

Universität Oran, Es-Sénia



Fakultät für Literatur, Sprachen und Künste
Abteilung der angelsächsischen Sprachen

Germanistikabteilung
Fachbereich: DaF-Didaktik

Dissertation

Thema:

Sprechanlässe in DaF-Lehrwerken zur Entwicklung der Sprechkompetenz

Dem wissenschaftlichen Rat der Fakultät für Literatur, Sprachen und Künste vorgelegt
von: **Fatima BEGHDADI**

Jurymitglieder (*Membres du Jury*)

Vorsitzender: (*Président*)

Dr. NEBIA Rafik Slimane MC (**Universität Oran**)

Betreuer: (*Rapporteur*)

Dr. YETTOU Boualem MC (**Universität Oran**)

Gutachterin: (*examinatrice*)

Dr. DEMAISON Christine MC (**Universität Paris**)

Gutachter: (*examineur*)

Dr. EL KORSO Kamal PROF (**Universität Oran**)

Gutachter: (*examineur*)

Dr. AOUADI Saddek PROF (**Universität Annaba**)

Oran, 2007

Inhaltsverzeichnis

Tabellenverzeichnis

Einleitung	8
1. Theoretische Grundlagen des Sprechens	12
1.0 Allgemeine Überlegungen zur Fertigkeit des Sprechens	12
1.1 Das Sprechen in den Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts	15
1.1.1 Sprechen in der Grammatik-Übersetzungsmethode	17
1.1.2 Sprechen in der audiolingualen Methode	17
1.1.3 Sprechen in der audiovisuellen Methode	18
1.1.4 Sprechen in der kognitiven Methode	19
1.1.5 Sprechen in der vermittelnden Methode	19
1.1.5 Sprechen in der kommunikativen Methode	20
1.1.6 Sprechen im interkulturellen Ansatz	21
1.2 Sprechen als Lernziel im Fremdsprachenunterricht	21
1.2.1 Sprechen mit anderen sprachlichen Mitteln	30
1.2.1.1 Aussprache	30
1.2.1.2 Wortschatz	34
1.2.1.3 Grammatik	38
1.2.1.4 Wortbildung	40
1.2.2 Sprechen mit anderen Fertigkeiten	41
1.2.2.1 Sprechen und Hörverstehen	42
1.2.2.2 Sprechen und Schreiben	44

1.2.3	Zum Verhältnis zwischen Sprechkompetenz und anderen Teilkompetenzen	46
1.2.3.1	Sprachliche Kompetenz	46
1.2.3.2	Linguistische Kompetenz	48
1.2.3.3	Sach- und Fachkompetenz	48
1.2.3.4	Soziale Kompetenz	48
1.2.3.5	Sozio-affektive Kompetenz	49
1.2.3.6	Sozio-kulturelle Kompetenz	49
1.2.3.7	Interkulturelle Kompetenz	50
1.2.4	Sprechen und Landeskunde	51
1.2.4.1	Arbeit an landeskundlichen Texten	52
1.2.4.2	Arbeit mit landeskundlichen Materialien	54
1.3.	Sprechen mit anderen Unterrichtsmedien	55
1.3.1	Sprechen und Medien	56
1.3.1.1	Visuelle Medien	57
1.3.1.2	Auditive Medien	59
1.3.1.3	Audiovisuelle Medien	61
1.3.1.4	Zur Bedeutung der Lehrwerke zur Entwicklung der Sprechfertigkeit	62
1.3.1.5	Andere Medien	63
1.3.2	Sprechen und Sozialformen	65
1.3.2.1	Frontalunterricht	65
1.3.2.2	Einzelarbeit	66
1.3.2.3	Partnerarbeit	66
1.3.2.4	Gruppenarbeit und Plenum	66
1.3.3	Sprechen und Übungsformen	68
1.3.3.1	Reproduktionsübungen	70
1.3.3.2	Konversationsübungen	76

1.3.4	Sprechanlässe in DaF-Lehrwerken	77
1.3.4.1	Das Bild	78
1.3.4.2	Dialoge und Interviews	79
1.3.4.3	Sprachlernspiele	79
1.4	Zu den theoretischen Grundlagen der Lehrwerk- und Lehrplanforschung	81
1.4.1	Lehrwerkforschung im Fremdsprachenunterricht	81
1.4.1.1	Historischer Überblick über die Entwicklung der Lehrwerkforschung	84
1.4.1.2	Zur Lehrwerkentwicklung	88
1.4.1.3	Stellenwert des Lehrwerks	93
1.4.1.4	Das Lehrwerk im Unterrichtprozess	94
1.4.1.5	Struktur und Funktion des Lehrwerks	95
1.4.1.6	Generelle Anforderungen an Lehrwerke	98
1.4.2.	Kriterienkataloge zur Lehrwerkforschung	99
1.4.2.1	Kriterienkatalog bei Neuner	102
1.4.2.2	Kriterienkatalog bei Krumm	103
1.4.2.3	Kriterienkatalog bei Kast	104
1.4.2.4	Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse bei Funk	105
1.4.3	Lehrplanforschung im Fremdsprachenunterricht	108
1.4.3.1	Historischer Überblick über Curriculum- und Lehrplanforschung	108
1.4.3.2	Verhältnis von Lehrplan und Lehrwerk	113
1.4.3.3	Lehrpläne an algerischen Universitäten	115
	Zusammenfassung	117

2.	Empirische Befunde zu DaF-Lehrwerk, Lehrplan und Befragungen	120
2.1	Zur Analyse von DaF-Lehrwerken	120
2.1.1	Ziel und Begründung	120
2.1.2	Kriterien zur Analyse von DaF-Lehrwerken unter dem Aspekt <i>Sprech- anlässe</i>	121
2.1.3	Korpus der analysierten DaF-Lehrwerke	123
2.1.4	Vorstellung und Analyse der Lehrwerke	124
2.1.4.1	Deutsch aktiv 1	124
2.1.4.2	Lernziel Deutsch	128
2.1.4.3	Themen1	132
2.1.4.4	Sprachbrücke	135
2.1.4.5	Sowieso 1	138
2.1.4.6	Pingpong Neu1	142
2.1.4.7	Berliner Platz 1	145
2.1.4.8	Wir A1	148
2.1.4.9	Optimal A1	151
2.1.4.10	Delfin	154
2.1.5	Auswertung der analysierten Lehrwerke	161
2.2	Zur Analyse von algerischen Lehrplänen	162
2.2.1	Stellenwert des Deutschen als Fremdsprache an der Universität	162
2.2.2	Lerner motive und ihre Anregungen auf den Deutschunterricht	165
2.2.3	Zur Vorstellung des Moduls „mündlicher Ausdruck“	169
2.2.4	Zur Analyse der anderen algerischen Unterrichtsmittel	170
2.2.5	Auswertung und Ergebnisse	171
2.3	Zur Lernerbefragung	172
2.3.1	Zur Konzeption und Durchführung der Lernerbefragung	172
2.3.2	Ergebnisse der Lernerbefragung	173
2.3.3	Auswertung der Ergebnisse der Lernerbefragung	179

2.4	Zur Lehrerbefragung	179
2.4.1	Zur Konzeption und Durchführung der Lehrerbefragung	179
2.4.2	Ergebnisse der Lehrerbefragung	180
2.4.3	Auswertung der Ergebnisse der Lehrerbefragung	182
2.5	Übungsvorschläge von Sprechanslässen aus der Sicht des Lehrers	182

Allgemeine Zusammenfassung und Ausblick	187
--	------------

Literaturverzeichnis	189
-----------------------------	------------

Anhang	196
Anlage 1: Einige Magister- und Dissertationsthemen in Algerien (von 1971 bis heute)	197
Anlage 2: Lehrpläne an den algerischen Universitäten	201
Anlage 3 : LMD-System/ Fiche Unités d'enseignement et organisation des enseignements	203
Anlage 4: Lernerbefragung	221
Anlage 5: Lehrerbefragung	225- 227

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	Die Fertigkeiten	13
Tabelle 2	Unterschiede zwischen Sprechen und Schreiben	45
Tabelle 3	Medien	55
Tabelle 4	Vergleich zwischen Curriculum und Lehrplan	106
Tabelle 5	Stufen des Europäischen Referenzrahmens	111
Tabelle 6	Stundenvolumen der drei LHP	116
Tabelle 7	Korpus der analysierten Lehrwerke	123
Tabelle 8	Die Kapitel-Teile von Deutsch-aktiv	124
Tabelle 9	Übersicht über die Sprechanlässe in den analysierten Lehrwerken	158
Tabelle 10	Deutsch in Algerien	164
Tabelle 11	Lehrplan des Moduls „Mündlicher Ausdruck“ (gültig ab 1986)	169
Tabelle 12	Neuer Lehrplan (gültig ab 1997)	170
Tabelle 13	LMD- System (gültig ab 2006)	170

Einleitung

Da die vier Fertigkeiten *Hören, Sprechen, Lesen* und *Schreiben* in Wechselbeziehung zueinander stehen, können sie nicht vereinzelt gelernt werden. Jedoch stellt die Beherrschung dieser Fertigkeiten für jeden Lerner des Deutschen als Fremdsprache eine sowohl komplizierte als auch langfristige Aufgabe dar. Dies konnte ich selber als Deutschlehrerin an der Universität Oran erleben. Die beobachteten Lernprozesse und die mündliche Produktion algerischer Deutschlehrerstudenten haben mich dazu bewogen, mich mit der Problematik der Entwicklung der Sprechfertigkeit auseinanderzusetzen.

In den letzten Jahren wurde die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit als zentrales Ziel des Fremdsprachenunterrichts (FU) erkannt. Diese Tendenz akzentuierte sich im Zuge der so genannten kommunikativen Didaktik in neueren DaF-Lehrplänen, Curricula und Lehrwerken. Für den Lerner bleibt aber das Lernziel „mündliche Kommunikation“ eine bestehende Herausforderung des Deutschunterrichts, zumal Sprech- und Hörfertigkeiten eng verbunden sind. Beide zusammen bestimmen nämlich den Grad der mündlichen Handlungsfähigkeit, d.h. die „kommunikative Kompetenz“. Da gerade auch die Sprechansätze in den Lehrwerken eine bedeutende Rolle zur Entwicklung der Sprechkompetenz spielen, sollte das Sprechen intensiv trainiert werden und vor allem unterstützt werden mit adäquaten Übungen bzw. Sprechansätzen, die möglichst alle Stadien des Sprechhandlungsprozesses berücksichtigen.

Im Zusammenhang mit der Thematik der Entwicklung des Sprechens im Fremdsprachen- und im DaF-Unterricht liegt auf dem internationalen Büchermarkt ein reichhaltiges Angebot an wissenschaftlichen Veröffentlichungen vor. Hierzu schlägt WENZEL (1976) „Deutsche Konversationen mit Modellen“ vor. REINHARDT (1981) legt

den Akzent auf das Gespräch für Ausländer, während sich NEUF- MÜNKEL/ ROLAND (1994) und BAUSCH/ CHRIST/ KRUMM (2003) der Fertigkeit „Sprechen“ widmen. Dazu BARDEN (2004) erläutert in diesem Gedankengange die Eigenschaften gesprochener Sprache¹. HYMES (1970) und PIEPHO (1974) haben sich besonders mit der Beschreibung der kommunikativen Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht auseinandergesetzt.² Bei NODARI (1995) findet sich die Meinung, dass echtes kommunikatives Sprechen vorliegt, wenn der Schüler beim Sprechen eigene Redeabsichten versprachlicht. Das heißt, wenn er nicht nur Wörter und Sätze sagt, sondern gleichzeitig auch meint, was er sagt.³ Hinsichtlich der mündlichen Kommunikation hat auch FORSTER (1997) die Thematik des Gesprächs und der Rede angeschnitten. Nennenswert ist mittendrin die Arbeit von STORCH (2001) zur Fertigkeit Sprechen. Darin behandelt er die Problematik der Sprechanlässe im Fach Deutsch als Fremdsprache⁴.

Aus dem Dargelegten lässt sich erkennen, dass sich die anspruchsvollen Arbeiten zwar intensiv mit der Entwicklung der Sprechkompetenz beschäftigt haben, aber die Problematik der Sprechanlässe nicht ausreichend fokussiert haben, denn nur bei STORCH (2001) wurden die Sprechanlässe als Untersuchungsthema behandelt.⁵

Im algerischen wissenschaftlichen Umfeld, besonders in der DaF-Didaktik ist die Forschungslage nicht erfreulicher, denn die Thematik der Sprechkompetenz bzw. der Sprechanlässe wurde vorab noch nie erörtert. Meines Wissens liegen zur Thematik der Lehrwerkanalyse unter dem Aspekt Sprechanlässe bei algerischen Germanisten noch keine Veröffentlichungen vor. Ein bedarf keines besonderen Scharfblicks, um zu erkennen, dass das Thema „Sprechanlässe“ noch brach liegt (s. dazu im Anhang, Anlage 1 die Liste einiger bisher veröffentlichten Magisterarbeiten und Dissertationen in Al-

¹ Wenzel, J. : Deutsche Konversation mit Modellen Leipzig, 1976 , Reinhardt, W. Deutsches Gesprächsbuch für Ausländer Leipzig, 1981, Neuf-Münkel, G./ Roland ,R . München 1994; Bausch, K. ; Christ , H; Krumm H.- J.: Handbuch Fremdsprachenunterricht Tübingen 2003 ; Fischer, R./ Barden, B. Eigenschaften gesprochener Sprache, Tübingen 2004

² Hymes, D. : On communicative Competence. In : Gumpertz/ Hymes (Hrsg.) Directions in sociolinguistics. New York 1970.; Piepho, H.-E., kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht. Dornburg- Frickhofen: Frankonius

³ Nodari, C.: Perspektiven einer neuen Lehrwerkkultur. Frankfurt am Main 1995

⁴ Forster, R. : Mündliche Kommunikation in Deutsch als Fremdsprache : Gespräch und Rede . St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag 1997

⁵ Storch, G.: Sprechanlässe in Deutsch als Fremdsprache – eine Didaktik, München 2001

gerien). Meine Arbeit versteht sich also als bescheidener Beitrag, um diesem Forschungsdefizit einigermaßen abzuhelpfen.

Davon ausgehend, dass der Lerner einer Fremdsprache befähigt werden sollte, sich in der Fremdsprache möglichst frei und spontan zu äußern und das Gelernte in bestimmten kommunikativen Situationen zu verwenden, so lässt sich aufgrund der täglichen Unterrichtsbeobachtung an der Deutschabteilung der Universität Oran feststellen, dass der Germanistiklerner es schwer hat, Ausdrucksmittel und Redeabsichten in angemessenen Sprechsituationen zu gebrauchen. Diese Schwierigkeiten hängen unseres Erachtens zum einen von ungünstigen Rahmenbedingungen (Klasse, Institution, Land), Lernzielen, Lernmethoden ab, die in Verbindung mit Lehr- und Lernmaterialien (Lehrplan, Lehrwerk u. a.) stehen und auch zum anderen von unqualifizierten Lehrkräften ab. Sie hängen außerdem von den eingesetzten Übungen in DaF-Lehrwerken ab, die die Festigung und Erweiterung der sprachlichen Kenntnisse bestimmen. Zu diesen Übungen gehören die Sprechanlässe.

Dementsprechend bin ich bei der vorliegenden Arbeit der folgenden Kernfrage nachgegangen:

Sollte bedacht werden, dass dem heute kommunikativ-orientierten DaF-Lehrwerk und den in seinen Übungsteilen enthaltenen Sprechanlässen zur Entwicklung der Sprechkompetenz der Lernenden eine zentrale Rolle zukommt, so könnte man sich fragen, inwiefern gerade das Angebot an Sprechanlässen die Entwicklung der Sprechkompetenz zu einem bestimmten Maße beeinträchtigt?

Dieser Kernfrage möchte ich mit folgender Arbeitshypothese Antwort geben:

Das heute kommunikativ-orientierte DaF-Lehrwerk stellt zwar die mündliche Kompetenz in den Vordergrund und bietet demzufolge in seinem Übungsteil verschiedenartige Sprechaktivitäten zur Förderung der Sprechkompetenz an. Immerhin wird die angestrebte Entwicklung der Sprechkompetenz zu einem bestimmten Maße beeinträchtigt, insofern dass das Angebot an Sprechanlässen sowohl quantitativ ungenügend als auch qualitativ nicht effizient genug ist.

Um diese Hypothese auf ihre Richtigkeit hin zu überprüfen, werde ich methodisch folgendermaßen vorgehen:

- Zuerst sollen theoretische Grundpositionen untermauert werden zur Bildung eines konzeptuellen Rahmens zum Begriff des Sprechens, der Sprechkompetenz und der Sprechanlässe, die dann empirischen Anforderungen zugrunde gelegt wurden.
- Ferner geht es im Sinne einer „Aktionsforschung“ darum, ein aus 10 DaF-Lehrwerken bestehenden Korpus unter dem Aspekt Sprechanlässe der Analyse zu unterziehen.
- Da die aktuell geltenden algerischen Lehrpläne auch einen gewissen Beitrag zur Entwicklung der Sprechkompetenz leisten, werden sie auch unter diesem Gesichtspunkt analysiert werden. Fragebögen an Lernern und Lehrern runden unsere empirischen Forschungen ab.
- Aufgrund der theoretischen und empirischen Erkenntnisse und Befunde kann der Blick auf die Problematik der Sprechanlässe geschärft werden. Dementsprechend werden verbesserungsfähige Übungsvorschläge und Empfehlungen gemacht werden.

Unsere Methodologie stellt sich also in den Rahmen einer pluralistischen methodischen Vorgehensweise hinein, so im Sinne einer „Triangulierungsstrategie“, wobei es darauf ankommt, mehrere Verfahren zu kombinieren mit dem Ziel, einen Aspekt der Untersuchung – in unserem Fall „Sprechanlässe in DaF-Lehrwerken zur Entwicklung der Sprechkompetenz“ – zu erreichen.

Aus der oben beschriebenen Methodologie lassen sich zur Bearbeitung unserer Thematik folgende Schritte herleiten: Der erste Teil widmet sich den theoretischen Grundpositionen des Sprechens in der Didaktik des FU und fokussiert die theoretischen Grundlagen der Lehrwerk- und Lehrplanforschung. Der zweite Teil ist empirisch-analytisch orientiert. Zu diesem Zweck wurden 10 Lehrwerke unter dem Aspekt „Sprechanlässe“ untersucht. Übungsvorschläge zur Entwicklung der Sprechkompetenz werden abschließend vorgestellt.

1. Theoretische Grundlagen

Der erste Teil der vorliegenden Arbeit wird den theoretischen Grundlagen des Sprechens gewidmet werden. Zuerst wird das Sprechen in den Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts behandelt werden. Sprechen als Lernziel im FU sollte andere sprachliche Mittel, Fertigkeiten und Teilkompetenzen in Betracht ziehen. Die Bedeutung des Sprechens könnte auch durch Medien hervorgehoben werden. Andere Faktoren leisten den Beitrag zur Entwicklung der Sprechkompetenz. Diese sind Sozial- und Übungsformen. Den Sprechansätzen in DaF- Lehrwerken wird auch einen gebührenden Platz zukommen. Die drei letzten Kapitel werden die theoretischen Grundlagen zur Lehrwerk- und Lehrplanforschung in den Mittelpunkt der Reflexion stellen.

1.0 Allgemeine Überlegungen zur Fertigkeit des Sprechens

Der Sinn eines Gesprächs wird gemeinsam von Sprecher und Hörer produziert. Über Kenntnisse im Wortschatz und Syntax hinaus ist deshalb die Fähigkeit zu hören wichtig, d.h. gesprochene Sprache in ihren Abweichungen von der Standardsprache in Syntax und Lautung zu verstehen, Intonation, Satzmelodie und Akzentsetzungen zu hören. Sprechfertigkeit verlangt zudem, richtig zu sehen, nämlich Mimik und Gestik einordnen zu können, weshalb Sprechansätze im FU auch die produktive und rezeptive Beherrschung dieser Ausdrucksmerkmale stärken sollten. Die Fähigkeit, der Situation angemessen, d.h. mit all den dazugehörigen Ausdrucksmitteln zu sprechen und zu hören, stellt hier nicht einfach nur eine Zielfertigkeit dar, sondern macht einen bedeutenden Faktor bei der Integration aus, weshalb die Lerner bereits im DaF- Grundstufenunterricht die vielfältigen Ausdrucksmöglichkeiten kennen lernen und üben sollten.

Dazu muss der Sprachunterricht Raum für „natürliche“ Sprechsituationen liefern, in denen die Lerner früh erfahren, dass Emotionen einen zentralen Einfluss auf das Kommunikationsgeschehen haben und dass daher Situationsangemessenheit die richtige Kombination von Wortschatz und Ausdrucksmitteln erfordert; z.B. man kann nicht

in einem freundlichen Ton ärgerlich sein. Lehrmaterialien bieten Übungen zu standardisierten Situationen, z.B. Auskünfte erfragen und geben, einkaufen, Wünsche oder Meinungen äußern. Doch bergen vorgegebene Muster häufig die Gefahr, Standardfloskeln mit kleinen Varianten zu reproduzieren und einen zentralen Aspekt natürlicher Kommunikation zu vernachlässigen. Die Notwendigkeit, sich auf den Gesprächspartner auch emotional einzustellen und sich ständig dem Gesprächsverlauf anzupassen.

Sprechhandeln sollte daher auch im Unterricht schon früh von der Improvisation „realer Situationen“ ausgehen, in denen die Lerner als Spieler und Zuschauer erfahren, dass Kommunikation mehr als der Austausch von Sätzen ist und dass sie selbst in der Lage sind, ihrer Stimmung in einer Situation Ausdruck zu verleihen und auch ihrer Haltung gegenüber dem Dialogpartner. Sie erleben, dass man in Kommunikationssituationen ständig auf seinen Partner reagieren muss und so Gespräche einen prozessualen Charakter haben. Folgerichtig muss der Lerner im Deutschunterricht bestimmte Lernbereiche erwerben. Diese Lernbereiche hat HELMERS (1976, S.33)⁶ tabellarisch wie folgt dargestellt:

Tabelle 1: Die Fertigkeiten

	<i>Repertoire</i>	<i>Gestaltung</i>
<i>Sprechen</i>	Grammatisch richtiges Sprechen : Sprachtraining	Lautreines und gestaltetes Sprechen: Sprecherziehung
<i>Lesen</i>	Technik des lauten Lesens und der Leselehre	Technik des stillen Lesens
<i>Schreiben</i>	Orthographisch richtiges Schreiben : Rechtschreibunterricht	Schriftliches Gestalten von Sprache : Gestaltungslehre
<i>Verstehen</i>	Verstehen des Repertoires : Sprachbetrachtung	Verstehen der gestalteten Sprache: Literaturunterricht

Quelle: Helmers, H.; Handbuch Deutsch Sekundarstufe 1, UTB, Schöning 1976, S.33

⁶ Helmers, H.: Handbuch Deutsch Sekundarstufe 1, UTB, Schöning 1976, S.33

In den letzten Jahren ist als zentrales Ziel des FU immer mehr Förderung und Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit erkannt worden. Im kommunikativen Sprachunterricht geht es um eine Verbesserung des Könnens der Lehrer, d.h. die Kommunikation wird als Sprech- und Hörhandeln im sozialen Kontext verstanden. Obwohl die mündliche Kommunikation im FU schon seit Jahrzehnten im Mittelpunkt steht, sind solche Versuche laut FORSTER (1997,13) bisher selten unternommen worden.⁷

Nach der kommunikativen Wende in der Sprachdidaktik der siebziger Jahre gilt die mündliche Kommunikation, die eine umfassende psychologische und linguistische Fundierung erfahren hat, als Schlüsselqualifikation. Die mündliche Kommunikation wurde so schreibt weiter FORSTER (1977, 13) innerhalb weniger Jahre neben der schriftlichen Kommunikation, dem Umgang mit Texten und der Reflexion über Sprache ‚zur vierten Säule des Deutschunterrichts‘.⁸ Da das Ziel des kommunikativen FU darin liegt, Lehrer dazu zu befähigen, ihr kommunikatives Handeln in der Fremdsprache Deutsch zu optimieren und damit ihre soziale Kompetenz zu erhöhen, kommt dem *Sprechen* als Fertigkeit eine übergeordnete Rolle zu. Dieser Begriff wird allerdings in der Didaktik des Deutschunterrichts DU in verschiedenen Bedeutungen verwendet. Zur Thematik der Entwicklung des Sprechens im FU werden Titel oder Untertitel als Konversations-, oder Gesprächsbücher, gesprochene Sprachen mündliche Kommunikation u.a. ausgewiesen.⁹ Oft kommen in den Titeln auch die Begriffe ‚Alltagssprache‘, ‚Dialog‘ oder noch ‚Diskussion‘ vor. Die genannten Begriffe mögen zwar Aspektunterschiede enthalten, aber sie bezeichnen das Gleiche. In diesem Sinn verwenden wir die Begriffe ‚Sprechen‘ und ‚mündliche Kommunikation‘ bedeutungsgleich. Die mündliche Kommunikation ist also Interaktion zwischen Sprechern und Hörern, die zusammen ein Gespräch entstehen lassen. Im FU ermöglicht einen systematischen Ausbau der kommunikativen Kompetenz von Fremdsprachenlernen, die es ihnen erlaubt, in unterschiedlichsten Alltagssituationen situationsadäquat zu in-

⁷ Forster, R.: Mündliche Kommunikation in Deutsch als Fremdsprache: Gespräch und Rede .St Ingbert. Röhrig Universitätsverlag 1997, S. 13

⁸ Mihm, A : Mündliche Kommunikation im DU , In : Fachdidaktik Deutsch, Köln 2. Auf. 1975- 84

⁹ Wenzel, G.: Deutsche Konversation mit Modellen, Leipzig 1976; Reinhardt, W.: Deutsches Gesprächsbuch für Ausländer, Leipzig 1982; Forster, R.: a. a. O.; Fischer, R./ Barden, G.: Eigenschaften gesprochener Sprache, Tübingen 2004

teragieren und konversationelle Kooperationsfertigkeiten aufzubauen. Die Entwicklung der Fähigkeit zur Kommunikation mit Angehörigen fremder Sprachgemeinschaften gilt seit genauer Zeit in der Curricularen Diskussion als oberstes Ziel des FU. In den 20 vergangenen Jahren ist die mündliche Kommunikation in der Deutschdidaktik merkwürdig still geworden : Nach dem hohen Stellenwert der gesprochenen Sprache und ihrer sozialen Differenzierungen und nach der Gewichtung der Didaktik der mündlichen Kommunikation in den 70er Jahren scheinen die Lehr- und Forschungsinteressen des Faches von der Neuentdeckung der Schriftlichkeit absorbiert.

1.1 Das Sprechen in den Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts

Zur Definition von Methode

Laut KRUMM (1981) hat jede Methode hat ihrer Zeit durch die Bestimmung konkreter Lernziele, methodischer Prinzipien, bestimmter Übungs- und Arbeitsformen versucht zu erreichen, dass die Lerner verschiedene Fertigkeiten bzw. Kompetenzen in der Fremdsprache herauszubilden.¹⁰ Die Auffassungen darüber, was eine Unterrichtsmethode ist, d.h., welchen Bedeutungsumfang, welche Reichweite sie hat, gehen in der Fremdsprachendidaktik weit auseinander. Bei DESSELMANN/ HELLMICH (1981) wird Unterrichtsmethode im engen Sinn von einem Verständnis von „Unterrichtsmethode im weiten Sinne“ unterschieden, d.h., die Unterrichtsmethode im engen Sinn soll das Wechselverständnis zwischen Lehrern und Lernern widerspiegeln“ und umfasst die „Komplexe“ von Lehr und Lernverfahren.¹¹ Bei VIELAU (1976, S.192) wird die Methode als System von Unterrichtsverfahren in einem Beziehungsgeflecht von „unterrichtsdeterminierenden Einflußfaktoren“ verstanden.¹² Ferner bei VIELAU (1976) findet sich folgende Meinung: „In einem engeren Sinn gebracht wird unter Methode eher die Auswahl und Menge der Lerngegenstände, die einzelnen Schritte der Vermitt-

¹⁰ Krumm, H.J. unterscheidet Methode von der Methodik: die Funktion der Medien in der neueren fremdsprachendidaktischen Diskussion. Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 7, Heidelberg 1981

¹¹ Didaktik des Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache) .Leipzig 1986

¹² Vielau, A.: Audiolinguales oder bewusstes Lernen? Aspekte zur Methodologie des Fremdsprachenunterrichts. In: Kramer, J: Bestandaufnahme Fremdspracheunterricht .Argumente zur Reform der Fremdsprachendidaktik. Stuttgart 1976

lung (Präsentation) zur Erreichung bestimmter Ziele, Fähigkeiten und Fertigkeiten in bestimmten Bereichen verstanden.¹³

Kriterien zur Beschreibung von Methoden

In der Geschichte der Fremdsprachendidaktik sind zahlreiche differierende, aber sich auch überschneidende Methoden zur Lenkung des gesteuerten Zweitsprachenerwerbs entwickelt, modifiziert und wieder verworfen worden. KNAPP und POTTHOF (1982) sind der Meinung, dass die Beschäftigung mit Methoden sich nicht lohnt, wenn die empirische Forschung keine „abgesicherten Ergebnisse über Determinanten und Verlauf des Fremdsprachenerwerbsprozesses vorweisen können“.¹⁴

Es ist notwendig, wenn die Fremdsprachenlehrenden zumindest grob mit einigen geschichtlichen Entwicklungen und mit den Problemen der Debatte um fremdsprachendidaktische Methoden vertraut machen, weil Lehrende bei ihren Entscheidungen in der Praxis ständig mit methodischen Fragen im weiteren und engeren Sinn konfrontiert sind. Die gängigen Lehrbücher orientieren sich nach wie vor am Stand und an der Diskussion von Methodenkonzeptionen in der Fremdsprachendidaktik. Einheitliche Beurteilungskriterien wie die folgenden sollten zugrunde gelegt werden:

- Ziele und Mittel des FU (soziale, kognitive, kommunikative, sprachliche Fähigkeiten, Fertigkeiten, Lernbereiche, Lerninhalte, Aussprache, Textauswahl, Textbehandlung)
- Erziehungswissenschaftlich-didaktische Grundlagen (Unterrichtsprozesse, Stile, Phrasierungen Unterrichtsorganisation: Sozialformen)
- Sprachwissenschaftliche Grundlage (Beschreibungsmodell; Kontrastivität, Terminologie, Grammatik, Bedeutungserwerb etc.)¹⁵

¹³ Vielau. a. a. O.

¹⁴ Knapp/Potthof: Fremdsprachenlernen und -lehren, Stuttgart 1982

¹⁵ Henrici, G. Studienbuch. Grundlagen für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache, Paderborn: Schöningh 1986; Neuner, G. Zur Lehrplanentwicklung für den Deutschunterricht an Sekundarschulen in Zielsprachenfernen Ländern. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 15, 1989

1.1.1 Sprechen in der Grammatik -Übersetzungsmethode

In der Grammatik-Übersetzungsmethode wird die Beherrschung der Sprache über die Kenntnisse von Wörtern und grammatischen Regeln erreicht. Sie wird sichtbar an der Fähigkeit, schriftlich vorwiegend literarische Texte aus der Muttersprache in die fremde Sprache und umgekehrt zu übersetzen. Die Mündlichkeit von Sprache und ihre Einbettung in dialogische, situative Kontexte spielen keine Rolle. Das Sprachlernen in dieser Methode ist ein geeignetes Mittel zur Herausbildung von Fähigkeiten zum abstrakten, logischen Denken. Aber bei der Phonetik spielt die Aussprache eine immer wichtigere Rolle.

1.1.2 Sprechen in der audio-lingualen Methode

Lerntheoretisch gesehen beruht die audio-linguale Methode auf Auffassungen der behavioristischen Psychologie der 20 Jahre, bei denen der Spracherwerb auf der Grundlage der Stimulus-Response Theorie erklärt wird, d.h. Lernen findet durch Vormachen und Nachmachen statt. Sie hat als Ziel die Habitualisierung von Fertigkeiten (Skills). Ausgangspunkt des Lernenden sind authentische Sprachmuster, die es nachzuahmen gilt. Sie sind dialogisch aufgebaut und werden in Situationen eingebettet. Der Mündlichkeit der Sprache wird der Vorrang eingeräumt. Der Erwerb der Fertigkeiten Hören und Sprechen hat also den Vorrang vor dem Lesen und dem Schreiben.

Das Fremdsprachenlernen dient dazu, sich mit Menschen anderer Muttersprachen verständigen zu können. Linguistisch gesehen beruht die audiolinguale Methode auf dem Strukturalismus von BLOOMFIELD (1933), den von LADO (1964) in den FU umgesetzt hat. Diese didaktische Adoption erfolgte durch die Pattern-Methode. Patterns¹⁶ sind Mustersätze und Strukturmodelle, nach denen viele Sätze gebildet werden können, die zwar die gleiche Struktur haben, aber sich in der Lexik unterscheiden.

¹⁶ . Bloomfield, L.: Language , New York; Lado, Definition der Patterns: Moderner Sprachunterricht, München 1964, S. 295

Diese Mustersätze werden grammatisch nicht erklärt; vielmehr sollen sie durch das Wiederholen (Pattern -drill und Pattern-practice - Übungen) unter Ausschaltung der pragmatisch rationalen Basis der Muttersprache (ZIMMERMANN1984, 13) ¹⁷ zu festen Gewohnheiten automatisiert werden. Die audio-linguale Methode klammert nicht völlig muttersprachliche Erklärungen und grammatische Verallgemeinerungen aus. Sie orientiert sich vielmehr nach dem „Oral Approach“ ¹⁸ und der praktischen Übung. Mit der Zeit hat diese Methode allerdings viele Mängel aufgewiesen.

Daran wurden in der Hauptsache das Überschätzen des Auswendiglernens, die Monotonität der Pattern-Übungen, die Vernachlässigung synthetisch-kommunikativer Übungen, die einseitige Einschätzung des Verhältnisses von bewusstem Lernen und Automatisierung und von mündlicher und schriftlicher Sprachfähigkeit kritisiert. ¹⁹

1.1.3 Sprechen in der audiovisuellen Methode

Gleich wie die audio-linguale Methode beruht die audio-visuelle Methode auf ähnlichen Prinzipien; anstelle von Dias, Bildern, Karten etc. kommen visuelle Elemente hinzu. Diese werden in bestimmten Situationen eingeführt und geübt. Das globaldialogische Situationsprinzip und das Kommunizieren über Inhalte werden in der audiovisuellen Methode als Ausgangspunkt des Sprachlernens eingesetzt.

Auch bei dieser Methode wird nicht übersetzt; Grammatik wird möglichst entfernt und die Hör- und Sprechfertigkeiten werden gegenüber den Lese -und Schreibfertigkeiten betont. Nach wie vor haben Lernende kaum die Möglichkeit, eigene Sprachäußerungen zu realisieren. Ähnlich wie in der Kritik der audio-lingualen Methoden wird die Übernahme linguistischer Verfahren in den Unterricht bemängelt, die zu Langweile und Frustration beim Lernen führen. Die audio-visuelle Methode konnte sich nicht so durchsetzen wie die audiolinguale, da neue kognitive und kommunikative Methoden im Kommen waren.

¹⁷ Zimmermann, R: Pragmalinguistik und kommunikativer Fremdsprachenunterricht, Heidelberg 1984, S.13

¹⁸ Zu den Stufen des Lehrvorgangs s. o. Lado, 1964 S. 133)

¹⁹ Bussmann, H.: Grammatische Universalien sind Eigenschaften, die allen menschlichen Sprachen gemeinsam sind, 1983, S. 563

1.1.4 Sprechen in der kognitiven Methode

Ziel des FU in dieser Methode ist der kreative Umgang mit der Fremdsprache. Sie beruht auf linguistischen und psychologischen Modellen, nach denen der Spracherwerb durch Bewusstmachung stattfindet; die zu erlernende Sprache wird erklärt und systematisiert. Für die Entstehung der kognitiven Methoden war die von CHOMSKY entwickelte Theorie der Generativen Transformationsgrammatik (GTG). CHOMSKY (1957) versuchte, in der Auseinandersetzung mit den behavioristischen Auffassungen des amerikanischen Strukturalismus, den Spracherwerb auf der Basis von grammatischen Universalien zu erklären.²⁰

Der Lehrende ist „Orientierungshelfer“ auf dem Weg zum sprachlichen Können, indem er Situationen und Hilfen anbietet, um das sprachliche Wissen zu aktivieren und den Überprüfungsprozess beim Lernenden zu ermöglichen und zu erleichtern. Laut BUSSMANN (1983,554) sei die anfänglich nur syntaktische Theorie zu einer allgemeinen Grammatiktheorie erweitert, in die auch Phonologie und Semantik einbezogen seien.²¹ Auch andere grammatische Beschreibungsmodelle wie die traditionelle Grammatik, die Dependenzgrammatik, die Funktionale Grammatik werden im FU bei der Praktizierung der kognitiven Methoden angewandt.

1.1.5 Sprechen in der vermittelnden Methode

Seit dem Anfang der 50er Jahre erschien diese Methode in Deutschland. Ein neues Lehrwerk, das dieser Methode entspricht, erschien von D. SCHULZ und H. GRIESBACH im Jahr 1955: *Deutsche Sprachlehre für Ausländer. (diese Ausländer waren Arbeiter, die nach Deutschland nach dem zweiten Weltkrieg gekommen sind und keine Vorkenntnisse in der deutschen Sprache hatten.)*. SCHULZ und GRIESBACH haben sich entschlossen, auf die veränderte Zielsetzung, die sich auf das Mündliche einbezieht, noch dazu die Besonderheiten der Zielgruppe, d.h. Erwachsene mit Vorkenntnissen im Fremdsprachenlernen, diese Gruppe war heterogen sowie die Lernsituation, die

²⁰ Chomsky, N.: Strukturen der Syntax, Monton 1975

²¹ Bussmann, H. a. a. O. S.554

das Lernen im deutschsprachigen Raum umfasste, dieses Lehrwerk (Deutsche Sprachlehre für Ausländer) zu verfassen. Diese Methode hat den mündlichen Sprachgebrauch und die Einbettung des Lernstoffes in Alltagssituationen berücksichtigt. Die Texte im Lehrwerk sind stets in der Gesprächsform dargestellt.

1.1.6 Sprechen in der kommunikativen Methode

Seit Mitte der 70er Jahre wurde die kommunikative Methode bekannt vor allem unter dem Einfluss von PIEPHO (1974) mit dem Einzug des Lernziels „kommunikative Kompetenz“ in die Fremdsprachendidaktik der BRD.

Dabei haben die sprechakttheoretischen Arbeiten von AUSTIN (1962) und SEARLE (1969) sowie die Ausführungen von HYMES (1971) und HABERMAS (1971) eine entscheidende Rolle gespielt.²² Linguistisch gesehen beruht die kommunikative Methode auf der kommunikativen Linguistik (die linguistische Pragmatik). Sie erhebt den Anspruch, über die Beschreibung und Erklärung von Strukturen und Regelsystemen der Sprache hinauszugehen und „Funktionalität von Sprache in konkreten Kommunikationssituationen in ihre Analyse zu integrieren.

Diese neue Betrachtungsweise innerhalb der linguistischen Forschung, bei dem Sprechen als Form menschlichen Handelns definiert und analysiert wurde, hatte ihre Auswirkungen auf die Fremdsprachendidaktik.²³ Viele empirische Untersuchungen nach dem so genannten kommunikativen Konzept wurden durchgeführt. Vorschläge sind entstanden, so z.B. BUTZKAMMs „bilinguale Methode“ (1980), deren Ziel die fremdsprachliche Handlungsfähigkeit ist, wo nicht eine Methode vorgeschlagen wird, sondern Prinzipien, nach denen sich der Unterricht richten sollte.²⁴

Der mündliche Gebrauch der Sprache hat den Vorrang vor der Schriftlichkeit, was sich in der Dominanz von Hörverstehens- und Sprechübungen unter Verwendung von Medien wie Kassette und Video zeigt. Das Lernen von fremdsprachlicher Kommunikati-

²² Austin, J.: Zur Theorie der Sprechakte, Reclam. Stuttgart 1962; Searle, J.: Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay Frankfurt am Main 1969; Hymes, D.: On communicative competence. Philadelphia 1971; Habermas, J.: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. Frankfurt am Main 1971; Piepho, H. E.: Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht. Frankonia 1974

²³ Weber, H.: Pragmatische Gesichtspunkte bei der Erfassung von Lehrbuchtexten. Berlin 1973; Raasch, A.: Die Rolle der Pragmalinguistik im FU Tübingen 1974; Hüllen, W.: Linguistik und Englischunterricht 2. Didaktische Analysen. Heidelberg: Quelle & Meyer 1976

²⁴ Butzkamm, W.: Einführung in die Praxis und Theorie der bilingualen Methode. In: Zielsprache Deutsch 4, 1980

on bedarf kommunikativer Anlässe und kommunikativer Aufgaben – wie es EDELHOFF (1979) unterstreicht –, nicht des mechanischen Drills in beziehungslosen „Patterns“, in irrelevanten Situationen und Rollen, in denen sich der Schüler weder jetzt noch künftig wieder finden kann. Im Rahmen der kommunikativen und Handlungsorientierten Ansätze wird auch Schülerzentriertheit im FU, z. B. durch Partner – und Gruppenarbeit zur Förderung der Selbständigkeit der Lerner. (Vgl. HENRICI, 1986,163).²⁵ In neueren Lehrwerken schlägt sich die kommunikative Methode deutlich nieder. Die Lehr- und Lernprogression orientiert sich an der leitenden Kategorie Redeabsichten/Intentionen. Hier sind weitere Kategorien wie Situation, Thema und Grammatik zu -und nachgeordnet. (Vgl. z.B. Deutsch Aktiv 1981, Themen 1983)

1.1.7 Sprechen im interkulturellen Ansatz

Grundsätzlich bringt die interkulturelle Methode nicht Neues. Sie ist eine Fortsetzung der kommunikativen Methode mit der genannten Spezifik. Der interkulturelle Ansatz hat ein neues methodisches Verfahren besonders in den psychologischen, historischen, wirtschaftlichen, politischen, anthropologischen und kulturellen Elementen. Er versucht jedes Schulfach mit humanistischem Wissen zu erfüllen. Der FU im interkulturellen Ansatz dient als Kommunikationsmittel zwischen Menschen und Kulturen, wenn der Lerner die Fremdsprache fließend benutzt Die Umsetzung der Prinzipien des interkulturellen Ansatzes spielt eine bedeutende Rolle im FU, und auch in der Auswahl von Lernmaterialien, Übungsformen und Textsorten.

1.2 Sprechen als Lernziel im Fremdsprachenunterricht

Mit Recht stellt NODARI (1995,77) fest, dass „echtes kommunikatives Sprechen vorliegt, wenn der Schüler beim Sprechen eigene Redeabsichten versprachlicht, d.h. wenn er nicht nur Wörter und Sätze sagt, sondern gleichzeitig auch meint“.²⁶ Im glei-

²⁵ Edelhoff, C. Lernziele und Verfahren eines kommunikativen Fremdsprachenunterricht. In: Neuner Hrsg. 1979; Henrici, G.: a. a. O, 1986, S. 163

²⁶ Nodari, C.: Perspektive einer neuen Lehrwerkkultur. Frankfurt am Amin 1995, S. 77

chen Gedankengänge glaubt BUTZKAMM (1989,79): dass „man eine Fremdsprache nur als Kommunikationsmedium lernt.“²⁷

NÜDEL (1976,10) seinerseits vertritt die Meinung, dass „Sprechen also und zwar immer Handeln ist, denn er bewirkt die Veränderung eines Zustandes in einen anderen. Aber es ist eine spezifische Form des Handelns insofern, als nicht Zustände der gegenständlichen Welt, sondern des Bewusstseins verändert werden.“²⁸

Sprechen, das also eine spezifische Form menschlichen Handelns darstellt, wird in den Vordergrund gerückt. In dem Sinne ist Sprechen die Haupttätigkeit, wenn man die Aufmerksamkeit anderer auf sich lenken möchte, wenn man in der Interaktion mit anderen etwas erreichen möchte, wenn man Situationen oder das Verhalten von Gesprächspartnern den eigenen Intentionen gemäß beeinflussen möchte.

Es wäre demzufolge angebracht, sprachliches Handeln zu üben, indem angemessene Situationen aufgebaut werden und indem viele abgewandelte Sprachhandlungsmöglichkeiten in dieser Situation nebeneinander hergestellt werden.

