



Université d'Oran 2
Faculté des Langues étrangères

MEMOIRE

Pour l'obtention du diplôme de Magister
En Langue Allemande

Zum Lehren und Lernen der Fertigkeit Sprechen im DaF-Unterricht



Présenté et soutenu publiquement par :
Mr.FELLAHI ABDELKRIM

Devant le jury composé de :

| | | | | |
|-------------------------------------|------------|---------------------|---------|----------|
| Zineddine BOURI Président | M.C.A | Université d'Oran 1 | | |
| Kamal ELKORSO Rapporteur | Professeur | Université d'Oran 2 | | |
| Ghaouti NOUALI Examineur | M.C.A | Université | DL-Sidi | Belabbès |

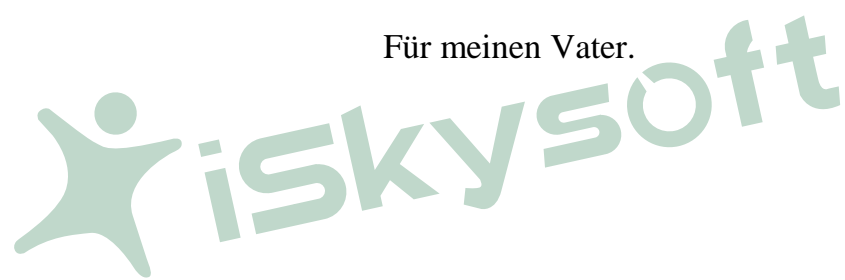
Année **2017**

- **Danksagung**

Mein Dank gilt Herrn Prof. Dr. Kamel ELKORSO, meinem **Fachbetreuer**.



- *Widmung*



▪ **Abbildungsverzeichnis**

- **Abbildung1:**Lehrskizze für Texterklärung (Textbehandlung) der 12 Klasse..78
- **Abbildung2 :**Lehrskizze für Grammatikerklärung der 12 Klasse.....81



▪ **Abkürzungsverzeichnis**

ALM. Audio Linguale Methode.

AVM : audiovisuelle Methode

Bspw. Beispielsweise

DaF. Deutsch als Fremdsprache

d.h. das heißt

DM . direkte Methode

Ebnd. Eben da

et al. Lateinisch „et alii“, bedeutet : und andere

etc. et cetera

f. und folgende Seite (bei Seitenangaben)

ff. folgende Seiten (bei Seitenangaben)

FU: Fremdsprachenunterricht

GÛM. Grammatik Übersetzung Methode

Hrsg. Herausgeber

IA : interkulturelle Ansatz

KM : kommunikative Methode

KMK . Kulturministerkonferenz

n. nach

Nr. Nummer

o.ä. oder Ähnliche

u.a. und anderes

u.ä. und Ähnliches

usw. und so weiter

v.a. vor allem

vgl. vergleiche

z.B. zum Beispiel

INHALTSVERZEICHNIS

| | | |
|-----------|---|----|
| 0. | EINLEITUNG | 1 |
| I. | Theoretische Grundlagen des Sprechens | 5 |
| 1. | Überlegungen zur Fertigkeit Sprechen im DaF-Unterricht | 6 |
| 1.1. | Zum Sprechen..... | 6 |
| 1.2. | Zur Sprechkompetenz..... | 10 |
| 1.3. | Zu den Sprechprozessphasen..... | 17 |
| 1.4. | Zu den Sprechproblemen..... | 19 |
| 1.5. | Stellenwert des Sprechens im DaF-Unterricht..... | 21 |
| 1.6. | Stellenwert des Sprechens im Methodenwandel | 24 |
| 1.7. | Verhältnis vom Sprechen zu den anderen Fertigkeiten..... | 31 |
| 1.8. | Verhältnis vom Sprechen mit den sprachlichen Mitteln..... | 35 |
| 2. | Zum Lehren und Lernen des Sprechens im DaF-Unterricht | 37 |
| 2.1. | Zu den einflussreichen Lehr- und Lerntheorien | 37 |
| 2.2. | DaF- Unterricht im algerischen Schulsystem..... | 40 |
| 2.2.1. | Blick auf der Geschichte | 41 |
| 2.2.2. | Unterrichtsmethoden und Sozialformen..... | 41 |
| 2.2.3. | Zu den Lehrmaterialien..... | 43 |
| 2.2.4. | Zur Rolle des Lehrers | 43 |
| 2.2.5. | Zum Prozess des Lernens..... | 44 |
| 2.2.6. | Fehlerkorrektur..... | 44 |
| 2.2.7. | Leistungsbewertung..... | 45 |
| 2.2.8. | Zur Motivation der Daf-Schüler..... | 46 |
| 2.2.9. | Zur Lernerautonomie..... | 47 |
| 2.2.10. | Zur Sprachanwendung im DaF-Unterricht..... | 48 |
| 2.2.11. | Zur Schwierigkeiten durch Sprechangst..... | 50 |

| | |
|--|-----------|
| 3. Zur Lehrskizze und Lehrwerk unter dem Aspekt Sprechen..... | 52 |
| 3.1. Die Lehrskizze..... | 52 |
| 3.2. Das Lehrwerk..... | 53 |
| 3.2.1. Merkmale und Aufgaben von Lehrwerken | 54 |
| 3.2.2. Gestaltung von Lehrwerken..... | 55 |
| 3.2.3. Lehrwerkkritik..... | 56 |
| 3.2.4. Rolle des Lehrwerks zur Förderung von Sprechkompetenz..... | 57 |
| 3.2.5. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen..... | 58 |
| 3.2.6. Stufen des Einübens der Fertigkeit Sprechen im DaF-Unterricht..... | 59 |
| 3.2.7. Strategien | 61 |
| 3.2.8. Übungstypologie..... | 65 |
| 3.2.9. Autonomes Lernen als Strategie zur Sprechförderung..... | 70 |
| | |
| II. Empirische Grundlagen des Sprechens..... | 72 |
| 4. Zur Analyse von Lehrskizzen..... | 72 |
| 4.1. Zur Analyse von Lehrskizzen der 11 und 12 Klasse in den algerischen Oberschulen..... | 72 |
| 4.1.1. Zum Wechselverhältnis von Lehrwerk und Lehrskizze..... | 72 |
| 4.1.2. Zum Verhältnis von Lehrskizze und Sprechen | 73 |
| 4.1.2.1. Lehrskizze für Texterklärung..... | 73 |
| 4.1.2.2. Lehrskizze für Grammatikerklärung..... | 78 |
| 4.1.3. Zur Analyse der aktuellen algerischen geltenden Oberschullehrskizze..... | 81 |
| | |
| Zusammenfassung | 84 |
| Literaturverzeichnis | |
| Anhang | |

0. Einleitung

Ziel- und Aufgabenstellung

Das Sprechen gehört zu den produktiven Fertigkeiten beim Fremdsprachenunterricht. In der vorliegenden Magisterarbeit wird der Autor mit der Fertigkeit Sprechen unter dem Aspekt Förderung von Sprechkompetenz bei den algerischen Germanistiklernenden beschäftigen. Das Sprechen spielt neben den anderen Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht (FU) eine zentrale Rolle. Außerdem können sowohl die Lehrer als auch die Lerner im DaF-Unterricht ohne das Sprechen nicht auskommen. Aus diesem Grund sollte man dieser Fertigkeit eine besondere Bedeutung beimessen. Demgegenüber ist das Sprechen ein komplizierter Prozess und bereitet dem Lerner somit eine Menge von Schwierigkeiten. In diesem Zusammenhang versucht man, sich auf der Problematik der Sprechkompetenz auseinander zu setzen. Dabei wird der Autor die Sprechkompetenz bei Schülern im Gymnasium fokussieren. Obwohl das Sprechen beim Erwerb von Fremdsprachen eine übergeordnete Rolle spielen sollte, bleibt es in dieser Hinsicht nicht genug gefördert.

Fragestellung und Arbeitshypothesen

Nach den eigenen Erfahrungen als Lehrer an der Universität sowie im Gymnasium, hat der Autor festgestellt, dass die Sprechkompetenz weitgehend nicht genug gefördert ist. Eine weitere empirische Beobachtung hat ebenfalls gezeigt, dass verschiedene Faktoren dazu geführt haben, dass die Sprechkompetenz der Schüler viele Defizite aufweist.

Dabei sollte gefragt werden:

- Inwiefern können die Lehrwerke die Sprechkompetenz des Lerners fördern?
- Welche Rolle kann die Lehrskizze in dieser Hinsicht zukommen?
- Welchen Beitrag leisten selber Lerner und Lehrer zur Förderung der Sprechkompetenz?

Diese drei Fragen lassen sich in der folgenden **Hauptfrage** zusammenfassen:

Inwiefern kann man behaupten, dass die Sprechkompetenz bei den algerischen Germanistiklernenden gefördert werden kann?

Um diese Frage zu beantworten, geht der Autor von der folgenden Arbeitshypothese aus: Die Sprechkompetenz bei den algerischen Germanistiklernenden kann durch die Berücksichtigung bestimmter Parameter wie Lehrskizze, Lehrwerk, Lehrer und Lerner gefördert werden.

Diese Hypothese, die dieser Magisterarbeit zugrunde liegt, könnte in den folgenden Teilhypothesen unterteilt werden:

- Die Lehrskizze fördert nicht die Sprechkompetenz genug.
- Das Sprechen steht bei den Lehrwerken nicht im Vordergrund.
- Lehrer und Lerner leisten keinen Beitrag zur Förderung der Sprechkompetenz.

Untersuchungsmethode und Verfahren

Um die Arbeitshypothesen zu verifizieren, geht der Autor bei der Ausarbeitung dieses Themas zunächst einmal theoretisch vor. Man versucht dabei einen konzeptuellen Rahmen abzustecken. Hierbei geht man auf die theoretischen Grundlagen ein, die mit der Förderung von Sprechkompetenz zu tun haben. Anschließend versucht man die Theorie mit der Praxis zu verbinden, wobei man sowohl analytisch als auch empirisch vorgeht. Dabei versucht der Autor einige Parameter, die mit der Sprechkompetenz zusammenhängen, zu analysieren. Die Analyse von DaF-Lehrskizzen im algerischen Oberschulen anhand ausgewählter Analysekriterien und Sprechproduktionen von Lernern aufgrund spontaner Aufsätze rundet das methodologische Instrumentarium ab.

Aufbau der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich in zwei Teile: einen theoretisch orientierten Teil und einen praxisorientierten Teil.

Der theoretisch orientierte Teil gliedert sich wiederum in drei Kapitel. Darin werden die theoretischen Grundlagen des Sprechens beschrieben. Im ersten Kapitel werden Begriffe wie Sprechen und Sprechkompetenz definiert. Danach erwähnt man Sprechprozessphasen und Sprechprobleme und –schwierigkeiten. Dabei werden

verschiedene Sprechschwierigkeiten im Blick auf ihre Bedeutung für die Förderung von Sprechkompetenz sowie den Aspekt des Sprechprozesses dargestellt; Die Notwendigkeit der Behandlung einiger Sprechprobleme, die beim Sprechen vorkommen, scheint fundiert zu sein.

Der Stellenwert des Sprechens im DaF-Unterricht und im Methodenwandel wird hervorgehoben. Auf das Verhältnis des Sprechens auf die anderen Fertigkeiten sowie die sprachlichen Mitteln wird man auch eingegangen.

Das zweite Kapitel ist zunächst einmal dem Lehren und dem Lernen der Fertigkeit Sprechen im DaF-Unterricht im algerischen Oberschulen gewidmet.

Dieses Kapitel befasst sich mit dem Lehren und Lernen im DaF-Unterricht und seiner Rolle in dieser Hinsicht und mit den wichtigsten und einflussreichen theoretischen Grundlagen im Hinblick auf das Lehren und Lernen. Es zeigt uns eigentlich untereinander die reale Stelle der Fertigkeit Sprechen in den algerischen Oberschulen.

Darüber hinaus wird auf die Kompetenzen der Lernenden bei der Sprechproduktion eingegangen werden.

Das dritte Kapitel befasst sich zuerst mit der Lehrskizze und seiner Rolle in dieser Hinsicht und mit einigen theoretischen Grundlagen im Hinblick auf das Lehrwerk und den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen.

Der zweite praxisorientierte Teil baut auf ein Kapitel auf. Im ersten Teil wird zuerst auf dem Wechselverhältnis von Lehrwerk und Lehrskizze eingegangen werden. Diese Analyse sollte unter dem Gesichtspunkt „Sprechen“ unternommen werden. Ferner schließt dieses Teil eine Auswertung der Lehrskizze ein.

Das zweite Teil dieser empirischen Studie ist dem Verhältnis von Lehrskizze und Sprechen gewidmet. Abschließend werden die Unterteilungen einer Lehrskizze, bzw. Texterklärung und Grammatikerklärung, die in diesem Zusammenhang durchgeführt wurde, offengelegt.

Das letzte Teil dieses empirischen Kapitels fokussiert auf der Analyse der aktuellen algerischen geltenden Oberschullehrskizze. Dabei setzt sich der Autor mit der Analyse kommunikativer Arbeiten der Lernenden im Bezug auf dem Sprechen auseinander.

Ein Anhang ergänzt diese Forschungsarbeit mit nützlichen Informationen.

Die Methoden sollen einfach und zugänglich sein wie z.B:

- a. Bibliographische Forschungen zu den verschiedenen Kapiteln in der Germanistikbibliothek, Zentralbibliothek, im Dialogpunkt sowie im Internet.
- b. Die Sammlung der Hauptideen und Schlüsselwörter.



I. Theoretische Grundlagen des Sprechens

Der vorliegende erste Teil widmet sich den theoretischen Grundlagen des Sprechens, die für diese Forschungsarbeit von Bedeutung sind. Die gewonnenen Erkenntnisse werden wiederum für die empirischen Untersuchungen im praxisorientierten Teil benötigt. Der theoretische Teil, wie einleitend offengelegt wurde, gliedert sich in drei Kapitel. Dabei liegt der Akzent auf bestimmten Aspekten wie Sprechen, Sprechkompetenz, Sprechprozess, Sprechproblemen, Lehrer, Lerner, Lehrplan und Lehrwerk.

Zunächst einmal versucht der Autor, den Begriff der Sprechkompetenz zu definieren. Dabei geht man zuerst auf den Begriff Sprechen ein, wobei man die verschiedenen theoretischen Grundlagen darüber offenlegen wird. Des Weiteren wird der Autor den Kompetenzbegriff aufgreifen, worüber man einige Ausführungen anbringen wird. Im Weiteren beschäftigt der Autor sich mit der Entwicklung der Sprechkompetenz, um sich einen Überblick über die von den Lernern zu durchlaufenden Phasen. Überdies wird man auf das Verhältnis vom Sprechen zu anderen Fertigkeiten eingehen. Es geht hier nämlich um Hören/Sprechen, Schreiben/Sprechen, und Lesen/Sprechen, d.h. in welcher Beziehung stehen die Fertigkeiten Hören, Schreiben und Lesen zum Sprechen. Anschließend versucht man, Stellenwert vom Sprechen im Methodenwandel zu klären, denn er spielt im DaF-Unterricht eine übergeordnete Rolle. Abschließend versucht man die Komplexität und Schwierigkeiten darzustellen, denen für den Belang dieser Magisterarbeit große Bedeutung zukommt. Diese Schwierigkeiten werden ausgewählt, denn sie beziehen in erster Linie auf die Förderung von Sprechkompetenz der Lerner, wobei sie aufgefordert sind, ihre Sprechfähigkeit einzusetzen.

1. Überlegungen zur Fertigkeit Sprechen im DaF-Unterricht

1.1. Zum Sprechen

Sprechen ist eine produktive und mündliche Fertigkeit. Sprechfertigkeit bedeutet die erworbenen Grundkenntnisse, die mühelos anwendbar sind.

“ die Fähigkeit sich mündlich zu ausdrücken auf einer solchen Art und Weise, dass der Enthalt der Aussagen des Sprechers vom Zuhörer ausreichend verstanden wird“¹.

Der Sprecher soll seine Aussagen klar formulieren, sodass der Zuhörer sie gut wahrnehmen kann.

Die Sprechfertigkeit erlangt drei mentale Prozesse, nämlich Konstruktion, Transformation und Realisation. Beim Konstruktion erstellt man ein Konzept oder eine Idee, was bzw. wie man etwas sagen will. Was der Transformation betrifft, legt man die Wörter in den richtigem Formen durch Verknüpfungen und Entscheidungen recht bevor man den Mund aufmacht. Endlich erfolgt die Realisation durch lautliche und gestisch- memische Mitteilung. Konstruktion und Transformation geschehen innerhalb des Kopfes und Realisation geschieht ausserhalb des Mundes und wird durch Luft zum Empfänger übermittelt.

Es ist zu erwähnen, dass die Transfrmationprozess als schwierigster Prozess des Sprechens steht.

Zur Definition des Sprechens im Rahmen des FU schließt der Autor sich der Auffassung von Barkowski und Krumm an: *„Sprechen ist eine der sprachlichen Fertigkeiten. Sie wird im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen in zwei Unterfertigkeiten gegliedert, das zusammenhängende und das interaktive Sprechen. Merkmale des Sprechens sind seine Kontextabhängigkeit, der ungeplante Charakter der Texte sowie seine dynamische und vergängliche Form. Aus dem Blickwinkel des sozialen Handelns ist das Sprechen ein wesentlicher Baustein für zwischenmenschliche Interaktion und das Herstellen und Erhalten von Beziehungen.“².*

¹ Entnommen aus: [http:// www.thau-knudsen.dk/dokumenter/.../index. php? id..gesehen](http://www.thau-knudsen.dk/dokumenter/.../index.php?id..gesehen) am 14.12.2016, um 16:00.

² Barkowski/Krumm 2010: 83

Das Sprechen kann frontal oder gegenseitig sein. Es ist immer mit der Umgebung stark verbunden, und man hat keine Zeit um die Parole zu planen im Vergleich mit dem Schreiben. Die Beherrschung des Sprechens ist ein guter Beweis für die Beherrschung der Sprache, und hilft meistens um gute Sozialbeziehungen zu schaffen. Das Sprechen „d.h. die Sprechäußerung, ist ein überaus komplexer Vorgang und für den sowohl inhaltliche Kriterien als auch die Beachtung von formal-grammatischen Regeln des Sprachgebrauchs und Anforderungen an die äußere Form (Phonetik) bestimmend ist.

Barowski und Krumm heben weiter die Komplexität der Fertigkeit Sprechen hervor: *„Lernende haben das Ziel, spontan und kreativ zu sein, und den Anspruch, korrekt zu sprechen. Aussprache und Diskursverhalten sollen adäquat sein und kulturelle Gesprächselemente wie Anspielungen, Metaphern etc. sollen passend verwendet werden. Das Sprechen geschieht in einem Tempo, das gar nicht ermöglicht, dies alles zu planen, zu kontrollieren und bewusst zu steuern. Dies bedeutet, dass vor allem beim Sprechen das implizite, intuitive Wissen von Lernenden gefordert ist“³.*

Spontaneität ist ein Spiegel für die Beherrschung des Sprechens, und sie ist eine wesentliche und erforderliche Etape für die Kreativität.

Dazu ist noch anzumerken, dass das Sprechen kein isolierter Vorgang ist. Es ist in geringem oder in stärkerem Maße eingebunden in das, was man eine kommunikative Interaktion nennt, d. h. eine Abfolge von Sprechhandlungen, die von unterschiedlichen Sprechern eingebracht werden und die miteinander abgestimmt und aufeinander bezogen sind.

Daraus ergibt sich auch seine enge Verbindung mit anderen Fertigkeiten, d.h.: *„kommunikative Aktivitäten und Strategien, über die die Lernende verfügen müssen und die sie einsetzen, um ihre Ressourcen zu mobilisieren.“⁴*

Neben der Beherrschung und Kreativität des Sprechens, braucht man auch kommunikative Techniken um seine Wahrnehmungen wirksam einzutauschen und Missverständnisse zu vermeiden.

³ Ebd.

⁴ Barkowski/Krumm, 2010: 83

Diese kommunikative Aktivitäten und Strategien werden nach dem Charakter der sprachlichen Tätigkeit in produktive (Sprechen und Schreiben) und rezeptive (Hören und Lesen) Fertigkeiten und nach dem Medium in mündliche (Sprechen und Hören) und schriftliche (Schreiben und Lesen) Fertigkeiten eingeteilt, ⁵v. a. mit Hören. D.h. das Sprechen steht in kontinuierliche Beziehungen mit den anderen Fertigkeiten.

Dabei versteht man dass das Sprechen ein komplizierter Prozess ist. Diese Kompliziertheit betrifft nicht nur den Inhalt, wobei eine logische Schlüssigkeit der Gedanken zustande kommen sollte, sondern auch die Form, wobei die formalen grammatischen Regeln und Regeln des Sprechgebrauchs, sowie die Anforderungen an die äußere Gliederung. Darüber hinaus findet man dies aufschlussreich, denn es zeigt uns die verschiedenen Aspekte, die sich auf die Komplexität dieser Fertigkeit beziehen. Im selben Gedankengang findet sich auch man die Meinung, dass das Sprechen gleichzeitig als eine produktive kommunikative Tätigkeit sei.

Da die Fertigkeit Sprechen viele Aspekte beinhaltet und deswegen wahrscheinlich auch die komplexeste Fertigkeit überhaupt ist, haben Lernende oft bei der mündlichen Kommunikation Schwierigkeiten. Nicht nur jedoch der Umfang der oben genannten Anforderungen stellt einen problematischen Teil des Sprechens dar. Bereits der Sprechprozess an sich ist eigentlich relativ kompliziert.

Gegenüber der Tendenz der Fremdsprachenlernenden ihre Sprache zu verlangsamen, kennzeichnet sich das Sprechen durch eine größere Spontaneität, durch weniger strenge Normbindung und damit auch durch häufige Reduktionen in syntaktischen Strukturen sowie in der Aussprache, was gegenüber dem Schreiben einen großen Vorteil darstellt.

Problematisch kann jedoch die Unmöglichkeit sein, in einem Wörterbuch nachzusehen.

Das erhebt natürlich höhere Ansprüche auf die aktive Beherrschung des Wortschatzes. Zusätzlich zu erwähnen ist die Sprechangst, die jedoch im Unterschied zu den vorigen Schwierigkeiten eher mit der Sozialpsychologie verbunden wird, trotzdem entschied der Autor sich sie in dieses Kapitel einzubeziehen, weil sie auch eine sehr häufig auftretende Schwierigkeit beim Sprechen darstellt. Es handelt sich um die Angst, die Fremdsprache aktiv zu benutzen.

⁵ GeR : 2016.

Schwierigkeit kann entstehen, wenn man Angst vor einer falschen Aussprache hat, wodurch man sich lächerlich machen könnte, vor Fehlern und aus ihnen hervorgegangenen Missverständnissen bzw. im Unterricht dann vor einer möglichen negativen Benotung oder vor einer misslungenen Suche nach einem Sprachmittel, um einen Gedanken auszudrücken.⁶

Hier ist allerdings zu erwähnen, dass Schweigen im Unterricht nicht immer durch Sprechangst verursacht sein muss. Es kann sich sehr gut auch darum handeln, dass der Schüler privat auch eher schüchtern und still ist, eine negative Beziehung zur Schule hat oder an einer Kommunikation im Unterricht einfach nicht gewöhnt ist.

Auf jeden Fall ist es zu ersehen, dass das Sprechen ein ziemlich komplizierter Vorgang ist und manchmal ist es gar nicht einfach, einen Gedanken in eine sinnvolle sprachliche Äußerung umzusetzen.

„Aufmerksamkeit und Konzentration, um seinen Beitrag in der Kürze der Zeit zu organisieren und zu realisieren, und braucht man auch Mut, den Mut, sich dem Risiko des Scheiterns auszusetzen und sich von Sprechängstlichkeit nicht zu sehr behindern zu lassen.“⁷

d.h. man braucht Aufmerksamkeit, Konzentration und Selbstvertrauen um das Umsetzen seine Gedanken zu klappern.

Als Voraussetzung für das Sprechen soll man die Befähigung Bewusstseinsinhalte durch phonische Zeichen zu fixieren. In dieser Hinsicht stellt man fest, dass das Sprechen ein Interaktionprozess sei, während dem sich der Produzent ständig mit den eigenen Ideen auseinandersetzt und das bereits Gesprochene kritisch begutachtet. Zusammensetzend, sagt man dass Ideen und lautliche Zeichen sollen auf der gleichen Wollenlänge gehen.

