Alle Wege führen zur Morphologie – Blitzlichter aus der Praxis

Elizabeta Jenko (Wien)

In der Studie wird die Möglichkeit der Verbesserung des Lernprozesses der Morphologie slawischer Sprachen für deutschsprachige Studierende am Beispiel der slowenischen Sprache untersucht. In der Studie werden die Prinzipien des konstruktiven Lernens, sowie die Ergebnisse der kognitiven Lernprozesse, auf der Grundlage derer eine Vertiefung des Themas der Kasusendungen mit Hilfe der entsprechenden methodischen Ansätze, visueller Hilfsmittel – Tabellen, sowie praktischer Beispiele und Übungen. Außerdem wird die Attraktivität der spielerischen Methodik im Fremdsprachenunterricht bei der Vermittlung der morphologischen Formen diskutiert. Der Autor diskutiert die Möglichkeit der Einführung aktiver Lernprozesse im Unterricht der Morphologie, die dazu beitragen, ein notwendiges Modell des Wissens, das auf der Wechselwirkung verschiedener Arten des eigenen Handelns und der durch sie bewirkten Handlungen beruht.

1. Einleitung

Der folgende Beitrag widmet sich einem Bereich der slawischen Sprachen, der – im Vergleich zu anderen Themen dieses Sammelbandes – auf den ersten Blick weniger attraktiv erscheinen mag: der Morphologie. Dieser wollen wir uns auf praxisbezogener und spielorientierter Weise annehmen.

In an Morphologie reichen Sprachen, zu denen die slawischen Sprachen gehören, hat die grammatische Kategorie des Kasus auch im einfachen Sprachgebrauch, also bereits auf dem GeR-Sprachkompetenzniveau A1, einen hohen Stellenwert. Demzufolge fokussieren wir unser fachdidaktisches Interesse auf methodisch-praktische Fragen des Grammatikunterrichts. In Verbindung mit der aus

der Erstsprache unbekannten grammatischen Zahl des Duals stellt für Deutsch- oder Englisch-Sprechende das Erlernen der vielen Kasusendungen – neben dem Aspekt und der Betonung – (auch) im (universitären) Sprachunterricht des Slowenischen eine große Herausforderung dar. Aus dem umfassenden Begriff des Lernens greifen wir hier bewusst diesen Detailspekt heraus, denn manchen „tut das Gehirn dabei weh“, wie es ein amerikanischer Journalist deutscher Herkunft, der beruflich in Slowenien Fuß gefasst und die Sprache als Erwachsener erlernt hat, ausdrückt: „Kaj je torej največji izziv slovenskega jezika?“ /.../ „Neskončno število končnic. /.../ Upoštevati moraš spol in število samostalnika, in to še preden začneš sploh razmišljati o obrazilu, ki bi ga uporabil. Možgani me zabolijo, ko samo razmišljam o tem.“ (Michael Manske, 10.12.2014¹). [Was ist also die größte Herausforderung der slowenischen Sprache? /.../ Die unendliche Anzahl an Endungen. /.../ Man muss Geschlecht und Zahl des Substantivs beachten, bevor man beginnt, über die entsprechende Endung nachzudenken. *Das Gehirn tut mir weh*, wenn ich nur daran denke.]

2. Assoziative Vernetzung von Informationen

Angeregt von Ergebnissen der Gehirnforschung rekurren wir auf die Ansätze von Piaget als einem der Vordenker des Konstruktivismus (vgl. von Glaserfeld 1991) und auf die pragmatische Lerntheorie von Dewey (vgl. Schäfer 2005). Ich gehe also in meinem Unterricht von dem Faktum aus, dass Wissensgenerierung nicht unabhängig von den Erfahrungen der Lernenden geschehen kann, sondern als ein Prozess jedes einzelnen Gehirns verstanden werden muss, bei dem neue Lerninhalte auf bereits gespeicherte Informationen treffen und mit diesen vernetzt werden. Förderliche Lernumgebungen und eine praktische Auseinandersetzung mit den Lerninhalten sollen an Stelle von reiner Memorierung und sinnentleerter Reproduktion treten und vielmehr ein Tun ermöglichen, ganz im Sinne einer Weisheit, die Konfuzius zugeschrieben wird: „Was du mir sagst, das vergesse ich. Was du mir zeigst, daran erinnere ich mich. Was du mich tun lässt,