Der Lerner muss im Sprachunterricht Gelegenheit haben, Handlungszüge zu üben, ohne dass ein fehlerhaftes Handeln jene Folgen auslöst, wie es später in der sozialen Situation geschieht. Andererseits soll ihn das Üben sicher machen in der Verwendung erfolgreicher Handlungsmuster, indem ihn seine Mitlernern als wertende Kunstrichter sozusagen bestätigen, seine Handlungsmuster übernehmen, übertragen und ausbauen. Hier kann der Lehrer Hilfestellung leisten, kann selbst sprachhandelnd als Partner eingreifen, korrigieren und seinen Vorsprung an Information und an Erfahrung beim Einsatz und bei der Erfolgsbeurteilung von Sprachhandlungen in die Waageschale werfen. Sprechen vollzieht sich als Handlung, dass es sogar die häufigste Form des Handelns ist. Jeder Lerner bringt eine Menge Erfahrung mit, wie er selbst sein Sprechen mit Erfolg eingesetzt hat. Der Sprachunterricht hätte weitere Kenntnisse darüber zu vermitteln, wie man Sprache benutzt und wie man sein Sprechen entsprechend den eigenen Absichten und den Erwartungen der Partner einzusetzen hätte.

²⁷ Butzkamm, Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: von der Muttersprache zur Fremdsprache. Tübingen. Francke 1989, S. 79

²⁸ Nüdel: Einführung in Unterrichtsmethodik, Stuttgart 1976, S. 10

Aber zu diesem sprachlich richtigen Sprechen gehört, wenn es nach der Erwartung des Sprechers funktionieren soll, dass man für jeden Partner den richtigen „Ton“ trifft, dass man nach den Absichten, die einen zum Sprechen veranlassen, die richtigen Wendungen wählt, dass man die Erwiderung des Partners daraufhin einschätzt, ob er den eigenen Erwartungen zu folgen bereit ist, ob man als Sprecher möglicherweise weitere sprachliche Mittel einsetzen muss, um ihn zur erwarteten Reaktion zu bewegen u.Ä.

Insgesamt sollte der Lerner an der Universität ausprobieren können, was Äußerungen bewirken, wie sie den Partner erreichen, was den Partner schließlich zu bestimmten Äußerungen veranlasst. Kommunikation wird als gemeinsame Tätigkeit von Sprecher und Hörer begriffen. Themen werden kommunikativ konstituiert, Inhalt und kommunikative Funktion der Äußerungen bilden ein Wechselverhältnis: Die Lehrerfrage enthält nicht nur eine inhaltliche Dimension, auf die inhaltlich reagiert werden soll, sondern fordert auch als Handlung die Lernerantwort. Andere Handlungsmuster sind z. B. Ankündigen, Begründen, Erklären und Beschreiben. Formen mündlicher Kommunikation können also nach Handlungszwecken unterschieden werden, für die bestimmten Mittel eingesetzt werden. Der Vorteil für die Unterrichtskommunikation ist, dass die Lerner ihre kommunikative Kompetenz erweitern können, indem sie Handlungsmuster wie z.B. Informieren, Erklären, Fragen einüben.

Mündliche Kommunikation als gemeinsames Handeln vom Sprecher und Zuhörer ist als Unterrichtsgegenstand in den Formen von Gespräch, Rede und Vortrag gegenwärtig. Ziel dabei ist es, Lerner zum Umgang mit den verschiedenen Formen des Sprechens und zur Abschätzung verschiedener Wirkungen zu befähigen. Der Nachteil für Fremdsprachenlerner ist, dass sie kaum eine Chance haben, die Fremdsprache außerhalb des Unterrichts anzuwenden, d.h., der FU muss so aufgebaut sein, dass er ihnen die Möglichkeit gibt, die erforderliche kommunikative Kompetenz bzw. die fremdsprachliche Handlungskompetenz im Unterricht selbst zu entwickeln. Damit eine direkte Kommunikationssituation vollzogen werden kann, müssen mindestens zwei Personen (ein Sprechender/ Hörer und ein Hörer/ Sprechender) miteinander kommunizieren.

Beim Gespräch beeinflussen sich beide ständig gegenseitig auf verbaler und nonverbaler Ebene. Wenn der Lerner spricht, spricht er mit jemandem über etwas, d.h. das Sprechen ist intentional gesteuert. In einer Kommunikationssituation ist der Lerner als Sprecher und Hörer. Sprechen und Hören sind also Prozesse als menschlichen Handelns, die gesellschaftlich entstandene Handlungsmuster erfüllen (Vgl. REHBEIN 1977, 17).²⁹

Dafür schlägt GEIßNER (1981,106) die Begriffe „Sprechhandeln“ und „Hörhandeln“ vor. Er definiert die Sprech- Hörhandeln wie folgt: „Mündliche Kommunikation ist der Prozess des absichtlichen, wechselseitigen Sprech- und Hörhandels mit dem Ziel, etwas gemeinsam zu machen, d.h. sich und sich über etwas zu verständigen.“ Wir gehen davon aus, dass Sprechen ein komplexer sozialer Prozess ist (Vgl. GEIßNER, ebd. S. 108). Er erklärt ferner : „Sprechen ist die kommunikative Reziprokhandlung, die situativ gesteuert, Partner bezogen, sprachgebunden, formbestimmt, leibhaft vollzogen Sinn konstituiert und Handlungen auslöst.“ Nebenbei geht GEIßNER (1981, 109) davon aus, dass „verschiedene Normen Sprechhandeln und Hörhandeln beeinflussen.“ Diese Normen, die von den Handlungszielen abhängig sind und Kommunikation steuern, sind „situative, soziale, sprachliche, sprecherische und formative Normen“.³⁰

Da Sprechen eine komplexe Handlung ist, bereitet es dem Fremdsprachenlerner große Schwierigkeiten. Der Fremdsprachenlerner braucht mehr Zeit, bis er seine Sprechhandlungen ausführt. Meistens klappt deshalb auch das Schreiben besser als das Sprechen. Das bedeutet für den FU, dass das Sprechen nicht nur intensiv trainiert werden sollte, sondern vor allem, dass adäquate Übungen bzw. Sprechanlässe eingesetzt werden müssen, die möglich alle Stadien des Sprechhandlungsprozesses berücksichtigen.

Als Beispiel dafür seien hier Lernspiele genannt. Die Lernspiele geben den Lernern die Möglichkeit, verschiedene Handlungen, die nach bestimmten Handlungsmustern ablaufen, schon im Unterricht auszuprobieren. Spiele schaffen echte, situative Sprechanlässe. Sie bringen die Lerner in Situationen, in denen kreatives sprachliches Handeln

²⁹ Rehbein, J. Komplexes Handel. Elemente zur Handlungstheorie der Sprache. Stuttgart 1977, S. 17

³⁰ Geißner, H. Sprechwissenschaft: Theorie der mündlichen Kommunikation. Königstein 1981, S. 106, 108;109; Geißner, H. Zur Lage der Sprechwissenschaft in der BRD. In: Studium Linguistik 7/1979, S. 78

gefordert wird. (Vgl. SCHREITER/ BOHN 1990).³¹ Darüber hinaus muss durch die Aufgabenstellung die Motivation zum Sprechen aufgebaut werden. Motivation zum Sprechen kann durch Mittel, Medien und Materialien entstehen, die als Gesprächsanlässe genutzt werden.

Die vorbereitenden Übungen tragen zur Ausführung der Sprechhandlung bei, z.B. Assoziogramm, d.h. die entsprechenden Schemata zu einem bestimmten Thema können aus dem Langzeitgedächtnis abgerufen werden. Die Planbildung der Sprechhandlung, bei der Fremdsprachenlerner die meiste Zeit brauchen, wird verkürzt, und die Lerner können so leichter sprechend handeln. Im Unterricht sollte der Lehrer in der ersten Unterrichtsstunde erforderliche Handlungen einsetzen, wie z.B. „sich dem anderen Lerner vorstellen“, in der Fremdsprache realisieren. Für das „sich-vorstellen“ sind eigentlich wenige Sprechhandlungen notwendig, so die Lerner diese schnell aneignen können. Anschließend können die Lerner in Rollenspielen fiktive Rollen übernehmen, und sie können hier schon fast echte Gespräche führen. Wenn das Sprechen in jeder Unterrichtsstunde integrativer Bestandteil des Unterrichts ist, d. h. wenn das Lehrwerk und der Lehrer den Lerner adäquate kommunikative Übungen zur Verfügung stellen, die die Lerner im Rollenspiel und in anderen Diskurstypen wie Erzählungen, Diskussionen anwenden, dann können die Lerner ständig das Sprechen trainieren. Also Sprechtraining erhöht die Kommunikations- und damit die gesamte Handlungsfähigkeit der Lerner. So können sie Interaktionsprozesse in Gang setzen und auf sprachliche Kontakte reagieren. Beim Sprechtraining sind fünf Ebenen wichtig:

1. Die phonetische / phonologische
2. Die syntaktische
3. Die grammatische
4. Die semantische
5. Die pragmatische

Beim Sprechen reicht es nicht aus, nur grammatisch richtige Sätze zu üben, die Lerner sollten für jeden Kontext entsprechende Sprechhandlungen lernen. Dabei sollte aller-

³¹ Schreiter, I./ Bohn, R.: Sprachspielreihen für Deutschlernende in DaF, Leipzig 1990, S. 216

dings die linguistische Kompetenz nicht vernachlässigt werden, besonderes Gewicht sollte der sprachlichen Handlungskompetenz gegeben werden, d. h. Fremdsprachler sollten im FU nicht nur lernen, sich grammatisch und phonetisch verständlich zu äußern und die zur Sprechabsicht adäquaten sprachlichen Mittel und Sprechhandlungen auszuwählen. Sie sollte auch vielmehr lernen, welche nonverbale Mittel wie Gestik, Mimik, etc. eingesetzt werden können. Darüber hinaus müssen sie die kulturellen Strukturen der Länder, in denen die Fremdsprache gesprochen wird, kennen und berücksichtigen lernen, damit interkulturelle Kommunikation gelingt Diese ist die Basis des Unterrichts, die in den Lehrwerken angelegt sein muss. Die Lerner müssen auch innerhalb der kommunikativen Situationen aufnehmen, d. h. im Unterricht sollte über die Übermittlungsmöglichkeit von Inhalten hinaus auch auf die Aufnahme von Kommunikation mit anderen Individuen oder mit Gruppen trainiert werden. Mit der Zeit müssen die Lerner in der Lage sein, sich in der Fremdsprache auseinandersetzen zu argumentieren und zu beweisen usw. Bei der Entwicklung des Sprechens darf schließlich nicht vergessen werden, dass die Lerner – so wie sie Hörverstehensstrategien erlernen sollen- auch Sprechstrategien entwickeln müssen. Im Sprechen sollten auch Sozialunterrichtsformen eingesetzt werden. Wenn das Sprechen als Handlung intensiv trainiert werden soll, muss der Lehrer gegen den Frontal und für den Gruppenunterricht entscheiden. Beim Gruppenunterricht haben die Lerner die Möglichkeit, während des Unterrichts aktiv zu sein, selbständig zu arbeiten und denken zu lernen und die Probleme zu lösen. Sie versuchen, es ihren Partner/Innen zu erklären. Erklärungen erhalten von anderen Lernern (HÄUSSERMANN/ PIEPHO 1996, 226) bestimmen damit, die Kooperation erweitert und vertieft die Einsichtsmöglichkeiten in Sprache und Texte.³² Dadurch können die Lerner neben Lernstrategien auch Sprechverstehens, Lese- und Schreibstrategie, die sie dann im Plenum und in realen Situationen anwenden können. Bezugnehmend auf ANDERSON (1989)³³ beschränkt sich NEUFMÜNDEL (1994) bei der Gliederung der Handlung des Sprechens auf drei Stufen:

³² Häussermann, U. /Piepho, H. E.: Aufgaben Handbuch Deutsch als Fremdsprache: Abriss einer Aufgaben und Übungstypologie. München 1996, S. 226

³³ Neuf-Münkel, G.: Fertigkeit Sprechen. Fernstudieneinheit XX. Erprobungsfassung 11, Goethe-Institut München 1994; Anderson, G.: Kognitive Psychologie. Eine Einführung, Heidelberg 1989

- Die Stufe der Konstruktion (was soll gesagt werden, und wie soll es gesagt werden in Bezug auf die Situation und die Adressaten.)
- Die Stufe der Transformation (die Übersetzung des Was und Wie in Sätze).
- Die Exekution (der Prozess, in dem die Mitteilung mündlich ausgeführt wird; Artikulation und Körpersprache).³⁴

Die Übungstypologie, die NEUF- MÜNDEL und ROLAND entwickeln, gliedern sie nach dem Muster von PIEPHO (1977, 48) und NEUNER (1981,15) in folgenden fünf Gruppen:

- Aufgaben, die Sprechen vorbereiten
- Aufgaben, die Sprechen aufbauen
- Aufgaben, die Sprechen strukturieren
- Aufgaben, die mündliche Kommunikation simulieren
- Aufgaben, die mündliche Kommunikation sind

NEUF-MÜNDEL/ ROLAND legt den Akzent darauf, dass die oben erwähnten Stufen der Konstruktion, Transformation und Exekution von großer Bedeutung sind: „Wir fordern zunächst von den Lernern nur die Stufe der Exekution (also mehr oder weniger imitatorische Übungen), gehen dann weiter zu Aufgaben, die Exekution und eine teilweise oder ganz vom Schüler zu leistende Transformation fordern, bis zu der Stufe, wo der Schüler auch die Inhalte seiner Rede selbständig konstruieren muss.“³⁵

Darüber hinaus ist es wichtig, im FU zu lernen und zu trainieren, wie die Lerner Gespräche aus eigener Initiative beginnen, fortführen und höflich beenden kann. Diesbezüglich macht (RAMPILLON 1995, S.166-171) Übungsvorschläge für den DaF-Unterricht und gibt als Beispiele einige gesprächssteuernde und weiterführende Wendungen sowie einige außersprachliche und sprachliche Signale an, die die Lerner anwenden könnten, wenn die Lerner ein Gespräch beenden möchten.

³⁴ Neuf-Münkel, G.: a.a.O, S. 34

³⁵ Ebd., S. 39

Ein ganzes Kapitel ihres Aufgaben-Handbuchs widmen HÄUSSERMANN und PIEPHO (1996) dem freien Sprechen. Sie plädieren dafür, dass Lehrkräfte ihre Unterrichtspläne nicht einhalten, wenn es sich im Unterricht ergibt, dass echte Gespräche entstehen. „Die so schön planbaren simulierten Gespräche, die „so- tun- als- ob- Situationen treten in den Hintergrund zugunsten des echten Gesprächs. Die wirklichen Augenblicke entstehen dann von selbst, die Augenblicke der Begegnung. Der Unterricht als Kommunikation, mindestens ebenso häufig wie er der Kommunikation dient, für sie bereit macht.

Beim freien Sprechen sind HÄUSSERMANN und PIEPHO gegen das Korrigieren der Fehler. Sie machen verschiedene Vorschläge, wie man mit einem Gegenstand, einem Text, einem Gedicht hervorrufen kann und wie diese „Gedankenkitzel“ - wie sie nennen- die Schüler/Innen zum freien Sprechen führen können. Außerdem werden Aufgaben mit verschiedenem Auslösen, die als Basis genutzt werden und welche die Lernenden zum Beschreiben oder Erzählen hinführen. HÄUSSERMANN und PIEPHO kritisieren das Nachspielen, indem sie erklären, dass der „didaktische Dialog“ in den Lehrwerken nur ein Lehrwerk hat, wenn:

- „der Dialogtext wichtige Diskursroutinen (Redemittel) enthält,
- er so angelegt ist, dass sich Variationen, Aktualisierungen, Umkehrungen daraus entwickeln lassen ,
- er sprachlich und dramatisch „gut“ ist (dann lässt er leicht nachspielen, mit großem Nutzen für die prosodische Kompetenz der Schüler)
- er in einem Lehrwerk eine sehr bunte Mischung in der Form und im Stil der Dialoge gibt“³⁶

HÄUSSERMANN und PIEPHO geben einige Beispiele, in denen der Dialogtext als Vorlage zu nützlichen Sprechen führen kann. Weiterhin schlagen sie das szenische Spiel und einige andere Möglichkeiten für freie Rollenspiele vor. Verschiedene Ideen sind auch vorgeschlagen, die die Gespräche und Diskussionen anregen könnten.

³⁶ Häussermann/Piepho : a. a. O. S. 256

NEUF-MÜNDEL (1994, 51)³⁷ betonen die Relevanz der Redemittel, die die Fremdsprachenlerner parat haben sollten, damit interkulturelle Kommunikation gelingt. Zu den Lehrwerken gibt es zu wenig authentisches Material, vor allem in Bezug auf die mündliche Kommunikation. BOLTE (1996) kritisiert vor allem die Aufgaben zur Förderung des Sprechens in der Fremdsprache. Er beanstandet, dass sie meistens nur zur Reproduktion von Vorlagen oder zum Einüben des erforderlichen Vokabulars geeignet sind und schlägt Instruktionsaufgaben als Abhilfe vor. Wenn z.B. der eine Schüler nach dem Weg fragt, der andere den Weg beschreiben soll und beide vor sich einen vollständigen Stadtplan haben, dann geht es anders in der Realität.³⁸ Hier müsste der Fragende einen unvollständigen Plan vor sich haben, der Auskunftgebende einen vollständigen. Dies wäre eine einfache Instruktionsaufgabe. Fernerhin gibt BOLTE auch Hinweise, wie solche Aufgaben vorbereitet und organisiert werden können. Er sieht an, „dass die Lernenden wie in realer Kommunikation die Aufmerksamkeit zwischen der Lösung kognitiver Probleme und dem ‚Darüberkommunizieren‘ verteilen müssen. Die Schüler/Innen lernen dadurch, ihre Fertigkeiten zu synchronisieren, zu automatisieren und auf diese Weise die Sprechgeläufigkeit zu verbessern.“³⁹

Weiterhin unterscheidet er vier Typen von kommunikativen Handlungsaufgaben und gibt dazu auch einige Beispiele:

- Gebrauch der Zielsprache als Medium (es wird über Texte, Landeskunde und Unterrichtsinhalte kommuniziert)
- Instruktionsaufgaben,
- Spielaufgaben und Erzählaufgaben.

Schließlich setzt sich BOLTE für eine selbständige Auswertung/ Reflexion seitens der Lernenden nach Ausführung der Aufgabe ein. Die Auswertung eröffnet die Möglichkeit, gezielte Sprachbetrachtung und das Üben prozessual in zwei Phasen einzubetten: in Bezug auf das Funktionieren sprachlicher Mittel und „im Hinblick auf die Lernstrategien individueller Schüler und Schülerinnen“. Mit der neuen Literatur hinsichtlich auf

³⁷ Neufmünkel, G. : a. a. O. 1994, S. 51

³⁸ Vgl. Bolte, H.: Fremdzungeschläge- Handlungsräume für die Entwicklung mündlicher Kommunikationsfertigkeiten im Fremdsprachenunterricht. In: Fremdsprache Deutsch 14, 1- 199, S. 8

³⁹ Vgl. Bolte, H.: ebenda, S.10

die mündliche Kommunikation gibt es inzwischen einige gute Vorschläge zur Förderung der Sprechkompetenz der Fremdsprachenlerner. Das Problem liegt -in der Umsetzung in die Unterrichtspraxis- denn ein solcher Unterricht erfordert mehr Arbeit und Organisation von den Lehrkräften und nicht alle Lehrer/Innen können über Fortbildungen, in denen sie mehr über Theorie und Praxis erfahren könnten, erreicht werden. Deshalb könnten die Lehrwerke eine zentrale Rolle spielen, wenn sie die neuen Ideen und Möglichkeiten u. a. durch ausführliche Arbeitsanweisungen berücksichtigen würden.

1.2.1 Sprechen mit anderen sprachlichen Mitteln

1.2.1.1 Aussprache

„Die Aussprache ist ein wichtiger Bereich einer Fremdsprache, denn Sprachkenntnisse – wie es STORCH (1999, 104) sagt – werden oft nach der Stärke des Akzents beurteilt. Man geht davon aus, dass die Phonetik als Teildisziplin der Fremdsprachendidaktik ist. Sie ist immer präsent, beim Sprechen und Hören. STORCH (ebd., 104) bemängelt, dass in der DaF-Didaktik die Phonetik ein ziemlich vernachlässigtes Gebiet ist, obwohl gerade die Phonetiker sich stets Mühe für diesen Bereich geben.⁴⁰ Wer eine gute Aussprache hat, kann gut verstehen und wird gut verstanden. Phonetik als System besteht nicht nur aus den Lauten, sondern sie umfasst auch die Artikulation und die prosodischen Eigenschaften, wie die Intonation, die Akzentuierung und sogar den Rhythmus. Oft sind die Lerner mit Artikulations- und Intonationsschwierigkeiten und mit anderen Ausspracheschwierigkeiten wie Interferenzen aus der Muttersprache konfrontiert.

Die Ausspracheschulung sollte laut STORCH (1999), wo immer möglich, auf einer kontrastiven Fehleranalyse beruhen. Für den Lehrer sind kontrastiv-phonetische Kenntnisse wichtig, weil sie Voraussetzung für eine kontrastive Bewusstmachung von Ausspracheschwierigkeiten ist. Es ist auch zu berücksichtigen, dass der Lehrer als

⁴⁰ Die Aussprache eine Teilaktivität des kommunikativen Sprechens ist. Auch die Art der Übungen ist wichtig für Motivation. Übungen zur Aussprache müssen nicht langweilig sein. Und es damit dem Lerner überlassen, ein integrales Lehr- u. Lernkonzept zu erstellen, schlecht konzipiert sind.

Vorbild bei der Fremdsprache für seine Lerner ist. Trotz des Einsatzes akustischer Medien dominiert der Lehrer sehr stark die Kommunikation. Er hat einen Einfluss auf die Schülersprache.

Die Vermittlung der Aussprache einer Fremdsprache sollte sich vor allem auf die Norm der Aussprache beziehen. Im Duden-Aussprachewörterbuch spricht man von Standardaussprache, die folgende Eigenschaften besitzt:

- Sie ist eine Gebrauchsnorm, die der Sprechwirklichkeit nahe kommt. Sie erhebt jedoch keinen Anspruch darauf, die vielfältigen Schattierungen der gesprochenen Sprache vollständig widerzuspiegeln.
- Sie ist überregional. Sie enthält typisch landeskundliche Ausspracheformen.
- Sie ist einheitlich. Varianten (freie Varianten und Phonemvariation) werden ausgeschaltet oder auf ein Mindestmass beschränkt.
- Sie ist schriftnah, d.h. sie wird weitgehend durch das Schriftbild bestimmt.
- Sie ist deutlich, unterscheidet die Laute einerseits stärker als die Umgangslautung, andererseits schwächer als die zu erhöhter Deutlichkeit neigende Bühnenaussprache. DUDEN (2003, S.34f.)⁴¹

STORCH (1999) weist darauf hin, dass der Lehrer bei der Ausspracheschulung folgenden Schwierigkeiten bei seinen Lernern besonderes Augenmerk widmen sollte:

Kontrast

Die Ausspracheschwierigkeiten werden meist im Kontrast geübt und korrigiert. Vor allem interlinguale Kontraste zwischen muttersprachlichen und fremdsprachlichen Einheiten. Intralinguale Kontraste zwischen fremdsprachlichen Einheiten, deren Diskrimination den Lernern schwer fällt. Kontraste zwischen falscher Lerner aussprache und modellgerechter fremdsprachlicher Aussprache.

⁴¹ Duden-Aussprachewörterbuch, Mannheim 2003, S. 34 f

Einbettung

Anhand von Wörtern, Syntagmen, Sätzen oder kleinen Texten werden Laute geübt, aber die Bildung und Kombination von Lauten ist notwendig.

Imitation:

Es ist am einfachsten, durch Imitation der Intonation und der Lautung einzuüben. Im Ausspracheunterricht sollten die Lerner nicht sprechen, was sie nicht vorher gehört haben. Der Einsatz von Kassetten ist von großer Bedeutung, denn dadurch können sich die Lerner an einem authentischen Modell orientieren.

Wiederholung

Je mehr die Aussprache intensiver geübt und wiederholt, desto stärker werden die motorischen Artikulationsabläufe. Durch Wiederholungen kann der Lerner seine Aussprache entwickeln und fehlerfrei sprechen. Im Zentrum der Ausspracheschulung stehen die Übungen. Sie dienen als Grundvoraussetzung. Im DaF-Unterricht sollte die Ausspracheschulung jeweils mit Hörübungen beginnen. Sie helfen den Lernern bei der Förderung des Hörverstehens und Vermeidung wichtiger Kontraste. Diese Übungen könnten in Form vom Unterrichtsgespräch geplant werden; Sprachspiele, Zungenbrecher, Reime etc. können auch auflockernd wirken. Zu berücksichtigen ist dabei auch das laute Vorlesen von Texten durch das Eintragen suprasegmentaler Merkmale vorbereiten zu lassen (Vgl. dazu NEUF-MÜNDEL/ROLAND 1991, 99).⁴²

Es ist auch sinnvoll und weitaus motivierender, die Lerner selbst kleine Texte schreiben zu lassen, zur Schulung bestimmter Ausspracheproblemen, besser für sie einen eigenen Text vorzulesen und zu üben als einen vorgegebenen Text. Der Lerner könnte auch allein zu Hause seine Aussprache anhand einer Kassette oder Videorekorder und Spiegel üben. Eine ganz neue Form der Selbstkontrolle empfiehlt (WAGNER 1995)⁴³ dem Lerner mit Hilfe der Computervisualisierung seine Aussprache zu über-

⁴² Neuf-Münkel/ Roland: Fertigkeit Sprechen. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. Berlin 1991, S. 99

⁴³ Wagner? G.: Der Frontalunterricht. In: Bauch/Christ Krumm 1995: Handbuch Fremdsprachenunterricht, 3. Auflage. Tübingen 1995

prüfen. Die Lerner sollten bei der Ausspracheschulung auch in Gruppen sprechen, d. h. beim phonetischen Üben können sie gemeinsam artikulieren. Diese Übung erhöht die Übungsintensität der Lerner, die ihre Artikulationsschwierigkeiten verbergen können. Weiterhin könnte es günstig sein, die Lerner Gelegenheit zu geben, auf Kassetten aufzunehmen, damit sie ihre Aussprache distanziert und objektiver hören und beurteilen können (Vgl. FREY 1993,195 ff) ⁴⁴

Jede Sprache hat ihre eigenen Artikulationsmerkmale die Artikulationsbasis- und darauf aufbauend ihr eigenes Sprechbewegungsinventar. Der Lerner muss die Sprechbewegungsabläufe neu koordinieren und neue hinzulernen. Zu diesem Bewegungsinventar muss er sich auch neue Hörgewohnheiten aneignen, weil er Laute und Lautverbindungen durch den phonetischen „Filter“ seiner Muttersprache wahrnimmt. Im kommunikativen Unterricht sollte auch die phonetische Korrektur möglichst verlaufen. Vom Lehrer wird erwartet, dass er die im Aufsatz angegebenen Korrekturtechniken selbständig in seinen Unterricht integriert. Wichtig ist es bei DIRVEN (1977) vor allem, dass sich alle Korrektursätze irgendwie im Erlebnisbereich der Teilnehmer orientieren und so der Bezug zur sprachlichen Realität gewahrt bleibt“⁴⁵ Bei der Vermittlung wird zwischen rezeptiv und produktiv zu erlernenden sprachlichen Varietäten unterschieden. Verstehendes Hören und verstehendes Lesen, sinnvolles Sprechen und sinnvolles Schreiben werden im Lehrwerk umgesetzt. Hörverständnisübungen und Lesetexte- Übungen, die Sprechanlässe bieten und Aufgaben, die die Schreibfertigkeit entwickeln sollen. Das erste Ziel ist daher die Sensibilisierung des Gehörs. Die Studenten müssen zunächst auf ihre Fehler aufmerksam werden und nach der Quelle suchen. Dazu müssen sie lernen, sich zuzuhören. Das ist ein wichtiger Schritt, der viel Geduld und Konzentration erfordert. Wenn sie ihre Fehler nicht wahrnehmen, können sie ihre Fehler nicht abstellen. Auch ohne richtige, gesunde Atmung ist kein natürli-

⁴⁴ Frey, E.: Angewandte Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Methoden und Erfahrungen. Zielsprache Deutsch 24,4 1993, S. 195-202

⁴⁵ Vgl. Dirven, R.: Hrsg. Hörverständnis im FU. Listening Comprehension in Foreign Language Teaching : Kronberg 1977, S. 27-39

cher Redefluss zu erzeugen. Die Studenten können durch gezielte Übungen lernen, korrekte Atmung zu unterstützen.

Die Ausspracheübungen sollten selbstverständlich immer laut durchgeführt werden. Es hat keinen Sinn, wenn die Studenten den Text still vor sich hinlesen. Die Studenten sollten angehalten werden, so laut zu sprechen, dass man sie gut verstehen kann. Ein Aussprachefehler wird nicht dadurch besser, dass man ihn differenziert hören lernt. Das ist der erste Schritt zur korrekten Aussprache. Die Studenten sollten auch keine Gelegenheit auslassen, im Unterricht sowie zu Hause Texte auszuhören. Die Lerner können auch ihre Aussprache durch ständiges aktives Zuhören einer Kassette verbessern, kurze Aussagen eines Muttersprachlers im Film, Fernsehen oder Radio nachsprechen und auch beim stillen Lesen innerlich hören.

Das Verständnis eines gehörten Textes kann durch mehrmaliges Anhören immer größer werden. Der Student kann die Hörtexte von der Kassette Satz für Satz abhören und jeweils segmentierend nachsprechen. Durch Nachfragen können Unsicherheiten im Verständnis beseitigt und durch die Wahrnehmung situationsbezogener Signale des Sprechers, wie zum Beispiel Mimik und Gestik, kann der Student sein Sprachverständnis deutlich verbessern. Nachsprechübungen tragen zur Entwicklung der Aussprache bei. Sie sollten aber nicht einfach formal abgearbeitet werden sondern von kognitiven Hilfen ergänzt werden, zum Beispiel durch optische Demonstration der Mundbewegung insbesondere bei Vokabeln und Konsonanten.

1.2.1.2 Wortschatz

Der FU umfasst die Grammatik, die Landekunde, die Phonetik und den Wortschatz. Er wird als Ziel für die Beherrschung der Fremdsprache behandelt. In den neuen Lehrwerken und den Lehrplänen kommt dem Wortschatz gewöhnlich gebührende Bedeutung zu. „Eigentlich sollte es sich ja inzwischen herum gesprochen haben, dass die Grammatik sehr viel weniger wichtig für die Kommunikation ist als die Kenntnis eines

relevanten Wortschatzes“ (Vgl. Storch, 1999, 55)⁴⁶. BOHN (1999,19)⁴⁷ definiert den Wortschatz als die kleinsten selbständigen Träger einer Bedeutung und als das entscheidende Baumaterial einer Sprache.

Wir können auch den Wortschatz als eine kleine Einheit der Fremdsprachendidaktik bezeichnen. Der Wortschatz ist auch eine geordnete Zusammensetzung von lexikalischen Einheiten, die von dem Fremdsprachenlernenden verwendet werden. Unter didaktisch-methodischen Aspekten verdienen beim Wortschatz die folgenden Bereiche besondere Aufmerksamkeit:

- Die Auswahl und Anordnung des Wortschatzes
- Die Einführung des Wortschatzes und damit eng verbunden, die Bedeutungerschließung (Semantisierung)
- Das Einüben des Wortschatz (vor allem des aktiven Mitteilungswortschatzes und seine Verankerung im Langzeitgedächtnis.
- Die Aktivierung des Wortschatzes für die Sprachverwendung
- Der kontrastive Aspekt, d.h. der Aufbau des fremdsprachlichen semantischen Systems bei gleichzeitiger Ablösung vom muttersprachlichen Bedeutungssystem.

Das Ziel der Wortschatzarbeit besteht in der Aneignung eines dauerhaften, schnell abrufbaren, disponibel verknüpfbaren und korrekt anwendbaren Wortschatzbesitzes, der auf die Realisierung von relevanten Kommunikationsabsichten und die Bewältigung bestimmter Themen und Kommunikationssituationen abgestimmt ist. (Vgl. Autorenkollektiv 1986,146)⁴⁸

Aus diesem Zitat lassen wir feststellen, dass die Wörter in Kontexte oder Situationen eingebettet sein sollten. Neuer Wortschatz wird im Unterricht im Kontext (Texte, Situationen und Handlungen) eingeführt und erschlossen. Das erleichtert das Verstehen und fördert die Bildung assoziativer Verbindung innerhalb des Wortschatzes und ist eine wichtige Voraussetzung für eine gute Verankerung im Gedächtnis. Damit der Lerner den Wortschatz Langzeit behält und aktiviert, soll der Lehrer an Übungen den-

⁴⁶ Storch, G. : a. a. O. 1995, S. 55

⁴⁷ Bohn, R. : a. a. O. 1999, S. 19

⁴⁸ Vgl. Autorenkollektiv : Didaktik des Fremdsprachenunterrichts, Leipzig 1986, S. 146

ken. Sie gelten als Herzstück des FU. Tatsache ist, dass der Wortschatz bei allen Sprachübungen immer beübt wird. Der Fremdsprachlehrer muss wissen, was eine Übung ist und wie sie sich von einer Aufgabe unterscheidet. Wir gehen davon aus, dass die Wortschatzübungen direkt auf die Sprachwendung vorbereiten, d.h. auf das Aktivieren und Abrufen des Wortschatzes in der mündlichen Kommunikation. Dabei wird die Bindung der Wortschatzarbeit an die Lösung von Kommunikationsaufgaben und -absichten angestrebt. (Vgl. Autorenkollektiv 1986 ,147) ⁴⁹

Die Lerner können den Wortschatz frei auswählen, sie formulieren freier oder sprechen im Rahmen von Texten. Das Üben des Wortschatzes ist also mit dem Üben anderer sprachlicher Bereiche (Morphosyntax) verbunden. Der Lehrer soll die Übungen nicht als Einzelwortübungen vorbereiten, sondern mehr als Textübungen. Da bei diesen Übungen wird der Wortschatz in Sätzen verwendet, zwischen denen ein inhaltlicher Zusammenhang besteht. Der Lehrer kann auch eventuell themengebunden Ausdrücke und Wörter vorgeben und ihre verwenden in der produktiven mündlichen Sprachausübung stimulieren, z.B. Erfinden einer Geschichte anhand von Wortarten. Für den Aufbau der Übungen ist ferner die Beobachtung wichtig, dass hemmende Sprechpausen auch dann stehen können, wenn das Wort zwar zur Verfügung steht, aber seine grammatischen Formen (bei Singular, Genetiv, bei Verben z.B. die Form des Präteritums, oder des Perfekts) dem Sprecher nicht präsent sind, d.h. der Lerner verfügt manchmal über Wortschatz, aber die grammatische Seite ist abwesend. Deswegen müssen Wiederholung und Erweiterung des Wortschatzes auch diese Aufgaben mit einbeziehen. Da aber auch die Lernenden, die systematisch ihren Wortschatz trainieren, immer wieder in die Situation kommen werden, paraphrasieren zu müssen, sollten auch im Sprechunterricht Übungen zur Worterfragung, zur Wortfindung und zur Erklärung einer Äußerung auf Nachfrage nicht fehlen. Darüber hinaus müssen auch Redemittel, genau wie Wörter, spontan zur Verfügung stehen. Es gibt freilich für gleiche Intention (z.B. Bitten oder Fragen) sehr verschiedene Redemittel. Bei der Verwendung der Wortschatzübungen soll sich der Lehrer zwischen dem produktiven und rezeptiven Wortschatz unterscheiden. Da haben die Wortschatzübungen kogni-

⁴⁹ Vgl. Autorenkollektiv, ebenda, S. 147

tiv-mentale und situativ-pragmatische Wortschatzübungen. In der Fachdidaktik wird zwischen dem produktiven Mitteilungswortschatz und dem rezeptiven (passiven) unterschieden. (Vgl. STORCH 1999, 65) ⁵⁰

Der produktive Wortschatz :

Der produktive Wortschatz umfasst alle Wörter, die der Lerner produktiv beherrschen und verwenden kann. Dazu gehören alle Funktionswörter, weil ohne sie keine strukturierten Mitteilungen (Sätze, Texte) möglich sind. Der produktive Wortschatz versetzt den Lernenden zusammen mit der produktiven Beherrschung der anderen Sprachkenntnisbereiche in die Lage, sich in verschiedenen Situationen mündlich zu äußern.

Der rezeptive Wortschatz

Der rezeptive Wortschatz umfasst die lexikalischen Einheiten, über die der Lernende verfügt. Hier fragt man sich, wie soll dieser Wortschatz geübt und kontrolliert werden? Die Beantwortung dieser Frage hängt von dem Lernziel, Lernmittel und dem Lehrer ab. Der Lehrer soll genau wissen, was der Lernende verstehen soll, verstehen kann und verstehen will.

1. Kognitive Übungen

„Kognitive Wortschatzübungen sind oft vorkommunikative Übungen, in denen Wörter nach paradigmatischen, syntagmatischen oder konnotativen Kriterien systematisiert werden“ (STORCH 1999,65)⁵¹. Durch kognitive Wortschatzübungen kann der Lerner Wörter nach verschiedenen Beziehungen klassifizieren. Die Gliederung der Wörter kann nach morphologischen Wortfamilien oder nach semantischen Wort- bzw. Sachfeldern vorgenommen werden. Nach paradigmatischen Beziehung lernt der Lerner auch Gegensatz, Synonyme usw. All diese Beziehungen bieten denn Lernern die Möglichkeit, ihre Äußerung und Diskussion zu entwickeln.

2. Situativ-pragmatische Übungen

Diese Übungen bereiten die Lerner direkter auf die Sprachverwendung vor, d. h. auf das Aktivieren und Abrufen des Wortschatzes in der mündlichen Kommunikation.

⁵⁰ Vgl. Storch, a. a. O. S. 65

⁵¹ Ebd., S. 65

Dadurch können die Lerner den Wortschatz frei auswählen und formulieren frei ihrer Gedanken. Bei dieser Übung wird der Wortschatz in Sätzen verwendet, zwischen denen ein inhaltlicher Zusammenhang besteht z. B. die Lernenden erfinden in einer Kettenübung eine Geschichte zu einem bestimmten Thema, z. B. Ein Tag in einem Leben. Jeder Lerner äußert einen Satz und setzt den bisherigen Text fort. Grundsätzlich können Wortschatzübungen in jeder der Fremdsprachendidaktik bekannten Übungsform durchgeführt werden. Meistens sind die Übungen motivierend, wenn sie für die Lerner in Inhalt und Form ungewöhnlich sind und wenn sie Spaß machen, d.h. alles, was neu ist, zieht die Lerner an. Wie es schon festgestellt wurde, haben die Studenten auch Schwierigkeiten bei der Festigung des Wortschatzes.

RAMPILLON (1989) betont mit Recht, dass das Lernen Lerntechniken braucht, die sowohl für das Lernen im Unterricht als auch zu Hause genutzt werden.⁵² Der Student soll Initiativen im FU zeigen. Die mehrmalige Wiederholung eines Wortes ist die einzige Chance gegen das Vergessen. Die Lernkartei ist dabei ein Hilfsmittel, als das traditionelle Vokabelheft ermöglicht. Mit ihrer Hilfe kann der Student nicht nur die Aussprache der Wörter lernen, sondern auch verschiedene Kontextualisierungsmöglichkeiten. Die grammatischen Kenntnisse werden verbessert und gefestigt. Eine weitere Verbesserung der Wortschatzarbeit besteht darin, einen Zusammenhang zwischen den Wörtern und z. B. einem Bild, einem Schema, einem Text oder einem assoziativen Kontext herzustellen. Partnerübungen spielen eine große Rolle bei der Festigung und Wiederholung der Lexik.

1.2.1.3 Grammatik

Die Grammatik ist die Basis für die Entwicklung des Sprachkönnens, d.h. im FU kann man nicht das kommunikative Können ohne richtige grammatische Kenntnisse erreichen, denn ohne Grammatik macht der Lerner Fehler und führt ihn zu Missverständnissen und zum Verfehlen von Kommunikationsziel. Man muss heute die neuen grammatischen Strukturen nicht isoliert präsentieren und vermitteln, sondern in einen

⁵² Rampillon, U. Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht, München 1989

klaren Kontext einbetten, damit sie die Lerner gut verstehen kann. Darüber hinaus sollten lexikalische, syntaktische und morphologische Strukturen in lebenspraktischen kommunikativen Äußerungen zusammenwirken. Die Fremdsprachenlehrer sind tagtäglich mit Fehlern ihrer Lerner konfrontiert. Sie bemerken, dass ihre Lerner beim freien Kommunizieren vieles falsch machen, was sie in Grammatikübungen korrekt lösen. Man geht davon aus, dass die Grammatikübungen nicht ausreichen, um die Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache zu erreichen. Die neuere fachdidaktische Diskussion zeigt, dass der Grammatik als Teilbereich der Zielfertigkeit ein wichtiger Stellenwert zukommt. Man findet in den meisten neueren DaF-Lehrwerken zahlreiche Übungen zu den verschiedenen grammatischen Phänomenen. Der Lerner soll befähigt werden, die grammatischen Kenntnisse als Mittel zum Ausdruck seiner Gedanken zum Verstehen schriftlicher oder mündlicher Texte einzusetzen und hier muss der Lerner wissen, ob die grammatischen Erscheinungen meistens in der geschriebenen Sprache oder in der gesprochenen benutzt werden, und ob sie rezeptiv oder produktiv beherrscht werden. Der Lerner soll auch sich durch die Wiederholung allmählich an die Strukturen gewöhnen, dass er sie mit der Zeit, ohne viel nachzudenken, automatisch äußern kann. Weiterhin unter vielen visuellen Möglichkeiten kann eine Lehrerfrage die Benutzung der neuen grammatischen Erscheinung in der Lexik stimulieren, so dass sich eine Beziehung zwischen der Lenkung und Einfluss des Lehrers und der mündlichen Sprachausübung der Lerner ergibt. Wenn man verschiedene Typen und Arten von Lehrmitteln kombiniert, effektiviert man den Übungsprozess durch wiederholten und variierenden Gebrauch der syntaktischen und morphologischen Erscheinungen in verschiedenen sprachlichen und situativen Kontexten und durch die sprachlich-geistigen Operationen wird die neuen Informationen automatisiert. Die syntaktische Kontrolle sollte stets die Kommunikationsgerechte und korrekte Beherrschung der grammatischen Erscheinungen sein. Die Grammatik befähigt die Studenten, Sätze zu konstruieren, zu variieren, aber auch zu rezipieren. Ziel der Vermittlung grammatischer Kenntnisse besteht in der Befähigung der Studenten, das erworbene Wissen korrekt in der Sprachausübung anzuwenden. Der Lerner findet immer den Grammatikunterricht als schwierig, langweilig und trockener. Die Frage ist also: Wie kann man die Grammatikvermittlung motivierend für die Lerner gestalten? Die

Grammatik hilft den Studenten, die Sprache zu durchschauen, zu verstehen und anzuwenden. (RAMPILLON 1989,55)

Durch Bilder, Muster und Diagramme kann der Grammatikunterricht unterstützt werden. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, dass der Student andere Nachschlagwerke anwenden kann. Diese helfen ihm besonders bei der Kenntnis der grammatischen Terminologie und das Behalten der Regeln mit Hilfe von Eselsbrücken. (RAMPILLON 1989,56)⁵³. Die Lerner versuchen stets sprachlich korrekt zu formulieren. Um diese zunehmenden und zugleich die sprachliche Korrektheit beim Sprechen zu fördern, reicht es nicht, wenn im Unterricht zwischen Übungen zur Grammatik, die z.B. mit Hilfe von Lückentexten durchgeführt werden, und freien Diskussionen, bei denen im Allgemeinen nur die Verständlichkeit der Inhalte trennt, nicht aber die Sprachrichtigkeit Gegenstand der Aufmerksamkeit sind. Eine zentrale Forderung an die Grammatikvermittlung im DaF- Unterricht ist die Einbettung der sprachbezogenen Kommunikation mit den kommunikativen Situationen d.h. nicht nur sprachliche Phänomene eines fremden Landes zu bewältigen aber auch sie in der Kommunikation zu verwenden

1.2.1.4 Wortbildung

Die Wichtigkeit der Wortbildung in DaF wird heute überall betont. Auch bei STORCH (1999 ,90) findet sich die Meinung, dass: „Wortbildung im Wortschatz des Deutschen eine äußerst wichtige Rolle spielt, und die Bildung neuer Wörter aus existierenden sprachlichen Elementen eine der produktivsten und kreativsten Prozesse in der deutschen Sprache dar stellt.“⁵⁴

Im Wortschatz von DaF-Lehrwerken spielen Wortbildungen von Anfang an eine bedeutende Rolle, z.B. im Lehrwerk „Sprachbrücke“ wird der Begriff der Wortbildung als ein „Morphemgefüge“ begriffen, d.h. ein morphologisch komplexes Wort (Vgl. ERBEN 1983,24)⁵⁵. Die Lerner sollen Wortbildungen verstehen und bei leichten, stark

⁵³ Vgl. Rampillon, a. a. O. S. 55-56

⁵⁴ Storch, a. a. O. S. 90

⁵⁵ Vgl. Erben, J. : Einführung in die deutsche Wortbildungslehre, 2. Auflage. Berlin 1983, S. 24

besetzten Mustern ein Gefühl für mögliche Analogiebildungen entwickeln. Diese besetzten wichtigen Muster sollten in den Lehrmaterialien oft vorkommen (in Texten, Übungen), so dass die Lerner ein Gefühl für das Phänomen Wortbildung und für mögliche Wörter des Deutschen gewinnen. In Wortbildungsübungen muss das Problem der Irregularitäten berücksichtigt werden.

