



Université d'Oran 2
Faculté des Langues étrangères

THESE

Pour l'obtention du diplôme de Doctorat en Sciences
en Langue Allemande

*Zur Spezifik eines Lehr- und Lernmaterials für Deutschlerner an CEIL-
Intensivfremdsprachenzentren algerischer Universitäten
Überlegung zur Curriculumentwicklung*

Présentée par:

Mohamed **SLOUDANI**

Devant le jury composé de :

Mokadem, Fatima	MCA	Université d'Oran	Président
Seddiki, Aoussine	Professeur	Université d'Oran	Rapporteur
Nouali, Ghaouti	Professeur	Université Sidi Bel Abbes	Examineur
Medghar, Abdelkrim	MCA	Université Sidi Bel Abbes	Examineur

Année 2017-2018



Universität Oran 2 Mohamed Ben Ahmed

Fakultät für Fremdsprachen

Inaugural-Dissertation

Zur Erlangung des akademischen Doktorgrades

Im Fach-Bereich: DaF-Didaktik

*Zur Spezifik eines Lehr- und Lernmaterials für Deutschlerner an CEIL-
Intensivfremdsprachenzentren algerischer Universitäten
Überlegung zur Curriculumentwicklung*

Dem wissenschaftlichen Rat der Fakultät für Fremdsprachen der Uni-Oran 2:

Vorgelegt von: Mag. MA. Mohamed **SOUDANI**

Jurymitglieder:

<i>Mokadem, Fatima</i>	Dr.	Universität Oran	Vorsitzender
<i>Seddiki, Aoussine</i>	Prof. Dr.	Universität Oran	Betreuer
<i>Nouali, Ghaouti</i>	Prof. Dr.	Universität Bel Abbes	Gutachter
<i>Medghar, Abdelkrim</i>	Dr.	Universität Bel Abbes	Gutachter

Studienjahr 2017-2018

Résumé Français :

« Elaboration d'un matériel spécifique d'apprentissage pour les apprenants d'Allemand aux CEIL des universités algériennes Réflexions pour développement d'un curriculum»

Dans la présente thèse, notre investigation a pour objet l'analyse des moyens pédagogiques mis en œuvre par l'institution universitaire pour permettre la maîtrise de la langue allemande en tant que langue étrangère par les apprenants d'Allemand aux CEIL

Nous nous sommes interrogés sur l'impact des supports et manuels pédagogiques utilisés ainsi que sur le curriculum adopté pour permettre l'appropriation des savoirs linguistiques.

Le corpus de la recherche est constitué par le cours intensif de la langue allemande dans les centres CEIL au niveau de quelques universités algériennes.

Un questionnaire et une grille d'analyse ont constitué l'outil méthodologique de la présente recherche; ils nous permis d'interpréter les données obtenues.

En effet, l'analyse des résultats nous a amené à constater que l'élaboration des supports selon les besoins des apprenants semble avoir une influence sur le degré de maîtrise de la langue par les échantillons d'apprenants concernés par notre étude.

Mots clés: L'apprentissage intensif des langues étrangères, Universités algériennes, Allemand langue étrangère, support pédagogique, autonomie d'apprenants, motivation d'apprenants, formation des adultes.

Abstract English:

« Development of a specific learning material for German learners at the CEIL of Algerian universities: Reflections for Curriculum Development »

In this present thesis, our investigation aims to analyze the teaching methods implemented by the university institution CEIL to enable the mastery of the German language as a foreign language by the Algerian learners of German.

We have asked about the impact of the teaching materials and manuals used as well as the curriculum adopted to allow the appropriation of linguistic knowledge.

The research corpus is constituted by the intensive course of the German language in the ILTC centers at some Algerian universities.

A questionnaire and an analysis grid constituted the methodological tool of the present research; they allowed us to interpret the obtained data.

In fact, the analysis of the results led us to notice that the development of the supports according to the needs of the learners seems to have an influence on the degree of mastery of the language by the samples of learners concerned by our study.

Key words: Intensive foreign language learning, Algerian universities, German as a foreign language, educational support, learning autonomy, motivation, adult education.

Abstract Deutsch:

« Zur Spezifik eines Lehr- und Lernmaterials für Deutschlerner an CEIL-Intensivfremdsprachenzentren algerischer Universitäten Überlegung zur Curriculumentwicklung »

Die vorliegende Dissertation beschäftigt sich mit dem Thema der Lehr- und Lernmaterialkonzeption im algerischen DaF-Hochschulkontext.

Das Hauptanliegen vorliegender Dissertation war grundsätzlich die These, dass der Einsatz von überregionalen DaF-Lehrwerken und/oder Lehr- Lernmaterialien mit ihren Globalzielsetzungen den Anforderungen, den Sprachbedürfnissen und dem Lernpotential der algerischen CEIL-Deutschlerner nicht gerecht werden kann.

Zur Überprüfung dieser These wurde für einen qualitativen (Inhaltsanalyse von Lehrwerken) und quantitativen (Fragebogen) Forschungsansatz mit einem explorativ-interpretativen Charakter entschieden. Daraus las sich schlussfolgern, dass zur Optimierung und Verbesserung des CEIL-Deutschlernens, spezifische ortsabhängige Lehr- und Lernmaterialien entwickelt werden müssen.

Schlüsselwörter: Intensives Fremdsprachenlernen, algerische Universitäten, Deutsch als Fremdsprache, Lehr- und Lernmaterialien, Lernerautonomie, Lernermotivation, Erwachsenenbildung.

„So eine Arbeit wird eigentlich nie fertig, man muss sie für fertig erklären, wenn man nach Zeit und Umständen das möglichste getan hat.“

Johann Wolfgang von Goethe

(1749-1832)

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	II
Abbildungsverzeichnis	VI
Tabellenverzeichnis.....	VII
Vorwort.....	VIII

Theoretisch konzeptioneller Rahmen der Arbeit

0 Einleitung.....	1
0.1 Zugang zum Thema	01
0.2 Problemstellung und Ziel der Arbeit	03
0.3 Forschungsfragen und Forschungshypothesen	05
0.4 Aufbau der Arbeit.....	07
1 Sprachensituation und Fremdsprachenpolitik in Algerien	09
1.1 Einleitung	09
1.2 Aktuelle Sprachensituation und Sprachpolitik in Algerien	09
1.3 Stellung der Fremdsprachen in Algerien	11
1.4 Zum Status der deutschen Sprache in Algerien	16
1.4.1 Deutsch im Schulwesen.....	16
1.4.2 Deutsch im Hochschulwesen	18
1.4.3 Deutsch im Privatbereich.....	24
1.5 Herausforderungen, Probleme und Perspektiven des Faches Deutsch	25
1.6 Rekapitulation	29
2 Die Intensivfremdsprachenzentren CEIL algerischer Universitäten und das Deutschangebot	30
2.1 Einleitung	30
2.2 Zum Wesen der CEIL- Intensivfremdsprachenzentren algerischer Universitäten.....	31
2.2.1 Historische Skizze	31
2.2.2 Zum Begriff Intensivfremdsprachenkurs.....	33
2.2.3 Das Ziel und die Angebotspalette der CEIL-Intensivfremdsprachenzentren	38
2.2.4 Die Lehrkräfte und die Adressaten.....	41
2.2.5 Der Kursumfang und die Kursinhalte	44
2.3 Der Deutschkurs an ausgewählten CEIL –Intensivfremdsprachenzentren algerischer Universitäten	47
2.3.1 Zum Deutschangebot.....	48
2.3.2 Der Lehrplan und die Kursinhalte im CEIL-Deutschkurs.....	50

2.3.3	Die Lehr- und Lernmaterialien	53
2.3.4	Die Evaluationen und die Prüfungen im CEIL-Deutschkurs	57
2.3.5	Die Adressatengruppen im CEIL-Deutschkurs	61
2.4	Rekapitulation	62
3	Fremdsprachenunterricht im Erwachsenenalter	63
3.1	Einleitung	63
3.2	Begriffserklärung der Erwachsenenbildung	64
3.3	Charakteristika erwachsener Fremdsprachenlerner	66
3.3.1	Personale Merkmale und kognitive Fähigkeiten	67
3.3.2	Affektiver Bereich	70
3.4	Theoretische Grundlagen zum Fremdsprachenlernen im Erwachsenenalter	72
3.4.1	Der Kognitivismus	73
3.4.2	Der Konstruktivismus	78
3.5	Didaktische Implikationen	80
3.5.1	Motivation	81
3.5.2	Lernerautonomie	85
3.6	Rekapitulationen	92
4	Zur Curriculum- und Lehrwerkentwicklung im fremdsprachlichen DaF- Unterricht	93
4.1	Einleitung	93
4.2	Zum Wesen von Curricula und Lehrplänen für Fremdsprachen	94
4.2.1	Der Begriff: Curriculum/Lehrplan	95
4.2.2	Aufgaben und Funktionen von Curricula und Lehrplänen	98
4.2.3	Zur Entwicklung von Curricula und Lehrplänen außerhalb des Zielsprachenlandes 101	
4.2.3.1	Wege zur Entstehung von Curricula und Lehrplänen	101
4.2.3.2	Zu den regionalen Curriculumentwicklungen und Lehrplänen im DaF-Kontext 108	
4.3	Zusammenfassung	115
4.4	Lehrwerke im DaF-Fremdsprachenkontext	117
4.4.1	Begriffsbestimmung: Lehrwerk oder Lehr- Lernmaterial	118
4.4.2	Zur Bedeutung und Funktionen von Lehrwerken im Fremdsprachenunterricht .	121
4.5	Lehrwerkkritik, -analyse und Lehrwerkforschung im Fremdsprachenkontext	126
4.6	Zum Einsatz von regionalen-DaF-Lehrwerken	133
4.7	Rekapitulation	140

Methodologisches Forschungsverfahren

5	Forschungsdesign und Untersuchungsmethodologie	140
5.1	Einleitung	140
5.2	Forschungskontext und Fragestellung	141
5.3	Ziel und Hypothesen der Arbeit	145
5.3.1	Ziel der Arbeit	145
5.3.2	Hypothesen der Arbeit	146
5.4	Forschungsmethode, Untersuchungsteilnehmende und Forschungskorpus	147
5.4.1	Zur Wahl der Forschungsmethode	148
5.4.1.1	Quantatives Verfahren	149
5.4.1.2	Qualitatives Verfahren	151
5.4.2	Zu den Untersuchungsteilnehmenden	158
5.4.3	Zum Forschungskorpus	159

Dateninterpretation

6	Ergebnisse, Auswertung und Interpretation der Daten.....	161
6.1	Einleitung	161
6.2	Auswertung und Interpretation der Lernerbefragung	161
6.2.1	Das Profil der befragten CEIL-Deutschler	163
6.2.1.1	Zum Geschlecht	163
6.2.1.2	Zum Status der Befragten.....	164
6.2.1.3	Zur Fachrichtung	164
6.2.1.4	Das Alter	166
6.2.1.5	Das Intensivfremdsprachenzentrum	167
6.2.2	Allgemeines zu Ihrem CEIL-Deutschkurs.....	168
6.2.3	Zu den Aspekten der Motivation und Förderung der Lernerautonomie in eingesetzten CEIL-Unterrichtsmaterialien	175
6.2.3.1	Der Motivationsaspekt	176
6.2.3.2	Thematisierung der Lernerautonomie.....	185
6.2.4	Zusammenfassung	196
6.3	Die CEIL-Unterrichtslehr- und Lernmaterialien auf dem Prüfstand	199
6.3.1	Ziel und Begründung	199
6.3.2	Zur Struktur und Konzeption der CEIL-Unterrichtsmaterialien.....	201
6.3.2.1	Komponente, Struktur und Aufbau der Lehrwerke	201
6.3.2.2	Themenauswahl und Progression	204
6.3.2.3	Zielsetzung und Methode.....	206
6.3.3	Zur Entwicklung eines Kategoriensystem (Kriterienraster) zur Analyse.....	207
6.3.3.1	Angemessenheit und Bedarf.....	210
6.3.3.2	Zum Motivationsaspekt.....	215
6.3.3.3	Zur Lernerautonomie	222
6.3.4	Zusammenfassung	242
6.4	Rekapitulationen.....	245

Perspektiven für Lehr- und Lernmaterialkonzeption im algerischen DaF-Kontext

7	Theoretische Überlegungen und didaktische Grundprinzipien zur Lehr- und Lernmaterialkonzeption für CEIL-Deutschlerner	246
7.1	Einleitung	246
7.2	Lehr- und Lernmaterialkonzeption und konkrete Fremdsprachbedürfnisse der CEIL-Deutschlerner	247
7.3	Lehr- und Lernmaterialkonzeption und Motivation	250
7.3.1	Zukunftsorientierung	253
7.3.2	Handlungsorientierung	254
7.4	Lehr- und Lernmaterialkonzeption und Lernerautonomie.....	255
7.4.1	Transparenz der Lernziele	256
7.4.2	Orientierung im Lehr- und Lernmaterial	258
7.4.3	Implizierte Vermittlung und Bewusstmachung von Lernstrategien und –techniken 261	
7.4.4	Angebote für Selbstevaluation.....	265
7.5	Impulse zur Reflexion.....	268
7.6	Rekapitulation	270
8	Resümee und Ausblick	271
	Literaturverzeichnis.....	274
	Anhang.....	A-S
	Eidesstattliche Erklärung	

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 01: Organigramm der Intensivfremdsprachenzentren an algerischen Universitate	33
Abbildung 02: Prüfungsbeispiel (1) im Deutschkurs A1 am CEIL-Tiaret	59
Abbildung 03: Prüfungsbeispiel (2) im Deutschkurs A2 am CEIL-Tiaret	60
Abbildung 04: Lernfähigkeit des Erwachsenen nach Döring & Ritter-Mamczek, 1997	70
Abbildung05: Die wichtigsten Elemente einer bestimmten fachdidaktischen und methodischen Konzeption im Lehrwerk nach Neuner, G 1994.....	120
Abbildung 06: Die zentrale Stellung des Lehrwerks im Unterricht nach Neuner, G 1994..	120
Abbildung 07: Funktionen des Lehrwerks nach Prucha, (1998)	124
Abbildung 08: Aspekte und Gegenstand der Forschung	145
Abbildung 09: Ablaufmodell deduktiver Kategorienbildung nach Mayring 2000.....	154
Abbildung 10: Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung Mayring 2000	155
Abbildung11: Allgemeines Ablaufbild der qualitativen Inhaltsanalyse Mayring 2008	156
Abbildung 12: Die geschlechtliche Verteilung der befragten CEIL-Deutschlerner	163
Abbildung 13: Zum Status der CEIL-Deutschlerner	164
Abbildung 14: Die Verteilung der Befragten nach ihren Fachrichtungen	165
Abbildung 15: Alter der befragten CEIL-Deutschlerner.....	166
Abbildung16: ausgewählte CEIL-Intensivfremdsprachenzentren mit Anzahlangabe der Befragten.....	167
Abbildung 18: Wie sind Sie aufmerksam auf das CEIL-Deutschlernen?	170
Abbildung 19: Deutschkenntnisse der befragten CEIL-Deutschlerner.....	171
Abbildung 20: Niveaustufe der befragten CEIL-Deutschlerner	172
Abbildung 21: Zur Motivation der befragten CEIL-Deutschlerner	175
Abbildung 22: Kontakt zu deutschsprachigen Personen.....	177
Abbildung23: Einsatz von DaF-Lehrwerken und/oder Lehr- und Lernmaterialien in den CEIL-Deutschkursen	177
Abbildung24: Titel DaF-Lehrwerke an ausgewählten CEIL-Intensivfremdsprachenzentren	178
Abbildung 25: Haben Sie ein eigenes Lehrwerk/Lernmaterial?	181
Abbildung 26: Meist verwendete Lehrwerk- und/oder Lehr- und Lernmaterialteile.....	182
Abbildung 27: Meist bearbeitete Sprachkompetenzen in den Lehr- und Lernmaterialien ...	183
Abbildung 28: Wie motivierend ist das eingesetzte Lehr- und Lernmaterial zum CEIL-Deutschlernen?	187

Abbildung 29: das Lehrwerk/ Lehr- und Lernmaterial im Bezug auf Erwartungen, Wünschen, Lernziele und Lernstil der Befragten?	188
Abbildung 30: Zur Selbstevaluation in den eingesetzten CEIL-Lehr- und Lernmaterialien	188
Abbildung 32: Förderung des Weiterlernens durch den Einsatz ausgewählter Lehrwerke und/oder Lehr- und Lernmaterialien	190
Abbildung 33: (Un)zufriedenheitsgrad der Befragten mit den eingesetzten Lehrwerken und oder Lehr- und Lernmaterialien	192
Abbildung34: Gewünschte Kommunikationssituationen	193
Abbildung 35: gewünschte Themen und Sprachhandlungen.....	194
Abbildung 36: Selbsteinschätzung 1 im Lehrwerk Studio D A1	238
Abbildung 37: Selbsteinschätzung 2 im Lehrwerk Studio D A1	239
Abbildung 38: Selbsteinschätzung im Lehrwerk Begegnungen A1	239
Abbildung 39: Selbsteinschätzung im Lehrwerk Lagune A 2	241

Tabellenverzeichnis

Tabelle 01: Das Fremdsprachenangebot im algerischen Schul-, und Hochschulwesen.....	15
Tabelle 02: Die Zahl der Deutschlerner und Deutschlehrer an ausgewählten CEIL-Intensivfremdsprachenzentren	48
Tabelle 03: CEIL-Deutschlerneranteil in der Angebotspalette an ausgewählten CEIL-Intensivfremdsprachenzentren im Studienjahr 2015-2016.....	49
Tabelle 04: Dichotomie –Dtastellung: Motive zum Deutschlernen.....	173
Tabelle 05: Eine Zusammenschau zu den Komponenten der ausgewählten DaF-Lehrwerk	202
Tabelle 06: Themen und Lerninhalte der ausgewählten DaF-Lehrwerk im Überblick.....	205
Tabelle 07: Sprachverwendungskontext für CEIL-Deutschlerner	250

Vorwort

Die dreijährigen Lehrerfahrung als CEIL-Deutschlehrer an der Universität Ibn Khaldoun Tiaret-Algerien und mein Forschungsinteresse zu den Forschungsthemen: Lehrwerkkonzeption, autonomes Lernen und die Motivation zum Deutschlernen im algerischen Hochschulwesen lieferten den Anlass und die Grundlage zur Entstehung der vorliegenden Dissertation.

Mein besonderer Dank gebührt in erster Linie **Prof. Dr. AOUSSINE SEDDIKI**, der mir während der Fassung der Arbeit mit seiner immensen Fachkompetenz zu Seite stand und mich dabei hervorragend motiviert hat, die vorliegende Dissertation anzufertigen.

Prof. Dr. KARIN KLEPPIN aus der Ruhr-Universität Bochum möchte ich für ihre fachliche Diskussionen und moralische Unterstützung während meiner kurzfristigen Forschungsaufenthalte an der Ruhr-Universität Bochum und beim Treffen des Doktorandenkolloquiums in Meknès (Marokko, September 2016) sehr danken. Ich bin auch den an der empirischen Forschung beteiligten CEIL-Deutschlernern aus: Tiaret, Algier, Bejaia, Oran und Sidi Bel Abbes zu Dank verpflichtet, da ihre Bereitschaft, den Fragebogen dieser Dissertation auszufüllen, einen umfassenden interessanten Einblick in ihren eingesetzten Lehrwerken und/oder Lehr- und Lernmaterialien ermöglicht hat. In diesem Sinne schulde ich ebenfalls Herrn Mag. **RAHOUANI BOUZIANE** aus der Ibn Khaldoun Universität, Tiaret einen besonderen Dank für seine hervorragende Hilfe bei der SPSS-Datenauswertung.

Den Gutachtern der Dissertation Herr **Dr. ABDELKARIM, MEDGHAR** und **Prof. Dr. NAOUALI, GHAOUTI** aus Universität Sidi Bellabes und Frau **Dr. FATIMA, MOKADEM** aus der Universität Oran 2 Mohamed Ben Ahmed möchte ich ebenfalls für ihre Hinweise, Bemerkungen und Kritik sehr danken. Die Hinweise, die Bemerkungen und die Kritik der GutachterInnen werden selbstverständlich bei der Endfassung der Arbeit berücksichtigt, damit diese Dissertation in einer sorgfältigen Fassung als Druck und Online-Dokument (annuaire thèses & mémoires) der Bibliothek-Universität Oran 2 eingereicht werden kann.

Allen Personen, die mich während der Fassung der vorliegenden Dissertation fachlich und moralisch unterstützt haben, möchte ich ebenfalls vom Herzen danken. Besonders danken möchte ich meiner Frau Fatima und meinem Sohn Youcef, die für mich ein Motivationsschub zum Weitermachen waren.

Oran, November 2017

Mag. MA. *Mohamed SOUDANI*

wichtiger Hinweis vorab:

Aus dem Anliegen der geschlechtergerechten Sprache und zur Lesbarkeit der folgenden Arbeit, werden Personenbezeichnungen in der Folge meistens neutral formuliert z.B. CEIL-Deutschlerner, wobei diese Formulierung sich auf beide Gender bezieht. Ich hoffe, den LeserInnen dieser Arbeit ein angenehmes Leseerlebnis beschere zu können.

Abkürzungsverzeichnis

BA /MA	Bachelor /Master
ca.	Circa
CEIL	Abkürzung für Centres d'enseignement intensif des langues
DaF	Deutsch als Fremdsprache
dt.	Deutsch
ebd.	ebenda
GeR	Gemeinsamer europäischer referenzrahmen für sprachen
L1,2,3	Erstes. Zweites ,drittes Studienjahr des DaF-Bachelorstudiums
LMD	Licence Master Doctorat
MERS	Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
PDF	Portable Dokument Format
s.	Siehe
u. a.	unter anderem
u.v.m.	und vieles mehr
vgl.	Vergleiche
z.B.	zum Beispiel

0 Einleitung

0.1 Zugang zum Thema

Aufgrund des zunehmenden wissenschaftlich-technischen und kulturellen Austauschs zwischen den algerischen und europäischen Universitäten sowie des wachsenden Bewusstseins der Fremdsprachenkenntnisse, hat sich das Interesse an europäischen Sprachen sowie die Bedeutung des Fremdsprachenunterrichts an algerischen Universitäten in den letzten Jahren enorm zugenommen. Die algerischen Universitäten haben dieses zunehmende Interesse an Fremdsprachen auch deshalb, da sie davon ausgehen, dass Fremdsprachenkenntnisse heute eine wichtige Schlüsselqualifikation darstellen, ohne die die AbsolventInnen auf dem Arbeitsmarkt der modernen Welt dieses Jahrhunderts nur schwer auskommen würden. Ein weiterer Grund für die Forderung und Förderung der Fremdsprachenkenntnisse ist auch, dass die internationalen ausgerichteten Unternehmen in Algerien heute neben dem Französischen auch weitere Fremdsprachenkenntnisse wie Englisch, Deutsch und/oder Spanisch für ihre angebotenen Stellen voraussetzen und von daher erfreuen sich Fremdsprachenkenntnisse einer wachsenden Bedeutung auf dem algerischen Arbeitsmarkt. Fremdsprachenkenntnisse sind auch deshalb sehr stark gefragt, da viele Studenten, Dozenten und Mitarbeiter an algerischen Universitäten im Rahmen ihrer Fortbildungen bzw. Forschungen ins Ausland für kurze bzw. kürzere Aufenthalte reisen.¹

Um diesen gewünschten Schlüsselqualifikationen nachkommen zu können, haben viele algerischen Universitäten und andere Hochschulinstitutionen in den letzten Jahren Intensivsprachenzentren (CEIL)² ins Leben gerufen, wobei Studierende aller Fachrichtungen und Universitätsangehörige u.a. Dozenten und Forscher, Fremdsprachen lernen können. An diesen Intensivsprachenzentren werden überwiegend die vier bedeutendsten Fremdsprachen angeboten: Französisch, Englisch, Deutsch und

¹ Hier sind die Fortbildungsprogramme vom algerischen Ministerium für Hochschulwesen und Forschung gemeint (les stages courtes -longes durée)

² CEIL ist die französische Abkürzung für Intensivfremdsprachenzentren: Centres d'enseignement intensif des langues étrangères

Spanisch. Meinem Wissen nach werden an anderen Universitäten weitere europäische und asiatische Fremdsprachen wie z.B. Russisch, Türkisch, Chinesisch, Japanisch, Koreanisch etc. auch zum Lernen angeboten.³ Diese Fremdsprachen gehören auf keinen Fall zu den Pflichtmodulen der Studentinnen und Studenten, sondern sie sind – wie bereits erwähnt- nur als zusätzliches Angebot, das meiner Meinung nach zur Standardausbildung eines gut qualifizierten Studierenden gehört.

Die deutsche Sprache genießt in diesen CEIL-Intensivfremdsprachenzentren ein großes Ansehen und immer mehr Studierende entscheiden sich, Deutsch zu lernen. Dieses Interesse kann meiner Meinung nach darauf zurückgeführt werden, dass algerische Studentinnen und Studenten an deutsche Unternehmen, Universitäten (Fortsetzung des Studium in Deutschland) und Forschungszentren in deutschsprachigen Ländern sehr interessiert sind, diese Zielsetzungen konnte ich durch den verteilten Fragebogen an CEIL-Deutschlerner in ausgewählten CEIL-Intensivfremdsprachenzentren: Tiaret, Oran, Alger, Mostaganem, Sidi Bel Abbes ablesen.

Für den gesamten Lehr- und Lernprozess im CEIL-Deutschkurs nimmt der Einsatz von überregionalen, standardisierten (universalistischen) DaF-Lehrwerken und/oder Online DaF-Lehr- und Lernmaterialien eine bedeutende Rolle ein. Die CEIL-Deutschlehrer setzen überregionalen DaF-Lehrwerken und/oder Online DaF Lehr- und Lernmaterialien, die sich meist nach den Vorgaben des gemeinsamen europäischen Referenzrahmen orientieren, deshalb ein, weil ihnen einerseits im CEIL-Intensivfremdsprachenzentrum kein Rahmenplan (Curriculum) vorgeschrieben wird und weil der Einsatz von überregionalen DaF-Lehrwerken und/oder Online DaF Lehr- und Lernmaterialien ihnen andererseits ermöglicht, ihren Lernstoff in einer systematischen Reihenfolge vermitteln zu können. Die DaF-Lehrwerke bzw. die DaF-Lehr- und Lernmaterialien sind wichtigste Elemente im gesamten CEIL-Deutschunterricht, da sie –eben gesagt- das Unterrichtsgeschehen bestimmen. Dementsprechend rückt der Einsatz von überregionalen DaF-Lehrwerken und Lehr- und Lernmaterialien an die Stelle eines Rahmenplans für die CEIL-Deutschkurse.

³Türkisch und Chinesisch sind in Planung an der Universität Algier in <http://www.ceil-univ-alger2.dz/> Zugriff am: 22.04.2012. Kurse für Türkisch und Chinesisch sind schon in CEIL Oran angeboten.

0.2 Problemstellung und Ziel der Arbeit

Im Laufe meiner Berufstätigkeit als CEIL-Deutschlehrer an der Universität Tiaret zwischen 2010-2013 ist mir besonders aufgefallen, dass CEIL-Deutschlerner andere Vorstellungen, Wünsche und Zielsetzungen mit ihrem CEIL-Deutschlernen verbinden. Viele von ihnen erhoffen, dass ihnen Sprachwissen und Sprachkönnen vermittelt werden soll, das für sie später von persönlicher Bedeutung sein kann und sie möglichst befähigt, in zukünftigen Situationen (Universitäres Milieu in Deutschland) zu handeln. Der Einsatz von den überregionalen DaF-Lehrwerken und/oder Online Lehr- und Lernmaterialien mit ihren globalen Zielsetzungen konnte ihre Vorstellungen, Wünsche und Zielsetzungen deshalb nicht erfüllen, da dessen Autoren nicht vorab wissen konnten, wo und in welchem Kontext ihre Lehrwerke verwendet werden. Auch ausgehend von Fachgesprächen und Interviews, die ich im Rahmen meiner Dissertation mit CEIL-Deutschlehrern aus unterschiedlichen CEIL-Intensivfremdsprachenzentren durchgeführt habe, konnte ich mehr oder weniger auch feststellen, dass DaF-Lehrwerke und Lehr- und Lernmaterialien mit universallen Charakter (Zielsetzungen) ihrer unterrichtlichen Tätigkeit als CEIL-Deutschlehrer dienen sollte und nicht zur Befriedigung der Sprachbedürfnisse der CEIL-Deutschlerner ausgedacht sind.

Im Hinblick auf den Zusammenhängen zwischen Motivation und Lernerautonomie, die oft eng mit einander bei Erwachsenen Fremdsprachenlernern –wie theoretische Abhandlungen bewiesen- verbunden und meist charakteristisch bei erwachsenen Fremdsprachenlernern sind, wurde zudem festgestellt, dass die überregionalen DaF-Lehrwerken und/oder Lehr und Lernmaterialien keinen freien Raum bzw. keine genügende Stellen anbieten, an denen CEIL-Deutschlerner angeregt werden können, sich selbst (autonom) mit dem gesamten Lehr- und Lernprozess zu beschäftigen. Die Berücksichtigung von der Lernerautonomie vor allem im Fremdsprachenlernkontext Erwachsener ist aufgrund ihrer Eigenschaften (autonome Lerner) und Lernpotenziale (Vorwissen, Erfahrungen, Lernstrategien und –techniken etc.) nicht zu unterschätzen. Die Förderung der Lernerautonomie wird in letzter Zeit auch oft in Kombination mit der Entwicklung von Lehrwerken und Lehr- und Lernmaterialien diskutiert, wobei man vor allem versucht, autonomes Lernen und lernerorientiertes Lernen in den

Lehrwerken und Lehr- und Lernmaterialien umzusetzen. Nach Chudack (2007:178ff) legen aber bis heute keine endgültige Kriterien fest, nach denen ein autonomieförderndes Lehr- und Lernmaterial bzw. ein Lehrwerk erstellt werden kann. Festgestellt wurde im Rahmen dieser Arbeit, dass die Motivationssteigerung und Förderung der Lerneruatonomie im CEIL-Deutschlernkontext zweckmäßig sein sollen, da es –wie später gezeigt wird- ein klarer zMotivation, dem Konzept der Lernerautonomie und Fremdsprachenlernen im Erwachsenenalter in einem engen Zusammenhang miteinander stehen.

Vor dem Hintergrund, dass CEIL-Deutschler andere Wünsche, und Vorstellungen mit ihrem CEIL-Deutschlernen verbinden und oft andere als nur standardisierte Zielsetzungen zu verfolgen haben, sind die CEIL-Deutschlehrer meist mit der Wahl geeigneter Lehrwerke und Lehr- und Lernmaterialien meist konfrontiert. Es wurde auch als problematisch konstatiert, dass viele CEIL-Deutschler das Deutschlernen früher abbrechen, da ihnen –wie eben gesagt- nicht das passende Sprachwissen und – können vermittelt wird, das sie für ihre eigene Karriere brauchen. Der dem Einsatz von überregionalen DaF-Lehrwerken und Lehr- und Lernmaterialien in Unabhängigkeit von den Faktoren wie Rahmenbedingungen, Lehrziele/ Lerntraditionen und – Lerngewohnheiten, Motivation ect. wird in vielen Fremdsprachlernkontexten oft als problematisch festgestellt.

Die vorliegende Arbeit mit dem Titel: zu Spezifik eines Lehr- und Lernmaterials für CEIL-Deutschler soll daher im algerischen DaF-Kontext den Versuch in die Lehr- und Lernmaterialforschung unternehmen und zugleich unter Berücksichtigenden neuer didaktische Ansätze wie autonomes Lernen und Lernmotivation, Überlegungen sowie didaktische Grundprinzipien zu Konzeption eines Lehr- und Lernmaterials thematisieren, das nicht nur auf die Anforderungen (Sprachbedürfnissen) der CEIL-Deutschler eingeht, sondern sie zugleich möglichst motiviert, Deutsch zu lernen sowie ihnen zudem Räume und Stellen schafft, an denen sie befähigt werden, Deutsch autonom zu lernen. Darüber hinaus werden in der Arbeit Vorschläge bzw. Empfehlungen für die Verbesserung der curricularen Rahmenbedingungen zu Fremdsprachenvermittlung implizit formuliert. Die vorliegende Dissertation will mehr oder weniger dem Bedarf der spezifischen Lehr- und Lernmaterialien im CEIL-

Deutschlernern abhelfen und dazu einen Beitrag leisten, dass das Deutschlernen im algerischen Hochschulkontext möglichst optimiert werden kann.

0.3 Forschungsfragen und Forschungshypothesen

Wie aus der oben dargestellten Situation wird mehr oder weniger klar, dass der Einsatz von überregionalen DaF-Lehrwerken und Lehr- und Lernmaterialien oft wegen ihrer globalen Zielsetzungen und ihrer gesamten Konzeption einen Hemmfaktor bei den CEIL-Deutschlernern dargestellt hat. In vielen DaF-Lernkontexten werden insbesondere überregionale, einsprachige Lehrwerke häufig aus verschiedenen Blickwinkel kritisch betrachtet, da sie meist in Unabhängigkeit von Faktoren der Rahmenbedingungen, Lehr- und Lernziele, Adressaten etc. konzipiert wurden. Im Hinblick auf die Anforderungen und Eigenschaften (Erwachsene) der CEIL-Deutschlerner und bezogen auf ihre Motivationen und Lernpotenziale (Lernstrategien- und -techniken, Erfahrungen etc.), über die CEIL-Deutschlerner aus ihrer Muttersprache und anderen Fremdsprachen verfügen, wird der Frage darauf gerichtet, ob mit der Erstellung eines spezifischen Lehr- und Lernmaterials die Anforderungen der CEIL-Deutschlerner in Erfüllung gehen können und ob sie dadurch zudem motiviert werden, Deutsch zu lernen. Parallel zur dieser Frage sollte sich die vorliegende Arbeit darüber hinaus als Ziel setzen, folgenden Fragestellungen nachzugehen:

- Welche Zielsetzungen, Bildungsziele, und -inhalte, Methoden und Lehr- und Lernformen sind für Lehr- und Lernmaterialkonzeption notwendig?
- Welche Eigenschaften zeichnen erwachsene Fremdsprachenlerner besonders aus?
- Welche Schritte, Kriterien und Voraussetzungen müssen beachtet werden, um ein spezifisches Lehr und Lernmaterial überhaupt konzipieren zu können?
- Und wie sieht das allgemeine Lernumfeld in dieser Hochschulinstitution (CEIL) in Algerien aus?
- Da in dieser Arbeit auch darauf abgezielt werden soll, die CEIL-Deutschlerner dazu zu befähigen, autonom zu lernen, tauchen zwangsweise noch die folgenden Fragen auf: besteht überhaupt die Möglichkeit, die Lernerautonomie in einem Lehr- und Lernmaterial umzusetzen? Wenn ja, wie lässt sich diese Umsetzung durchführen?

Ausgehend von den oben erwähnten Fragestellungen und Zielsetzungen der vorliegenden Arbeit und aus den theoretischen Fachkenntnissen zu den Konzepten: Lehr- und Lernmaterial, Lernmotivation und Lernerautonomie bei erwachsenen Fremdsprachenlernern lassen sich dann folgende Hypothesen ableiten:

- Die überregionalen bzw. universalistischen Lehr- und Lernmaterialien, die in den CEIL-Deutschkursen an algerischen Universitäten eingesetzt sind, sind für eine globale und nicht für spezifische Zielgruppe zusammengestellt und entsprechen aus diesem Grund in ihrer Form sowie in ihrem Inhalt (Themenwahl) den Anforderungen und Wünschen (Kommunikationsbedarf) der CEIL-Deutschlerner nicht, was zur Folge auch haben kann, dass die Motivation zum CEIL-Deutschlernen dadurch reduziert wird und sogar zum frühen Brechen des Deutschlernens in den CEIL-Intensivfremdsprachenzentren führen kann.
- Die Einschränkung der Lernziele auf standardisierte Kommunikationsmittel (meist nicht authentisch) und die Vorgehensweise, die die überregionale Lehrwerke und/oder Lehr- und Lernmaterialien in den CEIL-Deutschkursen vorschreiben, erschweren die Förderung der Lernerautonomie bei den CEIL-Deutschlernern und können sich daher ebenfalls negativ auf ihre Motivation auswirken. Die Kritik richtet sich grundsätzlich an Mangel überregionaler Lehrwerke und Lehr- und Lernmaterialien für diesen konkreten Deutschunterrichtskontext und die Frustration über deren unpassenden Inhalte und Zielsetzungen haben zu Konsequenz geführt, dass ein spezifisch konkretes Lehr- und Lernmaterial für diese Zielgruppe entwickelt werden sollte. Die Thematisierung des Lernprozesses und die Berücksichtigung der Lern(vor)erfahrungen der CEIL-Deutschlerner könnten dabei hervorragend dazu beitragen, dass sich CEIL-Deutschlerner weiter selbständig, intensiv und motiviert, Deutsch an den CEIL-Intensivfremdsprachenzentren zu lernen.
- Im Bereich der Lehrmaterialentwicklung für Deutsch als Fremdsprache dominiert heute die Richtung der Lehrwerkkonzeption on demand Rösler (2008:374) sowohl in den deutschsprachigen Ländern⁴ als auch im Ausland, wobei im Hintergrund ganz

⁴ Beim Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) ist beispielsweise eine Reihe von Lehrwerken und Lehr- und Lernmaterialien für Integrationskurse zugelassen. Unter: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Lehrkraefte/liste-zugelassener-lehrwerke.pdf?__blob=publicationFile (Stand Juli 2017) ist die Liste der zugelassenen Lehrwerke anzusehen.

spezifische Zielsetzungen für bestimmte Zielgruppen verfolgt werden. Rösler (2008) betont vor diesem Hintergrund, dass eine derartige Lehrwerkproduktion in seiner bunten Vielfalt weit über das Konzept der Regionalisierung von Lehrwerken aus den frühen 80er Jahren hinausgeht. Für unser Beispiel CEIL-Deutschkurse an algerischen Universitäten kann die Konzeption eines spezifisch regionalen Lehr- und Lernmaterials besser und effektiver als globale Lehrwerke und/oder Lehr- und Lernmaterialien mit universalen Charakter an die Gegebenheiten vor Ort anpassen. Dies kann aber nur dann gelingen, erst wenn das entwickelte Lehr- und Lernmaterial die realen Kommunikationsbedürfnisse der CEIL-Adressaten, ihre Charakteristika als erwachsener Lerner (Angemessenheit des erwachsenen Lernens), ihre Lernbedingungen, Lernverhaltensweisen etc. besonders berücksichtigt.

0.4 Aufbau der Arbeit

Zur Durchführung vorliegender Arbeit war es notwendig, zunächst einmal einen konzeptuellen, theoretischen Teil zum Untersuchungsfeld zu skizzieren, indem grundlegende Aspekte und interdependenten Begriffe wie Intensives Fremdsprachenlernen, Lehr- und Lernmaterialien, Lehrwerke, Curricula, Motivation, Lernerautonomie etc. unter Berücksichtigung von relevanten wissenschaftlichen Publikationen und Untersuchungen herausgearbeitet werden. Der theoretische Teil besteht insgesamt aus vier Kapiteln, die die Grundlage für den daran anschließenden empirischen Teil bilden sollten. Das erste Kapitel sollte zunächst einmal die aktuelle Bedeutung vom Fremdsprachenlernen in der algerischen Hochschulbildung darstellen, wobei im Vordergrund besonders auf das Deutschlernangebot fokussiert wird. Das zweite Kapitel verschafft einen gesamten Überblick über das CEIL-Angebot an algerischen Universitäten im Allgemeinen und stellt dabei das theoretische Konzept des intensiven Fremdsprachenlernens am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache. Im dritten Kapitel werden dann lerntheoretische Ansätze zum Fremdsprachenlernen bei Erwachsenen besprochen, in denen theoretische Fundierungen zum Fremdsprachenlernen im Erwachsenenalter dargestellt werden. Es wird weiterhin im dritten Kapitel ebenfalls versucht, darzustellen, wie Motivation und autonomes Lernen bei erwachsenen Fremdsprachenlernern in einem Zusammenhang zu einander stehen.

Das vierte Kapitel setzt sich theoretisch mit den Konzepten „Curriculum“ bzw. „Lehrplan“ und „Lehrwerk“ bzw. „Lehr- und Lernmaterial“ im Fremdsprachenunterricht auseinander und stellt dabei die Einflussfaktoren dar, die bei der Entwicklung von Curricula und Lehrplänen für Fremdsprachlern eine Rolle spielen können. Im Zentrum des vierten Kapitels werden darüber hinaus Beispiele zur Entwicklung von regionalen Lehrplänen und Lehrwerken im DaF-Bereich zur Illustration dargestellt. Das fünfte Kapitel stellt den forschungsmethodologischen Ansatz dieser Arbeit dar und versucht dadurch weiterhin im Hinblick auf die Forschungsfrage, die Bedürfnisse und Anforderungen der CEIL-Deutschlerner ein zu ermitteln. Ein weiteres Ziel dieses Kapitels ist es ebenfalls, empirisch den Versuch herauszuarbeiten, ein Kategoriensystem bzw. einen Kriterienkatalog (Arbeitsfragen) zu entwickeln, nach denen Lehrwerke und Lehr- und Lernmaterialien unter den Aspekten, Sprachbedarf Motivation und Lernerautonomie untersucht werden können. Anschließend daran werden im sechsten Kapitel die Ergebnisse der Untersuchung im Hinblick auf Forschungsfrage und -hypothese dargestellt und interpretiert.

Darauf aufbauend werden im letzten Kapitel (Kapitel 07) einige begründbare Überlegungen und didaktische Grundprinzipien dargestellt, nach denen ein motivierendes, autonomieförderndes Lehr- und Lernmaterial für CEIL-Deutschlerner entwickelt werden kann.

1 Sprachensituation und Fremdsprachenpolitik in Algerien

1.1 Einleitung

Im Hinblick auf Forschungsinteressen werden zunächst in diesem Kapitel die Situation der Sprachen in Algerien sowie die Fremdsprachenpolitik im algerischen Bildungswesen dargestellt. Diese Darstellung ist aus praktischen Gründen und unter Berücksichtigung der (Fremd)Sprachenvielfalt in Algerien eine grundlegende Einleitung der kommenden Kapitel dieser vorliegenden Dissertation. Auf die Sprachsituation und auf die Fremdsprachenpolitik Algeriens wird darüber hinaus an den kommenden Stellen oft zurückgegriffen. Bei dieser Darstellung wird dabei auch darauf eingegangen, wie und warum Fremdsprachen, u.a. Deutsch, im algerischen Bildungswesen immer an Bedeutung gewonnen haben. Mit Zukunftsperspektiven und Herausforderungen im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache in Algerien wird dann diese Darstellung abgeschlossen.

1.2 Aktuelle Sprachensituation und Sprachpolitik in Algerien

Algerien ist nicht nur wegen seiner Geografie und seiner verschiedenen Regionen vielfältig, sondern auch mehrsprachig, wobei das Algerische die Muttersprache für fast 40. Millionen Algerier ist. Andere Muttersprachvarianten, wie Berberisch und Tamazight, sind auch für fast 8 Millionen Menschen als Muttersprache anerkannt. Die letztere, das Tamazight, wurde dennoch als Amts- und Nationalsprache in der neuen Landesverfassung (2016), trotz der heftigen politischen Diskussionen, erachtet.¹ Andere Varianten von der Berbersprache, wie Tamascheq (Sprache von Tuareg) und Mazabisch im Süden des Landes, haben auch den Muttersprachstatus für einige Algerier. Das Hocharabisch in Algerien wird heute als Muttersprache kaum mehr gesprochen. Das Hocharabische wird seit der Kolonialzeit bis heute immer noch, als Nationalsprache Algeriens betrachtet. Das Hocharabische wird aber nur in bestimmten Bereichen, wie in Schulwesen, Hochschulwesen, Koranschulen, Medien und in einigen Verwaltungen, in geschriebener bzw. gesprochener Form verwendet.

¹ gemäß Art. 3 der neuen Landesverfassung, gesehen in www.joradp.dz/hfr/Consti.htm Zugriff am 16.03.2016

Das Hocharabische hat diesen schweren Stand wegen der Dominanz des Französischen seit der Kolonialzeit, wobei Französisch eine führende Rolle in verschiedenen Lebensbereichen der Algerier gespielt hat. Seit der Unabhängigkeitszeit des Landes (1962) hat die neue Regierung Algeriens mit einem politischen Hintergrund, den Versuch unternommen, wieder das Hocharabische im öffentlichen Leben der Algerier zu verbreiten und einzuführen. Mit dem Arabisierungsprozess seit Haouari Boumediennes Präsidentschaft (1976-1979) hat das Hocharabische einen besseren Stand und wurde immer weitgehend als Amtssprache des Landes erklärt. Das Französische verlor somit allmählich seine führende Rolle in der algerischen Sprachenpolitik, aber es bewahrte trotzdem immer einen besonderen Status, vor allem im Bildungsbereich. Seit der Unabhängigkeit des Landes birgt die Sprachenpolitik in Algerien ein ungeheureres Konfliktpotential zwischen dem Hocharabischen und dem Französischen. Böhm (2003:200) . Prof. Dr. Yamina Hamida (2009:122) hat diese Konkurrenz in einem veröffentlichten Beitrag an der Universität Stellenbosch in Südafrika geschildert und meinte, dass die Ausgrenzung der französischen Sprache in Algerien quasi unmöglich sei und bleibe. Im Hinblick jedoch auf die jetzige Sprachenpolitik und die neuen Schulreformen werden Arabisch und sogar Berberisch als Unterrichtssprachen für die algerischen Schüler gesehen. Das Französische sei dabei die gewohnte erste Fremdsprache in Algerien und ist nicht mehr die Unterrichtssprache im Schulwesen. Jedoch auf der Hochschulebene ist Französisch in vielen universitären Zweigen, wie Medizin, Technik, Naturwissenschaften etc., immer seit der Kolonialzeit die Unterrichtssprache.

Mit dieser aktuellen Sprachensituation (Algerisch, Arabisch, Berberisch mit seinen Varianten und das Französisch) ist Algerien damit ein vielsprachiges Land. Es muss nur in dieser Hinsicht klargestellt werden, dass nicht jeder einzelne Algerier die vier erwähnten Sprachen verstehen und sprechen kann, sondern nur in wenigen Fällen sind einige Algerier bilingual aufgewachsen und/oder ausgebildet, wie z. B. die Berber, die mit Arabern in einem Bezirk zusammen leben; sie können sowohl Berberisch als auch Arabisch sprechen und verstehen. Kurz nach der Unabhängigkeit des Landes 1962 begann Algerien, sein Bildungssystem aufzubauen, indem es mehrere Fremdsprachen, die seit der Koloniezeit existieren, im Schul- und Hochschulwesen einsetzt. In den

folgenden Ausführungen werden die Bedeutung von Fremdsprachen und ihre Stellung im algerischen Bildungssystem dargestellt, wobei es klar werden kann, dass das Fremdsprachenlernen eine wichtige Position in der Pyramide des algerischen Bildungswesens besetzt.

1.3 Stellung der Fremdsprachen in Algerien

Das Fremdsprachenlernen hat eine lange Tradition in Algerien und existiert -wie oben erwähnt- seit der französischen Kolonialzeit. Mit der Herrschaft der Franzosen in Algerien hat man derzeit auch Fremdsprachen gelernt bzw. gelehrt, wie z. B. Englisch, Deutsch, das bis zur Unabhängigkeit des Landes 1962 von Kindern der französischen Siedler und von Kindern aus der algerischen Elite gelernt werden konnte. Das Fremdsprachenlernen war ein Erbe der französischen Unterrichtstradition. Böhm (2003:204). Nach der Unabhängigkeit Algeriens 1962 hat das Fremdsprachenlernen immer weiter an Bedeutung gewonnen. Es werden mehrere Fremdsprachen, sowohl im Schulwesen als auch in der Hochschulbildung, unterrichtet. Die Stellung der Fremdsprachen und deren Bedeutung in Algerien werden in den folgenden Ausführungen ausführlich dargestellt. Kurz nach der Unabhängigkeit Algeriens 1962 wurde Französisch noch als offizielle Amtssprache des Landes gesehen, da Hocharabisch während der Kolonialzeit fast 132 Jahre lang sehr benachteiligt wurde. Hocharabisch hat man nur an Koranschulen während der Kolonialzeit gelehrt und gelernt. Das algerische Bildungswesen konnte nach der Unabhängigkeit nicht problemlos arabisiert werden, da die algerische Elite während der 60er und 70er Jahre französisch ausgebildet wurde. Hocharabisch wurde in dieser Zeit sogar als Fremdsprache gesehen und konnte neben Englisch im Schulbereich ausgewählt werden, Hamida (2010:93).

Mit der Arabisierung seit Haouari Boumediennes Präsidentschaft - wie bereits gesehen- wurde Französisch nicht mehr in offiziellen Ämtern des Landes benutzt und hat den Status einer Fremdsprache. Trotz der heftigen Auseinandersetzungen zwischen den Arabisch-Verflechtern (Arabophonen) und Frankophonen bis 1989, als das Arabisierungsgesetz in Kraft trat, hat das Französisch seine Spuren, vor allem im Schul- und Hochschulwesen, deutlich hinterlassen, wobei Französisch immer als

Pflichtfach, sowohl im Schulbereich als auch im Hochschulbereich, unterrichtet wird. Das Französischlernen als Fremdsprache fängt schon ab der vierten Schulklasse an und erstreckt sich bis zum Abitur in allen Zweigen (9 Jahre). Im Hochschulbereich wird Französisch in fast allen universitären Zweigen als Pflichtfach unterrichtet. Französisch wird fast an allen 50 Universitäten als Fachrichtung (Studien der Romanistik: Licence français) angeboten. Darüber hinaus ist Französisch als Fremdsprache an den verschiedenen Intensivfremdsprachzentren (CEIL) algerischer Universitäten sehr gut verbreitet. Außerhalb der Schul- und Hochschulbildung spielt Französisch, wie bereits gesehen, eine wichtige Rolle in allen Lebensbereichen der Algerier, da Französisch noch in einigen algerischen Verwaltungen als Kommunikationssprache verwendet wird, z. B. in Kliniken, Universitäten, Medien etc.. Im Bereich der Medien beispielsweise ist Französisch sehr präsent, wie in Tageszeitungen², Zeitschriften und Fernsehsender, wie Canal Algérie, der seine Programme und Sendungen auf Französisch anbietet. Französisch als Fremdsprache verfügt über ein riesiges Prestige im öffentlichen Leben der Algerier.

Französisch ist zwar sehr stark im algerischen Schul- und Hochschulwesen und in einigen öffentlichen Bereichen verankert, aber in den letzten Jahren, und vor allem Anfang der 90er³ Jahre, wird auch Englisch, als bedeutendste Fremdsprache wegen ihres internationalen Status, immer intensiver im Schulwesen als auch im Hochschulwesen Algeriens verbreitet. Englisch ist in jüngster Zeit auch sehr präsent im öffentlichen Leben der Algerier, wie z.B. in der Werbung, im Internet, in Fernsehprogrammen etc.,⁴ gut verbreitet. Wegen seines internationalen Status als Lingua Franca und seiner Präsenz, neuerdings, in vielen wissenschaftlichen universitären Zweigen als Nebenfach, wird Englisch deshalb als zweite Fremdsprache im algerischen Bildungswesen gesehen. Anfang der 90er Jahre hat man den Versuch unternommen, Englisch in der Grundschule ab der vierten Klasse einzuführen, wobei algerische Schüler zwischen Englisch und Französisch als erste Fremdsprache

² Zeitungen in französischer Sprache Quotidien d'Oran, El-Waten, Le Soir d'Algérie ect.

³ Anfangs der 90er wurde sogar den Versuch unternommen, dass Englisch als erste Fremdsprache in Algerien einzuführen. 203, in Böhm (Ebd. 2003:203)

⁴ Nachrichten/News werden in einigen privaten Fernsehsendern wie Dzair News, Echourouk TV etc. in englischer Sprache präsentiert.

auswählen konnten. Dieser Versuch scheiterte jedoch nach 9 Jahren so Hamida (2009:126), da derzeit nicht genug Englischlehrer zur Verfügung standen, um eine echte Wahlmöglichkeit schaffen zu können. Im heutigen Algerien wird Englisch ab der sechsten Klasse der Mittelschule als zweite Fremdsprache unterrichtet. Das Englischlernen in der schulischen Bildung erstreckte sich, wie Französisch, bis zum Abitur (Baccalauréat), wobei alle Schüler der verschiedenen gymnasialen Zweige (Naturwissenschaften, Humanwissenschaften etc.) Englisch im Abitur ablegen müssen. Auf der Hochschulebene erfreut sich das Englische großer Beliebtheit und wird fast in allen hochschulischen Institutionen als Studienfach und Nebenfach unterrichtet. Die Fachrichtung der Anglistik (Licence d'Anglais) wird, wie Romanistik (Licence de Français) fast an all verschiedenen algerischen Universitäten angeboten. Englisch als Nebenfach wird aber auch als Wahlpflichtfach mit Französisch fast in allen Ausbildungszweigen, besonders in naturwissenschaftlichen und technischen Fachrichtungen wie Medizin, Technik, Elektrotechnik usw., unterrichtet, wobei es sich im Englischunterricht meistens um Terminologie handelt. Englisch ist sogar als Unterrichtssprache in manchen Studiengängen, wie im Studiengang der Elektrotechnik an der M'hamed Bougera, Boumerdes Universität, deren Seminare ausschließlich auf Englisch angeboten werde.⁵ Die Förderung und die Verbreitung des Englischen als Fremdsprache im Hochschulbereich werden in den letzten Jahren sowohl vom algerischen Ministerium für Hochschulwesen und wissenschaftliche Forschung, als auch vom British Council durch Stipendienprogramme und Fortbildungsveranstaltungen an algerische Doktoranden sehr unterstützt.⁶

Für die Verbreitung des Englischlernens im Hochschulbereich wird Englisch darüber hinaus als bedeutende Fremdsprache an den verschiedenen

⁵ Institut de Génie Electrique et Electronique (Campus centre - Boumerdès) <http://www.univ-boumerdes.dz/universit%C3%A9/facultes-institut.html#6>

⁶ Schon seit Januar 2014 konnten 500 Doktoranden aus dem Englischzweig im Rahmen von Stipendien nach England reisen und sich dort fortbilden lassen. En janvier 2014, le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique et le gouvernement britannique sont convenus d'envoyer 500 doctorants financés par le gouvernement algérien dans des universités britanniques

verfügbar : <https://www.britishcouncil.dz/fr/programmes/education/algerian-doctoral-initiative> Zugriff am 18.03.2016

Intensivfremdsprachzentren (CEIL) algerischer Universitäten sehr stark angeboten. Die Nachfrage nach den Englischkursen ist in manchen CEIL-Intensivfremdsprachzentren sogar größer als das Angebot. Die Nachfrage und das Angebot der Fremdsprachen an den verschiedenen CEIL-Intensivfremdsprachzentren algerischer Universitäten werden im nächsten Teil dieses Kapitels näher betrachtet. Mit der betriebenen Englischpolitik kann klar gesagt werden, dass Englisch sich als bedeutende Fremdsprache in der algerischen Fremdsprachenpolitik sehr gut durchgesetzt hat. Diese rasante Durchsetzung des Englischen in Algerien, besonders im Hochschulbereich, kann darauf zurückgeführt werden, dass die algerische Ausbildung dadurch möglichst modernisiert werden kann. Neben Französisch und Englisch, als bedeutende Fremdsprachen in der algerischen Fremdsprachenpolitik, sind weitere Fremdsprachen, wie Deutsch, Spanisch, Italienisch, Russisch und Türkisch, zum Lernen angeboten. Deutsch, Spanisch und neuerdings auch Italienisch als dritte Fremdsprache werden als Wahlpflichtfremdsprachen ausschließlich an gymnasialen der Klassen der Literatur und Sprachen (*lettres et langues étrangères*), nach Französisch und Englisch, angeboten. Seit der Schulreform von 2008 wurden die dritten Fremdsprachen, Deutsch, Spanisch und Italienisch, herabgestuft, wobei sie nun nur im zweiten und dritten Jahr im Zweig Literatur und Sprachen (*langues étrangères*) unterrichtet werden können. Vor der Schulreform von 2008 konnten die Schüler Deutsch bzw. Spanisch schon im ersten Jahr (10. Schulklasse) lernen, wobei sich das Deutschlernen bzw. Spanischlernen über drei Jahre bis zum Abitur erstreckt hat. Deutsch, Spanisch und Italienisch können darüber hinaus im Hochschulwesen als Studienfächer an einigen Universitäten studiert werden.⁷ Weitere Fremdsprachen, wie Russisch und Türkisch, werden ausschließlich an wenigen Universitäten als Studienfächer angeboten, wie das Russische und das Türkische an der Uni-Algier 2. Weitere asiatische Fremdsprachen, wie Japanisch, Koreanisch und vor allem Chinesisch, können in Algerien auch gelernt werden. Der Fall des Chinesischen beispielsweise ist auf der Präsenz vieler

⁷ z.Z. existieren vier Spanischabteilungen (Uni-Oran 2, Uni-Algier2, Uni-Tlemcen und Uni-Laghouat), drei Deutschabteilungen (Uni-Oran 2, Uni-Algier 2 und Uni-Sidi Belabes) und 3 Italienischabteilungen (Uni-Blida, Uni-Algier2 und Uni-Annaba)

chinesischer Unternehmen zurückzuführen. Die wichtigsten Wirtschaftspartnerschaften und die intensive Zusammenarbeit mit China haben bewirkt, dass das Angebot bzw. die Nachfrage nach dem Chinesisch-Lernen verfügbar gemacht wurde. Diese asiatischen Fremdsprachen werden ausschließlich an CEIL-Intensivfremdsprachenzentren und im privaten Bereich, je nach Nachfrage, unterrichtet, wie z. B. am CEIL der Uni-Oran 2 und CEIL-Uni-Alger2. Die ungenügende Lehrerzahl stellt jedoch eine große Herausforderung für dieses Angebot dar. Das Fremdsprachenangebot in Algerien spricht für sich und spiegelt die gut ausgebaute Fremdsprachenpolitik des Landes wieder. Die Vielfalt der Fremdsprachen im algerischen Schul- und Hochschulwesen lässt sich in der folgenden Tabelle zusammenfassend darstellen:

Lernbereich	Schulwesen	Hochschulwesen	
Fremdsprachenangebot	Französisch	Ab der zweiten Schulkasse als erste Pflichtfremdsprache. Das Lernen erstreckt sich über 11 Jahre	Als Fachrichtung gut etabliert. wird als Fremdsprache unterrichtet.
	Englisch	Ab der sechsten Schulkasse als zweite Pflichtfremdsprache. Das Lernen erstreckt sich über 7 Jahre	Als Fachrichtung gut etabliert. wird als Fremdsprache unterrichtet
	Deutsch	Ab dem zweiten Studienjahr im Gymnasium Wahlpflichtsprache. Das Lernen erstreckt sich über 2 Jahre	wird studiert an: Uni-Oran 2, Uni-Alger2, Uni-SBA
	Spanisch	Ab dem zweiten Studienjahr im Gymnasium Wahlpflichtsprache. Das Lernen erstreckt sich über 2 Jahre	wird studiert an: Uni-Oran2, Uni-Alger2, Uni-Most, Uni-Tlemcen und Uni- laghouat
	Italienisch	Ab dem zweiten Studienjahr im Gymnasium Wahlpflichtsprache. Das Lernen erstreckt sich über 2 Jahre	Wird studiert an: Uni-Annaba, Uni-Alger2 und Uni-Blida
	Russisch	Nicht vorhanden	wurde studiert ausschließlich an: Uni-Oran2 und Uni-Alger 2
	Türkisch	Nicht vorhanden	wird studiert an: Uni-Alger2 und Uni-Costantine
	Chinesisch/ Japanisch/ Koreanisch	Nicht vorhanden	können ausschließlich an einigen Intensivfremdsprachenzentren (CEIL)gelernt werden.

Tabelle 01: das Fremdsprachenangebot im algerischen Schul-, und Hochschulwesen

1.4 Zum Status der deutschen Sprache in Algerien

Deutsch stößt auf großes Interesse in der algerischen Fremdsprachenpolitik und wird meistens, nach Französisch und Englisch, als dritte Fremdsprache (Tertiärsprache) gelernt. In den kommenden Ausführungen wird auf den Status der deutschen Sprache im algerischen Schul- und Hochschulwesen detaillierter eingegangen.

1.4.1 Deutsch im Schulwesen

Die deutsche Sprache genießt -wie bereits erwähnt- ein großes Ansehen bei den algerischen Schülerinnen und Schülern und nimmt einen wichtigeren Platz, sowohl im algerischen Schulwesen als auch im Hochschulbereich, ein.

Der Deutschunterricht in Algerien existiert seit der französischen Herrschaft und hat damit eine lange Geschichte. Deutsch auf der schulischen Ebene wird in Algerien nach Prof. Seddiki (2005:76) schon seit dem ersten Weltkrieg unterrichtet. Der Deutschunterricht war, wie oben beschrieben, eine Erbe der französischen Lerntradition und wurde vor allem von Kindern französischer Siedler und von Kindern algerischer Elite gelernt. Deutsch wurde ausschließlich von französischen Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern unterrichtet. Das derzeitige Interesse an Deutsch im französischen Bildungswesen rührt vor allem von geschichtlichen und strategischen Gründen her, da Deutsch als die Sprache des Feindes galt. Jacques (1987:23).

Nach der Unabhängigkeit Algeriens 1962 konnte man Deutsch weiterhin in der Schule unterrichten bzw. lernen. Im bilingualen französisch-arabischen Schulzweig konnte Deutsch ab (quatrième) der Grundschule als Wahlpflichtfach (zweite Fremdsprache) ausgewählt werden. Mit der Schulreform von 1976 hatte man nicht nur das bilinguale Schulsystem verabschiedet, sondern man hatte damit auch die Stellung bzw. die Position der Fremdsprache neu strukturiert. Das Französische, beispielsweise, verlor mit der Reform von 1976 (ordonnance d'Avril 1976) seine führende Rolle als Unterrichtssprache und wurde zur ersten Fremdsprache runtergestuft. Die neue Schulreform von 1976 hat Deutsch vom Wahlpflichtfach als zweite Fremdsprache in der Schule zum Wahlfach als dritte Fremdsprache an Gymnasien herabgestuft, wobei

Schüler ab der 10. Klasse (1ère Année) ausschließlich im Zweig Literatur, Deutsch oder Spanisch als Wahlpflichtfach bzw. dritte Fremdsprache auswählen konnten. Deutsch oder Spanisch wurde dann während der 90er Jahre für zwei Jahre bis zum Abitur weiter gelernt, wenn die Schüler sich für den Zweig Literatur und Sprachen (lettres et langues étrangères) entschieden. Ab dem Schuljahr 1998/1999 hat Prof. Dr. Boualem YETTOU⁸ das drei-bändige Lehrwerk: „Ich wähle Deutsch“ mit einem interkulturellen Ansatz für drei Gymnasialstufen entwickelt. Das drei-bändige Lehrwerk: „*Ich wähle Deutsch*“ wurde vom Ministerium für Schulwesen genehmigt und konnte landesweit als Lehrbuch benutzt werden. Man hat mit diesem drei-bändigen Lehrwerk: „*Ich wähle Deutsch*“ bis zum Schuljahr 2008/2009 Deutsch unterrichtet, da das Ministerium für Schulwesen Algeriens weitere Schulreformen durchgeführt hat. Mit der Schulreform vom 2000 -wie bereits gesehen- hat man das Lernen von Tertiärsprachen L3 an Gymnasien erneut beschränkt, wobei algerische Schülerinnen und Schüler heute im Zweig Fremdsprachen (langues étrangères) zwischen Deutsch, Spanisch und neuerdings Italienisch als dritte Fremdsprache (Wahlpflichtfächer) wählen können. Mit der neuen Reform vom 2000 CNRSE (Commission Nationale de la Réforme du système Educatif) sind Verbesserungsmaßnahmen vor allem auf methodischer Ebene (Lehrmethoden) gemacht worden. Die neue Schulreform vom 2000 hat dann ergeben, dass die Lehr- und Lernmaterialien nach kommunikativen Methoden der Annäherungskompetenz (approche par competence) konzipiert werden sollten. Das Lehrbuch: „Vorwärts mit Deutsch“, in zwei Bänden, von Abdelfatah⁹ wird bis heute für die zwei Gymnasialstufen im Zweig Fremdsprachen (Langues étrangères) landesweit als Lehr- und Lernmaterial im gymnasialen Deutschunterricht benutzt.

Nach Angaben der deutschen Botschaft in Algier lernen 5000 bis 6000 algerische Schüler an 200 Gymnasien Deutsch.¹⁰ Diese Deutschschülerzahlen seien jedoch zu bezweifeln, da diese Angaben von der deutschen Botschaft einerseits nicht auf aktuellstem Stand sind und die Abschätzung der Deutschschülerzahl an algerischen

⁸ Prof. Dr. YETTOU BOUALEM war an Deutschabteilung der Uni Oran-2 als DaF-Professor bis 2015 tätig.

⁹ Dr. ABDEL FATTAH ist bis heute als DaF-Dozent an der Uni-Algier 2 tätig.

¹⁰ http://www.algier.diplo.de/Vertretung/algier/de/06/Bilaterale__Kulturbeziehungen/Bilaterale__Kulturbeziehungen.html Zugriff am 10.06.2016

Gymnasien andererseits wegen mangelnden Instrumenten für Statistik nicht unproblematisch und fast unmöglich ist. Mit der Herabstufung des Deutschen im algerischen Schulwesen und mit der neuen Einführung des Italienischen als weiteres Wahlpflichtfach an algerischen Gymnasien kann man erkennen, dass die Deutschschülerzahl auch zurückgehen kann. Trotz des Rückgangs der Deutschschülerzahl an den Gymnasien, hat sich Deutsch immer einen Platz im algerischen Schulwesen gesichert und wird fast landesweit mit fünf Wochenstunden im zweiten und dritten Jahr des Gymnasiums unterrichtet. Das Deutschangebot im algerischen Schulwesen wird relativ gleichmäßig verteilt und ist fast in den 48 Wilayaten (Staatsgebiete) des Landes präsent.

1.4.2 Deutsch im Hochschulwesen

Seit der Unabhängigkeit Algeriens 1962 hat das Hochschulwesen erhebliche Fortschritte sowohl auf qualitativer als auch quantitativer Ebene gemacht. Die heutige Infrastruktur im algerischen Hochschulwesen beweist, dass Algerien mehr Finanzierung und mehr Geld in das Hochschulwesen investiert hat. Das Hochschulwesen in Algerien umfasst heute insgesamt 113 Hochschulinstitutionen, die ziemlich gleichmäßig auf die 48 Wilayate (Staatsgebiete) verteilt sind. Zu diesen Hochschulinstitutionen gehören 50 Universitäten, 13 Universitätszentren¹¹ (centres universitaires), 17 Nationalfachhochschulen (écoles nationales supérieures), 23 Hochschulen (écoles supérieures) für Lehrerausbildung, 8 classes préparatoires intégrées und 2 Annexes.¹²

Das Deutsche hat aus einer qualitativen als auch quantitativen Perspektive eine relativ gute Stellung im algerischen Hochschulwesen erreicht, wobei Deutsch als Studiengang an drei algerischen Deutschabteilungen studiert werden kann. Dieser Studiengang wird von algerischen Hochschullehrern unterschiedlich bezeichnet, während einige Dozenten ihn als DaF-Studium bezeichnen, wird das Deutschstudium von anderen Kollegen immer als Germanistikstudium bezeichnet. Im Rahmen der neuen Hochschulreform des LMD-Systems wird das Deutschstudium eher als DaF-Studium,

¹¹ Diese Universitätszentren haben keinen Uni-Status, werden jedoch zu Hochschulinstitutionen gezählt.

¹² <https://www.mesrs.dz/universites> Zugriff am 04.07.2016

Deutsch als Fremdsprache (*allemand langue étrangère*), bezeichnet, da man davon ausgeht, dass die Absolventen dieses Studiengangs später den Beruf eines Deutschlehrers ausüben können. Das DaF-Studium wird –wie oben erwähnt- an drei Universitäten angeboten, nämlich an der Universität Algier 2 (Bouzeréah), Universität Mohamed Ben Ahmed Oran 2 und an der Universität Sidi-Bel-Abbes. Seit dem Studienjahr 2014-2015 gibt es Überlegungen unter DaF-Hochschullehrern, auch an anderen Universitäten weitere DaF-Abteilungen zu eröffnen, wie an der Universität Bejaia und vor allem an der Universität Tiaret¹³, wo die Nachfrage nach dem Deutschstudium sehr hoch ist.

Das Deutschstudium in Algerien existiert seit der Unabhängigkeit des Landes 1962 und wurde nach dem französischen System angeboten Hamida (Ebd. 2010:95), wobei die Unterrichtssprache in der Deutschabteilung in Algier auf Französisch war. Die Situation des Deutschstudiums hat sich in den 70er bis 80er Jahren verbessert und wurde von Lehrkräften/Germanisten aus der ehemaligen DDR und der BRD in Zusammenarbeit mit DAAD betreut. Den Lehrkräften/Germanisten der 80er Jahre, die ihre Ausbildung in der DDR bzw. der BRD abgeschlossen hatten, wurde die Magister- und Doktorandenausbildung anvertraut. Das Deutschstudium hat seit 1984 weitere interessante Fortschritte gemacht und konnte auch Studierenden in Post-Graduation mit Magistergrad ausbilden und seit Ende der 90er Jahre waren Doktorandenbetreuungen von algerischen Lehrkräften auch möglich. Die Zahl der DaF-Studenten ging Anfang der 90er Jahre stark zurück, da Deutsch im Schulwesen, wie bereits gesehen, herabgestuft worden war. Die Anzahl der Deutschstudenten hat sich seit Ende der 90er Jahre relativ erholt; im Jahr 1999 studierten in Algier 294 und in Oran 262 Studenten Deutsch. Böhm (Ebd. 2003:207). Heute ist die Anzahl der DaF-Studenten so hoch wie nie zuvor, im Jahr 2010, beispielsweise, konnte man an den drei Deutschabteilungen über 2500 immatrikulierte DaF-Studierende zählen. Die Mehrheit der immatrikulierten Studierenden in diesem Jahr, 2010, war an der Universität Oran registriert, mit 1050 Studenten. HAMIDA (Ebd.2010:96).

¹³ Zusammenarbeitsabkommen (Conventions de collaboration Licence et Master) wurden zwischen Uni-Ibn Khaldoun Tiaret und Universität Oran 2 im Jahr 2014 unterschrieben, wobei 80 Master-Studenten aus der Uni-Oran an der Uni Ibn Khaldoun Tiaret ihr DaF-Mastestudium fortsetzen konnten.

Im Vergleich zum Jahr 2010 ist die Zahl der DaF-Studierenden im Jahr 2015 fast um einen Fünftel gestiegen. Nach Statistiken des Goethe-Instituts in München (das zentrale GI) konnte man im Studienjahr 2014/ 2015 ca. 2800 Studierende im DaF-Studium an oben genannten drei Deutschabteilungen registrieren.¹⁴

Mit der Einführung des LMD-Systems in den drei Deutschabteilungen seit dem Studienjahr 2006/2007 können die DaF-Studenten nach dreijährigem Studium das Bachelordiplom (Licence d'Allemand) erwerben. Die Absolventen des DaF-Studiums in Algerien können im Rahmen des neu eingeführten LMD-Systems den weiterführenden Abschluss des Masters in der Post-Graduation machen. Die Promotion kann aber ausschließlich an der Universität Oran 2 und an der Universität Algier 2 gemacht werden. Promovieren können nicht nur die DaF-Masterabsolventen, sondern auch Studenten aus dem klassischen Studientyp, die in der Regel einen Magistertitel besitzen. Im Bachelor-Studium werden vor allem die Sprachfertigkeiten der deutschen Sprache (Lesen-Schreiben-Sprechen= d'expression écrite et d'expression orale) trainiert. Die DaF-Studenten im Bachelorstudium besuchen aber auch Seminare, wie Methodologie, Landeskunde und Einführungen in verschiedenen sprachwissenschaftlichen Disziplinen, die später im Master-Studium als Fachausbildung zu Schwerpunkten werden. Das Curriculum und der Unterrichtsaufbau im DaF-Bachelorstudium sind seit der ministeriellen Verordnung¹⁵ vom 28. Juli 2013 an den drei Abteilungen identisch. Die Schwerpunkte des Masterstudiengangs liegen vor allem auf der Sprachwissenschaft und der Didaktik der deutschen Sprache, da die DaF-Masterabsolventen später nach ihrem Abschluss meist als Deutschlehrer an den algerischen Gymnasien arbeiten. An den drei Deutschabteilungen Algeriens gibt es aber darüber hinaus andere Schwerpunkte im DaF-Masterstudiengang, die im Folgenden kurz dargestellt werden;

1. Master Sprachwissenschaften und Didaktik DaF (Sciences du Langage et didactique de l'Allemand langue étrangère SLDA) an der Universität Oran 2

¹⁴ <https://www.goethe.de/de/spr/eng/dlz/afr.html> Zugriff am 25.03.2016

¹⁵ (Ministerielle Verordnung n. 500 vom 28. Juli 2013 zum Curriculum des Fremdsprachenstudiums in den algerischen Universitäten, 2013)

2. Master Deutsche Sprache, Literatur und Landeskunde (Langue, Littérature et Civilisation germanique LLCG) an den Universitäten Oran 2 und Sidi-Bel-Abbes
3. Master Geschichte der deutschen Sprache (Histoire de la langue allemande HL)
4. Master Didaktik der Literatur und Landeskunde DaF (Didactique de la civilisation et de la littérature d'expression en langue allemande DCLA)
5. Master Didaktik der Literatur, Landeskunde DaF (Didactique de la civilisation et de la littérature d'expression en langue allemande DCLA)

Die drei Deutschabteilungen Algeriens und vor allem die Deutschabteilung der Universität Oran 2, die nach Abboura (2016:12) als guter Maßstab für den gesamten Überblick über das DaF-Studiums in Algerien gelte, da sie über relativ gute ausgestattete Bibliotheken verfügt. Die Bibliothek der Deutschabteilung an der Universität Oran 2, beispielsweise, verfügt über eine bescheidene Auswahl an Büchern, und die Nachfrage nach Büchern, im Vergleich zur Zahl der vorhandenen Bücher, ist relativ hoch. Das Goethe-Institut in Algier, das als Hauptförderer der deutschen Sprache in Algerien gilt, hat den DaF-Studierenden an der Universität Oran 2 seit dem Studienjahr 2005 eine kleine Bibliothek DPD (Dialog Punkt Deutsch genannt) mit DaF-Lehrwerken, Romanen, Nachschlagewerken etc. zur Verfügung gestellt. Die DaF-Studierenden können darüber hinaus auf einer neu entwickelten Datenbank vom nationalen Forschungszentrum für wissenschaftliche und technische Information CERIST (Système national de Documations en Ligne SNDL) nach Literaturquellen suchen. Für die Fachrichtung DaF-Studium ist diese virtuelle Datenbank jedoch nicht in einem ausreichenden Maße entwickelt.

Die deutsche Sprache ist außerdem auch in weiteren Abteilungen als wichtiges Fach präsent, wie z. B. an den zwei Übersetzungsabteilungen (Département de Traduction) der Universität Algier 2 und der Universität Oran 2. Deutsch kann an diesen Abteilungen zu den weiteren Sprachkombinationen (Arabisch-Französisch oder Arabisch-Englisch) als dritte Fremdsprache ausgewählt werden. Die Absolventen des Übersetzungsstudienganges können nach ihrem Studienabschluss als Übersetzer/Dolmetscher oder auch als Deutschlehrer am Gymnasium arbeiten.

Desweiteren ist das Angebot des Deutschen an auch weiteren algerischen Hochschulinstitutionen verfügbar und zwar an CEIL-Intensivsprachenzentren (centre d'enseignement intensif des langues), welches im nächsten Kapitel (Kapitel 2) ausführlicher dargestellt wird.

Wie bereits anfangs in der Einleitung dieser Arbeit gesagt wurde, verfügt fast jede algerische Universität bzw. Universitätszentrum über ein CEIL-Intensivfremdsprachenzentrum, welches Fremdsprachen zum Lernen anbietet. Das Angebot der Deutschkurse an den verschiedenen algerischen CEIL hat sich in letzter Zeit auch sehr gut verbreitet, wobei CEIL-Deutschkurse sowohl im Osten als auch im Westen Algeriens angeboten werden. Die Intensivsprachkurse an diesen Fremdsprachenzentren sind für Studierende und Universitätsangehörige, u.a. Dozenten mit geringen Sprachkenntnissen oder gar ohne fremdsprachliches Wissen.

Die CEIL-Intensivfremdsprachenzentren algerischer Universitäten bieten die Möglichkeiten einer hochschlichen Fremdsprachenausbildung, die die Kursteilnehmer befähigen, mündlich und schriftlich kommunizieren zu können. Französisch und Englisch sind -wie bereits erwähnt- die meist gefragten Fremdsprachen an verschiedenen CEIL-Intensivfremdsprachenzentren vieler algerischer Universitäten, aber mit der rasanten Öffnung zur Welt und mit den neuen Reformen in der Hochschulbildung haben weitere Weltsprachen, wie Deutsch, Spanisch etc., an Bedeutung gewonnen. Die Präsenz deutscher Unternehmen und die vom DAAD organisierten Veranstaltungen (Stipendien für Algerier in Deutschland) in Algerien haben die Motivation bei algerischen Absolventen verschiedener Fachrichtungen und sogar bei Universitätsdozenten erweckt, die angebotenen Deutschkurse am CEIL-Intensivfremdsprachenzentrum ihrer Universitäten zu besuchen. Die curricularen Vorgaben, die Lehr- und Lernmaterialien der CEIL-Deutschkurse, sowie den Deutschlernprozess, stellen den Kern der vorliegenden Dissertation dar und werden im kommenden Kapitel (Kapitel 2) ausführlicher dargestellt.

Zur Förderung der deutschen Sprache im algerischen Bildungswesen sind deutschsprachige Vertretungen, wie die Botschaften deutschsprachiger Länder in Algier (Deutschland, Österreich und die Schweiz), das Goethe-Institut und der DAAD, im Einsatz.

Das seit 1963¹⁶ gegründete Goethe-Institut in Algier, beispielsweise, fördert algerische Gymnasialdeutschlehrer mit Stipendien und Fortbildungsprogrammen in Deutschland und organisiert Seminare und Veranstaltungen für die tätigen Gymnasialdeutschlehrer aus den verschiedenen Regionen in Algerien. Seit kürzerer Zeit werden sogar algerische Deutschschüler im Rahmen von Projekten, wie die internationale Deutsch-Olympiade, mit Stipendien in Deutschland gefördert.

Auf der Ebene der Hochschulen waren bis 1991 DAAD-Lektoren und DDR-Germanisten regelmäßig in Algerien tätig, so Böhm (2003:208). Anfang der 90er Jahre bis 2007 war kein DAAD-Lektor in Algerien wegen der Sicherheitsunruhen tätig. Während den 90er Jahren mussten sogar andere deutsche Vertretungen, wie die Botschaft der BRD und das Goethe-Institut Algerien, geschlossen bleiben. Erst mit der Ruhe und der stabilen Situation und Sicherheit Anfang der 2000er Jahre konnten die ausländischen Vertretungen wieder tätig werden. Zurzeit gibt es in Algerien noch kein DAAD-Lektor, aber algerische Studenten, Dozenten und Forscher aus den verschiedenen Fachrichtungen werden mit DAAD-Stipendien gefördert. Für die Bewerbungen um die verschiedenen Stipendien aus Algerien ist der DAAD-Büro in Tunis (Tunesien) zuständig. Nach den aktuellsten DAAD-Angaben konnten 98 Algerierinnen und Algerier mit DAAD-Unterstützung in Deutschland forschen.

Die deutsche Sprache wird darüber hinaus seitens der Algerier mehr oder weniger auch stark gefördert. Der seit 1998 gegründete Oraner Deutschlehrerverband und das Sprachlabor für Übersetzung und Methodologie (Traduction et Méthodologie - TRADTEC) der Universität Oran 2 veranstalten seit 2001 Seminare, Tagungen, Kolloquien und leisten einen hervorragenden Beitrag zur Förderung der deutschen Sprache in Algerien.

¹⁶ 60 Jahre Goethe-Institut 1951 bis 1969 <http://www.goethe.de/prs/proGeschichteGoethe-Instituts.pdf> Zugriff am 26.03.2016.

1.4.3 Deutsch im Privatbereich

Die Zahl der Deutschlerner im Privatbereich, sowie das Angebot und damit der Stundenumfang der Deutschkurse, sind relativ gestiegen. Diese Tendenz nimmt u. a. deshalb zu, da gute Deutschkenntnisse meist bei der deutschen Botschaft in Algier nachgewiesen werden sollten, wenn algerische Antragsteller ein Studienvisum beantragen oder aus familiären Gründen (Familiennachzug oder Ehegattennachzug) nach Deutschland reisen wollen.¹⁷ Diese Voraussetzungen haben mehr oder weniger dazu beigetragen, dass Deutsch und Deutschlernmaterialien auf dem privaten Markt sehr stark gefragt sind. Das Goethe-Institut in Algier bietet selbst als Privatanbieter Deutschkurse auf verschiedenen Sprachstufen an und plant regelmäßig Deutschprüfungen auf allen Niveaustufen des GeRs. Die Goethe-Institut-Zertifikate und -zeugnisse gelten als international anerkannte Nachweise, die von der deutschen Botschaft in Algier akzeptiert werden können. Bei den anderen algerischen Privatanbietern werden die Deutschlerner lediglich unterrichtet und sprachlich vorbereitet, um dann anschließend die Goethe-Institut-Prüfungen in Algier ablegen zu können. Da die Nachfrage nach Deutschkursen nach diesem Goethe-Institut-Modell immer steigend erscheint, hat das Goethe-Institut in Algier mit anderen algerischen Deutschsprachkursanbietern im Privatbereich Partnerschaften, wie z. B. mit der Schule Sibawaih¹⁸ in Oran und CCF (centre culturel français) in Costantine¹⁹, abgeschlossen. Beide Privatschulen kooperieren mit dem Goethe-Institut in Algier eng zusammen und bieten die Deutschsprachkurse und -prüfungen nach dem Goethe-Institut Modell an. In anderen algerischen Großstädten, wie Tiaret, Sidi Bel Abbes, Blida etc., erlebt das Fremdsprachenangebot, u.a. Deutschsprachkurse, einen absoluten Boom, da die verschiedene Fremdsprachkurse (Französisch, Englisch, Deutsch, Spanisch etc.) von Schülern, Studenden und anderen Lernergruppen sehr gefragt sind. Ausgehend von meinem zwei-jährigen Beruf als Deutschlehrer in Tiaret zwischen 2007-2009 bei verschiedenen Privatschulen, die Deutsch in ihren Angeboten hatten, konnte ich feststellen, dass die algerischen Privatschulen für Fremdsprachen sehr unabhängig in

¹⁷ http://www.algier.diplo.de/Vertretung/algier/de/01/Visabestimmungen/_Visabestimmungen.html

¹⁸ <http://www.sibawaih.net/>

¹⁹ <http://www.if-algerie.com/constantine/departement-de-la-langue-francaise/cours-allemand>

ihren Lehrangeboten sind und gar nicht an staatliche curriculare Vorgaben gebunden sind. Die Mehrheit der algerischen Deutschlerner im Privatbereich sind vor allem, wie eben erwähnt, daran interessiert, dass sie nach ihrem Deutschkurs die Goethe-Institut-Prüfungen ablegen können und deren Sprachzeugnisse als Sprachnachweis bei ihrer Antragstellung für ein Visum vorlegen können.

1.5 Herausforderungen, Probleme und Perspektiven des Faches Deutsch

Trotz dieses glänzenden und attraktiven Deutschangebots als Fach im algerischen Bildungswesen, ist dieses Deutschangebot sowohl im algerischen Schulwesen als auch im Hochschulwesen mit Herausforderungen und Problemen konfrontiert, die im Folgenden zusammenfassend dargestellt werden. Es werden anschließend dazu die bestehenden Perspektiven für das Fach Deutsch in Algerien erörtert.

Die größten Herausforderungen des Faches Deutsch als Fremdsprache im Hochschulwesen, beispielsweise, bestehen im Mangel der qualifizierten DaF-Lehrkräfte. Die Zahl der DaF-Lehrkräfte ist, im Vergleich zu der immer steigenden DaF-Studentenzahl, unzureichend. An der Deutschabteilung der Universität Oran 2 z.B. ist die Zahl der Bachelor- und Masterstudenten (mindestens 1000 immatrikulierte Studenten im Studienjahr 2015) so hoch, dass die gestellten DaF-Lehrkräfte in Oran dadurch meist überfordert werden. Für die Feststellung von weiteren DaF-Lehrkräften an der Universität muss man mindestens ein Magisterabschluss besitzen. Die Zahl der Magisterabsolventen, sowie der Doktoranden im Bereich Deutsch als Fremdsprache in Algerien ist wiederum problematisch, da die Zahl der Magistrate und Doktoranden im Fach Deutsch in Algerien einerseits sehr gering ist, und die Studenten in der Post-Graduation sind andererseits bei ihren wissenschaftlichen Arbeiten (Magister- und Doktorarbeit) mit Problemen der Literaturquellen konfrontiert. Das Problem der geringen Lehrkräfte im Hochschulwesen in den verschiedenen Fachrichtungen wurde sogar vom algerischen Ministerium für Hochschulwesen und wissenschaftlicher Forschung (MESRS) bei mehreren Angelegenheiten und bei Universitätsbesuchen mehrfach angesprochen. Obwohl das algerische Ministerium für Hochschulwesen (MESRS) Reformversuche im Rahmen des LMD-Systems unternommen hat, bleibt das Problem der Lehrpersonalzahl angesichts des steigenden Bevölkerungswachstums

immer bestehen. Im Hinblick auf die Frage der Lehrkräfte im DaF-Studium und im Rahmen der Masterzusammenarbeit 2014-2016 zwischen der Universität Tiaret und der Universität Oran 2 gibt es -wie bereits erwähnt- Überlegungen unter algerischen DaF-Dozenten mit den zuständigen Personen, u.a. Universitätsrektoren (Rektor der Ibn Khaldoun Universität in Tiaret), demnächst an der Universität Ibn Khaldoun Tiaret eine weitere und damit vierte Deutschabteilung zu gründen.

Eine weitere große Herausforderung für das algerische DaF-Studium an den drei Deutschabteilungen ist die zunehmende Heterogenität der DaF-Studenten; während einige schon mit Deutschkenntnissen zum DaF-Studium kommen, können andere immatrikulierte DaF-Studenten gar kein Deutsch, weil sie in der Schule kein Deutsch hatten. An der Universität Oran 2, beispielsweise, lassen sich die DaF-Studierenden, nach Prof. Dr. YETTOU, BOUALEM (2001:10) zit. nach Böhm (2003:207) in folgende drei Gruppen einteilen;

- Gruppe der Anfänger mit Deutschvorkenntnissen, die bereits einen ca. 3-jährigen extensiven Gymnasiallehrgang à 200 Unterrichtsstunden, Deutsch als dritte Fremdsprache absolviert haben.
- Gruppe der Wiedereinsteiger (auch Faux-Débutants genannt), die nach relativ langem Studienbruch mit dem Deutschstudium wieder beginnen.
- Und die Gruppe der Nullanfänger (auch Initiationsgruppen genannt), die sich während der Orientierung aus dem einen oder anderen Grund in der DaF-Lehrerausbildung befinden.

Für Studenten der zweiten und dritten Gruppe (Studenten mit geringen Deutschkenntnissen) werden darüber hinaus an der Universität Oran 2 zusätzliche DaF-Kurse (Deutschsprachkurs) als Lösung für diesen Nachholbedarf angeboten, die von Masterstudierenden oder Doktoranden durchgeführt werden. Trotz dieser Verbesserungsmaßnahmen bleibt das erste DaF-Studienjahr für DaF-Lehrende wegen der Heterogenität der Studentengruppe immer eine schwer zu bewältigende Aufgabe, bestätigt Dr. Abboura (Ebd. 2016:39), die über ihre persönliche DaF-Lehrerfahrung an der Universität Oran 2 berichtet.

Die Rahmenbedingungen und die sehr geringen technischen Ausstattungen, wie PC-Räume, Beamer und Internetanschluss und sogar Klassenzimmer, sind tagtägliche Schwierigkeiten, mit denen DaF-Studierende und DaF-Lehrkräfte konfrontiert sind. Die Holztafel und die Kreide, bzw. weiße Tafel und Stifte sind die einzigen, zur Verfügung stehenden Mittel für die DaF-Lehrkräfte, was zur Folge hat, dass die kommunikative Sprachkompetenz und die Lernmotivation der algerischen DaF-Studenten nicht gefördert werden können. Für die Modernisierung des algerischen Hochschulwesens sollten die Universitäten, die Fakultät und die Institute in Algerien auch mit den neuen technischen Ausstattungen, guten Seminarräumen, Aulas etc. ausgestattet werden, um noch weitere Schritte im algerischen Hochschulwesen machen zu können.

Die meisten Absolventen des DaF-Studiums in Algerien können nach ihrem DaF-Studium ausschließlich den Beruf eines Deutschlehrers an einem Gymnasium oder in einer Privatschule ausüben. In weiteren Berufsfeldern, wie Presse oder bei deutschen Firmen etc., zu arbeiten, ist meistens für DaF-Absolventen auch problematisch, weil ihre DaF-Ausbildung nicht auf weiteren Berufsfeldern bezogen ist. In diesem Hinblick und im Rahmen des LMD-Systems als neue Reform wird der Versuch unternommen, neue curriculare Vorgaben und neue Lehrpläne in verschiedenen Fachrichtungen, u.a. in der Sprachenausbildung, zu entwickeln, die möglichst den algerischen Arbeitsmarkt entsprechen können.

Seit der Herabstufung des Deutschen an Gymnasien als dritte Fremdsprache (Wahlpflichtfach) Anfang der 90er Jahre, wie oben erwähnt, stand der gymnasiale Deutschunterricht im algerischen Schulwesen immer vor Herausforderungen. Die Herabstufung des Deutschen hat während der 90er Jahre, wie es bei Böhm (2003:205) nachzulesen ist, zur Folge, dass der algerische Deutschunterricht in diesen Jahren zeitweise sogar ganz zum Erliegen kam und in seinem Bestand gefährdet schien. Nach Protesten von Deutschlehrern konnte dann der Deutschunterricht im Jahr 1993 wieder eingeführt werden. Algerische Schüler konnten dann zwischen Spanisch und Deutsch als dritte Fremdsprache auswählen. Die Einführung des Italienischen als dritte weitere Fremdsprache (Wahlpflichtfach) an algerischen Gymnasien ab dem Schuljahr 2013

und die neuen Schulreformen von 2008 haben für den gymnasialen Deutschlehrer in Algerien weitere Herausforderungen bzw. Probleme dargestellt. Mit der Einführung einer dritten Sprache am Gymnasium muss Deutsch als Schulfach nun mit zwei weiteren Fremdsprachen um den dritten Platz, nach Französisch und Englisch, konkurrieren. Eine wirkliche Wahl in einigen Städten ist aber nicht möglich, da dort nur Italienisch oder Spanisch angeboten werden, wie z. B. in Tissemssilt, wo nur Spanisch als dritte Fremdsprache angeboten wird. Mit der Einführung des Italienischen und mit wenigen Wochenstunden im gymnasialen Deutschunterricht seit der Schulreform von 2008 ging die Deutschschülerzahl erheblich zurück, was auch zur Folge hat, dass die Deutschlehrer an Gymnasien erneut mit enormen Problemen konfrontiert sind. Einige Deutschlehrer müssen an mehreren Gymnasien Deutsch unterrichten, wo Deutsch angeboten wird. Andere Deutschlehrer mussten sogar zusätzliche Aufgaben in ihren Schulen erledigen, da sie beauftragt sind, Vollzeit (18 à 20 Wochenstunden) arbeiten zu müssen. Das umfangreiche Arbeitspensum bei den Deutschlehrern kann dann häufig zu quantitativen und qualitativen Überforderungen führen.

Nach aktuellsten Daten wird jedoch bestätigt, dass das Deutschangebot als Schulfach in einigen Regionen Algeriens, wie z. B. Tissemssilt, Bechar, und im Süden des Landes, nicht existiert, da dort keine Deutschlehrer zur Verfügung stehen. Und das Interesse an der deutschen Sprache ist in diesen Regionen auch bestehend. Dies kann für Deutsch neue Perspektiven eröffnen und Deutsch in diesen Regionen einführen. Für die Einführung des Deutschen als Schulfach in diesen Regionen Algeriens, wo momentan kein Deutschangebot existiert, können die algerischen Deutschlehrer, die Schuldirektoren, die Schulaufsichtsbehörde (Direction de l'éducation) und in Zusammenarbeit bzw. mit Unterstützung von deutschen Vertretungen, wie das Goethe-Institut Algier, die deutsche Botschaft in Algier und DAAD etc., als Hauptsprachförderer in Algerien zusammen kooperieren, um in diesen Regionen Deutsch als Schulfach, neben den weiteren angebotenen Fremdsprachen (Spanisch/Italienisch), einzuführen und damit einen Zukunftsmarkt für DaF-Lehrer sichern zu können.

1.6 Rekapitulation

Die im Kapitel 1 dargestellte Situation der Sprachen und der Fremdsprachenpolitik (1.1) in Algerien zeichnet sich durch die bunte Mehrsprachigkeit in diesem Land aus. Die Mehrsprachigkeit der Algerier ist aus neueren didaktischen, lernpsychologischen und Gehirnforschungen von Vorteil, denn Erkenntnisse aus diesen Untersuchungen haben mehr oder weniger bestätigt, dass mehrsprachige Menschen in ihren jungen Jahren flexibler und leistungsfähiger in ihrer Wahrnehmung weiterer Fremdsprachen sind.

Die Ausführungen in (1.2) haben gezeigt, dass das Fremdsprachenangebot im algerischen Schul- und Hochschulwesen, sowie im Privatbereich sehr reich ist. Sowohl europäische als auch asiatische Fremdsprachen können in Algerien gelehrt und gelernt werden. Die Ausführungen in (1.2) haben jedoch bestätigt, dass Französisch und Englisch auf einer sehr dominierenden Position im algerischen Bildungswesen stehen. Deutsch, Spanisch und neuerdings Italienisch konkurrieren als Tertiärsprache oder L3 um den dritten Platz nach Französisch und Englisch. Deutsch als Fach im algerischen Schul- und Hochschulwesen (1.2) ist trotz den erwähnten Herausforderungen und Problemen in (1.3) relativ gut vertreten. Die jährlich zunehmende DaF-Studentenzahl, wie es der Fall an der Universität Oran 2 ist, und die neuerdings steigende Nachfrage nach den Deutschkurse an den Intensivfremdsprachenzentren CEIL an algerischen Universitäten machen darauf aufmerksam, dass das Deutsch als Fach im weitesten Sinn im algerischen Hochschulkontext erfolgsversprechend scheint. Die CEIL-Deutschkurse sind in dieser Hinsicht jedoch untersuchungsbedürftig, da sie, meines Wissens, noch nicht in algerischen DaF-Magister- und Doktorarbeiten diskutiert worden sind.

Im Folgenden Kapitel werden die CEIL-Intensivfremdsprachenzentren an algerischen Universitäten detaillierter dargestellt. Anschließend zur Darstellung wird vor allem darauf eingegangen, was man unter Intensivsprachkurs versteht: wer, wie, mit welchen Lehr- und Lernmitteln und wozu Deutsch an diesen CEIL-Intensivfremdsprachenzentren algerischer Universitäten gelehrt und gelernt wird.

2 Die Intensivfremdsprachenzentren CEIL algerischer Universitäten und das Deutschangebot

2.1 Einleitung

Die im vorangehenden Kapitel beschriebene Fremdsprachenpolitik im algerischen Bildungswesen spiegelt das hohe Interesse an Fremdsprachenlernen vor allem im hochschulischen Kontext wieder. Das Fremdsprachenlernen im Rahmen der neueren LMD-Reform im algerischen Hochschulwesen stellt ein grundlegendes Konzept in der algerischen Fremdsprachenpolitik im Hochschulkontext dar. Dieses Konzept sorgt in erster Linie für die Internationalisierung der algerischen Studiengängen bzw. des gesamten Hochschulwesens Algeriens. Mit der Einführung des LMD-Systems seit 2004-2005²⁰ an algerischen Universitäten haben mehrere Fremdsprachenangebote an Bedeutung gewonnen, wobei damit der Austausch von Studierenden, Hochschullehrern und Kooperationen mit ausländischen Hochschulen stark verbunden werden.

Mit dieser Internationalisierungsstrategie steigt somit der Fremdsprachenbedarf bzw. die Nachfrage nach verschiedenen Fremdsprachkursen in den meisten algerischen Studiengängen vor allem in naturwissenschaftlichen und technischen Studiengängen. Um diesem fremdsprachlichen Bedarf nachkommen zu können, haben viele algerischen Universitäten in den letzten Jahren CEIL-Intensivfremdsprachzentren - wie bereits in der Einleitung dieser Dissertation erwähnt- wieder ins Leben gerufen, wobei Studierende aller Fachrichtungen und Universitätsangehörige u.a. Dozenten, Fremdsprachen lernen können. Das Angebot der CEIL-Intensivfremdsprachzentren an algerischen Universitäten wird in diesem Kapitel erörtert. Anschließend zu dieser Erörterung wird ebenfalls versucht, klar darzustellen, was man überhaupt unter dem Begriff Intensivfremdsprachkurs verstehen kann.

Im zweiten Teil dieses Kapitels wird das Deutschangebot an ausgewählten CEIL-Intensivfremdsprachzentren dargestellt. Das Ziel dieser Darstellung ist es zu überlegen, ob besondere Lehr- und Lernformen als didaktisches und methodisches

²⁰ <https://www.mesrs.dz/la-reforme> Zugriff am 13.07.2016

Konzept im Hintergrund stecken. Weiterhin ist auch die Überlegung, mit welchen Lehr- und Lernmaterialien gearbeitet wird (2.2.4). In diesem Zusammenhang werden anschließend die Sprachlernerfahrungen, die sprachlichen Hintergründe und der Sprachbedarf der Adressantengruppen im CEIL-Deutschkurs im Abschnitt (2.2.6) besonders angesprochen.

2.2 Zum Wesen der CEIL- Intensivfremdsprachenzentren algerischer Universitäten

Die CEIL-Intensivfremdsprachenzentren an algerischen Universitäten bieten allen Studierenden und Universitätsangehörige mit geringen Sprachkenntnissen oder gar ohne fremdsprachliches Wissen Möglichkeiten einer hochschlichen Fremdsprachenausbildung, die die CEIL-Kursteilnehmer dann befähigen, sich mündlich und schriftlich kommunizieren zu können. Diese gewünschte Kommunikation sollte Studienzwecken, Lehrermobilität und Berufszwecken (Employability) dienen. An den verschiedenen CEIL-Intensivfremdsprachenzentren ist das Angebot sehr vielfältig, es werden mehrere Fremdsprachen wie Französisch, Englisch, Deutsch, Spanisch etc. zum Lernen angeboten. Es wird lediglich nicht nur die Alltagssprache unterrichtet, sondern an einigen CEIL-Intensiv fremdsprachenzentren ist das Angebot der Fachsprachen auch möglich wie Businessenglischkurs, français des affaires wie z.B. am CEIL der Universität Bédjaia und an der Universität Oran 2. Die Fremdsprachenkurse im Sinne von Intensivsprachkurs an algerischen Universitäten gehen jedoch zurück auf eine Vorgängereinrichtung, die im folgenden Abschnitt dargestellt wird.

2.2.1 Historische Skizze

Die Idee der CEIL-Intensivsprachkurse an algerischen Universitäten ist im Grunde nicht Neues. Intensivsprachkurse fanden schon seit 80er Jahren an einigen Universitäten statt. Das Hocharabische war damals die Zielsprache an den meisten gegründeten CEIL-Intensivsprachenzentren.

Die Adressaten dieser Arabischintensivsprachkurse waren vor allem für algerische Hochschullehrer aus verschiedenen Fachrichtungen, die ihre Seminare, Veranstaltungen und Arbeiten auf Französisch angeboten haben. Im Rahmen des oben

erwähnten Arabisierungsgesetzes im vorangehenden Kapitel 1 wurden zum ersten Mal Intensivsprachenkurse im Hochschulkontext angeboten.

Das Ziel der Arabisch-Intensivsprachkurs war vor allem, die Arabisierung des Lehrpersonals an den algerischen Universitäten. Die Arabisch-Intensivsprachkurse konnten ausschließlich in den Größten Universitäten Algeriens angeboten werden wie an der Universität Alger im Jahr 1981, die auf das Ziel der Arabisch-Intensivsprachkurse auf ihrer Webseite immer noch hinweist:

„Le Centre de l'Enseignement Intensif des Langues a été créé en 1981 au sein de l'Université d'Alger. Sa vocation première était d'assurer la généralisation de la langue arabe dans le cadre de la politique d'arabisation. Il a ainsi assuré le perfectionnement en langue nationale des enseignants de langue française [...],”²¹

Am Intensivsprachenzentrum CEIL an der Universität Alger während 80er Jahren konnten auch Studenten in den Post-graduierten Studiengängen, die ins Ausland für Studienzwecke reisen werden, Fremdsprachen der jeweiligen Länder lernen:

Parallèlement, le centre avait pour tâche de fournir un enseignement en langues vivantes étrangères aux étudiants inscrits en post-graduation à l'étranger ou dont le travail de recherche requérait la connaissance d'une langue étrangère.