1 <https://tinyurl.com/y9kzr4h8> [02.12.2017].

das verstehe ich.“ Das Verstehen wird hier sinngemäß auf eine größere (morphologische) Handlungssouveränität übertragen, die die Integration der inhaltlichen Dimension eines Sachverhaltes in das mentale Weltbild eines Individuums und eine Veränderung der Vernetzung innerhalb des Bewusstseins, also das Verstehen im eigentlichen Sinne, beeinflusst (vgl. Jenko & Blažić 2015: 64–72).

Jeder Mensch lernt durch Vernetzung neuer Inhalte mit seinen Vorerfahrungen (vgl. Roth 2004). Diese Prozesse sind stark von persönlichen Mustern geprägt und benötigen dementsprechend individuelle Strategien zur Organisation der Lerninhalte und des Lernens selbst. Anhand von konkreten Beispielen zeigen wir erprobte ‚Begegnungszonen‘ mit der slowenischen Grammatik, die eine differenzierte Auseinandersetzung mit der Morphologie als einen integrativen Teil der Sprache ermöglichen. Einerseits lenken wir die Aufmerksamkeit der Lernenden so auf die Form, dass dadurch ein analytischer Zugang ermöglicht wird. Diesem stellen wir andererseits Visualisierungsformen und Übungen beiseite, welche den Übergang zur Synthese und vom expliziten zum impliziten Sprachwissen erleichtern sollen.

3. Slowenisch als Fremdsprache: Didaktische Umsetzung

Allgemein halten wir fest: Je mehr Input und je unterschiedlichere Zugänge angeboten und aktiv genutzt werden, umso dichter vernetzen sich die neuronalen Verbände im Gehirn. Diese Prozesse sind naturgemäß unbewusst, stark personenbezogen und somit in der Beeinflussung nur bedingt vorhersehbar. Beeinflussbar sind jedoch die Lernumgebungen, eine zentrale Aufgabe der Fachdidaktik, der wir eine Brückenfunktion zwischen Theorie und ihrer Anwendung zusprechen (Krakar Vogel 2004: 11).

An diesem Punkt wende ich mich der Frage zu, wie neuronale Signalübertragung im Bereich der Formenlehre unterstützt werden kann, um der Herausforderung der slawischen Morphologie möglichst effektiv zu begegnen. In der Sprache der Informationstechnologie ausgedrückt: Wie können Links von neuen Informationen zu bereits gespeicherten Inhalten hergestellt werden? Dieser Prozess wird im Folgenden am Beispiel der slowenischen Kasusendungen des Substan-

tivs aufgezeigt. Dabei bedienen wir uns verschiedenartiger Veranschaulichungen der Lerninhalte, die möglichst mehrere Sinne ansprechen. Durch differenzierte Wahrnehmung soll die synaptische Aktivität und dadurch die kognitive Verarbeitung gefördert werden. Letztere passiert im limbischen System, dem Teil des Gehirns, welcher auch für die Verarbeitung unserer Emotionen verantwortlich ist. Neue Inhalte werden dadurch nicht nur mit den Vorerfahrungen verknüpft, sie werden auch bewertet und – je nach emotionaler Beteiligung – dementsprechend ins Wissensnetzwerk integriert (Roth 2004: 500). Je mehr positiv besetzte Stimuli angeboten werden, umso besser gelingt diese Vernetzung bzw. desto größer werden auch die im Gehirn entstehenden Repräsentationsflächen neuronaler Verbände. Für den Unterricht bedeutet das, dass Inhalte multimodal, also in strukturellen, textlichen, auditiven und visuellen Variationen angeboten werden sollen, damit sich breitere neuronale Flächen entwickeln können und der subjektiven Wissenskonstruktion verschiedene Ansatzpunkte angeboten werden.