1.2.2 Sprechen mit anderen Fertigkeiten

Fertigkeit bedeutet bei SCHATZ (2006, 16) „sich grammatisch korrekt und phonetisch verständlich zu artikulieren und dabei die zur Sprechabsicht passenden Sprachakte auszuwählen.“⁵⁶

Fertigkeiten befähigen zu Handlungsvollzügen, welche mechanisch ablaufen können, d.h. sie vollziehen sich auch ohne dass sie einer bewussten Steuerung unterliegen. Fertigkeiten sind gleichsam die Voraussetzungen zur Handlung in Bezug auf das instrumentelle Können. SCHATZ teilt die Fertigkeit in zwei verschiedenen ein:⁵⁷

Mittlerfertigkeit

Im Unterricht werden durch *Sprechen* häufig bestimmte Schülerleistungen überprüft, kontrolliert und korrigiert. In diesen Fällen steht das Sprachwissen im Vordergrund: das gelernte Wort, der korrekt gebildete Satz, der auswendig gelernte Dialog, die erfolgreich bewältigte Übung.

Zielfertigkeit

Wenn das Sprachkönnen im Vordergrund steht, beherrschen wir *Sprechen* als Zielfertigkeit, wenn wir mit Sprache handelnd umgehen, uns mitteilen und Sprache zur Verständigung mit anderen gebrauchen.

⁵⁶ Schröder, H.: Didaktisches Wörterbuch Oldenburg Verlag 2001, S. 112

⁵⁷ Schatz, ebd. 2006, S. 16

1.2.2.1 Sprechen und Hörverstehen

Hören und Verstehen umfasst zwei verschiedene Handlungen; zum einen in der direkten Kommunikationssituation, z.B. in der *Face-to-Face* Kommunikation oder in der Interaktion am Telefon etc., in der man abwechselnd hörend- und verstehend und sprechend handelt; es ist zusammen mit dem Sprechen ein Prozess des menschlichen Handelns, der gesellschaftlich entstandene Handlungsmuster erfüllt. Das Hörverstehen ist die Komplementärhandlung zum Sprechenden. Beide sind bei der Verständigung wechselseitig aufeinander angewiesen. Sprechen ohne Ziel gibt es nicht. Zu jedem Sprechen gehören zwei: ein Sprecher und ein Hörer. Die Hörsituation umfasst die Gesamtheit aller voraus liegenden psychischen Erlebnisse bis zum Augenblick des Hörens, die irgend mit dem Gehörten in Beziehung stehen können.

Hörverstehen muss also im FU gesondert und intensiv geübt werden. Die Lernenden sollen dabei nicht nur Dialogmuster und Dialogstrukturen aufnehmen, sondern mit dem Hörverstehentraining eine der vielen Fähigkeiten erwerben, die Voraussetzung für das Erreichen einer Handlungskompetenz sind. Hörverstehen und Sprechen im Unterricht sind die beiden Handlungen, die mittels in der Kommunikation realisiert werden. Deshalb werden wir uns um folgenden mit dem Hörverstehen als Bestandteil des Sprechens befassen. Die Handlung des Hörens und Verstehens ist – so schreibt DIRVEN (1977) – zudem in der indirekten Kommunikation nötig, z.B. beim Radiohören, Fernsehen, Musikhören etc.⁵⁸

Im FU haben die Lerner nicht die Möglichkeit zur direkten Kommunikation, d.h. die Kommunikation außerhalb des Unterrichts ist schwer. Die Lernenden verstehen den Lehrer schnell, aber nicht den Sprecher draußen. Man geht davon aus, dass die Medien die Möglichkeit bieten, die Lerner mit zahlreichen Formen des Sprechens zu konfrontieren und das Hörverstehen zu trainieren. Dieses Training ist unerlässlich, wenn man die Lernenden auf direkte und indirekte Kommunikationssituationen vorbereitet.

⁵⁸ Vgl. Dirven, a. a. O. 1977,1

Unterrichtsvorbereitung umfasst also zwei Seiten:

1. den didaktischen Teil der Lernwegorganisation. Kurzum, es geht bei der Unterrichtsvorbereitung nicht nur darum, wie man Lernstoffe anbietet (Methode), sondern auch um das Was, um das Lernziel- und Lernstoffbestimmung (Didaktik). Dabei wird der Lerner als Lernsubjekt, dessen jeweilige Voraussetzungen wie sein Alter, sein Gedächtnis, seine Ausbildung und seine Motivation, die didaktischen und methodischen Überlegungen entscheidend mitbestimmen.
2. Bei den Lernzielbestimmungen soll die Sprechfertigkeit so ausgebaut werden:
 - Verbesserung der mündlichen Ausdrucksfähigkeit
 - die Fähigkeit, sich mündlich auf Deutsch zu äußern, in einer an der deutschen Hochlautung orientierten Aussprache, ohne wiederholte grobe grammatische und idiomatische Fehler
 - die Ausbildung einer Basis-Sprechfertigkeit über gelenkte Konversation, wobei von verschiedenen Themen ausgegangen wird.
 - der Lerner kann sich sowohl über alltägliche Angelegenheiten als auch über komplizierte und abstrakte Themen zusammenhängend und im Allgemeinen mit adäquaten sprachlichen Mitteln äußern

Im FU zählt das Hörverstehen zu einer der Basisfertigkeiten, die die Grundlage für den Spracherwerbsprozess bilden. (SCHUMANN 1995, 244).⁵⁹ Die Entwicklung des Hörens soll sich vor allem auf der Grundlage von Äußerungen im DaF-Unterricht im Rahmen von Gesprächen dialogischer und monologischer Art erfolgen.. Dem Hören sind auch Hörtexte zugrunde zu legen. Die Hörtexte sollten inhaltlich und sprachlich einfach sein, am Anfang vom Lehrer geboten und bildlich, gestisch und mimisch gestützt werden. Die Hörtexte können mit Originalsprechern eingesetzt werden. Dadurch werden die Studenten auf die Bewältigung lebenspraktischer Hörsituationen vorbereitet sein. Die Studenten sollen das Wesentliche erfassen, ohne alle Wörter des Hörtextes verstehen zu müssen. Vorher sollten aber Schlüsselwörter erklärt werden und die Studenten auf das globale Hörverständnis vorbereitet. Die Studenten sind zum Anfer-

⁵⁹ Schumann, A.: Übungen zum Hörverstehen. In: Bausch/Christ/Krumm (Hrsg.), Tübingen 1995, S. 244

tigen von Notizen zu imitieren. Dem Hören ebenfalls die im Rahmen der Aussprache-
schulung aufgenommenen deutschen Lautkomplexe, die identifizierten und diskrimi-
nierten Phonemstrukturen.

1.2.2.2 Sprechen und Schreiben

Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben kann man nicht isoliert lernen. Diese Fertigkeiten stehen in Wechselbeziehung zueinander, und es ist eine komplizierte und langfristige Aufgabe, die Studenten zur Beherrschung aller vier Fertigkeiten zu führen. Die Studenten verfügen über instrumentelle Hilfsmittel, die durch Thema, Situation, Redemittel und Strukturen vorgegeben sind, damit sie sich sprachlich äußern und die Äußerungen des Gesprächspartners verstehen können. Das Sprechen und Schreiben haben Gemeinsamkeiten: Beide Fertigkeiten sind auf die Produktion fremdsprachiger Texte ausgerichtet und stellen hohe Anforderungen an den Lerner.

Bei der Produktion gesprochener und geschriebener Texte müssen laut EGGERT (1998, 3) verschiedene Schritte absolviert werden: Vorbereitung; Planung; Generierung sowie Kontrolle und Revision des Textes.

Nach EGGERTs Meinung (1998, 3) hat der Fremdsprachenlerner beim Sprechen und Schreiben stets Folgendes zu berücksichtigen:

- die Beteiligten an der Sprech- und Schreibhandlung
- Ziele der Sprech- und Schreibhandlung
- Inhalte der Sprech- und Schreibhandlung
- Möglichkeit der Äußerungsformulierung in der Fremdsprache
- die Äußerungskonsequenzen⁶⁰

Zahlreicher sind die Unterschiede zwischen Sprechen und Schreiben:

Das Sprechen ist Körpersprache verbunden, das heißt: wenn wir sprechen, spricht unser Körper mit. Alle Gesichtsmuskeln des Körpers sind in der mündlichen Kommunikation immer in Bewegung, die Gestik und Mimik spielen eine große Rolle.

⁶⁰ Eggert, S.: Das Wörterbuch beim Produzieren fremdsprachlicher Texte - Potenzen und Grenzen. In: Lexikographiker 14 /1998, S. 3

Beim Sprechen ist das Individuum spontan, es legt keinen gesteigerten Wert auf die Grammatik. RAMPILLON (1989) sagt diesbezüglich, dass „die mündliche Ausdrucksfähigkeit von dem Lerner eine hohe geistige und verbale Flexibilität erfordere, die mit der Sprechgeschwindigkeit in Zusammenhang stehe. Beim Sprechen würden Informationen mit Hilfe von Buchstaben (graphische Zeichen) auf dem Papier übermittelt. Beim Schreiben seien Gestik und Mimik nicht vorhanden, die Kommunikation müsse funktionieren, obwohl der Partner nicht anwesend sei. Der Adressat sei im Regelfall anonym.“⁶¹ Andere Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache werden vergleichend nach BAYER/ SEIDEL (1977, S.15) gegenübergestellt⁶².

Tabelle 2: Unterschiede zwischen Sprechen und Schreiben

<i>Sprechen</i>	<i>Schreiben</i>
Erwerb : Unbewusst und ungeplant Spontan in natürlichen Kommunikationssituationen	Erwerb : Bewusst und geplant Gelenkt durch absichtsvolle Beeinflussung
Vorkommenshäufigkeit : Der Mensch ist gewöhnlich zum Sprechen motiviert	Vorkommenshäufigkeit : Keine Primärmotivation zum Schreiben
Akustisch realisiert Nur einmaliges Hören möglich	Optisch realisiert : Wiederholtes Lesen möglich
Sprecher-Einstellung zum Text : Konzentration auf die Kommunikation (Sozialbezug) Die Textproduktion ohne Anstrengung	Schreiber-Einstellung zum Text : Konzentration auf den Text Die Textproduktion mit Anstrengung
Wechselseitige Beteiligung der Partner an der Textproduktion	Einseitige Textproduktion
Spezifische Textsorten : Unterhaltung, Gespräch, Interview etc.	Spezifische Textsorten : Protokolle, Romane etc.
Kommunikationspartner : Räumlich und zeitlich anwesend (Ausnahme: Telefongespräch)	Kommunikationspartner : Abwesend (Ausnahme: Tafelanschrieb)
Bezug auf die Sprechsituation zu nehmen	Die Schreibsituation implizit einzubeziehen
Verhältnis Sprecher-Text : Der Hörer interpretiert den Text und das Auftreten des Sprechers Dominanz des Gesamteindrucks vom Sprecher Notwendigkeit : ständig zu sprechen Grund : Flüchtigkeit des Gesprochenen	Verhältnis Schreiber-Text : Text als Stellvertreter für den Schreiber Forderung : ökonomisch zu schreiben Keine Wiederholungen Grund : Wiederholtes Lesen möglich
Gesprochene Sprache : Gestützt durch sprachliche Ausdrucksmittel und auch nonverbale Verhaltensweisen	Geschriebene Sprache : Gestützt durch Interpunktion, Absätze usw. Nonverbale Verhaltensweisen übernehmen keine kommunikative Funktion

Nach: BAYER/ SEIDEL (1977, S.15)

⁶¹ Rampillon, U. a. a. O. S. 57

⁶² Bayer/Seidel: 1977, S. 15

1.2.3 Zum Verhältnis zwischen Sprechkompetenz und anderen Teilkompetenzen

Zum Begriff *Kompetenz* kann gesagt werden, dass es die Summe des Wissens, der Fertigkeiten und der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen und allgemeinen kognitiven Fähigkeiten ist, die es einem Menschen erlauben, Handlungen auszuführen. Der Begriff *Kompetenz* wird häufig in Zielformulierungen für Unterricht und Erziehung verwendet. Der Kompetenzbegriff ist – Schröder zufolge (2001, 189) – jedoch komplexer und umfasst inhaltlich unterschiedliche Faktoren, welche die Zielbestimmung und didaktische Gestaltung der Zielrealisierung betreffen:⁶³

- Bereitschaft
- Fähigkeit
- Zuständigkeit
- Verantwortung

1.2.3.1 Sprachliche Kompetenz

Die Befähigung zur Verständigung der Fremdsprache umfasst vier Aufgaben Schwerpunkte, die aufeinander bezogen werden sollen:

- mündliche Kommunikation
- Schriftliche Kommunikation
- Umgang mit Texten
- Reflexion über Sprache

Die Beziehung zwischen diesen Handlungsfeldern wird verdeutlicht HOPS folgendermaßen:

- „Reflexion über Sprache
- Mündliche Kommunikation
- Schriftliche Kommunikation
- Umgang mit Texten.“⁶⁴

Dabei sollen die Lerner befähigt werden, die Bedeutung von Äußerungen, Informationen und Mitteilungen anderer zu verstehen, die ihnen zugrunde liegenden Absichten zu erkennen und eigene Absichten, Bedürfnisse, Gefühle und Gedanken auszudrücken. Nonverbale kulturelle Verhaltensweisen sollen auch bewältigt und erklärt werden. Hierzu glaubt TEUCHERT (1992, S. 664 ff), dass dieser Bereich neben Phonetik, Ver-

⁶³ Vgl. Schröder, a. a. O. S. 189

⁶⁴ Hops, N. (Hrsg.) : Handbuch Deutsch Sekundarstufe I, UTB Grosse Reihe, Schöning, S.65

ständigkeit und Hörverstehen einen starken Einfluss auf die Förderung der mündlichen Kommunikation ausübt.⁶⁶

Reflexion über Sprache hilft den Lernern, die Erfahrungen, die sie in konkreten kommunikativen Zusammenhängen machen, zu ordnen und erleichtert ihnen den Erwerb schulisch vermittelter Kenntnisse und Fähigkeiten. Der Erwerb von Kenntnissen auf dem Gebiet der Sprache kann nicht Selbstzweck sein, sondern hat sich auf reale Kommunikationssituationen und konkrete Inhalte einzustellen. NEUNER schreibt dazu: „Weil das Beherrschen einer Sprache sich auf jeder, auch bereits der untersten Niveaustufe aus dem Beherrschen vieler Teilaspekte (Wortschatz, grammatische Strukturen, Sprechintentionen, Kommunikationssituationen, außersprachliche und parasprachliche Mittel, sprachliche Teilfertigkeiten: Hörverstehen, Sprechen, Lesen, Schreiben) zusammensetzt und in dieser Hinsicht ein komplexes Ganzes bildet, ist es so schwierig, das global so leicht formulierbares Lernziel.“⁶⁷

NEUNER (ebd., S. 119) geht davon aus, dass das globale Lernziel, Beherrschung einer Sprache sich aus folgenden Teilen zusammensetzt:

- Beherrschung eines bestimmten Wortschatzes
- Beherrschung grammatischer Strukturen ;
- Beherrschung von Redemitteln, mit denen grundlegende Sprechabsichten ausgedrückt werden und auf höherem Niveau auch von Redemitteln, die die jeweilige Sprechabsicht differenzierter und nuancierter ausdrücken ;
- Beherrschung von Kommunikationssituationen und der entsprechenden Textsorten ;
- Beherrschung parasprachlicher Ausdrucksmittel (Aussprache, Betonung) und außersprachlicher Ausdrucksmittel (Gestik, Mimik)
- Beherrschung der Teilfertigkeiten Hörverstehen , Sprechen, Leseverstehen, Schreiben, denen bei jedem einzelnen Teillernziel unterschiedliche Bedeutung zukommt : Formulare z.B. muss der Lerner weniger selbst erstellen, als vor allem lesend verstehen und ausfüllen können ; Wünsche muss er verstehen , aber vor allem mündlich und schriftlich ausdrücken können

⁶⁶ Vgl. Teuchert, B.: Phonetik und nonverbale Kommunikation im Unterricht Deutsch als Fremdsprache Hrsg. Klaus Vorderwülbecke. Regensburg: AkDaF beim DAAD 1992, S. 664- 669

⁶⁷ Neuner, G.: Pragmatische Didaktik des Englischunterrichts: Beiträge zur theoretischen Grundlegung und praktischen Unterrichtsgestaltung. Paderborn: Schöningh 1979, S. 118

1.2.3.2 Linguistische Kompetenz

Damit sind die sprachlichen Fertigkeiten (Sprechen, Hören, Schreiben, Lesen), aber auch das sprachliche Wissen gemeint, mit denen das sprachliche Material in korrekter Form bereitgestellt wird. Die linguistische Kompetenz besteht auch aus lexikalischen, phonologischen und syntaktischen Kenntnissen und Fertigkeiten und aus anderen Dimensionen des Sprachsystems, unabhängig von soziolinguistisch determinierter Variation und von ihrer pragmatischen Funktion im Sprachgebrauch.

1.2.3.3 Sach- und Fachkompetenz

Es ist notwendig, dem Lerner in der Schule das erforderliche Sachwissen anzubieten sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten zu trainieren, damit er sein Leben im Zielland konsequenterweise gestalten kann. Niemand könnte aber jedes Detail eines Fachgebietes, der Kursleiter könnte selbstverständlich von vornherein deutlich machen, was die Lerner erwarten können und was nicht. Die fachübergreifenden Themen werden in einbeschränkten Teilbereichen behandelt. Selbstarbeit ist hier auch empfehlenswert, wenn die Lerner frühzeitig mit Fachbüchern, Nachschlagewerken und Wörterbüchern selbst umgehen können.

1.2.3.4 Soziale Kompetenz

Die Lerner sollen ihre Absichten, Wünsche und Meinungen äußern, aber auch auf Absichten, Wünsche und Meinungen anderer angemessen reagieren. Sachverhalte und Personen müssen sie richtig einschätzen lernen, um sich möglichst entsprechend zu verhalten. Das soll ihnen helfen, Kommunikationsstörungen zu vermeiden. Die Auswahl der Inhalte erfolgt aus Kommunikationsbereichen, in denen sie unmittelbare Erfahrungen sammeln: Schule, Familie, Freiheit, Unterkunft und Wohnung, Massenmedien, öffentliche Einrichtungen, Arbeitswelt usw.

Für die genannten Bereiche bringen sie Erfahrungen mit, die der Lehrer berücksichtigen, vergleichen und verknüpfen lässt. Das bedeutet für den Lehrer, sich um angemessene Kenntnisse über die kulturellen und sozialen Hintergründe und die gegenwärtige Lebenssituation der Lerner/Innen seiner Lerngruppe zu bemühen.

1.2.3.5 Sozial- affektive Kompetenz

Die sozial-affektive Kompetenz bedeutet nach der pragmatisch -kommunikativen Methode: Sprache wird nicht isoliert vermittelt, sondern als Teil verschiedener, alternativer Verhaltensmöglichkeiten. Lerner sollen dazu angeregt werden, nicht unkritisch eine zugeteilte Rolle zu akzeptieren, sondern ihre Rolle zu reflektieren, nicht in bestimmten Rollen aufzugehen, sondern auch andere Rollen spielen zu können bzw. sich als verschiedenen zu wissen von jeweils gespielten Rollen und dies zu verdeutlichen. Zum Begriff der sozial-affektiven Kompetenz vertritt NEUNER (1979, 118ff) die Auffassung, dass man eine möglichst angemessene gefühlsmäßige Haltung, Gesinnung gegenüber dem sozialsprachlichen Land und dessen Vertretern gewinnt.⁶⁸

1.2.3.6 Soziokulturelle Kompetenz

Für das Gelingen von Kommunikation ist es wichtig, sensibel auf die sozialen Konventionen einzugehen, zum Beispiel Höflichkeitsregeln, die Beziehungen zwischen verschiedenen Generationen oder den Geschlechtern zu beachten, soziale Gruppen vor allem aber auch kulturelle Konventionen zu berücksichtigen. BOLTE (1996, 20) setzt für das Gelingen interkultureller Kommunikation Kenntnisse solcher kulturellen Strukturen voraus, aber auch persönliche Fähigkeiten wie z.B. Toleranz, die Bereitschaft, andere anzuerkennen.⁶⁹

⁶⁸ Vgl. Neuner, a. a. O. S. 118-125

⁶⁹ Vgl. Bolte, a. a. O., S. 20

1.2.3.7 Interkulturelle Kompetenz

Didaktiker und Pädagogen versuchen heute immer Lehrwerke für den kommunikativen FU zu entwickeln, in denen interkulturelle Kommunikation im Mittelpunkt steht. Aus diesem Grunde findet man eine gewisse Sensibilität in den Themen oder in den Lernaufgaben. Diese letzten werden nach einer idealen Wahl herausgearbeitet und nach verschiedenen Niveaus der interkulturellen Kompetenz gewählt, wie die Notwendigkeit eines Curriculums zu entwerfen, d.h. die Fähigkeit im Erwerb der fremden Kultur und Lernprozesses, der das Lernen unterstützt.

Die Kenntnisse und Fertigkeiten, die ein Fremdsprachenlerner erwerben muss, um ein bestimmtes Niveau der kommunikativen Kompetenz zu erreichen, hängen von Themen und Aufgaben der Lehrwerke ab. Die interkulturelle Kompetenz verbindet die Kenntnisse mit der fremden Kultur und der fremden Sprache. Das sind: Wissen lernen, Wissen verstehen, Wissen tun.

Die Tatsache des interkulturellen Lernens bedeutet auch die Persönlichkeitsentwicklung. Wenn der Fremdsprachenlerner eine fremde Kultur durch die verschiedenen Niveaus, z.B. Notwendigkeit im Lernen der Fremdsprache, der integrierte Erwerb von interkultureller Fertigkeit und kommunikativer Kompetenz lernt, entwickelt der Lerner seine Persönlichkeit und gleichzeitig bereichert er seine Kultur. Das Konzept der interkulturellen kommunikativen Kompetenz baut auf den Konzepten kulturellen Bewusstseins und Kommunikationsfähigkeit auf.

Bei der Bestimmung des interkulturellen Konzepts wird davon ausgegangen, dass der FU mindestens zwei Kulturen unterrichtet, nämlich die eigene Sprache und Kultur des Fremdsprachenlerner einerseits und mehrere Fremdsprachen und Kulturen andererseits. Das interkulturelle Lernen – wie GÖTZE (1992, 3) ⁷⁰ es definiert– ist ein „gegenseitiges Voneinanderlernen von Individuum oder Gruppen der Mehrheit und der ethnischen Minderheiten in einem Land.“

⁷⁰ Götze, L.: Deutsch als Fremdsprache und interkulturelle Kommunikation. München 1992, S. 3

Im FU ist der Grund, die Begegnung zwischen zwei Kulturen, d.h. das Eigene mit dem Fremden. Deshalb fußt der interkulturelle Unterricht auf Kultur, Literatur und Sprachvergleich, indem sie die Verbindung mit den Traditionen und Normen des Faches in ihrem Raum, aber mit neuem Bewusstsein unterhält.

Darüber hinaus strebt das Ziel der Didaktik nach Optimierung des FU, damit die Lerner die Fremdsprache gut beherrschen können und sich in die fremde Gesellschaft leicht integrieren. Dies erklärt teilweise die Entwicklung und Veränderung in den Übungstypen und Textsorten. Diese Prinzipien tragen zum Beherrschen der vier Grundfertigkeiten und zur Entwicklung der Lernfähigkeiten der Lerner bei. Jedoch werden die Lerner mehrfach mit den versammelten kulturellen Inhalten konfrontiert, die ihnen ein ziemlich „treues“ Bild der Realität der Zielsprache- und kultur vermitteln sollen. Die Lerner haben die Möglichkeit, ihre interkulturelle Sensibilität zu entwickeln, um die verschiedenen Unterschiede in den kulturellen Bereichen zu erfassen.

Resümierend fasst REHBEIN (1985, 30) die Rolle der Sprache in der interkulturellen Kommunikation im folgenden Zitat zusammen: „Die Rolle der Sprache ist in der interkulturellen Kommunikation zu verstehen als Instrument, in das die Formen sprachlichen Handels inskribiert sind, und damit als Medium des Verkehrs in der eigenen und/ oder der fremden Sprache.“⁷¹

1.2.4 Sprechen und Landeskunde

Landeskunde ist auch mit dem Spracherwerb eng verbunden. Sie fördert die Entwicklung der Sprechfähigkeiten und- fertigkeiten der Studenten. Sie spielt eine übergeordnete Rolle bei der Aneignung landeskundlicher und sozialkultureller Kenntnisse. Diese dienen der Erweiterung von kommunikativer Kompetenz der Studenten. Die Lerner sind in der Lage, immer mehr neue Situationen zu bewältigen. Sie müssen auch imstande sein, sich ohne Missverständnisse und Vorurteile zu verständigen, Diskussionen

⁷¹ Vgl. Rehbein, J.: Diskurs und Verstehen. Zur Rolle der Muttersprache bei der Textverarbeitung in der Zweitsprache. Arbeiten zur Mehrsprachigkeit. München 1/ 1995, S. 30

aller Art in verschiedenen Situationen zu führen, anhand landeskundlicher Kenntnisse ihrer kommunikativen Kompetenz zu stärken und ihren geistigen Horizont zu erweitern.

1.2.4.1 Arbeit an landeskundlichen Texten

Die landeskundlichen Texte geben einen Einblick in das gesellschaftliche, politische, kulturelle und geistige Leben des fremden Landes. Die Texte mit interkulturellen Hintergründen dienen zum besseren Verständnis der eigenen und fremden Kultur, damit die Studenten die Gelegenheit haben, bestimmte Bereiche der Kultur ihres Heimatlandes vorzustellen und eine lebhaftige Diskussion zu schaffen.

Die Studenten können auch in deutscher Sprache berichten, ihre Sprachfähigkeit ständig entwickeln, das Weltbild der Anderen kennen lernen, sich in die fremde Realität integrieren und sich einen kritischen Blick auf diese Realität zu verschaffen.

Die Wichtigkeit der Behandlung landeskundlicher Kenntnisse zur Erweiterung fremdsprachlicher Fähigkeiten liegt besonders in der Arbeit an der Lexik in Texten. Diese Erkenntnisse leisten den Beitrag zur Vertiefung und Ausdehnung und vor allem zum genauen Erfassen des Wortschatzes. Die Studenten werden infolgedessen in die Lage versetzt, sich im Zielsprachenland und -kultur zurechtzufinden. Die Begriffe bzw. Themen, die sie in Texten vorfinden können, werden erklärt und von Studenten stärker eingebracht. Diese Informationen werden aus den Texten herausgehoben und bewusstgemacht.

Bestimmte Themen werden auch dem Fach *Landeskunde* entnommen und in anderen sprachpraktischen Disziplinen behandelt, und in umgekehrter Richtung, einige landeskundliche Detailinformationen werden aus diesen Sprachdisziplinen zur Behandlung herausgegriffen. Landeskunde bedient sich dieser Informationen unter der Voraussetzung, dass sie für die Kommunikationsfähigkeit verwendbar sind. Das Lernen einer kulturellen Verschiedenartigkeit wird als zentrale Aufgabe im FU betrachtet, auf der

Ebene der Vermittlung dieser differenzierten Erkenntnisse und Verhaltensweisen einer bestimmten Sprachgemeinschaft kommt landeskundliche Landeskunde im Vordergrund zugute. Situationen sollen im Unterricht thematisiert werden, um die sprachliche Fähigkeit der Studenten zu fördern. Hierzu stellt REISENER (1989,110) im folgenden Zitat fest:

„Kein Text, keine Übung, kein Bild ist ohne landeskundliche Relevanz. Landesgehalte sind daher auf jeder Buchseite und in jeder Unterrichtsstunde teils implizit, teils explizit Bestandteil des Unterrichts“⁷²

Die Landeskunde spielt im unterkulturell orientierten FU eine bedeutende Rolle. Durch die Arbeit an der Landeskunde kann der Student nicht nur über die Fremdkultur informiert werden, sondern auch allgemeine Wege des Verstehens lernen. Ausgehend von den eigenen Lebenserfahrungen werden Ausgangskultur und Zielsprachenkultur einander gegenübergestellt. Ein authentischer Text mit landeskundlicher Thematik dient oft als Ausgangspunkt. Texte mit landeskundlichen Inhalten enthalten eine Fülle von Lexemen, die häufig aus Bereichen stammen, denen für die gesellschaftliche Umstellung besonders große Bedeutung zukommt und die zugleich Bereiche und Themen in der sprachlichen Kommunikation darstellen. Das sind zum Beispiel Industrie, Handel, Bildung und Erziehung. Die Arbeit mit der Landeskunde gibt dem Lerner die Möglichkeit, die Fremdkultur kennen zu lernen und gilt synchron als Weg des Verstehens.

Die Entwicklung der Sprechkompetenz im Blick auf landeskundliche Themen und Situationen ist mit der Entwicklung des verstehenden Hörens und Lesens eng verbunden. Daraus lässt sich zu einem folgern, dass die Sprache als Kommunikationsmittel nicht ohne Bezug zur Gesellschaft, in der die Sprecher dieser Sprache leben bzw. erleben, vermittelt und erlernt werden kann. Zum anderen lässt sich auch ableiten, dass der Lerner Informationen über die natürlichen Bedingungen und das Leben der Bewohner

⁷² Reisener, A.: Motivierungstechniken im FU. Übungsformen und Lehrbucharbeit mit englischen und französischen Beispielen. Ismaning: Hueber 1989, S.

eines Landes, seine politischen, wirtschaftlichen, kulturellen Gegebenheiten und Entwicklungen benötigt.

Dementsprechend soll Landeskunde Kenntnisse vermitteln, die der Lerner benötigt, um die fremde Sprache als Kommunikationsmittel angemessen verwenden zu können. Diese Kenntnisse erlauben es ihm, sich im fremden Lande zu behaupten, das fremde Land und seine Bewohner besser zu verstehen und sich mit dessen Gegebenheiten und Entwicklungen besser auseinanderzusetzen.

Anhand von landeskundlichen Texten geht eine Entwicklung des Sprechens einher, da die Inhalte der Texte den Lerner oft zur Stellungnahme veranlassen. Bei der Entwicklung des freien Sprechens soll der Lerner die Fähigkeit erwerben, sich über landeskundliche Sachverhalte zu informieren; sich an Gesprächen zu beteiligen und sich in Alltagssituationen mühelos zu verständigen. Der Lerner wird mit Alltagssituationen konfrontiert (Einkauf, auf dem Bahnhof, beim Arzt), die in vielen Fällen von den im Heimatland gewohnten abweichen und die der Lehrer ihm erklären muss. Der Lerner kann auch sich dann bereits an Diskussionen über landeskundliche Probleme, die ihn interessieren, beteiligen.

1.2.4.2 Arbeit mit landeskundlichen Materialien

Eine Sammlung von Materialien verschiedenster Art kann als Grundlage für Sprechübungen dienen: Landkarten, Stadtpläne, Darstellungen von Festen, Fotos von typischen Landschaften und Städten. Das verwendete Bildmaterial muss so ausgewählt sein, dass es nur veranschaulicht, was der Lerner auch sprachlich bewältigen kann, da der Lehrer sonst zu viel neue Lexik einführen muss und das Stundenziel nicht erreicht wird. Bei der Arbeit mit Bildmaterial bietet sich auch eine gute Gelegenheit für den Lerner, etwas über sein eigenes Land zu berichten, etwa in Form eines Dia-Vortrags über seine Heimatstadt, eine besonders bekannte oder interessante Gegend seines Heimatlandes. Eine solche Arbeit macht dem Lerner Freude und regt seine Motivation zum Erlernen der fremden Sprache an.

1.3 Sprechen mit anderen Unterrichtsmedien

Freies Sprechen fällt vielen Lernenden schwer, aber man kann unter der Verwendung der vielfältigen Medien steuern. Unter Medien versteht man in der Fremdsprachendidaktik alle Lehr- und Lernmittel: Bilder, Video, Overheadprojektor, Tonkassette, Computer usw., auch Lehrbuch, Tafel und Kreide bzw. das Tafelbild. In folgender Tabelle wird der Einsatz von Medien im DaF- Unterricht und ihre didaktische Funktion skizziert:⁷³

Tabelle 3: Medien

<i>Einsatzform</i>	<i>didaktische Funktion</i>
Ergänzung	Aktivierung
Begleitung	Informationsvermittlung
Leitung	Veranschaulichung
Total teaching	Speicherung

Nach: Krämer, S./ Walter, K.-D. : Effektives Lehren in der Erwachsenen Bildung, Hueber- Holzmann , S.119

Aus der oben dargestellten Tabelle lässt sich feststellen, dass Medien oder Unterrichtsmittel alle gegenständlichen Mittel sind, die dem Lehrer dazu dienen, etwas darzustellen, zu veranschaulichen, bestimmte Lehr- und Lernprozesse zu unterstützen oder überhaupt erst zu ermöglichen. Sie werden systematisch und kontinuierlich im Unterricht verwendet, sie vermitteln noch dazu vielfältige Informationen, sie können auch den Lehrer ersetzen z.B. Selbstlernzentren mit interaktiven Lernsystemen. Die Medien üben einen aktivierenden Einfluss aus, wenn die Lerner selbst aktiv diese Medien darstellen, z.B. Darstellung der Ergebnisse von Kleingruppenarbeit. Medien werden auch zum Veranschaulichen die nicht oder schwer dargestellten Sachverhalte und die kaum wahrnehmbaren Sachverhalte mit dem Auge verwenden. Medien tragen bzw. speichern Informationen und dienen dazu, Informationen zu übermitteln. Die Medien werden zunehmend auch als Ziel des FU verstanden, Ihr Einsatz im Unterricht bereitet auf eine Welt vor, die stark durch indirekte vermittelte Kommunikation charakterisiert

⁷³ Krämer, S./ Walter, K.-D. : Effektives Lehren in der Erwachsenen Bildung, Hueber- Holzmann , S.119

ist. Die richtige Auswahl und Verwendung von Medien bestimmt in hohem Masse den Erfolg der Unterrichtsarbeit. Die spezifischen Medien können weiterhin Teil eines Unterrichtsmittelkomplexes, d.h. sie können methodisch in einem Lehrwerk integriert sein. Die Funktion von Medien im FU hängt von ihrem Einsatz ab. Es ist auch zu unterscheiden zwischen visuellen, auditiven und audiovisuellen Mitteln. Nach EICHHEIM/ WILMS (1981,111) hat der Lehrer zwei Möglichkeiten, die im Klassenzimmer verwenden kann. Durch simulierte Realität, Rollenspiel und Simulation und durch auch das Hereinbringen von Sprechansätze in Form von Gegenständen, Spielen, Geräuschen, Texten und vor allem Bildern.⁷⁴

Unter didaktischen Aspekten besteht die Funktion der Medien einmal darin, fremdsprachliche Wirklichkeit ins Klassenzimmer zu holen und reale Kommunikationsanlässe zu schaffen. (Vgl. Storch 1999, 272)⁷⁵. Mit Hilfe der Medien soll der Lerner den Unterrichtsstoff einüben, er soll Texte lesen oder hörend aufnehmen und den Inhalt von Bildern versprachlichen. Medien sind Mittel zur Erhöhung der Lernmotivation. Sie können auch den Lerner vom Nutzen der Fremdsprachenbeherrschung bei der Bewältigung lebenspraktischer Situationen überzeugen.

1.3.1 Sprechen und Medien

Zu den Medien im DaF- Unterricht sind drei zu unterscheiden:

1.3.1.1 Visuelle Medien

Das visuelle Element im DaF- Unterricht ist eine notwendige und wirksame Hilfe. Die Steuerung durch visuelle Impulse ist wirksam, weil die Lerner aktiv und aufmerksam sind. „Visuelle Medien treten im FU in zahlreicher Form auf, z.B. als Bild im Lehrwerk, Tafelzeichnung, Dia, Plakat, Applikationen, auch reale Gegenstände können hierzu gerechnet werden.“ (Storch 1999, 276)⁷⁶. Visuelle Medien stellen einen wichtigen Äußerungsanlass im Unterricht dar. Sie können als Beschreibung und Kommentar

⁷⁴ Eichheim, H./Wilms. H. : Das Bild im Unterricht. In: Sturm Hrsg. 1981, S. 111

⁷⁵ Vgl. Storch, a. a. O. 1999, S. 272

⁷⁶ Storch, s. O. S. 276

dargestellt werden. Darüber hinaus haben die visuellen Medien spezifische Vorteile in ganz bestimmten Situationen.

- Sie geben optische Informationen
- Sie unterstützen damit die verbale Instruktion
- Sie können motivieren und Überlegungsprozesse in Gang setzen.

Bei den visuellen Unterrichtsmitteln gibt es sprachliche und nichtsprachliche Mittel. Die nichtsprachlichen visuellen Medien umfassen Gegenstände und Abbildungen. Aber die Bilder spielen dazu eine bedeutende Rolle. Sie können als Abstrakte und konkrete Bildinhalte sein. Die abstrakten Bildinhalte (Symbole, Schemata) sind vor allem für die Arbeit mit den Sprachkenntnissen von Bedeutung. Konkrete Bildinhalte können die Realität detailgetreu wiedergeben z. B. Fotos dienen vor allem der Vermittlung landeskundlicher Informationen. Die nichtsprachlichen visuellen Medien haben zahlreiche didaktische und methodische Hauptfunktionen:

- Man kann mit dem Einsatz der Bilder, Zeichnungen oder Bildelemente den Wortschatz semantisieren
- Die Bildelemente erfüllen eine steuernde Funktion, denn sie sind nicht nur primär, sondern auch sekundär oder kontextuell informativ.
- Bilder und Bildelemente sind gegenüber Gegenständen oder nur verbalen Beschreibungen vorzuziehen, damit der Lehrer die Lerner stimulieren kann und dasselbe Satzmuster mit ihnen immer wieder abrufen kann. Das Bild ist bereits eine Abstraktion der Wirklichkeit und repräsentiert daher ausschließlich die lexikalische Bedeutung. Ferner haben Bilder und Bildelemente den Vorteil, dass man sie in dynamische Beziehungen setzen und dadurch bestimmte Äußerungen auslösen kann.
- Bestimmte Satzmuster werden durch die Einrichtung der Bildorganisation z.B. durch Wandbilder vermittelt und eingeübt. Die nichtsprachlichen Medien unterstützen die Vermittlung und Festigung sprachlicher Kenntnisse.
- Entwicklung des sprachkommunikativen Könnens vor allem in der mündlichen Sprachausübung durch Auslösung von Kommunikationsbedürfnissen und Formulierung kommunikativer Absichten.

Tafel

Die Tafel ist eines der ältesten Unterrichtsmedien, die im Unterricht eingesetzt wird. Der Tafelanschrieb muss gut strukturiert und vorbereitet sein, er hat eine bestimmte Wirkung auf die Lerner. Tafelbilder werden schwer archiviert, nun hat man aber versucht, gute Tafelbilder mit einer Sofortkamera zur späteren Verwendung als Dokumentation festzuhalten. Trotz der modernen audiovisuellen Lehr- und Lernmittel gilt die Wandtafel in verschiedenen Zielperspektiven ein. Sie ist als Medium zur Veranschaulichung bezeichnet.

Flipchart

Die Schriftgröße der Abstand zum Flipchart muss kurz sein, deswegen wird dieses Medium nur bei kleineren Gruppen eingesetzt. Es wird besonders als Hilfsmittel beim Aufschreiben spontaner Bemerkungen bei einem Seminar- bzw. Kursprogramm verwendet. Anhand der Trag- und klappbare Flipcharts können einfach und schnell einen Unterricht machen. Die großen Blätter werden als Wandzeitung benutzt. Flipchart-Blätter sind schlecht zu archivieren.

Pinwand

An Pinwänden werden z.B. Zeitungsausschnitte, Bilder, Dokumente gesammelt. Mobile Pinwände können leicht vor Kursbeginn vorbereitet werden. Die gut strukturierten und geordneten Pinwände sind vorteilhaft im Unterricht einzusetzen. Die Schrift sollte aber an Pinwänden lesbar und sauber, und auch die Pinwand nicht sehr weit zu stellen besonders bei der Arbeit in Kleingruppen.

Overhead-Projektor

Das ist das ideale Schreibmedium zur Ergänzung von Vorträgen. Die Verwendung dieses Medium erfordert bestimmte Fähigkeit, der Vortragende muss seine Folien im Griff nehmen, die richtige Folie zu suchen, es ist empfehlend, wenn die Folien nummeriert sind.

Diaprojektor

Der Lehrer sollte nicht zu viele Dias bzw. Bilder zeigen, er sollte sich ganz genau vor dem Vortrag überlegen, welche Bilder er benutzen wird. Der Unterricht sollte nicht komplett mit Dias repräsentiert werden. Dieses Medium ist sehr gut geeignet für große Räume mit vielen Teilnehmern. Hier handelt es sich um Realbilder. Diese stellen eine Situation dar. Dias haben im Prinzip die gleichen Hauptfunktionen wie das einzelne fotografische Abbild der Wirklichkeit. Die helfen besonders den Studenten bei der Beschreibung und Erzählen einer Geschichte.

1.3.1.2 Auditive Medien

Die auditiven Medien enthalten akustische Signale, vor allem Sprachzeichen (Laute, Wörter, Sätze und Texte) Auditive Medien stellen oft die einzige Möglichkeit dar, denn sie bieten dem Lerner fremde Originalsprecher, d.h. der Lerner hat auf diese Art medial Kontakt mit einem originalen Sprachmodell. Das wichtigste auditive Unterrichtsmittel ist heute die Kasette/ Tonband. Die Kasette bietet schließlich die Möglichkeit, Lerneräußerungen aufzunehmen, was im Sprechen genutzt wird, aber auch der Lehrer kann Texte oder Übungen für den Einsatz im Unterricht auf Kasette sprechen. Man geht davon aus, dass die auditiven Medien verschiedene Funktionen haben, die in folgenden Punkten zusammengefasst sind:

- Der Einsatz auditiver Medien stellt eine wichtige Voraussetzung für die Förderung des Hörverstehens.
- Bei den dialogischen Hörtexten, ist die Präsentation über einen Tonträger sehr wichtig
- Übungsprogramme auf Kassetten zum Einüben sprachlicher Mittel haben vor allem in der audiolingualen und audio-visuellen Methode eine zentrale Rolle gespielt, aber in neueren DaF- Lehrwerken haben diese Übungsprogramme an Gewicht verloren.

Zu den auditiven Mitteln gehört auch das Sprachlabor. Trotz dieser alten Einsicht, Sinneseindrücke beim Lernen durch das Bild zu vervollständigen, nahm das Sprachla-

bor an dieser Entwicklung nur am Rande teil. Das Sprachlabor ist historisch stark mit der audio-lingualen sowie audio-visuellen Methode verbunden.