An der technischen Universität-USTO Oran wurde weiterhin im Jahr 1989 ein ähnliches CEIL--Intensivfremdsprachenzentrum für die gleiche Zwecke der Arabisierung gegründet. Auf der Webseite der technischen Universität-USTO Oran kann man noch lesen, dass das CEIL-Intensivsprachenzentrum sogar den Status eines Instituts hatte und für die Generalisierung des Arabischen und für Intensivfremdsprachenlernen zuständig war:

„Création en 1989 du CEIL de l'USTO (Université des Sciences et de la Technologie, Mohamed Boudiaf) à Oran, autrefois Institut de la Généralisation de la Langue Arabe et de l'Enseignement Intensif des Langues (IGLAEIL).”²² Nach Recherchen auf den Webseiten von CEIL-Intensivfremdsprachenzentren an weiteren algerischen Universitäten deuten jedoch daraufhin, dass die Ziele und die Aufgabe im CEIL Intensivfremdsprachenzentren derzeit zum größten Teil sehr ähnlich waren.

²¹ <http://ceil.univ-alger.dz/index.php/joomla-pages/layout/1-sidebar> Zugriff am 12.08.2016

²² <http://web.univ-usto.dz/CEIL/index.html#Pr> Zugriff am 12.08.2016

Mit den neu interessanten Reformen im algerischen Hochschulwesen und im Hinblick auf die Internationalisierungspolitik der algerischen Hochschulbildung sind weitere Fremdsprachenzentren an weiteren Universitäten und hochschlichen Institutionen gegründet worden.

Die CEIL-Intensivfremdsprachenzentren werden an allen algerischen Universitäten als rein gemeinsames Service der Universität bezeichnet. Die Bezeichnung der Intensivfremdsprachenzentren als gemeinsames Service der Universität wurde am 26. September 2004 im Amtsblatt Nummer 62²³ der algerischen Volksrepublik veröffentlicht. Im veröffentlichten Amtsblatt Art 17 sind die Aufgaben dieses Services (Intensivfremdsprachenzentren) auch klar definiert, dass dieses Service sich als rein universitäres Service versteht und dafür sorgt, dass Studierenden und Hochschullehrer und andere Universitätsangehörige, Fremdsprachen von Anfang an lernen können oder ihre schon vorhandene Fremdsprachenkenntnisse vertiefen und verbessern können. Das folgende Organigramm stellt einen Überblick dar, wie das CEIL-Intensivfremdsprachenzentren an algerischen Universitäten Universität mit anderen Uni-Service gebündelt ist.

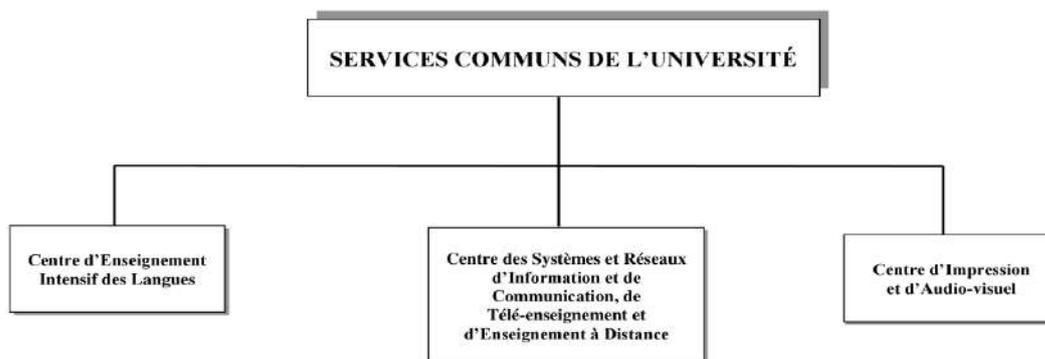


Abbildung 1: Organigramm der Intensivfremdsprachenzentren an algerischen Universitäten²⁴

2.2.2 Zum Begriff Intensivfremdsprachenkurs

Um sich einen Überblick über das Angebot der CEIL-Intensivfremdsprachenkurse an algerischen Universitäten verschaffen zu können, wird zunächst einmal versucht, klar darzustellen, was man unter dem Begriff Intensivsprachkurs verstehen kann. Der erste

²³ Amtsblatt Nummer 62 vom 26 September 2004 ist im Anhang der Arbeit, in Originalform anzusehen.

²⁴ Die Abbildung ist unter <http://www.univ-boumerdes.dz/universite%C3%A9/service-communs.html> abrufbar

Eintritt von Fremdsprachenintensivkursen war vor allem in den USA und Großbritannien nach dem zweiten Weltkrieg (50er Jahre). Diese Unterrichtsform als intensiv bezeichnet, war sehr massiv in diesen Ländern und wurde später in den 60 Jahren in Europa auf andere Institutionen Bonnekamp (1995:213) übertragen. Die fremdsprachliche Ausbildung des Militärs war damals als eine Notwendigkeit wegen der mit ihnen verbundenen administrativen und Personalaufwands. Das Ziel der Fremdsprachenausbildung in dieser Organisationsform (intensiv) war es, die perfekte Beherrschung der Fremdsprache (Sprache des Feindes) in möglichst kürzerer Zeit zu erreichen. Der zeitliche Faktor hat dazu entscheidend beigetragen, dass diese Unterrichtsform später einen institutionellen Status bekommen konnte und bis heute in dieser Form „intensiv“ weiter durchgeführt werden konnte.

Die Zusammenarbeit zwischen den Linguisten und Militär in den USA nach der Kriegszeit (50er Jahre) hat ein sehr hohes Niveau erreicht, wobei sogar methodische und didaktische Konzepte für diese Unterrichtsform erarbeitet haben. Die Army method of intensive language Training beispielsweise galt damals als ausgezeichnete Ausbildung in der Fremdsprache Carroll (1963:87). Dieses Konzept der Armee Methode war vor allem mit den Grundprinzipien der audiolingualen Methode verbunden, wobei der Sprachlabor eine zentrale Rolle beim Lernprozess gespielt hat. Die Intensivsprachkurse in den USA lehnten sich sehr stark an die Konzepte der auditiv orientierten Sprachkurse und man ging davon aus, dass Fremdsprachen zwar in einem viel kürzeren Zeitraum lernen kann als bisher angenommen. Neuner und Hunfeld, (1993:45). Bonnekamp (1995:215) geht auch in seinen Überlegungen zu den Intensivsprachkursen zudem davon aus, dass die Konzepte der Intensivsprachkurse an unterschiedliche Fremdsprachenmethoden anlehnen, da diese Unterrichtsform nicht auf festen methodisch-didaktischen Überlegungen beruhen. Dies ist ebenfalls auch bei Pleines (2007:190) zu lesen, wobei der Begriff des Intensivsprachunterrichts nach ihm sogar keiner pädagogischen, didaktischen und methodischen Theorien fest zuzuordnen ist und kann auch nicht auf eine umrissene klare Definition festgelegt werden. Und stattdessen wurden andere Termini als alternative vorgeschlagen wie Kompaktkurs, Crashkurs, Vollzeitkurs.

Trotz häufiger Bezugnahme auf den Begriff des Intensivsprachkurses es ist also nicht möglich, eine allgemein gültige Definition davon zu geben, was genau damit gemeint ist. Für den Begriff Intensivsprachkurs verwendet Pleines (Ebd. 2007:190) statt Intensiv und verwendet eher Streukurse und versteht darunter Folgendes: „[...] *Intensivunterricht wird in der Regel verstanden als eine Unterrichtskonzeption, die sich abgrenzt von einem als normal empfundenen Standard. Diesen Standard stellt zumeist der schulische Fremdsprachenunterricht oder auch der Streukursen ein- bis zweimal pro Woche angebotene Sprachunterricht in der Weiterbildungseinrichtung dar. Generell wird mit dem Intensivunterricht das Ziel verfolgt, mit einem Mehr an zeitlichem und/oder methodischem (und somit auch finanziellem) Aufwand einen Effizienzgewinn zu erreichen.*”

Ausgehend davon kann ein Intensivsprachkurs also bedeuten: ein Kurs, dessen Dauer von vornherein zeitlich begrenzt ist d.h. ein Fremdsprachkurs, den man in einer bestimmten Zeit mit bestimmten und begrenzten Unterrichtsstunden besuchen kann.

Die zeitliche Abgrenzung der Unterrichtsdauer ist bei Welter (2008:190) die wichtigste Voraussetzung für Definitionsversuche von Intensivsprachkursen und hat in diesem Kontext festgestellt, dass die Intensivsprachkurse täglich stattfinden sollen und mindestens Werte zwischen 18 und 40 Unterrichtsstunden pro Woche umfassen. Die Werte der Unterrichtsstunden und die Dauer der Intensivsprachkurse sind also relativ, da diese Art von Sprachkursen nicht problemlos in der Fachliteratur angesprochen wird. Problematisch war es, dass diese Unterrichtsform – wie oben erwähnt- weder auf methodisch didaktischen Überlegungen noch auf Theorien des Fremdspracherwerbs, -lernens beruht. Die Abend- und Wochenendkurse beispielsweise sind zeitlich auch begrenzt und umfassen viele Unterrichtsstunden, können trotzdem wie Welter (Ebd. 2008:190) meint, die Voraussetzungen eines Intensivsprachkurses nicht erfüllen bzw. nicht entsprechen

Pleines (2007:191) verbindet in seiner Definition von Intensivsprachkursen die pragmatischen Aspekte und geht von der Annahme aus, dass Intensivsprachkurse wegen steigenden Nachfragen der Gesellschaft nach Sprachen in vielen Bereichen wie Wirtschaft, Integration von Ausländern in Deutschland, Vorbereitung der ausländischen Studenten in Studienkolleg etc. entwickelt werden konnten. Am LSI

(Landesspracheninstitut) an der Universität Bochum beispielsweise, das mit dem algerischen CEIL (centre d'enseignement intensif des langues) gleichzusetzen ist, vermittelt man nicht nur linguistischen Kenntnissen in Bereichen wie Wortschatz und Grammatik innerhalb kürzer Zeit, sondern hatte während 70er Jahren darüber hinaus einen kulturpolitischen Auftrag, zur Völkerverständigung (interkulturelle Kompetenz) beigetragen. Der Fokus in LSI-Intensivsprachkursen in Bochum war auch auf die Vermittlung von aktiven Fähigkeiten, um sich innerhalb einer fremden Gesellschaftsstruktur angemessen zu bewegen. Wie es der Fall in den algerischen Intensivfremdsprachenzentren CEIL ist, handelt es sich am LSI-Bochum jedoch um Weiterbildungsangebote.

Das Konzept der Intensivkurse wurde auch in privaten und teilweise in staatlichen Weiterbildungseinrichtungen wie Schule, Hochschule, Volkshochschulen etc. weiter entwickelt, wobei Sprachinstitutionen in ihren Angeboten Intensivsprachkurse aufgenommen haben. Die Goethe-Institute beispielsweise bieten neben ihren extensiven (normalen) Deutschsprachkursen, Intensivsprachkurse, wobei es besonders auf die Bedarfsseite der Deutschlerner geachtet wird wie z. B. Deutsch für Studium, für beruflichen Alltag und für persönliche Zukunft etc.²⁵

Beim BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) als staatliche Einrichtung hat in seinen Kursprogrammen zunehmend intensive Phase, um die Effizienz für seine Integrationskurse steigern zu können, wobei in den Intensivkursen die gleichen Ziele der Integrationskurse angestrebt werden.

Der Begriff Intensivkurs wird im Rahmen der BAMF-Integrationskurse (2015:08) als ein Kurs verstanden, der sich durch eine hohe Anzahl an Wochenstunden (über 15 UE pro Woche) auszeichnet. Intensivkurse werden im BAMF als Schnellerner-Kurse bezeichnet, für deren Inhalte weniger Zeit zur Verfügung steht.

Abgesehen von der zeitlichen Abgrenzung der Intensivkurse bezieht man sich bei der Definitionsversuchen von Intensivsprachkursen auf weitere Merkmale und Kriterien, die diese Art von Kursen besonders kennzeichnen. Pleines (2007:191-192) beispielsweise kategorisiert einige Merkmale und Kriterien, die die Intensivkurse charakterisieren und bezieht sich auf Folgendes:

²⁵ <https://www.goethe.de/ins/de/de/kur/ang/int.html>

A- Ziele und Zielgruppen

- Berufs-bzw. tätigkeitsbezogene, zumeist kommunikative Lernziele.
- mehr oder weniger strikte Begrenzung auf vorgegebenen Lernziele und Konsequente Begrenzung/Reduktion des Lernzielkanons
- Einbindung des einzelnen Kurses in ein hierarchisch aufgebautes komplexes Kurssystem
- Zielgruppen sind in den meisten Fällen Erwachsene mit hoher praxisbedingter Motivation
- Konsequente Lernerorientierung und Individualisierung des Lernprozesses

B- Quantität

- *Frequenz der Unterrichtsstunden pro Tag oder pro Woche: hier finden Werte von sechs und 40 Unterrichtsstunden pro Woche;*
- *Dauer der Intensivkurs-Einheit: auch hier ist die Bandbreite erstaunlich groß*
- *Teilnehmerzahl/Gruppenstärke: [...] werden maximale Gruppenstärken von sechs, acht oder zehn Personen angeführt.*

C- Qualität

- *Homogenität/Pluralität der Lernerprofile (Alter, Sprachlernerfahrungen, beruflicher Hintergrund etc.)*
- *[...] besondere Lehr-, Lern- und Übungsformen*
- *Spezifische Lehrmaterialien*
- *Sprachlicher Hintergrund der Dozenten: Muttersprachler und/oder deutsche Zielsprachspezialisten*

Auch in den BAMF-Intensivkursen für Integrationszwecke (Ebd. 2015:11) lassen sich weitere Merkmalen seitens der Teilnehmenden benennen, die sie (Teilnehmende) am Intensivkurs weisen. Diese Merkmale die als Voraussetzung der BAMF-Intensivkurse erscheinen, lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- *...bringen hohe Bildungsabschlüsse aus ihrem Heimatland mit, wie z. B. Schulabschlüsse, die Zugang zu universitärer Bildung ermöglichen, Hochschulabschlüsse, akademische Titel etc.*
- *...verfügen über mündliche und schriftliche Kenntnisse in einer oder mehreren Fremdsprachen*
- *[...] verfügen über eine Erstsprache oder kennen mindestens eine Fremdsprache, die im lateinischen Schriftsystem kodifiziert ist.*

- [...] streben eine schnelle Arbeitsaufnahme oder ein Studium in Deutschland an und haben hierzu konkrete Vorstellungen entwickelt.
- [...] Verfügen überzeitliche ausreichende Ressourcen, um erfolgreiche Lerninhalte außerhalb des Unterrichts vor- und nachzubereiten.

Die Stundenfrequenz, die zeitliche Abgrenzung, die Sprachlernerfahrungen der Lerner, die Lernerprofile, die Spezifik der Lehr- und Lernmaterialien etc. sind jedoch nur einige von mehreren entscheidenden Kriterien der Intensivkurse. Hansen (1996:23-39) geht von diesbezüglich davon aus, dass für Begriffsbestimmung von Intensivkursen noch weitere entscheidende Merkmalen bzw. Kriterien zusammengestellt werden wie die Stundendichte, genaue Lernzielbestimmungen und Abgeschlossenheit, begrenzte Teilnehmerzahl, Motivation der Lerner, spezielle Methoden, Grad der Mobilisierung psychischer Reserven, Stoffumfang und die Qualität des erworbenen Könnens. Um Konzept CEIL-Intensivfremdsprachkurse an algerischen Universitäten anzunähern, was für Fremdsprachkurse sind das, werden nun die oben erwähnten Merkmale bzw. Kriterien von Intensivkursen auf das Angebot der Intensivfremdsprachzentren algerischer Universitäten in den kommenden Abschnitten übertragen. Dementsprechend wird dabei versucht, das algerische Angebot der CEIL-Intensivfremdsprachzentren dadurch zu präsentieren und anschließend genau zu erörtern.

2.2.3 Das Ziel und die Angebotspalette der CEIL-Intensivfremdsprachzentren

Als CEIL-Intensivfremdsprachkurse sind Kurse verstanden, die –wie oben erwähnt– für Studierende, Dozenten und andere Universitätsangehörige als zusätzliches Angebot zur Verbesserung ihrer bereits fremdsprachlichen Kenntnisse und/oder Bildung in Fremdsprachen gedacht sind.

Die Gründe für das CEIL-Intensivkursangebot sind vielfältig. Als Hauptgrund hierfür ist wie bereits erwähnt, dass sich algerische Universitäten mit Fremdsprachenpolitik und im Rahmen der Internationalisierungsstrategie zu Welt öffnen und am internationalen Bildungsmarkt teilhaben können. Im Hinblick auf die Internationalisierung der algerischen Hochschulen und im Rahmen neuer

Kooperationen mit ausländischen vor allem europäischen Hochschulen und mit dem Austausch von Studierenden, Wissenschaftlern²⁶, stieg die Nachfrage nach Fremdsprachenkursen im algerischen Hochschulkontext hoch wie nie zuvor

Ein weiterer entscheidender Grund für das Intensivfremdsprachenkurse-Angebot ist auch die Unzufriedenheit mit geringen der Fremdsprachenkenntnisse der algerischen Studierenden und Dozenten, die sie vor allem in naturwissenschaftlichen, technischen etc. Studiengängen aufweisen, wobei Französisch trotz des Arabisierungsgesetzes vom 1989 immer die Unterrichtssprache in einigen Studiengängen ist.

Intensivfremdsprachenkurse finden -wie schon oben erwähnt wurde- in Form eines Fachsprachunterrichts statt wie am CEIL der Universität Oran 2 Wirtschaftsfranzösisch (français des Affaires) und an der Universität Béjaia Französisch und Englisch für Medizin (sciences médicales et paramédicales),²⁷ da hinsichtlich fremdsprachlicher Kenntnisse ein großer Forschungsbedarf in diesem Zusammenhang besteht. Der Fachsprachenbedarf in unterschiedlichen Studiengängen kann demzufolge auch als entscheidender Grund für das Angebot der Intensivfremdsprachenkurse an algerischen Universitäten gelten.

Als Automotive für das Intensivfremdsprachenkurs-Angebot ist die Überzeugung der algerischen Studierenden, die heute davon ausgehen, dass Fremdsprachenkenntnisse weitere Schlüsselqualifikation darstellen und werden meist auf algerischen Arbeitsmarkt –wie oben erwähnt- bei vielen Stellenbewerbungen erwünscht.

Das Angebot an den verschiedenen Fremdsprachenzentren umfasst meist europäische Fremdsprachen wie Französisch, Englisch, Deutsch, Spanisch und Italienisch und in geringem Umfang Arabisch und weitere asiatische Fremdsprachen wie Chinesisch, Türkisch, Japanisch.²⁸ Am CEIL-Fremdsprachenzentrum der Universität Algier 2 stehen darüber hinaus weitere Angebote wie Russisch, Koreanisch und Persisch.²⁹

²⁶ Die algerische Seite wünscht sich durch Erasmus-Stipendienprogramme (Erasmus- Büro in Algier) eine stärkere Internationalisierung, mehr Infos zum Erasmusprogramme ist unter:

<https://services.mesrs.dz/Erasmus+/index%20fre.htm> zu lesen.

²⁷ <http://www.univ-bejaia.dz/ceil/images/stories/docs/depliant.pdf> Zugriff am 22.09.2016

²⁸ Arabisch für Anfänger, Chinesisch und Türkisch, werden z. B. am CEIL-Uni Oran 2 angeboten:

<http://ceiloran.e-monsite.com/pages/formations/langues-enseignees.html> Zugriff am 09.09.2016

²⁹ <http://www.ceil-univ-alger2.dz/index.php/pedagogie/section-langue-persane> Zugriff am 09.09.2016

Nach Recherchen auf den Webseiten von Intensivfremdsprachenzentren an weiteren algerischen Universitäten deuten daraufhin, dass Französisch, Englisch, Deutsch und Spanisch die meist angebotenen Fremdsprachen sind. An einigen CEIL-Intensivfremdsprachenzentren, die als Ausnahme gelten, werden ausschließlich Französisch-, und Englischkurse angeboten wie am Intensivfremdsprachenzentren CEIL der Universität Biskra³⁰, Universität M'sila³¹, Universität Setif 1 etc. Französisch als erste Fremdsprache und Englisch als zweite Fremdsprache wie bereits im vorangehenden Kapitel (Stellung der Fremdsprachen im algerischen Hochschulwesen) festgestellt wurde, sind auch bedeutende Fremdsprachen an vielen CEIL algerischer Universitäten. An vielen CEIL kann man anhand der Gruppenverteilung und der Stundenpläne ungefähr abschätzen, dass dort Englisch und Französisch die meist gefragten Fremdsprachen sind. Die Nachfrage nach Englisch-, und Französischkursen ist an einigen CEIL sogar größer als das Angebot selbst. Englisch und vor allem Französisch sind die bedeutendsten Fremdsprachen für viele CEIL-Lerner, da beide Fremdsprachen –wie bereits erwähnt- für Studienziele (Unterrichtssprachen) benötigt werden.

Der Fall des Französischen beispielsweise lässt sich so begründen, dass Französisch im algerischen Hochschulbereich als Unterrichtssprache vor allem in Humanwissenschaften, Naturwissenschaften und in anderen technischen Zweigen weitestgehend eingeleitet und sehr verankert ist. Demzufolge kann man nachvollziehen, dass Französisch an vielen CEIL-Intensivfremdsprachenzentren sehr gefragt wird.

Französisch ist zwar sehr stark im algerischen Hochschulwesen verankert, aber in den letzten Jahren und vor allem Anfangs der 2000er Jahren wird Englisch im algerischen Hochschulbereich auch als bedeutendste Fremdsprache wegen seines internationalen Status als Lingua Franca sehr gefördert. Die rasante Präsenz des Englischen als Nebenfach in vielen wissenschaftlichen universitären Zweigen ist dafür ein wichtiger Grund, dass Englisch auch an vielen CEIL sehr stark nachgefragt wird. Am CEIL der Universität Setif1 beispielsweise, das ausschließlich Französisch-, und

³⁰ <http://ceil.univ-biskra.dz/index.php/fr/offre-de-formation> Zugriff am 10.09.2016

³¹ http://www.univ-msila.dz/fr/?page_id=2379 Zugriff am 10.09.2016

Englischintensivkurse anbietet, geht davon aus, dass beide Fremdsprachen für Doktoranden und Studierende ein Muss geworden seien. Als Argument dafür kann man auf der Webseite dieses Intensivfremdsprachenzentrums Folgendes zu lesen:

- *L'anglais, une langue qui s'universalise et qui s'impose comme une langue internationale, sa maîtrise est devenu un impératif pour nos doctorants et chercheurs afin de pouvoir accéder à la documentions de haut niveau, mais aussi pour pouvoir publier dans des revues de renommée.*
- *Le français qui reste la langue d'enseignement au niveau de la graduation dans de nombreux instituts et facultés, l'amélioration du niveau des étudiants reste un objectif prioritaire du centre.*³²

Für die Einführung weiterer Fremdsprachen an CEIL-Intensivfremdsprachenzentren an weiteren algerischen Universitäten, an denen ausschließlich Französisch und Englisch angeboten werden, werden in diesem Kontext keine Aufschlüsse gegeben. Auf dem Fremdsprachenmarkt an den CEIL-Intensivfremdsprachenzentren wird jedoch das Angebot durch die Nachfrage bestimmt d.h. ein Sprachangebot kann am CEIL neu eingeführt werden, erst wenn eine Nachfrage besteht bzw. ein Sprachbedarf geäußert wird, und wenn es auch genug Lehrkräfte zur Verfügung stehen. Am CEIL an der Universität Tiaret ist das Fehlen der Italienischlehrer beispielsweise ein Hindernis dafür, dass Italienisch am CEIL-Tiaret nicht angeboten werden konnte.

2.2.4 Die Lehrkräfte und die Adressaten

Nachdem im vorigen Abschnitt die Angebotspalette der CEIL-Intensivfremdsprachenzentren an algerischen Universitäten dargestellt worden ist, sollte nun im ersten Schritt auf die CEIL-Lehrkräfte und Adressaten eingegangen werden, um möglichst einen Überblick über die Lehrer-, und Lernerprofile verschaffen zu können.

Die Zahl des Mitarbeiterstabs an Intensivfremdsprachenzentren CEIL ist wegen der unterschiedlichen Angebotspalette von einem Zentrum zum Anderen verschieden, da die Lehrerzahl oft von Lernerzahl und vom Angebot selbst bestimmt wird bzw. abhängt d.h. je mehr es Lerner am CEIL gibt, desto grösser wird die Lehrerzahl.

³² <http://www.univ-setif.dz/CEIL/index.php/langues-enseignees> Zugriff am 23.10.2016

Die Lehrerzahl am CEIL erfolgt nach dem Prinzip des Marktgleichgewichts (Nachfrage/Angebot-Prinzip).

Der Mitarbeiterstab an Intensivfremdsprachenzentren CEIL an algerischen Universitäten besteht aus festgestellten (vollzeitbeschäftigten) Lehrkräfte (Permanents), die in der Regel bei Fakultäten für Fremdsprachen arbeiten und können –müssen jedoch nicht- auch CEIL-Intensivkurse mit Überstunden (les heures supplémentaires) unterrichten. Neben der festgestellten Dozenten am CEIL sind auch beteiligte-, und/oder Hilfslehrkräfte (Les enseignants Associés Vacataires) tätig.

Das Anforderungsprofil der festgestellten und halbbeschäftigten Lehrkräfte muss Kenntnisse in der unterrichteten Fremdsprache auf sehr hohem Niveau und wissenschaftliche Qualifikationen im Bereich der Didaktik und/oder Linguistik beinhalten. Die festgestellten Lehrkräfte aus den Fakultäten für Fremdsprachen besitzen in der Regel einen Magisterabschluss. Die beteiligte-, und Hilfslehrkräfte, die im Rahmen einer halben Stelle am CEIL unterrichten, müssen in der Regel einen Master-, und in wenigen Fällen wegen hohen Lernerzahlen einen Bachelorabschluss nachweisen.

Da CEIL-Intensivkurse meist am Samstagvormittags und/oder Samstagnachmittags stattfinden, wird bei CEIL-Stellenangebote für Lehrkräfte oft erwünscht, dass sie wegen dieser unüblichen Dienstzeit (Wochenendtag) flexibel, motivierend und belastbar arbeiten können.

Wie bereits erwähnt wurde handelt es sich bei CEIL-Angebot um Intensivfremdsprachenkurse für Studierende, tätige Dozenten und Universitätsangehörige (Verwaltungsmitarbeiter) an algerischen Universitäten, die Fremdsprachen lernen wollen oder ihre bereits Fremdsprachkenntnisse weiter vertiefen möchten. An den CEIL-Intensivfremdsprachenkursen können Berufstätige als Privatperson (particulier) aus anderen Bereichen (außerhalb der Universität) in Ausnahmefällen teilnehmen.

Die Adressaten an Intensivfremdsprachenzentren CEIL lassen sich nach ihren Sprachniveaus und nach einem Einstufungstest in drei Gruppen einteilen, nämlich Grundstufe, mittel-, und Oberstufe. An einigen Universitäten wie Uni-Alger 2 werden die Sprachstufen mit arabischen Ziffern bezeichnet 1,2,3 etc.

Die Anmeldung für die Intensivfremdsprachenkurse des Zentrums erfolgt nicht direkt über die Verwaltung, sondern über einen Anmeldebogen und einen Vertrag des Sprachenzentrums,³³ die die CEIL-Adressaten ausfüllen und unterschreiben müssen. Für die Anmeldung in einem CEIL-Intensivfremdsprachenkurs wird jedoch nicht an allen algerischen CEIL einen Vertrag zwischen Adressaten und Zentrum verlangt. Einen ausgefüllten Anmeldebogen sollte in vielen Fällen ausreichen, um sich für einen bestimmten CEIL-Intensivfremdsprachkurs anmelden zu können.

Bei genauerer Untersuchung vieler CEIL-Anmeldeformulare wurde jedoch klar, dass es sich um persönliche Angaben wie Name, Vorname, Geburtsdatum, -Ort, Beruf, Fachrichtung und die Sprachauswahl handelt. Diese Angaben werden lediglich zur Anmeldung und zur organisatorischen Fragen (Sprachen, Lernerzahl etc.) benötigt. Angaben, die zur Ausarbeitung der Adressatenprofile, zur Konzipierung des Themenspektrums und zur Zielbestimmung dienen (Bedarfsanalyse), kommen gar nicht vor. Auf diese Lücke wird im kommenden Praxisorientierten Teil dieser Dissertation erneut eingegangen und wird anschließend mit Beispielen und Verbesserungsvorschlägen vor allem für die CEIL-Deutschkurse erörtert.

Es steht bestimmt außer Frage, dass die Zielgruppe der CEIL-Adressaten in vielen Aspekten wie Alter, Motivation, Lernziele etc. sehr heterogen ist. Das Spektrum der Studierende, der Dozenten und der Universitätsangehörige reicht von unterschiedlichen Fachrichtungen wie Humanwissenschaften, Naturwissenschaften bis hin zu technischen Zweigen und andere Bereiche wie Wirtschaft, Jura, Verwaltung etc. Die Kursteilnehmer (Externe) aus Privatbereich stellen darüber hinaus mit ihren sprachlichen Kenntnissen und unterschiedlichen Lernzielen einen völlig anderen Heterogenitätsaspekt dar.

Bei der Anmeldung für CEIL-Intensivfremdsprachenkurse an allen algerischen Universitäten müssen die CEIL-Kursteilnehmer Kursentgelte bezahlen und meist die folgenden Unterlagen bei Anmeldung vorliegen;

- 1- Anmeldeformular und ggf. Vertrag ausfüllen und unterschreiben,
- 2- Ausweiskopie,
- 3- Kopie der Einschreibungsbescheinigung (Studenten),

³³ Im Anhang sind einige Beispiele einzusehen

- 4- Arbeitsbescheinigungskopie (Dozenten und Privatpersonen),
- 5- 2 Lichtfotos,
- 6- Kursgebühren (Studenten: 2000 DA, Dozenten u. a 5000 DA).

Nach der Darstellung der CEIL-Angebotspalette und der CEIL-Adressaten/Lehrkräfte sollte nun als nächster Schritt auf den Kursumfang und auf das Themenspektrum (Kursinhalte) der CEIL-Angebote eingegangen werden, um einen Überblick darüber verschaffen zu können. In den folgenden Ausführungen wird nur auf einige CEIL-Intensivfremdsprachenzentren als Beispiel bezogen, da ein direkter Kontakt mit den zuständigen Personen und Lehrkräfte an weiteren CEIL auch via Internet (Mail) nicht möglich war. Die ausgewählten CEIL-Intensivfremdsprachenzentren für diese Dissertation wie in Tiaret, Oran, Alger, auf die ich später im zweiten Teil dieses Kapitels im 2.2. CEIL-Deutschangebot (weiter unten) eingehe, unterscheiden sich jedoch nicht wesentlich von den übrigen CEIL-Intensivfremdsprachenzentren in ihrem Kursumfang und -inhalt. Das Ziel folgenden Ausführung ist es, vor allem darzustellen, wie viel Wochenstundenumfang für die CEIL-Kurse geplant ist.

2.2.5 Der Kursumfang und die Kursinhalte

Nach wie vor gibt es in CEIL-Kurse auch keine einheitlichen Parameter für die Kursdauer (Wochenstundenumfang). Die Intensivsprachkurse an den meisten CEIL algerischer Universitäten finden –wie bereits erwähnt- meist Samstagvormittags, und –nachmittags statt. Das CEIL der Universität Tiaret beispielsweise bietet die Sprachkurse nur samstags von 09.00 bis 16.00, denn die Klassenzimmer sind einerseits während der anderen Wochentage von anderen Abteilungen (Mathe- und Informatikabteilung) besetzt und die KursteilnehmerInnen mit ihren Studien- und Arbeitsverpflichtungen andererseits beschäftigt sind. An einigen CEIL-Intensivfremdsprachenzentren, die als Ausnahme gelten können, bieten ihre Sprachkurse wegen der hohen Lernerzahl an anderen Wochentagen an, wie es der Fall z.B. am CEIL der Universität Oran 2 ist, welches seine Intensivfremdsprachkurse auch dienstagnachmittags anbietet. Wegen der Teilnehmerzahl und ihrer täglichen Verpflichtungen an der Universität ist die Planung der verschiedenen Sprachkurse an den meisten algerischen CEIL oft problematisch. Man kann sich dementsprechend vorstellen, dass die verschiedenen Sprachkurse nicht täglich wegen der oben

angesprochenen Probleme (Rahmenbedingungen, Teilnehmerbeschäftigung) stattfinden können. Die Unterrichtsstunden sind auch sehr begrenzt, die Werte von 18 bis 40 Unterrichtsstunden pro Woche in einem Intensivsprachkurs -wie bereits eingangs gesagt wurde- sind daher in den meisten CEIL-Intensivfremdsprachenzentren nicht erfüllt worden. Die Dauer verschiedenen Sprachkurse (Englisch, Französisch, Deutsch und Spanisch) am CEIL der Universität Tiaret am Samstagvormittags, und -nachmittags umfassen nur drei (03) Unterrichtsstunden mit Pausen inklusiv. Die Dauer eines Sprachkurses ist in der Regel 1.30 Stunde und die Dauer der Pause wird unter CEIL-Lehrkräften und Kursteilnehmern geregelt. Die Lehrer und die Kursteilnehmer können also souverän ihre Unterrichtszeit planen. In der Verwaltung auch Sekretariat wie es am CEIL der Uni-Tiaret auch genannt wird, gibt es keine Vorschriften, die die Unterrichtsdauer und die Dauer der Pause regeln. Nach den Angaben des Sekretariats sollen die eingeschriebenen CEIL-Fremdsprachenlerner insgesamt an 60 Unterrichtsstunden teilnehmen, um ihnen Ende des Jahres (Mai-Juni) Sprachzeugnisse ausgestellt werden können. Die tätigen Lehrkräfte am CEIL unterschreiben einen Vertrag³⁴ am Ende des Studienjahres und machen damit klar, dass sie 60 Unterrichtsstunden unterrichtet haben. Die 60 Unterrichtsstunden am CEIL-Tiaret und die Werte von 80 bis 120 Unterrichtsstunden am CEIL- Universität Oran ³⁵ entsprechen der oben erwähnten theoretischen Einschätzung von 18 bis 40 Unterrichtsstunden pro Woche nicht und daher kann in dieser Hinsicht gefragt werden, ob die Fremdsprachkurse an den erwähnten CEIL-Intensivfremdsprachenzentren Tiaret und Oran tatsächlich Intensivfremdsprachenkurse bezeichnet werden könnten. Wenn man von der Annahme ausgeht, dass Intensivfremdsprachenzentren während eines Semesters (6 Monate) Fremdsprachenkurse mit mindestens 18 Unterrichtsstunden pro Woche anbieten, so sollte man in einem Semester mindestens an 432 Unterrichtsstunden teilnehmen. Die Werte von 60 am CEIL-Tiaret und die 80 und 120 Unterrichtszeiten am CEIL der Universität Oran sind auf keinen Fall ausreichend für einen

³⁴ Ein Mustervertrag ist im Anhang anzusehen.

³⁵ Diese Unterrichtsstunden wurde von der Leiterin des CEIL-Intensivfremdsprachenzentrum der Uni-Oran Frau: **Meftah Yamina Zahia** per Mail vom 05.05.2016 mitgeteilt.

Intensivsprachkurs. Eine der wichtigsten Voraussetzungen in einem Intensivsprachkurs ist die begrenzte Teilnehmerzahl, die an den vielen CEIL algerischer Universitäten nicht vorausgesetzt bzw. geregelt ist. In einigen CEIL-Sprachkursen wie Französisch-, und Englischkursen ist die Teilnehmerzahl so hoch, dass die Lehrkräfte dadurch belastet werden können. Im Hinblick auf die CEIL-Kursinhalte konnte festgestellt werden, dass die Kursinhalte für die CEIL-Intensivfremdsprachenkurse vor allem Englisch, Französisch, Deutsch, Spanisch durch die Vorgaben der GeR (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen) bestimmt werden. Ein einheitliches, klares und damit national anerkanntes Rahmencurriculum sowie spezifischen Lernziele für alle CEIL-Intensivfremdsprachkurse liegen nicht vor. Der GeR (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen) ist kein Rahmencurriculum, sondern er kann als gute Basis für die Entwicklung Curricula und die Beschreibung von Lehr- und Lernzielen, Methoden und Verfahren zur Evaluation gelten. Die Lernziele und damit die CEIL-Kursinhalte werden aus den Inhaltverzeichnis der universalen Lehrwerke formuliert, die später in Form von Kann-Beschreibungen überführt werden.

Wie die Kursdauer werden die Kursinhalte auch selbst bestimmt d.h. das CEIL als Institution schreibt den Lehrkräften keine bestimmte Kursinhalte vor, sondern die CEIL-Lehrer in den verschiedenen Fremdsprachenkursen können für ihre CEIL-Intensivfremdsprachenkurse die Kursinhalte selbst aussuchen. Bei der Suche sollte nur die jeweilige Lernstufe A1, A2 etc. berücksichtigt werden. Die Kursinhalte für die CEIL-Deutschkurse z. B. am CEIL Uni-Tiaret werden oft aus DaF-Lehrwerken wie Studio D von Cornelsen Verlag, Lagune A2 Hueber Verlag Netzwerke vom Klett-Langenscheidt Verlag etc. Die Kursinhalte und damit die Lernziele werden auch aus den online Lehr- und Lernmaterialien gesucht. Laut der Verwaltung (Sekretariat) am CEIL-Tiaret werden die Lerninhalte, und-Lernziele für Französisch-, und Englischkurse auch aus Lehrwerken wie das Lehrwerk Rond-Point Band 1 und 2 vom Maison des Langues-Verlag und Berlitz-Englisch. formuliert. Das Angebot an Lehrwerken für Fremdsprachen sind jedoch auf dem Markt sehr unterschiedlich und werden von Jahr zu Jahr größer und darum stehen die CEIL-Lehrer oft vor einer nicht einfachen Entscheidung, welches Lehrwerk sie für ihre CEIL-Teilnehmer auswählen und einsetzen sollten. Die Auswahl der passenden Lehrwerke und der Lehr- und

Lernmaterialien stellt somit eine weitere große Herausforderung in CEIL-Intensivfremdsprachenkursen dar. Im Hinblick auf die Lehr- und Lernmaterialien und genaue Lernzielbestimmung konnte man in diesem Zusammenhang daher die Frage stellen, ob die CEIL-Fremdsprachenkurse als Intensivfremdsprachenkurse bezeichnet werden konnten. In diesem Zusammenhang spricht Bonnerkamps (1972:31) und meinte: „Grundsätzlich kann wohl erst von einem Intensivkurs gesprochen werden, wenn auf ein präzises Lernziel ausgerichtetes Übungsmaterial [...] angeboten wird.“ Die beliebige Aussuche von den Lehr- und Lernmaterialien und damit der Lernziele einerseits und die Heterogenität der Adressaten und die Knappheit der Kursdauer 3 Wochenstundenunterricht andererseits stellen mehr oder minder einige Schwierigkeiten im Lehr- und Lernprozess der CEIL-Intensivfremdsprachenkurse dar. Um einen genauen Überblick darüber zu verschaffen, wird im Folgenden der CEIL-Intensivdeutschkurs an ausgewählten CEIL-Intensivfremdsprachenzentren dargestellt, wobei der Schwerpunkt besonders auf die Lernziele und auf die Lehr- und Lernmaterialien gelegt wird.

2.3 Der Deutschkurs an ausgewählten CEIL – Intensivfremdsprachenzentren algerischer Universitäten

Die deutsche Sprache genießt ein großes Ansehen an den CEIL-Intensivfremdsprachenzentren algerischer Universitäten und wird allmählich an weiteren Fremdsprachenzentren trotz geringer Deutschlernerzahl an einigen Fremdsprachenzentren³⁶ gut verbreitet. Die CEIL-Deutschkurse werden fast an 26 CEIL Fremdsprachenzentren angeboten. Für die Einführung neuer Sprachangebote wie Deutsch, Spanisch, Italienisch etc. wird -wie bereits erwähnt- bei den CEIL-Verwaltung oft angefordert, ob eine Nachfrage besteht bzw. ein bestimmter Sprachbedarf geäußert wird, und ob es auch genug Lehrkräfte zur Verfügung stehen. In den folgenden Ausführungen wird nun auf einige CEIL-Deutschkurse als Beispiel beschränkt, da ein direkter Kontakt mit den zuständigen Personen und Lehrkräfte für Deutsch an weiteren CEIL in anderen Regionen des Landes auch via Internet (Mail) nicht möglich war. Die Auswahl einiger CEIL- Intensivfremdsprachenzentren geschah

³⁶ Wie z.B. am CEIL der Uni. Chlef sind nur 5 Studierende für den CEIL-Deutschkurs angemeldet.

auch aufgrund der geografischen Nähe (Tiaret, Oran, Algier und Sidi Bel Abbes) und selbstverständlich aufgrund der Kooperationsbereitschaft einiger Kollegen (Deutschlehrer) in anderen Fremdsprachenzentren wie an der Univ-Alger2 und Uni-Sétif 2. In den kommenden Ausführungen werden also die folgenden CEIL: Tiaret-Oran-Mostaganem und Sidi Bell Abbes zur Darstellung ausgewählt.

2.3.1 Zum Deutschangebot

Das Angebot der Deutschkurse an den verschiedenen algerischen CEIL hat sich -wie gerade erwähnt- relativ gut verbreitet, wobei CEIL-Deutschkurse sowohl im Osten wie Sétif, Annaba, als auch im Westen wie Oran, Mostaganem Sidi Bel Abbes ect.. angeboten werden konnten. Ab dem Studienjahr 2009-2010 wurden beispielsweise zum ersten Mal Deutschkurse für Studierende und Universitätsangehörige am CEIL der Uni-Tiaret angeboten und man hat derzeit fast 42 Deutschlerner registriert. Mit der Einführung der deutschen Sprache an weiteren CEIL-Intensivfremdsprachenzentren wie CEIL-Oran, Mostaganem, Sétif u. a stieg die Nachfrage nach dem Deutschkursen von einem Jahr zum anderen. In der nachstehenden Tabelle wird deutlich gemacht, dass sich die CEIL-Deutschlerner sowie die Deutschlehrerzahl in dem Zeitraum von 2010 bis 2016 sich vermehrt haben, und die Tendenz steigend wird:

	Ausgewählte CEIL	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016
Deutschlernerzahl	CEIL-Tiaret	49	40	51	48	60	70
	CEIL-Oran	K.A*	45	56	71	47	55
	CEIL-Sidi Bel Abbes	K.A	21	27	21	25	30
	CEIL-Sétif2						
Deutschlehrerzahl	CEIL-Tiaret	1	1	2	2	2	3
	CEIL-Oran	K.A	2	2	2	2	2
	CEIL-Sidi Bel Abbes	K.A	1	1	2	2	2

*K.A : Keine Angaben

Tabelle 2: Die Zahl der Deutschlerner und Deutschlehrer an ausgewählten Intensivfremdsprachenzentren CEIL-³⁷

Wie die Französisch-, und Englischkurse werden die CEIL-Deutschkurse auch Samstagvormittag, oder Samstagnachmittags und in wenigen Fällen an anderen

³⁷ Die Zahl der Deutschlerner und der Deutschlehrer konnte dank der Hilfe einiger CEIL-Kollegen gesammelt werden.

Wochentagen (Dienstagnachmittag) wie der Fall am CEIL-Oran2 ist. Die CEIL-Deutschkurse lassen sich wie die Sprachangebote an den Vorgaben des GeRs (gemeinsamer europäischer referenzrahmen für Sprachen lernen lehren beurteilen) orientieren, wobei die erwähnten CEIL –Intensivfremdsprachenzentren soeben verschiedenen GeR-Lernstufen A1, A2 und B1 anbieten. Dies war in den ersten Anfangsjahren 2009 bis 2012 der CEIL-Deutschkurse nicht der Fall, von 2009 bis 2012 beispielsweise am CEIL-Tiaret war nur eine einzige Lehrkraft im Service und hat die Grundstufe -wie frühere es hieß- unterrichtet. Die Zahl der Deutschlerner und die Deutschlehrer stellt im Vergleich zu anderen Fremdsprachen vor allem Französisch und Englisch keine völlig neue Situation im Kontext der Fremdsprachenstellung in Algerien dar. Deutsch an CEIL-Intensivfremdsprachenzentren wird lediglich meist als dritte Fremdsprache ausgewählt. Deutsch konkurriert übrigens mit Spanisch und in wenigen Fällen auch mit Italienisch um den dritten Platz. Die CEIL-Deutschlernerzahl entspricht an den ausgewählten CEIL-Intensivfremdsprachenzentren relativ einem geringen prozentualen Anteil von etwa 03 bis 05% aller CEIL-Fremdsprachenlerner. Die nachstehende Tabelle zeigt deutlich, dass sich Französisch und Englisch wegen der oben erwähnten Gründe großer Beliebtheit an meisten CEIL-Intensivfremdsprachenzentren erfreuen

Sprachangebot	CEIL-Tiaret	CEIL-Oran	CEIL Sidi Bel Abbes
Französisch	679	280	K.A
Englisch	352	232	K.A
Deutsch	70	55	21/794³⁸
Spanisch	50	64	K.A
Türkisch	/	32	/
Chinesisch	/	36	/
Gesamte CEIL-Lernerzahl	1126		794

Tabelle 3: Die CEIL-Deutschlerneranteil in der Angebotspalette an ausgewählten CEIL-Intensivfremdsprachenzentren im Studienjahr2015-2016

Trotz der Stellung der deutschen Sprache an algerischen CEIL-Intensivfremdsprachenzentren, erlebt das Deutschangebot einen interessanten Stieg in der Deutschlernerzahl -wie bereits gesehen- und eine Erweiterung an weiteren

³⁸ Die 794 bildet die gesamte CEIL-Lernerzahl in Mostagenem, der Anteil der CEIL-Deutschlerner bildet dann 02.64% von der Gesamtheit aller CEIL-Lerner im Studienjahr 2015-2016.

Fremdsprachenzentren in anderen Regionen des Landes. Die ständig steigende Zahl von CEIL-Deutschlern beweist das neu bestehende große Interesse an der deutschen Sprache, trotz der langjährigen bildungspolitisch geförderten ersten und zweiten Fremdsprachen Französisch und Englisch. Abgesehen von den oben erwähnten CEIL-Deutschlernerzahlen, kann dieses Interesse für Deutsch an diesen Intensivfremdsprachenzentren schon einen interessanten Fortschritt für den Status der deutschen Sprache in der algerischen Fremdsprachenpyramide gesehen werden. Die gegenwärtigen Tendenzen des CEIL-Deutschangebots lassen im Hinblick auf die algerische Fremdsprachenpolitik ein Plädoyer aussprechen und zwar, dass das Deutschangebot künftig noch eine bessere Aussicht auf der algerischen Hochschulebene schließen kann.

2.3.2 Der Lehrplan und die Kursinhalte im CEIL-Deutschkurs

Auf die Prospekte bzw. auf die Webseiten der ausgewählten CEIL-Intensivfremdsprachenzentren verweisen die ZentrumsleiterInnen und die zuständigen CEIL-Personen, dass die Studierende, die Dozenten und die Universitätsangehörige sowie Personen aus dem Privatbereich, die aus einem oder anderem Grund Deutsch lernen wollen, die Gelegenheit haben, an ihren CEIL-Intensivfremdsprachenzentren Deutsch zu lernen und/oder ihre Deutschkenntnisse –falls vorhanden- vertiefen (B1) können. Die Ziele an den ausgewählten CEIL-Intensivfremdsprachenzentren und auch an anderen CEIL in anderen Regionen decken sich vor allem im Bereich Deutschlernen. In allen Fällen handelt es sich in CEIL-Deutschkursen lediglich um Sprachkurse, die zur Bewältigung mündlicher und schriftlicher Kommunikation dienen. Sprachspezifische Lernziele wie der Fall der Französisch- und Englischkurse, existieren meines Wissens für die Deutschkurse landesweit nicht. Das gemeinsam eindeutige Groblernziel des CEIL-Deutschangebots ist nicht anderes als das Erlernen der deutschen Sprache und das Erwerben sprachlicher Kompetenzen.

Aus eigener Erfahrung als Deutschlehrer am CEIL- Intensivfremdsprachenzentrum der Universität Ibn Khaldoun Tiaret zwischen 2011-2013 und aus Berichten einiger CEIL-LeiterInnen aus Oran 2 und aus Sidi Bel Abbes liegen den CEIL-Deutschkursen kein Lehrpläne oder etwas Vergleichbares zugrunde. Als Lehrplan für die CEIL-

Deutschkurse fungiert in den meisten Fällen das Lektionenspensum in den benutzten DaF-Lehrwerken und in den selbst gesuchten Lehr-, und Lernmaterialien.

Die Kursinhalte werden -wie die Unterrichtsstunden- selbst bestimmt d. h. das CEIL-Intensivfremdsprachenzentrum als Institution schreibt den Lehrkräften keine bestimmten Kursinhalte vor, sondern die CEIL-Lehrer können für ihre CEIL-Deutschkurse die Kursinhalte selbst aussuchen. Bei der Suche sollte nur die jeweilige Lernstufe A1, A2 etc. berücksichtigt werden. Die Kursinhalte für die CEIL-Deutschkurse z.B. am CEIL Uni-Tiaret werden oft aus DaF-Lehrwerken wie Studio D A1 und A2, Begegnungen A1, Lagune A2 e Bände 1 und 2 und aus online Lehr-, und Lernmaterialien gesucht. Nach Aussagen und Meinungen einiger Deutschlehrer in Tiaret, und Oran werden die Kursinhalte für ihre CEIL-Deutschkurse immer neu bearbeitet d. h. die Kursinhalte werden sowohl aus bestimmten DaF-Lehrwerken als auch aus online-Lehr- und Lernmaterialien aufgelistet. Die Kursinhalte der CEIL-Deutschkurse an der Uni-Tiaret und der Universität Oran 2 umfassen wie es im Inhaltverzeichnis der DaF-Lehrwerke (Lagune -3 Bände/Studio D A1/A2) steht, kleine Texte, Gespräche der Alltagssprache, Hörtexte, grammatische Strukturen etc. Die Themen orientieren sich nach wie vor an kommunikativen Alltagssituationen. Videos und weitere Arbeitsblätter für die Gestaltung der Kursinhalte werden -wie bereits erwähnt- aus den Internetseiten heruntergeladen und ausgedruckt.

Es steht außer Frage, dass das Angebot an Lehrwerken für den Deutschunterricht von Jahr zu Jahr größer wird und eine große Auswahl an Lehrwerken auf dem Markt besteht, die die Deutschlehrer im Deutschunterricht nutzen können und darum stehen die CEIL-Deutschlehrer oft vor einer nicht einfachen Entscheidung, welches Lehrwerk sie für ihre CEIL-Deutschlerner auswählen sollten. Ein passendes Lehrwerk für die CEIL-Deutschlerner auszuwählen, das am besten den kommunikativen Bedürfnissen der CEIL-Deutschlerner gerecht werden kann, ist aus eigener CEIL-Lehrerfahrung am Intensivfremdsprachenzentrum der Universität Tiaret keine leichte Aufgabe, da bestimmte Lernziele für die CEIL-Deutschkurse nicht vorliegen. Ausgehend von dieser problematischen Situation der Kursinhalte im CEIL-Deutschkurs kann man zusammenfassend sagen, dass es sich hierbei um eine wenig systematische Unterrichtsplanung handelt.

Das Konzept des GeRs (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen) wird bei vielen CEIL-Kursbetreibern u. a. Lehrer (miss)verstanden, dass seine Kann-Beschreibungen A1, A2, B1 etc. die Lerninhalte, die Lernziele und damit das gesamte Curriculum und/oder der Lehrplan in den CEIL-Sprachkursen bestimmen. Bei einer genaueren Untersuchung vom Dokument des GeR (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen) wurde dies jedoch nicht belegt und sogar widersprochen. Die GeR-Autoren (2001:08) machen in ihren Hinweisen für die GeR-Benutzer besonders darauf aufmerksam, dass der GeR keine Vorschriften macht, sondern ihnen dabei helfen kann, wie man als Praktiker aller Art im Sprachenbereich, Ziele, Lerninhalte, etc. formulieren kann. Im folgenden Zitat sind die Hauptziele dieses Rahmens zu lesen:

Sie können natürlich den Referenzrahmen – wie jede andere Veröffentlichung auch – nach Ihren eigenen Vorstellungen benutzen. Wir hoffen sogar, dass einige Leserinnen und Leser dazu angeregt werden, dieses Dokument in einer Weise zu nutzen, die wir nicht vorausgesehen haben. Es ist mit zwei Hauptzielen verfasst worden:

1. Praktiker aller Art im Sprachenbereich – einschließlich der Lernenden selbst – zu ermutigen, über Fragen wie die folgenden nachzudenken:

- *Was tun wir eigentlich, wenn wir miteinander sprechen (oder einander schreiben)?*
- *Was befähigt uns dazu, auf diese Weise zu handeln?*
- *Wie viel davon müssen wir lernen, wenn wir eine neue Sprache zu benutzen versuchen?*
- *Wie setzen wir uns Ziele und wie stellen wir Lernfortschritte fest auf dem Weg von völliger Unwissenheit zur effektiven Sprachbeherrschung?*
- *Wie läuft der Sprachlernprozess ab? - Was können wir tun, damit wir selbst und andere Sprachen besser lernen können?*
- *Was können wir tun, damit wir selbst und andere Sprachen besser lernen können?*

2. es Praktikern zu erleichtern, sich untereinander auszutauschen und ihren Lernenden zu erläutern, welche Ziele sie ihnen zu erreichen helfen wollen und wie sie dies zu tun versuchen.

Eines wollen wir aber von vornherein klarstellen: Wir wollen Praktikern NICHT sagen, was sie tun sollen oder wie sie etwas tun sollen. Wir stellen nur Fragen, wir geben keine Antworten. Es ist nicht die Aufgabe des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens festzulegen, welche Ziele die Benutzer anstreben oder welche Methoden sie dabei einsetzen sollten.

Für Verantwortliche in CEIL-Intensivfremdsprachenzentren an algerischen Universitäten u.a. CEIL-Leiter und CEIL-Lehrkräfte würde dieses Zitat dann bedeuten, dass sie ihre sprachlichen Zielsetzungen und Lerninhalte erneut reflektieren müssen, um möglichst den Bedürfnissen ihrer CEIL-Lernergruppen gerecht werden zu können. Entsprechend diesen Forderungen stellt der GeR -wie bereits erwähnt- die nötigen Werkzeuge zur Verfügung und stellt eine gemeinsame Basis für die Entwicklung von Curricula und die Beschreibung von Lehr- und Lernzielen, Methoden und Verfahren zur Evaluation dar.

Um einen Sprachspezifischen Rahmen im Sinne von Curriculumentwicklung und zur Erstellung eines spezifischen Lehr- und Lernmaterials im Sinne von regionalem Lehr- und Lernmaterial, das auf die Anforderungen der CEIL-Deutschlerner eingeht, wird in den kommenden Kapitel (Kapitel 7) dieser vorliegenden Dissertation auf das Konzept des GeR erneut zurückgegriffen, wobei der Versuch unternommen wird, die eigene Vorstellungen (Konzeption eines spezifischen Lehrwerks im algerischen Kontext) an diesem Rahmen anzupassen. Der GeR ist deshalb ausgewählt, da er eben –wie bereits gesehen- ein Referenzrahmen für das, was mit dem Lehren, Lernen und Beurteilen von Sprachkenntnissen zu tun hat.

2.3.3 Die Lehr- und Lernmaterialien

Um sich der Vorstellung anzunähern, wie der CEIL-Deutschkurs an den ausgewählten CEIL-Intensivfremdsprachenzentren strukturiert, gestaltet und geplant wird, sollte nun in diesem Kapitelteil auf die benutzten Lehr- und Lernmaterialien eingegangen werden, da diese die didaktischen und die methodischen Konzeption des gesamten Lehr- und Lernprozesses im CEIL-Deutschkurs bestimmen. Das Ziel dieser Ausführung ist vor allem es darzustellen, mit welchen Lehr-, und Lernmaterialien die CEIL-Deutschkurse erteilt werden. Demzufolge wird auch gefragt, ob es Auswahlkriterien oder etwas Vergleichbares für Lehr- und Lernmaterialiensuche gäbe.

Die in diesem Kapitelteil erwähnten Lehr- und Lernmaterialien u.a DaF-Lehrwerke werden in den kommenden praxisorientierten Teil einer qualitativen (Inhalte) und quantitativen (Gestaltung) Analyse unterzogen, um möglichst rauszufinden, ob die eingesetzten Lehr- und Lernmaterialien für die CEIL-Deutschkurse den CEIL-Adressaten anpassend sind und ob sie überhaupt an Bedürfnisse der CEIL-Unterrichtspraxis orientiert konzipiert worden sind.

Den CEIL-Deutschkursen an den ausgewählten CEIL-Intensivfremdsprachenzentren (Tiaret, Oran, Sidi Bel Abbas, Algier ect) liegen keine bestimmte Lehrwerke und/oder Lehr- und Lernmaterialien zugrunde. Die CEIL-Deutschlehrer können –wie bereits erwähnt- ihre Kursinhalte, und –ziele selbst für ihre CEIL-Lernergruppen festlegen. Die CEIL-Deutschlehrer verwenden vor allem vorbereitete Einheiten, die dem Kenntnisstand ihrer CEIL-Deutschlerner anpassen könnten.

Am CEIL-Tiaret beispielsweise arbeiten die Deutschlehrer mit folgenden DaF-Lehrwerken: Studio D Band 1 Cornelsen Verlag für die Sprachstufe A1, das Lehrwerk Lagune A 2 von Hueber Verlag für die Sprachstufe A2 und andere DaF-Lehrwerk, die einen ueberregionalen Chrakter haben wie Schritte International, Netzwerke ect. Am CEIL-Oran 2 wird ausschließlich das DaF-Lehrwerk Studio D Bände 1, 2 und 3 für die dortigen CEIL-Deutschkurse eingesetzt. Die Auswahl der Lehrwerke und/oder Lehr-, und Lernmaterialien an anderen CEIL-Fremdsprachenzentren in Algier und Sidi Bel Abbas ist nicht anderes d.h. es werden zur Verfügung stehenden Lehrwerke verwendet, da die CEIL-Deutschlehrer –wie schon oben festgestellt wurde- auch an diesen CEIL-Intensivfremdsprachenzentren jeweils selbst entscheiden können, welche Lehr- und Lernmaterialien sie einsetzen.

Die CEIL-Deutschlehrer an den ausgewählten CEIL-Intensivfremdsprachenzentren setzen in ihren CEIL-Deutschkursen darüber hinaus weitere Lehr- und Lernmaterialien meist aus Internetseiten³⁹ zur Behandlung grammatischer Strukturen und zu schriftlichen Übungen ein, die die CEIL-Deutschlerner später zu Hause bearbeiten können.

An allen ausgewählten CEIL-Intensivfremdsprachenzentren wird ausschließlich mit dem Lehr- und Arbeitsbuch gearbeitet. Auf den Einsatz von Hörtexten und Videos

³⁹ Wie am CEIL-Sidi Bel Abbas und Bédajai u.a.

oder etwas Vergleichbares wie visuelle oder auditive Hilfsmittel für das Aussprachtraining wird absichtlich verzichtet, da die CEIL-Intensivfremdsprachenzentren meist nicht mit Sprachlaboren, Computers etc. ausgestattet sind.

Die oben erwähnten DaF-Lehrwerke und/oder die Lehr- und Lernmaterialien sind also für die CEIL-Deutschlehrer die wichtigste Entscheidungshilfe für die Konzeption und die Bewerkstelligung ihrer CEIL-Deutschkurse. Der Einsatz von universal überregionalen von DaF-Lehr- und Lernmaterialien rückt im gesamten CEIL-Deutschlehren und –lernen an die Stelle des Curriculums bzw. Lehrplans und steuert den gesamten CEIL-Lehr- und Lernprozess. DaF-Lehrwerke und andere Online-DaF-Lehr- und Lernmaterialien werden von den CEIL-Deutschlehrern deshalb oft ausgewählt, da sie den gesamten Lehr- und Lernstoff in einer Reihenfolge anbieten, wobei diese Reihenfolge eine zielorientierte, systematische und lineare Progression im Lehr- und Lernprozess ermöglichen kann.

Um die Frage der Auswahlkriterien beantworten zu können, habe ich im Rahmen meiner vorliegenden Dissertation einige CEIL-Deutschlehrer und CEIL-Leiter an diesen ausgewählten CEIL-Intensivfremdsprachenzentren in Form eines Experteninterviews (Abschnitte kommen unten) mündlich befragt, ob bestimmte Kriterien hinter ihrer Lehrwerksauswahl stehen. Für jede interviewte Person wurde ein direktes Gespräch und einen Dokumentationsbogen zu den wissenschaftlichen Interviews in Anlehnung an Rosenthal (2005, S. 143) durchgeführt, wobei vor allem nachgefragt wird, ob den eingesetzten DaF-Lehrwerken und Lehr- und Lernmaterialien in den CEIL-Deutschkursen Auswahlkriterien zugrunde liegen. Aus eigenen Erfahrungen –wie bereits erwähnt- und aus den durchgeführten Gesprächen mit den tätigen CEIL-Deutschlehrern und CEIL-Leitern wurde mehr oder weniger bestätigt, dass die Lehrwerksauswahl nicht nach bestimmten Auswahlkriterien erfolgt wird. Die Lehrwerke und die Lehr- und Lernmaterialien für die CEIL-Deutschkurse werden meist aus subjektivem Grund bzw. aus persönlichen Zueignungen zu diesen Lehrwerken ausgewählt. Die Lehrwerke werden vor allem deshalb ausgewählt, da sie –wie eben gesagt- die systematische Lehrstoffprogression für CEIL-Deutschkurse anbieten können.

Da es in der Fachliteratur keine Angaben zum methodischen Vorgehen in den Intensivsprachkursen existieren so Hansen (1996:49) und da sich die CEIL-Deutschlehrer streng an den DaF-Lehrwerken und Lehrmaterialien orientieren, lehnen sich die CEIL-Deutschlehrer meist an Methoden der von ihnen eingesetzten Lehrwerken an, wobei sie in ihrer Unterrichtsvorgehensweise die Methodenkonzeptionen ihrer ausgewählten Lehrwerke umsetzen. Nach G. Neuner und H. Hunfeld (1993: 45) kann man die Methodenkonzeption eines Lehrwerks gut erkennen, wenn man die folgende Aspekte genauer betrachtet: die Texte einer Lektion, die Grammatikdarstellung, die Übungen und die Übungssequenzen, den Lektionsaufbau und die Lernprogression.

Bei einer genaueren Untersuchung der eingesetzten DaF-Lehrwerke an den ausgewählten CEIL-Intensivfremdsprachenzentren (Studio D Band 1 und Begegnungen A1 für die Stufe A1 und Lagune A2 die Stufe A2) wurde festgestellt, dass die eingesetzten DAF-Lehrwerke in ihren Inhalten, Übungen, Aufgaben und Zielen an den Vorgaben des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens GeR orientieren und stellen meist die Prinzipien kommunikativer Methode dar, wobei Alltagsthemen wie Familie und Freunde in Studio A1, Essen und Trinken in Lagune A2 etc. im Vordergrund stehen. Die ausgewählten DaF-Lehrwerke bestehen aus einem Lehrbuch, und einem integrierten Arbeitsbuch und einer CD für die auditive Texte, die –wie bereits erwähnt- aufgrund der geringen Medianausstattung im CEIL-Deutschkurs nicht gemacht werden könnten. Die Inhalte der eingesetzten DaF-Lehrwerke orientieren sich –wie eben erwähnt- an kommunikativ alltäglichen Situationen und werden meist im Kursbuch durch authentische Bilder, Zeichnungen, Wortfeld, Farben und in didaktisierten Texten bzw. Dialogen vermittelt. Im Arbeitsbuch werden die CEIL-Lerner meist dazu angeregt, grammatische Strukturen einzuüben. Für die Grammatikdarstellung und für die Bearbeitung weiterer kommunikativer Anlässe wie Sprechen und Schreiben werden – wie schon oben erwähnt- zusätzliche Lehr- und Lernmaterialien meist aus Internetquellen als Vorlagen (Kopien) eingesetzt. Es muss in dieser Hinsicht klar gemacht werden, dass die CEIL-Deutschlerner über den Einsatz der auegewählten DaF-Lehrwerke nicht gleich erfahren. Den CEIL-Deutschlernern werden während ihres CEIL-Deutschlernens

lediglich Lektionskopien gemacht und verteilt d.h. das eingesetzte DaF-Lehrwerk in seiner Form als Lernmaterial existiert nicht. Die Preise der eingesetzten DaF-Lehrwerke an den ausgewählten CEIL mit all ihren Komponenten stellen darüber hinaus einigermaßen für die CEIL-Deutschlerner aus ökonomischen Gründen ein Problem dar. Dennoch wurde im Rahmen dieser Dissertation darüber hinaus überlegt, ob es in dieser Hinsicht sinnvoll ist, DaF-Lehrwerke im CEIL-Deutschkurs einzusetzen, die eben wegen der hohen Preise für die meisten CEIL-Deutschlerner kaum erschwinglich sind.

2.3.4 Die Evaluationen und die Prüfungen im CEIL-Deutschkurs

Den CEIL-Deutschkursen liegen keine regelmäßigen Evaluationen während des CEIL-Deutschlernens zugrunde. Die CEIL-Deutschlerner können ihre CEIL-Sprachzertifikate Bescheinigungen⁴⁰ erwerben, wenn sie die Kursabschlussprüfung ablegen. Das Notensystem an den ausgewählten CEIL-Intensivfremdsprachenzentren sowie an anderen CEIL-Intensivfremdsprachenzentren des Landes wird durch eine Skala von 0 bis 20 bestimmt, wobei die Note 20 die Prozentzahl 100% und die Note 10 von 20 den Durchschnitt(bestanden) entsprechen.

Die Prüfungen werden wie die Kursinhalte und die Lernziele selbst geregelt d.h. das CEIL-Intensivfremdsprachenzentrum als Institution schreibt den CEIL-Fremdsprachenlehrern daher auch keine bestimmten Anforderungen und/oder bestimmten Kriterien zur Gestaltung ihrer Prüfungen vor. Die CEIL-Fremdsprachenlehrer können souverän und relativ uneingeschränkt ihre Sprachprüfungen gestalten.

Bei einer genaueren Betrachtung von einigen Prüfungen für das CEIL-Deutschangebot wurde mehr oder minder auch bestätigt, dass die CEIL-Prüfungen den Vorgaben und/oder den Kann-Beschreibungen des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens GeR auch nicht entsprechen, da in den CEIL-Prüfungen meist nicht alle Teilkompetenzen (Fertigkeiten) geprüft werden. Bei den CEIL-Prüfungen u.a. Prüfungen für das Deutschangebot geht es vor allem um eine Prüfungsart, die die CEIL-Deutschlerner schon seit ihrer Schulzeit als Standardprüfung kennen. In dieser

⁴⁰ Die CEIL-Sprachzeugnisse sind mit GeR-Niveaustufe A1, A2 etc. versehen

Prüfung handelt es sich vor allem um einen Lesetext und anschließend Fragen zum Text als Aufgabenstellung sowie um einen Wortschatz-, einen Grammatikteil und einen Teil zur schriftlichen Produktion, wobei die schriftliche Produktion der entscheidende Teil in der gesamten Prüfung ist. Die Fertigkeiten Hören und Sprechen als kommunikative Teilkompetenzen kommen gar nicht vor und werden –wie eben erwähnt- aus einem oder anderem Grund nicht geprüft. In dieser Hinsicht ist es dann auch fraglich, ob mit dieser Prüfungsart die gesamte Sprachkompetenz der CEIL-Deutschlerner gemessen werden kann. Anders ausgedrückt: ist diese CEIL-Prüfungsart valid? Im Kontext der Validität sprechen Kleppin und Grotjahn (2015, S 50) und meinen, dass die Validität das zentrale Gütekriterium von Prüfungen ist, die allerdings nur an Prüfungs-oder Testformat angelegt werden kann, wenn man die jeweilige Zielsetzung und den Einsatzbereich kennt. Man geht an den CEIL-Intensivfremdsprachenzentren –wie bereits gesehen- von der Annahme aus, dass die CEIL-Deutschkurse an den Vorgaben des gemeinsamen europäischen Referenzrahmen GeR orientiert seien und verfolgen in erster Linie das Ziel zu erreichen, dass ihre CEIL-Deutschlerner möglichst kommunikativ handeln können. Die CEIL-Prüfungsart in ihrem jetzigen Format entspricht jedoch den standardisierten Sprachprüfungen wie Goethe-Institut Prüfungen, Test-DaF, Deutschsprachdiplom etc. nicht, da in dieser Prüfungsart –wie bereits gesagt- die Fertigkeiten Hören und Sprechen als kommunikative Teilkompetenzen durchaus nicht geprüft werden.

In den eingesetzten DaF-Lehrwerken und Lehr- und Lernmaterialien an den ausgewählten CEIL-Intensivfremdsprachenzentren stehen darüber hinaus einige Modellsätze für standardisierten Deutschsprachprüfungen wie Start Deutsch A1, Zertifikat Deutsch B1 etc. werden aber aus einem oder anderen Grund nicht durchgeführt. Die Lesefähigkeit bzw. das Textverstehen, die Beherrschung der grammatischen Strukturen und ein gut strukturiertes Schreibausdrucksvermögen sind die grundlegenden Bausteine in den CEIL-Deutschprüfungen. Hinsichtlich der Textumfangs, der Komplexität und des Schwierigkeitsgrades der grammatischen Strukturen ist von einer Sprachstufe zu anderen zu unterscheiden. Die Dauer der CEIL-Prüfungen bei allen Sprachstufen sollte in der Regel nicht über 90 Minuten überschreiten. Die Bewertung der Leistungen im Rahmen der CEIL-Prüfung erfolgt

auf der Grundlage der im Unterricht vermittelten sprachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Um nun einen Überblick über die CEIL-Prüfungen und deren Aufgabenformate verschaffen zu können, werden im Folgenden zwei Prüfungsbeispiele⁴¹ dargestellt:

Stufe : A1 Datum :

Name : Vorname :

Geburtsort : Geburtsdatum :

Text:

Ich bin Farid. Ich bin 16 Jahre alt. Ich wohne in Algier. Ich lerne Französisch, Deutsch und Englisch. Meine Eltern sind berufstätig. Mein Vater ist Architekt und meine Mutter Lehrerin. Ich habe 2 Geschwister: einen Bruder und eine Schwester. Sie gehen beide in die Schule. Sie sind fleißig. Wir wohnen in einem Haus. Es hat 4 Zimmer, eine Küche, ein Bad und eine Garage. Wir haben auch einen Garten; er ist groß.

I. Textverständnis:

1- Fragen zum Text:

Wie alt ist Farid?
.....

Wo wohnt er?
.....

Was sind seine Eltern von Beruf?
.....

Wie ist der Garten?
.....

2- Richtig oder falsch :

Farid ist ein Schuler.→
Farids Eltern arbeiten nicht.→
Farid ist Einzelkind.→
Farids Familie wohnt in eine Wohnung. →

3- Geben Sie dem Text einen Titel:.....

4- Kombinieren Sie:
Bayern Sonne Österreich Himmel
a-Wien b- blau c- München d- gelb

II. Sprachfähigkeit:

A-Wortschatz:

1- Suchen Sie im Text das Synonyme für : Die Arbeit =

2- Suchen Sie das Gegenteil von: faul ≠

B- Grammatik :

1- Ergänzen Sie mit Possessivpronomen:

Du hast einen Lehrer →..... Lehrer ist nett.
Er hat ein Auto →..... Auto ist schön.
Wir haben einen Fernseher →..... Fernseher ist alt.
Sie haben Kinder →..... Kinder sind freundlich.

2- Ergänzen Sie mit kein oder nicht :

Meine Cousine ist 16 Jahre alt. Ich habe Geschwister.
Wir wohnen in Algerien. Das ist Haus. Das ist eine Wohnung.

3- Setzen Sie ins Präsens:

-Ich(besuchen) meine Freundin Sabine. Sie(sein)krank. Sie(haben) eine Grippe; So sie.....(müssen) zum Arzt.....(gehen).

4- Bilden Sie die Komposita:

Die Wörter + das Buch→ groß + die Eltern→ baden + das Zimmer→

III. Schreibfähigkeit: Sprechen Sie kurz über Ihre Familie.

Abbildung 02: CEIL-Prüfungsbeispiel in Tiaret für die A1Lernstufe

⁴¹ Weitere Beispiele sind im Anhang dieser Arbeit anzusehen.

*Universität Ibn Khaldoun, Tiaret
Fakultät für Literatur und Sprachen
Sprachzentrum (CEIL)
Prüfung.Niveau A2. Mai 2014
Schuljahr 2013-2014.
Fach: Deutsch*

Text

Liebe Angela,
wie geht es dir? Wie ist denn deine neue Arbeitsstelle? Hast du nette Kollegen?
Ich habe eine große Bitte. Du weißt doch, ich bin im Juli und August in Berlin. Ich möchte dort einen Sprachkurs besuchen. Leider weiß ich noch nicht, an welcher Schule, und ich habe noch keine Wohnmöglichkeit. Hilfst du mir?
Vielleicht kannst du mal deine Freunde und Bekannten fragen, ob jemand in dieser Zeit ein Zimmer vermietet. Und fragst du bitte an einigen Sprachschulen in Berlin nach den Preisen und Kursdaten? Kannst du mir vielleicht einige Prospekte schicken? Dann kann ich mich nämlich rechtzeitig an einer Schule anmelden.
Darf ich dich zum Schluss noch um einen anderen Gefallen bitten? Du weißt ja, ich war noch nie in Berlin und komme mit viel Gepäck. Holst du mich bitte am Flughafen ab? Dafür koche ich für dich in Berlin ein typisch brasilianisches Essen.
Vielen Dank für deine Hilfe, ich freue mich auf unser Wiedersehen in Deutschland.
Viele Grüße
Benedita

a-Fragen zum Text:(3p)

- 1-Welchen Betreff könnte die E-Mail haben?
- 2-Zu welchem Zweck schreibt Benedita an Angela?
- 3-War Benedita schon mal in Deutschland? War sie schon mal in Berlin?

b-Wortschatz: Suchen Sie im Text Synonyme für :(1p)

Kataloge=..... - Schluss =

c- Grammatik: 1-Setzen Sie folgende Sätze ins Futur.(2p)

Ich bin im Juli und August in Berlin.
Dafür koche ich für dich ein typisch brasilianisches Essen.

2-Setzen Sie Folgende Sätze ins Perfekt dann ins Präteritum.(4p)

Heute Abend gehe ich mit meinem Freund ins Kino.
Nach der Arbeit lerne ich mindestens noch drei bis vier Stunden

3-Bilden Sie Finalsätze.(2p)

Ich fahre nach Berlin. Ich besuche eine Sprachschule.
Der Student kommt pünktlich in die Schule an. Seine Freundin muss nicht warten.

4-Deklinieren Sie Artikel und Adjektive.(2p)

D... letzt... Aufgabe der Prüfung ist schwer, aber trotzdem werde ich ein... gut... Note bekommen.

5-Ergänzen Sie die Formen von „müssen“ oder „sollen“.(2p)

Du dich beeilen, sonst kommst du zu spät.
Er seine Arbeit nicht immer wichtiger nehmen als seine Familie.

d-Schreibfähigkeit: (4p)

Lesen Sie die Mail von Benedita noch einmal. Welche Rückmeldung könnte Angela schreiben?
Schreiben Sie eine Mail, in der Sie Benedita eventuell positive oder negativ beantworten. Beginnen Sie so:

Liebe Benedita,
vielen Dank für deine Nachricht. Mir geht's ganz gut, ich hoffe dir auch.
Ich finde die neue Arbeit ganz ok,

Viel Glück!

Abbildung 03: CEIL-Prüfungsbeispiel in Tiaret für die A2Lernstufe

2.3.5 Die Adressatengruppen im CEIL-Deutschkurs

Studierende aus verschiedenen Fachrichtungen und Hochschullehrer aus den Fakultäten sowie Universitätsangehörige bilden die CEIL-Adressatengruppe. Es können in Ausnahmefällen auch Personen aus dem Privatsektor⁴² an den verschiedenen CEIL-Intensivfremdsprachenkursen teilnehmen, die Fremdsprachen aus einem oder anderem Grund lernen. Daraus ergibt sich ein sehr heterogenes Bild.

Für die CEIL-Deutschkurse vor allem in Tiaret und Oran ist festzustellen, dass für die CEIL-Deutschkurse meist Studierenden aus naturwissenschaftlichen und technischen Zweigen sowie Personen aus dem Privatsektor zu Anmeldung kommen. Im Zeitraum der vorliegenden Arbeit konnte ich nur weniger Hochschullehrer treffen, die Deutsch am CEIL-Intensivfremdsprachenkurs lernen wollen.

Alter, Geschlecht, Lerntypen, Lernmotivationen, Interesse, vorhandene Wissensbasis sind also die wichtigsten Heterogenitätsfaktoren, mit denen meist CEIL-Deutschlehrer im CEIL-Deutschkurs konfrontiert sind. Diese Heterogenitätsfaktoren werden meist von CEIL-Deutschlehrern als erschwerend für das Erreichen eines Lernziels angesehen und anscheinend eher als ein negativer Faktor bewertet. Heterogene Lerngruppen in den CEIL-Deutschkursen ist schon Realität. Lernmotivation für das CEIL-Deutschlernen bei den Studierenden z.B. lässt sich völlig von den Lernmotivationen anderer Personen unterscheiden, die aus dem Privatsektor kommen. Während Studierenden z.B. mit dem CEIL-Deutschlernen von einer Fortsetzung ihres Studiums bzw. auf ein ganzes Postgraduiertes Studium (Master oder Promotion) in Deutschland erhoffen, strebt die andere Lerngruppe an, dass sie dadurch z.B. die Goethe-Prüfungen A1 schafft, um später wahrscheinlich ein erteiltes Visum für Deutschland bekommen zu können.

Im praxisorientierten Teil der vorliegenden Arbeit wird erneut im Hinblick vorliegender Arbeit darauf diese Heterogenitätsfaktoren eingegangen, wobei der Versuch unternommen wird, die verschiedenen Lernmotivationen und Interessen der CEIL-Deutschlerner darzustellen.

⁴² Die CEIL-Lerner aus dem Privatsektor werden meist als externe Lernergruppe bezeichnet, da sie keinen Uni-Status haben d.h. sie sind weder Studenten noch Lehrer sind.

2.4 Rekapitulation

Betrachtet man die Angebotspalette der CEIL-Intensivfremdsprachenzentren, so stellt man fast, dass das Angebot zum Fremdsprachenlernen im hochschulischen Kontext an algerischen Universitäten mit einer sehr großen Auswahl ist. Das vielfältige Fremdsprachenangebot an CEIL-Intensivfremdsprachenzentren algerischer Universitäten sorgt in erster Linie für die fremdsprachliche Qualifikation der algerischen Studierenden, der Dozenten und der anderen Universitätsangehörige, die Fremdsprachen lernen und/oder ihre bereits gelernten Fremdsprachen weiter verbessern wollen. Französisch und Englisch sind die meist gefragten Fremdsprachen an vielen CEIL-Intensivfremdsprachenzentren, da beide Fremdsprachen in vielen algerischen Studiengängen vor allem in technischen und naturwissenschaftlichen Fachrichtungen weitestgehend als Unterrichtssprachen eingeleitet sind. Französisch und Englisch werden –wie bereits gesehen- an einigen CEIL-Intensivfremdsprachenzentren sogar fachlich unterrichtet. Trotz der Dominanz des Französischen und des Englischen an vielen CEIL-Intensivfremdsprachenzentren als Fremdsprachen, genießt die deutsche Sprache ein großes Ansehen und wird auch als bedeutende Weltsprache an vielen CEIL-Intensivfremdsprachenzentren des Landes zum Lernen angeboten. Die Thematisierung der CEIL-Fremdsprachenintensivkursen hat ergeben, dass den CEIL-Fremdsprachkursen u. a. Deutschkursen keine bestimmte Lehrpläne zugrunde liegen. Die CEIL-Lehrkräfte sind die Hauptakteure im gesamten Lehrprozess, wobei sie fast alles selbst bestimmen können wie die Kursdauer, die –inhalte, die Lernziele, die Lehrmaterialauswahl, die Evaluation etc. Ein einheitlicher Standard vom Begriff des Fremdsprachintensivkurses an diesen Sprachinstitutionen hat man allerdings nicht genau beschrieben. Man orientiert sich grob bei der CEIL-Unterrichtsplanung letztendlich an den beschriebenen Stufenskalen des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens GeRs, der –wie oben erläutert wurde- kein Curriculum bzw. Lehrplan darstellt. Das Fehlen eines Curriculums bzw. eines Lehrplans für die CEIL-Fremdsprachenintensivkurse und die beliebige Aussuche der Lehrinhalte und der Lehr- und Lernmaterialien sind als Lücken bzw. aufgewiesene Defizite aufgegriffen, die in den kommenden Kapitel der vorliegenden Dissertation detaillierter diskutiert werden.

3 Fremdsprachenunterricht im Erwachsenenalter

3.1 Einleitung

„*Was Hähnchen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr*“. Ausgehend von diesem deutschen Sprichwort wird das dritte Kapitel der vorliegenden Dissertation eingeleitet. Dieses Sprichwort findet sich in einigen fremdsprachendidaktischen Begründungen, dass man eine (Fremd)Sprache besser möglichst früh erlernen kann. Ausgehend von dieser Annahme wird dann behauptet, dass die Kinder bessere Sprachenlerner sind, egal, ob es sich dabei um Spracherwerb oder Sprachenlernen handelt. Nach den aktuellen Ergebnissen der Sprachlehrforschung und neurowissenschaftlichen Forschungen ist diese Behauptung jedoch kritisch zu sehen. Die Lernfähigkeit von Erwachsenen, Fremdsprachen zu lernen, wird besonders an Bedeutsamkeit angeknüpft. Man geht heute von der Annahme aus, dass das Lernen von Fremdsprachen im fortgeschrittenen Alter einfacher ist. Roche (2005:36) beispielsweise vertritt diese Annahme und argumentiert, dass erwachsene Lerner bereits bekannte Sachverhalte, Vorgänge und Strukturen der ersten Sprache in der zweiten Fremdsprache anknüpfen können. Roche (Ebd.2005) begründet diese Behauptung weiter und meint darüber hinaus, dass erwachsene Lerner über logische Abläufe, kausales Denken, abstrakte Sachverhalte verfügen, die den erwachsenen Lernern den Spracherwerb erleichtern können.

Die Erfahrung, das Weltwissen, die soziale Kompetenz und der logisch nachvollziehbarer Stoff spielen bei erwachsenen Lernern nach Krämer und Walter (1994:35ff) eine besonders große Rolle im fremdsprachlichen Lernprozess. Im Hinblick auf diese interessanten Erkenntnisse der neueren Fremdsprachendidaktik sowie der Sprachlehrforschung und im Zusammenhang der Sprachlernerfahrungen und Sprachwissen, über die die CEIL-Adressaten als erwachsene Fremdsprachenlerner verfügen, wird vor allem in diesem Kapitel darauf eingegangen, wie das Alter, die Lernerfahrungen, das Weltwissen und die kognitiven Fähigkeiten erwachsener Lerner beim Erlernen von weiteren Fremdsprachen eine Rolle spielen können. Ein weiteres

Ziel dieses vorliegenden Kapitels ist auch, die theoretischen Hintergründe zum Fremdsprachenlernen im Erwachsenenalter darzustellen

3.2 Begriffserklärung der Erwachsenenbildung

Ganz zu Beginn dieses Kapitels gilt zunächst einmal klarzumachen, dass die CEIL-Deutschlerner als erwachsene Lerner bezeichnet werden, da sie –wie bereits gesehen- den Status eines Studenten und/oder eines Dozenten besitzen. Begriffe wie Senioren oder vergleichbare ältere Phase wird daher in dieser Arbeit bewusst vermieden, da es vermutlich Missverständnisse zum Begriff Erwachsenenalter entstehen können.

Unter dem Begriff des Erwachsenenalters werden Menschen im Alter von 18 und mehr Jahren in vielen Kulturkreisen als Erwachsene bezeichnet. Zum Begriff des Erwachsenenalters bezieht man sich meist auf die Geschlechtsreife eines Menschen und geht davon aus, dass ein erwachsener Mensch über die notwendigen Fähigkeiten und Kenntnissen verfügt, die ihm verhelfen, mündig Entscheidungen für sein Leben zu treffen. Mit dem Begriff des Erwachsenenalters haben sich verschiedene Disziplinen wie Philosophie, Psychologie, Entwicklungspsychologie, Rechtswissenschaft, Soziologie und Fremdsprachendidaktik etc. befasst. Selbst innerhalb einer Disziplin wie die Fremdsprachendidaktik weicht die Begriffsbestimmung vom Erwachsenenalter ab, wobei man zum Begriff des Erwachsenenalters oft weitere Konzepte wie Erwachsenenbildung, Weiterbildung, Fortbildung etc. anknüpft, die als Oberbegriff gelten können.

Quetz (2007:464) versteht unter dem Begriff des Erwachsenenalters die Pubertät eines Menschen und bezieht sich kritisch auf die biologische und sozialpsychologische Positionen, die davon ausgehen, dass die Intelligenz und die Lernfähigkeit eines Menschen bis zum Abschluss der Adoleszenz zunimmt (Adoleszenz-Maximum-Hypothese) und vom 40. Lebensjahr an wieder abnimmt.

Quetz (1995:451) kategorisiert im Kontext des Spracherwerbs, und –Lernens die Lerner in: Kinder, Erwachsene und Jugendliche (etwa 14-18), die seiner Auffassung nicht zu Erwachsenenalter kategorisiert werden. Die Pubertät spielt seiner Auffassung nach eine besondere Rolle bei der Bezeichnung des Erwachsenenalters im Kontext des Fremdsprachenlernens, da sie einen Wandel in der Persönlichkeit mit sich bringt.

Neben der Pubertät spricht man im Kontext des Erwachsenenlernens innerhalb der Fremdsprachendidaktik oft von der kognitiven Reife erwachsener Lerner, die meist mit einer höheren Abstraktionsfähigkeit verbunden ist. Nach kognitivistischen Stellungnahmen gegenüber dem behavioristischen Drill sprach Ausubel (1964:420)⁴³ in diesem Zusammenhang und wies darauf hin, dass Erwachsene bessere Lerner als Kinder seien, da sie planvoll an das Lernen herangehen. Diese Auffassung von Ausubel wurde laut Quetz (Ebd. 1995:452) im Jahr 1975 im GUME-Adult-Project sogar empirisch von Elek/Oskerson weiter erforscht und man hat herausgefunden, dass Erwachsene lieber und besser nach einer kognitiven „expliziten“ Methode lernten, wobei Kinder hingegen nach „impliziten“ Methode neigten. Quetz (1995) attestiert darüber hinaus Erwachsenen höhere Fähigkeit der Abstraktion in dem Sinne, dass sie anders als Kinder lernen und dass sie einen indirekten Zugriff auf Sprachen haben, der auf der Basis ihrer allgemeinen kognitiven Fähigkeiten erfolgt. Auf die Hintergründe lerntheoretischer Überlegungen (Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus) zum Fremdsprachenlernen im Erwachsenenalter werden im kommenden Abschnitt dieses Kapitels 3.4 didaktische Implikationen erneut eingegangen und detaillierter dargestellt.

Die Lernkontexte erwachsener Lerner können dazu einen weiteren Faktor darstellen, der für die Kategorisierung der Erwachsenenbildung relevant ist. Raasch (2007:124) erwähnt in diesem Sinne zwei unterschiedliche Lernkontexte erwachsener Lerner und zwar, dass die Fremdsprachenbildung erwachsener Lerner entweder in einem unterrichtlichen Rahmen geschieht wie Volkshochschulen, kirchlichen und gewerkschaftlichen Einrichtungen, privaten Sprachschulen etc. oder Fremdsprachenlernen im Selbststudium, wobei erwachsene Lerner Selbststudienmaterialien durcharbeiten wie die Nutzung von Medien z. B. Rundfunk, Fernsehen, Lektüre von Zeitungen etc. Auch Reiske (2007:87) hat in dieser Hinsicht auf unterschiedliche Einrichtungen wie Volkshochschulen, Fernstudiengänge, Private Schulen, betriebliche und gewerkschaftliche Einrichtungen etc. in deutschsprachigen Ländern hingewiesen, deren Sprachkurse sich hauptsächlich an Erwachsene und Heranwachsende wenden. Diese Fremdsprachkurse dieser Einrichtungen sind seiner

⁴³ Zit. Nach Vogt, Karin (2000), Dissertation, Uni. Bielefeld

Ansicht nach als komplementäre Sprachangebote, die in der Schule nicht oder nur sehr eingeschränkt erlernt werden können. Die Unterscheidung der Erwachsenenbildung vom schulischen Unterricht ist laut Raasch (2005:218) sinnvoll, da es nahe liegt, die Erwachsenenbildung als einen eigenständigen definierbaren Bildungsbereich zu sehen und damit dann auch den Fremdsprachenunterricht für Erwachsene in seiner Besonderheit zu legitimieren.

Zur Abgrenzung der Erwachsenenbildung von anderen Lernformen wie Lernen in der Schule geht Raasch (Ebd.2005) in seiner Bezeichnung der Erwachsenenbildung auf die Rahmenbedingungen, das didaktische Vorgehen und die Lehr- und Lernmaterialien ein und weist darauf hin, dass sie eine weitere Besonderheit der Erwachsenenbildung darstellen können. Gerade die Lehr- und Lernmaterialien für Erwachsene sind beispielsweise meist mit dem Untertitel für Erwachsene vermerkt wie Englische für Erwachsene, Französisch für Erwachsene etc.

Im DaF-Bereich sind auch zahlreiche Lehr- und Lernmaterialien und/oder DaF-Lehrwerke für Erwachsene aufzuzählen wie das Lehrwerk Berliner Platz1 Deutsch im Alltag für Erwachsene vom Langenscheidt Verlag, das Lehrwerk Netzwerk vom Klett-Verlag etc.

Erwachsenfremdsprachenlerner lassen sich jedoch nicht nur nach Alter, Lernkontexten, Lernvoraussetzungen und Lernbedingungen von den anderen Lernformen unterscheiden, sondern Erwachsenfremdsprachenlerner verfügen über weitere persönliche Merkmale und spezifische Eigenschaften, die in der Fachliteratur oft als Unterschiede zur schulischen Bildung genannt werden. Im folgenden Kapitelteil wird darauf noch ausführlicher eingegangen.

3.3 Charakteristika erwachsener Fremdsprachenlerner

Neben den oben erwähnten Faktoren wie Alter, Einrichtungen, Lernkontexte und Lernbedingungen, unter denen Fremdsprachenunterricht für Erwachsene stattfindet, werden oft in der Fachliteratur andere Eigenschaften und Merkmale erwachsener Fremdsprachenlerner erwähnt. Die Beschäftigung mit diesen Merkmalen und Charakteristika Erwachsener hat ergeben, dass sie einige Überschneidungspunkte und recht einen Komplex darstellen können. Die Vielfalt der verschiedenen Merkmale

Erwachsener wird in diesem Teilkapitel deshalb in zwei Hauptbereichen eingeteilt. Die in dieser Arbeit erwähnten Merkmale und Eigenschaften Erwachsener erheben daher selbstverständlich keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

3.3.1 Personale Merkmale und kognitive Fähigkeiten

Quetz (1995:452-453,2007:465), der sich kritisch mit den biologischen und sozialpsychologischen Argumenten der sogenannten Adoleszenz-Maximum-Hypothese und der kritischen Periode auseinandergesetzt hat, stellt folgendes fest:

- Die Adoleszenz-Maximum-Hypothese, die davon ausgeht, dass die Intelligenz und die Lernfähigkeit des Menschen bis zum früheren Erwachsenenalter (also 40. Lebensjahr) wieder abnehmen, ist auf Kritik in der Altersforschung gestoßen und konnte empirisch nicht nachgewiesen werden.
- Erwachsene Lerner im Unterschied zu Kindern lernen eher kognitiv und analytisch,
- Die Hypothese der sogenannten Kritischen Periode (Critical Period) von Lenneberg (1967), die u.a. besagt, dass das Sprachenlernen durch biologische Faktoren determiniert sei und zwischen dem 2. und 12. Lebensjahr optimal und später nur mit erheblichen Schwierigkeiten gelernt werden, wurde mit recht widersprüchlichen Ergebnissen überprüft und es gebe keine stichhaltige neurophysiologische Argumente für eine Critical Period.

Zu den häufig erwähnten Eigenschaften Erwachsener gehört auch, dass sie in der Regel ihre kognitive Reife erreicht haben und verfügen über ein komplettes System einer Sprache, nämlich ihrer Muttersprache bzw. der ersten Sprache.

Roche (200:37) -wie bereits gesehen- geht von der Annahme aus, dass bestimmte Sachverhalte oder Vorgänge, die etwa einem erwachsenen Lerner aus der ersten Sprache bereits bekannt sind, von ihm in der zweiten Sprache schneller erworben werden können als von einem Kind. Auf einer anderen Seite kann laut Vogt (2000:09) jedoch durchaus möglich, dass durch die größere Präsenz der Muttersprache oder ersten Sprache größerem Wortschatz und einer komplexen Syntax auch erhöhte Gefahr einer Interferenz aus der Muttersprache bzw. der ersten Sprache besteht.

Grotjahn und Schlank (2010:05) gehen in ihrer Charakteristik Erwachsener auch auf die kognitive Reife der erwachsenen Fremdsprachenlerner und postulieren, dass sich Vorteile älterer Lerner in bestimmten [...] Sprachbereichen anhand einer größeren kognitiven Reife und eines größeren Sprach- und Weltwissens erklären.

Berndt (2001:82) charakterisiert Erwachsene auch mit einer höheren kognitiven Fähigkeit und bezeichnet das Alter als dynamischer Prozess, wobei bestimmte Merkmale über das gesamte Leben mehr oder weniger konstant bleiben wie die gemachte Lernerfahrungen, die seiner Auffassung nach zu Strategieapparat werden.

Rampillon (1995:12f) hat ebenfalls auf die bereits Lernerfahrungen Erwachsener hingewiesen, die ihrer Meinung nach bei erwachsenen Fremdsprachenlernern viel geprägt sind. Sie formulierte zudem weitere Merkmale Erwachsener, die wie folgt zusammenfassend dargestellt werden;

- *Erwachsene LernerInnen sind durch ihr schulisches Lernen und das Lernen in ihrer Berufsausbildung in bestimmter Weise geprägt. Diese Prägung wirkt sich noch auf ihr heutiges Lernen aus,*
- *Aufgrund ihrer lebenslangen Lernerfahrung haben erwachsene LernerInnen implizite Theorien, z.T. auch Vorurteile über ihr persönliches Lernen entwickelt [...],*
- *In ihrer beruflichen Tätigkeiten haben viele LernerInnen gelernt, von Berufswegen Entscheidungen zu treffen, Verantwortung zu übernehmen. Durch ihre Persönlichkeitsstruktur sind sie (LernerInnen) auf Selbststeuerung hin angelegt,*
- *Durch ihre sozialen Aufgaben auch außerhalb des Berufes z.B. im gesellschaftlichen Leben oder in der Familie, haben sie (LernerInnen) sich an ein zielstrategisches und selbstbestimmtes Vorgehen gewöhnt. Dementsprechend erwarten sie auch in der Weiterbildung direkte Antworten auf ihre Fragen und Bedürfnisse,*
- *Erwachsene LernerInnen sind oft lernungewohnt oder sogar lernentwöhnt. Sie (LernerInnen) müssen erst wieder lernen, sich auf konzentriertes, kontinuierliches und anstrengendes geistiges Arbeiten einzulassen.*

Rampillon (Ebd. 1995:12f) weitere Charakteristika erwachsener Lerner wie die Motivation, Interesse und die eigene Fähigkeit selbst zu testen etc. und geht davon aus,

dass ein Unterricht, der ausschließlich oder überwiegend im frontal Gleichschritt oder fremdgesteuert ist -wie der CEIL-Deutschkurse- wohl kaum als teilnehmerorientiert und als erwachsenengemäß bezeichnet werden kann.

Auch bei Krämer und Walter (1994:35ff) sind noch weitere Charakteristika Fremdsprachenlerner im Erwachsenenalter nachzulesen, die folgendermaßen zusammengefasst werden:

- *Erwachsene sind keine unbeschriebenen Blätter d.h. sie verfügen über fachliche und soziale Kompetenz, auf der sie in der lernorganisierten Lernprozessen aufbauen können,*
- *Erwachsene sind kritische Lerner,*
- *in der Regel sind Erwachsene freiwillige Lerner, was sich wiederum gut auf ihre Motivation auswirkt.*
- *Sehr viele Erwachsene haben klare Ziele, die sie mit dem Lernen verknüpfen,*
- *Erwachsene lernen anwendungsorientiert und zielgerichtet d.h. der praktische Einsatz des anzueignenden Wissens, das „wozu“ spielt für sie eine besonders große Rolle,*
- *Erwachsene lernen am besten, wenn der Stoff logisch nachvollziehbar ist und eine geistige Auseinandersetzung ermöglicht.*
- *Erwachsene erzielen die besten Ergebnisse dann, wenn sie das Lerntempo individuell bestimmen können.*

Aus den oben erwähnten personalen Merkmalen und kognitiven Fähigkeiten erwachsener kann gesagt werden, dass die Fremdsprachendidaktik, die Spracherwerbsforschung sowie die Intelligenzforschung zum größten Teil der Adoleszenz-Maximum-Hypothese und der Hypothese der sogenannten kritischen Periode (s. oben) widersprechen. Man gelangt mehr oder weniger zur Tatsache, dass Erwachsene aufgrund ihrer persönlichen Merkmale, kognitiven Fähigkeiten und ihrer Lernerfahrungen bessere Fremdsprachenlerner sind. Vor diesem Hintergrund meint Schwarzer (2007:15), dass die Lernfähigkeit Erwachsener nicht eindimensional vom Alter abhängig ist, sondern muss als Interaktionsgeflecht vieler sozialer und lernbiologischer Faktoren gesehen werden.

Für die Veranschaulichung dieser Faktoren und ihre Wirkung auf die Lernfähigkeit Erwachsener, stützt er sich auf die folgende Abbildung von Döring & Ritter-Mamczek (1997):

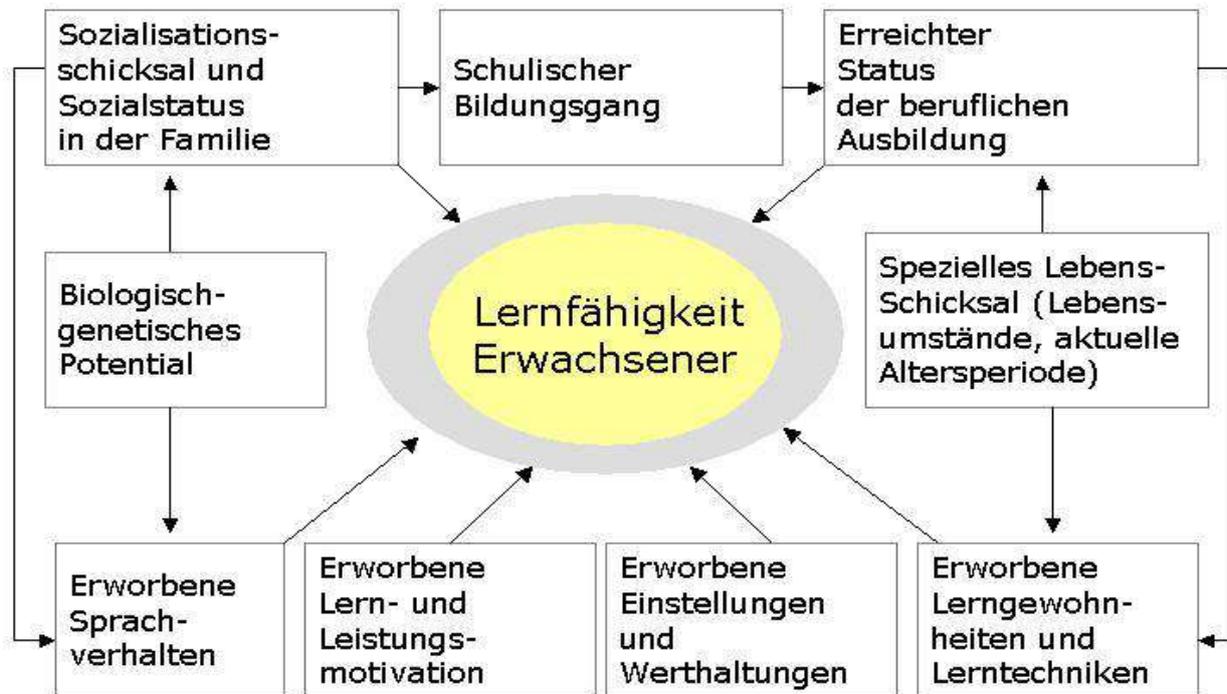


Abbildung. 4: Die Lernfähigkeit des Erwachsenen

Für Schwarzer (2007:22) kann Hans doch noch lernen, was er als Hänschen versäumt hat, erst dann, wenn Erwachsenenbilder die große Streubreite der Vorkenntnisse, der Erfahrung, und der Bedürfnisse ihrer Klientel berücksichtigen.