Durch die geringe ProbandInnenzahl im Slowenischunterricht an der Universität Wien sind quantitative Methoden und repräsentative Analysen nicht möglich. Die Bedingungen begünstigen jedoch einen qualitativen Forschungszugang auf der Basis von laufend gesammelten sowohl spontanen als auch reflektierten individuellen Rückmeldungen aus meinem Unterricht. Der den Unterricht begleitende Dialog mit den Studierenden ist ein selbstverständlicher und integrativer Bestandteil des Lehrens und Lernens und somit meiner fachdidaktischen Herangehensweise. Aufgrund der institutionellen Gegebenheiten werden die Ergebnisse vorerst ausschließlich im Sprachunterricht an der Universität umgesetzt und lediglich exemplarisch vorgestellt.

3.1 „Was du mir zeigst ...“

Zum selbstbestimmten, auf individuelle Lernpräferenzen abgestimmten Arrangement des Lernens biete ich den Lernenden unterschiedliche Zugangsweisen zur slowenischen Morphologie (Jenko 2015, Jenko & Liaunigg 2014). Lernenden, die eine analytische Strukturierung bevorzugen, werden klassische Übersichten in Tabellenform zur Verfügung gestellt (Jenko 2000: 121–134). Für

Menschen, die sich subjektiv besser von visualisierten Informationen angesprochen fühlen, ordne ich den einzelnen Deklinationsparadigmen farbliche Kodierungen zu. Das Maskulinum erhält die Farbe Grün, das Neutrum wird blau gekennzeichnet, die beiden femininen Deklinationsparadigmen (Feminina auf -a und Feminina mit Nullendung, letztere sind in Tab. 1 und in Tab. 2 zwecks besserer Übersichtlichkeit ausgespart) werden in Abb. 1 mit zwei rosa Farbtönen unterschieden.

Tabelle 1: Deklinationsparadigma für den Singular

Sg.	m	n	f _a
N	park	jezero	šola
G	parka	jezera	šole
D	parku	jezeru	šoli
A	park	jezero	šolo
L _{pl}	parku	jezeru	šoli
I _{s/z}	parkom	jezerom	šolo

Tabelle 2: Deklinationsparadigma für den Dual

Du.	m	n	f _a
N	parka	jezeri	šoli
G	parkov	jezer	šol
D	parkoma	jezeroma	šolama
A	parka	jezeri	šoli
L _{pl}	parkih	jezerih	šolah
I _{s/z}	parkoma	jezeroma	šolama

Dabei wird sichtbar, dass das Neutrum manchmal wie das Maskulinum – erkennbar an den blaugrünen Feldern – und manchmal wie das Femininum – markiert durch blaurosa Felder – dekliniert wird (Tab. 1 und 2). Es lässt sich erahnen, dass bei einer vierspaltigen schwarz-weißen Tabellendarstellung solche Gegebenheiten weniger transparent sind. Diese verwirrende Tatsache nutze ich didaktisch und bediene mich bei der Visualisierung geometrischer Formen in unkonventioneller Weise (vgl. Liaunigg & Fischer 2012: 118–119).

Eine Transformation der farbigen Tabellen in Kreisdiagramme (Jenko 2015: 193–201) macht die Übereinstimmungen noch deutlicher.

So mancher Kasus erscheint dadurch in seiner Darstellung einfacher. Abb. 2 zeigt beim Dativ und Lokativ im Singular eine Reduktion von vier Feldern auf zwei mit ineinanderfließenden Farben, die deutlich machen, welchen Genera die jeweilige Endung zugeordnet ist. Diese Darstellungsart mag zu Beginn gewöhnungsbedürftig sein, lässt aber laut Rückmeldung von Studierenden bei einem Teil von ihnen die Morphologie „etwas von ihrem Schrecken verlieren“.

Ansprüche zu vernachlässigen. Die Veranschaulichung lässt sich auf das gesamte Nominalsystem (Singular vgl. Abb. 3) übertragen (Jenko & Blažić 2015: 193–201).

