass Gruppe A und B sich im Posttest im Bezug auf den Pretest beide verbessern wurden.

Es zeigt sich, dass bei der Grammatikinstruktion einer schwierigen Struktur wie die Adjektivdeklination im Deutschen *noticing* ganz wichtig ist. Aus semantischer Sicht gibt es nämlich keinen Grund für die Adjektivdeklination, dies gibt es nur aus der Sicht der Kongruenz. Bei einem solchen Phänomen sorgt die Aufmerksamkeit im Unterricht, unabhängig davon, ob es anhand von Schemata oder anhand von Regeln geschieht, für einen positiven Lerneffekt. In Bezug auf die unter 2.4 behandelte Diskussion zu *focus on forms* und *focus on meaning* kann demzufolge erwähnt werden, dass der Fokus auf die grammatische Struktur selbst zu einem höheren Grad von Akkuratheit der Adjektivdeklination beigetragen hat. Grammatikinstruktion, egal in welcher Form, ist also besser als keine Grammatikinstruktion.

Dies stimmt auch den Resultaten von Tammenga-Helmantel et al. (2014) überein. Aus ihrer Studie geht hervor, dass alle Formen von Grammatikinstruktion besser sind als keine Instruktion. Tammenga-Helmantel et al. (2014) erwähnen hierzu, dass expliziter Grammatikunterricht besser ist als andere Formen von Grammatikunterricht, aber nur in manchen Fällen signifikant.

Es muss jedoch berücksichtigt werden, dass die VWO4-SuS zum Zeitpunkt des Pretests dem Adjektiv schon seit einem Jahr keine Aufmerksamkeit haben schenken müssen und somit auch nicht mehr mit der Deklination geübt haben. Es wäre daher auch möglich, dass die allgemeine Aufmerksamkeit für das Thema Adjektivdeklination der Resultate zugrunde liegt.

Auch die individuellen Eigenschaften der Teilnehmer müssen berücksichtigt werden. So können die Sprachbegabtheit der SuS, sowie die Vorkenntnisse in anderen Sprachen Einfluss auf die Resultate gehabt haben. Auch muss in Betracht gezogen werden, dass in den beiden Klassen SuS aus allen vier niederländischen Fächerschwerpunkte:

- *Natuur & Techniek*
- *Natuur & Gezondheid*
- *Economie & Maatschappij*
- *Cultuur & Maatschappij*

vertreten sind. Für SuS aus den technischen Fachgebieten könnte gelten, dass sie mehr Motivation für Strukturen haben. Es wäre daher sinnvoll der Einfluss des Fächerschwerpunktes in einer weiterführenden Studie miteinzubeziehen.

5.2. Hypothese 3

In Hypothese 3 wurden die einzelnen Übungsaufgaben bewertet in Bezug darauf, ob sie einen unterschiedlichen Schwierigkeitsgrad in Bezug auf die Adjektivendung haben. Es wurde erwartet, dass die Resultate in den einzelnen Aufgaben von der jeweiligen Aufgabenstellung abhängig sind.

In der ersten Teilhypothese wurde erwartet, dass die SuS der beiden Gruppen in Aufgabe 2 besser abschneiden würden als in Aufgabe 1, 3 und 4, weil in Aufgabe 2 wesentlich mehr Informationen vorgegeben wurden. Aus den Ergebnissen geht hervor, dass die Resultate von Aufgabe 2 in Gruppe A signifikant besser waren als die Resultate von Aufgabe 1, 3 und 4. Für Gruppe B gilt, dass die Resultate von Aufgabe 2 nur signifikant besser waren als die Resultate von Aufgabe 1 und nicht als die Resultate von Aufgabe 2 und Aufgabe 4. Grund hierfür könnte sein, dass die SuS der Schemata-Gruppe bei schwierigen Aufgaben weniger Übersicht hatten und somit auch schlechter abgeschnitten haben.

In der zweiten Teilhypothese wurde erwartet, dass die Resultate von Aufgabe 1 in beiden Gruppen besser sind als die Resultate von Aufgabe 3 und 4. Die Resultate zeigen aber, dass dies für beide Gruppen nicht der Fall ist. Für die Resultate von Aufgabe 3 gilt sogar, dass diese in beiden Gruppen signifikant besser waren als die Resultate von Aufgabe 1. Dies könnte damit zusammenhängen, dass es für die SuS einfacher war das Adjektiv in einem zusammenhängenden Text zu deklinieren als in einzelnen Sätzen. Außerdem wurde von den SuS in Aufgabe 3 zuerst gefragt den richtigen Kasus zu setzen. Es wäre möglich, dass die SuS sich dadurch besser bewusst waren, wie das jeweilige Adjektiv dekliniert werden musste.

In der dritten Teilhypothese wurde erwartet, dass die Resultate von Aufgabe 3 in beiden Gruppen besser sind als die Resultate von Aufgabe 4. Aus den Resultaten geht hervor, dass dies für beide Gruppen nicht der Fall ist. In beiden Aufgabe bekamen die Teilnehmer genauso wenig Informationen zu Kasus, Numerus und Genus. Dies stimmt auch mit den Informationen in Kapitel 2.5. überein. Denn je mehr Informationen SuS über Kasus, Numerus und Genus haben, desto einfacher ist die Aufgabe. In Aufgabe 3 und 4 hatten die SuS die gleichen Informationen. Der Schwierigkeitsgrad dieser beiden

Aufgaben scheint also gleich zu sein. Es kann demzufolge angenommen werden, dass der Unterschied zwischen geschlossener und offener Produktion in Rahmen dieser Studie keinen Einfluss gehabt hat.

Aus obenstehenden Resultaten geht hervor, dass die Hypothese, dass die Resultate in den einzelnen Aufgaben von der jeweiligen Aufgabenstellung abhängig sind, zum größten Teil nicht bestätigt werden kann. Grund hierfür kann sein, dass die Dauer der Intervention zu kurz war, wodurch die SuS zu wenig mit der Struktur üben konnten. Es wäre daher sinnvoll, in einer weiterführenden Studie zu untersuchen, ob eine Intervention mit einem größeren Zeitaufwand wohl zu signifikanten Resultaten führt. Außerdem könnte es sein, dass die Aufgaben, obwohl zum größten Teil stets gleich vorgegangen wurde, zu unterschiedlich waren. In Aufgabe 3 wurde zum Beispiel zu erst gefragt den richtigen Kasus zu setzen und erst danach das Adjektiv zu deklinieren. Auch der Fakt, dass manche aufgaben aus einzelnen Sätzen bestanden und einige Aufgaben aus Fließtexten, könnte Einfluss gehabt haben.

5.3. Hypothese 4

In der vierten Hypothese wurde erwartet, dass die Resultate der einzelnen Aufgaben in Gruppe A jeweils besser sind als in Gruppe B. Obwohl Hypothese 3.1 nur zum Teil bestätigt werden konnte und Hypothese 3.2 und 3.3 widerlegt worden sind, kommt aus den Resultaten zu Hypothese 4 hervor, dass Gruppe A in Aufgabe 1 und Aufgabe 2 signifikant besser abgeschnitten hat als Gruppe B. Es könnte sein, dass Gruppe A sich in diesen beiden Aufgaben besser zurechtgefunden hat, indem sie durch die Regel mehr Schrittweise herangeführt wurden. Auch könnte dies bedeutet, dass die SuS durch die Regel tatsächlich besser Übersicht hatten und somit besser wussten, was sie berücksichtigen mussten.

Für Aufgabe 3 und 4 gilt, dass es keinen signifikanten Unterschied gefunden wurde. Einen Grund hierfür könnte sein, dass an dieser Stelle einen Übungseffekt eingesetzt hat und die Intervention deswegen keine große Rolle mehr gespielt hat. Eine weitere Erklärung hierfür könnte sein, dass die Aufgaben von sich selbst schon dermaßen leicht sind, dass der Unterschied der Intervention keinen Einfluss mehr hat.

Es kann also angenommen werden, dass der Fakt, dass die SuS mehr Informationen zu Kasus, Numerus und Genus bekommen, positiven Einfluss auf die Resultate der Regel-Gruppe hat.

5.4. Hypothese 5

In der fünften Hypothese wurde erwartet, dass Gruppe A auf der Ebene der Anwendung, des Verstehens und der Zufriedenheit bessere Resultate hat als Gruppe B.

Hypothese 5.1: Es wird erwartet, dass die Teilnehmer von Gruppe A stärker das Gefühl haben, die Regel richtig anwenden zu können als die Teilnehmer von Gruppe B.

Hypothese 5.2: Es wird erwartet, dass die Teilnehmer von Gruppe A stärker das Gefühl haben, die Regel zu verstehen als die Teilnehmer von Gruppe B.

Hypothese 5.3: Es wird erwartet, dass die Teilnehmer von Gruppe A stärker das Gefühl haben, zufrieden über die Intervention zu sein als die Teilnehmer von Gruppe B.

Aus den Resultaten geht hervor, dass für alle drei obenstehenden Hypothesen gilt, dass keine signifikanten Unterschiede zwischen den zwei Gruppen gefunden werden konnten. Dies könnte mehrere Gründe haben.

Eine erste Erklärung ist, dass die SuS während der Intervention keine Auskünfte über ihre Resultate der einzelnen Aufgaben bekommen haben. Es wäre möglich, dass wenn SuS wissen wie sie in einzelnen Aufgaben abschneiden, sie die Anwendung der Theorie, ihr Verstehen der Theorie und die Zufriedenheit darüber besser einschätzen. Dies würde auch der Theorie von Mearns (2020) übereinstimmen. Je mehr SuS Erfolg erfahren, desto höher kann ihre Motivation für das Lernen der Fremdsprache werden.

Eine zweite Erklärung folgt aus dem Zeitpunkt des Posttests und des Fragebogens. Der Posttest und der Fragebogen wurden direkt am ende der Dritten Stunde absolviert. Dies kann zum einen dazu geführt haben, dass die SuS für ihr Gefühl noch mitten in der Intervention drin waren, und deswegen weniger das Gefühl hatten, die Theorie zu verstehen, anwenden zu können und zufrieden über die Intervention sein zu können.

Zum anderen muss erwähnt werden, dass es vielleicht bessere Resultate im Posttest gegeben hätte, wenn dies an einem späteren Zeitpunkt stattgefunden hätte. In einer weiterführenden Studie wäre es daher sehr relevant zu untersuchen, ob die Intervention auf länge Dauer andere Resultate ergibt.

Eine letzte Erklärung ist die Abwesenheit von Vergleich zwischen den Interventionen. Gruppe A konnte nicht darüber nachdenken, ob sie die Intervention von Gruppe B besser fanden und umgekehrt. Es kann also sein, dass der Fragebogen in diesem Sinne nicht genau genug war.