Zusätzlich können andere Beteiligte durch Anregungen, Vorschläge etc. zur Erstellung von Ausserungen mitmachen, und der Sprecher soll der Sprechende mit Hilfe seiner eigenen Ideen interagiert, indem er sich kritisch mit seinem gesprochenen Produkt auseinandersetzt und dies einer Begutachtung unterzieht.

Das Sprechen kann möglicherweise entweder ein Mittel oder ein Ziel sein. Wenn nicht die Sprechfertigkeit als solche im Vordergrund steht, sondern das Sprechen Mittel

⁶ (Apeltauer 1997: 107)

⁷ (Huneke/Steinig 2010: 150)

zum Zweck ist. d. h, die Sprechfähigkeit dient als ein Sprachmittel zur Überprüfung von Kenntnissen eines Schülers, ihrer Kontrolle, Korrektur etc.

Betont wird dabei also das Sprachwissen vor dem Sprachkönnen. Falls dagegen der Akzent auf das Sprachkönnen bzw. Sprachhandeln gelegt wird, handelt es sich um Zielfertigkeit. D. h. die Sprechfertigkeit ist Ziel der Übung.

Das Sprechen als Zielfertigkeit bewältigt man dann, wenn man „mit Sprache handelnd“ umgeht, sich mitteilt und Sprache zur Verständigung mit anderen gebraucht.

Alles im Allem, beschreibt man das Ziel des modernen Fremdsprachenunterrichts als ein Beitrag der Beherrschung des Sprechens als Zielfertigkeit zum Erwerb der Kommunikationsfähigkeit.

1.2. Zur Sprechkompetenz

Bevor wir den Verhältnis zwischen Sprechen und sprachlichen Fertigkeiten, Sprechen und sprachlichen Mitteln durchgeführt haben, versuchen wir im kommenden Unterkapitel die folgenden Fragen zu beantworten: Was ist unter kommunikativer Kompetenz eigentlich zu verstehen? und über welche kommunikativen Kompetenzen soll der Sprecher verfügen?

Unter diesem Begriff versteht man eine ausgreifende Phase des Sprechens. DESSELMANN⁸ äußert sich in diesem Zusammenhang folgendes:“ Ein Hauptwesensmerkmal des modernen Fremdsprachenunterrichts ist seine kommunikative Zielsetzung.“ Diese Letzte bedeutet den Lernenden dazu befähigen, die Fremdsprache als Mittel der Verständigung durch entsprechendes Sprachkönnen anzuwenden.

Die kommunikative Zielstellung des Fremdsprachenunterrichts erfordert die Ausbildung von fremdsprachigem Können im Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben.

Es ist wichtig zu erwähnen dass manche Sprechende angesichts der eigenen gesprochenen Arbeit ihre Vorschläge und Anregungen machen, um die eigene

⁸ Desselmann, Günter: Betonung des kommunikativen Aspekts im Fremdsprachenunterricht. In : Funke, Günter –Horst (Hrsg.): Grundfragen der Methodik des Deutschunterrichts und ihre praktischen Verfahren, Max Hüber Verlag, München 1975, S. 218.

Äußerung zu überarbeiten. In diesem Sinne stellt Fritzsche fest, dass *„die unterschiedlichen Berufe sowie gesellschaftlichen Positionen und Funktionen sehr unterschiedliche Ansprüche an die Sprechkompetenz des einzelnen Individuums stellen“*.

Dennoch lassen sich die erzielten Forschungsergebnisse in diesem Bereich schwer in die Praxis umsetzen, denn *„die Gesprächskompetenz ist offensichtlich eine höchst komplexe Fähigkeit, die nur mit sorgfältiger, intensiver und langfristiger Förderung weiterentwickelt werden kann“*¹⁰.

Den Kompetenzbegriff definiert Kolb¹¹ als *„die Fähigkeit komplexe Situationen anhand von Kenntnissen, Fertigkeiten und Haltungen zu meistern“*. Nach ihm sei die Kompetenz mit bestimmten Situationen verbunden und diese Kenntnisse und Fertigkeiten sind nur Hilfsmittel, um diese Situationen zu bewältigen. Allerdings hat Ortner an dieser Definition von Kompetenzbegriff folgende Kritik vorgebracht: *„Jeder postuliert die Existenz von Kompetenzen, die er gerade braucht freihändig und ohne jede Angabe darüber, welche Bedingungen erfüllt sein müssen, damit man von einer Kompetenz sprechen kann“*¹².

Ortner führt aus, dass jeder Mensch die Kompetenz nach seiner Ansicht interpretieren könnte. Zudem werde sie in dieser Hinsicht willkürlich verwendet. Außerdem fehle es auch die Angabe von Bedingungen, die eine Kompetenz voraussetzen. Überdies sollten diese Bedingungen in diesem Zusammenhang erfüllt werden.

Über den Kompetenzbegriff sei auch auf diese Definition verwiesen: *„Kompetenzen sind weniger eng auf Anforderungen von Berufen oder Tätigkeiten bezogen, sondern sind allgemeine Dispositionen von Menschen zur Bewältigung bestimmter lebensweltlicher Anforderung bzw. die menschliche Fähigkeit zur Teilhabe an gesellschaftlicher Kommunikation.“*¹³

⁹ Fritzsche (1998, 201)

¹⁰ Ebd

¹¹ Kolb u.a (2002, S.42)

¹² Ortner (2003)

¹³ Ortner (2003)

Kompetenzen können meistens zur Kontrolle der Situation führen und helfen dazu Missverständnisse zu vermeiden.

Laut dieser Definition beschränken sich die Kompetenzen nicht auf das berufliche Gebiet, sondern sie gehen darüber hinaus und umfassen die menschlichen Dispositionen, um den alltäglichen und gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden.

Nach der Internet-Enzyklopädie Wikipédia¹⁴ wurde dem Kompetenzbegriff großer Bedeutung beigemessen. Insofern nimmt er eine übergeordnete Rolle in der Pädagogik seit Ende des 20. Jahrhunderts ein.

Was die Sprechkompetenz im allgemein anbelangt, schließt man sich an, dass die Sprechkompetenz so definiert kann: *„die Fähigkeit, anderen mitzuteilen und seine Gedanken phonetisch zu artikulieren und dabei weiterzuentwickeln.“*¹⁵

Diese Definition weist auf drei Elemente hin, nämlich das Mitteilen mit anderen, die eigenen Gedanken mündlich auszudrücken und diese Gedanken weiterzuentwickeln.

Auch findet sich die Definition von Sprechkompetenz beim Autor, der diesen Begriff so definiert; „Gesprächskompetenz ist die Fähigkeit, Äußerungen zu produzieren, indem das Sprechen fortlaufend und bewusst durch folgende Elemente gesteuert wird:¹⁶

- Die thematischen Ziele,
- Die gesammelten und geordneten Ideen,
- Das Wissen der Schrittweise eines Sprechens,
- Die Kenntnis geeigneter Muster,
- Die Beherrschung spezieller Arbeitsverfahren und -methoden“¹⁷

¹⁴ Zugriff aus www.Wikipedia.de

¹⁵ Der Autor

¹⁶ Autor

¹⁷ Ebd

1.2.1. Die Entwicklung von Sprechkompetenz

Die Lernenden als Kinder müssen verschiedene Phasen durchlaufen, um die Sprechkompetenz zu erreichen bzw. zu erwerben. Man teilt die Sprechkompetenz insgesamt in fünf Phasen:

- das assoziativ-expressive,
- das normorientierte,
- das kommunikative,
- das authentische,
- das epistemische Sprechen.

In der Stufe des assoziativ-expressiven Sprechens äussert das Kind alles was ihm einfällt. Hier orientiert es sich selten an der geschriebenen Sprache.

Das normorientierte Sprechen erfolgt nach der Beherrschung des assoziativ-expressiven Sprechens. Hier geht es um die Orientierung des Kindes an den Grammatikregeln, Phonetik, etc. In diesem Sinne versucht das Kind Fehlerlos zu sprechen.

Die Phase des kommunikativen Sprechens beginnt im Alter von zwei bis vier Jahren. In dieser Phase erfolgt das Sprechen mit der Einbeziehung des Hörers, d.h. das Kind sollte zum Beispiel beim Sprechen einer Äusserung die Erwartungen des Hörers berücksichtigen. Dabei nimmt das Kind das Hören wahr und versucht durch Sprechen zu kommunizieren.

Beim authentischen Sprechen sollen die verschiedenen vorigen Faktoren des Sprechens beherrscht werden. Dadurch entwickelt das Kind seinen eigenen Stil sowie seine Spontaneität. Diese Phase dient als eine Vorbereitung für die nächste Entwicklungsphase, nämlich das epistemische Sprechen.

Dabei steht das Sprechen als Mittelfähigkeit und nicht als Zielfähigkeit. In dieser Phase ermöglicht das Sprechen eine Weiterentwicklung der Erkenntnisse beim Sprechenden, d.h. der Lernende spricht, um neue Erkenntnisse zu erwerben.

1.2.2. Dimensionen der Kompetenz

Es lässt sich die folgenden verschiedenen Dimensionen zu unterscheiden, die mit ihrem Zusammenspiel für das Gelingen von sprachlicher Verständigung verantwortlich sind:

- **Linguistische Kompetenz**

Sie ist das Wissen morphologischer (unregelmäßige Formen), syntaktischer (Anordnung von Wörtern zu Sätzen), phonologischer (Satzakzent, Intonation), semantischer (Synonyme und Antonyme) und orthographischer (die richtige Schreibweise) Kenntnissen.

- **Soziolinguistische Kompetenz**

Man stellt seine Parole jenach der eingetroffenen Sozialatmosphäre ein. Diese Kompetenz befasst sich mit den Bedingungen der Sprachverwendung in verschiedenen soziokulturellen Kommunikationssituationen, dazu gehört die sprachlichen Kennzeichnungen sozialer Beziehungen.

z.B.: Auswahl und Verwendung von Begrüßungsformen, von Anredeformen (Dr. +Nachname), die Höflichkeitskonventionen (z.B.: bitte, dank).¹⁸

- **Diskurskompetenz**

Mit der Diskurskompetenz ist die Fähigkeit des Einzelnen, kohärente und Kohäsionstexte zu produzieren und zu verstehen gemeint. Dabei sind folgende Aspekte ¹⁹ relevant : Kenntnis über Gestaltungskonventionen eines Textes, das Kooperationsprinzip beim Gesprächsbeitrag auf die Qualität (Versuch, einen Beitrag, dass er wahr ist, zu machen), die Quantitativ (viele Informationen wie nötig zugeben), die Relevanz (Vermeidung von Irrelevanten) und die Art und Weise (kurz und gute strukturierte Ausdrücke und Vermeidung der Unklarheit).

¹⁸ Trim John, North Brian, Coste Daniel, u. a.: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, Langenscheidt, München 2001, S.119.

¹⁹ Ebd.

- **Strategische Kompetenz**

Es geht um die Beherrschung der verbalen und nichtverbalen Kommunikationsstrategien bei dem Sprecher, um die Probleme bei der sprachlichen Verständigung und beim Sprachenlernen zu lösen. Darunter lassen sich Planungsstrategien, Vorbereitungsstrategien und Kompensationsstrategien unterscheiden.

Bei solchen Situationen, wenn Worte nicht genug sind, brauchen wir neben den verbalen Äußerungen auch nichtverbale Kommunikationsstrategien, die entweder bewusst oder unbewusst sein können.

„Man macht einfach das Beste, was man kann, um seine Gedanken zum Ausdruck zu bringen.“ (SAVIGNON)²⁰

Die strategische Kompetenz kann laut SAVIGNON (Ebenda) zwei Funktionen haben. Erstens kann sie die Kommunikation zwischen den Gesprächspartnern retten, wenn sie wegen beschränkter Fertigkeiten des Sprechers zusammenbricht. Wenn der Sprecher sich z. B. an einen Ausdruck oder eine grammatische Form der Sprache nicht erinnern kann, kann er den Sachverhalt anders zu erklären versuchen.

Zweitens, mithilfe der strategischen Kompetenz können die Äußerungen verstärkt werden, z. B. mit nichtverbalen Ausdrücken (mit dem Kopfschütteln), es wird betont, dass wirklich die Meinung mit dem Gesprächspartner geteilt hat.

CANALE und SWAIN (1980)²¹ halten es für wichtig, dass im Fremdsprachenunterricht keiner von den Bereichen der kommunikativen Kompetenz (grammatische, soziolinguistische, Diskurs- und strategische Kompetenz) wichtiger als ein anderer in erfolgreicher Kommunikation sein kann. Das erstrangige Ziel der kommunikativen Sprachbetrachtung ist es, zu ermöglichen, dass die vier Arten der Kompetenz beim Lerner integriert werden, so dass keine von ihnen das Ergebnis dominiert.

²⁰ Entnommen aus: [http://jyx.jyu.fi/.../URN_NBN_fi_jyu-Ojala, Saila: Zum Stellenwert der kommunikativ- interkulturellen Kompetenz in Übungen zur mündlichen Sprachproduktion in Deutsch als Fremdsprache. pdf?](http://jyx.jyu.fi/.../URN_NBN_fi_jyu-Ojala_Saila:_Zum_Stellenwert_der_kommunikativ-interkulturellen_Kompetenz_in_Übungen_zur_mündlichen_Sprachproduktion_in_Deutsch_als_Fremdsprache.pdf?), gesehen am 13.12.2016; um 12:40.

²¹ Ebd

Das Sprachverhalten kompetenter Sprecher ist nach STROCH (1999: 18) durch die folgenden drei Eigenschaften charakterisiert: Angemessenheit der Äußerung, Geläufigkeit bei der Produktion, Korrektheit der sprachlichen Form:

- **Angemessenheit:** Äußerungen kompetenter Sprecher sind in der Regel den pragmatischen Bedingungen der Kommunikationssituation und den soziokulturellen Konventionen der jeweiligen Sprachgemeinschaft angemessen.
- **Geläufigkeit:** Äußerungen kompetenter Sprecher sind dadurch charakterisiert, dass die sprachlichen Mittel flüssig hervorgebracht und verstanden werden. Beim sprachlichen Handeln richten die Sprecher ihre Aufmerksamkeit auf den Inhalt ihrer Aussage sowie auf verbale und nonverbale Reaktionen des Kommunikationspartners, während sie die sprachliche Form ihrer Äußerungen weitgehend unbewusst-automatisch und deshalb sehr geläufig produzieren. Das betrifft die mentalen Prozesse der Planung als auch die sprechmotorische Realisierung von Äußerungen.
- **Korrektheit:** Äußerungen kompetenter Sprecher enthalten keine sprachlichen Fehler bzw. ihre sprachlichen Abweichungen werden normalerweise nicht als Fehler empfunden. Die Korrektheit kann der linguistischen Komponente zugeordnet werden, d.h. dem sprachlich korrekten Gebrauch der sprachlichen Mittel.

1.3. Zu den Sprechprozessphasen

Das vorliegende Kapitel widmet sich weiterhin den theoretischen Grundlagen im Hinblick auf die Sprechkompetenz. Im Mittelpunkt der Reflexion und der Diskussion steht der Sprechkompetenz. Dabei werden einige Sprechprozessmodelle vorgestellt. Des Weiteren wendet man sich den Sprechproblemen zu, mit denen die Lernenden bei der Erstellung von Konversationen konfrontiert werden können.

- **Zum Sprechprozess**

Im Bereich der Didaktik wurden Untersuchungen über den Sprechprozess durchgeführt mit dem Ziel, den Begriff Sprechprozess zu definieren. In diesem Sinne definiert man den Sprechprozess wie folgt:

„Der Sprechprozess beginnt somit mit der Wahrnehmung einer vorgegebenen oder dem Bewusstwerden einer selbst gestellten Sprechaufgabe und endet mit der ‚Verabschiedung‘ des Textproduktes in einer aus der subjektiven Sicht des Textproduzenten endgültigen Form. Der Sprechprozess ist die ‚Ontogenese‘ eines sprachlichen Produktes“.

Im Sinne dieser Ausführungen erfolgt der Sprechprozess zunächst einmal mit einem Antrieb zum Sprechen und endet damit, dass Sprechprozess als abgeschlossen zu betrachten. Vielmehr bekräftigt man, dass das sprachliche Produkt bestimmte Phasen unterlaufen sollte, bis es als fertig betrachtet wird.

- **Sprechprozess als Abfolge von Phasen**

Nach der Kognitionspsychologie kann die sprachliche Äußerung in die folgenden Phasen weiter untergliedert werden:

Phase 1: Redekonzept

1. Konstruktion
2. Transformation

Phase 2: Sprachliche Formulierung und Verlautbarung

3. Exekution.²²

²² Janíková 2011: 86; vgl. Schatz 2006: 29f.

Unter Konstruktion wird eine Vorbereitungsphase verstanden, während der das Sprechvorhaben und eine Vorstellung des Mitteilungsinhalts entsteht. Dabei überlegt man auch, auf welche Art und Weise man in Bezug auf den Adressaten und die jeweilige Situation seine Mitteilung formulieren soll. Danach kommt es zur Transformation, bei der der Intention eine Form gegeben wird. Das heißt, es wird nach den entsprechenden verbalen und nonverbalen Sprachmitteln gesucht, die die Realisierung der Sprechabsicht ermöglichen.

Folglich läuft im Gehirn des Sprechers eine Vielzahl von Such-, Verknüpfungs- und Entscheidungsvorgängen ab, die der letzten Phase vorausgehen. Diese stellt die Exekution dar, bei der schließlich die eigentliche Sprachformulierung realisiert wird und zwar sowohl auf der lautlichen als auch auf der mimisch-gestischen Ebene. Damit einhergehend ereignet sich die Überprüfung der Richtigkeit der Realisierung aufgrund der Reaktion des Sprechpartners.²³

Daher geraten die Lernenden bei einer mündlichen Produktion nicht selten in Schwierigkeiten. Die Hauptschwierigkeiten ergeben sich dabei v. a. in der Phase der Transformation, d. h. Schüler haben besonders damit Probleme, mit der Menge der im Kopf verlaufenden Prozesse umzugehen und infolgedessen auch ihre Gedanken sprachlich umzusetzen.²⁴

Nicht weniger bedeutend ist das Scheitern in der Phase der Realisierung, weil gerade die richtige Aussprache, klare Artikulation und begleitende Körpersprache wichtige Faktoren darstellen, bei der Verständigung und der Interpretation der Mitteilung von großer Bedeutung sind.²⁵ Aus diesem Grund ist es nötig, die Phase der Realisierung oder Exekution nicht zu unterschätzen und schon von Anfang an einen großen Wert auf Ausspracheschulung legen.

Das weitere Problem besteht im Charakter der gesprochenen Sprache. Die größte Schwierigkeit dabei wird von der riesigen Geschwindigkeit, in welcher der ganze Sprechprozess verläuft, verursacht. Während man nämlich beim Schreiben genug Zeit zum Nachdenken hat, bevor man das Konzept in Schrift realisiert, befindet man sich beim Sprechen in erheblichem Zeitdruck. Die oben skizzierten Phasen – Konstruktion,

²³ (vgl. Schatz 2006: 29; Janíková 2011: 86; Lachout 2006/2007: 170f.)

²⁴ (Schatz 2006: 29f.)

²⁵ (Schatz 2006: 30)

Transformation und Realisation – verschmelzen nämlich und müssen im Gegensatz zur Schreibproduktion gleichzeitig bewältigt werden.²⁶

Lachout²⁷ bemerkt dazu, dass die Prozesse des syntaktischen Aufbaus, der phonologischen Kodierung, der phonetischen Spezifikation und Artikulation zu schnell dafür verlaufen, dass wir sie völlig unter unsere bewusste Kontrolle bringen können. Dagegen fügt er jedoch hinzu, dass eine gewisse Kontrolle auch in der Phase der Formulierung vorhanden ist. Es geht um eine bewusste Gleichrichtung unserer Äußerung u. a. durch ein langsames Sprechen, was insbesondere gerade beim Sprechen in einer Fremdsprache zu beobachten ist. Diese Tatsache bestätigen auch die Untersuchungen, die Wolff²⁸ in seinem Artikel anführt. Nach ihnen nutzen die Lernenden beim Sprechen in der Fremdsprache alle Möglichkeiten, um ihre Sprache zu verlangsamen und damit mehr Planungszeit zu erhalten. In der Phase der Artikulation gibt es nämlich keine oder nur sehr eingeschränkte Möglichkeiten mehr, in den Prozess einzugreifen. „Was gesagt ist, ist gesagt und kann nicht mehr geändert werden.“²⁹

1.4. Zu den Sprechproblemen

- **Komplexität und Schwierigkeit des Sprechens**

Da die Fertigkeit Sprechen viele Aspekte beinhaltet und deswegen wahrscheinlich auch die komplexeste Fertigkeit überhaupt ist, haben Lernende oft bei der mündlichen Kommunikation Schwierigkeiten. Nicht nur jedoch der Umfang der oben genannten Anforderungen stellt einen problematischen Teil des Sprechens dar. Bereits der Sprechprozess an sich ist eigentlich relativ kompliziert.

- **Theorie der inneren und der äußeren Rede**

Die Komplexität und damit verbundene etliche Schwierigkeiten werden in den Erforschungen der inneren Rede von Vygotskij, die er als „eine stumme, schweigende Rede“³⁰ betrachtet, bestätigt. Darunter wird die mentale und sprachliche Gestaltung einer Äußerung verstanden, die der äußeren Rede vorausgeht. Für das

²⁶ (Schatz 2006: 33f.)

²⁷ Lachout (2006/2007: 171)

²⁸ Wolff (2006: 68)

²⁹ (Schatz 2006: 178)

³⁰ (Vygotskij 2004: 124)

Fremdsprachenlernen sind besonders die Form der inneren Rede und der äußeren Rede in der Muttersprache und in einer Fremdsprache und ihre Beziehung ausschlaggebend. Während nämlich die innere und die äußere Rede beim Sprechen eines Schülers im Grundschulalter in der Muttersprache schon fast parallel verlaufen, kopiert die innere Rede beim Sprechen in der Fremdsprache, in der die Sprachmittel noch nicht genug verankert und automatisiert sind, strikt die Struktur der äußeren Rede. Der Prozess der Gestaltung einer Sprachäußerung in der inneren und der äußeren Rede verläuft also nicht parallel, sondern nacheinander. D. h., der Schüler konstruiert die Sprachäußerung zuerst in der inneren Rede wortwörtlich und dann überführt er sie in der gleichen Form in die äußere Rede. Dadurch entsteht ein Zeitabstand zwischen der inneren und der resultierenden äußeren Formulierung, was beim Sprechen vom Schweigen begleitet werden kann. Dies nennt man Hesitationpause, eine Überlegungspause, und diese stellt eines der Probleme dar, die beim Sprechen vorkommen können. Daher ist es sehr wichtig, diese Tatsache im Fremdsprachenunterricht zu berücksichtigen und den Lernenden (v. a. Anfängern) genug Zeit zum Überlegen zu gewähren.³¹

- **Weitere Schwierigkeiten, die beim Sprechen auftreten können**

Gegenüber der oben erwähnten Tendenz der Fremdsprachenlernenden ihre Sprache zu verlangsamen, kennzeichnet sich das Sprechen durch eine größere Spontaneität, durch weniger strenge Normbindung und damit auch durch häufige Reduktionen in syntaktischen Strukturen sowie in der Aussprache,³² was gegenüber dem Schreiben einen großen Vorteil darstellt. Problematisch kann jedoch die Unmöglichkeit sein, in einem Wörterbuch nachzusehen³³. Das erhebt natürlich höhere Ansprüche auf die aktive Beherrschung des Wortschatzes.

Zusätzlich zu erwähnen ist die Sprechangst, die jedoch im Unterschied zu den vorigen Schwierigkeiten eher mit der Sozialpsychologie verbunden wird, trotzdem entschied der Autor sich sie in dieses Kapitel einzubeziehen, weil sie auch eine sehr häufig auftretende Schwierigkeit beim Sprechen darstellt. Es handelt sich um die Angst, die Fremdsprache aktiv zu benutzen.

³¹ (vgl. Podrápská 2008: 102f.)