Das Sprachlabor kann heute lediglich zur Durchführung bestimmter Übungen eingesetzt werden, es dient vor allem zur Festigung sprachlicher Mittel, die anschließend in die freiere Kommunikation überführt werden müssen. Im Unterricht können verschiedene Medien effektiv eingesetzt werden, um die Studenten zu motivieren, in dem man den Unterricht abwechslungsreich gestaltet. Die Studenten sollten mit Sprachmaterial konfrontiert werden, das etwas über ihr momentanes Niveau liegt. Der FU verfügt über verschiedene Mittel und Medien verfügen. Diese sind Lehr- und Lernmittel, Arbeitsmittel, Anschauungshilfen oder Unterrichtshilfen. Heutzutage spricht man von auditiven, visuellen und audiovisuellen Medien, diese Bezeichnungen werden in der Regel im Zusammenhang mit technischen Medien benutzt. Medien für die Hand des Lehrers gelten als Lehrmittel. Alles was die Lernenden im Unterrichtsprozess verwenden, sind danach Lernmittel. Ihre Funktion reichen vom Einsatz als rein formales Mittel zur Auflockerung des Unterrichts bis hin zur selbständigen Übernahme inhaltlicher Anliegen zum Beispiel bei Selbstmaterialien oder Computerprogrammen. Zunächst tragen sie dazu bei, die Unterrichtsführung zu erleichtern und zu vervollkommen. So können zum Beispiel über Lehrbücher und Arbeitsblätter Texte oder Übungen zugänglich gemacht werden, an der Tafel kann schnell einmal etwa erklärt werden, und bei der Wiedergabe von Dialogen über Tonband lassen sich Gesprächssituationen realistisch simulieren.

Medien können auch Lernimpulse erwachsen. Sie können die Motivation der Studenten stärken. Sie können auch zeitweise oder vollständig an die Stelle des Lehrers treten und Lehreraufgaben übernehmen. In dieser Funktion werden sie oft als didaktische Medien bezeichnet. Die Medien sind zur Ausbildung des Hörverstehens und zur Lenkung des individuellen Sprechens, Videofilme zur Demonstration komplexer Sprachsituation im Alltag und andere moderne Unterrichtsmittel zu den Lern- und Lehrhilfen, die Standardmäßige Verwendung finden.

Tonbänder/ Kassetten

Der Einsatz dieser Medien im Unterricht gibt für den Lehrer die Möglichkeit, seine Persönlichkeit präsent zu sein und Mimik und Gestik einzusetzen. Die Tonbänder und Kassetten bieten dem Lehrer folgende Möglichkeiten:

- Im Sprachunterricht werden die Dialekte, Gespräche und Intonationen, im politischen und historischen Unterricht historische und aktuelle Dokumente und in der Naturkunde Tierstimmen und Vogellaute angehört. Diese Informationen werden nicht vom Lehrer vorgetragen.
- Diese Medien sind leicht zu transportieren, ihre Geräte sind auch billig, und stehen leichter zur Verfügung der Lehrer. Sie werden aber in beschränkter Weise im Unterricht eingesetzt, weil sie nicht so anschaulich sind

Eine deutliche Aufnahme hilft den Studenten bei der Verständigung der Sprachsituationen. Sie können die Studenten steuern und lenken. Sie verbessern die Atmosphäre und erhöhen die Motivation.

1.3.1.3 Audiovisuelle Medien

Beim Einsatz von audiovisuellen Unterrichtsmitteln werden Informationen gleichzeitig über Auge und Ohr übertragen. Eine neue Dimension bringen Film, Fernsehen und Video-Technik in den FU. Diese Medien bringen die fremdsprachige Welt ins Klassenzimmer, geben dem Lerner einen weitgehenden Einblick in die fremde Welt.

Er lernt, Reaktionen ausländischer Gesprächspartner richtig zu deuten und darauf richtig zu reagieren.

Sprachlabor

Es ist ein spezielles Medium für den FU, der sich audiolinguale Lernziele gestellt hat. Im Sprachlabor wird imitatives, textgesteuertes und reflektiertes Sprechen geübt.

Das Lernziel der audio-lingualen Methode besteht darin, dass der Student die Beherrschung der Fremdsprache zum Zweck der Kommunikation erwerben kann. Dadurch kann der Student folgende Fertigkeiten erreichen: verstehendes Hören, Sprechen, verstehendes Lesen und Schreiben.

Der wesentliche Vorteil des Sprachlabors liegt darin, dass alle Teilnehmer gleichzeitig sprachlich aktiv werden und bei ihren Übungen vom Lehrer überwacht werden können. Das Sprachlabor dient vor allem dazu, den in der Klasse präsentierten Stoff einzuüben und zu automatisieren, es wird auch eingesetzt für Hörverstehensübungen, für die freie mündliche Produktion vor allem monologischer Texte, zum Texten/ Überprüfen mündlicher Leistungen.

Video/ Film

Aus methodisch-didaktischen Gründen sollte sich der Lehrer den zu projizierenden Film vor dem Unterricht ansehen. Er sollte die möglich zu stellenden und die gestellten Fragen von den Lernenden vorbereiten, um die Konzentration der Lernenden im Unterricht zu bewahren. Der Einsatz von Video oder Film bedarf einer bestimmten Beherrschung dieser Technologie. Beide können bei passender Anwendung wesentlich dazu beitragen, den Unterricht kommunikativ lernergerecht und interessant zu gestalten und eine Reihe von wichtigen Aspekten wie Kulturkunde, Sprach- und Verhaltensmuster für sozialangemessenes Verhalten, Emotionalität und Kulturenvergleich vervollkommen. Video und Film stellen in der Hand des medienerfahrenen Lehrers ein Instrument dar, mit dem es möglich wird, den Unterricht zu effektiven und in einen interkulturellen Kontext einzubetten, der den Studenten sowohl auf sprachlichen als auch auf kulturkundlichem Gebiet einen bestimmten Wissenszuwachs ermöglicht.

1.3.1.4 Zur Bedeutung von Lehrwerken für die Entwicklung der Sprechfertigkeit

NEUNER (1983) bestätigt die Annahme, dass das moderne Lehrwerk nicht nur ein Speicher von Regeln und Sprachstoff ist, sondern auch ein Programm zur Entfaltung der Lehr- und Lernarbeit. Moderne Lehrwerke berücksichtigen ein vielfältiges Angebot von Übungsformen und eine sinnvolle Strukturierung von Übungen zum Textverständnis und zur Entwicklung der fremdsprachlichen Äußerungsfähigkeit (mündliche und schriftliche Äußerung).

Das Lehrwerk spielt eine wichtige Rolle, in dem es das Leben der Zielsprache in Familien, Schule, bei der Arbeit und in der Freizeit, Feste und Sitten vorstellt.

Über seine Unterhaltungsfunktion hinaus, bietet es auch literarische Texte (Gedichte, Kurzgeschichten) an. Es enthält eine Vielfalt an Textsorten wie zum Beispiel Dialoge, Fach- und Zeitungstexte. Als grundlegendstes Arbeitsmittel entlastet das Lehrwerk den Lehrer bei der Auswahl und bei der Unterrichtsdurchführung.

Der Student kann es zu jeder Zeit bei der Vor- und Nachbereitung des Unterrichts verwenden. Die modernen Lehrwerke sind Medienträger wie Tonband, Kassetten und Videogeräte gebunden. Sie bestehen aus verschiedenen Lehrwerkteilen wie Schülerbuch, Arbeitsheft, Glossar, grammatisches Beiheft und auditive Medien. Sie tragen zur Aktivierung, Festigung und Wiederholung der Studenten bei.

Das Lesebuch

Es besteht aus einer Sammlung von Texten. Dieses Medium hatte ein ursprüngliches Ziel, das Lesen zu lernen und zu üben, dieses Ziel wird neu formuliert unter dem Gesichtspunkt, die literarische Bildung zusammenzustellen. NÜNDEL (1980, S.76) unterscheidet zwischen dem Leselernbuch und dem belehrenden Lesebuch. Leselernbücher enthalten Texte, die kritisch gelesen werden.⁷⁷ Dieser Buchtyp, der beim Erwerb der Technik des Lesens hilft und noch dazu vielseitige Inhalte vermittelt, gleicht dem Arbeitsbuch bei der Vermittlung von Informationen und zugleich der Entwicklung der Lese-Fertigkeit.

Im Allgemeinen haben Lesebücher auch vermittelnde und informative Aufgaben. Sie sind auch Realienbücher wie Natur-, Erd-, Menschen- und Völkerkunde u.a. Solche Bücher enthalten vorbildliche Texte und Identifikationsangebote, z.B. ein Lesebuch zum Gebrauch in Schulen.

1.3.1.5 Andere Medien

Neben den Lehrwerken gibt es andere Unterrichtsmaterialien, die zur Entwicklung des Sprechens beitragen, z.B.:

⁷⁷ Nündel, E.: Kompendium Didaktik Deutsch, München 1980, S.76

Fernsehsendungen

Dank der Technologie kann der Student nicht nur in der Klasse seine Sprachkenntnisse verbessern, sondern auch die Verwendung von Satelliten oder Kabelfernsehen spielen eine wesentliche Rolle im FU. Sie können Themenvielfalt für alle Fächer wertvolle Unterstützung von Informationen. Dieses Medium hilft besonders in manchen Fächern wie Geschichte, Erdkunde, Politik und Wirtschaft.

Printmedien und Arbeitsblätter

Lehrbücher, Skripte und Textauszüge sind die häufigsten eingesetzten Unterrichtsmedien. Selbsterstellte Arbeitsblätter motivieren die Lerner, wenn sie gut vorbereitet sind. Diese gedruckten Medien werden leicht archivierbar und reproduzierbar. Damit hat der Lerner die Möglichkeit, solche Dokumentationen nach Hause mitzunehmen und in ganzer Ruhe zu überprüfen.

Lernen am Computer

Man spricht heutzutage von computerunterstütztem Unterricht (CUU) oder CBT (computer based training). Die Arbeit mit solchem Medium bedarf einer Reihe unterschiedlicher Methoden. Die Inhalte werden in kleine Lernschritte zergliedert, die programmierte Unterweisung (PU) basiert auf dem behavioristischen Konzept des Lernens. Das Lernen wird aber durch den Einsatz dieses Medium unflexibel, die Lerner können nur auswendig lernen, er könnte auch den Lernprozess nicht selbst steuern. Die Arbeit mit den elektronischen Büchern hat auch so viele Nachteile: Sie sind beispielsweise wenig übersichtlich und können nicht schnell genug durchschaut werden.

Als Fazit kann festgestellt werden, dass sich der DaF-Unterricht anhand der im Voraus kurz beschriebenen Medien einer breiten Palette an Sprechgelegenheiten erfreuen kann. Diese können für die Schulung der Aussprache als erste Stufe des korrekten Sprechens und als interessantes Potential im weiteren Lernprozess der Entwicklung der Sprechkompetenz bei den Lernenden betrachtet werden

1.3.2 Sprechen und Sozialformen

Unter Sozialformen verstehen wir die Organisation und Gruppierungsformen, die im DaF- Unterricht eine bedeutende Rolle spielen. SCHWERDTFEGGER (2002) bezeichnet „als Sozialform im Unterricht die Formen der Zusammenarbeit zwischen Lernenden und Lehrenden und Lernenden und Lernenden (...).“⁷⁸ Für sie gebe keinen FU ohne Sozialformen, denn der Unterricht arbeiten die Lehrer mit ihren Lernern oder Lernern miteinander. Diese Verwendung dieser Sozial- und Übungsformen dienen zur Ausbildung sprachlicher Handlungen bei den Lernern. Der Unterricht lässt sich in verschiedenen Sozialformen unterscheiden.

1.3.2.1 Der Frontalunterricht

Bei dieser Sozialform werden die Lernprozesse der Lerner vom Lehrer gesteuert. Man geht davon aus, dass der Lehrer die Rolle als Vortragender hat, d.h. der Lehrer spricht und die Lerner werden gleichzeitig sehen, hören und schreiben. In dieser Hinsicht wurde der Lerner als Konsument, sie lernen rezeptiv, weil es einseitig Kommunikation gibt. Hinzu kommt, dass im Frontalunterricht Rede und Handlungsanteile schlecht verteilt sind, da meist der Unterrichtende und somit die Lehrersprache dominiert. Der Frontalunterricht bietet für die Förderung des freien Sprechens nur begrenzte Möglichkeiten.

1.3.2.2 Einzelarbeit

Diese Form ist bekannt bei allen Lernenden. Dadurch kann der Lernende selbständig arbeiten. Ihr Ziel besteht darin, Lerner produktiv tätig wird, und der Lerner hat auch die Möglichkeit, zur freien Aufgabenlösung selbst beitragen zu können.

Individuelle Aktivitäten

Soziale und individuelle Arbeitsformen erfüllen verschiedene Funktionen. Sie dienen zur Kreativität. Die individuellen und sozialen Arbeitsweisen schließen nicht aus. Das meditative Lesen gehört auch zur individuellen Arbeitsform

⁷⁸ Schwerdtfeger: Sozialformen. München 2002, S.247

Programme

Programme können individuelle Arbeiten anbieten. Ein entwickeltes Programm vom Lerner könnte bearbeitet werden. Das Programm im Deutschunterricht ist sehr eingeschränkt, es besteht aus bestimmten Lehrsritten. Der Individuelle Lernfortschritt könnte in den verzweigten Programmen berücksichtigt, im Vergleich zu linearer Programme wird man von Lehrsritt zu Lehrsritt geführt. Beim Erwerb des Deutschen als Fremdsprache werden audio-visuelle Programme, Buchprogramme und andere angeboten.

1.3.2.3 Partnerarbeit

Bei dieser Sozialform gibt es zwei Lerner, die eine Arbeitsgemeinschaft bilden, in der sie eine bestimmte Aufgabe oder eine Problemlösung bearbeiten. Bei dieser Sozialform hat der Lerner die Möglichkeit, seine aktive Teilnahme zur Lösung einer Aufgabe zu beteiligen.

Partnerarbeit eignet sich zunächst bei allen « natürlichen » Zweieraktivitäten wie:

- gemeinsame Vorbereitung eines Dialogs
- partnerschaftliche Dialogübung
- dialogische sprachbezogene Übungen
- Auch viele Spielübungen und Spiele werden in Partnerarbeit durchgeführt.
- Die Kleingruppenarbeit.

Das ist eine Arbeit, in der der Lehrer Lerner in Kleingruppen teilt. In dieser Form arbeiten mindestens von drei bis sieben Mitglieder zusammen. Die Lerner tauschen untereinander ihren Gedanken aus.

1.3.2.4 Gruppenarbeit und Plenum

In Gruppenarbeit können nach STORCH (1999, 307) bei den Lernern Ängste abgebaut werden, die im Klassenunterricht durch die Orientierung an der Lehrerkontrolle entstehen.⁷⁹ In der Gruppe haben die Lerner mehr Gelegenheiten in der Gruppe zu integ-

⁷⁹ Vgl. Storch, a. a. O., 1999, S. 307

rieren. Darüber hinaus hat der einzelne Lerner in der Gruppe viel bessere Möglichkeiten, eigene Ideen einzubringen und eigene Vorstellungen zu realisieren. Die Lerner lernen auch während des gemeinsamen Arbeitens in der Gruppe voneinander, und die schwachen Lerner werden dabei von den guten Lernern lernen. MITCHELL (1985,341) bestätigt, dass Lerner, die in Kleingruppen arbeiten, eine größere Vielfalt und Anzahl von Diskurszügen verwenden.⁸⁰

Er fügt hinzu, dass die Lerner in Gruppenarbeitsphasen nicht nur wesentlich mehr sprechen, sie realisieren auch ein sehr breites Spektrum interaktiver Sprechhandlungen, so können die Aussagen ihrer Partner bewerten, sowie stimmen sie zu und lehnen ab, sie unterbreiten Vorschläge. NEUF-MÜNDEL und ROLAND (1991) erklären, dass Gruppenarbeit immer dort eingesetzt werden, wo die Zusammenarbeit von mehr als zwei Partnern ein besseres Arbeits- und Lernergebnis erwarten lässt.⁸¹

In der Klasse sollte sich der Lehrer überlegen, in welche Unterrichtsphase könnte er diese Form einsetzen. In einem besseren Ergebnis führt Gruppenarbeit oft Aufgaben, bei denen Kreativität und die Entwicklung von Ideen gefragt sind.

STORCH (1999, 308)⁸² hebt die Wichtigkeit der Gruppenarbeit und ihren Stellenwert im DaF-Unterricht hervor, in dem er erklärt, dass man im DaF-Unterricht die Gruppenarbeit in folgenden Unterrichtssituationen bevorzugen sollte:

- Aktivieren von Schülerwissen: Assoziogramm erstellen oder vorbereiten, Sammeln von Argumenten, Begründungen
- Inhalte finden: aus ungeordneten Stichwörtern eine Geschichte erfinden; den Anfang bzw. die Fortsetzung einer Geschichte (er)finden; Äußerungen zu einem Bild vorbereiten. Schließlich sind viele Spielübungen, Gruppenübungen. Die Sozialform Plenum (Arbeit in der Großgruppe) ist eine verbreitete Unterrichtsform. Die Lerner sind in Kreise. Der Lehrer sollte interessante Themen vorbereiten. Dadurch können die Lerner ihren Gedanken austauschen. Unter Plenum verstehen wir eine verbreitete Unterrichtsform, bei der alle Lernenden in der Klasse im Kreise sitzen. Aller-

⁸⁰ Mitchell, R.: Prozess Research in second language Classrooms. Language Teaching 18, 4/ 1985, S. 341

⁸¹ Neuf-Münkel/ Roland: a. a.O. 1991

⁸² Storch, a. a. O. 1999, S. 308

dings muss der Lehrer über ein wichtiges und interessantes Thema sprechen. Ich schließe mich der Meinung von KRÜGER (1985, 33) an, der zur Feststellung kommt, dass „die Arbeit in der Gesamtgruppe sinnvoll beim Austausch von Gruppenergebnissen oder bei der Informationseingabe vor der Gruppenarbeit ist, beim Hören einer Nachrichtensendung (...)“.⁸³

1.3.3 Sprechen und Übungsformen

KRÜGER (ebd.) stellt fest, dass Bücher zur Übungstypologie⁸⁴ relevante Übungen enthalten, denn sie geben den Lernern die Möglichkeit, ihre Fähigkeit und Fertigkeiten zu entwickeln. Durch Übungen können sich die Lerner in kurzer Zeit den Inhalt und die Form miteinander koordinieren und so lautlich wie gestisch artikulieren. Diese Übungen helfen auch den Lernern, sich selbst Gedanken darüber zu machen, was sie üben und ausüben, um ihre Aufgabe fremdsprachlich lösen zu können. Die Übungen stellen sprachliche Mittel derart bereit, dass die Ausbildung von Handlungsfähigkeiten unterstützt wird. Sie berücksichtigen weitgehend die vier Fertigkeiten und können unter folgendem Gesichtspunkt eingestuft werden:

- rezeptive Übungen,
- rezeptiv-reproduktive Übungen
- und produktive Übungen.

Rezeptive Übungen

Sie beziehen sich vor allem auf unmittelbare Informationen, die im Unterricht möglich sind. Sie bestehen aus Erfassungs-, Bestimmungs- und Nachahmungsübungen. Ziel dieser Übungen besteht einmal darin, die Ausbildung des verstehenden Hörens und die Auseinandersetzung mit dem bereits gelernten Wortschatz. Nachahmungsübungen dienen vor allem der Festigung des Lauts- bzw. Schriftbildes. In diesen Übungen lassen sich zwei Varianten unterscheiden, die direkten und die indirekten Nachahmungsübungen. Die Erfassungs- und Bestimmungsübungen helfen dem Lerner

⁸³ Krüger, M.: 1985, S. 33

⁸⁴ Neuner, G.: Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht 1981, Hänssermann/ Piepho Handbuch Fremdsprachenunterricht 1994, Schreiter :Fertigkeit Sprechen

bei der Aktivierung und Reaktivierung der Fähigkeit, d.h. die Lerner befassen sich mit der Arbeit an der Wortbedeutung. In diesen Übungen geht es im Wesentlichen um das Erkennen, Erschließen, Vergleichen, Ordnen, Erklären und Übersetzen neuer lexikalischer Einheiten.

Rezeptiv-reproduktive Übungen

Zu diesen Übungen gehören Variations-, und Formationsübungen. Mit den Variationsübungen kann der Lerner die Festigung und Aktivierung seiner eigenen Kenntnisse durch intensives Üben einsetzen. Zu diesen Übungen gehören die Substitutions-, Komplementations-, Expansions-, Komprimierungs-, Transformations- und Kopplungsübungen.

Produktive Übungen

Zu den produktiven Übungen gehören dem monologischen Sprechen zu einem bestimmten Thema und dem dialogischen Sprechen zur Leitung einer Diskussion. SCHATZ (2006,43) teilt die Übungen in drei Gruppen auf:⁸⁵

- Übungen und Aufgaben, die mündliche Kommunikation vorbereiten
- Übungen und Aufgaben, die mündliche Kommunikation aufbauen und strukturieren
- Übungen und Aufgaben, die mündliche Kommunikation simulieren.

Ein breites Angebot an Übungsvariationen steht den Lehrern zur Verfügung, aber das Problem liegt darin, welche Typen von Übungen zur Entwicklung der Sprechfertigkeit beitragen können. Mit SCHATZ (2006, 108) ⁸⁶ teile ich die Meinung, dass die zweite Gruppe der Übungstypologie, nämlich *Übungen und Aufgaben, die mündliche Kommunikation aufbauen und strukturieren*, für die Lerner am relevantesten ist. Der Grund dafür ist, dass die Übungen strukturierenden und letzten Endes produktiven Charakter haben. Übungen sind so einzuüben, dass sie sicher und korrekt in den verschiedenen sprachkommunikativen Handlungen eingesetzt werden können. Deshalb wird in den vorgestellten Übungen versucht, einzelne kommunikative Funktionen gesondert zu

⁸⁵ Schatz, Deutsch Didaktik: Leitfaden für Sekundarstufen 1 und 2, Berlin 2006, S. 43

⁸⁶ Schatz, a. a. O. S. 108

üben und damit gleichsam ein Repertoire für die kommunikative Kompetenz zu arbeiten, das sich ebenfalls für das Selbststudium eignet. Hauptziel dieser Übungen ist es, dass die Lerner das Gelernte langfristig bei Bedarf in, auch unter, abgeänderten Bedingungen beherrschen. Dabei ist zu beachten, dass der Erfolg des Übens nicht von der Übungsanzahl abhängt, sondern hauptsächlich von dem Systemcharakter ihrer Gestaltung.⁸⁷

Die Erfahrung hat gezeigt, dass im Bereich der Übungen die Lerner immer Muster vor Augen haben, mit der Zeit werden diese Übungen systematisiert, und dadurch können die Lerner gar nicht ihre schöpferischen Lerntätigkeiten entwickeln. Obwohl es verschiedene und variierte Übungstypen im FU bzw. DU gibt,⁸⁸ behält der Lehrer – laut NEUNER (1996) – stets die ältesten und einfachen Übungen. Dies lässt sich dadurch feststellen, dass nur einige wenige Lehrer sich um einfache Überlegungen zur Übungstypologie kümmern. Daher empfiehlt NEUNER weiterhin: „Beim Lehr- und Lernprozess sollte der Lerner nicht nur gehört werden“.⁸⁹ Es ergibt sich für den Lehrer die Notwendigkeit, ihn in die Lage zu versetzen, seine Bedürfnisse und Absichten vornehmlich im sozialen Kontakt zu verwirklichen.

1.3.3.1 Reproduktionsübungen

In diesen Übungen, womit Übungen zur Wiedergabe fremder Aussagen z.B. des Textinhalts gemeint sind, hat der Lerner die Möglichkeit seine eigenen Gedanken zum Ausdruck zu bringen. Bei den Reproduktionsübungen richten sich die sprachlichen Steuerungselemente auf die Konversationsübung aus.

1. Monologische Übungen

Übungen und Texte gehören zu den wichtigsten Elementen des monologischen Sprechens. Das Ziel des monologischen Sprechens liegt darin, eine korrekte Wiedergabe von Textinhalten zu erreichen. Die Texte, die umfangreiche Informationen über ver-

⁸⁷ Vgl. Odenbach, K.: Die Übung im Unterricht, Braunschweig 1963, S.64

⁸⁸ Neuner, G. Übungstypologie im DU, 1981, Hänserman, Piepho- Abriss einer Aufgaben-, Übungstypologie 1996

⁸⁹ Neuner/ Piepho : Aufgaben und Übungsgeschehen 1994,8, in :Fremdsprache Deutsch.

schiedene Geschehnisse in Form von Beschreibungen, Erzählungen oder Berichten, erleichtern den Lernern die Formulierung ihrer Gedanken bei der mündlichen Wiedergabe. SCHATZ (2006,132) präsentiert einige Übungen und Aufgaben, die zum monologischen Sprechen gehören, von diesen halte ich einige für anspruchsvoll unser Lerner.⁹⁰

A- Erzählen auf der Grundlage von Stichpunkten

Beim Geschichtenerzählen brauchen die Lernenden verschiedene Hilfen .Eine mögliche Hilfe besteht darin, ihnen Stichpunkte zu geben und sie aus diesem „Wortsalat“ eine Geschichte „basteln „ zu lassen. Voraussetzung für das Erzählen von Geschichten auf der Basis bewusst ist, dass eine Geschichte auch eine inhaltliche und sprachliche Kohärenz aufweisen muss: Die Gedanken müssen strukturiert und die einzelnen Sätze müssen durch Konjunktionen verbunden werden.

B- Geschichten zu Ende erzählen:

Geschichten mit offenem Ende weitererzählen ist eine weit verbreitet Übungsform, die vor allem beim kreativen Schreiben beliebt ist.

In dieser Übung wird die Phantasie und Erzählfreude der Lerner geweckt. Es entstehen ganz unterschiedliche Geschichten und die erzählt oder vorgelesen und miteinander verglichen werden.

C-Geschichten zu Bildern und Bildgeschichten

Wie schon erwähnt wurde, spielen Bilder im FU eine große Rolle, z.B. bei der Semantisierung und Festigung von Wortschatz, bei der Visualisierung von dialogischen Inhalten oder bei der Visualisierung von Grammatik. Das Bild zählt zu dem wichtigsten Sprechanlass. Anhand eines Bildes werden einzelne Äußerungen gesammelt und vor allem gemeinsam zu einer Geschichte verbunden. Auch für das Gespräch über Bilder benötigen die Lerner bestimmte Diskursmittel, mit denen sie das Dargestellte bezeichnen und beschreiben.

⁹⁰ Schatz, a. a. O. S. 132

Wortgeländerübungen

Der Lerner muss sich nach vorgegebenen Wortmaterial und dessen Reihenfolge halten. Z.B. Geben Sie den 1. Abschnitt des Textes mit Hilfe des folgenden Wortmaterials wieder: Mann – Esel – rechtzeitig – weglaufen - Bremen als Stadtmusikant - schöne Stimme. In dieser Übung geht es um das Märchen der Bremer Stadtmusikanten.

Stichwortübung

Als Gedächtnishilfe aus dem Text heraus schreibt der Lerner bzw. hält den Hauptgedankengang in Form kurzer Zwischenüberschriften fest, z.B.

- Notieren Sie den Inhalt des Textes in Stichworten!
- Wählen Sie für die Textabschnitte kurze Zwischentitel und geben Sie mit Hilfe dieser Zwischentitel die Hauptgedanken des Textes wieder!

Dispositionsübung

Der Lerner hat die wichtigsten Gedankenstützen zur Textwiedergabe in Form der Gliederung, d.h. in dieser Übung soll der Lerner den Inhalt des Textes mit Hilfe der folgenden Gliederung wiedergeben.

Komplexfragen- und aufgaben

Es handelt sich um kürzere zusammenhängende Äußerungen, sei es die Wiedergabe eines Textabschnittes, die Beschreibung einer der vorkommenden Personen, z. B. Äußern Sie sich im Zusammenhang:

- Beschreiben Sie das Leben der einzelnen Tiere.
- Beschreiben Sie, wie es den Tieren gelang, ins Räuberhaus zu kommen.

Resümeeübungen

Mit den Resümeeübungen ist die Stufe der Konversationsübungen erreicht, ohne dass die Lerner die in Übungen erworbenen sprachlichen Formen aufgegeben haben, z.B.: Führen Sie ein Interview mit Herrn X; benutzen Sie dabei die Wendungen zum Interview, die Sie ... gelernt haben.

2. Dialogische Übungen

Auch innerhalb der dialogischen Übungen gibt es eine Steigerung des Schwierigkeitsgrades. Dazu gehören die:

Übungen zur Fragebildung

Fragen können sowohl Gespräche öffnen als auch die Lerner demotivieren. Diese Form von Übungen wurde seit langer Zeit von den Lehrbuchautoren ignoriert. (Vgl. HEYD 1991,141) ⁹¹. Man weiß schon, dass der Lerner nur im Unterricht dem Lehrer zu antworten hatte. Aber wenn der Lerner außerhalb des Unterrichts ist, hat er Schwierigkeiten bei der Formulierung der Fragen.

Aus diesem Grund soll der Lerner seine Fragen sprachlich möglichst variieren. Eine andere relativ schwierige Form ist, die passenden Fragen zu vorgegebenen Antworten zu formulieren. Man geht davon aus, dass diese Übungsform sich in der Praxis immer wieder als schwierig erwiesen hat, denn sie verlangt sprachliches Können. OLBDERT/SCHNEIDER ⁹² schlagen eine interessante Version der Fragebildung vor:

Der Lehrer macht eine Feststellung oder eine Behauptung auf und der Lerner stellt dazu verschiedenartige Fragen, die ihm spontan einfallen: z.B.

- Lehrer: Ich behandelte meine Haustiere gut
- Student: Was für Haustiere haben Sie denn?
- Womit füttern Sie denn Ihren Hund?
- Beißt Ihr Hund auch nicht?
- Meinen Sie nicht, man sollte in einer Stadtwohnung lieber auf Haustiere verzichten?

Man unterscheidet auch vielseitige Fragentypen im Unterrichtsgespräch. KRÄMER/WALTER (1999, S.132 f) ⁹³ unterscheiden beispielsweise zwischen rhetorischen Fragen, Suggestivfragen, Kettenfragen, Ja/ Nein- Fragen, Begründungsfragen und Ein-Wort-Fragen.

⁹¹ Heyd,, G.: Deutschlehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache, Frankfurt am Main 1991, S. 141

⁹² Oldert, J./Schneider, B. : Gesammelte Aufsätze zum Transfer. Frankfurt am Main 1973

⁹³ Krämer, S./Walter, K. D. : Effektives Lehren in der Erwachsen Bildung,. München 1999, S. 132-133

Detailfragen und- aufgaben

Fragen gehört zum Sprechen. Im Unterricht stellt der Lehrer Fragen und antwortet auf Antworten. SCHATZ (2006,124) ⁹⁴ gibt zwei Vorschläge, die wir im Unterricht die üben können.

Erster Vorschlag:

Einige Lerner bekommen Karten mit einer Frage und beantworten sie mit einem Satz. Die anderen Lerner müssen die Frage raten.

Beispiel: Gruppe 1 sagt: „in der Goethestrasse“. Die Frage war: „Wo wohnst du hier?“

Zweiter Vorschlag:

Jeder Lerner schreibt einen Lieblingswunsch auf ein Kärtchen, z.B. „Ich möchte gerne Seiltänzerin werden“. Die Kärtchen werden eingesammelt, gemischt und jeder zieht eins. Dann gehen alle in der Klasse herum und fragen: „Wünschst du dir...?“ „Bist du...?“ „Möchtest du ...?“

Fragen üben mit Bildern

Der Lehrer wählt in dieser Übung ein Bild aus, das viele Fragen und Deutungen zulässt. Er teilt die Lerner in zwei Gruppen. Eine Gruppe ist die „Expertengruppe“, das heißt, sie kennt dieses Bild genau und kann alles erklären. „Die andere Gruppe ist die Frage-Gruppe“. Beide Gruppen bereiten sich vor: Die Frage –Gruppe formuliert Fragen in Stichwörtern, die Expertengruppe versucht, sich über das Bild klar zu werden und macht sich auch Notizen. Dann setzen sich beide Gruppen einander gegenüber, die Frage-Gruppe stellt ihre Fragen, die Expertengruppe beantwortet sie, soweit sie kann.

Dialogimpulsübungen

In diesen Übungen kommen Partner in Alltagssituationen miteinander ins Gespräch. Dabei verfolgen sie bestimmte Absichten und Ziele, wie z. B. um etwas zu bitten, eine Verabredung treffen. Wenn der Lehrer die Kommunikationsfähigkeit aufbauen will, muss der Lerner zunächst die Diskursmittel zur Verfügung stellen.

⁹⁴ Schatz, a. a. O. S. 124

Im Klassenzimmer muss der Lehrer situative Kontexte mit Hilfe entsprechender Materialien schaffen und Hören und Sprechen miteinander verbinden.

In vielen Lehrwerken gibt es ausgearbeitete Modelldialoge für die Dialogarbeit, z.B. Im Lehrwerk Themen neu 1. Im Buch gibt es nur Arbeitsanweisung „Spielen Sie ähnliche Dialoge „ (Vgl. SCHATZ 2006, 120)⁹⁵. Das Dialoggeländer unterstützt die Lerner dabei, den Dialog in sinnvollen Schritten aufzubauen. Da das Dialoggeländer ihnen nur Stichwörter anbietet, erbringen die Lerner eine hohe sprachliche Leistung, wenn sie den Dialog mit einem Partner spielen, das heißt spontan auf ihr reagieren müssen. Wenn die Lerner Dialoge auf der Basis von Dialoggeländern »nachspielen«, werden sie feststellen, dass die mehrere Dialogvarianten realisieren können, ihr sprachliches Können ihnen also mehr erlaubt, als einen Modelldialog auswendig zu lernen und nachzuspielen. Dialoggeländer eignen sich sehr gut dazu, Sprechfertigkeit aufzubauen (Vgl. SCHATZ, ebd.). Die Lerner können ihre Gedanken jedoch sprachlich frei formulieren, sie können auch die inhaltliche Reihenfolge bei der Wiedergabe abändern und in gewissem Maße auch schon ihre eigenen Gedanken zum Thema äußern, z.B.:

a- Führen Sie das folgende Gespräch weiter.

Esel: Warum keuchst du denn so, Jagdhund, was ist denn los?

Jagdhund: Ach, weißt du, ich musste so schnell laufen, deshalb keuche ich so.

Esel: Warum bist du dann nicht langsam gegangen?

Jagdhund: Mein Herr wollte mich erschlagen,

Esel :

b- Bilden Sie aus den Stichworten vollständige Fragen und Antworten.

Esel + Jagdhund : Katze traurig ?

Katze: ertränken, stumpfe Zähne

Esel + Jagdhund : Schöne Stimme, Stadtmusikant

c- Führen Sie ein Gespräch, das die Tiere mit einander geführt haben könnten!

⁹⁵ Schatz, s. O, S. 120

1.3.3.2 Konversationsübungen

In dieser Übungsform handelt es sich um eine freie Konversation der Meinungsbildung. Sie dient als Denkipuls. Der Lehrer verwendet in seinem Unterricht audiovisuelle Mittel, die vielseitig und phantasievolle Mittel enthalten, d.h. durch Bilder, Bildreihen und Bildergeschichten können nicht nur Sprechkanäle geschaffen werden, sondern auch gesteuert werden, z.B. die Lerner bekommen Bilder; es wird zuerst gemeinsam überlegt, was die Bilder darstellen und wie sie inhaltlich zusammenhängen. Dann die gefundene Geschichte wird in vielerlei Variationen erzählt. Eine andere Möglichkeit ist es, die Bildfolge ändern und damit eine neue Geschichte erstellen.

1. *Fragen und Aufgaben zur freien Konversation*

Interviews sind eine spezielle Textsorte, die vor allem im Radio, im Fernsehen, aber auch in Zeitungen und Zeitschriften vorkommt. Sie bieten eine gute Gelegenheit, Fragen zu stellen. Zuerst sollte der Lerner sein Interview gut vorbereiten, in der Regel macht er sich Notizen auf einem Zettel. Der oder die Interviewte hingegen braucht « nur » zu antworten. SCHATZ (2006,127)⁹⁶ schlägt ein paar Tipps für die Vorbereitung von Interviews:

Bevor ihre Lernenden ein Interview machen, muss erst einmal, eventuell gemeinsam in der Klasse, herausgearbeitet werden, was genau sie vom Interviewpartner wissen wollen. Das sollten sie in Stichwörtern frei zu äußern

Die geplanten Fragen sollten offen sein, das heißt, der Interviewte sollte die Möglichkeit haben, sich möglichst frei zu äußern.

- Fragen sollten so formuliert werden, dass sie nicht mit Ja oder Nein beantwortet werden können. Die Lernenden erreichen das mit W-Fragen: Wer? Wie? Wann ?
- Warum ?Was ?
- Rückfragen und Nachfragen machen das Interview lebendig.

⁹⁶ Schatz, a. a. O. , S. 127

Im kommunikativen FU werden die Lerner häufig zu Diskussionen aufgefordert, ihre eigenen Meinungen mitzuteilen und über ihre Gefühle, Vorstellungen zu sprechen. Von der ersten Unterrichtsstunde an werden sie zu Stellungnahmen, zum Austausch von Meinungen, zur Reflexion über ihr Lernen ermuntert. In dieser Übung gibt es zwei Diskussionsformen:

Pro- und Kontra- Diskussion

Der Lerner hat die Möglichkeit, unterschiedliche Meinungen auszutauschen und zu begründen. Bei der Vorbereitung und Durchführung von Diskussionen sind folgende Aspekte im Unterricht zu berücksichtigen. Diskussionen im FU müssen gut vorbereitet werden, Thema und Inhalt sollten aus dem Lebensbereich oder Interessengebiet der Lernenden kommen, d.h. sie müssen altersgemäß sein. Nur wenn sich die Lernenden direkt angesprochen fühlen, werden sie sich auch an der Diskussion beteiligen.

Die Lernenden müssen ausreichend Diskursmittel beherrschen, sodass sie ihre Meinungen auch sprachlich ausdrücken können. Deshalb sollten vor jeder Diskussion immer wieder die nötigen Diskursmittel zur Verfügung gestellt und geübt werden. Korrekturen sollten während der Diskussion zurückhaltend geschehen. Fehler, die das Verstehen behindern, können durch Nachfragen leicht korrigiert werden, häufig wiederkehrende Formfehler können notiert und nach der Diskussion oder zu einem späteren Zeitpunkt in passenden Übungen eingebaut werden.

1.3. 4 Sprechanlässe in DaF-Lehrwerken

Nach der kommunikativen Wende in der Fremdsprachendidaktik wurde nach KRUMMs Meinung (1974, 32) der Anspruch erhoben, die Lerner zu befähigen, auf authentische Situationen und Rolle zu identifizieren, die sie selbst nicht erlebt haben. Dies hatte zur Konsequenz, dass der Unterricht in den siebziger Jahren selbst als Kommunikationsanlass entdeckt wurde. Sollte die damalige Situation der gängigen DaF-Lehrwerke wahrgenommen werden, so konnte KRUMMs Forderung nach Authentizität von Situationen und Rollen nicht in Betracht gezogen werden. Hinsichtlich

dieser Forderung teilten die Didaktiker – wie es STORCH (1999, 244) konstatierte –, die Durchführung des Unterrichts in zwei Bereiche auf:

- Unterricht, der auf technisch-organisatorischen Bedingungen beruht
- Unterricht, der auf Lehrer und Lernern selbst als Sprechkanäle in einem weiteren Sinne beruht.

Vor diesem Hintergrund ist es nötig daran zu erinnern, dass im DaF-Unterricht alle Sprachfertigkeiten eine gleichberechtigte Rolle zu spielen haben. Dennoch stützen sich die meisten DaF-Lehrwerke heute auf die verbale Kommunikation, sodass *Hörverstehen* und *Sprechen* im Vordergrund stehen. Voraussetzung für effektives und effizientes Sprechen sind die Sprechkanäle. Dabei kann es sich um verbale und/oder um nicht sprachliche Impulse handeln (Geräusche, Illustrationen, Fotos, Bildergeschichte, Video usw.).

Mit STORCH (1999, 283) gehe ich von der Vermutung aus, dass ein Lehrwerk interessant sein kann, wenn es eine Variation von Sprechkanälen enthält, die den Lernern die Möglichkeit bieten, sich frei und in einem so authentisch wie möglich zu gestaltenden Unterricht in der Zielsprache äußern zu können. In dieser Hinsicht bemühen sich die neuen Lehrwerke, den Lernstoff in der Perspektive der Lerner zu überprüfen. Die adressatenbezogenen Äußerungsanlässe sind – so bekräftigt STORCH (ebd.) – oft so flexibel und frei gehalten, dass die Lerner im Rahmen der behandelten Themen die Möglichkeit erhalten, Aussagen über sich und ihre Lebensrealität zu machen ⁹⁷.

Die Sprechkanäle sind in den meisten Lehrwerken in verschiedener Form dargestellt. Diese können wir in folgenden Punkten klassifizieren:

1.3.4.1 Das Bild

Bilder eignen sich als Äußerungsanlass. Der Lerner kann sich durch das Bild sowohl ganz frei und spontan äußern, als auch wird er angehalten, bestimmte sprachliche Mittel zu verwenden, z.B. Redemittel zur Äußerung von Vermutungen. Im Lehrwerk Stu-

⁹⁷ Storch, a. a. O. S, 283

fen zum Beispiel Abb.7.5b. werden Vermutungen und Hypothesen zu dem Bild formuliert, Ideen geäußert und verworfen. Im Sprechkurs Deutsch und Deutsch Aktiv enthalten Sprechübungen. Diese Übungen sind meist stark gesteuert, d.h. die Lerner sind in ihren Reaktionen weitgehend festgelegt. (Vgl. Abb.7.2b. Sprachkurs Deutsch neu 1982, S. 156) ⁹⁸ Das Sprechen ist immer erfolgreich über Wandbilder und Bildgeschichten, die ermöglichen spontane und lebhaftere Äußerungen

1.3.4.2 Dialoge und Interviews

In den meisten Lehrwerken stehen Hörtexte und Kurzdialoge im Vordergrund. Dazu auch einige Interviews zu den Themen und Verständigungsabsichten, z.B. im Lehrwerk *Deutsch konkret 1* sind Dialoge und Interviews von den Autoren konstruiert. Diese Dialoge helfen den Lernern behutsam an Varianten zu gewöhnen. Im Lernziel Deutsch kommt kreatives Sprechen in erster Linie. Gespräche können die Fähigkeit zum Miteinanderreden fördern, die das verstehende Hören und aktive Zuhören umfasst. Dialogfähigkeit bedeutet auch, den Partner zu akzeptieren, Rückmeldungen zu geben, Reaktion des Partners wahrzunehmen und zu beantworten, den anderen ohne Unterbrechungen ausreden zu lassen und seine Meinung geltend zu betrachten. Interview-Ergebnisse können im Unterricht bearbeitet und analysiert werden. Solche Aufgaben sind im DaF-Unterricht gut geeignet, denn sie leisten den Beitrag zur mündlichen Produktion von Sprache. Vielfältige Sprechansätze werden bei der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Interviews gegeben.

1.3.4.3 Sprachlernspiele

Sprechlernspiele werden als didaktische Lernspiele verstanden, die Kenntnisse wiederholen, einüben und vertiefen sollen. BEHME (1985) stellt fest, dass die Lernspiele durch Sprache vor allem zur Übung der Fertigkeiten Hören, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben verwendet werden.⁹⁹ Sie haben meist die Form von Fragen, Antwort und Spielen. Ziel des Spiels ist es, die gelernte Sprache kommunikativ zu verwenden, notwendige Wörter, Strukturen und Formeln werden vom Spielleiter (Lehrer oder Ler-

⁹⁸ Häussermann, H.: Sprachkurs Deutsch. Unterrichtswerk für Erwachsene. Frankfurt am Main 1982, S.156

⁹⁹ Behme, H.: Miteinander Reden lernen: Sprechspiele im Unterricht. München 1985

ner) wieder ausgesprochen und auf diese Weise neu gelernt. Nach GÖBELs Theorie (1992) gehören auch Spiele oder Wortmaterial in die kommunikativen Lernspiele, die erfunden werden können bzw. sollen, z.B. Bildgeschichten über Alltag. Dabei ergibt sich das Lernen meist aus einer Tätigkeit, ohne dass es selbst das Ziel dieser Tätigkeit ist. BEHME (1985) schlägt 123 lustig illustrierte Spiele vor.¹⁰⁰ Diese Illustrationen erklären teilweise die Spiele „auf den ersten Blick“, z.B. bei Bilderrätseln.