5.5. Hypothese 6

In Hypothese 6.1 wurde erwartet, dass es einen Zusammenhang zwischen den Antworten aus dem Fragebogen und dem Lernzuwachs der SuS gibt. In Hypothese 6.2 wurde erwartet, dass es einen Unterschied zwischen Gruppe A und Gruppe B gibt, wenn es um den Zusammenhang zwischen den Antworten aus dem Fragebogen und dem Lernzuwachs der SuS geht.

Zur Verifizierung obenstehender Hypothesen, wurde die Korrelation zwischen dem Lernzuwachs der SuS und den Antworten aus dem Fragenbogen analysiert. Für Gruppe A und Gruppe B einzeln gilt, dass auf keine Ebene eine signifikante Korrelation gefunden wurde. Einen Grund hierfür könnte sein, dass die Gruppengröße einzeln jeweils zu klein war. Hierzu muss erwähnt werden, dass in Gruppe A fünf SuS ihren persönlichen Code nicht eingegeben haben, was dazu führte, dass ihre Resultate nicht miteinbezogen werden konnten. In Gruppe B was dies bei neun SuS der Fall.

Darüber hinaus wurden die Resultate der beiden Gruppen gesamt analysiert. Hieraus geht hervor, dass nur eine signifikante Korrelation zwischen *Verständnis* und Zuwachs gefunden werden konnte. Diese bedeutet, dass zwischen *Anwendung* und Zuwachs und zwischen *Zufriedenheit* und Zuwachs keine signifikante Korrelation gefunden werden konnte. Einige Faktoren die unter 5.5 eine Rolle gespielt haben können, sind auch hier relevant. So könnte es sein, dass weil die SuS während und nach der Intervention keine Auskünfte über ihre Resultate bekommen haben, sie weniger Zufrieden waren und auch die Idee hatten, dass sie die Theorie schlechter verstanden haben.

Aus den Resultaten geht aber hervor, dass diejenigen die im Fragebogen sagten, dass sie die Theorie verstanden haben, auch einen größeren Lernzuwachs zeigen. Es kann also angenommen werden, dass, unter den Umständen in denen Fremdsprachen gelernt werden, weniger Fehler gemacht werden, wenn die Theorie verstanden worden ist. Im Posttest dieser Studie wurde eine kommunikative Aufgabe eingesetzt, bei der *focus on meaning* zentral stand. Meine Stichprobe zeigt also, dass wenn SuS die Theorie besser verstanden haben, sie diese in realen, kommunikativen Aufgaben auch besser anwenden können.

5.6. Allgemeine Störfaktoren

In Kapitel 5.1 bis 5.6 wurden die relevanten Einflüsse für die jeweiligen Hypothesen besprochen. Neben der Hypothese-spezifischen Einflüsse, gibt es in dieser Studie auch noch einige allgemeine Störfaktoren, die berücksichtigt werden müssen.

Erstens ist der Einfluss des online Unterrichtes zu erwähnen. Zur Zeit der Intervention wurde den Unterricht am Elzendaal College hybride gestalten. Dies bedeutet, dass die SuS jeweils nur in halben Klassen physisch anwesend waren. Um die Zuverlässigkeit der Studie zu gewährleisten, wurde entschieden, die Interventionen jeweils nur physisch und deshalb zweimal in den Klassen durchzuführen. Gruppe A hat also in zwei aufgeteilten Gruppen in unterschiedlichen Stunden dieselbe Unterrichtsreihe durchlaufen, genau so wie Gruppe B. Dies hat aber auch dazu geführt, dass nicht immer dieselbe Zeit zwischen den Unterrichtsstunden gewährleistet werden konnte. So hat Teil eins von Gruppe B zum Beispiel einmal zwei Stunden hinter einander gehabt.

Eine andere Folge des Hybrid-Unterrichts ist, dass die SuS jeden anderen Tag zwischen physisch und online-abgewechselt haben. Dies führte manchmal dazu, dass sie am Anfang des Tages erst kurz an den Konventionen des physischen Unterrichts gewöhnen mussten.

Ein weiterer Störfaktor ist die Auswertung der Daten. So wie in Kapitel 3.5 erwähnt, bekamen die Antworten der SuS den Code *1*, wenn die Adjektivendung richtig gesetzt wurde. Im Fall einer falschen Adjektivsetzung bekam die Antwort den Code *0*. Hierbei wurde aber nur betrachtet, ob die Adjektivendung in Bezug auf Genus, Kasus und Numerus richtig gesetzt wurde. Beispiele wie:

A5 2.1 *einer blauer Hut*

und

B1 3.2 *Er hat ein blonden schnurrbart.*

wurden als korrekt bezeichnet, weil das Adjektiv hier mit dem Kasus, Numerus und Genus in Übereinstimmung ist, obwohl der Artikel *einer* hier falsch dekliniert worden ist. Hierbei ist aber nicht berücksichtigt worden, wodurch der Fehler entstand. Eine falsche Adjektivsetzung muss nicht immer direkt bedeuten, dass der Schüler oder die Schülerin die Deklination nicht verstanden hat.

Zuletzt muss erwähnt werden, dass die SuS sich während der Intervention bewusst waren, dass ihre Resultate einer Studie dienen. Dies hat einerseits dazu führen können, dass sie sich beobachtet fühlten und ihre Resultate dadurch vielleicht schlechter waren. Andererseits besteht die Möglichkeit, dass die Resultate der SuS von der Motivation des Dozenten positiv beeinflusst worden sind, weil diese Resultate einer Masterarbeit dienen.

5.7. Implikation für den Unterricht

In der Einleitung wurde folgendes Zitat von Nijhuis (2018) eingeleitet:

“Als leerlingen op de middelbare school met Duits in aanraking komen, zijn ze in het begin redelijk enthousiast. Het blijkt dat je al heel snel wat kunt lezen, verstaan en spreken. Na een jaar slaat de frustratie vaak toe. Dit komt bijvoorbeeld doordat het na oneindige herhalingen nog steeds niet lukt om de juiste naamval te vinden.”

Der Kern des Zitats ist zugleich die Motivation dieser Studie. In der Unterrichtspraxis habe ich öfter bemerkt, dass SuS sich manchmal nicht mit der Weise auf der Unterrichtet wird abfinden können. Ich muss hierzu erwähnen, dass es nicht die Absicht ist, die SuS entscheiden zu lassen, wie der DaF-Unterricht gestaltet werden muss.

Vielmehr geht es mir darum, den Unterricht so viel wie möglich an die Zielgruppe anzupassen. Im Fall der Adjektivdeklinaton entstand bei mir deshalb die Frage, ob es hierzu eine passendere Unterrichtsweise gibt. Während der Intervention bekam ich den Eindruck, dass ein großer Vorteil der beiden Unterrichtsweisen (sowohl die Schemata-Weise als auch die Regel-Weise) ist, dass die SuS die grammatische Struktur auf induktive Weise erlernen haben, was zu Folge schien zu haben, dass die Struktur auch besser in der Erinnerung der SuS blieb. Um dies zu bestätigen müsste aber einen verzögerten Posttest durchgeführt werden.

Ein Unterschied zwischen den Regeln und den Schemata einzeln konnte nicht bestätigt werden. Vielmehr ist eine andere Einsicht mir wichtig. Ziel dieser Studie war es herauszufinden, ob das Erlernen der Adjektivdeklinaton erleichtert wird, wenn es statt anhand von Schemata anhand von Regeln geschieht. Aus den Resultaten kann konkludiert werden, dass dies nur auf einigen kleinen Ebenen der Fall ist. Einen signifikanten Unterschied im Lernzuwachs der SuS gibt es nicht. Ein Resultat über das ich mich im Nachhinein besonders freue. Es schafft nämlich die Möglichkeit, SuS zwei Weisen anzubieten, auf der sie die Struktur erwerben können.

Diese Studie hat außerdem gezeigt, dass, unter den Umständen in denen Fremdsprachen gelernt werden, weniger Fehler gemacht werden, wenn die Theorie verstanden worden ist. Meine Stichprobe hat also gezeigt, dass wenn SuS die Theorie besser verstanden haben, sie diese in reellen, kommunikativen Aufgaben auch besser anwenden können.

Obwohl mit dieser Studie keine bessere Didaktisierung der Adjektivdeklinaton gefunden werden konnte, ist wohl eine Differenzierungsmöglichkeit geschaffen. Eine Auskunft, die mir in diesem Prozess sehr gefreut hat. Aus den Resultaten dieser Studie geht hervor, dass expliziter Grammatikunterricht unter den richtigen Umständen Sinn macht, gerade im niederländischen DaF-Unterricht, wo die SuS meistens nur zwei oder drei Stunden Deutschunterricht in der Woche haben und nur Input somit nicht ausreicht.

6. Literatuur

- Arends, E., Bakker, H., Buunk, E., Dijks, H., de Goede, R., Hillen, W., ... van der Worp, K. (2010). Effectiviteit van grammaticaonderwijs. *Levende Talen Magazine*, 97(7), 16 – 19.
- Darski, J. P. ł. (1984). Die pädagogische Aufbereitung der Adjektivdeklinatation im Deutschen. In A. Gierlinska (Red.), *Studia Germanica Posnaniensia* 13 (pp. 31–44). Poznan: Adam-Mickiewicz-Universität.
- Ellis, R. (2016). Focus on form: A critical review. *Language Teaching Research*, 20(3), 405 – 428.
- Goo, J., Granena, G., Yilmaz, Y. & Novella, M. (2015). Implicit and explicit instruction in L2 learning: Norris & Ortega (2000) revisited and updated. In P. Rebuschat (red.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 443 – 482). Amsterdam: John Benjamins.
- Gradel, V. (2020). *Der Erwerb der Adjektivdeklinatation durch kognitionslinguistisch basierte Apps im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Graus, J. (2020). Grammatica. Tussen vorm en vaardigheid. In S. Dönszelmann, C. van Beuningen, A. Kaal & R. de Graaf (red.), *Handboek Vreemdetalendidactiek* (pp. 217 – 230). Bussum: Coutinho.
- Haeseryn, W., Romijn, K., Geert, G., de Rooij, J. & van de Toorn, M.C. (1997). *Algemene nederlandse spraakkunst* (2. Aufl.) Groningen: Martinus Nijhoff uitgevers.
- Hulstijn, J. (2005). Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second-language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(2), 129 – 140.
- Imo, W. (2016). *Grammatik. Eine Einführung*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Krashen, S.D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Pergamon.
- Krashen, S.D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- Krashen, S.D. (1992). Formal Grammar Instruction. Another Educator Comments. *TESOL Quarterly*, 26(2), 409 – 411.
- Kwakernaak, E. (2015). *Didactiek van het vreemdetalenonderwijs* (2. Aufl.). Bussum: Coutinho.
- Mearns, T. (2020) Motivatie. Een taal leren. Leuk? In S. Dönszelmann, C. van Beuningen, A. Kaal & R. de Graaf (red.), *Handboek Vreemdetalendidactiek* (pp. 87 – 100). Bussum: Coutinho.
- Neuner, G., Kruger, M. & Grewer, U. (1981). *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt.
- Nijhuis, T. (2018, 2 oktober). *Integrale aanpak onderwijs Duits en Frans hoognodig*. <https://duitslandinstituut.nl/artikel/28256/integrale-aanpak-onderwijs-duits-en-frans-hoog-nodig>.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129 – 158.