3.2 „Was du mich tun lässt ...“

Das explizite Erlernen der morphologischen Strukturen wird nicht nur durch wahlweise analytisch-strukturierte Zugänge (Tabellendarstellung) und mit Korrelaten, die den visuellen Lernkanal ansprechen (bunte Kreisdiagramme) gefördert, sondern auch durch – auf beide Betrachtungsweisen abgestimmte – Arbeitsformen, wie in folgenden Beispielen (3.2.1–3.2.4) dargestellt.

3.2.1 Beispiel 1

Im Weiteren werden obige Überlegungen mit der Unterrichtspraxis der universitären Sprachausbildung in Beziehung gebracht. Mit anderen Worten, es werden Schritte gesetzt, die Merkmale der Aktionsforschung (Altrichter & Posch 2007: 13) aufweisen, um die Rahmenbedingungen der didaktischen Praxis im Sprachunterricht zu optimieren. Im Dialog mit den Lernenden führt dies zur Frage, wie die klassischen, gleichzeitig geliebten und verhassten Tabellen – im Sinne der Dewey’schen pragmatischen Lerntheorie – für aktivierende und motivationsfördernde Arbeitsformen genutzt und die verschiedenen Zugänge zur Morphologie zu einem Erfahrungssystem verknüpft werden können: „An ideally perfect knowledge would represent such a network of interconnections that any past experience would offer a point of advantage from which to get at the problem presented in a new experience.“ (Dewey 1916: XXV).

Lernenden, die analytische Zugänge bevorzugen, werden leere Deklinationstabellen angeboten, welche von ihnen handschriftlich (in Tab. 3 kursiv dargestellt) und sukzessive, dem Lernfortschritt folgend, mit individuell ausgewählten Beispielen, die sich Lernende besonders gut merken können, befüllt werden. Tab. 3 zeigt für den Singular der ersten femininen Deklination einen Ausschnitt der Gesamttabelle.

Tabelle 3: Tabelle der Nominalendungen zum Ausfüllen

Adjektive mit fem. Substantiven auf <i>-a</i> Pridevniki s samostalniki ženskega spola na <i>-a</i>			
Fall / Sklon	Endung / Končnica		Beispiel / Primer
Sg. / Ed.			
N / I	<i>-a</i>	<i>-a</i>	<i>Moja telefonska številka je ...</i>
G / R			
D / D			

Im Laufe des Unterrichts fügen und füllen sich die Tabellen zu einem persönlichen morphologischen Puzzle, das den individuellen Fortschritt auf diesem Gebiet markiert. AnwenderInnen berichten, dass sie sich aufgrund der Beispielsätze an die gelesenen Texte, denen diese entnommen wurden, erinnern. Es werden also immer wieder Verbindungen oder Assoziationen zu vorhandenen Informationen hergestellt. Vollständig ausgefüllt, können die Tabellen auch als persönliches Nachschlagewerk benutzt werden.

Zur parallelen Nutzung wurden Materialien entwickelt (vgl. 3.2.2), die vorwiegend den visuellen Lernkanal ansprechen und gleichzeitig den Spieltrieb aktivieren. Spielerische Handlungen motivieren und ermöglichen einen *flow*-Zustand, in dem das Gehirn mit allen Sinnen wahrnehmungsfähig ist, meist höhere Anforderungen zulässt, das Zeitgefühl ausblendet und ein völliges Aufgehen der Handelnden in ihrer Aktivität – in unserem Fall im Spiel, eingebettet in Lernprozesse – erlaubt (Csíkszentmihályi 2010: 58).