³² (Redecker In Barkowski/Krumm 2010: 317)

³³ (Schatz 2006: 33)

Sie kann entstehen, wenn man Angst vor einer falschen Aussprache hat, wodurch man sich lächerlich machen könnte, vor Fehlern und aus ihnen hervorgegangenen Missverständnissen bzw. im Unterricht dann vor einer möglichen negativen Benotung oder vor einer misslungenen Suche nach einem Sprachmittel, um einen Gedanken auszudrücken.³⁴

Hier ist allerdings zu erwähnen, dass Schweigen im Unterricht nicht immer durch Sprechangst verursacht sein muss. Es kann sich sehr gut auch darum handeln, dass der Schüler privat auch eher schüchtern und still ist, eine negative Beziehung zur Schule hat oder an einer Kommunikation im Unterricht einfach nicht gewöhnt ist.

Auf jeden Fall ist es zu ersehen, dass das Sprechen ein ziemlich komplizierter Vorgang ist und manchmal ist es gar nicht einfach, einen Gedanken in eine sinnvolle sprachliche Äußerung umzusetzen. Damit solche Umsetzung klappen, braucht man „Aufmerksamkeit und Konzentration, um seinen Beitrag in der Kürze der Zeit zu organisieren und zu realisieren, und braucht man auch Mut, den Mut, sich dem Risiko des Scheiterns auszusetzen und sich von Sprechängstlichkeit nicht zu sehr behindern zu lassen.“³⁵

1.5. Stellenwert des Sprechens im DaF-Unterricht

Nach Auffassung von Krumm steht das Sprechen in dem kommunikativ orientierten DaF-Unterricht im Vordergrund und dabei wird der Förderung der Sprechfertigkeit viel Bedeutung beigemessen, denn der kommunikative Ansatz orientiert sich in erster Linie an der gesprochenen Sprache.³⁶

Auch weist Kast³⁷ darauf hin, dass das Sprechen den Fremdsprachenerwerb fördert. Diese Fertigkeit verhilft dazu, die geistigen Handlungen, mündlich zu fixieren und zu strukturieren. Darüber hinaus kann das Sprechen zur Problemlösung und Aneignung von neuen Erkenntnissen beitragen. In diesem Zusammenhang führt Kast weiterhin aus, dass ein angemessenes Training dieser Fertigkeit dazu beitragen könnte, die

³⁴ (Apeltauer 1997: 107)

³⁵ (Huneke/Steinig 2010: 150)

³⁶ Krumm (1993, 22 f)

³⁷ (Kast, 1999)

anderen Fertigkeiten zu fördern und die Studierenden in die Lage zu versetzen, ihre kommunikative Kompetenz zu entwickeln.³⁸ (Kast, Bernd:1999)

Das Sprechen stellt die produktive Fertigkeit dar, deren Ziel im DaF-Unterricht es ist, dass sich die Lernenden mit Muttersprachlern in alltäglichen Lebenssituationen verständigen können und Informationen über sich und die eigene Kultur übergeben können.

Diese Fähigkeit wird im Einklang mit Referenzniveaus nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen entwickelt, mit deren Entwicklung sich das Spektrum von Möglichkeiten vergrößert, unterschiedliche Sprechintentionen zu äußern. Dieses Kapitel versucht näher das Ziel des DaF-Unterrichts zu spezifizieren und zu äußern, wie es mit der Fertigkeit Sprechen zusammenhängt, und aufzuzeigen, in welchen Dokumenten die Fertigkeit Sprechen einbezogen wird und was sie auf jedem Sprachniveau umfasst.

Außerdem spielt das Sprechen eine übergeordnete Rolle beim DaF-Unterricht und dient ihm mit verschiedenen Funktionen wie Informationen zu vermitteln oder von anderen zu erhalten, Gefühle, Eindrücke und Meinungen zu äußern, gemeinsame Tätigkeit zu steuern, bestimmtes Verhalten und Handeln bei anderen Personen herbeizuführen, eine sprachliche Reaktion hervorzurufen, bei anderen bestimmte Emotionen auszulösen und zwischenmenschliche Kontakte herzustellen oder aufrechtzuerhalten.³⁹

- **Zum Gespräch im DaF-Unterricht**

Das Gespräch ist eine kommunikative Interaktionsform, dient dem verbalen und nonverbalen Austausch von Informationen und klärt Inhalte, Fragen und Probleme zwischen den Teilnehmern.

Dabei unterscheidet es sich durch „...einen höheren Grad an Ernsthaftigkeit von der Unterhaltung, von Plauderei und Gerede u.ä.“⁴⁰

Ein Unterrichtsgespräch ist – ähnlich wie das Beratungsgespräch – eine professionelle Methode, die unterschiedliche Kommunikationsprozesse subsumiert. Daher existieren

³⁸ (Kast, Bernd:1999)

³⁹ (Janíková 2011: 84)

⁴⁰ (Maras u.a. 2005, S. 94)

in der Fachliteratur sehr unterschiedliche Definitionen zum Terminus. Dabei muss zwischen den Begriffen „Unterrichtsgespräch“ und „Gespräch im Unterricht“ unterschieden werden:

Das Gespräch im Unterricht als direkte Kommunikationsform der mündlichen Verständigung beinhaltet drei Strukturmomente:

1. den Beziehungsaspekt (Redepartner),
2. den Inhalts- bzw. Objektaspekt (Themen) und
3. den situativen Aspekt (Gesprächssituation), die sich im Idealfall wechselseitig und störungsfrei aufeinander beziehen.⁴¹

Der Begriff Unterrichtsgespräch entstammt der Reformpädagogik. Berthold Otto führte im Konzept seines „Gesamtunterrichtes“ den Terminus „freies Unterrichtsgespräch“ ein.

Im Laufe der Jahrzehnte prägten sich in der Schulpädagogik verwendete Gesprächsbegriffe, z.B. Schüler-, Klassen-, Klärungs- oder Sammelgespräch.⁴²

Mit Ritz-Fröhlich bezeichnet man Unterrichtsgespräche als „...*alle für Unterricht typischen und im Unterricht zur Geltung kommenden Gesprächsformen*“.⁴³ Dabei können vier wesentliche Hauptformen unterschieden werden:

- das freie Unterrichtsgespräch ohne jede Vorplanung des Lehrers,
- das themengebundene, aber in seiner Form freie Unterrichtsgespräch ist in seiner Anlage, seinem Verlauf und seinen Ergebnissen von den Schülerinnen und Schülern bestimmt, während die Lehrerinnen und Lehrer das Thema festlegen,
- das im Thema und in der Form gebundene Unterrichtsgespräch ist zwar vorgeplant, lässt aber im Verlauf den Schülerinnen und Schülern weitgehend Mitgestaltungsfreiraum und
- das Lehrgespräch (auch fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch) wird in Inhalt und Form lehrergelenkt⁴⁴

⁴¹ (nach Ritz-Fröhlich 1982, S. 12)

⁴² (vgl. Gläser in „Gespräche mit Kindern“, S. 36)

⁴³ (Ritz-Fröhlich 1982, S. 20)

⁴⁴ (nach Beck 1994, S. 33)

1.6. Stellenwert des Sprechens im Methodenwandel

Jeder von den unter erwähnten Methodenkonzepten basiert natürlich auf unterschiedlichen Prinzipien und schreibt damit auch der Förderung der Fertigkeit „Sprechen“ eine unterschiedliche Wichtigkeit zu. Während jedoch heutzutage vor allem von der Entwicklung der kommunikativen Kompetenz im Allgemeinen gesprochen wird und aufgrund dessen auf alle vier Fertigkeiten (Sprechen, Hören, Schreiben, Lesen) Wert gelegt wird, wurden in den genannten Methodenkonzepten oft einige Faktoren überbetont (Neuner/Hunfeld 1993: 9).⁴⁵

In dieser Hinsicht versucht man also zu skizzieren, welche Bedeutung die Entwicklung der Fertigkeit Sprechen für einzelne Methoden hat.

In verschiedenen Methodenkonzepten wird dem Üben und der Entwicklung der Fertigkeit Sprechen eine unterschiedliche Wichtigkeit beigemessen.

Die Grammatik-Übersetzungs-Methode (GÜM)

Die Sprechfertigkeit ist dabei nicht von großer Bedeutung und spielt darin kaum eine Rolle. Diese Methode fokussiert ausschließlich auf die Grammatik, die durch Übersetzungsübungen trainiert wird.

Die Zielsprache allgemein hat eigentlich eine untergeordnete Rolle in diesem Konzept, weil im Unterricht in der Muttersprache gesprochen wird und vielmehr auf Sprachwissen als auf Sprachkönnen⁴⁶ geachtet wird. Allerdings werden einige Sprachfertigkeiten entwickelt, v. a. die schriftliche (Schreiben und Lesen), sie dienen jedoch vielmehr als Mittel, das zum Zweck des Erreichens des Unterrichtsziels führen soll, als eine Zielfertigkeit.

Der Charakter dieser Methode toleriert außerdem keine Fehler, was auch für die Entwicklung der Fertigkeit Sprechen ein Hindernis darstellt. Für die Ansprüche der modernen Gesellschaft, die das Erreichen der kommunikativen Kompetenz als Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts anstrebt, scheint diese Methode ganz ungeeignet zu sein, weil sie die gesprochene Sprache aktiv nicht fördert.

⁴⁵ (Neuner/Hunfeld 1993: 9)

⁴⁶ (dazu mehr Storch et al. 1999: 25ff.)

Die direkte Methode (DM)

Sie konzentriert sich schon ziemlich deutlicher auf den mündlichen Ausdruck. Das Sprechen gerät infolgedessen ins Zentrum des Interesses und die Kommunikation wird darüber hinaus als Ziel des Fremdsprachenunterrichts verstanden. Beim Üben spielen hier v. a. die Assoziationsmethode, die Nachahmung und das Sprachgefühl eine wesentliche Rolle.

Auf diese Konzeption, Anstatt des Auswendiglernens wird in der DM das „naturgemäße Lernen“⁴⁷ gefördert, das den Schülern lebensnahe Situationen vermittelt und auf der Assoziationsmethode basiert, den Vorrang im Unterricht übernimmt das Sprechen anstatt des erlebten Schreibens aus der GÜM und die Anforderung des einsprachigen Unterrichts taucht in der Zielsprache auf.

Es handelt sich um die folgenden: „Die gesprochene Sprache hat Vorrang vor der geschriebenen Sprache. Hören/Sprechen stehen vor Lesen/Schreiben, nicht nur in chronologischer Hinsicht, sondern auch in Bezug auf ihren didaktischen Rang“.

Ausspracheschulung wird zum festen Bestandteil des Sprachunterrichts. Charakteristischer Texttyp ist der Dialog, der entsprechend der Forderung nach Situativität in Alltagssituationen eingebettet ist. Durch Nachahmung und Gewöhnung erfasst der Lerner die Gesetzmäßigkeiten der fremden Sprache, allerdings nicht auf kognitiver, sondern gefühlsmäßiger Ebene. Die Regeln der Sprache werden somit auf induktivem Wege vermittelt.

Die bisher übliche Einbeziehung der Muttersprache wird als kognitives Element und daher als Störfaktor empfunden. Einsprachigkeit wird damit zum hervorstechenden Unterrichtsprinzip der DM.

Eng damit verbunden ist die Forderung nach Anschaulichkeit.“ Aus diesen Prinzipien ist zu ersehen, wie viel an Bedeutung hier im Gegensatz zur GÜM die Entwicklung der Fertigkeit Sprechen gewinnt. Nicht nur, dass die gesprochene Sprache vor ihrer schriftlichen Form in den Vorrang geriet, darüber hinaus wurde die aktive mündliche Sprachbeherrschung zum Ziel des Fremdsprachenunterrichts ernannt.

⁴⁷ (Neuner/Hunfeld 1993: 35)

Die Methoden erlebten infolgedessen eine große Entwicklung und brachten Innovationen auch in so wichtige Aspekte des Sprechens, wie z. B. die Aussprache oder der Wortschatzerwerb.⁴⁸

Die für die DM typischen Übungsformen, zu den z. B. das Nachspielen von Dialogen, Fragen und Antworten, Nachsprechübungen, Einsetz- und Ergänzungsübungen, Auswendiglernen von Reimen, Liedern usw. oder gelegentliche Diktate und Nacherzählungen⁴⁹ gehören, tragen zur Förderung der Sprechfertigkeit und zur Sicherheit beim Sprechen in Alltagssituationen bei, was auch heutzutage als eine aktuelle Anforderung wahrgenommen wird.

Die audiolinguale Methode (ALM)

im Bereich des Strukturalismus handelt es sich um die Sprachforschung der Strukturen der Sprache (besonders der gesprochenen Sprache) von Bloomfield.⁵⁰

Die Zusammenwirkung dieser Einflüsse hatte die Entstehung folgender methodischer Prinzipien zur Folge, die die ALM charakterisieren:

„Vorrang des Mündlichen vor dem Schriftlichen, die didaktische Abfolge der Fertigkeiten lautet dementsprechend: Hören/Sprechen vor Lesen/Schreiben, Situativität des Unterrichts: Einbettung der Sprachmuster in Alltagssituationen und dialogische Präsentation, Aneignung der Sprechmuster über Nachahmung und Wiederholung (Einschleifen von Sprachgewohnheiten, sog. habits), Betonung der Ausspracheschulung und damit verbunden die Forderung nach Authentizität der Sprachvorbilder, grundlegende Einsprachigkeit des Unterrichts, induktive Grammatikarbeit.“⁵¹

Das Ziel des Unterrichts ist der Erwerb der Kommunikationsfähigkeit in Alltagssituationen⁵², die durch Nachahmung und Wiederholung der Sprachmuster (pattern drills), die zur Automatisierung (d. h. zur Gewohnheit, sog. habit) führt, erreicht wird.

⁴⁸ (mehr dazu Neuner/Hunfeld 1993: 35-40)

⁴⁹ (Janíková 2011: 27)

⁵⁰ Vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 58-61; Janíková 2011: 28

⁵¹ (Janíková 2011: 28f.)

⁵² Ebd

Aufgrund dessen wird die ALM auch als „pattern Method“, „habitforming method“ oder „oral approach“ genannt⁵³ und dadurch sich erheblich von der DM unterscheidet.

Die audiovisuelle Methode (AVM)

Die AVM entstand in Frankreich parallel zu der ALM und griff auch auf vergleichbare Prinzipien zurück. Von der ALM weichte sie jedoch durch den gleichzeitigen Einsatz der akustischen und optischen Materialien im Unterricht ab. Während also bei der ALM zunächst die sprachliche Form (Hören und Nachsprechen) in den Vordergrund tritt und dann die Bedeutung erklärt wird, wird bei der AVM zuerst der visuelle Anlass präsentiert, der die Situation beleuchtet, und erst danach kommt die sprachliche Form.⁵⁴

Die audiolinguale (ALM) und audiovisuelle Methode (AVM)

knüpfen die ALM und die AVM an, die die Theorie der DM weiterentwickeln und die Methode des reproduktiven Drills von Sprachmustern einsetzen, die eine Automatisierung der Muster zur Folge haben sollte. Die Sprechfertigkeit wird also v. a. durch Hören und Nachsprechen entwickelt, wobei die AVM noch einen visuellen Aspekt hinzufügt.

In beiden Methoden spielt allerdings das Sprechen sicherlich eine wesentliche Rolle, was der Beweis für die Aufmerksamkeit, die der Sprache in der damaligen Zeit gewidmet wurde, ist.

Die „pattern drills“ sind ein Zeichen des weiteren Fortschritts in der Entwicklung der kommunikativen Kompetenz und ihrer erfolgreichen Anwendung im Alltagsleben. Allerdings ergeben sich einige Probleme, die von der Diskrepanz zwischen der Forderung nach Sprachverwendung und dem strukturalistischen Bemühen um Analyse und Beschreibung der sprachlichen Form herausgingen. Infolgedessen kam es in den Lehrbüchern der ALM und AVM häufig zur Gestaltung von Dialogen, deren Sprache unnatürlich wirkte, weil sie anstrebte, formalsprachliche Grammatikpensen in eine „natürliche Sprechsituation“ einzusetzen.⁵⁵

⁵³ (Vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 60f.; Janíková 2011: 28)

⁵⁴ (Neuner/Hunfeld 1993: 64)

⁵⁵ (Vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 88)

Die kommunikative Methode (KM)

Einen weiteren wesentlichen Schritt stellt die Entstehung der KM dar, mit der es zur Integration aller vier Fertigkeiten beim Üben der Sprechfertigkeit kommt, um das Ziel einer erfolgreichen Kommunikation im Alltagsleben zu erreichen. Damit verändert sich auch die Stellung des Lehrers im Unterricht. Er tritt nicht mehr als eine alleswissende Zentralperson auf, sondern befindet sich eher in einer Partnerbeziehung mit den Lernenden. Außerdem werden auch neue Sozialformen der Arbeit im Unterricht appliziert und damit wächst die Zahl von Interaktionen und ihre Bedeutung an.

In der ersten Hälfte der 70er Jahre formierte sich infolge der anwachsenden Kritik an das aus der behavioristischen Psychologie ausgehende Konzept der ALM bzw. AVM die KM. Ihrer Bildung gingen allerdings mehrere Ereignisse voraus. Erstens handelte es sich um den nach dem zweiten Weltkrieg kontinuierlich steigenden Bedarf an Fremdsprachenbeherrschung, der mit der Bildung der Bündnisse unter europäischen Ländern und mit dem wachsenden Tourismus im Zusammenhang stand. In hohem Maße trug auch die Massenentwicklung von Kommunikationsmedien bei und nicht zuletzt auch die Verbreitung des Fremdsprachenunterrichtsangebots in den deutschen Schulen, das bisher das Vorrecht der höheren Bildung war.⁵⁶

Im Gegensatz zur behavioristischen Theorie, die das Fremdsprachenlernen als „*rein imitativer Prozess*“⁵⁷ betrachtete, versteht sie unter dem Fremdsprachenlernen „*ein[en] bewusste[n] (kognitive[n]) und kreative[n] Vorgang*“⁵⁸, womit sie die behavioristische Auffassung dementierte und weiterentwickelte. Sie trug somit in den Fremdsprachenunterricht den Gedanken hinein, dass „*die Sprache ein Aspekt des menschlichen Handelns*“⁵⁹ sei. Deswegen wird solcher Unterricht auch als „*handlungsorientiert*“ bezeichnet.⁶⁰ Sie ist im Einklang mit der sog. Sprechakttheorie, in der der Sprechakt ein bedeutender Aspekt ist, der aus verschiedenen Komponenten besteht. Zu diesen gehören die Mitteilungsabsicht des Sprechers, die gewählten Redemittel, mit denen die Sprechabsicht sprachlich umgesetzt wird, der situative

⁵⁶ (Neuner/Hunfeld 1993: 83f.)

⁵⁷ (Janíková 2011: 30)

⁵⁸ (Neuner/Hunfeld 1993: 84)

⁵⁹ (Bausch/Christ/Krumm 2003: 231)

⁶⁰ (Schatz 2006: 17)

Kontext, der die Auswahl der Redemittel beeinflusst, und ihre Wirkung auf den Gesprächspartner.⁶¹

Unter dem Einfluss der Pragmalinguistik ergab sich das ganz pragmatische Ziel des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts, das bis heute gültig bleibt. Es ist das Erreichen der kommunikativen Kompetenz und damit „*die möglichst rasche und zuverlässige Anwendung des im Unterricht Gelernten auf Kommunikationssituationen Alltags*“⁶². Gleich wie bei den vorausgegangenen Methoden ist das Ziel das Sprachkönnen, unter dem jedoch nicht nur die Entwicklung der produktiven Sprachfertigkeiten verstanden wird, sondern auch die Förderung aller vier Fertigkeiten, was die KM u. a. von den vorausgegangenen Methoden unterscheidet.⁶³

Alles wird darauf bezogen, dass „die dialogische Sprache grundsätzlich dazu neigt, einfachen Satzbau und eine reihende Anordnung von Sätzen zu bevorzugen“.⁶⁴

Janíková⁶⁵ führt mindestens folgende Leitpunkte an: „Lernerorientierung, sowohl in Bezug auf die Lerninhalte als auch Lehr- und Lernverfahren, Aktivierung des Lernenden (der Lernende wird als aktiver Partner im Lernprozess betrachtet), selbstentdeckendes Lernen, bewusstes (kognitives) Lernen, kreativer Umgang mit der Sprache, Entwicklung von Verstehens- und Lernerstrategien.“

Die Entwicklung der Sprechfertigkeit und damit die Möglichkeit sich erfolgreich zu verständigen, liefern die KM eindeutig an erster Stelle. Obwohl die Mündlichkeit betont wird, wird gleichzeitig damit der Entwicklung der anderen Fertigkeiten eine vergleichbare Aufmerksamkeit, die auch zum Erreichen einer kommunikativen Kompetenz beitragen. Dass das Sprechen und die Kommunikation von großer Bedeutung in der KM ist, bestätigt auch die Anwendung neuer Sozialformen wie Paararbeit oder Gruppenarbeit, die auch das Sprechen im Unterricht fördern und den Unterricht effektiver machen. Das alles zielt auf das oberste Ziel der KM, das Gelernte im Alltagsleben anwenden zu können. Obgleich diese Forderung ziemlich einseitig zu sein scheint, weil sie viele andere Aspekte vernachlässigt, ist sie für den Unterricht in

⁶¹ (Janíková 2011:30)

⁶² (Neuner/Hunfeld 1993: 88)

⁶³ (Janíková 2011: 30)

⁶⁴ (Neuner/Hunfeld 1993: 92)

⁶⁵ (Janíková 2011: 31)

der sekundären Stufe voll ausreichend, denn sie bereitet Schüler für die Grundkommunikationssituationen im Ausland vor und hilft außerdem die Hemmungen der Schüler beim Sprechen abzubauen.

Der interkulturelle Ansatz (IA)

Neben der KM, die mit ihrem Abzielen auf Alltagssituationen als zu einseitig zu sein schien, entwickelt sich noch der IA, der die Forderung nach dem Erreichen der kommunikativen Kompetenz in eine allgemeineren Ebene rückt und danach strebt, eine interkulturelle Kompetenz zu erreichen. Dabei geht er davon aus, dass nicht jeder Lernende einen direkten Zugang zur Zielsprachenkultur hat und deswegen hier die Kommunikation v. a. durch die Entwicklung von Verstehensprozessen gefördert wird.

Im Gegenteil zur KM rückt jedoch das Ziel vom Erwerb einer kommunikativen Kompetenz zum Erwerb einer interkulturellen Kompetenz weiter, d. h. zum Erwerb „einer kommunikativen Kompetenz in interkulturellen Situationen“.⁶⁶

Das Ziel verfolgte den Gedanken, dass gerade „die Möglichkeit, Einblick in eine fremde Welt zu bekommen und sie mit der eigenen Welt zu vergleichen, das ist, was die Schüler am Deutschunterricht interessieren könnte.“⁶⁷

Der Schwerpunkt des Unterrichts liegt also in einer kontrastiven Vermittlung der Kultur der Zielsprache mit der eigenen Kultur und in der Erweiterung der Lebenserfahrungen der Lernenden um die Lebenserfahrung aus dem Zielsprachenland.⁶⁸

Dem entsprechen die Grundzüge, die man von diesem sich noch entwickelnden Konzept ableiten kann: „Sprachliche und landeskundliche Phänomene werden auf der Grundlage der eigenen Sprache, Gesellschaft und Kultur vergleichend erarbeitet. Angestrebt wird eine Bewusstmachung der Lernprozesse selbst. Der Unterricht beschränkt sich also nicht nur auf das Lernen sprachlicher oder kultureller Inhalte.

Die Lese- und Schreibfertigkeit, insbesondere auch die Rezeption literarischer Texte, erfahren eine Auswertung. Die angestrebte fremdsprachliche Äußerungsfähigkeit

⁶⁶ (Janíková 2011: 31)

⁶⁷ (Neuner/Hunfeld 1993: 111)

⁶⁸ (Vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 117)

beschränkt sich nicht nur auf das sprachlich angemessene Verhalten in Alltagssituation, sondern wird erweitert um das expressive Element (z. B. Diskussion, kreatives Schreiben etc.).⁶⁹

Die Entwicklung der Sprechfertigkeit spielt hier also zwar eine Rolle, aber viel mehr wird das Erreichen der Kommunikationsfähigkeit im Allgemeinen verfolgt, das v. a. durch die Entwicklung von Verstehensprozessen realisiert wird.

1.7. Verhältnis vom Sprechen zu den anderen Fertigkeiten

Neben den anderen Fertigkeiten gehört das Sprechen zum FU und steht in einem Wechselverhältnis zu den anderen Fertigkeiten. Die Lernende müssen etwas rezeptieren, nämlich durch Hören und Lesen um mit der Sprache produktiv (mündlich oder schriftlich) umzugehen.