3.3.2 Affektiver Bereich

Zum affektiven Bereich im Fremdsprachenunterricht gehören Emotionen, Gefühle, Selbstvertrauen, Einstellung zur Fremdsprache und zur Zielkultur sowie andere Aspekte wie Motivation, Ethnozentrismus, Introvertiertheit, Extravertiertheit etc. All diese Dimensionen haben eine direkte Wirkung auf den Fremdsprachenunterricht und deshalb ist der affektive Bereich in diesem Sinne laut Quetz (1995:466) in der Fremdsprachendidaktik gut untersucht. Aus vielen Untersuchungen gelangt man zur Tatsache, dass affektive Faktoren wie Motivation sowohl positiv als auch negativ auf den Lernprozess Erwachsener auswirken können.

Im Erwachsenenlernen werden oft Erwachsene meist als gut motivierte Fremdsprachenlerner betrachtet, da sie –wie bereits gesehen- klare Ziele mit ihrem Lernen verknüpfen.

Handt (2002:11) spricht von der Freiwilligkeit und der Motivation Erwachsener und meint, dass diese Zielgruppe eine hohen Motivation zum Lernen haben und an den Inhalten ihrer Kurse meist interessiert sind, da sie –führt er weiter an- davon überzeugt sind, dass das Gelernte ihnen dann ein Nutzen bringen wird. Vogt (vgl. 2000:14f) bestätigt diese These und führte vor diesem Hintergrund zudem an, dass die hohe Motivation und die Freiwilligkeit der Teilnahme Erwachsener oft als entscheidender Unterschied der Erwachsenenbildung zur schulischen Bildung ist. Roche (2005) verbindet die Lebenserfahrung Erwachsener, die oben dargestellt sind, mit einer fokussierten Einstellung zum Lernen und einem stärkeren Interesse im Unterricht, die seiner Ansicht nach dazu führen, dass Erwachsene erfolgreicher als jüngere Lerner lernen und sich aktiver beteiligen. Chudack (2007:127) geht auch davon aus, dass Erwachsene nicht nur erfahren sind, sondern auch gut motivierte Lerner sind. Die Verbindung dieser Faktoren bzw. Charakteristika –Erfahrung mit dem Lernen und Motivation zum Lernen- hat seiner Auffassung zur Folge, dass Erwachsene nahezu dazu prädestiniert sind, autonom zu lernen.

Raasch (2007:125) geht auch in Hinblick auf den engen Zusammenhang zwischen Motivation und Lernerfolg im Erwachsenenbildung davon aus, dass die Motive des Lernens Erwachsener nicht nur in den Zielen wie geplanter Auslandsaufenthalt, Erwerb beruflicher Zusatzqualifikationen, sondern auch in der Zweckfindung zu suchen sind wie menschlicher Kontakt mit anderen, Erfolg, Effizienz, Realitätsbezug etc. Raasch (2007) betont vor diesem Hintergrund zudem, dass die Institutionen und die Lehrende in der Erwachsenenbildung die Motivationsstruktur ihrer Teilnehmer ermitteln müssen, um in dieser Hinsicht den Unterricht angemessen zu planen bzw. zu gestalten. Falsche Wahl der Lernkontexte kann seiner Auffassung nach zur Frustration, unnötigen Kosten und gar zum Abbrechen der Kursteilnahme beitragen.

Vor diesem Hintergrund und im Rahmen der vorliegenden Dissertation kann gefragt werden, ob die CEIL-Intensivfremdsprachenzentren algerischer Universitäten, die den Kern dieser Arbeit bilden, die Motivationsstruktur ihrer Klientel ermitteln.

Auf der Frage der Motivationsstruktur bei den CEIL-Deutschlernenden an den ausgewählten CEIL-Intensivfremdsprachenzentren gehe ich erneut im empirischen Teil dieser Arbeit nach, wobei der Versuch unternommen wird, möglichst Motive zum CEIL-deutschlernen durch eine Befragung zu ermitteln.

Wie Motivation sind Angst und Einstellung zur Fremdsprache sowie zur Zielkultur auch bedeutende affektive Faktoren in der fremdsprachlichen Erwachsenenbildung. Angst als unangenehmes Gefühl sich z.B. vor anderen blamierend zu fühlen oder sich lächerlich zu machen ist laut Quetz (2007) bei Erwachsenenlerner oft charakteristisch, wenn es sich vor allem um Sprechweisen handelt. Während Kinder eher in der Lage sind, mit dem Kulturschock fertig zu werden und sich mit einem Gefühl der Unzulänglichkeit auszusetzen, fürchten Erwachsenen hingegen oft, sich lächerlich zu machen oder gar ihre Identität preiszugeben, wenn sie Sprechweisen nachahmen müssen.

Auch Grotjahn (2004:05) bestätigt diese These mithilfe einer durchgeführten Studie zwischen 1993-1996 und ist zum Ergebnis gekommen, dass Sprachverwendungsangst die Verarbeitung, das Behalten und die Produktion von der Sprache auf allen Ebenen negativ auswirken kann.

Aus den oben angeführten affektiven Faktoren im Kontext des Fremdsprachenlernens im Erwachsenenalter muss nun zum Abschluss dieses Kapitelteils darauf hingewiesen werden, dass diese Faktoren eng miteinander verbunden sind. Einstellung, Angst und Selbstvertrauen im Lernprozess beeinflussen die Motivation, die wiederum auf die Lernerfolge Erwachsener beeinflusst. Die Bedeutung der affektiven Faktoren in diesem Sinne sollte daher eingepreßt werden, da sie –wie viele Untersuchungen und Theorien gezeigt haben- den Lernerfolg Erwachsener stärker fördern können.

3.4 Theoretische Grundlagen zum Fremdsprachenlernen im Erwachsenenalter

Anschließend zu den oben erwähnten Charakteristika Erwachsener sollten nun als nächster Schritt die theoretische Befunde und Grundlagen zum Fremdsprachenlernen im Erwachsenenalter exemplarisch skizziert werden. Mit dieser Skizzierung der

lerntheoretischen Ansätze sollten möglichst die Lernvorgänge Erwachsener im fremdsprachlichen Kontext theoretisch beschrieben und erklärt werden.

Gleich zu Beginn dieser Ausführungen möchte ich erneut auf die Überlegungen und die Thesen kognitivistischer und konstruktivistischer Paradigmen eingehen, die die behavioristischen Ansätze mit neueren Untersuchungen völlig abgelöst haben.

3.4.1 Der Kognitivismus

Das Fremdsprachenlernen vollzieht sich nach kognitivistischen Ansätzen in großem Maße auf kognitive Fähigkeiten der Lerner, was in besonderem Maße für Erwachsene auch gelten kann, da sie wie bereits dargestellt- besonders über kognitive Fähigkeiten verfügen.

In Hinblick auf kognitivistische Ansätze und im Kontext des Fremdsprachenlernens im Erwachsenenalter bezieht sich Quetz (2007:467) kritisch auf die Thesen einiger Kognitivisten aus der Universal-Grammare-Theorie oder die Chomsky-Theorie wie Felix (1982:291), der u.a. davon ausgeht, dass Erwachsene nicht mehr in der Lage sind, beim Fremdsprachenlernen die allgemein-kognitiven Fähigkeiten zu formalen Operationen auszuschließen [...] und sich fast nur an grammatischen Regeln orientieren. Nach dieser These wird dann angenommen, dass das Fremdsprachenlernen im Erwachsenenalter biologisch determiniert sei und Erwachsene stets als schlechtere Fremdsprachler als Kinder seien, weil sie sich laut Felix (1982) allgemein-kognitiver Lernweisen bedienen.

Quetz (2007) stellt fest, dass die Grundannahmen von der Universal-Grammare-Theorie nicht frei von Widersprüchen ist und meint, dass Erwachsene sich nur aufgrund der Veränderung im affektiven Filter (Krashen 1981) an grammatischen Regeln orientieren. Wichtiger für Quetz (2007:468) ist, dass die kognitive Fähigkeiten Erwachsener zu formalen Operationen, zum bewussten und zum regelgeleiteten Lernen führen. Christ, H (1990:98) hat in seiner Auseinandersetzung mit dem Fremdsprachenlernen in der Erwachsenenalter die These bestätigt, dass Erwachsenenfremdsprachler bewusster lernen und deshalb erwarten sie mehr Erklärungen und verlangen kognitiven Hilfen bei ihrem Lernprozess.

Das bewusste Lernen, reflektierende Lernen und die kognitive Sprachverarbeitung sind für den kognitivistischen Ansatz weitere zentrale Schlüsselwörter und stellen damit im Kontext des Fremdsprachenlernens im Erwachsenenalter weitere Spezifika dieser Lerngruppe dar. Nach Ansicht vieler Kognitivisten ist das bewusste Lernen aufgrund der kognitiven Sprachverarbeitung der Lernenden.

Bei der Sprachverarbeitung ist das Vorwissen und die Lernerfahrungen Erwachsener – wie bereits gesehen – von Vorteil, da es auch darum geht, das bereits Gelernte beim neuen Wissen wieder abzurufen und es dann zu nutzen. In diesem Zusammenhang äußern sich Bimmel und Rampillon (2000:38), deren Meinung ist: „ *kognitive Lerntheorien verstehen den Menschen als ein „System“, das Informationen verarbeitet*“ d.h. das Lernen wird als Prozess der Informationsverarbeitung aufgefasst, in dem der Lernende sich aktiv, unter Einbeziehung bereits vorhandener Wissensstrukturen mit äußeren Gegebenheiten auseinandersetzt. Gelernt wird dann, wenn die Lernende einerseits aktiv einen Wechselbezug zwischen ihrem Vorwissen und neuen Informationen herstellen und ihr Wissen andererseits rekonstruieren, erweitern und ergänzen.

Vor dem Hintergrund der Lernbewusstheit im fremdsprachlichen Kontext Erwachsener spricht man in der Fachliteratur oft von einem fachlichen Begriff, nämlich der *language awareness*. Unter diesem Begriff versteht Wolff (1992:513) „ die Bewusstheit für die Prozesse der Sprachverarbeitung, (...) die bewusste Reflexion über die eigenen Verstehenprozesse, über die Prozesse des Produzierens von Sprache.“ Unter *language awareness* versteht man also die Fähigkeit der Lernende über die Sprachstrukturen, Funktionen sowie über ihren Gebrauch zu reflektieren und nachzudenken d.h. es geht um Möglichkeit für ein eigenaktives entdeckendes Lernen durch die Lernenden selbst. Der Begriff *language awareness* wird auch von Rampillon (1997:174) behandelt. Sie versteht darunter, dass *language awareness* die Fähigkeit über die Sprache nachzudenken bedeutet. Ihrer Ansicht nach besteht *language awareness* aus den drei folgenden Bereichen:

- ✓ „*language awareness*“ umfasst die sprachlichen Kenntnisse z.B. Wortschatz, Grammatik und die Fertigkeiten wie z.B. Hörverstehen,

- ✓ „communicative awareness“ (exekutives Wissen) oder Wissen darüber, wie die Sprache angewendet wird d.h. welche Kommunikations-, Diskurs-, Körpersprach- und Dominanzstrategien es gibt, sowie die Fertigkeit sie zu benutzen und zu deuten,
- ✓ „ learning awareness“ (prozedurales Wissen)- zu der das Wissen über die Anwendung und Deutung der Stütz-, Primär- und Instruktionsstrategien gehört sowie über diese Strategien selbst.

Um der Frage beantworten zu können, wie das Fremdsprachenlernen von Erwachsenen theoretisch gelernt und erworben wird, werde ich mich im Folgenden an dem ACT-Modell (Adaptive Control of Thought) von Anderson (2002) annähern, der dieses Modell später als Theorie entwickelt hat. Der US. Amerikanische Psychologe arbeitete über 30 Jahren (1976-1985-1995-2002) an diesem Modell, das später auch als Architektur der menschlichen Kognition (1993) benannt wird. Dem Modell zufolge besteht die menschliche Kognition aus einer Reihe von Modularen Speicher (Modules), die über temporäre Arbeitsspeicher (buffer) und mit dem Produktionssystem (Productions) verbunden sind, wo die erste Verarbeitung neuer Informationen stattfindet. Anderson (2002) zufolge wird die menschliche Kognition mit der Aufgabe konfrontiert, dass sie neue Informationen in dem Verarbeitungssystem mit den gespeicherten Informationen (Vorwissen) so bearbeitet bzw. verarbeitet, dass das Produktionssystem darauf reagiert. Bei Anderson (2002) wird darüber hinaus postuliert, dass der Wissenserwerb nach drei Phasen erfolgt, nämlich die kognitive Phase, assoziative und autonome Phase.

Das Modell von Anderson (2002) geht laut Vogt (2000:40f) von der Mischung des deklarativen und prozeduralen Wissens aus, wobei jedes einzelne Wissensselement deklarativ oder prozedural gespeichert werden kann. Die Frage, die sich nun vielleicht stellen kann, lautet: was ist überhaupt mit dem deklarativen bzw. prozeduralen Wissen gemeint?

Deklaratives Wissen wird in den meisten Fachpublikationen aus der Lernpsychologie bzw. Kognitionspsychologie (Anderson 2002) als Sachwissen (Knowing what) verstanden, wobei Wissensselemente im Langzeitgedächtnis und bis ans Lebensende

gespeichert werden können. Das deklarative Wissen umfasst nach der Ansicht vieler Psychologen und Sprachlehrforscher, alle Wissensinhalte, die sich auf Fakten und Ereignisse beziehen und sprachlich in Aussagesätzen deklariert werden können. Anfsindsen (2005:54) geht in ihrer Überlegung zum deklarativen Wissen im Kontext Fremdsprachenlernen davon aus, dass diese Wissens Elemente (Fakten und Ereignisse) als Ideen bezeichnet werden können d.h. Ideen in der Bedeutung, wie etwas aussieht oder wie Dinge zusammenhängen. Deklaratives Wissen ist in der oben erwähnten ACT-Theorie von Anderson (2002) eine Art organisiertes Netzwerk, das aus Knoten und Verbindungen zwischen diesen Knoten besteht. Diese Verbindungen sind nach Anfsindsen (2005:55) als Propositionen bzw. Assoziationen bezeichnet, die meist beim Abrufen des deklarativen Wissens aktiviert werden. Prozedurales Wissen (Knowing how) auch auf Deutsch Handlungswissen genannt ist hingegen zum deklarativen Wissen das Können, welches für die Ausführung der Handlungen oder mentalen Operationen zuständig ist.

Beim prozeduralen Wissen handelt es sich um Regel, nach denen Datenstrukturen (Deklaratives Wissen) manipuliert werden. Analog zur oben erwähnten ACT-Theorie von Anderson (2002) bezieht sich das prozedurale Wissen auch auf das Langzeitgedächtnis als Wissens Element und wird dort unbewusst als Wenn-dann Regel für lange Zeit gespeichert. Anfsindsen (2005) geht in ihrer Überlegungen zum prozeduralen Wissen davon aus, dass das prozedurale Wissen auch die Fähigkeit eines Menschen darstellt und illustrierte dies mit dem Beispiel des Autofahrens und der Schuhe-Bindung.

Vogt (Ebd. 412000) bezeichnet das prozedurale Wissen hingegen als Fertigkeit, die sich insofern herausgebildet, dass der Lerner im Fremdsprachenkontext das Problem erkennt und zur gleichen Zeit eine Problemlösestrategie aus seinem Handlungswissen produziert. Prozedurales Wissen simuliert in seiner Datenrepräsentation nach Ansicht ACT-Theoretikern u.a. Anderson (2002) die Prozesse eines Rechnerprogramms, welches die Lernhandlungen in der Form Wenn-Dann-Regel ausführt. Bezogen auf die Sprachlernprozesse Erwachsener können die Assoziationen oder das deklarative Wissen und das prozedurale Wissen als Datenbank gelten, auf die Lerner im Erwachsenenalter meist zugreifen, wenn sie neues lernen bzw. erwerben.

Das deklarative Wissen sowie das prozedurale Wissen Erwachsener kann beim Fremdsprachenlernen bzw. -erwerb eine wesentliche Rolle spielen, denn das, was Erwachsene gerade lernen, wird von ihnen intuitiv mit bekannten Elementen verglichen und lässt sich vermutlich daher schneller und besser erschließen.

Kognitivistische Ansätze und ACT-Modell von Anderson (2002) haben in der Fremdsprachendidaktik die Lernprozesse der Individuen zwar vorteilhaft dargestellt, sind aber auf Kritik anderer Theoretiker u. a. Konstruktivisten gestoßen, die vor allem davon ausgehen, dass das Lernen nicht nach bekannten Modell erfolgt. Konstruktivisten unterstreichen vor allem als Kritik, dass das Lernen nicht ausschließlich durch das Erlernen von formalen Regeln stattfindet. Anfindsen (2005:61) führt darüber hinaus aus, dass Fremdsprachlicher Unterricht vor dem Hintergrund der kommunikativen Didaktik eher von den abstrakten formulierten Regeln ausgeht und Aspekte der Pragmatik und Semantik berücksichtigt. Ihrer Meinung nach sollte deklaratives Wissen im Sinne von eigenständigen Regularitäten und Hypothesen über das Funktionieren der Sprache umgewandelt bis sie automatisiert und graduell prozeduralisiert

Grundsätze konstruktivistischer Lerntheorie gehen im Gegensatz zu den Annahmen kognitiver Lerntheorie davon aus, dass das Lernen eher ein konstruktiver Prozess ist und heben besonders hervor, dass jeder Lerner auf die Grundlage seines „Experience“ lernt und dabei eigene Werte, Überzeugungen, Muster und Vorerfahrungen einsetzt.⁴⁴ Die Erfahrungen, die Muster und die Überzeugungen, über die Erwachsene Lerner wahrscheinlich verfügen, können mehr oder weniger mit den Hauptgrundsätzen konstruktivistischer Lerntheorie übereinstimmen, denn Erwachsenenalter in dieser vorliegenden Arbeit ist nicht nur die Summe von durchlebten Jahren der CEIL-Deutschlerner (Erwachsene Lerner) wichtig, sondern die ihre Lernerfahrungen, über sie die CEIL-Deutschlerner verfügen.

Die Hauptschwerpunkte konstruktivistischer Lerntheorie werden im Folgenden näher herangezogen.

⁴⁴ <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LERNEN/LerntheorienKonstruktive.shtml>

3.4.2 Der Konstruktivismus

Der Konstruktivismus als weiterentwickelte Lerntheorie in 70er Jahren hat in der Fremdsprachendidaktik und vor allem in der Erwachsenenbildung einiges bewegt und wird meist in der einschlägigen Fachliteratur erwähnt. Wie die Bezeichnung dieses Ansatzes schon verrät, handelt es sich beim Konstruktivismus um ein Konstrukt, das aufgrund der Handlungen und Erfahrungen erzeugt werden kann. Heyd (1997:17) versteht unter dem Konstruktivismus folgendes: Das Lernen = das Wissen = Die Konstruktion. Er erklärt diese Vorstellung als Grundprinzipien des Konstruktivismus und meint, dass das Wissen nur gelernt wird, wenn es vom Lernenden konstruiert worden ist. Wissen ist damit vom Lerner persönlich konstruierte, auf seiner Lebenserfahrung basierende Bedeutung und nicht irgendeine objektiv gegebene Wirklichkeit. Dabei meint Heyd (1997), dass das Lernen bzw. das Wissen, ein subjektives Verfahren ist, das durch den Konstruktivismus erfolgt.

Chudack (2007:34) stellt –in Anlehnung an Heyds (1997) Auffassungen- fest, dass der Konstruktivismus mit der kognitiven Lerntheorie Gemeinsames hat, und zwar, dass das gelernt werden kann, was mit dem Wissen, das schon vorhanden ist, verknüpft wird. Chudack (Ebd. 2007) geht auch davon aus, dass der Lerner nach den Prinzipien des Konstruktivismus kognitiv lernt, indem er das bereits vorhandene Wissen rekonstruiert und neu aufbaut. Mit anderen Worten bedeutet dies, dass es im Konstruktivismus auch um einen kognitiven Prozess geht, da das Gehirn neue Informationen verarbeitet, speichert und sie dann mit neuen Informationen rekonstruiert. Auf die Gemeinsamkeiten zwischen dem Konstruktivismus und der Kognition weist auch Roche (2005:20) hin und meint, dass das konstruktivistische Verfahren davon ausgehen, dass die Informationen nicht einfach aufgenommen, verarbeitet und gespeichert werden, sondern auch, dass sie durch permanente Veränderung der kognitiven Struktur selbst erzeugt werden. Das Lernen bedeutet nach diesen Meinungen also nach konstruktivistischer Hinsicht eine Funktion der Kognition ist und erfolgt durch Experimentieren und durch die Auseinandersetzung mit den eigenen Erfahrungen bzw. dem vorhandenen Wissen, um selbstständig mit der Umwelt adäquat umzugehen.

Das Gedankengut vom Konstruktivismus lässt sich nach Wolff (Vgl. 2007:321) in drei wichtigen Vorstellungen zerfallen, nämlich der sogenannte epistemische Konstruktivismus, der vor allem auf die Erkenntnisse Piagets und der Genfer Schule zurückgeht. Der erkenntnistheoretische bzw. radikale Konstruktivismus (Maturana und Varela 1987) und der soziale Konstruktivismus (Ernst von Glasersfeld).

Mit der ersten Vorstellung des epistemischen Konstruktivismus erwähnt Wolff (2007) den schweizerischen Psychologen Jean Piaget, der sich mit der Entwicklung der kindlichen Kognition und mit der Sprache beschäftigt, wobei er die Meinung vertrat, dass der Erwerb vom Wissen eine konstruktivistische Operation ist, und zwar die Lernsteuerung durch die Prozesse der Assimilation also die Integration eines Gegenstands menschlicher Erfahrung in ein kognitives Schema und Akkomodation also die Anpassung dieses kognitiven Schemas an neue Erfahrungen. In der Entwicklung des Kindes führen diese genannten Konstruktionsprozesse zu neuem Wissen und zu neuen Denkverfahren. Der Radikale Konstruktivismus, den Wolff (2007) für komplex hält, besagt, dass es keine objektive Realität gibt, die Wirklichkeit wird individuell konstruiert. Diese Konstruktion der subjektiven Wirklichkeit erfolgt über die Kognition auf der Basis der früheren Erfahrungen. Das Radikale daran ist, dass die Organismen als System betrachtet werden, die sich selbst organisieren und begründen, meint Roche (Ebd.2005). Lernen bzw. Wissen erfolgt nach konstruktivistischen Verfahren also nicht willkürlich, sondern gezielt und geordnet, wobei die Erfahrungen im Hintergrund stehen.

Kognitive und konstruktivistische Lerntheoretiker betonen also gleichermaßen die Eigenständigkeit und zugleich die gesammelten Lernerfahrungen des Lernenden bei allen Informationsverarbeitungs- und Lernprozessen. Sie stellen außerdem fest, dass Lernen ein aktiver Prozess ist und unterstreichen, dass die Lernprozesse für jeden Lernenden zu unterschiedlichen Ergebnissen führen können, da der Lernprozess den Konstruktivisten nach auf individuellen Lernwissen basiert. Sie heben die Notwendigkeit der sozialen Interaktion zwischen den Lernenden hervor und verweisen darüber hinaus darauf, dass es mehr Spielräume für das eigene Handeln des Lernenden im Unterricht eingebaut werden sollten.

Als Konsequenz aus den oben aufgezeigten theoretischen Erkenntnissen der Kognition und des Konstruktivismus lassen sich interessanter Weise noch wichtige theoretische Grundsätze ableiten, die zur Gestaltung eines erwachsenengerechten Lernmaterials für algerische CEIL-Deutschlerner sinnvoll beitragen können.

Aus diesen Erkenntnissen der erwähnten Lerntheorien zum fremdsprachlichen Lernprozess können darauf basierend auch didaktische Implikationen abgeleitet werden, die im folgenden Schritt dieses Kapitels dargestellt werden.

3.5 Didaktische Implikationen

Das Fremdsprachenlernen erwachsener Lerner beruht nach den oben dargestellten Ausführungen auf den theoretischen Grundlagen der Lernerautonomie und Motivation als Potential, über das erwachsene Fremdsprachenlerner in der Regel verfügen.

Im Idealfall sind dann erwachsene Fremdsprachenlerner meist gut motivierte Fremdsprachenlerner und können genau wissen, wie sie an ihr geplantes Ziel kommen. Die Motivation erwachsener Fremdsprachenlerner ist ihr Antrieb zum Lernen, da sie durch das geplante Lernen nach weiteren Qualifikationen anstreben. Das Ausmaß der Lernmotivation bei den erwachsenen Fremdsprachenlernern wird auch durch das Zusammenspiel des Faktors Lernerautonomie besonders beeinflusst. Kleppin (2004:06) konstatiert vor diesem Hintergrund, dass Autonomie und Motivation Hand in Hand gehen. Für Kleppin (Ebd. 2004) sind Fremdsprachenlerner dann motiviert, erst wenn sie die Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen und sich Erfolg aber auch Misserfolg den eigenen Anstrengungen, Lern- und Arbeitsstrategien eher als äußeren Faktoren zuschreiben.

Im Anschluss zu den oben dargestellten theoretischen Hintergründen hat man sich parallel auch den Aspekten Motivation im Fremdsprachenunterricht und Lernerautonomie unmittelbar miteinbezogen so behandelt, dass man heute mehr oder weniger von der Tatsache ausgeht, dass sich die Aspekte der Motivation und Lernerautonomie bei den erwachsenen Fremdsprachenlernern von einander nicht ausschließen lassen können.

In den folgenden Ausführungen wird darauf eingegangen, wie die Aspekte der Motivation und der Lernerautonomie bei den erwachsenen Fremdsprachenlernern in

der Fremdsprachendidaktik geforscht werden. Dabei wird ebenfalls versucht, die wichtigsten Anknüpfungspunkte zwischen Motivation und Lernerautonomie im Kontext des Erwachsenenfremdsprachenlernens; darzustellen.

3.5.1 Motivation

Motivation ist ein mehrdimensionales Phänomen, das nicht eindeutig zu definieren ist Riemer (2004:35ff), da das Thema Motivation unterschiedliche theoretische Strömungen aus der Psychologie sowie aus der Fremdsprachendidaktik unterliegt. Kleppin (Vgl 2001:219) stellt vor diesem Hintergrund fest, dass man sich in der Psychologie mit Motivation als Sammelbegriff mit den unterschiedlichen psychischen Prozessen beschäftigt, wobei man der Frage nachgeht, warum sich Menschen so verhalten und wie sie es tun. In der Fremdsprachendidaktik hingegen ist man mehr dran interessiert, wie man durch unterrichtliche Steuerung dahin Menschen bringen kann, das zu tun, was sie eigentlich nicht unbedingt von sich aus tun möchten. Heckhausen (1989:03) geht bei seinem Definitionsversuch von Motivation aus den Motiven „Beweggrund“, „Trieb“ und „Neigung“ und definiert Motivation wie folgt: *„Motivation bezeichnet Motivierung des Handelns durch ein bestimmtes Motiv oder Motivsystems.“* Beide erwähnte Definitionen von Motivation aus der Psychologie und Fremdsprachendidaktik gehen von der psychischen Prozessen und anderen Faktoren (Motiven) aus, welche für die Entstehung der Motivation zuständig ist. Einigkeit besteht also darin, dass man dem Motivationsbegriff alle Beweggründe einer Person zuordnen kann, die diese Person zum Erreichen eines erstrebenden Zieles bewusst oder unbewusst einsetzt.

In der Fremdsprachenforschung spricht man generell von drei Hauptkomponenten der Motivation und zwar, Einstellung zum Ziel, Wunsch und Bereitschaft des Lernenden, um dieses Ziel zu erreichen Gardner/Lambert (1972:223). Gardner (Ebd.1972) unterscheidet dabei vor allem die Distinktion zwischen intrinsischen und extrinsischen bzw. integrativer und instrumenteller Motivation. Ausgangspunkte für diese Distinktion war vor allem die These, dass Menschen in der Regel meist aus eigenem, innerem Antrieb (intrinsisch) und/oder aus Lern- und Arbeitsanreizen (extrinsisch) motiviert sind. Intrinsisch motivierte Lerner sind meist an dem Lernen selbst

interessiert d.h. sie lernen oder tun etwas aus eigenen Interesse an der Sache, wobei das Lernen oder Tun der inneren persönlichen Befriedigung dienen sollte. Ein konkretes Beispiel dafür kann man einige algerische CEIL-Deutschlerner erwähnen, die in einer Befragung, die im Rahmen vorliegender Arbeit durchgeführt wurde, angegeben haben, dass sie Deutsch an CEIL-Intensivfremdsprachenzentren deshalb lernen, weil sie das Deutschlernen spannend und herausfordernd finden.

Extrinsisch motivierte Lerner sind hingegen Lerner, die aus äußeren Faktoren bzw. Bedingungen lernen, wobei sie dadurch zu einem bestimmten Zweck kommen wollen.

In der Befragung vorliegender Arbeit haben viele andere CEIL-Deutschlerner, wie später im praxisorientierten Teil dieser Arbeit gezeigt wird, angegeben, dass sie nach dem CEIL-Deutschlernen später nach Deutschland für Studium reisen oder sich dort mindestens für einen kürzeren Zeitraum im Rahmen von Stipendien aufhalten möchten. Das Reisemotiv und das Bestreben nach Studienaufenthalt in Deutschland bzw. deutschsprachigen Ländern ist nach Annahmen extrinsischer Motivation ein grundlegendes Motiv zum CEIL-Deutschlernen. Im Bezug auf das CEIL-Deutschlernen an algerischen Universitäten gelten die CEIL-Deutschlernergruppe als extrinsisch motivierte Deutschlerner, da sie – nehme ich an- Deutsch aus äußeren motivierenden Faktoren lernen, wobei das Deutschlernen bei ihnen nicht als Ziel an sich ist, sondern es handelt es sich um andere Zielsetzungen bzw. Motive wie etwa: die Hoffnung auf postgraduierten Studium bzw. Fortsetzung des BA-Studiums in Deutschland oder die Hoffnung auf erfolgreiche Karriere etc. Im Kontext des CEIL-Deutschlernens steht klar, dass die CEIL-Deutschlerner nicht nur auf alltägliche kommunikative Kompetenz abzielen, sondern haben andere Motive im Hintergrund, welche für ihre persönliche Karriere von Bedeutung sind.

Die Distinktion zwischen den beiden Arten von Motivation lässt sich im Kontext CEIL-Deutschlernen aber nicht unproblematisch feststellen, da –wie eben gesagt- auch CEIL-Deutschlerner gibt, die freiwillig Deutsch lernen, weil sie das CEIL-Deutschlernen einfach aus Spaß, Freude und Neugier lernen wollen.

Was nun die Bedeutung der beiden Motivationsarten bei erwachsenen Fremdsprachenlernern anbelangt, muss dann in Anlehnung an Weidemann (1998:31) darauf aufmerksam gemacht werden, dass man zwischen Interessen und Motivation

vor allem bei erwachsenen Lernern unterscheiden und dabei die motivationsstörenden bzw. –erregenden Faktoren identifizieren muss, um bessere Voraussetzungen zum Lernen im Erwachsenenalter schaffen zu können.

Weidemann (Ebd. 1998) erwähnt dabei vier wichtige Aspekte, mit denen sowohl die intrinsische als auch extrinsische Motivation Erwachsener unterstützt werden kann und zwar: Lerninhalte, Materialien und Medien, Lernaktivitäten und Lernumgebung. Vor diesem Hintergrund spricht auch Kleppin (2002:26) von weiteren internen und externen Einflussfaktoren auf Motivation bzw. Aspekte und Perspektive, die sich im Thema Motivation vereint werden können.

Interne Faktoren umfassen nach Kleppin (Ebd.2002) die kognitiven, affektiven und emotionalen Aspekte, die mit Lernerfahrungen, Einstellungen, Erwartungen und Anstrengungen der Lerner stark verbunden sind. Zu den externen Faktoren sind alle Faktoren, die nicht im Lerner selbst angelegt sind, sondern beziehen sich größtenteils auf sein unterrichtliches Umfeld wie die Unterrichtssituation, die Lehr- und Lernmaterialien, die Lerngruppe, Lehrer und Lehrerverhalten.

Schon Lehr- und Lernmaterialien im Unterricht gelten einigermaßen als höchst auswirkender Motivationsfaktor im Fremdsprachenunterricht, wobei man durch Lehrwerkanalyse und durch Lernerbefragungen den Motivationseffekt bei Fremdsprachenlernern untersucht hat. Das Thema Förderung der Motivation durch Lehr- und Lernmaterialien und wie sich diese letztere auf die Motivation von Lernern auswirken ist nach Kleppin (2002:28) aber bei weiten noch nicht abgeschlossen.

Auch Nodari (1995:137ff) spricht von der Diskrepanz zwischen den vorgegebenen Zielen, Lerngegenständen und Vorgehensweisen der Lehrwerke im weitesten Sinne und den psychologischen bedingten Erwartungen, Interessen und Bedürfnissen der Lerner und geht von der Tatsache aus, dass zukunftsorientierte (reale Verwendungsmöglichkeiten des Gelernten) für die Motivation zum Fremdspracherwerb notwendig sind und belegt dies durch die sogenannten Immersionsprogramme⁴⁵.

⁴⁵ Unter den Immersionsprogrammen versteht man Lernsituationen, in denen der Erwerb der fremden Sprache ausschließlich nach den Prinzipien des Mutterspracherwerbs folgt.

Die Forderung nach mehr Authentizität, Aktualität, Anwendbarkeit und nach Situationen, in die man selbst auch kommen kann und die Forderung nach Identifikationsmöglichkeiten mit Personen und Situationen in Lehr- und Lernmaterialien im Hinblick auf Motivationseffekt werden auch bei Kleppin (2002:28) besonders betont.

Die vorgehenden Ausführungen haben gezeigt, dass die Themen und Inhalte, die Zielsetzungen und die Vorgehensweise der Lehr- und Lernmaterialien im Hinblick auf Fremdsprachenlernen erwachsener Lerner eine wichtige Rolle bei der Motivationserhalt und –steigerung spielen können.

Gerade aus diesem Grund wird in der vorliegenden Arbeit eben der Versuch unternommen, der Frage nachzugehen, wie der Einsatz von standardisierten DaF-Lehrwerken bzw. Lehr- und Lernmaterialien mit globalen Lernzielen einen negativen Einfluss im gesamten CEIL-Deutschlernen einnehmen kann, da sie –wie schon eingangs gesagt- nicht auf Bedürfnisse der CEIL-Deutschlerner eingehen.

Im Laufe vorliegender Dissertation sollte also die folgende Hypothese überprüft werden, dass der Einsatz von überregionalen Lehr- und Lernmaterialien im weitesten Sinne u. a. DaF-Lehrwerke eine demotivierende Wirkung bei den CEIL-Deutschlernern ausübt. Für die Befriedigung der Sprachbedürfnisse der CEIL-Deutschlerner und zur Gewährleistung von abwechslungsreicher CEIL-Deutschunterrichtspraxis müssen spezifische Lehr- und Lernmaterialien entwickelt werden, die in ihre Themenauswahl, Progression, Layout, Vorgehensweise etc. dazu beitragen können, dass die CEIL-Deutschlerner zum CEIL-Deutschlerner motiviert werden.

Die im praxisorientierten Teil kommenden Ausführungen werden zunächst reale, zentrale Motive von CEIL-Deutschlernern untersuchen, wobei ebenfalls versucht wird, die Hauptgründe für das CEIL-Deutschlernen im Hinblick auf Motivation durch eine Befragung zu identifizieren bzw. zu ermitteln.

3.5.2 Lernerautonomie

Ein weiter grundlegendes Charakteristikum erwachsener Fremdsprachenlerner ist sicherlich ihre Neigung zum autonomen Lernen. Aus den oben erwähnten Charakteristika erwachsener Fremdsprachenlerner steht mehr oder weniger fest, dass erwachsene Fremdsprachenlerner nicht nur freiwillige und gut motivierte Fremdsprachenlerner sind, sondern sind auch prädestiniert, diskursiv, geplant und autonom zu lernen. Dies wird in vielen wissenschaftlichen Abhandlungen mehr oder weniger bestätigt. Im Kontext Fremdsprachenlernen im Erwachsenenalter wird häufiger die Rede über Lernerautonomie. Der Begriff autonom kennzeichnet nach Prenzel (1993:240) ein Verständnis, das der Mündigkeit Erwachsener gerecht zu werden versucht.

Zimmermann (1985:12) schreibt z.B. autonomen Lernern bestimmte Eigenschaften zu, die mit den oben erwähnten Charakteristika erwachsener Fremdsprachenlerner größtenteils übereinstimmen und zwar, dass autonome Fremdsprachenlerner in der Regel:

- Aus eigenem Antrieb lernen, was auch gleichzeitig die Entscheidung nicht zu lernen mit einbezieht,
- selbst ihre Ziele und Aktivitäten bestimmen.

An diesen Charakteristika von autonomen Fremdsprachenlernern knüpft dieses Kapitelteil deshalb an, das Beziehungen zwischen Lernerautonomie, Motivation und Erwachsenenalter untersucht, und zwar im Zusammenhang der aktuellen Debatte über die Berücksichtigung von Lernerautonomie als Lernform vor allem bei den erwachsenen Fremdsprachenlernern.

Im Kontext des Fremdsprachenlernens erwachsener Lerner stellt Komorowska (2002: 169) auch fest, dass autonomes Lernverhalten bei erwachsenen Lernern am leichtesten fällt, was zusammenhängt, dass sie meist klare definierte Sprachbedürfnisse haben und sie die Ziele ihrer Arbeit selbst bestimmen können, in selbständiger Arbeit trainiert sind und genug Erfahrung haben. Ewel (1993:4) geht auch von theoretischen Grundlagen des Fremdsprachenlernens bei Erwachsenen aus und weist darauf hin,

dass erwachsene Lerner autonome Lerner sind, denn sie können meist recht gut auch ohne Kurs und Lehrer erfolgreich lernen.

Die Selbstständigkeit, Selbstbestimmung, Liberalität, selbst die Initiative im Lehr- und Lernprozess ergreifen und die Selbstorganisation stellen in verschiedenen wissenschaftlichen Abhandlungen weitere wichtige Variablen eines autonomen Lerners im Kontext des Fremdsprachenlernens bei Erwachsenen dar.

Vor diesem Hintergrund wird nun der Versuch unternommen, die oben erwähnten Interpretationen zu groben Interpretationen im Fremdsprachenlernen Erwachsener zu systematisieren, wobei davon ausgegangen wird, dass das autonome Lernen, das in dieser Dissertation angesprochen und systematisiert wird, nicht mit dem selbstständigen Fremdsprachenlernen gleichzusetzen ist.

Trotz häufiger Bezugnahme auf den Begriff der Lernerautonomie bzw. autonomes Lernen ist es nicht möglich, eine allgemein gültige Definition davon zu geben, was genau damit gemeint ist. Nach Neuner-Anfindsen (2005:14) ist das Konzept der Lernerautonomie im Bereich des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen komplex und facettenreich. Um dieses Konzept und dessen Entwicklung zu illustrieren, werden zunächst einmal Beiträge und Definitionsversuchen einiger Fremdsprachendidaktiker vorgestellt.

Der Begriff der Lernerautonomie wurde von Holec (1981) ursprünglich mit Blick auf die Erwachsenenbildung geprägt. Die damit verbundene Idee der Selbstbestimmung und Selbststeuerung des Lerners geht mit den Leitvorstellungen der Reformpädagogik, Schüler zu eigenverantwortlichem Handeln zu erziehen, wobei Holec (1981, 1985, 1988) in seinen Publikationen drei Schlüsselkomponenten unterscheidet hat und zwar:

1. Die Lernerautonomie ist eine Fähigkeit, sich im Lernprozess autonom zu verhalten und die Möglichkeit durch entsprechende Lernstrukturen diese Fähigkeit zu entwickeln, bedingt einander.
2. Die Lernerautonomie kann nur durch die Möglichkeit, selbst bestimmtes Lernen zu üben, entwickelt werden.

3. Das Prinzip der vollen Kontrolle des Lerners über Entscheidungen, die sein eigenes Lernen betreffen und das Konzept des Unterrichts oder der Beratung als Unterstützung dessen eingehalten werden muss.⁴⁶

Dieser Ansatz von Holec (1981) betrachtet die Lernenden also als Subjekte des eigenen Lernens d.h. diese Fähigkeit stellt Schlüsselqualifikation dar. In diesem Sinne äußerte sich Little (1999:13) und meint, dass die Lernerautonomie eine menschliche Fähigkeit sei. Er ist der Meinung, dass die meisten erfolgreichen Lerner in formalen Kontexten autonome Lerner seien, weil sie die Verantwortung für ihr Lernen übernehmen und weil sie darüber reflektieren, was sie lernen, warum sie lernen und wie sie lernen.⁴⁷

Obwohl der Begriff der Lernerautonomie in vielen Fällen und Kontexten mit dem selbstgesteuerten Lernen gleichgesetzt wird, wird zwischen beiden Konzepten nach vielen Autoren deutlich unterschieden. In diesem Sinne behauptet beispielsweise Konrad (2008:16), der das selbstgesteuerte Lernen mit dem Konzept des autonomen Lernens verglichen hat und meint, dass autonomes Lernen in Lernsituationen stattfindet, in denen die Lernverantwortung für die Lerntätigkeit beim Lernenden liegt. Konrad (2008) grenzt sozusagen das Konzept der Lernerautonomie vom selbstgesteuerten Lernen ab, in dem er besonders hervorhebt, dass der autonome Lerner selbst die Aufnahme der Informationen und deren Verarbeitung reguliert, unter möglichen Lernzielen wählt, seine Lernaktivitäten plant und organisiert, sich seine Lernzeit einteilt und seinen Lernzustand überprüft und auf der Basis dieser Überprüfung seinen Lernweg regelt.

In dieser Arbeit wird das Konzept der Lernautonomie besonders vom selbstgesteuerten Lernen auch deshalb abgegrenzt, damit es keine Missverständnisse bei den Definitionen entstehen. Das Missverständnis von der Lernerautonomie kann dazu führen, dass Fremdsprachenlerner sich nicht vertrauen würden, autonom zu lernen, da sie das Konzept der Lernerautonomie missverstehen. Chudack (2007:47) z.B. hält die falsche Definition von der Lernerautonomie für einen wichtigen Grund, dass die

⁴⁶ Holec (1981) zit. nach Neuner-Anfindsen, Stephanie (2005:15)

⁴⁷ Little (1999) zit. nach Neuner-Anfindsen, Stephanie (2005:16)

meisten Lernenden die Lernerautonomie höchstwahrscheinlich für nicht möglich oder wenigstens für schwierig halten würden, da sie unter der Lernautonomie wahrscheinlich verstehen würden, dass sie selbst ohne Hilfe eines Lehrers bzw. einer Lehrerin lernen würden.

Während sich das Konzept der Lernerautonomie –wie bereits gesehen- auf die Lerner und ihre Fähigkeiten bezieht, selbstständig und eigenverantwortlich zu lernen, bezieht sich das selbstgesteuerte Lernen hingegen auf die besondere Gestaltung der Unterrichtsmaterialien ohne Lehrer. In dieser Hinsicht versteht Dickinson (1987:11) unter dem Konzept des selbstgesteuerten Lernens und der Lernerautonomie: *„dass für selbstgesteuertes Lernen vor allem die besondere Gestaltung der Unterrichtsmaterialien charakteristisch ist, wohingegen sich Lernerautonomie auf die Lernende und ihre Fähigkeit selbstständig und eigenverantwortlich zu lernen, bezieht“*, was deutlich den Unterschied zwischen den beiden Begriffen.

Wolff (2007:321) vertritt in dieser Hinsicht eine ähnliche These und geht davon aus, dass „die beiden Begriffe zwar nicht in Oppositionen zueinander stehen, sie verweisen aber auf ein je unterschiedliches Verständnis von Lernerautonomie, wobei das Verständnis des selbst gesteuerten Lernens eher als technizistisch bezeichnet werden kann, das der Lernerautonomie hingegen eher als humanistisch“.

Unter autonomen Lernen wird lediglich nicht verstanden, dass der autonome Lernende ohne Hilfe des Lehrers, des Lehrwerks bzw. eines anderen Mediums und Autodidakt lernt, sondern im Gegenteil, der autonome Lerner benötigt diese Hilfe bei seinem Lernprozess. Dies ist daher kein Widerspruch bzw. keine Illusion in der Lernerautonomie, weil die meisten Definitionen von Experten diese Außensteuerung und Hilfe in ihren Publikationen erwähnen. Für die Unterscheidung zwischen den Begriffen Lernerautonomie und selbstgesteuertes Lernen kann die Definition von dem Begriff der Lernerautonomie dem DaF-Beirat des Goethe Instituts⁴⁸ (1997:21)

⁴⁸ Dem Beirat ›Deutsch als Fremdsprache‹ des Goethe-Instituts gehören als stimmberechtigte Mitglieder an: Karl-Richard Bausch, Dagmar Blei, Konrad Ehlich, Anneliese Fearn, Claire Kramsch, Hans-Jürgen Krumm (Vorsitz), Albert Raasch, Hans H. Reich, Günther Schneider, Inge Christine Schwerdtfeger, Dieter Wolff. Die Ausarbeitung der Thesen und Empfehlungen wurde von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Goethe-Instituts unterstützt

entnommen werden: „[...] dass ein Lerner autonom ist, wenn er fähig ist, die eigenen Lerninhalte auszuwählen und ihre Progression festzulegen, die zu einem spezifischen Lernziel führenden Lernwege zu identifizieren und die eigenen Lernfortschritte zu bewerten“. Eine weitere Einschränkung des autonomen Lernens von dem selbstgesteuerten besteht nach Lahaie (2007:413) auch darin, dass das Selbstlernen nicht nur das Selbstmaterial bestimmt, sondern auch Ort, Zeit, Häufigkeit und Intensität des Lernprozesses und bezeichnet das Selbstlernen als Halbautonomie. Nach Bimmel und Rampillon (2000:6) bezieht sich das Konzept der Lernerautonomie auf reflektierten Lernformen, in welchen sich die autonome Lerner darum bemüht die Lehrer und die Lehr- und Lernmaterialien einbeziehen. Sie verstehen unter dem Konzept autonomes Lernen folgendes: „Die Autonomie des Lernenden [...] voraussetzt, der Lernende hat sich bewusst und reflektiert für diese Lernform entschieden und beabsichtigt, das entstehende Thema nicht als Autodidakt zu erarbeiten, sondern sich der Hilfe eines Lehrers bzw. einer Lehrerin oder des Lernmaterials zu bedienen.“

Für das Fremdsprachenlernen bei Erwachsenen haben diese Überlegungen und Befunde einige Implikationen zu Lernerautonomie im CEIL-Deutschlernkontext und zwar, dass die Berücksichtigung von diesem Potential des autonomen Lernens erwachsener Fremdsprachenlerner, über das sie verfügen, notwendig ist, denn diese autonome Lernhaltung für das Fremdsprachenlernen förderlich ist.

Aus den oben dargestellten Überlegungen zur Lernerautonomie im Zusammenhang des Fremdsprachenlernens bei Erwachsenen lässt sich feststellen, dass das Konzept der Lernerautonomie nach den oben Definitionen im Fremdsprachenunterricht erwachsener Lerner nicht nur gewünscht wird, sondern viel mehr als Methode und Ziel des Unterrichts betrachtet werden soll.

Das Bedürfnis nach autonomen Lernverhalten bei erwachsenen Fremdsprachenlernern entsteht aus vielen Faktoren, die ich in den folgenden Punkten zusammenfassend darstelle:

- Erwachsene Fremdsprachenlerner bringen unmittelbar bewusst bzw. unbewusst ihre Lernbiografien, ihre Erfahrungen und Kenntnisse (Lernstrategien und -techniken) in Lernprozess ein

- Die Lernzeit, mit der sich Erwachsene dem Sprachenlernen widmen können, ist meist wegen anderen Alltagsbeschäftigungen beschränkt und daher sollte theoretisch überlegt werden, dass den erwachsenen Lernern mehr Freiraum zugelassen werden sollte, sich mit den Lernstoff auch außerhalb des Klassenzimmers zu beschäftigen.
- Selbstverantwortung und Eigenverantwortung im Lernprozess ist bei Erwachsenen auch grundlegendes Charakteristikum, das ebenfalls das Konzept der Lernerautonomie besonders kennzeichnet.
- Lernerfolg bei motivierten Erwachsenen lässt sich nicht nur in Prüfungen niederschlagen, sondern bezieht sich oft auf reale Anwendung der Sprachkenntnisse „Fürs Lernen lernen.“
- Die sozio-affektiven und motivationalen Faktoren bei Erwachsenen lassen sich in hohem Maße auch mit dem Konzept der Lernerautonomie als Lernform bei Erwachsenen bedingen.
- Studien und Erfragungen aus der Praxis belegen jedoch immer wieder (Penzel 1993:247ff), dass das Lernen erwachsener, Motivation und Autonomie einander nicht ausschließen.

Neben den soeben angeführten Faktoren zum Autonomiekonzept als Lernform im Fremdsprachenlernen im Erwachsenenalter lassen sich aus den oben dargestellten neueren lerntheoretischen Forschungen im Erwachsenenalter zudem weitere Befunde unterstreichen, dass erwachsene Fremdsprachenlerner grundsätzlich nur unter Anknüpfung an und unter Fortführung von eigenen Lernprojekten (Holzkamp 1993) signifikant zu lernen vermögen.

Auch mit der zunehmenden Bedeutung der Paradigmen Selbstvertrauen und Motivation erwachsener hat sich in den letzten Jahren die Konzeptualisierung der Lernerautonomie bei motivierten Erwachsenenlernern stark erweitert. Wie sich vorab gezeigt hat, ist die bedingte Beziehung zwischen der Motivation und Lernerautonomie

bei erwachsenen Fremdsprachenlernern von besonderer Relevanz; sie sollte dabei der Erweiterung der Erfahrungswelt erwachsener Lerner dienen.

Nach Littel (1997:44) sollte sich damit ein Bewusstsein über die eigene Rolle als individuelle Konstrukteure entwickeln, was die Lernenden nach und nach in die Lage versetzen kann, immer mehr Verantwortung für „das Lernen lernen“ zu übernehmen.

Unabhängig davon, ob sich der Fremdsprachenunterricht an Kinder, junge Erwachsene oder an ältere Erwachsene gedacht ist, sollte in allen Fällen die Vorbereitung auf das selbstständige Lernen, das Lernen lernen sowie die Hinführung zur Lernerautonomie zweckmäßig sein, da das Konzept der Lernerautonomie in vielen wissenschaftlichen Abhandlungen oft mit dem Lernerfolg verbunden wird vor allem bei Lernen erwachsener Menschen, die das Lernen meist auf eigene Faust im Hinblick auf ihre Motivation, Lernziele, Lernwege und all Aspekte, die damit verbunden sind, gestalten versuchen.

3.6 Rekapitulationen

Aus dem bisher dargestellten Ausführungen zum Fremdsprachenlernen im Erwachsenenalter hat sich ergeben, dass das Thema Fremdsprachenlernen im Erwachsenenalter nicht nur den Forschungsgegenstand der Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung bildet, sondern bezieht sich auf andere Bezugswissenschaften wie Psychologie, Neurowissenschaften, Soziologie, Motivationsforschung etc. bezieht. In der Fremdsprachendidaktik hat sich die Lernweise bei Erwachsenen als ein einständigen Forschungsbereich mit spezifischen Merkmalen entwickelt.

Die oben dargestellten theoretischen Abhandlungen und die erwähnten praxisorientierte Studien im Hinblick auf Fremdsprachenlernen bei erwachsenen Lernern haben mehr oder weniger bewiesen, dass das Fremdsprachenlernen im Erwachsenenalter meist mit den Variablen der Motivation und Lernerautonomie in einem aufeinander wirksamen Zusammenhang stehen. Man geht von der Tatsache aus, dass Erwachsene nicht nur motiviert eine Fremdsprache lernen, sondern sind dazu prädestiniert sind, autonom zu lernen, da sie vermutlich damit Lernerfahrungen gemacht haben und über ein bestimmtes Repertoire an Lernstrategien, und –techniken verfügen, die sie im neuen Lernprozess bewusst bzw. unbewusst einsetzen.

Die aktuellen Fachdiskussionen im Fremdsprachenkontext erwachsener Lerner stellen im Hinblick auf Motivationsfaktor und Förderung der Lernerautonomie die Lehrziele, und –programme (Lehrplänen) und Lehr- und Lernmaterialien im Mittelpunkt und gehen davon aus, dass die Implementierung erwachsenenspezifischer Konzepte durch Bedarfsorientierung und passende Lehr- und Lernmaterialien erfolgen kann.

In den kommenden Ausführungen wird vor allem darauf eingegangen, ob und wie die Bedarfsorientierung und die passenden Lehr- und Lernmaterialien für Erwachsene erwachsenenspezifischer Konzepte implementieren können.

4 Zur Curriculum- und Lehrwerkentwicklung im fremdsprachlichen DaF-Unterricht

4.1 Einleitung

Die im dritten vorangehenden Kapitel dargestellten kognitiven und konstruktivistischen Ansätze im Erwachsenenalter liefern deutlich ausgesprochene Argumente dafür, dass es nun in diesem Hinblick notwendig ist, im vierten Kapitel der vorliegenden Dissertation auf die Frage der Curriculum- und Lehrwerkentwicklung einzugehen.

Die Diskussion über die Curriculumentwicklung schließt aber die Entwicklung von Lern- und Lehrmaterialien im Sinne von Lehrwerken nicht aus, da diese letztere auf der Grundlage von Lehrplänen bzw. Curricula konzipiert, entwickelt und neu gestaltet werden. Curricula sind genauso wie Lehrwerke „Kinder ihrer Zeit“ Neuner (1994: 14), da Curriculum- und Lehrwerkentwicklung aus gesellschaftlichen, politischen, pädagogischen und fachlichen Faktoren heraus entstehen. Neuner (1994) spricht in diesem Kontext über den Wandel des Bedingungsgefüges und der Einflussfaktoren wie gesellschaftliche, kulturelle, institutionelle Faktoren, die einen Effekt auf den fremdsprachlichen Unterricht haben. In die Curriculum- und Lehrwerkentwicklung fließen nach Neuner (1994:15) aber auch fachdidaktischen, fachmethodischen Faktoren sowie aktuelle und neuste Erkenntnisse der Fremdsprachendidaktik ein.

Die Notwendigkeit zur Erarbeitung bzw. zur Erstellung neuer Curricula und die Konzipierung spezifischer Lern- und Lehrmaterialien für CEIL-Deutschkurse vor dem Hintergrund des neuen Bedarfs (Mobilität in Studium) ist auch aufgrund der neuen Welteröffnung algerischer Universitäten entstanden. Die neuen Verhältnisse zwischen algerischen und europäischen, u.a. deutschen Universitäten –wie schon oben dargestellt- haben erzeugt, dass das Fremdsprachenlernen im algerischen Hochschulkontext meist mit bestimmten Studienzielen in den Zielländern verbunden ist. Aus dem oben einleitenden Abschnitt wird nun im Folgenden ausführlicher und systematischer abgehandelt, warum und wie Lehrpläne/Curricula und damit Lehrwerke weiter entwickelt werden müssen und was sich daraus für das Lehren und

Lernen der deutschen Sprache an den algerischen CEIL-Intensivfremdsprachenzentren ergeben kann.

4.2 Zum Wesen von Curricula und Lehrplänen für Fremdsprachen

Die Entwicklung von spezifischen Lehr- und Lernmaterialien und das Nachdenken über neue Ziele und Inhalte im Sinne von Curriculumentwicklung und im Hinblick auf die CEIL-Deutschkurse an algerischen Universitäten setzen allerdings voraus, dass man einen Blick auf die Curricula bzw. Lehrpläne werfen muss. Das bedeutet: Simultan zur Erstellung neuer Lehr-, und Lernmaterialien stößt man gegen Fragen auf dem Fachgebiet der Curriculumentwicklung bzw. der Erstellung von Lehrplänen. Die erste Frage, die man vor diesem Hintergrund stellen kann, kann ungefähr wie folgt lauten: was versteht man überhaupt unter dem Begriff Curriculum/Lehrplan im Fremdsprachenunterricht?

4.2.1 Der Begriff: Curriculum/Lehrplan

Aus dem Bereich der Pädagogik bedeutet ein Curriculum im Allgemeinen das Gerüst jeder Bildungsart, das meist von Hochschuldozenten, Lehrern und den Bildungsplanern mit theoretischen (didaktischen, methodischen) Hintergründen in offiziellen Kommissionen für eine bestimmte Zielgruppe entworfen wird. Ein Curriculum wird meist von (Sprach)Lehrern als Auswahl von Lernzielen und Inhalten und Handlungsanweisungen etc. verstanden, die ihnen durch ihre Institution vorgegeben sind. Auf der Webseite Wikipedia, die in dieser Arbeit nur teilweise als zitierfähige Quelle verstanden wird, liest man, dass das Curriculum eine möglichst präzise Regelung nicht nur von Lernzielen und Lerninhalten, sondern sollte möglichst auch von Lernprozessen und der Lernorganisation umfassen.

48

Ausgehend davon kann man sich vorstellen, dass der Begriff Curriculum sich nicht nur auf die Stoffverteilung beschränkt, sondern weiteren Fragen wie Lehrmaterial, Evaluation, Prüfungen, Methoden, Lernprozesse etc. nachgeht. Bei der Suche, auf

⁴⁸ [https://de.wikipedia.org/wiki/Curriculum_\(P%C3%A4dagogik\)#cite_note-tenorth-1](https://de.wikipedia.org/wiki/Curriculum_(P%C3%A4dagogik)#cite_note-tenorth-1) Zugriff am 13.07.2016

vielen Internetseiten wie Duden (elektronisches Wörterbuch), dwds.de⁴⁹ und google.de etc. nach diesem Begriff ergab sich, dass neben dem Begriff Curriculum andere Begriffe wie Lehrplan, Rahmenlehrplan und Richtlinien als Synonyme stehen.

Auch in den fachdidaktischen Debatten und Diskussionen in fremdsprachlichen Kontexten ist man darüber nicht einig, dass Curricula nicht mit Lehrplänen, Rahmenlehrplänen oder Richtlinien gleichzusetzen sind. Im vorliegenden Dissertation sollte im Folgenden nun aus fachlichen und methodischen Gründen lediglich auf die beiden Begriffe: Curricula und Lehrplänen im Bereich Fremdsprachen Lehren und -lernen beschränkt werden, damit keine Missverständnisse aufkommen können.

Das aus dem Lateinischen stammende Wort Curriculum bedeutet nach Wahrig (1991:332) das Rennen, Rennbahn, Wettlauf, Umlauf, Kreisbahn oder Lauf. Als charakteristische Wurzel des ins Deutsche übernommenen Wortes Curriculum.

Im fremdsprachlich pädagogischen Kontext ist der Begriff Curriculum nach Zimmermann (1995: 135) umfangreicher als Lehrplan und umfasst nicht nur Theorien, die zur Aufstellung eines Curriculums führenden Planungsschritte, staatliche Vorgaben aus dem Grundgesetz oder aus Länderverfassungen führen, sondern macht darüber hinaus präzise Aussagen zu Lernvoraussetzungen, Ziel- und Inhaltsbestimmungen, bis hin zur Evaluation und Ergebnisevaluation. Auch Bausch (2007:111) bezieht sich bei der Begriffsbestimmung des Curriculums auf eine gesetzliche und eine pädagogische Ebene und versteht unter Curricula, dass sie Berufungstexte oder gesteuerte Texte sind, die im Auftrag der zuständigen Kultusministerien die Gesellschafts- und Bildungspolitik eines Landes darstellen. Auf der pädagogischen Ebene macht er im Kontext des Fremdsprachenlernens keinen scharfen Unterschied zwischen den beiden Konzepten Curricula bzw. Richtlinien und Lehrplänen. Bausch (Ebd. 2007) geht zudem davon aus, dass der kleinste Unterschied darin besteht, dass Curricula oder Richtlinien (meist als Synonym verwendet) fächerübergreifende Aufgaben wie Ziele und Unterrichtsprinzipien, haben, die Lehrpläne haben hingegen fachspezifische Aufgaben, wie Ziele, Inhalte, konkrete Lerndauer und Progression.

⁴⁹ Das Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart (etymologisches Wörterbuch des Deutschen)

Quetz (2007:122) bezieht sich bei einer Definition von Curricula im fremdsprachlichen Kontext auf die Reform des deutschen Bildungswesens der 60er Jahre und kritisierte in Anlehnung an (Robinson 1969, 1) die traditionellen Lehrpläne, die seiner Auffassung nach oft die subjektiven pädagogischen Überzeugungen ihrer Verfasser propagierten. Quetz (2007) führte weiter, dass Curricula hingegen auf einer Curriculumtheorie basieren sollten und können daher nicht nur die staatlichen Vorgaben und Gesetzesnormen benennen, sondern auch die Voraussetzungen der Lernenden, enthalte Ziel- und Inhaltsbestimmungen berücksichtigen und machen darüber hinaus Aussagen über Methoden und Medien. Curricula sollten zudem Schritte zu ihrer Umsetzung in der Praxis und Verfahren zu ihrer Evaluation beschreiben und Inhalte regeln, sowie administrative und pädagogische Entscheidungen legitimieren können.

Vor diesem Hintergrund kann daher angenommen werden, dass Lehrpläne im weitesten Sinne sich lediglich auf die Auflistung der Unterrichtsinhalte und Lehrprogramme beschränken, wobei sich Curricula hingegen mehr auf sämtliche Dimensionen des Lehr- und Lernprozesses richten wie Lernziele, -inhalte, -verfahren, -mittel, Methoden und Lernorganisation, bis hin auf die Dimensionen der Evaluation und Ergebnisevaluation.

Zusammenfassend kann anschließend zu den oberen dargelegten Definitionen festgestellt werden, dass Curricula für Lehrpläne als Oberbegriffe stehen können, wobei in dieser Hinsicht Lehrpläne die wesentlich konkreten Unterrichtsplanungen darstellen. Curricula hingegen stellen zudem die theoretische, systematische und zusammenbindende Form von Lehrplänen dar. Mit anderen Worten bedeutet dies, dass die Arbeit an Lehrplänen schließlich die eindeutigen Ergänzungen von curricularen Überlegungen darstellen.

Wenn man sich nun darüber im Klaren ist, was Curricula und Lehrpläne sind, erkennt man auch gleich, was für eine zentrale Rolle sie beim Fremdsprachenlernen spielen können. Christ (2007:71) bestätigt die Wichtigkeit von Curricula und Lehrplänen im Fremdsprachenunterricht, die seiner Auffassung nach einen starken Einfluss auf den gesamten Fremdsprachenunterricht ausüben, sowie auf das Lehrerverhalten, die

Konzeption und die Produktion von Lehrmaterialien, die Beurteilung, Prüfungen und Zeugnissen.

Man könnte es sogar im Hinblick auf das Fehlen eines Curriculums bzw. Lehrplans - wie bereits angesprochen- an algerischen CEIL-Intensivfremdsprachenzentren darauf ankommen lassen, dass die Abwesenheit (das Fehlen) eines Curriculums bzw. eines Lehrplans für die sämtliche CEIL-Sprachkurse (nicht nur die Intensivdeutschkurse) zu sehr offenen Unterrichtsgestaltungen, sowie zu heimlichen Lehrplänen (hidden curriculum) und somit zu erheblichen Problemen im Lehr- und Lernprozess führen kann.

Um auf die Wichtigkeit von curricularen Arbeiten im Sinne von Curriculum - entwicklung zurückzukehren und diese zu illustrieren, sollen nun in den kommenden Ausführungen dieses Kapitels die konkreten Funktionen von Curricula und Lehrplänen für den Fremdsprachenunterricht dargelegt werden.

4.2.2 Aufgaben und Funktionen von Curricula und Lehrplänen

Ausgehend von den oben dargelegten Begriffsbestimmungen von den Konzepten Curriculum und Lehrplan, die mindestens in der vorliegenden Dissertation als Lenkrad für den gesamten Lehr- und Lernprozess im Fremdsprachenunterricht verstanden werden können, wird dann davon ausgegangen, dass diese nicht nur die zentrale Lerninhalte und -ziele, die Unterrichtsmaterialien und die Vorgehensweise im fremdsprachlichen Unterricht festlegen, sondern auch entsprechend didaktisch ,methodische und fachwissenschaftliche Angemessenheit im Fremdsprachenunterricht regeln.

Bausch (2001:778f) stellt in kompakter Form die Aufgaben und die Funktionen von Lehrplänen und Curricula im Hinblick auf dem Bereich Deutsch als Fremdsprache fest, die folgendermaßen zusammenfassend dargestellt werden:

- A) die Vergleichbarkeit der Leistungen und die Erträge des Unterrichts sicherstellen,*
- B) den Lehrkräften Handlungshilfen für eine zeitgemäße Gestaltung ihrer täglichen Arbeit vermitteln,,*
- C) Grundlagen für die Erstellung von Lehrmaterialien bieten.*

Bausch (2007:113) formulierte darüber hinaus in seinen Untersuchungen von Lehrplänen und Curricula zudem weitere Funktionen und Aufgaben von Lehrplänen und Curricula auf der schulischen Ebene und gliedert diese in:

A- Übergeordnete Funktionen

Zur Darstellung der übergeordneten Funktionen von Lehrplänen und Curricula im weitesten Sinne stützt sich Bausch (2007) auf Beispiele aus deutschen (schulischen) Lehrplänen (Hessen/ Nordrhein-Westfalen) für Fremdsprachen vor allem Englisch und listet folgende Funktionen bzw. Aufgaben auf:

- Lehrpläne unterstützen vor allem die Formulierungen von Lernzielen und unterrichtsmethodischen Prinzipien und Verfahren, die auf curricular abgesicherte Übernahme von innovativen Vermittlungs- und empirisch fundierten Forschungsergebnissen hergeleitet worden sind.
- Lehrpläne nehmen die Rolle einer Genehmigungsnorm für die Zulassung und damit den Einsatz von Lehrwerken und Lehrmaterialien ein, wobei man sich ebenfalls sich auf innovative Konzepte aus dem Bereich Lehrwerkforschung bezieht.

B- Konkrete Funktionen

Zu den konkreten Funktionen und Aufgaben von Lehrplänen im schulischen (deutschen) Fremdsprachenunterricht gehören curriculare Kernfaktoren, die nach Bausch (Ebd. 2007) in jedem Lehrplan geregelt werden müssen. Es handelt sich dabei um die folgenden Funktionen und/oder curriculare Faktoren:

- **Die Formulierung von Leit- und Lernzielen (das Wozu?).** Zur Formulierung von Leit- und Lernzielen im Fremdsprachenunterricht werden in der Regel einerseits die gesellschafts- bildungs- und vor allem sprachpolitischen Konzepten abgeleitet und konkret umschriebene praktische Handlungsfelder andererseits ausgerichtet.
- **Die Bestimmung von Lerninhalten, Themen und Gegenständen (das Was?)**
Um die Aufgaben, Lerninhalte, Themen und Gegenständen für einen fremdsprachlichen Unterricht bestimmen zu können, müsste zunächst einmal curricular verortet werden d.h. die Lerninhalte, die Themen und die Gegenstände

müssen konkret bei der Unterrichtsplanung dazu beitragen, dass die Leit- bzw. Lernziele möglichst lernerseitig erreicht werden.

- **Den fremdsprachlichen Unterricht gestalten und organisieren (das Was?).** Diese Funktion umfasst – wie schon der Titel darauf deutet- die methodische, organisatorische und die handlungsorientierte Seite des Unterrichts, wobei autonome Lernprinzipien besonders berücksichtigt werden.
- ***Den Lernerfolg prüfen.*** Zur dieser Funktion bzw. Aufgabe gehören alle Formen der Leistungsmessung und –bewertung sowie des Korrekturverhaltens auf mündlicher und schriftlicher Ebene.

Bei Zimmermann (1995:135) findet man ebenfalls einige Aufgaben und Funktionen von Lehrplänen und Curricula, die mit den oben thematisierten Funktionen und Aufgaben von Bausch (2001, 2007) zusammen gehören können. Zimmermann (1995) stellt vor allem die folgenden Funktionen und Aufgaben fest:

- Innovations- und Stabilisierungsfunktion für Bildungsentscheidungen,
- Die Anleitung der Planung, Durchführung und Analyse des Unterrichts,
- Evaluations- und Kontrollfunktion für den Unterricht, wobei sowohl die Lehrer- als auch die Schülerleistungen berücksichtigt werden,
- Und nicht zuletzt eine rechtsverbindliche Regelung von Einheitlichkeit und Vergleichbarkeit der Inhalte und administrativer, sowie unterrichtlicher Entscheidungen wie die Vergabe von Berechtigungsnachweisen.

Im Bereich Deutsch als Fremdsprache und im Hinblick auf die Perspektiven der Curriculumentwicklung außerhalb des Zielsprachenraumes, die in den kommenden Ausführungen im Unterkapitel 4.1.3 \Rightarrow ausführlich dargestellt werden, spricht Neuner (1989) in seinen Überlegungen zum Thema Curriculum und erwähnt vor diesem Hintergrund weitere Funktionen von fremdsprachlichen Curricula. Seiner Ansicht nach, hat ein Curriculum zudem folgende Funktionen zu erfüllen: „**a)** Benennung der Arbeitsgruppe und des Lernbereichs bzw. der Lernstufe, für die das Curriculum erstellt wird; **b)** Benennung der Arbeitsgruppe (Personen und Institutionen, die sie vertreten), die das Curriculum erstellt hat; **c)** Verdeutlichung der fachübergreifenden und fachspezifischen Hintergründe, die Anlass und Auslöser für Curriculararbeit sind, **d)**

Formulierung der übergreifenden und fachspezifischen Zielsetzungen und Aufgaben des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache im Rahmen der veränderten Bedingungen;
e) Formulierung der Inhalte”⁵⁰

Auch der gemeinsame europäische Referenzrahmen Europarat (2001:18f) in seiner aktuell vorliegenden Form gilt sicherlich im Kontext der Curriculumentwicklung und Curriculararbeit außerhalb des Zielsprachenlandes für viele Sprachlernende, Sprachlehrer, Sprachbildungsplaner und vor allem für Curriculumersteller als ein sehr interessantes Instrument, welches man in der Fremdsprachbildung und Fremdsprachenplanung gut nutzen kann, weil er –wie bereits gesagt- aus theoretischen und praktischen Forschungen, deutliche Aussagen zu den Curricula, Lehrplänen, Lehrwerken, Prüfungen und zum gesamten fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozess macht. Im Hinblick auf die Aufgaben und Funktionen von Lehrplänen und Curricula im fremdsprachlichen Bereich lassen sich auch einige Aufgaben bzw. Funktionen von Lehrplänen und Curricula implizit zitieren. Die Aufgaben und Funktionen von GeR. sind in Form von den folgenden Zwecken formuliert:

- Die Planung von Sprachprogrammen, wobei besonderes vorausgegangene Sprachlernen, Vorkenntnisse, Ziele und Inhalte berücksichtigt werden,
- Die Planung von Sprachzertifikaten mit Bezug auf Inhalte von Prüfungen und Bewertungskriterien,
- Die Auswahl und die Erstellung von Lehr- und Lernmaterialien.

Zusammenfassend lässt sich bestätigend sagen, dass Lehrpläne und Curricula in ihrem weitesten Sinne und in fremdsprachlichen Kontexten jeder Art einen zentralen und wichtigen Platz im gesamten Lehr- und Lernprozess einnehmen. Lehrpläne und Curricula sollten nach den oben darlegten Ausführungen dazu beitragen, dass die verschiedenen Dimensionen des fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozesses wie Lernziele, Methoden, Lehr-, und Lernmaterialien, Prüfungen etc. aus theoretischen, praktischen, fachdidaktischen und damit wissenschaftlichen Erkenntnissen besser optimiert, gestaltet, ausgewählt, organisiert und dabei abgesichert werden können.

⁵⁰ Neuner/G (1992) zit. nach Wai Meng Chan (2000): „Metakognition und DaF-Unterricht für asiatische Lerner-Möglichkeiten und Grenzen“. Waxmann-Verlag. Münster; New York; München; Berlin. Seite 92.

Die Ausführungen aus dem Unterkapitel 4.1.2: Aufgaben und Funktionen von Lehrplänen und Curricula haben mehr oder weniger zudem klargemacht, dass das Geschehen eines fremdsprachlichen Unterrichts gut gelingen kann, erst wenn der gesamte Lehr- und Lernprozess in einem umfassenden, sorgfältig ausgearbeiteten Lehrplan bzw. Curriculum tief verankert ist.

Das Ziel des nächsten Unterkapitels dieser Arbeit ist demnach, einerseits die Hintergründe darzustellen, die zur Curriculumentwicklung bzw. zur Curriculumarbeit und deren Anpassung in den regionalen Kontexten d.h. außerhalb des Zielsprachenlandes anregen. Andererseits sollten ebenfalls Faktoren dargelegt werden, die auf die Curriculumentwicklung bzw. auf die Curriculumarbeit einwirken. Weiterhin wird zudem überlegt, ob Möglichkeiten und Wege aus dem oben angesprochenen gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen zur Curriculumentwicklung und zur Curriculumszenarien angeboten werden.

4.2.3 Zur Entwicklung von Curricula und Lehrplänen außerhalb des Zielsprachenlandes

Bevor wir auf die Curriculumentwicklung und –arbeit im DaF-Kontext außerhalb deutschsprachiger Länder eingehen und sie darstellen, müssen wir zunächst einmal einen Blick darauf werfen, wie Curricula und Lehrpläne in ihrem weitesten Sinne überhaupt entstehen können, damit es für uns als nicht muttersprachliche Germanisten, DaF-ler, Deutschlehrer und als Deutschlerner nachvollziehbarer wird, warum Curricula und Lehrpläne im allgemeinen Fremdsprachenunterricht immer neu konzipiert werden müssen. Weiterhin sollte in den kommenden Ausführungen klargemacht werden, welche Faktoren dabei eine Rolle spielen können.

4.2.3.1 Wege zur Entstehung von Curricula und Lehrplänen

Auch in den Fachdiskussionen über Curriculumentwicklung und –entstehung ist der Begriff Curriculumentstehung facettenreich und hat damit viele Expressionen, die zum größten Teil in der Curriculumforschung als Synonyme benutzt werden, wie z.B. Curriculumrevision oder –reform bei Robinsohn (1975:01).

Steindorf (2000:118) erwähnt in seiner Arbeit noch weitere Begriffe bzw. Synonyme wie Curriculumkonstruktion und –entwicklung, die seiner Ansicht nach letztendlich zum wissenschaftlichen und ausgewiesenen Prozess von Curriculumkonzipierung führen. Die Frage der Begriffsbezeichnung scheint daher im Kontext der vorliegenden Dissertation nicht so problematisch, da es in dieser Arbeit vor allem darum geht, sich Gedanken und Überlegungen darüber zu machen, wie und warum Curricula und Lehrpläne neu konzipiert werden müssen.

Zur Entstehung von Curricula bezieht sich Zimmermann (1995:135) im sprachlichen Curriculumkontext auf das Beispiel der Bundesrepublik Deutschland und erklärt, dass der Auftrag zur Erstellung von Curricula auf die Kultusminister der Länder in Zusammenarbeit von Schulpraxis (mit einer Beteiligung von 77%), Wissenschaft (3,5%), sowie Schulverwaltung und von Landes- oder Staatsinstituten der Kultusministerien (19,5%) zurückgeht. Gesellschaftliche Gruppen wie Lehrerverbände, Landesselternbeirat, Gewerkschaften und Kirchen sind in Anhörungsverfahren auch beteiligt, die sich zum Curriculumprozess in rechtlicher Hinsicht auch äußern können.

Die Situation der Curriculumerstellung in algerischen Bildungswesen (als Exkurs) ist aber anders als in Deutschland, wobei sich ausschließlich das Schulministerium damit beschäftigt. Dies bestätigt eine Kollegin aus der Universität Oran-Algerien, wenn sie folgendes in ihrer Dissertation schreibt: „*en Algérie, seul le Ministère de l'Education Nationale s'occupe du Curriculum éducationell*”.⁵¹ Vor diesem Hintergrund und analog zum deutschen Beispiel, das in dieser Arbeit dargestellt wurde, ist es in der Hinsicht selbstverständlich fraglich, ob die Curriculumentwicklung in ihrem weitesten Sinne im algerischen Schulwesen einen demokratischen Prozess darstelle. Auf der Hochschulebene erfolgt die Curriculumerstellung aber nach drei Hauptphasen: die Curriculumerstellung geht von den Vorschlägen Dozenten als Planung bzw. Reflexion aus, die später über und in organisierten Kommissionen von Experten evaluiert und

⁵¹ Naima Guendouz Benammar (2010): „Profils du bachelier algerienen FLE: Question du Curriculum”, Université Oran 2 Doktorarbeit, Seite 07. Mehr Informationen : <http://www.education.gov.dz/fr/la-ministre/activites-ministerielles/>

begutachtet werden und landen schließlich zu ihrer Implementierung beim Ministerium für Hochschul-, und Forschungswesen.⁵²

Ausgehend von dem Exkurs aus dem algerischen Hochschul-, und Forschungswesen kommt man zur Schlussfolgerung, dass die Curriculumerstellung ein langwieriger und damit komplizierter Prozess ist. Im deutschen Bildungswesen auf schulischer Ebene vollzieht sich der Prozess der Curriculumerstellung normalerweise auf fünf (05) Erstellungsphasen bzw. Stadien, die bei Vgl. Zimmermann (1995:135-136), Vgl. Steindorf (2000:118-120) sowie Vgl. Quetz (2007: 122) nachzulesen sind:

1. **Reflexionsphase:** die Reflexionsphase stellt nach Zimmermann (1995:135) die Grundsatzarbeit bzw. die Erarbeitung von Vorgaben.
2. **Konstruktionsphase,** diese Phase ist nach Steindorf (2000:119) die wichtigste Phase im gesamten Curriculumprozess, da man in dieser Phase die Lernziele und Lerninhalte sowie allgemeine Entwürfe angefertigt werden.
3. **Evaluationsphase** beschäftigt sich damit, dass die aufgesetzten Entwürfe in Versuchsschulen überprüft werden und mit Lehrern diskutiert werden Quetz (2007: 122),
4. **Implementierungsphase** bezieht sich auf die Inkraftsetzung der Lehrpläne und die Ausarbeitung von Materialien,
5. **Revisionsphase** sollte abschließend Rückmeldungen aus der Praxis geben.

Der Weg zur Erstellung von Curricula und Lehrplänen im weitesten Sinne ist also nicht nur ein langwieriger und komplexer Prozess ist, sondern auch eine andauernde Arbeit aufeinander abgestimmter fachdidaktischer und pädagogischer Phasen, die sich das Ziel setzen, durch wissenschaftliche Belege und aus der Unterrichtspraxis eine bessere Planung und Gestaltung von Unterricht anzubieten. Die Curriculumerstellung ist eine kontinuierliche Arbeit auch deshalb, da es eine Reihe von Faktoren gibt, die zur Curriculararbeit anregen.

Eine Curriculumentwicklung bzw. eine neue Curriculumerstellung für den fremdsprachlichen Unterricht im Schul- und Hochschulwesen wird meistens durch die Anforderungen der Bildungspolitik eines Landes bestimmt, wobei diese

⁵² Mehr zum Verfahren Curriculumerstellung unter : <https://www.mesrs.dz/conference-regionale-ouest>

Anforderungen wiederum durch unterschiedliche politische, sozio- ökonomische und gesellschaftliche sowie fachliche Faktoren beeinflusst werden. In den folgenden Ausführungen wird der Versuch unternommen, auf die oben gestellte Frage in der Einleitung dieses Kapitels: (warum müssen Curricula bzw. Lehrpläne immer wieder überarbeitet und/oder neu gestaltet werden), zu antworten. Um diese Frage beantworten zu können, sollten die Faktoren, die auf die Curriculararbeit einwirken, zunächst einmal bestimmt werden und dann möglichst ausführlich dargestellt werden. Bei der Darstellung von diesen Faktoren wird dabei zwischen externen und internen Faktoren unterschieden, wobei wir uns auf Beispiele aus dem algerischen Bildungswesen beziehen, um uns darüber ein realitätsnahes Bild darüber verschaffen zu können.

a) **Übergreifende externe Faktoren**

Zu den übergreifenden externen Faktoren können politische, sozio-ökonomische und gesellschaftliche Aspekte gehören, die mehr oder weniger einen Einfluss auf die Curriculararbeit nehmen. Politischen Beziehungen beispielsweise eines Landes zu einem anderen, dessen Sprache im jeweiligen Land unterrichtet wird, und die gut gepflegten zwischenstaatlichen Beziehungen sind selbstverständlich ein entscheidender Faktor dafür, dass Curricula und Lehrpläne ausgearbeitet und neu gestaltet werden. Dies lässt sich am Beispiel des Französischen im algerischen Bildungswesen sehr gut veranschaulichen, wobei Französisch –wie bereits gesehen- (Stellung der Fremdsprachen in Algerien) eine führende Rolle im gesamten Fremdsprachenpolitik und dem Bildungswesen des Landes spielt. Da Französisch als Fremdsprache zudem über ein riesiges Prestige in öffentlichen Leben der Algerier verfügt, kann dies zudem als sozialer Faktor betrachtet werden, dass Curriculararbeit für den französischen Unterricht immer wieder gepflegt wird. Neben diesen politischen (auch historischen) und sozialen Faktoren für die Ausarbeitung von Curricula, sind die ökonomischen Anforderungen nicht mehr wegzudenken. Unter Einfluss neuer wirtschaftlicher Anforderungen aus dem aktuellen algerischen Arbeitsmarkt –wie bereits oben im ersten Kapitel ausführlich dargestellt wurde- wird die Stimme vor allem im Hochschulkontext immer lauter, dass die herkömmlichen

Curricula und Lehrpläne für Fremdsprachen ausgearbeitet und neu umgestaltet werden müssen. Bei der Ausarbeitung und/oder Neukonzipierung von fremdsprachlichen Curricula im Hochschulkontext ist dabei besonders hervorzuheben, dass sie sich möglichst an den neuen Gegebenheiten des Arbeitsmarktes orientieren, damit die Beschäftigungsmöglichkeiten für die Absolventen und Absolventinnen höher werden können. Als aktuelles Beispiel für curriculare Arbeit in diesem Sinne, kann ich auf das internationale Kolloquium hinweisen, das vom 23. bis zum 25. April 2017 an der Universität Oran 2 Algerien⁵³ stattfand. Zu diesem Treffen kamen Experten und Teilnehmer⁵⁴ aus algerischen und ausländischen Universitäten und tauschten untereinander Überlegungen und Gedanken darüber aus, wie fremdsprachliche Curricula einerseits Zugang zum sozial-ökonomischen Sektor haben und wie sie andererseits dazu einen Beitrag leisten können.

Die Zeitalter der Digitalisierung, die sich in den letzten Jahren rasant entwickelt hat und sich als digitale Revolution in vielen Gesellschaften der Welt durchgesetzt hat, hat weiterhin bei der fremdsprachlichen Curriculararbeit als neu innovatives und meist gewünschtes Unterrichtsszenario bzw. als Reform an Bedeutung gewonnen. Medialer Einsatz im Fremdsprachenunterricht ist nicht nur aktuelles Forschungsthema vieler Dissertationen und Magisterarbeiten, sondern hat auch praktische Anregungen in der Hinsicht ermöglicht, curriculare Grundlagen im Fremdsprachenunterricht auszuarbeiten und zu verändern. Dabei werden vor allem Vorschläge zu den Lehrinhalten und den Lehrmethoden wie beispielsweise, der Einsatz von auditiven und visuellen Medien in der Audio-Linguale Methode gemacht. Es geht bei den neuen Curricularen Arbeiten (Stichwort: das Online-Lernen) vor allem für erwachsene Fremdsprachenlernende besonders darum, sie Möglichkeiten in der Hinsicht zu bieten, sich mit den besonderen Herausforderungen und den spezifischen Belastungen ihres online-Fremdsprachenlernens auseinanderzusetzen und im Lernprozess Hilfen zur

⁵³ Colloque international: Langues, Employabilité et enseignement supérieur, Contextes Référenciation et pratiques Professionnelles du 23-25. Avril 2017. Das gesamte programm dieses Symposiums ist unter: <http://www.univ-oran2.dz/images/prg.pdf> anzusehen.

⁵⁴ Unter den Teilnehmern an diesem internationalen Kolloquium war der Autor der vorliegenden Dissertation mit dem folgendem Beitrag: Mit Fremdsprachenkenntnissen bewegt sich in der Karriere einiges. Am Beispiel der CEIL-Fremdsprachenkurse

Bewältigung zu bearbeiten. Nicht zuletzt geht es in dieser Hinsicht auch darum, Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen. In diesem Sinne wird immer wieder den Appell an die Bildungsplaner, die Curriculumentwickler sowie die Lehrer gerichtet, im Rahmen ihrer Zuständigkeiten einen effektvollen Einsatz von Medien im weitesten Sinne als integraler Bestandteil von allgemeinen Fremdsprachbildung zu schaffen.

b) Fachspezifische interne Faktoren

Auf die Curriculararbeit wirken darüber hinaus interne Faktoren aus dem Fachgebiet der Fremdsprachendidaktik und der Bezugswissenschaften wie die Sprachwissenschaft, die Lernpsychologie etc., die zudem Anregungen und Impulse bieten, die herkömmlichen Curricula auszuarbeiten und neue zu entwickeln. Der Erkenntniszuwachs direkter Bezugswissenschaften und Fachwissenschaften wie die Sprachwissenschaft, Literatur- Textwissenschaft und Landeskunde bilden nach Neuner (1994:11) einen Anstoß für die Weiterentwicklung fachdidaktischer und – methodischer Konzepte.

Betrachtet man die Curricula verschiedener Epochen des Fremdsprachenlernens, so findet man heraus, dass sich aus den Neuansätzen nicht nur Anstöße zur Entwicklung neuer Lehrwerke ergeben, wie Neuner (Ebd.1994) in seinen Überlegungen zur Lehrwerkentwicklung beschrieben hat, sondern auch anregende weitere Impulse für Curriculumentwickler und Bildungsplaner, neue Inhalte, Ziele, Unterrichtsverfahren, Lernzielkontrollen sowie Lehr- und Lernmaterialien aus bezugsfachlichen Erkenntnissen zu reflektieren. Quetz (2007) erwähnt auch vor diesem Hintergrund eine Art von Curricula und zwar die prozessorientierte Curricula, die besonders aus den Erkenntnissen der Sprechakttheorie der 70er Jahren und der systemisch-funktionalen Linguistik ausgehen. Die prozessorientierte (Task-based und learner-centred syllabuses) Curricula, die Quetz (2007:124) angesprochen hat, sind dadurch charakterisiert, dass Fremdsprachenlerner kommunikativ (kommunikativer Ansatz) in authentischen Situationen handeln können.

Ein weiteres Argument dafür, dass Curriculararbeit aus fachlichen Erkenntnissen der Bezugswissenschaften ausgearbeitet und neu entwickelt werden müssten, kann durch

ein Beispiel aus dem algerischen Schulwesen illustriert werden. Der neue Ansatz der Kompetenz-Annäherung (*approche par compétence* kurz: APC) hat dazu geführt, dass die herkömmlichen Curricula auf der schulischen Ebene im Namen der neuen Reform ab dem Schuljahr 2006-2007 ausgearbeitet und neu entwickelt worden sind, wobei im Hintergrund dieser Reform zentrale Begriffe, wie Wissensbestände (*savoir*), persönlichkeitsbezogene Kompetenzen (*savoir-être*) und praktische Fähigkeiten (*savoir-faire*) stehen. Der Ansatz APC im Unterricht ist meist kompetenzorientiert und bedeutet damit die stärkere Hinwendung zur Ausbildung von Handlungsfähigkeit zur Lösung konkreter sprachlicher Probleme bzw. zur Bewältigung der Aufgaben.

Aus den oberen Ausführungen lässt sich nun klar sagen, dass die Entwicklung, Konzipierung und neue Ausarbeitung von Curricula und Lehrplänen sich aus einer Reihe von Faktoren ergibt, die die Bildungsplaner so berücksichtigen, dass dadurch wissenschaftlich abgesicherte Curricula reformiert werden können.

Mit der kommunikativen Wende der 80er Jahre und mit dem interkulturellen Ansatz der 90er Jahre im Bereich Fremdsprachen Lehren und Lernen sind nicht nur Überlegungen zu den Unterrichtsmethoden und Lehr- und Lernmaterialien angestellt, sondern es hat sich parallel die Absicht außerhalb deutschsprachiger Länder vor allem in afrikanischen und asiatischen Ländern entwickelt, die westlichen kolonialen Bildungsziele und Konzepte, die während der Koloniezeit übernommen wurden durch einheimischen Curricula zu ersetzen. Als Beispiel hierfür können wir auf das algerische Bildungswesen der 70er Jahre⁵⁵ hinweisen, wobei die französischorientierten Bildungsziele und Konzepte im damaligen Bildungswesen kolonisierten Algeriens durch einheimische algerische Curricula verabschiedet wurden.

Neben den anderen Schulfächern und anderen Studiengängen sind das Deutschlernen und das Deutschstudium auch betroffen, wobei viele Fachvertreter des Faches Deutsch als Fremdsprache vor allem aus afrikanischen und asiatischen Ländern für die Ablösung kolonialer Modelle der Fremdsprachenvermittlung und die Entwicklung

⁵⁵ Die Bildungsreform Algerien trat in 1976 in Kraft und heißt somit die Reform von 1976 (*ordonnance d'Avril 1976*). S im Anhang.

eigenständiger Curricula plädierten Breitung (2001:1042).⁵⁶ Die Bildungsplaner und Curriculumentwickler der jeweiligen Länder sollten sich besonders an den Zielen und Traditionen ihres nationalen Bildungssystems orientieren. Davon ausgehend wird nun in kommenden Ausführungen das Ziel gesetzt, auf die Aspekte hinzuweisen, die zur Regionalisierung von Curricula anregen.

4.2.3.2 Zu den regionalen Curriculumentwicklungen und Lehrplänen im DaF-Kontext

Der Ausgangspunkt zu regional curricularen Arbeiten im Bereich Deutsch als Fremdsprache außerhalb deutschsprachiger Länder geht auf zwei beachtenswerte Rahmencurricula aus den 90er Jahren zurück, nämlich „*die Katwijker Empfehlungen zur Curriculumentwicklung für den Deutschunterricht als Fremdsprache*“ und „*die Nürnberger Empfehlungen zum Frühen Fremdsprachenlernen*“.

Auch der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Lehren, Lernen und Beurteilen (GeR), der heute über die Grenzen Europas hinausgeht, stellt in seiner vorliegenden Form eine wichtige Grundlage und zu den lokalen Curriculummodellen auch für DaF-Kontext dar. Mit seiner sechs Kann-Beschreibungen (A1 bis C2) und seiner Beschreibung vom Kontext der Sprachverwendung bietet der der Gemeinsame europäische Referenzrahmen konkrete Hilfen für Curriculumentwickler im Ausland.

Das Rahmencurriculum von Katwijk geht zurück auf die Empfehlungen der Experten und Teilnehmer des internationalen Symposiums, das vom 30.04 bis 04.04.1992 in Katwijk (Niederlande) stattfand. Zu diesem Symposium kamen Experten und Fachvertreter des Faches Deutsch als Fremdsprache aus Mittel- und Osteuropa (Polen, Ungarn, Slowakei und Tschechien) und forderten nach Bereitung (Ebd. 2001) nicht den Export oder Import von Theorien und Methoden, sondern formulierten die Notwendigkeit, die unterschiedlichen Bedürfnisse eines Landes an Kommunikation und Kooperation ins Zentrum zu rücken. Zur Erstellung dieses Rahmencurriculums, das später in Empfehlungen formuliert wurde, haben auch Experten aus dem

⁵⁶ Breitung Lattaro (2001) : „regionale Lehrwerke und Lehrmethoden“ In : Helbig, G/

Götze, L/ Krumm, H.-J. : Deutsch als Fremdsprache Seite; ein internationales Handbuch. De Gruyter, Berlin, Seite 1042.

deutschsprachigen Raum vor allem aus den Goethe-Instituten, wissenschaftlich mitgearbeitet. In den Empfehlungen von Katwijk sind dann konkrete Aussagen zu Prinzipien, Zielen, Inhalten, Methoden sowie Aussagen zur Beurteilung und Bewertung gemacht, die die Bausteine eines Curriculums darstellen können. Die Katwijker Empfehlungen der 90er Jahre bildeten darüber hinaus Ausgangspunkte für weitere Zusammenstellungen von Rahmencurricula in den jeweilig beteiligten Ländern wie z.B. das Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an den Universitäten und Hochschulen in Polen, Slowakei und Tschechien zwischen 1996-2000. Den Curriculumautoren zufolge ist dieses Rahmencurriculum nicht nur auf den DaF-studienbegleitenden in den jeweiligen Ländern angewiesen, sondern kann in anderen Fremdsprachen und auch in anderen Ländern übertragbar sein.⁵⁷ Des Weiteren fungierten die Katwijker Empfehlungen Leitprinzipien für die Lehrerfortbildungen aus den jeweiligen Ländern und stellen zudem die wissenschaftlich abgesicherte Grundlage für die Gestaltung neuer regionalspezifischer Lehrwerke für verschiedene Ausbildungsstufen dar. Um einen Überblick über das Katwijker Rahmencurriculum verschaffen zu können, sind seine Empfehlungen als Beispiel im Anhang dieser Arbeit anzusehen.

Zu den bedeutendsten curricularen Arbeiten mit Berücksichtigung landesspezifischer Bedingungen sind die im Jahre 1996 die sogenannten Nürnberger Empfehlungen zum Früheren Fremdsprachenlernen erschienen, die eine Fortsetzung der Katwijker Empfehlungen darstellen. Die Nürnberger Empfehlungen wurden in Zusammenarbeit von Experten aus 22 Ländern weltweit entwickelt.⁵⁸ Die Experten dieses Symposiums im Jahre 1996 haben sich zum Ziel gesetzt, das komplexe Bedingungsgefüge des frühen Fremdsprachenlernens bei Kindern aus möglichst allgemeingültigen Perspektiven so zu beschreiben, dass die Potenziale und Bedürfnisse vier- bis zehnjähriger lernender Kinder deutlich werden. Das Hauptanliegen der Experten war zudem, den Akteuren im kindlichen Feld, wie Entscheidungsträger, Schulleiter,

⁵⁷ Die Neufassung dieses Rahmencurriculums wurde in Zusammenarbeit mit der Universität Bochum und dem GoetheInstitut in Krakau verfasst. Unter: http://www.goethe.de/ins/pl/pro/media/curriculum%2012_12_06.pdf in PDF-Form abrufbar.

⁵⁸ <http://www.goethe.de/lhr/prj/nef/deindex.htm>

Fortbildende und tätigen Lehrer, sowie angehenden Lehrern und Erziehern mit konkreten Anweisungen zur Gestaltung ihres Fremdsprachenunterrichts, u.a. den Deutschunterricht, zu empfehlen. Mit den Nürnberger Empfehlungen sind nebenbei zahlreiche regionale Lehrwerke und Lehrmaterialien für die verschiedenen Primärstufen in vielen beteiligten Ländern erschienen, wie z. B. in Russland, Polen, Italien, Belgien u.a. Breitung (Ebd. 2001:1049). Das zugeschnittene Fremdsprachenangebot aus den Nürnberger Empfehlungen konzentriert sich vor allem auf den Fremdsprachenlernprozess bei den Kindern und hat aus wissenschaftlichen (pädagogischen und erzieherischen) Überlegungen den Versuch unternommen, ein allgemeines Rahmencurriculum, das über die Grenzen hinausgeht, zu erstellen, indem meist die Persönlichkeit des Kindes in seiner Gesamtentwicklung angesprochen wird, damit Kinder aus europäischer Perspektive angstfrei, selbständig und autonom in einer interkulturellen Umgebung⁵⁹ kommunikativ handeln können.

Fast ein Jahrzehnt später hat das zentrale Goethe-Institut in München mit der Zusammenarbeit von Fremdsprachenexperten die Nürnberger Empfehlungen im Jahr 2010 neu bearbeitet und bietet damit in seinen Fortbildungen an DaF-Lehrkräfte im Allgemeinen und an DaF-Lehrer in Schulen, im Besonderen aus aller Welt, das Desiderat, sich mit dem Thema Entwicklungen von Curricula und Lehrplänen im schulischen Deutschunterricht fortbilden lassen. Die Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen in ihrer Neuauflage (2010) sind unter der Webseite des Goethe-Instituts einzusehen.⁶⁰ Ein weiteres nennenswertes Beispiel von curricularen Richtlinien vom Goethe-Institut ist das Rahmencurriculum für die Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache vom Jahr 2006, das im Auftrag von Bundesministerium für Inneres (BMI) erstellt wurde. Auftragsgemäß berücksichtigt dieses Rahmencurriculum die Zuwanderer, die sich in Deutschland dauerhaft aufhalten und nicht über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen. Mit diesem Projekt sollten die Zuwanderer in der deutschen Sprache und in dem deutschen Alltag unterwiesen werden. Das

⁵⁹ Im Mittelpunkt der Nürnberger Empfehlungen stehen übrigens Überlegungen vom Europarat 2001 im Hintergrund mit dem Zweck, in dieser Hinsicht der Mehrsprachigkeit in Europa zu fördern.

⁶⁰ Goethe-Institut, Hrsg. (2010): „Die Nürnberger Empfehlungen zum Frühen Fremdsprachenlernen“ Neubearbeitung. München. Unter: <http://www.goethe.de/lhr/prj/nef/deindex.htm>

Rahmencurriculum für die Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache ist in letzter und aktualisierter Form auf der Webseite des Goethe-Instituts abzurufen.⁶¹

In ähnlicher Weise wurde zudem einen weiteren Rahmenplan für Deutsch als Fremdsprache von Fremdsprachenexperten im Auftrag der Zentralstelle des Auslandsschulwesens (ZfA) für den schulischen Deutschunterricht im Ausland entwickelt. Die Verfasser dieses Rahmenplans setzten sich das Ziel, den Deutschunterricht an deutschen Schulen im Ausland, sowie an die Schulen, die auf die Prüfungen des deutschen Sprachdiploms der Kultusministerkonferenz (KMK)⁶² hinführen, mit konkreten fachlich, didaktisch-methodischen und abgesicherten Unterrichtsprinzipien in den unterschiedlichen sozialen und kulturellen Bedingungen am jeweiligen Standort anzupassen.⁶³ Weiterhin legen die Verfasser dieses Rahmenplans den Fokus auf die kompetenz- und standardorientierten Curricula, die im deutschen Bildungswesen aufgenommen worden sind. Neben kommunikativen und handlungsorientierten Kompetenzen bezweckt der Rahmenplan für Deutsch als Fremdsprache für Auslandsschulen, auch die individuellen kommunikativen Mehrsprachigkeitsprofile der Schüler zu fördern, wobei sich die Autoren dieses Rahmenplans besonders am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen orientieren.⁶⁴

Für die Planung des DaF-Unterrichts und für eine optimale Anpassung in den jeweiligen Ländern heben die Autoren des Rahmenplans Deutsch als Fremdsprache nachdrücklich hervor, dass die Anforderungen an einen inhalts-, anwendungs- und adressatenorientierten kommunikativen Deutschunterricht mit dem Bezug auf situatives und lebensweltbezogenes Lernen im bedeutsamen Zusammenhang unmittelbar in Betracht gezogen wird.

⁶¹ http://www.goethe.de/lhr/prj/daz/pro/rahmencurriculum-integrationskurs_2017.pdf

⁶² <https://www.kmk.org/themen/deutsches-sprachdiplom-dsd.html>

⁶³ Zentralstelle für Auslandsschulwesen (2009): „Rahmenplan für Deutsch als Fremdsprache für das Auslandsschulwesen“. Seite 3. Die Expertenkommission unter der Leitung von Prof. Dr. Karl-Richard Bausch bestand aus: B, Bergmann aus Hannover; B, Görgör aus Vilnius; H, Heinrischen aus Helsinki; K, Kleppin aus Bochum; B, Menrath, E aus Köln unter Thürmann aus Essen

⁶⁴ Der Rahmenplan Deutsch als Fremdsprache für Auslandsschulwesen beschreibt im seinem dritten Kapitel die sprachlichen Teilkompetenzen in Anlehnung an die Referenzniveaus des GeR. in tabellarischer Form. (15-37)

Betrachtet man nun die curricularen Arbeiten und Lehrpläne für das Fach Deutsch im algerischen Bildungswesen, so wird zumindest aus algerischer Sicht festgestellt, dass die curricularen Arbeiten im algerischen Schul- und Hochschulwesen auf quantitativer und qualitativer Ebene zu beachten sind, obwohl die deutsche Sprache -wie bereits im ersten Kapitel beleuchtet wurde- als Schulfach und als Studiengang im gesamten Bildungswesen Algeriens den dritten Platz als Tertiärsprache besitzt.