3.2.2 Beispiel 2

Ein quadratisches Papier ist in die vier, den Deklinationsparadigmen zugeordneten Farben eingeteilt. Jeder Farbe ist ein nach Möglichkeit landeskundlich relevantes Foto – (*Aljažev stolp* (m.), *Blejsko jezero* (n.), *Postojnska jama* (f. -a), *silvestrska noč* (f. -Ø) – in Verbindung mit einigen Präpositionen beigelegt. Dies

unterstützt dabei, morphologische Strukturen mit inhaltlichen Informationen zu verknüpfen. Die Vorderseite ist mit Fragepronomen, Bildern und einigen Präpositionen versehen (Abb. 4). Ausgewählte Präpositionen bieten die Möglichkeit, auf die Fragen zu antworten und dabei die Kasusendungen zu üben. Als Assoziationshilfen können die Fotos den Lernerfolg steigern und mithelfen, die morphologischen Formen dauerhaft im Gedächtnis zu verankern. Auf der Rückseite befinden sich neben den Fragepronomen und den Bildern die Lösungen zur Aufgabenstellung, also die korrekte Anwendung von Kasusformen zur Beantwortung der Fragen (Abb. 5).

Abbildung 4: Übungsquadrat Vorderseite

Abbildung 5: Übungsquadrat Rückseite

Die Ecken des Quadrates werden so zur Mitte gefaltet, dass auf der einen Seite das jeweilige Fragepronomen, auf der anderen Seite die Fotos mit den Präpositionen sichtbar sind. Wenn etwa das Neutrum geübt werden soll, betrachten die Lernenden das blaue Feld und versuchen die Antworten – in unserem Fall auf die Frage *Kam?* – zu formulieren. Zur Kontrolle (Selbstkontrolle) öffnen sie den blauen gefalteten Teil und sehen im Inneren der Faltung die auf der Rückseite des Quadrates gedruckte Lösung (Abb. 6).

Abbildung 6: Übungsquadrat gefaltet

3.2.3 Beispiel 3

Spiele lassen sich auf vielfältige Weise in den Sprachunterricht einbinden und für formorientierte Übungen nutzbar machen. Im Sommersemester 2016 wurde am Institut für Slawistik der Universität Wien im Rahmen der Lehrveranstaltung „Fachdidaktische Übung: Spiele als methodisches Werkzeug im Fremdsprachenunterricht“ (Jenko, Vorlesungsverzeichnis der Universität Wien²) ein solches Lernspiel von den Studierenden Martina Erhart und Štefan Oražec entworfen. Es befindet sich noch in der Entwicklungsphase, ein erster Prototyp konnte jedoch schon im Unterricht intern evaluiert und in die Optimierungsphase bezüglich Inhalt und Spielregeln entsendet werden. Die selbstständige Konzeption und Erstellung eines Spiels zum Erlernen der Morphologie auf Basis von Printmedien (Beispiel 3) ist aus meiner Sicht nicht nur für die Reproduktion von Kasusformen förderlich. Als den Prozess begleitende Lehrerin habe ich eine nachhaltige und äußerst reflektive Auseinandersetzung der Lernenden mit Sprache und In-

² <https://tinyurl.com/ybrnb59p> [02.12.2017].

halt beim Spielen festgestellt, die die selbstständige Produktion der Kasusformen fördert. Es ist der Prototyp eines Produktes entstanden, der sicherlich noch der Verfeinerung bedarf; dennoch denken die Studierenden und ich über eine mögliche professionelle Herstellung und den Vertrieb des Schlagzeilen-Spiels nach.

Als Grundlage dienten Headlines³ slowenischer Tages- und Wochenzeitungen sowie Titel entsprechender Zeitungsartikel, die auf bestimmte Kriterien geprüft wurden. So mussten diese etwa mind. ein Substantiv enthalten, welches nicht im Nominativ gebraucht wurde. Diese Schlagzeilen wurden auf geeignete Schnittstellen untersucht, an denen die Frage nach dem Kasus relevant ist. In folgenden Beispielen sind diese Schnittstellen durch einen Gedankenstrich gekennzeichnet. Die Karten werden diesbezüglich farblich unterschieden, eine Strategie, die bereits bei den Kreistabellen und in Beispiel 2 erfolgreich eingesetzt wurde. Gespielt wird mit zwei Kartenpaketen. Ein Kartenstapel enthält die ersten Teile der Schlagzeilen, der andere die zweiten. In der Praxis kann das Spiel laufend mit aktuellen Karten ergänzt und thematisch an den Unterricht angepasst werden.