Tammenga-Helmantel, M., Arends, E. & Canrinus, E.T. (2014). The effectiveness of deductive, inductive, implicit and incidental grammatical instruction in second language classrooms. *System*, 45(1), 198-210.

Tammenga-Helmantel, M., Maijala, M. & Duijf, M. (2019). Verantwoord aanbieden van

Van der Bie, P. (2019). *Na Klar! Duits voor de bovenbouw. Leerwerkboek VWO-GYM 4.* 's Hertogenbosch: Malmberg.

Yu, L. & Odlin, T. (2015). *New Perspectives on Transfer in Second Language Learning.* Bristol: Multilingual Matters.

7. Anhang

7.1. Anhang 1



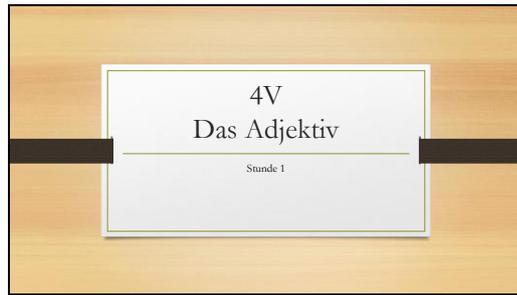
7.2. Anhang 2

Heftiger Tumult im Rat

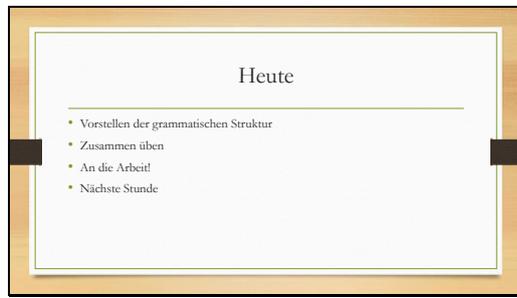
Gestern kam es bei einer öffentlichen Sitzung des neuen Stadtrates überraschend zu einem heftigen Tumult. Am Ende der unendlich langen Tagesordnung fanden sich die eigentlich wesentlichen Punkte, die ausführlich und kontrovers diskutiert werden sollten. Ein brandheißes Thema wie erneute finanzielle Kürzungen und ersatzlose Streichungen ließ die aufgepeitschten Emotionen richtig kochen, als die weitreichenden Entscheidungen hastig in 5 Minuten getroffen werden sollten, weil zahlreiche Vertreter der größten Fraktion privat zu einem 50. Geburtstag geladen waren. Die anwesenden Bürger schimpften lauthals. Die unrühmliche Veranstaltung fand ihr jähes Ende, als zwei temperamentvolle Ratsmitglieder unbesonnen ihre erst kürzlich neu bewilligten Stühle umgeworfen hatten und eine echte antike chinesische Vase aus dem 15. Jahrhundert zu Bruch gegangen war. Sie wird sicher nicht ersetzt werden, da ausgerechnet dieser kleine städtische Etat gestern ersatzlos gestrichen worden war. Am Ende des langen Programms wurde mit allen Anwesenden abgeschlossen. Es gab einen kurzen Speech der verschiedenen Vertreter die Allen hofften auf eine schöne Weiterführung des Abends.

7.3. Anhang 3

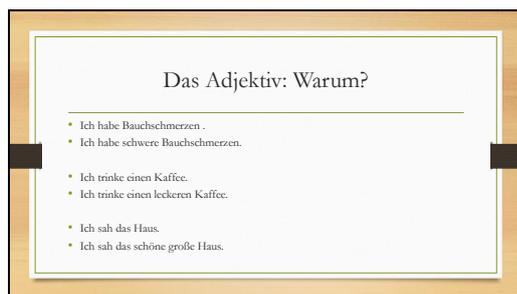
Folie 1



Folie 2



Folie 3



Folie 4

Hefiger Tumult im Rat

Gestern kam es bei einer öffentlichen Sitzung des neuen Stadtrates überraschend zu einem heftigen Tumult. Am Ende der unendlich langen Tagesordnung fanden sich die eigentlich wesentlichen Punkte, die ausführlich und kontrovers diskutiert werden sollten. Ein brandheißes Thema wie erneute finanzielle Kürzungen und ersatzlose Streichungen ließ die aufgepeitschten Emotionen richtig kochen, als die weitreichenden Entscheidungen hastig in 5 Minuten getroffen werden sollten, weil zahlreiche Vertreter der größten Fraktion privat zu einem 50. Geburtstag geladen waren. Die anwesenden Bürger schimpften lauthals. Die unrühmliche Veranstaltung fand ihr jähes Ende, als zwei temperamentvolle Ratsmitglieder unbesonnen ihre erst kürzlich neu bewilligten Stühle umgeworfen hatten und eine echte antike chinesische Vase aus dem 15. Jahrhundert zu Bruch gegangen war. Sie wird sicher nicht ersetzt werden, da ausgerechnet dieser kleine städtische Etat gestern ersatzlos gestrichen worden war. Am Ende des langen Programms wurde mit allen Anwesenden abgeschlossen. Es gab einen kurzen Speech der verschiedenen Vertreter die Allen hofften auf eine schöne Weiterführung des Abends.

Folie 5

Hefiger Tumult im Rat

Gestern kam es bei einer öffentlichen Sitzung des neuen Stadtrates überraschend zu einem heftigen Tumult. Am Ende der unendlich langen Tagesordnung fanden sich die eigentlich wesentlichen Punkte, die ausführlich und kontrovers diskutiert werden sollten. Ein brandheißes Thema wie erneute finanzielle Kürzungen und ersatzlose Streichungen ließ die aufgepeitschten Emotionen richtig kochen, als die weitreichenden Entscheidungen hastig in 5 Minuten getroffen werden sollten, weil zahlreiche Vertreter der größten Fraktion privat zu einem 50. Geburtstag geladen waren. Die anwesenden Bürger schimpften lauthals. Die unrühmliche Veranstaltung fand ihr jähes Ende, als zwei temperamentvolle Ratsmitglieder unbesonnen ihre erst kürzlich neu bewilligten Stühle umgeworfen hatten und eine echte antike chinesische Vase aus dem 15. Jahrhundert zu Bruch gegangen war. Sie wird sicher nicht ersetzt werden, da ausgerechnet dieser kleine städtische Etat gestern ersatzlos gestrichen worden war. Am Ende des langen Programms wurde mit allen Anwesenden abgeschlossen. Es gab einen kurzen Speech der verschiedenen Vertreter die Allen hofften auf eine schöne Weiterführung des Abends.

Folie 6

Regel 1

- In de meeste gevallen krijgt het bijvoeglijk naamwoord de uitgang -en

- Wanneer dan niet?

Folie 7

Hefiger Tumult im Rat

Gestern kam es bei einer öffentlichen Sitzung des neuen Stadtrates überraschend zu einem heftigen Tumult. Am Ende der unendlich langen Tagesordnung fanden sich die eigentlich wesentlichen Punkte, die ausführlich und kontrovers diskutiert werden sollten. Ein brandheißes Thema wie erneute finanzielle Kürzungen und ersatzlose Streichungen ließ die aufgeweckten Emotionen richtig kochen, als die weitreichenden Entscheidungen hastig in 5 Minuten getroffen werden sollten, weil zahlreiche Vertreter der größten Fraktion privat zu einem 50. Geburtstag geladen waren. Die anwesenden Bürger schimpften lauthals. Die unruhliche Veranstaltung fand ihr jähes Ende, als zwei temperamentvolle Ratsmitglieder unbesonnen ihre erst kürzlich neu bewilligten Stühle umgeworfen hatten und eine echte antike chinesische Vase aus dem 15. Jahrhundert zu Bruch gegangen war. Sie wird sicher nicht ersetzt werden, da ausgerechnet dieser kleine städtische Etat gestern ersatzlos gestrichen worden war. Am Ende des langen Programms wurde mit allen Anwesenden abgeschlossen. Es gab einen kurzen Speech der verschiedenen Vertreter die Allen hofften auf eine schöne Weiterführung des Abends.

Folie 8

Regel 2

- Mannelijk enkelvoud in de 1e naamval krijgt der + -e of ein + -er

Folie 9

Hefiger Tumult im Rat

Gestern kam es bei einer öffentlichen Sitzung des neuen Stadtrates überraschend zu einem heftigen Tumult. Am Ende der unendlich langen Tagesordnung fanden sich die eigentlich wesentlichen Punkte, die ausführlich und kontrovers diskutiert werden sollten. Ein brandheißes Thema wie erneute finanzielle Kürzungen und ersatzlose Streichungen ließ die aufgeweckten Emotionen richtig kochen, als die weitreichenden Entscheidungen hastig in 5 Minuten getroffen werden sollten, weil zahlreiche Vertreter der größten Fraktion privat zu einem 50. Geburtstag geladen waren. Die anwesenden Bürger schimpften lauthals. Die unruhliche Veranstaltung fand ihr jähes Ende, als zwei temperamentvolle Ratsmitglieder unbesonnen ihre erst kürzlich neu bewilligten Stühle umgeworfen hatten und eine echte antike chinesische Vase aus dem 15. Jahrhundert zu Bruch gegangen war. Sie wird sicher nicht ersetzt werden, da ausgerechnet dieser kleine städtische Etat gestern ersatzlos gestrichen worden war. Am Ende des langen Programms wurde mit allen Anwesenden abgeschlossen. Es gab einen kurzen Speech der verschiedenen Vertreter die Allen hofften auf eine schöne Weiterführung des Abends.