Auf der schulischen Ebene sind die Lehrpläne und curricularen Arbeiten in eingesetzten Lehrwerken für den gymnasialen Deutschunterricht deutlich. Das Lehrwerk, *Ich wähle Deutsch*, von Prof. Dr. B. Yettou, das seit 1995 an algerischen Gymnasien erschienen ist, vertritt in seinen Inhalten und Zielen und in seiner gesamten Konzeption den interkulturellen Ansatz, der derzeit (90er Jahre) als aktueller Ansatz bezeichnet wurde. Das Lehrwerk, *Vorwärts mit Deutsch*, von A. Elahcene (2007), das auf der Basis der in den neuen Lehrplänen liegenden Empfehlungen, Direktiven und zu erzielenden Kompetenzen hergestellt worden ist, wurde vom algerischen Schulministerium (ministère d'éducation algérienne) ab dem Studienjahr 2006-2007 für den algerischen Deutschunterricht genehmigt. Das Goethe-Institut in Algier bietet in diesem Sinne seit seiner Wiedereröffnung im Jahr 2001 in Zusammenarbeit mit dem algerischen zuständigen Schulministerium jährlich Seminare und Fortbildungsveranstaltungen für algerische Deutschlehrer an Gymnasien, sowie für DaF-Fortbilder an.⁶⁵

Auf der Hochschulebene orientiert sich das aktuelle DaF-Studium an dem neuen standardisierten LMD-System, das auf die Grundkonzepte des Bologna-Prozesses zurückgeht. Den Zielsetzungen des eingeführten LMD-Systems entsprechend, sollten die Lerninhalte für das DaF-Studium laut Seddiki (2012: 231) den Anforderungen der algerischen Arbeitswelt angepasst werden.

Die ministerielle Verordnung Nr. 500 vom 28.07.2013 (Arreté n°500 du 28 juillet 2013 Socle commun domaine LLE)⁶⁶ verschafft den gesamten Überblick über das

⁶⁵ <https://www.goethe.de/ins/dz/fr/spr/unt/for/gia.html>

⁶⁶ Die ministerielle Verordnung Nr. 500 ist unter der Ministeriumswebseite: https://www.mesrs.dz/afficher/-/asset_publisher/nFmcv2fFsM1O/document/id/519642;jsessionid=BDAF3412177B7CAE87DB0923EFAF293E in PDF-Format anzusehen.

Bachelor-Curriculum für sämtliche Fremdsprachenangebote im algerischen Hochschulwesen. Das Rahmen-Curriculum für Fremdsprachstudiengänge stellt in seiner vorliegenden Form 10 Fächer (matières) und 4 Lerneinheiten (unités) pro Semester dar, die auf 21 bis 23 Semesterwochenstunden verteilt sind. Die Schwerpunkte dieses Rahmen-Curriculums liegen nicht nur auf den sprachlichen Teilkompetenzen, wie Schreib- und Sprechfähigkeit (compréhension et expression écrite et orale) zur Bewältigung kommunikativer und handlungsorientierter Aufgaben, sondern konzentrieren sich zudem auf das theoretische Sprachwissen, wie Sprachwissenschaft, Literatur und Didaktik. Zur Evaluation der Leistungen von Studierenden wird darüber hinaus ein Bewertungsmodus (Mode d'évaluation) vorgeschrieben, der die Leistungen von Studierenden mit Noten und Credits (notes et crédits) bewertet, die dem ECTS-Notensystem gleichstehen. Um einen konkreten Bild über dieses Curriculum zu machen, wird im Anhang dieser Arbeit die tabellarische Form angehängt.

Mit den erreichten Basiskompetenzen und den erforderlichen 180 ECTS-Punkte können algerische DaF-Studierende –wie bereits erwähnt- ihr DaF-Studium mit einem Master bzw. Doktorat fortsetzen. Für die DaF-Masterstudiengänge stehen überdies Curriculare Arbeiten und Lehrpläne, die von algerischen DaF-ler und DaF-Fachexperten vor allem aus der Universität Oran 2 verfasst worden sind wie z.B. der DaF-Masterstudiengang Sprachwissenschaften und Didaktik DaF (Sciences du Langage et didactique de l'Allemand langue étrangère SLDA) an der Universität Oran 2, der als gutes Leitbild für die curricularen Arbeiten und Lehrplänen im algerischen DaF-Studium gelten kann.

Im außerstaatlichen Bildungsbereich für Fremdsprachen in Algerien sind die Privatschulen im Einsatz, die sich meines Wissens nicht auf festgelegte curriculare Vorgaben stützen. Zur ihrer Fremdsprachenunterrichtsgestaltung lehnen sich heute viele algerische Privatschulen, wie es in vielen Ländern der Fall ist, bei ihren Angeboten und bei der Unterrichtsgestaltung meist an die Grundkonzepte des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens GeR an, wobei der Einsatz von standardisierten DaF-Lehrwerken an Stelle von Curricula rückt und stellt die Leitlinie für den gesamten Unterricht dar.

Der Gemeinsame europäischen Referenzrahmen vom Europarat 2001, der heute, über die Grenzen Europas hinausgeht und weltweit sowohl im staatlichen, als auch privaten Bildungssektor als Leitbild anerkannt wird, bietet in seiner vorliegenden Form den Curriculumentwicklern und Bildungsplanern für Fremdsprachen, vor allem in der Erwachsenenbildung, die Grundbasis zur Gestaltung ihrer curricularen Arbeiten. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen schreibt-wie schon erwähnt- Kein Kurrikulum vor, sondern stellt eine gemeinsame Basis bzw. einen Rahmen dar; und eben ein Referenzrahmen für das, was mit dem Lehren, Lernen und Beurteilen von Sprachkenntnissen zu tun hat, zur Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen und Lehrwerken usw. in ganz Europa. Europarat (2001:14)

Um sich der Vorstellung anzunähern, wie der GeR. dabei hilft, Curriculumsszenarien für den eigenen Fremdsprachenunterricht entwerfen zu können, werden Anforderungen in seinem 4. Kapitel (Sprachverwendung, Sprachverwendende und Sprachenlernende, 51-95) und im 8. Kapitel (Sprachenvielfalt und Curriculum, 163-168) dargestellt, die die curriculare Erarbeitung für den eigenen Fremdsprachenunterricht erleichtern sollen. Im vierten Kapitel sind beispielsweise grundlegende Fragen, die sogenannten Fragekästen gestellt, die für die Curriculumentwickler, oder besser gesagt die GeR-Benutzer⁶⁷, von großer Bedeutung sind, um die Aspekte des gesamten Sprachgebrauchs und der Sprachkompetenz festzustellen. Für Curriculumentwickler heißt es dann, nach den GeR-Autoren, dass sie sich mit den Fragekästen vertrauen und sich darauf beziehen, weil die entsprechenden Antworten jedoch von einem umfassenden Verständnis der Lern- und Lehrsituation abhängen.

Im Unterkapitel 8.2 (Möglichkeiten der Curriculumsgestaltung, Seite 163) stellen die GeR-Autoren die Pluralität, die Mehrsprachigkeit und die Diversifizierung (Synergieeffekte) als Grundsätze für curriculare Arbeiten, zu mindestens innerhalb Europas dar, um dadurch die Kohärenz und die Transparenz von Lehrplänen und curricularen Richtlinien einerseits zu gewährleisten, und andererseits die Barrieren

⁶⁷ In GeR-Vorgaben kommt die Formulierung die GeR-Benutzer häufiger als andere Formulierungen wie Lehrer oder Lerner o. Ähnliches vor.

bzw. die Hindernisse aus den verschiedenen europäischen Bildungssystem auszuschalten. Das Potenzial des GeRs wird wie eingangs gesagt- jedoch außerhalb Europas weltweit erkannt und genutzt, weil Curriculumsplaner und alle Praktikanten aus dem Bereich Fremdsprachen mit diesem Instrument schließlich ihre Lehr- und Lernziele genauer bestimmen und beschreiben, ihre Lernmaterialien im Hinblick auf die angestrebten Fertigkeitsbereiche und Teilfertigkeiten selbst auswählen oder auch selbst erstellen, und nicht zuletzt die Leistungen ihrer Adressaten evaluieren können.

4.3 Zusammenfassung

Es ist keine Frage, dass Curricula und Lehrpläne für Fremdsprachenunterricht im weitesten Sinne das Kernstück des gesamten Fremdsprachenunterrichtsprozesses darstellen, da mit curricularen Arbeiten und Lehrplänen das Unterrichtsgeschehen korrekt geplant, durchgeführt und evaluiert wird. Curricula und Lehrpläne machen - wie bereits gesehen- darüber hinaus Aussagen zu den Unterrichtsmethoden und den passenden Lehr- und Lernmaterialien, die auf die Grundbasis von curricula-Lehrplänen ausgewählt und/oder selbst erstellt bzw. entwickelt werden können.

Mit dem vorliegenden Kapitelteil **4.1** wurde mehr oder weniger die These bestätigt, dass das Gelingen von fremdsprachlichem Unterricht von einem umfassenden, sorgfältigen und gut ausgearbeiteten Curriculum oder Lehrplan abhängig bleibt, d.h. der Fremdsprachenunterricht lässt sich nur dann angemessen, wissenschaftlich und abgesichert gestalten, wenn er auf der Grundbasis von ausgearbeiteten und validen Lehrplänen zurückgeht.

Das Ziel dieses Kapitelteils war es zudem, darauf aufmerksam zu machen, dass curriculare Arbeiten, die Erstellung von Lehrplänen und der gesamte Fremdsprachenunterricht in all seinen Dimensionen auch durch externe und interne Faktoren beeinflusst werden, da die Fremdsprachenausbildung auch als wichtiges, integriertes Element von gesellschaftlichen, politischen, wirtschaftlichen Verhältnissen verstanden wird.

Die angesprochenen Faktoren und die zunehmende Bedeutung der Auslandsgermanistik in den letzteren Jahren bildeten für die Experten aus der Germanistik und aus dem DaF-Studium vor allem in Asien und Afrika interessante Anreize, in Unabhängigkeit

von Unterrichtsprinzipien, die sie von kolonialen Lerntraditionen –wie der Fall Algerien- übernommen, eigene Curricula und Lehrpläne für ihren schulischen und hochschulischen Deutschunterricht im Bezug auf die eigenen Bedingungsgefüge, wie die angeführten Beispiele zeigten, zu erstellen bzw. zu entwickeln, wobei inländische Bedürfnisse im DaF-Bereich befriedigt werden könnten.

4.4 Lehrwerke im DaF-Fremdsprachenkontext

Ausgehend von den oben dargelegten Ausführungen des vorangehenden Teilkapitels zu Curricula und Lehrplänen im Fremdsprachenunterricht kommt man zur Schlussfolgerung, dass die Lehr- und Lernmaterialien in ihren weitesten Sinne als Mittler zwischen institutionellen (ministeriellen) verordneten Lehrplänen und konkreter Unterrichtsstunde gelten können, weil die Lehr-, und Lernmaterialien meistens das Unterrichtsgeschehen bzw. das didaktische und methodische Vorgehen bestimmen. Dies bestätigt Neuner (1994:08) beispielsweise und meint dazu: „*das Lehrwerk bestimmt wie kein anderer Faktor das, was im Fremdsprachenunterricht geschieht*“. Auch Bausch (1999:17) bestätigt die führende Rolle von Lehr- und Lernmaterialien im gesamten Unterrichtsprozess und geht davon aus, dass die Lehr- und Lehrmaterialien im realen Alltagsgeschäft des Fremdsprachenunterrichts die Funktion eines Lehr- und Lernschrittmachers übernehmen d.h. sie steuern und beeinflussen in übergeordnetem Sinne den gesamten Unterrichtsprozess.

Wie Curricula und Lehrpläne sind die Lehrwerke, wie oben nach Neuner (1994:14) erwähnt wurde, auch Kinder ihrer Zeit, weil sich in ihnen die didaktischen und methodischen Ansätze der jeweiligen Epoche widerspiegeln. Nieweler (2010:175).

Bei vielen Fachpublikationen und Literaturquellen aus dem DaF-Bereich kommt die Formulierung *Lehrwerke* eher häufiger vor, statt Formulierungen, wie *Lehrbuch oder Lehr- und Lernmaterialien* etc. An dieser Stelle, und im Rahmen der vorliegenden Dissertation, gilt nun in diesem Teilkapitel die Überlegung anzustellen, was man unter Lehrwerken im DaF-Bereich versteht, und ob die Formulierung von Lehrwerken für die vorliegende Dissertation überhaupt adäquat ist. Es wird in den kommenden Ausführungen zudem dargelegt, welche dominierende Rolle Lehrwerke im Fremdsprachunterrichtsgeschehen einnehmen. Weiterhin wird ebenfalls versucht,

darzustellen, wie überhaupt Lehrwerke für den DaF-Fremdsprachenunterricht, vor allem außerhalb deutschsprachiger Länder, entstehen können.

4.4.1 Begriffsbestimmung: Lehrwerk oder Lehr- Lernmaterial

Es ist keine Frage, dass Fremdsprachenlehrer mit der Formulierung Lehr- und Lernmaterial die sämtlichen Unterrichtsmittel wie Lehrwerk, Lehrbuch, Bilder, auditive, sowie visuelle Mittel und digitale Unterrichtsmaterialien etc., miteinander verbinden. Der Gegenstandsbereich von *Unterrichtsmittel* als Oberbegriff im Fremdsprachenunterricht ist jedoch dadurch gekennzeichnet, dass dem Begriff *Unterrichtsmittel* eine Vielzahl von Terminologien gleichstehen. Die Wahl der unterschiedlichen Termini hing nach Freundstein (2007:365) eng mit den Funktionen zusammen, die ihnen im Lehr- und Lernprozess zugeschrieben wurden, d.h. für wen sie entwickelt worden waren oder wer sie benutzt (Lehrer; Schüler, Gruppe). Vor diesem Hintergrund unterscheidet Edmondson (1999:53) zwischen Lehr- und Lernmaterialien und versteht unter Lehrmaterialien Texte (also schriftliche Aufgaben, Übungen, Filme, Internetseiten etc.), die die Lehrer für ihre professionelle Tätigkeit in der Fremdsprachenvermittlung direkt anwenden, und bezwecken damit, die Sprachkompetenz ihrer Lerner zu entwickeln. Unter Lernmaterialien versteht er dagegen die Texte, die von Lernern selbst für den direkten oder indirekten Fremdspracherwerb ausgewählt und benutzt werden. Auch bei Rösler (1994:73) findet man die begriffliche Differenzierung zwischen Lehrmaterialien und Lehrwerken bei seiner Definition: „*Sprachliches Material, das speziell für Lernende geschrieben worden ist und/oder vorgefundenes sprachliches Material, das für sie speziell durch vereinfachende Eingriffe oder Hinweise zum Umgang mit ihm, durch Übungen usw. bearbeitet worden ist, nennt man Lehrmaterial.(...) Wenn es über die Beschäftigung mit bestimmten Teilaspekten von Sprache und Kultur hinaus den Anspruch erhebt, den gesamten Lernprozess über einen bestimmten Zeitraum zu begleiten oder gar zu steuern und die Vielfalt der sprachlichen Phänomene abzudecken, spricht man normalerweise von Lehrwerken.*“

Die begriffliche Trennschärfe zwischen Lehrwerken, Lehr- und Lernmaterialien und auch Lehrbüchern ist jedoch in der Fachliteratur nicht problemlos. Problematisch ist

besonders die Differenzierung zwischen Lehr- und Lernmaterialien und Lehrwerken, da Lehrwerke sich in ihrem weitesten Sinne sowohl an Lehrende als auch an Lernenden richten.

Die Auseinandersetzung mit den Lehr- und Lernmitteln im Fremdsprachenunterricht blickt auf eine lange Tradition fast vor 400 Jahren zurück, wobei der *Orbis sensualium pictus* (die sichtbare Welt) von Johann Amos Comenius (tschechischer Philosoph und Pädagoge 1592-1670) als einflussreiches Lehrbuch für Fremdsprachbildung bezeichnet wurde. Das Lehrbuch *Orbis sensualium pictus* hatte nach Freudenstein (vgl.2007:395) den Vorbildcharakter der heutigen Schulbücher und diente neben der Wandtafel bis zum 20. Jh. noch immer als Leitmedium und Standardbestandteil, sowohl des schulischen, als auch des außerschulischen Fremdsprachenunterrichts.

In der heutigen Fremdsprachendidaktik beschäftigt man sich im Rahmen der Lehrwerkforschung und -kritik mit den Schattenseiten der Lehr- und Lernmaterialien für den Fremdsprachenunterricht und man unterscheidet dabei viele unterschiedliche Arten von Lehr- und Lernmaterialien, die heute -wie bereits gesagt- je nach ihrer Funktion im fremdsprachlichen Unterricht eingesetzt werden können.

Die Formulierung bzw. die Bezeichnung *Lehrwerke* ist aber in vielen einschlägigen Fachpublikationen im DaF-Bereich deshalb bevorzugt, da aktuelle Lehrwerke in ihrer heutigen Konzeption aus vielen Teilen bestehen. Vor diesem Hintergrund definiert Edmondson (1999) die Lehrwerke wie folgt: „*Lehrwerke sind vernetzte Sammlungen von Materialien, Anregungen bzw. didaktische Vorschläge mit Hinweisen zur Benutzung dieses Netzwerks*“. Eine andere Definition von Lehrwerke bringt Neuner, der zu den Lehrwerken, zur Lehrbucharbeit sowie zur Lehrwerkforschung und Lehrwerkkritik im Bereich Deutsch als Fremdsprache vieles verfasst hat. Neuner (2007:399) unterscheidet zwischen Lehrwerk und Lehrbuch, wobei er unter Lehrbuch ein in sich abgeschlossenes Druckwerk mit didaktischer und methodischer Konzeption versteht, das die erforderlichen Hilfsmittel, wie Texte, Übungen, Grammatikdarstellung, Vokabular etc., enthält. Die Lehrwerke dagegen bestehen aus mehreren Lehrwerkteilen mit unterschiedlicher didaktischer Funktion, wie das Schülerbuch, Arbeitsheft, Glossar, grammatisches Beiheft, Zusatzlesetexte, auditive, visuelle Medien und nicht zuletzt die Lehrerhandreichungen, die den Einsatz von

diesen Lehrwerkteilen genau beschreiben. Vor diesem Hintergrund geht auch Schmidt (1996: 397ff.) davon aus, dass die Bezeichnung von *Lehrbuch* eher unpassend ist, da das Lehrbuch ein Buch ist, das Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten überwiegend mit Zuhilfenahme von Lehrtexten und Abbildungen, verbunden mit Aufgaben und Übungen für die Lernenden, vermitteln soll. Seiner Ansicht nach wäre daher die Bezeichnung *Lernbuch* passender.

Im Gegensatz zu den traditionellen Lehrbüchern, die sich nach Neuner (1995:292) zu einem Lehrwerkkonzept im Zusammenhang mit dem Wandel der Unterrichtsmethoden und wegen kommunikativen Anforderungen vor allem in der gesprochenen Sprache (ab Mitte der 60er) entwickelten, findet man in Lehrwerken zudem die wichtigsten Elemente einer fachdidaktischen und methodischen Konzeption gebündelt und veranschaulicht vor. Nach Neuner (Vgl. 1994:08) verbinden sich die didaktischen Elemente, wie Lehrzielbestimmung, die Lehrstoffauswahl, und Stoffabstufung, sowie die Lernzielkontrolle mit den Aspekten der Fachmethodik, wie die Unterrichtsphasen, die Sozialformen und die Planung des Unterrichts (Unterrichtsorganisation). Diese fachdidaktischen Elemente und die fachmethodischen Aspekte des Lehrwerks stehen nach Neuners Vorstellung nicht additiv nebeneinander, sondern nehmen Bezug aufeinander und charakterisieren zusammen die Anforderungen eines fremdsprachlichen Lehrplans. Neuner (2007:399f) geht zudem davon aus, dass die Lehrwerke mit ihren didaktischen und methodischen Aussagen nicht nur die Mittelstellung zwischen dem Lehrplan und dem Unterrichtsgeschehen einnehmen, sondern erfüllen damit sogar die Ersatzfunktion von Lehrplänen und bezeichnet die Lehrwerke als heimliche Lehrpläne. Die Vorstellung, dass Lehrwerke und Lehr-/Lernmaterialien in ihrem weitesten Sinne die Rolle der heimlichen Lehrpläne übernehmen, lässt sich mit unserer vorliegenden Fallstudie (Lehrpläne/Lehrwerke an algerischen CEIL-Intensivfremdsprachenzentren) bildhaft veranschaulichen, da die CEIL-Lehrkräfte und die zuständigen Personen an Intensivfremdsprachenzentren algerischer Universitäten –wie bereits im Kapitel 2 ausführlich dargestellt- starr angehalten sind, ihre ausgewählten Lehrwerke, sowie ihre Lehr- und Lernmaterialien als Lehrpläne für ihren CEIL-Fremdsprachenunterricht ansehen. Dieser Vorstellung kann man jedoch widersprechen, da sich die Konzepte von Curricula und Lehrplänen

nach den oben eingeführten Definitionen in ihrer Form, ihrer Strukturierung und nach ihrer Funktionen von den didaktischen und methodischen Aussagen in den Lehrwerken unterscheiden, obwohl Lehrwerke, wie bereits erläutert, den gesamten Unterrichtsablauf mit Aufgaben, Übungen, Bewertungen etc. steuern. Mit den folgenden Abbildungen sollte deutlich werden, dass Lehrwerke trotz ihrer didaktischen und methodischen Aussagen die Lehrpläne und Curricula nicht ersetzen können, sondern nehmen lediglich die zentrale Rolle im Fremdsprachenunterricht:

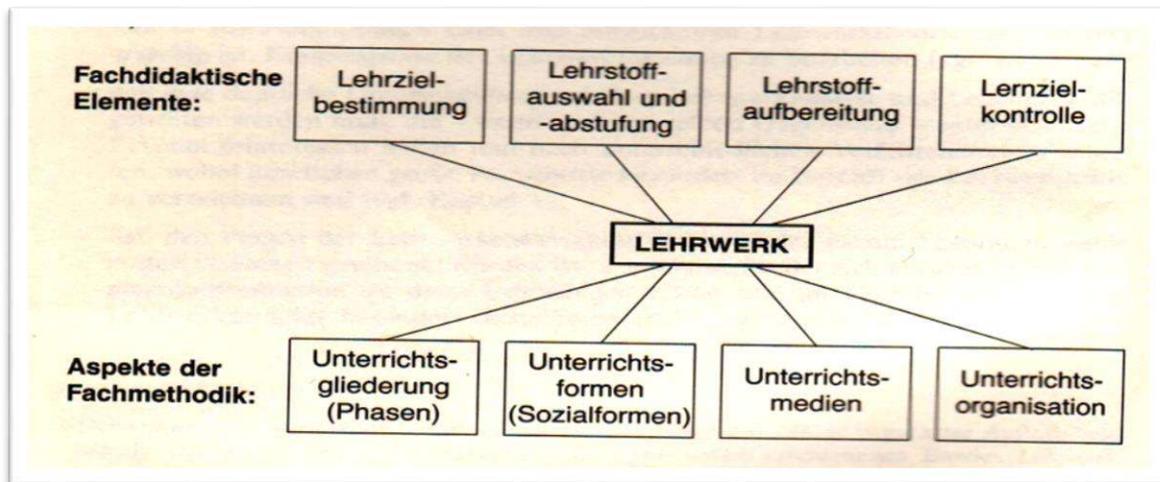


Abbildung 05: (G. Neuner, 1994:08)

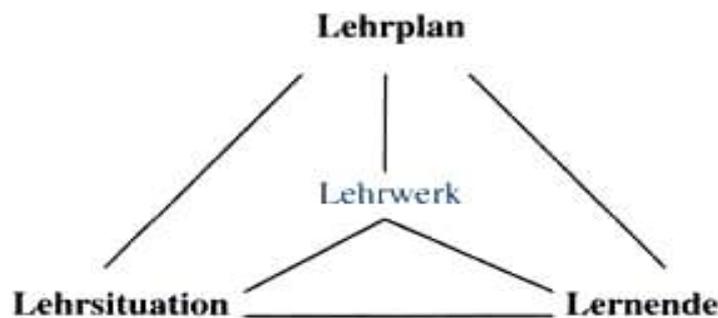


Abbildung 06: (G. Neuner, 1994:09)

Ausgehend von den vorstehenden Ausführungen kann bestätigt werden, dass die Differenzierung der Begriffe: Lehrwerke, Lehrbücher, Lehr- und Lernmaterialien im fremdsprachlichen Kontext recht ziemlich kompliziert ist, obwohl die letzteren (also Lehr- und Lernmaterialien) überhaupt den wichtigsten Teil des gesamten Lehrwerkpakets darstellen. Zusammenfassend kann man ein Lehrwerk nach Pfeiffer (2001:165) wie folgt definieren: Ein Lehrwerk ist ein Gefüge, das ein sich aus

mehreren, sich gegenseitig ergänzenden Komponenten mit verschiedenen Funktionen zusammensetzendes Ganzes ist.

4.4.2 Zur Bedeutung und Funktionen von Lehrwerken im Fremdsprachenunterricht

Die führende Position von Lehrwerken im Fremdsprachenunterricht wird sowohl von Fachexperten und Lehrkräften, als auch von den Fremdsprachenlernenden selbst betont, da Lehrwerke in ihrer heute vorliegenden Form -wie oben erläutert- das ganze Unterrichtsgeschehen steuern. Hyed (1991:43f) verbindet vor diesem Hintergrund sogar den Erfolg bzw. den Misserfolg der Unterrichtsarbeit mit der Auswahl und der Verwendung von Lehrwerken im Fremdsprachenunterricht und geht zudem davon aus, dass Lehrwerke nicht nur die Lehr- und Lernprozesse unterstützen, sondern ihn überhaupt ermöglichen. Kieweg (1999:34f) plädiert ebenfalls dafür, dass das Lehrwerk zweifelsohne das entscheidende Lehr- und Lernmedium im Fremdsprachenunterricht ist, das auf die Qualität des Unterrichts, auf den Umfang der häuslichen Vorbereitungsaufgaben der Lehrkräfte und auf die allgemeine Motivationslage der Lernenden auswirkt.

Neuner (Vgl. 1994:8, 2007:399f) verweist ebenfalls auf die große Bedeutung und die Leitfunktionen von Lehrwerken im Fremdsprachenunterricht und geht davon aus, dass das Lehrwerk die Mittlerstellung zwischen dem Lehrplan und dem konkreten Unterrichtsgeschehen einnimmt, da das Lehrwerk die Vorgaben eines Lehrplans in ein Unterrichtskonzept umsetzen helfen soll. Seiner Ansicht nach weist das Lehrwerk im Fremdsprachenunterricht in seinen Leitfunktionen gewisse Ähnlichkeiten mit den Funktionen von Lehrplänen auf und argumentiert, dass das Lehrwerk eine Ersatzfunktion für „heimliche Lehrpläne“ erfüllen kann Neuner (vgl. 2007:400), da die Lehrwerke nicht nur die Ziele, die Auswahl, die Gewichtung und die Progression des Lernstoffes und die Unterrichtsmethode bestimmt, sondern setzen zudem die Unterrichtsverfahren, Unterrichtsphasen, die Sozialformen und das allgemeine Lehrer- und Lernerverhalten fest und geben schließlich auch an, welche Lehrziele überprüft werden sollen und welche Testverfahren eingesetzt werden.

Auch für Bausch (Ebd. 1999:17) haben die Lehr- und Lernmaterialien im Sinne von Lehrwerken eine leitende Funktion eines Lehr- und Lernschrittmachers, d.h. Lehrwerke in ihrem weitesten Sinne haben einen großen Einfluss auf den gesamten Unterrichtsprozess im Hinblick auf die Inhaltsebene, die unterrichtsmethodischen Prinzipien und Progressionsstrukturen, sowie auf die gesamte Ebene der Qualitätsstandards. Lehrwerke versuchen nach der Auffassung Bauschs (1999), die erlassenen Richtlinien, Curricula und Lehrpläne konkret abzubilden. Karbe (2000:148) geht von den einzelnen Bestandteilen des Lehrwerks, wie Schülerbuch, Arbeitsheft, grammatische Beihefte, Tonkassetten etc. aus, und stellt fest, dass sie die Funktionen des Lehrwerks erst dann erfüllen können, wenn seine Bestandteile inhaltlich und didaktisch aufeinander abgestimmt sind und wenn sie in ihrer Gesamtheit zusammenwirken. Karbe (2000) zählt ausgehend davon die folgenden Funktionen von Lehrwerken auf:

- *Sprach- und Sachstoff für Sprachhandlungen in Verbindung mit Themen und Situationen bereitstellen,*
- *Voraussetzungen für den Gebrauch der Fremdsprache in Form von Übungen, Aufgabenstellungen, Übersichten, Merksätzen, Wortlisten etc. schaffen,*
- *ganzheitliches Lernen (einschließlich praktischer Aktivitäten) durch entsprechende Aufgaben gewährleisten,*
- *binnendifferenziertes Arbeit ermöglichen,*
- *ein reichhaltiges Angebot an Textsorten aus unterschiedlichen Kommunikationsbereichen bereithalten, wobei vielfältige Rezeptionsziele verfolgt werden,*
- *affektiven Komponenten im Lernprozess zu ihrem Recht verhelfen durch humorvolle, aber auch besinnlich stimmende Texte, durch abwechslungsreiche Übungen und das Einbeziehen der Erfahrungswelt der Schüler.*

Nieweler (2000: 13-18) hat zur Bedeutung und Funktion von Lehrwerken im schulischen Fremdsprachenunterricht (Sekundarstufe I) interessante Thesen aufgeführt, die, meiner Auffassung nach, auch auf den Fremdsprachenkontext in der Erwachsenenbildung übertragbar sind. Die aufgeführten Thesen Niewelers (2000) zu

Bedeutungen und Funktionen von Lehrwerken lassen sich wie folgt zusammenfassend zitieren:

- Das Lehrwerk wirkt „katalysierend“ bei der Umsetzung neuer didaktischer Erkenntnisse. Zu dieser These bezieht sich Nieweler (2000) auf das Beispiel der Lernstrategien, Lern- und Arbeitstechniken und Lernerautonomie, die seiner Ansicht nach durch den Einsatz entsprechender Lehrwerke schneller und weitaus verbreiteter als Lehrpläne wirken können,
- Das Lehrwerk garantiert die Vergleichbarkeit der Abschlüsse. Nieweler (2000) geht von den eingeführten Lehrwerken in der 7. und 9. Klasse für Französisch in der Sekundarstufe I aus, die soweit aufeinander abgestimmt sind, dass sie dann die Grundlage für eine weitere Beschäftigung des Französischen in der Sekundarstufe II bilden,
- Das Lehrwerk dient den Fremdsprachenlernenden als Strukturierungshilfe beim Sprachenlernen,
- Das Lehrwerk hilft den Fremdsprachenlehrern aus arbeitsökonomischer Sicht, Zeit zu sparen. Der Verzicht auf die Arbeit mit Lehrwerken und die Arbeit mit Kopien führt nach Nieweler (2000) zu großem Aufwand und zur ständigen Suche nach geeigneten Texten, was aus eignen Erfahrungen viel Zeit in Anspruch nimmt,
- Das Lehrwerk und seine begleitenden Materialien lockern den Fremdsprachenunterricht auf und schaltet die Langweile aus, die nach Niewelers (2000) Ansicht wegen dem unpassenden Einsatz der Lehrwerke (Seiten umblättern) entsteht,
- Das Lehrwerk ist und bleibt aus Lehrer- und Schülersicht die pädagogische Veranstaltung und die didaktisch-methodische Inszenierung.

Anschließend zu der letzten, eingeführten These von Nieweler (2000) sollte man die Funktionen von Lehrwerken im Fremdsprachenunterricht also von zwei Seiten beobachten, und zwar von Lehrerseite, die das Lehrwerk als Quelle zur Vorbereitung, Planung und zur Durchführung ihres Fremdsprachenunterrichts brauchen und von der Seite der Lernenden, die das Lehrwerk praktisch als Informationsquelle benötigen. Vor diesem Hintergrund hat J. Průcha (1998:19f) die verschiedenen Funktionen des Lehrwerks aus Lehrer- und Schülersicht klassifiziert, wobei er sich in seiner Arbeit dem Begriff *Lehrbuch* widmet. Petra Besedova (2013:59) fasst mit der folgenden

Abbildung die verschiedenen Funktionen des Lehrwerks bzw. Lehrbuchs nach Jan Průcha (1998) zusammen:

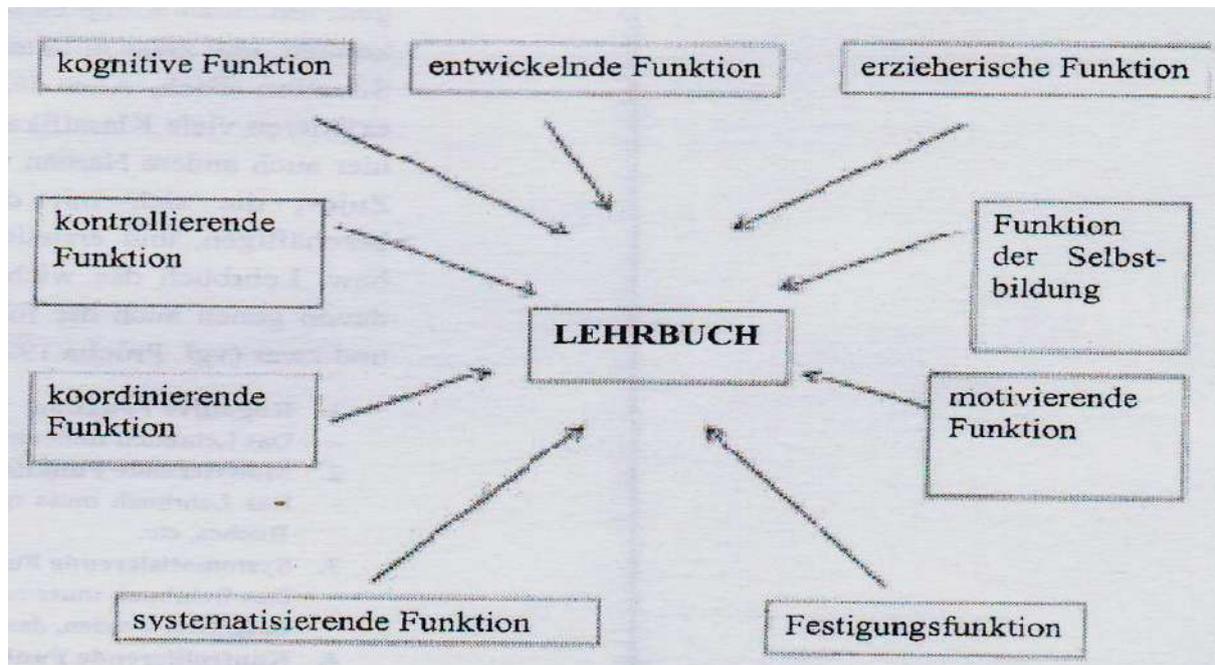


Abbildung07: Funktionen des Lehrwerks nach Jan Průcha (1998)

Alle diese Funktionen, und bestimmt noch andere, die vermutlich in dieser Arbeit nicht erwähnt wurden, haben bewiesen, dass der Verzicht auf Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht sicher zu didaktisch-methodischen Problemen und sogar zum Misserfolg des fremdsprachlichen Arbeitens führen kann. Die enorme Bedeutung von Lehrwerken im Fremdsprachenunterricht wird daher stets betont, da Lehrwerke die wichtige Schnittstelle zwischen dem Lehrer, dem Lernenden und der Fremdsprache bilden. Es muss schließlich zu den vorstehen Ausführungen auf die Funktionen und die Bedeutung von Lehrwerken im Fremdsprachenunterricht aufmerksam gemacht werden, dass die Auswahl von geeigneten Lehrwerken vor allem in der Erwachsenenbildung letztlich von konkreten Bedingungsgefügen und vom Lernerbedarf abhängt. Mit der Bezeichnung „meist geeignetes Lehrwerk“ impliziert S. Chudak (2007:141) die Annahme, dass es kein perfektes und für jeden Lerner optimales Lehrwerk gibt. Vor diesem Hintergrund werden den wissenschaftlichen Diskussionen der Fremdsprachendidaktik in Bezug auf die Untersuchung von Lehrwerken die Begriffe: Lehrwerkkritik, Lehrwerkanalyse und Lehrwerkforschung

gewidmet. In den kommenden Ausführungen wird versucht, genau zu erörtern, warum sich überhaupt eine Lehrwerkkritik ergeben müsste. Dabei wird auch darauf eingegangen, wie und unter welchen Anforderungen man Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht analysieren und erforschen konnte.

4.5 Lehrwerkkritik, -analyse und Lehrwerkforschung im Fremdsprachenkontext

Mit den neuen theoretischen und praktischen Erkenntnissen aus Fremdsprachendidaktik und Unterrichtsmethodik seit den 50er Jahren, müssten parallel die Lehrwerke, sowie Lehr- und Lernmaterialien entsprechend neu konzipiert werden, mit dem Ziel, die Vorstellungen und Unterrichtsprinzipien von Lehrmethoden so zu präzisieren und so zu konkretisieren, dass ein ganzes Unterrichtskonzept entsteht. Neuner, G/ Hunfeld, H (1993:16). Die ständige Wandlung und die Neuentwicklungen von Lehrwerken im Fremdsprachenunterricht kann man laut Neuner (Vgl. 1994:12) in der Ablösung von der Grammatik-Übersetzungsmethode durch die audiolinguale/audiovisuelle Methode und an der Entwicklung des kommunikativen Ansatzes seit der zweiten Hälfte der 70er Jahre erkennen. Vor dem Hintergrund der Evolution der Unterrichtsmethoden hat Götze (1994) die Lehrwerke in 5 verschiedenen Generationen klassifiziert, wobei zu jeder Epoche eine Vielzahl von Lehrwerken konzipiert worden war. Nach Götze (1994:29-30) lassen sich die folgenden Lehrwerkgenerationen unterscheiden, die durch die jeweiligen Methoden besonders charakterisiert sind:

- A-** Generation der 50er Jahre: umfasst Lehrwerke, wie das Lehrwerk *Deutschsprachlehre für Ausländer* von Schultz und Griesbach, das vor allem auf die Grammatikbeherrschung und geschriebene Sprache abzielt,
- B-** Generation der 60er Jahre: Zur dieser Epoche herrschte die Einsprachigkeit im Unterricht. Die Fremdsprachenlerner dieser Generation sollten in Drillverfahren Kommunikationsmuster nachahmen und wiedergeben. „Vorwärts“ ist ein typisches Lehrwerk aus dieser Epoche,
- C-** Generation der 70er Jahre: ist durch die pragmatische Wende und den soziolinguistischen Ansatz, sowie durch die Sprechakttheorie (John Searle, 1969) ausgezeichnet, wobei Fremdsprachenlerner dieser Epoche mit der Sprache in

unterschiedlichen und realen Kommunikationssituationen handeln können mussten. Im Lehrwerk *Deutsch Aktiv* ist der theoretische Hintergrund und das Vorgehensverfahren aus der Sprechakttheorie und der Pragmatik sehr deutlich,

D- Generation der 80er Jahre: umfasst Lehrwerke wie „Sichtwechsel“ und „Sprachbrücke“, die, wie schon die Titel der Lehrwerke darauf deuten, einen Bezug auf eigene Ausgangssprache und -kultur nehmen, um die bisherige ethnozentrische Sicht zu überwinden. Es gilt auch während dieser Epoche zu erwähnen, dass dabei Überlegungen zur interkulturellen Germanistik (Wierlacher 1987) eine wesentliche Rolle spielten,

E- Generation der 90er Jahre: die die Grundfertigkeiten, vor allem Lesen und Schreiben, sowie das kognitive Lernverfahren (mentalistische Wende) betont. Bei der Lehrwerkkonzeption für diese Epoche, wie die Lehrwerke „Wege“ und „Die Suche“, geht man vor allem von Erkenntnissen der Psycholinguistik, der Hirnhemisphärenforschung und der Zweitsprachenerwerbsforschung aus, wobei Fremdsprachenlerner dieser Generation (meist Jugendliche und Erwachsene) mit Übungen zur Sprachreflexion und interaktiven Übungen konfrontiert wurden.

Ausgehend von den vorstehenden Ausführungen zu den Lehrwerkgenerationen von Götze (1994) kann nun bestätigt werden, dass die Lehrwerke seit dem Weltkriegsende in ihrer Form und mit ihren bedeutenden Funktionen im Fremdsprachenunterricht einen interessanten Untersuchungsgegenstand bilden, den man im Rahmen der Fremdsprachendidaktik und der Bezugswissenschaften wie Psychologie, Linguistik, Soziolinguistik, Pragmatik etc. untersuchen kann. Für Krumm (1994:23) hat jedoch eine systematische Lehrwerkkritik und Lehrwerkforschung erst später, Anfang der 70er Jahre, mit den Arbeiten von Heuer und Müller 1973 eingesetzt. Für Neuner (1979:06) gingen die ersten Lehrwerkuntersuchungen im Fremdsprachenbereich ab der zweiten Hälfte der 60er Jahre zunächst von Fachdidaktikern der englischen Sprache aus, die sich ausschließlich mit dem Englischunterricht an der Hauptschule [...] bzw. in der Erwachsenen- und Berufsbildung beschäftigten.

Mit der enormen Bedeutung von Lehrwerken und ihren Leitfunktionen im Fremdsprachenunterricht -wie bereits oben geschildert- haben sich dann die Lehrwerkkritik, -analyse und -forschung zu einem festen Bestandteil der

wissenschaftlichen Untersuchungen etabliert, sowohl im Zielsprachenland, als auch außerhalb des Zielsprachenlandes mit dem Einsatz von regionalen Lehrwerken, deren Entwicklung im Laufe dieser Arbeit noch gezeigt wird. Die drei Hauptbegriffe: Lehrwerkkritik, -analyse und -forschung werden jedoch voneinander unterschieden. Neuner (vgl.2007:400), beispielsweise, hebt vor diesem Hintergrund besonders hervor, dass man zwischen Lehrwerkkritik und Lehrwerkforschung unterscheiden soll, da die Auseinandersetzung mit den Lehrwerken, sowie Lehr- und Lernmaterialien in dieser Hinsicht in unterschiedlicher Form stattfindet. Für G. Neuner (Vgl.1995:294) hat die Lehrwerkforschung ihre Anstöße vom Arbeitskreis „Lehrwerkforschung und Lehrwerkkritik“ von Heuer und Müller 1973 und beschäftigt sich mit der Analyse von den Grundlagen, Faktoren und dem Bedingungsgefüge des Lehrwerks, d.h. die Lehrwerkforschung untersucht nach G. Neuner (Ebd.2007) im Unterschied zur Lehrwerkkritik und Lehrwerkanalyse das Lehrwerk im Hinblick auf seine Wirkung auf den gesamten Lern- und Unterrichtsprozess, wobei Lehrwerkforscher in diesem Sinne gewissenhaft vorgehen und die prägenden Faktoren, wie die gesellschaftspolitische Lage und das Verhältnis zum Zielsprachenland, Rahmenbedingungen etc., berücksichtigen. Um der Vorstellung von der Lehrwerkforschung näher kommen zu können, wird der interessante Beitrag von Reinhard Ammer (1994) erwähnt, der sich dem Thema: das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache widmet. Ammer (1994:31-42) bespricht bei seiner Darlegung den Einzelaspekt der Landeskunde und beschäftigt sich exemplarisch mit den variablen Rahmenbedingungen des Unterrichts und den wechselnden Anforderungen an die landeskundliche Beschaffenheit der Lehrwerke. Die Lehrwerkforschung unterscheidet sich von der Lehrwerkkritik und -analyse auch dadurch, dass sie die Lehrwerkforschung von Lehrwerken schon im Rahmen ihrer Entwicklung, also durch eine systematische Erprobung, untersucht. Mit anderen Worten bedeutet dies, dass die Lehrwerkkritik und -analyse sich erst dann mit den Lehrwerken beschäftigen können, wenn sie als Produkt auf dem Markt liegen.

Im Unterschied zur Lehrwerkforschung beschäftigt sich die Lehrwerkkritik hingegen, so Neuner (Vgl. 1994:17), mit der Eignungsprüfung der Lehrwerke für eine bestimmte Lernergruppe in einem bestimmten Lernkontext, die eine bestimmte Zielsetzung

verfolgen. Die Lehrwerkkritik habe nach Neuner (1994) also die Aufgabe, die Vorzüge und Schwächen eines Lehrwerks aufzuzeigen. Lehrwerkkritik versucht in dieser Hinsicht also, die wissenschaftlichen Erkenntnisse für das Fremdsprachenlernen mit der Unterrichtspraxis in Verbindung zu setzen, wobei didaktisch-methodische Konzepte im Vordergrund der Lehrwerkkritik stehen.

Trotz der deutlichen Trennschärfe zwischen Lehrwerkkritik, -analyse und -forschung, würde ich aus eigenen Erfahrungen diese letztere (Lehrwerkforschung) als Oberbegriff für die Lehrwerkkritik und -analyse halten, da sie im weitesten Sinne eine Schnittstelle zwischen Forschung im Bereich der Lehrwerkanalyse, -kritik, sowie der -entwicklung bilde.

Die vorgenommene Kritik und die Empfehlungen aus der Lehrwerkkritik und -analyse erfolgen aber durch ein valides Raster und nach festgelegten Bewertungskriterien, d.h. Lehrwerke, sowie Lehr- und Lernmaterialien für den Fremdsprachenunterricht sollen in der Bundesrepublik Deutschland einem Prüfungsverfahren durch von den Kultusministerien berufenen Kommissionen unterliegen, wobei man lerntheoretische, didaktisch-methodische Konzeption, Lernstoffprogression, Wortschatz, Grammatik, Übungsauf etc. besonders berücksichtigt.

Ausgehend von den Arbeiten von Heuer, Mueller und Schrey (1973) ist in der Folgezeit, vor allem auf dem DaF- und DaZ-Forschungsbereich, eine Reihe von Kriterienkatalogen zur Analyse und Beurteilung von vielen erschienenen Lehrwerken entstanden. Ganz zu Beginn der in Deutschland betriebenen Lehrwerkkritik gingen die ersten Analysen von Lehrwerken auf den Mannheimer Kriterienkatalog (1977) zurück, der vom Institut für deutsche Sprache in Mannheim im Auftrag der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes, unter Vorsitz von Ulrich Engel, im Zeitraum 1974-1979 erarbeitet wurde. Krumm (2001:1043) Mit den beiden Bänden des Mannheimer Kriterienkatalogs hat man den Versuch unternommen, die Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache nach didaktischen und vor allem linguistischen und landeskundlichen Vorstellungen systematisch zu analysieren, wobei möglichst alle Dimensionen und Aspekte des Lehrwerke berücksichtigt werden. Krumm (Ebd.1034). Das Mannheimer Gutachten ist aber gegen Kritik gestoßen und wurde später selbst zum Untersuchungsgegenstand. Die Hauptkritik am Mannheimer Gutachten bestand nach

Brill (2005:30) vor allem an seiner linguistischen Orientierung und Uneinheitlichkeit in Bezug auf die Zielsetzung und die Zielgruppe der untersuchten Lehrwerke. Heindrich (1980:149f) kritisierte auch die Analyseverfahren vom Mannheimer Kriterienkatalog und geht davon aus, dass nur die praktische Erprobung vom Lehrwerk und die Übereinstimmung der didaktischen und methodischen Konzepte es erlaube, die Lehrwerke angemessen beurteilen zu können. Auch Engel/Krumm/Wielacher (1977:10) hoben in diesem Zusammenhang Folgendes hervor: „[...] in Lehrwerken nicht nur das Sprachsystem (Grammatik), sondern auch die Bedingungen der Sprachverwendung zu berücksichtigen sind, und dass dem Lernenden genügend Gelegenheit geboten werden muss, die Sprache schon im Lernprozess tatsächlich zu verwenden.“

In der Folgezeit nach der Veröffentlichung vom Mannheimer Kriterienkatalog in seinen zwei Bänden sind kaum andere Kriterienkataloge in dieser Form erschienen, die die Lehrwerke, vor allem für Deutsch als Fremdsprache, im Großen und Ganzen analysieren und/oder beurteilen. Die nach dem Mannheimer Kriterienkatalog erschienenen Kataloge bzw. Gutachten verstehen sich nach Krumm (1994:100) eher als Arbeitsmittel für die Lehrer, die sie zur Evaluierung und Eignung eines Lehrwerks für eine bestimmte Zielgruppe verwenden können. Man verzichtet auf Kriterienkataloge deshalb, da die Kriterienkataloge nach Krumm (1994) nicht problemlos sind und oft ihre Ergebnisse relativ bleichen. Krumm, (Ebd.1994). Im Hinblick auf die Lehrwerkentwicklung und aufgrund der neueren Erkenntnisse aus der Fremdsprachendidaktik und der Bezugswissenschaften, wie die Lernpsychologie, kann man die Lehrwerkkritik auch als Kinder ihrer Zeit bezeichnen, da ihr Forschungsgegenstand, also die Lehrwerke -wie bereits gesehen- wandlungsfähig sind und unter vielen Faktoren beeinflusst werden. Mit anderen Worten bedeutet dies, dass es wenig sinnvoll ist, neue Lehrwerke mit alt überholten Kriterienkatalogen zu beurteilen, d.h. diese Kriterienraster sind in dieser Hinsicht konventionell und irrelevant.

Das Mainzer Gutachten beispielsweise, das von einer Arbeitsgruppe von Didaktikern und Methodikern im Rahmen des Sprachverbandes Deutsch für ausländische Arbeitsnehmer (1979) entwickelt wurde, hat deutliche Kriterien, die sich hauptsächlich

auf die Realisierbarkeit von Lernzielen konzentriert, die aus ihrem offengelegten Unterrichtskonzept hergeleitet und deferiert sind. Buhlmann (1982:130).

H. J. Krumm, H. Funk und G. Neuner (1994:100-121) haben mit ihren Arbeiten: *Stockholmer Kriterienkatalog, Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse und Lehrwerkbegutachtung für die Praxis* für die Lehrstoff-, Lehrer- und Lernerperspektive eine Art Orientierungshilfe für die Lehrkräfte im Bereich DaF und DaZ erarbeitet und entwickelt, die praktisch den tätigen Deutschlehrkräften helfen, die Lehrwerke, sowie die Lehr- und Lernmaterialien zu beurteilen, und sie für ihren Deutschunterricht einzusetzen. Das Angebot von den oben erwähnten Autoren sollte ihrer Ansicht nach als Hilfsstellung aufgefasst werden, d.h. die Lehrer können nach Krumm (1994) schließlich mit ihren Kollegen gemeinsam überlegen, welche Fragen gestrichen, verändert und ergänzt werden müssten. Vor diesem Hintergrund weist auch E. Leupold (1999:142) darauf hin und meint, dass die Einführung eines Lehrwerks von der Akzeptanz der Lehrerinnen und Lehrer und von fachlicher Kompetenz und persönlichen Interesse abhängt. Nach Leupold (vgl. 1999:144) können daher die Lehrerinnen und Lehrer einer Schule Kriterien erforschen, nach denen sie Lehrwerke beurteilen, da sie einerseits die wichtigsten Akteure im Unterricht sind, und damit sie andererseits die potentiellen Ängste und Befürchtungen bei der Einführung innovativer Lehr- und Lernmaterialien entgegenwirken können.

Auch diesen Versuchen und Arbeitsmitteln (Rastern), nach denen die Kolleginnen und Kollegen aus den Bildungseinrichtungen und die Lehrwerkautoren, sowie Lehrwerkkritiker aus wissenschaftlichen Fachrichtungen bzw. aus den Verlagen Lehrwerke beurteilen wollen, wird auch kritisch diskutiert, da diese Kriterienraster wie die vorigen Kriterienkataloge zwischen Objektivität und Subjektivität schwanken können. Nach Brill (Ebd.2005:38f), beispielsweise, sind diese Kriterienraster jedoch nicht subjektivitätsfrei, da man manchmal bei den gleichen Kriterien zu ganz anderen, unterschiedlichen Ergebnissen kommen kann, und da seiner Ansicht nach zu großer Spielraum ermöglicht wird. Ein weiteres Problem kann aus den unterschiedlichen Gesichtspunkten und Interessen nach Ebd. Brill (vgl. 2005: 40-42) ebenfalls dadurch entstehen und sogar zu Interessenkonflikten führen, wenn Kollegen ein Lehrwerk eines anderen Kollegen kritisieren bzw. beurteilen sollen. Funk (2004) stellt

in dieser Hinsicht jedoch fest, dass die tatsächlich oder subjektiv empfundene Qualität eines Lehrwerks oft nicht der wesentliche Grund für die Einführung oder Ablehnung eines Lehrwerks ist, sondern es stehen weitere Gründe im Hintergrund. Funk (2004) fügt dabei in seinem Beitrag ein Beispiel einer Deutschlehrerin aus Griechenland an, deren Schule eigentlich bei der Beurteilung der Qualität eines jugendlichen Lehrwerks, dessen Einführung nur deshalb beschlossen wurde, weil der Lehrwerksverlag die Schule mit kostenlosen Exemplaren von diesem Lehrwerk eingedeckt hat. Funk (2004:42) geht in Bezug auf die Lehrwerkproduktion der deutschen Verlage kritisch davon aus und meint, dass die Lehrwerkkritik und Lehrwerkanalyse aussichtslos seien, wenn es sich um dasselbe Angebot handle. Funk (Ebd. 2004) plädiert in dieser Hinsicht in Anlehnung an K. Kleppin (1984) für die hermeneutische Lehrwerkanalyse, die auf empirische Daten zurückgreifen soll. Zur Bewertung von Lehrwerken im DaF-Unterricht und zur Durchführung einer bedeutungsvollen Lehrwerkanalyse schlägt Funk (2004:44-47) Qualitätsmerkmale⁶⁸ vor, nach denen Lehrwerke beurteilt werden könnten und hat dazu wie folgt argumentiert: *„Lehrwerke können, besonders dann, wenn Theorie und Praxis zusammenarbeiten, ein gestuftes, geordnetes, theoretisch fundiertes Lernprogramm sein, eine Leitlinie, die Theorie- und Praxiserfahrung enthält und verfügbar macht, nicht aber ein alles umfassendes Angebot für den Unterricht“* Funk (Ebd. 2004:42)

Die erwähnten Qualitätsmerkmale von Funk (2004) verstehen sich nach ihrem Verfasser als offenes und zu ergänzendes Arbeitsinstrument und nicht als Normvorgabe und beziehen sich auf die aktuellen Bereiche der Lehrwerkkonzeption, wie die medialen Komponente, GeR-Niveaustufen, didaktisch-methodischer Hintergründe und der Bezug auf die vier Sprachfertigkeiten, Grammatik, Wortschatzarbeit, Übungen- und Aufgabenkonzeption etc.. Die Qualitätsmerkmale erheben daher selbstverständlich keinen Anspruch auf Objektivität und Vollständigkeit. Zusammenfassend, und damit abschließend, kann man nun sagen, dass die Beschreibung und Erstellung von Kriterienkatalogen und/oder Kriterienrastern zur Beurteilung und Evaluierung von Lehrwerken im DaF-Kontext eine ausdauernde

⁶⁸ Um einen detaillierten Überblick darüber verschaffen zu können, sind die zwölf Qualitätsmerkmale im Anhang dieser Arbeit anzusehen.

Arbeit bleibt und meistens vom Lehr- und Lernkontext mit allen seinen Faktoren abhängt.

Die Fülle von verschiedenen Kriterien, die bis heute erschienen sind, können allerdings aus verschiedenen Gesichtspunkten kritisiert werden. Diese Arbeitsmittel in ihrer Form als Checklisten haben aber mehr oder weniger einen positiven Einfluss auf den DaF-Kontext, vor allem außerhalb des Zielsprachenlandes ausgeübt, wobei sich, ausgehend davon, DaF-Fachvertreter und Deutschlehrer im Ausland Gedanken gemacht haben, selbst Lehr- und Lernmaterialien oder die „sogenannten regionalen Lehrwerke“ für ihren Deutschunterricht zu gestalten und zu entwickeln. Die Lehrwerkforschung, -kritik und -analyse im algerischen DaF-Studium bzw. der algerischen Germanistik, beispielsweise, haben beachtliche Schritte in dieser Hinsicht gemacht, die in den kommenden Ausführungen exemplarisch vorgestellt werden.

4.6 Zum Einsatz von regionalen-DaF-Lehrwerken

Im Rahmen der oben geschilderten Regionalisierung und Entwicklung von einheimischen Lehrplänen und Curricula in den 60er Jahren, vor allem in Schwellen- und Drittländern (Asien und Afrika), wurde damit der Bedarf nach neuen, modernen und regionalen Lehrwerken, die den jeweiligen Bedürfnissen und Lerntraditionen entsprechen sollten, als Ergebnis zu Ausdruck gebracht. Überlegungen aus der kommunikativen Wende der 80er Jahre und Gedanken aus dem interkulturellen Ansatz der 90er Jahre haben der Konzeption von diesen regionalen DaF-Lehrwerken eine beachtliche Aufmerksamkeit geschenkt. Hinzu spielt -wie bereits gesagt- das Selbstbewusstsein der Fachvertreter aus dem DaF-Bereich und/oder der Germanistik „Auslandsgermanistik“ in Zusammenarbeit mit den dortigen Goethe-Instituten (4.1.3.2) eine führende Rolle bei der Konzeption und Entwicklung von regionalen DaF-Lehrwerken, die möglichst den einzelnen Anforderungen entsprechen sollten. In den kommenden Ausführungen werden Beispiele dargestellt, wobei auch der Versuch unternommen wird, auf Fragen zur Entstehung, Kriterien, Voraussetzungen und zu Problemen bei der Konzeption von regionalen DaF-Lehrwerken einzugehen. Die folgenden theoretischen Ausführungen zur Konzeption von regionalen DaF-Lehrwerken dieses Teilkapitels sind zudem für die vorliegende Dissertation von großer

Bedeutung, da die praktische Seite dieser Dissertation darauf abzielt, einen Vorschlag zur Konzeption eines spezifischen Lehrmaterials im Sinne eines regionalen DaF-Lehrwerks für CEIL-Deutschlernende zu machen.

Die Alternativen zu den Lehrmethoden und zu den exportierten DaF-Lehrwerken werden in vielen DaF-Publikationen als regionale Lehrwerke bezeichnet. Das Konzept der Regionalisierung oder eines regionalen DaF-Lehrwerks ist im DaF-Kontext nach K.B. Boeckmann (2010:952) vage, und wird nicht genau definiert, da mit dem Konzept der Regionalisierung nicht nur einzelne Länder bezeichnet werden, sondern es umfasst andere Länder, wie z. B. China und Japan, die seiner Auffassung nach miteinander eine Region bilden könnten.

Auch D. Rall (2001:148) führt zum Thema regionale Lehrwerke Beispiele aus verschiedenen Regionen der Welt an und bezeichnet mit dem Konzept der Regionalisierung bzw. regionaler DaF-Lehrwerke sowohl einzelne Länder, wie Indonesien (Kontakte Deutsch), als auch verschiedene Länder in einem Kontinent als Region, wie z. B. das frankophone Westafrika (Yao lernt Deutsch, Ihr und wir) und Lateinamerika (Sprachbrücke).

Ausgehend von den Überlegungen von Breitung und Lattro (Ebd.2001:1042) bezog sich der Begriff *Region* in Hinblick auf die erschienenen Lehr- und Lernmaterialien zunächst einmal auf Länder aus Mittel- und Osteuropa, wo Deutsch als Fremdsprache oder die Auslandsgermanistik relativ gut vertreten ist, und dann auf außereuropäische Länder, vor allem in Afrika, Asien und Lateinamerika, die zur Ablösung der kolonialen Unterrichtsmodelle Entwicklungshilfe, sowie finanzielle Unterstützung von deutschsprachigen Ländern -wie bereits erwähnt- bei der Lehrwerkproduktion brauchten. Die Frage nach der Regionalisierung von Lehrmaterialien für den Deutschunterricht hat sich nach Krusche (1994:238) vor allem in Regionen verbreitet, in denen das Interesse am Erlernen der deutschen Sprache wächst, die seiner Auffassung nach bislang keine eigenständigen Traditionen im Hinblick auf die Entwicklung von Lehrmaterialien haben.

Die Erfahrung mit den überregionalen bzw. importierten DaF-Lehrwerken hat mehr oder weniger gezeigt, dass sie für ein globales, und nicht für ein spezifisches Publikum zusammengestellt werden, und können aus diesem Grund nicht immer die

Wünsche und Bedürfnisse der Lernenden und Lehrenden vor Ort erfüllen. Deshalb liegt eine besondere Bedeutung auf den regionalen Lehrwerken in vielen Ländern der Welt, vor allem in Ländern, wo Deutsch als Schulfach bzw. als DaF-Studiengang eine herausragende Stellung bzw. Tradition hat. Für die Konzipierung und Entwicklung von regionalen DaF-Lehrwerken gab es zudem weitere ausgesprochene Argumente, die die Grundbasis für die Erstellung von regionalen DaF-Lehrwerken und anderen spezifischen Lehr- und Lernmaterialien bildeten. Osterloh (1978:191f), beispielsweise, hat im Rahmen der kommunikativen Wende der 80er Jahre und des interkulturellen Ansatzes der 90er Jahren argumentiert, dass es im Fremdsprachenunterricht nicht darum geht, die fremde Wirklichkeit bloß zu präsentieren, sondern dass ihre Entschlüsselung vom Boden der eigenen Umwelt ausgeht, wobei sich der Sprachunterricht an der Umwelt und der praktischen Erfahrung des Schülers orientiert, und die Fremdsprache zum Instrument der sprachlichen Bewältigung der eigenen Situation und der eigenen Identität werden muss. Vor diesem Hintergrund hat schon Krumm (1987:262) die kulturellen Prägungen in den überregionalen Lehr- und Lernmaterialien in Betracht gezogen und wies darauf hin, dass die verliehenen kulturellen Prägungen in den deutschen Lehrmaterialien und Unterrichtsformen in der dritten Welt bestimmt auf große Anpassungsprobleme stoßen und sogar zu Lernbarrieren und Missverständnissen führen können.

Für Götze (1994:243f) ergibt sich die Erstellung von regionalen DaF-Lehrwerken aus der Erkenntnis, dass die entstandenen überregionalen Unterrichtsmaterialien für den weltweiten Einsatz in der Regel den besonderen Erfordernissen des Deutschunterrichts vor Ort nicht gerecht werden, da man bei ihrer Konzeption die spezifischen Aspekte der verschiedenen Regionen in der Welt, wie die Lehr-/Lerntradition und -gewohnheiten, die bildungspolitischen Voraussetzungen, die Curricula, die Lernschwierigkeiten (Sprachkontrast/Sprachbarrieren), und nicht zuletzt das Fremdkulturelle (die Sicht von außen) nicht berücksichtigt hat. In diesem Zusammenhang gehen Gerighausen, Joseph und Peter C. Seel (1994:246) in ähnlicher Weise auch davon aus, dass die Entstehung von regionalen Lehrwerken für spezifische Anforderungen sich aus der kritischen Einstellung gegenüber den universalistischen,

weltumspannenden und globalen Lehrwerken ergibt und haben dazu wie folgt argumentiert: „*Ausgangspositionen wie auch globale Zielvorstellungen für regionale Lehrwerke ist es, Bildungsziele und –inhalte, Methoden und Lehr-/Lernformen nicht mehr zu exportieren und anderen Völkern aufzudrängen, sondern auch im Sprachunterricht auf die spezifische Bedürfnisse und Erfahrungen in der Region Bezug zu nehmen.*”

Zu den Entstehungsgründen von regionsspezifischen DaF-Lehrwerken lässt sich dann zusammenfassend sagen, dass bei der Erstellung und der Konzeption von regionalen DaF-Lehrwerken für spezifische Anforderungen nicht nur die Bedürfnisse und Lernziele von zentraler Bedeutung sind, sondern sie müssen als Ausgangspunkte aller didaktisch-methodischen Überlegungen betrachtet werden, da regionale DaF-Lehrwerke -wie eben gesehen- durch eine Reihe von Faktoren, wie Lehrer, Lerner, Lehr- und Lerntradition, curriculare Richtlinien, Unterrichtsbedingungen, Fremdsprachenpolitik etc., beeinflusst werden. Für die Konzeption von regionalen DaF-Lehrwerken gibt es nach Götze (1981/1994), sowie Bereitung und Lattaro (2001) Kriterien und Phasen bzw. Schritte, denen ein regionales DaF-Lehrwerk nachkommen sollte. Götze (Vgl. 1994:243-246), und auch in sehr ähnlicher Weise J. Geringhausen und P. C. Seel (Vgl.1994: 247-249), gehen von den geographischen, soziokulturellen, bildungspolitischen und (fremd)sprachdidaktischen Aspekten einer Region aus und haben Fragen als Raster entwickelt, die für die einheimischen Lehrwerkautoren und Projektmitarbeiter auf deutscher Seite von Bedeutung sind. Mit diesen Leitfragen können die Lehrwerkautoren in einer Region nicht nur die Lehr- und Lernziele für den Deutschunterricht ermitteln, sondern ein anpassendes Lehrmaterial erstellen, mit dem sowohl die Deutschlernenden als auch Deutschlehrenden zurechtkommen können. Die Erstellung von den regionalen Lehrwerken sollte darüber hinaus, laut L. Götzen, (1994:246) die folgenden Phasen umfassen:

- *Bestimmen der Region;*
- *Verpflichtung der Mitarbeiter;*
- *Durchführung der Befragungsaktion und Sprachstandanalyse;*
- *Erfassung und Analyse der Daten, um Lernschwierigkeiten zu ermitteln;*

- *Ausarbeitung von Lösungsvorschlägen, Entwicklung und Erprobung von ersten Lektionsentwürfen;*
- *Revision des Entwurfs, Gesamtevaluation;*
- *Endredaktion und Veröffentlichung.*

Für Bereitung und Lattaro (2001:1044) sind bei der Konzeption von regionalen Lehrwerken sieben Schritte zu berücksichtigen, welche im Folgenden zusammenfassend dargestellt werden:

- 1. Analyse der Rahmenbedingungen und Voraussetzungen,** wie die Zielgruppe, Lernziele, Inhalte, Methoden, Bedarf und die abzuleitende Faktoren,
- 2. Vorüberlegungen** über das Lehrwerk anstellen, wie sein Umfang, seine Bände, seine Komponenten und seine zugrundeliegenden didaktisch-methodischen Grundsätze,
- 3. Themenprogression,** die besonders durch pragmatische Grammatik und Sprachstrukturen bestimmt wird,
- 4. Ausarbeitung und Erprobung einer Modellektion im Unterricht,**
- 5. Festlegung der Progression** im Bezug auf: Themen, Grammatik, Wortschatz, Übungstypologie, Arbeitstechniken, Lernstrategien usw.,
- 6. Erstellung eines Inventars an Aufgaben- und Übungstypen,**
- 7. Arbeits- und Zeitpläne.**

Zur Realisierung von regionalen DaF-Lehrwerken verweisen Bereitung und Lattaro (vgl. 2001:1045) auf die Zusammensetzung des Autorenteam, das für das gesamte Projekt eine entscheidende Rolle spielt. Der Autorenzusammensetzung kommt diese entscheidende Rolle deshalb zu, da die einheimischen Autoren besser Bescheid über eigene Sprache und Kultur, sowie über die Lerntraditionen im eigenen Land wissen und treffen sich mit deutschsprachigen Beratern bzw. Koautoren, die andererseits mit der deutschen Sprache und Kultur gut vertraut sind.

Die Regionalisierung von Lehr- und Lernmaterialien im Sinne von regionalen DaF-Lehrwerken für den Einsatz im Ausland hat aber auf fachdidaktischer Ebene zu Pro- und Contra-Diskussionen (das Für und das Wider) geführt. Edmondson (vgl.1999:55) bestätigt diese Spannung zwischen einem ortsgebundenen und einem expertengesteuerten Konzept von der Angemessenheit bei der Entwicklung von Lehrmaterialien, die seiner Auffassung nach sowohl positive als auch negative

Aspekte widerspiegeln. Während Götze (Vgl.1994:246) auf der anderen Seite die Erstellung regionaler Lehrwerke für einen Akt des interkulturellen Lernens hält und die Wichtigkeit des ständigen Kompromisses unterschiedlicher Wertvorstellungen betont, treten nach Krusche (Vgl. 1994: 238-243) hingegen einige Probleme bei der Lehrwerkkonzeption für einzelne Kulturräume auf, die seiner Auffassung nach wenig beachtet worden sind. Er geht von interkultureller Sicht aus und meint, dass das kulturelle Fremde wenig antizipierbar sei, wenn Lehrwerke selbst im Ausland konzipiert werden, und argumentiert dies wie folgt: *„Eine für den Sprachunterricht äußerst fatale Situation entsteht dann, wenn fremde Sprache den Reiz ihrer Fremdheit verliert, ehe sie hinreichend gelernt worden ist.“* Krusche (1994) kritisiert den Einsatz von regionalen Lehr- und Lernmaterialien weiter und stellt sich vor, dass die konzipierten Lehr- und Lernmaterialien für den regionalen Einsatz nicht von einer Subjektposition frei seien, da seiner Vorstellung nach die Fremdsprache und die fremde Kultur immer von der Position des Besitzers einiger Sprache und Kultur aus gelernt würden.

Diesen Vorstellungen und den Stellungnahmen von Krusche (1994) kann man nur widersprechen, da die Erstellung und Konzipierung von regionalen DaF-Lehr- und Lernmaterialien in Zusammenarbeiten von muttersprachlichen Beratern und Sprachexperten aus deutschsprachigen Ländern, vor allem den Goethe-Instituten, erfolgt. Problematisch in dieser Hinsicht ist es aber, dass bei meinen Recherchen, und bezogen auf den algerischen DaF-Kontext, nur ein einziger Beitrag von Prof. Dr. Aoussine Seddiki, gefunden wurde, der in Zusammenarbeit mit einem algerischen (u.a. Prof. Dr. Djamal Eddine, Lachachi) und einem deutschen Expertenteam (Beate Laudenberg, Marie Elisabeth, Müller, Henning, Westheide und andere) ein Lehrwerk in zwei Bänden, unter interkulturellem Aspekt: „Deutsch für Algerien“, für den algerischen Deutschunterricht entwickelt hat.⁶⁹ Seddiki (2008:282) gibt vor diesem Hintergrund zudem an, dass ein Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache, das im Zielsprachenland erarbeitet wird und im Wesentlichen nur Selbstdarstellung enthält,

⁶⁹ WESTHEIDE : „Deutsch für Algerien - Ein interkulturelles Lehrwerk“, Office des Publications Universitaires (OPU), Oran 2008.- ISBN : 9947-0-0310-8.

abgelehnt wird, weil es weder den konfrontativen, noch interkulturellen Aspekt genügend berücksichtigt und berücksichtigen kann.

Was die heutige Situation im Hinblick auf die Konzeption regionaler Lehr- und Lernmaterialien für den algerischen universitären Deutschunterricht anbelangt, gibt es, meines Erachtens nach, viel zu tun, da , meines Wissens nach, keine algerischen, regionalen DaF-Lehrwerke in Zusammenarbeit mit deutschen Experten konzipiert worden sind. Das Goethe-Institut in Algier, das sich als Kooperationspartner mit einigen Schulen und Deutschabteilungen versteht, fördert vor allem staatliche Institutionen (Gymnasien und Universitäten), die Deutsch zum Lehren anbieten, mit vielfältigem Medienangebot, u.a. überregionale Lehrwerke. Der am 14. November 2005 eröffnete Dialogpunkt des Goethe-Instituts an der Universität Oran bietet den DaF-Studierenden z.B. ein vielfältiges Medienangebot zu Deutschland und der deutschen Sprache an, u.a. Lehrwerke und Übungsmaterialien für das Fach Deutsch als Fremdsprache.⁷⁰ Die Konzipierung und Erstellung von regionalen DaF-Lehrwerken im algerischen DaF-Kontext mit dem Ziel, den lokalen Anforderungen nachkommen zu können, kann, meiner Vorstellung nach, in naher Zukunft Priorität genießen, weil die Frage nach der Erstellung und Konzipierung von regionalen DaF Lehr- und Lernmaterialien im Hinblick auf die heutigen algerischen Bildungsperspektiven immer noch aktuell gestellt wird. Dies kann aber nur dann gelingen, wenn deutsche, aber auch algerische Partner sich dafür nachdrücklich und intensiv einsetzen.

Aus der vorliegenden Dissertation beispielsweise -wie später noch gezeigt wird- werden sich praktische Perspektiven zur Erstellung von Lehr- und Lernmaterialien für den algerischen universitären Deutschunterricht ergeben.

⁷⁰ <https://www.goethe.de/ins/dz/de/ueb/koo/dpk.html>

4.7 Rekapitulation

Aus der Perspektive der Lehrkräfte, der Fremdsprachenlerner, und wegen ihrer führenden Rolle im gesamten Fremdsprachenunterricht, sind die Lehr- und Lernmaterialien bzw. die Lehrwerke alternativlos, da sie bei der Umsetzung der fachdidaktischen und methodischen Modelle, sowie der curricularen Lehrziele und Inhalte enorm helfen. Die vorstehenden Ausführungen haben mehr oder minder deutlich gemacht, dass in den Lehrwerken mehrere Potenziale für den Deutschunterricht stecken, welche die Fremdsprachendidaktiker als Forschungsgegenstand im Laufe der fremdsprachlichen Geschichte erforscht haben, wie das Mannheimer Gutachten, der Stockholmer Kriterienkatalog etc.. Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien bzw. Lehrwerken im DaF-Kontext im Sinne der Lehrwerkkritik, -analyse, -entwicklung und -gestaltung „regionaler Lehrwerke“ ist bis zu unserer heutigen Zeit in einer ständigen Entwicklung, da sie in ihrer Konzeption dabei den gesellschaftlich-politischen Veränderungen, den neuen Erkenntnissen im Bereich der Didaktik und Methodik des Fremdsprachenunterrichts, der Fremdsprachenpädagogik, sowie der technischen und heutigen digitalen Evolution gerecht werden müssen, da die Lehrwerke, wie oben nach G. Neuner (1994), Kinder ihrer Zeit sind. Die Regionalisierung von Lehr- und Lernmaterialien im DaF-Kontext ist beispielsweise in diesem Hinblick eine wichtige Forschungstendenz von vielen Germanisten und DaF-lern, vor allem außerhalb deutschsprachiger Länder, die ausgehend von ihren Bedarfsanalysen, Voraussetzungen, wissenschaftlichen Erkenntnissen, lokalen Anforderungen und anderen Faktoren, Lehr- und Lernmaterialien für ihren eigenen Deutschunterricht entwickeln wollen, die mit diesen nationalen, spezifischen Anforderungen, Lerntraditionen, Voraussetzungen und mit allen angesprochenen Faktoren übereinstimmen.

5 Forschungsdesign und Untersuchungsmethodologie

In diesem Teil werden zunächst das Forschungsdesign und die Untersuchungsmethodologie der vorliegenden Arbeit vorgestellt. Diese Vorstellung umfasst den Kontext, die Fragestellung, die Hypothesen, die Ziele und zuletzt den Forschungsansatz, nach dem der praxisorientierte Teil vorliegender Arbeit durchgeführt wird. Im anschließenden folgenden Kapitel sechs (06) werden dann die Ergebnisse der Untersuchung beschrieben und im Hinblick auf die zentrale Forschungsfrage der Arbeit interpretiert.

5.1 Einleitung

Nachdem im ersten Teil der vorliegenden Arbeit die theoretischen Hintergründe der Untersuchung beleuchtet worden sind, wird nun im zweiten Teil der Arbeit mit der Empirie auseinandergesetzt, wobei der Versuch unternommen wird, sowohl aus Theorie als auch aus Empirie, im siebten Kapitel (07) begründbare Vorschläge, Empfehlungen und Prinzipien zur Konzeption eines spezifischen Lehr- und Lernmaterials für die CEIL-Deutschlerner an algerischen Universitäten anzubieten, das nicht nur auf ihren Sprachbedarf eingeht, sondern auch Überlegungen umfasst, die sie zum Deutschlernen motivieren und ihre Lernautonomie fördern.

Aus den bisherigen Darstellungen zu den theoretischen Grundlagen des Fremdsprachenlernens erwachsener Lerner und der Definition relevanter Konzepte wie Curriculum, Lehrwerke und Lehr- und Lernmaterialien im Fremdsprachenkontext lassen sich in einem ersten Schritt zentrale Forschungsfragen ableiten, die in diesem praxisorientierten Teil erneut konkret präzisiert und formuliert werden und dann durch die passende Forschungsinstrumente beantwortet werden.

Zum vorliegenden Dissertationsthema: CEIL-Intensivdeutschkurse an algerischen Universitäten und damit die Konzeption eines spezifischen Lehr- und Lernmaterials für die CEIL-Adressaten (Deutschlerner) und dabei die Überlegung zur Entwicklung eines fremdsprachlichen Curriculums für Intensivdeutschkurse im hochschulischen Kontext sind bis heute keine empirischen Untersuchungen in dieser Hinblick

ausgeführt worden. Dementsprechend liegen dafür auch keine empirischen Daten vor. Die vorliegende Dissertation kann in dieser Hinsicht als erster Versuch gelten, der dazu beitragen kann, dass das Fach Deutsch als Fremdsprache im universitären Kontext (CEIL-Intensivdeutschkurse) noch attraktiver gemacht wird. Die vorliegende Arbeit verfolgt aus diesem Grund einen explorativ-erkundenden interpretativen Forschungsansatz mit dem Ziel, zunächst Hypothesen zu formulieren und dazu einen reflektierenden Bezug als Interpretation an den entsprechenden Stellen zu nehmen. Nach Caspari, D/ Helbig, B und Schmelter, L (2007: 499) verfolgt das explorativ-interpretatives Forschen nicht nur das Verstehen komplexer Zusammenhänge und wie sie beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen entstehen, sondern versucht zudem, zu dem unerforschten Untersuchungsgegenstand Hypothesen zu formulieren, die die Grundlage für weitere Untersuchungen darstellen können. Im weiteren Verlauf der vorliegenden Studie komme ich zur Operationalisierung also zur Messbarmachung Gültekin/Feldmeier (2014:184) von den oben ausführlich dargelegten theoretischen Konzepten, da man meist beim explorativ-interpretativen Forschen nach Praxisnahe bestrebt Caspari, D/ Helbig, B und Schmelter (Ebd. 2007: 499). Zur Erfassung der Einstellungen der CEIL-Deutschlerner über die verwendeten überregionalen Lehrwerke und Lehr- und Lernmaterialien in ihrem CEIL-Intensivdeutschkurs wird ein Fragebogen mit 20 Items erstellt, um einerseits die theoretischen Überlegungen mit dem praxisorientierten Teil zu verbinden und daraus andererseits aus Lernerperspektive Impulse herauszufinden, die dazu beitragen können, dass dadurch ein spezifisches Lehr- und Lernmaterial für den CEIL-Deutschkurs entwickelt werden kann. Im Fokus dieses Kapitels steht also zum einen die Auswahl, Beschreibung und Umsetzung der Forschungsmethode und zum anderen die Auswertung der Ergebnisse.

5.2 Forschungskontext und Fragestellung

Aus den oben theoretischen Ausführungen vor allem im dritten und vierten Kapitel zum Fremdsprachenlernen im Erwachsenenalter und zu den Lehrplänen sowie Lehr- und Lernmaterialien im Fremdsprachenunterricht und aus den Lehrerfahrungen bin ich zur Kenntnis gelangt, dass das Fremdsprachenlernen ein komplexes Gebilde ist, dessen

Erfolg bzw. Misserfolg von Zusammenwirken vieler Faktoren wie: curriculare Vorgaben, Lehr- und Lernbedingungen, didaktische Vorstellungen, methodische Vorgehensweisen, Lehrer, Lerner und ihre Lernmotivation sowie Lehr- und Lernmaterialien in umfassenden Sinne abhängt. All diese Faktoren –wie bereits oben dargestellt- sind eng miteinander verbunden und werden von einander bestimmt. Unter diesen Umständen sind die Lehrwerke im Sinne von Lehr- und Lernmaterialien von besonderer Bedeutung, da sie –wie im vierten Kapitel ausführlich dargelegt - eine leitende Funktion im gesamten Unterrichtsgeschehen einnehmen.

In den kommenden Ausführungen dieses Kapitel werden nun Forschungsfragen mit ihren entsprechenden Unterfragen so formuliert, dass man sich an deren Sequenz die methodische und empirische Systematik der vorliegenden Untersuchung orientieren kann. Wie die Lehr- und Lernmaterialien im CEIL-Deutschkurs diese Leitfunktion erfüllen und inwieweit sie auf die Wünsche und Sprachbedarf der CEIL-Deutschlerner eingehen und wie der Deutschunterricht dementsprechend endgültig gestaltet wird, ist im großen Maße auf die Wahl der eingesetzten Lehrwerke und/oder Lehr- und Lernmaterialien im CEIL-Deutschkurs zurückzuführen, da sie –wie bereits erwähnt- unmittelbar das Unterrichtsgeschehen beeinflussen. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich also grundsätzlich mit dem Aspekt der eingesetzten Lehrwerke und/oder Lehr- und Lernmaterialien in den CEIL-Deutschkursen und geht besonders der Frage nach, ob die eingesetzten Lehrwerke Lehr- und Lernmaterialien im Deutschunterricht den Wünschen und Sprachbedarf der CEIL-Deutschlerner wirklich entsprechen.

Aus den Lehrerfahrungen, die ich während meiner dreijährigen Tätigkeit als CEIL-Deutschlehrer am Intensivfremdsprachenzentrum der Universität Ibn Khaldoun Tiaret zwischen 2011-2013 gesammelt habe und anschließend zu den neuen theoretischen Erkenntnissen zum autonomen Lernen und zur Lernmotivation im Erwachsenenalter, die während meiner akademischen Laufbahn erworben werden konnten, lassen sich in diesem Hinblick zudem weitere Leitforschungsfragen ableiten wie etwa: verbindet sich eine Lernmotivation zum CEIL-Deutschlernen mit den eingesetzten Lehr- und Lernmaterialien bzw. DaF-Lehrwerke in ihrer Form? Wollen sich die CEIL-Deutschlerner mit den angebotenen Lerninhalten der eingesetzten Lehr- und

Lernmaterialien in ihrer Gesamtheit mit dem CEIL-Deutschlernen weiter beschäftigen? Inwieweit sind die eingesetzten Lehr- und Lernmaterialien im CEIL-Deutschkurs für die Lernmotivation der CEIL-Deutschlerner verantwortlich?

Ausgehend von der Annahme im dritten Kapitel (Fremdsprachenlernen und Erwachsene Lerner), dass erwachsene Lerner zum einen erfahrene und reflektierende Lerner und zum anderen genug motivierte Personen sind, kam ich davon ausgehend auch zur Schlussfolgerung, dass erwachsene Lerner mit diesen Hauptmerkmalen (reflektierend und motiviert) nahezu neigen, autonom zu lernen. Mit konkreten Worten heißt das, dass die Lernmotivation und die Lernerautonomie in wechselseitiger dynamischer Beziehung zueinander stehen und unmittelbar miteinander als zwei Seiten einer gleichen Münze verbunden sind.

Die Motivation zum Fremdsprachenlernen und Autonomie stehen nach Kleppin (2004: 07) in einem engen Zusammenhang und gehen Hand in Hand zusammen, ihrer Ansicht nach sind die Lerner dann motiviert, nur wenn sie die Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen und sich Erfolg aber auch Misserfolg den eigenen Anstrengungen, Lern- und Arbeitsstrategien eher als äußeren Faktoren zuschreiben. Auch aus den Überlegungen der Motivationsforschung im Fremdsprachenkontext können die CEIL-Deutschlerner als intrinsisch motivierende Fremdsprachenlerner charakterisiert werden, da sie –wie bereits im Kapitel 2 dargestellt- Deutsch am CEIL aus eigenem inneren Antrieb bzw. Interesse lernen und von Leistung und Erfolg anstreben.

Aus ökonomischer Sicht (also hier: Intensive Fremdsprachenkurse) und aus praktischen Gründen ist die Förderung der Lernerautonomie im CEIL-Kontext auch deshalb im Rahmen der vorliegenden Dissertation nicht mehr wegzudenken, da die CEIL-Deutschlerner -wie im zweiten Kapitel ausführlich dargestellt wurde- mit ihrem CEIL-Deutschlernen bestimmte Lernziele verbinden und geplant am CEIL-Intensivfremdsprachenzentrum Deutsch lernen. Ein intensives Umgehen mit dem CEIL-Deutschlernen kann nur dann erfolgen, erst wenn die CEIL-Deutschlerner autonom und motiviert lernen. Vor diesem Hintergrund tauchten ebenfalls weitere

Fragen zum autonomen Lernen auf, die mit der Analyse von ausgewählten Lehrwerken und Lehr- und Lernmaterialien beantwortet werden können.

Zu der geplanten Analyse von den eingesetzten CEIL-Lehr- und Lernmaterialien und im Bezug auf das Konzept der Lernerautonomie werden die folgenden leitenden Fragen zur Orientierung formuliert: Sind die eingesetzten überregionale Lehrwerke und/oder globale Lehr- und Lernmaterialien in den CEIL-Deutschkursen Lernerautonomie fördernd? Gibt es in den eingesetzten CEIL Lehrwerken und Lehr- und Lernmaterialien Lernstrategien und -techniken, mit deren Hilfe CEIL-Deutschlerner, dann autonom weiter lernen können? Bieten die CEIL-Lehr- und Lernmaterialien Orientierung zu ihrer Verwendung? Gibt es in den verwendeten CEIL-Lehrwerken und Lehr- und Lernmaterialien Evaluationsteile? Nach welchen didaktischen und methodischen Ansätzen sind die eingesetzten Lehrwerke und Lehr- und Lernmaterialien überhaupt konzipiert? Diese leitenden Fragen und bestimmt noch weitere entsprechenden Unterfragen, die im Laufe der Analyse weiterhin gestellt werden, dienen als Kriterienraster zur Analyse von den in den CEIL-Deutschkursen eingesetzten Lehrwerken und Lehr- und Lernmaterialien. Die Aspekte der Lernerautonomie und Lernmotivation werden durch die vorliegende empirische Untersuchung besonders gestützt mit dem Zweck, begründbare Empfehlungen und Vorschläge zur Konzeption eines spezifischen Lehr- und Lernmaterial für die CEIL-Deutschlerner an algerischen Universitäten anzubieten. Die Thematisierung von den Aspekten der Lernmotivation, Förderung der Lernerautonomie bei den algerischen CEIL-Deutschlernern in den Lehr- und Lernmaterialien, die den Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit bilden, lässt sich in der folgenden Kreislauf zusammenfassend darstellen:

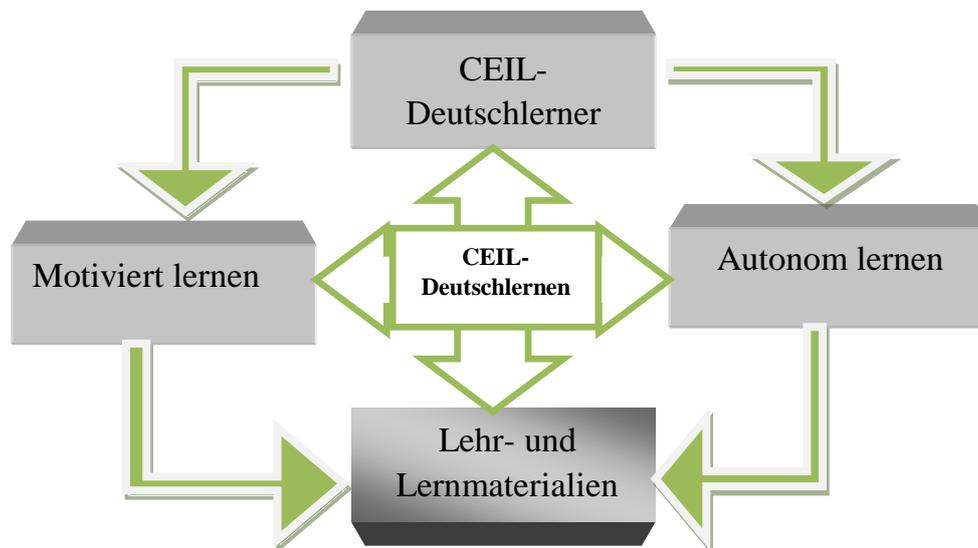


Abbildung 08: Untersuchungsaspekte und Forschungsgegenstand der Arbeit

5.3 Ziel und Hypothesen der Arbeit

5.3.1 Ziel der Arbeit

Das Hauptziel der vorliegenden Dissertation liegt darin, zunächst einmal herauszufinden und möglichst zu ermitteln, welche Ziele, Anforderungen und Kommunikationsbedürfnissen die CEIL-Deutschler an algerischen Universitäten mit ihrem CEIL-Deutschlernen verbinden. Anders gesagt: welche spezifischen Handlungsfelder (Themen und Sprachhandlungen) und welche Lernziele gelten im CEIL-Deutschkurs zu erreichen. Vor diesem Hintergrund ergibt sich auch die Frage, ob sich der CEIL-Deutschkurse an algerischen Universitäten lediglich auf die Vermittlung von standardisierten Kommunikationsmitteln der deutschen Standardsprache beschränken. Zweckmäßig ist darüber hinaus die Überlegung, auf welche Art und Weise können die Lernmotivation und eben die Lernerautonomie beim CEIL-Deutschlernen an algerischen Universitäten durch ein spezifisch „regionales“ Lehr- und Lernmaterial gefördert werden. Der Anspruch zur Konzipierung eines spezifischen Lehr- und Lernmaterial für CEIL-Deutschler an algerischen Universitäten, das ihren Anforderungen und Wünschen und Kommunikationsbedürfnissen gerecht wird und sie weiter zum Deutschlernen motiviert und sie zudem befähigt, autonom zu lernen, soll parallel in Betracht gezogen

werden, dass es für CEIL-Deutschkurse auch notwendig ist, auch ein Rahmencurriculum mit umfassenden und detaillierten Aussagen zu Zielen, Inhalten, Methoden, und eben zu Lehr- und Lernmaterialien zu erstellen.

5.3.2 Hypothesen der Arbeit

Ausgehend von den oben erwähnten Fragestellungen und Zielsetzungen der vorliegenden Arbeit und aus den theoretischen Fachkenntnissen zu den Konzepten: Lehr- und Lernmaterial, Lernmotivation und Lernerautonomie erwachsener Lerner lassen sich dann folgende Hypothesen ableiten:

- A-** Die überregionalen bzw. universalistischen Lehr- und Lernmaterialien, die in den CEIL-Deutschkursen an algerischen Universitäten eingesetzt sind, sind für ein globale und nicht für spezifische Zielgruppe zusammengestellt und entsprechen aus diesem Grund in ihrer Form sowie in ihrem Inhalt (Themenwahl) den Anforderungen und Wünschen (Kommunikationsbedarf) der CEIL-Deutschlerner nicht, was zur Folge auch haben kann, dass die Motivation zum CEIL-Deutschlernen dadurch reduziert wird und sogar zum frühen Brechen des Deutschlernens in den CEIL-Intensivfremdsprachenzentren führen kann.
- B-** Die Einschränkung der Lernziele auf standardisierte Kommunikationsmittel (meist nicht authentisch) und die Vorgehensweise, die die überregionale Lehrwerke und/oder Lehr- und Lernmaterialien in den CEIL-Deutschkursen vorschreiben, erschweren die Förderung der Lernerautonomie bei den CEIL-Deutschlernern und können sich daher ebenfalls negativ auf ihre Motivation auswirken. Die Kritik richtet sich grundsätzlich an Mangel überregionaler Lehrwerke und Lehr- und Lernmaterialien für diesen konkreten Deutschunterrichtskontext und die Frustration über deren unpassenden Inhalte und Zielsetzungen haben zu Konsequenz geführt, dass ein spezifisch konkretes Lehr- und Lernmaterial für diese Zielgruppe entwickelt werden sollte. Die Thematisierung des Lernprozesses und die Berücksichtigung der Lern(vor)erfahrungen der CEIL-Deutschlerner könnten dabei hervorragend dazu beitragen, dass sich CEIL-Deutschlerner weiter selbständig, intensiv und

weiter motiviert, Deutsch an den CEIL-Intensivfremdsprachenzentren zu lernen.

C- Im Bereich der Lehrmaterialentwicklung für Deutsch als Fremdsprache dominiert heute die Richtung der Lehrwerkkonzeption on demand Rösler (2008:374) sowohl in den deutschsprachigen Ländern⁷¹ als auch im Ausland, wobei im Hintergrund ganz spezifische Zielsetzungen für bestimmte Zielgruppen verfolgt werden. Rösler (2008) betont vor diesem Hintergrund, dass eine derartige Lehrwerkproduktion in seiner bunten Vielfalt weit über das Konzept der Regionalisierung von Lehrwerken aus den frühen 80er Jahren hinausgeht. Für unser Beispiel CEIL-Deutschkurse an algerischen Universitäten kann die Konzeption eines spezifisch regionalen Lehrwerks oder Lehr- und Lernmaterials besser und effektiver als globale Lehrwerke und/oder Lehr- und Lernmaterialien mit universalen Charakter an die Gegebenheiten vor Ort anpassen. Dies kann aber nur dann gelingen, erst wenn das entwickelte Lehr- und Lernmaterial die realen Kommunikationsbedürfnisse der CEIL-Adressaten, ihre Charakteristika als erwachsener Lerner (Angemessenheit des erwachsenen Lernens), ihre Lernbedingungen, Lernverhaltensweisen etc. besonders berücksichtigt.

5.4 Forschungsmethode, Untersuchungsteilnehmende und Forschungskorpus

Nachdem der Forschungskontext, die Fragestellung und das Ziel der Arbeit erneut und exakt formuliert wurden, wird nun in den folgenden Ausführungen das Ziel verfolgt, auf die angewandte Forschungsmethodik zur Auseinandersetzung mit der Forschungsfrage und zu ihrer Problemlösung einzugehen.

⁷¹ Beim Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) ist beispielsweise eine Reihe von Lehrwerken und Lehr- und Lernmaterialien für Integrationskurse zugelassen. Unter: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Lehrkraefte/liste-zugelassener-lehrwerke.pdf?__blob=publicationFile (Stand Juli 2017) ist die Liste der zugelassenen Lehrwerke anzusehen.

5.4.1 Zur Wahl der Forschungsmethode

Zu der empirischen Untersuchung der vorliegenden Dissertation wird –wie bereits erwähnt- für einen explorativen-erkundenden interpretierten Forschungsansatz aus dem Grund entschlossen, da das CEIL-Deutschlernen im algerischen DaF-Kontext noch ein unerforschtes Thema ist. Dieser Forschungsansatz zeichnet sich in der einschlägigen Literatur oft dadurch aus, dass er einen theoretischen Rahmen und zugleich detaillierte umfassende Beschreibung und entsprechende Interpretation voraussetzt. Nach Grotjahn, R (1995:460) besteht die Aufgabe des explorativen -interpretierten Forschungsansatzes darin, dass er den Untersuchungsgegenstand umfassend beschreibt und dem Schwerpunkt auf dem Entdecken (Exploration) liegt. Für die vorliegende Untersuchung heißt das dann konkret, dass mit dieser Untersuchung der Versuch unternommen wird, zunächst die Lernziele und die Kommunikationsbedürfnisse der CEIL-Deutschlerner, die sie bei ihrem Deutschlernen verbinden, zu ermitteln und diese dann mit den Arbeitshypothesen zu verbinden. Es geht im Rahmen dieses Forschungsansatzes grundsätzlich darum, ausgehend von Exploration, Hypothesen zu formulieren und sie dann zu überprüfen sowie auf der Basis der Empirie einen Beitrag zu Theoriebildung in diesem Kontext leisten zu können. Für diesen angewendeten Forschungsansatz sind Objektivität, Reliabilität und Validität wie in jedem Forschungsansatz Standard. Aus den Grundannahmen und Zielsetzungen des explorativen-interpretativen Forschens lassen sich nach Caspari, D/Helbig, B und Schmlter, L (2007:499) jedoch weitere Prinzipien ableiten, die für die vorliegende Arbeit auch zentral sind, von besonderer Bedeutung sind vor allem die folgenden Prinzipien zu erwähnen: Offenheit, Flexibilität, Kommunikativität und Reflexivität. Diese Prinzipien sind auch bei Grotjahn, R (1995:459) als notwendige Bedingung für eine zufriedenstellende Validität zuzählen. Bei einer prototypischen explorativ-interpretativen Forschung und ausgehend von den erwähnten Forschungsprinzipien und -kriterien dieses Forschungsansatzes lässt sich die vorliegende Untersuchung dadurch charakterisieren, dass sie offen und flexibel für methodische Abweichungen ist, kommunikativ mit den Untersuchungspartner (CEIL-Deutschlerner) ist und sich als reflexiv versteht, wobei besonders auf eigene

theoretische Vorwissen, Annahmen und Einstellungen bezogen wird. Basierend auf diesen theoretischen Grundlagen der explorativ -interpretativen Forschung gehe ich bei der Erarbeitung meiner empirischen Untersuchung folgendermaßen vor:

5.4.1.1 Quantatives Verfahren

Für die vorliegende Studie wird sowohl ein qualitatives als auch quantitatives Verfahren betrieben, da beide Ansätze für die meisten Studien der explorativ –interpretativen Forschungen im Humanwissenschaften nicht völlig voneinander abzugrenzen und eng mit einander verbunden sind. Als erster Schritt für die empirische Seite der vorliegenden Dissertation wurde zunächst für ein quantitatives Verfahren durch Erstellung einer schriftlichen Befragung mittels Fragebogen an CEIL-Deutschlerner aus ausgewählten CEIL-Intensivfremdsprachenzentren algerischer Universitäten entschlossen, um einerseits ihre Einstellungen über die eingesetzten Lehrwerke und Lehr- und Lernmaterialien in ihren CEIL-Deutschkursen im Hinblick auf die Lernmotivation und Lernerautonomie zu erfassen und ihre Lernanforderungen und reale Kommunikationsbedürfnisse andererseits ermitteln zu können. Die Befragung in Form von Fragebögen ist nach Caspari, D/Helbig, B und Schmlter, L (2007:502) ein am häufigsten eingesetztes Instrument für explorativ-interpretatives Forschen, wobei eine größere Anzahl von Personen zu einem bestimmten Thema z.B. zu ihren Erfahrungen mit Unterrichtstechniken befragt werden können.

Zur Erstellung der schriftlichen Befragung an die CEIL-Deutschlerner habe ich mich dem explorativ-interpretativen Forschungsansatz zufolge besonders auf theoretischen Annahmen bezogen und hypothesengerichtet, geschlossene Items in Form von Fragen gestellt. Um möglichst den geplanten Zielen der Befragung nahe kommen zu können. Bei der Erstellung und Entwicklung von dem Fragebogen wurde demnach besonders darauf geachtet, dass die Fragen möglichst lernergerecht, verständlich, passabel und klar gestellt werden. Hinzu habe ich mich an folgende allgemeine Richtlinie orientiert:

- Kurze und einfache Fragen stellen,
- An die Weltansicht und Ausdrucksweise der Befragten anknüpfen,

- Konkrete Fragen allgemeinen vorziehen,
- Zweideutigkeiten in Fragen und Antworten vermeiden,
- Fragen nicht suggestiv formulieren,
- Keine doppelte Negation verwenden,
- Extreme Wörter wie alle, Modifikationen wie nur und mehrdeutige Wörter wie modern vermeiden.

Da die CEIL-Deutschlerner mit geringen Deutschkenntnissen oder gar Nullanfänger -wie es den Tabellen im zweiten Kapitel zu entnehmen ist- sind, wurden die Items bzw. die Fragen des Fragebogens zwecks der Verständlichkeit ins Französische übersetzt und die CEIL-Deutschlehrer zudem geboten, ggf. bei Verständnisproblemen seitens der CEIL-Deutschlerner zu helfen. Zwecks der Klarheit und Transparenz der Items bzw. Fragen wurde weiterhin auch überlegt, die Items in Form von geschlossenen und konkreten Fragen in Multiple-choices mit fünf verbalisierten Antwortskalen zu stellen, wobei die Wahl der Items bzw. der Fragen in dieser Form prinzipiell sowohl von der Fragestellung selbst zur Steuerung als auch von den Befragten zur Differenzierungsfähigkeit abhängt. Mit diesem quantitativen Verfahren mittels Fragebogens sollten grundsätzlich die oben erwähnte Arbeitshypothesen überprüft werden, dass die CEIL-Deutschlerner mit den überregionalen Lehrwerken und/oder Lehr- und Lernmaterialien, die in ihrem CEIL-Deutschunterricht eingesetzt sind, ihren Kommunikationsbedürfnissen, Wünschen und Anforderungen nicht gerecht sind und aus diesem Grund sie nicht genug zum CEIL-Deutschlernen motiviert. Zur Aufbereitung, Auswertung und Interpretation der Daten wurde für das SPSS-Programm entschlossen, da mit diesem Computergestützten Programm unterschiedliche Auswertungsmöglichkeiten wie z.B. die grafische und tabellarische Darstellung der Daten, Histogramme, Streudiagramme etc. zur Verfügung stehen.

5.4.1.2 Quantatives Verfahren

In einem nächsten Verfahrensschritt zur Erarbeitung der zweiten Seite meiner empirischen Untersuchung zum Thema CEIL-Deutschlernen an algerischen Universitäten wurde zudem für ein qualitatives Forschungsverfahren bzw. qualitative Inhaltsanalyse entschlossen, da die Sammlung von Dokumenten und deren Analyse nach Caspari, D/Helbig, B und Schmlter, L (2007:502) u.a. ein weiteres Forschungsinstrument von explorativ-interpretativen Forschungen darstellen. Caspari, D/Helbig, B und Schmlter, L (2007:502) gehen in dieser Hinsicht auch davon aus, dass dieses Instrument Dokumente nutzt, die nicht speziell für Forschungszwecke hergestellt wurden und erwähnen dabei die Inhaltsanalyse von Lehrmaterialien, die in diesem Sinne auch als Gegenstandsuntersuchung verstanden werden können.