- Schlagzeile 1: *OPEC pričakuje – stabilno leto.*
- Schlagzeile 2: *Erdogan utrjuje – politično (pre)moč.*
- Schlagzeile 3: *Neresničnostni šov – Donalda Trumpa.*
- Schlagzeile 4: *Prehranska dopolnila niso za – zdravljenje in lajšanje bolezni.*

Die Spielenden sind aufgefordert, formal richtige Kombinationen zu finden, wobei interessante und lustige Verbindungen entstehen können, aus obigen Beispielen etwa:

- Schlagzeilen 4 und 3: *Prehranska dopolnila niso za – Donalda Trumpa.*
- Schlagzeilen 1 und 4: *OPEC pričakuje – zdravljenje in lajšanje bolezni.*

Hierbei sollen zwei Punkte erwähnt werden, die sich in begleitenden Gesprächen mit den Studierenden als besonders ansprechend und für das Erlernen der Morphologie als erfolgreich herauskristallisiert haben: Motivationsfördernde

3 <https://tinyurl.com/ycyt9t3>; <https://tinyurl.com/73f3ybq> [02.12.2017].

Arbeitsformen in Form von aktiver und zielgerichteter Auseinandersetzung mit authentischen Textbausteinen – hier konkret das akribische Durchforsten aktueller Printmedien nach geeigneten Schlagzeilen mit entsprechenden Kasusformen – ließen zum einen ein Lernspiel entstehen, mit dessen Hilfe sowohl die korrekte Rezeption als auch die Produktion der slowenischen Kasusendungen im Mikrokontext erleichtert werden sollen. Zum anderen setzten sich die Studierenden während der Recherchephase mit einer Vielzahl an publizistischen Texten mit unterschiedlichen Inhalten auseinander. Sie machten sich dabei mit relevanten tagespolitischen Themen in der Zielsprache vertraut. Der eine oder andere Artikel, auf den die Studierenden beim Suchen nach adäquaten Schlagzeilen gestoßen sind, erweckte solches Interesse, dass dieser einer näheren Betrachtung und tieferen Auseinandersetzung unterzogen und zur Gänze gelesen wurde. Der Blick der Studierenden war dabei – von der Aufgabe motiviert – stets auch auf sprachliche Formen gerichtet, welche sowohl einer morphologischen als auch einer semantischen Analyse zugeführt wurden. Den Lernenden wurden linguistische Tatsachen, die auf ihrem Sprachlernniveau vielleicht bereits implizit bekannt waren, nun auch explizit ins Bewusstsein gerufen.

Bei der Formulierung der Spielregeln erforderten Substantive mit homonymen Kasusendungen wie z. B. *-om* (maskuliner bzw. neutraler Instrumental im Singular sowie Dativ im Plural) besondere Berücksichtigung. Häufig auftretende, sich wiederholende Muster prägten sich dabei im Gedächtnis ein, ungewöhnliche Kombinationen regten zu Gedankenexperimenten und Fragen an, also zur aktiven und kreativen sprachlichen Auseinandersetzung mit Form und Inhalt, und führten somit zu positiven Rückkoppelungseffekten.

Das Spiel ist für mäßig fortgeschrittene Lernende (etwa zwischen den GeR-Niveaustufen A2 und B1) konzipiert, die morphologisch noch etwas unsicher sind, um einen routinierten Umgang mit den insgesamt 72 Kasusendungen des Slowenischen zu erlernen. Die ersten positiven Reaktionen seitens in die Testphase involvierter Lernender lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Die Mikrotextbausteine beziehen sich zum einen auf internationale Geschehen, sind also häufig mit Informationen in der Erstsprache assoziierbar, zum anderen auf Themen der Zielkultur, was eine interessante inhaltliche Mischung ergibt. Die Kürze der Textbausteine überfordert die Aufnahmefähigkeit der Lernenden nicht,

ist aber durch deren Vielfalt dennoch herausfordernd. Letztendlich kommt der Reiz von Spielen mit Wettbewerbscharakter zum Tragen. Der Wunsch, das Spiel zu gewinnen, motiviert zu ‚Höchstleistungen‘.