Das Monologspiel

Im Monologspiel „frei reden“ soll z.B. eine zwei oder dreiminütige Rede gehalten werden, in der zwei vorher festzulegende Begriffe auftauchen müssen. Diese Aufgabe erfordert viel Kreativität und Phantasie. Darüber hinaus legt LOHFERT (2001)¹⁰¹ eine Sammlung von Spielen für den sprachlichen Anfangsunterricht vor: 10 Kartenspiele, 12 Quartette, 3 Quiz-Vorschläge, 11 Rollenspiele, 15 Handlungsspiele und 11 Geschichtenspiele. Er betont darauf, dass für jedes Spiel Zeit und Sozialform, erforderliches Spielmaterial, Redeabsichten und Redemittel angegeben werden.

Das Rollenspiel

KLEPPIN (1980,265) definiert das Rollenspiel wie folgt: „Rollenspiel wird unter pädagogischen und didaktischen Aspekt in der Regel auf soziales Lernen bezogen und ist insofern als soziales Rollenspiel zu verstehen, wenn es auch in ganz unterschiedlichen Lernbereichen eingesetzt wird.“¹⁰² Rollenspiele sind im Lehrwerk als Vorbereitungen und/ oder Simulationen einzubauen. Die drei Phasen der Einführung, Motivation, Durchführung und Auswertung sind im Lehrwerk so zu gestalten, dass sie als konstitutive Phasen in Rollenspielen wahrgenommen werden. Sie sind auch dabei: es dominieren Ketten- und Partnerübungen. Fragen als Grundlagen für Diskussionen im Rahmen der Textarbeit finden wir im Lehrwerk *Mittelstufe deutsch*. Zum Sprechen bieten die Abschnitte Übungen zum gesprochenen Deutsch zahlreiche Vorschläge (Situationen, Themen) für Interviews, Diskussionen, Rollenspiel, Dialoge und Telefongespräche. Sprachlernspiele zählen auch zu den Sprechanschlüssen, diese sind z.B. im Lehrwerk *Del-*

¹⁰⁰ Göbel, R. : Kooperative Binnendifferenzierung im Fremdsprachenunterricht, Mainz 1992

¹⁰¹ Lohfert, W.: Kommunikative Spiele für Deutsch als Fremdsprache. In: Deutsch als Fremdsprache 25 2001

¹⁰² Kleppin, K. : Das Sprachlernspiel im Fremdsprachenunterricht. Tübingen 1980, 265

fin. Die Lerner haben die Möglichkeit, Gespräche zu führen und mit Delfin zu spielen. Auch bei KOCHAN (1974, S. 252) findet die Meinung, dass beim Rollenspiel das Sprechen als Form sozialen Handelns ist. Er schreibt hierzu „im gleichen Maße, in dem sich der Deutschunterricht an einem kommunikativen Begriff von Sprache zu orientieren begann, erlangte eine Spielform besondere Bedeutung, in der Sprechen als Form sozialen Handelns geübt werden kann: das Rollenspiel „¹⁰³

1. 4 Zu den theoretischen Grundlagen der Lehrwerk- und Lehrplanforschung

1.4.1 Lehrwerkforschung im Fremdsprachenunterricht

In jedem Unterricht versucht der Lehrer, seinen Lernern etwas verständlich zu machen. In einem weiteren Sinne ist Unterricht eine Vermittlungshandlung vom Lehrer zu den Lernern. Was zwischen diesen beiden menschlichen Faktoren vermittelt wird, ist Lehr- und Lernstoff, der das Lehr- und Lernmaterial bildet. Ein Lehrwerk besteht aus der Gesamtheit der Medien, mit deren Hilfe das Lehr- und Lernmaterial gestützt wird. Dazu gehören das Lehrbuch, die Zusatzmaterialien z.B. Kassetten und CD u.a. HEUER. R. (1976) bezeichnet das Lehrwerk als stärksten Einflussfaktor auf den Lernerfolg.¹⁰⁴ Aber der Lehrer ist stets mit dem Problem der Auswahl des Lehrwerks konfrontiert. Es ist nicht so einfach einerseits, weil viele Lehrwerke zur Auswahl stehen, andererseits, weil man oft Schwierigkeiten hat, passende Kriterien für die Wahl eines Lehrwerks zu finden. Deshalb ist es eine wichtige Aufgabe der Lehrwerkforschung, solche Kriterien für die Lehrwerkanalyse und- kritik aufzustellen, um damit bestimmen zu können. Das Bedürfnis nach Entscheidungshilfen für Beurteilung eines Lehrwerks ergibt sich nach NEUNER (1989, 242) erst dann, wenn

- Lehrwerke mit unterschiedlicher didaktischer und methodischer Konzeption zur selben Zeit zur Verfügung stehen.
- das Lehrbuch zum Lehrwerk mit Lehrwerkteilen unterschiedlicher Funktion ausgeweitet wird,

¹⁰³ Kochan, B. : Sprache und kommunikative Kompetenz . Stuttgart: Klett 1974, S. 252

¹⁰⁴ Heuer, R.: Lerntheorie des Englischunterrichts, Heidelberg 1976

- Der FU nicht mehr für eine relativ homogene Lernergruppe, sondern für Lernende mit ganz unterschiedlicher Lernvoraussetzung und -motivation erteilt werden soll.¹⁰⁵

Das Lehrwerk hat den Vorteil, leichter erforschbar zu sein als die menschlichen Faktoren. Ziel der Erforschung des Lehrwerks ist, es besser vorzubereiten und im Unterricht anwenden zu können. Das Lehrwerk ist also ein materieller Vermittler zwischen dem Lerner und Lehrer. Die Gestaltung des Lehrwerks hängt von

- allgemeinen fachübergreifenden Faktoren
- allgemeinen fachbezogenen Faktoren
- speziellen fachbezogenen Faktoren ab.

Erst Mitte der 60er Jahre wird die Lehrwerkforschung als Thema der Wissenschaft.¹⁰⁶ Unter Lehrwerkforschung wird üblicherweise vor allem Lehrwerkanalyse und Lehrwerkkritik verstanden. Dabei wird Lehrwerkanalyse als objektive Darstellung des Lehrwerks gefasst, während Lehrwerkkritik eine begründete Bewertung des Lehrwerks ist. Für die Lehrwerkkritik muss die Lehrwerkanalyse vorausgesetzt werden. Auf der Grundlage der Ergebnisse der Lehrwerkanalyse und -kritik können sich geeignete und ungeeignete Lehrwerke unterscheiden und Vorschläge für bessere Lehrwerke machen. Ziel der Lehrwerkforschung ist es, die Beurteilung von Lehrwerken in ihrer Gesamtheit auf objektive Grundlagen zu stellen, ihre Effizienz im Unterricht zu überprüfen.

Dabei geht man davon aus, dass die Lehrwerkforschung kein selbständiges Gebiet ist. Es ist es notwendig, einen Rahmen für die Lehrwerkforschung als Teildisziplin der Sprachlehr- und Lernforschung zu setzen. Hierzu soll gesagt werden, womit man sich beschäftigt und aus welchem Grund man das tut?

¹⁰⁵ Neuner, Gerhard (1994) : Lehrwerkforschung- Lehrwerkkritik- In : Kast, Bernd, Neuner, G. : Zur Analyse, Begutachtung u. Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht, München, S.8-22

¹⁰⁶ Vgl. K. Kleppin (1985, 16) » Von dem Versuch einer systematischen Lehrwerkanalyse kann man in Grunde erst seit Mitte . der 60er Jahre sprechen«

Laut Neuner (1994, 23) besteht Einigkeit darüber, dass die Lehrwerkforschung objektiv sein soll. Sie ist zwar in zwei Hinsichten aufgeteilt:

1. Objektivität bei der Bestimmung der Aspekte, unter denen das Lehrwerk analysiert werden soll,
2. Objektivität bei der Bestimmung der Kriterien für die Lehrwerkkritik.

Die bisherigen Arbeiten auf diesem Gebiet kann man in folgenden Phasen unterteilen.¹⁰⁸

- Vorklassische Arbeiten : bis 1970¹⁰⁹
- Wissenschaftliche Arbeiten : seit der Diskussion um den Dortmunder Kreis (H. Heuer/ R. Müller 1973, 1975)
- Lernbezug : etwa seit dem Mannheimer Gutachten I 1978, Mannheimer Gutachten II 1979 und BARKOWSKI u. a. (1980, 1982) ¹¹⁰

Im Bereich DaF liegen zwei konkrete Lehrwerkforschungen vor, und zwar das „Mannheimer Gutachten“, das einen in der Bundesrepublik und Westberlin erstmaligen Versuch einer konkreten Lehrwerkkritik für den Bereich Deutsch als Fremdsprache (Mannheimer Gutachten II 1979) darstellt, und „Deutsch für ausländische Arbeiter. Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken“ von BARKOWSKI u.a. (1982). Zur Zielgruppe des Mannheimer Gutachtens gehören alle, die im Inland wie im Ausland Deutsch als Fremdsprache lehren, und auch die Germanisten an ausländischen Hochschulen, soweit sie mit Deutschunterricht befasst sind.

In diesem Gutachten wird von der Vorstellung ausgegangen, dass es unterschiedliche, an den verschiedenen Zielsetzungen und Unterrichtsbedingungen orientierte Lehr-

¹⁰⁸ Eine systematische Lehrwerkforschung, die durch Kriterien gegründet ist, hat die Fremdsprachendidaktik nach H. Heuer(1978,16) seit spätestens 1969 durch zwei Grundaufsätze » Gesichtspunkte für die Beurteilung von Lehrwerken(R.M. Müller 1969) und « Lehrwerkforschung u. Lehrbuchkritik » (H. Heuer 1969) aufgebaut.

¹⁰⁹ Eine relativ ausführliche Darstellung der Entwicklung der Lehrwerkanalyse seit 1945 findet man bei Neuner 1979.

¹¹⁰ Obwohl der Lernerbezug im Mannheimer Gutachten betont wird, handelt es sich dabei nicht um eine Lehrwerkforschung in Bezug auf eine bestimmte Lernergruppe. Krumm ist auch der Ansicht : „Eine systematische Lehrwerkforschung hat noch kaum begonnen, lediglich im Bereich der Lehrwerkkritik sind mit den durch das Mannheimer Gutachten ausgelösten Anstößen u. kontroversen Fortschritte zu beobachten : so liegt mit dem Lehrwerkgutachten des Sprachverbandes Deutsch für Ausländische Arbeiter (Barkowski 1980) eine erste adressatenspezifische Lehrwerkkritik vor, deren Kriterien erheblich an Trennschärfe gewonnen haben.«

werkkonzeption gibt. Die Lehrwerke werden unter Aspekten der Fremdsprachendidaktik, der Linguistik und der Deutschlandkunde betrachtet.

1.4.1.1 Historischer Überblick über die Entwicklung der Lehrwerkforschung

Der folgende historische Überblick stützt sich grundsätzlich auf Neuner (1979), RÖSLER (1984), KLEPPIN (1984,85) und EGGERS (1981).¹¹¹ Trotz der gewichtigen Rolle des Lehrwerks im FU wurde die Lehrwerkforschung vernachlässigt. Erst in den 70er Jahren hat die systematische und wissenschaftliche Lehrwerkforschung in Deutschland angefangen. Damit kam es darauf an, Lehrwerke zu untersuchen und sie zu einer systematischen Analyse und Kritik zu unterwerfen. Seit 1975 ist die Zahl der relevanten Untersuchungen sprunghaft angestiegen. Dabei wurden viele Einzelaspekte analysiert.

In den 60er Jahren

Erst seit der Mitte der 60er Jahre wurde versucht, fremdsprachliche Lehrwerke für Englisch systematisch zu analysieren (NEUNER 1979,7)¹¹². Das Lehrbuch hat sich inzwischen zum Lehrwerk mit Lehrwerkteilen (Lehrerhandbuch, Medien) weiterentwickelt.

Der Englischunterricht musste nicht mehr für eine relativ homogene Lernergruppe, sondern für Schüler mit ganz unterschiedlichen Lernvoraussetzungen erteilt werden. Die Forderung nach der Lehrwerkanalyse in der ersten Hälfte der 60er Jahre ergibt sich aus den Schul- und bildungspolitischen Entscheidungen wie auch aus dem Wandel in der Zielsetzung und in den Unterrichtsmethoden in jeder Zeit. In der zweiten Hälfte der 60er Jahre wurden die Impulse für die Arbeit zur Lehrwerkforschung verstärkt.

¹¹¹

¹¹² Neuner, Gerhard(1979) : Lehrwerkanalyse u.- kritik als Aufgabenfeld der Fremdsprachendidaktik

In den 70 er Jahren

Als Folge der Gründung des Arbeitskreises «Lehrwerkforschung und Lehrwerkkritik» wurde 1970 ein Arbeitsprogramm « Möglichkeiten der Lehrwerkforschung und Lehrwerkkritik» zur Erstellung der objektiven Grundlagen zur Beurteilung von Lehrwerken vorgelegt.¹¹³

1973 wurde ein Sammelband « Lehrwerkkritik- ein Neuansatz » herausgegeben(Heuer/ Müller 1973). In diesem Sammelband befinden sich Beiträge, die sich mit den Aspekten Grammatik, Landeskunde, visuelles Element und Aussprache beschäftigten. Das Arbeitsprogramm hat Ziel, eine systematische Erforschung des neuen Arbeitsfeldes der Fachdidaktik für Englisch durchzulegen. Seit 1975 hat sich die Lehrwerkanalyse für Deutsch als Fremdsprache als ein fester Bestandteil fremdsprachendidaktischer Forschung etabliert:

- Unterrichtsmediendienst des Deutschen Volkshochschulverbandes (1975)
- Das Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache von Engel(Band I 1977, Band II 1979)¹¹⁴
- Ein Sammelband «Zur Analyse fremdsprachlicher Lehrwerke» von NEUNER (1979), der als die erste deutsche Monografie zum Thema Lehrwerkforschung für Fremdsprachen gelten kann.

In diesen Arbeiten wurden Grundlagen der Lehrwerkanalyse u.- kritik beschrieben und anhand ausgewählter Beiträge wurde ein Koordinatensystem der Lehrwerkanalyse festgelegt

In den 80 er Jahren

In den 80er Jahren wurde die lernorientierte Methode diskutiert und entsprechende Lehrwerke wurden geschrieben. Das Goethe-Institut versuchte im Ausland, in Kooperation mit einheimischen Autoren regionale Lehrwerke für bestimmte Lernergruppen zu entwickeln.

¹¹³ Vgl.Heuer,,H. / Müller,R: Lehrwerkkritik- ein Neuansatz. Dortmund 1973

¹¹⁴ Vgl. Kast , Bernd/ Neuner, Gerhard (1994) : Zur Aanalyse, Begutachtung u. Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen DU. München

1980 fand eine Tagung an der Universität Bielefeld unter dem Thema „Analyse und Evaluation von Lehrmaterialien für Deutsch im In -u. Ausland“ statt.

Dabei wurden folgende Schwerpunkte diskutiert:

- Lehrmaterialien für türkische Kinder und Arbeitnehmer,
- Zielgruppenabhängige Lehrmaterialien und
- fachsprachliche Lehrwerke.

1982 fand ein Werkstattgespräch zur Lehrwerkforschung und Lehrwerkkritik Deutsch als Fremdsprache von Krumm statt. Im Buch „Methode der Lehrbuchentwicklung- Am Beispiel des regionalen Lehrwerkprojektes Indonesien“ (STRAUSS) wurde 1984 gefragt, wie man die Lernziele und Lernstoffe für eine bestimmte Gruppe bestimmen kann. Dabei wurden Lernbedingungen und Voraussetzungen für die Lernenden berücksichtigt. RÖSLER (1984) veröffentlichte „Lernerbezug und Lehrmaterialien Deutsch als Fremdsprache.“ Darin wurde versucht, im Hinblick auf Möglichkeiten und Grenzen der Zielgruppenorientierung, Lehrmaterialien zu zeigen.

In den 90 er Jahren

In den 90 Jahren wurden / werden zahlreiche Dissertationen und andere Beiträge im Fachbereich « Lehrwerkentwicklung- universal und regional veröffentlicht

1990 versuchte STURM in seiner Dissertation „Zur Visualisierung von Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache- historische u. kulturkontrastive Aspekte Erkenntnisse zu gewinnen im Hinblick auf die Verbesserung des Deutschunterrichts und Handreichungen für Lehrbuchautoren, Bildautoren, Lehrbuchkritiker und Lehrende zu entwickeln.“¹¹⁵ RÖSLER (1992) veröffentlichte die zweite verbesserte Auflage des „Lernerbezuges und Lehrmaterialien DaF “. KAST und NEUNER (1994) gaben in „ Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken “ einen Überblick über den gegenwärtigen Stand und bestimmte Entwicklungsrichtungen der Lehrwerkanalyse und

¹¹⁵ RÖSLER, D.: Lernerbezug und Lehrmaterialien Deutsch als Fremdsprache. Voraussetzungen für die Adaptation und konventionellem Material Heidelberg 1984

Lehrwerkkritik im Bereich Deutsch als Fremdsprache und stellen auf der Basis von Rezensionen neuere Lehrwerke (1979-1992) vor.¹¹⁶

1995 veröffentlichte NODARI in der Schweiz ein Buch mit dem Titel „Perspektiven einer neuen Lehrwerkkultur“. Darin beschäftigte er sich mit den Fragen, inwieweit die Lehrziele der offiziellen Lehrplänen nach Gültigkeit haben, wie weit sie neu zu interpretieren bzw. zu ergänzen sind und inwieweit Lehrwerke dazu beitragen können, den offiziellen Zielsetzungen und den damit verbundenen Anforderungen im FU zu genügen. Er hat sich auch intensiv damit auseinandergesetzt, wie Lernautonomie und Lehrwerk miteinander in Einklang gebracht werden können.

Zum Schluss wurden 33 Prinzipien seiner Überlegungen zur Lehrwerkerstellung zusammengefasst. Von SCHLOßMACHER (1998) wurden 28 kurstragende Lehrwerke und Lehrbücher nach ihren Titeln alphabetisch geordnet, die gezielt der intensiven Vorbereitung auf eine Prüfung Zertifikat Deutsch als Fremdsprache dienen sollten.

Alle 28 Lehrwerke von Deutsche Sprachlehre für Ausländer (SCHULZ /GRIESBACH 1977) bis Lernziel Deutsch Grundstufe 1.(HIEBER 1996) und Sprachkurs Deutsch Neufassung (HÄUSSERMANN 1996) werden nach 10 Kriterien

- Zusatzmaterialien
- Zielgruppe
- Zeitbedarf
- Zielsetzungen
- Lehrwerkteile
- Texte
- Grammatik
- Übungen
- Landeskunde
- Layout vorgestellt.

1999 erschien ein Sammelband – Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts- zum Thema: „Die Erforschung von Lehr u. Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen „von Gieß-

¹¹⁶ Vgl. Kast / Neuner (1994)

ner Beiträgen zur Fremdsprachendidaktik (Hrsg. BAUSCH/CHRIST/ KÖNIGS/ KRUMM)

1. 4.1.2 Zur Lehrwerkentwicklung

Alle Lehrwerke haben dasselbe Ziel, Deutsch als Fremdsprache möglichst gut zu vermitteln. Jedes Lehrwerk ist nach einem bestimmten Konzept geschrieben, um das Ziel besser zu erreichen. Betrachtet man die Texte einer Lektion, die Grammatikdarstellung, die Übungen, den Aufbau einer Lektion und die Lernprogression im Lehrbuch, so kann man schon erkennen, was die Unterschiede zwischen den Lehrbüchern sind, und nach welchem Konzept sie geschrieben worden sind.

Nach den unterschiedlichen Merkmalen der Methoden lassen sich Generationen von Lehrwerken unterscheiden. Die Generationen der Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache sollen nur für die Zeit nach dem zweiten Weltkrieg behandelt werden, weil für den Fremdsprachenerwerb bis zum zweiten Weltkrieg die Grammatik- Übersetzungsmethode dominierend war. Die Lehrwerke erscheinen in den letzten Jahren in kürzeren Abständen neu bearbeitet. Dafür gibt es nach NEUNER (1997,46) vier Gründe:¹¹⁷

- den rapiden Erkenntniszuwachs in den Bezugswissenschaften,
- die Forderung nach der Aktualität der Lehrbuchinhalte,
- die zunehmende Orientierung an spezifischen Lernergruppen bzw. Einsatzregionen,
- die wachsende Konkurrenzsituation auf dem Lehrbuchmarkt.

¹¹⁷ Neuner, Gerhard (1997) : Warum gibt es von DaF –Lehrwerken so viele Neubearbeitungen ? In : Deutsch als Fremdsprache , Heft 1/ 1997, S. 46-47

Die Lehrwerkkonzeption hängt davon ab, wie sich Curriculum sowie die Lehrwerkautoren den Fremdsprachenunterricht idealtypisch vorstellen.

Die erste Generation

In den 50er Jahren war das Fremdsprachenlernen noch ein Privileg für die Schüler. In dieser Zeit war die Grammatik-Übersetzungsmethode in Lehrwerken dominierend. Das Ziel des Fremdsprachenlernens war die Übersetzung der zielsprachigen Texte. Um die Texte in die Muttersprache gut zu übersetzen, musste man die Grammatik beherrschen. Das repräsentative Lehrwerk dieser Methode war die Deutsche Sprachlehre für Ausländer (SCHULZ/ GRIESBACH 1955).

In diesem Lehrbuch wird die gesprochene Sprache vernachlässigt, die geschriebene Sprache wird betont, Sprache wird mit Grammatik gleich gesetzt. Deswegen steht im Lehrwerk die Grammatik im Mittelpunkt. Der Aufbau der Lektionen hat immer die gleiche Abfolge der Unterrichtsphasen und Schritte, der Texte, der grammatischen Darstellung und der Übungen. Die Texte sind von Lehrbuchautoren verfasst, um ein bestimmtes sprachliches Phänomen einzuführen. Die Grammatikregeln werden in der Muttersprache zuerst dargestellt, und dann werden nach den Regeln Beispielsätze gegeben.

Die zweite Generation

In den 60er Jahren erscheinen zahlreiche Lehrwerke als die zweite Generation der Lehrwerke nach der audio-lingualen u. audio-visuellen Methode, die unter dem Einfluss des linguistischen Strukturalismus und der behavioristischen Lehrverfahren standen. In dieser Generation verlor die geschriebene Sprache ihren Status, und die gesprochene Sprache wurde betont.

Dank der Unterstützung der neuen Technologien konnte man im Sprachlabor die gesprochene Sprache hören und sprechen üben und sie auf Kassetten oder Schallplatten aufnehmen. Deutsch als Fremdsprache (BRAUN/ NIEDER 1965, Deutsch 2000 (SCHÄPERS, 1972) sind nach diesem Konzept geschriebene Lehrwerke.

In dieser Generation war die Einsprachigkeit im Unterricht dominierend. Die Zielsprache wurde ohne Übersetzung gelernt und gesprochen. ; Grammatische Regeln wurden ohne Erklärungen durch Pattern- Drill-Übungen (Hör –und Sprechübungen) vermittelt. Die gesprochene Sprache in Lehrwerken steht im Vordergrund. Die Fertigkeiten „Hören“ und „Sprechen“ hatten den Vorrang vor „Lesen“ und „Schreiben“. Die Durchführung des Unterrichts orientierte sich an einer bestimmten Reihenfolge: Ein Foto bzw. ein Bild zur Anregung der Situation, Präsentation der Mustersätze in Dialogform. Die Musterdialoge sollten durch Pattern- Drill-Übungen präsentiert werden. In Lehrwerken wurden landeskundliche Themen des Zielsprachenlandes noch vernachlässigt

Die dritte Generation

Mitte der 60er Jahre wurde in der Bundesrepublik Deutschland als Pflichtfach für alle Schülerinnen und Schüler (Gymnasial- Real- u. Hauptschüler) eingeführt. Gleichzeitig wurden andere Fremdsprachen auch in außerschulischen Institutionen (z. B. Volkshochschule für Erwachsene) angeboten. Mit dem Einsatz des Englischen in allen Schulen mussten in den 70er Jahren den jeweiligen Lernergruppen gemäße Unterrichtsverfahren entwickelt werden, weil die Zielvorstellungen, die Lernvoraussetzungen und Leistungsfähigkeiten bei den Lernenden unterschiedlich waren. Anfang der 70er Jahren orientierte sich die Fremdsprachendidaktik und -methodik an der pragmatischen Perspektive und der pädagogischen Perspektive.

Man lernte Fremdsprachen nicht nur, um zielsprachige Texte zu lesen, sondern auch, um sich mit anderen Menschen verständigen zu können, um sich im Zielsprachenland zurechtfinden und mit den Menschen dort unterhalten zu können und um Fernsehsendungen und Radioprogramme in der Zielsprache verstehen zu können. Das dafür charakteristische Lehrwerk ist Deutsch konkret (NEUNER 1983), das die gesprochene Sprache mit visuellen Materialien darstellt. In dieser Lehrwerkgeneration gehören Deutsch Aktiv (NEUNER 1986) und auch Themen (AUFDERSTRAßE 1987)

Die vierte Generation

In dieser Generation gehören vor allem die Lehrwerke Sprachbrücke (MEBUS/PAULDRACH/ RALL/ RÖSLER 1987), Stufen International (VORDERWÜLBECKE 1995) und Sichtwechsel neu (BACHMANN/ MÜLLERWESSLING 1995) für die Mittelstufe, deren Titel die Grundkonzeption andeuten. Sichtwechsel neu ist aus der Perspektive von Amerikanischsprechenden im Vergleich Deutsch_ Amerikanisch konzipiert und konzentriert sich auf die deutsche Mentalität mit „typisch“, deutschen Tugenden wie Fleiß, Disziplin, Ordnung, Sparsamkeit und Pflichtgefühl aus der fremden Perspektive. Das Lehrwerk Sprachbrücke versucht, die deutsche Sprache und Kultur allgemein aus der Fremdperspektive darzubieten. In diesem Lehrwerk sind Sprechsituationen, Handlungsrahmen, Texte, Übungen und die Gewichtung der Fertigkeiten tatsächlich eher auf die Bedürfnisse der Lernenden ausgerichtet. Stufen International gehört auch zur vierten Generation. Es ist ein dreibändiges Lehrwerk mit Lehrerhandbuch und Kassetten für Jugendlichen und Erwachsene ab 16 Jahren innerhalb und außerhalb der deutschsprachigen Länder. Es enthält tatsächlich viel mehr landeskundliche Informationen nicht nur über Deutschland, sondern auch über andere deutschsprachige Länder, Österreich, die Schweiz und Lichtenstein -und konzentriert sich auf die ausgewogene Behandlung der jeweiligen Landeskunde der Zielländer der Heimat des Lernenden.

Die fünfte Generation

Die fünfte Generation unterscheidet sich von der dritten und vierten Generation durch die Betonung der kognitiven Lernverfahren und Lernerautonomie. Zu dieser Generation ist das Lehrwerk „Eurolingue Deutsch“ bekannt. Es ist ein dreibändiges Lehrwerk für Anfänger, mit dem das Niveau des Zertifikats „Deutsch als Fremdsprache“ erreicht werden soll. Es wendet sich an Erwachsene mit verschiedenen Voraussetzungen und Lerngewohnheiten und bietet ihnen vom Anfang an Gelegenheit, selbständig auf Deutsch zu kommunizieren. „Tangram“ ist auch ein Lehrwerk für Jugendliche und Erwachsene Anfänger in drei Bänden und soll zum neuen „Zertifikat DaF“ führen.

Sein Globallehrziel lautet „Handlungsfähigkeit in den deutschsprachigen Ländern“. Das Lehrwerk lässt sich entweder als Kursbuch und Arbeitsbuch in einem Band integriert mit jeweils fünf Voll- Lektionen und einer Spiel-, Wiederholungs- u. Textlektion getrennt wählen. Die Themen werden aus Perspektive von Ausländern mit Familie, die sich schon lange in Deutschland aufhalten ausgewählt. Kreative und autonomiefördernde Aufgaben, die charakteristische Merkmale der Lehrwerke in den 90er Jahren sind, werden in diesem Lehrwerk kaum gestellt und die Themen sind sehr wenig interkulturell ausgerichtet.

Die „Suche“ (EISMANN/ ENZENSBERGER u.a. 1993) und „Elemente“ (HUNFELD/ PIEPHO 1996) erschienen in den neunziger Jahren. „Die Suche“ bezeichnet sich selber als das „andere“ Lehrwerk für DaF. „Die Suche“ das andere Lehrwerk für Anfänger ab 16 Jahren geht einen neuen Weg dadurch, dass die Schriftsteller Enzensberger und Schneider einen abgeschlossenen Lernroman geschrieben haben.

Das Konzept ist, die Lust und Freude an der lebendigen Sprache zu wecken und mit der notwendigen Vermittlung von grammatischen und lexikalischen Wissen zu verbinden. Diese beiden Lehrwerke enthalten Geschichten, die landeskundliche Einsichten ermöglichen und die Lerner zu eigener Beobachtung der fremden Kultur motivieren. Das Lehrwerk „Elemente“ (1996) für Erwachsene gehört auch zu dieser fünften Generation. Dieses dreibändige Lehrwerk führt zum Zertifikat DaF und zu den Prüfungen des Goethe-Instituts.

Der erste Band konzentriert sich auf Phonetik, Syntax und Wortschatz, Band 2 auf Grammatik, Aufbauwortschatz und Fertigkeitstraining und Band 3 enthält gesammelte Texte zu den Themen Feuer, Erde, Luft. Sie sind alltägliche Erfahrung und Themen in allen Bereichen des Lebens. Die Elemente sind für den Lerner natürlicher Lese-, Rede- u. Schreibanlass.

1.4.1.3 Stellenwert der Lehrwerke

Was den Stellenwert des Lehrwerks im Lehrprozess des FU betrifft, so gibt DAVISON (1975,310) dem Lehrwerk eine favorisierte zweite Stelle nach dem Lehrer im Unterrichtsprozess. In einer Untersuchung von QUETZ (1976, 22) bestreitet das Lehrwerk zwei Drittel der Unterrichtszeit. Für LÖSCHMANN (1984, 231) und (1989, 209) bleibt es noch immer das grundlegende und entscheidende Unterrichtsmittel im institutionalisierten FU. NODARI (1989, 295) erwähnt zwei gegensätzliche Positionen, die in der Fachdiskussion über den Stellenwert des Lehrwerks im FU eine Rolle spielen. Die eine vertritt die Meinung, dass der FU nicht ohne Lehrwerk auskommen kann und konzentriert sich auf die Verbesserung von Inhalten und Methoden.

Die andere plädiert für einen Unterricht, indem das Lehrwerk, wenn überhaupt, eine nebengeordnete Funktion ausübt, während „selbstgemachte“ Texte und Projekte im Mittelpunkt des unterrichtlichen Geschehens stehen. Es ist deutlich geworden, dass Lehrwerk eine bedeutende Rolle im Unterricht spielt. Obwohl Lehrwerke nicht zwangsläufig im Unterricht eingesetzt werden müssen, fordert BARAKOWSKI die Abschaffung von Lehrwerken, er bietet ihr Einsatz zahlreiche Vorteile.¹¹⁸

Als Zeitersparnis: das Lehrwerk ermöglicht dem Lehrer eine feste Konzeption zurückzugreifen. Er kann stets wieder neue Texte und Informationen auswählen und eigene methodische Überlegungen ausstellen. Das Lehrwerk gilt als Lehrerhilfe, indem er die keine oder nur wenig Erfahrungen in Deutsch als Fremdsprache haben, kann Fehlentscheidungen und Einschätzungen vermeiden, indem er von den Überlegungen, didaktischen Angeboten und Erfahrungen der Lehrbuchautoren profitieren. Durch die Lehrwerke und die heute zusätzlichen Lehrmaterialien, wie Übungsbücher, Glossar, etc. wird auch verstärkt der schriftliche Aspekt, der zu lernenden Sprache betont. Das ist besonders für die Lerner wichtig, die oft eine kognitive Grundlage für den Unterricht fordern.

¹¹⁸ Barokowski, Hans : kommunikative Grammatik und Deutschlernen mit ausländischen Arbeitern, Ein Modell: Mainz (1986 ,121)

Zudem können die Lerner mit den Lernmaterialien zu Hause weiterarbeiten, was wiederum zu einer Erhöhung der Motivation führen kann. Ohne den Gebrauch des Lehrwerks könnte den Unterricht kaum durchführbar sein. Die Konzeption des Lehrwerks ist die Grundlage des Unterrichts. Bei der Konzeption des Lehrwerks sollte der Lehrer folgende Anforderungen berücksichtigen:

- Auf welchen methodischen-didaktischen Überlegungen basiert es?
- Welche Lernziele werden angestrebt?
- Berücksichtigt es eine bestimmte Spracherwerbstheorie und wie setzt es diese in die Praxis?

1.4.1.4 Das Lehrwerk im Unterrichtsprozess

Nach STACH (1981, 501) bestimmen vier Komponenten das Schulbuch als Lehr- und Lernmittel:

- die alterspezifische Bedingtheit
- die fachdidaktische und fachwissenschaftliche Bedingtheit
- die gesellschaftliche Bedingtheit
- die methodische Aufbereitung.

Zuerst muss ich den Begriff „Lehrwerk“ erklären, dann seine Funktion im Unterricht zeigen. In der Fachdiskussion zwischen „Lehrbuch“ und „Lehrwerk“ gibt Neuner ¹¹⁹ eine klare Unterscheidung zwischen Lehrwerk und Lehrbuch.

„Unter Lehrbuch“, schreibt NEUNER (1994, S. 148), „verstehen wir im FU ein in sich abgeschlossener Druckwerk mit fest umrissener didaktischer und methodischer Konzeption, in dem alle zum Lernen benötigten Hilfsmittel zwischen zwei ‚Buchdeckeln‘ enthalten sind.“

¹¹⁹ Neuner, G : Zur Definition von Lehrbuch und Lehrwerk, Bausch, K. R u.a., Handbuch FU, Francke Verlag, Tübingen und Basel,1995, S.292.Vgl. Karbe, U, 2000, S.148

Ein Lehrwerk dagegen kann aus unterschiedlichen Lehrwerkteilen bestehen, dazu gehören Arbeitsheft, Glossar, Grammatisches Beiheft, Zusatztexte, visuelle Medien, auditive Medien und Lehrerhandbuch. Das aber heute so gut wie keine Lehrbücher mehr in der zuerst beschriebenen Form auf dem Markt erscheinen, kann die beiden Begriffe undifferenziert beschriebenen Form nebeneinander gebrauchen. Das Lehrwerk hat eine vermittelnde Funktion, es steuert den Lehr- und Lernprozess, es ist also unter den Medien einzuordnen. Im Sinne der Berliner Schule ist seine Funktion von großer Bedeutung, es bestimmt die Lehrziele, Lehrinhalte und Lehrmethoden.

1.4.1.5 Struktur und Funktion des Lehrwerks

Im Lehrwerk stehen der Lehrwerkgestaltung folgende Elemente zur Verfügung:

Lehrwerkübersicht

Lehrwerke bestehen in der Regel aus mehreren Teilen; das Lehrbuch, Arbeitsbuch, Ton Kasette, Lehrerhandbuch und Glossar.

Inhaltsverzeichnis

Für alle Lehrwerkbände und besonders für das Lehrbuch sind meistens zwei Inhaltsverzeichnisse notwendig¹²⁰

- Ein detailliertes Inhaltsverzeichnis am Anfang des Bandes. Die meisten Lehrwerke enthalten ein Inhaltsverzeichnis, das wie im Falle von Unterwegs Deutsch- für jedes Kapitel mindestens das Thema, die Lernziele und den grammatischen Inhalt angeben.
- Ein detailliertes Inhaltsverzeichnis am Anfang der Lehrwerkkapitel bzw. Einheiten. Während das Inhaltsverzeichnis am Anfang des Buches zum Auffinden bestimmter Inhalte dient, erfüllt dieses Inhaltsverzeichnis zwei unterschiedliche Funktionen.

Vorwort

Das Vorwort charakterisiert sich durch seine Warnung hinsichtlich einer blinden Umsetzung der Unterrichtsvorschläge, die nicht als Rezept zum Missverstehen sind und

¹²⁰ Nodari, Perspektive einer neuen Lehrwerkkultur, 1995, 179-187

durch die Aufforderung zur Flexibilität und letzten Endes zur einen Persönlichkeit bildenden Kreativität

Register

Die meisten Lehrwerke enthalten am Ende des Lehrbuches ein oder mehrere Register. In der Regel handelt es sich um Wörter oder Grammatikregister. Die gebräuchlichsten Formen von Registern sind ¹²¹

- Wörterlisten mit Übersetzungen und mit der Seitenangabe, wo das Wort zum ersten Mal erscheint.
- Tabellen zur Wortbildung (z.B. Normen, Verbnormen, Adjektive usw.)
- Liste der Grammatikbegriffe mit Bedeutungserklärung und /oder mit der Seitenangabe, wo das entsprechende grammatische Phänomenen behandelt wird
- Liste der unregelmäßigen Verben (komplett, oder zum Ausfüllen und Ergänzen.)

Grammatiküberblick

Neben Registern enthalten die meisten Lehrwerke auch Zusammenfassungen der Grammatik.

Übungen und Aufgaben zur Orientierung

Mit spezifischen Übungen und Aufgaben, die vor allem in den ersten Lehrwerkkapiteln unterzubringen sind, können zum Teil auch auf unterhaltsame Art das Kennen lernen der Lehrwerkinhalte und der Umgang mit Nachschlageangeboten zusätzlich unterstützt werden.¹²² Im Gegensatz zum Lehrer, der als Person im Prinzip eine offene Struktur aufweist, bildet das Lehrwerk eine geschlossene, denn es kann, nachdem es festgestellt wurde, nicht mehr verändert werden, um z. B. besser Rücksicht auf neue Bedürfnisse der Lerner zu nehmen. Dieses System hat nach HACKER (1980,15) folgende Funktionen:

¹²¹ ebd. Nodari

¹²² ebd., Nodari

Strukturierungsfunktion

Dies bedeutet, die Lehrinhalte sind geteilt und die Teile in ein sinnvolles Nacheinander bringt.

Repräsentationsfunktion

Das Lehrwerk sollte die Wirklichkeit mehr oder weniger realitätsnah widerspiegelt.

Steuerungsfunktion

Ist durch seine Fragen, Aufforderungen und Arbeitsanweisungen.

Motivierungsfunktion

Durch seine äußere Aufmachung, aber auch durch die interessanten Lehrinhalte und Methoden.

Differenzierungsfunktion: um allen Schülertypen gerecht zu werden.

Übungs- und Kontrollfunktion

Während die Strukturierungsfunktion als die wichtigste Eigenschaft des Lehrwerks angesehen werden kann, ist eine „Multifunktionalität“, was auch STACH (1981, 502) betont, der den pädagogischen Aspekt hinzufügt, da das Buch als ein „heimlicher Mit-erzieher „wirkt. MEISSNER (1977, 38) gibt als Aufgaben des Lehrwerks die Vermittlung von: Informationen, b- Arbeitsaufgaben, c- Übersichten, Regeln und Merksätzen und Anregung zur weiteren Vertiefung an. ILIEWA (1988, 231) würdigt, bei der das Lehrwerk auch die interkulturellen Fähigkeiten der Lerner fördern soll. Ein Fremdsprachenlehrwerk enthält auch einen verhältnismäßig hohen Anteil von Können mit seinen Übungen und Drills.

LOSCHMANN (1984, 235) klassifiziert den Inhalt der Sprachbücher nach Texten, Aufgaben und Übungen, wobei die Aufgaben eine Aufforderung darstellen, ein bestimmtes Kommunikationsziel durch bewusstes geordnetes Handeln zu erreichen. Deshalb sind die Lehrwerke unter verschiedenen Aspekten analysiert und bewertet und

man versuchte zur Lehrwerkforschung bzw. Entwicklung einen Beitrag zu leisten. Die Funktion des Lehrwerks ist für den DaF- Unterricht folgendermaßen formuliert worden „ Was das Lehrwerk leisten kann, ist eine halbwegs schlüssige Progression von Aufgaben- und Übungstypen zur Lexik, Syntax und grammatischen Einsichten „ (Vgl. Piepho 1982, 38) Das Lehrwerk muss in Planung und Durchführung des Unterrichts mit der Sach- und Welterfahrung der Schüler in Beziehung gebracht werden.

1.4.1.6 Generelle Anforderungen an Lehrwerke

Um einen Messstab für die Beurteilung eines Lehrwerks zu finden, sollten Anforderungen genannt werden, die die Lernziele im DaF-Unterricht erreichen sollen. Wir können an dieser Stelle nur generelle Anforderungen auflisten.

Aus der pädagogischen Sicht

Das Lehrwerk sollte in seinen Themen, Inhalten und Situation auf den Erfahrungshorizont und die Lebensbezüge der jeweiligen Zielgruppe bezogen werden.

- Es sollte Informationswert haben, d.h. die landeskundlichen Inhalte, Präsentation von Neuern und Kontroversen in Bezug auf Gesellschaft, Kultur usw. sollten berücksichtigt werden.
- Es sollte Unterhaltungswert haben (Anschaulichkeit, Humor und Spannung)
- Es sollte den Aufbau der Lehrmaterialien und der Lektionen durchsichtig machen.
- Es sollte Wirklichkeitselemente des fremden Sprachraums authentisch abbilden (Sprache, Texte und Bilder).

Aus der Lernpsychologischen Sicht

Das Lehrwerk sollte Sinn und Zweck der Übungsformen erläutern, relevante Lernstrategien darstellen und einüben.

Aus der Sicht der Steuerung des Spracherwerbsprozess

Der Übungsapparat des Lehrwerks sollte alle Fertigkeitsbereiche sinnvoll integrieren und miteinander kombinieren. Linguistische, kommunikativ-funktionelle und diskursbezogene Übungstypen aufweisen und sinnvoll miteinander verknüpfen.

Aus der didaktischen Sicht

- Das Lehrwerk sollte interkulturelles Lernen fördern
- Eine ansprechende Aufmachung haben, die zum Lernen motiviert,
- Soll die vier sprachlichen Teilfertigkeiten Lesen, Hören, Sprechen, Schreiben schulen.
- Es sollte auf nicht- frontale Arbeitsformen hin angelegt sein,
- Die Kontaktaufnahme der Lernenden untereinander fördern
- Es sollte Eigentätigkeit und Selbstbestimmung fördern
- In interkulturell sensibles Handeln einführen
- Differenziert und vergleichend kulturelles Faktenwissen präsentieren
- Aufgeklärte Dispositionen und Einstellungen zur Interkulturalität fördern.

1.4.2 Kriterienkataloge zur Lehrwerkforschung

Jede Analyse braucht Kriterien, aber sie bleiben stets relativ. Je nach ihrer Gewichtung kann nur nach persönlichen Präferenzen vorgenommen werden und unter Berücksichtigung der Situation ¹²³

Die Analyse, Kritik und Beurteilung von Lehrwerken anhand von Kriterienkatalog kann als in der Fachwissenschaft anerkannte Forschungsmethode bezeichnet werden. Sie hat sich seit den 70er Jahren als Methode für Forschungsvorhaben dieser Art Fort- u. Ausbildung durchgesetzt (Vgl. KONIGS 1998, 308)

Das Lehrwerk wird sogar als der stärkste Einflussfaktor auf den Lernerfolg bezeichnet (Vgl. HEUER 1969, 366; HEUER/MÜLLER/ SCHREY 1973, 9). Es gibt aber nicht das ideale Lehrwerk für alle, ist die Beschäftigung mit verschiedenen relevanten Prob-

¹²³ Neuner, G.: Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken, München und Berlin.

lernen erforderlich, um ein besseres Lehrwerk für einen gewissen Typ des Fremdsprachenlernens zu entwickeln oder ein gutes Lehrwerk auszuwählen. Letzteres ist nicht so einfach, einerseits, weil viele Lehrbücher zur Auswahl stehen, andererseits, weil man oft Schwierigkeiten hat, passende Kriterien für die Wahl eines Lehrwerks zu finden. Deshalb ist es eine wichtige Aufgabe der Lehrwerkforschung, solche Kriterien für die Lehrwerkanalyse und -kritik aufzustellen, um damit bestimmen zu können, was ein gutes Lehrwerk wie präsentieren soll. Das Bedürfnis nach Entscheidungshilfen für die Beurteilung eines Lehrwerks ergibt sich nach NEUNER (1989:242) erst dann, „wenn

- Lehrwerke mit unterschiedlicher didaktischer und methodischer Konzeption zur selben Zeit zur Verfügung stehen;
- das Lehrbuch zum Lehrwerk mit Lehrwerkteilen unterschiedlicher Funktion ausgewertet wird ;
- der FU nicht mehr für eine homogene Lerngruppe, sondern für Lernende mit ganz unterschiedlicher Lernvoraussetzung- und motivation erteilt werden soll.“

Seitdem die Lehrwerkforschung durch den Dortmunder Kreis um H. Heuer und R. Müller ¹²⁴ aktuell geworden ist, erschienen viel Ansätze und Bücher, die Kriterien für die Lehrwerkanalyse und -kritik aufstellten. Die Autoren haben jedoch nicht explizit und deutlich ausgeführt, unter welchen Bedingungen die Lehrwerkforschung sinnvoll sein kann, was dazu gehört usw. Bei der Zusammenstellung der Kriterien haben die Autoren nicht auf wichtige Unterscheidungen geachtet und verschiedene Ebenen durcheinander gebracht. Daher konnten sie zur Entwicklung dieses wissenschaftlichen Teilbereichs nicht viel beitragen. Es fehlt auch eine Unterscheidung zwischen Analyse und Kritik.