Die Auseinandersetzung mit den im vorigen Kapitel (Lehrwerke im DaF-Fremdsprachenkontext) Kriterienkatalogen und Kriterienrastern und die Beschäftigung mit den verschiedenen Forschungsinstrumenten des explorativ –interpretativen Forschungsansatzes haben mehr oder weniger bestätigt, dass eine qualitative Inhaltsanalyse ausgewählter Lehr- und Lernmaterialien im CEIL-Deutschkurs für die vorliegende Untersuchung als geeignetes Forschungsinstrument gelten kann.

Die Arbeit mit den über 30 Jahren älteren Kriterienkatalogen wie das Mannheimer Gutachten (1977-1979), Stockholmer Kriterienkatalog und mit der Lehrwerkanalyse für die Praxis von Eggers (1991), Funk und Neuner (1994) ist für die vorliegende Untersuchung nicht von Vorteil, da diese Kriterienkataloge einerseits genug alt sind und bis heute andererseits nicht genau beschrieben haben, welchen Kriterien ein lernerautonomie förderndes und lernmotivierendes Lehrwerk im universitären Lernkontext erfüllen soll.

Zu einer kritischen Analyse von den ausgewählten DaF-Lehrwerken und Lehr- und Lernmaterialien in den CEIL-Deutschkursen wird implizit mit den Kriterien zur Gestaltung autonomiefördernder Lehrwerke von Nodari (1999) und dem Fragenkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken in 12 Qualitätsbereichen von Funk, H

(2004) herangezogen, da beide Kriterienkataloge Analysefragen umfassen, die für die Lehrwerkanalyse in der vorliegenden Arbeit zentral sein können wie z. B:

- *Ob das Lehrwerk für den Unterricht im Zielsprachenland oder außerhalb deutschsprachiger Länder bestimmt ist,*
- *An welche Zielgruppe sich das Lehrwerk wendet (Kinder, Studierende, schulungsgewohnte Erwachsene, Wirtschaftsleute usw.)*
- *Welche Lehr- und Lernkultur Unterrichtende und Lernende mitbringen.*

Mit diesem qualitativen Verfahren der Inhaltsanalyse soll also nicht unbedingt verstanden werden, dass es sich hierbei um eine reine (traditionelle) Lehrwerkanalyse oder einen hermeneutischen Ansatz handelt. Für die vorliegende Untersuchung wird das Verfahren der Inhaltsanalyse eher als fachwissenschaftliche Forschungsmethode verstanden, wobei sie im allgemeinen Zusammenhang zur empirischen Seite der vorliegenden Arbeit nutzbar gemacht wird. Füh, W (2007:27) definiert die Methode der Inhaltsanalyse wie folgt: „*Die Inhaltsanalyse ist eine empirische Methode zur systematischen, intersubjektiv nachvollziehbaren Beschreibung inhaltlicher und formaler Merkmale von Mitteilungen*“ Nach Mayring, P (2000:02) stellt die qualitative Inhaltsanalyse als Forschungsinstrument in den sozialwissenschaftlichen Richtungen einen Ansatz empirischer, methodisch kontrollierter Auswertung auch größerer Textkorpora dar, wobei das Material, in seinen Kommunikationszusammenhang eingebettet und nach inhaltsanalytischen Regeln ausgewertet wird.

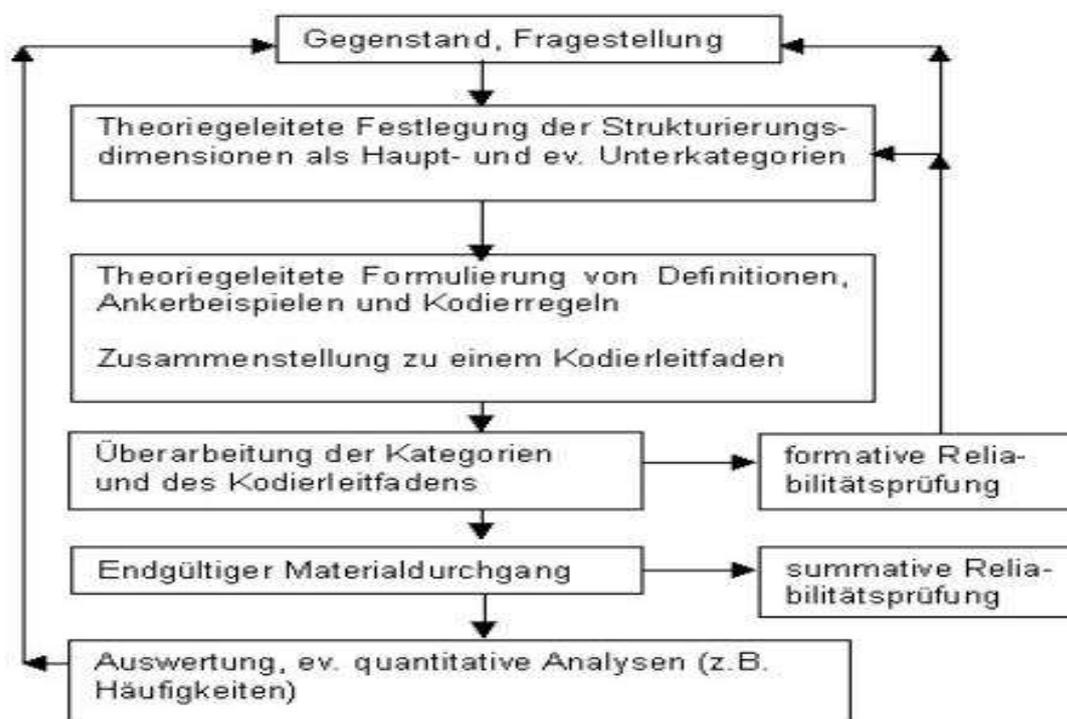
Der Gegenstands-bereich von qualitativen kann laut Mayring (Ebd.2000:02) jeder Art von fixierter Kommunikation wie Gesprächsprotokolle, Dokumente, Videobänder [...] sein, wobei nicht nur den manifesten und latenten Inhalt des Materials analysiert wird, sondern nimmt auch Bezug auf seine formale Aspekte ein und versucht dabei, durch Interpretation den Textkontext zu erschließen und Schlussfolgerungen auf die Teil dieses Modells zu ziehen. Ausgehend von den verschiedenen Definitionen der qualitativen Inhaltsanalyse lässt sich sagen, dass das übergeordnete Ziel vom qualitativen Verfahren das Sinnverstehen von Kommunikationsinhalten, die in den Rohdaten fixiert sind. Hinsichtlich der vorliegenden Untersuchung fiel die Wahl auf

die qualitative Inhaltsanalyse von Lehr- und Lernmaterialien im CEIL-Deutschkurs auch aus dem Grund, da mit diesem Verfahren die bereits aufgestellten Hypothesen verifiziert bzw. falsifiziert werden können.

Nach Mayring (2008: 92) ist das Kategoriensystem ein zentrales Instrument bei qualitativen Inhaltsanalysen. Diese Kategorien sollen nach Mayring (2008:49) dabei einen Theoriebezug aufweisen, voneinander unabhängig sind und sich im Material bzw. Text finden, sonst besteht die Gefahr, dass die Ergebnisse mit dem Ausgangsmaterial nicht übereinstimmen. Die Kategorien, die nach Mayring (2008) ein grundlegendes Grundkonzept von qualitativen Inhaltsanalysen sind die Aspekte der Analyse, die genau begründet und im Laufe der Auswertung überarbeitet werden. In der einschlägigen Fachliteratur zu den Forschungsmethoden empirischer Sozialforschungen werden die Kategorien entweder induktiv direkt aus dem Material entwickelt oder induktiv aus den theoretischen Annahmen formuliert und angewendet werden. Nach Atteslander, P (2010: 204) soll die Bildung bzw. die Formulierung von einem Kategoriensystem mit der Forschungsfrage(n) sowie mit den Zielen der Untersuchung korrespondieren und folgende Kriterien erfüllen:

- Das Kategoriensystem muss aus den Untersuchungshypothesen theoretisch abgeleitet sein,
- Die Kategorien eines Kategoriensystems müssen voneinander unabhängig sein d.h. sie dürfen nicht stark miteinander korrelieren, das ist besonders für statische Auswertungen wichtig.
- Die Ausprägungen jeder Kategorie müssen vollständig sein,
- Die Ausprägungen jeder Kategorie müssen wechselseitig exklusiv sein, sie dürfen sich nicht überschneiden und müssen trennscharf sein,
- Die Ausprägungen jeder Kategorie müssen nach einer Dimension ausgerichtet sein (einheitliches Klassifikationsprinzip)
- Die Ausprägungen jeder Kategorie müssen eindeutig definiert sein.

Für die vorliegende Arbeit wird in Anlehnung an Mayring (2000) ein Kategoriensystem so erarbeitet, dass es sich als Suchraster verstehen lässt, durch welches die eingesetzten Lehr- und Lernmaterialien im CEIL-Deutschkurs ausgewählter Intensivfremdsprachenzentren betrachtet werden. Mit Hilfe dieses Rasters werden dann die oben angesprochenen Aspekte der Lernmotivation und der Förderung der Lernerautonomie besonders herausgefiltert, die zur Beantwortung der Hauptforschungsfrage der Arbeit relevant sind. Die folgenden Abbildungen veranschaulichen systematisch die allgemeinen Ablaufmodelle zur Erarbeitung eines induktiven und deduktiven Kategoriensystems:



**Abbildung 09: Ablaufmodell deduktiver Kategorienbildung
(Mayring 2000:10)**

Mit den deduktiven Kategorien geht es nach Mayring (2000) grundsätzlich darum, die theoretisch begründbaren Auswertungsaspekte an das Material heranzutragen und passende Kategorien ableiten zu können. Die induktiven Kategorien bzw. Unterkategorien werden hingegen selbst aus dem Material entwickelt, wobei das Material immer mit Blick auf die Forschungsfrage und unter Berücksichtigung der definierten Codiereinheiten schrittweise durchgearbeitet wird. Die folgende Abbildung veranschaulicht das Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung:

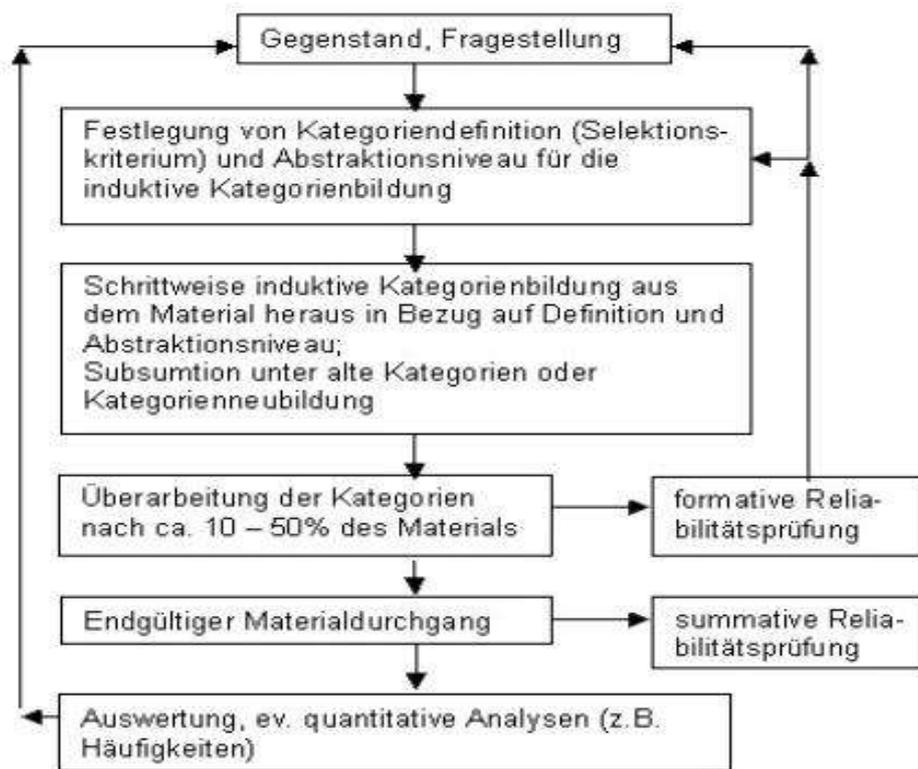
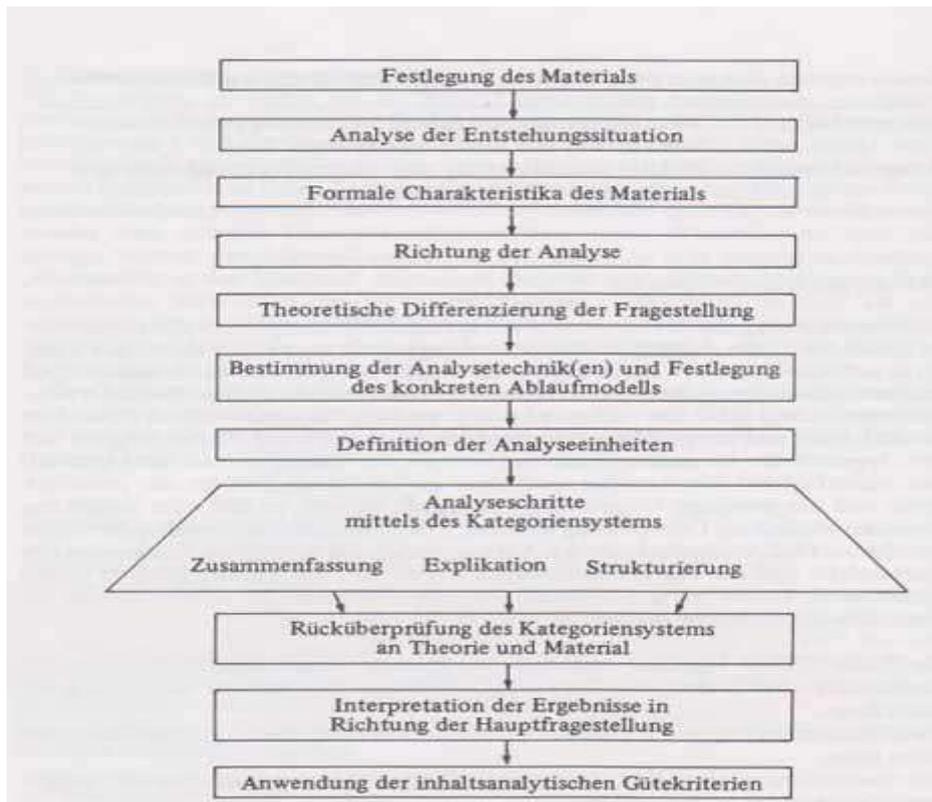


Abbildung 10: Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung
(Mayring 2000:11)

Des Weiteren lassen sich aus der Grundstruktur qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (1990:52) Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung als Grundtypen bzw. Grundstrukturen extrahieren, die zur Interpretation der Daten dienen können. Diese drei Grundstrukturen qualitativer Inhaltsanalyse lassen sich nach Mayring (Ebd. 1990) im Hinblick auf ihre Zielsetzungen unterscheiden. Das Ziel der zusammenfassenden Inhaltsanalyse ist es, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben. Die Explikation zielt ab, bei den fraglichen Textteilen Erklärungen und Erläuterungen durchzuführen. Die Strukturierung stellt das Kernstück der Analyse dar, wobei bestimmte Aspekte des Materials herausgefiltert und eingeschätzt werden. Die Arbeitsschritte qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) lassen sich mit der folgenden Abbildung zusammenfassend darstellen, wobei sie auch als theoretische Arbeitsschritte für unsere beabsichtigte Analyse von CEIL-Lehr- und Lernmaterialien gelten können



**Abbildung 11: Allgemeines Ablaufbild der qualitativen Inhaltsanalyse
(Mayring 2008: 54)**

Für die vorliegende Arbeit wird sich also den Prozessen der qualitativen Inhaltsanalyse im Hinblick auf die Angemessenheit bzw. Ziele, Lernmotivation und auf die Förderung der Lernerautonomie besonders genährt. Demzufolge ist es nachliegend, dass sich die Beurteilung und die Auswertung von den ausgewählten CEIL-Lehr- und Lernmaterialien auch einem interpretativen Verfahren bedient. Zur Durchführung qualitativer Analyse und interpretativen Verfahrens sind selbstverständlich nicht die sämtlichen Stufen bzw. die Grundstrukturen fuer die Untersuchung relevant wie z.B. die Analyse der Entstehungssituation des Materials, da es im Mittelpunkt der Untersuchung keinen Sinn machen kann. Hinsichtlich der Fragestellung unserer Untersuchung kommt de strukturierende Inhaltsanalyse zum Tragen, da ihr Ziel darin besteht, bestimmte Aspekte am Material herauszufiltern und [...] das Material unter bestimmten Kriterien einzuschätzen. An dieser Stelle kann sich bestimmt die Frage stellen, ob Lehr- und Lernmaterialien für Fremdsprachen mit dem Verfahren qualitativer Inhaltsanalyse inhaltsanalytisch ausgewertet bzw. beurteilt

werden. Nach den Ausführungen Lamnek, (1995:183) beschäftigt sich die qualitative Inhaltsanalyse nicht nur mit ausgesprochenen Worten, sondern auch mit Texten, Bildern, Filmen und Dokumenten, da dahinter ein kommunikativer Akt festgehalten kann. Um nun der Vorgehensweise der strukturierenden Inhaltsanalyse annähern zu können und dabei systematisch einen Kriterienkatalog zur Analyse von ausgewählten CEIL-Lehr- und Lernmaterialien im Hinblick auf Themen, Ziele, Lernmotivation und autonomes Lernen entwickeln zu können, wird in Anlehnung an Mayring (1990) -wie bereits erwähnt- zunächst ein Kategoriensystem oder Kriterienkatalog bestimmt, zu dem eindeutig Materialstellen wie Texte, Bilder, Aufgabenstellung, Übungen etc. zugeordnet werden können. Konkret heißt das dann, dass die Aspekte der Inhalte/Ziele, Lernmotivation und Förderung der Lernerautonomie werden hierbei herausgefiltert, extrahiert und eingeschätzt. Für die Analyse der ausgewählten Lehr- und Lernmaterialien in CEIL-Deutschkursen vor dem Hintergrund der Inhalte/Ziele, Lernmotivation und damit die Lernerautonomie ergab sich eine Reihe von Fragestellungen, welche das sind und wie sie zur Entwicklung von Kriterienkatalog eingearbeitet worden sind, lassen sich in den kommenden Ausführungen exemplarisch darstellen.

Neben diesen erforderten Kriterien bei der Entwicklung eines Kategoriensystems bzw. Kriterienkatalogs ist wichtig wie bei allen wissenschaftlichen Arbeiten die Frage zu stellen, ob mit den Kategorien wirklich das gemessen werden kann, was gemessen werden soll und ob die aufgestellten Hypothesen mit diesen Kategorien überprüft werden können (Validität). Ein Kategoriensystem kann verlässlich oder reliable (Reliabilität) bezeichnet werden, erst wenn man beim gleichen Analysematerial und gleichem Kategoriensystem bzw. Kriterienkatalog zu den gleichen Ergebnissen gelangen kann. Es ist an dieser Stelle jedoch anzumerken, dass mir als Verfasser der vorliegenden Dissertation völlig bewusst ist, dass die durchgeführte qualitative Inhaltsanalyse von ausgewählten DaF-Lehr- und Lernmaterialien in den CEIL-Deutschkursen trotz ihrer detaillierten und sorgfältigen Erarbeitung in dieser Form im Hinblick auf Lernmotivation und Lernerautonomie ein persönlicher Versuch bleibt. Es können in dieser Hinsicht weitere Forschungsanalysen in anderen Ländern mit

anderen Lernkontexten geben, die mit den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit nicht übereinstimmen können, da das Ziel der vorliegenden Untersuchung sich in erster Linie auf die inhaltsbezogene Fragestellung bezieht.

5.4.2 Zu den Untersuchungsteilnehmenden

Als Zielgruppe zur Durchführung der Befragung konnten insgesamt 100 CEIL-Deutschlerner ausgewählter CEIL-Intensivfremdsprachenzentren befragt werden. Die Befragten kamen aus den folgenden CEIL-Intensivfremdsprachenzentren: Tiaret, Oran, Sidi bel Abbes, Algier und Bejaia. Weitere CEIL-Deutschlerner aus anderen Regionen des Landes zu befragen, war einerseits wegen der geografischen Ferne dieser Regionen nicht möglich wie Setif, Bordj Bou Arreridj, Constantine, Annaba etc. und aus dem Grund andererseits, dass die dort tätigen Deutschlehrer und CEIL-Leiter auch via Internet (Mail) nicht kooperationsbereit waren, die Befragung in ihren CEIL-Deutschkursen durchführen zu lassen.⁷² Die Fragen der durchgeführten Befragung könnten höchstwahrscheinlich –nehme ich an- von anderen CEIL- Deutschlernern aus den anderen Regionen ähnlich beantwortet werden, da die CEIL-Deutschintensivkurse an anderen algerischen Universitäten auf sehr ähnlicher Weise angeboten und durchgeführt werden.

Die Befragten sind vor allem algerische Studenten aus verschiedenen Studiengängen und eine relativ hohe Anzahl von Personen aus dem Privatbereich, die weder Studenten noch Universitätsangehörige sind und Deutsch aus einem oder anderen Grund lernen möchten. Der Altersdurchschnitt der Befragten schwankt zwischen 19 und 31 Jahren d.h. es handelt sich also ausschließlich um erwachsene Lerner. Zur Beantwortung der gestellten Fragen im Fragebogen wurden keine Grundkenntnisse der deutschen Sprache vorausgesetzt, da die Befragung –wie vergangenen Ausführungen erwähnt- der Klarheitshaber ins Französische übersetzt wurde und somit konnten auch die Nullanfänger in ausgewählten CEIL-Deutschkursen die gestellten Fragen zu ihren Deutschkursen auch in französischer Sprache beantworten. Genaue Angaben zu den Befragten, zu ihren Deutschlernmotiven und ihre Einstellungen zu den eingesetzten

⁷² Wie in CEIL der Uni. Sétif und Uni Bordj Bou Arreridj

DaF-Lehrwerken und/oder Lehr- und Lernmaterialien und damit ihre gesamter Eindruck zum gesamten CEIL-Deutschkursen werden in den kommenden Ausführungen ausführlicher dargestellt.

5.4.3 Zum Forschungskorpus

Um die Hypothesen vorliegender Arbeit überprüfen zu können, dass der Einsatz von universallen Lehr- und Lernmaterialien und überregionalen DaF-Lehrwerken in den CEIL-Deutschkursen wenig sinnvoll ist, da sie –wie bereits erwähnt- für globale und nicht für spezifische Lernziele und bestimmte Zielgruppe(n) gestaltet worden sind und können aus diesem Grund im CEIL-Kontext den gesamten Lehr- und Lernprozess sogar erschweren, wurde –wie oben erwähnt- überlegt, die ausgewählten Lehr- und Lernmaterialien in oben erwähnten CEIL-Deutschkursen durch die Technik der Inhaltsanalyse zu unterziehen, wobei der Fokus der Analyse besonders auf die Aspekte der Motivation und Förderung der Lernerautonomie liegt.

Zur Durchführung der zweiten empirischen Seite (Analyse von ausgewählten DaF-Lehrwerken und/oder Lehr- und Lernmaterialien) vorliegender Arbeit werden die folgenden Lehrwerke und DaF-Lehr- und Lernmaterialien für die Grundstufe unter der Analyse zu unterziehen:

1- Studio D A1

2- Lagune A2

3- Begegnungen A1

4- Beispiele ausgewählter Lehr- und Lernmaterialien (Online)

Das Verfahren zur Auswahl von oberen DaF Lehr -und Lernmaterialien als Forschungskorpus bringt es mit sich, dass zur Analyse selbstverständlich nicht alle eingesetzten Lehr- und Lernmaterialien u.a. Lehrwerke in den CEIL-Deutschkursen unter der Analyse unterzogen werden können und damit die Kapazität vorliegender Arbeit dabei nicht übersprungen wird. Die Auswahl der oben genannten DaF-Lehrwerke und ausgewählten Lehr- und Lernmaterialien erfolgt grundsätzlich ausgehend von den folgenden Hauptgründen:

- 1- Die Lehrwerke Studio D A1 und Lagune A2 wurden aus dem Grund ausgewählt, da beide DaF-Lehrwerke häufig in den CEIL-Deutschkursen in Tiaret, Oran und Algier für den Deutschkurs der Grundstufe (Anfänger) eingesetzt werden. Das Begegnungen A1 wurde aus dem Grund zur Analyse unterzogen, da dieses Lehrwerks sich nach KollgenInnen (CEIL-Deutschlehrer) aus dem CEIL- Bejaia besser für die CEIL-Deutschlerner eigne.
- 2- Da am CEIL-Sidi Belabes und auch im CEIL-Mostaganem ausschließlich mit Online- Lehr- und Lernmaterialien für Deutsch als Fremdsprache gearbeitet bzw. unterrichtet wird, wurde ebenfalls auch entschlossen, einige Beispiele auszuwählen und diese im Hinblick auf unsere Problematik, zu analysieren.

Die qualitative Inhaltsanalyse der eingesetzten DaF-Lehrwerke und Lehr- und Lernmaterialien in den ausgewählten CEIL-Deutschkursen beschränkt sich ausschließlich auf die zwei Teile und zwar, das Lehrbuch und das Arbeitsbuch, da beide einerseits die wichtigsten Komponente eines Lehrwerks darstellen und weil die vorliegende Analyse andererseits sich auf die Aspekte der Lernmotivation und Lernerautonomie also Lernerseite beschränkt. Auf die anderen Komponente wie CD-ROMS (Audio Dateien), Lehrerhandbücher oder weitere Multimedia wie Internetseiten wird nur bezogen, wenn die gesamte Struktur der Lehrwerke vorgestellt wird.

Mit der qualitativen Inhaltsanalyse vorliegender Arbeit sollten die ausgewählten DaF-Lehrwerke und Lehr- und Lernmaterialien in den CEIL-Deutschkursen nicht als „gut“ oder „schlecht“ abqualifiziert und beurteilt werden, sondern es geht bei der Analyse mehr darum zu überprüfen, ob sich der Einsatz von diesen überregionalen Lehr- und Lernmaterialien im CEIL-Kontext eignet, wobei die Aspekte Angemessenheit (lokale Anforderungen und Bedingungen), der Lernmotivation und Förderung der Lernerautonomie bei den algerischen CEIL-Deutschlernern besonders berücksichtigt werden.

6 Ergebnisse, Auswertung und Interpretation der Daten

6.1 Einleitung

Nach der Darstellung der verwendeten Forschungsinstrumente der explorativen interpretativen Forschung für vorliegende Dissertation im vorangehenden Kapitel, werden in diesem Kapitel die Ergebnisse der CEIL-Lernerbefragung und die Ergebnisse der Inhaltsanalyse von den ausgewählten DaF-Lehrwerken und/oder Lehr- und Lernmaterialien in den CEIL-Deutschkursen vorgestellt, ausgewertet und nach den oben beschriebenen theoretischen Annahmen (spezifisches Fremdsprachenlernen im Erwachsenenalter) interpretiert. Da die vorliegende Dissertation grundsätzlich einen explorativ –interpretativen Forschungsansatz verfolgt, werden ihre Ergebnisse explorativ dargestellt d.h. die Darstellung umfasst meist Abbildungen und Tabellen, wobei jede Präsentation bzw. Abbildung jeweils mit ihren entsprechenden Interpretationen dargestellt wird. Die zweite Seite der Empirie (Inhaltsanalyse von ausgewählten CEIL-Lehrwerken und Lehr- und Lernmaterialien) hängt größtenteils von den Befragungsergebnissen eng ab und stellt damit eine weitere Ergänzung der empirischen Seite der Arbeit dar, da es bei der Inhaltsanalyse grundsätzlich darum geht, die eingesetzten DaF-Lehrwerken und/oder Lehr- und Lernmaterialien aus der Perspektive der CEIL-Deutschlerner zu untersuchen.

6.2 Auswertung und Interpretation der Lernerbefragung

Die Datenerhebungen des durchgeführten Fragebogens fanden in einem relativ langen Zeitraum und zwar von November 2015 bis Mai 2016 statt. Die Länge des Zeitraums stellt die Herausforderung bei der Suche nach Befragten aus anderen CEIL-Intensivfremdsprachenzentren dar, da –wie schon oben erwähnt– einige CEIL-Intensivfremdsprachenzentren sich jedoch nicht in der Lage sahen, bei der Datenerhebung behilflich zu sein. Der Zugang zu den oben erwähnten CEIL-Intensivfremdsprachenzentren in Tiaret, Oran, Sidi bel Abbes, Algier und Bèjaia fand in zwei Ebenen statt. In einem ersten Schritt habe ich mich den dortigen CEIL-Deutschlehrern und/oder CEIL-Leitern schriftlich per Mail vorgestellt und über mein

Anliegen in deutscher sowie in französischer Sprache informiert. Daraufhin habe ich mich in einem zweiten Schritt mit den zuständigen Personen (Deutschlehrer und Leiter) Besuchstermine vereinbart, um einerseits die Genehmigung zur Durchführung des Fragebogens erteilt bekommen zu können und mich andererseits dort vor Ort mehr Auskünfte über das Angebot des CEIL-Deutschlernens wie Anzahl der CEIL-Deutschlerner, die eingesetzte DaF-Lehrwerke und/oder Lehr- und Lernmaterialien etc. zu informieren.

Um herausfinden zu können, ob die gestellten Fragen im Fragebogen bei den CEIL-Deutschlernern verständlich und klar kommen, war es erforderlich, anfangs Oktober 2015 zunächst den Fragebogen in einer vorläufigen Version mit 10 CEIL-Deutschlernern am CEIL-Intensivfremdsprachenzentrum der Universität Ibn Khaldoun, Tiaret probeweise durchführen zu lassen, wobei die betroffenen CEIL-Deutschlerner in Tiaret informiert wurden, dass sie die gestellten Fragen nicht nur beantworten, sondern zudem geboten, die unverständlichen Fragen zu markieren und Hinweise ihrer Seite zur Verbesserung zu notieren.

Zur Beantwortungen der im endgültigen Fragebogen gestellten Fragen (Items) nahmen die befragten CEIL-Deutschlerner während ihrer Unterrichtszeit 15 bis 20 Minuten Zeit und füllten den Fragebogen in ihren Klassenzimmern aus. Vor der Verteilung des endgültigen Fragebogens, wurde in Absprache mit den dort tätigen CEIL-Lehrkräften zudem eine kleine Präsentation in französischer, arabischer und auch in deutscher Sprache bei vielen CEIL-Gruppen über den Forschungsgegenstand der Arbeit geführt, um einerseits den beteiligten CEIL-Befragten das Konzept der Untersuchung anzunähern und möglichst ihre realitätsnahen Antworten andererseits erhalten zu können. Die Daten wurden darüberhinaus mit informierter Einwilligung der CEIL-Deutschlerner erhoben, wobei den befragten CEIL-Deutschlernern klar gemacht wurde, dass sie ihre Teilnahme jederzeit verwehren können. Die befragten CEIL-Deutschlerner wurde ferner darauf hingewiesen, dass ihre Teilnahme von großer Bedeutung für die Untersuchung ist und seine Ergebnissen offen gelegt werden, während der Umgang mit den Daten selbstverständlich anonymisiert bleibt. Anhand des verteilten Fragebogens der vorliegenden Dissertation sollten sich Aspekte des

Lernbedarfs, der Lernmotivation und der Förderung des autonomen Deutschlernens in den eingesetzten DaF-Lehrwerken und/oder Lehr- und Lernmaterialien aus ihrer Perspektive bewertet werden. In den folgenden Ausführungen werden die Ergebnisse des Fragebogens ausführlicher dargestellt.

6.2.1 Das Profil der befragten CEIL-Deutschler*innen

6.2.1.1 Zum Geschlecht

Zum Profil der befragten CEIL-Deutschler*innen sind die sogenannten demographischen Fragen zu Alter, Status (Student, Hochschullehrer, Außer-Uni), Fachrichtung und CEIL-Intensivfremdsprachenzentrum (Region) gestellt. Die demographischen Fragen an Anfang des Fragebogens zu stellen, war es aus dem Grund wichtig, damit die Antworten von den befragten CEIL-Deutschler*innen nach Geschlecht, Alter, Fachrichtung und nach Region charakterisiert werden und dabei differenzierte Auswertungen vornehmen zu können. Unter den befragten CEIL-Deutschler*innen aus den oben ausgewählten CEIL-Intensivfremdsprachenzentren befanden sich 54 männliche Deutschler*innen und 44 weibliche Deutschler*innen, nur zwei Befragte gaben ihr Geschlecht nicht bekannt an, was keineswegs auf die gesamten Ergebnisse der Untersuchung einen Einfluss nehmen kann. Die Werte Fehlt sind in der folgenden Abbildung aus dem Grund zu sehen, da die Ergebnisse der Untersuchung –wie bereits erwähnt- mit dem SPSS-Programm ausgewertet wurden. Die geschlechtliche Verteilung der CEIL-Deutschler*innen ausgewählter CEIL-Intensivfremdsprachenzentren ist in den im folgenden Säulendiagramm ersichtlich:



Abbildung 12: Die geschlechtliche Verteilung der befragten CEIL-Deutschler*innen

6.2.1.2 Zum Status der Befragten

Werden die befragten CEIL-Deutschlerner nun nach ihrem Status differenziert, ob sie Student bzw. Studentin, Hochschullehrer(in) oder aus dem Privatbereich (Außerhalb der Uni) sind, so fällt in der folgenden Abbildung deutlich ein, dass die Studentenzahl die Mehrheit der gesamten befragten CEIL-DeutschlernerInnen mit 76 StudentInnen (48 männlich+28 weiblich) bildet. CEIL-Deutschlerner, die aus dem Privatbereich kommen und keinen universitären Status besitzen also weder Student noch Universitätsangehörige sind, bilden mit dem Anteil von 22% (darunter 14 Frauen) relativ eine interessante Lernergruppe, die aus einem oder anderem Grund Deutsch am CEIL-Intensivfremdsprachenzentrum lernen. Unter den befragten CEIL-Deutschlerner lernt nur ein Hochschullehrer Deutsch.

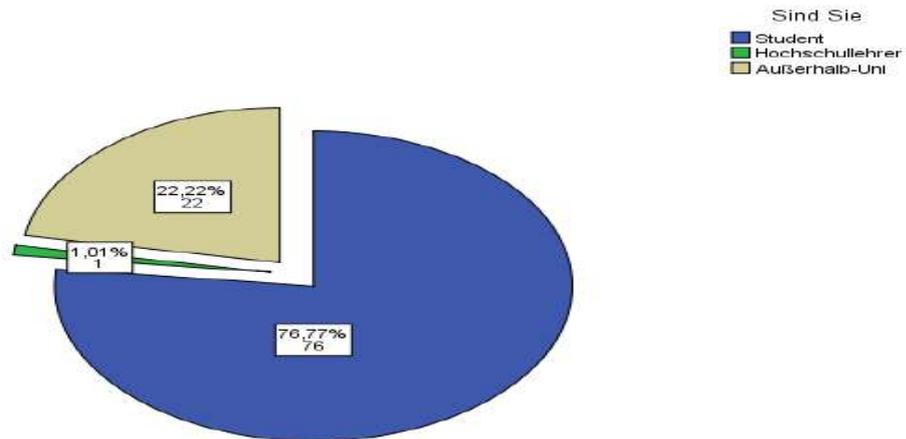


Abbildung 13: Zum Status der CEIL-Deutschlerner

6.2.1.3 Zur Fachrichtung

Die befragten CEIL-Deutschlerner sind nicht nur nach Geschlecht und Status heterogen, sondern auch nach ihren Fachrichtungen. Mit der folgenden Abbildung können wir uns vorstellen, wie heterogen die CEIL-Deutschlerner an den verschiedenen CEIL-Intensivfremdsprachenzentren sind. Die Heterogenität nach Bildungshintergrund (hier: Fachrichtung) der CEIL-Deutschlerner stellt ein

grundlegendes Charakteristikum von Intensivfremdsprachenkursen dar, mit dem meist die CEIL-Deutschlehrer konfrontiert sind.

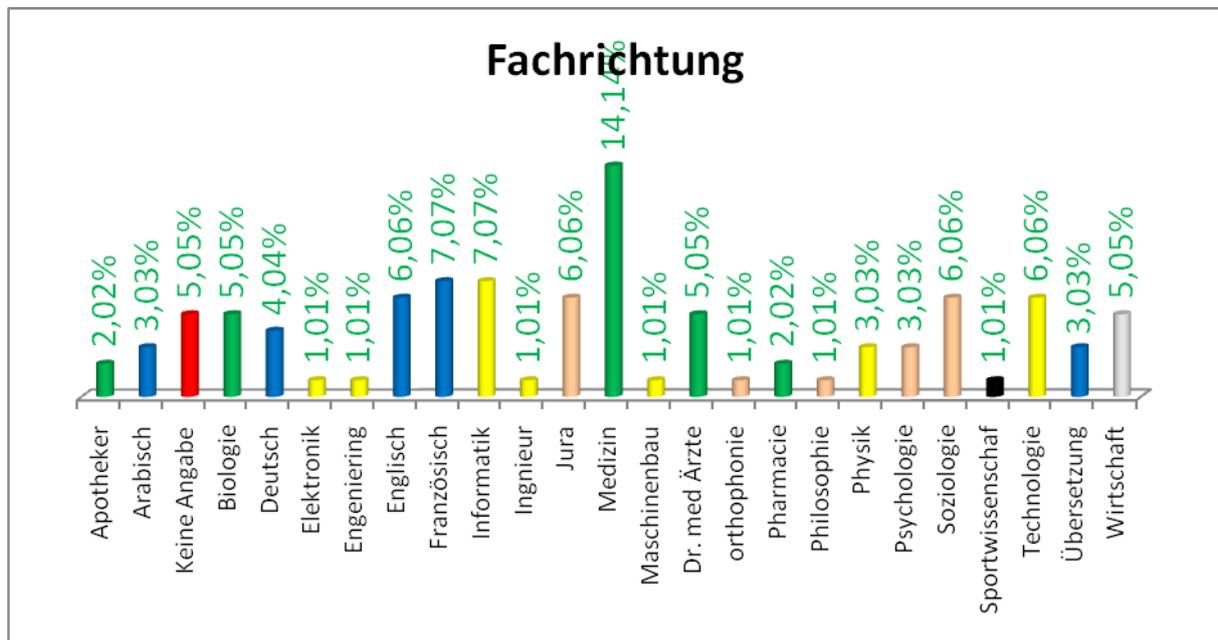


Abbildung 14 : Die Verteilung der befragten CEIL-Deutschlerner nach ihren Fachrichtungen

Um die CEIL-Deutschlerner in Kleingruppen kategorisieren zu können, wurde überlegt, sie nach wissenschaftlichen Domänen bzw. Disziplinen zu gruppieren, wobei naturwissenschaftliche Studiengängen wie Biologie, Pharmazie und Medizin grün, technische und Ingenieurwissenschaften mit der Farbe Gelb, sozial und Humanwissenschaften mit Orange und die philologischen Studiengänge wie Englisch, Übersetzung, Französisch etc. mit blau markiert wurden. Ausgehend von dieser Kategorisierung kann man feststellen, dass der Prozentanteil der CEIL-Deutschlerner naturwissenschaftlicher Disziplinen wie Medizin, Pharmazie etc. beim CEIL-Deutschlern den ersten Platz mit 28% besitzt, gefolgt von CEIL-Deutschlernern aus den philologischen Studiengängen wie Englisch, Übersetzung, Französisch und Deutsch mit 23% an der zweiten Stelle sind. An der dritten und vierten Stelle sind CEIL-Deutschlerner aus technischen Studiengängen und Ingenieurwissenschaften mit einem Prozentanteil von 20% und aus Humanwissenschaften mit 17%. Die Anzahl CEIL-Deutschlerner aus dem Wirtschaftsstudiengang ist im Vergleich zu anderen

Fächern gering und bildet nur einen Prozentanteil von 5%. Andere CEIL-Befragten 5% gaben ihre Fachrichtung bzw. ihren Bildungshintergrund nicht bekannt an.

6.2.1.4 Das Alter

Das Durchschnittsalter der befragten CEIL-Deutschlerner schwankte -sowohl bei männlichen Lernern als auch bei weiblichen Lernerinnen- zwischen 19 und 31 Jahre alt. Das Durchschnittsalter bei Fächergruppen und bei den männlichen sowie weiblichen CEIL-Deutschlern schwankt geringfügig. Die Prozentanzahl der befragten CEIL-Deutschlerner in Bezug auf das Alter sieht wie folgt aus:

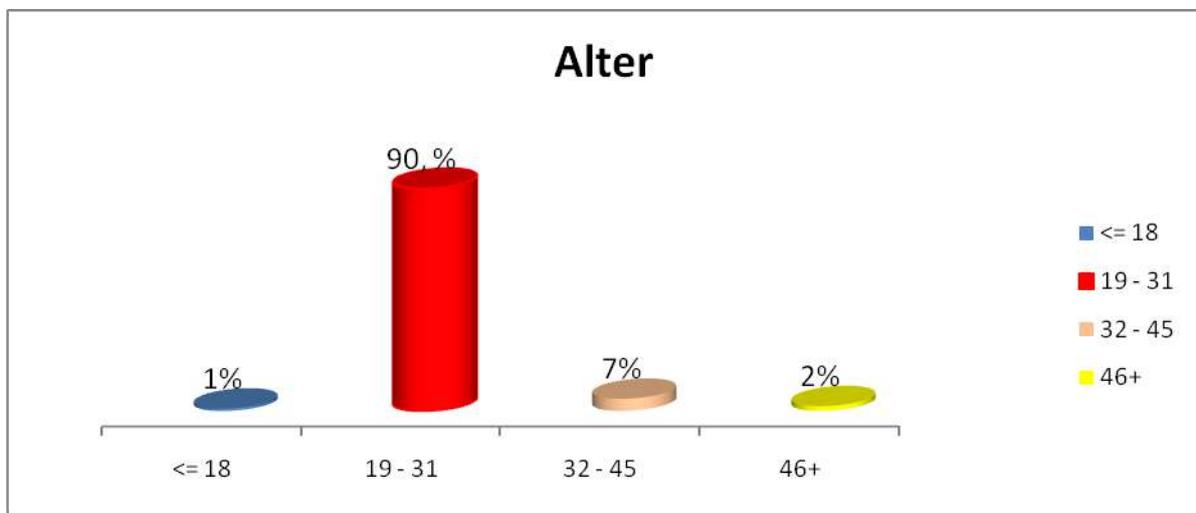


Abbildung 15: Alter der befragten CEIL-Deutschlerner

Wie aus dieser Abbildung hervorgeht, sind die CEIL-Deutschlerner nach der algerischen Kultur erwachsene Fremdsprachenlerner, da sie wie oben dargestellt ist, über 18 Jahre sind. Das Alter ist für die Thematik vorliegender Dissertation deswegen interessant, da es einerseits grundsätzlich in der vorliegenden Arbeit darum geht, das fremdsprachliche Lernen (Deutschlernen) bei erwachsenen Lernern zu untersuchen und andererseits ist auch die Tatsache in der vorliegenden Arbeit zu bestätigen, dass erwachsene Lerner im Hinblick auf kritisches Denken, Selbständigkeit, Eigenverantwortung (autonom) und Motivation bessere Fremdsprachenlerner sind.

6.2.1.5 Das Intensivfremdsprachenzentrum

Die letzte Frage zu den persönlichen Angaben der befragte CEIL-Deutschlerner bezog sich auf die CEIL- Intensivfremdsprachenzentren, wo die Befragten Deutsch lernen. In der folgenden Abbildung werden die CEIL-Intensivfremdsprachenzentren algerischer Universitäten dargestellt, wo die Befragung stattfinden konnte, mit Angaben der Anzahl der jeweils befragten CEIL-Deutschlerner von insgesamt 100.

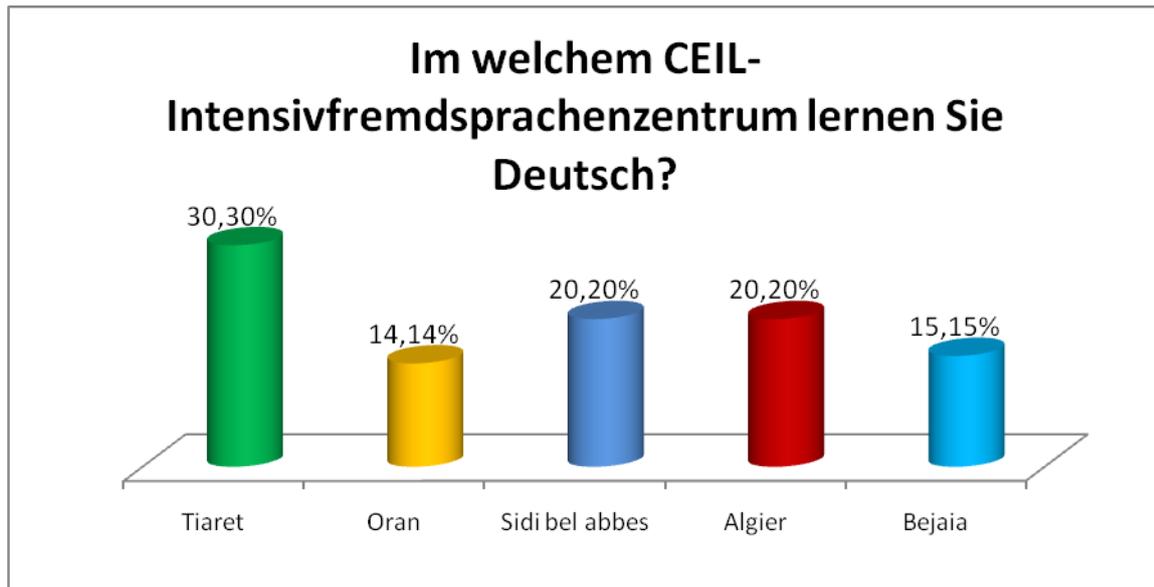


Abbildung 16: ausgewählte CEIL-Intensivfremdsprachenzentren mit Anzahlangabe der Befragten

Aus der Abbildung wird ersichtlich, dass für die vorliegende Untersuchung CEIL-Deutschlerner aus 5 algerischen CEIL-Intensivfremdsprachenzentren befragt werden konnten, obwohl ich anfangs der Befragung von einer relativ hohen Beteiligungsrate ausgegangen bin. Abgesehen von anderen CEIL-Intensivfremdsprachenzentren aus anderen algerischen Universitäten stellen die CEIL-Intensivfremdsprachenzentren in Tiaret, Oran, Algier, Sidi Bel Abbes und Bédjaia die wichtigsten CEIL-Intensivfremdsprachenzentren Algeriens dar, da an denen das Deutschlernen relativ stark angeboten und/oder nachgefragt wird. Die Anzahl der befragten CEIL-Deutschlerner (100) aus diesen CEIL-Intensivfremdsprachenzentren stellen meiner Meinung nach trotzdem repräsentative und neue Resultate im Hinblick auf diese Untersuchung dar, die sich im algerischen DaF-Kontext als originale Arbeit versteht.

6.2.2 Allgemeines zu Ihrem CEIL-Deutschkurs

In einem zweiten Schritt wurden die befragten CEIL-Deutschlerner mit allgemeinen Fragen zu ihren aktuellen Niveaustufen befragt, um herausfinden zu können, ob befragten CEIL-Deutschlerner schon über Deutschkenntnisse verfügen und wenn ja, sollten sie auch angeben, wo sie schon Deutsch gelernt haben. Ferner wurden sie daraufhin gefragt, warum sie nun Deutsch am CEIL- Intensivfremdsprachenzentren lernen (S. Frage Nr. 5).

Wie sind Sie auf die CEIL-Fremdsprachenkurse aufmerksam?

Aus meiner dreijährigen Erfahrung als CEIL-Deutschlehrer am CEIL-Intensivfremdsprachenzentrum an der Universität Ibn Khaldoun Tiaret wurde deshalb die Frage gestellt, wie die Studenten bzw. Universitätsangehörige auf die CEIL-Intensivfremdsprachenkurse aufmerksam sind. Die gesamte Anzahl aller CEIL-Fremdsprachenlerner u.a. Lerner in Französisch-, Englisch-, Deutschkursen etc. an algerischen Universitäten ist im Vergleich zur gesamten Anzahl der immatrikulierten Studierenden z.B. an der Universität Ibn Khaldoun Tiaret⁷³ sehr gering. Die geringe Anzahl der CEIL-Fremdsprachenlerner an algerischen Universitäten ist meines Erachtens auf zwei Gründe zurückzuführen:

- 1- Relativ geringe Raumkapazitäten, Lehrermangel etc. deshalb wird die Lerneranzahl an vielen CEIL-Intensivfremdsprachenzentren sehr begrenzt.⁷⁴
- 2- Ein weiterer Grund zur geringen CEIL-Lerneranzahl ist zudem, dass viele algerischen Studenten und Universitätsangehörige nicht genug auf CEIL-Angebote aufmerksam sind.

Die folgende Abbildung verschafft einen interessanten Überblick, wie die befragten CEIL-Deutschlerner auf das CEIL-Deutschlernen aufmerksam worden sind:

⁷³ Im Studienjahr 2015-2016 sind mehr als 28.000 Studierende in den verschiedenen Fachrichtungen an der Ibn Khaldoun Uni immatrikuliert. Davon waren nur 1126 CEIL-Fremdsprachenlerner (Siehe Tabelle 3 im 2.Kapitel) zu zählen.

⁷⁴ CEIL-Oran 1 beispielsweise, das über sehr geringen Rahmenbedingungen (3 Klassenzimmer) verfügt, ist meist mit hohen Anfragen überfordert.



Abbildung 17: Wie sind Sie aufmerksam auf das CEIL-Deutschlernen?

Haben Sie vorher Deutsch gelernt?

54 von 100 und damit ein Prozentanteil von 54.55% der befragten CEIL-Deutschlerner haben angegeben, dass sie schon Deutsch gelernt haben. Die andere Hälfte der Befragten 44.44% hatte vor dem CEIL-Deutschlernen keinen Deutschunterricht besucht. Nur ein CEIL-Deutschlerner hat auf diese Frage nicht geantwortet und stellt damit einen Prozentanteil von 01.01%. Die befragten CEIL-Deutschlerner sollten im Falle „Ja“ Ankreuzung anschließend noch angeben, wo, wann und wie lange sie Deutsch gelernt haben. Durch die Frage sollte herausgefunden werden, ob die befragten CEIL-Deutschlerner schon Deutsch können und damit Erfahrungen mit dem Deutschlernen gemacht haben. Unter den befragten CEIL-Deutschlern, die schon Deutsch können, waren vor allem Studierende aus den philologischen Studiengängen und Humanwissenschaften mit einem Prozentanteil von 34%, die Deutsch als dritte Fremdsprache an algerischen Gymnasien im Zweig Literatur und Fremdsprachen (classe des lettres et Langues étrangères) zwei Jahre lang gelernt haben. 17% der befragten CEIL-Deutschlerner haben angegeben, dass sie schon Deutsch am CEIL (ausschließlich in Tiaret und Oran) in der A1. Grundstufe gelernt haben und erneut die nächste Niveaustufe A2. erreichen möchten. Nur 03 Befragten aus dem CEIL-Alger haben angegeben, dass sie schon Deutschkurse am Goethe Institut in Alger für einen begrenzten Zeitraum (2 Monate) besucht haben. Aus den Ergebnissen der Frage, ob

die befragten CEIL-Deutschlerner Deutsch gelernt haben und auf welcher Sprachstufe sind nun ihre Deutschkenntnisse, ergaben sich die folgenden Abbildungen:



Abbildung 18: Haben Sie vorher Deutsch gelernt?

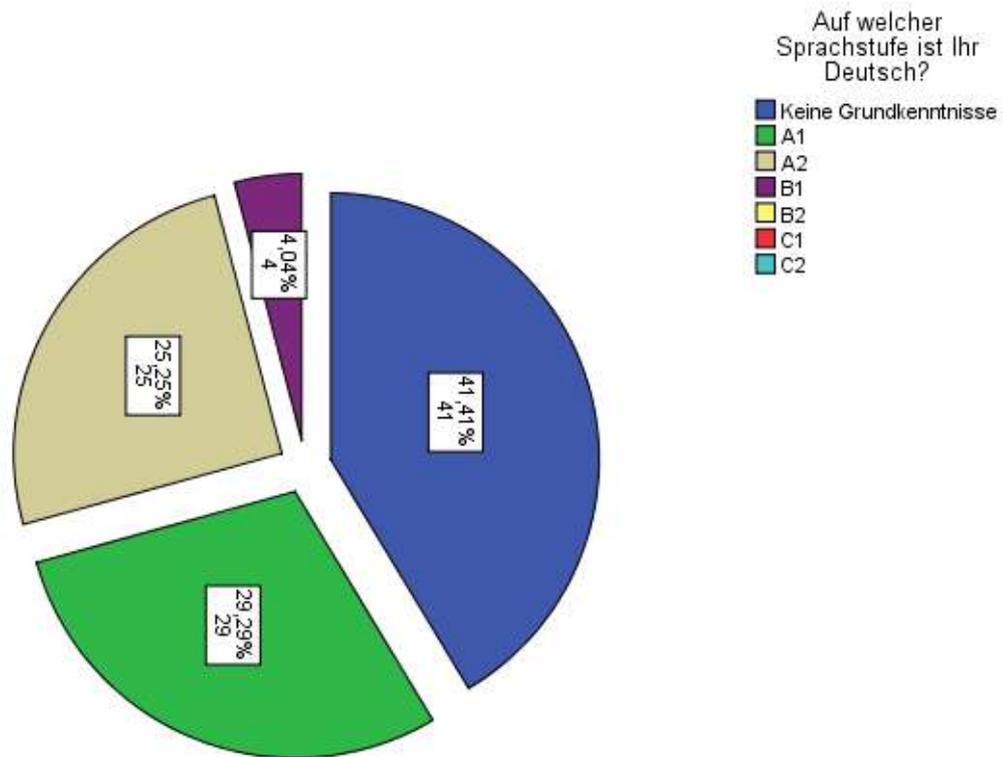


Abbildung19 : Die Niveaustufe der befragten CEIL-Deutschlerner

Gründe zum CEIL-Deutschlernen

Die fünfte Frage des Fragebogens stellt grundsätzlich das Herzstück im ersten Teil der Befragung dar, da es in der vorliegenden Arbeit darum geht, herauszufinden, aus welchen Motiven Deutsch an den verschiedenen CEIL-Intensivfremdsprachenzentren ausgewählt wird. **„Worin besteht Ihre Motivation, Deutschkurs am CEIL auszuwählen?“** Auf diese Frage sollten die befragten CEIL-Deutschlerner antworten, indem sie eine oder mehrere Antwortvorgaben ankreuzen können. Neben 5 vorgegebenen Antworten konnten die befragten CEIL-Deutschlerner zudem unter „Sonstige“ selber andere Motive zum CEIL-Deutschlernen hinschreiben. Die Mehrfachauswahl der vorgegebenen Antworten hat zu verschiedenen Ergebnissen geführt, die darauf folgend beschrieben und interpretiert werden. Zunächst werden in

der folgenden Abbildung die gesamten Ergebnisse dargestellt, dann in einer Tabelle wird gezeigt, wie viel die vorgegebenen Antworten angekreuzt wurden.

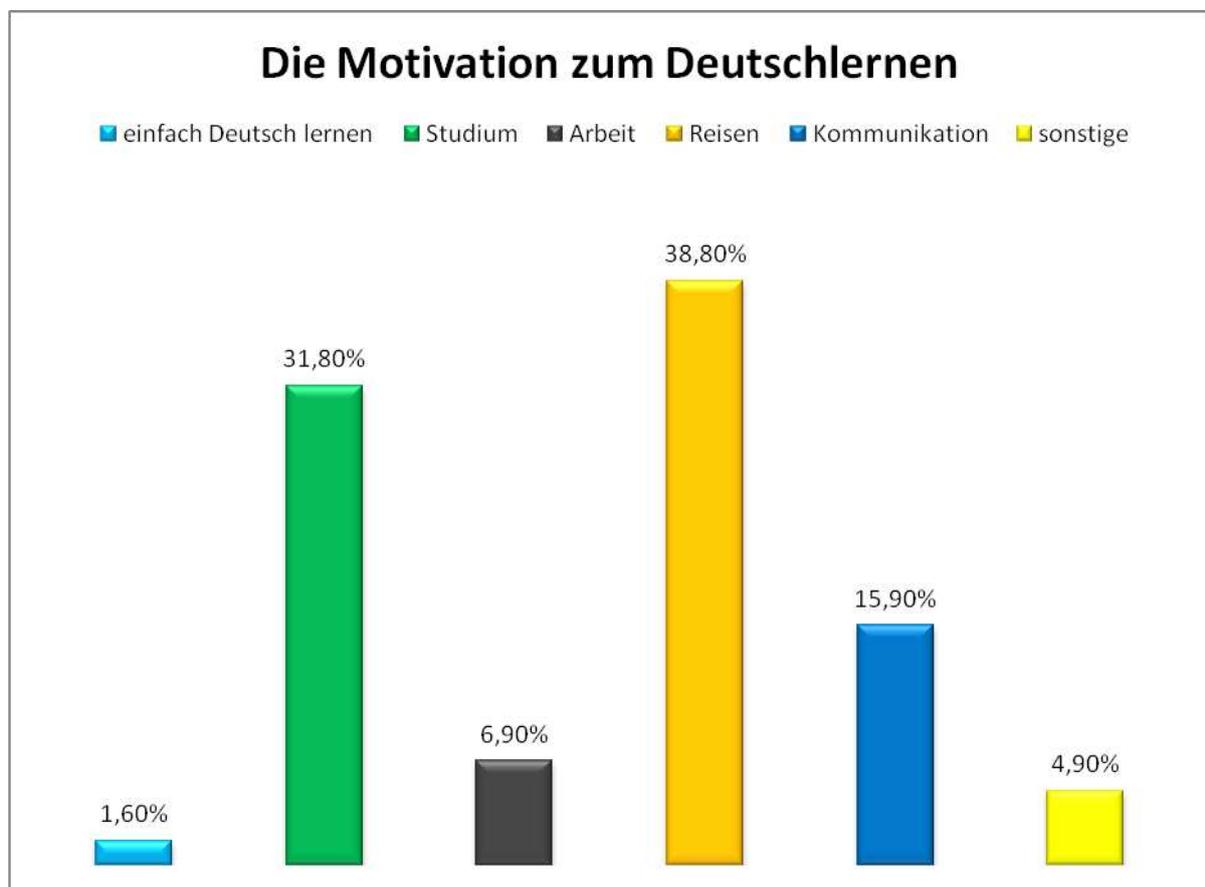


Abbildung20: Zur Motivation der befragten CEIL-Deutschlerner

Der oben Abbildung lässt sich entnehmen, dass fast 95% der befragten CEIL-Deutschlerner die fünf vorgegebenen Antworten mehrfach angekreuzt haben. Nur 4 CEIL-Deutschlerner haben dazu unter der Wahlmöglichkeit „Sonstige“, weitere Gründe bzw. Motive zum CEIL-Deutschlernen hingeschrieben. Zwei Antworten davon bezogen sich auf die Testvorbereitung von „Start Deutsch A1“, der beim Goethe Institut in Algier abgelegt wird und bei einer Visumsfrage zur Familienzusammenführung verlangt wird. Die zwei anderen Antworten unter der Wahlmöglichkeit „Sonstige“ bezog sich auf das Suchen nach Stipendien in Deutschland. Aus der oben Abbildung lässt sich bestätigen, dass die befragten CEIL-Deutschlerner hauptsächlich Deutsch lernen, damit sie einmal nach Deutschland reisen können. In einer dreifachen Kombination von den vorgegebenen und angekreuzten

Antworten kann höchstwahrscheinlich hervorgehen, dass 96% der befragten CEIL-Deutschlerner nach Deutschland reisen wollen und dort nach einem Studienplatz streben. Das ausgeprägte Studienmotiv der Befragten stellt damit einen Prozentanteil von 78,80% dar. In der folgenden Tabelle lassen sich die Mehrfachantworten wie folgt interpretieren:

Motive zum CEIL-Deutschlernen	Antworten		Prozent der Fälle
	Mal	Prozent	
Ich möchte einfach Deutsch lernen	4	1,60%	4,00%
Ich möchte in Deutschland weiter studieren	78	31,80%	78,80%
Ich brauche Deutsch für meine Arbeit	17	6,90%	17,20%
Ich möchte nach Deutschland reisen	96	38,80%	96,00%
Ich möchte auf Deutsch kommunizieren können	39	15,90%	39,40%
Sonstige: Ich möchte Deutsch aus anderen Motiven lernen	12	4,90%	12,10%
Insgesamt	246	100%	247,50%

Tabelle 04: Dichotomie-Darstellung: Die Motive zum CEIL-Deutschlernen

Zur Auswertung von Mehrfachantworten wurde –wie oben erwähnt– das SPSS-Programm verwendet, mit dem man die Fälle von Mehrfachantworten besser interpretieren kann. In der oben Darstellung sieht man zwei Spalten von Prozenten. Eine Spalte ist mit 100% anzusehen, während die rechte Spalte mit einer Prozentanzahl von 247,50% dargestellt wird, was wahrscheinlich auf einen ersten Blick unlogisch erscheinen könnte. Bei einer genaueren Interpretation heißt es dann, dass zum Beispiel die vorgegebene Antwort „nach Deutschland reisen“ 96 mal angekreuzt wurde. In Prozentanzahl heißt es dann, dass 96% der CEIL-befragten haben angegeben, dass sie Deutsch deshalb lernen, um nach Deutschland reisen zu können. Wenn wir nun den Prozentanteil von „Weiter in Deutschland studieren“ interpretieren wollen, dann wird aus der Tabelle ersichtlich, dass 78,80% der

Befragten Deutsch am CEIL-Intensivfremdsprachenzentrum lernen, weil sie sich auf einen Studienplatz in Deutschland erhoffen. 39% der Befragten gaben zudem an, dass sie Deutsch aus kommunikativen Gründen lernen. In der Tabelle ist interessanterweise darüber hinaus anzumerken, dass Deutsch am CEIL-Intensivfremdsprachenzentren vor allem in Oran und Algier aus beruflichen Gründen ausgewählt und gelernt wird. Knapp 17 CEIL-Deutschlerner und damit ein Prozentanteil von 17,20% haben den beruflichen Grund in Kombination mit den anderen vorgegebenen Antworten angekreuzt, obwohl sie nach ihrer Statusangabe (darunter 5. Dr. med. Ärzte, 2 Apotheker) in Algerien schon tätig sind. Unter den befragten CEIL-Deutschlernern, die Deutsch aus beruflichen Gründen lernen, waren auch Studierende (10 Personen), die in Kombination mit Reisen und Studieren in Deutschland zudem angegeben haben, dass sie mit ihrem CEIL-Deutschlernen später in Deutschland arbeiten wollen. Um der idealen Vorstellung der CEIL-Deutschlerner anzunähern, habe ich darauffolgend zu der fünften Frage, noch die Frage gestellt, ob die befragten CEIL-Deutschlerner schon Kontakte zu deutschsprachigen Personen haben.

Auf die Frage: **Haben Sie persönliche Kontakte mit Personen aus deutschsprachigen Ländern?**, haben 68 der befragten CEIL-Deutschlerner mit Nein geantwortet, während 31 der Befragten mit Ja antworteten. Nur eine Person hat die Frage unbeantwortet gelassen.

In der folgenden Abbildung ist deutlich anzusehen, dass Mehrheit der befragten CEIL-Deutschlerner keine persönlichen Kontakte zu Personen aus Deutschland, Österreich oder in der Schweiz haben, was wahrscheinlich ihre ideale Vorstellung von nach einem deutschsprachigen Land zu reisen oder dort auf einen Studienplatz zu erhoffen, ein erstrebenswertes Ziel bleibt. Der Mangel an persönlichen Kontakten zu Personen in Deutschland z.B. ist meist ein Hindernis für algerische Studenten, wenn sie z.B. ein Visum für Studienzwecke nach Deutschland beantragen.⁷⁵

⁷⁵ Auf der folgenden Seite der deutschen Botschaft in Algier sind die Belege bzw. Voraussetzungen anzusehen, die ein Visumantragsteller nachweisen soll, um ein Visum nach Deutschland bekommen zu können: http://www.algier.diplo.de/contentblob/4891192/Daten/6917301/datei_anhang_zum_Durchfhrungsbeschluss_der_Kommission.pdf Zugriff am 12.08.2017

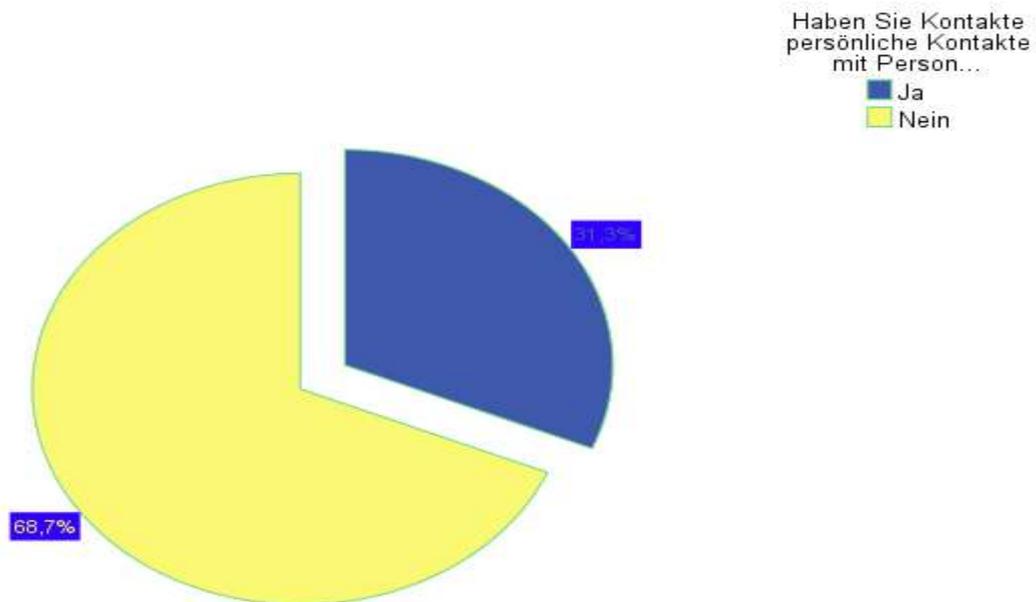


Abbildung 21: Kontakte zu deutschsprachigen Personen.

Kontakte zu Personen aus deutschsprachigen Ländern vor allem aus Deutschland war –nehme ich an- für die 31 Befragten (davon 22 Personen aus dem Privatbereich) ein grundsätzliches Motiv, Deutsch am CEIL-Intensivfremdsprachenzentrum zu lernen.

6.2.3 Zu den Aspekten der Motivation und Förderung der Lernerautonomie in eingesetzten CEIL-Unterrichtsmaterialien

In einem nächsten Schritt wurden die befragten CEIL-Deutschlerner ferner mit weiteren Fragen von 7 bis 20 über die eingesetzten DaF-Lehrwerke und/oder Lehr- und Lernmaterialien in ihren CEIL-Deutschkursen befragt. Die Fragen von 7 bis 12 bezogen sich auf dem Motivationsaspekt, wobei dadurch geprüft werden sollte, ob die in den CEIL-Deutschkursen eingesetzten DaF-Lehrwerke und/oder Lehr- und Lernmaterialien die CEIL-Deutschlerner motivieren, sich weiter mit dem CEIL-Deutschlernen zu beschäftigen.

Die Fragen 13 bis 20 bezogen sich ferner auf dem Inhalt der eingesetzten DaF-Lehrwerke und/oder Lehr- und Lernmaterialien wie die Übungen, Themenspektrum,

Ziele etc. Mit diesen Fragen sollte ebenfalls extrahiert werden, ob die Befragten die in ihren CEIL-Deutschkursen eingesetzten DaF-Lehrwerke und/oder Lehr- und Lernmaterialien ihre Lernautonomie fördernd finden. Überdies wurde den befragten CEIL-Deutschlern in der letzten Frage (Items Nr. 20) mehr Freiraum zugelassen, wobei sie bezüglich der eingesetzten Lehrwerke und/oder Lehr- und Lernmaterialien und zum gesamten CEIL-Deutschlernen Kommentare in deutscher, französischer oder arabischer Sprache schreiben konnten. Die gewonnenen Ergebnisse aus den gestellten Fragen von 7 bis 20 werden in den folgenden Ausführungen separat (Motivation/Lernerautonomie) dargestellt und daran anschließend aufeinander bezogen und interpretiert, wobei die Aspekte der Motivation und der Förderung der Lernautonomie bei den CEIL-Deutschlernenden besonders hervorgehoben werden.

6.2.3.1 Der Motivationsaspekt

Die Frage bezüglich der eingesetzten DaF-Lehrwerke und/oder Lehr- und Lernmaterialien bei den befragten CEIL-Deutschlern war wie folgt formuliert: **Arbeiten Sie in Ihrem CEIL-Deutschkurs mit einem Lehrwerk oder/und Lehr- und Lernmaterialien?** und wurde wie folgt beantwortet:

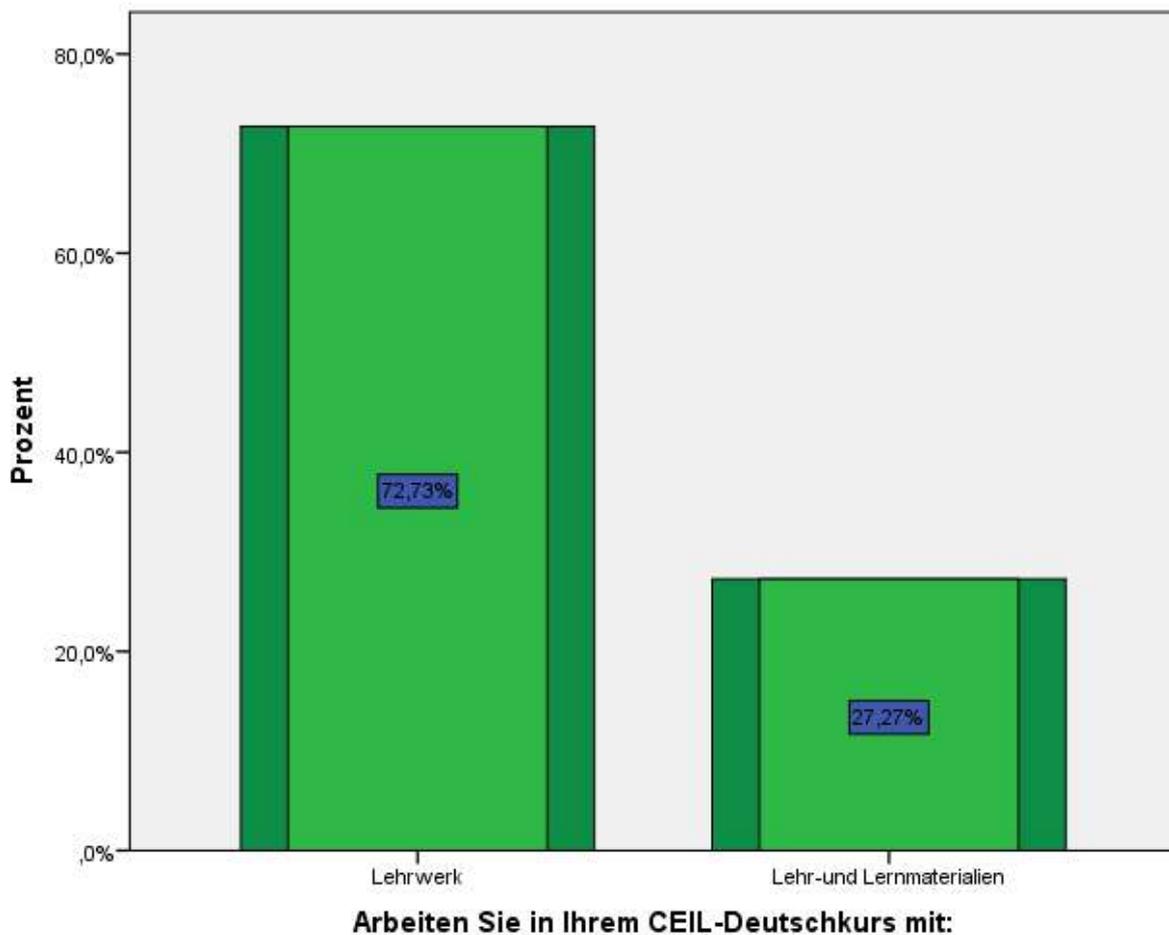


Abbildung 22 : Einsatz von DaF-Lehrwerken und/oder Lehr- und Lernmaterialien in den CEIL-Deutschkursen

Wie aus der Ausführungen im zweiten Kapitel (2.2.3) zu erschließen war, werden in den CEIL-Deutschkursen an den ausgewählten CEIL-Intensivfremdsprachenzentren (Tiaret, Oran, Sidi Bel Abbes, Algier und Bedjaia) sowohl DaF-Lehrwerke als auch Lehr- und Lernmaterialien eingesetzt, da die CEIL-Lehrkräfte –wie schon im zweiten Kapitel erwähnt- einerseits mehr Freiraum hatten, nach ihren persönlichen Interessen, Lehrwerke und/oder Lehr- und Lernmaterialien in ihren CEIL-Deutschkursen einzusetzen, andererseits ist es bestimmt aus dem Grund, dass das CEIL-Intensivfremdsprachenzentren über kein eigenes Fremdsprachencurriculum und daher auch über keine bestimmte Lehr- und Lernmaterialien verfügen. Aus der oben Abbildung ist ersichtlich, dass der Einsatz von DaF-Lehrwerken (72,73%) deutlich höher ist. Die Tendenz, vorzugsweise DaF-Lehrwerke in den CEIL-Deutschkursen

einzusetzen, lässt sich wahrscheinlich so begründen, dass die CEIL-Lehrkräfte mit den DaF-Lehrwerken, den Lehrstoff in einer Reihenfolge anbieten können, die eine zielorientierte, systematische und lineare Progression im Lehr- und Lernprozess ermöglichen kann. Der Einsatz von DaF-Lehrwerken seitens der CEIL-Deutschlehrer in den CEIL-Intensivfremdsprachenzentren ist auch aus dem Grund bevorzugt, da die Arbeit mit Lehr- und Lernmaterialien meist aus dem Internet, den CEIL-Deutschlernern zufolge, zu einem großen Aufwand an Kopien und zur ständigen Suche nach geeigneten Lehrstoffen wie Texte, Grammatik etc. führen kann. Es ist in dieser Hinsicht zudem zu unterstreichen, dass der Einsatz von Lehr- und Lernmaterialien (27,27%) bei den CEIL-Deutschlernern aus Tiaret und Sidi Bel Abbes angekreuzt wurde, während CEIL-Deutschlernern aus Oran, Algier und Bejaia (72 Personen) angegeben haben, dass in ihren CEIL-Deutschkursen ausschließlich DaF-Lehrwerke eingesetzt wurden.

Anschließend zur siebten Frage sollten die Befragten ihre Antwort noch präzisieren, in dem sie die Titel der eingesetzten Lehrwerke und/oder Lehr- und Lernmaterialien dazu hinschreiben konnten. Den befragten CEIL-Deutschlernern zufolge wurden an den ausgewählten CEIL-Intensivfremdsprachenzentren folgende DaF-Lehrwerke eingesetzt:

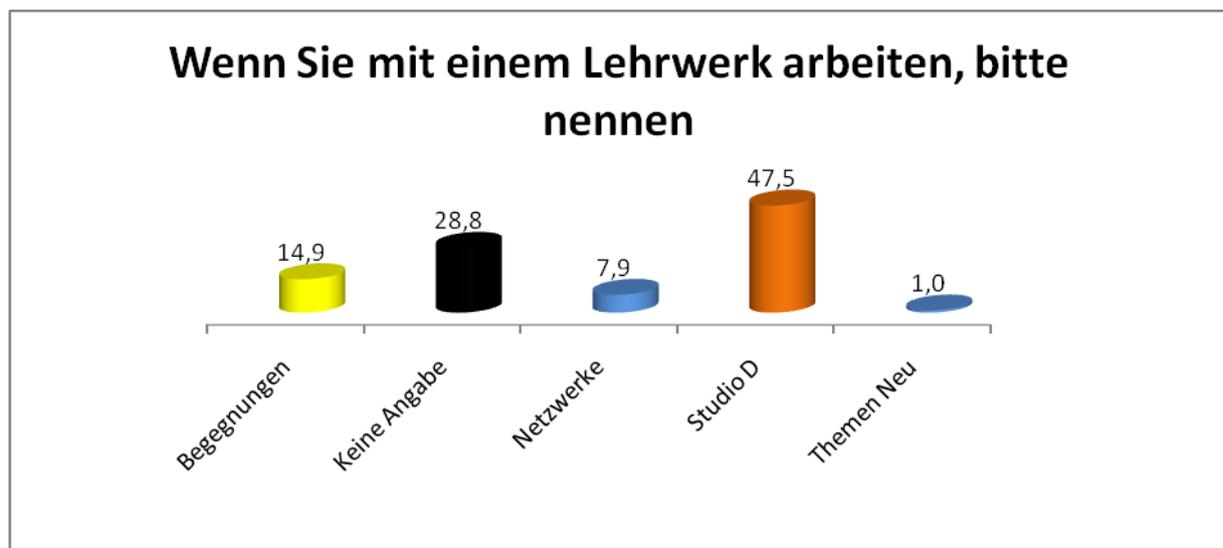


Abbildung 23 :Titel eingesetzter DaF-Lehrwerke an ausgewählten den CEIL-Intensivfremdsprachenzentren

Aus der oben Abbildung geht hervor, dass das Lehrwerk Studio D A1-Stufe von Cornelsen Verlag bevorzugt wurde, in der A1 Lernerguppe einzusetzen. Das Lehrwerk Studio D A1-Stufe wurde ausschließlich von den CEIL-Deutschlern aus Oran (14 Personen), Algier (20 Personen) und Tiaret (13 Personen) erwähnt. 14 Befragten aus Béjaia gaben an, dass in ihrem CEIL-Deutschkurs A1 mit dem Lehrwerk Begegnungen A1 gearbeitet wird. Das DaF-Lehrwerk Lagune Stufe A2 wurde ausschließlich von den CEIL-Deutschler aus Tiaret 07% erwähnt. In der oben Abbildung ist auffällig, dass die Anzahl fehlender Angabe (keine Angabe 28%) relativ hoch ist. Die unbekannte Angabe 28% von Lehr- und Lernmaterialtitel bezog sich höchwahrscheinlich auf die heruntergeladenen online Lehr- und Lernmaterialien, deren Quellen bzw. Titel bei den Befragten vor allem aus dem CEIL-Sidi Bel Abbes nicht bekannt waren, dies war in der vorangehenden Abbildung: „Einsatz von DaF-Lehrwerken und/oder Lehr- und Lernmaterialien in den CEIL-Deutschkursen“ deutlich, dass 27,72% von den Befragten Lehr- und Lernmaterialien als Unterrichtsmittel angegeben haben.

Mit der darauffolgenden Frage (Frage Nr. 08) war anschließend ebenfalls wichtig zu erfahren, ob die befragten CEIL-Deutschler eigene Exemplare von den eingesetzten DaF-Lehrwerken und/oder Lehr- und Lernmaterialien haben, mit denen sie im CEIL-Deutschunterricht und zuhause lernen können. Ausgehend von den Ergebnissen der folgenden Abbildung (Abbildung 24) lässt sich deutlich als problematisch feststellen, dass die überwiegende Mehrheit der befragten CEIL-Deutschler (84,2%) nicht über ein eigenes Lehrwerke/Lernmaterial verfügt, was bestimmt die befragten CEIL-Deutschler nicht weiter zum Deutschlernen motiviert. Das Fehlen des Lehrwerks bzw. des Lernmaterial als wichtiges Lernmedium bei den CEIL-Deutschlern erschwert zudem das CEIL-Deutschlernen bei den CEIL-Deutschlern, da den Lehrwerken/Lernmaterialien –wie bereits im theoretischen Teil hingewiesen wurde– eine besondere Stellung im fremdsprachlichen Lernprozess beigemessen wird. Um mehr über diese Problematik zu erfahren, warum die Mehrheit der Befragten nicht über einige Lehrwerke und/oder bestimmtes Lernmaterials verfügen, habe ich in einem späteren Zeitpunkt einige CEIL-Deutschler sowie CEIL-Deutschlehrer v.a.

aus dem CEIL-Tiaret und Algier diesbezüglich per Mail kontaktiert. Den befragten CEIL-Deutschlern und den CEIL-Deutschlehrern zufolge ist dieses Problem einerseits auf die hohen Preise der Lehrwerke mit all ihren Komponenten zurückzuführen und andererseits stehen die eingesetzten DaF-Lehrwerken wie das Lehrwerke Studio D A1, Begegnungen A1 oder Lagune A2 bei algerischen Buchhandlungen nicht zur Verfügung. Eine Bestellung aus Algerien aus ist darüber hinaus bestimmt für die meisten CEIL-Deutschler kaum erschwinglich. Aus diesen Gründen ist meines Erachtens im Hinblick auf effektives CEIL-Deutschlernen an algerischen Universitäten zu überlegen, ob es Sinn macht, ausschließlich mit Kopien von Lehrwerken und Lehr- und Lernmaterialien zu arbeiten. Konkret ausgedrückt, ob es sinnvoller ist, überregionale DaF-Lehrwerke und/oder Lehr- und Lernmaterialien in den CEIL-Deutschkursen einzusetzen, die wegen höherer Kaufpreise für die Mehrheit der algerischen CEIL-Deutschler relativ teurer sind.

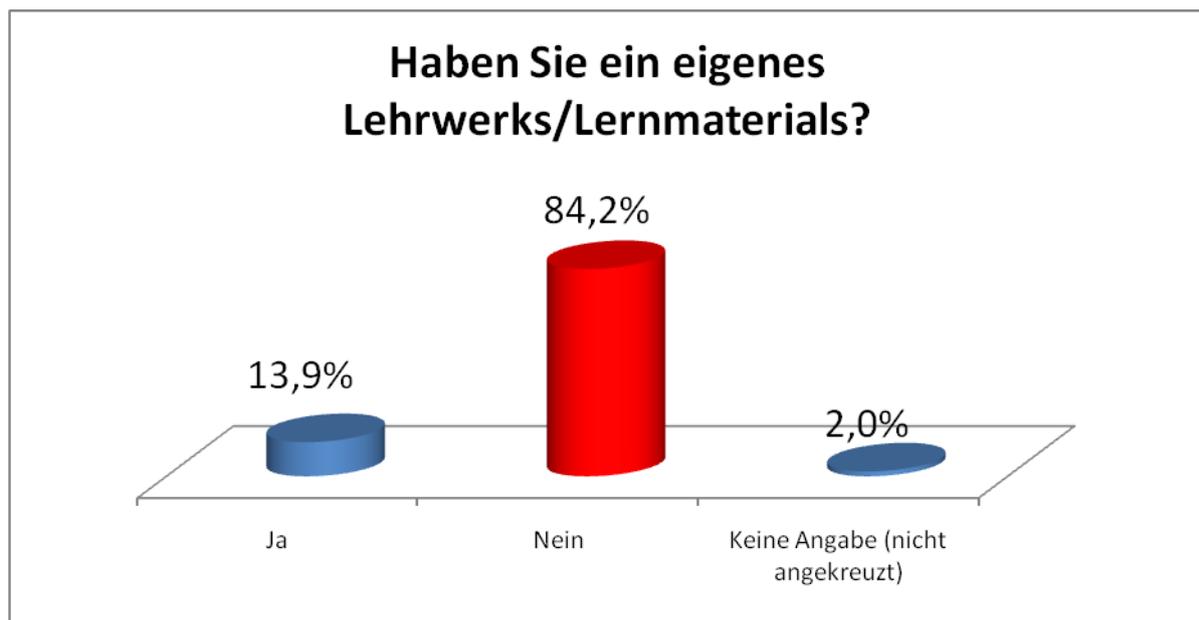


Abbildung 24: Haben Sie ein eigenes Lehrwerk/Lernmaterial?

Bei der nächsten Frage (Frage Nr. 09) sollten die befragten CEIL-Deutschler überdies angeben, mit welchen Teilen (Lehrwerkkomponenten) sie in ihren CEIL-Deutschkursen und zuhause arbeiten. In der folgenden Abbildung wird ersichtlich, dass der Einsatz von den ausgewählten DaF-Lehrwerken und/oder Lehr- und Lernmaterialien in den CEIL-Deutschkursen an algerischen Universitäten sich im

Grunde auf die Arbeit mit dem Lehr- und Arbeitsbuch (41,8% und 29,1%) beschränkt. Der Prozentanteil von 21,4% stellt den Befragten zufolge den Einsatz von online-Lehr- und Lernmaterialien dar und bildet nicht weitere zusätzliche Arbeitsblätter von den eingesetzten DaF-Lehrwerken. Im CEIL Sidi Bel Abbes wird –wie schon erwähnt– ausschließlich mit heruntergeladenen Arbeitsblättern gearbeitet, die sich nach den dortigen CEIL-Deutschlehrern als Lehr- und Lernmaterialien für CEIL-Deutschkurse verstehen.

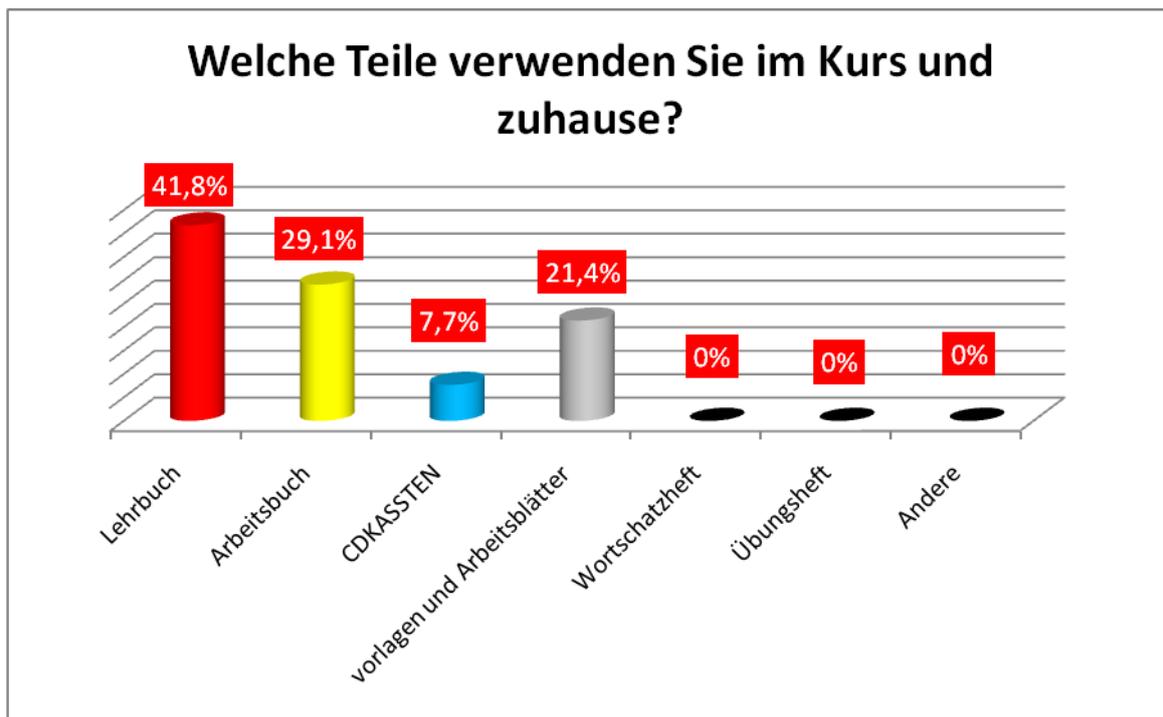


Abbildung 25: Meist verwendete Lehrwerk- und/oder Lehr- und Lernmaterialteile

Aus der Abbildung 25 geht auch hervor, dass der Einsatz von auditiven/visuellen Medien wie CD/Kassetten/Videos etc. nur mit einem Prozentanteil von 7,7% gering ist. In Anbetracht der Rahmenbedingungen, unter denen die CEIL-Deutschkurse stattfinden, ist der Verzicht auf den Einsatz von medialen Lehr- und Lernmaterialien in den CEIL-Deutschkursen einigermaßen gerechtfertigt, da die CEIL-Kassenzimmer an meisten algerischen Universitäten nicht mit medialen Ausstattungen wie Computer, Lautsprecher etc. gerüstet sind.

Der Verzicht auf den Einsatz einiger Lehrwerkkomponente wie Hörtexte, Hör szenen und andere wichtige begleitenden Teile wie auditive bzw. visuelle Materialien von den

DaF-Lehrwerken und/oder Lehr- und Lernmaterialien ist ein weiterer Beweis, dass die Arbeit mit überregionalen DaF-Lehrwerken und/oder Lehr- und Lernmaterialien in spezifischen Kulturräumen Schwierigkeiten im Lehr- und Lernprozess bereiten können. Daher sollte meines Erachtens die Einsetzbarkeit, Relevanz und Angemessenheit überregionaler, universalistischer DaF-Lehrwerke und/oder Lehr- und Lernmaterialien in Unabhängigkeit von landesspezifischen Faktoren immer in Frage gestellt werden.

Ausgehend von meinen Hintergrundinformationen zum Unterrichtstyp, und -form bei den CEIL-Fremdsprachkursen konnte ich schon voraussagen, dass CEIL-Deutschkurse ebenfalls in traditioneller, frontaler Unterrichtsform dargeboten werden. Deswegen bezog sich die nächste Frage (Frage Nr. 10) auf die Sprachkompetenzen, die meist aus den eingesetzten DaF-Lehrwerken und/oder Lehr- und Lernmaterialien im CEIL-Deutschkurs behandelt worden sind. Die folgende Abbildung beweist, dass in den CEIL-Deutschkursen wenig Wert auf produktive Fertigkeiten sowie auf gesprochene Sprache angelegt wird.

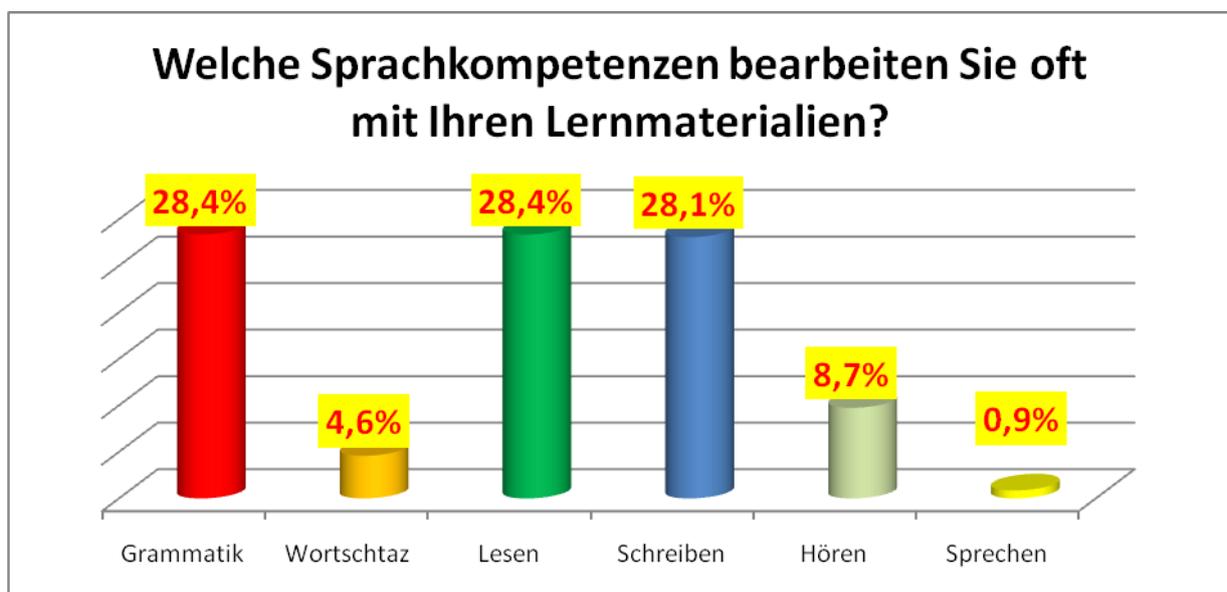


Abbildung 26: Meist bearbeitete Sprachkompetenzen in den eingesetzten Lehr- und Lernmaterialien

Aus der Abbildung 26 lässt sich zudem ablesen, dass das Unterrichtsgeschehen sich im Grunde auf die geschriebene Sprache fokussiert, wobei die Grammatikbeherrschung, Texte zum Lesen bzw. zum Schreiben im Vordergrund

stehen. Grammatikwissen und Texte zum Lesen und zum Verstehen fassen daher die Grundprinzipien eines behavioristischen Lehrverfahrens und eine rigide Lehrersteuerung in den CEIL-Deutschkursen zusammen, obwohl die in den CEIL-Deutschkursen erwähnten eingesetzten DaF-Lehrwerken nach ihren Autoren völlig nach kommunikativen Ansätzen konzipiert sind.

Die Frage Nr. 11 stellt im Bezug auf Motivationsaspekt das Wesentliche im zweiten Teil der Befragung dar. Die befragten CEIL-Deutschlerner wurden befragt, ob die eingesetzten Lehrwerke und/oder Lehr- und Lernmaterialien nach ihrer Form und ihrem Inhalt weiter zum CEIL-Deutschlernen motivieren. Was die folgenden Ergebnisse zeigen, ist eindeutig, dass knapp 12,87% der Befragten die eingesetzten Lehrwerke und/oder Lehr- und Lernmaterialien sehr motivierend fanden und knapp 51,49 % der Befragten fanden sie einigermaßen (ziemlich) motivierend, was im Vorherein nicht zu erwarten war. Etwa 31,68 der Befragten fanden jedoch die eingesetzten Lehrwerke und/oder Lehr- und Lernmaterialien demotivierend und ca. 2% der Befragten die Lehr- und Lernmaterialien sogar als demotivierend zum Deutschlernen fanden.

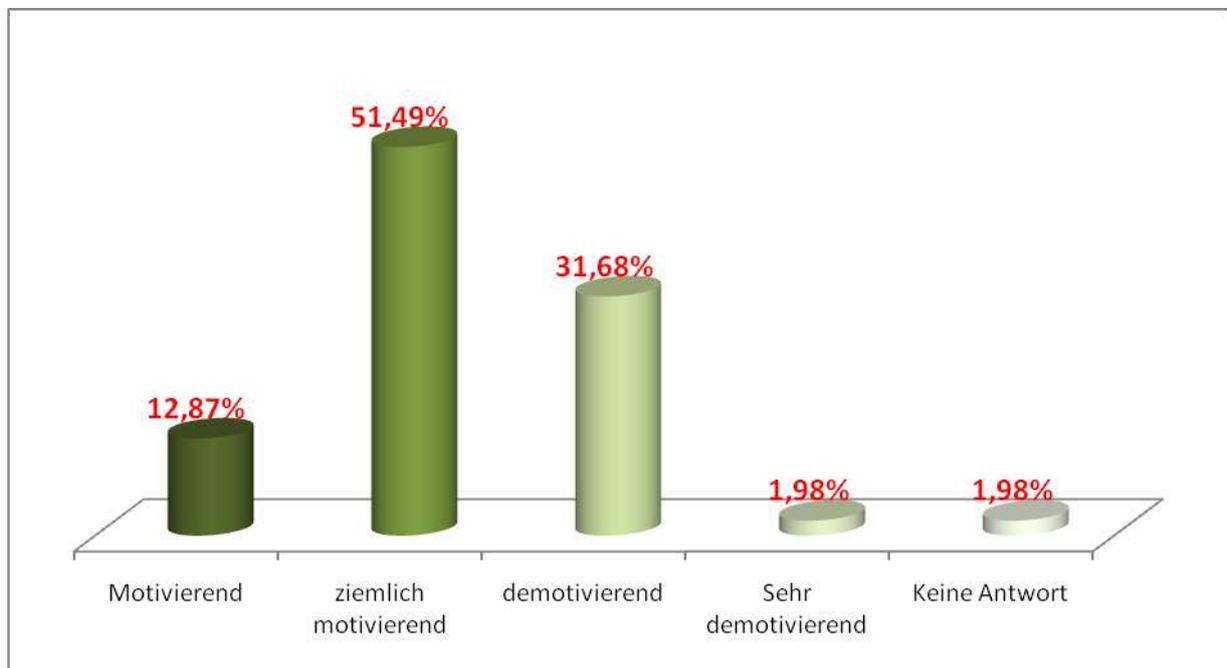


Abbildung 27: Wie motivierend ist das eingesetzte Lehrwerk/Lehr-und Lernmaterial zum CEIL-Deutschlernen?

Die Auswertungen der Fragen 07, 08, 09, 10 und 11 im zweiten Teil des Fragebogens zeigen, dass überwiegende Mehrheit der befragten CEIL-Deutschlerner nicht über ein eigenes Lehrwerk bzw. Lernmaterial verfügen und ausschließlich mit Kopien von Lehrwerken und/oder Lehr- und Lernmaterialien Deutsch lernen, was meiner Erfahrung zum Chaos von Kopien führen kann, welches vermutlich sehr negativ auf die Lernmotivation der CEIL-Deutschlerner auswirken kann. Dadurch verlieren die CEIL-Deutschlerner auch allmählich die Lust zum CEIL-Deutschlernen.

Das Fehlen von Lehrwerk-, oder Lernmaterialien bei den CEIL-Deutschlern erschwert den Lernprozess im Allgemeinen, da in den meisten überregionalen Lehrwerke und Lehr- und Lernmaterialien Stationen bzw. Phasen gibt, bei denen die Deutschlerner weitere verbundene Übungen, Aufgaben etc. noch bearbeiten sollen. Aus den oben Ergebnissen war es auch interessant zu erfahren, dass wegen geringen Grundausstattungen auf ganze Teile (Komponente) von Lehrwerken und/oder Lehr- Lernmaterialien wie die Arbeit mit Hörspielen, Glossaren etc. wegen geringer Ausstattungen verzichtet wird. Die Beschränkung der CEIL-Deutschkurse auf die Inhalte von Kurs- und Arbeitsbüchern hat zu einer gewissen Unterrichtsmonotonie bzw. zu einem lehrerzentrierten Unterricht geführt, was die Lernatmosphäre in den CEIL-Deutschkursen nicht auflockern kann.

Besonders wichtig war es ferner im weiteren Verlauf der Befragung (Teil 3: Fragen 12-17) zu erfahren, ob die eingesetzten DaF-Lehrwerke und/oder Lehr- und Lernmaterialien bei den befragten CEIL-Deutschlern als autonomiefördernde Lehr- und Lernmaterialien erschienen sind. Fragen zum Aspekt der Förderung der Lernerautonomie bei den Befragten zu stellen gehen grundsätzlich von den oben beschriebenen theoretischen Annahmen aus, die im Grunde davon ausgehen, dass erwachsene Fremdsprachenlerner nicht nur freiwillige und gut motivierte Fremdsprachenlerner sind, sondern auch prädestiniert sind, diskursiv, geplant und autonom zu lernen. Aus diesem Grund wurden noch weitere Fragen formuliert, mit denen die Einstellungen der Befragten im Bezug auf dem Aspekt der Lernerautonomie ermittelt werden konnten. In den darauffolgenden Ausführungen werden die Antworten

der Befragten mit entsprechenden Abbildungen, Tabellen dargestellt, kommentiert und interpretiert.

6.2.3.2 Thematisierung der Lernerautonomie

Mit der ersten Frage dieses Teils (Frage Nr. 12) wurden die CEIL-Deutschlerner gebeten, ihre Einstellungen bezüglich ihrer persönlichen Erwartungen, Wünschen und Zielen in den besuchten CEIL-Deutschkursen abzugeben. Die Frage Nr. 12 wurde wie folgt formuliert: **Entspricht das Lehrwerk/Lernmaterial Ihren Erwartungen, Wünschen, Lernzielen und Ihrem Lernstil?** Die Antworten von den befragten CEIL-Deutschlern sehen wie folgt aus:

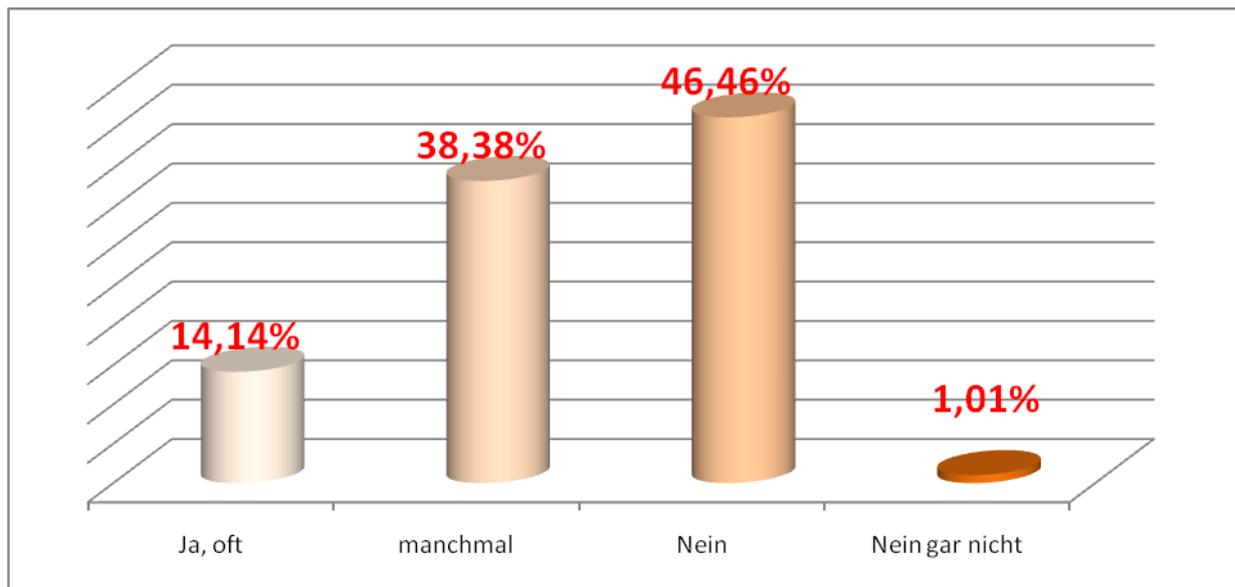


Abbildung 28: das Lehrwerk/ Lehr- und Lernmaterial im Bezug auf Erwartungen, Wünschen, Lernziele und Lernstil der Befragten?