BORGWARDT (1993: 106 ff. zitiert nach SHAHAB 1996: 60) führt folgenderweise an: *“gute Ergebnisse im orthographisch, lexikalisch und grammatisch richtigen Schreiben können durch häufiges Lesen gefördert werden, sich aber auch positiv auf die Informationsaufnahme beim Lesen auswirken und letztendlich den mündlichen Sprachgebrauch positiv beeinflussen.”*⁷⁰

1.7.1. Hören und Sprechen

Die Fertigkeiten Hören und Sprechen sind Bestandteil der mündlichen Kommunikation und haben ihr Fundament in der Phonologie, also der lautlichen Repräsentation von Sprache. Das Medium ist dementsprechend akustisch. Zudem kommunizieren die Interaktionspartner in mündlichen Gesprächen zeitgleich und direkt miteinander, was eine schnelle sprachliche Verarbeitung bei den Gesprächspartnern impliziert. Überdies handelt es sich beim Hören und Sprechen um primäre Sprachleistungen, die im Zuge des Erstspracherwerbs unbewusst von jedem Sprecher/jeder Sprecherin einer Sprache erworben werden.

Laut Hellmich ⁷¹ seien die Lerner bei der Entwicklung des Hörens aufgefordert, den Inhalt einer Äußerung, mündlich zu wiedergeben, z.B. sie sollten Wiederholungen

⁶⁹ (Janíková 2011: 31)

⁷⁰ Gertraude, Heyd: Deutsch lehren, Moritz Diesterweg Verlag, Frankfurt am Main 1991, S. 68.

⁷¹ (Hellmich 1981)

machen oder eine Zusammenfassung über das Gehörte machen. Es ist daraus zu folgern, dass Hören und Sprechen eng miteinander verbunden sind.⁷²

Bei SCHREITER (2001:32) findet sich die Meinung, dass das Hörverstehen eine sprachliche Aktivität ist, die in engem Zusammenhang mit dem Sprechen steht, er führt auch an, dass das verstehende Hören ein komplizierter psychischer Prozess ist, in dem der Mitteilungsgehalt sprachlicher Äußerungen des Sprechers im Gedächtnis des Hörers adäquat rekonstruiert werden muss.

Laut GERTRAUDE: *„Als entscheidende Voraussetzung für eine korrekte Aussprache betrachtet man heute das richtige Hören der Lauterscheinungen der Fremdsprache.“*⁷³

SHAHAB (1996: 60)⁷⁴ ist folgender Meinung: *„ Je besser also bei den Lernenden das lautdifferenzierende Hören entwickelt ist, um so besser können sie auch Laute, Lautkomplexe und Wörter artikulieren.“*

Beim Hören reicht es nicht, dass nur die Wörter verstanden werden, sondern soll auch auf die Intonation, Betonung und den Tonfall achtet werden. (HUNEKE/STEINIG 2005:118)⁷⁵

Daneben stellt man auch fest, dass die Wiedergabe von akustischen Sachverhalten in mündlicher Form erfolgte, worauf auch Schmidt⁷⁶ hinweist, z.B. durch die Diktatübungen, wo das Sprechen zur Entwicklung des verstehenden Hörens beiträgt.⁷⁷ Darüber hinaus lässt sich das Verhältnis zwischen Hören und Sprechen an der Beziehung zwischen Phonem und Laut erkennen. Die Beziehungen dazwischen sind gegenseitig. Überdies liegen die Lautzeichen von der Vokallänge oder Vokalkürze in gesprochener Form vor. In dieser Hinsicht macht Gröschl darauf aufmerksam, dass sich die Wiedergabe des Inhalts einer Äußerung bei der Entwicklung des Hörens durch mündlichen Wiederholungen realisieren lässt.⁷⁸

⁷²(Hellmich 1981)

⁷³ Gertraude, Heyd: Deutsch lehren, Moritz Diesterweg Verlag, Frankfurt am Main 1991, S. 68.

⁷⁴ Shahab Ferhan Ahmad: Kontrastive Linguistik-Deutsch/Arabisch, Julius Groos Verlag, Heidelberg 1996, S.60.

⁷⁵ Huneke Hans-Werner, Steinig Wolfgang: Deutsch als Fremdsprache-eine Einführung-4.Auflage Erich Schmidt Verlag, Berlin 2005, S. 118.

⁷⁶ Schmidt, 1981

⁷⁷ Ebd

⁷⁸ Gröschl (1981)

1.7.2. Schreiben und Sprechen

Im Gegensatz zu den rezeptiven Fertigkeiten wird bei den produktiven Fertigkeiten, zu denen das Sprechen und Schreiben gehören, aktiv Sprachmaterial erzeugt (z.B. Laute artikuliert oder Texte produziert). Schriftliche oder mündliche Äußerungen müssen, damit sie von einem Leser oder Hörer verstanden werden können, inhaltlich vollständig sowie grammatisch und lexikalisch möglichst korrekt sein. Demnach ist in der Produktion eigentlich mehr Arbeit zu leisten als in der Rezeption⁷⁹. Unter dieser Perspektive wurden Hören und Lesen lange Zeit auch als „passive“ Fertigkeiten und Sprechen und Schreiben als „aktive“ Fertigkeiten bezeichnet. Diese Begriffsbestimmung ist jedoch als unzulänglich anzusehen, da Sprachenlernen immer ein aktiver Prozess ist und auch die rezeptiven Fertigkeiten hohe Denkleistungen erfordern.

BOHN (1996 a: 111, zitiert nach STROCH⁸⁰ 1999:215) spricht über die gegenseitige Stützung der Fertigkeiten in seinem Ausdruck: „*das Schreiben beeinflusst die Entwicklung des Sprechens positiv*“, er betont auch, dass der Einfluss des Schreibens auf Sprechvorgänge im Allgemeinen größer als umgekehrt ist.

In dieser Aussage ist den Behaltenseffekt des Sprechens durch Schreiben gemeint.

Nach Auffassung von Pohl⁸¹ habe das Sprechen als produktive Sprachtätigkeit die engste Beziehung zum Schreiben. Außerdem seien die Lerner in der Lage, alles, was sie mündlich vortragen können, in schriftliche Form umzusetzen bzw. wiederzugeben.⁸² Überdies zeichnet sich das Schreiben vom Sprechen dadurch aus, dass man beim Schreiben genügend Zeit hat, um seine Gedanken schriftlich zu formulieren. Nach Auffassung von Eggert (1998)⁸³ seien die beiden Fertigkeiten Schreiben und Sprechen an der Produktion von fremdsprachigen Texten orientiert und

⁷⁹ Autor

⁸⁰ (STROCH 1999)

⁸¹ (Pohl, 1986)

⁸² Ebd

⁸³ (Eggert, 1998)

dabei stellen sie an den Lernenden hohe Anforderungen, wobei die Produktion von gesprochenen oder geschriebenen Texten in verschiedenen Schritten erfolgen sollten.⁸⁴

In diesem Zusammenhang sei auch auf die Ausführungen von Bereiter (1980)⁸⁵, der die verschiedenen Charakteristika des Schreibens im Kontrast zum Sprechen beleuchtet und verwiesen hat.⁸⁶

Bereiter führte aus, dass die geschriebene Sprache sich von der gesprochenen Sprache durch ihre Kompaktheit, ihre spezifischen Inhalte und ihre geringe Anzahl von Variationen unterscheidet, d.h. die Ideen in der geschriebenen Sprache seien miteinander verbunden und fest zusammengefügt. Allerdings weist die gesprochene Sprache keine feste Verbindung in Bezug auf die Kompaktheit von Ideen auf. Darüber hinaus weisen die Inhalte der geschriebenen Sprache charakteristische Merkmale auf. Es geht hier beispielsweise um die Anwendung von Wörtern und Formulierungen, die typisch für die geschriebene Sprache seien und die selten in der gesprochenen Sprache vorkommen, z.B. Wörter wie *bewerkstelligen*, *bekanntermaßen* und Formulierungen wie *zustande bringen*, *zuwege bringen*.

Zudem macht Bereiter darauf aufmerksam, dass der geschriebenen Sprache gewisse Sprachkonventionen zugrunde liegen. Diese Sprachkonventionen wie Interpunktion oder richtige Schreibweise seien bei der gesprochenen Sprache weitgehend nicht beachtet. Darüber hinaus benötigt die geschriebene Sprache eine gewisse Denkweise, denn die Adressaten seien beim Schreiben meist unbekannt. Außerdem haben diese Adressaten unbekanntes Vorwissen. Somit gibt es keine direkte Rückmeldung von ihren Seiten. Das erfordert eine gewisse Denkweise im Hinblick auf die Rückmeldung der Adressaten bei der Erstellung von Texten. Bereiter erklärt weiterhin, dass die geschriebene Sprache meist umfassender und von größerer Dauer als die gesprochene Sprache sei, d.h. bei schriftlichen Äußerungen findet man meist detaillierte Erklärungen, die viel Zeit in Anspruch nehmen. Zudem werden spezifische Stile beim Schreiben entwickelt und dazu gehören zum Beispiel die literarischen Formen.

⁸⁴ (Eggert, 1998)

⁸⁵ (Bereiter, 1980)

⁸⁶ Ebd

1.7.3. Lesen und Sprechen

Man geht davon aus, dass um eine sprachliche Stagnation zu überwinden, ist die Entwicklung des Sprechens wichtig für die Aneignung des Lesens.

In Anlehnung an Hellmich⁸⁷ sei das Lesen eine Voraussetzung für das Sprechen, wo es die Rolle einer Art Kontrollinstanz einnimmt. Hellmich weist darauf hin⁸⁸, dass die beiden Fertigkeiten sich gegenseitig fördern und beeinflussen. Das Lesen steht im Dienste des Sprechens, indem es zur Förderung des Sprechens beiträgt, z.B. durch das Lesen können die Lerner die verschiedenen vorkommenden Sprechfehler herausfinden und korrigieren. Das Lesen sei für das Sprechen erforderlich und setzt es voraus, wobei das Lesen zur Kontrolle der Sprechfehler dient. Dieses Wechselverhältnis zwischen Sprechen und Lesen deutet darauf hin, dass diese beiden Fertigkeiten untrennbar sind.

1.8. Verhältnis vom Sprechen mit den sprachlichen Mitteln

Laut STORCH⁸⁹: “ Sprechen ist ein äußerst komplexes Ensemble verschiedener Teilfertigkeiten: Inhalt, Form, (Morphosyntax), Situationsbezug, Partnerangemessenheit, Artikulation, Intonation usw.“. Er betont, dass Jemand, der sprachlich handelt, muss zunächst bestimmte Inhalte in eine lineare lautliche bzw. graphische Form bringen bzw. muss einer Laut- bzw. Buchstabenkette Inhalte entnehmen.⁹⁰

Damit ist gemeint, dass der Aufbau des Sprechens von Beherrschung verschiedener sprachlichen Mittel abhängig ist, nämlich lexikalische Kenntnisse sowie grammatische und phonetische Regeln.

1.8.1. Sprechen und Wortschatz

Der Wortschatz ist eine wichtige Voraussetzung für Sprechfertigkeit. Die Wörter müssen von dem Wortschatz der Zielsprache stammen, und nicht von einer anderen Sprache herkommen, und der Sprecher muss ihre korrekte Bedeutung (im Satz), sowohl als die häufigste Nebenbedeutungen kennen.

⁸⁷ Hellmich (1981)

⁸⁸ Ebd

⁸⁹ STORCH (1999: 217)

⁹⁰ (Ebd.: 16)

Zunächst muss die Wahl von Wörtern dem Sinn der gemeinten Aussage entsprechen, also der Sprecher muss einen Wortschatz zur Verfügung haben, womit er den gewünschten Sinn ausdrücken kann.

1.8.2. Sprechen und Grammatik

Der Sprecher muss die dementsprechenden grammatischen Regeln kennen, damit er die Wörter korrekt konjugiert und dekliniert, er muss auch die Satzteile in eine Reihenfolge stellen, die den syntaktischen Regeln der Zielsprache befriedigen.

1.8.3. Sprechen und Phonetik

Der Lerner muss über phonetische Fertigkeiten verfügen, um seine Äußerung korrekt zu artikulieren; genauer gesagt der Zuhörer muss die Wörter identifizieren können, die Aussagen verstehen, und die Aussprache muss zum größten Teil den phonetischen Regeln der Zielsprache entsprechen.



2. Zum Lehren und Lernen des Sprechens im DaF-Unterricht

2.1. Zu den einflussreichen Lehr- und Lerntheorien

Dabei unterscheidet man 3 Haupttheorien, nämlich : Behaviorismus, Konstruktivismus, und Kognitivismus.

Die behavioristische Theorie:

Der Begriff Behaviorismus war dabei mit Verhaltens- oder Benehmensveränderung stark verbunden. Dies bedeutet, dass die Veränderung des Verhalten beim Lerner ist schon ein Beweis für das Lernen. Alles was nicht beobachtbar ist, interessiert nicht. Das Innerste des Lerners gilt als passiv und sieht als eine schwarze Box aus.

- **Zur Rolle des Lehrers**

Der Lehrer ist dabei von grosser Bedeutung. Er vermittelt Wissen und verlangt von den Lernern ihn zu immitieren, dann ihm die richtige Antworten wiederzugeben.

- **Zum Prozess des Lernens**

Lernen ist dabei mit dem Erwerb der Erstsprache bei Kindern vergleicht, d.h. der Prozess ist machanisch und wird von einem visuellen oder auditiven Reiz stimuliert.

- **Zur Kritik**

Die kognitiven Verarbeitungsprozesse wurde bemängelt und Lerner sind wie Tiere berücksichtigt.

Die Kognitivistische Theorie:

Sie steht als Entwicklung zur zur Behaviorismuskritik und verknüpft den Lerner mit allen Informationsprozessen, nämlich Informationsaufnahme, -verarbeitung, -speicherung und –anwendung in spezifischen Situationen. Der Lerner ist ein aktives Wesen und das Lernen ist nach den Prozessen des Gehirns betrachtet.

- **Zur Rolle des Lehrers**

Dabei bietet der Lehrer eine Lernsituation als Problem dar und hilft dem lernenden die Lösung zu finden. D.h. er modelliert das Lernen und vereinfacht dem Lernenden die Lernsituation. Dieser Prozess ermöglicht dem Gehirn Informationen zu verarbeiten.

- **Zum Prozess des Lernens**

Er läuft durch vier, die im Gehirn, aktiven Stufen, nämlich Wahrnehmung, Verständnis, Behaltung und Automatisierung.

- **Zur Kritik**

Lernen wird nur von der Kognition gesehen und nicht von seiner allgemeinen Befindlichkeit, d.h. dass Kognitivismus die Umgebung des Lerners vernachlässigt.

Die Konstruktivistische Theorie:

Konstruktivismus ist eine interdisziplinäre Sammlung der Ideen mit offenen Grenzen.

- **Zur Rolle des Lehrers**

Beim Konstruktivismus wird der Lehrer nur als Lernberater, -förderer und -organisator bezeichnet.

Seine Hauptfunktion ist nicht ein richtiges oder falsches Wissen zu geben oder korrigieren, es handelt sich vor allem um seine Lernbegleitung und Orientierung je nach den Kontexten.

- **Zur Prozess des Lernens**

Dabei bedeutet Lernen, kognitive Konstruktionen neu aufzubauen, d.h. das Existierende mit den neuen erlebten Erfahrungen, bzw. Wahrnehmungen umzugestalten. Es ist ein dynamischer intra-personeller Konstruktionsprozess und der Lerner konstruiert selbst sein Wissen aufgrund seines Vorwissens und seiner Vorerfahrungen. Dies bedeutet dass der Lerner eine zentrale Rolle dabei hat.

Echtheit, Realisierbarkeit und Konsensualität oder Übereinstimmung sind dafür entscheidend.

- **Zur Kritik**

das Gehirn empfängt dabei nur bedeutungsneutrale Stimuli , die nichts über die Außenwelt erkennen lassen, und das findet man irreführend von der Realität.



2.2. DaF- Unterricht im algerischen Schulsystem

Im Gymnasium wird Deutsch erst in der elften Klasse (auf Französisch sagt man: 2ieme Année secondaire) als Tertiärfremdsprache angeboten. Nach der ersten Klasse im Gymnasium, d. h. nach der zehnten Klasse (auf Französisch sagt man: 1ieme Année secondaire), werden die Schüler auf einen bestimmten Fachbereich aufgrund der Schülerwahl und der Leistungen (Noten) in den gelernten Fächern bzw. in den zwei Fremdsprachen (Französisch und Englisch) orientiert.

Deutsch wird gelernt, wenn der Schüler diese Fremdsprache selbst auswählt oder wenn die Leistungen in Englisch und Französisch dafür ausreichend sind.

Deutsch wird dann nur in einem Fachbereich angeboten, nämlich im Fachbereich "Literatur und Fremdsprachen".

In diesem Fachbereich werden die drei Fremdsprachen nicht als Wahlfächer, sondern als Pflichtfächer gelernt⁹¹.

Während Französisch und Englisch von allen Gymnasiasten, auch den Schülern der technischen und naturwissenschaftlichen Klassen, gelernt werden müssen, wird Deutsch nur in einer Klasse angeboten (der Klasse von Literatur und Fremdsprachen).

In dieser Klasse wird Deutsch als Fremdsprache nicht getrennt, sondern neben Französisch und Englisch gelernt⁹².

Insgesamt bietet man das Fach Deutsch fünf Stunden pro Woche. Das Schuljahr umfasst 40 Unterrichte im Umfang von 135 Stunden pro Schuljahr, verteilt auf 30 Wochen.

Die Unterrichtsstunde dauert ca. 45 Minuten. Ein Unterricht kann auch zwei Unterrichtsstunden, d. h. 90 Minuten, je nach dem vorgegebenen Unterrichtsplan dauern.

⁹¹ Ausnahmsweise bietet man in einigen Gymnasien im Westen Algeriens Deutsch als Wahlfach neben Spanisch an.

⁹² Neben den drei Fremdsprachen müssen Schüler sechs andere Fächer Lernen (Arabisch, Geschichte, Geografie, Islamwissenschaft, Mathematik, Sport und Philosophie). Philosophie wird nur in der 12. Klasse gelernt.

Ein Deutschlehrer unterrichtet Deutsch für Schüler der elften und zwölften Klasse (auf Französisch sagt man: 2ieme et 3ieme Année secondaire) in je einem Gymnasium. Meistens ist ein DaF-Lehrer für Klassen von einem Gymnasium zuständig. Manchmal ist auch, wegen Mangel an DaF-Lehrkräften, ein Lehrer für Klassen von zwei Gymnasien zuständig.

Um Deutschlehrer zu werden, muss man ein fünfjähriges Germanistikstudium an der Universität absolvieren (Masterstudiengang), dann an einer Lehreraufnahmeprüfung teilnehmen. Wenn man diese Prüfung bestanden hat, darf man als Referendar-Lehrer (stagiaire) unterrichten. In der Regel dauert die Referendariats-Phase ein Jahr, es kann aber auch länger dauern (bis 2 Jahre). Dies hängt von der Bewertung, der Verwaltung oder der Verfügbarkeit des Fachinspektors ab).

Jeder Referendar soll eine Referendariats-Prüfung (eine mündliche und eine praktische Prüfung vor einer Jury, die meistens von einem Inspektor und zwei DaF-Lehrer bestehen) in der elften und zwölften Klasse ablegen. Dann bekommt er eine Stelle als qualifizierter DaF-Lehrer.

2.2.1. Blick auf der Geschichte

In den 70er Jahren bot man Deutsch schon in der Mittelschule ab dem achten Klasse an. Dies war aber nur in einigen Gymnasien der Fall, wo Deutsch als Wahlfach neben Englisch angeboten wurde.

Ab dem Jahr 1991 etablierte der Staat den Fachbereich "Literatur und Fremdsprachen" im Gymnasium. Seither wächst die Ausbreitung des Faches Deutsch als Pflichtfach von einem Gymnasium zu einem anderen. Man zählt heute mehr als 40000 Schüler jedes Jahr, die von 400 DaF-Lehrern unterrichtet werden⁹³.

2.2.2. Unterrichtsmethoden und Sozialformen

Frontalunterricht ist die absolut herrschende Sozialform im DaF-Unterricht in Algerien. Die Form des Klassenzimmers ist auch so ausgerichtet, dass man nur Frontalunterricht durchführen kann. Die Schüler sitzen zu zweit an je einem Schreibtisch, die Schreibtische sind hintereinander in Reihen aufgestellt.

⁹³ Zahlen vom Ministerium der Nationalen Bildung und Erziehung. Stand 2013.

Ganz vorne steht eine Tafel und das Büro vom Lehrer. Er steht vorne und steuert den Unterricht nach den in seiner Lehrskizze beschriebenen Phasen. Wenn ein Lehrer versucht, beispielsweise eine Gruppenarbeit durchzuführen, dann muss er für die Umorganisation des Klassenzimmers ca. zehn Minuten zur Verfügung stellen. Bestenfalls ist eine Partnerarbeit möglich, wenn die Schüler z. B. grammatische Partnerübungen lösen oder einen Dialogtext vorlesen sollen.

Unterrichtstechniken wie Lernen an Stationen, offener Unterricht u. a. kommen nicht vor und die Sozialform Gruppenarbeit wird selten von einigen Lehrern angewandt.

Die kommunikative Richtung läuft überwiegend in eine Richtung (Lehrer - Schüler). Die Schüler reagieren auf die Aufforderungen des Lehrers, d. h. sie melden sich zum Wort, wenn sie gefragt werden. Die Kommunikation und Interaktion zwischen den Lernenden (Lerner - Lerner) kommt selten vor. Die Gestaltung des Unterrichts erlaubt kein kooperatives Lernen zwischen den Schülern, zumal dies nur in Gruppenarbeit möglich ist. Eine Kommunikation besteht zwischen Text und Schüler, wenn er den Text still liest.⁹⁴

DaF-Unterricht ist durch zwei Hauptaktivitäten gekennzeichnet: zum Einen die Texterklärung, Wortschatzarbeit und zum Anderen Grammatikübungen. Die Texte leiten durch deren Strukturen den Grammatikkurs ein.

Die Unterrichtsmethoden ähneln im größten Teil der Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM).

Der Text wird meistens durch Übersetzung, entweder ins Arabische oder ins Französische erklärt. Dann stehen Fragen zum Textverständnis (richtig oder falsch und dann Fragen zum Textinhalt). Für Wortschatzarbeit werden immer Fragen nach Synonymen und Antonymen eingesetzt. Der Lehrer erklärt die grammatische Regel teilweise auf Deutsch und wenn die Schüler diese Erklärung nicht verstehen, greift er auf die Muttersprache oder auf Französisch zurück. Meistens handelt es sich bei dem Grammatikkurs um die systematische Grammatik⁹⁵, d. h. der Lehrer erklärt das System bzw. die Struktur des Satzes.

⁹⁴ Kommunikation zwischen Input und vorhandenem Wissen. Ausführliche Darstellung dieser Art von aktiver Kommunikation findet man bei Solmecke (1993) in seinem Buch: "Texte hören, lesen und verstehen".

⁹⁵ Die systematische Darstellung der Grammatik gliedert sich in vier folgende Hauptgruppen: Text, Satz und syntaktische Einheiten, Wörter, Wortbildung. (Vgl. **Glaboniat** et al. 2003: 42)

Die funktionale Grammatik⁹⁶ ist weder im Lehrwerk vorhanden, noch wird sie vom Lehrer thematisiert. Nach der Erklärung der Struktur durch den Lehrer werden die im Lehrbuch vorgegebenen Übungen gelöst. Meistens gibt man den Schülern paar Minuten Zeit, damit sie sich mit der Lösung auseinandersetzen. Spielerisches Lernen, Lernen in authentischen kommunikativen Situationen und authentische Lernaktivitäten, in denen sich der Schüler mit seinem Ganzen involviert fühlt, kommen im Unterricht nicht vor. Über die Autonomie des Schülers ist in diesen Unterrichtsmethoden überhaupt nicht die Rede. Die Lehrmethoden sind hochgradig lehrerzentriert.

2.2.3. Zu den Lehrmaterialien

Für Lernstoff und Lernmaterialien entscheiden weder der Lehrer noch der Schüler, sondern alle Texte und Grammatikübungen sind im Lehrwerk vorgegeben.