Folie 10

Regel 3

- Vrouwelijk enkelvoud in de 1e en 4e naamval krijgt de uitgang -e

Folie 11

Hefiger Tumult im Rat

Gestern kam es bei einer öffentlichen Sitzung des neuen Stadtrates überraschend zu einem heftigen Tumult. Am Ende der unendlich langen Tagesordnung fanden sich die eigentlich wesentlichen Punkte, die ausführlich und kontrovers diskutiert werden sollten. Ein brandheißes Thema wie erneute finanzielle Kürzungen und ersatzlose Streichungen ließ die aufgepeitschten Emotionen richtig kochen, als die weitreichenden Entscheidungen hastig in 5 Minuten getroffen werden sollten, weil zahlreiche Vertreter der größten Fraktion privat zu einem 50. Geburtstag geladen waren. Die anwesenden Bürger schimpften lauthals. Die unrühmliche Veranstaltung fand ihr jähes Ende, als zwei temperamentvolle Ratsmitglieder unbesonnen ihre erst kürzlich neu bewilligten Stühle umgeworfen hatten und eine echte antike chinesische Vase aus dem 15. Jahrhundert zu Bruch gegangen war. Sie wird sicher nicht ersetzt werden, da ausgerechnet dieser kleine städtische Etat gestern ersatzlos gestrichen worden war. Am Ende des langen Programms wurde mit allen Anwesenden abgeschlossen. Es gab einen kurzen Speech der verschiedenen Vertreter die Allen hofften auf eine schöne Weiterführung des Abends.

Folie 12

Regel 4

- Onzijdig enkelvoud krijgt in de 1e en 4e naamval ein + -es of das + e

Folie 13

Hefiger Tumult im Rat

Gestern kam es bei einer öffentlichen Sitzung des neuen Stadtrates überraschend zu einem heftigen Tumult. Am Ende der unendlich langen Tagesordnung fanden sich wesentliche Punkte, die ausführlich und kontrovers diskutiert werden sollten. Ein brandheißes Thema wie erneute finanzielle Kürzungen und ersatzlose Streichungen ließ die aufgepeitschten Emotionen richtig kochen, als weitreichende Entscheidungen hastig in 5 Minuten getroffen werden sollten, weil zahlreiche Vertreter der größten Fraktion privat zu einem 50. Geburtstag geladen waren. Die anwesenden Bürger schimpften lauthals. Die unruhliche Veranstaltung fand ihr jähes Ende, als zwei temperamentvolle Ratsmitglieder unbesonnen ihre erst kürzlich neu bewilligten Stühle umgeworfen hatten und eine echte antike chinesische Vase aus dem 15. Jahrhundert zu Bruch gegangen war. Sie wird sicher nicht ersetzt werden, da ausgerechnet dieser kleine städtische Etat gestern ersatzlos gestrichen worden war. Am Ende des langen Programms wurde mit allen Anwesenden abgeschlossen. Es gab einen kurzen Speech der verschiedenen Vertreter die Allen hofften auf eine schöne Weiterführung des Abends.

Folie 14

Regel 5

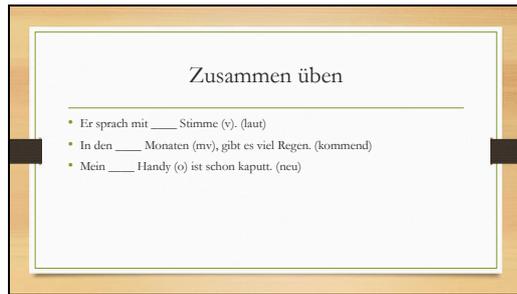
- Als er geen woord uit de der- of ein-Gruppe voor het bijvoeglijk naamwoord staat, krijgt het de uitgang -e + de laatste letter van het lidwoord.
 - Uitzondering: mannelijk en onzijdig in de 2e naamval krijgt ook -en
- guter Wein schöne Häuser
- guten Wein runden Brotes
- heiße Suppe rundes Brot

Folie 15

Welche Regeln können wir also formulieren?

1. In de meeste gevallen krijgt het bijvoeglijk naamwoord de uitgang -en
2. Mannelijk enkelvoud in de 1e naamval krijgt der + -e of ein + -er
3. Vrouwelijk enkelvoud in de 1e en 4e naamval krijgt de uitgang -e
4. Onzijdig enkelvoud krijgt in de 1e en 4e naamval ein + -es of das + e
5. Als er geen woord uit de der- of ein-Gruppe voor het bijvoeglijk naamwoord staat, krijgt het de uitgang -e + de laatste letter van het lidwoord.
 1. Uitzondering: mannelijk en onzijdig in de 2e naamval krijgt ook -en

Folie 16



Zusammen üben

- Er sprach mit ____ Stimme (v). (laut)
- In den ____ Monaten (mv), gibt es viel Regen. (kommend)
- Mein ____ Handy (o) ist schon kaputt. (neu)

Folie 17



An die Arbeit!

- Macht online die Aufgabe 1
- Wenn es Fragen gibt, gibt Bescheid!
- Wir besprechen sie am Ende der Stunde

Folie 18



4V
Das Adjektiv

Stunde 2

Folie 19

Heute

- Rückblick letzter Stunde
- Kurzes Beispiel zusammen
- An die Arbeit
- Nächste Stunde

Folie 20

Welche Regeln können wir also formulieren?

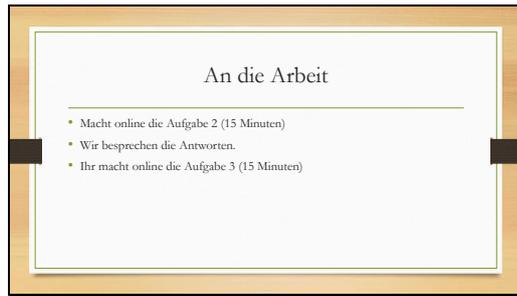
1. In de meeste gevallen krijgt het bijvoeglijk naamwoord de uitgang -en
2. Mannelijk enkelvoud in de 1e naamval krijgt der + -e of ein + -er
3. Vrouwelijk enkelvoud in de 1e en 4e naamval krijgt de uitgang -e
4. Onzijdig enkelvoud krijgt in de 1e en 4e naamval ein + -es of das + e
5. Als er geen woord uit de der- of ein-Gruppe voor het bijvoeglijk naamwoord staat, krijgt het de uitgang -e + de laatste letter van het lidwoord.
 1. Uitzondering: mannelijk en onzijdig in de 2e naamval krijgt ook -en

Folie 21

Kurzes Beispiel zusammen

- Wir hatten ____ Wetter (o). (schön)
- Bei der ____ Tankstelle (v) müssen wir tanken. (nächst)
- Was kosten diese ____ Paprikas (mv)? (rot)

Folie 22

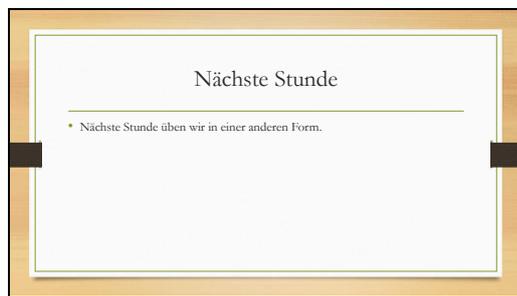


An die Arbeit

- Macht online die Aufgabe 2 (15 Minuten)
- Wir besprechen die Antworten.
- Ihr macht online die Aufgabe 3 (15 Minuten)

The slide features a light blue background with a thin green border. The title 'An die Arbeit' is centered at the top. Below it is a horizontal line, followed by a bulleted list of three items. The slide is framed by a thick orange border with black corner tabs on the left and right sides.

Folie 23

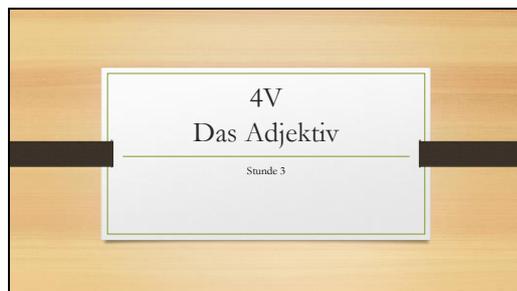


Nächste Stunde

- Nächste Stunde üben wir in einer anderen Form.

The slide features a light blue background with a thin green border. The title 'Nächste Stunde' is centered at the top. Below it is a horizontal line, followed by a bulleted list of one item. The slide is framed by a thick orange border with black corner tabs on the left and right sides.

Folie 24



4V
Das Adjektiv

Stunde 3

The slide features a light blue background with a thin green border. The title '4V' is centered at the top, followed by 'Das Adjektiv'. Below the title is a horizontal line, and at the bottom, the text 'Stunde 3' is centered. The slide is framed by a thick orange border with black corner tabs on the left and right sides.

Folie 25



Heute

- Rückblick letzter Stunde
- An die Arbeit
- Fragebogen
- Abschluss

Folie 26



Welche Regeln können wir also formulieren?

1. In de meeste gevallen krijgt het bijvoeglijk naamwoord de uitgang -en
2. Mannelijk enkelvoud in de 1e naamval krijgt der + -e of ein + -er
3. Vrouwelijk enkelvoud in de 1e en 4e naamval krijgt de uitgang -e
4. Onzijdig enkelvoud krijgt in de 1e en 4e naamval ein + -es of das + e
5. Als er geen woord uit de der- of ein-Gruppe voor het bijvoeglijk naamwoord staat, krijgt het de uitgang -e + de laatste letter van het lidwoord.
 1. Uitzondering: mannelijk en onzijdig in de 2e naamval krijgt ook -en

Folie 27



An die Arbeit

- Macht online Aufgabe 4 (10 Minuten)
- Wir sammeln danach kurz einige Antworten und besprechen diese.

Folie 28



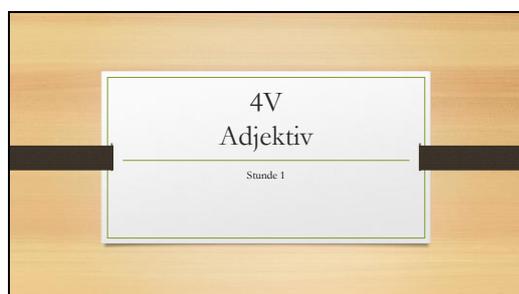
Folie 29

Fragenbogen

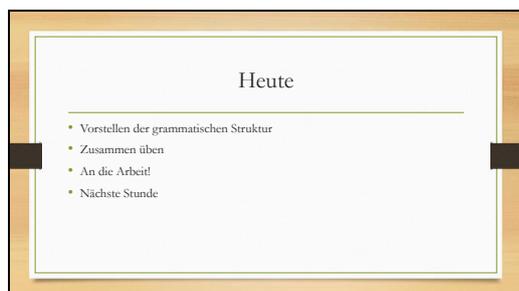
- Am Ende dieser Unterrichtsreihe zum Thema Adjektiv gibt es noch einen Fragebogen.
- Füllt diese online aus und seid bitte ganz ehrlich!