Fast die Hälfte der befragten CEIL-Deutschlerner (46,46%) geht davon aus, dass die eingesetzten DaF-Lehrwerke und/oder Lehr- und Lernmaterialien in ihren CEIL-Deutschkursen ihren Erwartungen, Wünschen, Lernzielen und ihrem Lernstil nicht entsprechen. Ein Befragter hat sogar mit **NEIN, gar nicht** geantwortet. 38 von 100

Befragten antworteten, dass ihre Erwartungen, Wünschen und Lernziele teilweise (manchmal) in den eingesetzten Lehr- und Lernmaterialien spürbar sind. 14 Befragten gehen hingegen aus, dass ihre Erwartungen, Wünschen und Lernziele oft in den eingesetzten Lehr- Lernmaterialien zu finden sind. Bei einem genauen Hinsehen und Überprüfen von den 14 Antworten, die mit **Ja, oft** versehen sind, wurde festgestellt, dass die 14 Antworten zu befragten CEIL-Deutschlerner gehören, die aus dem Privatsektor (also weder Studenten noch Universitätsangehörige) kommen. Anders gesagt, heißt es dann, dass CEIL-Deutschlerner mit dem Status **Student** nur in einem geringen Maße ihre persönliche Erwartungen, Lernzielen und Wünschen in den eingesetzten DaF-Lehrwerken und/oder Lehr- und Lernmaterialien finden. Daraus lässt sich ferner die Hypothese bestätigen, dass sich überregionale DaF-Lehrwerken und/oder Lehr- und Lernmaterialien mit allgemeinen Lernzielen bei lokalen (hochschulischen) und bestimmten Lernkontexten nur schwer einsetzen lassen, da Erwartungen, Wünschen und Lernziele bei erwachsenen Fremdsprachenlernern –wie oben theoretisch gesehen- meist spezifisch sind.

Dass die Unterrichtsstunden in den CEIL-Fremdsprachenkursen u.a. Deutschkurse gering sind und nur 3 Wochenstunden umfassen, scheint mir ebenfalls interessant zu erfahren, ob die befragten CEIL-Deutschlerner durch die eingesetzten DaF-Lehrwerke und/oder Lehr- und Lernmaterialien zum Weiterlernen gefördert werden. Auf die Frage (Frage Nr.13) **Werden Sie durch Ihr Lehrwerk/Lernmaterial zum Weiterlernen gefördert?** antworteten die befragten CEIL-Deutschlerner wie folgt:

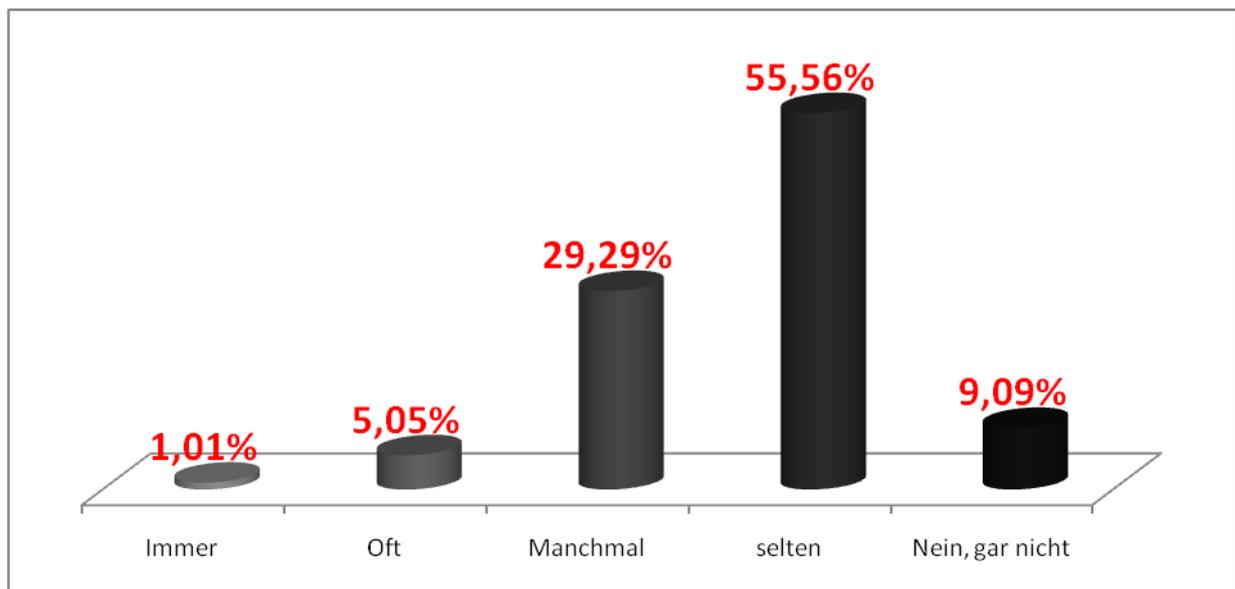


Abbildung 29: Förderung des Weiterlernens durch den Einsatz ausgewählter Lehrwerke und/oder Lehr- und Lernmaterialien

Aus der Abbildung Nr.29 wird ersichtlich, dass über die Hälfte der Befragten (55,56%) davon ausgeht, dass die eingesetzte DaF-Lehrwerke und/oder Lehr- und Lernmaterialien sie nur selten zum Weiterlernen fördert. 09 befragten CEIL-Deutschlerner haben zwar negativ geantwortet, wobei sie nein, gar nicht angekreuzt haben. In fast 29 Antworten wird angegeben, dass sie nur teilweise (manchmal) durch den Einsatz von den Lehr- und Lernmaterialien zum Weiterlernen gefördert werden. Nur eine geringe Anzahl von der befragten CEIL-Deutschlernern (07 Personen) meinen, dass die eingesetzten Lehr- und Lernmaterialien zum Weiterlernen fördern. Bei der Kombination von den Antworten der Frage Nr. 13 mit einigen Kommentaren (Items 20), die die befragten CEIL-Deutschlerner in französischer, deutscher oder Arabischer Sprache schreiben konnten, lassen sich die Ergebnisse aus der oben Abbildung logisch als problematisch feststellen, dass die in den CEIL-Deutschkursen eingesetzte DaF-Lehrwerke und/oder Lehr- und Lernmaterialien nicht genug zum Weiterlernen fördern. In vielen Kommentaren befragter CEIL-Deutschlerner war zu lesen, dass mehr Unterrichtswochenstunden in den CEIL-Deutschkursen verlangt und gewünscht werden.

Bei den nächsten zwei Fragen (Frage Nr.14 und Frage Nr. 15) wurden die Befragten direkt zum Inhalt von den eingesetzten DaF-Lehrwerken und/oder Lehr- und

Lernmaterialien befragt, wobei sie gebeten wurden, abzugeben, ob ihnen in den eingesetzten DaF-Lehrwerken und/oder Lehr- und Lernmaterialien Lernstrategien und Lerntechniken vermittelt werden und ob sie ihre Deutschsprachkenntnisse in den benutzten Lehr- und Lernmaterialien evaluieren konnten. In den folgenden Abbildungen lassen sich die Antworten der Befragten CEIL-Deutschlerner darstellen.

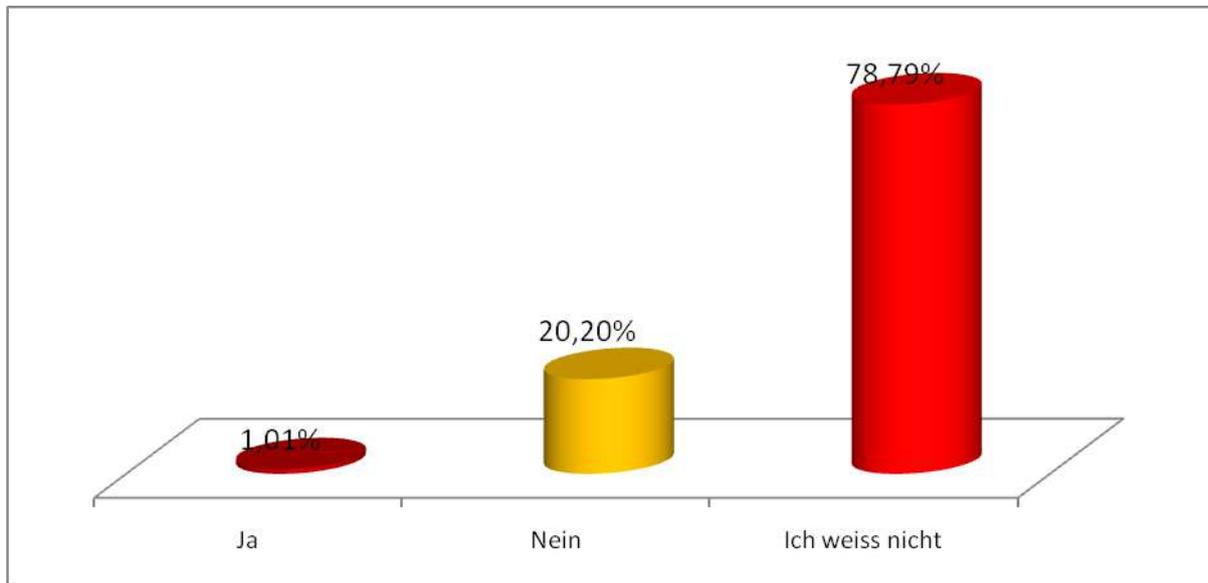


Abbildung 30: Einsatz von Lernstrategien und –techniken in den ausgewählten Lehrwerken und/oder Lehr- und Lernmaterialien

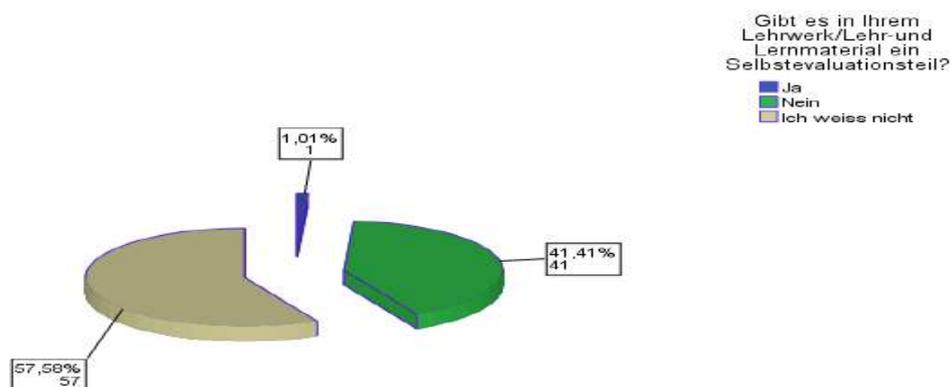


Abbildung 31: Zur Selbstevaluation in den eingesetzten CEIL-Lehr- und Lernmaterialien

Aus den Ergebnissen der oben Abbildungen geht hervor, dass über die Hälfte der befragten CEIL-Deutschlerner (87.79%) nicht wissen konnte, ob in den eingesetzten DaF-Lehrwerke und/oder Lehr- und Lernmaterialien in ihren CEIL-Deutschkursen vermittelt werden. 20 CEIL-Deutschlerner gaben an, dass ihnen in ihren Deutschkursen eingesetzten Lehr- und Lernmaterialien keine Lernstrategien, und –techniken vermittelt worden sind. Ausgehend davon kann ferner festgestellt und wiederum bestätigt werden, dass der Lehr- und Lernprozess in den CEIL-Deutschkursen meist lehrergesteuert wird. Diese Fremdsteuerung des Deutschlernens ist einerseits aufgrund der Beschränkung auf die zentrale Rolle des Lehrers –wie oben beschrieben- und andererseits auf den Einsatz von den Lehr- und Lernmaterialien, mit denen möglichst versucht wird, ausschließlich fremdsprachliches Wissen zu vermitteln.

Desweiteren ist in der oben zweiten Abbildung ersichtlich, dass die befragten CEIL-Deutschlerner im Hinblick auf selbstgesteuertes und/oder autonomes Lernen und auf individueller Ebene, ihre Deutschkenntnisse nicht selbst evaluieren können, da den meisten Befragten zufolge nicht bekannt ist, ob die eingesetzten DaF-Lehrwerke und/oder Lehr- und Lernmaterialien Evaluationsteile anbieten. Bei einem Durchblättern von den eingesetzten Lehrwerken haben sich die Antworten nur teilweise als korrekt (gültig) herausgestellt. In den Lehrwerken Studio D A1 von Cornelsen Verlag und Lagune A2 von Langenscheidt Verlag sind grundsätzlich keine Evaluationsteile erkennbar. Die CEIL-Deutschlerner, die mit dem Studio D A1 arbeiteten, könnten schließlich mit den Überblicksseiten nach den jeweiligen Lektionen ungefähr abschätzen, was sie auf Deutsch können. Dies stellt jedoch im Grunde keine transparente Evaluationsteile dar, mit denen die CEIL-Deutschlerner ihr Sprachkönnen bzw. Sprachwissen evaluieren lassen. Das im CEIL-Intensivfremdsprachenzentrum Bejaia eingesetzte Lehrwerk Begegnungen A1 von Schubert-Verlag stellt diesbezüglich die Ausnahme dar, da die Autoren dieses Lehrwerks zur Festigung des Gelernten und zum Motivieren, Evaluationsteile anbieten. Ausgehend von den angegebenen Antworten besonders von den CEIL-Deutschlernern aus dem Intensivfremdsprachenzentrum Bejaia wird wiederum

bestätigt, dass mehrere Teile der eingesetzten Lehr- und Lernmaterialien, die den CEIL-Deutschlern vermutlich von Bedeutung sind, nicht behandelt, bearbeitet und thematisiert werden.

Besonders wichtig im Bezug auf dem Motivationsaspekt sowie im Hinblick auf die Förderung der Lernerautonomie war es auch zu erfahren, ob die Themen/Inhalte und die Übungen/Aufgaben in den eingesetzten DaF-Lehrwerken und/oder Lehr- und Lernmaterialien Selbst- und Lernreflexion bei den CEIL-Deutschlern fördern. Eine Frage im Bezug auf die Förderung der Lernreflexion bei den CEIL-Deutschlern zu stellen, war es auch auf dem Grund wichtig, da ich ferner festzustellen versuchte, ob die CEIL-Unterrichtsmaterialien reflektierende Lernmomente durch die Themen/Inhalte und durch die Übungen/Aufgaben zulassen. Die befragten CEIL-Deutschlerner sollten sich also in der sechzehnten Frage (Frage Nr. 16): **Fördern die Themen/Inhalte und die Übungen/Aufgaben in den eingesetzten Lehrwerke und/oder Lehr-und Lernmaterialien Ihre (Selbst)Lernreflexion?** ihre Einstellung diesbezüglich äußern, wobei sie ihre Antworten nach „immer“, „oft“, „manchmal“, „selten“ oder „nein, gar nicht“ einstufen konnten.

Die Antworten der Befragten lassen sich in der folgenden Abbildung zusammenfassend darstellen;

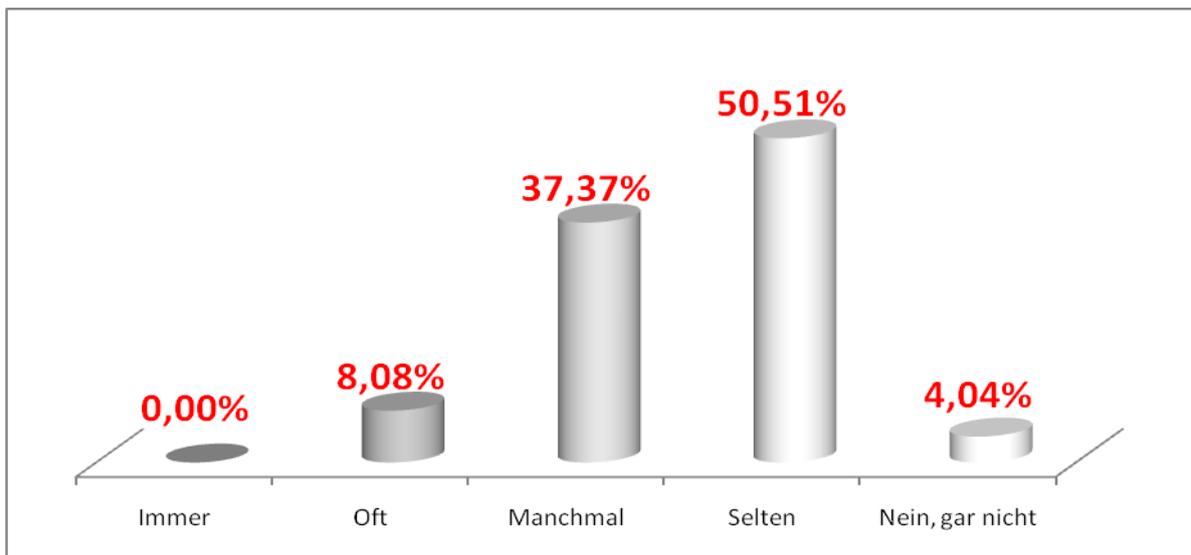


Abbildung 32: Fördern die Themen/Inhalte und die Übungen/Aufgaben in den eingesetzten Lehrwerke und/oder Lehr-und Lernmaterialien Ihre (Selbst)Lernreflexion?

Aus diesen Ergebnissen kann man sich herausstellen, dass rund 80% der befragten CEIL-Deutschlerner aus den fünf CEIL-Intensivfremdsprachenzentren die eingesetzten DaF-Lehrwerken und/oder Lehr- und Lernmaterialien ihre Selbst- und Lernreflexion nur manchmal bzw. selten fördern. 04 Befragten gaben sogar an, dass ihre Selbst- und Lernreflexion dadurch gar nicht gefördert wird. 08 Befragten gehen hingegen davon aus, dass sie oft mit den angebotenen Themen/Inhalten und Übungen/Aufgaben reflektieren können. An dieser Stelle sollte besonders darauf aufmerksam gemacht werden, dass die Vorstellung von der Selbst- bzw. Lernreflexion bei befragten CEIL-Deutschlern eng mit den angebotenen Themen/Inhalten, Übungen und Aufgaben der eingesetzten CEIL-Unterrichtsmaterialien verbunden ist, da die Themen/Inhalte und die Übungen/Aufgaben meiner Vorstellung nach zentrale Reflexionsimpulse beim Fremdsprachenlernen darstellen können. Konkret bedeutet das dann, dass die befragten CEIL-Deutschlerner nur teilweise (also manchmal bzw. selten) mit den angebotenen Themen/Inhalten und Übungen/Aufgaben reflektierend lernen konnten. Bei der kommenden Inhaltsanalyse von den eingesetzten DaF-Lehrwerken und/oder Lehr- und Lernmaterialien in den CEIL-Deutschkursen wird die Frage zur Förderung der Selbst- bzw. Lernreflexion erneut mit konkreten Beispielen aus den eingesetzten Unterrichtsmaterialien errötet.

Wie an der siebzehnten Frage (Frage Nr. 17) im Fragebogen ersichtlich ist, wurden die befragten CEIL-Deutschlerner nach dem Grad ihrer (Un)Zufriedenheit mit den eingesetzten DaF-Lehrwerken und/oder Lehr- und Lernmaterialien in ihren CEIL-Deutschkursen befragt. Auf die Frage: **Wie zufrieden sind Sie mit dem gesamten Lehrwerk (Gesamteindruck)?** konnten sich die befragten CEIL-Deutschlerner ihren Gesamteindruck dazu äußern. Im folgenden Balkendiagramm lassen sich die Antworten aller Befragten folgendermaßen abbilden;

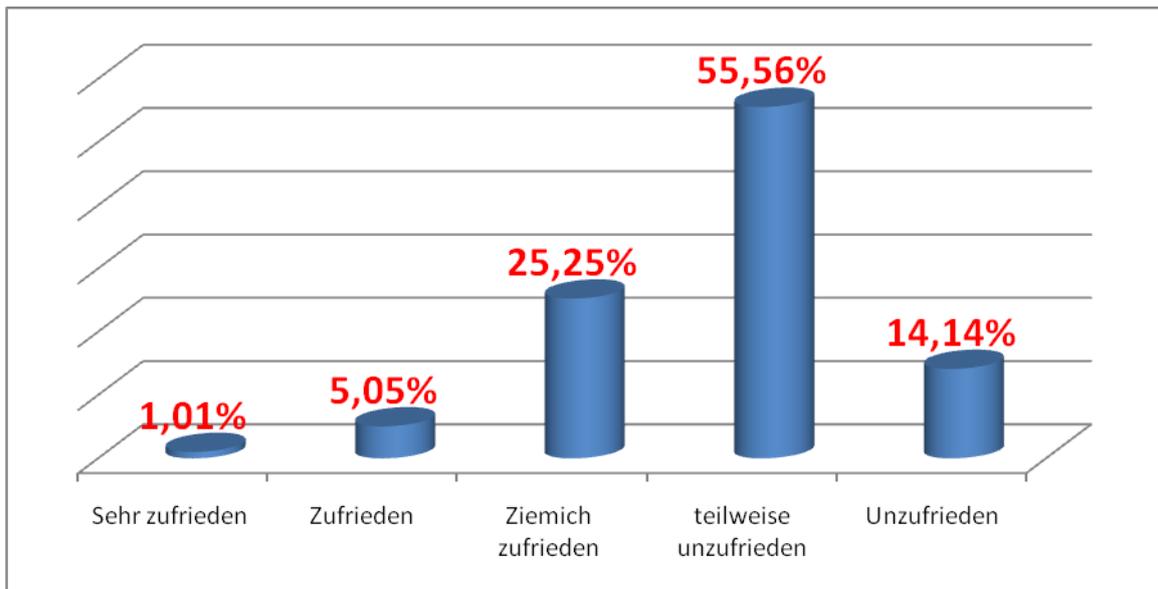


Abbildung 33: (Un)zufriedenheitsgrad der Befragten mit den eingesetzten Lehrwerken und/oder Lehr- und Lernmaterialien

An dem Balkendiagramm (Abbildung Nr. 33) lässt sich klar ablesen, dass über die Hälfte der Antworten fast ein Prozentanteil von 69% die Richtung **nur teilweise zufrieden** bis **unzufrieden** nimmt. Der Zufriedenheitsgrad war bei anderen Befragten ungefähr ein Prozentanteil von 31% teilweise positiv, wobei die Antworten zwischen **ziemlich zufrieden** bis **zufrieden** schwangen. Die Ergebnisse des Zufriedenheitsgrad mit den eingesetzten Lehrwerken und/oder Lehr- und Lernmaterialien können mit den oben erwähnten Ergebnissen größtenteils übereinstimmen und als Problematisch festgehalten werden, da die meisten der Befragten –wie bereits erwähnt- mit Lehrwerk- und Lehr- und Lernmaterialeinsatz im Großen und Ganzen nicht vertraut waren.

Aufgrund meiner Hintergrundinformationen während meiner dreijährigen Tätigkeit als CEIL-Deutschlehrer in Tiaret über die Hauptmotive bzw. Lernbedürfnisse der CEIL-Deutschlerner habe ich davon ausgehend in einem nächsten Schritt beim Verfahren des Fragebogens weitere zwei Fragen (Items) gestellt. Mit den Fragen Nr.18 und Nr.19 sollte der reale Sprachbedarf der CEIL-Deutschlerner an den ausgewählten CEIL-Intensivfremdsprachenzentren ermittelt werden. Schon von Voreherein konnte ich davon ausgehen, dass CEIL-Deutschlerner an algerischen Universitäten Deutsch an den CEIL-Intensivfremdsprachenzentren deshalb auswählen

und lernen, da sie sich –wie eingangs oben erwähnt- von einer Fortsetzung ihres Studiums bzw. auf ein ganzes Postgraduiertes Studium (Master oder Promotion) in Deutschland erhoffen. Die Fragen Nr.18 und Nr.19 beziehen sich deswegen aufeinander, da ich davon ausgehe, dass man aus gewünschten Kommunikationssituationen, Themen, Inhalte und damit Lernziele gestalten kann.

Auf die Frage Nr.18: **in welchen der folgenden Situationen können Sie sich vorstellen, dass Sie auf Deutsch kommunizieren werden (wollen)?** haben die befragten CEIL-Deutschlerner mehrfach geantwortet. Die Antworten lassen sich tabellarisch in der folgenden Dichotomie darstellen;

Kommunikationssituationen	Antworten		Prozent der Fälle
	N	Prozent	
Mit Freunden und Familienmitgliedern	7	2,0%	7,1%
In beruflichen Situationen	43	12,4%	43,4%
Im deutschen Alltag	44	12,7%	44,4%
Mit Studenten und Lehrern	82	23,7%	82,8%
Mit Familienmitgliedern	8	2,3%	8,1%
Mit akademischen Institutionen u.a. Uni	87	25,1%	87,9%
Im deutschen universitären Alltag	75	21,7%	75,8%
Gesamt	346	100,0%	349,5%

Abbildung 34: Gewünschte Kommunikationssituationen

Die Ergebnisse der Abbildung 34 bestätigen deutlich die These, dass algerische CEIL-Deutschlerner auf andere Kommunikationssituationen erhoffen wie Situationen im deutschen Uni-Alltag (75,8%), Kontakte mit Studenten und Lehrern (82%) und sich mit akademischen und universitären Institutionen in Verbindung zu setzen (87%). Standardisierte Kommunikationssituationen im deutschen Alltag sind nur teilweise bei den befragten CEIL-Deutschlern gewünscht. Deutlich ist aber die Tatsache auch, dass die künstlichen standardisierten Situationen in den eingesetzten, überregionalen

und standardisierten DaF-Lehrwerken und/oder Lehr- und Lernmaterialien vor dem Hintergrund der Lernerprofile (Studenten) keine große Beliebtheit bei den algerischen CEIL-Deutschlern erfreuen. Die Konsequenz daraus wäre dann, dass der Einsatz der überregionalen DaF-Lehrwerke mit standardisierten Lehr- und Lernzielen für den CEIL-Deutschkurs im algerischen (universitären) Kontext eventuell irrelevant sein kann. Anders gesagt: die Beschränkung des Lehr- und Lernprozesses in den CEIL-Deutschkursen an algerischen Universitäten auf standardisierte Kommunikationssituationen kann meiner Erfahrung nach dazu führen, dass das CEIL-Deutschlernen im universitären Kontext nicht zielbezogen angeboten bleibt. Die Frage Nr. 19 stellt grundsätzlich die Fortsetzung der vorigen Frage (Frage 18) dar, wobei die befragten CEIL-Deutschler ferner angeben konnten, welche Themen sie in ihren CEIL-Deutschkursen gerne bearbeiten wollen. Die folgende tabellarische Darstellung fasst die Antworten der befragten CEIL-Deutschler im Bezug auf gewünschte Themen und Sprachhandlungen zusammen:

Themenauswahl	Antworten		Prozent der Fälle
	N	Prozent	
Themen des Uni-Alltags	77	55,8%	78,6%
Standardthemen	32	23,2%	32,7%
Themen aus der Berufswelt	25	18,1%	25,5%
Themen aus Literatur, Kunst und Kultur	4	2,9%	4,1%
Andere Themen	0	0,0%	0,0%
Gesamt	138	100,0%	140,8%

Abbildung 35: Gewünschte Themen und Sprachhandlungen

Ausgehend vom Prozentanteil der Fälle in der tabellarischen Dichotomie (Abbildung 35) lässt sich wiederum die These bestätigen, dass die CEIL-Deutschler sich beim CEIL-Deutschlernen neben den standardisierten Themen aus dem Alltag (32%) für andere Themen und Sprachhandlungen interessieren wie etwa Themen der aus deutschen Uni-Alltag (78,6%) und Themen aus der Berufswelt (25,5%), die die CEIL-Deutschler vermutlich zum CEIL-Deutschlernen motivieren können, da sie einen

Bezug auf ihre Studienprofile und Zukunftsperspektiven (im universitären Milieu handeln können) einnehmen.

In einem letzten Schritt bei diesem quantitativen Verfahren des Fragebogens wurde den CEIL-Deutschlern ein Freiraum zugelassen, indem sie ihre Einschätzungen nicht nur zum Einsatz der Lehrwerke und/oder Lehr- und Lernmaterialien äußern konnten, sondern ermöglicht ihnen, persönliche Einstellungen zum gesamten CEIL-Deutschlernen an algerischen Universitäten anzugeben, wobei sie Kommentare auf Französisch, Arabisch oder sogar auf Deutsch schreiben konnten.

Auf die Items Nr. 20: **Wenn Sie noch etwas zum Einsatz der DaF-Lehrwerke und/oder Lehr- und Lernmaterialien und zum gesamten CEIL-Deutschlernen dazu sagen wollen, bitte hier kurz schreiben (deutsch/französisch oder arabisch)**, hat fast ein Drittel (31%) der befragten CEIL-Deutschler reagiert.

Aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse haben nur weniger Befragte (03 Personen) auf Deutsch geschrieben. Andere (22 Personen) haben auf Französisch und 05 Personen auf Arabisch und noch eine Person hat auf Englisch kommentiert. Andere wenige Befragte (04 Personen) haben auf Französisch folgendes geschrieben: je n'ai pas de commentaires/ sans commentaires geschrieben, welche bei der Auswertung nicht berücksichtigt wurden. Die anderen 65 befragten CEIL-Deutschler haben die Items 20 unkommentiert gelassen. Bei den 31 befragten CEIL-Deutschlern waren nicht nur Kommentare und persönliche Stellungnahmen zu lesen, sondern auch Wünsche und Verbesserungsvorschläge. Ein betontes Anliegen, das fast bei den meisten Kommentaren der befragten CEIL-Deutschler zu lesen war, ist der Wunsch nach mehr Unterrichtsstunden pro Woche, wobei viele auf Französisch geschrieben haben, dass sie mit den wenigen Unterrichtsstunden kein Deutsch lernen können, 03 Unterrichtsstunden pro Woche reichen ihrer Meinung nach nicht aus. Der Bedarf an technischen Ausstattungen im Unterricht wie Lautsprecher, Computer, Bilder, Beamer (Videoprojektor) etc. war bei vielen befragten CEIL-Deutschlern auch gewünscht. Die Beschränkung der Themen auf die Alltagssituationen und auf grammatischen Inhalten und monotone Vorgehensweise im Lehr- und Lernprozess, die in den eingesetzten Unterrichtsmaterialien vorgeschrieben sind, sind für einige

befragten CEIL-Deutschlerner sogar teilweise demotivieren, sich weiter mit dem CEIL-Deutschlernen zu beschäftigen. Bei anderen Kommentaren der Befragten erfährt man ebenfalls, persönlich Wünsche wie nach Deutschland reisen oder später in Deutschland studieren können. Interessanterweise liest man auch bei einigen Kommentaren, dass die Beschränkung der Kontakte mit der deutschen Sprache auf die Unterrichtssituationen weitgehend nicht motivieren, da sie mit dem gelernten Stoff in den CEIL-Deutschkursen ihre Pläne, Erfahrungen und ihre Zukunftsperspektiven nicht realisieren bzw. erproben können.⁷⁶

6.2.4 Zusammenfassung

Durch das quantitative Verfahren der Befragung einiger CEIL-Deutschlerner mittels eines Fragebogens sollte einigermaßen ein flächendeckendes Bild zu den Einstellungen der Adressaten zum CEIL-Deutschlernen vor allem im Bezug auf die eingesetzten DaF-Lehrwerke und/oder Lehr- und Lernmaterialien liefern und dabei eine aktuelle Bestandsaufnahme der Lernsituation ermitteln.

Im Folgenden sollten die Ergebnisse der Befragung zusammenfassend vorgestellt und kritisch im Bezug auf die Problematik der Arbeit hinterfragt. Die gewonnenen Ergebnissen der Befragung werden gleichzeitig als einleitenden Ausführungen der anschließend kommende Inhaltsanalyse von den CEIL-Unterrichtsmaterialien dargestellt.

Ausgehend von den gewonnenen Ergebnissen lässt sich als erstes feststellen, dass an den CEIL-Deutschkursen algerischer Universitäten grundsätzlich erwachsene Lerner (meist Studenten) aus verschiedenen Fachrichtungen teilnehmen, woraus es sich ergibt, dass die CEIL-Adressanten damit eine spezifische Lerngruppe bilden, die nach Geschlecht, Berufsintergründen und universitären Disziplinen heterogen ist. Als möglich gemeinsames Motiv zum CEIL-Deutschlernen ist die Tatsache, dass sich die Mehrheit der Befragten vor allem die Studenten –wie schon die Ergebnisse der Frage Nr. 5 darstellen- auf eine Fortsetzung des Studiums bzw. eines Postgraduierten Studiums in Deutschland erhofft.

⁷⁶ Im Anhang sind einige Kommentarbeispiele in Französisch, Deutsch und Arabisch anzusehen.

Nach den Ergebnissen der Befragung nehmen an den CEIL-Deutschkursen an algerischen Universitäten auch Lerner mit Deutschkenntnissen teil, die schon Deutsch als Schulfach oder Privatunterricht hatten. Diese Deutschkenntnisse sollten meines Erachtens von den CEIL-Deutschlehrern geschätzt werden, denn es war bei vielen CEIL-Intensivfremdsprachenzentren verwunderlich anzumerken, dass für CEIL-Deutschkurse meist keine Einstufungsteste durchgeführt werden.

Im Bezug auf den Einsatz der DaF-Lehrwerke und/oder Lehr- und Lernmaterialien hat sich gezeigt, dass die CEIL-Deutschlerner ausschließlich mit Kopien von den eingesetzten Unterrichtsmaterialien lernen, weil sie nicht über eigene Unterrichtsmaterialien verfügen. Die Arbeit mit Kopien aus den Kurs- und Arbeitsbüchern und anderen Lehr- und Lernmaterialien aus dem Internet motivieren nach den Einstellungen der Befragten nicht genug zum CEIL-Deutschlernen. Die Beschränkung auf Textlesen, Grammatik und Texte zum Schreiben haben mehr oder weniger beigetragen, dass die CEIL-Deutschlehrer meist autoritär im CEIL-Deutschunterricht auftreten und einen lehrerzentrierten Unterricht anbieten, was einen sehr negativen Einfluss auf die gesamte CEIL-Lerner motivation ausgewirkt hat.

Bei der Frage nach dem Motivationsgrad und Zufriedenheit der befragten CEIL-Deutschlerner mit den eingesetzten Unterrichtsmaterialien im Hinblick auf die Themen/Inhalte und Übungen/Aufgaben konnte man –wie schon erwartet– den Schluss ziehen, dass der Einsatz überregionaler DaF-Lehrwerke und/oder Lehr- und Lernmaterialien bei spezifischen Kontexten (hier Hochschulkontext) größtenteils nicht genug erfolgreich im Hinblick auf Motivieren war.

Mit den Fragen nach dem Einsatz von Lernstrategien und Lerntechniken (Frage Nr.14) und nach Selbstevaluation (Frage Nr. 15) zum autonomen Lernen in den eingesetzten DaF-Lehrwerken und/oder Lehr- und Lernmaterialien konnte herausgezogen werden, dass das Thema Lernerautonomie höchstwahrscheinlich weder angesprochen noch im Kursverlauf berücksichtigt wurde, woraus sich die Tatsache ergibt, dass der Unterrichtsverlauf aufgrund der starken Orientierung lehrerzentriert und passiv verläuft. Beide Fragen schienen sogar bei vielen als fremd.

Bei den Fragen nach gewünschten Situationen, in denen die CEIL-Deutschlerner handeln wollen und Themen, die sie vermutlich motiviert bearbeiten möchten, wurde mehr oder weniger bewiesen, dass sich algerische CEIL-Deutschlerner neben standardisierten Situationen der Themen des Alltags für andere Situationen, Themen und Sprachhandlungen interessieren, die auf ihre Studienprofile und Zukunftsperspektive einen Bezug nehmen.

Bei den Kommentaren der befragten CEIL-Deutschlerner zu den eingesetzten DaF-Lehrwerken und/oder Lehr- und Lernmaterialien und zum gesamten CEIL-Deutschlernen wurden liest man im Wesentlichen Wünsche und Verbesserungsvorschläge zum Ausdruck gebracht z.B. längere Unterrichtszeiten, Forderung nach dem Einsatz von multimedialen Hilfsmittel im CEIL-Deutschkurs und die Frage nach zielbezogenen Themen und Inhalten, die realen einen Bezug auf das Profil und Zukunftsperspektive der Studenten haben.

6.3 Die CEIL-Unterrichtslehr- und Lernmaterialien auf dem Prüfstand (qualitative Inhaltsanalyse)

6.3.1 Ziel und Begründung

Zur Durchführung der zweiten Seite im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit ist mir- wie oben beschrieben- erschienen, dass der Einsatz von qualitativen inhaltsanalytischen Technik als denkbare Forschungsinstrument zur Analyse von den oben ausgewählten CEIL-Unterrichtsmaterialien sein kann, da die Arbeitsfragen von den älteren Kriterienkatalogen wie das Mannheimer Kriterienkatalog, Stockholmer Kriterienkatalog etc. zur Analyse von relativ neuen Unterrichtsmaterialien im Hinblick auf die Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit im Wesentlichen unbrauchbar sind.

In einem ersten Schritt dieses Verfahren werden die eingesetzten Unterrichtsmaterialien in den ausgewählten CEIL-Deutschkursen zunächst kurz dargestellt, wobei der Fokus dieser Darstellung auf die Struktur, Zielsetzungen, Aufbau, Themenauswahl und -darbietung liegt. Diese Deskriptive Bestandsaufnahme von den CEIL-Lehr- und Lernmaterialien sollte daher die Basis für die anschließende Inhaltsanalyse darstellen.

Zur Bedienung interpretativer Untersuchungsverfahren wird nach der kurzen Präsentation von den eingesetzten Unterrichtsmaterialien in den ausgewählten CEIL-Deutschkursen in einem zweiten Schritt der Versuch unternommen, ein Kategoriensystem zu entwickeln, nach dem die ausgewählten CEIL-Unterrichtsmaterialien analysiert werden können. Zur Erstellung eines passenden Kategoriensystems wird sich implizit –wie schon oben erwähnt in 5.4.1.2- zudem dementsprechend an die Kriterien zur Gestaltung autonomiefördernder Lehrwerken von Nodari (1999) und an den Bewertungskriterien von Lehrwerke in zwölf Qualitätsbereichen von Funk (2004) besonders genähert, da beide sich implizit und unmittelbar auf die zentralen Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit (Angemessenheit, Motivation und autonomes Lernen) bezogen haben.

Zum Zeitpunkt der vorliegenden Untersuchung wurden in den ausgewählten CEIL-Deutschkursen in Tiaret, Oran, Sidi Bel Abbes, Algier und Bejaia ausschließlich

überregionale (universale) DaF-Lehrwerke wie Studio D A1 und Begegnungen A1 für die Grundstufe, und das Lehrwerk Lagune für die Stufe A2 und/oder andere online Lehr- Lernmaterialien eingesetzt. Der Einsatz von den sogenannten überregionalen Lehrwerke und/oder Lehr- und Lernmaterialien mit universalen globalen Zielsetzungen in den meisten CEIL-Deutschkursen an algerischen Universitäten ist zum Teil gerechtfertigt, da die Herstellung und die Produktion von einheimischen Lehr- und Lernmaterialien für den algerischen Deutschunterricht vor allem im Hochschulkontext aufgrund geringer Infrastrukturen zur Lehrwerkentwicklung nicht möglich ist. In diesem Hinblick kann das Beispiel von „Deutsch für Algerien“ erwähnt werden, das von einem deutsch-algerischen Team mit einem interkulturellen Hintergrund für den algerischen Deutschunterricht entwickelt wurde. (Seddiki 2005: 86). Weitere einheimischen Lehr- und Lernmaterialien mit spezifischen Zielsetzungen für den algerischen Deutschunterricht im Hochschulkontext existieren meines Wissens nicht.

Aufgrund dieser Situation erweist es sich daher für die tätigen CEIL-Deutschlehrer meist als schwierig, ein passendes Lehrwerk bzw. Lehr- und Lernmaterials auszuwählen. Die Vorauswahl von den DaF-Lehrwerken und/oder Lehr- und Lernmaterialien für die CEIL-Deutschkurse erfolgt ausschließlich nach den persönlichen Interessen der CEIL-Deutschlehrer und nach der Verfügbarkeit der DaF-Lehrwerke und/oder Lehr- und Lernmaterialien auf dem algerischen Markt. DaF-Lehrwerke werden –wie schon beschrieben- von den CEIL-Deutschlehrern deshalb ausgewählt, da sie den gesamten Lehr- und Lernstoff in einer Reihenfolge anbieten, wobei diese Reihenfolge eine zielorientierte, systematische und lineare Progression im Lehr- und Lernprozess ermöglichen kann. Den CEIL-Deutschlehrern zufolge existieren keine didaktischen methodischen Kriterien zur Auswahl von DaF-Lehrwerken und/oder Lehr- und Lernmaterialien. Nach den institutionellen Vorschriften sollen die Unterrichtsmaterialien (Lehrwerke und/oder Lehr- und Lernmaterialien) in den verschiedenen CEIL-Fremdsprachenkursen auch für Französisch-, Englischkurse den beschriebenen sprachlich-kommunikativen Kompetenzen des gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR.) entsprechen.

Ausgehend von dieser Situation hat sich die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit abgeleitet, wobei die eingesetzten Unterrichtsmaterialien (DaF-Lehrwerke und/oder Lehr- und Lernmaterialien) in den CEIL-Deutschkursen unter den Aspekten: Angemessenheit (Lernbedarf), Motivation und Förderung der Lernerautonomie untersucht werden.

Für die Analyse von den CEIL-Unterrichtsmaterialien im Sinne von DaF-Lehrwerken und/oder Lehr- und Lernmaterialien vor dem Hintergrund der Angemessenheit, Motivation und autonomen Lernens wird sich eine Vielzahl von inhaltsanalytischen Fragestellungen ergeben. Welche Fragestellungen das sind und wie sie im Hinblick auf die Zielsetzung vorliegender Arbeit abgeleitet und eingearbeitet werden, wird in den folgenden Ausführungen ausführlicher dargestellt.

6.3.2 Zur Struktur und Konzeption der CEIL-Unterrichtsmaterialien

6.3.2.1 Komponente, Struktur und Aufbau der Lehrwerke

Wie in den vorigen Ausführungen der vorliegenden Arbeit hingewiesen wurde, sind nicht nur DaF-Lehrwerke im Einsatz, sondern es werden an einigen CEIL-Intensivfremdsprachenzentren -wie der Fall am CEIL-Sidi Bel Abbes - ausschließlich Online Lehr- und Lernmaterialien eingesetzt, welche in diesem ersten Teil aus praktischen Gründen nicht dargestellt werden können. Es wird in den kommenden Ausführungen der inhaltsanalytischen Darstellung aber darauf einen Bezug genommen, wobei einige Beispiele vorgestellt werden.

Die oben ausgewählten DaF-Lehrwerke Studio D A1 von Cornelsen Verlag, Begegnungen A1 von Schubert Verlag und Lagune A2 von Hueber Verlag orientieren sich im Bezug auf die Niveaustufen – wie man den Deckblättern entnehmen kann- an den Vorgaben des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GeR.) und lassen sich nach ihrer Konzeption für den weltweiten Deutschunterricht einsetzen. Als Zielgruppe sind daher erwachsene und jugendliche Lerner ab 16 Jahre, die Deutsch ohne Vorkenntnisse lernen möchten. Das Autorenteam vom Lehrwerk Studio D A1 und Begegnungen A1 wenden sich in deutscher Sprache im Vorwort sowohl an Deutschlerner als auch Deutschlehrer (Benutzer) ihrer Lehrwerke und informieren sie umgehend über die Bestandteile (Komponente) des Lehrwerks und stellen zudem die

Zielbestimmungen der Lehrwerke dar. Im Lehrwerk Lagune A2 sind diesbezüglich im Inhaltsverzeichnis Erläuterungen für die Benutzer über die Struktur, Zielsetzung, und Aufbau. Hinweise zu den Komponenten bzw. Teilen des Lehrwerk Lagune A2 werden weder im Vorwort noch in ähnlicher Weise dargestellt, was der Umgang mit diesem Lehrwerk vor allem bei den Deutschlernenden vermutlich schwierig machen kann. Was nun die Lehrwerkkomponente anbelangt, kann die Zusammensetzung der drei ausgewählten Lehrwerke in der folgenden Tabelle zusammenfassend dargestellt werden:

Medienart		<i>Die ausgewählten DaF-Lehrwerke in den CEIL-Deutschkursen</i>				
Print-Medien			Studio D	Begegnungen	Lagune	
		Niveaustufe	A1	A1	A2	
		Separates Lehrbuch	-	-	+	
		Integriertes Kurs- und Arbeitsbuch	+	+	-	
		Lehrerhandbuch	+	+	+	
	Zusatzmaterialien		Glossare und Wortschatzheft	Vokalbeltaschenbuch	+	-
			Grammatikheft	-	-	-
			Testheft	_*	-	_*
			Lösungsheft bzw. Lösungsschlüssel	-	-	+ Nur im Arbeitsbuch vorhanden
			Andere Print Lehr- und Lernmaterialien	-	-	-
Audiovisuelle Medien		Audio CD/Kassetten	+	+	+	
		Audio-Video-CD	+	-	-	
		CD-ROM	+	-	-	
		OHP-Folien/Bilder oder ähnliche Materialien	-	-	-	
		Andere Hör- und visuelle Medien	-	-	-	
E-Lernen	Weitere Online- Lehr- und Lernmaterialien Runterladen (downloaden)	Für Lehrer	+	-	+	
		Für Lerner	+	+	+	

+:Vorhanden -: nicht vorhanden *: die Tests sind integriert und nicht separat angeboten

Tabelle 05: Eine Zusammenschau zu den Komponenten der ausgewählten DaF-Lehrwerke in den CEIL-Deutschkursen

Der Allgemeine Aufbau der ausgewählten DaF-Lehrwerke lässt sich –wie es bei meisten überregionalen Lehrwerken üblich ist- in ihren Inhaltsverzeichnissen charakterisieren, wobei die Struktur und der Aufbau als Lerneinheiten bzw. Lektionen mit den entsprechenden Fokus (Sprachliche Fertigkeiten wie Lesen, Hören etc.) dargestellt werden. Die Inhaltsübersicht in Studio D A1 und im Lehrwerk Lagune A2 ist auf zwei Doppelseiten dargestellt, wobei die Lektionen bzw. die Lerneinheiten mit ihren entsprechenden sprachlichen Fertigkeiten in farbigen Spalten jeweils vorgestellt werden. Bemerkenswert war dabei, dass das Auffinden von einzelnen konkreten Texten, Übungen oder Ähnliches im Studio D A1 und Lagune A2 teilweise schwierig ist, da die Autoren beider Lehrwerke nur die Nummer der Anfangsseiten einer Lektion angegeben haben. Die Inhaltsübersicht im Lehrwerk Begegnungen A1 ist hingegen auf zwei Einzelseiten mit detaillierten Seitenangaben aber ohne Verweis auf die Sprachfertigkeiten dargestellt, was im Vergleich zu den anderen Lehrwerken auch weniger informativ ist.

Die Darstellung von der gesamten Struktur und dem Aufbau der ausgewählten DaF-Lehrwerke bezog sich im Allgemeinen auf die Lerneinheiten und auf die dazugehörigen Übungen, Hörtexte und Sprachhandlungen etc. Auf das bereite Online-Angebot wie die zusätzlichen Lehr- und Lernmaterialien wird an keiner Stelle hingewiesen, was zur Folge hat, dass diese Lehr- und Lernmaterialien ungenutzt und verschwiegen bleiben.

Die gesamte Darstellung der Struktur von den ausgewählten DaF-Lehrwerken lässt sich trotz weniger Informationen zu den Bestandteilen der Lehrwerke und zu ihrem gesamten Aufbau teilweise gut darstellen, da die Themen der Lektionen, die Lektionstexte und die weiteren sprachlichen Fertigkeiten wie Grammatik, Wortschatz, Lesen, Hören etc. als wichtige Teile in einer Reihenfolge aufgelistet sind, die den CEIL-Deutschlehrern –wie schon erwähnt- bei der Gestaltung ihrer CEIL-Deutschkurse gut helfen können.

Im Hinblick auf den kompletten und damit sinnvollen Einsatz von den ausgewählten DaF-Lehrwerken mit all seinen Komponenten in den CEIL-Deutschkursen muss erneut aufmerksam gemacht werden, dass die Preise der untersuchten DaF-Lehrwerke

oft ein Problem sowohl für die CEIL-Deutschlerner als auch CEIL-Deutschlehrer darstellen, was auch zur Folge hat, dass die CEIL-Deutschkurse ausschließlich auf den Einsatz der Kurs- und Arbeitsteile beschränkt bleibt.

6.3.2.2 Themenauswahl und Progression

Das Themenspektrum in den drei ausgewählten DaF-Lehrwerken umfasst grundsätzlich landeskundliche Informationen über die deutschsprachigen Länder⁷⁷ (Deutschland, Österreich und Schweiz) mit einem interkulturellen Hintergrund. Die Themen, die alltagsbezogen sind, lassen sich –wie es in vielen DaF-Lehrwerken– in Lektionen mit thematischer und grammatischer Progression gliedern, wobei die grammatischen Strukturen an die gebotenen Themen verbunden sind.

Die Themen in den ausgewählten DaF-Lehrwerken zeichnen sich durch fett gedruckte Titel aus, die die Inhalte der jeweiligen Lektionen zusammenfassend darstellen lassen. Die Lektionenanzahl der ausgewählten DaF-Lehrwerke sowie in anderen ähnlichen überregionalen DaF-Lehrwerken ist nicht immer einheitlich und Standard. Bei vielen DaF-Lehrwerken und anderen Lehr- und Lernmaterialien variiert sich die Lektionenanzahl von 7 bis 12 Lektionen. Im Lehrwerk Studio D A1 beispielsweise findet man zwölf (12) Lektionen und im Lehrwerk Begegnungen A1 vom Schubert Verlag sieben (07) Lektionen. Im Lehrwerk Lagune A2 von Hueber Verlag sind die Lektionen als Lerneinheiten (30 Lerneinheiten) bezeichnet, die in sechs (06) großen Themenkreisen geteilt sind.

Die Thematik der ausgewählten DaF-Lehrwerken ist –wie oben dargelegt– für weltweiten Deutschunterricht mit dem globalen Zweck, den Deutschlernern dadurch den alltäglichen Gebrauch der deutschen Sprache näher zu bringen.

Bei der Themenauswahl in den ausgewählten DaF-Lehrwerken und in vielen ähnlichen überregionalen DaF-Lehrwerken spielt vermutlich der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GeR.) eine entscheidende Rolle, da die Autoren dieses Rahmens in seinem vierten (04) Kapitel (Kontext der Sprachverwendung, Seite 52) Lebensbereiche bzw. Domäne vorschlagen, nach denen Lehrwerkautoren der ausgewählten DaF-Lehrwerke ihre Themen, Texte, Lernsituationen, Zielsetzungen etc. auswählen

⁷⁷ Das DACH(L) Konzept ist ausschließlich im Lehrwerk Studio D A1 erkennbar. Die Lehrwerke Begegnungen A1 und Lagune A2 beziehen sich im Themenangebot nur auf Deutschland als Zielland der Sprache Deutsch.

können, wobei sie sich auf folgenden vier Hauptbereichen zur Orientierung beziehen können: Privater Bereich, öffentlicher Bereich, Beruflicher Bereich und Bildungsbereich. Die Themen der ausgewählten DaF-Lehrwerke lassen sich im Hinblick auf die Lebensbereiche bzw. Domäne des GeRs. in der folgenden Übersicht zusammenfassend veranschaulichen:

		<i>Studio D A1</i>	<i>Begegnungen A1</i>	<i>Lagune A2</i>
Anzahl der Lektionen		<i>12</i>	<i>7</i>	<i>7</i>
Domäne	Privat	Start auf Deutsch (Lektion zum Einstieg)	Guten Tag (Lektion 1)	Feste und Feiern (Lektion 1)
		Café D (Lektion 1)	Wohnen (Lektion 7)	Umzug und Einrichtung (Lektion 3)
		Im Sprachkurs (Lektion 2)	/	Aussehen und Geschmack (Lektion 4)
		Menschen und Häuser (Lektion 4)	/	Länder und Leute (Lektion 7)
		Ferien und Urlaub (Lektion 9)	/	/
	Öffentlichkeit	Städte-Länder-Sprachen (Lektion 3)	Unterwegs in München (Lektion 3)	/
		Berlin sehen (Lektion 8)	Essen und Trinken, (im Restaurant), (Lektion 4)	Essen und Trinken (Einkaufen gehen), (Lektion 2)
		Essen und Trinken (Lektion 10)	Reisen (Lektion 6)	Nachrichten und Berichte (Lektion 6)
		Orientierung (Lektion 6)	/	/
		Kleidung und Wetter (Lektion 11)	/	/
		Körper und Gesundheit (Lektion 12)	/	/
	Beruf	Termine (Lektion 5)	Erste Kontakte am Arbeitsplatz (Lektion 2)	/
		Berufe (Lektion 7)	Der Alltag (im Büro), (Lektion 5)	/
		/	/	/
		/	/	/
	Bildung	/	/	Ausbildung und Berufswege (Lektion 5)

Tabelle 06: Themen und Inhalte der ausgewählten DaF-Lehrwerken im Überblick

Aus der oben Inhaltsübersicht der ausgewählten DaF-Lehrwerke (Tabelle 06) geht hervor, dass der Fokus der Themen in den ausgewählten DaF-Lehrwerken auf den privaten und öffentlichen Bereich liegt. Themen aus Berufs- und Bildungsbereich, an die die CEIL-Deutschlerner vermutlich sehr interessiert sind, sind hingegen nur begrenzt angeboten, was auf ihre Motivation zum CEIL-Deutschlernen relativ einen negativen Einfluss genommen hat, wie die Ergebnisse der Befragung gezeigt haben.

Die Präsentation der Themen in den analysierten DaF-Lehrwerken beruht im Wesentlichen auf der Vorstellung, dass der Weg zur Kommunikation im deutschen Alltag über die Erarbeitung der Texte, der Dialoge und der grammatischen Strukturen erfolgt. In dieser Hinsicht ist und bleibt immer wieder zu bezweifeln, ob die Thematisierung von den Themen in den standardisierten Lehrwerken wirklich realitätsnahe und nicht künstlich gestaltet werden.

6.3.2.3 Zielsetzung und Methode

Die Themenauswahl und die Zielsetzung der ausgewählten DaF-Lehrwerke fallen zum großen Teil zusammen. Den Lehrwerkautoren Studio D A1 (Seite 212), Begegnungen A1 (222) und Lagune A2 (Seite 175) zufolge sind die Deutschlerner, die ihre Lehrwerke durchgearbeitet haben, bereit, die Goethe Institut-Prüfungen Start Deutsch 1 und Start Deutsch 2 abzulegen, was im Vorhinein z. B. im Vorwort oder in einer anderen Stelle nicht explizit zum Ausdruck gebracht. An dieser Stelle sei die Frage zu stellen, ob die CEIL-Deutschlerner an algerischen Universitäten als Zielgruppe beabsichtigen, später nach dem CEIL-Deutschlernen die erwähnten Prüfungen abzulegen.

Ausgehend von den einzelnen Überschriften der Lektionen und der Themen lassen sich dementsprechend weitere Zielsetzungen von den ausgewählten DaF-Lehrwerken wie die kommunikative Handlungskompetenz (in alltäglichen Situationen handeln können) und die Förderung des interkulturellen Lernens (der Bezug auf die Kultur der Lerner vor allem bei den Aufgabenstellungen) deutlich erkennen.

Die ausgewählten DaF-Lehrwerke Studio D A1, Begegnungen A1 und Lagune A2 lassen sich ausgehend von den genannten Zielsetzungen und im Hinblick auf den

Methodenansatz als prototypische Lehrwerke charakterisieren, die grundsätzlich einen kommunikativen, interkulturellen orientierten Ansatz verfolgen.

6.3.3 Zur Entwicklung eines Kategoriensystem (Kriterienraster) zur Analyse

Im Bereich Deutsch als Fremdsprache wird die Analyse von DaF-Lehrwerken und/oder Lehr- und Lernmaterialien schon seit 70er Jahren des letzten Jahrhunderts als ständiges Forschungsfeld in der Fremdsprachendidaktik gesehen. Das Mannheimer Gutachten vom Sprachverband (1977-1979) –wie schon im vierten Kapitel:**4.2.3** ausführlich dargestellt wurde- war damals als erstes, führendes Projekt zur Analyse von Lehrwerken. Funk (2004, 41-42) thematisiert in chronologischer Weise die Entwicklung von Lehrwerkanalyse schon seit ihrer Entstehung bis zur heutigen Zeit und stellt dabei die wichtigsten Sichte (Aspekte) dar, aus denen Lehrwerke analysiert werden können.

Im Forschungsfeld der Lehrwerkanalyse, -beurteilung, –begutachtung und –kritik und in Anlehnung an Sudhoff (2010:146) kann man ausgehend davon drei grundlegende Ausrichtungen der Lehrwerkanalyse erschließen und zwar: genehmigungsorientierte, wirkungsorientierte und produktorientierte Lehrwerkanalyse.

Bei der Genehmigungsorientierten Analyse beschäftigt man sich -wie die Ausrichtungstitel schon sagt- mit dem Genehmigungsverfahren, Einführung und Verwendung von den Lehrwerken im Unterricht, wobei man bei dieser Ausrichtung besonders auf die Übereinstimmung mit den curricularen Vorgaben achtet. Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) zum Beispiel führt immer diese Art von Lehrwerkanalyse durch und listet aktualisiert die zugelassenen kurstragenden DaF-Lehrwerke für die Integrationskurse.⁷⁸

Mit der wirkungsorientierten Ausrichtung sollte die Analyse vor allem auf die Wirkung der DaF-Lehrwerke im Unterrichtskontext rücken, wobei man die Angemessenheit der Lehrwerke bei der Lernzielgruppe überprüft. Als Gegenstand der

⁷⁸ Unter dem folgenden Link ist eine aktualisierte Liste (Stand: Oktober 2017) von zugelassenen Lehrwerken in Integrationskursen:http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Lehrkraefte/liste-zugelassener-lehrwerke.pdf?__blob=publicationFile Zugriff am 09.11.2017

produktorientierten Forschung, die nach Sudhoff (Ebd. 2010: 146) inhaltsanalytisch geprägt ist, werden die Lehrwerke als Unterrichtsmedium unter dem fachdidaktischen Aspekt untersucht.

Die vorliegende Inhaltsanalyse kann sich ausgehend von den oben Ausrichtungen als wirkungsorientierte und produktorientierte Analyse bezeichnen, da im Rahmen der vorliegenden Arbeit der Versuch unternommen wird, die ausgewählten DaF-Lehrwerken inhaltsanalytisch im Hinblick auf Angemessenheit, Motivationseffekt und autonomen Lernens bei den CEIL-Deutschlernern an algerischen Universitäten zu untersuchen. Die folgenden Ausführungen widmen sich eigentlich den Fragestellungen, nach denen die ausgewählten DaF-Lehrwerke analysiert werden können.

Das Ziel der vorliegenden Analyse ist es nicht- wie schon erwähnt-, die ausgewählten DaF-Lehrwerke als gute oder schlechte DaF-Lehr- und Lernmaterialien einzustufen, sondern mit diesem qualitativen Verfahren der Inhaltsanalyse sollte es vielmehr darum gehen, möglichst im Hinblick der zentralen Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit Aussagen über die Angemessenheit, Motivationseffekte und Stellenwert des autonomen Lernens in den ausgewählten DaF-Lehrwerken zu treffen.

Als Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Analyse werden die Inhalte der ausgewählten DaF-Lehrwerke wie die Themen (Sprachhandlungen), Übungen und Aufgaben betrachtet. Anhand dieser Materialien (Inhalte also: die Texte, Übungen und Aufgaben) wird daher der Versuch unternommen, wie die Aspekte (Kategorien) der Motivation und Förderung des autonomen Lernen in den ausgewählten DaF-Lehrwerken thematisiert und repräsentiert sind und ob als auch inwiefern, die Themen und Sprachhandlungen ausgewählter DaF-Lehrwerke im Kontext des CEIL-Deutschlernens angemessen sind.

Ausgehend von den Überlegungen, wie die Inhalte der ausgewählten DaF-Lehrwerken bei den CEIL-Deutschlernern im Hinblick auf Angemessenheit, Motivation, autonomes Lernen wirken, hat sich demnach das Interesse ergeben, die ausgewählten DaF-Lehrwerke mit der inhaltsanalytischen Technik zu untersuchen. Diesbezüglich stellt Lamnek (1993:177) fest, dass inhaltsanalytische Techniken auch eingesetzt

werden können, um von den Kommunikationsinhalten auf die Wirkung dieser Inhalte bei einem Rezipienten zu erschließen. Die Verwendung der qualitativen Inhaltsanalyse von den ausgewählten DaF-Lehrwerken konnte auf einer anderen Seite hochwahrscheinlich für weniger sinnvoll gehalten werden, da die Inhaltsanalyse nach Mayring (2002:121) für einen explorativ-interpretativen Forschungsansatz weniger geeignet ist. Als Alternative habe ich mich in Anlehnung -wie oben dargelegt- an die Kriterien von Nodari (1999) zur Gestaltung autonomiefördernder Lehrwerken und an den Bewertungskriterien von Lehrwerken in zwölf Qualitätsbereichen von Funk (2004) implizit genähert, da beide sich unmittelbar auf die zentralen Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit (Angemessenheit, Motivation und autonomes Lernen) beziehen. Die folgende qualitative Inhaltsanalyse lässt sich daher als inhaltanalytisches Verfahren mit einem explorativ-interpretativen Charakter verstehen, wobei darauf abgezielt wird, dass dadurch die oben aufgestellten der Hypothesen der vorliegenden Arbeit auch überprüft werden. Für die Analyse von den ausgewählten DaF-Lehrwerken bietet sich anschließend die Konzeption eines Kriterienrasters (Kategoriensystem) in Form eines Kriterienkatalogs, mit dem die ausgewählten DaF-Lehrwerke inhaltanalytisch untersucht werden, wobei die einzelnen Fragen sich an den drei folgenden Hauptkategorien: Angemessenheit, Motivation und Förderung der Lernautonomie orientieren. Es kann jedoch im Laufe der Analyse auch vorkommen, dass bei einer Kategorie Interpretationen aus der anderen Kategorie dargestellt werden, da die drei Aspekte –wie in der theoretischen Seite der vorliegenden Arbeit dargelegt wurde- ineinander fließend übergehen können. Die Themen (Lektionen) der ausgewählten Lehrwerke können z. B. sowohl unter der Kategorie Angemessenheit als auch unter der Kategorie Motivation untersucht werden. Motivation ist zudem mit Lernerautonomie eng verbunden, da man davon ausgeht, dass Autonomie und Motivation Hand in Hand gehen, Kleppin (2004:07). Aus diesem Grund werden die Interpretationen nicht vorschnell und unbedingt in einer bestimmten Kategorie beschränkt werden.

Nachdem wir im Rahmen der Inhaltsanalyse die Untersuchungsmaterialien festgelegt haben und sie formal beschrieben und charakterisiert haben (S. Abschnitte 6.2.2),

gehen wir nun im Folgenden auf die Richtung der Analyse, wobei wir dabei versuchen, Aussagen über die Wirkung der Lehr- und Lernmaterialien im Hinblick auf Aspekte Angemessenheit, Motivation und autonomen Lernens bei den Adressaten (CEIL-Deutschlerner) zu machen.

6.3.3.1 Angemessenheit und Bedarf

Bei der Einführung von Lehrwerken und/oder Lehr- und Lernmaterialien in den meisten Fremdsprachenkontexten und vor allem im Kontext des Erwachsenenfremdsprachenlernens spielt die Angemessenheit der Lehr- und Lernmaterialien bei einer bestimmten Zielgruppe eine zentrale Bedeutung, denn der Lernkontext und die Bedürfnisse einer Zielgruppe sind heute entscheidende Faktoren zur Einführung von Lehrwerken und/oder Lehr- und Lernmaterialien und machen sogar den Anlass, dass für eine bestimmte Zielgruppe ganz neue Lehr- und Lernmaterialien entwickelt werden müssen, um möglichst die gewünschten Lernzielen vor Ort näher zu kommen. Vor dem Hintergrund der CEIL-Intensivdeutschkurse an algerischen Universitäten ergeben sich im Hinblick auf Angemessenheit zunächst folgenden Fragen des Kriterienkatalogs;

- *Lassen sich die ausgewählten DaF-Lehrwerke überhaupt im Kontext der Intensivdeutschkursen im hochschlichen Bereich einsetzen?*
- *Sind die Themen und Inhalte (Sprachhandlungen) der ausgewählten DaF-Lehrwerke im CEIL-Deutschlernenkontext angemessen und somit motivierend?*
- *Sind die Lerngewohnheiten, Unterrichtsbedingungen und Handlungsfelder mitberücksichtigt?*

Hinsichtlich der Angemessenheit der ausgewählten DaF-Lehrwerke im Kontext der Intensivdeutschsprachkurse an algerischen Universitäten wurde die Frage gestellt, ob die ausgewählten DaF-Lehrwerke so konzipiert sind, dass sie in Intensivdeutschkursen eingesetzt werden können oder überhaupt geeignet sind . Die Analyse der ausgewählten DaF-Lehrwerke hat deutlich ergeben, dass die Autoren der ausgewählten DaF-Lehrwerke an keiner Stelle klar gestellt haben, dass ihre Lehrwerke für Intensivdeutschkurse gedacht sind. In der gesamten Darstellung der ausgewählten Lehrwerke wird den CEIL-Deutschlernern an keiner Stelle deutlich gesagt, wie viel

Zeit sie in Anspruch nehmen können, um die gesamten Lektionen zu bearbeiten. In den Inhaltsverzeichnissen der ausgewählten DaF-Lehrwerke ist lediglich die Auflistung von den Lektionen zu lesen, ohne Verweis auf Zeitangabe. Das Lehrwerk Studio D A1 stellt in dieser Hinsicht eine eventuelle Ausnahme dar, wobei die Autoren dieses Lehrwerks im Vorwort auf das Sprachtraining und die Lerner-CD-Rom hinweisen. Mit dem Sprachtraining und der Lerner CD-Rom sind den Autoren zufolge, umfangreiche Materialien zu finden, mit denen die Deutschlerner noch intensiver im Unterricht oder zu Hause üben können (Vorwort-Studio D). Diesbezüglich sind in den anderen DaF-Lehrwerken Begegnungen A1 und Lagune A2 keine ähnlichen Hinweise vorhanden.

Die Zusammensetzung der Intensivdeutschsprachkurse ist -wie oben dargelegt- zumeist heterogen. An den CEIL- Intensivdeutschsprachkursen nehmen Personen mit keinen oder geringen Deutschkenntnissen teil. CEIL-Deutschlerner mit geringen Deutschkenntnissen sind beispielsweise mit den Aufgabenstellungen in deutscher Sprache meist konfrontiert, dass sie die Aufgabenstellung nicht verstehen können, was zufolge haben kann, dass die Hausaufgaben, wenn sie zuhause erledigt werden müssen, aufgrund ihrer Einsprachigkeit wahrscheinlich nicht gemacht werden können. Die Aufgabenstellungen mit trennbaren Verben z.B. können höchstwahrscheinlich für Anfänger in den ersten Lektionen als komplex und schwierig gehalten werden wie etwa im Lehrwerk Studio D A1 steht folgende Aufgabenstellung: wer sagt was? Was sagen beide? **Kreuzen Sie an** (Einheit 2, Seite 37). Im Lehrwerk Begegnungen A1 stehen auch Aufgabenstellungen in den ersten Lektionen mit trennbaren Verben, die erst ab der fünften Lektion thematisiert werden wie etwa: **Sprechen Sie die Wendungen nach** (Seite 32).

Die Themen und die gesamten Textauszüge von den ausgewählten DaF-Lehrwerken sind im Großen und Ganzen zwar auf erwachsene Lerner abgestimmt. Die Thematisierung von Lernerfahrungen aus anderen Fremdsprachen, über die meist erwachsene Fremdsprachenlerner verfügen, wird aber nicht besonders berücksichtigt. Der Input und der Output der sprachlichen Strukturen in den drei eingesetzten Lehrwerken unterscheiden sich nicht von Lehrwerken, welche an Jugendliche und

Kinder geeignet sind. Die CEIL-Deutschlerner werden durch die ausgewählten DaF-Lehrwerke relativ mit einer großen Inputflut konfrontiert, was bei den erfahrenen Erwachsenenlernern -wie oben theoretisch dargelegt- nicht besonders gewünscht wird.

- *Sind die Themen und Inhalte (Sprachhandlungen) der ausgewählten DaF-Lehrwerke im CEIL-Deutschlernerkontext angemessen und somit motivierend?*

Da für die CEIL-Deutschsprachkurse an algerischen Universitäten keine curriculare Richtlinien bzw. Lehrplänen vorhanden sind, rückt der Einsatz von standardisierten DaF-Lehrwerken an ihre Stelle (Vgl. Krumm 1999:120) und stellt die curriculare Leitlinie für den gesamten Unterricht dar. Die CEIL-Deutschkurse sind daher als Lehrwerkgestützten Sprachkurse zu bezeichnen, welche zumeist in ihrer Konzeption klassisch sind. Die Themen und die Inhalte der ausgewählten DaF-Lehrwerke beschränken sich auf klassische Standardsituationen wie Begrüßungs- und Abschiedsformen, Gespräche beim Kaufen, beim Arzt oder das Wiederschreiben von Mustersätzen bzw. Texten und eben jedes Sprachwissen, das meist bei den standardisierten Prüfungen wie Start Deutsch A1 und A2 abgefragt werden. Die Themen und Inhalte der ausgewählten DaF-Lehrwerke sind somit auf die Vermittlung von messbaren Sprachkompetenzen angewiesen, was das Themenspektrum und die Themenauswahl der ausgewählten DaF-Lehrwerke im Vorherein beschränkt hat. Die thematisierten Themen und Inhalten des deutschen Alltagslebens in den ausgewählten DaF-Lehrwerken sind zweifellos Situationen, denen die CEIL-Deutschlerner einmal begegnen könnten, wenn sie nach Deutschland reisen würden, sind aber im Hinblick auf spezifische Bedürfnisse der CEIL-Deutschlerner größtenteils irrelevant und nicht genug motivierend zum CEIL-Deutschlernen. Die Ergebnisse der durchgeführten Befragung haben mehr oder weniger auch erwiesen, dass die in den ausgewählten DaF-Lehrwerken vermittelten Themen und Inhalte für den CEIL-Kontext eventuell irrelevant sind, während andere Themen und Inhalte, die aus CEIL-Deutschlerner Seite gewünscht sind, gar nicht oder nur oberflächlich thematisiert wurden wie z.B. Berufsbilder (Beruf Student) im Studio D A1, Seite 75 oder Rund an die Arbeit: an der Universität in Lektion 2 in Begegnungen A1, Seite 41.

Die alltäglichen Standardsituationen in ausgewählten DaF-Lehrwerken sind –wie den Ergebnissen der Befragung entnommen war- aufgrund ihrer künstlichen Wirkung nicht auf großes Interesse bei den CEIL-Deutschlern an algerischen Universitäten gestoßen. Standardisierte Themen und Inhalte erfreuten sich keiner großen Beliebtheit bei den CEIL-Deutschlern auch deshalb, da sie im Unterrichtsraum beschränkt sind und die Lebenswirklichkeit bzw. Zukunftsperspektive der Adressaten (Kommunikation im akademischen Leben) nicht entsprechen. Konkret heißt das, dass die Themen und Inhalte der in den CEIL-Deutschkursen eingesetzten DaF-Lehrwerke sind nicht auf zukünftige Verwendungssituationen der CEIL-Deutschler ausgerichtet. Daraus ergibt sich die Konsequenz, dass der Einsatz von standardisierten DaF-Lehrwerken im CEIL-Deutschlernkontext eher irrelevant ist.

Ein weiterer Grund, weshalb die Themen und Inhalte bei den algerischen CEIL-Deutschlern weniger interessant erscheinen, kann auf die Herangehensweise zurückgeführt werden, die die Autoren der ausgewählten DaF-Lehrwerke wählen. Bei vielen Themen und Inhalten werden ausschließlich Ausdrücke künstlich gelernt und viele Grammatikstrukturen geübt, was auf die Einführungen von den Themen und Inhalten bei den CEIL-Deutschlern negativ ausgewirkt hat.

- *Sind die Lerngewohnheiten, Handlungsfelder und Unterrichtsbedingungen mit berücksichtigt?*

Da die ausgewählten DaF-Lehrwerke -wie bereits erwähnt- für den weltweiten DaF-Unterricht produziert sind und deren Autoren nicht vorab wissen können, wo ihre Lehrwerke in welchem Kontext eingesetzt werden, sind somit die Lerngewohnheiten algerischer CEIL-Deutschler, die Unterrichtsbedingungen und die Handlungsfelder der CEIL-Deutschkurse selbstverständlich auch nicht berücksichtigt.

Aus der Sicht der erwachsenen Fremdsprachenlerner neigen die CEIL-Deutschler eher zu, analytisch und bewusster zu lernen. Die implizierte Vermittlung von den grammatischen Regeln beispielsweise in den Dialogen und Texten und die Zusammenfassung von den grammatischen Strukturen auf einen Blick im Lehrwerk Studio D A1, Seite 217-228 und die Vermittlung von grammatischen Strukturen ausschließlich in Beispielsätzen wie der Fall im Lehrwerk Lagune A2 ist, kann

wahrscheinlich bei den algerischen CEIL-Deutschlern eine gewisse Unsicherheit hervorrufen, dass sie bei der Grammatik nicht so sicher sind. Aus eignen Lehrerfahrungen am CEIL-Tiaret kann zu Recht bestätigt werden, dass algerische CEIL-Deutschler im Gegensatz zu kommunikativen Vorgehen eher mit einem expliziten Grammatiklernen vertraut sind.

Die Grammatik im Lehrwerk *Begegnungen A1* wird im Gegensatz zu den oben Lehrwerken *Studio D A1* und *Lagune A2* zwar separat und explizit in verschiedenen Lektionen eingebettet und vermittelt, nimmt aber keinen Bezug auf die Lern(sprach)erfahrungen, über die die CEIL-Deutschler verfügen. Eine Initiative diesbezüglich bleibt den CEIL-Deutschlehrern überlassen.

Die kulturelle bedingte Lerngewohnheit der algerischen Fremdsprachenler im Erwachsenenalter ist erfahrungsgemäß dadurch charakterisiert, dass algerische erwachsene Fremdsprachenler wenig Wert auf Spontaneität (offene Fragestellungen zu Vermutungen) und soziales Lernen (Sozialformen wie Partnerarbeit, Gruppenarbeit etc.) legen. Aus Erfahrungen neigen algerische Fremdsprachenler u.a. Deutschler in der Regel auf konkretes Lernen und selbständige Wissensaufnahme, was in den ausgewählten DaF-Lehrwerken nicht besonders thematisiert ist. Die auditiven Modalitäten und die Darstellung von Fotos anfangs der Lektionen im Lehrwerk *Studio D A1* als Einführung zum kommenden Thema können zwar bei der Abrufung von Erfahrungen beitragen, werden aber auf der anderen Seite als Skepsis aufgenommen.

Die ausgewählten DaF-Lehrwerke enthalten eine Vielzahl von Übungen z.B. Ergänzungs-, umformungs-, und Einsetzübungen sowie Pattern drill-Übungen zum Aussprachetraining. Alle Übungen sollen in erster Linie zur Verfestigung von grammatischen Strukturen, Phonetik und Lexik dienen. Übungen, die die CEIL-Deutschler zu realen kommunikativen Situationen anregen, sind größtenteils vernachlässigt. Es handelt sich sowohl in Lehrbüchern als auch in den Arbeitsbüchern der ausgewählten Lehrwerke um Reihenfolge von Einzelsätzen, die selten Bezug auf reale zusammenhängende Kommunikationssituationen nehmen. Die Synopse aus der CEIL-Befragung ergab, dass algerische CEIL-Deutschler einerseits in klar

benennbaren Handlungsfeldern auf Deutsch im universitären Milieu agieren möchten, dass sie andererseits sprachliche Kompetenzen benötigen, die in unterschiedlichen Kontexten immer wiederkehren können.

Was nun die Einsetzbarkeit der ausgewählten DaF-Lehrwerke in den CEIL-Deutschintensivkursen an algerischen Universitäten im Hinblick auf allgemeinen Unterrichtsbedingungen anbelangt, kann zusammenfassend gesagt werden, dass die ausgewählten DaF-Lehrwerke sich wegen geringen medialen Ausrüstungen schwer einsetzen lassen. Die analysierten DaF-Lehrwerke legen in ihrer gesamten Konzeption mehr Wert auf die gesprochene Sprache, wobei Hörtexte und Video wie die Stationen im Studio D A1 zum Verstehen von kommunikativen Situationen dienen sollen. Die unzureichende materielle Ausstattung der CEIL-Intensivfremdsprachenzentren wie Lautsprecher, CD-Player, Beamer, und der Overheadprojektor stellen aber weitere Hindernisse für den Einsatz von den ausgewählten DaF-Lehrwerken. Als Mindestausstattung benötigen die CEIL-Deutschlehrer für ihre CEIL-Intensivdeutschkurse ausschließlich das Lehr-, und Arbeitsbuch, wobei sie auf ganze Teile wie Video wegen unzureichenden medialen Ausstattungen verzichten müssen.

Die Analyse von einigen Hörscenes in den ausgewählten DaF-Lehrwerken hat auch ergeben, dass die Hörtexte und Hörscenes in den ausgewählten DaF-Lehrwerken grundsätzlich darauf abzielen, dass sie von den Deutschlernern verstanden werden sollen d. h. die Deutschlerner können auf die gehörten Hörscenes mehr oder weniger nicht reagieren bzw. nicht befähigt werden, kommunikativ handeln.

6.3.3.2 Zum Motivationsaspekt

Ausgehend von den Annahmen, dass durch die Lehrwerke und/oder Lehr- und Lernmaterialien eine hohe Lernmotivation für den CEIL-Deutschunterricht erreicht werden kann und ausgehend von den oben theoretischen Überlegungen der integrativen Motivationsforschung im DaF-Bereich, sind diesbezüglich Fragen entworfen, nach denen die Motivation der CEIL-Deutschlerner möglichst gemessen wird. Die folgenden Fragen erheben mit großer Wahrscheinlichkeit keinen Anspruch auf Vollständigkeit, nehmen aber einen bedeutenden Bezug im Kontext der vorliegenden Arbeit.

- ✓ **Sind die eingesetzten DaF-Lehrwerke für die CEIL-Deutschlerner überhaupt erschwinglich und erhältlich?**
- ✓ **Besteht in den ausgewählten DaF- Lehrwerken ein Zusammenhang zwischen Gelernten und zukunftsorientierten Aspekten der CEIL-Deutschlerner?**
- ✓ **Sind in den ausgewählten DaF-Lehrwerke Anregungen wie z.B. die Reflektion über Lernziele und Sprachhandlungen, welche die CEIL-Deutschlerner motivieren können, weiter Deutsch zu lernen?**

Die drei analysierten DaF-Lehrwerke zeichnen sich durchwegs durch ein gutes Layout aus. Das verwendete Hochganzpapier im Format A4 mit bunten, farbigen kartonierten Einbänden mit Fotos und Zeichnungen ziehen die Deutschlerner im ersten Blick an, wenigstens einen Blick darauf zu werfen. Bei der graphischen Konzeption der ausgewählten DaF-Lehrwerke lässt sich nichts anders wünschen. Die ausgewählten DaF-Lehrwerke unterscheiden sich im Hinblick der Qualität nicht ganz. Es sind nur einige Variationen zu bemerken wie z.B. bei der Frabgebung der kartonierten Einbände und bei der dargestellten Fotos und Zeichnungen. Das Lehrwerke Lagune A2 unterscheidet sich im Vergleich zu den anderen Lehrwerken Studio D A1 und Begegnungen A1 bei seiner blauen Farbe des Sees und gemalten Wal, was meines Erachtens keine besondere Bedeutung hat. Die Fotos von den erwachsenen Menschen auf dem Titelblatt im Studio D A1 und Begegnungen A1 (Motive auf Umschlägen) machen hingegen einen weiteren motivierenden Eindruck bei den CEIL-Deutschlernern. Das Lehrwerk Lagune A2 unterscheidet sich auch dadurch, dass das Kursbuch nicht mit dem Arbeitsbuch integriert ist, was zufolge haben kann, dass die Kosten dieses Lehrwerks noch höher werden. Die benutzten Farben in den ausgewählten DaF-Lehrwerken und die farblichen Markierungen von den grammatischen Strukturen sind im Hinblick auf Motivationsaspekt einzuschätzen und zu begrüßen.

Die Preise der ausgewählten DaF-Lehrwerke mit all ihren Komponenten im Hinblick auf die Kauffähigkeit der CEIL-Deutschlerner stellen –wie bereits oben erwähnt- ein großes Hindernis beim CEIL-Deutschlernen dar. Die CEIL-Deutschlerner verfügen

aufgrund höherer Lehrwerkpreise⁷⁹ über keine eigenen Lehrwerkexemplare, was zufolge hat, dass der CEIL-Deutschlernprozess im Großen und Ganzen nicht systematisch und strukturiert angeboten wird. Die von CEIL-Deutschlehrern ausgewählten DaF-Lehrwerke stehen darüber hinaus in den meisten algerischen Buchhandlungen nicht zur Verfügung, was die Suche nach Lehrwerkexemplaren auf dem algerischen Buchmarkt auch nicht weiter helfen kann. Eine Bestellung via Internet aus Algerien aus ist aufgrund beschränkter Überweisungsmöglichkeiten und höheren Versandkosten auch nicht möglich.

Die CEIL-Deutschlerner können während ihres CEIL-Deutschlernens ausschließlich mit kopierten Lehrwerkseiten und anderen aus dem Internet hochgeladenen Arbeitsblättern lernen. Die Arbeit mit den kopierten Lehrwerkseiten und hochgeladenen Arbeitsblättern aus den Internetseiten (meist schwarzweiß) hat erfahrungsgemäß zum Lernchaos bei den CEIL-Deutschlernern geführt und überwiegend auf die gesamte Handhabung der ausgewählten DaF-Lehrwerke als Ganzes einen negativen Einfluss ausgeübt. Das Fehlen des DaF-Lehrwerks als motivierender Reiz (Plangeber) zum Deutschlernen ist als zweischneidiges Schwert in diesem Sinne und stellt eine Herausforderung bzw. einen weiteren hemmenden Faktor beim CEIL-Deutschlernen dar. Ausgehend von dieser Unterrichtssituation kann man dann zu Recht sagen, dass der Einsatz der ausgewählten DaF-Lehrwerke und anderer Lehr- und Lernmaterialien aus dem Internet letztendlich der professionellen Tätigkeit der CEIL-Lehrkräfte zur Sicherung einer systematischen Reihenfolge ihrer Lehre dienen und nicht für CEIL-Deutschlerner gedacht ist. Die CEIL-Deutschlehrer setzen standardisierte universelle DaF-Lehrwerke also deswegen ein, weil sie alles enthalten, was sie im Unterricht brauchen, woraus es folgen kann, dass sie in der Wirklichkeit die Lerninteressen oder Lernbedürfnisse der CEIL-Deutschlerner nicht betreffen.

⁷⁹ Die Preise der ausgewählten DaF-Lehrwerke schwanken in algerischem Dinar zwischen 3500 bis 4500 DA.

✓ **Besteht in den ausgewählten DaF- Lehrwerken ein Zusammenhang zwischen Gelernten und zukunftsorientierten Aspekten der CEIL-Deutschlerner?**

Die ausgewählten DaF-Lehrwerke orientieren sich –wie schon oben erwähnt- an den Grundprinzipien der kommunikativen Fremdsprachendidaktik mit einem interkulturellen Konzept, wobei die Darstellung von dem Alltagsleben deutschsprachiger Menschen und der Bezug auf die Kultur der Deutschlerner den roten Faden bilden. Bei der Auswahl der Themen und Inhalte orientieren die Lehrwerkautoren wie schon im audio-visuellen Fremdsprachenunterricht fast ausschließlich an alltäglichen Kommunikationssituationen, denen die CEIL-Deutschlerner bei standardisierten Prüfungen begegnen werden, da das Hauptziel aller drei DaF-Lehrwerke darin besteht, die Deutschlerner auf die Goethe-Prüfungen vorzubereiten. In diesem Sinne wurden die Themen und die Inhalte der ausgewählten DaF-Lehrwerke im Hinblick auf ihre Authentizität und reale Verwendungsperspektive weiterhin überprüft, man konnte dabei feststellen, dass die Texte und Hör szenen und alle Lernszenarien oft so aufbereiten, dass sie den Eindruck erwecken, als wären sie authentisch.

Das Einüben von den entsprechenden Dialogen, grammatischen Strukturen und die Beherrschung des Wortschatzes dienen im Wesentlichen, dass die Deutschlerner später die Goethe-Prüfungen schaffen, was die CEIL-Deutschlerner nicht vorab wissen oder mindestens momentan nicht beabsichtigen.

Dass die Themen und Inhalte der ausgewählten DaF-Lehrwerke sozusagen losgelöst von realen Kommunikationssituationen und eben für Prüfungsvorbereitung sind, kann dafür ein wesentlicher Grund sein, dass CEIL-Deutschlerner allmählich die Motivation zum Deutschlernen verlieren. Mit der Stellung der deutschen Sprache in Algerien als Tertiärsprache (L3) ist in dieser Hinsicht eben fraglich, ob es wirklich einen Sinn macht, in den Grundstufenlehrwerken mit wenigen Wochenstundenden –wie bereits gesehen-, eine Vielzahl von den deutschen Sprachakte zu üben, wenn die meisten CEIL-Deutschlerner nie oder nur selten in der Lage kommen, mit Muttersprachlern zu reden. Die Analyse von den ausgewählten DaF-Lehrwerken im Hinblick auf die Frage

des Bezugs zwischen Gelernten und zukünftigen Verwendungssituationen, hat darüber hinaus gezeigt, dass die eingesetzten DaF-Lehrwerke größtenteils keine reale konkrete Anregungen anbieten, Kontakte mit deutschsprachigen Menschen anzuknüpfen wie z.B. durch Briefkorrespondenzen, E-Mail etc. Die Darstellung von landeskundlichen Themen und Inhalten und die starke Orientierung an die Bedeutung der eingesetzten DaF-Lehrwerke versetzen die CEIL-Deutschlerner in der Rolle eines passiven Rezipienten und stellen einen autoritären Eintritt dar, da sie –wie oben gesagt- auf ihre Interessen und Bedürfnisse nicht besonders eingehen.

Im Sprachgebrauchkontext der CEIL-Deutschlerner, den ich durch den verteilten Fragebogen ermitteln wollte, hat mehr oder minder eine stärkere Neigung zu Themen und Inhalten, die mit ihren Profilen als Studenten zu tun haben, gezeigt, dass CEIL-Deutschlerner meistens Themen und Sprachhandlungen wünschen, die im universitären Alltag vorkommen können. In den drei eingesetzten DaF-Lehrwerken sind zwar solche Themen vorhanden, aber werden sehr beschränkt thematisiert wie in der zweiten Lektion im Lehrwerk *Begegnungen A1: Rund um die Arbeit: an der Universität* auf der Seite 41. Im *Studio D A1* z.B. wird das Thema *Universität* nur einmal durch einen Text über den Beruf eines ausländischen Studenten (*Beruf Student*, Seite 75) thematisiert.

Man kann ja zu Recht einwenden, dass die Einführung von Situationen aus dem Uni-Alltag hochwahrscheinlich für Anfängerstufe komplex erscheinen könnte. Durch passende theoriegesicherten Didaktisierungsvorschläge und Anpassungen von den Situationen können selbstbestimmte Themen und Sprachhandlungen aus dem deutschen Uni-Alltag hervorragend dazu beitragen, dass CEIL-Deutschlerner motiviert werden, weiter Deutsch zu lernen, denn ich gehe aus eigenen CEIL-Lehrerfahrungen davon aus, dass algerische CEIL-Deutschlerner mit dem CEIL-Deutschlernen Kontakte zu Gleichgesinnten suchen und einem sinnvollen Schritt in ihrer Karriere nachgehen wollen wie etwa: nach Weiterstudium in Deutschland fragen.

Für Auswahl von anderen Themen und Inhalten in anderen Fremdsprachenkontexten führen die GeR-Autoren ein wichtiges Argument aus, das ich an dieser Stelle erwähnen möchte und zwar, dass Themen wie Informationen zur Person, Wohnen und

Umwelt, Reisen etc., die vor allem in standardisierten Lehrwerke vorkommen, nicht endgültig sind (GeR. 2001, S. 58) und beruhen sich letztendlich auf Einschätzungen aus dem privaten und öffentlichen Bereich. Zur Befriedigung von anderen Kommunikationsbedürfnissen schlagen die GeR-Autoren einleitende Fragen zum Bedenken, die bei der adäquaten Themensuche und deren Didaktisierung an bestimmten Lokalen helfen können. Im kommenden Kapitel 07 werden diese Fragen mit konkreten Beispielen von didaktisierten Vorschlägen dargestellt, die in einem Lehr- und Lernmaterial umgesetzt werden könnten.

- ✓ **Sind in den ausgewählten DaF-Lehrwerke Anregungen wie z.B. Reflexion über Lernziele und Sprachhandlungen vorhanden, welche die CEIL-Deutschlerner motivieren könnten, weiter Deutsch zu lernen?**

Bei der Reflexion der Lernziele geht es in dieser Hinsicht um das Bewusstmachen von Lernzielen bei den CEIL-Deutschlernern, die sie wahrscheinlich motivieren, Deutsch bewusst und erfolgreich weiter zu lernen. Die Bewusstmachung von Lernzielen und Anregungen zur Reflexion über die Lernziele bilden andererseits eine Brücke zwischen den Bedarfsfragen, die die CEIL-Deutschlerner stellen können und dem vermitteltem Lehrstoff, der in den ausgewählten DaF-Lehrwerken thematisiert wird.

In den ausgewählten DaF-Lehrwerken werden schon klare Ziele verfolgt, dass die Deutschlerner nach der Bearbeitung aller Lektionen die entsprechende GeR-Stufe erreichen. Auf den kartonierten Einbänden sind gelbe Sterne der EU-Flagge mit der Angabe „Sprachniveau A1, A2“ zu finden. Die Autoren der ausgewählten DaF-Lehrwerke geben im Vorwort noch an, dass ihre DaF-Lehrwerke an die Niveaustufen des GeRs konzipiert sind, es bleibt aber aus der Sicht der Lerner ungewiss, ob die dahinterstehenden Zielsetzungen bei den algerischen CEIL-Deutschlernern schon klar sind. Die Initiative, die Kann-Beschreibung klar zu machen, bleibt den CEIL-Deutschlehrern überlassen.

In den Lehrwerken für Anfängerstufe (Studio D A1 und Begegnungen A1) sind die Autoren mehr oder weniger bemüht, am Anfang des Kurses auf die Lernziele der jeweiligen Lektionen aufmerksam zu machen. Im Lehrwerk Studio D A1 beispielsweise finden die CEIL-Deutschlerner in der Kopfseite der ersten Seiten aller

12 Lektionen folgende Formulierung: Hier lernen Sie (z. B. Lektion 1 Seite 09, Lektion 2, Seite 30 etc.). Die Thematisierung von den Lernzielen findet man auch im Inhaltsverzeichnis dieses Lehrwerks unter der Rubrik: Sprachhandlungen, wobei die Autoren dieses Lehrwerks schon auf die Lernziele der jeweiligen Lektionen hinweisen. Die Art und Weise der Bewusstmachung von Lernziel im Studio D ist im Vergleich zu den anderen Lehrwerken Begegnungen A1 und Lagune A2 informativer und umfangreicher. Es bleibt aber nur ungewiss, ob die Formulierungen von den Lernzielen vor Bearbeitung der Lektionen schon als Lernziele von den CEIL-Deutschlern wahrgenommen werden.

Im Lehrwerk Begegnungen A1 können die Kapitelseiten wie z. B. Seite 7 Lektion 1 oder Seite 36 Lektion 2 nur bedingt dazu dienen, auf die Lernziele hinzuweisen. Zwar werden in den Kapitelseiten allgemein angegeben, was für Lernziele in den einzelnen Lektionen verfolgt werden (z.B. in der ersten Lektion, Seite 7: Kommunikation: begrüßen, sich und andere vorstellen, buchstabieren, zählen, Wortschatz: Angabe zur Person: Name, Alter, Familie, Länder, Städte, Berufe, Sprachen, Hobbys, Zahlen), ob diese einzelne Wörter für die CEIL-Deutschler genug aussagekräftig sind und von ihnen als eine Liste der zu erreichenden Lernziele angesehen werden können, bleibt übrigens auch ungewiss.

Die Thematisierung und der Versuch zur Bewusstmachung von den Lernzielen bei den Deutschlernern im Lehrwerk Lagune A2 wird durch ein anderes Verfahren gemacht, wobei die Autoren dieses Lehrwerks die Lernziele der jeweiligen Lektionen unter der Rubrik Anker thematisieren: **das können Sie jetzt**. Die Deutschler, die mit diesem Lehrwerk lernen, können erst nach der Bearbeitung der Lektionen über Lernziele informiert, was meines Erachtens im Vorherein keinen motivierenden Eindruck bei den CEIL-Deutschlern machen kann, da die CEIL-Deutschler vorab nicht informiert sind, wohin der Bearbeitung der einzelnen Lektionen führen kann.

Rekapitulierend diesbezüglich kann nun gesagt werden, dass die Autoren der ausgewählten DaF-Lehrwerke sich zwar mehr oder weniger die Mühe gemacht haben, die verfolgten Lernziele der verschiedenen Lektionen vor oder nach der Bearbeitungen Lektionen bei den Deutschlernern bewusst zu machen, haben aber aus kommunikativ-

pragmatischer Sicht der CEIL-Deutschlerner nicht auf reale Anwendungsfelder bzw. Kommunikationssituationen hingewiesen bzw. angeregt d.h. wenn man die aufgelisteten Lernziel der verschiedenen Lektionen liest, so erfährt man, dass das Sprachwissen in den ausgewählten DaF-Lehrwerken -trotzt ihrer kommunikativen Orientierung- dem Sprachkönnen vorangestellt wird.

6.3.3.3 Zur Lernerautonomie

Schon vor mehr als zwanzig Jahren hielt Neuner (Vgl.1995:292) fest, dass modernes Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache etwas mehr als ein Speicher von grammatischen Regeln und Sprachstoff sind, sondern ein Programm zur Entfaltung der Lehr- und Lernarbeit [...] und es dem Lehrer und Lernenden mehr „Spielraum“ zur Entfaltung der jeweils spezifischen Lehr- und Lernsituation lassen. Dementsprechend werden in letzter Zeit immer weltweit (auch außerhalb deutschsprachiger Länder) öfter Überlegungen zur Entwicklung von Lehrwerken angestellt, um dadurch einen besseren Deutschunterricht optimieren zu können. Einer der bedeutendsten Überlegung in jüngster Zeit ist der Trend zur Lernerzentrietheit bzw. Förderung der Lernerautonomie durch DaF-Lehr- und Lernmaterialien. Die Thematisierung dieser Frage ist grundsätzlich nicht Neues und geht auf die Anregungen von Gick (1989), Scheinder (1989) und Nodari (1995) und Kieweg (1999) zurück. Nach Chudack (Vgl. 2007:178f) legen jedoch bis heute keine endgültige Kriterien fest, nach denen Lehrwerkautoren ein Autonomie förderndes Lehrwerk konzipieren können und deshalb wird immer wieder das Thema Förderung der Lernerautonomie in den einschlägigen DaF-Fachliteratur wie Dissertationen, Monographien etc. angesprochen. Ein weiterer Grund, weshalb das Thema autonomes gerade im Rahmen der vorliegenden Arbeit angesprochen wird, ist, dass der Begriff der Lernautonomie im Blick auf die Erwachsenenbildung geprägt wurde (Holec, 1981, 3) und zusammenhängt, was das Kernstück der vorliegenden Arbeit darstellt. Dementsprechend wurde –wie schon oben theoretisch dargestellt- davon ausgegangen, dass erwachsene Fremdsprachenlerner nahezu prädestiniert sind, autonom zu lernen. Die Thematisierung der Frage „Lernerautonomie“ in DaF-Lehrwerken ist darüber hinaus aus der Tatsache notwendig, dass die heutigen DaF-Lehrwerke trotz ihrer Aktualität und Bezüge auf

neueren Fremdsprachendidaktik immer noch nur bedingt Kriterien zur Förderung der Lernerautonomie erfüllen. Vor diesem Hintergrund wird in den folgenden Ausführungen auch darüber überlegt, ob die drei ausgewählten DaF-Lehrwerke bei der Förderung der CEIL-Lernerautonomie einen Beitrag leisten und -wenn ja- auf welche Art und Weise. Zur Erstellung eines Fragenkatalogs diesbezüglich stützte ich vor allem auf die erwähnte Ansätze und zusammengestellte Anforderungen an Lehrwerke von Gick (1989), Nodari (1995 und 1999) und Kieweg (1999), wobei ich den Versuch im inhaltsanalytischen Vorgehen unternahm, nicht nur nach Autonomie fördernden Stellen zu suchen und diese vorzuzeigen, sondern viel mehr auf ihre Wirkung bei den CEIL-Deutschlern einzugehen. Abgesehen von der Realität, dass die Mehrheit der CEIL-Deutschler wegen der oben angesprochen Gründe (höhere Kosten etc.) über keine Lehrwerkexemplare verfügen und ausschließlich –wie schon erwähnt- mit kopierten Lehrwerkseiten und hochgeladenen Arbeitsblättern aus dem Internet, Deutsch lernen, gehe ich in den folgenden Ausführungen trotzdem von der Vorstellung aus, dass jeder CEIL-Deutschler aus beiden Niveaustufen (A1 und A2) mindestens ein Lehr- und Arbeitsbuch (Lehrwerkexemplar) besitzen.

Wie schon gesagt, auf die Förderung der Lernerautonomie durch Lehr- und Lernmaterialien haben sich einige DaF-Fachexperten wie Gick (1989) Nodari (1995) und Kieweg (1999) bezogen und haben interessante, wertvolle Anforderungen für die Gestaltung Lernerautonomie fördernden Lehrwerke geliefert, wobei diese Anforderungen sich nicht von einander sehr abweichen und setzen den Akzent auf viele gemeinsame Anknüpfungspunkte wie Orientierung der Lerner, Übertragung von Verantwortung, Reflexion über Lern- und Verhaltensweisen (Nodari 1995:184), Selbstevaluation Schneider (1989:9), Vermittlung von Lernstrategien und –techniken (Gick 1989:169) etc. Aus diesen Anforderungen sind die folgenden Fragen aus algerischen Kontext und mithilfe der CEIL-Lehrerfahrung zusammengestellt, nach denen die ausgewählten DaF-Lehrwerke im CEIL-Deutschunterricht untersucht werden können. Die folgenden Fragen erheben selbstverständlich keinen Anspruch auf Vollständigkeit, nehmen aber einen bedeutenden Bezug auf die gesamte Thematik vorliegender Arbeit:

- ✓ **Sind die ausgewählten DaF-Lehrwerke so angelegt und so übersichtlich gestaltet, dass die CEIL-Deutschlerner sie auch außerhalb des Klassenzimmers selbständig (autonom) benutzen können?**
- ✓ **Sind die ausgewählten DaF-Lehrwerke portfoliogeschützt d.h. ob, sie dazu beitragen, dass die CEIL-Deutschlerner dadurch selbst die Verantwortung fürs Deutschlernen übernehmen und ihr eigenes Deutschlernen reflektieren?**
- ✓ **Sind überhaupt Lernstrategien und –techniken für die Arbeit an den Fertigkeiten in den ausgewählten DaF-Lehrwerken vermittelt?**
- ✓ **Werden eigene metakognitive Reflexionen und Lernerfahrungen z.B. Kenntnisse aus anderen Fremdsprachen oder Muttersprache der Lerner berücksichtigt?**
- ✓ **Sind Angebote zur Selbsteinschätzungen vorhanden?**

Zur Analyse von DaF-Lehrwerken im Hinblick auf ihre Förderung der Lernerautonomie legen die oben erwähnten DaF-Fachexperten einen besonderen Wert auf die Orientierung der Lerner. Orientierung durch Vorwort und einen übersichtlichen Aufbau mit den entsprechenden Lernziele der Lehrwerke tragen nach (Vgl. Nodari 1995:185f) nicht nur zur Förderung der Lernerautonomie bei, sondern spielen weitgehend eine besondere Rolle zur Motivationssteigerung und Motivationserhalt bei den Lernern und regen sie zudem an, dass Fremdsprachenlerner die Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen werden. Im Bezug auf Orientierung in DaF-Lehrwerken fokussiert (Schneider 1989), Nodari (1995) und Chudack (2007) u.a. vor allem auf das geschriebene Vorwort für Lerner, Informatives Inhaltverzeichnis, Register und nicht zuletzt auf die Darstellung der Lektionen mit ihren jeweiligen Lernzielen etc.⁸⁰ All diese Orientierungsdimensionen wurden in der folgenden Frage zusammengefasst: **Sind die ausgewählten DaF-Lehrwerke so angelegt und so übersichtlich gestaltet, dass die CEIL-Deutschlerner sie auch außerhalb des Klassenzimmers selbständig (autonom) benutzen können?**

⁸⁰ Nodari (1995:186) wies in dieser Hinsicht auf sechs-W-Frage auf, die mehr oder weniger in der vorliegenden Arbeit implizit thematisiert wurden und zwar: was (sie) die Lerner lernen? Wo sie etwas im Lehrwerk finden? Wohin dieses Lernen führt? Wozu sie das Gelernte verwenden können? (jetzt und später), wie sie lernen (sollen)? Und wieviel sie schon gelernt haben und wie viel noch zu lernen ist.