Die Lehrwerkforschung ist ein Gebiet, das viele Informationen aus verschiedenen Wissenschaftsbereichen, vor allem der Sprachwissenschaft, Psycholinguistik, Didaktik usw. benötigt. Für eine wissenschaftliche Lehrwerkanalyse muss die Frage gestellt werden, welcher Kriterienkatalog für die Untersuchung angewendet werden soll, be-

¹²⁴ Vgl. H. Heuer/ R. Müller 1973

sondere Bedeutung zugemessen werden. Im Bereich der Lehrwerkbeurteilung lassen sich drei verschiedene Möglichkeiten aufzeigen.

Die wissenschaftliche Lehrwerkanalyse

Diese Analyse ist in Form von Rezension und Gutachten, die die Lehrwerke an linguistischen und theoretischen Modellen misst. Das Mannheimer Gutachten (1977/79)¹²⁶, das im Auftrag des Auswärtigen Amtes erstellt wurde und Lehrwerke für den Bereich Deutsch als Fremdsprache untersucht,

Die quantitative Lehrwerkanalyse

Mit ihr sollen Daten aus Lehrwerken erfasst, verarbeitet und einem Vergleich zugänglich gemacht werden. Arbeiten von WILLI (1976), BUNG (1977) sind in diesem Bereich zu nennen. Quantitative Aussagen über Lehrwerke, selbst wenn sie objektiv überprüfbar sind, treten jedoch nie über den Stellenwert einer Hypothese hinaus. Man kann nicht davon ausgehen, dass in ihnen enthaltenen Ergebnissen den Lernerfolg von Schülern verbindlich voraussagen.

Bei einer Analyse der Lehrwerke ist es wichtig, ein Kriterienkatalog zu entwerfen. Mit dem „Mannheimer Gutachten“ (ENGEL u. a. 1977, 1979) wurde der erste und bisher ausführlichste Kriterienkatalog für die Beurteilung von Deutsch als Fremdsprache Lehrwerke vorgelegt. Die Analyse, Kritik und Beurteilung von Lehrwerken anhand von Kriterienkatalog kann als in der Fachwissenschaft anerkannte Forschungsmethode bezeichnet werden. Sie hat seit den 1970er Jahren als Methode für Forschungsvorhaben dieser Art Fort- und Ausbildung durchgesetzt (Vgl. KÖNIGS 1998,308). Zuerst sollen wir fragen, ob die Kriterien und Forderungen an ein Lehrwerk dasselbe bedeuten? Zunächst einmal, äußerlich gesehen, sind Forderungen durch einen Aussagesatz formuliert, z.B. ein Lehrwerk muss ..., Kriterien dagegen durch eine Frage: Hat das Lehrwerk ...? Die Tatsache, dass die Kriterienliste von Mannhei-

¹²⁶ Deutscher Volkshochschulverband » Prüfbogen für Rezensenten. Neufassung- Dezember 1974, »In : Unterrichtsmediendienst- Informationen für die Weiterbildung- Lieferung, 1974,S.1-48

mer Gutachten mit den begleitenden erklärenden Kommentaren fünfzehn Jahre nach ihrem Erscheinen noch nicht als überholt gilt, beweist ihren hohen Wert in der Literatur des DaF-Unterrichts.

Ziel des Mannheimer Gutachtens bei der Lehrwerkkritik besteht darin, Lehrwerke an ihren Adressatenbezug, an der Transparenz und den könnensfähigen Prinzipien im Bereich des DU für Ausländer messen sollen. Zahlreiche Kataloge erschienen zur Beurteilung der Lehrwerke. Diese Kriterienkataloge erlauben zweifellos eine differenzierte und systematische Beurteilung der Lehrwerke und leiten den Beurteiler an, möglichst viele Aspekte in die Prüfung einfließen zu lassen. Trotzdem bleiben alle Kriterien jedoch relativ ihre Gewichtung kann nur nach persönlichen Präferenzen vorgenommen werden unter Berücksichtigung der Situation von Ort. (Vgl. NEUNER 1994,100). Vor jeder Anwendung auf ein Lehrwerk sollte der Lehrer über die örtliche Situation hinaus folgende Parameter berücksichtigen:

- die fachdidaktischen Kenntnisse
- die Bedürfnisse der Lerner
- die Kompatibilität des neuen Lehrwerks mit anderen Unterrichtsmaterialien.

Unter dem Aspekt Übungen bzw. Sprechanlässe in den Kriterienrastern zur Analyse von modernen DaF-Lehrwerken kommt es mir vorwiegend darauf an, mich mit einigen Kriterien aus vier Kriterienkatalogen auseinanderzusetzen:

1.4.2.1 Kriterienkatalog bei Neuner

Die Übungsteile im Lehrbuch lassen am deutlichsten erkennen, was in dem Lehrbuch als eigentlich wichtig angesehen wird und welche didaktischen Vorstellungen dem Lehrwerk zugrunde liegen. Er fragt dazu:

- Sind die Übungen überwiegend nach einem „stimulus-response“ Schema angelegt (Satzschalttafel; pattern-drill; Lückentext etc.)
- Was wird geübt; vorwiegend Grammatik (Bilde, Sätze), oder werden auch sinnvolle, an der Fremdsprachenverwendung orientierte Übungssequenzen gebildet?
- Wie abwechslungsreich ist der Übungsapparat (Ermüdungserscheinungen)?

- Gibt es Anregungen für weiterführende, kreative Übungsgestaltung (z.B. Rollenspiel, freies Schreiben etc)?
- Bietet der Übungsteil Auswahlmöglichkeiten für unterschiedliche Interessen/ Lernbedürfnisse, Lernstile in der Klasse?
- Kann man die Übungen auch gut als Hausaufgaben verwenden?

1.4.2.2 Kriterienraster bei Krumm

Im Stockholmer Kriterienkatalog schlägt KRUMM (1975) sieben Kriterien mit 15 Fragen vor. Krumm fragt, ob die Übungen im Lehrwerk eindeutig sind und in welcher Sprache sie formuliert sind. Er teilt die Übungen in folgende sieben Punkte:

1. Arbeitsanweisungen

- Sind die Arbeitsanweisungen eindeutig?
- In welcher Sprache sind die Arbeitsanweisungen formuliert?
- Wie werden die Lernenden angesprochen (Du- Sie- Anrede, Ton)?
- Geben die Arbeitsanweisungen Hinweise auf die Sprechsituation (Regieanweisungen)

2. Fertigkeiten

Werden alle Fertigkeiten in ausgewogenem Verhältnis geübt?

3. Übungstypen

- Welche Übungstypen kommen vor?
- Sind die Übungen systematisch aufgebaut und ermöglichen sie eine schrittweise Einübung nach dem Muster :
 - Verstehen (Hören - Schreiben) ?
 - Reproduzieren (Sprechen - Schreiben) ?
 - Sprechen und Schreiben in vorgegebenen Rollen und Situationen ?
 - Freie Äußerungen (mündlich und schriftlich)

4. Übungsformen

- Variieren die Übungsformen
- Werden kreative Übungen betont, z.B. altersgerechte Spielübungen?
- Fördern die Übungen die Zusammenarbeit der Schüler? Gibt es Partnerübungen und Übungen, die für (Klein) Gruppen geeignet sind?
- Fördern die Übungen selbständiges Arbeiten und Lernen?

5. Zusammenhang

Besteht ein sprachlicher und thematischer Zusammenhang zwischen Textteil, Grammatik und Übungsteil?

6. Differenzierung

- Gibt es genügend und verschiedenartige Übungen, um eine Differenzierung innerhalb heterogener Gruppen zu ermöglichen?

7. Wiederholung

- Gibt es systematische Wiederholungen?
- Gibt es ausreichendes Angebot an Übungen?

1.4.2.3 Kriterienraster bei Kast (1990)

KAST fragt, ob alle vier Fertigkeiten in ausgewogenem Verhältnis geübt werden? Er fragt nach den Übungstypen und dem systematischen Aufbau der Übungen. Darüber hinaus sollten in einem Lehrwerk alle Fertigkeiten gleichrangig repräsentiert sein, sollten auch zu allen Fertigkeiten variationsreiche Übungen angeboten werden und sollten in verschiedenen Aufgaben und Übungen die Fertigkeiten aufeinander bezogen und integriert werden. Unter dem Aspekt Übungen bzw. Sprechkanäle lassen sich folgende Kriterien zur Analyse von DaF-Lehrwerken auf die Fertigkeit Sprechen erkennen:

Beim Sprechen kann man zwischen zwei Aktivitäten unterscheiden:

- das direkte *face-to-face* Gespräch und
- die mündliche Kommunikation über einen Kanal mit wechselnder Hörer/ Sprecher-Rolle (Telefon)

Folgende Fragen ans Lehrwerk werden gestellt:

- Gibt es Übungen, die mündliche Kommunikation vorbereiten, aufbauen, strukturieren und simulieren?
- Werden die Situationen beschrieben, in denen gesprochen werden soll (situationelle Einbettung)?
- Werden in Minisituationen wenige sprachliche Teilaspekte und in Maxisituation mehrerer aufeinander bezogene Teilaspekte geübt?
- Sind die Übungsangebote motivierend?
- Werden attraktive und abwechslungsreiche (sprachliche und nichtsprachliche) Sprechanlässe angeboten?
- Gibt es Strukturierungshilfen und Redemittelangebote für die zu übenden Äußerungen?
- Gibt das Lehrerhandbuch Hinweise, wie Sprechfertigungsübungen vorbereitet, durchgeführt und evaluiert werden können?

1.4.2.4 Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse bei Funk

Zu den Übungen bei FUNK (1984) findet sich folgender Fragenkatalog:

- Sind differenzierte Übungsformen für schneller und langsamer Lernende im Schülermaterial (oder im Lehrerhandbuch) angelegt / kenntlich gemacht?
- Ist die Abfolge von Kapiteln, Kapitelteilen, Texten und Übungen variabel oder unabänderlich?
- Sind die Übungen in sich geschlossen oder offen angelegt (d.h. ermöglichen sie eine Weiterarbeit nach vorgegebenen Mustern)?
- Wie ist das Verhältnis von kommunikativen Übungen (d.h.: sprachlichen Aktivitäten „mit Sitz im Leben“, „etwa- nach dem Weg fragen „) und instrumentellen Übungen (mit Werkzeugcharakter, z.B. Grammatikübungen)?
- Werden Anregungen zu über das Lehrwerk hinausgehenden Projekten und Eigeninitiativen gegeben?
- Enthält das Lehrmaterial systematische Übungen zur Entwicklung der fremdsprachlichen Lesefähigkeit?

- Wie hoch ist der Anteil von vorwiegend reproduktiven Übungen zur sprachlichen Form?
- Enthält das Material Übungen, die nur teilweise steuern und zum freien Umgang mit Sprache überleiten?
- Gibt es Übungen, die einen spielerisch-kreativen Umgang mit Sprache ermöglichen?
- Wie sind die Übungen verbunden? Gibt es Übungsketten mit ansteigender Schwierigkeit / Teilübungen zu einem übergeordneten Lernziel, z.B. Informationsentnahme- Vorbereitung einer freien Äußerung- Anregung zu freier Äußerung?

Zusammenfassend können wir sagen, dass diese vier dargestellten Kriterienlisten unter dem Aspekt Übungen, die vier Grundfertigkeiten anzustreben versuchen. Diese Übungen konzentrieren sich sowohl auf die Fertigkeiten, als auch auf die Lerner und den Lernprozess. Es erscheint sinnvoll, den Kriterienkatalog in vier großen und übergreifenden Teilen zusammenzufassen:

- *allgemeinen Angaben*
- *didaktischen Kriterien*
- *methodischen Kriterien*
- *linguistischen Kriterien*

1. *Allgemeine Angaben :*

Es geht um Lehrwerke und ihre einzelne Teile und verschiedenen Träger. Sie bestehen aus einem größeren Medienverband. Der Stellenwert der einzelnen Teile und Medien ist in Gesamtkonzept des Lehrwerks genau anzugeben. Dazu zählen die Lernziele und Angaben zur Verwendung des Lehrwerks. Die entscheidende Voraussetzung für den lernzielgerichteten Unterricht ist die adäquate Gestaltung des Lehrwerks, die Analyse präziser Lernziele der Zielgruppe und der für die Arbeit mit dem Lehrwerk erforderlichen Voraussetzungen sowie die Angabe darüber, welchen Abschluss das Lehrwerk angibt. (Vgl. ESSELBORN,1990,434). Auch der Struktur des Lehrwerks ist keineswegs abstrakt zu beurteilen, sondern muss im Einzelfall vor allem im Hinblick auf die spezifische Zielgruppe entschieden werden. Generell ist festzustellen, dass Lehrwerke lediglich additive einzelne Medien aneinanderfügen.

2. Didaktische Kriterien

Es lässt sich vor allem fragen, welche didaktische Konzeption bei der Darstellung und Anordnung der Lernobjekte sowie die Verteilung der Lernaufgaben eingesetzt wird. Es handelt sich um die Forschung der Lehrwerkkritik, die den Akzent auf den Lernern und Lernprozess gelegt ist. Die Zielsprache und ihre Abgrenzung, d.h. von einem Lehrwerk muss verlangt werden, dass es Zielsetzungen, Grundlagen und Zielgruppen sowie die Voraussetzungen zur Arbeit mit dem Lehrwerk und die Lernziele angibt. Das Lehrwerk soll auch nicht nur ein einzelnes Lernziel gesetzt werden, sondern auch viel mehr differenzierte Schwerpunktsetzungen haben sollte. Es sollte folgende Forderungen erfüllen:

- Es sollte Kommunikationsfähigkeit als Fähigkeit vermitteln, Sprache zur Realisierung von Sprech- und Schreibabsichten zu verwenden, diese Kommunikationsfähigkeit schließt alle sprachlichen Fertigkeiten aus. Die Übungen und Dialog müssen das Lehrwerks jedoch kontextualisierbar sein.
- Das DaF-Lehrwerk meist im Erwachsenenunterricht eingesetzt werden, sind kognitive Lernstrukturen zu berücksichtigen : Themen und Sprechintentionen müssen erwachsendgerecht ausgewählt werden. Der Lerner muss seine sozialen Erfahrungen in dem Unterricht einbringen können.
- Aus motivationalen Gründen müssen die Lehrwerke Bedürfnisse und Interessen der Adressaten berücksichtigen. Die äußere Gestaltung, die Kombination von spielerischen Übungen und Lernhilfen spielt dabei eine wichtige Rolle. Das Lehrwerk muss auch eine Variation von Sozialformen zwischen Plenumsarbeit, Einzel-Partner und Kleingruppenarbeit anbieten. Über eine geeignete Text- und Themenwahl soll das Lehrwerk dem Lerner ermöglichen, seine eigenen Vorkenntnisse in der Muttersprache, einer anderen Fremdsprache sowie erworbene Deutschkenntnisse einzubringen, im Unterricht anzuwenden und weiterzuentwickeln.

3. Methodische Kriterien

Es geht u die Frage, welche methodische Konzeption das Lehrwerk anwendet? z.B. Grammatik-Übersetzungsmethode, direkte Methode, vermittelnde Methode, audiolin-

gual/audiovisuelle Methode, pragmatisch kommunikative Methode u.a. und welche methodischen Möglichkeiten eröffnet die Arbeit mit dem Lehrwerk?

4. *Die linguistischen Kriterien*

Unter dem linguistischen Gesichtspunkt soll betrachtet werden, wie die einzelnen Ebenen der Sprache und Übungen im Lehrwerk behandelt werden. Dazu werden konkret folgende Punkte analysiert:

- Aussprache
- Wörter und Idiomatik
- Grammatik
- Pragmatik

1.4.3 Lehrplanforschung im Fremdsprachenunterricht

1.4.3.1 Historischer Überblick über Curriculum- und Lehrplanforschung

Lehrwerke werden zwar als „heimliche“ Lehrpläne bezeichnet, aber nicht sie allein bestimmen die Unterrichtspraxis. Durch Lehrpläne werden Ziele, Inhalte, Unterrichtsmethodische Verfahren und Kontrollen festgelegt. Ein Curriculum hilft dem Lehrer seinen Unterricht optimal zu planen, zu gestalten und die erreichten Ziele zu kontrollieren. Deshalb ist es wichtig zu verstehen, was ein Curriculum ist, wie es sein sollte, wozu und wie es entwickelt und eingesetzt wird.

Was der Begriff „Curriculum“ anbetrifft, so ist es ein „geschlossenes Konzept für die Durchführung einer Maßnahme der beruflichen Aus- und Weiterbildung, in dem die Ziele, Inhalte, Methoden, Organisationsformen und die Formen der Leistungskontrolle sowie die zur Verfügung stehende Zeit explizit und verbindlich ausgewiesen sind.“ „Ein Curriculum (lateinischer Jahresablauf, Weg) ist ein Plan für ein Fach oder eine Institution mit Angaben über Lehr- Lernziele, Unterrichtsmittel, Methoden und Erfolgskontrollen“ ¹²⁸

¹²⁸ Bausch, Christ, Krumm (Hrsg.) In: Handbuch Fremdsprachenunterricht 4. Auflage. A. Francke Verlag Tübingen und Basel 2003, S.121

BAUSCH vertritt die Meinung, dass Curricula im allgemein-pädagogischen Sinne appellative Texte darstellen. Auf der Ebene des schulischen Unterrichts werden die Begriffe Richtlinien und Lehrpläne relevant. Diese Begriffe sind im FU nicht voneinander getrennt. Curriculum mit Richtlinien und gleicher Massen wird mit Lehrplan gleichgesetzt. Lehrplan stellt das Herzstück für die konkrete Unterrichtsplanung, Durchführung und -evaluation dar. 1967 wurde mit ROBINSOHN der Curriculumbegriff reimportiert, dieser Begriff wurde weit vom traditionellen Lehrplan verwendet. Eine gründliche Revision und eine neuartige Curriculumforschung sollten zu einer wissenschaftlich fundierten Reform von in der deutschen Tradition stehenden didaktischen Fragen führen. (Vgl. Robinsohn 1975,31: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied, Berlin.) POTTHOF hat die bestimmenden Merkmale in Lehrplänen und ihre Ersetzung durch sog. Curricula thesenartig zusammengestellt:¹²⁹

Tabelle 4: Vergleich zwischen Curriculum und Lehrplan

	Lehrplan	Curriculum
<i>Bildungsziele/ Leitideen</i>	<ul style="list-style-type: none"> - beruhen auf Setzungen - werden durch wertende Wahl ermittelt 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitideen werden durch rationale Akte ermittelt - sind am gesellschaftlichen Konsens orientiert
<i>Unterrichtsziele</i>	<ul style="list-style-type: none"> - sind in Form von Stoffangaben formuliert - treten als erwünschte Produkte in Erscheinung 	<ul style="list-style-type: none"> - werden als kognitive, affektive und psychomotorische Lernziele formuliert - werden als konkrete Verhaltensweisen beschrieben
<i>Entscheidungen</i>	<ul style="list-style-type: none"> - beruhen auf Normenkompetenz - implizieren in ihrem normativen Anspruch in Konsens - werden ohne Nennung der Entscheidungsträger getroffen 	<ul style="list-style-type: none"> - beruhen auf objektivierenden Ermittlungen und rationalem gesellschaftlichen Konsens - werden anhand offen liegender Kriterien getroffen - sind intersubjektiv überprüfbar - werden systematischer Kritik ausgesetzt
<i>Lehrangebote</i>	<ul style="list-style-type: none"> - basieren auf relativ stabile Überlieferungen - werden retardierend neuen Erfordernissen angepasst - sind fest umrissen und für alle Schüler einer Altersgruppe gleich 	<ul style="list-style-type: none"> - sind primär gegenwarts- und zukunftsbezogen - sind nicht für alle Schüler gleich definiert - enthalten Alternativen
<i>Lernprozesse</i>	<ul style="list-style-type: none"> - werden nicht beschrieben 	<ul style="list-style-type: none"> - werden unter Berücksichtigung ihrer Bedingungsfaktoren beschrieben
<i>Materialien</i>	<ul style="list-style-type: none"> - werden im allgemeinen nicht speziell benannt - beeinflussen unkontrolliert - Lernprozesse 	<ul style="list-style-type: none"> - werden als Informationsträger und Stimuli für Lernprozesse verstanden und in diesen Eigenschaften beschrieben

¹²⁹ Potthof, A. Fremdsprachenlernen und -lehren. Eine Einführung in die Didaktik der Fremdsprachen vom Standpunkt der Zweitspracheerwerbsforschung, Stuttgart 1982, S. 14

<i>Methoden</i>	<ul style="list-style-type: none"> - werden nicht in Zusammenhang mit bestimmten Lehraufgaben gebracht - stehen als wenig präzierte Verfahrensweisen zur beliebigen Verfügung 	<ul style="list-style-type: none"> - werden als spezifische Lehrtechniken beschrieben und auf bestimmte Lehrsequenzen bezogen
<i>Kontrollen</i>	<ul style="list-style-type: none"> - werden im Lehrplan nicht beschrieben 	<ul style="list-style-type: none"> - werden als Lernzielkontrollen beschrieben

„Seit dem 19. Jahrhundert gibt es Lehrplanarbeit und Lehrplanforschung, die theoretisch wie empirisch zu Fragestellungen vielfach über Aufbau, Funktion und Wirkungsweise von Lehrplänen, Untersuchungen angestellt haben (siehe dazu HERBART 1776-1841, ZILLER 1817-1882, REIN 1847-1929 und DÖRPFELD 1824-1893)“¹³⁰

Was die Lehr- und Lernziele im FU in diesem Jahrhundert anbetrifft, tauchen in den Lehrplänen des 19. Jahrhunderts zwei Zielsetzungen, Kulturkunde und die Vermittlung einer sprachlich-formaler Bildung auf. In der Nachkriegszeit des 20. Jahrhunderts wurden diese Zielsetzungen in den meisten Richtlinien gebündelt. In den 60.er –Jahre des 20. Jahrhunderts entwickelte sich die Curriculumforschung. Im FU führte die Curriculumsdiskussion zur Abgrenzung sprachlicher, landeskundlicher und literarischer Lernziele und Curricula. Dazu führte auch zur Unterscheidung zwischen den pragmatischen, kognitiven und emotionalen Dimensionen dieser Zielbereiche. Bezüglich der sprachlichen Lernziele dominieren diese im kommunikativen Ansatz. Der Einsatz dieser Ziele führte zur Wiederentdeckung literarischer und landeskundlicher-interkultureller Lernziele sowie zur Integration kognitiver und emotionaler Dimension. Die sprachlichen Fertigkeiten waren ins Zentrum des FUs. In der audiolingualen Methode gehen das Hörverstehen und Sprechen dem Leseverstehen und Schreiben voran. Fertigkeitenorientierter FU hatte als Ziel die Beherrschung der einzelnen Fertigkeiten, die im Unterricht nacheinander und systematisch erlernt und dann in Realsituationen übertragen werden sollen. Die Nachteile dieser Methode liegen in der Sprachpraxis. Der Lerner könnte die einzelnen Fertigkeiten beherrschen aber auch in komplexen Realsituationen scheitern.

¹³⁰ Radosava, K.: Lernfelder, Implementationstheorien und mikropolitische Mechanismen. Universität Hamburg.

Seit dem 70.er Jahren war die Kritik an dem Unterricht, der auf die Fertigkeiten bezieht. Die Formulierung sprachlicher Lernziele ist getrennt und in Stufen in Lehrwerken und in Prüfungen präsentiert. Mit der kommunikativen Wende wurde dem Begriff der kommunikativen Kompetenz im FU durchgesetzt. Vor allem die Arbeiten von PIEPHO (1974) haben Kommunikationsfähigkeit als Ziel in jedem FU etabliert.

In den 80-er Jahren werden nur allgemeine Leitvorstellungen in Curricula festgehalten. Curricula hat sich in fünf Phasen in Deutschland entwickelt:

„Reflexion (Grundsatzarbeit; politische Entscheidungen), Konstruktion (Entwürfe), Evaluation (Erprobung der Entwürfe; Diskussion mit Lehrenden), Implementation (Inkraftsetzen; Verbreitung durch Fortbildung, Erarbeitung von Materialien), Revision (Nachrückmeldungen aus der Praxis)“¹³¹ . Im Curriculum werden die aufgelisteten Sprachmittel sequenziert, d.h. nicht alle gleichzeitig gelernt werden. Die Diskussion über Reformen und Veränderungen der Curricula ist und bleibt aber immer problematisch. Im Jahr 2000 wurde der Gemeinsame europäische Referenzrahmen vom Europarat vorgelegt und im Jahr 2001 vom Goethe- Institut in einer deutschen Fassung veröffentlicht. Die Komponente des Referenzrahmens sind die Referenzniveaus A1 bis C2. Die Referenzniveaus bestehen aus Skalen mit Kann-Deskriptoren, die auf Forschungen aus dem Schweizer Projekt basieren. Die Buchstaben A, B und C sind für die Stufen beginners (Grundstufe) intermediate (Mittelstufe) und advanced (Oberstufe). Diese Stufen sind unter folgendem System unterteilt.

Tabelle 5: Stufen des Europäischen Referenzrahmens

A Elementare Sprachverwendung		B Selbstständige Sprachverwendung		C Kompetente Sprachverwendung	
A1 (Breakthrough)	A2 (Waystage)	B1 (Threshold)	B2 (Vantage)	C1 (Effective Operational Proficiency)	C2 (Mastery)
(erreichbare ALTE- Qualifikation:)	Grundbaustein	Zertifikat Deutsch/ Certificate in English	Cambridge First Certificate/ Diplôme de Langue Française	Zentrale Mittelstufenprüfung Deutsch	Kleines Deutsches Sprachdiplom/ Cambridge Proficiency In English

(Quelle: Bausch, Christ und Krumm, 2004 S.125)

¹³¹ Radosava, a. a. O. , S. 122

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (Europarat 2001) differenziert Kommunikationsfähigkeit nach verschiedenen Wechselwirkungen Kompetenzen, und zwar: Linguistische (Grammatische) Kompetenz, Soziolinguistische Kompetenz, Diskurskompetenz, strategische Kompetenz, Soziale Kompetenz und Soziokulturelle Kompetenz. Im Folgenden werden die Stufen ausführlich beschrieben:

Tabelle 5: Gemeinsame Referenzniveaus

Kompetente Sprachverwendung	C2	Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen, kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen
	C3	Kann ein breites Spektrum anspruchsvolle, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern
Selbstständige Sprachverwendung	B2	Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachler ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist.
	B1	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet
Elementare Sprachverwendung	A2	Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z.B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung.) Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht.
	A1	Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartner/Innen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.

(Quelle: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen: Gemeinsame Referenzniveaus: Globalskala 2001 (Kapitel 3. S. 35))

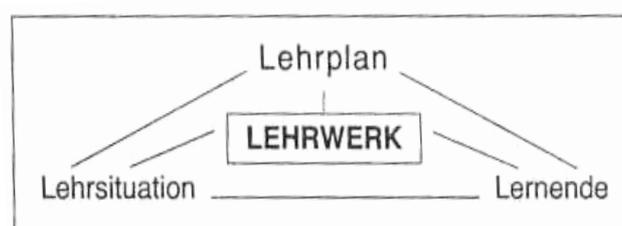
Auch Profile Deutsch basiert auf dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen, es ist ein computerbasiertes System für die Curriculum- und Lehrmaterialentwicklung und für Prüfungen. Für DaF auf den Stufen A1 bis B2 zählt Profile Deutsch eins der wichtigsten Arbeitsmittel in allen Bereichen. Profile Deutsch ordnet dabei den abstrakten Skalen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens konkrete sprachliche Mittel zu (Wortschatz, Redewendungen, Strukturen, Textsorten). Der Europarat hat als Initiative das Europäische Portfolio der Sprachen durchgesetzt. Sein Ziel liegt darin, mehr Sprachigkeit und Multikulturalität in Europa zu fördern. Portfolio ist ein Infor-

mationsinstrument und Lernbegleiter, das die Sprachkenntnissen sowie interkulturelle Erfahrung dokumentiert und präsentiert, und der Lerner zum selbständigen Spracherwerb anregt. Diese Dokumentationen könnten vom Lerner selbst zusammengestellt, ergänzt und aktualisiert. Das Portfolio hat verschiedene Fassungen passend unterschiedlicher Altersgruppen, Länder und Regionen. Diese Fassungen verfolgen folgende Ziele: „Die Förderung der Mobilität in Europa, Ermutigung zum Lernen von Fremdsprachen, Betonung des Wertes von mehr Sprachigkeit und Multikulturalität sowie Förderung des gegenseitigen Verständnisses in Europa und Förderung des autonomen Lernens und der Fähigkeit zur Selbstbeurteilung“¹³² Alle europäischen Sprachenportfolios verfolgen die gemeinsamen Ziele, sie bestehen aus drei Teilen Sprachenpass, Sprachbiografie und Dossier.

1.4.3.2 Verhältnis von Lehrplan und Lehrwerk

Der FU besteht aus drei Faktoren: dem Lehrer, dem Lerner und dem Lehrwerk. Das Lehrwerk ist ein materialer Vermittler zwischen dem Lerner und dem Lehrer einerseits und zwischen dem Lehrplan, der Lehrsituation (institutionelle Bedingungen / Lehrer und den Lerner andererseits. Diese Beziehungen können wie folgt schematisch dargestellt werden.

Abbildung 1. Verhältnis Lehrwerk Lehrplan



(Quelle: Neuner 1994,

9)

In diesem Schema steht das Lehrwerk im Zentrum als ein Vermittler zum Lernen einer Fremdsprache. Die Gestaltung des Lehrwerks hängt laut NEUNER grundsätzlich von:

¹³² Quetz, J.: Die internationale Hochschule Deutsch und Fremdsprachen. Ein Handbuch für Politik und Praxis-Band 8, DAAD, 2001, S.74

- allgemeinen fachübergreifenden Faktoren (Gesellschaft, Politik, Kultur und Bezugswissenschaften),
- allgemeinen fachbezogenen Faktoren (Sprache, Literatur, Textwissenschaft und Landeskunde), speziellen fachbezogenen Faktor (Didaktik und Methodik des FU wie Lerntheorie, Lernstrategie, Unterrichtsmethode und vor allem Lehrwerkgestaltung) ab. (Vgl. NEUNER 1994, 16). Es wird deutlich, dass das Lehrwerk zwischen dem Lehrplan, der Lehrsituation und den Lernern bzw. Lerngruppe steht.¹³³

Der Begriff Lehrplan hat keine einheitliche Bedeutung. Unter Lehrplan verstehen wir “den Stundenplan oder die Studienstrategien, die im Laufe der Zeit verändert wird, um die Lerner geistlich, gesellschaftlich und kulturell auszubilden“¹³⁴. Der Lehrplan enthält verschiedene Ziele von verschiedenen Konzeptionen:

- *eine didaktische Konzeption* (betrifft die Lerninhalte, ihre Auswahl und Legitimierung)
- *eine pädagogische Konzeption* (Orientierung, Erziehung und Ausbildung der Lerner),
- *eine kulturelle Konzeption* (Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Muttersprache und Zielsprache bei dem Lerner zu erfassen)

Abbild.2: Fachdidaktische und methodische Konzeption des Lehrwerks



(Quelle: Neuner 1994, 8)

¹³³ Neuner, G. (1996): Lehrwerkforschung- Lehrwerkkritik. In: Kast, Bernd/ Neuner, G. : Zur Analyse, Begutachtung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. München .S.8

¹³⁴ Nouah, M.: Magisterarbeit : Zur Bedeutung der Landeskunde in DaF-Lehrwerken und im Sprachunterricht Oran 2006, S. 13

BECKER definiert den „curricularen Lehrplan“ wie folgt: „ein Lehrplan, der nach curricularen Grundsätzen gestaltet ist. Er umfasst in vier Kategorien konkrete Lernziele, Lerninhalte, Unterrichtsverfahren und Lernzielkontrollen. Er legt die Inhalte und Ziele des Lernens global fest, verzichtet aber auf verbindliche Feststellung von verbindlicher Festlegung von Feinzielen und vermeidet so eine Gängelung von Lehrern und Lernern“¹³⁵. Lehrwerk und Lehrplan sind miteinander eng verbunden. Lehrwerke werden im FU eingesetzt, um Ziele, die durch den Lehrplan vorgegeben sind, zu erreichen. Nachdem seit Mitte der sechziger Jahre wird durchgängig mit dem Lernziel Kommunikationsfähigkeit die Ausbildung der sprachlichen Fertigkeiten des Lesens, des Schreibens, des Sprechens und des Hörverstehens verfolgt, muss ein Lehrwerk heute in seinen Teilen Material bereitstellen, das die Ausbildung dieser Fertigkeiten ermöglicht. Zur Förderung des freien Sprechens ist audiovisuelles Material (Kassetten, CDs) Bestandteil eines Lehrwerks. Lehrwerke bieten vielmehr ein breites landeskundliches und sprachliches Angebot. Die wichtigste Aufgabe des Unterrichtsendes besteht folglich darin in Planung die vorgegebenen Inhalte auf die Arbeit mit der Lerngruppe.

1.4.3.3 Lehrpläne an den algerischen Universitäten

Das Hochschulsystem an der algerischen Universität ist von 1983 bis heute durch drei differenzierte Hochschullehrpläne (HLP) charakterisiert. Mit der Abschaffung des Lehrplans vom 25. Juli durch die national-pädagogische Kommission für Fremdsprachen ist ein neuer Lehrplan ab 19. September 1997 in Kraft getreten. Dieses führt zum Diplom r „Licence en Langue Allemande“. Der DU wird in zwei Formen gegliedert. Die Module im ersten und zweiten Studienjahr sind beide obligatorisch. Hingegen hat der Lerner im dritten Studienjahr die Auswahl zwischen zwei Fachbereichen: „Angewandte Sprachen“ und „Lehren und Forschung“.

¹³⁵ Becker, G. Durchführung von Unterricht. Handlungsorientierte Didaktik. Weinheim 188, S.124

Die Analyse der drei HLP hat Folgendes ergeben:

- Die HLP charakterisieren sich durch ihre Komplexität und Undurchsichtigkeit, denn sie legen keine klaren Ziele offen und legitimieren die Stoffauswahl nicht. Die Inhalte entsprechen nicht den Bedürfnissen und Interessen unserer Lerner.
- Die Lehrpläne weisen keine Methode aus und schlagen für die jeweiligen Module weder eine Literaturlauswahl noch einzusetzende Unterrichtsmittel.
- Die Inhalte sind generell und oberflächlich formuliert. Dem Lehrer ist ein absoluter pädagogischer Freiraum überlassen.
- Im Vergleich zum ehemaligen HLP sehen die aktuellen HLP für das Modul „Oral“ an algerischen Universitäten eine reduzierte Stundenzahl vor. Es wurde im Umfang (1., 2. und 3. Studienjahr) von 14 Stunden pro Woche im alten Lehrplan (1983-87) um 10 Stunden 30 Minuten pro Woche im aktuell geltenden HLP (1997-2003).
- Bei der Bearbeitung der Schwerpunkte der HLP sind übersichtliche Lücken.
- Lehrwerke als wichtiges Steuerungsmittel sind einerseits in den Lehrplänen nicht berücksichtigt, andererseits gibt es keine adressatenspezifischen Lehrwerke an Hochschulen
- Stundenvolumen pro Woche des ersten, zweiten und dritten Studienjahrs sind unzureichend, wie folgt dargestellt wird:

Tabelle 6: Stundenvolumen der drei LHP

Hochschullehrplan	Stundenvolumen pro Woche (im 1., 2.und 3. Studienjahr)
1983-1987	14 Stunden
1997-2003	10 Stunden30Minuten
2006/2007 (LMD)	10 Stunden

(Quelle: eigene Darstellung)

Es wäre wünschenswert, wenn die Diskussion über einen spezifischen Lehrplan für algerische Fremdsprachenlerner, der das Konzept der interkulturellen Kommunikation berücksichtigt, der sich der algerischen Realität anpasst. Hinsichtlich der Grundfertigkeiten bleibt es stets problematisch und schwierig.

Bei der Entwicklung eines Ausbildungsplans für das Modul „mündlicher Ausdruck“ sollte man von folgenden Schwerpunkten ausgehen:

- Einsatz eines Sprachlabors für die Aus/ Einübung der Aussprache
- Akzentsetzung auf die Sprechanlässe, d.h., die Lerner sollten abwechslungsreiche Redemittel im Griff nehmen, damit sie in der Lage sein, Diskussion zu führen, Vorträge fehlerhaft zu halten, Rätsel zu raten, Bilder und Fotos zu beschreiben, eine Geschichte zu erzählen und mit spielirischen Aktivitäten umzugehen
- Berücksichtigung aller Stufen des Sprechens
- Bereitstellung von günstigen Rahmenbedingungen an der Universität bzw. in der Klasse

Mit der Einführung des neuen „LMD-Systems“, das sich grundsätzlich nach den Prinzipien des Bologna-Prozesses richtet, wurde ab dem Universitätsjahr 2006 eine neue Ära eröffnet. Simultan mit dem so genannten „klassischen System“ funktioniert das neue. An der Universität Oran sind derzeit zwei Ausbildungsangebote (Offres de Formation) an der Deutschabteilung funktionell. Diese Ausbildungsangebote sind in zwei Fachbereiche „Sprachen, Literatur und Landeskunde“ und „Sprachwissenschaft und Didaktik“ aufgeteilt (s. dazu Anhang, Anlage 3).

Zusammenfassung

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die kommunikativ orientierten DaF-Lehrwerke nach Verständigungsabsichten bzw. Sprechanlässen konzipiert und entwickelt sind. Diese kommunikative Ausrichtung veranlasst die Lerner, die deutsche Sprache als Kommunikationsmittel zu benutzen. In den genannten DaF-Lehrwerken liegt der Schwerpunkt auf Hörverstehen und Sprechen, wobei das Üben einen wichtigen Platz einnimmt. Übungen in Form von Dialogen, Interviews, Spielen und Bildern sind mit der Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit eng verbunden. Der erste Teil kann stichwortartig dermaßen zusammengefasst werden:

- Die Fertigkeit *Sprechen* hat einen bedeutenden Platz in der Vermittlungsmethode, abgesehen von der Grammatik-Übersetzungsmethode, d.h. die Mündlichkeit von Sprache und ihre Einbettung in dialogischen und situativen Kontexten keine Rolle spielen. Phonetisch korrektes Sprechen setzt eine korrekte Perzeption der fremdsprachlichen Lautketten und Intonationsverläufe voraus, d.h. die Lerner sollen Hörübungs-aussprache in der Klasse machen, z. B. Ausspracheübungen zur Artikulation, daneben auch spezielle Sprechübungen zum Satzakzent und Satzintonation. Neuer Wortschatz soll im Sprachunterricht im Kontext (Texte, Situationen, Handlungen) angeführt und erschlossen werden. Dies erleichtert dem Verstehen und fördert die Bildung assoziativer Verbindungen. Durch verschiedene Wortschatzübungen können die Lerner den Wortschatz im Gedächtnis verankern und sowohl in der mündlichen als auch in der schriftlichen Kommunikation möglichst verwenden.
- Die Entwicklung der Sprechkompetenz bezieht sich auf andere Fertigkeiten. Hörverstehen und Sprechen im Unterricht sind die beiden Handlungen, die mittels der Kommunikation realisiert werden sollten.
- Sprechen und Schreiben sind zwei produktive Fertigkeiten, sie kommen im Unterricht als Mittler- und Zieltätigkeit vor.
- Das Sprechen reicht allein nicht aus; der Lehrer sollte zur Förderung der Sprechkompetenz andere Teilkompetenzen beitragen.
- Die Landeskunde gibt dem Lerner die Möglichkeit, die Fremdkultur kennen zu lernen.
- Der Einsatz der Medien dient als Sprechanlässe zur Förderung des Hörverstehens und Sprechens.
- Im Sprechen sollten auch Sozial- und Übungsformen eingesetzt werden.
- Sprechanlässe sind vielfältig. Dazu zählen Bilder, Dialoge und Interviews sowie Sprachlernspiele.

Die Lehrwerkforschung umfasst die Lehrwerkanalyse und Lehrwerkkritik. Für die Lehrwerkkritik muss die Lehrwerkanalyse vorausgesetzt werden. Im Bereich DaF liegen zwei konkrete Lehrwerkforschungen vor:

Das Mannheimer Gutachten I, 1978 und Mannheimer Gutachten II, 1979, zur ausgewählten Lehrwerken von BARKOWSKI. Seit 1975 ist die Anzahl der relevanten Untersuchungen in der Lehrwerkforschung sprunghaft angestiegen. Nach den unterschiedlichen Merkmalen der Methoden lassen sich fünf Generationen unterscheiden. Jede Analyse der Lehrwerke braucht Kriterien aber sie bleiben stets relativ. Lehrwerk hat eine vermittelnde Funktion, es steuert den Lehr- und Lernprozess sowie es bestimmt die Lehrziele, Lehrinhalte und Lehrmethoden. Im Lehrwerk stehen mehrere Elemente der Lehrwerkgestaltung zur Verfügung. Um einen Maßstab für die Beurteilung eines Lehrwerks zu finden, sollen generelle Anforderungen aufgelistet werden. Das Lehrwerk bleibt noch immer das grundlegende und entscheidende Unterrichtsmittel im institutionellen FU. Curriculum und Richtlinien sind gleicher Massen mit Lehrplan gleichgesetzt. Lehrplanforschung hat sich ab 19. Jahrhundert entwickelt. Curricula hat eine gründliche Revision gehabt, d.h. eine neuartige Curriculumforschung findet im Jahre der Sprachen 2001 unter dem Schirm Europarates statt.

Die aus dem ersten Teil der vorliegenden Arbeit gewonnenen Erkenntnisse zum Sprechen und zur Sprechkompetenz sowie die Grundlagen der Lehrwerk- und Lehrplanforschung sollten teilweise den theoretischen Grundrahmen der Arbeit abstecken. Dadurch sollte kein Anspruch auf eine spezifische Theorie der Sprechanlässe zur Entwicklung der Sprechkompetenz erhoben werden. Die theoretischen Grundlagen haben lediglich als Fundament für das bessere Verständnis der Sprechanlässe in den DaF-Lehrwerken fungiert. Damit kann dem ungeachtet die eingangs in der Einleitung unserer Arbeit gestellte Hauptfrage nicht beantwortet werden. Daher einen zweiten Teil, dem wir empirischen Untersuchungen wie der Analyse von DaF-Lehrwerken unter dem Aspekt Sprechanlässe, der Analyse von Lehrplänen, Lerner- und Lehrerbefragungen widmen.

2. Empirische Befunde zu DaF-Lehrwerk, Lehrplan und Befragungen

Zur Antwort bzw. Überprüfung der Richtigkeit meiner Hypothese werden synchron zum ersten theoretischen Teil empirische Untersuchungen durchgeführt. Damit versuche ich bestimmte Schlussfolgerungen für die Gestaltung der Übungsvorschläge zur Entwicklung der Sprechkompetenz bei algerischen Germanistiklern abzuleiten.

Zu diesem Anliegen werden in diesem Teil 10 DaF- Lehrwerke unter dem Aspekt „Sprechanlässe“ und algerische Hochschullehrpläne der Analyse unterzogen. Hinzu werden Lerner- und Lehrerbefragungen durchgeführt. Um ein Lehrwerk zu analysieren, bedürfen wir des Einsatzes von Analysekriterien. Für den Belang der vorliegenden Untersuchung haben wir entwickelte Kombination von verschiedenen Kriterienkatalogen (KAST, NEUNER und FUNK) zusammengesetzt. Abschließend werden Übungsvorschläge unter dem Aspekt Sprechanlässe vorgegeben.