Im Lehrwerk gibt es nur geschriebene Texte. Keine auditiven Kassettenaufnahmen sind im Lehrwerk integriert. Die Texte werden durch den Lehrer "modalhaft" vorgelesen, dann von den Schülern wiederholt.

Das Lehrbuch heißt "Vorwärts mit Deutsch". Es liegt in zwei Bänden. Ein Band für je ein Schuljahr (für je eine Niveaustufe, nämlich A1 A2 (nach dem GER)).

Medien wie Tonbände, Audiokassetten, Video-, CDs, Computer und Internet sowie authentische Texte⁹⁷ werden nicht im Unterricht berücksichtigt.

Sprachlabore und Sprachatelier findet man nicht im algerischen Gymnasium, weil sie keine juristische Unterstützung in der algerischen Verfassung haben.

Das Lehrmaterial beschränkt sich nur auf das Lehrwerk und die Tafel. Der Lehrer schreibt die richtigen Antworten und Übungslösungen an die Tafel, dann schreiben die Schüler alles in ihren Heften ab.

2.2.4. Zur Rolle des Lehrers

Im Unterricht spielt der Lehrer die Hauptrolle. Er bereitet eine Lehrskizze für den

⁹⁶ Die funktionale Grammatik zeigt, welche sprachlichen Mittel z. B. für eine Sprechintention auf einem bestimmten Sprachniveau zur Verfügung stehen. Sie bietet eine Gruppierung grammatischer Phänomene nach: Intentionen, Relationen und Besonderheiten im Dialog. (Ebd.: 44)

⁹⁷ Die meisten Texte wurden von algerischen Lehrkräften erarbeitet oder aus verschiedenen deutschen Lehrwerken verarbeitet.

Unterricht zu Hause vor, in dem er die Lehrziele festlegt und die Phasen bzw. den Ablauf des Unterrichts beschreibt. Die Lehr- und Lernziele werden weder den Schülern erklärt noch im Unterricht erwähnt. Auf den Lernerfolg am Ende der Lerneinheit und dessen Beschreibung wird nicht eingegangen.

Der Unterricht wird einzig und allein vom Lehrer gesteuert.

2.2.5. Zum Prozess des Lernens

Die Schüler sind Gymnasiasten in der zweiten und dritten Gymnasialklasse, d. h. sie sind 16 bis 19 Jahre alt und haben höchstens zwei oder drei⁹⁸ Jahre Deutsch gelernt.

Dem Schüler ist eine passive Rolle zugeschrieben. Er ist meistens nur aktiv, wenn er auf Lehrerfragen und Aufforderungen reagiert. Ihm wird nicht die Möglichkeit geboten, Themen, Aufgaben oder Aktivitäten mitzubestimmen. Die Anwendung der Sprache kommt vor, wenn die Schüler eine Übung lösen oder den Lehrer imitieren, wenn er das von Ihnen verlangt. Eine Anwendung der Sprache in authentischen Situationen oder durch Rollen-Spielen kommt im Unterricht nicht vor.

2.2.6. Fehlerkorrektur

In den algerischen Schulen zeigen die Lehrkräfte wenig Fehlertoleranz. Die Lehrenden korrigieren die schriftlichen und mündlichen Fehler der Schüler. Besonders wenn ein Schüler beim Vorlesen eines Textes Fehler begeht, unterbricht ihn der Lehrer sofort und korrigiert den jeweiligen Fehler. Diese Art von Korrektur geschieht bei den Lehrenden fast automatisch. Es ist selten, dass der Lehrer einen Fehler absichtlich überhört oder toleriert.

Bei den schriftlichen Arbeiten (meistens in Form von Hausaufgaben oder Diktate) wird die Korrektur mit einem roten Stift neben dem Fehler oder auf der falschen Schrift markiert. Kommentare über begangene Fehler werden bei Hausaufgaben nicht getätigt, sondern bei der Korrektur von Prüfungen.

Eine Selbstkorrektur, d. h. dass der Schüler seine Fehler selbst oder in einer Gruppe korrigiert, kommt im Unterricht nicht vor.

⁹⁸ damit sind auch Schüler gemeint, die die Klasse wiederholt haben.

2.2.7. Leistungsbewertung

Die Leistungsbewertung ist produktorientiert, d. h. die Lehrer bewerten die Ergebnisse der schriftlichen Arbeiten von Schülern.

Die Leistungen der Schüler beschränken sich auf schriftliche Arbeiten wie Hausaufgaben, Diktate, Prüfungen und Klassenarbeiten.

Mündliche Arbeiten bzw. mündliche Prüfungen werden nicht berücksichtigt. Hausaufgaben bekommen die Schüler meistens am Ende jeder Lektion.

Der Lehrer gibt eine Aufgabe z. B. grammatische Übungen zum Lösen und/oder schriftliche Aufsätze zu den jeweiligen Themen zu schreiben und legt einen Abgabetermin fest.

Die Hausaufgaben werden dann vom Lehrer zu Hause korrigiert und benotet. Klassenarbeiten und Prüfungen werden in der Klasse abgelegt.

In einem Quartal⁹⁹ legen die Schüler zwei Klassenarbeiten¹⁰⁰ und eine Prüfung¹⁰¹ ab.

All dies wird vom Lehrer bewertet. Der Durchschnitt eines Schülers in einem Quartal setzt sich aus den drei Noten zusammen (Durchschnitt = Note der Prüfung mal 2 + durchschnittliche Note der beiden Klassenarbeiten und alles durch 3).

(Manchmal fügt der Lehrer andere Notizen für Anwesenheit, Hefte und Teilnahme hinzu).

⁹⁹ Trimester

¹⁰⁰ Kontrollarbeiten

¹⁰¹ Hauptschulprüfungen

2.2.8. Zur Motivation der Daf-Schüler

Die Motivation dient vor allem den Orientierungen und Einstellungen der DaF-Schüler. Ab der elften Klasse wählen die Schuler entweder Deutsch, Spanisch oder Italienisch als Tertiärsprache aus. Als Motivation erwähnt man:

a- Selbstbestimmung: der Schüler ist dabei gut informiert und daran aufgeregt und überzeugt. Daraus ergibt sich viele Gründe vor allem:

- Der Schüler ist neugierig Deutsch zu lernen.
- Der Schüler möchte ein bestimmtes Niveau erreichen.
- Der Schüler findet Deutsch schwierig und will seine Fähigkeit als Wette herausfordern.
- Der Schüler findet in Deutsch Spass und Freude.
- Der Schüler liebe Deutschland, Deutschkultur oder möchte in Deutschland leben.

b- äußere Einflüsse: der Schüler wird manchmal von anderen Personen oder von seiner Umgebung beeinflusst. Dies wird man so interpretiert:

- Deutsch erbringt dem Schüler Lob und Respekt.
- Der Schuler wurde zufällig orientiert.
- Die Eltern haben dem Schüler die Wahl gezwungen.
- Der Schüler kann dabei gute Notizen bekommen und das Schuljahr absolvieren.
- Freunden der Schüler haben Deutch ausgewählt und er will ihnen folgen.

c- Sprache als Mittel :

d.h. der Schüler benutzt die Sprache als Mittel um andere Ziele zu erreichen: das bedeutet, manche Schüler benutzen die Sprache um ihre Träume und Wünsche zu realisieren, z.B: Berufe oder Fachstudie.

Man erklärt das so:

- Der Schüler möchte einen guten Beruf haben.
- Der Schüler möchte Medizin zum Beispiel in Deutschland studieren
- Der Schüler möchte Freunde im Deutschland kennen lernen.

- Der Schüler will als Tourist Deutschland besuchen.

2.2.9. Zur Lernerautonomie

Dabei handelt es sich um die Beziehung zwischen Lernerautonomie im DaF-Unterricht und Motivation der Schüler. Daher wird es folgende Frage gestellt: Wann sind Schüler im DaF-Unterricht motiviert?

Durch diese Frage bestätigt man den Einfluss der Lernerautonomie auf Förderung der Motivation der DaF-Schüler.

Unterrichtsaktivitäten, Mitbestimmungsrecht und Freiheit können dazu von grosser Bedeutung sein.

Frontalunterricht bezeichnet hier die traditionelle Unterrichtsform, in der keine Lernerautonomie berücksichtigt wird.

Das entspricht der Tatsache, dass die Schüler in der Grundniveaustufe (A1 und A2) noch nicht in der Lage sind bzw. sich noch nicht in der Lage fühlen, die zu erlernten Themen auszuwählen oder daran mitzuentcheiden. Sie neigen mehr zum Lernen durch Aktivitäten, die ihnen Freiheit von Lehrerkontrolle und von Stresssituationen gewährleisten (z. B. Lernen in Schülergruppen und durch Spiele) sowie zur Selbststeuerung des eigenen Lernprozesses (z. B. durch eigenes Tun, Lernen am PC).

Es ist zu erwähnen, dass die Sozialform "Gruppenarbeit" die wichtigste Aktivität im Unterricht, wodurch die Motivation der DaF-Schüler erhöht wird. Dies bedeutet, dass die Schüler zum kooperativen und aktiven Lernen neigen.

Spielerischen Lernaktivitäten können auch beim Schüler hohe Motivation anbringen. Ein lockerer Unterricht ist einer, der mehr Freiheitsräume gewährleistet, wenig Komplexität hinsichtlich der Inhalte, wenig Autorität und wenig Kontrolle der Lehrperson beinhaltet.

Die Mehrheit der DaF-Schüler neigt zu solchen, welche die Verhaltensweisen der Schüler in der Klasse nicht abweichend von den normalen Lebenskontexten macht. Dies macht beide Welten d. h. Unterrichtswelt und authentische Außerunterrichtswelt nah zueinander und deutet auf die Zuneigung der DaF-Schüler zu einem möglichst authentischen Lernen im Unterricht. Dies gilt auch für Gruppenarbeit, zumal die Schüler in außerunterrichtlichen Kontexten mit anderen Menschen kommunizieren, agieren, reagieren und interagieren.

In dem herkömmlichen Unterricht soll der Schüler nur mit einer Person (Lehrer) handeln. Das gleiche wird über die Unterrichtsaktivitäten gesagt, die den Schülern die Möglichkeit geben, etwas selbst und eigenständig zu tun, sei es am Computer oder durch andere Lernmaterialien.

Es ist auch wichtig zu erwähnen, dass zur Zeit nicht viele algerischen Schüler über einen PC zu Hause verfügen bzw. einen Zugang zum PC oder Internet haben.

Durch Mitbestimmungsrecht (d. h. durch die Wahl der Lerninhalte, Lernmaterialien, Lernaktivitäten, etc.) und Freiheit im Unterricht zeigen die Freiräume für Schüler in der Klasse und die Freiheit von der nahen Kontrolle der Lehrperson die größten Einflüsse auf die Förderung der Motivation der DaF-Schüler. Das bedeutet, dass das Interesse der DaF-Schüler darin besteht, sich von der Lehrerkontrolle zu befreien und im Unterricht Freiheit wie in authentischen Lebensbereichen zu bekommen. Diese Erkenntnis wird auch dadurch bestätigt, dass die Schüler zu dem neigen, was sich direkt auf ihre Motive, Intentionen, Verhalten und Aktivitäten bezieht, wie Freiheit, Unkontrolliertheit, Autonomie und freie Wahl der Aufgabenart.

Es ist deutlich zu erkennen, dass Gruppenarbeit die bevorzugte Unterrichtsaktivität der DaF-Lernenden ist.

Gruppenarbeit erlaubt, die Motivation der Schüler im Ablauf des Lernprozesses aufrechtzuerhalten, weil die Aktivität selbst, die vom Schüler gemacht wird, in sich Motivierung für den Schüler trägt.

Der Schüler bekommt Motivierung solange er die Aktivität durchführt. Freiräume, spielerisches Lernen und Unkontrolliertheit folgen mit knappen Unterschieden. Frontalunterricht (der traditionelle Unterricht), Wahl in Themen und Lernen mit dem Computer zeigen die niedrigsten Anteile an der Motivierung der DaF-Lernenden.

In der Anfänger Niveaustufe zeigen in erster Linie Faktoren wie Gruppenarbeit, Freiräume, Unkontrolliertheit und spielerisches Lernen eine große Relevanz.

2.2.10. Zur Sprachanwendung im DaF-Unterricht

Manchmal fühlen die Schüler entmutigt Deutsch im Unterricht anzuwenden oder auf Deutsch zu sprechen wegen dem Lehrerverhalten oder wegen eines Mangels an Lernerautonomie, und an Mitbestimmungsrecht für die Schüler.

Die Schüler können deren Ziele mit den Lehrer- bzw. Unterrichtszielen nicht

verknüpfen, weil sie nichts davon wissen. Der Einzige, der von Lernzielen weiß, ist der Lehrer.

Die Schüler können somit weder ihre eigenen kurzfristigen Ziele setzen noch diese im Unterricht erreichen, zumal der Lernerfolg in jeder Lerneinheit für sie nicht erklärt und nicht beschrieben wird.

Also wenn die Schüler bzw. der Lernprozess der Schüler ständig unter der Kontrolle der Lehrperson steht und wenn alle Lerninhalte, Lernaktivitäten und Lernmaterialien vorher- bzw. fremdbestimmt sind, sei es vom Lehrer oder im Lehrbuch, und der Schüler kaum Mitbestimmungsrecht hat, werden die Schüler demotiviert, im Unterricht Deutsch selbstgewollt zu lernen bzw. anzuwenden. Wegen "Mangel an Vielfalt in Lehrmaterialien" zeigen sich die DaF-Schüler oft entmutigt.

Wenn die behandelten Themen den Schuler-Interessen nicht entsprechen, beeinträchtigt die Motivation von der DaF-Schüler. Dies bringt zur Erkenntnis, dass die Mehrheit der Schüler ihre eigenen Motive und Bedürfnisse nicht mit den Lerninhalten verknüpfen können.

"Routine" im DaF-Unterricht zeigt ein großes Maß an Entmutigungseffekten. Immer wieder wiederholten Aktivitäten demotiviert, vor allem wenn der Unterricht nichts neues bringt.

Wenn es im Unterricht immer um Texterklärung und Übungen geht, verliert der Unterricht den Anreiz-Faktor und zwar, dass die Schüler jedes Mal etwas neues erleben und entdecken wollen.

"Passivität im Unterricht" und "Passivität der Schüler" sind von Routine reflektiert.

Das hat einerseits mit der allgemeinen Unterrichts Atmosphäre und andererseits mit der Lehrmethode zu tun nämlich, ob dadurch der Schüler ins Fokus gestellt und als Ganzes angesprochen wird, sodass er mit allen Sinnen aktiv handelt, oder ist der Unterricht –Lehrer bzw. Lernstoff zentriert. Dazu zählen auch die Methoden, die den Schüler nur von der kognitiven Seite ansprechen wie kognitivistische Lehrmethoden, welche sich mit Bewirken der Gehirnaktivitäten - z. B. Verstehen, Behalten, Fixieren, Automatisieren - befassen.

"Autorität des Lehrers" im Unterricht korreliert zusammen mit der Freiheit der Schüler. Wenn der Lehrer mehr Autorität zeigt, bekommen die Schüler wenig Freiheit im Unterricht.

2.2.11. Zur Schwierigkeiten durch Sprechangst

Sprechangstfaktoren können entweder wegen Unterrichtsfaktoren oder wegen den Lerner selbst verursacht werden.

Wenn manche Schwierigkeiten durch Sprechangst von unterrichtlichen Faktoren verursacht werden, könnten andere durch das Inneren der Lerner darauf hindeuten, dass die Schüler in den vorherigen Fremdsprachenunterrichten dauerhaft kontraproduktive Rückmeldungen und/oder Misserfolgserlebnisse erlebten, weil ein so negatives Intrakzept nur durch viele Misserfolgserlebnisse beim Fremdsprachenlernen und/oder durch heftige und permanent ausgeübte negative Lehrerreaktionen auf die Lernergebnisse des Schülers verankert werden kann.

Der Faktor "Risikobereitschaft", d.h. wenn der Schüler der Richtigkeit der Antwort nicht sicher ist, kann Sprachanwendung im Unterricht behindern.

Diese geht darauf zurück, dass die Schüler in der Phase der Lernaltersprache viele Fehler begehen und sich meistens nicht sicher von der Richtigkeit deren Antworten sind. Wenn dies auf negative Rückmeldungen des Lehrers z. B. Fehlerintoleranz und direkte Fehlerkorrekturen trifft, ziehen sich die Schüler zurück und wagen nicht, das Risiko einzugehen, ihre eigenen Sprachhypothesen zu testen. Sie bevorzugen in diesem Fall introvertiert und passiv zu bleiben. Dies deutet darauf, dass die Lehrerrückmeldungen wie kontraproduktive Fehlerkorrektur bei der mündlichen Produktion die Risikobereitschaft der DaF-Schüler beeinträchtigt.

Der Faktor "Risikobereitschaft" wird von den Faktoren "Fähigkeits-" und "Sprachniveaueinschätzung" abhängig.

Auch die Faktoren "Selbst- einschätzung" , "Konkurrenzfähigkeits- Einschätzung" d.h. wenn der Schüler vor den anderen Schülern sprechen muss und "Sprechwilligkeit" können auch dazu beitragen.

Alles in Allem hat dieses Kapitel gezeigt, dass das Sprechen im Gymnasium unterschätzt ist, entweder in der elften oder in der zwölften Klasse. Im Lehrwerk

Vorwärts mit Deutsch, Band 1 und 2, ist nur eine Seite für jede Lektion für das Sprechen geeignet, die meisten aus drei Übungen besteht, was die Schüler viele Defizite im Bereich des Sprechens aufweist.

Auch in der Lehrskizze, das Sprechen ist total abwesend und die Schüler haben nur eine Chance zu sprechen und antworten wenn der Lehrer ihnen Fragen zum Text vorlesen.



3. Zur Lehrskizze und Lehrwerk unter dem Aspekt Sprechen

3.1. Die Lehrskizze

Bei der Gestaltung des FU sprechen verschiedene Faktoren mit. Darunter kommt die Lehrskizze in Betracht. Sie nimmt Einfluss auf die Vermittlung von den vier Fertigkeiten, indem sie beispielsweise methodische Hinweise darüber gibt.

In diesem Sinne wird man zunächst einmal versuchen, die Lehrskizze zu definieren. In diesem Zusammenhang schließt der Autor sich der Auffassung von Zimmermann (1995) an, der die Lehrskizze oder Lehrplan wie folgt definiert:

„... unter Lehrplan in seiner traditionellen Form wird als ein Ensemble von allgemeinen Zielangaben, Lehrinhalten und methodischen Hinweisen verstanden.“¹⁰²

Die Lehrskizze ist eine Gesamtheit von Lehrzielen, Lehrinhalten und methodischen Hinweisen und dienen der Gestaltung eines Unterrichts.

Diese Gesamtheit helfen sowohl den Lernenden als auch dem Lehrer. Es gibt auch Ausführungen von Meyer (1984), für den die Lehrskizze als Orientierungshilfe für Lernenden und Lehrer dient.¹⁰³ Die Lehrskizze gibt an, wie der Unterricht abläuft und wie dessen Umfang aussieht, d.h. alle Tätigkeiten, die von Seiten des Lehrers oder des Lernalters im Rahmen des Unterrichts ausgeführt werden, sollten in der Lehrskizze angegeben werden.

Die Lehrskizze ist offen und flexibel. Der Lehrer darf irgendwelche Methoden improvisieren, die für die Vermittlung von Kenntnissen und Kompetenzen wirksam sind.

Zum Verhältnis zwischen Lehrskizze und Lehrbuch weist Meyer darauf hin, dass die Lehrskizze bei dieser Beziehung eine bestimmende Auswirkung auf das Lehrbuch hat.¹⁰⁴ Das Lehrbuch gilt wiederum als ein Mittel zur Vermittlung und Umsetzung von Lehrzielen, die in der Lehrskizze beschrieben sind.

¹⁰² **Günther Zimmermann.** In Bausch/ Christ/ Krumm (Hrsg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht, A. Francke Verlag, Tübingen und Basel, 1995

¹⁰³ Meyer, Hilbert L., Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse. Fischer Athenäum Taschenbücher, Frankfurt, 1984. Zugriff aus www.Wikipedia.de am 25.03.2007

¹⁰⁴ Vgl. dazu in diesem Zusammenhang auch 1.3.2.2

Im Zusammenhang mit der Thematik meiner Untersuchung kommt es mir darauf an, den Stellenwert des Sprechens in der Lehrskizze hervorzuheben.

Die Lehrskizze bestimmt den FU. Da sie den Umfang und den Ablauf des Unterrichts bestimmt, könnte sie auf die Vermittlung von Sprechkompetenz als Hindernis stehen. Zum Beispiel kann weniger Zeitraum für die Sprechaktivitäten im Unterricht eine hemmende Wirkung auf die Sprechförderung haben. Das gilt auch für den Unterrichtsablauf, wobei Lern- oder Lehrmethoden oder andere Verfahren nicht angemessen oder effizient wirken könnten

3.2. Das Lehrwerk

Im FU unterscheidet man zwischen Lehrbuch und Lehrwerk. In diesem Sinne findet sich bei Neuner (1995) folgende Definition des Lehrbuchs: „Das Lehrbuch ist ein in sich abgeschlossenes Druckwerk mit fest umrissener didaktischer Konzeption (Zielsetzung; Lernstoffprogression; Unterrichtsverfahren), in dem alle zum Lerner benötigten Hilfsmittel (Texte; Übungen; Grammatikdarstellungen; etc) ‚zwischen zwei Buchdeckel‘ enthalten sind“.¹⁰⁵

Das Lehrbuch ist nach bestimmten methodisch-didaktischen Prinzipien konzipiert. Unter der Berücksichtigung von Aspekte wie Zielsetzung, Lernprogression und Unterrichtsverfahren umfasst es Texte, Übungen, Grammatikdarstellung etc. Allerdings besteht das Lehrwerk laut Neuner aus verschiedenen Teilen wie dem Schülerbuch, dem Arbeitsheft, dem Glossar oder noch aus audiovisuellen Medien wie Bildkarten, Diaserien etc. In diesem Zusammenhang weist Neuner darauf hin, dass es seit dem 21. Jahrhundert drei Generationen von Lehrwerken gab. Diese Generationen waren mit der Entwicklung von Unterrichtsmethoden verbunden, z.B. in den 50er Jahren orientierten sich die Lehrwerke an dem Konzept der Grammatik-Übersetzungsmethode, wobei das Lesen und die Beherrschung von Grammatik und Übersetzung im Vordergrund standen. Mitte der 60er Jahre erfuhren die Lehrwerke vielfältige Veränderungen, wo sie den audiolingual- und audiovisuellen Methoden verpflichtet waren und dabei standen das Hören und Sprechen im Mittelpunkt des Lehrwerks. Mit der Entstehung des kommunikativen Ansatzes ab den 70 er Jahren

¹⁰⁵ Gerhard Neuner, Hrsg. (1979), Zur Analyse fremdsprachiger Lehrwerke, Frankfurt a.M. In: Bausch/ Christ/ Krumm (Hrsg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht, A. Francke Verlag, Tübingen und Basel, 1995.

änderte sich das Lehrbuchkonzept in dieser Richtung, wobei die kommunikativ orientierten Alltagsgespräche im Vordergrund stehen.

3.2.1. Merkmale und Aufgaben von Lehrwerken

Das heutige Lehrwerk sollte laut Gez (1985) bestimmte Voraussetzungen erfüllen. Es geht zum Beispiel darum, dass das Lehrwerk für ein Gleichgewicht zwischen Lernstoffpräsentation und Lernstoffes besonders in Bezug auf Grammatik und Wortschatz sorgen. Darüber hinaus soll das Lehrwerk das Prinzip von Lernstoffdifferenzierung berücksichtigen, d.h. die Besonderheiten der Lernenden im Hinblick auf ihr Niveau müssen beachtet werden.¹⁰⁶

In diesem Gedankengang findet sich bei Gerhard Neuner diese Definition vom Lehrwerk; *„Ein modernes Lehrwerk ist deshalb nicht nur ein Speicher von Regeln und Sprachstoffe, sondern auch ein Programm zur Entfaltung der Lehr- und Lernarbeit, in dem allgemeine didaktische Prinzipien, methodische Kategorien und pädagogische Leitvorstellungen berücksichtigt werden müssen.“* In diesem Sinne beschränkt sich die Funktion von Lehrwerken nicht nur auf die Darstellung von grammatischen Regeln oder sprachlichen Kenntnissen, sondern sie geht darüber hinaus, wo das Lehrwerk ein Programm für den Lernprozess darstellt und dabei müssen methodisch –didaktische und pädagogische Prinzipien beachtet werden. Zu den Aufgaben eines Lehrwerkes zählt es auch, die Übungsformen auf vielfältige Weise darzustellen.