7.4. Anhang 4

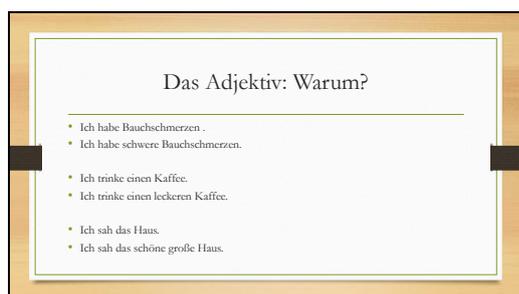
Folie 1



Folie 2



Folie 3



Folie 4

Hefiger Tumult im Rat

Gestern kam es bei einer öffentlichen Sitzung des neuen Stadtrates überraschend zu einem heftigen Tumult. Am Ende der unendlich langen Tagesordnung fanden sich die eigentlich wesentlichen Punkte, die ausführlich und kontrovers diskutiert werden sollten. Ein brandheißes Thema wie erneute finanzielle Kürzungen und ersatzlose Streichungen ließ die aufgeheizten Emotionen richtig kochen, als die weitreichenden Entscheidungen hastig in 5 Minuten getroffen werden sollten, weil zahlreiche Vertreter der größten Fraktion privat zu einem 50. Geburtstag geladen waren. Die anwesenden Bürger schimpften lauthals. Die unrühmliche Veranstaltung fand ihr jähes Ende, als zwei temperamentvolle Ratsmitglieder unbesonnen ihre erst kürzlich neu bewilligten Stühle umgeworfen hatten und eine echte antike chinesische Vase aus dem 15. Jahrhundert zu Bruch gegangen war. Sie wird sicher nicht ersetzt werden, da ausgerechnet dieser kleine städtische Etat gestern ersatzlos gestrichen worden war. Am Ende des langen Programms wurde mit allen Anwesenden abgeschlossen. Es gab einen kurzen Speech der verschiedenen Vertreter die Allen hofften auf eine schöne Weiterführung des Abends.

Folie 5

Hefiger Tumult im Rat

Gestern kam es bei einer öffentlichen Sitzung des neuen Stadtrates überraschend zu einem heftigen Tumult. Am Ende der unendlich langen Tagesordnung fanden sich die eigentlich wesentlichen Punkte, die ausführlich und kontrovers diskutiert werden sollten. Ein brandheißes Thema wie erneute finanzielle Kürzungen und ersatzlose Streichungen ließ die aufgeheizten Emotionen richtig kochen, als die weitreichenden Entscheidungen hastig in 5 Minuten getroffen werden sollten, weil zahlreiche Vertreter der größten Fraktion privat zu einem 50. Geburtstag geladen waren. Die anwesenden Bürger schimpften lauthals. Die unrühmliche Veranstaltung fand ihr jähes Ende, als zwei temperamentvolle Ratsmitglieder unbesonnen ihre erst kürzlich neu bewilligten Stühle umgeworfen hatten und eine echte antike chinesische Vase aus dem 15. Jahrhundert zu Bruch gegangen war. Sie wird sicher nicht ersetzt werden, da ausgerechnet dieser kleine städtische Etat gestern ersatzlos gestrichen worden war. Am Ende des langen Programms wurde mit allen Anwesenden abgeschlossen. Es gab einen kurzen Speech der verschiedenen Vertreter die Allen hofften auf eine schöne Weiterführung des Abends.

Folie 6

Schema

Tag	Monat	Jahr	Wochentag	Uhrzeit	Ort	Thema	Teilnehmer
1. Januar	Januar	2023	Freitag	18:00	Ratssaal	Neujahrsgespräch	Alle Ratsmitglieder
2. Januar	Januar	2023	Samstag	10:00	Stadthaus	Bürgerhaushalt	Bürger und Ratsmitglieder
3. Januar	Januar	2023	Sonntag	14:00	Stadtpark	Winterfest	Bürger und Vereine
4. Januar	Januar	2023	Montag	09:00	Ratssaal	Reguläre Sitzung	Alle Ratsmitglieder
5. Januar	Januar	2023	Dienstag	18:00	Ratssaal	Reguläre Sitzung	Alle Ratsmitglieder

Folie 7

Hefiger Tumult im Rat

Gestern kam es bei einer öffentlichen Sitzung des neuen Stadtrates überraschend zu einem heftigen Tumult. Am Ende der unendlich langen Tagesordnung fanden sich die eigentlich wesentlichen Punkte, die ausführlich und kontrovers diskutiert werden sollten. Ein brandheißes Thema wie erneute finanzielle Kürzungen und ersatzlose Streichungen ließ die aufgeregten Emotionen richtig kochen, als die weitreichenden Entscheidungen hastig in 5 Minuten getroffen werden sollten, weil zahlreiche Vertreter der größten Fraktion privat zu einem 50. Geburtstag geladen waren. Die anwesenden Bürger schimpften lauthals. Die unruhliche Veranstaltung fand ihr jähes Ende, als zwei temperamentvolle Ratsmitglieder unbesonnen ihre erst kürzlich neu bewilligten Stühle umgeworfen hatten und eine echte antike chinesische Vase aus dem 15. Jahrhundert zu Bruch gegangen war. Sie wird sicher nicht ersetzt werden, da ausgerechnet dieser kleine städtische Etat gestern ersatzlos gestrichen worden war. Am Ende des langen Programms wurde mit allen Anwesenden abgeschlossen. Es gab einen kurzen Speech der verschiedenen Vertreter die Allen hofften auf eine schöne Weiterführung des Abends.

Folie 8

Schema

Tag	Thema	Thema	Thema	Thema
1. Tag	1	1	1	1
2. Tag	1	1	1	1
3. Tag	1	1	1	1
4. Tag	1	1	1	1

Tag	Thema	Thema	Thema	Thema
1. Tag	1	1	1	1
2. Tag	1	1	1	1
3. Tag	1	1	1	1
4. Tag	1	1	1	1

Folie 9

Hefiger Tumult im Rat

Gestern kam es bei einer öffentlichen Sitzung des neuen Stadtrates überraschend zu einem heftigen Tumult. Am Ende der unendlich langen Tagesordnung fanden sich die eigentlich wesentlichen Punkte, die ausführlich und kontrovers diskutiert werden sollten. Ein brandheißes Thema wie erneute finanzielle Kürzungen und ersatzlose Streichungen ließ die aufgeregten Emotionen richtig kochen, als die weitreichenden Entscheidungen hastig in 5 Minuten getroffen werden sollten, weil zahlreiche Vertreter der größten Fraktion privat zu einem 50. Geburtstag geladen waren. Die anwesenden Bürger schimpften lauthals. Die unruhliche Veranstaltung fand ihr jähes Ende, als zwei temperamentvolle Ratsmitglieder unbesonnen ihre erst kürzlich neu bewilligten Stühle umgeworfen hatten und eine echte antike chinesische Vase aus dem 15. Jahrhundert zu Bruch gegangen war. Sie wird sicher nicht ersetzt werden, da ausgerechnet dieser kleine städtische Etat gestern ersatzlos gestrichen worden war. Am Ende des langen Programms wurde mit allen Anwesenden abgeschlossen. Es gab einen kurzen Speech der verschiedenen Vertreter die Allen hofften auf eine schöne Weiterführung des Abends.

Folie 10

Schema

Tag	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
1. Sitzung	10	11	12	13	14
2. Sitzung	15	16	17	18	19
3. Sitzung	20	21	22	23	24
4. Sitzung	25	26	27	28	29
5. Sitzung	30	31	1	2	3

Folie 11

Hefiger Tumult im Rat

Gestern kam es bei einer öffentlichen Sitzung des neuen Stadtrates überraschend zu einem heftigen Tumult. Am Ende der unendlich langen Tagesordnung fanden sich die eigentlich wesentlichen Punkte, die ausführlich und kontrovers diskutiert werden sollten. Ein brandheißes Thema wie erneute finanzielle Kürzungen und ersatzlose Streichungen ließ die aufgepeitschten Emotionen richtig kochen, als die weitreichenden Entscheidungen hastig in 5 Minuten getroffen werden sollten, weil zahlreiche Vertreter der größten Fraktion privat zu einem 50. Geburtstag geladen waren. Die anwesenden Bürger schimpften lauthals. Die unruhliche Veranstaltung fand ihr jähes Ende, als zwei temperamentvolle Ratsmitglieder unbesonnen ihre erst kürzlich neu bewilligten Stühle umgeworfen hatten und eine echte antike chinesische Vase aus dem 15. Jahrhundert zu Bruch gegangen war. Sie wird sicher nicht ersetzt werden, da ausgerechnet dieser kleine städtische Etat gestern ersatzlos gestrichen worden war. Am Ende des langen Programms wurde mit allen Anwesenden abgeschlossen. Es gab einen kurzen Speech der verschiedenen Vertreter die Allen hofften auf eine schöne Weiterführung des Abends.

Folie 12

Schema

Tag	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
1. Sitzung	10	11	12	13	14
2. Sitzung	15	16	17	18	19
3. Sitzung	20	21	22	23	24
4. Sitzung	25	26	27	28	29
5. Sitzung	30	31	1	2	3

Folie 13

Hefiger Tumult im Rat

Gestern kam es bei einer öffentlichen Sitzung des neuen Stadtrates überraschend zu einem heftigen Tumult. Am Ende der unendlich langen Tagesordnung fanden sich wesentliche Punkte, die ausführlich und kontrovers diskutiert werden sollten. Ein brandheißes Thema wie erneute finanzielle Kürzungen und ersatzlose Streichungen ließ die aufgepeitschten Emotionen richtig kochen, als weitreichende Entscheidungen hastig in 5 Minuten getroffen werden sollten, weil zahlreiche Vertreter der größten Fraktion privat zu einem 50. Geburtstag geladen waren. Die anwesenden Bürger schimpften lauthals. Die unruhliche Veranstaltung fand ihr jähes Ende, als zwei temperamentvolle Ratsmitglieder unbesonnen ihre erst kürzlich neu bewilligten Stühle umgeworfen hatten und eine echte antike chinesische Vase aus dem 15. Jahrhundert zu Bruch gegangen war. Sie wird sicher nicht ersetzt werden, da ausgerechnet dieser kleine städtische Eilat gestern ersatzlos gestrichen worden war. Am Ende des langen Programms wurde mit allen Anwesenden abgeschlossen. Es gab einen kurzen Speech der verschiedenen Vertreter die Allen hofften auf eine schöne Weiterführung des Abends.