3.2.4 Beispiel 4

Nicht immer wird im Unterricht genügend Zeit für ein so umfassendes Projekt, welches die verschiedenen Schritte, ausgehend von der Problemstellung (Kasus-Endungen) über die Konzeption (Spielidee) bis hin zur Materialsammlung und Produkterstellung umfasst, zur Verfügung stehen. Dennoch muss nicht auf die Möglichkeiten spielerischen Zugangs verzichtet werden, kann man doch durch kreative Adaptierung allgemein bekannter Spiele *flow*-Erleben herbeiführen. Im Rahmen einiger Lehrveranstaltungen wurde dies u. a. mit dem Spieleklassiker „Schiffe versenken“⁴ demonstriert, das unten näher erläutert wird. Solche Spiele sind häufig mit positiv besetzten und – je nach Alter der Lernenden – auch nostalgisch angehauchten Erinnerungen verbunden und können dadurch eine motivational-förderliche Lernumgebung begünstigen.

Gespielt wird nach den üblichen Spielregeln⁵ paarweise mit je zwei verschiedenen Vorlagen für beide Lernende. Somit können die TeilnehmerInnen unabhängig von der Lehrperson, also selbstständig, üben und zugleich einander kontrollieren.

Es gibt je zwei unterschiedliche Spielfelder (das jeweils gegnerische Meer) und zwei vollständig ausgefüllte Kontrollfelder (das jeweils eigene Meer). In unserem Beispiel spiegeln die waagrechten Koordinaten N, G, D, A, L, I den jeweiligen Kasus wider und die senkrechten Koordinaten sind den einzelnen Deklinationsparadigmen zugeordnet. Beide SpielerInnen erhalten je ein Spielfeld sowie das Kontrollfeld des Gegenübers, wie in Tab. 4 und 5 in Detailausschnitten dargestellt. Auf dem Spielfeld werden die misslungenen Trefferversuche mit einem Kreuz und die Treffer – ev. farblich, den Kreisdiagrammen entsprechend – gekennzeichnet, je nach Bedarf auch handschriftlich (hier kursiv) eingetragen (Tab. 5).

⁴ <https://tinyurl.com/y9edknvy> [02.12.2017].

⁵ Z. B. <https://tinyurl.com/y9edknvy> [02.12.2017].

Treffer gelten nur dann als solche, wenn der Satzanfang aus der zweiten Zeile des Spielfeldes richtig ergänzt wird, auf dem Feld M2G (auf dem Spielfeld 2, vgl. Kontrollfeld 1 in Tab. 4), d. h.: *Ne vidim psov*. Wichtig ist, dass die Formen in ganzen Sätzen gesprochen werden. Mithilfe des Kontrollblattes können sich die SpielpartnerInnen gegenseitig bei Bedarf korrigieren.

Tabelle 4: Kontrollfeld 1, Vierer-Schiff (grau unterlegt)

		N	G	D	A	L	I
		To...	Ne vidim...	Podobno je...	Imam...	Sanjam o...	Navdušen/a sem nad ...
M1	pes	je pes.	psa.	...	...	...	...
M2	psa	sta psa.	psov.	...	...	...	...
M3	psi	so psi.	psov.	...	...	...	...
Fa1	mačka	je mačka.	mačke.	...	...	...	...
...				...	...	...	...
N3	pismo	so pisma.	pisem.	...	...	...	...