Betrachtet man das Vorwort für Deutschlerner in den ausgewählten DaF-Lehrwerken, so kann man feststellen, dass das Vorwort in allen ausgewählten DaF-Lehrwerken ganz unterschiedlich dargestellt wird. Die Autoren vom Lehrwerk *Begegnungen A1* haben zwar ein Vorwort auf der Seite 06 geschrieben, aber ohne dabei zu verweisen, an wen dieses Vorwort adressiert ist. Das Vorwort im Lehrwerk *Begegnungen A1* vom Schubert-Verlag wird nach dem Inhaltsverzeichnis nachgestellt und weist kurz auf seine GeR-Orientierung, A-B-C-D Aufbau, Progression und die dazu gehörende Teile wie Lösungsschlüssel, zwei Audio CDs und Internet Seite etc. hin. Im Vorwort dieses Lehrwerks erhält man als Deutschlerner allgemeine Informationen zum Lehrwerk, der Stellenwert von den einzelnen Teilen und wie sie als Ganzes während des Lernprozesses zusammenhängen und wie sie miteinander zusammenwirken, wird durchaus vernachlässigt. Im *Studio D A* vom Cornelsen-Verlag ist übrigens auch ein Vorwort geschrieben, das sowohl an Deutschlerner als auch Deutschlehrer gedacht ist. Wie im Vorwort des Lehrwerks *Begegnungen A1*, gehen die Autoren vom Lehrwerk *Studio D A1* nach dem gleichen Verfahren, indem sie die Deutschlerner mit einem längen Text ansprechen und erklären ihnen, dass das Lehrwerk sich eng an die GeR-Vorgaben orientiert ist und weisen auf andere Lehrwerkteile wie das Sprachtraining und CD-ROM hin. Das Vorwort im *Studio D A1*, das etwas länger ist, wird vermutlich aufgrund seiner Länge und seine Präsentation in deutscher Sprache von den CEIL-Deutschlern gar nicht gelesen, wahrscheinlich ausschließlich von CEIL-Deutschlehrern. Die eingesetzten Symbole und Zeichen auf der vorigen Seite bringen auch keinen Nutzen im Hinblick auf Orientierung, da sie nicht besonders hervorgehoben und nicht genug informativ dargestellt werden. Im Lehrwerk *Lagune A2* vom Hueber Verlag, das die CEIL-Deutschlehrer für die nächste CEIL-Niveaustufe in CEIL-Tiaret einsetzen, ist die Situation anderes. Sowohl im Kursbuch als auch im Arbeitsbuch wird ein Vorwort ausschließlich für Deutschlerner zur Orientierung geschrieben. Das Besondere bei diesem Vorwort ist, dass es im Kursbuch dem Inhaltsverzeichnis nachgestellt wird, während es (Vorwort) hingegen im Arbeitsbuch dem Inhaltsverzeichnis vorgestellt wird. Dies kann zur Verwirrung führen, da dies ebenfalls von den Lehrwerkautoren nicht erklärt und begründet wird.

Was auch als verwirrend bezeichnet werden kann, ist auch, dass die Deutschlerner erst im Vorwort des Arbeitsbuches erfahren können, dass das Lehrwerk Lagune A2 aus zwei separaten Teilen (Kurs- und Arbeitsbuch) besteht, da an keiner Stelle im Arbeitsbuch klar gemacht wird, dass Deutschlerner das Gelernte im Arbeitsbuch weiterüben und vertiefen können. Im Vorwort des Arbeitsbuches ist den Deutschlernern darüber hinaus nicht genug deutlich, ob die Übungen und Aufgaben parallel zu den Themenkreisen des Kursbuches bearbeitet werden müssen oder erst nach einer kompletten Durcharbeitung aller Lektionen gemacht werden können.⁸¹ Im Vorwort des Kursbuches erklären die Lehrwerkautoren den Deutschlernern zwar, wie sich die Themenkreise in jeweils fünf Lerneinheiten gegliedert sind und die Themenkreise mit einer Fotocollage als Einführung beginnen und wie sie (Themenkreise) abgeschlossen werden, aber haben auf die Übungen und Aufgaben des Arbeitsbuches nicht aufmerksam gemacht, was zufolge haben kann, dass die Deutschlerner sich damit nicht –wie gewünscht- orientieren können.

Die Ansprache der Anfängerlerner durch das Vorwort in der Zielsprache, die gerade gelernt ist nach Chudak (2007:210) schon eine Herausforderung und geht davon aus, dass das Vorwort in der Zielsprache schon eine Überforderung ist, wenn man als Anfängerdeutschlerner einen längeren Text in der Zielsprache lesen soll, die erst erworben wird.

Die drei ausgewählten DaF-Lehrwerke verfügen über Internetseiten und bieten zusätzliche Übungen, Aufgaben und Test etc. zum kostenlosen Runterladen an. Dieses Online-Angebot bleibt den CEIL-Deutschlern teilweise unbekannt und verschwiegen, da die Lehrwerkautoren der Lehrwerke – mit der Ausnahme in Begegnungen A1- nicht deutlich darauf hinweisen. Die Analyse der Texte (Vorwort) der ausgewählten DaF-Lehrwerke, die die CEIL-Deutschlerner bei der Orientierung unterstützen sollten, hat ergeben und damit einigermaßen erwiesen, dass das Vorwort zwecks der Orientierung keinen effektiven Nutzen bringen kann, da sie einerseits in deutscher Sprache verfasst worden sind und andererseits für sich meist werben. Ein weiteres Orientierungsinstrument, welches den Deutschlernern den praktischen

⁸¹ Im Vorwort des Arbeitsbuches steht folgender Einführungssatz: was Sie im Lagune-Kursbuch gelernt haben, können Sie im Arbeitsbuch jetzt weitergeben und vertiefen. Seite 03

Umgang mit den Lehrwerkteilen erleichtern kann, ist wohl ein übersichtliches Inhaltverzeichnis, das nicht nur Seitenangaben von Lektionen darstellt, sondern geht ebenfalls auf Lehrwerkteile, Lektionen und Ziele etc.

Die Inhaltsübersicht (Inhaltverzeichnis) in Studio D A1 und im Lehrwerk Lagune A2 ist auf zwei Doppelseiten dargestellt, wobei die Lektionen bzw. die Lerneinheiten mit ihren entsprechenden sprachlichen Fertigkeiten (Lesen, Hören, schreiben, Sprechen und Schreiben) in farbigen Spalten jeweils vorgestellt werden. Kritisch war dabei, dass das Auffinden von einzelnen konkreten Texten, Übungen oder Ähnliches im Studio D A1 und Lagune A2 meist schwierig ist, da die Autoren beider Lehrwerke nur die Nummer der Anfangsseiten einer Lektion angeben. Eine konkrete Suche nach bestimmten Texten oder Übungen ist dann nur schwer möglich, wenn Deutschlerner im Inhaltverzeichnis nach einem bestimmten Teil zur Bearbeitung suchen. Die Inhaltsübersicht im Lehrwerk „Begegnungen“ A1 wird hingegen auf zwei Einzelseiten mit detaillierten Seitenangaben aber ohne Verweis auf die Sprachfertigkeiten, dargestellt, was im Vergleich zu den anderen Lehrwerken auch weniger informativ ist.

In den Inhaltverzeichnissen von Lehrwerke für die Anfängerstufe (Studio D A1 und Begegnungen A1) stehen neben den Angaben von Lektionen, Textsorten, Grammatik und Aussprache „Phonetik“ auch Angaben zu den erreichenden Lernzielen in der Sprachhandlungen Spalte, die die Deutschlerner möglichst informieren sollen, wohin die Bearbeitung einer Lektion führen kann wie z. B. internationale Wörter auf Deutsch verstehen, jemanden begrüßen, sich und andere vorstellen, nach Namen und Herkunft fragen, buchstabieren (Lektion 1 in Studio D A1 und Begegnungen A1). Der Versuch, die Deutschlerner schon von Anfang an (im Inhaltsverzeichnis) über die einzelnen Lernziele der jeweiligen Lektionen zu informieren, ist im Hinblick auf Lernerorientierung nicht zu unterschätzen, aber es bleibt aus dem algerischen CEIL-Deutschlernkontext ungewiss, ob diese kurzen Sätze in deutscher Sprache von den CEIL-Deutschlernern schon als Lernziele wahrgenommen werden können.

Das auf zwei Doppelseiten dargestellte Inhaltverzeichnis im Lehrwerke Lagune A2 umfasst die ausgewählten Themenkreise mit entsprechenden Lerneinheiten und stellt

die sprachlichen Fertigkeiten (Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben) in sogenannten Fokus dar, wobei zu jedem Fokus grammatische Strukturen vorgestellt werden. Die Inhaltsübersicht in farbigen Spalten und Fokus trägt dazu bei, dass die Deutschlerner sich einen gesamten Überblick verschaffen können, aber ihnen bleibt trotzdem unklar, welche Inhalte und wie sie im Lehrwerk aufzufinden sind. Die Spalte Anker: **das können Sie jetzt** im Inhaltverzeichnis sagt zu erreichenden Lernzielen fast nicht aus, da die Lernziele erst nach einer kompletten Bearbeitung der verschiedenen Lektionen mit einem Anker-Symbol dargestellt werden.

Gerade zu Einsatz von Symbolen, Zeichen für Track (Audio-Dateien), Signalen, Farben oder die Verwendung von Abkürzungen kann gesagt werden, dass sie nicht in allen ausgewählten DaF-Lehrwerken verwendet werden. Das Lehrwerk Studio D A1 stellt in dieser Hinsicht die Ausnahme dar, da dessen Autoren schon welche in ihrem DaF-Lehrwerk einsetzen. Kritisch war dabei- wie schon oben erwähnt-, dass sie nicht genug erklärt und besonders hervorgehoben sind. In den anderen Lehrwerken (Begegnungen A1 und Lagune A2) sind ausschließlich Symbole eingesetzt, die auf Audiodateien der CDs aufmerksam machen. Symbole, Zeichen oder Verwendung von Abkürzungen zur Bearbeitung von Übungen, Aufgaben (Sozialformen) oder zum Verweis auf die Lernziele oder Ähnliches sind allerdings nicht vorhanden, was im Hinblick auf eine optimale Lernerorientierung als Mangel empfunden werden kann.

- ✓ **Sind die ausgewählten DaF-Lehrwerke portfoliogeschützt d.h. ob, sie dazu beitragen, dass die CEIL-Deutschlerner dadurch selbst die Verantwortung fürs Deutschlernen übernehmen und ihr eigenes Deutschlernen reflektieren?**

Der GeR. Vom Europarat bietet in seinem Konzept nicht nur Skalen für die allgemeine Beherrschung einer bestimmten Sprache, Kategorien und Domänen der Sprachverwendung und Sprachkompetenz (GeR 2001:17) an, an denen sich Lehrwerkautoren zur Konzeption von fremdsprachlichen Lehr- und Lernmaterialien können, sondern regt durch den Einsatz der Sprachportfolien alle Praktiker u.a. Lehrwerkautoren an, die unterschiedlichen Arten des Sprachenlernens und

Erfahrungen zu dokumentieren mit dem Zweck, die Lernziele in Übereinstimmung mit den Bedürfnissen zu spezifizieren und die Lehrerfolge in unterschiedlichsten Bereichen zu beschreiben. Der Einsatz von Sprachportfolien im Zusammenhang mit dem Deutschunterricht hat in letzter Zeit und im Rahmen der Lernerautonomie Förderung an enorme Bedeutung gewonnen, wobei Deutschlerner in idealen Fällen in einer Mappe, Dokumente, Präsentationen, Erfahrungen, Projekte (pieces of evidence) etc. sammeln können und sie dann anschaulich, transparent, reflektieren und international vergleichbar präsentieren.

Für Lehrwerke heißt ein Sprachportfolio dann konkret, dass sie die Deutschlerner dazu anregen, auch außerhalb des Klassenzimmers aktiv tätig zu werden, wobei sie weitere Aktivitäten wie Projekte, Erkundungen, Interviews (Nodari 1995:197) durchführen können oder im alltäglichen Leben nach Möglichkeiten suchen, mit denen sie Sprachkompetenzen trainieren (Gick 1989:165). Chudack (Vgl. 2007:286f) geht vor dem Hintergrund von Offenheit eines Lehrwerks aus und meint, dass Lehrwerke mehr enthalten als nur Übungsformen und Aufgaben, die bloß abgehakt werden. Auf dieser Weise also die Durchführung von Sprachlernprojekten, die Dokumentation der Lernerfragungen und aktive Beteiligung werden die Deutschlerner einerseits schrittweise die Verantwortung für ihr eignes Lernen übernehmen und andererseits werden sie mehr oder weniger motiviert, über ihre Lernprozesse, Lernziele und über ihren Lernerfolg zu reflektieren. Vor dem Hintergrund der Durchführung von Sprachlernprojekten und die aktive Beteiligung der CEIL-Deutschlerner in Sinne von Gestaltung von Sprachportfolien wurden die drei ausgewählten DaF-Lehrwerken überprüft, ob sie überhaupt zu ähnlichen Aktivitäten und Projekten motivieren.

Die Suche nach Projektvorschlägen oder ähnlichen Aktivitäten mit selbständigen und motivierenden Charakter, in denen die CEIL-Deutschlerner ihr Deutschsprachkönnen außerhalb des Klassenzimmers ausprobieren können, hat ergeben, dass dies völlig weggelassen wurde. Die Analyse von den ausgewählten DaF-Lehrwerken hat zwar gezeigt, dass sie verschiedene Übungsformen wie Ergänzungs- umformungs-, Einsetzübungen und Aufgaben mit vorgegeben Lösungen enthalten, dienen aber ausschließlich zum Verständnis und zur Wiedergabe von gelernten kommunikativen

Strukturen. Möglichkeiten zur selbständigen Weiterarbeit in Form von Aktivitäten, die die CEIL-Deutschlerner in einer Mappe abheften können wie z.B. im Internet suchen oder die Suche nach weiteren Arbeitsblättern, die mit den angebotenen Lerninhalten übereinstimmen, sind in den drei ausgewählten DaF-Lehrwerken nicht anzutreffen, obwohl die drei Verlage (Cornelsen/Schubert und Hueber) über relativ gute ausgestattete Internetseiten und weitere zahlreiche Übungsmaterialien zu ihren Lehrwerken verfügen⁸², die die CEIL-Deutschlerner in Form von einer Dokumentationsmappe abheften können.

Die sämtlichen Übungsformen und Aufgabenstellungen in den drei ausgewählten DaF-Lehrwerken sind nicht so in realen Situationen problematisiert oder hinterfragt, wobei CEIL-Deutschlerner reflektieren müssen (können), wie sie vielleicht damit anders umgehen. Beim Thema Orientierung beispielsweise in Lektion 8 (Berlin sehen) im Studio D A1 Seite 126f. oder Lektion 3 (Unterwegs in München) in Begegnungen A1 Seite 58 werden ausschließlich Richtungen, Wegbeschreibungen mit grammatischen Strukturen (Modalverben und Akkusativ Präpositionen) geübt, an keiner Stelle wird den Deutschlernern vermittelt, wie sie vielleicht ein Ticket für eine Fahrt mit Bus, Straßenbahn oder U-Bahn bei den zuständigen Stellen kaufen können, was meiner Ansicht nach sehr Realitätsnahe ist. Ein weiteres Beispiel für den Kauf von Fahrkarten lässt sich auch in den Themen beider Lehrwerke in ihren Lektionen abbilden. In der Lektion Urlaub in Deutschland im Studio D A1, Seite 148 und Lektion Reisen im Lehrwerk Begegnungen A1, Seite 142 wird den CEIL-Deutschlernern z.B. nicht vermittelt, wie und wo man eine Fahrkarte für eine Zugfahrt kaufen kann, wenn man eine Reise plant. Konkrete realitätsnahe Übungen wie die Suche nach Fahrkarten auf der Webseite der deutschen Bahn lassen sich daher meiner Erachtens sinnvoll einsetzen, wobei die Deutschlerner sich dabei motiviert fühlen können, dass sie einmal eine ähnliche Erfahrung – Kauf von Fahrkarten- begegnen können, wenn sie einmal in Deutschland wären.

⁸² Unter den folgenden Links sind zahlreiche Übungen, Aufgaben und Aktivitäten etc. zu finden, die die CEIL-Deutschlerner außerhalb des Klassenzimmers autonom bearbeiten könnten;
Lektiohttps://www.cornelsen.de/studio_d/ <https://www.schubert-verlag.de/begegnungen.php> und
<https://www.hueber.de/shared/uebungen/lagune/>

Die im Lehrwerk Lagune A2 behandelte Themen und dazu gehörenden Übungen und Aufgaben –ebenfalls auch in Arbeitsbuch- sind meistens lückenlos d.h. sie sind nach einer festen Reihenfolge so angelegt, dass die CEIL-Deutschlerner keine Möglichkeit haben können oder -besser gesagt- nicht motiviert werden, nach weiteren Übungen, Aktivitäten oder ähnliches zu suchen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Übungsformen, Aufgabenstellungen und die sämtlichen Themen und Inhalte verhältnismäßig arm an offenen Aufgaben, Übungen und Projektvorschlägen sind, da sie -wie schon oben erwähnt- grundsätzlich für messbaren Sprachkompetenzen (Prüfungsvorbereitung) konzipiert sind. Anzumerken war aber auch, dass die Wahlfreiheit und die Initiative, den CEIL-Deutschunterricht durch Projektvorschläge, Portfolien oder ähnliche Aktivitäten mitzugestalten und das Deutschsprachkönnen in realen Situationen auszuprobieren wegen der lückenlosen Durcharbeitung der einzelnen Themen, Übungen und Aufgaben der ausgewählte DaF-Lehrwerke größtenteils eingeschränkt sind, was auch zufolge haben kann, dass CEIL-Deutschlerner eine gewisse Monotonie in ausgewählten DaF-Lehrwerken und im gesamten CEIL-Deutschunterricht empfinden können.

- ✓ **Sind überhaupt Lernstrategien und –techniken für die Arbeit an den verschiedenen Sprachstrukturen u.a. Fertigkeiten in den ausgewählten DaF-Lehrwerken vermittelt?**

Bimmel und Rampillon (2000: 33f) halten zu Recht, dass autonomes Fremdsprachenlernen dann überhaupt ermöglicht wird, erst wenn Fremdsprachenlerner für eignes Fremdsprachenlernen Lernstrategien und -techniken zur Thematisierung und Optimierung ihres Lernens einsetzen können. Lernstrategien und -techniken lassen sich im Kontext des Fremdsprachenlernens nicht unproblematisch abgrenzen⁸³ und gehen –wie schon oben theoretischen Ausführungen im 3.2.1 dargelegt wurde- trotzdem Hand in Hand zusammen und werden oft als Synonyme verwendet.

⁸³ Stern (1983:24f) unterscheidet zwischen den Lernstrategien, und-techniken und behauptet, dass die Lernstrategien eher als generelle Annährungsweisen an das Lernen verstanden werden, Techniken hingegen als beobachtbare Formen des Sprachlernverhaltens beschrieben werden können.

Lernstrategien und –techniken bei erwachsenen Fremdsprachenlernern sind aufgrund ihrer Lernerfahrung in anderen Fremdsprachen oder in Muttersprache aus der Schulzeit mehr oder weniger präsent und implizit als Lernverhaltensweise geprägt d.h. es wird davon ausgegangen, dass CEIL-Deutschlerner als erwachsene Lerner über verschiedenen Lernstrategien und –techniken verfügen könnten, die sie aus anderen gelernten Fremdsprachen wahrscheinlich kennen wie z.B. der kontrastive Bezug auf grammatische Regel der Muttersprache, wenn sie es sich im Fremdsprachenunterricht um grammatische Strukturen aus der Fremdsprache handelt. Weitere konkrete Beispiele von Lernstrategien und –techniken bei den algerischen CEIL-Deutschlernern zu erwähnen, sind aus dem Grund nicht möglich, da Lernstrategien und –techniken sich meistens auf bewusste bzw. unbewusste Verhaltensweisen der Individuen beziehen, die sie zur Bewältigung von Lernaufgaben und vor allem von Lernzielen einsetzen. Alles in allem werden Lernstrategien und -techniken in der Fachliteratur oftmals als Oberbegriff für Tipps, Tricks, Lernverfahren, Taktiken, Lerntechniken verstanden.

Die Analyse der ausgewählten DaF-Lehrwerke unter dem Aspekt der Lernstrategien und –techniken hat sich dann auf die Suche nach Stellen in den ausgewählten DaF-Lehrwerken fokussiert, wo die CEIL-Deutschlerner das Deutschlernen lernen (wie Lernen) d.h. es wird dabei der Frage nachgegangen, ob die Lehrwerkautoren sich die Mühe gemacht haben, den Deutschlernenden solche Tipps, Tricks und Taktiken zur Bewältigung von den sprachlichen Strukturen und/oder Übungen und Aufgaben in ihren Lehrwerken vorgeschlagen haben. Mit anderen Worten heißt es, ob den Deutschlernern mehr oder weniger gezeigt wird, wie sie mit Lese- und Hörtexten, Grammatik, Wortschatzlernen Übungen und Aufgaben etc. der ausgewählten DaF-Lehrwerke und Erreichung von Lernzielen umgehen können.

Die Analyse der ausgewählten DaF-Lehrwerken unter dem Aspekt Vermittlung von verschiedenen Lernstrategien und –techniken hat verschiedene Ergebnisse gezeigt. Im Lehrwerk Studio D A1 ist den Lehrwerkautoren völlig bewusst, das ihr DaF-Lehrwerk den Deutschlernern nicht nur die sprachlichen Strukturen vermittelt und ihre Sprachfertigkeiten der Deutschlerner entwickelt, sondern haben den Versuch

unternommen, den Deutschlernern zu zeigen, wie sie mit dem Lernen umgehen können und wie sie es weiterverarbeiten können. Schon im Inhaltverzeichnis dieses Lehrwerks steht neben den Spalten der Themen, Texte, Sprachhandlungen, Grammatik und Aussprache eine gesonderte Spalte „Lernen lernen“ zum Lesen bzw. zur Reflexion, in der explizit gezeigt wird, was man wie erledigen bzw. lernen kann (Studio D A1: Seite 05) wie z.B. Wörter sortieren in Lektion 1, der Hinweis auf die Arbeit mit Wörterbuch in der dritten Lektion etc. Die Spalte „Lernen lernen“ ist nicht nur die einzige Stelle, an der Lernstrategien und –techniken im weitesten Sinne vermittelt und thematisiert werden, sondern die Lehrwerkautoren haben an verschiedenen Lehrwerkstellen meist in farbigen Kästen und mit einem Ausrufezeichen im ganzen Lehrwerk auf welche deutlich hingewiesen wie z. B. der Hinweis auf Wörterbucharbeit, Nomen und Pluralformen zusammen lernen! auf der Seite 33 oder das Beispiel von Minimemo: die meisten Ländernamen haben keinen Artikel! auf der Seite 45. Zur Darstellung von grammatischen Strukturen kann man den Einsatz von verschiedenen Farben in Beispielsätzen als visueller Lerntipp wahrnehmen, da dies z.B. zur Prägungen von Verbpositionen in den deutschen Sätzen helfen kann. Der Einsatz von Bildern als weitere Tricks zur Wiederholung und Festigung von grammatischen Strukturen und zum Wortschatzerwerb sind im Lehrwerk Studio D nicht zu unterschätzen. Für die produktiven Fertigkeiten vor allem Sprechen sind im Lehrwerk Studio A1 nur wenige Tipps und Tricks vorgeschlagen, mit denen die CEIL-Deutschler die gestellten Aufgaben bewältigen können. Beim Sprechen werden die Deutschler allerdings aufgefordert, Akzente, lange und Kurze Vokale, Mustersätze, Satzmelodien in der Phonetik nach gegebenen Mustern wiederzugeben. Die Redemittel, die in farbigen Kästen und Kursiv dargestellt werden, können mehr oder weniger als Lernhilfe betrachtet werden, die die Deutschler in einem Ich-Text oder für die Durchführung eines Gesprächs verwenden können. Das DaF-Lehrwerk Studio D A1 lässt sich unter dem Aspekt Vermittlung von Lernstrategien und –techniken zu den modernen DaF-Lehrwerken zählen, mit denen man nicht nur die verschiedenen sprachlichen Strukturen wie Grammatik, Wortschatz etc. lernt, sondern das Lernen lernt.

Die Lehrwerke *Begegnungen A1* von Schubert Verlag und *Lagune A2* vom Hueber Verlag sind im Vergleich zu *Studio D A1* unter dem Aspekt der Vermittlung und Bewusstmachung von Lernstrategien und Lerntechniken arm in der Hinsicht. In beiden Lehrwerken werden die Lernstrategien und –techniken im weitesten Sinne nicht explizit und konkret vermittelt und bewusst gemacht. Der Einsatz von Bildern für die Einführung neuer Wörter und farbigen Markierungen von grammatischen Strukturen können trotzdem mehr oder weniger als Lerntipps betrachtet werden, da die Lehrwerkautoren vermutlich davon ausgehen, dass die Darstellung von Bildern und die farbige Markierungen von den grammatischen Strukturen besonders bei Wortschatzeinprägungen und Aneignung von grammatischen Strukturen helfen könnten. Die Lehrwerkautoren von *Begegnungen A1* stellen z.B. Bilder auf der Seite 13 dar, die sich auf einige Berufe (Wörter) wie Architekt, Maler, Koch etc. beziehen. Die Darstellung von Bild-Wort ist im Lehrwerk *Lagune A2* übrigens auch anzutreffen, wobei die Lehrwerkautoren dieses Lehrwerks zur Einprägung von neuen Wörtern (Wortschatzerwerb) immer wieder Visuelles (Zeichnungen und Bilder) darstellen. Es bleibt aber in dieser Hinsicht sicherlich ungewiss, ob dies schon von den CEIL-Deutschlernern als Lerntipps und -tricks oder etwas Ähnliches wahrgenommen werden können, da die Autoren beider Lehrwerke –wie eben gesagt- gar an keiner Stelle darauf aufmerksam machen. Zur Darstellung von den grammatischen Strukturen und zur Übung der Aussprache werden den CEIL-Deutschlernern auch keine Lernstrategien und –techniken vorgeschlagen bzw. vermittelt, mit denen sie diese grammatische Strukturen und Aussprachschulungen besser trainieren. Zur Grammatikdarstellung und zum Aussprachtraining werden lediglich visuelle Lernhilfen wie die farbige Markierungen, tabellarische Darstellungen von grammatischen Strukturen und verschiedene Farben verwendet. Konkrete Lerntipps und -tricks im Sinne von Lernstrategien und –techniken zur Bewältigung von Übungen und Aufgaben oder zur Aneignung von fremdsprachlichen Wissen und Strukturen werden weder im Kursbuch noch im Arbeitsbuch angeboten. Beide Lehrwerke *Begegnungen A1* und *Lagune A2* lassen sich trotz ihrer kommunikativen Orientierung quasi als klassische DaF-Lehrwerke bezeichnen, mit denen man allmählich eine gewisse Monotonie erleben

kann, da sie –wie schon oben gesagt- einerseits in ihrer gesamten Konzeption lückenlos sind und andererseits weniger Spielraum für individuelle Lernreflexion bieten.

✓ **Werden die eigenen Lernerfahrungen z.B. Kenntnisse aus anderen Fremdsprachen oder Muttersprache der Lerner berücksichtigt?**

Das Fremdsprachenlernen wird –wie schon in lerntheoretischen Ansätzen in 3.3 dargestellt- vor allem bei Erwachsenen als Prozess der Informationsverarbeitung aufgefasst, in dem der erwachsene Lerner sich aktiv, unter Einbeziehung bereits vorhandener Wissensstrukturen mit äußeren Gegebenheiten auseinandersetzt. Gelernt wird dann, wenn die Lerner einerseits aktiv einen Wechselbezug zwischen ihrem Vorwissen und neuen Informationen herstellen und ihr Wissen (Sprachbewusstheit) andererseits rekonstruieren, erweitern und ergänzen.

Der Bezug auf die Lern- und Verhaltensweisen als Lernerfahrung stellen nach (Vgl. Nodari 1995:209) grundlegende Voraussetzungen zur Förderung der Autonomie dar. Aus diesem Grund wird im Folgenden versucht, nach Möglichkeiten und Stellen in den ausgewählten DaF-Lehrwerken zu suchen, die auf die Lernerfahrungen der CEIL-Deutschlerner zurückgehen.

Es steht außer Frage, dass algerische CEIL-Deutschlerner als Tertiärsprachenlerner sind und lernen Deutsch schon als L3 bzw. als L4, wenn das Algerische bzw. das Hocharabische aus ihrer Schulzeit als L1 bezeichnet kann. Das Sprachwissen in L1, L2 oder in L3, über das die CEIL-Deutschlerner schon verfügen, kann förderlich auf das Deutschlernen auswirken, wenn dies in DaF-Lehrwerke besonders berücksichtigt wird. Die CEIL-Deutschlerner sind sozusagen sprachbewusste Lerner, mit denen das Deutschlernen wegen ihrer Sprachbewusstheit leichter gemacht werden kann.

Die Analyse der ausgewählten DaF-Lehrwerke auf den verschiedenen Ebenen Texte, Grammatik, Wortschatzlernen, Übungen und Aufgaben etc. hat ergeben, dass die ausgewählten DaF-Lehrwerke fast an keiner Stelle auf die Sprachlernerfahrungen der Deutschlerner eingehen. Nur an einigen Stellen werden die CEIL-Deutschlerner aufgefordert, einzelne Sätze vom Deutschen in ihre Muttersprache zu übersetzen. Im Lehrwerk Begegnungen A1 z.B. wird auf die Übersetzung von wichtigen Redemittel viel Wert angelegt, wobei dies den Lehrwerkautoren zufolge zur Fertigung des Gelernten und zur Motivation beitragen kann. Im Studio D A1 ist neben der

Übersetzung von einigen Redemitteln in die Muttersprache der Deutschlerner noch eine (einzige) Stelle, wo es deutlich erkennbar wird, dass die Lehrwerkautoren auf die bereits bekannte Lexik der Deutschlerner eingehen wollen und zwar auf der Seite 14, wo die CEIL-Deutschlern nach dem Verständnis von Internationalismen (internationale Wörter) gefragt werden. Im Kurs- und Arbeitsbuch Lagune A2 wird das Nutzen von Synergien (Hufeisen 2011:268f) im Sinne von Entfaltung der Sprachbewusstheit an keiner Stelle thematisiert. Anlässe zum zwischensprachlichen Vergleich mit dem Zweck, um wenigstens den Ausdruck „Deutsche eine schwere Sprache“ bei den CEIL-n zu reduzieren bzw. widerzulegen und die erste Schritte zu Erfolgserlebnissen im CEIL-Deutschunterricht leichter zu machen, wird an keiner Stelle animiert. Vor diesem Hintergrund äußert sich Rösler, D (2012: 45) kritisch und geht davon aus, dass einsprachige Lehrwerke weder auf sprachlichen und kulturellen Kenntnissen der Lernenden noch intensiver auf die bisher gemachten Sprachlernerfahrungen eingehen können. Vor dem Hintergrund der Tertiärsprachendidaktik fordert Hufeisen (2011:269) anschließend, dass das Deutschlernen nicht wieder bei imaginären Null beginnen sollte, sondern auf vorhandenen Englischkenntnissen aufbauen, die vorhandenen Fremdsprachenlernstrategien miteinbeziehen und so Deutsch als einfacher und schneller zu lernen darstellen. Für die vorliegende Analyse kann das fehlende Eingehen auf die Sprachlernerfahrungen als Defizit angesehen werden, da das Lernpotential der CEIL-Deutschlerner nicht ausgeschöpft wird.

✓ **Sind Angebote zur Selbsteinschätzungen vorhanden?**

Der Zweck, die Deutschlerner bei ihrem Lernprozess zu unterstützen, sich selbst evaluieren zu lernen, ist in der Fachliteratur oft eng mit der Diskussion zur Förderung der Lernerautonomie verbunden. Für den Begriff der Selbsteinschätzung stehen in der Fachliteratur weitere Begriffe wie Selbstevaluation, Selbstkontrolle, Selbstbeurteilung etc., die meist als Synonyme verstanden werden. Selbsteinschätzungen und Selbstkontrolle stellen in der Lernpsychologie auch eine Art metakognitive Reflexion über den Lernprozess dar, wobei Fremdsprachenlerner nicht nur planen, wie sie eine bestimmte Lernaufgabe angehen, sondern vielmehr dazu neigen, den Lernfortschritt zu

bewerten und das Verständnis zu überprüfen. Im Folgenden wird Selbstevaluation bzw. Selbsteinschätzung in fremdsprachlichen Lehr- und Lernmaterialien als Instrumente (Tools) verstanden, mit denen die CEIL-Deutschlerner ihren Sprachfortschritt und Sprachkompetenz überprüfen können. Konkret bedeutet das, dass es im Folgenden in erster Linie darum geht, nach solchen Instrumenten in den ausgewählten DaF-Lehrwerken zu suchen. Dabei wird ebenfalls versucht, herauszufinden, inwieweit man den subjektiven Einschätzungen von Lernern in Bezug auf ihre eigenen Fähigkeiten bestätigen kann und ob diese überhaupt von besonderer Bedeutung für algerische CEIL-Deutschlerner sind.

Die Analyse der ausgewählten DaF-Lehrwerke hat ergeben, dass in allen ausgewählten DaF-Lehrwerken die Selbsteinschätzung der Sprachkenntnisse und –kompetenzen unterschiedlich thematisiert wird und durch verschiedene Instrumente durchgeführt wird. In den Anfängerlehrwerken Studio D A1 von Cornelsen Verlag und Begegnungen A1 von Schubert Verlag z.B. werden neben den Modelltestsätzen der Prüfung Start Deutsch A1, die als Selbstevaluationsteile betrachtet werden können (Vgl. Kleppin 2005: 107-118), weitere Instrumente zur Selbstevaluation der Lernfortschritte angeboten. Nach der Bearbeitung der einzelnen Lektionen finden die Deutschlerner in den beiden Lehrwerken Checklisten und Rubriken, die ihnen dabei helfen sollen, sich einen Überblick über ihre bisherigen Leistungen verschaffen können. Im Studio D A1 legen die Lehrwerkautoren einen besonderen Wert auf die Selbsteinschätzung, wobei sie nicht nur einen Modelltestsatz im Anhang und Checklisten in sogenannten Stationen zur Selbstevaluation vorschlagen, sondern widmen den Deutschlernern gleich nach der Bearbeitung der einzelnen Lektionen eine Rubrik, die sie zur Reflexion anregt, sich Gedanken zu machen, was sie jetzt auf Deutsch können. Zur Illustration zu dieser Art von Selbsteinschätzung wird ein Musterbeispiel aus dem Lehrwerk Studio D A1 in der folgenden Abbildung dargestellt:

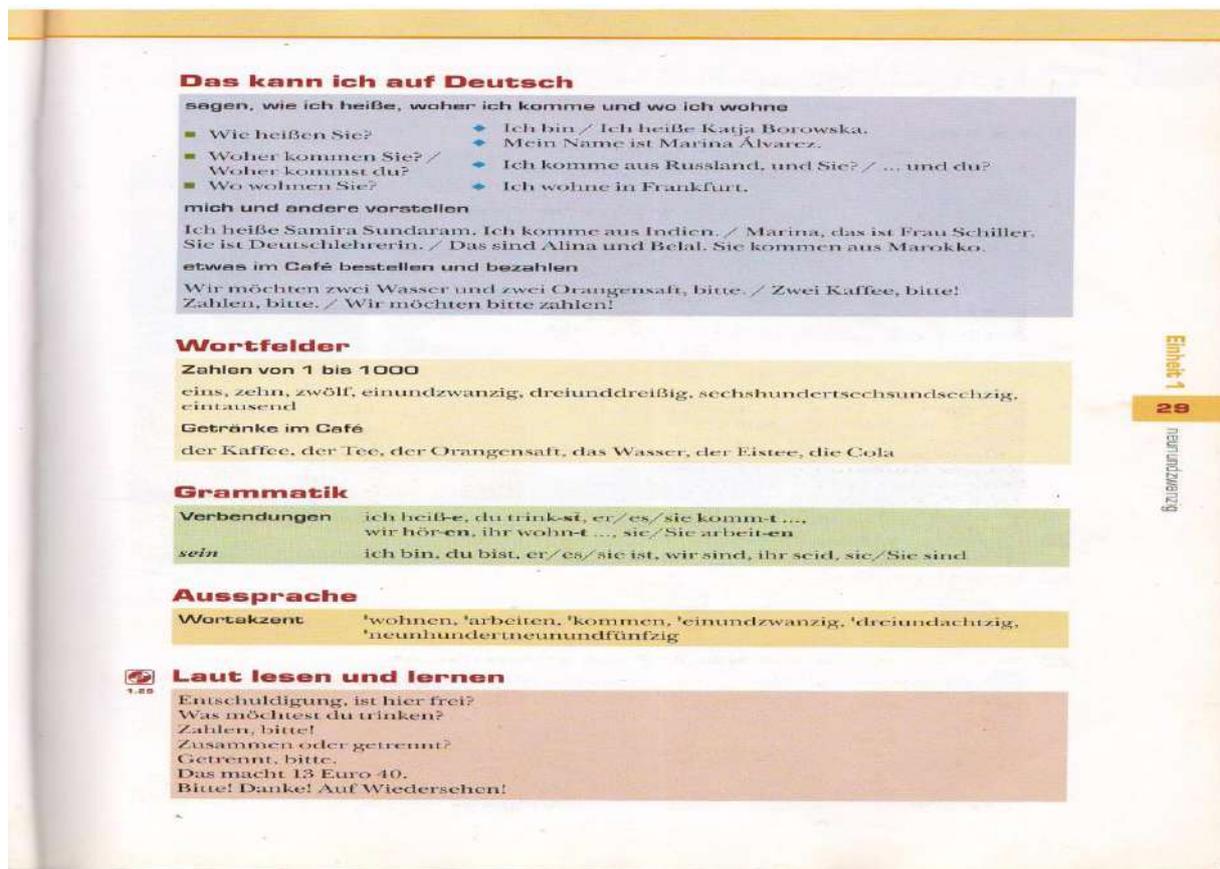


Abbildung 36: Selbsteinschätzung im Studio D A1 Station 1, Seite 79

Die Lehrwerkautoren von Studio D A1 setzen mit dem self-assessment Verfahren die Deutschlerner im Mittelpunkt ein und regen sie an, nachzudenken darüber, was sie nach der Bearbeitung der jeweiligen Lektionen bereits auf Deutsch können. Die Bestandsaufnahmen nach der Bearbeitung der einzelnen Lektionen ist im Hinblick auf die Förderung der Lernerautonomie im Lehrwerk Studio D A1 einzuschätzen. Dieses Verfahren regt zwar zum reflexiven Nachdenken an, aber überprüft das Sprachkönnen der Deutschlerner nicht, da dieses Verfahren letztendlich einen allgemeinen Charakter hat und geht nicht konkret auf die einzelnen Sprachkompetenzen der Lerner wie Hören, Lesen, Schreiben etc. ein. Vor diesem Hintergrund wird in Anlehnung an Weskamp (2007:383) vorgeschlagen, eine Peer-Evaluation durchführen zu lassen, wobei diese Items in Form von konkreten Übungen und Aufgaben gestaltet werden können d.h. Selbstkontrolle sollte in Bezug auf die Realisierung einer Aufgabe bzw. einer Übung erfolgen, um einerseits konkret die einzelnen Sprachkompetenzen überprüfen zu können und andererseits Situationen zu

schaffen, in denen die CEIL-Deutschlerner mindestens Gelegenheit haben können, ihr Deutsch zu praktizieren.

In den Anfängerlehrwerken Studio D A1 und Begegnungen A1 werden die Selbstevaluationen –wie eben gesagt- in Form von Checklisten gestaltet, die grundsätzlich den Kann-Beschreibungen entnommen wurden und in -Ich kann- Form dargestellt. In folgende Abbildungen werden einiger Evaluationsbeispiele zur Illustration dargestellt:

Systematisch wiederholen – Selbsttest. Wiederholen Sie die Übungen.
Was meinen Sie: 😊 oder ☹?

Ich kann auf Deutsch	Einheit	Übung	😊 gut	☹ noch nicht so gut
1. Leute begrüßen.	Start	2.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2. sagen, woher ich komme.	Start	2.8	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3. sagen, wo ich wohne.	1	2.4	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. sagen, wo eine Stadt liegt.	3	2.5	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5. auf Deutsch fragen: Wo ... / Woher ...	1	2.9	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
6. sagen, wie ich wohne.	4	4.4	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
7. sagen, welche Sprachen ich spreche.	3	4.5	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
8. im Kurs auf Deutsch nachfragen.	2	6.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Abbildung 37: Selbsteinschätzung im Studio D A1 Station 1, Seite 79

D3 Evaluation
Überprüfen Sie sich selbst.

Ich kann	gut	nicht so gut
Ich kann wichtige Bürogegenstände und kaputte Geräte benennen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann über Preise sprechen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann einige Abteilungen kurz beschreiben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann einfache Gespräche über Hobbys und Freizeit verstehen und führen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann die Wochentage nennen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann einige Wörter zum Thema „Sammeln“. (fakultativ)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 38 : Selbsteinschätzung im Begegnungen A1 Lektion 2, Rückblick D Seite 56

Aus oben beiden Abbildungen wird deutlich, dass die Lehrwerkautoren auf einer generellen Ebene versuchen, die Deutschlerner anzuregen, sich Gedanken darüber zu machen, was und wie gut sie etwas in Bezug auf das Gelernte umsetzen können. Die Einführung von ähnlichen Selbstevaluationen in den DaF-Lehrwerken für erwachsene Fremdsprachenlerner ist selbstverständlich einzuschätzen, da sie mehr oder weniger die Deutschlerner zur kritischen Reflexion anregen und sie auch wahrscheinlich zum Weiterlernen motivieren können, da es sich dabei meines Erachtens ein Gefühl bei den erwachsenen Deutschlernern entwickelt werden kann, dass man sie ernst im Deutschunterricht nimmt. Um automatisiertes Ankreuzen vermeiden zu können, empfiehlt Kleppin (2005:107-118) vor diesem Hintergrund,

dass man Lernern einige Aussagen vorlegt, die sie erst einmal auf die Möglichkeit einer eigenen Einschätzung hin überprüfen, denn es könnte ihrer Meinung nach auch vorkommen, dass Lerner bei der Bewältigung einer Aufgabe Tätigkeiten vollzogen oder auf etwas geachtet, was gerade für sie individuell von Bedeutung war, aber bei einer Checkliste nicht im Blickfeld stand. Darüber hinaus sollte meines Erachtens auf die Skalen geachtet werden, denn Ja/Nein Ankreuzen oder gut bzw. nicht gut Ankreuzungen -wie oben der Fall war- werden die Antworten begrenzt und können die Deutschlerner einigermaßen überfordern, denn es kann auch Fremdsprachenlerner geben, die mit ziemlich gut bzw. ziemlich nicht gut oder mittelmäßig antworten können.

Im Lehrwerk Lagune A2, das für die Mittelstufe eingesetzt wird, findet man auch ein ähnliches Verfahren zur Selbsteinschätzung. Die Lehrwerkautoren von Lagune A2 bieten den Deutschlernern auch einen Prüfungsmodellsatz an, der beim Goethe Institut abgelegt wird. Mit dem Prüfungsmodellsatz sollten sich die Benutzer dieses Lehrwerks auf die Prüfung Start Deutsch A2 vorbereiten. Dies war –wie oben erwähnt- von Anfang an fraglich, da es ungewiss ist, ob die CEIL-Deutschlerner mit dem CEIL-Deutschlernen grundsätzlich bezwecken, später die Prüfung abzulegen. Der Prüfungsmodellsatz wird im Kursbuch als Übungstest mit einer erklärenden Einleitung und Tipps zur Prüfung angeboten. Im Arbeitsbuch finden die Deutschlerner nach den verschiedenen Lerneinheiten eine Anker-Rubrik mit Items zur Selbsteinschätzung. Um einen Blick darüber verschaffen zu können, wie Selbsteinschätzung in diesem Lehrwerk erfolgt, wird in der folgenden Abbildung ein Musterbeispiel von diesen Anker-Rubriken zur Illustration dargestellt:

Anker

Das kann ich jetzt: gut

■ **Über Feste und Feiern sprechen**
 Das kann ich gut.
 ein bisschen.
 noch nicht so gut.

■ **Vorbereitungen für ein Fest beschreiben**
 Das kann ich gut.
 ein bisschen.
 noch nicht so gut.

■ **Erzählen, was man zu bestimmten Festen isst und trinkt**
 Das kann ich gut.
 ein bisschen.
 noch nicht so gut.

■ **Wünsche und Glückwünsche äußern**
 Das kann ich gut.
 ein bisschen.
 noch nicht so gut.

• Was macht man im Karneval?
 ○ Man ist lustig und viele Leute tragen Masken und Kostüme.

• Wie feierst du Weihnachten?
 ○ Ich lade immer meine Eltern und meinen Bruder ein. Natürlich gibt es auch Geschenke.

An Heiligabend schmückt man einen Weihnachtsbaum mit Kugeln und Kerzen.

Vor Ostern bemalt man Eier mit Farbe.

An Silvester trinkt man um Mitternacht Sekt.

An Weihnachten essen viele Familien eine Gans.

Alles Gute zur Hochzeit!

Herzlichen Glückwunsch zum Geburtstag!

neunundzwanzig 29

Abbildung 39 : Selbsteinschätzung im Lagune A2, Arbeitsbuch, Seite 29

Wie in den vorigen Lehrwerken der Fall war, sind die Items zur Selbsteinschätzung auch in einer Ich kann-Form formuliert. Bei der Analyse von Kurs- und Arbeitsbuch von Lagune A2 ist jedoch aufgefallen, dass die Lehrwerkautoren sich nicht die Mühe gemacht haben und konkrete Items zur Selbsteinschätzung bearbeitet haben, sondern einfach die Lernziele des Kursteils erneut als Items dargestellt. Dieses Verfahren zu der Entwicklung der Fähigkeit zur Selbsteinschätzung bei Deutschlernern ist zwar als positiver Schritt in den DaF-Lehrwerken anzunehmen, da sie auf die geplante Lernziele eingehen aber die Bearbeitung von Items sollte im Einklang mit dem gesamten Lehr- und Lernprozess stehen, wobei besonders auf Lehr- und Lernaktivitäten wie die Korrekturen, Übungen und Aufgaben geachtet werden, um möglichst zu einer validen, objektiven Selbsteinschätzung gelangen zu können

6.3.4 Zusammenfassung

Die qualitative Inhaltsanalyse von den ausgewählten DaF-Lehrwerken für die CEIL-Deutschlernergruppe (in 6.2) hat grundsätzlich die These bestätigt, dass der Einsatz von überregionalen DaF-Lehr- und Lernmaterialien u.a. Lehrwerke mit ihren globalen und universallen Zielen eher wenig passend in den CEIL-Deutschkursen an algerischen Universitäten sind. Im Bezug auf Angemessenheit und den realen Sprachbedarf der CEIL-Deutschlerner und in Anlehnung an die Ergebnissen der durchgeführten Befragung konnte mehr oder weniger bewiesen, dass der Einsatz von allen Lehrwerkkomponenten im Lehr- und Lernprozess wegen der geringen medialen Ausstattungen wie Beamer, CD-Player etc. nicht möglich war, was daher negativ auf die gesamte Handhabung der ausgewählten DaF-Lehrwerke ausgewirkt hat. In diesem Zusammenhang war auch festzustellen, dass die CEIL-Deutschlerner wegen höheren Lehrwerkkosten nicht über eigene Lehrwerkexemplare verfügen und ausschließlich mit schwarz-weiß Lehrwerkkopien gelernt haben, was auch einen negativen Einfluss auf den gesamten Lehr- und Lernprozess genommen hat. Was den realen Sprachbedarf der CEIL-Deutschlerner anbelangt, kann zusammenfassend gesagt werden, dass die ausgewählten DaF-Lehrwerke größtenteils Themen und Sprachhandlungen des privaten und öffentlichen Lebens deutschsprachiger Länder nur anscheinend als wären authentisch thematisiert haben. Themen und Sprachhandlungen, die die CEIL-Deutschlerner im Hinblick auf ihre Profile und auf zukünftige Verwendungsmöglichkeiten wie Berufsbilder (Beruf Student) im Studio D A1, Seite 75 oder Rund an die Arbeit: an der Universität in Lektion 2 in Begegnungen A1, Seite 41. wurden nur beschränkt thematisiert, was auf die Deutschlernmotivation auch einen negativen Einfluss ausgewirkt hat. Gerade eben in Bezug auf Lernmotivation war auch festzustellen, dass die ausgewählten DaF-Lehrwerke nicht genug aktivierend und natürlich gestaltet waren, da ihre Ziele sozusagen losgelöst von realen Kommunikationssituationen und eben ausschließlich für Prüfungsvorbereitung bzw. für rein unterrichtliche Zwecken konzipiert worden sind . In den ausgewählten DaF-Lehrwerken werden den CEIL-Deutschlernern keine Anregungen gegeben, wie sie ihre Deutschsprachkenntnisse in ihrem alltäglichen Leben weiter trainieren können.

Dabei wird konkret gemeint, dass die Lehrwerkautoren den CEIL-Deutschlern keine Projekte wie die Erstellung eines Portfolios oder Aufgaben stellen, die die CEIL-Deutschler mehr oder weniger anregen, ihre Deutschkenntnisse in einer natürlichen Umgebung zu trainieren. Die Übungen und Aufgaben, die die CEIL-Deutschler während und nach der Bearbeitung der einzelnen Lektionen erledigen mussten, beziehen sich häufig auf die dargestellten Situationen (Texte und Dialoge) und umfassen meistens Reihungen von Einzelsätzen mit einem klassischen grammatischen Bezug.

Weiterhin zeigten die Ergebnisse der Analyse in Bezug auf Orientierung und Transparenz der Lernziele auch Defizite, wobei die Lehrwerkautoren für Lerner-Orientierung und Transparenz der Lernziele nicht ausreichend gesorgt haben. Wir konnten vor diesem Hintergrund konstatieren, dass die algerischen CEIL-Deutschler sich wegen der Einsprachigkeit der Lehrwerke wie in Vorwort und in der Gestaltung der Inhaltverzeichnisse nicht orientieren können, da eben alles ausschließlich auf Deutsch präsentiert wird, was für Anfänger in Deutschkursen schon eine Herausforderung darstellt. Die Lernziele der einzelnen Lektionen wurden mehr oder weniger in Form von einzelnen Wörtern und Sätzen formuliert und implizite vermittelt, fraglich war jedoch, ob dies von den CEIL-Deutschlern als Ziele wahrgenommen werden könnten.

Hinsichtlich der Vermittlung von Lernstrategien und –techniken und deren Bewusstmachung bei den Deutschlernern wurde festgestellt, dass das Thema: Lernen lernen in den ausgewählten DaF-Lehrwerken auf unterschiedliche Art und Weise und in unterschiedlicher Intensität thematisiert wurde. Die Lehrwerkautoren von Studio D A1 haben vor allem im Wortschatz- und Grammatikbereich die Mühe gemacht, den Deutschlernern mehr oder weniger zu zeigen und ihnen dabei bewusst zu machen, wie sie damit weiter umgehen können. In den anderen Lehrwerken Begegnungen A1 und Lagune A2 konnte man außer Bild-Wort, farbliche Markierungen und die tabellarischen Darstellungen von grammatischen Strukturen, keine weitere konkrete Lernstrategien und –techniken finden, die den CEIL-Deutschlern zur Bewältigung

von den verschiedenen Übungen und Aufgaben und zur Aneignung von fremdsprachlichen Strukturen dabei helfen können.

Bei den Lehrwerkautoren wurde die mögliche Rolle der vorher gelernten Fremdsprachen (Lernerfahrungen) beim Deutschlernen an keiner Stelle anerkannt und wurde wahrscheinlich vor der Gefahr der Interferenzen ganz abgelehnt. Didaktiker und Fachexperten aus der Tertiärsprachendidaktik wie Neuner (Neuner 2003) Hufeisen (2011), Rösler (2012) u.a. gehen heute hingegen davon aus, dass das Transferpotential und das Nutzen von Synergien beim Deutschlernen als Tertiärsprache positiv ausgenutzt werden kann, wobei die Vorkenntnisse und Lernverhalten aus den vorhergelernten Fremdsprachen und/oder der Muttersprache das Erlernen des Deutschen erleichtern können.

Was die Überprüfung des Lernfortschrittes anbelangt, kann man zusammenfassend sagen, dass die Überprüfung des eigenen Lernfortschrittes ziemlich viel Platz in den ausgewählten DaF-Lehrwerken eingeräumt hat. Die Modellprüfungssätze von A1 und A2 und die Übungen/Aufgaben mit Lösungsschlüssel stellen mehr oder weniger die interessantesten Selbsteinschätzung Instrumente zur Überprüfung der eigenen Deutschkenntnisse dar. Die Lehrwerkautoren haben noch den Versuch unternommen, die Deutschlerner anzuregen, sich Gedanken darüber zu machen, was und wie gut sie sind Deutsch können, wenn sie den Deutschlernern nach der Bearbeitungen der einzelnen Lektionen eine Checkliste in Ich-Kann Form anbieten. All diese Instrumente zur Selbsteinschätzung der Deutschkenntnisse sind selbstverständlich als positiv zu bewerten. Fraglich wäre nur in dieser Hinsicht, ob es sich einen Sinn daraus macht, wenn man davon ausgeht, dass die CEIL-Deutschlerner mit dem CEIL-Deutschlernen grundsätzlich nicht bezwecken, die Goethe Prüfungen abzulegen und ganz andere Prioritäten, Bedürfnisse und Interesse haben.

6.4 Rekapitulationen

Wenn die Ergebnisse der durchgeführten quantitativen Befragungen mit den Ergebnissen der qualitativen Inhaltsanalyse der ausgewählten DaF-Lehrwerke parallel zusammengefasst werden, so mutet die Tatsache an, dass der Einsatz von oben universalen Lehrwerken im CEIL-Kontext wegen der oben dargestellten Defizite und schwierigen Einsatzmöglichkeiten eher irrelevant ist. Es wurde an verschiedenen Stellen festgestellt, dass die ausgewählten DaF-Lehrwerke in der Linie der professionellen Tätigkeit der CEIL-Deutschlehrer dienen sollen und stellen dabei die curricularen Leitlinie für den gesamten CEIL-Deutschunterricht. Die Bedürfnisse, Interesse und der reale Sprachbedarf der CEIL-Deutschlerner, den durch die Befragung einigermaßen ermittelt werden konnte, sind somit mehr oder weniger außer Acht gelassen. Auch für die gesorgte Kommunikationsziele, die in den ausgewählten DaF-Lehrwerken zu bestreben sind, könnten aufgrund der gesamten Konzeption nicht gesichert werden, da –wie bereits gesehen- die Lehrwehrautoren sich ausschließlich auf messbare Sprachkompetenz (Prüfungsvorbereitung) intensiv bezogen haben und nicht besonders auf reale Kommunikationssituationen eingegangen sind, die die CEIL-Deutschlerner einmal begegnen konnten, wenn sie sich in einem deutschsprachigen Land befinden.

Auch die Tatsache, dass die CEIL-Deutschlerner Deutsch als Tertiärsprache lernen und bereits über Lernstrategien und –techniken sowie über ein bestimmtes Lernverhalten im Sinne von Lernerfahrung aus anderen gelernten Fremdsprachen verfügen, sind in den Lehrwerken offenbar unberücksichtigt geblieben. Dies hat einigermaßen ihre Berechtigung, da die Lehrwerkautoren aus Deutschland nicht im Voraus wissen können, wo und in welchen Kontext ihre Lehrwerke eingesetzt werden. Vor diesem Hintergrund lässt sich schlussfolgern, dass zur Optimierung und Verbesserung von CEIL-Deutschkursen im Hochschulkontext erforderlich ist, spezifische DaF-Lehr- und Lernmaterialien für die CEIL-Deutschlernergruppe entwickelt werden müssen, die wenigstens auf die oben erwähnten Vorstellungen eingehen. Im folgenden Kapitel werden Schritte und Prinzipien in einer theoriebasierten Praxisreflexion dargestellt, wie DaF-Lehr- und Lernmaterialien im Hinblick auf spezifische Anforderungen erstellt werden können.

7 Theoretische Überlegungen und didaktische Grundprinzipien zur Lehr- und Lernmaterialkonzeption für CEIL-Deutschlerner

7.1 Einleitung

Aus den oben referierten Ergebnissen der durchgeführten Lernerbefragung und der qualitativen Inhaltsanalyse von ausgewählten DaF-Lehrwerken und DaF-Lehr- und Lernmaterialien mutet die Tatsache an, dass der Einsatz von überregionalen, universallen Standardlehr- und Lernmaterialien u.a. Lehrwerken mit ihren globalen Zielsetzungen nicht in allen Fremdsprachenlernkontexten relevant sein kann.

Die Themen, die Inhalte, die Zielsetzungen, die Vorgehensweisen (Aufgaben und Übungen) und die Progression in den CEIL-eingesetzten Lehr- und Lernmaterialien haben im Hinblick auf CEIL-Deutschlernkontext mehr oder weniger gezeigt, dass sie keine große Interesse bei vielen CEIL-Deutschlernern erfreuen könnten und sogar einen negativen Einfluss auf den gesamten Lernprozess ausgeübt haben, da die CEIL-Deutschlerner –wie schon oben festgestellt- nicht nur andere spezifische Zielsetzungen haben, sondern wegen ihrer Lernerfahrungen prädestiniert sind, nach anderen Vorgehensweisen (autonom) lernen können.

Obwohl die Autoren der ausgewählten Lehrwerken oder Lehr- und Lernmaterialien im weitesten Sinne in ihrer Materialkonzeption einen kommunikativen, lernerorientierten und handlungsorientierten Ansatz verfolgen, können die ihre Benutzer (Deutschlerner) –wie schon viele Studien bewiesen- in realen authentischen Situationen nicht adäquat und angemessen kommunizieren und handeln, da diese Lehr- und Lernmaterialien meist ein Fremdsprachwissen umfassen, das ausschließlich in standardisierten Fremdsprachprüfungen wie Start Deutsch A1, Start Deutsch A2, Zertifikat Deutsch B1 etc. gemessen wird.

Autonomes Lernen, das meist bei Erwachsenen gewünscht wird, wurde nur in sehr wenigen Stellen in den eingesetzten CEIL-Lehr- und Lernmaterialien als gefördert festgestellt.

Die Förderung des autonomen Lernens im Sinne von Verantwortungsübernahme und damit höhere Effizienz des Deutschlernens wurde in den vorangehenden Ausführungen des praxisorientierten Teils mehr oder weniger als deutliches Defizit in den eingesetzten Lehr- und Lernmaterialien festgestellt.

Um die Defizite der Fremdsprachbedürfnisse der Motivation und Lernerautonomie im CEIL-Deutschlernkontext beheben zu können, gehe ich in den kommenden Ausführungen im Hinblick auf Motivationserhaltung, und –steigerung sowie der Förderung der Lernerautonomie aus theoretischen begründbaren konzeptuellen Überlegungen und praktizierten Lehrerfahrungen aus und stelle dabei einige konkrete Perspektiven zur Lehr- und Lernmaterialkonzeption für CEIL-Deutschlerner dar. Die folgenden Überlegungen zur Konzeption von einem spezifischen Lehr- und Lernmaterial(en) für CEIL-Deutschlerner sollten schließlich annähernd das zeigen, was von ihnen erwartet wird, und zwar, dass Motivation zum CEIL-Deutschlernen möglichst gesteigert wird und, dass CEIL-Deutschlerner mehr Lernverantwortung übernehmen können.

7.2 Lehr- und Lernmaterialkonzeption und konkrete Fremdsprachbedürfnisse der CEIL-Deutschlerner

Zwischen den allgemeinsprachlichen Kommunikationsstrukturen und den spezifischsprachlichen Kommunikationsstrukturen eines bestimmten Fremdsprachenkontextes lassen sich keine exakte Trennlinien unterscheiden, da allgemeinsprachlichen Kommunikationsstrukturen aus dem Alltagsleben meines Erachtens auch in einer spezifischen Kommunikationssituation wie etwa: Kommunikation im universitären Milieu vorkommen können. Für einen Deutschfremdsprachunterricht mit spezifischen Zielsetzungen und besonderen Kommunikationsbedürfnissen können sich dennoch einige Unterschiede mit Hinblick auf Konzeption von Lehr- und Lernmaterialien aufzeigen, wenn die Lerninhalte, Progression und die Thematisierung der Themen auf die spezifischen Anforderungen der Fremdsprachenlerner zugeschnitten werden.

Die Lerninhalte und die Zielsetzung von allgemein überregionalen (universallen) Lehr- und Lernmaterialien u.a. DaF-Lehrwerken sind –wie oben festgestellt- meist so ausgerichtet, dass die Deutschlerner nach dem Deutschkursabschluss möglichst für

standardisierte Prüfungen wie Start Deutsch A1, Zertifikat Deutsch B1 etc. vorbereitet werden, ob die Deutschlerner dann auch in authentischen Kommunikationssituationen handeln können, bleibt –wie oben erwähnt- ungewiss und fraglich.

Die Kommunikationssituationen, also Themen und Lerninhalte der CEIL-Deutschkurse müssen es deshalb sein, die eng bemessene Zielsetzungen so effektiv wie möglich zu definieren, um den CEIL-Deutschlernern genau die Sprachdeutschkompetenzen zu vermitteln, über die sie nach ihrem CEIL-Deutschlernen verfügen müssen. Lerninhalte und Lernziele sollten besonders im Hinblick auf Motivationsfaktor auch deshalb in den CEIL-Deutschkursen neu deferiert werden.

Es steht außer Frage, dass fast alle überregionale DaF-Lehrwerke und DaF-Lehr- und Lernmaterialien im weitesten Sinne ein Sprachlernkonzept verfolgen, das auf die Kompetenzorientierung des GeRs (Europarat 2001) ausgerichtet ist, wobei das Prinzip der Niveaustufen und der Prüfungen im Sinne von Kann-Beschreibungen deutlich erkennbar wird. Für die Auswahl der Themen der Lerninhalte fokussieren sich die Autoren von überregionalen DaF-Lehrwerken meist auf die Lebensbereiche (Domänen)⁸⁴ des GeRs und wählen Situationen für die Bewältigung von den verschiedenen fremdsprachlichen Strukturen in einem Fremdsprachenkurs aus. Nach den GeR-Autoren (2001:58) ist die Auswahl und Anordnung der Themen, Subthemen und Lerninhalte dennoch keine endgültige und beziehen sich lediglich auf Einschätzungen und Entscheidungen, die die Autoren in Bezug auf kommunikative Bedürfnisse der betreffenden Lernenden betroffen haben. Die in den DaF-Lehrwerken ausgewählten Themen und Lerninhalte wie: Informationen zur Person, Wohnen und Umwelt, Tägliches Leben, Freizeit und Unterhaltung etc. sind Themen, die sich meist auf privaten und öffentlichen Lebensbereich beziehen, was den Ergebnissen der CEIL-Lernerbefragung zufolge hat, dass die CEIL-Deutschlerner dadurch allmählich demotiviert werden.

⁸⁴ Im Anhang sind die GeR-Lebensbereiche (Domänen) anzusehen, nach denen man nicht nur Themen und Lerninhalte für einen fremdsprachlichen Kurs suchen kann, sondern auch Situationen, Lernziele, Aktivitäten etc. auswählen kann.

Um nun den CEIL-Deutschlern genau die Sprachdeutschkompetenzen zu vermitteln, über die sie nach ihrem CEIL-Deutschlernen verfügen müssen, muss nun notwendig überlegt werden, in welchen Bereichen der CEIL-Deutschkurs für die CEIL-Deutschler Materialien oder Vermittlung von Lerninhalten vorsehen muss, damit sie die angelegten Lernziele erreichen können.

Aus den oben Ausführungen steht mehr oder weniger fest, dass der GeR in seiner umfangreichen Form weit über die genannten Niveaustufenbeschreibungen A1-C2 hinausgeht und bietet ein fundiertes Instrument an, nach dem nicht nur Fremdsprachkenntnissen beschrieben werden können, sondern dabei hervorragend helfen kann, wenn man Themen, Lerninhalte sucht, Lernziele festlegt, Lehr- und Lernmaterialien erstellt oder Fremdsprachkenntnisse überprüft.

Für die Auswahl von Themen und Lerninhalten für einen bestimmten Lehr- und Lernkontext bietet der GeR im vierten (04) Kapitel (Sprachverwendung, Sprachverwendende und Sprachenlernende) grundlegende Fragekästen und –wie eben erwähnt- Domänen zum Nachdenken an, die meines Erachtens konkret bei der Auswahl von Themen und Lerninhalten helfen können. Für die Auswahl von Themen und Lerninhalten im CEIL-Deutschlernkontext sollten zunächst folgende bearbeiteten Fragen⁸⁵ im Bezug auf Lernenden, Lernziele, Themen und Lerninhalte beantwortet werden;

- *Kann man vorhersagen, in welchen Lebensbereichen (Domänen) die Lernenden agieren werden und welchen Situationen sie gerecht werden müssen? Wenn ja, welche Rollen müssen sie in diesen Lebensbereichen und Situationen übernehmen?*
- *Mit welcher Art von Menschen (Erwachsene, Kinder, junge Erwachsene mit ggf. Fremdsprachkenntnissen) wird zu tun haben?*
- *Was werden ihre persönlichen oder beruflichen Beziehungen sein, und in welchen institutionellen Rahmen werden sie stattfinden?*
- *Welche Aufgaben werden die Lernenden zu bewältigen haben?*
- *Mit welchen Themen werden sie umgehen müssen?*

⁸⁵ Die oben gestellten Fragen vom GeR- (2001:51f) sollten so bearbeitet werden, dass sie für die Auswahl der Themen und Lerninhalte dienen können d.h. einige GeR-Fragen könnten deshalb nicht berücksichtigt werden, da sie keinen direkten Bezug auf Themenauswahl und Lerninhalte nehmen.

- Werden sie auch sprechen müssen oder nur verstehend zuhören oder lesen?
- Unter welchen Bedingungen werden sie handeln müssen?
- Welches Weltwissen oder welches Wissen über eine andere Kultur werden sie nutzen müssen?
- Welche Fertigkeiten müssen dafür entwickelt worden sein?
- Für welche diese Aspekte kann ich Verantwortung übernehmen?
- Wenn ich als Lehrende oder CEIL-Deutschunterrichtsplaner die Situationen, in denen die Lernenden die Zielsprache anwenden werden, nicht vorhersagen kann, wie kann ich sie dann am besten auf kommunikative Sprachverwendung vorbereiten, ohne sie auf unnötigerweise auf Situationen vorzubereiten, die sich vielleicht nie einstellen?

Nach der Beantwortung der oben gestellten Fragen aus dem GeR-Fragekästen im Bezug auf CEIL-Deutschlernkontext erfolgt als nächster Schritt die Bearbeitung von situativen Bereichen, in denen Themen und Lerninhalten vorkommen können.

Um sich dieser Vorstellung einigermaßen annähern zu können, wie Themen und Lerninhalte für CEIL-Deutschkurse möglichst nach dem GeR-Konzept anpassend, adäquat und effektiv für CEIL-Deutschlernkontext ausgewählt werden können, lässt sich folgender Vorschlag zur Illustration abbilden;

Bereich	Ort	Institution	Personen	Objekt	Ereignis	Handlung	Text und Material
Uni-Welt	Hochschulen Universitäten Wohnheime Cafés Mensa etc.	Hochschule Universität Wohnheime	Studierende Ausländische Studierende Lehrer und Professoren Verwaltungs- und Biobiotheks-Mitarbeiter Sekretären	Bücher Internets-raum Studenten- ausweis Essen und Trinken etc.	-Anmelden -einen Deutschsprachkurs suchen Nach Miete fragen Mit Jemanden gemeinsam in Café gehen etc.	Uni-Routinen: wie etwa: in Seminar oder Bibliothek gehen. Fragen stellen können, wo sich etwas befindet Essen und Trinken in Mensa bestellen etc.	Authentische Text, Videos, Hörtexte etc.

Tabelle 06 : Verwendungskontext für CEIL-Deutschlerner

Die oben dargestellte Vorstellung hat sich ausschließlich auf dem Bildungsbereich deshalb beschränkt, da der Motivationseffekt und die Studentenwelt als Erwachsene dabei als entscheidende Faktoren bedacht werden sollten. Für die Auswahl der Themen, der Lerninhalte

und der Situationen heißt es dennoch nicht, dass die anderen Lebensbereiche (Private, öffentliche und berufliche Domäne) ausgeschlossen bleiben. Sie können im Rahmen der Fremdsprachverwendung bestimmt zum großen Teil zusammenfallen. Situationen wie; sich vorstellen, Essen und Trinken, Wohnungsmiete etc. können z.B. in privaten, öffentlichen, beruflichen und bildungsorientierten Bereich auch vorkommen. Wichtig für den CEIL-Deutschlernkontext sollte der Bildungsbereich (universitäres Milieu) besonders berücksichtigt werden, damit CEIL-Deutschlerner auf zukunftsorientierte Kommunikationshandlungen besser vorbereitet werden können. Für eine A1 Niveaustufe können folgende Situationen aus dem Bildungsbereich (universitäres Milieu in Deutschland) zur Bearbeitung ausgewählt werden:

- *sich vorstellen können, wobei der Fokus auf den Studiengang liegen kann.*
- *Gespräche im Studentencafé*
- *Essen und Trinken in Mensa*
- *Termine an der Universität*
- *Orientierung an der Universität*
- *In der Biobiothek*
- *Wohnen und Zimmersuche*
- *Freizeit, Sport mit Kommilitonen*
- *Studieren und Arbeitswelt (Nebenjob)*

Schaut man sich die Kapitel „sich vorstellen“, „Gespräche im Studentencafé“ oder „Wohnen und Zimmersuche“ an, so mutet es an, dass für diese Situationen zahlreiche authentische Texte und Dialoge im CEIL-Deutschunterricht eingesetzt werden können.

Die Fragenkäste und die Lebensdomänen, die der GeR. (europarat 2001) zur Beschreibung der Sprachverwendung und Sprachverwendenden (Lernenden) vorstellt, bilden einen bedeutenden Ausgangspunkt für die Themenauswahl und Lerninhalte im CEIL-Deutschlernkontext. Dabei werden zudem fachdidaktische und sprachliche Aspekte miteinander verknüpft, die man für einen lokalen Fremdsprachlernkontext enorm nutzen kann.

Für die Auswahl der Themen und Lerninhalte im CEIL-Deutschlernkontext sollten nicht nur die oben erwähnten Fragekästen und Domänen, in denen die Fremdsprache verwendet werden kann, und die Nähe zum Alltag und die Authentizität von den Kommunikationssituationen in Betracht bezogen werden, sondern es muss vielmehr

im Hinblick auf Motivationserhalt, und –steigerung auch darum gehen, dass die gelernten Fremdsprachstrukturen auf reale zukünftige Verwendungsmöglichkeiten angewiesen werden sollen.

7.3 Lehr- und Lernmaterialkonzeption und Motivation

Das Merkmal der Angemessenheit der Themen und Lerninhalte im CEIL-Deutschlernkontext kann mit Höchstwahrscheinlichkeit auch dazu beitragen, dass die Lernbereitschaft und die Motivation zum CEIL-Deutschlernen erhöht werden können. Die Ergebnisse der durchgeführten CEIL-Lernerbefragung haben vor diesem Hintergrund gezeigt, dass die Unangemessenheit der behandelten Themen und Lerninhalten einen negativen Einfluss auf die Motivation der CEIL-Deutschlerner ausgewirkt hat. Die oben angeführten theoretischen Abhandlungen aus der Motivationsforschung haben mehr oder weniger auch gezeigt, dass die Motivation und die Lernbereitschaft der Fremdsprachenlerner erhalten und gesteigert werden können, wenn die gesamte Unterricht bzw. Lernsituation u.a. Themen, Lerninhalte Übungen und Aufgaben angemessen nach Sprachbedürfnissen der Adressatengruppe ausgewählt werden.

Der Bezug der Themen, Lerninhalte und Situationen auf die CEIL-Deutschlernerprofile als Erwachsene (Studenten) kann meines Erachtens dazu die CEIL-Deutschlerner auch veranlassen, dass die CEIL-Deutschlerner zum CEIL-Deutschlernen ermutigt werden, da die Themen und Lerninhalte der CEIL-Deutschkurse ihnen vermutlich zudem ermöglichen können, ihre persönlichen Wissen, ihre persönliche Erfahrungen und Meinungen im CEIL-Deutschkurs einzubringen.

Der Bezug auf dem Lebensbereich der CEIL-Deutschlerner kann sie zudem zum Nachdenken anregen, über eigene Uni-Welt (Uni-Routen-Aktivitäten) nachzudenken, denn die Darstellung vom deutschen Uni-Alltag bzw. Uni-Welt durch Texte, Dialoge, Hörtexte etc. können auch eine gewisse motivierende Lernfreude bei den CEIL-Deutschlernern auslösen.

Der Bezug auf das CEIL-Deutschlernerprofil als Studenten bedeutet konkret für die Auswahl der Themen und Lerninhalte, dass bei der Lehr- und Lernmaterialerstellung das Kriterium Uni-Welt bzw. Uni-Alltag im Vordergrund stehen muss. Uni-Alltag im

Sinne von Darstellungen von möglichen Kommunikationssituationen zwischen Studierenden, Dozenten und weiteren Universitätsangehörigen in Deutschland.

Im Anfängerunterricht kann sich die Auswahl der Themen und der Lerninhalte auch auf den anderen Lebensbereichen beziehen, damit standardisierte Sprachmittel verständlich zur Verfügung für Anfänger gestellt werden können.

7.3.1 Zukunftsorientierung

Ein weiteres Argument, das sich im Hinblick auf Motivation aufführen lassen kann, ist die Perspektive auf die korrekten Sprachverwendungssituationen und die Handlungskompetenz in zukünftigen gewünschten Situationen von besonderer Bedeutung. Mit anderen Worten bedeutet das, dass zur Auswahl von Themen, Lerninhalten nicht nur die Interesse der CEIL-Deutschlerner in Betracht bezogen werden, sondern auch man muss sich bei der Lehr- und Lernmaterialkonzeption für CEIL-Deutschlerner zudem auf Sprachverwendungssituationen beziehen, die im Hinblick der Lernmotivation auch als Beweggründe (Motiv) zum CEIL-Deutschlernen sein können.

Das Kriterium der Zukunftsorientierung bei der Lehr- und Lernmaterialkonzeption für CEIL-Deutschlernergruppe sollte naturgemäß eng mit ihren Erwartungen und ihren Grobzielen verbunden werden. Wird das Kriterium der Zukunftsorientierung bei den CEIL-Deutschlernern schon als Ziel und Zweck wahrgenommen, so könnte sich meines Erachtens einen weiteren motivierenden Eindruck bei den CEIL-Deutschlernern ergeben, dass sie mit ihrem Lernmaterial genau das Lernen können, was ihnen in der Zukunft hervorragend helfen kann. Mit anderen Worten bedeutet das dann konkret, dass die Ziele der CEIL-Lehr- und Lernmaterialien über das Verstehen von den verschiedenen sprachlichen Strukturen der Grammatik des Wortschatzes der Kommunikationsstrukturen etc. hinausgehen müssen. Den CEIL-Deutschlernern sollte daher möglichst bewusst gemacht werden, dass das CEIL-Lehr- und Lernmaterial die Kommunikationssprachstrukturen zu ihrer Verfügung stellt, die sie später in authentischen zukünftigen Situationen im Zielland verwenden können. Für die CEIL-Lehr- und Lernmaterialkonzeption bedeutet das auch konkret, dass das Lehr- und

Lernmaterial sich nicht nur auf Übungen und Aufgaben beschränkt, die zur Überprüfung, Training und Speicherung von gelernten sprachlichen Strukturen dienen, sondern muss zudem weitere Aktivitäten und Projekte umfassen, die die CEIL-Deutschlerner auch außerhalb ihrer Klassenzimmer machen können.

Die Übungen, Aufgaben, Projekten und Aktivitäten, die der zukunftsorientierten Verwendungsmöglichkeiten vom Gelernten dienen sollen und bei der Zielerreichung helfen sollten, sollen in kurz-, mittel- und langfristige Phasen zerlegt und Teilschritte gemacht werden, damit die CEIL-Deutschlerner sie allmählich lernen können.

Im Hinblick auf die Übungen, Aufgaben, Projekten (Portfolioarbeiten) und Aktivitäten, die die CEIL-Deutschlerner sowohl im Klassenzimmern auch außerhalb ihrer Klassenzimmer machen müssen, sollten sich auf die Dimensionen der Authentizität und realen Verwendungsmöglichkeiten beziehen.

Vor diesem Hintergrund kann im CEIL-Deutschlernkontext festgehalten werden, dass das Gelernte nicht mehr zu einem „sinnlosen“ Wissen wird, das höchstwahrscheinlich bald vergessen werden kann, wenn der CEIL-Lerner es nicht benutzt, sondern zu einem Sprachkönnen, das vielleicht in der Zukunft einmal benötigt wird, denn es ist –wie schon eingangs erwähnt wurde- vor auszusehen, dass algerische Studierende, die Deutsch in CEIL-Intensivfremdsprachenzentren lernen und später nach Deutschland für Studienaufenthalte (auch für kürzere Zeit) mit großer Wahrscheinlichkeit in solche Situationen geraten werden können.

7.3.2 Handlungsorientierung

Im Bezug auf die theoretischen Grundsätze der Motivationssteigerung durch Lehr- und Lernmaterialien nimmt die Dimension der Handlungsorientierung im CEIL-Deutschlernkontext (Fremdsprachenlernen im Erwachsenenalter) zudem eine bedeutende Rolle. Es wird im CEIL-Deutschlernkontext zudem davon ausgegangen, dass die Zukunftsorientierung das Konzept der Handlungsorientierung veranlassen kann. Handlungsorientierung, die in dieser Arbeit angesprochen wird, sollte sich auf den Methodenansatz, der in Lehr- und Lernmaterial realisiert werden kann. Ein handlungsorientiertes Lehr- und Lernmaterial sollte konkret und zusammenfassend bedeuten, dass das Lehr- und Lernmaterial für die CEIL-Deutschlerner Themen,

Lerninhalte, Übungen und Aufgaben anbieten soll, mit denen die CEIL-Deutschlerner im Hinblick auf Zukunftsorientierung aktiv experimentieren, erfahren, ausprobieren, erleben, zusammenarbeiten, tätigen, handeln und lernen können.

7.4 Lehr- und Lernmaterialkonzeption und Lernerautonomie

In den vorangehenden Abhandlungen und in Anlehnung an einschlägigen theoretischen Befunden zum Thema Motivation und Lernerautonomie wurde mehr oder weniger auch aufgezeigt, dass Motivation und Förderung der Lernerautonomie im Fremdsprachenlernen im Erwachsenenkontext nicht von einander zu trennen sind und Hand in Hand zusammen gehen Kleppin (2004:06). Es wird davon ausgegangen, dass erwachsene Fremdsprachenlerner aktiver und motivierter lernen können, erst wenn ihnen unmittelbar die Botschaft vermittelt wird, dass sie im gesamten Lehr- und Lernprozess eingeladen sind, an der Unterrichtsplanung, -Unterrichtssteuerung und Zielerreichung teilzuhaben. Könnte diese Botschaft bei CEIL-Deutschlernern durch Lehr- und Lernmaterial bewusst wahrgenommen werden, so können sie meines Erachtens zudem die Verantwortung für ihr Deutschlernen übernehmen. Verantwortungsübernahme und autonomes Lernen im weitesten Sinne bedingt im CEIL-Deutschlernkontext dennoch auch, dass ihr spezifisches Lehr- und Lernmaterial nach autonomieförderenden Prinzipien gestaltet werden soll.

Die folgenden Prinzipien zur Konzeption von autonomieförderenden Lehr- und Lernmaterial(en) stellen grundsätzlich nichts Neues dar, da das Thema Förderung der Lernerautonomie durch fremdsprachliche Lehr- und Lernmaterialien schon seit Jahrzehnten behandelt wurde wie bei Gick (1989), Schneider (1989), Nodari (1995) und Chudack (2007) etc. Die Thematisierung von den autonomieförderenden Prinzipien zur Konzeption von Lehr- und Lernmaterialien lässt sich aus dem Grund erneut aufführen, da sie im Rahmen der vorliegenden Arbeit: Konzeption von einem autonomieförderenden Lehr- und Lernmaterial für CEIL-Deutschlerner als zutreffend im CEIL-Deutschlernkontext festgehalten wurden.

In den kommenden Ausführungen wird trotzdem der Versuch unternommen, die Hauptprinzipien darzustellen, die systematisch bei der Konzeption von einem

autonomiefördernden Lehr- und Lernmaterial für algerische CEIL-Deutschlerner helfen können.

Diese folgenden Hauptprinzipien erheben selbstverständlich keinen Anspruch auf Vollständigkeit, da das Thema autonomiefördernde Lehr- und Lernmaterial nicht nur facettenreich ist, sondern immer noch offene Diskussionsfragen veranlassen kann.

7.4.1 Transparenz der Lernziele

Ausgehend von Ergebnissen der durchgeführten Befragung an CEIL-Deutschlerner wurde mehr oder weniger folgendes festgehalten, dass CEIL-Deutschlerner über die grobe Zielbestimmungen wahrscheinlich nicht in Kenntnis gesetzt werden.

Die in den CEIL-Deutschkursen eingesetzten überregionalen DaF-Lehrwerken und/oder Lehr- und Lernmaterialien orientieren sich –wie bereits gesehen- nach den GeR-Vorgaben bzw. Kann-Beschreibungen, welche höchstwahrscheinlich für algerische CEIL-Deutschlerner nicht genug klar sind, was genau eine A1, A2, B1 etc. Niveaustufe bedeuten kann.

Die Lernziele der einzelnen Lektionen konnten zudem von den CEIL-Deutschlern auch nicht selbständig (autonom) –wie gewünscht- als Lernziele wahrgenommen werden, da sie –wie bereits gesehen- nicht genug aussagekräftig formuliert wurden und ausschließlich nur auf Deutsch formuliert, was meines Erachtens darüber hinaus eine Herausforderung bei der Lernzielschließung dargestellt hat.

Die in den Inhaltsverzeichnissen der DaF-Lehrwerke kurz dargestellten Informationen zu Lernzielen der einzelnen Lektionen konnten bedingt dazu dienen, aufmerksam auf die Lernziele der einzelnen Lektionen zu machen. Zwar wird an diesen Stellen (Inhaltsverzeichnissen) der Versuch unternommen, die Lernziele bei den CEIL-Deutschlern bewusst zu machen wie Gespräch beginnen oder sich und andere vorstellen etc. im Studio D A1, dies bleibt –wie eben gesagt- fraglich, ob diese einzelne Wörter schon als Lernziele von den CEIL-Deutschlern wahrgenommen werden konnten.

Ausgehend davon lässt sich nun korrekt im Hinblick auf Lehr- und Lernmaterialkonzeption für CEIL-Deutschlerner empfehlen, dass den CEIL-

Deutschlernern zunächst einmal klar gemacht werden muss, was überhaupt der GeR bedeutet, wenn sich ihr Lehr- und Lernmaterial nach diesen Vorgaben orientiert, damit sie sich mindestens einen Überblick darüber verschaffen können, welche genaue Ziele sich nach A1, A2, B1 etc. verbergen. Selbstverständlich wird im Lehr- und Lernmaterial nicht das gesamte GeR-Konzept vermittelt, sondern nur seine Kann-Beschreibungen⁸⁶, die gleich nach bzw. vor dem Vorwort zur Illustration stehen kann. Sollte das Lehr- und Lernmaterial dennoch nur darauf abzielen, dass die CEIL-Deutschlerner grundsätzlich mit dem Lehr- und Lernmaterial für Kommunikationssituationen in der deutschen Uni-Welt vorbereitet werden, so empfiehlt sich in diesem Hinblick auch darauf aufmerksam zu machen. Das Vorwort stellt im Lehr- und Lernmaterial eine ideale Stelle dar, in der genau angegeben werden kann, welches Groblernziel im Lehr- und Lernmaterial verfolgt wird. Das Vorwort, das für CEIL-Deutschlerner bestimmt ist, sollte meines Erachtens in der Muttersprache der CEIL-Deutschlerner (Arabisch) bzw. in der Fremdsprache (Französisch), die die CEIL-Deutschlerner schon können, geschrieben werden, damit sie sich nicht nur schnell einen Überblick verschaffen können, welches Lernziel verfolgt wird, sondern auch Bescheid wissen können, wie überhaupt das Lehr- und Lernmaterial insgesamt aufgebaut ist.

Um die Lernziele der einzelnen Lektionen für die CEIL-Deutschlerner transparenter machen zu können, muss man sich im Wesentlichen auf zwei Voraussetzungen beruhen. Einerseits muss die Zielangabe einer Lektion im Inhaltverzeichnis und am Anfang des Kapitels (Lektion) integriert werden, wobei die Darstellung sich auf die verschiedenen Fertigkeiten: Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen bezieht. Andererseits müssen die Lernziele der einzelnen Lektionen ebenfalls in der Muttersprache der CEIL-Deutschlerner (Arabisch) bzw. in der Fremdsprache, die sie können (in diesem Fall wäre auch Französisch), einfach, verständlich und genug aussagekräftig formuliert werden. Nach der Bearbeitung aller Teiler einer Lektion sollte im Hinblick auf Transparenz der Lernziele für die CEIL-Deutschlerner einen Überprüfungsraum

⁸⁶ S. Kann-Beschreibungstabelle im Anhang

zugelassen, in dem sie selbst (autonom) überprüfen können, ob sie die geplante Zielsetzungen erreicht haben oder näher sind.

Da es in der vorliegenden Arbeit die Rede von einem Lehr- und Lernmaterial ist, so muss in dieser Hinsicht auch klar gemacht werden, dass es notwendig ist, bei der Lehr- und Lernmaterialkonzeption auch dafür zu sorgen, die CEIL-Deutschlehrer darauf aufmerksam zu machen, dass sie bei der Transparenz der Lernziele eine wesentliche Rolle spielen. Das Lehrmaterial, das sie im CEIL-Deutschkurs einsetzen, sollte für selbstverständlich auch CEIL-Deutschlehrer transparenter sein. Das bedeutet, dass den CEIL-Deutschlehrern bewusst gemacht werden soll, dass das gesamte Lehr- und Lernmaterial nach einem autonomiefördernden Konzept aufgebaut ist.

7.4.2 Orientierung im Lehr- und Lernmaterial

Die Orientierung im Lehr- und Lernmaterial hängt im Hinblick auf Motivationserhalt, -steigerung und Förderung der Lernerautonomie eng mit der Lernerhandlung zusammen. Die CEIL-Deutschlerner können mit dem Lehr- und Lernmaterial dann motiviert lernen und autonom sowohl im CEIL-Deutschunterricht als auch zuhause mit seinen Teilen aktiver handeln, erst wenn ihr Lehr- und Lernmaterial in seinem gesamten Aufbau, in seinen Lerninhalten und in seinen Lernzielen genug klar präsentiert wird. Eine klare Orientierung im Lehr- und Lernmaterial in Aufbau, in Lerninhalten und in Zielen sollte dazu dienen, dass die Motivation und die Lernerautonomie der CEIL-Deutschlerner dadurch gefördert werden kann.

Aus den Empfehlungen, die bei der Konzeption eines motivierten und autonomiefördernden Lehr- und Lernmaterials helfen können, lassen sich nach Schneider (1989), Nodari (1995) und Chudack (2007) zwei Orientierungsebenen unterscheiden und zwar: Orientierung im Aufbau und Orientierung in Lerninhalten. Die Ebene der Orientierung im Aufbau bezieht sich nach Nodari (1995:187) grundsätzlich auf jene Orientierungshilfe, die die Lerner eine optimale im Lehrwerk selbst gewährleisten wie Vorwort für Lerner, informatives Inhaltsverzeichnis, Register und Grammatiksüberblick.

Das Vorwort im Lehr- und Lernmaterial soll im Zusammenhang zur Förderung der Lernerautonomie die CEIL-Deutschlerner direkt in ihrer Muttersprache (Arabisch) oder in der Fremdsprache, die sie können (Französisch), ansprechen und ihnen dabei klar machen, welches Lernziel ihr Lehr- und Lernmaterial verfolgt und nach welchen methodischen und didaktischen Ansätzen überhaupt das Lehr- und Lernmaterial konzipiert wurde. Zur einer sinnvollen Bearbeitung aller Teile, falls das Lehr- und Lernmaterial aus mehreren Teilen besteht, empfiehlt sich ebenfalls im auch Vorwort darauf einzugehen, wobei den CEIL-Deutschlern ebenfalls klar gemacht wird, aus welchen Teilen das verwendete Lehr- und Lernmaterial besteht und in welchen Zusammenhang die Teile miteinander stehen. Die CEIL-Deutschlerner sollte man vor diesem Hintergrund zudem besonders aufmerksam machen, welche Teile sie im CEIL-Deutschkurs bearbeiten müssen und welche anderen Teile sie zuhause zum Üben und zum Training verwenden können. Um das Lehr- und Lernmaterial optimal verwenden zu können, sollte im Vorwort mehr oder weniger auch gezeigt werden, wie viel Zeit die CEIL-Deutschlerner zur Bearbeitung aller Teile in Anspruch nehmen könnten. Sollten einige Teile wie z.B. Übungen, Aufgaben oder Projekt des Lehr- und Lernmaterials mit online-Programmen oder ähnliches erledigt werden, so lässt sich im Vorwort ebenfalls auch empfehlen, kurz darauf zu hinweisen, dass sich das Lehr- und Lernmaterial auf Internetseiten beruht.

Das Verstehen von den oben erwähnten Erklärungspunkten in einem Vorwort, das für CEIL-Deutschlerner bestimmt ist, bedingt allerdings, dass das Vorwort verständlich, aussagekräftig, klar und präzise in der Muttersprache der CEIL-Deutschlerner bzw. in einer Fremdsprache, die sie können, verfasst werden soll. Das Vorwort sollte in diesem Zusammenhang als Orientierungsinstrument (so eine Art Gebrauchsanweisung) verstanden werden, mit dem sich die CEIL-Deutschlerner leicht an den Zielen, Inhalten und gesamten Aufbau orientieren können. Ein gut geschriebenes Vorwort für CEIL-Deutschlerner konnte im Hinblick auf Motivation zudem einen positiven Eindruck bei den CEIL-Deutschlern hervorrufen, dass sie im gesamten Lehr- und Lernprozess ernst genommen werden.

Das Inhaltsverzeichnis stellt zweifelsohne ein weiteres wichtiges Orientierungsmittel zur autonomen Verwendung des Lehr- und Lernmaterials dar. In den analysierten DaF-Lehrwerken wurde mehr oder weniger festgestellt, dass ihre Inhaltsverzeichnisse nicht über eine Auflistung der einzelnen Lehrinhalte hinausgehen. Die Auflistung der Lehrinhalte konnte mehr oder weniger auch nicht dazu dienen, dass die Deutschlerner leicht und schnell konkret Texte, Übungen oder Ähnliches auffinden können, da die Lehrwerkautoren –wie bereits gesehen– im Inhaltsverzeichnis ausschließlich die Nummer der Anfangsseite der Lektion angeben, was meines Erachtens das Auffinden von konkreten einzelnen Texten, Übungen etc. schwierig macht. Im Hinblick auf Orientierung empfiehlt sich, dass das Inhaltsverzeichnis des Lehr- und Lernmaterials für CEIL-Deutschlerner benutzerfreundlich gestaltet werden soll d.h. das Inhaltsverzeichnis des Lehr- und Lernmaterials sollte möglichst detailliert gestaltet werden. Ein detailliertes Inhaltsverzeichnis sollte in kompakter Form all das umfassen, was im Lehr- und Lernmaterial steht. Konkret heißt es, dass das Inhaltsverzeichnis nicht nur die Themen, Texte, Übungen, Aufgaben etc. in ihrer Reihenfolge mit ihren entsprechenden Seitennummern angibt, sondern stellt dabei auch die Lernziele der einzelnen Lektionen dar. Zu einer benutzerfreundlichen Handhabung des gesamten Lehr- und Lernmaterials und zu einer übersichtlichen Darstellungsstruktur des Inhaltsverzeichnisses kann sicherlich der Einsatz von Signalfarben, Gross- und Kleinschriften von Titel und Überschriften, Spaltenmodellen, Symbolen etc. auch dazu hervorragend beitragen. Vor dem Hintergrund der guten grafischen Gestaltung der Lehr- und Lernmaterialien geht Nodari (1995:192) davon aus, dass die Zusammenarbeit zwischen Autorenteam und Grafikern nach dem Abschluss des Manuskripts dazu dienen kann, dass die Produktion von Lehr- und Lernmaterialien schlechthin professioneller werden kann.

Für die autonome Lernerhandhabung (Lernen durch Tun) durch das Lehr- und Lernmaterial auf der Lerninhaltsebene geht Nodari (1995) zudem davon aus, dass die Lehr- und Lernmaterialbenutzer die Texte, Übungen und Aufgaben etc. dann autonom (selbständig) bewältigen können, erst wenn ihnen instruktionale Texte (Anweisungen, Anregungen, Hinweise), offene Übungsstrukturen, Aufgabenstellungen und

Unterstützungen zum Verständnis authentischer Texte zur Orientierung vermittelt werden. Die Ergebnisse qualitativen Inhaltsanalyse von den ausgewählten DaF-Lehrwerken haben vor diesem Hintergrund gezeigt, dass die CEIL-Deutschlerner die Übungen, Aufgaben und die Texte der ausgewählten DaF-Lehrwerke und/oder Lehr- und Lernmaterialien ohne leitende und erklärende Eingriffe des Lehrers meist nicht selbständig bearbeiten könnten, da die Übungen und Aufgabenstellungen ausschließlich in der Zielsprache (Deutsch) und meist ohne weitere Anweisungen, Anregungen, Hinweise, Symbole o.ä. verfasst wurden. Für optimale Orientierung auf der Lerninhaltsebene lässt sich im Kontext dieser Arbeit daher empfehlen, den CEIL-Deutschlernern weitere Anweisungen, Anregungen, Hinweise, Symbole (auch in Übersetzung in ihrer Muttersprache Arabisch bzw. Französisch) zur Orientierung zu vermitteln.

7.4.3 Implizierte Vermittlung und Bewusstmachung von Lernstrategien und – techniken

Zu Recht halten Bimmel und Rampillon (2000:43) im Bezug auf Thematisierung, Vermittlung und Bewusstmachung von Lernstrategien und – techniken fest, dass Lernstrategien und – techniken die wichtigsten Bausteine sind, die das selbstgesteuertes (autonomes) Lernen überhaupt ermöglichen.

Man geht heute in der Fremdsprachendidaktik überzeugt davon aus, dass jeder Fremdsprachenlerner vor allem Erwachsene aus den verschiedenen Kulturkreisen der Welt über eigne Lernstrategien und – techniken verfügen und sie beim Fremdsprachenlernen anwenden, sie sind aber dessen nicht bewusst. Algerische Fremdsprachenlerner z.B. nehmen öfter Bezug auf Strukturen anderer Fremdsprachen und/oder der Muttersprache und gehen oft kontrastiv vor, wenn sie gerade eine neue Fremdsprache lernen, oder sie erstellen ein eigenes zweisprachiges Glossar oder schlagen in einem Großwörterbuch bzw. elektronischen Wörterbuch nach, wenn sie Vokabel lernen wollen. Aus der Schulzeit her kennen wahrscheinlich CEIL-Deutschlerner Lernstrategien und – techniken, die sie bewusst bzw. unbewusst beim Fremdsprachenlernen anwenden. Im Bezug auf Fremdsprachenlernen bei Erwachsenen geht man weiterhin davon aus, dass Erwachsene im Vergleich zu

anderen Fremdsprachenlernern (Jugendliche und Kinder) meist prädestiniert sind, Lernstrategien und – techniken bei ihrem Fremdsprachelernen bewusst bzw. unbewusst einzusetzen, da sie nicht nur über Lernerfahrungen und Wissen verfügen, sondern weil sie auch kognitiv, anwendungsorientiert und zielgerichtet lernen.

Das Postulat, dass Lernstrategien und – techniken im Fremdsprachenunterricht vor allem bei Erwachsenen immer bewusst thematisiert und vermittelt werden müssen, wird allerdings öfter in Kombination mit der Gestaltung von Lehrwerken und Lehr- und Lernmaterialien stark betont, da Lehrwerken und Lehr- und Lernmaterialien die wichtigsten Werkzeuge zur Thematisierung und Bewusstmachung von Lernstrategien und – techniken bei den Fremdsprachenlernern darstellen können.

Die Thematisierung und Vermittlung von Lernstrategien und –techniken in den fremdsprachlichen Lehrwerken und Lehr- und Lernmaterialien erfolgt nach Schneider (1986) und Nodari (1995) grundsätzlich sowohl implizit als auch explizit. Implizite Vermittlung von Lernstrategien und –techniken lässt sich nach Schneider (1986:149) meist in den Übungen und Aufgabenstellungen der Lehr- und Lernmaterialien widerspiegeln und erwähnt dabei das Beispiel von Notizenmachen zum Verstehen von Hörtexten und Lesetexten sowie zur Vorbereitung des Sprechens und Schreibens. Schneider (Ebd. 1986) nimmt darüber hinaus an, dass ähnliche Übungen und Aufgabenstellungen den Fremdsprachenlernern implizit nahelegen sollten, dass sie diese Übungen und Aufgabenstellungen unbewusst als Lernstrategien und – techniken einsetzen werden. Vor diesem Hintergrund geht auch Nodari (1995:201) davon aus, dass jedes Lehrwerk in irgendeiner Weise, ob gewollt oder nicht, zur Entwicklung von Lerntechniken beiträgt. Nodari (Ebd. 1995) bezeichnet Übungen und Aufgabenstellungen wie Nachsprechen, Abschreiben und Wiederholen in einem audiovisuellen Lehrwerk schon als Lernstrategie bzw. Lerntechnik.

Lernstrategien und –techniken lassen sich in Lehrwerken und Lehr- und Lernmaterialien dann explizit vermitteln und thematisieren, wenn die Lehrwerkautoren sich schon das Ziel setzen, den Fremdsprachenlernern auf die Existenz der Lernstrategien und –techniken bewusst zu machen. Expliziert und bewusst lassen sich Lernstrategien und –techniken in Lehrwerken nach Nodari (1995) als Rubriken,

Aktivitätsvorschläge, Themen oder sogar als einzelne Lerninhalte thematisieren und vermitteln.