2.1 Zur Analyse von DaF- Lehrwerken

2.1.1 Ziel und Begründung

In diesem Teil soll ein Kriterienkatalog zur Lehrwerkanalyse entworfen werden. In dieser Analyse werden Sprechanlässe in DaF-Lehrwerken vorgestellt. Es wird untersucht, ob die Sprechanlässe in den ausgewählten analysierten Lehrwerken genügend und effizient sind und in wieweit sie zur Entwicklung der Sprechkompetenz beitragen. Darüber hinaus ist es auch zu beachten, ob die Sprechanlässe die kommunikative Kompetenz der Lerner entwickeln. Das folgende Kapitel dient der Entwicklung eines Kriterienkatalogs für die anschließende Analyse.

Nach gründlichen Überlegungen habe ich zehn Lehrwerke ausgewählt, und sie in unterschiedlichen Generationen aufgeteilt. Die Gründe dafür waren:

Diese Generationen, die zur kommunikativ angelegten Lehrwerken, zur interkulturell angelegten Lehrwerken, zur kommunikativ orientierten Lehrwerken mit Schwerpunkt

auf den vier Grundfertigkeiten und Einbezug der literarischen Texte und des Europäischen Referenzrahmens gehören, sind für den DaF-Unterricht relevant.

Zur kommunikativ angelegten Lehrwerken sind DEUTSCH AKTIV, THEMEN und LERNZIEL DEUTSCH einzuordnen, zur interkulturell angelegten Lehrwerken ist vorrangig SPRACHBRÜCKE einzuordnen, zur dritten Gruppe gehört SOWIESO und zur vierten Gruppe sind DELFIN, PINGPONG, WIR, BERLINER PLATZ und OPTIMAL 1.

Weiterhin besteht das Korpus aus der Analyse der jeweils drei ersten Lektionen mit bestimmten Kriterien, die die Sprechansätze berücksichtigen. Die Sprechansätze sind in verschiedenen Formen dargestellt, die eine bedeutende Rolle bei der Entwicklung der Sprechkompetenz spielen. Diese Sprechansätze werden in drei Gruppen vorgestellt: die erste Gruppe lautet „das monologische Sprechen“. Dazu gehören Nacherzählen, Beschreibungen und Bildergeschichten. Die zweite Gruppe unter dem Titel „das dialogische Sprechen“ besteht aus Dialogtexten und Minidialogen und die dritte Gruppe umfasst die Spiele, Bilder und Fotos. Abschließend fasse ich alle drei Gruppen zusammen und komme zu Ergebnissen, die mir aufschlussreiche Ergebnisse darüber verschaffen können, ob die Sprechansätze in DaF-Lehrwerken genügend sind und ob sie wirklich zur Entwicklung der Sprechkompetenz beitragen.

3.1.2 Kriterien zur Analyse von DaF-Lehrwerken unter dem Aspekt „Sprechansätze“

In der vorliegenden Untersuchung geht es darum, 10 Lehrwerke unter dem Aspekt Sprechansätze der Analyse zu unterziehen. Die Analyse betrifft die drei ersten Lektionen aus je einem Lehrwerk. Die Untersuchung zielt darauf ab zu erkennen, ob die Praxis die vorgegebenen Kriterien erfüllt oder auch nicht erfüllt sind. Das heißt konkret: Welche Sprechansätze sind im Lehrwerk vorgestellt?

Folgenderweise sieht der entwickelte Kriterienkatalog aus, mit dem wir uns bei der Analyse der genannten 10 DaF-Lehrwerke bedienen werden.

Kriterium 1

Das Lehrwerk sollte Redemittel anbieten, um das sprachlich realisieren zu können, was er sagen möchte.

Kriterium 2

Das Lehrwerk sollte sprachliche und nicht sprachliche Elemente enthalten.

Kriterium 3

Das Lehrwerk sollte dialogisches und monologisches Sprechen enthalten. Diese könnten durch Minisituationen sowie Lückendialoge dargestellt werden. Was das monologische Sprechen anbelangt, geht es um die Wiedergabe von Beschreibungen und Nacherzählungen.

Kriterium 4

Die Sprechübungen müssen motivierend, die Inhalte sinnvoll sein, etwas mit der Lebens- und Erfahrungswelt der Lerner zu tun haben.

Kriterium 5

Das Lehrwerk sollte Rollenspiele enthalten. Durch Rollenspiel kann der Lerner sich frei äußern und bestimmte Sympathie steht zwischen den Partnern.

Kriterium 6

Die Texte sollten im Lehrwerk mit Fotos und Zeichnungen illustriert sein, die die Lerner motivieren.

Kriterium 7

Der Lerner sollte die Möglichkeit haben, mit kürzeren Äußerungen auf situations- oder im Gesprächsablauf erwartbare Äußerungen anderer zu reagieren.

2.1.3 Korpus der analysierten DaF-Lehrwerke

Es werden zehn DaF-Lehrwerke ausgewählt, die wir chronologisch (von 1979 bis 2005) nachfolgend auführen:

Tabelle 7: Korpus der analysierten Lehrwerke

Lehrwerk / ISBN / Autoren	Erscheinungsjahr und -ort	Adressaten
Deutsch aktiv 3-468-49900-0 Gerhard Neuner, Wolf-Dieter Ortman, Reiner Schmidt, Heinz Wilms	1979 Berlin, München, Wien, Zürich	Erwachsene
Lernziel Deutsch 3-19-001361-6. Wolfgang Hieber	1983 Ismaning	Erwachsene
Themen 1 3-19-001371-3 Harmut Aufderstraße, Heiko Bock, Mechthild Gerdes, Helmut Müller	1983 Ismaning	Erwachsene
Sprachbrücke 3-12-557100-6 Gudula Mebus, Andreas Pauldrach, Marlene Rall, Dietmar Rösler	1987 / 1. Auflage Stuttgart	Erwachsene Jugendliche
Sowieso 1 3-468-47650-7 Hermann Funk, Michael Koenig, Theo Scherling, Gerd Neuner	1994 / 1. Auflage Berlin, München	Jugendliche
Pingpong Neu 1 3-19-001654-2 Gabriele Kopp, Konstanz Frölich.	2001 Ismaning	Jugendliche
Berliner Platz 1 3-468-47831-3 Christine Lemcke, Lutz Rohrman, Theo Scherling	2002 Berlin, München	Erwachsene
Wir A1 3-12-675750-2 Giorgio Motta	2003 Stuttgart	Jugendliche
Optimal 1 3-468-47001-0 Martin Müller, Paul Rusch, Theo Scherling, Lukas Wertenschlag	2004 Berlin, München	Erwachsene Jugendliche
Delfin 3-19-101601-5 Harmut Aufderstraße, Jutta Müller, Thomas Storz	2005 München	Erwachsene

(Quelle: Eigene Darstellung)

2.1.4 Vorstellung und Analyse der Lehrwerke

2.1.4.1 „Deutsch aktiv“

DEUTSCH AKTIV– EIN LEHRWERK FÜR ERWACHENE von Gerd Neuner, Wolf-Dieter Ortman, Reiner Schmidt und Heinz Wilms. 159 Seiten, Langenscheidt: Berlin, München, Wien, Zürich 1979. 3-468-49900-0

Wie es der Titel ankündigt, ist „Deutsch aktiv“ ein Lehrwerk für Erwachsene ohne Vorkenntnisse der deutschen Sprache. In zwei Bänden wird es zum Zertifikat Deutsch als Fremdsprache hinführen. Das Lehrmaterial in Band 1 bietet Lehrstoff für Kleingruppen. Das dargebotene Material umfasst ein ausführliches Lehrerhandbuch (141 Seiten) mit Kommentierung der einzelnen Lernabschnitte und Erläuterung der didaktisch-methodischen Konzeption, ein Lehrbuch (159 Seiten) mit alphabetischem Glossar und einer Grammatik, ein Arbeitsbuch (136 Seiten) mit Kontrollaufgaben und Ton- und Bildträger, die aus Kassetten, Tonbandspulen und Dias bestehen. Ein Grammatikbeiheft steht auch zur Verfügung. Das Lehrbuch ist in 12 Kapitel (Themen) gegliedert, die durch Sprechhandlungen und Grammatik-Schwerpunkte charakterisiert sind. Bei den Kapiteln 4, 8 und 12 handelt es sich um besonderes Kapitel zur Landeskunde. Die Kapitel-Teile von „Deutsch aktiv 1“ sind in folgenden Schwerpunkten geordnet:

Tabelle 8: Die Kapitel-Teile von Deutsch-aktiv

Lehrbuch	Arbeitsbuch
A-Teil Hörverstehen, Sprechen (Leseverstehen)	A-Teil Sprechen, (Leseverstehen), (Schreiben)
B-Teil Hörverstehen, Sprechen	B-Teil Nicht berücksichtigt
C-Teil Leseverstehen, Sprechen	C-Teil Leseverstehen, Sprechen
D-Teil Einstieg in Grammatik Übung von grammatischen Strukturen	C-Teil Übung von grammatischen Strukturen
E-Teil Landeskunde, Leseverstehen, (Sprechen), (Schreiben)	E-Teil Landeskunde, Leseverstehen, (Schreiben), (Sprechen)

(Quelle: Eigene Darstellung)

Der Aufbau der Lektionen ist so gestaltet, dass der Lehrer je nach Zielgruppe unterschiedliche Teile der Lektion kombinieren kann:

Die A-Teile der Lektionen enthalten Situationsbilder und Dialoge, sie sind sprachhandlungsorientiert und sollen zum Sprechen (Spielen, Simulieren, aber auch Reflektieren anregen.

In den B-Teilen werden die eingeführten Redemittel durch Mini-Dialoge und Übungen zur Textproduktion ausgebaut.

In den C-Teilen werden narrative Texte (speziell: Lesetexte) repräsentiert, ein Einstieg alternativ über A/B oder C kann auch erfolgen.

In den D-Teilen wird Grammatik vermittelt und geübt.

Die E-Teile sind speziell der Landekunde und der Textarbeit gewidmet.

Analyse des Lehrwerks

Das Lehrwerk bietet Redemittel an, um die mündliche Kommunikation vorbereiten, aufbauen, strukturieren und simulieren zu können. In den A-Teilen werden Situationen präsentiert und eingeführt, die bestimmte sprachliche Mittel enthalten. Fast auf jeder Seite werden die neuen Sprachformen übersichtlich zusammengefasst. Die Sprechabsichten (von „Kontaktaufnahme“, S. 9 über „Hilfe anbieten“, S.49 bis zu „Vermutungen und Meinungen äußern“, S.132 usw.) sowie der Schwierigkeitsgrad der zu ihrer Realisierung notwendigen sprachlichen Mittel bestimmen den Aufbau bzw. die Progression dieses Lehrwerks. Die eingeführten Redemittel dienen zur Realisierung von Sprechintentionen. Der Handlungsrahmen wird durch Bild und/oder Text festgelegt.

Das Lehrwerk enthält sowohl vielfältige attraktive und abwechslungsreiche sprachliche als auch nicht sprachliche Elemente bzw. Sprechanlässe. Die Sprechintentionen, Kommunikationssituationen werden auch anhand der Gestik und Mimik der dargestellten Zeichnungen und Bildgeschichten vermittelt.

Beispielsweise auf der Seite 33, wo Herr Fischer Fieber und Schmerzen hat und zum Arzt geht. Diese Szene wird durch eine karikative Zeichnung repräsentiert. Die angeführten Fotos vermitteln auch solche Verhaltensweisen je nach Situation.

Was die Übungsangebote angeht, Vielzahl von Übungen und Vielfalt von situativen Übungsformen, die den Sprechabsichten zugeordnet sind. Dies dient zum Üben gesprochener Sprache im Verwendungszusammenhang. Bezüglich des dialogischen Sprechens geht es um Dialoge und Gesprächsequenzen mit der Aufgabe, den Lerner zu Textproduktionen zu provozieren (S. 12) und Sprechabsichten zu realisieren (z.B. in Lektion 3: Körperteile benennen, S. 32; Schmerzen lokalisieren, S.33; annehmen und ablehnen, S.34). Die Dialoge sind keine geschlossenen Vorgaben, sondern offene Angebote und Möglichkeiten, die umgestaltet und ausgebaut, in Teilstücke aufgelöst und situativ übertragen werden können. Es gibt eine Variation der Einzelteile Mini-Dialoge, S. 13; Lückendialoge, S.36 oder Replikenpaare, S.11 die kommunikative Funktion neuer Strukturen und neuen Wortschatzes wird dadurch offen gelegt.

Es gibt meist keine „Auswendiglern-Dialoge“ sondern offene Form (Verzweigung, S. / Alternativen, S. 16 / offenes Ende, S.15). Was das monologische Sprechen anbetrifft, so handelt es sich um Wiedergabe von Beschreibungen, S. 100; Ein Land geographisch und politisch beschreiben und Erzählungen, S.114.

Die Übungsangebote beschränken sich keineswegs auf das passive Nachahmen sprachlicher Ausdrücke, sondern zielen auf die Ausbildung aktiver Kommunikationsfähigkeiten der Lernenden ab. Die Inhalte der repräsentierten Dialogsituationen sind kontextualisierbar. Gut verständliche Beschreibung von Inhalt und gute Gliederung des Lehrwerkes ist bemerkenswert. Was mit der Lebens- und Erfahrungswelt der Lerner zu tun hat, wird erkennbar, dass die Sprechsituationen der eigenen Lebensrealität fern sind, z.B. es ist für einen ausländischen Arbeiter wichtig zu wissen, dass er ablehnen und verabreden, dass er Vorschläge machen und räumliche Verhältnisse erfragen kann, was in Lektion 4.2 und Lektion 9 auftaucht. Dies geht unter den Rahmen der Sprechhandlungen, aber er lernt nicht in Grundsituationen, was die eigene Lebenswelt betrifft.

Die Anlässe zum Rollenspiel sind im Lehrwerk angeboten. Die Texte werden über das Hörverstehen oder in Teilen zum Sprech- und /oder Schreiben Anlass eingeführt. Gelegentlich bieten sich die beschriebenen Verhaltensweisen von Menschen auch zum Transfer in Handlungen und Dialoge etwa im Rollenspiel an. Andere Spielmöglichkeiten bietet das Lehrwerk für Lerner an, z.B. S. 101, Die Lerner sollen anhand eines Stücks Pappe eine Figur zeichnen, bemalen, ausschneiden und zusammenfalten

In Bezug auf Texte bieten Zeichnungen und Fotos Sprechansätze, viele ideenvolle und originelle Visualisierungen (Situationszeichnungen, S.11; Abbildungen, S.12; Skizzen, S. 31 u. a.) sind hilfreich, die können die Kommunikationssituation erleichtern und zugleich die Sprechbereitschaft des Lernenden anregen. Die Situationsbilder sind direkt auf die Texte bezogen und die stark motivierenden Zeichnungen sollen sie möglichst spontan für eine Szene engagieren und in das Spiel hineinziehen.

Was die gesprächsvorbereitenden Übungen anbelangt, so kreisen die Dialoge um die grundlegenden Sprechhandlungen „etwas erfragen“, „zu etwas auffordern“, „etwas beschreiben“ und sich auf Interessen und Motivation erwachsener Lerner bezogen. In allen Fällen wird der Dialogablauf, in seinem logischen Ablaufmuster durchsichtig gemacht, um zu zeigen, was die Sprechpartner mit ihren Äußerungen bezwecken und was man überhaupt mit bestimmten sprachlichen Mitteln in der fremden Sprache erreichen kann.

Motivierender wäre es allerdings, wenn die Zeichnungen – abgesehen von der Lektion 6; S.65ff, wo der Lerner die Angebote nach Preis und Farben lernen muss – schönfarbig und nicht in Schwarz und Weiß wären. Die Fotos sind auch zum Teil klischeehaft, z.B. S.20, wo mehrere Fotos zeigen, was „typisch deutsch, englisch und französisch u.a.“ ist.

Zusammenfassend ist zu anmerken, dass die Fertigkeiten *Hörverstehen* und *Sprechen* im Lehrwerk „DEUTSCH AKTIV 1“ stärker betont sind.

2.1.4.2 Lernziel Deutsch

Vorstellung des Lehrwerkes „Lernziel Deutsch“

Hieber, Wolfgang: Lernziel Deutsch. Deutsch als Fremdsprache Grundstufe 1. Lehrbuch, 224 Seiten. Ismaning: Max Hueber Verlag 1983, 1.Auflage.3-19-001361-6.

Lernziel Deutsch ist zugleich Lern- und Arbeitsbuch. Als Zusatzmaterialien stehen dem Lerner eine Reihe zweisprachiger Glossare (Arabisch, Englisch, Französisch, Italienisch, Japanisch, Kroatisch, Polnisch, Rumänisch, Russisch, Spanisch, Türkisch) sowie Tonkassetten zur Verfügung.

Ein detailliertes Lehrerhandbuch und 69 großformatige Bildtafeln (Einführung und Einübung von Lexik und Sprachmustern) unterstützen den Lehrer bei der Gestaltung seines Unterrichts.

Lernziel Deutsch ist ein zweibändiges Lehrwerk für Jugendliche und Erwachsene ab 16 Jahren ohne Vorkenntnisse. Es ist Kommunikationsfähigkeit im Rahmen des Zertifikats "Deutsch als Fremdsprache" Grundlage der didaktischen Konzeption ist die Bewusstmachung sprachlicher Regelmäßigkeit, der Schwerpunkt liegt auf dem Sprechen.

Ziele für das Schreiben sind kurze Berichte und Privatbriefe mit persönlichen Mitteilungen. Die Lesefertigkeit soll so entwickelt werden, dass die Lerner einfache, kurze Texte lesen und etwas schwierigere Texte mit Hilfe eines Wörterbuches selbst erarbeiten können.

Das Lehrbuch enthält 15 Reihen (Lektionen) mit folgenden Themen : Name, Land, Wohnort ; Studium, Beruf ; Familie, Geschwister, Alter ; Tagesablauf, Termine ; Einladung ; Stellensuche, Berufsauswahl ; Einkauf ; Geschenke, Auf der Post ; Auskunft-Fest ; Heirat, Kinder ; Studium ; Ausbildung ; Erziehung- Jugend ; Deutschsprachige Länder Europa ; Arbeitswelt-Urlaub.

Zu Beginn der Reihen werden Themen, Dialoge und Grammatikstoff aufgelistet. Jede Reihe ist in die Abschnitte Strukturen, Dialoge, Grammatik, Information, Übungen, Vokabular unterteilt. Alphabetisches Wörterverzeichnis mit Angabe der Reihe des erstmaligen Vorkommens eines Wortes. Beispielsweise Reihe 1:

Reihe	Thema	Grammatik	Seite
1	Name	Personalpronomen und Verb	5
	Land	Wortstellung	
	Wohnort	Ort	

Die Texte befinden sich zu jeder Reihe in den drei Abschnitten „Strukturen, Dialoge und Information“. Den Anfang bilden stets die Strukturen. Es geht um Texte, meist einfache Sätze zu bestimmten Sprechanschlüssen in Minisituationen, die der Einführung in ein bestimmtes Thema dienen.

Neue grammatische Strukturen sind kursiv (z.B. Er *kommt* aus Rom: Reihe 1 Strukturen, S.7) hervorgehoben, in kurzen Sätzen dargestellt. Alle Texte sind gut und klar zu verstehen. Einfache Situationszeichnungen helfen bei dem Verstehen der Strukturen und Dialoge.

Jede Lektion enthält am Ende eine Wortschatzliste, die enthält, was in erster Reihe gelernt wird. Zu den Informationsteilen sollen die Lerner öfter ein Wörterbuch benutzen. Das Lehrwerk ist stark grammatikorientiert. Da werden abschließend die neuen grammatischen Formen in jeder Lektion auf zwei Seiten in tabellarischen Übersichten zusammengefasst. Das Lehrbuch ist im Format 17X22,5 cm, kartonierter farbiger Einband. Viele mehrfarbige Zeichnungen als schwarzweiße Fotos

Analyse des Lehrwerks

Das Lehrbuch enthält Redemittel, die mündliche Kommunikation vorbereiten, aufbauen, strukturieren und simulieren. In den Abschnitten Strukturen werden bestimmte Redemittel vorgegeben, die der Vorbereitung auf die Dialoge dienen, in denen die Strukturen in Situationen angewandt werden, wie folgt dargestellt wird:

Reihe 2: Studium und Beruf, S. 19

Strukturen, S. 20

Das ist Yoko Ito

Sie *ist* Übersetzerin

und arbeitet bei Translingua.

Ihr Mann *ist* Dolmetscher

Er arbeitet auch in Tokio.

Dialog A, S. 22: Was sind Sie von Beruf?

Das Lehrbuch enthält sprachliche und nicht sprachliche Sprechanlässe, die durch Zeichnungen vermittelt werden. Einfache Situationszeichnungen dienen zur Erschließung der Strukturen und vermitteln abwechslungsreiche Verhaltensweisen beispielsweise auf der Seite 76, Reihe 6 geht es um Stellensuche und Berufswahl

Der Schwerpunkt der Übungen liegt auf Sprechen. Im Lehrbuch dominiert stark die Dialoge hingegen fehlt das monologische Sprechen. Die Dialoge, Interviews und Diskussionen werden mit anschließenden Ketten- und Partnerübungen (Fragen und Antworten) erarbeitet.

Die Sprechübungen sind motivierend anhand der schon vorgegebenen Strukturen in den Abschnitten „Strukturen“, die Inhalte sind gut und klar zu verstehen, einfache Strukturen in Dialogen werden vorgestellt.

Die Übungsformen sind variiert: Erarbeitung von Strukturen und Wortschatz, Kettenübungen und Partnerübungen, Übung der Dialoge mit den Kassetten im Unterrichtsgespräch, Tafelzeichnungen und Bildtafeln dienen der Semantisierung. Die Übungsteile nehmen etwa die Hälfte jeder Lektion ein. Texte und Übungen beziehen sich thematisch auf die Situation des Deutschlerner, teils in deutschsprachiger, teils in ausgangssprachlicher Umgebung. Die Progression bewegt sich von kulturübergreifenden zu europa- und deutschlandspezifischen Themen. Es werden sprachliche Handlungen eingeführt, etwa sich und seine Familie vorstellen, den Tagesablauf schildern, Verab-

redungen treffen und Freundschaften entwickeln. Die Themen sind öfter kulturvergleichend, wenn etwa auf unterschiedliche Meinungen zur Kindererziehung, Ehe, Familie u. a. eingegangen wird. Solche Themen und Informationen sind für Lerner im nichteuropäischen Ausland sicher nützlich.

Das Lehrbuch enthält Übungen, die kreatives Sprechen fördern, etwa Variation von Dialogen, Rollenspiele, Diskussionen, gegenüber dem imitativen Sprechen, das eng an den Vorgaben der Dialoge orientiert ist, es dominiert stark gesteuerte Ketten- und Partnerübungen. (z.B. S.42- 43). Die Sozialformen des Unterrichts wechseln öfter, vom Unterrichtsgespräch über Partnerarbeit, Gruppenarbeit bis zu individueller Arbeit.

Die Zeichnungen im Lehrwerk leisten den Beitrag zur Motivation, viele farbige Zeichnungen und einige schwarzweiße Fotos.

Es gibt Gesprächsvorbereitende Übungen, die vorgegebenen Muster in den Abschnitten Strukturen bereiten die Erarbeitung von Dialogen vor. Beispielsweise: Reihe 9, Seite 120: Das Dialog geht es um Auskunft, der Lerner lernt Redemittel, die mit dem Thema Auskunft verbunden sind „ wie komme ich zum Bahnhof“.

Auswertung des Lehrwerks

Die im Lehrbuch vorgegebenen Lektionsinhalte nach immer gleichem oder zumindest sehr ähnlichem Muster kommen Lehrer und Lerner, die an solche Methoden gewöhnt sind, sicher entgegen. Das Lehrbuch ist für den Selbstunterricht nicht geeignet.

Das Übungsangebot ist nicht sehr groß und variantenreich, insbesondere fehlen spielerische Übungsformen und monologisches Sprechen.

2.1.4.3 Themen 1

Vorstellung des Lehrwerks „ THEMEN 1 “

Aufderstraße, Hartmut / Bock, Heiko / Gerdes, Mechthild / Müller, Helmut: THEMEN 1 – Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache . Kursbuch, 152 Seiten. Ismaning: Max Hueber Verlag 1983, 1.Auflage. 3-19-001371-3; Zusatzmaterialien.

Das Lehrwerk wird durch ein Arbeitsbuch Inland und ein Arbeitsbuch Ausland differenziert, das Lehrwerk bietet auch neben dem Kursbuch und Arbeitsbücher Kassetten, Folien, Glossare, ein Lehrerhandbuch und weitere Arbeitsmaterialien. Themen 1 richtet sich an erwachsene Anfänger ab 16 Jahren.

Die Bände 1 und 2 sollen auf die Prüfung zum „ Grundbaustein Deutsch als Fremdsprache“ vorbereiten. Als wichtige Lernziele wird betont: Dialogisches Sprechen in Alltagssituationen; Kommunikationsfähigkeit über Alltagsthemen; Umgang mit Texten; daneben wird ein sinnvoller Umgang mit literarischen Texten (kreatives Umgehen mit Texten) angestrebt.

Das Kursbuch enthält 10 Lektionen mit den thematischen Überschriften: Erste Kontakte; Näheres Kennen lernen; Wohnen; Essen und Trinken; Alltag, Arbeit und Freizeit; Reisen; Einkauf und Geschäfte; Stadt und Verkehr; Gesundheit und Lebensverhältnisse heute und gestern. Im Inhaltsverzeichnis werden zu jeder Lektion die behandelten Sprechintentionen; Situationen: Textsorten / Themen und grammatische Strukturen genannt. Beispielsweise

Lektion 1: Erste Kontakte

Sprechintentionen: jemanden grüßen und darauf reagieren - sich oder jemanden vorstellen - Gespräch sichern durch Rückfrage, Bitte um Wiederholung, Buchstabieren - nach dem Befinden fragen und darauf reagieren- sich verabschieden- jemanden. Identifizieren- Telefonnummern/ Herkunftsort erfragen.

Situation/Textsorten/Themen: erste Kursstunde- Kursteilnehmerliste- Telefonat- in der Diskothek

Grammatische Strukturen: Aussagesatz- Wort- und Satzfrage- Inversion- Imperativ- Konjugation Präsens Singular und 3. Person Plural- Personalpronomen Singular und 3. Person Plural- wer?, wie?, woher? Grammatikübersicht zu den Lektionen in Form von Tabellen mit farbigen Hervorhebungen, Wortschatzliste und Quellennachweis. Kursbuch im Format ca. 18,5X24 cm, kartonierter farbiger Einband mit vielen Farbfotos und farbigen Illustrationen.

Analyse des Lehrwerks

Das Lehrwerk enthält Übungen, die mündliche Kommunikation vorbereiten, aufbauen, strukturieren und simulieren. In solchen Übungen kann man die Lerner anhand von Sprechintentionen in Alltagssituationen Anregungen zu freien Äußerungen und Gesprächen auf Deutsch geben. Hilfreich sind immer wiederkehrenden Dialoggerüste mit Redemitteln für die Erstellung von Dialogen. Die Lerner werden befähigt, sich im Alltag mündlich angemessen zu verständigen und sich zu allgemein interessierenden Themen zu äußern.

Abwechslungsreiche sprachliche und nicht sprachliche Sprechanlässe werden im Lehrwerk angeboten. Die farbige Fotos und Zeichnungen vermitteln vielfältige Verhaltensweisen, die anhand vielseitiger Alltagssituationen dargestellt werden. Diese Sprechsituation könnte im Vergleich zu eigenem dargestellt werden, beispielsweise auf der Seite 52 „Einladung zum Essen“

Was das monologische und dialogische Sprechen anbetrifft, den Abschluss jeder Lektion bildet ein Text, meistens ein Dialog, nur wenig erzählend oder berichtend (Lektion 3: Beschreiben Sie die Wohnung, S. 37; Lektion 9. Aber der 30. Januar 1983 war ein Unglückstag. Erzählen Sie „anhand Bildergeschichte“, S. 112), in dem ein Thema der Lektion noch einmal in witzig-ironischer Form aufgegriffen wird (Lektion 1, S.16)

Die Übungsangebote haben eine motivationsfördernde Wirkung durch die Themen, die zum Alltag gehören. Zu verstehen sind inhaltlich gut. Die Texte sind für die Lernerstufe sprachlich angemessen. Was mit der Lebens- und Erfahrungswelt der Lerner zutun ist, lässt sich feststellen, dass die Sprechsituationen der Lebenswelt der Lerner nah sind. Beispielsweise es ist für die Lerner, die Essgewohnheiten von Deutschen zu wissen.

Das Lehrbuch sollte auch Rollenspiele enthalten, die zur freien Äußerung und bestimmter Sympathie zwischen den Partnern dienen. Die Übungen bieten Anregungen zu freien Äußerungen auf Gesprächen und Rollenspielen an. Die Textinhalte sollen wiedergegeben und die Dialoge geschrieben und gespielt werden. Im Interviewspiel (Lektion 2, S.27) fragt der Lerner ihren Partner nach:“ Name, Vorname, Wohnort... Mit diesen Übungen wird der Lernstoff spielerisch vertieft.

Fotos und Zeichnungen bieten anregende Sprechansätze in Bezug auf Texte an, Durch witzige Illustrationen und farbige Fotos ist das Lehrwerk klar strukturiert. (Lektion 2, S.18) Die Einstiegseite enthält oft farbige Fotos, die die Lust zur Bearbeitung der Inhalte macht.

Die Lerner werden in der Lage versetzt, Gesprächsvorbereitende Übungen zu benutzen, die ihnen helfen, sprachlich handlungsfähig zu reagieren. Alltagssituationen sind stark vertreten mit mehreren kurzen Dialogen, in denen die Redemittel variiert werden. Situationen im Restaurant und die entsprechenden Dialogvarianten sind gut repräsentiert. (Lektion 2, S.19)

Auswertung des Lehrwerks

Das Lehrwerk hat zum ersten Ziel, kommunikative Kompetenz und Grammatikvermittlung anhand von Alltagssituationen der Lerner zu entwickeln. Die entsprechenden Redemittel werden bereitgestellt, um angemessene Verständigung der Lerner im Alltag zu schaffen und die Sprechfertigkeiten einzuüben. Jugendliche, die keine Vorkenntnisse mitbringen, ist das Lehrwerk sehr abwechslungsreich Spielangebote, Lie-

der u. a. ermöglichen eine andere Verknüpfung von Themen und Inhalten. Das Lehrwerk ist lebendig, das betrifft nicht nur die Themen, sondern auch die Bilder.

Die Auswahl der Themen und Übungsformen wird durch humoristische Hervorhebung charakterisiert. Abgesehen von Verständnisschwierigkeiten könnte das am Witz der Texte liegen, die schwierig sind, wenn sie die Lerner einmal gelesen und sich amüsiert haben. Es fehlen zunächst die sprachlichen Mittel, um über solche Texte zu diskutieren.

2.1.4.4 Sprachbrücke 1

Vorstellung des Lehrwerks „ SPRACHBRÜCKE 1“

Mebus, Gudula / Pauldrach, Andreas / Rall, Marlene / Rösler, Dietmar:

Sprachbrücke 1. Deutsch als Fremdsprache. Lehrbuch, 251 Seiten, Stuttgart: Verlag Klett Edition Deutsch 1987, 1.Auflage. 3-12-557100-6

Zusatzmaterialien

2 Kassetten zum Lehrbuch

Handbuch für den Unterricht: 296 Seiten

Arbeitsheft 1: Lektionen 1-7, 129 Seiten

Arbeitsheft 2: Lektionen 8-15, 144 Seiten

Tonkassette zu den Arbeitsheften:

Arbeitsbuch Deutsch-Spanisch

Glossare: Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Griechisch.

Sprachbrücke 1 wendet sich an Erwachsene und Jugendliche (etwa ab 16) aller Ausgangssprachen. Vorkenntnisse sind nicht erforderlich. Das Lehrwerk soll in zwei Bänden zum Zertifikat Deutsch als Fremdsprache oder zu einer analogen Prüfung führen.

Das Lehrbuch enthält 15 Lektionen, zu denen im Inhaltsverzeichnis Themen, Grammatik- und Phonetikstoff aufgelistet werden.

Die 15 Lektionen sind in drei Blöcke von je fünf Lektionen gegliedert, die mit einer Lektion zum Thema Sprachen und Sprachenlernen enden.

Im ersten Block ist ein fiktives Spracheninstitut im Ausland (S. 7-74), das Deutschkurse und Kulturveranstaltungen anbietet, im zweiten Block eine Rahmenhandlung, in der eine fiktive deutsche Familie ein fremdes Land, Lilaland genannt, besucht und Kontaktsituationen mit deutschsprachigen Leuten erlebt (S. 75-144). Der dritte Block präsentiert Einzelepisoden, überwiegend in Lilaland, die durch Schauplätze und Personen verknüpft sind (S.145-207). Das Lehrbuch enthält auch Grammatikregister, Liste unregelmäßiger Verben, alphabetische Wortliste, Quellennachweis und Karte der Bundesrepublik Deutschland.

Es ist im Format 17X 24,5cm, farbiger und kartonierter Umschlag

Analyse des Lehrwerkes

Das Lehrwerk enthält Übungen, die mündliche Kommunikation vorbereiten, aufbauen, strukturieren und simulieren. Die Ergänzungstexte dienen zur Erweiterung eines Themas. Z.B. auf der Seite 77 soll der Lerner die Übung A3 : Modefragen anhand des oben angegebenen Übungsmusters A2 machen. Anhand der Hörtexte werden auch die Lerner auf Gespräche vorbereitet. Die Texte bieten Modelle für den eigenen mündlichen Ausdruck der Lerner.

Die in den Arbeitsbüchern abgedruckten Sprechkarten ermöglichen eine gut strukturierte Vorbereitung auf verschiedene Sprechsituationen und mündliche Textsorten. Zum Ende jeder Lektion werden Projektaufgaben gestellt: Projekt D7, S. 113: Heimatgeschichte. In diesem Projekt sollte der Lerner seine Stadt, sein Land und sein Wappen vorstellen; eine Sage und ein Märchen über seinen Ort, seine Stadt und sein Land erzählen; ein Heimatmuseum in seinem Ort beschreiben. Informationen zu einem Thema der Lektion, oft kulturvergleichender Art, sollen gesammelt, strukturiert und dargestellt werden.

Was sprachliche und nicht sprachliche Konventionen angeht, werden die Lerner immer zu interkulturellen Vergleichen angeregt, z.B. dazu, welche Fragen zu persönlichen Verhältnissen und Einstellungen in einem Land akzeptiert werden beispielsweise auf der Seite 121, Übung A6: Auskunft: Was muss ein Ausländer in Ihrem Land bei einer Einladung beachten.

Das Lehrwerk enthält ein sehr breites und abwechslungsreiches Übungsangebot, freie Übungsformen, auch Projektaufgaben, Rätslecken (S. 137, B4: Rätselspiel) und spielerische Übungsformen. Die Übungen sind übersichtlich, haben verständliche Arbeitsanweisungen und Beispiele. Angebote zum Sprechen sind Übungen, in denen die Lerner lernen, in konkreten Situationen zu sprechen, beispielsweise Verabredungen zu treffen oder Informationen zu erbitten und zu geben. Außerdem wird über Themen der Lektionen gesprochen, z.B. in Meinungsäußerungen, Diskussionen (S.138, C1: Diskussion über den Sprachunterricht: Flüssig oder korrekt sprechen?) und Interviews (S. 177, A4: ein Interview machen über Freizeitaktivitäten). Außer dialogischem Sprechen gehören auch Übungen zum Erzählen und Berichten sowie zu Vorträgen zum Angebot (Bildgeschichten nacherzählen: Eine Liebesgeschichte erzählen auf der Seite 204, D7, Fotos erklären, Märchen und Sagen erzählen, Vorträge halten, über ein Kulturangebot berichten).

Die Sprechübungen wirken motivierend. Das Lehrwerk enthält sehr viele unterschiedliche Textsorten und Illustrationsformen: Dialoge, Erzählungen, Berichte, Gedicht, Lieder, Märchen, Sagen, Sprichwörter, Redensarten, Interviews, Anzeigen, Witze, Sketche u.a. Es handelt sich insgesamt um eine gute Mischung aus Dialogen, Gesprächen und Interviews u.a. Sprechanlässen. Die Lerner sollten in die Lage versetzt werden, sich im Umgang mit Deutschsprachigen im eigenen Land angemessen zu verhalten. Die kulturvergleichenden Aspekte werden thematisiert. Das Lehrwerk versucht die deutsche Sprache und Kultur aus der Fremdperspektive darzubieten.

Was das Rollenspiel angeht, so bietet das Lehrwerk Situationen, die sie gespielt werden. Die angemessenen Redemittel sind in Beispielen vorgegeben, diese werden vari-

iert und von Lernern im Rollenspiel eingesetzt. (Lektion 3, Variieren und spielen Sie den Dialog, S.41; kleine Dialoge für bestimmte Situationen im Rollenspiel spielen: S. 196, B6 und S.197, B9.

Das Lehrwerk enthält Fotos, Zeichnungen, Cartoons und Bildergeschichten. Die Zeichnungen sind durch die Farbe Lila gekennzeichnet.

Die Lerner haben die Möglichkeit, mit kürzeren Äußerungen auf Situationen anderer zu reagieren. Die Übungen zum Sprechen sind in der Regel gut geführt, zu Dialogen werden auch Varianten angeboten (S.143, F2: ein Gedicht variieren).

Unterschiedliche Sprachregister werden in den Übungen thematisiert, etwa beim Telefonieren und bei Gesprächseröffnungen und Gesprächsbaukästen mit Varianten angeboten.

Auswertung des Lehrwerks

SPRACHBRÜCKE 1 ist ein Lehrwerk, in dem Sprechsituationen, Handlungsrahmen, Texte, Übungen und die Fertigkeiten tatsächlich auf die Bedürfnisse Lerner in nicht-deutschsprachiger Umgebung ausgerichtet sind.

Das Lehrwerk ist attraktiv gestaltet. Viel Wert wird mit abwechslungsreichen Übungen auf die Entwicklung von Lese- und Hörverständnis gelegt. Insgesamt werden die Fertigkeiten in angemessenem Verhältnis berücksichtigt.

2.1.4.5 Sowieso 1

Vorstellung des Lehrwerks „SOWIESO 1“

„Sowieso“ Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche, Kursbuch 1 von Hermann Funk, Michael Koenig, Theo Scherling und Gerd Neuner, 120 Seiten. Berlin und München: Langenscheidt KG 1994, 1. Auflage. 3-468-47650-7

Zusatzmaterialien

Kassette 1A (Kursbuch) und Kassette 1B (Arbeitsbuch), Arbeitsbuch 1, Foliensatz 1, Lehrerhandreichungen 1, Glossare: Deutsch-Englisch, Deutsch-Französisch und Deutsch- Italienisch

„SOWIESO 1“ ist ein kommunikatives DaF-Lehrwerk für jugendliche Anfänger ohne Vorkenntnisse, das zum „Zertifikat Deutsch“ führt und durch Lesetexte, Tests und zwei Kassette. Es existieren mehrere regionale Arbeitsbücher in Englisch, Französisch und Italienisch für einsprachige Lernergruppen.

Das Inhaltsverzeichnis ist in 24 Einheiten (Themen) gegliedert, die durch Themen/Texte, Kommunikation, Grammatik und Lernen lernen - Schwerpunkte charakterisiert sind. Beispielsweise **Einheit 1, S. 8**

Themen/ Texte	Kommunikation	Grammatik	Lernen lernen
Deutsch hören und lesen/ Kiki und Amadeus – ein Dialog /	Hallo, wie heißt du?	Namen/ Aussa- sätze	Internationale Wörter finden/ Deutsche Wörter identifizieren/ Wörter in Listen ordnen

Bei den Kapiteln 8, 15, 16, 23 und 24 handelt es sich um besondere Kapitel, die folgende Schwerpunkte umfassen:

Kapitel 8: Wiederholung: Tiere/ Schulfächer / Wochentage / ein Lied / ein Spiel

Kapitel 15: Ein Spiel / Ferien in Deutschland: Postkarten

Kapitel 16: Reime und Rätsel / ein Interview / ein Gedicht / ein Spiel / ein Lied

Kapitel 23: Deutschsprachige Länder / Rekorde/ Spiele / eine Geschichte / ein Comic

Kapitel 24: Eine Rallye durch das Buch / Spiele / Selbsttest: Was habe ich gelernt ?

Das Kursbuch endet mit alphabetischem Wörterverzeichnis und Quellen.

Analyse des Lehrwerks

Die im Lehrwerk verwendeten Redemittel dienen zur Vorbereitung, Aufbau, Strukturieren und Stimulieren. Die Fertigkeit Sprechen ist untrennbar mit der Fertigkeit Hören verbunden und deshalb wird im Lehrwerk auch Aufgabentypen gefunden, in denen die

Lerner mündlich Fragen zum Hörtexte beantworten müssen z.B. Hauptstädte und Länder auf der Landkarte finden und auf Deutsch hören und sprechen (S. 13, L2)

Die mündliche Äußerung wird mehr spontan und die Lerner nutzen zugleich mehr nicht sprachliche Redemittel wie Mimik, Gestik und Körpersprache (Fotos ansehen und kommentieren über Schule in Deutschland: S. 36, L7; auf der Seite 96, Übung 1: Zeichensprache: über die Schilder sprechen, was darf man? Was darf man nicht?)

Es kommt sowohl monologisches Sprechen als auch dialogisches vor, Erzählen nach Bildern: anhand Familienfotos auf der Seite 44, Übung 8 wird der Lerner von Familienmitgliedern erzählen; Beschreibung von Bildern: Beschreibung der Ansichtskarte "Grüße aus Hamburg, S. 73, Übung 6; Bilder zu ordnen: Sätze auf der Kassette hören, Bilder zuordnen auf der Seite 35, L6 Übung 11; Beschreibungen von bildlichen Darstellungen (Fotos, Bildergeschichte, usw. S. 82, Übung 18; Interviews führen: Ein Interview mit Wencke über Ihr Stundenplan, S.38, Übung 6 und Interview auf der Seite 49, Übung 3: Wann stehen Sie auf ? Wann gehen Sie schlafen? ; Musterdialoge (Lektion 1, Übung 7, S. 11),

Die Übungen sind sprachlich und thematisch auf die Texte bezogen., es gibt Übungen , in denen sich die Lerner zu Bildinhalten äußern oder mehrere Bilder vergleichen, diese Übungen können als Einstieg in ein Thema dienen, wobei ihr Sinn auch in Aktivierung des Wortschatzes besteht. Die im Lehrwerk präsentierten Situationen sind aus der Erfahrungswelt der Lerner ausgewählt z. B. auf der Seite 100 eine Collage über Essen in Deutschland und International, Diskussion über Essen zu Hause , im Restaurant und International

Bei der Arbeit mit dem Lehrwerk lernen die Lerner eine Rolle spielen (Übung 4, S. 75). Anhand der Spiele kann der Lerner sich frei äußern und bestimmte Sympathie zwischen den Partnern stehen beispielsweise auf der Seite 75, Übung 4 Partnerspiel: Fragen und antworten was ist wo in der Schule? Zwei Schulen zeichnen, in eine Schule die Schulräume schreiben, dann Ja/ Nein- Fragen stellen, jeder fragt, bis der andere

mit Nein antwortet, wer als erster alle Räume des anderen findet, hat gewonnen; eine große Menge von Liedern wird für ein spielerisches Umgehen mit der Sprache eingesetzt (S. 74, 82)

Das Lehrwerk ist durch verschiedene Visualisierungsmittel unterstützt .Fotos und Zeichnungen sind in jeder Lektion vorhanden, die den Lernern ermutigen, die Übungen schnell aufzulösen z.B. auf der Seite 8, L1: Wörter und Bilder kombinieren. Wie heißt das auf Deutsch?; zwei Zeichnungen über Frontalunterricht und Partnerarbeit in der Muttersprache auf der Seite 32, Übung 2 diskutieren.