In diesem Sinne soll das Lehrwerk eine klare Strukturierung von Übungssequenzen zum Textverständnis und zur Entwicklung von mündlichen und schriftlichen Äußerungen sorgen. In dieser Hinsicht sollen die verschiedenen Übungen, die im Lehrwerk vorkommen, die Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben schulen.

¹⁰⁶ **Gez**, N.L./ u.a. Metodika obucenija inostrannym jazykam v srednaj skole, Moskva (dt. Zusammenfassung der einschlägigen Passagen bei Reinicke (1985). In: : Bausch/ Christ/ Krumm (Hrsg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht, A. Francke Verlag, Tübingen und Basel, 1995

3.2.2. Gestaltung von Lehrwerken

Die Lehrwerke gelten als notwendige Unterrichtsmaterialien für das Erlernen und den Erwerb von Fremdsprachen. In diesem Sinne werden Lehrwerke von Autoren erstellt, um Lehr- und Lernziele zu erreichen. Allerdings beeinflussen verschiedene Faktoren die Gestaltung von Lehrwerken.

In diesem Zusammenhang macht Piepho (1995) auf die Einflüsse, die bei der Gestaltung eines Lehrwerks einwirken, aufmerksam. Zu diesen Faktoren zählen die legitimativen Bedingungen. Sie kommen von der Gesellschaft und zielen darauf ab, die Schule zu entwickeln. Diese legitimativen Bedingungen dienen als Leitvorstellungen und beeinflussen damit die Gestaltung von Lehrwerken, d.h. das Lehrwerk sollte sich an diesen Leitvorstellungen orientieren. Zudem können ebenfalls die reflexiven Bedingungen auf die Gestaltung von Lehrwerken Einfluss nehmen und in diesem Sinne geht es um die erziehungswissenschaftlichen Konzepte, d.h. das Lehrwerk sollte den Aspekt der Erziehung beim Erlernen von Fremdsprachen berücksichtigen. Darüber hinaus kommen die institutionellen Bedingungen als entscheidender Faktor für die Gestaltung von Lehrwerken in Betracht.¹⁰⁷

Es geht hier zum Beispiel um die Lehrpläne¹⁰⁸, Studentafeln sowie die Zulassungsvorschriften etc. In dieser Hinsicht sind die Autoren von Lehrwerken verpflichtet, den Aufforderungen von Lehrplänen treu zu bleiben, indem sie sich daran orientieren sollten. Diese Orientierung beschränkt sich nicht nur auf die Lehrpläne, sondern vielmehr geht sie über weitere Faktoren wie die Studentafel und die Zulassungsvorschriften hinaus. Zudem können die analytischen Bedingungen eine beeinflussende Wirkung auf die Gestaltung von Lehrwerken haben.

Es geht hier um die sprachwissenschaftlichen Faktoren, die die Stoffauswahl beeinflussen, d.h. Aspekte wie Sprache, Texte und Landeskunde können eine Rolle bei der Gestaltung von Lehrwerken spielen. Weiterhin können auch die konstruktiven Bedingungen eine Rolle spielen. Es handelt sich dabei um den lernpsychologischen

¹⁰⁷ Piepho, Hans –Eberhart, Das Lehrwerk im Englischunterricht, in: Hans Hunfeld/ Konrad Schröder (Hrsg.), Grundkurs Didaktik Englisch, Königstein. In: Bausch/ Christ/ Krumm (Hrsg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht, A. Francke Verlag, Tübingen und Basel, 1995.

¹⁰⁸ Lehrskizzen

Aspekt, der die Gestaltung von Lehrwerken beeinflussen kann, denn dieser Aspekt spielt eine entscheidende Rolle beim Erlernen von Fremdsprachen.

Zu den Faktoren, die die Gestaltung von Lehrwerken beeinflussen, gehören auch die materiellen Bedingungen. Hier geht es zum Beispiel um das „Büchermachen“, den Preis, den Umfang und die Ausstattung usw., denn die Erstellung von Lehrwerken ist nicht in erster Linie für das Erlernen von Fremdsprachen gedacht, sondern sie zielt darauf ab, materielle Zwecke zu erzielen.

Neuner (1995) macht darauf aufmerksam, dass das Lehrwerk weitgehend mit bestimmten Methoden zusammenhängt.¹⁰⁹ Man kann die Merkmale bestimmter Methoden an den Lehrwerken deutlich erkennen, d.h. anhand von Themenauswahl, Lernstoffprogression, Grammatikdarstellung, Übungsformen sowie Inhaltverzeichnis eines Lehrwerks kann man die Methode erkennen, an dem sich das Lehrwerk orientiert.

3.2.3. Lehrwerkkritik

Die Lehrwerke können der Kritik unterzogen werden, damit sie sich bei ihrem Einsatz im FU bewähren können, d.h. sie sollten eine Rolle zur Förderung der vier Fertigkeiten, insbesondere zur Sprechfertigkeit, die die vorliegende Forschungsarbeit fokussiert. Dementsprechend findet sich bei Neuner (1995) die Auffassung, dass eine Beurteilung eines Lehrwerks notwendig sein könnte, wenn folgende Voraussetzungen herrschen: Wenn es Lehrwerke in gleicher Zeit gibt, die unterschiedlichen didaktischen und methodischen Konzeptionen aufweisen, z.B. wenn es einige Lehrwerke gibt, die dem kommunikativen Ansatz verpflichtet sind und zur selben Zeit gibt es weitere Lehrwerke, die der audiolingualen Methode verpflichtet sind.¹¹⁰

Ferner bekräftigt Neuner die Idee, dass ein Lehrwerk einer Beurteilung bedarf, wenn die Teile eines Lehrwerks unterschiedliche Funktionen haben, z.B. wenn das Lehrbuch unterschiedliche Funktionen neben einem Arbeitsbuch hat.

Aus dieser Sicht sollte das Lehrwerk einer Beurteilung unterzogen werden, um diese Unterschiede, die zwischen diesen Lehrwerkteilen vorkommen, zu klären. Hinzu

¹⁰⁹ Neuner, Gerhard, In: Bausch/ Christ/ Krumm (Hrsg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht, A. Francke Verlag, Tübingen und Basel, 1995

¹¹⁰ ebd

erhebt sich die Notwendigkeit, ein Lehrwerk zu beurteilen, wenn der FU an heterogenen Lerngruppen orientiert ist, d.h. wenn es sich um Lernende mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und besonders unterschiedlichen sprachlichen Niveaus handelt.

Neuner erinnert daran, dass es in den 50er Jahren kaum Veröffentlichungen vorlagen, die die Lehrwerkanalyse und -Kritik behandelten. Aber seit der ersten Hälfte der siebziger Jahre erschienen Beiträge über die Lehrwerkanalyse. Der Grund dafür sind die Veränderungen im Hinblick auf die Bildungs- und Schulpolitik. Dahinter steckt auch die Entwicklung von Unterrichtsmethoden.

3.2.4. Rolle des Lehrwerks zur Förderung von Sprechkompetenz

Hier geht man auf die Rolle des Lehrwerks und des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens im Hinblick auf die Förderung von Sprechkompetenz ein. Hierzu erklären Kast und Neuner (1994) in ihrem Werk „Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht“ die Stellung der vier Fertigkeiten im Lehrwerk und wie sie anhand spezifischer Übungen vermittelt werden sollten.¹¹¹

In den Lehrwerken, die dem kommunikativen Ansatz verpflichtet sind, spielt das Sprechen normalerweise eine übergeordnete Rolle (nicht der Fall beim Vorwärts mit Deutsch), denn der FU ist stark an Alltagssituationen orientiert, d.h. das Sprechen steht im Vordergrund.

¹¹¹ Kast, B. u a.: „Zur Analyse, Begutachtung, und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht, Langenscheidt, Berlin und München, 1994. Diese Schreibübungen orientieren sich an der schriftlichen Kommunikation und dabei versucht er, dem Schreiben eine besondere Bedeutung beizumessen.

3.2.5. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen

Um die Defizite im Hinblick auf die Vermittlung von Sprechkompetenz, die manche Lehrwerke aufweisen, zu beheben, entsteht ein System namens „der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen“. Dieses System gilt als Lehrplan für die europäischen Länder. Laut Trim (2001)¹¹² steht im Mittelpunkt des Referenzrahmens die Differenzierung von sechs Niveaustufen der sprachlichen Kompetenz und die genaue Ausgestaltung dieser Niveaustufen durch einzelne und ausführliche Kann-Beschreibungen. Für Trim (2001) geben die Kann-Beschreibungen an, was Fremdsprachenlerner in bestimmten Bereichen sprachliches Handeln in der Sprache X tatsächlich können. Sie verdeutlichen ihre Erörterungen anhand dieser Beispiele: Die Fremdsprachenlerner können auf einfache Art verständigen, einfache Fragen stellen und beantworten (Stufe A1, mündliche Interaktion). Sie können eher selbständig lesen, Lesestil –und Tempo verschiedenen Texten und Zwecken anpassen (Stufe B1, Leserverstehen). Sie können klare, flüssige, komplexe Texte in angemessenem und effektivem Stil schreiben (Stufe C2, schriftliche Produktion). Allerdings ist der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen mit einem Problem verbunden. Es geht nämlich um die Konkretisierung von diesen Kann-Beschreibungen. Barkowski (2006, 28) stellt Mängel fest die die Kann-Beschreibungen aufweisen:

„Die Kann-Formulierungen des GERR (der Gemeinsame europäische Referenzrahmen) genügen weder linguistischen noch methodisch-didaktischen Anforderungen an eine intersubjektive, einzeln sprachlich substantivierbare Grundlage für die Festlegung von Lehr/Lernzielen und die sprachübergreifende Kalibrierung von Niveaus der Sprachvermittlung und Sprachbeherrschung“¹¹³

Barkowski (2006) beanstandet an den Kann-Beschreibungen ihre Unklarheit und Intersubjektivität. Weiterhin seien die sprachlichen Mittel nicht vorhanden, die für die Konkretisierung einer kommunikativen Handlung notwendig seien. Trotz aller Kritik,

¹¹² Trim, J; Coste, D, (Hrsg.)2001, Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen, Langenscheidt, Berlin. Vgl. dazu Glaboniat, M., u a.

¹¹³ Barkowski, Zur Kritik an den Kann-Beschreibungen. In: http://www.ualberta.ca/~german/e_journal/Sprachenpolitik_2.htm (04.07.2006 um 09:15 Uhr). Er geht davon aus, dass die Kann-Beschreibungen, weder konkret, noch unklar seien. Vgl. dazu Glaboniat, M, u a.

die gegen den Referenzrahmen vorgebracht wurde, entsteht eine Initiative zur Konkretisierung der Kann-Beschreibungen. Es geht nämlich um „Profile Deutsch“.

In Anlehnung an Glaboniat (2002, 77ff) beschreibt „Profile Deutsch“ die ersten vier Niveaustufen A1, A2, B1, B2.¹¹⁴ Seiner Auffassung nach sei dieses System handlungsorientiert, d.h. sprachliche Handlungen werden anhand von Kann-Beschreibungen und Beispielen für verschiedene sprachliche Niveaus genauer beschrieben. Dabei wird zwischen globalen und detaillierten Kann-Beschreibungen differenziert. Die globalen Beschreibungen sind ohne Beispiele angeführt, aber die detaillierten Beschreibungen sind mit drei Beispielen versehen, z.B.: Was kann jemand? Diese Kann-Beschreibungen sind nach dem Prinzip der Komplexität angeordnet, d.h. man geht von einfachen zu schwierigen Beschreibungen. Was das Sprechen angeht, so könnte man zwischen drei Ebenen unterscheiden:

- Interaktion mündlich,
- Rezeption mündlich
- und Produktion mündlich.

Eine Implementation des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens in außereuropäischen Ländern wäre nicht problemlos. Angesichts der regionalspezifischen Realitäten sollten daher die Kann-Beschreibungen an den eigenen Kulturbereich des jeweiligen Landes angepasst werden.

3.2.6. Stufen des Einübens der Fertigkeit Sprechen im DaF-Unterricht

Das Einüben und die Förderung der Fertigkeit Sprechen verläuft im DaF-Unterricht in der Regel in mehreren Phasen bzw. Stufen, die gewisse Progression im mündlichen Ausdruck verfolgen. Es handelt sich um folgende drei Stufen:

Stufe1 : Reproduktives Sprechen

Auf der Stufe des reproduktiven Sprechens gibt der Lernende wörtlich was er hört oder liest wieder ohne den Inhalt zu verändern.

Es geht darum, eine gehörte oder gelesene Information weiterzugeben und zwar mit der Beibehaltung des ursprünglichen Inhalts als auch¹¹⁵ der ursprünglichen Form.

¹¹⁴ Glaboniat, M., u.a., Profile Deutsch, Langenscheidt, Berlin, 2002, S. 77 ff. Siehe dazu auch Trim, J., ua.

¹¹⁵ (Schatz 2006: 175)

Daher wird es auch als variationsloses Sprechen genannt. Es handelt sich um ein automatisiertes Sprechen, das auf dem Auswendiglernen basiert.

Stufe2 : Rekonstruktives Sprechen

Der Lerner hat dabei die Freiheit auszudrücken ohne den Inhalt zu verändern. Die Stufe des rekonstruktiven Sprechens leistet im Unterschied zum reproduktiven Sprechen freie Möglichkeiten. Der Inhalt soll zwar möglichst genau wiedergegeben werden, aber man fokussiert sich hauptsächlich auf die wesentlichsten Aussagen und die Form der Aussage kann sich von der Vorlage entfernen. Diese Stufe wird dafür auch als gelenkt variieren des Sprechens bezeichnet.

Stufe3 : Konstruktives Sprechen

Daher spricht man von einem spontanen freien Sprechen. Der Lernende ist dabei ganz frei inhaltlich und sprachlich auszudrücken, vor allem aus seinen vorhandenen Kompetenzen und in der Mehrheit der Fälle auch ohne irgendwelche Vorlage.

Es handelt sich um ganz selbständiges Sprechen, bei dem man seine Gedanken selbst strukturieren und in eine sprachliche Form umwandeln muss.¹¹⁶

Beim Einüben der Fertigkeit Sprechen handelt es sich um geleitetes nachahmendes Sprechen, bei dem das Auswendiglernen eine wesentliche Stelle darstellt. Danach geht es weiter über verschiedene kleine Dialogvariationen, Rollenspiele etc., die bereits eine gewisse Umformung ermöglichen, bis zum rekonstruktiven Sprechen, dessen Inhalt voraus gegeben ist, aber bei dem der Schüler bereits mehrere Fähigkeiten im mündlichen Ausdruck aufweisen muss. Das höchste Niveau, das die Schüler schrittweise erreichen sollten, ist dann freies Sprechen, bei dem der Lernende die Fremdsprache in einer gewissen Kommunikationssituation anwendet und dabei den Inhalt sowie die Form der Sprachäußerung bereits weitgehend selbst formuliert.

Laut Reder (REDER 2011)¹¹⁷, enthielt die konstruktive Stufe folgende Elemente :

- Reproduzierendes Sprechen
- Rekonstruierendes Sprechen

¹¹⁶ (Schreiter In: Henrici/Riemer 1996: 65)

¹¹⁷ Entnommen aus: http://janus.ttk.pte.hu/... Reder, Anna: Ausgewählte Fragen der Deutschdidaktik_prinzipien_zur_vermittlung_..., gesehen am 02.12.2016, um 19:30.

- Redemittel anbieten
- Freies Sprechen

Bezüglich des dritten sprachlichen Schritts, nämlich das Redemittel handelt es sich um sprachliche Elemente, die unbestimmte Sprechintentionen realisieren zu können, verwendet werden.

z.B.: Grüßen, Danken und Bitten.

3.2.7. Strategien

Um die Entwicklung verschiedener Sprachfertigkeiten, deren Aufbau oft kompliziert ist, einfacher zu machen, gibt es verschiedene Strategien, die dabei helfen können. Für die Förderung der Fertigkeit Sprechen sind v. a. sog. Kommunikationsstrategien und Kompensationsstrategien von Bedeutung.

Kommunikationsstrategien

Im Zusammenhang mit der Förderung der Sprechfertigkeit unterscheiden wir verschiedene Kommunikationsstrategien, die in Rücksicht auf die oben angeführten Stufen klassifiziert werden. Eine solche Klassifikation führt Janíková¹¹⁸ an:

- **Strategien vor dem Sprechen**

Diese Strategien dienen dazu, den Lernenden vor dem Sprechen aufs Sprechen vorzubereiten.

Das betrifft v. a. das Planen der Sprachäußerung und damit verbundene Tätigkeiten.

Zu diesen Strategien gehören die folgenden:

- Redemittel/ Gedanken/ Assoziationen/ Ideen zu einem Thema sammeln (ein Wörter-/ Ideennetz zeichnen)
- über Gliederung des Textes nachdenken (eine Strukturskizze anfertigen)
- fehlende Informationen suchen und ergänzen
- Redebereitschaft melden

¹¹⁸ Janíková (2011: 88f.)

- **Strategien während des Sprechens**

Die Strategien während des Sprechens teilt Janíková in drei Gruppen, die gewisse Progression im mündlichen Ausdruck aufweisen. Es geht um die folgenden Strategien:

einen (Lese-/ Hör-) Text reproduzieren

- Read and look up (bei Lesetexten: bedeutet Lesen und Nachschlagen)¹¹⁹.
- Backward build up technique (bei Lesetexten: Rückwärts aufbauen Technik)¹²⁰ - lautes vor-sich-hin-Sprechen (bei Lesetexten)
- wiederholen (bei Lesetexten)
- nachsprechen (bei Lesetexten)
- Lokalisierungsmethode (bei Hör- und Lesetexten)

einen Text rekonstruieren

- Gedächtnisstützen benutzen (verbale Notizen, visuelle Notizen, Symbole, Skizzen, Assoziationszeichnungen, Markierung im Text)
- Antizipierenden lesen, d. h. den Inhalt des nächsten Satzes/Abschnitts voraussagen

einen Text produzieren (Kompensationsstrategien)

- Notizen als Gedächtnis benutzen
- falls nötig, zur Muttersprache wechseln
- Umschreibungen/ Synonyme einsetzen
- falls nötig, Wörter erfinden/ „leere“ Wörter benutzen
- falls nötig, um Hilfe bitten
- Intonation beachten
- Gestik und Mimik beachten

- **Strategien nach dem Sprechen**

Bei diesen Strategien geht es v. a. darum, die eigene Aussage zu evaluieren, um sich künftig zu verbessern.

- sich aufgenommene Aussagen anhören
- Fehler suchen
- das Ergebnis im Plenum/ in (Klein-) Gruppen/ mit dem Lehrer besprechen

¹¹⁹ (Google Übersetzung: 28.08.2016)

¹²⁰ (Google Übersetzung: 28.08.2016).

- sprachliche und sachliche Zweifelsfälle klären (mit Hilfe von Nachschlagwerken)
- Fehler in einer Fehlerstatistik zusammenstellen
- darüber nachdenken, was man künftig beachten soll, um eine Sprechfertigkeit zu verbessern.

Kompensationsstrategien

Neben den Kommunikationsstrategien wendet man zum kommunikativen Gebrauch auch sog. Kompensationsstrategien an. Aus diesem Grund bezeichnen Bimmel und Rampillon¹²¹ diese Gruppe von Strategien mit dem Begriff Sprachgebrauchsstrategien. Diese Strategien unterscheiden sich von den Kommunikationsstrategien dadurch, dass sie nicht zur effektiveren Förderung der Fertigkeit Sprechen, d. h. nicht zum Sprachlernen dienen, sondern direkt in einer Kommunikationssituation angewandt werden, um v. a. Defizite in der Beherrschung der Fremdsprache zu kompensieren. Sie werden allerdings nicht nur in der Fremdsprache angewendet, sondern die meisten dieser Strategien werden auch während der Kommunikation in der Muttersprache eingesetzt, wenn einem ein Ausdruck nicht einfallen will.

Bimmel und Rampillon¹²² gliedern diese Strategien in zwei Gruppen ein, in denen sie konkrete Beispiele unterschiedlicher Strategien zur Kompensierung von Mängeln in der Beherrschung der Fremdsprache aufzählen. Dazu gehören die folgenden:

Vorwissen nutzen

Die Strategien in dieser Gruppe betreffen v. a. die Wahrnehmung der Äußerung, deswegen wird sie nur auf die Aufzählung der konkreten Strategien beschränkt. Es handelt sich um die folgenden Strategien:

- Hypothesen bilden und überprüfen
- Bedeutung aufgrund sprachlicher Hinweise erraten
- Bedeutung aus dem Kontext ableiten

„Mit allen Mitteln wuchern“

Zu dieser Gruppe zählt man die Strategien, die v. a. beim produktiven Sprachgebrauch und insbesondere beim Sprechen wirksam sind und bei der Förderung der Fertigkeit Sprechen eingeübt werden sollten. Auf keinen Fall geht es jedoch darum, alle

¹²¹ Bimmel und Rampillon (2000: 74)

¹²² Bimmel und Rampillon (2000: 74ff.)

Strategien zu beherrschen. Es ist aber sinnvoll, den Lernenden möglichst viele Strategien zu vermitteln, damit sie die Möglichkeit haben, die für sie passendsten Strategien auszuwählen. Hierher gehören beispielsweise folgende Strategien:

- zur Muttersprache wechseln

Diese Strategie ist meistens nicht sehr erfolgreich, aber manchmal, wenn ein Wort international verwendet wird oder dem Sprechpartner bekannt ist, kann auch diese Strategie funktionieren.

- um Hilfe bitten

Der Lernende macht darauf aufmerksam, dass er Hilfe braucht – egal, ob mit fragendem Ton oder mit expliziter Bitte um Hilfe (z. B. Wie sagt man das auf Deutsch?).

- Mimik und Gestik einsetzen

Der Lerner versucht durch Mimik und Gestik klarzumachen, was er mitteilen will.

- Sprechthemen vermeiden

Wenn der Lernende zu viele Probleme erwartet, kann er einige Sprechsituationen und Themen vermeiden. Der Abbruch muss aber geschickt (nicht abrupt) vollgezogen werden.

- das Thema wechseln

Wenn der Lerner das aktuelle Sprechthema nicht bewältigen kann, wechselt er das Thema einfach.

- annähernd sagen, was man meint

Der Lernende verwendet nicht direkt das Wort, das er nicht kann, sondern ersetzt es mit einem Oberbegriff oder einem anderen Wort.

- Wörter erfinden

Wenn ein Wort dem Lernenden nicht einfallen will, denkt er sich selbst ein Wort aus (z. B.: Schneideding für Messer).

- leere Wörter einsetzen

Diese Strategie bietet sich besonders in informellen Gesprächen an, die meistens mit einem Kontext verbunden sind. Es geht darum, das Wort, das der Lerner nicht kann, mit anderen Wörtern zu ersetzen. Wenn man ein bisschen Glück hat, ergänzt sein Gesprächspartner das richtige Wort.

- Umschreibungen und Synonyme

Der Lerner umschreibt, was er meint, oder benutzt ein Synonym.

Es ist anzumerken, dass die genannten Strategien nur eine Übersicht darstellen. Es kann von keinem vollständigen Verzeichnis gesprochen werden, wie die Autoren selbst anmerken¹²³, weil die Strategien sehr vielfältig sind, sich unterschiedlich kombinieren lassen und immer neue Strategien entstehen. Es werden jedoch die Grundstrategien dargestellt, die dem Fremdsprachenlernenden erheblich helfen können, wenn sie geübt werden.

3.2.8. Übungstypologie

Es gibt mehrere Übungstypologien¹²⁴, die die Übungen je nach den berücksichtigten Aspekten klassifizieren. Für diese Arbeit hat der Autor die Übungstypologie von Janikova¹²⁵ ausgewählt, die am besten den Anforderungen der Arbeit entspricht, wobei man sich jedoch auch auf einige Kenntnisse von Schatz¹²⁶ stütze.

Janíková klassifiziert die Übungen, die die Fertigkeit Sprechen fördern, in fünf Gruppen – vorbereitende, aufbauende, strukturierende, simulierende und kommunikative Übungen, die einer gewissen Progression folgen¹²⁷.