Im Hinblick auf die Ergebnisse der Lernerbefragung und der qualitativen Inhaltsanalyse von den ausgewählten DaF-Lehrwerken und im Bezug auf die implizite und explizite Thematisierung und Vermittlung von Lernstrategien und –techniken und deren Bewusstmachung bei den CEIL-Deutschlern können wir mehr oder weniger davon ausgehen, dass CEIL-Deutschler vom die impliziten bzw. expliziten Einsatz von Lernstrategien und –techniken nicht genug profitieren konnten, da die implizite Thematisierung und Vermittlung von Lernstrategien und –techniken durch Übungsformen und Aufgabenstellungen von den CEIL-Deutschlern wegen ihrer Einsprachigkeit nicht verstehen könnten. Die Thematisierung und Vermittlung von Lernstrategien und –techniken im Studio D A1 war zwar explizit, aber konnte bei vielen CEIL-Deutschlern trotzdem nicht bewusst gemacht werden, da sie einerseits in wenigen Stellen des Lehrwerks (meist beim Wortschatzlernen) verstreut wurden und andererseits nicht als Themen, Lerninhalte oder als Lernaktivitäten angeboten wurden. Um nun die CEIL-Deutschler auf bewusste Anwendung von Lernstrategien und –techniken aufmerksam zu machen, sollten meines Erachtens bei der Lehr- und Lehrmaterialkonzeption für CEIL-Deutschler dafür gesorgt werden, dass man den CEIL-Deutschlern zunächst einmal den Eindruck macht, dass es zur erfolgreichen Wissensbewältigung auch Möglichkeiten gäbe, leichter Deutsch zu lernen. Dies kann beispielsweise im Vorwort explizit in der Muttersprache bzw. in der ersten Fremdsprache der CEIL-Deutschler formuliert werden. Ihnen beispielsweise kann präzise und klar gesagt werden, dass ihr Lehr- und Lernmaterial Lerntipps und Lernhilfe (Lernstrategien und Lerntechniken) als Lerninhalte umfasst, die ihnen dabei verhelfen können, Deutsch auch in Unabhängigkeit von Lehrperson lernen zu können. Eine weitere Möglichkeit zur Thematisierung und Vermittlung und dabei zur Bewusstmachung von Lernstrategien und –techniken kann auch darin bestehen, dass man im Lehr- und Lernmaterial für CEIL-Deutschler konkrete Lernstrategien und –techniken für alle Sprachfertigkeiten: Lesen, Hören, Schreiben, Sprechen sowie Wortschatz, Grammatik in einer Rubrik zusammenfassend und gegebenenfalls auch

übersetzt in die Muttersprache der CEIL-Deutschlerner bzw. in der Fremdsprache (Französisch) darstellt. In der Lernstrategien und –techniken Rubrik kann man parallel den CEIL-Deutschlernern einen Freiraum (einpaar leeren Seiten) zulassen, in dem sie Lernstrategien und –techniken dokumentieren und aufschreiben können, welche sie aus dem Muttersprach- oder Fremdsprachenkurs schon kennen und persönlich gerne einsetzen.

Für implizite Thematisierung und Vermittlung von Lernstrategien und –techniken erachte ich aus meiner CEIL-Lehrerfahrung, dass das CEIL-Lehr- und Lernmaterial über die Gestaltung von herkömmlichen Übungen und Aufgaben, die zur Aneignung von den sprachlichen Strukturen dienen, hinausgehen soll und weitere Lernaktivitäten umfasst, die dazu beitragen können, dass Lernstrategien und –techniken bei den CEIL-Deutschlernern mehr oder weniger bewusst angewendet werden können.

Da es oben gerade erwähnt wird, dass das Deutschlernen bei Erwachsenen durch den Einsatz von Lernstrategien und –techniken leichter gemacht werden kann, fällt mir im diesem Zusammenhang eine interessante Arbeit von Ute, Rampillon (1995): „Lernen leichter machen-Deutsch als Fremdsprache“ auf. In dieser Arbeit wurden nicht nur Gedanken zum Fremdsprachenlernen Erwachsener (Seite 6) dargestellt, sondern die Arbeit umfasst konkrete Lernstrategien und Techniken für alle sprachlichen Teilsystemen wie Grammatik, Wortschatz und Sprachfertigkeiten wie Hören, Lesen, etc.(56-170), die die CEIL-Deutschlehrer im Hinblick auf Lehr- und Lernmaterialkonzeption mit ihren CEIL-Deutschlernern ausprobieren und anwenden können. Selbstverständlich erhebt die Arbeit von Rampillon (1995) „Lernen leichter machen-Deutsch als Fremdsprache“ keinen Anspruch auf Vollständigkeit, da Thematisierung, Vermittlung und Bewusstmachung von Lernstrategien und –techniken im Fremdsprachenunterricht facettenreich ist. Ich verstehe daher die Empfehlungen und Vorschläge dieser Arbeit keineswegs als verbindlich oder als einzigen Möglichkeiten zur Thematisierung und Bewusstmachung von Lernstrategien- und Techniken, sondern bin mir völlig in dieser Hinsicht, dass andere Vorgehensweisen in anderen Deutschlernkontexten entwickelt werden können.

Auf ein detailliertes Aufführen von verschiedenen Lernstrategien und –techniken, die man für die Arbeit an sprachlichen Teilsystemen (Wortschatz, Grammatik) und an den vier Sprachfertigkeiten: Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen in einem Lehr- und Lernmaterial einsetzen kann, wird deshalb bewusst verzichtet, da die Aufführung von Beispielen die Kapazität dieser Arbeit überspringen würde.

Grundsätzlich sollte es für notwendig erachtet werden, dass man bei der Lehr- und Lernmaterialkonzeption für CEIL-Deutschlerner bei der Thematisierung, Vermittlung und Bewusstmachung von Lernstrategien und –techniken transparenter vorgehen muss, damit CEIL-Deutschlerner verstehen können, welchen Zweck Lernstrategien und –techniken als Lehr- und Lernelemente erfüllen können.

7.4.4 Angebote für Selbstevaluation

Es steht völlig außer Frage, dass die Selbstevaluation und die Reflexion über eigene Lernkenntnisse grundlegende Bausteine des autonomen Lernens darstellen. Die Selbstevaluation im Sinne von Überprüfung des Lernergebnisses mit Blick auf die selbst gesetzten Ziele ist nach Kleppin (2005:107) schon seit langem eng mit der Diskussion zur Lernerautonomie verbunden.

Sich selbst evaluieren können, bedeutet im Hinblick auf das Konzept der Lernerautonomie allerdings auch, dass Fremdsprachenlernern vor allem Erwachsene den Eindruck vermittelt wird, für ihr eigenes Lernen und für ihre eigenen Lernergebnisse selbst Verantwortung zu übernehmen. Für den fremdsprachlichen Bereich stellen in letzterer die Kann-Beschreibungen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR) standardisierte Selbstevaluationsmöglichkeiten dar, die die Bildungsplaner, Prüfungsinstitutionen bzw. Testanbieter, Lehrwerkautoren, Lehrer und auch Lernende für die Evaluation der sprachlichen Kompetenz einsetzen können.

Im Bezug auf Transparenz der Lernziele in den ausgewählten DaF-Lehrwerken und im Hinblick auf die Selbstevaluation kann mehr oder weniger gesagt werden, dass die Lehrwerkautoren ausgewählter DaF-Lehrwerke mit den in Anhang beigefügten Prüfungsmodellsätzen Start Deutsch A1 und A2 schon den Versuch unternommen haben, die Deutschlerner auf die Selbstevaluation aufmerksam zu machen.

Das Angebot des Selbsttests wird im Hinblick auf Förderung der Lernerautonomie hoch geschätzt, da CEIL-Deutschlerner dadurch, ihr erworbenes Wissen und Können überprüfen können. Fraglich wäre dennoch nur, ob das Angebot des Prüfungsmodellsatzes überhaupt für CEIL-Deutschlerner von persönlicher Bedeutung sein kann und einen sichtbaren Erfolg nach sich ziehen kann. Für die Selbstevaluation in Lehr- und Lernmaterialien existieren neben dem Angebot der Prüfungsmodellsätze als Instrument zur Selbstevaluation und Selbsteinschätzung andere Möglichkeiten, die im Folgenden zur Illustration dargestellt werden:

➤ **Das Führen von Checklisten**

Aus den Kann-Beschreibungen des GeRs. können Checklisten als vorgegebene Selbstevaluationsskalen zur Selbstevaluation entwickelt werden, die in einer Rubrik am Ende des Lehr- und Lernmaterials für globale Einschätzung des Deutschkönnens zusammengestellt werden können. Checklisten auch in Form von Selbstevaluationsskalen können gleich nach der Bearbeitung der einzelnen Lektionen angelegt werden, wobei CEIL-Deutschlerner gleich nach der Bearbeitung einer Lektion angeregt werden, selbst zu reflektieren, was sie zu diesem Zeitpunkt schon besser können als vorher.

Für erfolgreiches Führen von Checklisten im Sinne von Selbstevaluation muss man daher darauf achten, dass die Fragen der Checkliste nicht nur in der Zielsprache verständlich formuliert werden, sondern sie zudem in die Muttersprache der CEIL-Deutschlerner oder in die erste Fremdsprache, die die CEIL-Deutschlerner können, übersetzten lassen, damit CEIL-Deutschlerner die gestellten Fragen verstehen können.

➤ **Gestaltung von eigenen Kriterien (Lerntagebücher) zur Selbstkontrolle**

Über das Führen von Checklisten hinaus kann das Führen von Lerntagebüchern als Instrument zur Selbstevaluation nach Kleppin (2005) auch dazu hervorragend beitragen, dass Fremdsprachenlerner vor allem Erwachsene ihre sprachlichen Entwicklung und ihre Strategienentwicklung selbst evaluieren können.

Für das Führen eines Lerntagebuches als Instrument zur Selbstevaluation im Lehr- und Lernmaterial für CEIL-Deutschlerner kann man exemplarisch am Ende des Lehr- und Lernmaterials den CEIL-Deutschlernern leere Seiten zum Schreiben widmen und sie

dabei auffordern bzw. anregen, selbst Kriterien zu entwickeln, die dazu dienen können, das eigene Wissen und Können periodisch zu überprüfen.

Für das Führen eines Lerntagebuches kann man darüber hinaus den CEIL-Deutschlern auch zulassen, dass sie sich einen Bezug auf die Muttersprache, Lernerfahrungen in anderen Fremdsprachkursen nehmen können, um bessere Aussichten für die Gestaltung von Lerntagebüchern haben zu können.

➤ **Peer-Evaluation**

Peer-Evaluation (Peer-Assessment) stammt grundsätzlich aus der konstruktivistischen Lerntheorie und bezeichnet im Allgemeinen ein Evaluationsverfahren, in dem Personen mit gleicher Rolle in einem gemeinsamen Kontext die Produktion und die Leistungen anderer Mitlernenden evaluieren bzw. Feedback und Rückmeldungen geben können. Peer-Evaluationen können in dem Lehr- und Lernmaterial für CEIL-Deutschler in Form von Übungen und Aufgaben gestaltet werden, die die CEIL-Deutschler kooperativ und kollaborativ auch außerhalb des Klassenzimmers machen können. Sich selbst in Peer-Evaluationen einschätzen lassen, kann meines Erachtens darüber hinaus affektive und soziale Vorteile erbringen. Das Feedback und die Rückmeldungen unter den CEIL-Deutschlern können zudem dazu führen, dass die Arbeit mit dem Lehr- und Lernmaterial mehr oder weniger auch lockerer werden kann. Peer-Evaluation im Lehr- in Form von zusätzlichen Übungen und Aufgaben kann im Hinblick auf die Gestaltung von Selbstkriterien zur Selbsteinschätzung auch dazu beitragen, dass die Einstellungen der CEIL-Deutschler zum Thema Selbstevaluation positiver werden können.

➤ **Lösungsschlüssel**

Das Führen von einem Lösungsschlüssel im Lehr- und Lernmaterial zu den einzelnen Übungen und Aufgaben der Lektionen bedarf keiner Erklärung, dass Lösungsschlüssel zur Durchführung von Selbstevaluation beitragen können.

Für das Führen eines Lösungsschlüssels sollte aber zunächst bei den CEIL-Deutschlern den Eindruck gemacht werden, dass der Lösungsschlüssel ihres Lehr- und Lernmaterials grundsätzlich für die Selbstevaluation und Selbstkorrektur gedacht ist und nicht darauf abzielt, dass ihre Leistung mit Noten beurteilt werden. Bei

Erwachsenen kann auch die Befürchtung vor dem Abschreiben mit hoher Wahrscheinlichkeit niedriger sein, da ich davon ausgehe, dass Erwachsene sich schon durchaus im Klaren sind, dass das Abschreiben von Lösungen ihnen dann nicht weiterhelfen kann, an ihr geplantes „persönliches“ Ziel zu kommen.

➤ **Übungsheft mit evaluativem Charakter**

Neben dem Übungs- und Aufgabenangebot, das das Lehr- und Lernmaterial zum Training der Sprachlichen Strukturen wie Grammatik, Lesen, Hören etc. anbietet, sollte im Hinblick auf die Gestaltungen von autonomiefördernden Lehr- und Lernmaterial für CEIL-Deutschlerner darüber hinaus ein separates Übungsheft mit einem evaluativen Charakter entwickelt werden, das CEIL- Deutschlernern für ihren autonomen Gebrauch verwenden können.

7.5 Impulse zur Reflexion

Nach Nodari (1995:209) stellen die Reflexion über das eigene Lern- und Verhaltensweisen sowie die Einstellungen über den Lernprozess weitere grundlegende Voraussetzungen zur Förderung der Lernerautonomie dar. Die Reflexion über das Lernen und eignen den Lernprozess stellt vor allem bei erwachsenen Lernern zudem – wie bereits im dritten Kapitel dargestellt (3.3. Eigenschaften erwachsener Lerner) eine grundlegende Eigenschaft Erwachsener dar, dass sie reflektierende und meist kritische Lerner sind. Vor dem Hintergrund der Beschreibung von Eigenschaften, die den erwachsenen Lerner besonders auszeichnen, wird deshalb für die Lehr- und Lernmaterialkonzeption immer wieder die Notwendigkeit betont, dass den erwachsenen Fremdsprachenlernern in ihrem Lehr- und Lernmaterial Stellen angeboten werden müssen, an denen CEIL-Deutschlerner reflektieren können. Hierbei können die CEIL-Deutschlerner nicht nur ihr Lernverhalten erkennen, sondern auch ihre Lernerfahrungen und Vorwissen miteinbeziehen und ihr CEIL-Deutschlernen im Allgemeinen thematisieren. In den aktuellsten DaF-Lehrwerken für Erwachsene sind mehr oder weniger vor allem bei schriftlichen Aufgaben Stellen zu finden, an denen die Deutschlernern nach eigenen Vorwissen, Erfahrungen etc. gefragt bzw. aufgefordert werden darüber zu berichten.

Der Stellenwert der Reflexion findet darüber hinaus auch in vielen Lehrplänen besondere Beachtung, da man aus theoretischen Annahmen (Konstruktivismus) und praxisorientierten Lehrerfahrungen davon ausgeht, dass erfolgreiches Lernen erst gelingen kann, wenn Lerner im Mittelpunkt zur aktiven Teilnahme gerückt wird.

Um den Stellenwert der Reflexion bei CEIL-Deutschlern einnehmen zu können und um CEIL-Deutschler überhaupt zur Reflexion anregen zu können, sollten meines Erachtens im Lehr- und Lernmaterial für CEIL-Deutschler auch Stellen geschaffen werden, an denen sie sich auf ihre eigene Lernerfahrungen, Vorwissen aus anderen Fremdsprachenkursen, Lernweisen beziehen können. Die CEIL-Deutschler können zur Reflexion angeregt werden, wenn sie nach bestimmten Lerninhalten wie z.B. nach der Bearbeitung eines Thema (Textes) einer Übung oder Aufgabe aufgefordert werden, über ihre persönliche Lernerfahrungen, Vorwissen aus anderen Fremdsprachenkursen zu berichten. Es können in dieser Hinsicht Fragen zur Reflexion gestellt werden wie: Welche Erfahrung haben Sie gemacht? Wie ist es bei Ihnen? etc. Bei der Bearbeitung von grammatischen Strukturen und bei Wortschatzlernen gibt es auch Möglichkeiten, die die CEIL-Deutschler zum Nachdenken bringen können wie z.B., dass man CEIL-Deutschler nach ihren eignen Lernstrategien- und -techniken, nach ihrem Lernvorgehensweisen, Lernstill fragt. Es können z.B. Fragen gestellt werden wie: wie lernen Sie Wortschatz? Wie ist es in Ihrer Muttersprache bzw. in weiteren Fremdsprachen, die Sie können? (Kontrastiver Bezug)? Wenn Sie einen Text schreiben möchten, was machen Sie in der Regel? Lernen Sie auswendig? etc. Mit ähnlichen Fragenstellungen, die sich auf die Lernerfahrungen und auf andere Sprachkenntnisse Bezug nehmen, können sich die CEIL-Deutschler dann nicht nur mit eigenen Lernverhalten und ihrem bewussten bzw. unbewussten Strategienrepertoire auseinandersetzen, sondern zudem dazu angeregt werden, selbst ähnliche Fragen zu entwickeln, die zur Optimierung und Verbesserung ihres CEIL-Deutschlernens beitragen können.

Die oben dargestellten Selbstevaluationsinstrumente wie das Führen von Checklisten, Lerntagebücher, Peer-Evaluation etc. stellen im Hinblick auf Reflexion stellen weitere

mögliche Stellen im Lehr- und Lernmaterial, an denen CEIL-Deutschlerner zum Nachdenken angeregt werden, über den gesamten Lernprozess zu reflektieren.

Da das Lehr- und Lernmaterial für CEIL-Deutschkurse auch von den CEIL-Deutschlehrern verwendet wird, sollten sie meines Erachtens ebenfalls dafür sensibilisiert werden, Lernreflexion als lernfördernden Faktor in ihren CEIL-Deutschkurs zu berücksichtigen und ihre CEIL-Deutschlerner zur Reflexion anzuregen, sich damit auch außerhalb des Klassenzimmers zu beschäftigen

7.6 Rekapitulation

Bei den oben dargestellten theoretischen Überlegungen und didaktischen Grundprinzipien zur Lehr- und Lernmaterialkonzeption für algerische CEIL-Deutschlerner wurde davon ausgegangen, dass die CEIL-Deutschlerner in ihren CEIL-Deutschkursen andere als nur globale Zielsetzungen (Alltagskommunikation) zu verfolgen haben, welche mit dem Einsatz von überregionalen (universallen) DaF-Lehrwerken mit nicht in Erfüllung gehen konnten. Daraus konnte legitim schlussfolgern, dass für CEIL-Deutschlerner, ein Lehr- und Lernmaterial erstellt werden muss, das nicht nur ihre spezifische Sprachbedürfnisse berücksichtigt, sondern sie überhaupt zum CEIL-Deutschlernen motivieren.

Die oben dargestellten theoretischen Überlegungen und didaktischen Grundprinzipien für die Lehr- und Lernmaterialkonzeption gehen zudem von weitverbreiteten theoretischen Annahmen des Konstruktivismus in der Fremdsprachendidaktik aus, dass das Lehr- und Lernmaterial für CEIL-Deutschlerner wegen ihrer Lernpotenziale (Lernerfahrungen, Vorwissen, Lernstrategien-techniken etc.) so angelegt sein muss, dass es hinreichend Raum für Experimentieren, Selbstevaluation, Nachdenken, Handeln und autonomes Lernen schafft. Die oben dargestellten theoretischen Überlegungen und didaktischen Grundprinzipien für die Lehr- und Lernmaterialkonzeption stellen –wie bereits erwähnt- im Wesentlichen nicht Neues dar, da ähnliche Überlegungen zur Konzeption eines motivierenden autonomiefördernden Lehr- und Lernmaterial schon längst wie bei Schneider (1989) Nodari (1995) u.a. untersucht wurden. Ziel der oben Darstellungen war es, grundsätzlich dafür zu plädieren, dass der Versuch zur Konzeption eines spezifischen Lehr- und Lernmaterials im CEIL-Deutschlernkontext schon dankbar ist.

8 Resümee und Ausblick

Das Hauptanliegen der vorliegenden Arbeit war darzustellen, dass der Einsatz von überregionalen (universalistischen) DaF-Lehrwerken und/oder Lehr- und Lernmaterialien in den CEIL-Deutschkursen nicht angemessen war. Die Ausführungen aus dem praxisorientierten Teil (Ergebnisse der Befragung) haben mehr oder weniger die These bestätigt, dass standardisierte Zielsetzungen bei den algerischen CEIL-Deutschlern keine große Beliebtheit erfreuen konnten, da CEIL-Deutschlerner völlig andere Zielsetzungen mit ihrem CEIL-Deutschlernen verbinden wie etwa im universitären Umfeld handeln können. Es hat sich mit der Bedarfsanalyse mehr oder weniger auch gezeigt, dass CEIL-Deutschlerner instrumentell orientiert sind, wobei der Nützlichkeitsaspekt eine zentrale Rolle bei der Motivation gespielt hat, Deutsch am CEIL-Fremdsprachenzentrum zu lernen.

Vor diesem Hintergrund wurde davon ausgegangen, dass CEIL-Deutschlerner Sprachwissen und –können benötigen, das sie möglichst befähigt, später in authentischen spezifischen Kommunikationskontexten (Universitäres Milieu) handeln zu können. Ausgehend von theoretischen Überlegungen, Untersuchungen und Analysen im Fremdsprachenlernen bei Erwachsenen, die grundsätzlich besagt haben, dass erwachsene Fremdsprachenlerner meist motivierte Lerner sind und über hervorragende Lernpotenziale verfügen wie die Lernerfahrungen, Vorwissen und all das, was mit dem Lernprozess, seiner Planung, Strukturierung und Optimierung verbunden ist, wurde bei der Analyse von ausgewählten DaF-Lehrwerken und Lehr- und Lernmaterialien weiterhin auch weiteres Defizit festgestellt, dass diese Lernpotenziale völlig übersehen wurden, was zufolge hat, dass die Fähigkeit zum selbstregulierten und autonomen Lernen der CEIL-Deutschlerner sehr beschränkt wurde.

Diese festgestellten Defizite bildeten im Kontext vorliegender Arbeit ausgesprochene Ausgangspunkte dafür, sich Gedanken darüber zu machen, sich mit der Konzeption eines Lehr- und Lernmaterials für CEIL-Deutschlerner zu beschäftigen, das nicht nur auf ihre spezifischen Anforderungen berücksichtigt, sondern sie möglichst motivieren,

Deutsch zu lernen und ihnen dabei einen Raum zu schaffen, indem sie autonom handeln können.

Die Auseinandersetzung mit den Fragen zur Erstellung und zur Konzeption von Lehr- und Lernmaterialien im Allgemeinen und für spezifische Anforderungen im Besonderen haben gezeigt, dass dieser Prozess langfristig und hochkomplex ist, da man sich bei der Erstellung und Konzeption von einheimischen spezifischen Lehr- und Lernmaterialien mit weiteren fachdidaktischen, wissenschaftlichen Erkenntnissen und weiteren unterrichtlichen Dimensionen wie Bildungsziele, Methoden, Lernformen etc. auseinandersetzen soll.

Die Ausführungen aus dem letzten Kapitel dieser Arbeit haben zwar im Hinblick auf Motivationssteigerung und Förderung der Lernerautonomie Stellen und Möglichkeiten gezeigt, wie CEIL-Deutschlerner durch ein spezifisches Lehr- und Lernmaterial zum Deutschlernen motiviert werden können und wie sie hingeführt werden können, die Verantwortung für das Lernen zu übernehmen, aber es bedeutet sicher nicht, dass nicht noch mehr getan werden kann. Es steht völlig außer Frage, dass zur Motivationssteigerung und zur Förderung der Lernerautonomie bei erwachsenen Fremdsprachenlernern nicht nur die Lehr- und Lernmaterialien eine Rolle spielen können, sondern es müssen weitere Faktoren wie Rahmenbedingen, Lehrer, persönliche Einstellungen zum Lernen etc. in Betracht gezogen werden.

Schließlich muss darauf hingewiesen werden, dass das Thema Erstellung und Konzeption von einheimischen Lehr- und Lernmaterialien im algerischen DaF-Hochschulplan und in der DaF-Lehrerbildung und -fortbildung zu gering veranschlagt wird, was damit auch bedeuten kann, dass es im algerischen DaF-Bereich (Lehren und Lernen des Deutschen als Fremdsprache) noch viel getan werden muss, um eingehende Deutschlehrer zukünftig darauf vorbereiten zu können, dass sie nicht nur adäquate Lehrwerke und Lehr- und Lernmaterialien für ihre Deutschkurse aussuchen und diese kritisch zu hinterfragen, sondern sie zudem befähigen, selbst Lehr- und Lernmaterialien nach bestimmten Kriterien wie Alter, Bedarf etc. zu erstellen bzw. zu erarbeiten.

Literaturverzeichnis

Abboura, bouchra (2016): „Blended Learning an den algerischen Universitäten am Beispiel DaF“ Dissertation, Uni-Oran

Ammer, Reinhard (1994): „Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache“ [In:] Kast, Bernd/Neuner, Gerhard (Hrsg.): „Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht“, Berlin: Langenscheidt Verlag, Seiten: 31-42.

Anderson, John (2002): „Kognitive Psychologie.“ Originaltitel: „Cognitive psychology and its implications.“ 3. Aufl. Heidelberg/Berlin : Spektrum Akademischer Verlag

Atteslander, Peter unter Mitarbeit von anderen Professoren(2010): „Methoden der empirischen Sozialforschung“ 13. Neu bearb. und erw. Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag

BAMBF (2015): „Konzept für einen bundesweiten Intensivkurs“, überarbeitete Neuauflage, Berlin April 2015

Bausch, K-R (1999): „Zur Funktion von Lehr- und Lernmaterialien beim Lernen fremder Sprachen: Erkenntnisstand und Forschungsperspektiven“[In:] Bausch, K-R/Königs, Frank G/Krumm, H-J (Hrsg.): „Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen“ Tübingen: Narr Verlag, 17-22

Bausch, K-R (2001): „Curriculumentwicklung und Lehrziele Deutsch als Fremdsprache“ [In:] Helbig, G/Götze, L/ Henrici, G Krumm, K-J : „Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch“ Berlin & New York: de Gruyter Verlag, Seiten: 798-810

Bausch, K-R (2007): „Funktionen des Curriculums für das Lehren und Lernen fremder Sprachen“ [In:] Bausch, K-R Christ, H/ Krumm, H-J (Hrsg.): „Handbuch Fremdsprachenunterricht“ 5. unveränderte Auf. Tübingen und Basel: Francke, , Seiten 111-123

Bechie, Guessan (2010): „Deutsch in Elfenküste Côte d'Ivoire “ [In:] H, J-Krumm, C, Fandrych, B, Hisein, C, Riemer. KDeutsch als Fremd-und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 2. G, Berlin/New York: Walter de Gruyter GmbH Co. Seiten: 1647-1655

Besedova, Petra (2013): „Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht“ [In:] Lachout, Martin (Hrsg.) „Quo vadis Fremdsprachendidaktik? Zu neuen Perspektiven des Fremdsprachenunterrichts.“ Hamburg: Verlag Dr. Kovač, Seiten 59-65

Bimmel, Peter & Rampillon, Ute (2000): „Lernerautonomie und Lernstrategien“ Fernstudieneinheit 23. Berlin: Langenscheidt Verlag

Bimmel, Peter; Kast, Bernd & Neuner, Gerhard (2003): „Deutschunterricht planen Arbeit mit Lehrwerkslektionen“ Goethe Institut, München/Berlin: Langenscheidt Verlag.

Boeckmann, Klaus-Börge (2010): „Regionale Lehr- und Lernkulturen“ [In:] Krumm, H-J (Hrsg.); Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia : „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch“ HSK 35.2Band 2, Berlin, New York: Walter de Gruyter Verlag, Seiten: 72-80

Böhm, Michael Anton (2003): „Deutsch in Afrika. Die Stellung der deutschen Sprache in Afrika vordem Hintergrund der bildungs- und sprachpolitischen Gegebenheiten sowie der deutschen Auswärtigen Kulturpolitik“, Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft, Bd. 52, Frankfurt/Main: Peter Lang Verlag.

Bonnekamp, Udo (1995): „Intensivunterricht“ [In:] K.-R. Bausch/H. Christ/ H-J. Krumm (Herg): Handbuch für Fremdsprachenunterricht, 3. Aufl. Tübingen: Francke Verlag, Seiten: 213-215

Breitung, Lattaro (2001): „regionale Lehrwerke und Lehrmethoden“ [In:] Helbig, G/ Götze, L/ Krumm, H.-J.: „Deutsch als Fremdsprache Seite; ein internationales Handbuch. Band. 2, Berlin: De Gruyter Verlag, Seiten: 1042-1053

Brill, Lilli Marlen (2005): „Lehrwerke/Lehrwerkgenerationen und die Methodendiskussion im Fach Deutsch als Fremdsprache“ Aachen: Snaker Verlag

Buhlmann, Rosemarie (1982): „Analyse und Beurteilung fachsprachlicher Lehrwerke: Kriterien und ihre Problematik. ” [In:] Krumm, H.-J. (Hrsg.): „Lehrwerkforschung - Lehrwerkkritik Deutsch als Fremdsprache.“ München: Goethe-Institut, Seiten: 122-158

Bömmel, Christ, Herbert (1992): „Lernen und Lehren fremder Sprachen“ Micheal Wendt (Hrsg.) Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Carroll, J.B (1963): The Prediction of success in Intensive Foreign Laguage training, Glaser, R, Training, Resaerch, and Education, New York: Wiley

Christ, H (1990). „Der Fremdsprachenlehrer in der Weiterbildung-eine empirische Untersuchung“- Tübingen: Narr-Verlag

Christ, Herbert (1990): „Der Fremdsprachenlehrer in der Weiterbildung-eine empirische Untersuchung“ Tübingen: Narr-Verlag

Christ, Ingeborg (2007): „ politische und institutionelle Aspekte des Lehrens und Lernens fremder Sprachen“ [In:] Bausch, K-R Christ, H/ Krumm, H-J (Hsrg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. unveränderte Auflage. Tübingen und Basel: Francke Verlag, Seiten: 71-85

Chudak, Sebastian (2007): „Lernautonomie fördernde Inhalte in ausgewählten DaF- Lehrwerken für Erwachsene“ -Überlegung zur Gestaltung und Evaluation von Lehr-und Lernmaterialien-, Frankfurt am Main: Peter Verlag

Edmondson, Willis (1999): „Lehrer und Lehrmaterialien –Lerner und Lernmaterialien“ [In:] Bausch, K-R/Königs, Frank G/Krumm, H-J (Hrsg.): „Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen“, Tübingen: Narr Francke Verlag, Seiten: 53-59

Ehlers, Swantje (1998): Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache. Tübingen: Narr Francke Verlag

Ende, Karin, Kleppin, Karin/ Rüdiger, Grotjahn & Mohr Imke (2013): „Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung“ München, Berlin: Langenscheidt Verlag

Engel, Ulrich/Krumm, Hans Jürgen /Wielacher, Hamburg Alois (1977): „Mannheimer Gutachten zu Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache“. Band 1. Und Band 2 (1979). Heidelberg: Groos

Europarat für kulturelle Zusammenarbeit (Hrsg.) (2001): „Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen“; Berlin: Langenscheidt Verlag.

Ewel, Manfred (1993): „Deutschunterricht mit Erwachsenen.“ [In:] Fremdsprache Deutsch, Sondernummer: „Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts“, München: Max Hueber Verlag. Als Volltext in PDF-Format unter:https://www.fremdsprachedeutschdigital.de/.download/ppd_zeitschriften/files/fd/sonderhefte/FremdspracheDeutsch_So1993_2.pdf

Freundenstein, Reinhold (2007): „Lehr- und Lernmaterialien und Unterrichtsmedien“ [In:] Bausch, K-R Christ, H/ Krumm, H-J (Hrsg.): „Handbuch Fremdsprachenunterricht“ 5. unveränderte Auflage. Tübingen: Narr Francke Verlag, Seiten: 395-398

Funk, Hermann (2004): „Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen -ein Verfahrensvorschlag“ [In:] Babylonia 3/2004, Seite 42 URL: http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2004-3/funk.pdf. Abgerufen am 22.05.2017

Gardner, Robert C. / Lambert Wallace E (1972): „Attitude and Motivation in second language learning.“ Rowley: Mass.

Gerighausen, Joseph/Peter C. Seel (1994): „Regionale Lehrwerke“ [In:] Kast, Bernd/Neuner, Gerhard (Hrsg.): „Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht“, Berlin: Langenscheidt Verlag, Seiten: 246-249

Germ, Melanie (2008) „Einsatz von Lernstrategien beim selbst gesteuerten Lernen im virtuellen Hochschulseminar- Eine Feldstudie“, Berlin: Logos Verlag

Gnutzmann, C (1995): Perspektiven des Grammatikunterrichts“ Frank. G König (Hrsg.) Tübingen: Gunter Narr Verlag

Gnutzmann, Frank, G. Königs (Hrsg.) (1995): „Prespektiven des Grammatikunterrichts“. Tübingen: Gunther Narr Verlag

Goethe-Institut, (Hrsg.) (2010): „ Die Nürnberger Empfehlungen zum Frühen Fremdsprachenlernen“ Neubearbeitung. München. Verfügbar Unter: <http://www.goethe.de/lhr/prj/nef/deindex.htm>

Götze, L (1994) : „fünf Lehrwerkgenerationen“. [In:] Kast, B / Neuner, G (Hrsg.) (1994): „zur Analyse Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht“, Berlin: Langenscheidt Verlag, Seiten: 29-30.

Grotjahn, Rüdiger/ Schlak, Torsten & Berndt, Annette (Hrsg.) (2010): „Der Faktor Alter beim Spracherwerb: Einführung in den Themenschwerpunkt“ [In:] „Fremdsprachen lebenslang lernen – Fremdsprache in der Perspektive lebenslangen Lernens.“ Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, Seiten: 13-20

Grotjahn, Rüdiger (1995): „Erforschung einzelner Problembereiche des Fremdsprachenunterrichts: Forschungsmethoden und Forschungsertrag“ [In:] K.-R. Bausch/H. Christ/ H.-J. Krumm (Hrsg.): Handbuch für Fremdsprachenunterricht, 3. Tübingen: Auf, Francke Verlag, Seiten: 457-461

Grotjahn, Rüdiger (2004): „Tests an attitude Scales fort the Year Abroad: TESTATT: Sprachlernmotivation und Einstellung gegenüber Sprechern der eigenen und der fremden Sprache“ In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht - TUjournals 09 Abrufbar unter: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/484>

Grotjahn, Rüdiger (2007): „Lernstile/Lernertypen“ [In:] K.-R Bausch/H. Christ/ H.-J. Krumm (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5. Auf. A. Tübingen und Basel: Francke Verlag, Seiten: 326-331

Guendouz Benammar, Naima (2010): „Profils du bachelier algérienne FLE: Question du Curriculum“ Dissertation, Université Oran

Gültekin-Kararkoc, Nazan/Feldmeier, Alexis (2014): „Analyse quantativer Daten“ [In:] Settinieri/Demirkaya Feldmeier/ Gültekin-Kararkoc/Riemer (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Ferdinand Schöningh-Verlag, Paderborn, Seite 184-190

Hamida, Yamina (2009): „Sprachen und Bildungspolitik in Algerien“. [In:] Papers in Linguistics PLUS, 38, Stellenbosch 120-129. Als PDF-Format unter <http://sun025.sun.ac.za/portal/page/portal/Arts/Departments/linguistics/documents/SPI LPLUS38-Yamina.pdf>

Hamida, Yamina (2010): „Germanistik und DaF in einer globalisierten Welt. Der Fall Algerien.“, [In:] Middeke, Entwicklungstendenzen germanistischer Studiengänge im Ausland: Sprache - Philologie - Berufsbezug, Göttingen: Universitätsverlag Seiten: 91-102

Handt, Gerhard (2002): „von der Lernende, Lehrende und Institution“ [In:] Quetz, J/Handt, G: Neue Sprachen Lehren und Lernen: Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung, Bielefeld: Bretelsmann Verlag, Seiten : 9-29

Hansen, Maike (1996) : „Intensivkurse in der Erwachsenenbildung. Eine empirische Untersuchung am Beispiel des Französischunterrichts.“ Tübingen: Gunter Narr Verlag

Heckhausen, Heinz (1989): „Motivation und Handel“ 2. Aufl. Berlin: Springer Verlag

Heyd, Gertraude (1997): „Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF). Ein Arbeitsbuch“ Tübingen: G. Narr Verlag

Holzkamp, Klaus (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Stuttgart, verfügbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/489/4657>

Huneke, H.-W & Steinig, W (2002): „Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung“ 3. Aufl. Berlin: .Erich Schmidt Verlag

JACQUES, MARTIN (1987): Zur Problematik des Deutschunterrichts in Frankreich.- [In:] Sturm, Dietrich (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache weltweit-Situationen und Grenzen, München: Hueber Verlag, Seiten 27-33

Karbe, Ursula (2000) : „Lehrwerke“ [In:] Karbe, Ursula/Piepho, Hans-Eberhard: „Fremdsprachenunterricht von A-Z Praktisches Begriffswörterbuch“ 1 Auf. Ismaning: Max Hueber Verlag, Seiten:148-159

Kieweg, Werner (1999): „ Lernprozessorientierte Kriterien zur Erstellung und Evaluierung von Lehrwerken für das Unterrichtsfach Englisch- dargestellt am Schülerbuch als Leitmedium“ [In:] Börner, Wolfgang/Vogel, Klaus (Hrsg.):„Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht. Lernbezogene, interkulturelle und mediale Aspekte“ HKS-Verlag, Bochum

Kleppin, Karin (2001): „Motivation, nur ein Mythos“ [In:] Deutsch als Fremdsprache Jahrgang 38, Heft 4, Seite 219-225

Kleppin, Karin (2004): "Bei dem Lehrer kann man ja nichts lernen." Zur Unterstützung von Motivation durch Sprachlernberatung, [In:] Zeitschrift fuer Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, als Voll-PDF-Text unter:
<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/489/465>

Kleppin, Kleppin (2005): "Die Förderung der Fähigkeit zur Selbstevaluation beim Fremdsprachenlernen." [In:] Burwitz-Melzer, E.; Solmecke, G. (Hrsg.): Niemals zu früh und selten zu spät: Fremdsprachenunterricht in Schule und Erwachsenenbildung. Festschrift für Jürgen Quetz. Berlin, Seiten: 107- 118.

Konrad, Klaus (2008): Erfolgreich selbstgesteuert lernen –Theoretische Grundlagen, Forschungsergebnisse, Impulse für Praxis- Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag

Krämer, Sabine/ Walter, Klaus-Dieter (1994): "Effektives Lehren in der Erwachsenenbildung". 1. Auf., Ismaning: Max Hueber Verlag

Krumm, Hans -Jürgen (1987): „Brauchen wir eine fremdkulturelle Perspektive in der Methodik des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts?“ [In:] Wierlacher, Alois (Hrsg.): „ Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik“ München: idicium, Seiten: 267-281

Krumm, Hans-Jürgen (1994): „Zur Situation der Lehrwerkkritik und Lehrwerkforschung Deutsch als Fremdsprache“ [In:] Kast, Bernd/Neuner, Gerhard (Hrsg.): „Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht“, Berlin: Langenscheidt Verlag, Seiten: 23-27

Krumm, H-J/ Funk, Hermann/ Neuner, G (1994): „Lehrwerkbegutachtung und Lehrwerkkritik“ [In:] Kast, Bernd/Neuner, Gerhard (Hrsg.): „Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht“, Berlin, Langenscheidt Verlag, Seiten: 100-133

Krumm, J-K/ Ohms-Duszenko, Maren (2001): „Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik“ [In:] Gerhard, Helbig/Lutz Goetze/Gert Henrici u. a. (Hrsg.): „Deutsch als Fremdsprache – ein internationales Handbuch“ 2. Band, Berlin, New York, Seiten: 1033-1050

Krusche, Dietrich (1994): „Regionale Lehrwerkentwicklung“ [In:] Kast, Bernd/Neuner, Gerhard (Hrsg.): „Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht“, Berlin, Langenscheidt Verlag, Seiten: 238-250

Lahaie, Ute (2007): „Materialien zum Selbstlernen“ [In:] K.-R Bausch/H. Christ/ H.-J. Krumm (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5. Auf. Tübingen und Basel: Francke Verlag, Seite:: 413-416.

Lamnek, Siegfried (1995): „qualitative Sozialforschung“ Bd. 2, Methoden und Techniken 3. korr. Aufl., Psychologie Verlags Union. Weinheim. Einzelne Teile sind unter: http://files.adulteducation.at/uploads/vater_uni/lamnek.pdf kostenfrei zum Runterlagen.

Leupold, Eynar (1999): „Ein Lernbuch für Lehrwerkphase“ ”[In:] Bausch, K-R/Königs, Frank G/Krumm, H-J (Hrsg.): „Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen.“ Tübingen, Narr Verlag, Seiten: 138-145

Mayring, Phillip (1990) : „qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken“ 3. Auf. Weinheim: Deutscher Studienverla

Mayring, Phillip (2000): „Qualitative Inhaltsanalyse“ [In:] Form: Qaulitative Sozialforschung, Volume 1, No. 2 verfügbar als PDF-Format unter: https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/fakultaet3/sozialwissenschaft/Quasus/Volltexte/2-00mayring-d_qualitativeInhaltsanalyse.pdf

Mayring, Phillip (2008) : „qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken“ 8 Auf. Weinheim: Beltz UTB.

Neuner, G (1994): „Lehrwerkforschung-Lehrwerkkritik“ [In:] Kast, B; Neuner, G (Hrsg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin: Lagenscheidt Verlag, Seiten: 08-22

Neuner, Gerhard (1979): „Zur Analyse fremdsprachlicher Lehrwerke“ [In:] Neuner, G (Hrsg.): „Lehrwerkanalyse und –kritik als Aufgabenfeld der Fremdsprachendidaktik. Zur Entwicklung seit 1945 und zum gegenwärtigen Stand“; Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, Seiten: 6-22

Neuner, Gerhard & Hunfeld, Hans (1993): Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts – Eine Einführung. München, Berlin: Langenscheidt

Neuner, Gerhard (1995): „Lehrwerke“ [In:] K.-R. Bausch/H. Christ/ H-J. Krumm (Hrsg.): Handbuch für Fremdsprachenunterricht, 3. Auf, Tübingen: Francke Verlag, Seite 292-301

Neuner, Gerhard (2007): „Lehrwerke“ [In:] Bausch, K-R Christ, H/ Krumm, H-J (Hrsg.): „Handbuch Fremdsprachenunterricht.“ 5. unveränderte Auflage. Tübingen und Basel: Francke Verlag , Seite 399-420

Neuner-Anfindsen, Stefanie (2005): Fremdsprachenlernen und Lernautonomie - Sprachbewusstsein, Lernprozessorganisation und Lernstrategien zum Wortschatzlernen in Deutsch als Fremdsprache- Band, Hohengehren: Schneider Verlag

Nieweler, Andreas (2000): „Sprachenlernen mit dem Lehrwerk –Thesen zur Lehrbucharbeit im Fremdsprachenunterricht“ [In:] Frey, Renate; Raddatz, Volker (Hrsg.): „Lehrwerke und ihre Alternativen“, Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, Seiten: 13-18

Nieweler, Andreas (2010) : „Lehrwerke“. In : SURKAMP (Hrsg.), Berlin

Nodari, Caludio (1993): „Perspektiven einer neuen Lehrwerkkultur, pädagogische Lehrziele im Fremdsprachenunterricht als Problem der Lehrwerkgestaltung“ Band 16 Frankfurt am Main, Salzburg, Aarau: Sauerländer Verlag

Nodari, Claudio (1995): „Perspektiven einer neuen Lehrwerkkultur-paedagogische Lehrziele im Fremdsprachenunterricht als Problem der Lehrwerkgestaltung“ Aarau; Frankfurt am Main; Salzburg: Sauerländer Verlag.

Osterloh, Karl-Heinz (1978) : „Eigene Erfahrung-Fremde Erfahrung. Für einen umweltorientierten Fremdsprachenunterricht in der Dritten Welt“ [In] : Unterrichtswissenschaft, Heft3, München, Max Hueber Verlag: Seiten: 189-199 als PDF-Volltextunter :

http://www.pedocs.de/volltexte/2017/11174/pdf/ZfPaed_1993_2_Prenzel_Autonomie_und_Motivation_im_Lernen_Erwachsener.pdf

Pfeiffer, Waldemar (2001): „nauka języków obcych od praktyki do praktyki“ Wagros, Poznan

Pleines, Jochen (1998): Das LSI – ein Politikum von Anfang an. [In:] Pleines, Jochen (Hrsg.): Sprachen und mehr. Globale Kommunikation als Herausforderung. Wiesbaden: Harrassowitz

Pleines, Jochen (2007): „Intensivunterricht“ [In:] K.-R Bausch/H. Christ/ H.-J. Krumm (Hsrg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5. Auf. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, Seiten: 190-201

Prenzel, Manfred (1993): „Autonomie und Motivation im Lernen Erwachsenen“ [In:] Zeitschrift für Pädagogik, 39. Heft 2. Seiten:239-253

PRŮCHA, Jan (1998): „Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média“, Paido: Brno.

Quetz, J (2007): „Fremdsprachliches Curriculum“ [In:] Bausch, K-R Christ, H/ Krumm, H-J (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Auflage. unveränderte Tübingen und Basel: Francke Verlag, Seiten: 121-127

Quetz, Juergen (1995): „Erwerb von Fremdsprachen im Erwachsenenalter“ [In:] K.-R. Bausch/H. Christ/ H.-J. Krumm (Hrsg.): Handbuch für Fremdsprachenunterricht, 3. Auf, Tübingen: Francke Verlag, Seiten: 451-456

Raab, Steiner, Elisabeth/Benesch, Michael (2015)der Fragebogen von der Foschungsidee zur SPSS-Auswertung. 4. Auf. 2015 Wien: Facultas.

Raasch, Albert (2007): „Fremdsprachen in der Erwachsenenbildung" [in]:K.-R Bausch/H. Christ/ H.-J. Krumm (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5. Auf. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, Seiten: 218-223

Rall, Dietrich (2001): „Entwicklung des Faches Deutsch als Fremdsprache und des Deutsch als Fremdsprache II: Außereuropäische Perspektive“ [In:] Helbig, Gerhard, Götze, Lutz; Henrici und Krumm, H-J (Hrsg.): „Deutsch als Fremdsprache ein internationales Handbuch“ Bd.19.2, de Gruyter, Berlin, Seite 148-160

Rampillon, Ute & Zimmermann, Günther (1997A) „Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen“ Max Hueber Verlang. Ismaning München.

Rampillon, Ute (1994): „ Autonomes Lernen im Fremdsprachenunterricht – ein Widerspruch oder eine neue Perspektive?“[In:] Die Neueren Sprachen. Heft 5

Rampillon, Ute (1995):„Lernen leichter machen. Deutsch als Fremdsprache“ Ismaning: Max Hueber Verlag

Rampillon, Ute (1996) : Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht. 3. Auf. Ismaning, München: Hueber Verlag

Rampillon, Ute/ Zimmermann Günther (Hrsg.): Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen; 1. Aufl. Ismaning, München: Max Hueber Verlag

Rampillon, Ute (2007): „Lerntechniken“ [in]:K.-R Bausch/H. Christ/ H.-J. Krumm (Hrsg.): „Handbuch Fremdsprachenunterricht“ 5. Aufl. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, Seiten: 340-343

Reiner, Schmiedt (1996) : „ Lehr- und Lernmittel“ [In:] Gert Henrici/ Claudia Riemer (Hrsg.): „Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen, Band 2“ 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, Seiten: 397-413.

Reiske, Heinz (2007): „Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung in deutschsprachigen Ländern“ [in]:K.-R Bausch/H. Christ/ H.-J. Krumm (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5. Aufl. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, Seiten: 86-92

Riemer, Claudia (2004): „Zur Relevanz qualitativer Daten in der L2-Motivationsforschung.“ [In:] Börner, Wolfgang/Vogel, Klaus (Hrsg.): Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht, Tübingen: Gunter Narr Verlag, Seiten: 35-65

Roche, Jörg (2005): „Fremdspracherwerb Fremdsprachendidaktik“ 2. Aufl. Tübingen: Narr Francke Verlag.

Rösler, Dieter (1994): „ Deutsch als Fremdsprache- Eine Einführung“ J. B. Stuttgart: Metzler Sammlungen.

Saul, B. Robinsohn (1975): „Bildungsreform als revision des Curriculum-Arbeitsmittel für Studium und Unterricht“ Neuwied /Berlin: Luchterhand

Schneider, G (1986): „les aides au travail personnel“ [In :] C. Hullard (Hrsg.) : de l'apprentissage de l'autonomie à l'autonomie de l'apprentissage en classe d'allemand. Conseil de l'europe, Charbonnières-Les Bains, Seiten : 139-156

Schneider, G (1989): „Autonomes Lernen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache- Ansätze zur Lehrwerkkritik“ [In:] G. Merkt (Hrsg.): Travaux en didactique de l'allemand langue seconde. IRDP? Neuchâtel, Seiten: 03-19

Schwarzer, Christine (2007): „Lernen im Erwachsenenalter“ [In:] Dokumente zur Weiterbildung und Internationalisierung an Hochschulen, Heft 05. IIK: Düsseldorf

Seddiki, Aoussine (2012): „Der DaF-Studiengang an algerischen Universitäten und der Arbeitsmarkt.“ [In:] Revue Traduction et Langue TRADTEC(11), 223-238.

Seddiki, Aoussine (2005): Eine afrikanische Germanistikroute ohne regionale Grenzen? Warum nicht? In: ODV-Zeitschrift, Nr. 12, Oran, Seiten: 76-88

Steindorf, Gerhard (2000) : „Grundbegriffe des Lehrens und Lernens“5. Auf. Bad Heilbrunn: Klinkhart Verlag

Storch, Günther (1999) : „Deutsch als Fremdsprache, Eine Didaktik“ München: Wilhelm Fink Verlag

Tönshoff, Wolfgang (2007): „Lernstrategien und Lerntechniken“ [In:] K.-R Bausch/H. Christ/ H.-J. Krumm (Hrg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5. Auf. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, Seiten: 331-335

Vogt, Karin (2000): „Fremdsprachenlernen mit dem Internet- Untersuchung zum lernfördernden Potenzial des Internets bei der Einbindung in einen lernerautonomisierenden Fremdsprachenunterricht bei Erwachsenen“ Uni Bielefeld, Dissertation

Wahrig, G (1991): Deutsches Wörterbuch. Bertelsmann Lexikon. München

Wai Meng Chan (2000): „Metakognition und DaF-Unterricht für asiatische Lerner-Möglichkeiten und Grenzen“. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann-Verlag

Weidemann, Bernd (1998): „Erfolgreiche Kurse und Seminare. Professionelles Lernen mit Erwachsenen ” 6. Auf. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Welter Hans-Peter (2008): „Arbeitsmigration und Studium für Ausländer-Praxishandbuch für Zuwanderungsrecht mit Aktionsprogramm zur Sicherung der Fachkräftebasis” Regensburg: Walhalla-Fachverlag

WESTHEIDE : „Deutsch für Algerien - Ein interkulturelles Lehrwerk", Office des Publications Universitaires (OPU), Oran 2008.- ISBN : 9947-0-0310-8.

Westhoff, Gerahrd (1997): „Fertigkeit Lesen“ Fernstudieneinheit 17. Berlin: Langenscheidt Verlag

Wolff, Dieter (1992): „Sprachbewusstheit und die Begegnung mit Sprachen” [In:] Die Neueren Sprachen Nr.6, Seiten: 510-531

Wolff, Dieter (2002): „Konstruktion als Fremdsprachenlernen. Grundlage für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik“. Tübingen: Narr-Verlag

Wolff, Dieter (2007): „Lernerautonomie und selbst gesteuertes fremdsprachliches Lernen“ [in]:K.-R Bausch/H. Christ/ H.-J. Krumm (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5. Auf. A. Francke Verlag Tübingen und Basel. Seite: 321-326

Zimmermann, Günther (1985): „ Selbstlerngrammatiken” [In:] Zimmermann, G./ Wißner-Kuzawa, E: Grammatik: lehren-lernen Selbstlernen: zur Optimierung grammatikalischer Texte im Fremdsprachenunterricht, 1. Auf. München, Ismaning: Hueber Verlag, Seiten 10-64

Zimmermann, Günther (1995): „ das sprachliche Curriculum” In: Bausch, K-R (Hrsg.)/ Christ, H/ Krumm, H-J: Handbuch Fremdsprachenunterricht. 3. Überarb. Erw. Auflage. Tübingen und Basel: Francke Verlag, Seiten:135-141

Anhang

18	JOURNAL OFFICIEL DE LA REPUBLIQUE ALGERIENNE N° 62	11 Chaâbane 1425 26 septembre 2004
<p>Art. 14. — La sous-direction des moyens et de la maintenance est chargée de :</p> <ul style="list-style-type: none">— assurer la dotation en moyens de fonctionnement des structures de rectorat et des services communs,— assurer l'entretien et la maintenance des biens meubles et immeubles du rectorat et des services communs,— tenir les registres d'inventaire,— assurer la conservation et l'entretien des archives de l'université,— assurer la gestion du parc automobile du rectorat. <p>Elle comprend les services suivants :</p> <ul style="list-style-type: none">— le services des moyens et de l'inventaire,— le service de l'entretien et de la maintenance,— le service des archives. <p>Art. 15. — La sous-direction des activités scientifiques, culturelles et sportives est chargée de :</p> <ul style="list-style-type: none">— promouvoir et développer les activités scientifique et culturelles au sein de l'université, au profit des étudiants,— mettre en œuvre les activités de loisirs,— soutenir les activités sportives dans la cadre du sport universitaire,— mener des activités d'action sociale au profit des personnels de l'université. <p>Elle comprend les services suivants :</p> <ul style="list-style-type: none">— le service des activités scientifiques et culturelles,— le service des activités sportives et de loisirs. <p>Art. 16. — Les services communs de l'université sont :</p> <ul style="list-style-type: none">— le centre d'enseignement intensif des langues,— le centre d'impression et d'audiovisuel,— le centre des systèmes et réseaux d'information et de communication, de télé-enseignement et d'enseignement à distance,— la hall de technologie pour les universités assurant des enseignements en sciences exactes et technologiques. <p>Art. 17. — Le centre d'enseignement intensif des langues est chargé de :</p> <ul style="list-style-type: none">— assurer un appui technique aux cours d'apprentissage, de perfectionnement et de recyclage en langues, organisés par les facultés et instituts,— veiller au fonctionnement et à la maintenance des équipements spécialisés d'enseignement des langues. <p>Il comporte les sections suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none">— section de programmation,— section d'entretien et de maintenance.	<p>Art. 18. — Le centre d'impression et l'audio-visuel est chargé de :</p> <ul style="list-style-type: none">— imprimer tout document d'information sur l'université,— imprimer des documents pédagogiques et didactiques et des publications scientifiques,— assurer l'appui technique pour l'enregistrement sur tout support audiovisuel des documents pédagogiques et didactiques. <p>Il comporte les sections suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none">— section d'impression,— section d'audiovisuel. <p>Art. 19. — Le centre des systèmes et réseaux d'information et de communication, de télé-enseignement et d'enseignement à distance est chargé de :</p> <ul style="list-style-type: none">— l'exploitation, l'administration et la gestion des infrastructures des réseaux ;— l'exploitation et le développement des applications informatiques de gestion de la pédagogie ;— le suivi et l'exécution des projets de télé-enseignement et d'enseignement à distance ;— assurer l'appui technique à la conception et la production de cours en ligne ;— la formation et l'encadrement des intervenants dans l'enseignement à distance. <p>Il comporte les sections suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none">— section des systèmes ;— section des réseaux ;— section de télé-enseignement et enseignement à distance. <p>Art. 20. — Le hall de technologie est chargé de :</p> <ul style="list-style-type: none">— assurer l'appui technique aux facultés et/ou instituts dans l'organisation et le déroulement des travaux dirigés et des travaux pratiques en sciences technologiques ;— la gestion et la maintenance des équipements nécessaires au déroulement des travaux pratiques et dirigés. <p style="text-align: center;">Section 3</p> <p style="text-align: center;">De la bibliothèque centrale de l'université</p> <p>Art. 21. — La bibliothèque centrale de l'université a notamment pour mission :</p> <ul style="list-style-type: none">— de proposer en relation avec les bibliothèques des facultés et des instituts les programmes d'acquisition d'ouvrages et de documentation universitaires ;— tenir le fichier des thèses et mémoires de post-graduation ;— d'organiser le fonds documentaire de la bibliothèque centrale par l'utilisation des méthodes les plus modernes de traitement et de classement ;— d'assister les responsables des bibliothèques de facultés et d'instituts dans la gestion des structures placées sous leur autorité ;	

Anhang 02 : Anmeldeformular- CEIL-Oran 1



Fiche d'inscription ou de réinscription 2016/2017



Pour valider votre inscription.

Veuillez remplir cette fiche, puis lire et signer le contrat figurant au verso.

Codification CEIL	
N° :	L :
Identification	
Dated'aujourd'hui: Le	Photo
Mme <input type="checkbox"/> Melle <input type="checkbox"/> M. <input type="checkbox"/>	
Nom :	
Prénom(s) :	
Date de naissance :	
Lieu : à	
Profession (cocher ou compléter cases ci-dessous):	
Etudiant <input type="checkbox"/> en (filère):	
Personnel de l'université { <input type="checkbox"/> Enseignant <input type="checkbox"/> Fonctionnaire	
Particulier <input type="checkbox"/>	
N° de la C.N.I :	
Délivrée le :	
Wilaya :	
Téléphone :	
(obligatoire)	
E-mail :	
(souhaitable)	
Si première INSCRIPTION au C.E.I.L. (cochez la ou les langue(s) de votre choix et précisez test si vous le passez)	
<input type="checkbox"/> Cours de français	<input type="checkbox"/> Cours d'espagnol
<input type="checkbox"/> Cours d'anglais	<input type="checkbox"/> Cours d'allemand
<input type="checkbox"/> Cours de Turc	<input type="checkbox"/> Cours d'arabe
<input type="checkbox"/> Autre formation (précisez) :	<input type="checkbox"/> Cours de chinois
REINSCRIPTION au C.E.I.L. (si vous êtes déjà inscrit au centre) Dans une ou deux langues déjà acquises au C.E.I.L	
Langue 1 :	Langue 2 :
Niveau déjà acquis au C.E.I.L. :	Niveau déjà acquis au C.E.I.L. :
en (quelle année et session) :	En (quelle année et session) :

REMARQUE : Pas de test de placement pour une inscription directement en initiation, mais pour cette dernière des frais d'inscription sont exigés en plus du paiement de la formation.

Université d'Oran, CEIL/ Centre d'enseignement intensif des langues

Adresse : Campus de l'INESM cité Emir Abdelkader

Nous écrire à : CEIL- Université d'Oran B.P. 1524, Oran El M'naouer

E-mail : ceiloran@yahoo.fr ou ceil@univ-oran.dz

Site : <http://ceiloran.e-monsite.com/>

Anhang 02 : Anmeldeformular 2- CEIL-Oran 1

- CONTRAT 2016/2017-

1. Toute inscription ou réinscription ne peut se faire que par l'apprenant lui-même, afin qu'il puisse prendre connaissance de ce présent contrat, de le signer et de choisir son emploi du temps.
2. L'inscription n'est considérée comme définitive qu'après avoir retourné le talon du mandat dans un délai n'excédant pas 72h, sinon aucun remboursement ne sera effectué, et l'étudiant ne pourra bénéficier de son inscription –une attestation d'inscription lui sera délivrée -.
3. L'apprenant est tenu de respecter l'emploi du temps avec les horaires ainsi que le groupe qu'il a choisi lors de son inscription aucun changement ne sera possible après la finalisation de son inscription.
4. Aucun remboursement ne sera effectué dans le cas où l'apprenant aurait d'autres obligations et ne pourrait plus assister aux cours même si les cours n'ont pas encore commencé.
5. L'inscription ne sera définitive que si l'étudiant a payé les frais de son inscription -espèce ou mandat, selon période de son inscription-et doit figurer sur la liste définitive de son groupe.
6. Tout étudiant ne figurant pas sur la liste d'inscription n'est pas considéré comme officiellement inscrit (défaut de paiement)
7. Il est strictement interdit d'assister au cours pour tout étudiant étranger a ce groupe ; donc ne figurant pas sur les listes d'inscription
8. Les absences des apprenants sont tolérées à condition de les signaler à l'enseignant, mais si un abus de plus de 50% est constaté, le C.E.I.L. ne validera pas leur session et ils n'auront pas le droit de passer l'examen final.
9. L'apprenant peut choisir de s'inscrire pour l'apprentissage de plusieurs langues en même temps, si cela est possible sans chevauchements d'emploi du temps
10. Les apprenants doivent consulter l'affichage à l'entrée du C.E.I.L. afin de prendre connaissance des dates d'examens, ou d'autres informations qui seront communiquées au fur et à mesure
11. Exceptionnellement tout changement d'horaire, de groupe ou de niveau doit avoir l'aval de l'administration du C.E.I.L. sinon il ne sera pas autorisé à passer son examen final, donc annulera de lui-même son inscription dans son groupe et aucun remboursement ne lui sera accordé.
12. Il est strictement interdit de changer de groupe. Durant la session sans l'accord de l'administration
13. L'administration du C.E.I.L. se réserve le droit, en fonction de la demande, des contraintes des locaux et de la disponibilité des enseignants, d'attribuer à l'apprenant exceptionnellement un horaire autre que celui qu'il aura choisi.
14. L'administration du CEIL accorde une grande importance au comportement des apprenants à l'intérieur du centre. Tout acte d'indiscipline, de dégradation ou de comportement jugé incorrect vis à vis d'autrui est susceptible d'être sanctionné par un renvoi définitif.
15. Le renvoi pour comportement incorrect ou indiscipline ne donne droit à aucun remboursement des droits d'inscription.
16. L'administration rappelle aux apprenants qu'il est interdit de fumer dans les locaux du centre, ni d'utiliser les téléphones portables pendant les séances de cours et dans le couloir.
17. Les attestations de formation ne sont délivrées qu'en dehors des périodes des inscriptions et faisant l'objet d'une demande préalable de 48h à l'avance –directement au C.E.I.L. ou par email au :
ceiloran@yahoo.fr ou ceil@univ-oran.dz, sachant que la priorité sera donnée aux étudiants déposant leur dossier pour une inscription.
18. Les attestations de formation ne peuvent être réclamées au-delà de 5 ans.
19. Les attestations de niveau(x) seront délivrées uniquement pour les apprenants ayant réussi à l'examen final de la session et ayant obtenu au minimum la moyenne lors de l'évaluation.
20. Les résultats des tests ou des examens seront affichés au C.E.I.L. et consultables sur notre site :
<http://ceiloran.e-monsite.com/>

Ceci représente un contrat moral liant l'apprenant au C.E.I.L. de l'université d'Oran 1.

Fait au C.E.I.L. le

Lu et approuvé par :
Nom et signature de l'apprenant :

Anhang 03: CEIL-Prüfungsbeispiel 1 Sidi-Bel Abbas

Einstufungsprüfung: A1/1	Die Kursleiterin: Frau KAOUA, M.
Name:	Vorname:
Gruppe: A1/B	

1. Aufgabe: schreiben Sie das Datum von Heute: (2pts)

Heute, haben wir

2. Aufgabe: Sich vorstellen. Schreiben Sie ein Ich- Text: (4pts)

.....
.....
.....

3. Aufgabe: Ergänzen Sie die Rechnungen, schreiben Sie sie in Buchstaben: (4pts)

5+5=.....	10+15=.....
2x4=.....	2000+16=.....
100+150=.....	1990+2=.....
1000 - 99=.....	1454x0=.....

4. Aufgabe: Ergänzen Sie die Verben ins Präsens: (5pts)

Ihr.....Brot. (kaufen). Wir.....Orangensaft. (trinken)
Maria.....in Köln. (studieren). Eva und Paul.....in Irland. (wohnen)
Herr Weiß.....mit Eva. (reden). Ich..... Nach Italien. (reisen)
Inga.....in München.(arbeiten). Paul..... Cola. (bestellen)
Herr und Frau Berg.....nach Hause. (gehen) Du.....mit Eva. (tanzen)

5. Aufgabe: Welches Wort passt nicht? Schreiben Sie jedem Wortfeld das Thema dazu? (6pts)

Zur..... gehört: Samstag, März, Donnerstag, Mittwoch, Freitag.

Zur.....gehört: der Morgen, September, Januar, August, Juli.

Anhang 03: CEIL-Prüfungsbeispiel 2 Sidi-Bels Abbes

Zur.....gehört: das Wasser, der Tee, das Bier, der Kaffee, der Baum.

Zur.....gehört: Französin, Deutsch, Arabisch, Englisch, Spanisch.

Zur Gegenstände im.....gehört: die Tafel, das Fenster, der Schwamm, die Kreide, der Füller, das Heft.

Zur..... gehört: Schlafzimmer, Einfamilienhaus, Studentenwohnheim, Hochhaus.

6. Aufgabe: Ergänzen Sie die richtigen Possessivpronomen: (4pts)

- a) Ist das.....Auto, Herr Mohn?
- Nein, das ist nicht.....Auto. Das ist das Auto von Frau Noll.
 - Oh, das ist.....Auto.
- b) Sind das.....Karten. Lisa und Tobias?
- Oh, das sind.....Karten.
- c) Anna, ist das.....Ball?
- Nein, das ist nicht.....Ball. Das ist der Ball von Ralf.
 - Oh, das ist.....Ball.

7. Aufgabe: Ergänzen Sie die Tabelle: (4pts)

Singular	Plural	Singular	Plural
Der Computer	.....	Die Tafel	.....
.....	Die Stühle	.....	Die Kulis
Die Lampe	.....	Das Deutschbuch	.....
.....	Die Hefte	.....	Die Radiergummis

8. Aufgabe: Schreiben Sie die geeigneten Umlaute ä, ö, ü: (5pts)

W...rter/ ...ben/ sch...n/ m...chten/ f...nf/ h...ren/ F...ller/ Gespr...ch/ Universit...t/ St...ste.

9. Aufgabe: verbinden Sie die Sätze: (3pts)

Anhang 03: CEIL-Prüfungsbeispiel 1-Oran

Einstufungsprüfung A2/1 → ~~A2/2~~

Die Kursleiterin: Frau BAGHOUS Sarra.

Name:

Vorname:

1. Aufgabe: Schreiben Sie das Datum von Heute :

Heute, sind Wir

2. Aufgabe : Ergänzen Sie die bestimmten und unbestimmten Artikel und deklinieren Sie die Adjektive:

- Das ist ein... sehr teuer..... Bluse.
- Die neu..... Modekollektion hat sehr viel.... Erfolg.
- D..... faul..... Köche wollen d..... schmutzig..... Geschirr nicht spülen.
- D..... hellblau..... Kleid passt nicht zu d..... dunkelrot..... Schuhen.
- Der breit... Sessel passt nicht durch d.... schmal... Tür. ★
- Riechst du den Duft d.... frisch... Rose..?
- Welches ist das kältest.. Land d....Welt...? (Russland).
- Die rot.... Nase d.... nett.... Clown.. passt sehr gut zu seinem rot.... Hemd...
- Meine Freundin schreibt ihr.....Eltern einen Brief.
- Das Wartezimmer (ein) gut.. Arzt... ist immer voll.
- Was hören Sie öfter: klassisch.....Musik oder modern.. .Musik? .
- Sie dankt d.....Frau für ihr.....Hilfe.

3. Aufgabe: Erraten Sie, welche Antwort passt:

Carola möchte wissen,du morgen Abend kommst.

- a) ob
- b) dass
- c) weil
- d) wenn

Ich lerne Deutsch, weil

- a) in Deutschland ich will studieren
- b) ich will in Deutschland studieren
- c) ich in Deutschland studieren will
- d) studieren in Deutschland ich will

Die Nachbarn finden, dass

- a) meine Kinder oft zu laut sind.
- b) meine Kinder sind oft zu laut.
- c) zu laut sind oft meine Kinder
- d) oft sind meine Kinder zu laut

Anhang 03: CEIL-Prüfungsbeispiel 2 Oran

Zugfahren ist bequem, aber

- a) oft teuer ist es
- b) es ist oft teuer
- c) es oft teuer ist
- d) ist es oft teuer

4. Aufgabe: Ergänzen Sie die Possessivpronomen:

_____ (ich) Mutter fährt oft mit _____ Auto in die Stadt.
Gestern habt ihr _____ Auto verkauft. Jetzt fahren wir alle _____
zusammen mit _____ (ich) Auto. _____ (du) Eltern
werden aber bald _____ neues Auto bekommen.
Hast du schon _____ Hausaufgaben gemacht?
_____ (wir) Übungen waren nicht schwer. Peter hat heute
_____ neues Buch mitgebracht. Morgen werde ich ihm dafür
_____ Buch leihen. Ana spielt gern mit _____ Puppe.
_____ (Ich) Bruder spielt lieber mit _____ Autos. Wir möchten morgen
_____ Onkel besuchen. Er feiert _____ vierzigsten Geburtstag.

5. Aufgabe: Bilden Sie Wortfelder zur folgenden Steramodellen:

Deutschland



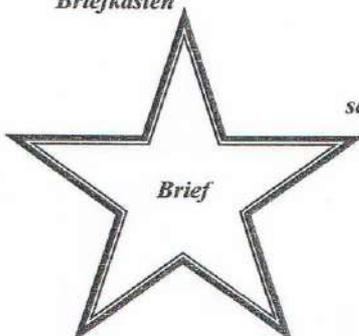
Sprache

Geburtstag



Glückwunsch

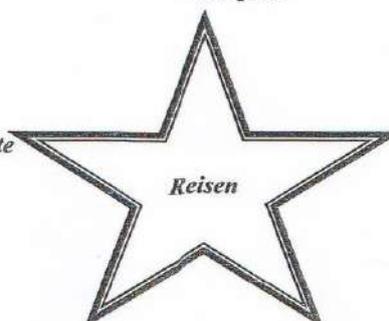
Briefkästen



schreiben

Reisepass

Fahrkarte



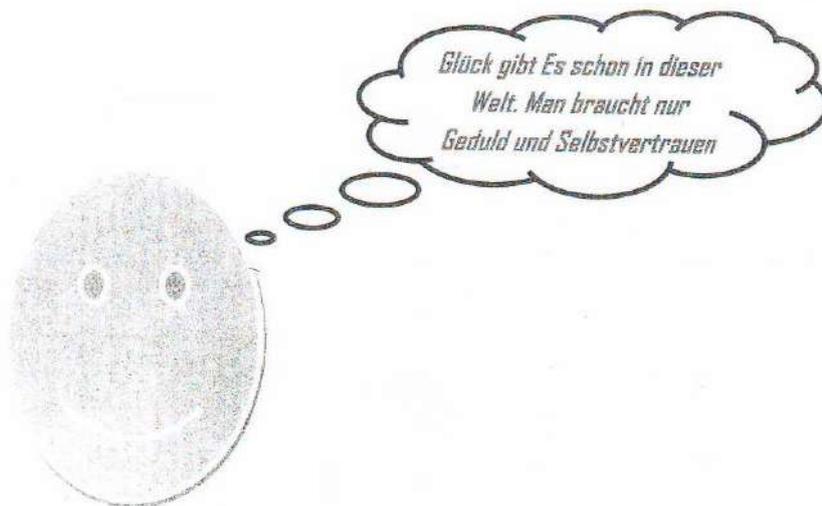
Anhang 03: CEIL-Prüfungsbeispiel 3 Oran

6. Aufgabe: Formen Sie die Sätze in die Perfektform um. Benutzen Sie, wenn möglich, in Ihrer Antwort Personalpronomen.

- a. Der Schüler macht die Aufgaben nicht.
➤ Er hat Sie nicht gemacht.
- b. Der Chef gibt der Sekretärin den Brief.
➤
- c. Im Urlaub denke ich immer an meine Freundin. 
➤
- d. Die Kinder finden im Wald das versteckte Geld.
➤
- e. Die Köchin macht die Pizza.
➤

7. Aufgabe: Erraten Sie, Wann ist **Es** [ɛ], and Wann ist **Es** [ɛx]: Chemie, lachen, Krach, Milch, frech, Bach, spritzig, China, , Buch, Ich ,lochen ,euch, wach ,doch ,sprechen ,gleich.

[ɛ]	[ɛx]



Anhang04: Katwijker Empfehlungen zur Curriculumentwicklung (Breitung 1993 :184ff) 1

Die Teilnehmer des internationalen Symposiums „Entwicklung von Curricula in Mittel- und Osteuropa (inkl. GUS)“ in Katwijk /Niederlande, das vom Niederländischen Institut für Lehrplanentwicklung (SLO) in Enschede und vom Goethe-Institut Amsterdam und München vom 30. 3. bis 4. 4. 1992 veranstaltet wurde, haben die folgenden Empfehlungen zur Entwicklung von Curricula für den Deutschunterricht als Fremdsprache verabschiedet. Sie wollen damit die Ergebnisse eigener Überlegungen und gemeinsamer Erörterungen handhabbar zusammenfassen und sie anderen, die an der Entwicklung von Planungen im Bereich des Fremdsprachenunterrichts interessiert sind, als Hinweise und als Argumentationshilfe zur Verfügung stellen. Damit soll ein Beitrag geleistet werden, die Wege zu einem motivierenden, lernerorientierten, kommunikativen und interkulturellen Fremdsprachenunterricht Deutsch zu ebnen, der sowohl die Entwicklung der einzelnen Lernerpersönlichkeit als auch das Zusammenleben aller Menschen fördert.

1. Regulierungen des pädagogischen Prozesses durch Bildungsverwaltungen haben die Aufgabe, Vergleichbarkeit und Transparenz der Ausbildung im nationalen und internationalen Rahmen zu gewährleisten. Die Zweckmäßigkeit staatlicher Bildungsplanung wird in den letzten Jahren durch Entwicklungen und Erfahrungen auch in einigen westeuropäischen Ländern bestätigt, in denen – nach einer Phase der Verlagerung der Planung und Entscheidung bis auf die Ebene der einzelnen Schulen – die Forderung nach staatlichen Rahmenvorgaben erhoben wurde. Das betrifft z. B. Entwicklungen in Großbritannien (GCE, NC) und den Niederlanden (Nationaler Lernzielkatalog; basisvorming).

2. Das Zusammenwachsen Europas und der steigende Bedarf an Kommunikation und Kooperation zwischen Staaten und Menschen mit unterschiedlicher Sprache und kultureller Tradition verlangen einen Fremdsprachenunterricht, der diesen Bedingungen Rechnung trägt. Die Kenntnis der deutschen Sprache ist eine unterschiedlich wichtige Voraussetzung für persönliche, kulturelle, berufliche und wirtschaftliche Kontakte mit einem bedeutenden Sprachgebiet. Umfang und Art des anzustrebenden Wissens und Könnens in der deutschen Sprache werden dabei unter Berücksichtigung von Lehr- und Lerntraditionen, von geographischer und kultureller Nähe oder Entfernung zum deutschsprachigen Raum sowie von den aktuellen kommunikativen Bedürfnissen eines Landes bestimmt. Die Festlegungen erfolgen in einem curricularen Rahmenplan, der ein umfassendes und zugleich detailliertes Gefüge von

Aussagen zu Zielen, Inhalten, Methoden und Unterrichtsmitteln für den beabsichtigten Unterricht enthalten soll.

3. Die Curriculumentwicklung ist ein längerwährender Prozeß, in dem die Fragen „was, wozu, wie, für wen und mit wem?“ beantwortet werden und Entscheidungen über

- die Curriculumstruktur (Ziele, Inhalte, Methodologie, Evaluation),
- die organisierenden Prinzipien wie Fokussierung (Schwerpunktbildung), Selektion (Auswahl), Graduierung (Stufung) und Progression sowie
- die Kategorien der Planung (z. B. Grammatik-, Themen-, funktional-notionale Orientierung, Aufgabenbezogenheit) zu treffen sind.

Die Curriculumentwicklung wird als demokratischer Prozeß verstanden, an dem frühzeitig die interessierten und betroffenen Gruppen (Regierungsbeauftragte, Institutionen und Organisationen, Wissenschaftler, Lehrer, Lernende und Eltern) in unterschiedlicher Weise beteiligt sind. Bei der Bestandsaufnahme der Bedürfnisse der Lernenden sowie der Rahmenbedingungen der Lehr- und Lernsituation unter Berücksichtigung der bildungspolitischen Vorgaben ist ihre Beteiligung eine wichtige Voraussetzung für Praxisnähe und Umsetzbarkeit der Curriculararbeit. Bereits während der Entwicklung des Curriculums sind seine Grundsätze und wesentlichen Komponenten in die Lehreraus- und -fortbildung zu integrieren und potentielle Lehrwerkautore: über die entstehenden Aufgaben zu informieren.

Anhang04: Katwijker Empfehlungen zur Curriculumentwicklung (Breitung 1993 :184ff) 2

4. Die Struktur eines Curriculums sollte die folgenden sechs Schwerpunkte berücksichtigen:

4.1 Die Gestaltung der Einleitung

In einem Vorwort sollte eine Charakterisierung des gesellschaftlichen Hintergrunds und der von dorthin erwachsenden Forderungen sowie der individuellen und gesellschaftlichen Bedürfnisse vorgenommen und daraus die zu erreichenden Qualifikationen der Lehrenden und Lernenden (z. B. berufskompetente Deutschlehrer; mit „Wirtschaftsdeutsch“ vertraute Manager; mündige europäische Bürger mit mindestens zwei Fremdsprachen) abgeleitet werden. Neben Darlegungen über das Grundverständnis von Sprache (als System, als Mittel sozialen Handelns o.ä.) und über die Bedeutung der Zielsprache für die Lernenden sollten auch Aussagen über lerntheoretische Grundpositionen, über die Auffassung vom Fremdspracherwerbsprozess sowie über die beabsichtigte Sprachausbildung (vgl. auch 4.3.) erfolgen.

4.2 Die Formulierung der Ziele des Fremdsprachenunterrichts

Die Herausarbeitung von Kernzielen soll Schwerpunkte der Spracharbeit erkennen lassen. Dazu sollte beispielsweise die Entwicklung der Persönlichkeit des Lernenden gehören, d. h. die Förderung seiner kognitiven, kreativen, sozialen und sprachlichen Fähigkeiten, die Entwicklung eigenverantwortlichen Handelns in der eigenen Gesellschaft und beim Umgang mit einer fremden Kultur, seine Haltungen und Einstellungen zu Sprache und Kultur. Der Weg sollte dabei von Universalien, dem allen Menschen Gemeinsamen, über die Befriedigung von Grundbedürfnissen zur Einbeziehung des Anderen, des Fremden, zu dessen Verständnis und Akzeptanz mit dem Ziel einer interkulturellen Kommunikationsfähigkeit führen. Lernziele können unter sehr verschiedenen Aspekten formuliert werden, bei ihrer Beschreibung sind jedoch die unterschiedlichen Bereiche der kommunikativen Kompetenz (z. B. die thematische, die pragmatische, die kulturelle) und die verschiedenen Kompetenzaspekte (z. B. notionale, lexikalische, situativ-interaktive Kompetenz und formale Sprachkompetenz) zu berücksichtigen. Bei den Fähigkeiten/Fertigkeiten als spezifischen Kompetenzen sollten neben den üblichen (Lesen, Hören, Sprechen, Schreiben) auch das Lernen (Lerntechniken, Befähigung zum selbständigen, aktiven Lernen) berücksichtigt werden; ihre Beschreibung sollte nicht isoliert, sondern integriert erfolgen.

4.3 Die Darstellung der Grundprinzipien und des methodischen Ansatzes

In Korrespondenz mit den einleitenden generellen Erklärungen sind hier detaillierte Aussagen zweckmäßig, die sich vor allem auf die Vielzahl schöpferischer Arbeit konzentrieren. So ist z. B. die Lernorientierung eine weitreichende Entscheidung, da sie

nicht nur allgemein das Verhältnis Lehrende-Lernende neu bestimmt, sondern auch die Zielstellung des Unterrichts (durch die Berücksichtigung der Lebens- und Lernerfahrungen sowie der Einstellungen und Bedürfnisse), die Auswahl der Inhalte, die Wahl der Methoden sowie die Organisationsformen des Unterrichts, d. h. die Formen individuellen und gemeinsamen Lernens. Der lerntheoretische Ansatz, die Art und Weise der Realisierung der Handlungsbezogenheit, die Umsetzung des landeskundlichen Prinzips, die Berücksichtigung kontrastiver Aspekte usw. sind als weitere grundlegende, konstitutive Erscheinungen eines kommunikativ orientierten, effektiven FC darzustellen.

4.4 Die Bestimmung der Unterrichts- und Lerninhalte

Die Anforderungen an die zu entwickelnden Fähigkeiten und Fertigkeiten, die anzueignenden Sprachhandlungen und Lerntechniken (vgl. 4.2) mit ihren Komponenten sowie ihre Gewichtung sind zweckmäßigerweise in einem eigenen Abschnitt zu beschreiben, in einem zweiten die eigentlichen Sprachmittel, einschließlich der kommunikativen Grundfunktionen. Es hat sich als zweckmäßig erwiesen, diese Unterrichtsinhalte in – nach Möglichkeit offenen – Inventarlisten zusammenzustellen, also z. B.

- existentielle Funktionen, Sprachfunktionen, Notionen
- Textsorten
- Themenbereiche und Themen unter Berücksichtigung des Wissens und der Erfahrung der Lernenden über deutsche Sprache, Geschichte und Kultur
- Landeskunde der deutschsprachigen Länder – einschließlich: historischer und literarischer Bezüge
- Sprachsystem: (Grammatik, Wortbildung, Orthographie, Orthographie)
- Wortschatz (alphabetisch, Wortfelder, -familien, -nester o.ä.)

Für die ausgewählten Inhalte sind Vorschläge für ihre Anordnung und Verteilung sowie ihre Stufung zu entwickeln.

4.5 Die Methoden und Mittel

In diesem Abschnitt wird dargelegt, auf welche Art und Weise die Inhalte vermittelt/angeeignet und die beschriebenen Ziele erreicht werden können. Dazu gehört auch die Auswahl der Funktionen, die den verschiedenen Lehr- und Lernmitteln, also den gedruckten (Lehrer-, Lernermaterial), auditiven, visuellen und audiovisuellen, zugeordnet werden.

Die Nutzung der Methoden und Mittel läßt sich anschaulich z. B. an Hand von zwei integrativen, jedoch möglichst unterschiedlichen, alternativen Realisierungsentwürfen, die mit den dargelegten Grundsätzen in Übereinstimmung stehen, demonstrieren.

4.6 Die Festlegung von Lernerfolgskontrollen

Die Kontrolle der erreichten Lernergebnisse spielt eine große Rolle für Lehrende und Lernende. Von ihr hängt jeweils das weitere Fortschreiten im Lehr- und Lernprozess ab. Bei ihrer Gestaltung sollte der Bezug zu den Zielforderungen (4.2), zu den Inhalten und Methoden des Unterrichts selbstverständlich sein. Auf die sachgerechte Durchführung der Kontrollen sollten die Lehrer vorbereitet sein.

Die Festlegung der Kontrollen erfolgt generell unter Berücksichtigung der Fragen: Wozu soll was, wie, wann kontrolliert werden, d. h., mit welchem Ziel soll welcher Stoff/Inhalt auf welche Weise zu welchem Zeitpunkt geprüft werden?

Die Diagnose der Kontrollergebnisse gilt als Voraussetzung für die Bewertung der Leistung, eingeschlossen die Notenfindung. Das Problem der Kontrollen steht z. a. am Ende des curricularen Entwicklungsprozesses.

5. Curriculumentwicklung als Innovationsprozess

Mit einem Curriculum kann und soll Neues in den Lehr- und Lernprozess eingeführt werden. Für dessen Akzeptanz und Realisierung ist – wie dargelegt – die Beteiligung aller an der Entwicklung und Einführung des Curriculums interessierten Gruppen eine wichtige Voraussetzung; d. h. auch, daß die neuen Ziele, Inhalte und Methoden nur dann schnell und erfolgreich in Lehrwerke und in die Unterrichtspraxis umgesetzt werden können, wenn die Curriculumsarbeit in die Lehreraus- und -fortbildung integriert wird. Förderlich für die erfolgreiche Implementation von Neuerungen ist es, wenn nicht nur für eine, sondern für alle Fremdsprachen in der Schule neue Curricula (oder ein übergreifendes Curriculum für alle Fremdsprachen) entwickelt und eingeführt werden. Als wesentliche Innovationen auf unterschiedlichen Ebenen werden u. a. angesehen:

- die sich aus den gesellschaftlichen Veränderungen und neuen Zielprojektionen („Wende“ in MOE, Zusammenwachsen Europas u.ä.) ergebender Forderungen für Ziele und Inhalte eines modernen FL
- die Lernerorientierung mit ihren Auswirkungen in der Ziel-Stoff-Methoden-Relation
- neue sprachlehr- und spracherwerbstheoretische Aspekte
- die Abkehr von überwiegend sprachsystemorientierter Unterrichtsplanung
- die Differenzierung in bezug auf die Adressaten, das Leistungsniveau innerhalb einer Klasse, die Lernertätigkeiten, die Berufsorientierung usw.

6. Erarbeitung, Evaluation und Revision

Der Erarbeitungsprozess eines Curriculums sollte sich – ausgehend von den Vorgaben und einer gründlichen Bedarfsanalyse – unter ständiger Berücksichtigung der Wechselbeziehungen im Ziel-Inhalt-Methoden-Gefüge vollziehen. In einer ersten Fassung eines Curriculums ist eine Rahmenplanung zweckmäßiger, überschaubarer und praktikabler als die Festlegung vieler Details, die einer Schwerpunktbildung hinderlich sind.

Der Entwurf des Curriculums (oder seine Erprobungsfassung) ist vor seiner ministeriellen Inkraftsetzung gründlich in der Praxis (in ausgewählten Schulen) zu erproben (in Teilen, in Aspekten, insgesamt; als Grundlage für neues Lehrmaterial; erforderlich ist auch die Einholung von Gutachten, Expertenmeinungen, Fragebögen usw.). Die aufgrund der theoretischen Aussagen und empirischen Daten überarbeitete Fassung des Curriculums stellt dann eine tragfähige Basis für den künftigen Sprachunterricht und die Lehrwerkentwicklung dar; trotzdem sollte eine weitere Profilierung nicht ausgeschlossen sein.

Anmerkungen

¹ Wie auch aus der Einleitung des vorliegenden Beitrags hervorgeht, ist Horst Breitung nicht der Autor der Katwijker Empfehlungen, sondern eher der Redakteur – als „Kordinator Sonderprogramm Mittel- und Osteuropa“ am Goethe-Institut.

² Inzwischen hat das 2. Katwijker Symposium (9. bis

12.3.1993) stattgefunden, auf dem Beiträge zur Exemplifizierung und Detaillierung der Grundsätze für verschiedene Niveaustufen geleistet und Verabredungen zur Arbeit an länderübergreifenden Curricula getroffen wurden. Ein drittes Treffen in Katwijk ist geplant.

Anhang 05: Fragebogen an CEIL-Deutschler 1



Universität Oran 2 Mohamed Ben Ahmed
Fakultät für Fremdsprachen
Deutschabteilung
Wissenschaftsbereich: DaF-Didaktik
Fragebogen an CEIL-Deutschler



Zur Spezifik eines Lehr- und Lernmaterial für Deutschler an Intensivfremdsprachenzentren (CEIL) algerischer Universitäten
Überlegungen zur Curriculumentwicklung für CEIL-Deutschkurs

Liebe CEIL-Deutschler, im Rahmen meiner Dissertation an der **Fakultät für Fremdsprachen der Universität Oran 2 Mohamed Ben Ahmed** bitte ich Sie, diesen Fragebogen auszufüllen, der als wichtiger Teil meiner wissenschaftlichen Untersuchung gilt. Ihre Hilfe ist für mich von großem Nutzen. Ich versichere Ihnen, dass Ihre Daten nicht an Dritte weitergeleitet und vor unbefugtem Zugriff geschützt werden. Mit bestem Dank im Voraus.

Persönliche Angaben (données personnelles):

Bitte so ankreuzen/Vous cochez avec: **X**

Geschlecht (Sexe): männlich (masculin) <input type="checkbox"/> weiblich (féminin) <input checked="" type="checkbox"/> Sie sind (vous êtes): Student (étudiant) <input type="checkbox"/> Hochschullehrer (enseignant d'université) <input type="checkbox"/> Außerhalb-Uni (hors-univ) <input type="checkbox"/> Ihre Fachrichtung (votre spécialité): Ihr Alter (votre âge): .. In welchem Sprachenzentrum sind Sie jetzt angemeldet CEIL? vous êtes inscrit dans quels CEIL? <input type="checkbox"/> Mascara <input type="checkbox"/> Mostaganem <input type="checkbox"/> Uni-Oran <input type="checkbox"/> Usto-Oran <input type="checkbox"/> Chlef <input type="checkbox"/> sidi bel abbes <input type="checkbox"/> Saida <input type="checkbox"/> Tiaret <input type="checkbox"/> Andere Univ (autre univ): Mail (fakultativ/facultatif):

I. Allgemeines zu Ihrem CEIL-Deutschkurs/ Généralité sur votre cours d'allemand au CEIL

<p>1. Wie sind Sie auf die CEIL Kurse aufmerksam? Comment avez vous entendu parler de CEIL?</p> <input type="checkbox"/> Internet (Internet) <input type="checkbox"/> Freunde (amis) <input type="checkbox"/> Anzeige (Affichage) <input type="checkbox"/> Sonstiges (autre): <p>2. Haben Sie vorher Deutsch gelernt? Avez-vous déjà appris l'allemand avant?</p> <input type="checkbox"/> Ja (oui) <input type="checkbox"/> Nein (non) Wenn ja (Si, oui): Wo? (où): Wann? (quand): Wie lange? (durée): <p>3. Auf welcher Sprachstufe ist Ihr Deutsch? Quel est votre niveau actuel en allemand?</p> <input type="checkbox"/> Keine Kenntnisse (aucune connaissance) <input type="checkbox"/> A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2 <p>4. In welchem CEIL-Deutschkurs sind Sie jetzt angemeldet? vous êtes inscrit maintenant dans quels cours d'allemand?</p> <input type="checkbox"/> A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2 <input type="checkbox"/> Andere (autre): <p>5. Worin besteht Ihre Motivation, Deutschkurs am CEIL auszuwählen? Pourquoi vous avez choisi l'allemand au CEIL?</p> <input type="checkbox"/> einfach deutschlernen (tout simplement apprendre l'allemand) <input type="checkbox"/> Studium (étude) <input type="checkbox"/> Arbeit (Travail) <input type="checkbox"/> Kommunikation (communication) <input type="checkbox"/> Reisen (voyager) <input type="checkbox"/> Sonstiges (autre): <p>6. Haben Sie persönliche Kontakte mit Personen aus deutschsprachigen Ländern? Avez-vous des contacts personnels avec des personnes issues de pays germanophones?</p> <input type="checkbox"/> Ja (oui) <input type="checkbox"/> Nein (non)
--

Anhang 05: Fragebogen an CEIL-Deutschlerner 2

II. Motivation und Lernerautonomie in Ihrem Lehrwerk bzw. Lehr- und Lernmaterial Motivation et autonomie de l'apprenant dans le manuel ou le matériel d'apprentissage

7. Arbeiten Sie in Ihrem CEIL-Deutschkurs mit: vous travaillez au cours d'allemand avec:
 Lehrwerk (manuel/support) oder/und (Et/ou) Lehr-, und Lernmaterialien (matériel d'apprentissage)

Wenn Sie mit einem Lehrwerk arbeiten, bitte hier nennen/ Si vous travaillez avec un manuel, SVP veuillez saisir son titre ici :.....

8. Haben Sie ein eignes Lehrwerk und/ CEIL-Lernmaterialien? Avez-vous des propres manuels et/ou matériels pour apprentissage ?
 Ja (oui) Nein (non)

9. Das Lehrwerk/Lernmaterial besteht aus verschiedenen Teilen. Welche Teile verwenden Sie im Unterricht und zuhause? Le manuel/le matériel se compose de plusieurs parties. SVP cochez les parties qui conviennent:

Lehrbuch (manuel/ leçons) **Arbeitsbuch** (partie d'exercices) **Wortschatzheft** (partie de vocabulaire)
 CDS\ Kassetten\ DVD **Übungsheft** (cahier d'exercices) **Vorlagen/Arbeitsblätter** (autres papiers)
 Andere (autre):.....

10. Sind alle sprachlichen Kompetenzen im Ihrem Lehrwerk/Lernmaterial behandelt worden? Est-ce que toutes les compétences linguistiques sont traitées dans votre manuel/matériel d'apprentissage ?

Grammatik (grammaire) **Wortschatz** (Vocabulaire) **Schreiben** (écrire) **Hören** (écouter) **Sprechen** (parler)
 Lesen (lire)

11. Wie motivierend ist das Lehrwerk/Lernmaterial zum CEIL- Deutschlernen? Est-ce que votre manuel/ matériel d'apprentissage vous motive vraiment à apprendre l'allemand au CEIL?

Sehr motivierend **motivierend** **ziemlich motivierend** **demotivierend** **sehr demotivierend**
(très motivant) (motivant) (assez motivant) (démotivant) (très démotivant)

12. Entspricht das Lehrwerk/Lernmaterial Ihren Erwartungen, Wünschen, Zielen und Ihrem Lernstil? Est-ce que le manuel / matériel d'apprentissage utilisé correspond à vos aspirations, souhaits, objectifs et votre style d'apprentissage?

Ja, sehr (Oui beaucoup) **ja, oft** (oui souvent) **manchal** (parfois) **nein** (non) **nein gar nicht** (non du tout)

13. Werden Sie durch Ihr Lehrwerk/Lernmaterial zum Weiterlernen gefördert? Est-ce que votre manuel /matériel d'apprentissage vous pousse encore à apprendre l'allemand ?

Immer (toujours) **oft** (souvent) **manchmal**(parfois) **selten** (rarement) **nein, gar nicht** (non, Pas du tout)

14. Gibt es in Ihrem Lehrwerk/Lernmaterial Lernstrategien und Lerntechniken? Est-ce qu'il ya des stratégies et des techniques d'apprentissage dans votre manuel/ matériel d'apprentissage

Ja (oui) **nein** (non) **ich weiß nicht** (je ne sais pas)

15. Gibt es in Ihrem Lehrwerk/Lernmaterial ein Selbstevaluationsteil? Est-ce que il ya une partie d'auto-évaluation dans votre manuel/ matériel d'apprentissage?

Ja (oui) **nein** (non) **ich weiß nicht** (je ne sais pas)

Anhang 06: Kommentar 1 von einem/einer CEIL-Deutschlerner (Arabisch)

III. Wenn Sie noch etwas hinzufügen wollen, Bitte hier Ihr Kommentar schreiben
(deutsch/französisch oder arabisch): Si vous voulez ajouter quelque chose, s'il vous plaît veuillez écrire
un commentaire (Allemand/ Français/arabe):

أرى أن المواد والوسائط المستخدمة غير كافية أو
مشجعة على الدراسة خصوصاً في تعلم اللغات
و مع التطور التكنولوجي في الوسائط غير الجاهزة المتطورة
و حتى الوسائط العادية جداً لا توجد مثل الصور
أو استعمال الكمبيوتر أو السجدة الإلكترونية
و هذا ما يجعل تعلم اللغة الأجنبية صعباً و غير مشجع
أو حفيز حتى كثير من الطلبة توقفوا عن الدراسة

Anhang 06: Kommentar 2 von einem/einer CEIL-Deutschlerner (Deutsch)

III. Wenn Sie noch etwas hinzufügen wollen, Bitte hier Ihr Kommentar schreiben
(deutsch/französisch oder arabisch): Si vous voulez ajouter quelque chose, s'il vous plaît veuillez écrire
un commentaire (Allemand/ Français/arabe):

die Lehrwerk im CEIL Deutsch Kurs mit uns
arbeiten ist nicht sehr wichtig.
Wir brauchen viel Zeit für mich Zeit
ist sehr wenig und wir brauchen Lernmaterialien
beispiel zu hören.

Anhang 06: Kommentar 3 von einem/einer CEIL-Deutschlerner (Französisch)

III. Wenn Sie noch etwas hinzufügen wollen, Bitte hier Ihr Kommentar schreiben
(deutsch/französisch oder arabisch): Si vous voulez ajouter quelque chose, s'il vous plaît veuillez écrire
un commentaire (Allemand/ Français/arabe):

Le manuel utilisé en CEIL n'est pas suffisant pour apprendre
une langue étrangère surtout pour le niveau A2.
Il nous faut d'autres moyens d'apprentissage par exemple
de CD, les DVD pour qu'on puisse entendre la langue parlée
dans son environnement d'origine comme dans notre cas la langue
Allemande.

Le manuel utilisé en CEIL ne contient pas tous les outils pour
enseigner une langue et en plus les enseignants qui enseignent une
langue étrangère "l'allemand" par exemple ne sont pas guidés
par ce manuel, des fois ils ajoutent des informations
qui ne sont pas mentionnées dans le manuel.

A mon avis personnelle pour apprendre une langue étrangère
il faut pas suivre la même routine qui oblige les enseignants
à suivre le même parcours d'apprentissage.

Un apprenant de langue étrangère est autonome il est libre
de choisir la moyen qui il parait facile à apprendre une
langue étrangère par exemple il n'a pas à être obligé
d'utiliser un manuel pour apprendre une langue.

Des fois il est mieux de sortir de la routine en choisissant
des films à regarder, des chansons à entendre ou bien même
des pièces théâtrales, ça empêche l'apprenant de nous.

Anhang 06: Kommentar 3 von einem/einer CEIL-Deutschlerner (Französisch 2)

III. Wenn Sie noch etwas hinzufügen wollen, Bitte hier Ihr Kommentar schreiben
(deutsch/französisch oder arabisch): Si vous voulez ajouter quelque chose, s'il vous plaît veuillez écrire
un commentaire (Allemand/ Français/arabe):

Je parle de moi-même, tout est dans la motivation
de la personne. Même si les supports n'étaient pas à l'hauteur,
mais que la volonté est là et est très forte, on arrivera
bien sûr à achever plus. Le contraire est aussi vrai.
Il y a ceux qui apprennent l'allemand pour le fun,
mais il y a aussi ceux qui l'apprennent pour une raison bien
particulière et ces gens là sont les plus motivés.
De plus, le volume horaire (3h une fois par semaine)
ne favorise pas l'apprentissage continu de la langue.

Merci

Anhang 07: GeR Kann-Beschreibungen –Französisch-

Cadre européen commun de référence pour les langues - Grille d'autoévaluation

	A1 Utilisateur élémentaire	A2 Utilisateur élémentaire	B1 Utilisateur indépendant	B2 Utilisateur indépendant	C1 Utilisateur expérimenté	C2 Utilisateur expérimenté	
Comprendre	 Je peux comprendre des mots familiers et des expressions simples dans un message concret et distinctif.	 Je peux comprendre des expressions simples et un vocabulaire fréquent relatif à ce qui me concerne et à ma famille et à mon environnement immédiat (école, travail, loisirs, etc.). Je peux comprendre le sens de nombreux énoncés de routine ou de relation sur factuelle ou personnelle (annonces, horaires, etc.). Je peux comprendre le contenu principal d'une notice relative à un produit ou d'une notice relative à un film et à un spectacle.	 Je peux lire des textes courts et simples. Je peux trouver une information particulière préalable dans des documents courts comme les petites annonces, les prospectus, les menus et les horaires personnels courts et simples.	 Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.	 Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant à son fond ou à la forme, par exemple un essai, un article spécialisé ou une œuvre littéraire.	 Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant à son fond ou à la forme, par exemple un essai, un article spécialisé ou une œuvre littéraire.	 Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant à son fond ou à la forme, par exemple un essai, un article spécialisé ou une œuvre littéraire.
Parler	 Je peux communiquer de façon simple et habituelle en demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets et des activités familières. Je peux avoir des échanges très brèves même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	 Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions courtes et simples, telles que les phrases de salutation et de remerciement, les phrases de politesse et les phrases de courtoisie.	 Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple, famille, loisirs, travail, voyage et mobilité).	 Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rend possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.	 Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux avoir des discussions et des échanges de vues et de points de vue sur des sujets de nature sociale ou culturelle. Je peux faire marche arrière pour y réfléchir avec assez d'habileté et pour qu'elle passe presque inaperçue.	 Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux avoir des discussions et des échanges de vues et de points de vue sur des sujets de nature sociale ou culturelle. Je peux faire marche arrière pour y réfléchir avec assez d'habileté et pour qu'elle passe presque inaperçue.	 Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux avoir des discussions et des échanges de vues et de points de vue sur des sujets de nature sociale ou culturelle. Je peux faire marche arrière pour y réfléchir avec assez d'habileté et pour qu'elle passe presque inaperçue.
Écrire	 Je peux écrire une courte note ou un message simple, par exemple de vacances. Je peux noter des détails personnels dans un formulaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	 Je peux écrire des notes et des messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.	 Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.	 Je peux écrire des textes courts et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un rapport ou un exposé en transmettant une information ou en appuyant des raisons pour ou contre une opinion ou une position. Je peux écrire des lettres qui relatent un événement et aux expériences, aux événements et aux expériences.	 Je peux écrire dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport. Je peux écrire un essai ou un rapport en utilisant les ressources de la langue. Je peux adapter un style adapté au destinataire.	 Je peux écrire dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport. Je peux écrire un essai ou un rapport en utilisant les ressources de la langue. Je peux adapter un style adapté au destinataire.	 Je peux écrire dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport. Je peux écrire un essai ou un rapport en utilisant les ressources de la langue. Je peux adapter un style adapté au destinataire.

Carte européenne commune de référence pour les langues (CECR) © Conseil de l'Europe

UNIVERSITÄT ORAN 2
Mohamed Ben Ahmed

Fakultät für Fremdsprachen
Abteilung der angelsächsischen Sprachen

Germanistikabteilung



Eidesstattliche Erklärung*

Hiermit erkläre ich,

Name, Vorname: Mohamed SOUDANI
geboren am: 15. August 1984 in Mahdia w. de Tiaret Algerien

Matrikelnummer:

92129543

an Eides statt, gegenüber der der Fakultät für Fremdsprachen Universität Oran 2,
Mohamed Ben Ahmed, dn, dass die vorliegende, an diese Erklärung angefügte
Dissertation mit dem Thema:

*Zur Spezifik eines Lehr- und Lernmaterials für CEIL-Deutschler an
algerischen Universitäten,*

Überlegung zur Curriculumentwicklung

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 15. Februar 2018

Datum

eigenhändige Unterschrift

Mag. MA. SOUDANI Méd

Maitre Assistant A

* 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.