Folie 14

Schema

0-Gruppe	Männlich	Weiblich	Onzijdig	Meervoud
1e naamval	-er	-e	-es	-e
2e naamval	-en	-er	-en	-er
3e naamval	-em	-er	-em	-en
4e naamval	-en	-e	-es	-e

Folie 15

Der Gruppe	Man nelijk	Vrouw elijk	Onzij dig	Meerv oud		Ein Gruppe	Mannel ijk	Weiblich	Onzijdi g	Meervo ud																									
1e naamval	-e	-e	-e	-en		1e naamval	-er	-e	-es	-en																									
2e naamval	-en	-en	-en	-en		2e naamval	-en	-en	-en	-en																									
3e naamval	-en	-en	-en	-en		3e naamval	-en	-en	-en	-en																									
4e naamval	-en	-e	-e	-en		4e naamval	-en	-e	-es	-en																									
						<table border="1"> <thead> <tr> <th>0-Gruppe</th> <th>Männlich</th> <th>Weiblich</th> <th>Onzijdig</th> <th>Meervoud</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1e naamval</td> <td>-er</td> <td>-e</td> <td>-es</td> <td>-e</td> </tr> <tr> <td>2e naamval</td> <td>-en</td> <td>-er</td> <td>-en</td> <td>-er</td> </tr> <tr> <td>3e naamval</td> <td>-em</td> <td>-er</td> <td>-em</td> <td>-en</td> </tr> <tr> <td>4e naamval</td> <td>-en</td> <td>-e</td> <td>-es</td> <td>-e</td> </tr> </tbody> </table>					0-Gruppe	Männlich	Weiblich	Onzijdig	Meervoud	1e naamval	-er	-e	-es	-e	2e naamval	-en	-er	-en	-er	3e naamval	-em	-er	-em	-en	4e naamval	-en	-e	-es	-e
0-Gruppe	Männlich	Weiblich	Onzijdig	Meervoud																															
1e naamval	-er	-e	-es	-e																															
2e naamval	-en	-er	-en	-er																															
3e naamval	-em	-er	-em	-en																															
4e naamval	-en	-e	-es	-e																															

Folie 16



Zusammen üben

- Er sprach mit ____ Stimme (v). (laut)
- In den ____ Monaten (mv), gibt es viel Regen. (kommend)
- Mein ____ Handy (o) ist schon kaputt. (neu)

Folie 17



An die Arbeit!

- Macht online die Aufgabe 1
- Wenn es Fragen gibt, gibt Bescheid!
- Wir besprechen sie am Ende der Stunde

Folie 18



4V
Das Adjektiv

Stunde 2

Folie 19

Heute

- Rückblick letzter Stunde
- Kurzes Beispiel zusammen
- An die Arbeit
- Nächste Stunde

Folie 20

Der Gruppe	Männlich	Weiblich	Onzijdig	Meervoud		Ein Gruppe	Männlich	Weiblich	Onzijdig	Meervoud
1e naamval	-e	-e	-e	-en		1e naamval	-er	-e	-es	-en
2e naamval	-en	-en	-en	-en		2e naamval	-en	-en	-en	-en
3e naamval	-en	-en	-en	-en		3e naamval	-en	-en	-en	-en
4e naamval	-en	-e	-e	-en		4e naamval	-en	-e	-es	-en

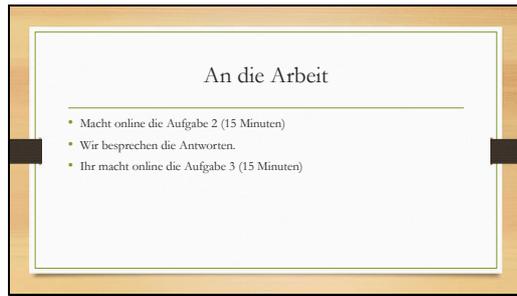
De-Gruppe	Männlich	Weiblich	Onzijdig	Meervoud
1e naamval	-er	-e	-es	-en
2e naamval	-en	-er	-en	-er
3e naamval	-en	-er	-en	-en
4e naamval	-en	-e	-es	-e

Folie 21

Kurzes Beispiel zusammen

- Wir hatten ____ Wetter (o). (schön)
- Bei der ____ Tankstelle (v) müssen wir tanken. (nächst)
- Was kosten diese ____ Paprikas (mv)? (rot)

Folie 22

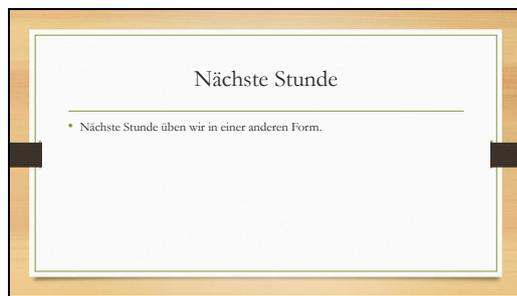


An die Arbeit

- Macht online die Aufgabe 2 (15 Minuten)
- Wir besprechen die Antworten.
- Ihr macht online die Aufgabe 3 (15 Minuten)

The slide features a light blue background with a thin green border. The title 'An die Arbeit' is centered at the top. Below it is a horizontal line, followed by a bulleted list of three items. The slide is framed by a light brown border with black corner tabs on the left and right sides.

Folie 23

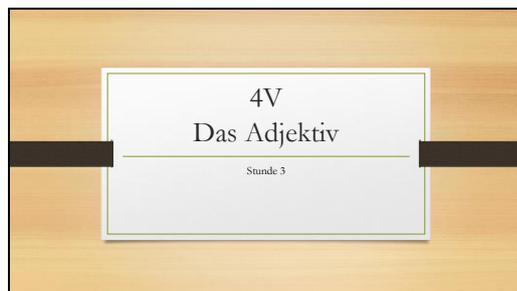


Nächste Stunde

- Nächste Stunde üben wir in einer anderen Form.

The slide features a light blue background with a thin green border. The title 'Nächste Stunde' is centered at the top. Below it is a horizontal line, followed by a bulleted list of one item. The slide is framed by a light brown border with black corner tabs on the left and right sides.

Folie 24



4V
Das Adjektiv

Stunde 3

The slide features a light blue background with a thin green border. The title '4V' is centered at the top, followed by 'Das Adjektiv'. Below the title is a horizontal line, and at the bottom, the text 'Stunde 3' is centered. The slide is framed by a light brown border with black corner tabs on the left and right sides.

Folie 28



Folie 29

Fragenbogen

- Am Ende dieser Unterrichtsreihe zum Thema Adjektiv gibt es noch einen Fragebogen.
- Füllt diese online aus und seid bitte ganz ehrlich!

Folie 30



7.5. Anhang 5

Online Aufgabe 1

Vul hieronder jouw unieke code in.

In onderstaande zinnen wordt het bijvoeglijk naamwoord in de stamvorm gegeven. Geef het de juiste uitgang en vul het vervolgens in.

Es weht an der Küste ein ____ Wind (m). (stark)

Ich möchte Ihnen einen ____ Rat (m) geben. (gut)

Unsere ____ Wohnung (v) ist sehr gemütlich. (klein)

Dieser ____ Mantel (m) steht dir gut. (rot)

In einer ____ Stunde (v) bin ich zurück. (halb)

Mein Bruder war mit seiner ____ Freundin (v) gekommen. (neu)

Ich habe mir den ____ Arm (m) gebrochen. (link)

Aachen liegt nicht weit von der ____ Grenze (v). (niederländisch)

Verkaufen Sie auch ____ Zeitungen (mv). (niederländisch)

Bei ____ Wetter (o) kann man von hier die Berge sehen. (klar)

Er läuft immer mit ____ Taschen (mv) herum. (gros)

Ich habe ein ____ Buch (o) von meinem Onkel bekommen. (schön)

7.6. Anhang 6

Online Aufgabe 2

Vul hieronder jouw unieke code in.

Lees onderstaande tekst eerst helemaal door. Maak de tekst daarna compleet. In de tekst zijn de bijvoeglijk naamwoorden niet compleet. Vul bij iedere vraag de juiste vorm bijvoeglijk naamwoord. Het bijvoeglijk naamwoord waarvan je de naamval in moet vullen is steeds dikgedrukt.

Heute war (+1) einX schlechter Tag (+1 M). Als der Wecker klingelte, hatte ich bereits stark___ Kopfschmerzen (+4 MV). Als sie nach einer lang___ Zeit (+3 V) noch nicht vorbei waren, habe ich meine best___ Freundin (+4 V) angerufen. Ich fragte sie, ob sie frisch___ Obst (+4 O) für mich kaufen könnte und Schmerztabletten, weil es mir so schlecht ging. Sie zögerte nicht und sprang sofort auf ihr elektrisch___ Fahrrad (+4 O) und war schnell bei mir. Ich gab meiner Freundin einen klein___ Einkaufszettel (+4 M) mit einigen Sachen darauf, die sie für mich kaufen sollte. Der groß___ Apfel (+1 M) und die groß___ Menge (+1 V) Schmerztabletten haben mir geholfen. Zum Glück sind die Kopfschmerzen nun verschwunden.

Heute war (+1) einX schlechter Tag (+1 M). Als der Wecker klingelte, hatte ich bereits **stark**___ Kopfschmerzen (+4 MV).

Als sie nach einer **lang**___ Zeit (+3 V) noch nicht vorbei waren, habe ich meine best___ Freundin (+4 V) angerufen.

Als sie nach einer lang___ Zeit (+3 V) noch nicht vorbei waren, habe ich meine **best**___ Freundin (+4 V) angerufen.

Ich fragte sie, ob sie **frisch**___ Obst (+4 O) für mich kaufen könnte und Schmerztabletten, weil es mir so schlecht ging.

Sie zögerte nicht und sprang sofort auf ihr **elektrisch**___ Fahrrad (+4 O) und war schnell bei mir.

Ich gab meiner Freundin einen **klein**___ Einkaufszettel (+4 M) mit einigen Sachen darauf, die sie für mich kaufen sollte.

Der **groß**___ Apfel (+1 M) und die groß___ Menge (+1 V) Schmerztabletten haben mir geholfen. Zum Glück sind die Kopfschmerzen nun verschwunden.

Der groß___ Apfel (+1 M) und die **groß**___ Menge (+1 V) Schmerztabletten haben mir geholfen. Zum Glück sind die Kopfschmerzen nun verschwunden.

7.7. Anhang 7

Online Aufgabe 3

Vul hieronder jouw unieke code in.