Tabelle 5: Spielfeld 1, Vierer-Schiff getroffen (kursiv)

		N	G	D	A	L	I
		To...	Nimaš...	Čudiš se...	Vidiš...	Sanjaš o...	Igraš se...
M1	telefon						
M2	telefona	<i>sta telefona.</i>		x			
M3	telefoni	<i>so telefoni.</i>					
Fa1	kamera	<i>je kamera.</i>				x	
...		<i>sta kameri.</i>		x			
N3	jabolka						

Die Vorlagen können bedarfsorientiert zusammengestellt werden. Eine Steigerung des Schwierigkeitsgrades wird etwa durch Bestückung mit Ausnahmen erreicht. Bei einer thematischen Anpassung ist die Gestaltung der Spielfelder mit kontextuellem Rahmen möglich, z. B. durch Auswahl der Substantive aus einem im Unterricht gelesenen Text. In solchen Fällen wird nicht das gesamte Nominalspektrum in Erscheinung treten, weshalb der Einfachheit halber eine klassische Koordinateneinteilung (1, 2, 3, ...; a, b, c, ...) gewählt wird.

4. Resümee

Zu den Charakteristika der slawischen Sprachen – insb. des Slowenischen und seiner zusätzlichen grammatischen Zahl des Duals – zählt morphologischer Reichtum. Das Angebot an Lehrmaterialien für nichtslawische Lernende ist – je nach Sprache mehr oder weniger – im Aufbau begriffen, weshalb diesbezügliche methodologische Überlegungen nicht unwesentlich erscheinen, zumal die Lernenden die Grammatikbereiche meist als schwierig empfinden. Dieser Beitrag versteht sich als Anregung dazu, den Grammatikunterricht slawischer Sprachen durch spielerische Prozesse zu unterstützen. Es werden Beispiele präsentiert, die sich als Angebot an die Lernenden verstehen, den eigenen Lernprozess aktiv zu gestalten und zu organisieren. Übungen, die auf sehr unterschiedlichen Wegen zur Morphologie führen, setzen durch inhaltsbasierte Auseinandersetzung mit Sprache ein Zusammenspiel und somit eine gegenseitige Verstärkung der formalen und inhaltlichen Sprachkomponenten in Gang, die eine Wissenskonstruktion, erzeugt durch Vernetzung von Erfahrungen, gefestigt durch Tun, ermöglichen.

Literaturverzeichnis

- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Csikszentmihályi, M. (2010). *Das flow-Erlebnis: Jenseits von Angst und Langeweile – im Tun aufgehen*. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Macmillan. Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/y8sfdpf> [02.12.2017].
- Glaserfeld von, E. (1991). *Fiktion und Realität aus der Perspektive des radikalen Konstruktivismus*. Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/y9nnb8wd> [02.12.2017].
- Jenko, E. (2000). *Grammatik der slowenischen Sprache*. Klagenfurt: Drava.
- Jenko, E. (2015). »I feel slovensko slovnico« ... z vidika učencev in učenk slovenščine kot tujega jezika. In M. Smolej (Hrsg.), *Slovnica in slovar aktualni jezikovni opis*. Obdobja 34 (317–325). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Jenko, E. & Blažič, M. (2015). *Didaktika slovenščine v mednarodnem prostoru*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Jenko, E. & Liaunigg, M. (2014). Grammatik und Dynamik – Dynamik in der Grammatik. In: S. M. Newerkla & K. Šebesta (Hrsg.), *Studies in Applied Linguistics (Special Issue)* (78–90). Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.
- Kraker Vogel, B. (2004). Poglavlja iz didaktike književnosti. Ljubljana: DZS.
- Liaunigg, M. & Fischer, N. (2012). *Auf alle Fälle Singular: Übungen zum russischen Kasussystem*. Wien: Edition Liaunigg.
- Piaget, J. (1980). *Psychologie der Intelligenz*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Roth, G. (2004). Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (4), 496–506.
- Schäfer, K.-H. (2005). Dewey. Kommunikationstheorie als pädagogische Theorie forschenden Lernens. In K.-H. Schäfer (Hrsg.), *Kommunikation und Interaktion. Grundbegriffe einer Pädagogik des Pragmatismus* (117–172). Wiesbaden: VS.
- Fotos verfügbar unter: <https://commons.wikimedia.org> (Bled [Petar Milošević], Aljažev stolp [David Edgar], Postojna [CC BY 2.0], Silvester [CC BY-SA 2.0]) [02.12.2017].