Bevor man sich der Klassifizierung zuwende, ist noch zu bemerken, dass die Übungstypologie nicht zum Ziel hat, einen so komplexen Prozess wie das Sprechen, genau in einzelnen Gruppen einzuteilen und sie voneinander abzugrenzen, sondern v. a. in der Menge von Übungen ein System und eine Transparenz zu bilden.

• **Vorbereitende Übungen**

Als vorbereitende Übungen nennt man solche Übungen, die durch ihren rein reproduktiven und stark imitativen Charakter gekennzeichnet sind. Das betrifft v. a. solche Übungen, die:

- zur Verbesserung des artikulierenden Sprechens und des diskriminierenden Hörens dienen,
- sich auf den Aufbau und Festigung eines Mitteilungswortschatzes konzentrieren,
- sich auf den Aufbau und Festigung von Redemittel beziehen.¹²⁸

¹²³ (Bimmel/Rampillon, 2000: 64)

¹²⁴ (Janíková 2011; Schatz 2006; Podrápská 2008; Thornbury 2005)

¹²⁵ Janíková (2011)

¹²⁶ Schatz (2006)

¹²⁷ Janíková (2011: 87)

Beispielsweise gehören hier phonetische Übungen (Nachsprechübungen, Leseübungen, kaschierte Nachsprechübungen), Nachsprechen von Modelldialogen, Zungenbrecher, Reime, Gedichte und Lieder zum Auswendiglernen etc.

Es handelt sich also um solche Übungen, die den Lernenden Sprachmaterial für spätere Kommunikation vorbereiten und automatisieren, womit sie elementare Voraussetzungen für spätere Kommunikation darstellen.

Auf keinen Fall können diese Übungen jedoch als untergeordnet bezeichnet werden. Es ist nämlich wichtig zu wissen, dass sie einen Grundstein für die weitere Kommunikation bilden, auf dem der Lernende aufbauen kann, und dass die erfolgreiche Kommunikation ohne Diskriminierung in hohem Maße von der angemessenen Aussprache sowie von genügendem und gut gefestigtem Wortschatz abhängt.

Deswegen sollte der Einübung der Aussprache im Fremdsprachenunterricht schon von Anfang an gebührende Aufmerksamkeit gewidmet werden, um eventuelle Aussprachefehlern und ihre nachfolgende Bekämpfung zu vermeiden. Dies betrifft nicht nur Einzellaute und Lautkombinationen, sondern auch den Wort- und Satzaccent und die Satzintonation, die oft im Unterricht übersehen werden. Genauso sollte auf die richtige Aneignung¹²⁹ und die Festigung des sog. Mitteilungswortschatzes⁶ und der Redemittel Wert gelegt werden, die auch sehr oft die Ursache des Scheiterns bei der Kommunikation sind. Nichts behindert nämlich spontanes und flüssiges Sprechen so sehr wie „das Ringen um ein Wort, das man unbedingt braucht, um seine Gedanken in eine sprachliche Form zu übertragen.“¹³⁰

In diesen Situationen helfen oft sog. Kompensationsstrategien, die im Fremdsprachenunterricht auch eingeübt werden sollten.

- **Aufbauende Übungen**

In der Gruppe der aufbauenden Übungen befinden sich Übungen, bei deren Lösung man schon einen gewissen Grad an Produktivität aufweisen muss. Dazu zählen Übungen, die:

¹²⁸ (Janíková 2011: 87)

¹²⁹ (mehr dazu Schatz 2006: 56-80)

¹³⁰ (Schatz 2006: 56)

- sich auf Grammatik, besonders die Formulierung grammatisch korrekter Einzelsätze beziehen,
- auf Rekonstruktion von Modell-Dialogen basieren,
- selbstständiges Konstruieren von Dialogen auf der Basis eines Textes beinhalten,
- Vorformen zu Meinungsäußerungen und Diskussionen anbieten,
- einen Einstieg in ein Thema ermöglichen (z.B. Bildbeschreibung, Schaubild usw.). „Wörter, die die Lernenden selbst aktiv beherrschen sollen, um sie beim Sprechen und Schreiben selbst benutzen zu können“¹³¹

Die aufbauenden Übungen stellen also solche Übungen dar, bei denen dem Lernenden noch viel Stütze in Form von angebotenem Sprachmaterial zur Verfügung steht, aber bei denen vom Lernenden bereits eine produktive Leistung gefordert wird.

Im Zusammenhang mit der Grammatik taucht hier dabei die Frage auf, wie das Sprechen mit der Grammatik verbunden ist und inwieweit die Grammatik das Sprechen beeinflusst. Wenn man ein Lehrwerk für DaF-Unterricht zur Hand nimmt und die grammatischen Übungen darin betrachtet, stellt man meistens fest, dass die Mehrheit der Übungen die Korrektheit zum Ziel hat. Wenn man aber bedenkt, was das Ziel des Sprechens wirklich ist, stellt die Korrektheit meistens eigentlich nicht das Wesentlichste dar, was beim Sprechen die entscheidende Rolle spielt. Natürlich ist sie ein wichtiges Ziel beim Sprachlernen, in der Alltagskommunikation steht jedoch insbesondere Flüssigkeit und Verständlichkeit im Vordergrund.¹³²

Deswegen sollte diese Tatsache beim Fremdsprachenunterricht berücksichtigt werden und zwar sowohl bei der Auswahl von Übungen und ihrer Zielrichtung als auch bei der

Fehlerkorrektur. Als geeignet zum Üben von flüssigem Sprechen wird es u. a. betrachtet, die Schüler zu zweit ein Grammatikphänomen üben zu lassen, die Einübung grammatischer Strukturen mit Bildern, die Situationen vorgeben, die Visualisierung von Regeln sowie das Einüben von kurzen Sätzen.¹³³

Bei der Korrektur von Fehlern wird empfohlen, sie mit gewisser Toleranz anzunehmen und je nach Lernziel, unterschiedlich zu bewerten. Das Hauptziel des

¹³¹ (Schatz 2006: 57)

¹³² (Schatz 2006:93)

¹³³ (Schatz 2006: 92f.)

Grammatiklernens besteht also nicht darin, immer fehlerfreie Aussagen zu bilden, sondern darin „die Lernenden vom Sprachwissen zum Sprachkönnen zu bringen“,¹³⁴ damit sie fähig sind, sich in der konkreten Sprechsituation mit der Anwendung der jeweiligen Mittel verständlich zu machen.

- **Strukturierende Übungen**

Unter strukturierenden Übungen werden solche Übungen verstanden, die dem Lernenden ermöglichen, seine Rede selbstständig zu strukturieren. Darunter fallen beispielsweise:

- Interviews,
- Diskussionen,
- Nacherzählen von Texten,
- Erfinden von Stichwortgeschichten,
- strukturierte Darstellung von Lerninhalten.¹³⁵

Es handelt sich also um solche Aufgaben, die dem Lernenden immer noch eine gewisse Stütze in Form einer Struktur (Stichwörter, Dialoggeländer, Satzanfänge etc.) liefern, aber bereits ziemlich hohe Ansprüche auf eine produktive sprachliche Leistung erheben. Dagegen jedoch bieten sie dem Lernenden bereits weitgehende Möglichkeiten an, sich so äußern zu können, wie es ihm seine Sprachkenntnisse ermöglichen, und das auszudrücken, was er denkt und mitteilen will.

Somit stellen die strukturierenden Übungen eine geeignete Form zum Üben des Sprechens nicht nur für Anfänger dar, die beim Sprechen noch „Krücken“ brauchen, sondern auch für alle heranwachsenden Schüler, die beim freien Sprechen oft lang überlegen, worüber genau sie sprechen sollen, wie sie anfangen sollen usw. Hier ist jedoch zu bemerken, dass bei diesen Übungen im weiteren Unterrichtsverlauf die spontane mündliche Produktion angestrebt werden sollte.

- **Simulierende Übungen**

Diese Übungen ermöglichen dem Lernenden durch ihren Charakter, innerhalb eines gegebenen Rahmens Inhalt und sprachliche Form seiner Äußerung weitgehend selbst zu bestimmen, trotzdem stellen sie nur eine Vorstufe zur echten Kommunikation dar. Aus den Übungstypen werden hierzu v. a. Rollenspiele gezählt.¹³⁶

¹³⁴ (Schatz 2006: 92)

¹³⁵ (Janíková 2011: 87)

An dieser Stelle ist es also angebracht zu erklären, was das Rollenspiel eigentlich ist. In der Praxis werden darunter nämlich oft fälschlicherweise einfach „Spiele“ oder manchmal auch die Wiedergabe auswendig gelernter Dialoge verstanden.¹³⁷

Das Rollenspiel ist in der Fachliteratur als solches Spiel definiert, in dem „der Spieler eine andere Rolle als die, die ihm eigen ist, übernimmt“.¹³⁸

Schatz¹³⁹ hebt darüber hinaus hervor, dass im Rollenspiel „Wirklichkeit“ nachgestellt oder vorweggenommen, antizipiert wird. „, was das Rollenspiel zu der Methode macht, bei der die Lernenden alle Komponenten sprachlichen Handelns aktivieren und realisieren“.¹⁴⁰

Daraus kann es erscheinen, dass sich diese Form von Übungen nur für fortgeschrittene Lernende eignet. Es können natürlich sehr komplizierte „Stücke“ bei den Fortgeschrittenen entstehen, in denen viel argumentiert wird und die hohe Anforderungen an die Sprachkenntnisse von Lernenden stellen, aber einige einfache Formen des Rollenspiels können genauso gut bereits bei Anfängern angewendet werden. Besonders geeignet sind Rollenspiele als Vorbereitung auf Alltagssituationen. Wichtig ist es dabei allerdings, bei der Themenauswahl und ihrer Schwierigkeit das Lernziel, das Interesse der Lernenden und ihre Lebenserfahrungen zu berücksichtigen.

- **Kommunikative Übungen und Aufgaben**

Mit kommunikativen Übungen und Aufgaben werden solche Übungen bezeichnet, die eine echte Kommunikation anstreben, d. h. solche Übungen, die freie Sprachäußerung anstreben, die vom Lernenden selbst ohne Steuerung initiiert wird, um etwas mitzuteilen oder etwas zu erfahren. Zwischen den simulierenden und den kommunikativen Übungen besteht also ein relativ großer Unterschied. Die erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen können nämlich erst wirklich in solchen Situationen entwickelt werden, wenn der Lernende als er selbst spricht.¹⁴¹

Zu Möglichkeiten der Realisierung dieser Übungstypen gehören beispielsweise die folgenden:

- die soziale Interaktion im Unterrichtsgeschehen (z. B. bitten, nachfragen, begründen, korrigieren etc.),

¹³⁶ (Janíková 2011: 87)

¹³⁷ (Schatz 2006: 148)

¹³⁸ (Machková 2005: 19)

¹³⁹ Schatz (2006: 149)

¹⁴⁰ (Schatz 2006: 149)

¹⁴¹ (Janíková 2011: 87)

- auf Aufgaben und Themen vorbereitende Gespräche,
- Hypothesenbildung vor und während der Textrezeption, Diskussion.¹⁴²

3.2.9. Autonomes Lernen als Strategie zur Sprechförderung

Zur Förderung von Sprechkompetenz wird man dieses Thema aus der Sicht des Lerners behandeln. Für den Belang der praxisorientierten Untersuchungen über die Rolle des Lerners zur Förderung seiner eigenen Sprechkompetenz wird der Autor hier auf bestimmte theoretische Grundlagen zum Beitrag des Lerners eingehen.

Die Forscher haben sich mit der Frage beschäftigt, wie die Lerner selber mit einer Fremdsprache umgehen können und welche Aktivitäten sie für das Erlernen einer Fremdsprache entwickelt haben, um ihre Probleme im Hinblick auf die Verwendung der Fremdsprache in den Griff zu bekommen.

In diesem Zusammenhang sei auf die Ausführungen von Einsiedler (1978) über das Selbstlernen verwiesen.¹⁴³ Nach Auffassung von Einsiedler lässt sich der Begriff des autonomen Lernens in einem engeren und in einem weiteren Sinn definieren. Das autonome Lernen im engeren Sinn bezieht sich auf die Vorgehensweise, wie die gesetzten Ziele erreicht werden sollen. Das autonome Lernen im weiteren Sinne betrifft die Setzung von Lernzielen, die selber von Lerner formuliert sind. Darüber hinaus können die Lerner die Entscheidung treffen, welche Lernstoffe sie lernen. Das Hauptziel des autonomen Lernens besteht darin, eine selbstständige Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten zu gewährleisten. Das autonome Lernen ist wichtig, denn, was die Lernenden im FU erlernt haben, reicht nicht alleine aus. Dieses soll durch das Selbstlernen unterstützt und bekräftigt werden. Daraus lässt sich folgern, dass das autonome Lernen für die Aneignung von Fertigkeiten relevant ist. Dies bedeutet, dass das Selbstlernen von Bedeutung für die Förderung der Sprechkompetenz bei den Lernenden ist. Aus diesem Grund werden wir im vierten

¹⁴² (Janíková 2011: 88f.)

¹⁴³ Einsiedler, Wolfgang (1978), „Selbststeuerung und Lernhilfen im Unterricht“, in : Heinz Neber/ Angelika C. Wagner/ Wolfgang Enisiedler (Hrsg.), Selbststeuertes Lernen, Weinheim/Basel. In: in Bausch/ Christ/ Krumm (Hrsg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht, A. Francke Verlag, Tübingen und Basel, 1995.

Praxisorientierten Kapitel der vorliegenden Arbeit die Problematik der Sprechkompetenz aus der Perspektive des Autonomeslerner untersuchen.



II. Empirische Grundlagen des Sprechens

4. Zur Analyse von Lehrskizzen

Einführung

Der vorliegende Teil untersucht folgende Parameter angesichts ihrer Bedeutung für die Förderung von Sprechkompetenz: das Lehrwerk, die Lehrskizze und den Beitrag der Lerner. Gestützt auf bestimmte Kriterien, die man anhand der angeführten theoretischen Grundlagen festlegen können hat, wendet der Autor sich einleitend der Analyse der aktuellen algerischen geltenden Oberschullehrpläne „Vorwärts mit Deutsch Band 1“ zu. Ferner wird „Vorwärts mit Deutsch Band 2“ sowie Lehrskizzen analysiert.

4.1. Zur Analyse von Lehrskizzen der 11 und 12 Klasse in den algerischen Oberschulen

Um die Stellung des Sprechens in der Lehrskizze näher zu beleuchten, empfiehlt sich eine Analyse der aktuellen algerischen geltenden Oberschullehrskizze. Diese Analyse zielt darauf ab, den Beitrag der Lehrskizze im Hinblick auf die Förderung von Sprechkompetenz herauszustellen.

4.1.1. Zum Wechselverhältnis von Lehrwerk und Lehrskizze

Lehrwerk und Lehrskizze stehen in einem Wechselverhältnis zueinander. Das Lehrwerk ist ein verbaler Ausdruck der Lehrskizze, d.h. alle Lehrinhalte und Lehrziele sollten darin für jede Lektion umgesetzt werden.

Für die Analyse der Lehrskizze konnte folgende Kriterien festgelegt werden:

1. Gibt es im Lehrskizze Hinweise auf die Lehrwerke, die im Unterricht verwendet werden sollen?
2. Sind darin die mündlichen Übungen klar und deutlich beschrieben?
3. Sind darin die Methoden oder Verfahren zur Sprechförderung klar beschrieben?

4. Gibt es darin Angaben über den Umfang und den Unterrichtsablauf bezüglich des Sprechens?

Anhand dieser Kriterien wird man überprüfen, ob die Oberschullehrskizze¹⁴⁴ tatsächlich die Sprechkompetenz fördern, indem die eben festgelegten Kriterien erfüllt werden kann.

4.1.2. Zum Verhältnis von Lehrskizze und Sprechen

Lehrskizzen in der elften und zwölften Klasse sind fast gleich. Sie sind im Allgemein in zwei Stufen gegliedert, nämlich Texterklärung und Grammatikerklärung. Jede Stufe ist für eine Stunde programmiert. Die Lehrskizzen sind wie folgt verteilt:

4.1.2.1. Lehrskizze für Texterklärung

Die Struktur ist aus verschiedenen Etappen gegliedert:

- **Einführung** : sie ist eine Hinführung zum Text und enthält eine Leseantizipation durch einen visuellen Reiz (Schema).

Stilles Lesen : darin lesen die Schüler den Text still und machen sie sich Notizen.

Fragen zum Text : sie sind allgemeine Fragen zum Text, die durch Richtig oder falsch mit Zitate aus dem Text beantwortet sollen.

Semantierung : dabei erklärt der Lehrer die schwierigen unklaren Wörter. Die Erklärungen sind meistens durch Sätze formuliert.

Lesen : die Schüler lesen den Text mit einer richtigen Intonation und Aussprache. Die Rolle des Lehrers dabei ist von grosser Bedeutung, weil er für die Verbesserung und Korrektur aller möglichen akustischen Fehler verantwortlich ist.

Konsolidierung : Übungen werden in der Klasse beantwortet um die neue Kenntnisse zu festigen.

Hausaufgaben : Der Lehrer gibt den Schülern Hausaufgaben, die im nächsten Unterricht verbessert werden.

¹⁴⁴ S. Kopie der aktuell algerischen geltenden Oberschullehrpläne im Abbildungen 1 und 2.

→ Die aktuell algerische geltende Oberschullehrskizze für die elften und zwölften Klasse im Bezug auf **Texterklärung** lässt sich wie folgt schematisieren:
(Muster der 11 und 12 Klasse: sehe Abbildung 1).

GYMNASIUM: **DATUM:**

DEUTSCHLEHRER(IN): Herr/Fr. **FACH:** Deutsch.

KLASSENSTUFE: 3. Studienjahr **DAUER:** 1 oder 2 Stunden.

EINHEIT: 01

THEMA: Die deutschsprachigen Länder und Algerien heute.

LERNSTOFF: Texterklärung: Deutschland, ein geografischer Überblick

LERNKOMPETENZEN:

Entwicklung des verstehenden Lesens und Hörens.

Entwicklung von Sprech- und Schreibkompetenz.

LERNZIEL: die Schüler erwerben einen neuen Wortschatz.

LEHRMATERIAL: Lehrbuch von 3. Studienjahr, Tafel.

| UNTERRICHTS FASEN | UNTERRICHTSABLAUF |
|----------------------|--|
| 1. Einführung | # Hinführung zum Thema durch: <ul style="list-style-type: none"> - Landkarte - Schlüsselwörter - folgende Fragen: |

| | <ul style="list-style-type: none"> • was ist das? ⇒ Das ist eine Landkarte. • Was ist Deutschland? ⇒ Deutschland ist ein Land. • Was ist Europa? ⇒ Er ist ein Kontinent. (der) | | | | | | | | | | | | |
|--|---|--|--------|-----------|--|---|--|-------------------------------------|---|--|--------------------------|-------------------------|--|
| 2. Stilles Lesen: | <ul style="list-style-type: none"> • Die Schüler lesen den Text still und machen sich Notizen. | | | | | | | | | | | | |
| 3. Fragen zum Leseverständnis | <ul style="list-style-type: none"> • Die Lehrerin stellt Fragen zum Leseverständnis <ol style="list-style-type: none"> a. Wo liegt Deutschland? b. Wie viel Bundesländer besteht es aus? c. Warum fließt die meisten Ströme von Süden nach Norden? | | | | | | | | | | | | |
| 4. Wörtererklärung: | <p>Die Erklärung unbekannter Wörter:</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: left; padding: 5px;">SUBSTANTIVE</th> <th style="text-align: left; padding: 5px;">VERBEN</th> <th style="text-align: left; padding: 5px;">ADJEKTIVE</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="padding: 5px;">r. Überblick (e) = das Panorama= e. Zusammenfassung (en)</td> <td style="padding: 5px;">*gehören zu+ D (-)=> der Kugelschreiber gehört zum Lehrer</td> <td style="padding: 5px;">bergig ≠ flach gesamt = total gemäßigt ≠ trocken</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">e. Union=> e. Europäischen Union</td> <td style="padding: 5px;">* bestehen aus (bestand- hat...bestanden)=></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">s. Herz (en) = die Mitte</td> <td style="padding: 5px;">Algerien besteht aus 48</td> <td></td> </tr> </tbody> </table> | SUBSTANTIVE | VERBEN | ADJEKTIVE | r. Überblick (e) = das Panorama= e. Zusammenfassung (en) | *gehören zu+ D (-)=> der Kugelschreiber gehört zum Lehrer | bergig ≠ flach gesamt = total gemäßigt ≠ trocken | e. Union=> e. Europäischen Union | * bestehen aus (bestand- hat...bestanden)=> | | s. Herz (en) = die Mitte | Algerien besteht aus 48 | |
| SUBSTANTIVE | VERBEN | ADJEKTIVE | | | | | | | | | | | |
| r. Überblick (e) = das Panorama= e. Zusammenfassung (en) | *gehören zu+ D (-)=> der Kugelschreiber gehört zum Lehrer | bergig ≠ flach gesamt = total gemäßigt ≠ trocken | | | | | | | | | | | |
| e. Union=> e. Europäischen Union | * bestehen aus (bestand- hat...bestanden)=> | | | | | | | | | | | | |
| s. Herz (en) = die Mitte | Algerien besteht aus 48 | | | | | | | | | | | | |

| | | | |
|-------------------------------|--|---|--|
| | <p>e. Ebene= s. Flachland</p> <p>e. See (n) = s. Meer (e).</p> <p>r. Fluss (¨ e)=>r. Nil ist ein Fluss</p> <p>e. Richtung (en) = e. Direktion</p> <p>e. Ökonomie = e. Wirtschaft</p> <p>e. Ware (n) = s. Produkt (e)</p> <p>r. Wald (¨er) = r. Schwarzwald</p> <p>s. Gebiet (e)= e. Besizung</p> <p>e. Luft= wir atmen die Luft</p> | <p>Wilaya.</p> <p>*grenzen an+ Akk (-)=> Algerien grenzt an Marokko</p> <p>*entspringen (entsprang- ist entsprungen)≠ münden (- ist)</p> <p>*steigen (stieg – ist gestiegen) = zunehmen≠ sinken (sank- ist gesunken) = abnehmen</p> | |
| <p>5. Lautes Lesen</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Ich lese den Text einmal oder zweimal vor. - Jeder Schüler liest einen Abschnitt mit verteilten Rollen und gleichzeitig korrigiere ich die Aussprache und Intonationsfehler. - Die Korrektur der Aussprache und Intonationsfehler | | |
| | <p><u>Übung 1:</u></p> | | |

6. Übungsphase

a. **richtig:** „ Deutschland liegt im Herzen Europas.

b. **falsch:** „Im Westen grenzt Deutschland an Frankreich, Belgien, Luxemburg und Holland.“

c. **falsch:** „ Das Klima in Deutschland ist gemäßigt „

d. **falsch:** „ Alle Flüsse führen in Deutschland viel Wasser.“

e.

falsch: „ Der zweite Fluss ist die Donau ... Sie fließt in östlicher Richtung ... mündet ins Schwarze Meer in Rumänien. „

f. **falsch:** „ Der Rhein mündet in die Nordsee in Holland.“

Übung 2:

1. b 2. c 3. c

Übung 3:

a. bergig b. klein c. trocken d. kalt

Übung 4:

a. 16 Bundesländern b. Ebene c. Grenze d. Wäldern e. waldreiches

Fragen zum Text:

1. die Nachbarländer Deutschlands heißen: Dänemark, Polen, Tschechische Republik, Österreich, die Schweiz, Frankreich, Belgien, Luxemburg und Holland.

2. Der Rhein hat eine Gesamtlänge von 1320 Km.

3. Die Donau mündet ins Schwarze Meer in Rumänien ;

4. Die meisten Ströme fließen von Süden nach Norden, weil der Süden bergig ist und der Norden ist eine Ebene .

5. Der Rhein spielt eine große Rolle in der deutschen Wirtschaft: 20% aller Waren, die in der BRD transportiert werden, werden auf dem Rhein transportiert. Die Donau spielt auch eine wichtige Rolle in de

r Produktion von Elektrizität und in der Bewässerung von Agrargebiet
en.
6. Die Wälder helfen, die Luft sauber zu halten.

Ausbildung1: Lehrskizze für Texterklärung (Textbehandlung) der 12 Klasse.