Lees onderstaande tekst eerst helemaal door. Maak de tekst daarna compleet. In de tekst zijn de bijvoeglijk naamwoorden niet compleet. Vul bij iedere vraag in het eerste vakje de juiste naamval in en in het tweede vakje de juiste vorm bijvoeglijk naamwoord. Het bijvoeglijk naamwoord waarvan je de naamval en de juiste vorm in moet vullen is steeds dikgedrukt.

Die Probanden Martin und Thorsten „vermieten“ ihre Körper (+4 MV) in einem Krankenhaus (+3 O). Sie sind bei der Erforschung von neu___ Arzneimitteln (+___ MV) gegen Blutdrucksenkung dabei. Älter___ Studenten (+___ MV) sind oft Stammkunden in der Klinik. Für die schnell___ Euro (+___ V) nehmen sie schlimm___ Nebenwirkungen (+___ MV) im Kauf. „Eigentlich war es wie in einem Sanatorium“, erzählt Martin. „Es gab eine groß___ Terrasse (+___ V) und einen bequem___, groß___ Liegestuhl (+___ M) für uns. Man durfte nur nicht in der prall___ Sonne (+___ V) sitzen. „ Der 27-jährig___ Student (+___ M) hat eine geruhsam___ Woche (+___ V) hinter sich. Er bekam auch noch einen Scheck von 2000 Euro bei seinem kurz___ Abschied (+___ M). Martin hat Versuchskaninchen gespielt und ein neu___ Medikament (+___ O) gegen eine plötzlich___ Blutdrucksenkung (+___ V) an sich ausprobieren lassen.

Die Probanden Martin und Thorsten „vermieten“ ihre Körper (+4 MV) in einem Krankenhaus (+3 O).

Sie sind bei der Erforschung von **neu**___ Arzneimitteln (+___ MV) gegen Blutdrucksenkung dabei.

Älter___ Studenten (+___ MV) sind oft Stammkunden in der Klinik.

Für die **schnell**___ Euro (+___ V) nehmen sie **schlimm**___ Nebenwirkungen (+___ MV) im Kauf.

Für die schnell___ Euro (+___ V) nehmen sie **schlimm**___ Nebenwirkungen (+___ MV) im Kauf.

„Eigentlich war es wie in einem Sanatorium“, erzählt Martin. „Es gab eine **groß**___ Terrasse (+___ V) und einen bequem___, groß___ Liegestuhl (+___ M) für uns.

„Eigentlich war es wie in einem Sanatorium“, erzählt Martin. „Es gab eine groß___ Terrasse (+___ V) und einen **bequem**___, groß___ Liegestuhl (+___ M) für uns.

„Eigentlich war es wie in einem Sanatorium“, erzählt Martin. „Es gab eine groß___ Terrasse (+___ V) und einen bequem___, **groß**___ Liegestuhl (+___ M) für uns.

Man durfte nur nicht in der **prall**___ Sonne (+___ V) sitzen.

„ Der **27-jährig**___ Student (+___ M) hat eine geruhsam___ Woche (+___ V) hinter sich.

--	--

„ Der 27-jährig___ Student (+___ M) hat eine **geruhsam**___ Woche (+___ V) hinter sich.

--	--

Er bekam auch noch einen Scheck von 2000 Euro bei seinem **kurz**___ Abschied (+___ M).

--	--

Martin hat Versuchskaninchen gespielt und ein **neu**___ Medikament (+___ O) gegen eine **plötzlich**___ Blutdrucksenkung (+___ V) an sich ausprobieren lassen.

--	--

Martin hat Versuchskaninchen gespielt und ein **neu**___ Medikament (+___ O) gegen eine **plötzlich**___ Blutdrucksenkung (+___ V) an sich ausprobieren lassen.

--	--

7.8. Anhang 8

Online Aufgabe 4

Vul hieronder jouw unieke code in.

In deze opdracht ga je oefenen met het zelf formuleren van zinnen waarbij je het bijvoeglijk naamwoord gebruikt. De opdrachtbeschrijving luidt als volgt:

Bekijk de slaapkamer op de foto op de beamer, beschrijf zes aspecten en omschrijf hoe deze er uit zien. Een aantal vertalingen van bijvoeglijk naamwoorden zijn voorgegeven om je op weg te helpen.

Aspect 1

Aspect 2

Aspect 3

Aspect 4

Aspect 5

Aspect 6



Welche Regeln können wir also formulieren?

1. In de meeste gevallen krijgt het bijvoeglijk naamwoord de uitgang –en
2. Mannelijk enkelvoud in de 1e naamval krijgt der + -e of ein + -er
3. Vrouwelijk enkelvoud in de 1e en 4e naamval krijgt de uitgang -e
4. Onzijdig enkelvoud krijgt in de 1e en 4e naamval ein + -es of das + e
5. Als er geen woord uit de der- of ein-Gruppe voor het bijvoeglijk naamwoord staat, krijgt het de uitgang –e + de laatste letter van het lidwoord.
 1. Uitzondering: mannelijk en onzijdig in de 2e naamval krijgt ook –en

7.10. Anhang 10

Der Gruppe	Mannelijk	Vrouwelijk	Onzijdig	Meervoud		Ein Gruppe	Mannelijk	Vrouwelijk	Onzijdig	Meervoud
1e naamval	-e	-e	-e	-en		1e naamval	-er	-e	-es	-en
2e naamval	-en	-en	-en	-en		2e naamval	-en	-en	-en	-en
3e naamval	-en	-en	-en	-en		3e naamval	-en	-en	-en	-en
4e naamval	-en	-e	-e	-en		4e naamval	-en	-e	-es	-en
	0-Gruppe	Mannelijk	Vrouwelijk	Onzijdig	Meervoud					
	1e naamval	-er	-e	-es	-e					
	2e naamval	-en	-er	-en	-er					
	3e naamval	-em	-er	-em	-en					
	4e naamval	-en	-e	-es	-e					

7.11 Anhang 11

Vul hieronder jouw unieke code in.

Beschrijf de personen op de meegeleverde kaart. De personen staan voor de Duitse deelstaten.
Beschrijf drie poppetjes en beschrijf twee kenmerken per poppetje.

de broek = die Hose

het t-shirt = das T-Shirt

het haar = das Haar

de muts = die Mütze

blond = blond

geel = gelb

rood = rot

grijs = grau

wit = weiß

eckig = hoekig

de trui = der Pulli

de snor = der Schnurrbart

de bril = die Brille

de hoed = der Hut

bruin = braun

blauw = blau

groen = grün

zwart = schwarz

rund = rond

Persoon 1, kenmerk 1:

Persoon 1, kenmerk 2:

Persoon 2, kenmerk 1:

Persoon 2, kenmerk 2:

Persoon 3, kenmerk 1:

Persoon 3, kenmerk 2:

In onderstaande zinnen is het bijvoeglijk naamwoord nog niet compleet. Vervoeg het woord tussen haakjes en geef het de juiste uitgang.

Ich suche ein ____ T-Shirt (o). (weiß)

Ziehst du diese ____ Schuhe (mv) an? (dunkelrot)

Ich wünsche dir schon mal ____ Nacht (v). (gut)

Ich liebe meinen ____ Pulli (m). (rot)

7.12. Anhang 12

7.12.1.

Vul hieronder jouw unieke code in.

Ik snap welke functie het bijvoeglijk naamwoord heeft.

Volledig oneens 0 1 2 3 4 5 6 7 Volledig eens

Ik ben het hiermee



Ik snap welke invloed de naamval heeft op het bijvoeglijk naamwoord.

Volledig oneens 0 1 2 3 4 5 6 7 Volledig eens

Ik ben het hiermee



Ik snap wat de invloed van het geslacht is op het bijvoeglijk naamwoord.

Volledig oneens 0 1 2 3 4 5 6 7 Volledig eens

Ik ben het hiermee



Ik snap in hoeverre enkelvoud en meervoud invloed hebben op het bijvoeglijk naamwoord.

Volledig oneens 0 1 2 3 4 5 6 7 Volledig eens

Ik ben het hiermee



Ik begrijp wat het verschil is tussen sterke en zwakke vervoegingen van het bijvoeglijk naamwoord.

Volledig oneens 0 1 2 3 4 5 6 7 Volledig eens

Ik ben het hiermee



Ik heb begrepen hoe de vervoeging van het bijvoeglijk naamwoord werkt.

Volledig oneens 0 1 2 3 4 5 6 7 Volledig eens

Ik ben het hiermee



7.12.2.

Ik weet hoe ik de regels moet gebruiken om de juiste vervoeging van het Adjektiv te maken.



Het lukt mij om het bijvoeglijk naamwoord te vervoegen als ik de naamval en het geslacht gegeven krijg.



Het lukt mij om het bijvoeglijk naamwoord te vervoegen als ik alleen de naamval gegeven krijg.



Het lukt mij om het bijvoeglijk naamwoord te vervoegen als ik alleen het geslacht gegeven krijg.



Het lukt mij om het bijvoeglijk naamwoord te vervoegen als ik de naamval en het geslacht niet gegeven krijg.

Volledig oneens 0 1 2 3 4 5 6 7 Volledig eens

Ik ben het hiermee



Het lukt mij om het bijvoeglijk naamwoord juist te vervoegen in een tekst met voorgegeven inhoud.

Volledig oneens 0 1 2 3 4 5 6 7 Volledig eens

Ik ben het hiermee



Het lukt mij om het bijvoeglijk naamwoord juist te vervoegen in een tekst met vrije inhoud.

Volledig oneens 0 1 2 3 4 5 6 7 Volledig eens

Ik ben het hiermee



7.12.3.

Ik vond het fijn hoe het bijvoeglijk naamwoord werd uitgelegd.

Volledig oneens 0 1 2 3 4 5 6 7 Volledig eens

Ik ben het hiermee



Ik heb het gevoel dat ik de regels van de vervoeging van het bijvoeglijk naamwoord goed kan onthouden.

Volledig oneens 0 1 2 3 4 5 6 7 Volledig eens

Ik ben het hiermee



Het maakt mij niet uit of ik de regels begrijp, als ik ze maar kan toepassen.

Volledig oneens 0 1 2 3 4 5 6 7 Volledig eens

Ik ben het hiermee



7.13. Anhang 13

7.13.1.

Resultate Pretest Gruppe A

Schüler	Prozentsatz
1,00	28,60
2,00	66,70
3,00	50,00
4,00	20,00
5,00	62,50
6,00	37,50
7,00	,00
8,00	30,00
9,00	33,30
10,00	28,60
11,00	42,90
12,00	40,00
13,00	100,00
14,00	25,00
15,00	
16,00	50,00
17,00	100,00
18,00	50,00
19,00	25,00
20,00	11,10
21,00	42,90
22,00	40,00
23,00	57,10
24,00	,00
25,00	,00
26,00	40,00
27,00	50,00
28,00	33,30
29,00	
30,00	

7.13.2.

Resultate Pretest Gruppe B

Schüler	Prozentsatz
1,00	20,00
2,00	50,00
3,00	30,00
4,00	50,00
5,00	,00
6,00	66,70
7,00	41,70
8,00	83,30
9,00	66,70
10,00	83,30
11,00	75,00
12,00	22,20
13,00	66,70
14,00	87,50
15,00	20,00
16,00	,00
17,00	20,00
18,00	28,60
19,00	50,00
20,00	
21,00	
22,00	
23,00	

7.13.3.

Resultate Aufgabe 1 Gruppe A

Schüler	Prozentsatz
1,00	91,70
2,00	58,30
3,00	75,00
4,00	83,30
5,00	75,00
6,00	75,00
7,00	66,60
8,00	75,00
9,00	66,60
10,00	91,70
11,00	91,70
12,00	83,30
13,00	
14,00	41,70
15,00	75,00
16,00	83,30
17,00	
18,00	58,30
19,00	58,30
20,00	83,30
21,00	8,30
22,00	
23,00	91,70
24,00	75,00
25,00	91,70
26,00	41,70
27,00	100,00
28,00	58,30
29,00	
30,00	75,00

7.13.4.

Resultate Aufgabe 1 Gruppe B

Schüler	Prozentsatz
1,00	50,00
2,00	66,60
3,00	58,30
4,00	
5,00	75,00
6,00	33,30
7,00	50,00
8,00	83,30
9,00	25,00
10,00	66,60
11,00	66,60
12,00	41,70
13,00	50,00
14,00	66,60
15,00	66,60
16,00	75,00
17,00	66,60
18,00	58,30
19,00	58,30
20,00	41,70
21,00	58,30
22,00	33,30
23,00	58,30

7.13.5.

Resultate Aufgabe 2 Gruppe A

Schüler	Prozentsatz
1,00	87,50
2,00	
3,00	100,00
4,00	100,00
5,00	100,00
6,00	100,00
7,00	87,50
8,00	100,00
9,00	
10,00	100,00
11,00	100,00
12,00	100,00
13,00	87,50
14,00	62,50
15,00	100,00
16,00	100,00
17,00	
18,00	62,50
19,00	100,00
20,00	100,00
21,00	62,50
22,00	100,00
23,00	100,00
24,00	
25,00	100,00
26,00	
27,00	
28,00	
29,00	87,50
30,00	75,00

7.13.6.

Resultate Aufgabe 2 Gruppe B

Schüler	Prozentsatz
1,00	100,00
2,00	100,00
3,00	87,50
4,00	
5,00	100,00
6,00	37,50
7,00	75,00
8,00	75,00
9,00	62,50
10,00	87,50
11,00	87,50
12,00	87,50
13,00	62,50
14,00	62,50
15,00	87,50
16,00	87,50
17,00	87,50
18,00	100,00
19,00	87,50
20,00	75,00
21,00	75,00
22,00	75,00
23,00	87,50

7.13.7.

Resultate Aufgabe 3 Gruppe A

Schüler	Prozentsatz
1,00	88,50
2,00	
3,00	73,00
4,00	76,90
5,00	100,00
6,00	80,80
7,00	73,00
8,00	80,80
9,00	
10,00	92,30
11,00	92,30
12,00	88,50
13,00	
14,00	
15,00	92,30
16,00	88,50
17,00	
18,00	76,90
19,00	
20,00	100,00
21,00	46,20
22,00	80,80
23,00	92,30
24,00	
25,00	100,00
26,00	53,80
27,00	
28,00	
29,00	61,50
30,00	

7.13.8.

Resultate Aufgabe 3 Gruppe B

Schüler	Prozentsatz
1,00	84,60
2,00	88,50
3,00	88,50
4,00	
5,00	88,50
6,00	65,40
7,00	61,50
8,00	84,60
9,00	84,60
10,00	76,90
11,00	76,90
12,00	65,40
13,00	
14,00	76,90
15,00	88,50
16,00	69,20
17,00	76,90
18,00	88,50
19,00	50,00
20,00	92,30
21,00	73,00
22,00	88,50
23,00	69,20

7.13.9.

Resultate Aufgabe 4 Gruppe A

Schüler	Prozentsatz
1,00	66,70
2,00	
3,00	
4,00	83,30
5,00	16,70
6,00	83,30
7,00	,00
8,00	83,30
9,00	100,00
10,00	100,00
11,00	100,00
12,00	100,00
13,00	83,30
14,00	16,70
15,00	100,00
16,00	100,00
17,00	
18,00	100,00
19,00	100,00
20,00	,00
21,00	33,30
22,00	
23,00	100,00
24,00	50,00
25,00	66,70
26,00	83,30
27,00	
28,00	66,70
29,00	
30,00	66,70

7.13.10.

Resultate Aufgabe 4 Gruppe B

Schüler	Prozentsatz
1,00	100,00
2,00	83,30
3,00	66,70
4,00	
5,00	50,00
6,00	100,00
7,00	100,00
8,00	100,00
9,00	100,00
10,00	100,00
11,00	83,30
12,00	,00
13,00	
14,00	83,30
15,00	16,70
16,00	100,00
17,00	50,00
18,00	83,30
19,00	33,30
20,00	,00
21,00	
22,00	100,00
23,00	66,70

7.13.11

Resultate Posttest Gruppe A

Schüler	Prozentsatz
1,00	100,00
2,00	
3,00	
4,00	70,00
5,00	100,00
6,00	100,00
7,00	30,00
8,00	100,00
9,00	40,00
10,00	60,00
11,00	
12,00	90,00
13,00	
14,00	70,00
15,00	100,00
16,00	90,00
17,00	
18,00	80,00
19,00	90,00
20,00	20,00
21,00	20,00
22,00	
23,00	90,00
24,00	100,00
25,00	90,00
26,00	
27,00	
28,00	60,00
29,00	
30,00	70,00

7.13.12

Resultate Posttest Gruppe B

Schüler	Prozentsatz
1,00	90,00
2,00	80,00
3,00	80,00
4,00	
5,00	50,00
6,00	50,00
7,00	90,00
8,00	100,00
9,00	60,00
10,00	90,00
11,00	80,00
12,00	100,00
13,00	
14,00	80,00
15,00	50,00
16,00	60,00
17,00	80,00
18,00	60,00
19,00	40,00
20,00	70,00
21,00	
22,00	100,00
23,00	100,00

7.13.13.

Lernzuwachs Gruppe A

Schüler	Prozensatz
1,00	71,40
2,00	
3,00	
4,00	50,00
5,00	37,50
6,00	62,50
7,00	30,00
8,00	70,00
9,00	6,70
10,00	31,40
11,00	
12,00	50,00
13,00	
14,00	45,00
15,00	
16,00	40,00
17,00	
18,00	30,00
19,00	65,00
20,00	8,90
21,00	-22,90
22,00	
23,00	32,90
24,00	100,00
25,00	90,00
26,00	
27,00	
28,00	26,70
29,00	
30,00	

7.13.14.

Lernzuwachs Gruppe B

Schüler	Prozentsatz
1,00	70,00
2,00	30,00
3,00	50,00
4,00	
5,00	50,00
6,00	-16,70
7,00	38,30
8,00	16,70
9,00	-6,70
10,00	6,70
11,00	5,00
12,00	77,80
13,00	
14,00	-7,50
15,00	30,00
16,00	60,00
17,00	60,00
18,00	31,40
19,00	-10,00
20,00	
21,00	
22,00	
23,00	

7.13.15.

Resultate Verständnis Gruppe A

Schüler	Prozentsatz
1,00	6,00
2,00	
3,00	
4,00	5,00
5,00	
6,00	6,00
7,00	7,00
8,00	7,00
9,00	1,00
10,00	6,00
11,00	6,00
12,00	5,00
13,00	
14,00	6,00
15,00	4,00
16,00	6,00
17,00	
18,00	6,00
19,00	7,00
20,00	
21,00	4,00
22,00	
23,00	
24,00	
25,00	5,00
26,00	
27,00	
28,00	
29,00	
30,00	5,00

Resultate Verständnis Gruppe B

Schüler	Prozentsatz
1,00	7,00
2,00	
3,00	
4,00	
5,00	5,00
6,00	5,00
7,00	7,00
8,00	6,00
9,00	
10,00	
11,00	5,00
12,00	
13,00	
14,00	
15,00	4,00
16,00	
17,00	5,00
18,00	5,00
19,00	4,00
20,00	3,00
21,00	
22,00	6,00
23,00	

7.13.16.

Resultate Anwendung Gruppe A

Schüler	Prozentsatz
1,00	
2,00	
3,00	
4,00	5,00
5,00	
6,00	6,00
7,00	7,00
8,00	7,00
9,00	,00
10,00	5,00
11,00	6,00
12,00	6,00
13,00	
14,00	5,00
15,00	
16,00	6,00
17,00	
18,00	6,00
19,00	6,00
20,00	
21,00	2,00
22,00	
23,00	
24,00	
25,00	5,00
26,00	
27,00	
28,00	
29,00	
30,00	5,00

Resultate Anwendung Gruppe B

Schüler	Prozentsatz
1,00	
2,00	
3,00	
4,00	
5,00	5,00
6,00	6,00
7,00	
8,00	7,00
9,00	
10,00	
11,00	7,00
12,00	
13,00	
14,00	
15,00	4,00
16,00	
17,00	4,00
18,00	5,00
19,00	5,00
20,00	4,00
21,00	
22,00	7,00
23,00	

7.13.17.

Resultate Zufriedenheit Gruppe A

Schüler	Prozentsatz
1,00	6,00
2,00	
3,00	
4,00	5,00
5,00	
6,00	5,00
7,00	7,00
8,00	7,00
9,00	,00
10,00	5,00
11,00	6,00
12,00	6,00
13,00	
14,00	5,00
15,00	
16,00	6,00
17,00	
18,00	7,00
19,00	6,00
20,00	
21,00	4,00
22,00	
23,00	
24,00	
25,00	5,00
26,00	
27,00	
28,00	
29,00	
30,00	5,00

Resultate Zufriedenheit Gruppe B

Schüler	Prozentsatz
1,00	6,00
2,00	
3,00	
4,00	
5,00	5,00
6,00	6,00
7,00	7,00
8,00	6,00
9,00	
10,00	
11,00	1,00
12,00	
13,00	
14,00	
15,00	7,00
16,00	
17,00	5,00
18,00	4,00
19,00	6,00
20,00	6,00
21,00	
22,00	6,00
23,00	