4.1.2.2. Lehrskizze für Grammatikerklärung

Die Struktur besteht meistens aus drei Etappen:

- **Einführung** : sie enthielt Fragen und Antworten, die nach den Grammatikzielen gebildet sind.
- **Systematisierung oder Fixierung** : dabei findet man verschiedene Übungen, die zusammend vom Lehrer und Schülern bearbeitet werden.
- **Konsolidierung** : Schülern sind dabei gefordert, selbst die Übungen zu beantworten. Diese Übungen sind im Allgemein in Form durch Ergänzungen oder Satzbildungen geformt.

→ Die aktuell algerische geltende Oberschullehrskizze für die elften und zwölften Klasse im Bezug auf Grammatikerklärung lässt sich wie folgt schematisieren: (Muster der 11 und 12 Klasse: sehe Abbildung 2).

GYMNASIUM:

DATUM:

DEUTSCHLEHRER:

FACH: Deutsch.

KLASSENSTUFE: 3 Studienjahr

DAUER: Stunde(n)

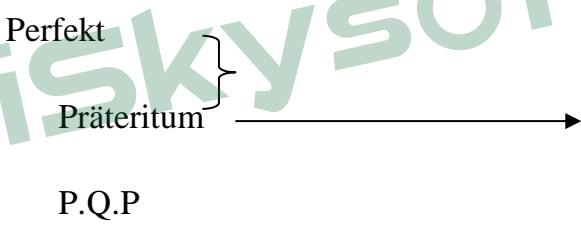
EINHEIT: 01

THEMA: Die deutschsprachigen Länder und Algerien heute..

LERNSTOFF: Grammatik: Futur

LERNZIE: Die Schüler werden dazu befähigt Futur kennenzulernen.

LEHRMATERIAL: Lehrbuch von ...2. Studienjahr, Tafel.

| UNTERRICHTSPHASEN UND BEMERKUNGEN | UNTERRICHTSABLAUF |
|--|---|
| <p>1. Einführung</p> | <p># Lehrer fragt die Schüler: wie viele Zeiten gibt es in der Grammatik?</p> <ul style="list-style-type: none"> Die Schüler antworten: es gibt <ul style="list-style-type: none"> Perfekt Präteritum  <ul style="list-style-type: none"> Kleine Wiederholung: Indikativ Präsens. Perfekt. Präteritum. Präsens: der Stamm + die Endungen(e-st-t-en-t-en) Präteritum: die Stamm+ die Endungen (te-test-te-ten-tet-ten) Perfekt: das Hilfsverb „haben oder sein“ (Präsens) + Partizip Perfekt. Ich stelle Frage: wo wirst du im Sommer reisen? Die Schüler antworten → ich werde in die USA reisen. |

| | | | | | | | |
|---|---|------------------|-------------------|-----------------|-------------------|-----------------------|-----------------------|
| <p>2. Fixierung der Struktur (die Struktur wird von Schülern entdeckt)</p> | <p>Regel 01: das Futur wird mit dem Hilfsverb „werden“ im Präsens und dem Infinitiv des Verbs gebildet.</p> <p><u>Werden</u> Futur: Hilfsverb werden (Präsens)+ Infinitiv</p> | | | | | | |
| <p>3. Übungsphase</p> | <table border="1" data-bbox="571 436 1426 705"> <tr> <td><u>Ich</u> werde</td> <td><u>Wir</u> werden</td> </tr> <tr> <td><u>Du</u> wirst</td> <td><u>Ihr</u> werdet</td> </tr> <tr> <td><u>Er/sie/es</u> wird</td> <td><u>Sie/sie</u> werden</td> </tr> </table> <p>Übung 01:</p> <p>a.werden machen.</p> <p>b. werden reisen.</p> <p>c. werden beginnen.</p> <p>d. Wirst besuchen?</p> <p>Übung 02:</p> <p>a.</p> <p>Am Wochenende <u>werden</u> die meisten Arbeiter schon nach Hause <u>fahren</u>.</p> <p>b. Der Verkehr <u>wird</u> jährlich <u>zunehmen</u>.</p> <p>c.</p> <p>Die Regierungen <u>werden</u> eine Lösung für dieses Problem <u>finden</u>.</p> <p>d. Das <u>wird</u> nicht einfach <u>sein</u>.</p> | <u>Ich</u> werde | <u>Wir</u> werden | <u>Du</u> wirst | <u>Ihr</u> werdet | <u>Er/sie/es</u> wird | <u>Sie/sie</u> werden |
| <u>Ich</u> werde | <u>Wir</u> werden | | | | | | |
| <u>Du</u> wirst | <u>Ihr</u> werdet | | | | | | |
| <u>Er/sie/es</u> wird | <u>Sie/sie</u> werden | | | | | | |

| | |
|--|--|
| | e. In den nächsten Jahren <u>wird</u> sich das <u>Klima</u> <u>verändern</u> . |
|--|--|

Abbildung 2: Lehrskizze für Grammatikerklärung der 12 Klasse.

Aus den beiden Abbildungen 1 und 2, bemerkt man, dass das Sprechen kaum in Lehrskizze gefordert ist. Schüler haben die Möglichkeit zu sprechen nur wenn der Lehrer ihnen Fragen stellen. Ausserdem ist das Sprechen in der verschiedenen Verteilungen fast total abwesend.

4.1.3. Zur Analyse der aktuellen algerischen geltenden Oberschullehrskizze

Im Hinblick auf das erste Kriterium, ob es darin Hinweise auf die Lehrwerke gibt, die im Unterricht verwendet werden sollen, hat man festgestellt, dass es in der Lehrskizze keinerlei Hinweise darauf gibt. Was das zweite Kriterium anbelangt, ob darin die mündlichen Übungen klar und deutlich beschrieben sind, hat man festgestellt, dass die Sprechübungen darin nicht klar beschrieben sind. Hinsichtlich des dritten Kriteriums, ob die Methoden oder Techniken zur Sprechförderung darin klar beschrieben sind, hat der Autor festgestellt, dass die Methoden und Techniken kaum in der Lehrskizze angegeben sind. Ausserdem sind sie nicht klar beschrieben, denn sie wurden im Allgemeinen angeführt und dies wäre keine große Hilfe sowohl für den Lehrer als auch für den Schülern, denn eine bessere Orientierung im Unterricht erfordert detaillierte Beschreibungen von Methoden und Techniken zur Förderung von Sprechkompetenz. Was das vierte Kriterium angeht, ob es darin Angaben über den Umfang und den Unterrichtsablauf bezüglich des Sprechens gibt, haben wir festgestellt, dass diese Angaben nicht aufzufinden sind.

Diese Analyse hat ergeben, dass der aktuell algerische geltende Oberschullehrskizze gravierende Defizite im Hinblick auf die Förderung von Sprechkompetenz aufweist.

Wie schon erwähnt wurde, sagt man; dass das Sprechen als schwierigste Fertigkeit steht, im Vergleich mit den anderen sprachlichen Fertigkeiten, bzw. Schreiben, Hören und Lesen, weil diese Fertigkeit auf verschiedene Schwierigkeiten stösst, vor allem was betrifft die Komplexität der mündlichen Sprache, Sprechangst und manchmal auch in der Wahl der passenden Ausdruck.

Diese Analyse hat auch gezeigt, dass die Schüler keine Möglichkeit haben, ihr Sprechkompetenz autonom zu entwickeln.

Als Lösungen, schlägt der Autor eigene Strategien und Techniken, die der Lehrer in Lehrskizze einsetzen soll.

- 1- Bei der Reproduktion, sollen alle angegebenen Informationen von Schülern wiedergegeben werden. Als Methoden und Techniken unterscheidet man:
 - a- Lesen und nachschlagen: Schüler versuchen kleine Abschnitte angeschauter Texte mündlich wiederzugeben.
 - b- Rückwärts aufbauen Technik: dabei versuchen die Schüler den Satz zu verteilen.
 - c- Das Nachsprechen: die Schüler sprechen das Gehörte eines Kastenrecorders nach, bis das korrekte Tempo zu erreichen.
 - d- Mitsprechen: die Schüler sollen einen auswendig gelernten Text zwischeneinander mündlich wiederholen.
 - e- Selbst Monolog: Schüler sollen mit sich selbst einen auswendig gelernten Text mündlich zu trainieren.
 - f- Vorlesung: Schüler versuchen einen Text vor den Kamaraden laut zu lesen.

- 2- Bei der Rekonstruktion, sollen Schüler die selben Ideen mit dem persönlichen Stil wiedergeben. Als Wirksame Technicke und Methoden erwähnt man:
 - a- Visualisierung: Schüler versuchen Textabschnitte mit Augen zu speichern und danach mit dem eigenen Stil die selben Ideen anders zu formulieren.
 - b- Notiz-Nehmen Praxis: Schülern nehmen Notizen voneinem bearbeitenden Text, dann versuchen sie ihre eigenen Aufschreibungen laut sprechend wieergeben.

- 3- Bei der Konstruktion können die Schüler mit Hilfe dieser folgenden Techniken frei äussern:
- a- Skizzierung: diese Gliederungen dienen dem Sprecher seine Akzente in Aussage zu setzen sowie den Gesprächspartnern diese Aussage zu verstehen.
 - b- Umschreibung: Schüler sollen Fähigkeiten haben, um Sätze umzuformulierung, vor allem wenn sie z.B. Schwierigkeiten haben, ein Wort zu finden. Das hilft ihnen Fehler zu vermeiden und auch Fehler selbst zu korrigieren.
 - c- Notiz-Machen Praxis: Schüler versuchen dabei, die rezeptionierte Informationen zu erleichtern, dann im Gehirn vorzubereiten und zu überdenken, dann im Ausdruck logisch aufzubauen.

Alles im Allem sagt man, dass Schüler ihre Sprechkompetenz verstärken können, nur wenn sie Sprechfertigkeit selbst üben und entwickeln.

Lehrskizzen sind eigentlich von grosser Bedeutung. Sie sind Unterrichtsplanungen, die vom Lehrer geformt sind. Dabei ist die Sprechfertigkeit untergeordnet obwohl sie am schwierigsten im Vergleich mit den anderen Sprachfertigkeiten. Man soll mehr Interesse dazu beimessen.

Zusammenfassung

Thema der vorgelegten Magisterarbeit war zu dem Lehren und Lernen der Fertigkeit Sprechen im DaF-Unterricht. Hauptanliegen war es, die Sprechkompetenz bei den Lernenden aus verschiedenen Blickwinkeln zu untersuchen, nämlich unter Gesichtspunkten wie Lehrskizze, Lehrwerk und Beitrag des Lehrers und Lerner.

Aus dem theoretischen Teil hat sich ergeben, dass das Sprechen ein komplexer Vorgang ist. Dies lässt den Schluss zu, dass die Sprechkompetenz durch eine intensive und langfristige Förderung weiterentwickelt werden sollte. Im Weiteren entwickelt sich die Sprechkompetenz durch verschiedene Stadien. Ferner kommt dem Sprechen im FU eine zentrale Rolle zu, wobei es neben den anderen Fertigkeiten Hören, Schreiben und Lesen in einem Wechselverhältnis zueinander steht. Darüber hinaus lässt sich das Sprechen in verschiedenen Formen sowohl im FU als auch im alltäglichen und beruflichen Leben vorkommen. Diese Sprechformen tragen zur Förderung der Sprechkompetenz der Lernenden bei.

Es hat sich weiterhin herausgestellt, dass der Sprechprozess nicht leicht verläuft. Vielmehr wurde der Sprechprozess als Komplex von drei Prozessen: Konstruktion, Transformation und Realisation, dargestellt wie der Autor darauf aufmerksam gemacht haben.

Aus dieser Komplexität ergeben sich Schwierigkeiten für den Lernenden beim Sprechen von Texten. Diese Schwierigkeiten können unterschiedlich sein.

Als Fazit kann man festhalten, dass es mehrere Faktoren wie Lehrskizze, Lehrwerk Lehrer und Lerner gibt, die auf die Sprechförderung einwirken können. In diesem Zusammenhang könnte nachgewiesen werden, dass die Lehrskizze auf die Förderung von Sprechkompetenz bestimmend einwirken kann. Wiederum kann das Lehrwerk eine wichtige Rolle spielen. Ferner hat sich auch ergeben, dass die Kompetenzen der Lernenden bei der mündlichen Produktion auf drei Ebenen behandelt werden, nämlich der Inhalt, die Grammatik, sowie die Phonetik. Wie sich aus diesen Erkenntnissen

hervorgegangen ist, können die Sprechstrategien wie Kommunikation-Strategie oder Kompensationsstrategie, die Systematisierung nach Dimensionen der Sprechkompetenz und das autonome Lernen zur Förderung von Sprechkompetenz der Lernenden beitragen.

Aus dem empirischen Teil ist hervorgegangen, dass der aktuelle algerische geltende Oberschullehrsizzi gravierende Defizite im Hinblick auf die Sprechförderung aufweist, da er keinen großen Wert auf das Sprechen legt. Ferner hat sich aus der Analyse der Lehrskizzen der 11 und 12 Klasse im Bezug auf der Text- und Grammatikerklärung ergeben, dass es angesichts seiner Orientierung nach dem kommunikativen Ansatz nicht genug zur Förderung von Sprechkompetenz beiträgt.

Die Analyse der Lehrskizze hat Defizite im Hinblick auf das Vorkommen von mündlichen Übungen gezeigt.

Aus der Arbeit haben sich Anregungen ergeben, die zukünftige Forschungen zur Sprechförderung fokussieren könnten. Es geht in der Hauptsache um folgende Punkte:

- Analyse des Beitrags des Lehrers zur Förderung von Sprechkompetenz bei den Lernenden,
- Entwicklung von neuen Verfahren zur Analyse von Sprechprozessen und Einbeziehung dieser Methoden in die Sprechförderung,
- Analyse des Zusammenhangs zwischen der Lehrskizze und der Herausbildung der Sprechkompetenz.

An dieser Stelle sollten auch die zukünftigen Oberschullehrskizze weiterprofiliert werden, so dass sie der Förderung von Sprechkompetenz Rechnung tragen können. Es wäre auch sinnvoll, wenn im Gymnasium „Sprechwerkstätte“ gerufen würden. Welche Funktionen und Aufgaben diesen Sprechwerkstätten zukommen, ist weiteren Forschungsarbeiten überlassen

- APELTAUER, Ernst** (1997): Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs. Fernstudieneinheit 15. Berlin, Langenscheidt.
- BARKOWSKI, Hans / KRUMM, Hans-Jürgen** (Hrsg.) (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen, Francke Verlag.
- BAUSCH/ CHRIST/ KRUMM** (Hrsg.),1995: Handbuch Fremdsprachenunterricht, A. Francke Verlag, Tübingen und Basel.
- BECK, MARTIN**(1994): Unterrichtsgespräche. Zwischen Lehrerdominanz und Schülerbeteiligung. St. Ingbert: Röhrig Verlag.
- BIMMEL, Peter / RAMPILLON, Ute** (2000). Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23. München, Goethe-Institut.
- BEREITER, Carl** (1980): Development in Writing. In: Gregg, Lee W./ Steinberg, Erwin R.: Cognitive processes in writing. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1980.
- DESSELMANN, Günter** (1975): Betonung des kommunikativen Aspekts im Fremdsprachenunterricht. In : Funke, Horst -Günter (Hrsg.): Grundfragen der Methodik des Deutschunterrichts und ihre praktischen Verfahren, Max Hüber Verlag, München, S. 218-244.
- EINSIEDLER, WOLFGANG** (1978), „Selbststeuerung und Lernhilfen im Unterricht“, in : Heinz Neber/ Angelika C. Wagner/ Wolfgang Enisiedler (Hrsg.), Selbststeuertes Lernen, Weinheim/Basel.
- EGGERT, S.** (1998): Das Wörterbuch beim Produzieren fremdsprachiger Texter-Potenzen und Grenzen in Lexikographiker 14/ (Hrsg.) H.E., Wiegard/P. Kultur
- FRITZSCHE, J** (1998): Lange, G., u .a , (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundfragen und Praxis der Sprach-und Literaturdidaktik, Band 1, Schneider-Verlag, Hohengehren, Baitmannsweiler, S. 201.
- GERTRAUDE, Heyd**(1991): Deutsch lehren, Moritz Diesterweg Verlag, Frankfurt am Mein.
- GEZ, N.L./ U.A.** (1985): Metodika obucenija inostrannym jazykam v srednaj skole, Moskva (dt. Zusammenfassung der einschlägigen Passagen bei Reinicke. In: : Bausch/ Christ/ Krumm (Hrsg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht, A. Francke Verlag, Tübingen und Basel, 1995).
- GLABONIAT, M ., u.a.** (2002): Profile Deutsch , Langenscheidt , Berlin , S. 77 ff.
- GLABONIAT , Manuela et al.** (2003): *Profile deutsch*. Lernzielbestimmung, Kannbeschreibung, kommunikative Mittel, Niveau A1. A2. B1. B2. Berlin: Langenscheidt.
- GRÖSCHL, Rosemarie**, (1981): Gürther Desselmann (Hrsg.). Didaktik des Fremdsprachenunterrichts, VEB Verlag Enzyklopädie, Leipzig.
- GÜNTHER Zimmermann.** In Bausch/ Christ/ Krumm (Hrsg.) **1995**: Handbuch Fremdsprachenunterricht, A. Francke Verlag, Tübingen und Basel.
- HARALD, Hellmich**, (1981): Gürther Desselmann (Hrsg.). Didaktik des Fremdsprachenunterrichts, VEB Verlag Enzyklopädie, Leipzig.

HUNEKE, Hans-Werner / STEINIG, Wolfgang (2010): Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung. 5. Auflage. Berlin, Erich Schmidt Verlag.

JANÍKOVÁ, Věra (2011): Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Brno, Masarykova universität.

KAST, B. u a. (1994): „Zur Analyse, Begutachtung, und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht, Langenscheidt, Berlin und München.

KAST, Bernd (1999): Fertigkeit Schreiben, Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Langenscheidt.

KOLB, w, u a. (2002): kompetenzorientierter Sprachunterricht als Antwort auf die Anforderungen der Wissensgesellschaft: der neue Rahmenlehrplan (RLP) der schweizerischen Berufsmaturitätsschulen. In Hilmar Grundmann (Hrsg.): Zum Bildungs- -und Erziehungsauftrag des Deutsch –und Fremdsprachenunterricht an berufsbildenden Schulen, Bertelsmann Verlag, Bielefeld, S. 42.

KRUMM, Hans-Jürgen (1993):” Kulturgeprägte Einflüsse auf das Schreiben und ihre möglichen Einflüssen für den Schreibunterricht Deutsch als Fremdsprache”. In: Tütken, Gisela; Neuf-Münkel, Gabriela (Hrsg.): Schreiben im DaF-Unterricht an Hochschulen und Studienkollegs 1: Forschungsergebnisse- Didaktische Konzeption- Übungsformen. Regensburg: FaDaf, 22f

MACHKOVÁ, Eva (2005): Methodik der Drama-Ausbildung: Fach dramatische Stücke und Improvisationen. Prag, Verein für kreatives Drama.

MARAS, RAINER/AMETSBICHLER, JOSEF/ECKERT-KALTHOFF,

NEUNER, GERHARD, 1995 In: Bausch/ Christ/ Krumm (Hrsg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht, A. Francke Verlag, Tübingen und Basel.

NEUNER, Gerhard / HUNFELD, Hans (1993): Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts. Eine Einführung. Fernstudieneinheit 4. Kassel, Langenscheidt.

ORTNER, Hanspeter. In: Bredel, Ursula et al. (Hrsg.) (2003): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Band 1. Schöningh (UTB), Paderborn.

PIEPHO, HANS –EBERHART (1995): Das Lehrwerk im Englischunterricht, in: Hans Hunfeld/ Konrad Schröder (Hrsg.), Grundkurs Didaktik Englisch, Königstein. In: Bausch/ Christ/ Krumm (Hrsg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht, A. Francke Verlag, Tübingen und Basel,.

PODRÁPSKÁ, Kamila (2008): Kapitel Lehrmethoden der deutschen Sprache. Liberec, Technische Universität Liberec..

POHL, L. (1986): Grundlagen der Methodik der Fremdsprachenunterricht, Enzyklopädie Leipzig, Leipzig, 1986

RITZ-FRÖHLICH, GERTRUD(1982): Das Gespräch im Unterricht. Anleitung, Phasen, Verlaufsformen. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

SCHATZ, Heide (2006): Fertigkeit Sprechen. Fernstudieneinheit 20. München, Langenscheidt.

SCHLOBONSKI,P/SCHMID, K(1996).: Zur sprachlichen Kommunikation zwischen Jugendlichen in Jugendliquen und –szenen. In: Muttersprache 3/, S. 211-225.

SCHMIDT, Lothar, In :Gürther Desselmann (Hrsg.). (1981): Didaktik des Fremdsprachenunterrichts, VEB Verlag Enzyklopädie, Leipzig.

SCHREITER, Ina (1996): Sprechen. In: HENRICI, Gert / RIEMER, Claudia (Hrsg.): Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. Band 1. Baltmannsweiler, Schneider Verlag.

SHAHAB Ferhan Ahmad(1996): Kontrastive Linguistik-Deutsch/Arabisch Juluis Groos Verlag, Heidelberg.

SOLMECKE, Gert (1993): *Text hören, lesen und verstehen*. Berlin und München. Langenscheidt KG.

STROCH, Günter(1999): Deutsch als Fremdsprache- Eine Didaktik; theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung, Wilhelm Fink Verlag, München.

TRIM John, North Brian, Coste Daniel, u. a. (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, Langenscheidt, München.

VYGOTSKIJ, Lev Semenovič (2004): Psychologie myšlení a řeči. Praha, Portál.

▪ **ZEITSCHRIFTENARTIKEL**

Günter, GESPRÄCHE MIT KINDERN (2004): Themenheft der Zeitschrift „Grundschule“.

LACHOUT, Martin (2006/2007): Die Theorie der Sprachproduktion . Fremdsprachen, 50, Nr. 5, S. 170-171.

▪ **ONLINE – QUELLEN**

 **Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen.**

<http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/> (Stand: 27.12.2016)

- + **Google-Übersetzung** : <https://translate.google.fr> (Stand:28.12.2016)
- + **Meyer, Hilbert L.**, Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse. Fischer Athenäum Taschenbücher, Frankfurt, 1984. Zugriff aus www.Wikipedia.de (Stand:25.12.2016)
- + **Ojala, Saira**: Zum Stellenwert der kommunikativ-interkulturellen Kompetenz in Übungen zur mündlichen Sprachproduktion in Deutsch als Fremdsprache. pdf/ [http:// jyx.jyu.fi/.../URN_NBN_fi_jyu-](http://jyx.jyu.fi/.../URN_NBN_fi_jyu-) (Stand:13.12.2016).
- + **Reder, Anna**:
Ausgewählte Fragen der Deutschdidaktik_prinzipien_zur_vermittlung [http:// janus.ttk.pte.hu,](http://janus.ttk.pte.hu) (Stand: 02.12.2016).
- + [http:// www.thau-knudsen.dk/dokumenter/.../index. php? id..](http://www.thau-knudsen.dk/dokumenter/.../index.php?id..)
(Stand: 14.12.2016).



Der Anhang



***Anhang I : Sprechübungen
im Lehrwerk « Vorwärts mit
Deutsch Band1 »***



***Anhang II : Sprechübungen
im Lehrwerk « Vorwärts mit
Deutsch Band2 »***



Ministerium für Hochschul- und Forschungswesen

*Universität Oran 02
Mohamed Ben Ahmed*

*Fakultät für Fremdsprachen
Abteilung der deutschen Sprache*

Eidesstattliche Erklärung*

Hiermit erkläre ich,

Name , Vorname: Abdelkrim FELLAHI

geboren am: 21. März 1985 in Mostaganem Algerien

Matrikelnummer:

92130245

An Eides statt, gegenüber der *Fakultät für Fremdsprachen der Universität Oran 02 Mohamed Ben Ahmed*, dass die vorliegende, an diese Erklärung angefügte Magisterarbeit mit dem Thema:

Zum Lehren und Lernen der Fertigkeit Sprechen im DaF-Unterricht

Selbständig und unter Zuhilfenahme der im Literaturverzeichnis genannten Quellen angefertigt wurde. Die Arbeit hat in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegen.

Oran, den 31.Dezember 2016

Datum

eigenhändige Unterschrift

*Diese Erklärung ist der eigenständig erstellten Arbeit als Anhang beizufügen. Arbeiten ohne diese Erklärung werden nicht angenommen. Auf die strafrechtliche Relevanz einer falschen eidesstattlichen Erklärung wird hiermit hingewiesen.