Im Lehrwerk liegt der Schwerpunkt der Übungen auf der Reproduktion der Lehrbuchdialoge(Übung 3, S. 23) und Bildung von Dialogvariationen oder ähnlichen Gesprächen (Übung 5, S.23), die die Lerner bei den Tätigkeiten in der Klasse ihr realisieren können, mit einem Dialogplan im Vergleich mit dem Dialog auf der Seite 52, Übung 3 arbeiten; Verabredungen mit der Hilfe des Sprachbaukasten und des Dialogplans auf der Seite 53, Übung 5 machen; Dialoge ordnen auf der Seite 98, Übung 7. Für diese Übungen wird den Lernern meistens der zusätzliche Wortschatz angeboten und mündlich auf Fragen zum gehörten oder gelesenen Text antworten (Übung 6, S.28)

Auswertung des Lehrwerks

In diesem Lehrwerk ist Gespräch dominierend. Die schönfarbige Illustration lässt das Lehrwerk in diesem Bereich unter der Besten klassifizieren. Eine Rallye durch das Buch findet auf den Seiten 108 und 109 statt, wo die Lerner auf 36 Fragen über ein Thema in jeder Einheit antworten müssen und auch über das Lehrwerk Sowieso 1 diskutieren (Übung 7, S. 111).

2.1.4.6 Pingpong Neu 1

Vorstellung des Lehrwerks „ PINGPONG NEU 1“

Kopp, Gabriele / Frölich, Konstan: Pingpong Neu 1. Dein Deutschbuch. 144 Seiten, vierfarbig. Ismaning: Max Hueber Verlag 2001. 3-19-001654-2

Zu Pingpong neu 1 gibt es: 2 Kassetten / CDs mit den Hörtexten, Arbeitsbuch mit phonetischen Übungen und Tests (Selbstkontrollmöglichkeit), 1 Kasette / CD zum Arbeitsbuch und Lehrerhandbuch mit Tests als Kopiervorlagen.

Das Lehrbuch richtet sich an elf- bis fünfzehnjährige jugendliche Lerner im In- und Ausland, Vorkenntnisse werden nicht vorausgesetzt. Das Lehrwerk soll in drei Bänden zum Zertifikat Deutsch führen. Es folgt der seit dem 1. August 1998 gültigen Rechtschreibreform.

Das Deutschbuch ist in drei Themenkreisen geteilt. Jeder Themenkreis enthält vier Lektionen, untergliedert in kleinere Sequenzen A, B, und C, in denen verschiedene Aspekte des Lektionsthemas behandelt werden. Dies wird wie folgt dargestellt:

Themenkreis *Das sind wir*

Lektion 1

Ich und die anderen

A Kontakte

B ich wohne in Deutschland

Na so was!

Lesen

Lernwortschatz

Grammatik

Lektion 4: *Zu Hause***A** Ich und meine Freunde**B** Zahlen, Jahre, Nummern**C** Was macht die Familie

Na so was!

Lernwortschatz

Grammatik

Lehrbuch im Format ca. 21x 28 cm, kartonierter farbiger Einband. Im Inhaltsverzeichnis werden zu jeder Lektion unter der Überschrift „Na so was“ genannte Seite mit Sprachspielen, Unsinnstexten und Liedern für einen spielerischen Umgang mit Sprache. Alphabetische Wortliste mit etwa 1600 Wörtern und Verweisen auf die Seitenzahlen des Lehrbuches. Pluralformen sind gekennzeichnet.

Jede Lektion beginnt mit Einstiegsseite. Unterstützt von Bildern und Texten auf den Kassetten bereitet sie auf das Thema der Lektion, auf den Wortschatz und die Grammatikstrukturen vor. Das Lehrbuch ist im Format ca. 21x28 cm, kartonierter farbiger Einband

Analyse des Lehrwerks

Das Lehrbuch bietet reiche Redemittel an, diese sind in Übungen dargestellt, die mündliche Kommunikation vorbereiten, aufbauen, strukturieren und simulieren. Alle Lektionen sind in kleinere Sequenzen mit Dialogen und Texten untergliedert, in denen neue Strukturen eingeführt und bereits bekannte wiederholt werden.

Das Lehrwerk enthält attraktive und abwechslungsreiche sprachliche und nicht sprachliche Sprechansätze. Die Dialoge sind kurz gut an gesprochener Sprache orientiert, mit umgangs- und einigen jugendsprachlichen Wendungen wie z.B. 113, Übung 6: die Personen anschauen, wie sehen sie aus?

Das Lehrbuch bietet ein vielfältiges Übungsangebot, mit dem von Anfang an alle Fertigkeiten angesprochen werden. Bei den Texten wurde eine ausgewogene Mischung

von Alltagsdialogen und beschreibenden (Übung 9, S.101: Beschreibe deinen Sonntag) , kommentierenden (Übung 8, S.10: Kommentieren Sie über das Thema Mädchen und Jungen, das heißt, wie finden die Mädchen die Jungen und umgekehrt) und erzählenden (Bildergeschichte weiter erzählen auf der S. 78) Texten gefunden.

Die Übungsangebote stehen inhaltlich in engem Zusammenhang mit den Texten und werden grafisch ansprechend und motivierend dargeboten. Durch nicht zu lange Übungssequenzen und Wechsel der Übungsformen werden Langweile und Monotonie vermieden. Der Schwerpunkt der Übungen liegt auf der Reproduktion der Lehrbuchdialoge und der Produktion von Dialogvariationen, wofür der Wortschatz zur Verfügung gestellt wird.

Das Lehrbuch enthält Rollenspiele und Interviews. Neben den Dialogen, häufig auch Telefongespräche, findet man an Textsorten auch Briefe, Lieder, Statistiken, Anleitungen, kurze Sachtexte und Auszüge aus Reportagen. Die genannte „Na so was“ Seite bildet mit Sprachspielen, Unsinnstexten und Liedern für einen spielerischen Umgang mit Sprache (L6, S.64- 65; Würfelspiel: S.109: der Lerner würfelt und kommt auf ein Feld mit Text z.B. Wohin gehst du? Ich möchte tanzen, ich gehe in die Disko. Der Lerner hat nur 7 Sekunden Zeit). Einige Lernspiele werden selbst von den Lernenden hergestellt, um den Unterricht aufzulockern.

Mit Hilfe von Zeichnungen, Bildgeschichten und Fotos werden Sprechansätze in Bezug auf Texte angeboten. Viele farbige Fotos und Illustrationen helfen bei der Texterschließung. Öfter werden Dialoge in Form von Bildgeschichten, die Comics ähneln, präsentiert. Der Lerner sollte auch Drudel machen, Fragen stellen und beantworten (Seite 59, Übung 4.)

Anhand des Lehrbuches haben die Lerner die Möglichkeit, mit kürzeren Äußerungen auf Situation zu reagieren. Für Übungen wird nach jedem Dialog angemessener Wortschatz für Variationsmöglichkeiten bereitgestellt (Übung 2, S. 38: weitere Dialoge machen). Um die Kommunikationsfähigkeit der Lerner zu entwickeln, werden Struk-

turen, in Form von feststehenden Ausdrücken vorgestellt, im Dialog wiederholt werden. Sehr oft werden soziale Formen, Partner- und Kleingruppenarbeit vorgeschlagen.

Auswertung des Lehrwerks

Pingpong Neu 1 ist ein attraktiv gestaltetes Lehrwerk für jugendliche Anfänger, dessen Themenauswahl den Interessen und Bedürfnissen Jugendlicher sicher entgegenkommt. Anhand des kommunikativen Ansatzes werden die Lerner in der Lage, miteinander zu kommunizieren. Das Lehrwerk ist sehr übersichtlich und besteht aus vielfältigen Übungsformen, die besonders Jugendliche ansprechen.

2.1.4.7 Berliner Platz 1

Vorstellung des Lehrwerks „BERLINER PLATZ 1“

Lemcke, Christine / Rohrman, Lutz / Theo, Scherling: Berliner Platz 1. deutsch im Alltag für Erwachsene. Lehr- und Arbeitsbuch 1, 2 64 Seiten. Berlin und München: Langenscheidt KG 2002 . 3-468-47831-3.

Zusatzmaterialien

Lehr- und Arbeitsbuch, 2 Audiokassetten zum Lehrbuchteil, 2 Audio- CDs zum Lehrbuchteil, 1 Audio-CD zum Arbeitsbuchteil, Intensivtrainer, Lehrerhandreichungen, Glossare: Englisch, Russisch, Türkisch und Französisch, CD- Rom.

Berliner Platz 1 ist auf der Basis des gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens entstanden, behandelt den Stoff der Stufe A1 und bereitet systematisch auf den Test A1 vor, führt mit Band 2 zum Niveau A2 und bereitet mit Band 3 (B1) auf das Zertifikat Deutsch vor.

Das Lehrwerk wendet sich an Erwachsene ab 16 Jahren ohne Vorkenntnisse, z.B. Zuwanderer in Deutschland oder Lerner im Ausland, die sich intensiv für den deutschsprachigen Alltag und für einen leichten Einstieg in die Grundstufe interessieren.

12 Kapitel und vier „Raststätten“ 1, 2, 3 und 4 mit vielen Wiederholungs- und Vertiefungsmöglichkeiten. Das Lehr- und Arbeitsbuch hat einen Lösungsschlüssel, eine Übersicht zur Aussprache, eine alphabetische Wortliste und eine Liste mit unregelmäßigen Verben, eine Seite für Zahlen, Zeiten, Maße, Gewichte und Quellenverzeichnis.

„Im Alltag, Kommunikation, Grammatik, Aussprache Deutsch verstehen und Arbeitsbuchteil „ sind die wichtigsten Bereiche, die im Inhaltverzeichnis als Lernziele jeder Einheit charakterisiert sind.

Auf den ersten Doppelseiten jeder Einheit sind noch einmal die wichtigsten Lernziele kurz zusammengefasst. In den „Raststätten“ werden unter der Rubrik „Effektiv lernen“ Hinweise zum selbständigen Lernen gegeben. Die Themenschwerpunkte stehen im Mittelpunkt zentrale Themen des Alltags wie Familie, Feste, Wohnen, Schule, Jobsuche, Medien und Verkehr.

Analyse des Lehrwerks

Das Lehrwerk bietet Redemittel zur Vorbereitung, Aufbau, Struktur und Simulieren der mündlichen Kommunikation an. Jede Einheit bietet in der abschließenden Rubrik „Auf einen Blick“ die wichtigsten Redemittel, um in den genannten Bereichen sprachlich benutzen zu können. (Einheit 1: Im Alltag, S.14). Die Lerner sollen auch Dialoge hören, ordnen und spielen: S.9, Übung

Das Lehrwerk enthält sprachliche und nicht sprachliche Verhaltensweisen. Die Lerner lernen Gespräche auf so genannte Dialogplans bilden, wobei auch mehrere nonverbale Kommunikationsmittel bei ihrer Dramatisierung verwendet werden, um ihre Gestaltung bunt zu machen (Einheit 1, Übung 3, S. 36; Interviews im Kurs machen: Fragen und antworten, Ihr Tag: wie läuft er? Vom Aufstehen bis Schlafen S. 43, Übung 10

Die Übungsformen und Übungsangebot sind in breitem Umfang in den Arbeitsbuchteilen repräsentiert, monologische sowie dialogische Übungen sind im „Intensivtrainer-Arbeitsbuchteil“ dargestellt, der in den anderen Teilen die notwendige Wie-

derholung ermöglicht und für alle Lerner je nach Vorwissen, Lernerfahrung und individuellem Lernziel genügend Material zur Verfügung stellt. (Einheit 3: Im Alltag, Übung 9 „Gegenstände beschreiben“, S. 29; Übung 2-3, S. 36; einen Sketch spielen: die Anprobe, S. 136)

Die Sprechübungen sind motivierend, in den „Raststätten“ werden unter der Rubrik „Effektiv lernen“ Hinweise zum selbständigen Lernen gegeben. Auch durch Anregungen zur Projektarbeit wird die Lernerautonomie gefördert. Die Inhalte sind thematisch den Bedürfnissen und Interessen Jugendlicher angepasst. Durch variantenreiche Übungsvielfalt und gute Präsentation werden die Lerner bemerkenswert motiviert.

Rollenspiel im Lehrbuch hilft dem Lerner beim freien Sprechen. Das Lehrwerk enthält viele spielerische Übungen. (Einheit 1: Übung 4 „ein Würfelspiel“, S. 37; Übung 13, S.31 spielen Sie Flohmarkt, die Sätze und Wörter helfen den Lernern)

Die Fotos und Zeichnungen sind im Lehrwerk angeboten, die Einheiten beginnen mit einer übersichtlich gestalteten und visuell attraktiven Einführung in das Kapitel-Thema auf der ersten Doppelseite. So wird im leichten und schnell gemeinsamen Einstieg im Unterricht ermöglicht. Viele weitere Zeichnungen und Fotos geben Einblick in den deutschen Alltag, bieten Sprechansätze und motivieren zu weiteren Aktivitäten z.B. drei Bilder auf der Seite 36, Übung 3 ansehen und drei Dialoge spielen.

Es gibt viele Übungen zur Produktion von Dialogen. (Einheit 2:Übung 10, S.20). Die Lerner haben die Möglichkeit, kurze Dialoge über Alltagssituationen zu bewältigen. Diese Gesprächsübungen sind gelegentlich unter Jugendlichen geeignet.

Auswertung des Lehrwerks

Das Lehrwerk „Berliner Platz 1“ bietet den Lehrer viele Möglichkeiten zur Gestaltung eines offenen variablen Unterrichts. Der Aufbau nach Sprechansätzen (ausreichend geübt und wiederholt werden) führt dazu, dass die Lerner Deutsch als Kommunikationsmittel benutzen können und erfahren, wie ihre Kompetenz immer weiter ausgebaut

wird. Die Schwerpunkte liegen auf dem Hörverstehen und Sprechen. Es ist attraktiv und motivierend gestaltet. Es ist auch für das Selbststudium gut geeignet anhand der Rubrik „Raststätte“, da für sehr viele selbständige Übungen notwendig ist. In den Raststätten auf der Seite 145, Übung 3 können die Lerner in Gruppen arbeiten und ein Spiel gegen die Uhr auf die 31 Fragen über Themen der Lektionen antworten: „Wie gut kennen die Lerner Berliner Platz 1?“.

2.1.4.8 Wir A1

Vorstellung des Lehrwerks „WIR A1“

Wir – Grundkurs Deutsch für junge Lerner: Internationale Ausgabe, Klett Edition Deutsch, Stuttgart 2003, 1. Auflage, 3-12-675750-2

Italienische Ausgabe: wir –Ein Grundkurs für Jugendliche von Giorgio Motta. Loesch Editore, Turin 2002

Das Lehrwerk orientiert sich am Europäischen Referenzrahmen für Sprachen. Es enthält ein Arbeitsbuch 1 mit Schreibaufgaben und Wörterheft, Audiomaterialien, 1 Kassette und 1 CD

Das Inhaltsverzeichnis gibt einen klaren Überblick über die Lernziele jedes Moduls in den Bereichen Kommunikation, Grammatik und Texte, Spiele, Lieder. Das Lehrbuch enthält 3 Modulen, jedes Modul untergliedert in vier Lektionen, dem Abschluss jedes Modul bildet die „Wir trainieren“ genannte Seite.

Modul 1: Ich, du, wir...

Lektion 1: Hallo!

Modul 2: Bei uns zu Hause

Lektion2: Das ist meine Familie

Modul3: Alltägliches

Lektion 3: Hast du Geschwister

Es werden die vier Fertigkeiten Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen trainiert anhand der Kurzinterviews, Minidialoge mit Karten, Zickzack-Dialoge und Dialoge ergänzt. Durch passende Piktogramme werden die Aktivitäten hingewiesen.

Analyse des Lehrwerks

Das Lehrwerk enthält Redemittel, die mündliche Kommunikation vorbereiten, aufbauen, strukturieren und simulieren. Im ersten Modul "Ich, du, wir..." wird gelernt: „grüssen, dich und deine Familie vorstellen, Fragen stellen, Zahlen 1-100, Lieder auf Deutsch.“ Auf der Seite 8 in der ersten Lektion „Hallo“ werden bestimmte Redemittel, die zum Thema des Moduls gehören. Die verwendeten Redemittel sind in Bausteinen zugeordnet, damit die Lerner sie in Variationsübungen benutzen. Die Hörtexte bereiten zur Diskussion und Nachsprechen vor.

Sprachliche und nicht sprachliche Elemente werden auch im Lehrbuch angeboten, anhand Bilder Zeichnungen und Fotos. Zu den Übungen, die nonverbalen Reaktionen erfordern, gehören z. B ordnen von Bildern (Modul 1: S.16), Sätzen (Modul 1: S.18), Zuordnungsübungen z.B. Minidialoge und Situationen (Modul 1: S.8), Örter und Städte und Personennamen).

Auch das monologische Sprechen wird hier vertreten und zwar durch die Wiedergabe auswendig gelernter Redemittel, Erfinden von Kurzgeschichten anhand von Stichwortskizzen, Erzählen nach Bildern (Bildgeschichten), Beschreibung von Bildern mit Auswahl von Sätzen aus dem Buch und schon bekanntem Wortschatz (Modul 1, Lektion 1, Übung4, S. 21), einfache Beschreibung von Fotos (Modul 1, Lektion 3, Übung 8, S. 22) sowie Beschreibung von z.B. Tätigkeiten, Kleidung, Tagesprogramm, Weg, Fragen zu Antworten zu bilden(Modul 1, Lektion 2, Übung 6, S. 15). Im Lehrwerk werden die Übungen zur Reproduktion der Lehrbuchdialoge und Gespräche (Modul 1, Lektion 3, Übung 13, S. 24), und zur Produktion von Dialogvariationen und Interviews (Modul 1, Lektion 3, Übung 11, S. 23)

Das Angebot an Redemitteln ermöglicht den Lernern, sprachlich zu realisieren, was sie sagen wollen. Die Sprechübungen sind motivierend und Inhalte aus Lebens- und Erfahrungswelt der Lerner sinnvoll ausgewählt.

Das Lehrwerk bietet auch Übungen an, in denen die Lerner ein Gespräch als Rollenspiel den anderen vorführen, damit die Lerner sich frei äußern können. (Modul 1, Lektion 1, Übung 3, S. 8). In diesem Lehrwerk werden Zeichnungen und Fotos angeboten. Die einzelnen Lektionen sind reich mit Illustrationen und Fotos versehen. Jedes Modul beginnt mit einer Einstiegseite in der Gestalt von Bild. Die Texte sind mit zahlreichen Zeichnungen und Collagen oder anderem Bildmaterial unterstützt.

Bei der Arbeit mit dem Lehrwerk lernen die Lerner vor allem einfache Fragen und Antworten zu formulieren und auf situativ oder im Gesprächsablauf erwartbare Äußerungen anderer kurz und angemessen zu reagieren. Es gibt eine Menge von Übungen, die zum freien Sprechen veranlassen. Die Lerner sind aufgefordert zur eigenen Meinungsäußerung, zur Reaktion im Dialog auf bestimmtes Thema. Sie sollen auch Fragen stellen und antworten u. a.

Auswertung des Lehrwerks

Das Lehrwerk „WIR A1“ bietet eine Reihe von Anlässen zum freien Sprechen. Die Auswahl von Texten ermöglicht den Lehrern, an die Erfahrungswelt der Lerner anzuknüpfen und nach ihren Erkenntnissen und Meinungen fragen, die mit der im Text behandelten Problematik zusammenhängen.

Ein großer Teil von Übungen ist aber für mündliches Einüben und für Festigung einzelner sprachlicher Elemente bestimmt. In vielen Übungen taucht die Sprechfertigkeit in Kombination mit Lesen und Hören auf.

2.1.4.9 Optimal A1

Vorstellung des Lehrwerks „ OPTIMAL A1 “

Optimal A1 Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache von Martin Müller, Paul Rusch, Theo Scherling und Lukas Wertenschlag. 112 Seiten . Berlin und München: Langenscheidt KG. 3-468-47001-0

Zusatzmaterialien

Lehrbuch A1, Audio-Kassetten A1, Audio- CDs A1, Arbeitsbuch A1, Lehrerhandbuch A1, Testheft A1 mit eingelegter Audio-CD, Glossar Deutsch- Englisch A1, Glossar Deutsch- Französisch A1, Glossar Deutsch- Italienisch A1, Glossar Deutsch- Spanisch A1, Lerner CD- Rom A1.

Optimal A1 richtet sich an erwachsene und jugendliche Anfänger ohne Vorkenntnisse (ab 16 Jahren) auf der Basis des Europäischen Referenzrahmens.

Das Lehrbuch enthält 11 Kapitel: „ Menschen – Sprachen- Länder; Eine fremde Stadt; Musik; Tagesablauf-Arbeit- Freizeit; Essen- Trinken- einkaufen; Sprachen lernen; Reisen; Wohnen; Einladen- Kochen- Essen; Körper und Gesundheit; Kleidung“

Die Rubriken Training, Wortschatz, Aussprache und Grammatik ermöglichen Anwendung und Vertiefung des Gelernten. Im Anschluss steht ein alphabetisches Wörterverzeichnis, das alle Wörter aus den Kapiteln im Lehrbuch enthält. Namen von Personen, geographische Namen und Sprachbezeichnungen, Zahlwörter sowie grammatische begriffe sind nicht enthalten. Eine alphabetische Liste der unregelmäßigen Verben.

Analyse des Lehrwerks

Das Lehrwerk bietet Redemittel an, die mündliche Kommunikation vorbereiten, aufbauen, strukturieren und simulieren. Auf der Seite 6 und auf die zwei kommenden Seiten angemessene Äußerungen stehen zur Verfügung der Lerner, um sie in bestimmten

kommunikativen Situationen verwenden zu können. Bei Training- Rubrik (S. 9: Informationen suchen und ordnen) sollen die Lerner Dialoge und Situationen zuordnen nach dem gehörten Dialog und anhand der Bilder, wo jedes Bild mit dem Inhalt des Dialogs zu tun ist.

Die sprachlichen und nicht sprachlichen Verhaltensweisen bieten auch Sprechansätze an, die den Lernern die Möglichkeit geben, Sprechabsichten anhand der Erschließung solcher Elemente zu entwickeln. Beispielsweise auf der Seite 16, Lektion 2, Milena besucht eine Freundin in Essen: Beatrix, sie lesen Prospekte und machen Pläne. Diese Szene wird durch ein Bild illustriert und dargestellt, wo die Lerner zugleich die Aufgabe lesen und verstehen können durch dieses Bild, die Freundinnen lesen Prospekte und eine mit Finger die Suchende zeigt. Ein anderes Beispiel ist anhand einer Comicfigur, die solche Verhaltensweisen vermittelt.

Was das dialogische Sprechen anbelangt, geht es um Minisituationen, die zunächst zugehört werden und wieder gesprochen bzw. gespielt. Auf der Seite 4 haben die Lerner die Möglichkeit, Situationen zu spielen, die wiederkehrenden Dialoggerüste mit Redemitteln dienen zur Erstellung von neuen Dialogen wie z.B. S. 17 Übung 16. Das Interview besetzt auch ihren Platz im Lehrwerk, z. B. Auf der Seite 8, Übung 11: Der Lerner stellt sich seinen Partner / seine Partnerin vor und macht dadurch ein Interview. Das monologische Sprechen umfasst die Beschreibung, die Erzählung und Vorstellung. Beispielsweise auf der Seite 15 sollen die Lerner einen Weg beschreiben, auf der Seite 16 ihre Stadt vorstellen, auf der Seite 54, Übung 4 einerseits im Präsens erzählen, was Ines und Robert am 8. Juni machen und andererseits über Vergangenes berichten, was am 7. und 8. Juni passiert.

Abwechslungsreiches Übungsangebot für gezieltes Training von Aussprache, Wortschatz und Grammatik sind im Lehrwerk vorhanden. Das Lehrwerk enthält authentische Reportagen und Texte aus den deutschsprachigen Ländern, ein aktuelles Thema eröffnet die Lektion. Das Lernen wird effektiver durch Strategien, Tipps und Selbstevaluierung. Zum Rollenspiel ist das Lehrwerk gut geeignet. Auf der Seite 10 sollen

die Lerner einen Dialog zu zweit spielen, wo die Kontinente, Länder und Sprachen in Frage gestellt werden. Die Dialoge werden in der Rubriken „Training“ durchgeführt. Die Lerner sollen Fragen stellen und ihren Partner auf die Fragen antworten. (Vgl. S. 23. Übung 5-6)

Das Lehrwerk ist durch Fotos und Zeichnungen illustriert. Die erste Lektion betitelt: „Menschen- Sprachen- Länder“. Sie ist mit Bildern illustriert, die sich auf das Thema der Lektion bezieht. Auf der Seite 8 sind die vorgegeben Texte bzw. Dialoge anhand passenden Bilder dargestellt, die als Veranschauligungsmittel charakterisiert. In der zweiten Lektion „Eine fremde Stadt“ dienen die Bilder auf der Seite 14 als Darstellung und Einstieg in das Thema der Lektion über Tourismus und Touristen.

Beim Sprechen haben die Lerner die Aufgabe, CD zuzuhören, und dann die Dialoge und Bilder zuordnen (Lektion 3, S. 24). Die Dialoge sind variiert, die vorbereitenden Redemittel zur Variationsübung stehen zur Verfügung der Lerner, damit sie die Möglichkeit haben, neue Dialoge zu bilden bzw. zu spielen.

Auswertung des Lehrwerks

Optimal A1 setzt die Vorgaben des „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens“ praxisgerecht um. Die Rubriken Training, Wortschatz und Grammatik schaffen eine motivierende Atmosphäre beim Lernen. Die Alltagssituationen, die in Dialogen aufgetaucht, entsprechen den Bedürfnissen der Lerner. Was Sprechkanäle angeht, so stehen die Dialoge im Mittelpunkt; die Spiele fehlen allerdings in den meisten Lektionen.

2.1.4.9 Delfin

Vorstellung des Lehrwerks Delfin

Aufderstraße, Harmut / Müller, Jutta / Storz, Thomas: Delfin Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Zweibändige Ausgabe, Teil 2, Lektionen 11-20. Lehrbuch, 207 Seiten. München: Hueber Verlag 2002 . 3-19-101601-5

„Delfin“ - Lehrwerk für deutsch als Fremdsprache“ herausgegeben vom Max Hueber-Verlag richtet sich an jugendliche und erwachsene Lerner der deutschen Sprache und setzt weder Vorkenntnisse über die deutsche Sprache noch über die deutsche Kultur voraus.

Ziel des Lehrwerks ist es, den Lerner mit verschiedenen Sprachkompetenzen wie Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben auszustatten, ihn mit der deutschen Kultur und Gesellschaft bekannt zu machen. In meiner Lehrwerkanalyse möchte ich die Aspekte der Sprechkanäle des Lehrwerks herausstellen. Das Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache „Delfin“ besteht aus einem Lehrbuch inklusive CDs und einem Arbeitsbuch. Das Lehrbuch enthält 256 Seiten. Nach einer Deutschlandkarte folgt eine Auflistung der einzelnen Bestandteile des Buches, ein Vorwort, ein Inhaltsverzeichnis, 20 Lektionen mit 5 Doppelseiten und abschließend 25 Seiten , die die Zusammenfassung der Grammatik , eine Wortliste, ein Quellenverzeichnis und eine Übersicht der Inhalte auf den CDs umfassen. Jede der 20 angeführten Lektionen ist in vier Fertigkeiten und eine neue Kategorie „Eintauchen“ eingeteilt, die sind: Eintauchen, Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben. In der Fertigkeit Sprechen wird der Lerner dazu animiert, durch verschiedene Sprechübungen im Lehrwerk und auf der CD, seine Sprechkompetenz, Aussprache und sein Wissen über den deutschen Alltag zu verbessern. Die einzelnen Lektionen sind auf die gleiche Weise aufgebaut.

Analyse des Lehrwerks

Auf den ersten Blick wird deutlich, dass jede Lektion mit keiner Einstiegsseite beginnt. Was die Übungen, die die mündliche Kommunikation vorbereiten, aufbauen, strukturieren und simulieren, anbetrifft, stehen vielseitige Redemittel in der elften Lektion „Schule und Karriere“, in der zwölften Lektion „Nachrichten und Berichten“ und in der dreizehnten Lektion „Länder und Leute“ zur Verfügung der Lerner, die mit dem Thema korrespondieren. Diese Redemittel sind deutlich auf der Seite 115, 125 und 135 angeboten.

Attraktive und abwechslungsreiche (sprachliche und nicht sprachliche) Sprechansätze sind in den Lektionen in Betracht genommen. Die angebotenen Redemittel in den Übungen der Lektion 11, Seite 114; Lektion 12, Seite 124 und Lektion 13, Seite 134 sind durch karikative Zeichnungen geschildert. Diese farbigen Karikaturen entsprechen den nonverbalen Verhaltensweisen, die als Sprechansatz gekennzeichnet sind.

Was das monologische und dialogische Sprechen im Lehrwerk „Delfin“ anbelangt, geht es um die folgenden dargestellten Übungsformen in den Lektionen. Das Lehrwerk beinhaltet eine große Auswahl an Übungsformen, die sich regelmäßig wiederholt. Übungsanweisungen wie „Ergänzen Sie“: Lektion 11, Übung 11, Seite 114; „Was passt zusammen?“: Lektion 12, Übung 11, Seite 124 und „Hören Sie und sprechen Sie nach“: Lektion 13, Übung 8, Seite 134 tauchen im Verlauf der drei Lektionen immer wieder auf. Dies dem Lerner einerseits Sicherheit geben, ihn andererseits auf die Dauer langweilen. In den behandelten Übungen geht es darum, Lücken auszufüllen und Texte nachzusprechen.

Die Sprechübungen müssen motivierend und die Inhalte sinnvoll sein, etwas mit der Lebens- und Erfahrungswelt der Lerner zu tun haben. In den Übungen der drei Lektionen wird versucht, die Übungsangebote mit einer Handlung zu kombinieren, um den Inhalt interessanter und sinnvoller zu gestalten und den Inhalt sprachlich an eine bestimmte Alltagssituationen anzupassen.

Die Tatsache, dass der Inhalt interessant ist, regelmäßig wechselt und den Lerner immer auf das Neue fördert, könnte dadurch entstehen, dass die Auswahl an Übungen einseitig ist und relativ wenig Eigenständigkeit fordern. Man muss sich selbstverständlich vor Augen halten, dass das Lehrwerk an Lerner aus allen Ländern und Kulturen gerichtet ist

Die Themen werden nicht kontrastiv in Bezug auf das Heimatland des Lerners vermittelt, allerdings wird der deutsche Alltag informativ und klar strukturiert dargestellt und gibt dem Lerner die Möglichkeit, eigene Gedanken und Vergleiche in Bezug auf das eigene Land zu bilden.

Zu den Rollenspielen sollten die Lerner die Möglichkeit haben, sich frei und hemmungslos zu äußern. Das Spiel ist leider nicht berücksichtigt. Es wäre besser, wenn das Lehrwerk abwechslungsreiche Spiele enthält, weil sie eine lebhaftere Atmosphäre schaffen und den Motivationsgrad der Lerner erhöhen können.

Fotos, Zeichnungen, Bilder und Karikaturen sollten im Lehrwerk geschildert werden. Ein Problem bei der Gestaltung ergibt sich bei den Fotos und Zeichnungen in den drei Lektionen. Einige Bilder sind sehr groß und werden dadurch unübersichtlich, besonders wenn sie darin noch Sprechblasen oder Nummern befinden, die der Lerner auf die nachfolgenden Aufgaben beziehen soll.

Die Zeichnungen sind lustig, ohne lächerliche Auswirkung und sind trotz des Comics-Stils auch Jugend - und erwachsenen gerecht (Abd.6, S.115). Auch die Fotos an die Altersgruppe angepasst und wecken das Interesse des Lerners. Alle Zielgruppen des Lehrwerkes sind relativ angesprochen. Das Fotomaterial ist sehr vielseitig und gibt einen guten Überblick über die deutsche Kultur und Lebensweise. Die Bilder und Texte passen zusammen. Auch in den Anfangslektionen, in denen der Lerner über geringe Redemittel verfügt und die Aufgaben relativ einfach gestaltet sind, wird die Aufgabe durch Bildmaterial immer in einen größeren Zusammenhang eingebettet, was das Interesse des Lerners weckt.

Zu den Gesprächsvorbereitenden Übungen sollte der Lerner die Möglichkeit haben, mit kürzeren Äußerungen auf Situations- oder im Gesprächsablauf erwartbare Äußerung anderer zu reagieren. Ich finde insgesamt, dass der Anteil von zusammenhängenden Texten im Lehrwerk ausreichend ist. Der Alltag wird im Lehrwerk „Delfin“ sehr vielseitig dargestellt. Auch verschiedene Lebenslagen und Alltagssituationen werden im Lehrwerk sehr ausführlich geschildert.

In Dialogen werden Themenbereiche entsprechend unterschiedliche Redesituationen vorgeführt, die dem Lerner gute Grundlagen zur Verständigung geben. Auch die Sprechfunktionen in den Dialogen sind vielseitig. Es werden unter anderem Beispiele geboten für das Sprechen zum Interessenaustausch und Reden über Alltagssituationen (z.B. S.135: Gespräch über Urlaubsgestaltung), und zum Führen von Interviews (z.B. S.115: Gespräch über den Arbeitsplatz). Texte wie Interviews, Erfahrungsberichte u .a. vermitteln dem Lerner sowohl die formale als auch umgangssprachliche Verwendung von Sprache.

Auswertung des Lehrwerks

Im Lehrwerk „Delfin“ werden die verschiedenen Fertigkeiten in einem ausgewogenen Verhältnis geübt. Jedem der Bereiche „Eintauchen“, „Lesen“, „Schreiben“, „Hören“ und „Sprechen“ sind pro Lektion zwei Seiten mit zahlreichen Übungen gewidmet.

Die Aufmachung des Lehrwerkes ist sehr gelungen, die vielen Bilder lockern das Lehrwerk auf und die Struktur ist sehr übersichtlich und lernerfreundlich. Es kann einen sehr motivierenden Einstieg in das Lernen der deutschen Sprache liefern.

Tabelle 9: Übersicht über die Sprechanlässe in den analysierten Lehrwerken

L W \ SA	Monolog	Dialog	Non-verbale	Rollenspiel	Illustration	Spiel	Humor (Witz, Lied)
Deutsch Aktiv	X	X	X	—	X	—	—
Lernziel Deutsch	—	X	X	X	X	—	—
Themen1	X	X	X	X	X	X	X
Sprach- Brücke	X	X	X	X	X	X	X
Sowieso1	X	X	X	X	X	X	X
Pingpong	X	X	X		X	X	X
Berliner Platz	X	X	X	X	X	X	X
Wir	X	X	X	X	X	—	X
Optimal	X	X	X	X	X	X	X
Delfin	X	X	X	—	X	—	X

(Quelle: Eigene Darstellung)

Legende:

LW Lehrwerk

SA Sprechanlässe

X Sprechanlässe vorhanden

— Sprechanlässe nicht vorhanden

Auswertung und Ergebnisse der analysierten Lehrwerke

Nach der Analyse der 10 Lehrwerke komme ich nun auf die Ausgangsfrage meiner Untersuchung zurück: Ist das Angebot an Sprechanlässen in DaF-Lehrwerken quantitativ genügend und qualitativ effizient zur Entwicklung der Sprechkompetenz?.

Um diese Frage zu beantworten, resümiere ich die Auswertungen der analysierten Lehrwerke und bündle die gewonnenen Ergebnisse im Sinne dessen, ob die Kriterien erfüllt oder nicht erfüllt gelten können.

Beim Kriterium 1 wurde deutlich, dass die Redemittel in 10 Lehrwerken nach immer gleichem, oder zumindest ähnlichem Muster fast in jeder Lektion / Einheit/ Reihe/ Teil kommen. Das ist positiv zu bewerten, dass dieses Kriterium den direktesten Anknüpfungspunkt zu meiner Hypothese bildet. Die angebotenen Redemittel beinhalten zur einen Hälfte Dialogen, in denen neue Strukturen eingeführt und bereits bekannte wiederholt werden. Zur anderen Hälfte Hörtexte, die zur Diskussion und Nachsprechen vorbereiten. Darüber hinaus treffen die Lerner ohne Vorkenntnisse Schwierigkeiten bei dem Erfassen solcher Redemittel. Insgesamt wird Kriterium 1 teilweise als nicht erfüllt betrachtet, d.h. die Redemittel in den analysierten DaF- Lehrwerken als Sprech- anlässe sind nicht effizient vorgegeben.

Was das Kriterium 2 anbelangt, so sind die sprachlichen und nicht sprachlichen Verhaltensweisen in den Lehrwerken vorhanden. Dies ist einerseits durch Illustrationen, Zeichnungen und Bildgeschichten präsentiert, die einerseits bestimmte Sprechintentionen vermitteln und andererseits Aufgaben zu den interkulturellen Vergleichen anregen. Hinsichtlich der Lehrwerkgenerationen(siehe S.154), die in meiner Analyse verwendet habe, kann dieses Kriterium erst in beschränktem Umfang als erfüllt betrachtet werden, d.h. die sprachlichen und nicht sprachlichen Konventionen sind stärker in Lehrwerken, die interkulturell- und Referenzrahmen angelegt sind, betont.

In den Aufgaben mit Bezug zu Kriterium 3 steckt eine begrenzte Anzahl von monologischen Übungen. Aber die Größte Anzahl all dieser Übungen, die unter dieses Kriterium fallen, liegt in den dialogischen Übungen. Die Frage ob der Unterricht tatsächlich dazu beiträgt, die Sprechkompetenz der Lerner ohne Berücksichtigung des monologischen Sprechens als Sprech Anlass zu entwickeln, bleibt unbeantwortet. Ihre Beantwortung erscheint mir als schwierig, als das der Lehrer letztlich schwerlich für die Entwicklung von Sprechkompetenz der Lerner verantwortlich gemacht werden kann. Das monologische und dialogische Sprechen sollen einhergehen, wo in den meisten Lehrwerken nicht immer der Fall ist. Was daraus sich ergibt, dass dieses Kriterium als teilweise nicht angesehen werden kann.

Angesichts des Kriteriums 4, das die Ausbildung zur interkulturellen Kommunikationsfähigkeit die sinnvollen Inhalte und die Förderung der Motivation der Lerner umfasst, gewinnen diese Ziele zum Teil an Bedeutung, so dass ihre ausführlichere Behandlung in den Lehrwerken wenig effizient dargestellt sind.

Daraus ergibt sich für die Konzeption des Lehrwerks, die Erwartungshaltung der Lerner zu Öffnen durch eine altersgemäße Thematik und Adressaten gerechte Übungen Interesse zu wecken. Es wäre wünschenswert, wenn die Lehrwerke die Lerner mit den Übungen Anlässe für neue Erfahrungen bieten können. Dies bietet Raum für eine Weiterentwicklung von Sprechkompetenz in der fremdsprachlichen Äußerung anhand der Integration von muttersprachlichen und fremdsprachlichen Identitätsanteilen. Das Kriterium 4 wurde folglich nicht erfüllt.

Nach Analyse von Kriterium 5 wurde es festgestellt, dass es einen gewissen Mangel an Spielen bzw. Rollenspielen in den analysierten Lehrwerken gibt, womit das Kriterium 5 als größten Teil nicht erfüllt angesehen kann. Je weiter die Lehrwerke fortschreiten, ergeben sich stets weniger Spiele.

Bei den Übungen unter Kriterium 6 sind die Zeichnungen, Fotos und Bildsequenzen als Sprechansätze in den Lehrwerken nicht stärker angeboten.

Trotz der Wichtigkeit der Fotos, Zeichnungen sind die angebotenen Illustrationen in den meisten analysierten Lehrwerken nicht effizient und nicht genügend vorgestellt. Dies führt zum Missbrauch der Lerneffizienz. Als Vorschlag wäre es besser, wenn die Bildsequenzen mit Lehrensprechblasen einhergehen. Um den Lerner so langfristig zu einer Sprechkompetenz zu führen, und die aufgenommene Redemittel selbständig zu produzieren und ihn so gezielter auf die realen Sprechsituationen vorzubereiten.

Parallel zu 1 es zeigen sich auch hier in mancher Hinsicht parallelen zur Analyse von Kriterium 7 ist teilweise nicht erfüllt. Durch das dieses Kriterium zugeordnete Aufgabenangebot werden zumindest Gelegenheiten für die Verwendung der Redemittel in

Minisituationen gegeben. Bezogen auf das Kriterium 7 sind die zur Verfügung stehenden Redemittel ungenügend. Die Dialoge kreisen um die Grundlegende Sprechsituationen im Zielland. Sie orientieren sich aber nicht immer an Interesse und Bedürfnisse der Lerner im Ausgangsland. Die Lerner sind nicht in der Lage versetzt, Sprechsituationen aus ihrer Erfahrungswelt handlungsfähig zu reagieren. Die zur Verfügung stehenden Redemittel sind ungenügend. Zur Vorbereitung solcher Gesprächssituationen sollten Lehrer und Lerner Möglichkeiten und Mittel zu einer spontanen Reaktion gemeinsam arbeiten.

2.1.5 Ergebnisse der analysierten Lehrwerke

Von den 7 Kriterien haben sich durch Analyse und Auswertung drei als nicht erfüllt (Kriterium 3, 4, und 6) und vier nur teilweise erfüllt (Kriterium 1, 2, 5, 7) herausgestellt.

Bezogen auf die Ausgangsfrage, ob das Angebot an Sprechanlässe in den DaF- Lehrwerken quantitativ genügend und qualitativ effizient zur Entwicklung der Sprechkompetenz bietet, kann folglich festgehalten werden:

Es ist deutlich geworden, dass die analysierten Lehrwerke unter dem Aspekt „Sprechanlässe“ bei allen Kriterien außer bei 1+2+5+7 nicht effizient und ungenügend sind.

Die im Lehrbuch vorgegebenen Lektionsinhalte nach immer gleichem oder zumindest sehr ähnlichem Muster kommen Lehrer und Lerner, die an solche Methoden gewöhnt sind, sicher entgegen. Das Lehrbuch ist für den Selbstunterricht nicht geeignet. Abgesehen von Verständnisschwierigkeiten könnte das am Witz der Texte liegen, die schwierig sind, wenn sie die Lerner einmal gelesen und sich amüsiert haben. Es fehlt ihnen zunächst die sprachlichen Mittel, um über solche Texte zu diskutieren. Großer Wert wird mit abwechslungsreichen Übungen auf die Entwicklung von Lese- und Hörverständnis gelegt. Es ist auch für das Selbststudium gut geeignet anhand der Rub-

rik „Raststätte“, da für sehr viele selbständige Übungen notwendig ist. In vielen Übungen taucht die Sprechfertigkeit in Kombination mit Lesen und Hören auf.

2.2. Zur Analyse von algerischen Lehrplänen

2.2.1 Stellenwert des Deutschen als Fremdsprache an der Universität

Die Frage nach der internationalen Stellung der deutschen Sprache wird angesichts des Integrationsprozesses Europas, der europäischen Mehrsprachigkeit und der Diskussion über die aktuelle Position jeder europäischen Sprache immer öfter thematisiert (Vgl. Sturm 1987; Ammon 1991; Born/ Stickel 1992; Stark (1993); Földes (1995). Nach FÖLDES (1995, 306) wird Deutsch „bereits in nicht weniger als 94 Ländern (Ammon 193,11) gelernt“. Was europaweit die Motivation anbetrifft, DaF zu lernen sind die Meinungen unterschiedlich, während einige das Interesse an der deutschen Sprache und Literatur als Hauptgrund nennen, sehen andere verstärkt wirtschaftliche Motive im Vordergrund.

Die Germanistik in Algerien soll die Lerner dazu befähigen, Deutsch an Gymnasien zu unterrichten und als Kulturmittler tätig zu werden.

Das heißt:

- Ziele und Methode des Faches Deutsch als Fremdsprache zu reflektieren
- die deutsche Sprache und Kultur im Vergleich mit der arabischen Sprache und Kultur unter der Perspektive Ihrer Fremdheit zu vermitteln
- sprach –und kulturbedingte Lehr- und Lernprobleme im Zusammenhang mit dem Fach Deutsch als Fremdsprache zu erkennen und zu analysieren
- Kenntnisse in der Literatur und Landeskunde des deutschsprachigen Sprachraums zu erwerben und sie zu vermitteln
- Informationen über den algerisch-arabisch-afrikanischen Kulturkreis ohne besondere Schwierigkeiten zu erteilen
- Curricula zu entwickeln.

Ziel des Studiums ist es auch, den Lernern unter Berücksichtigung der Anforderungen und Veränderungen im Fach Deutsch als Fremdsprache die erforderlichen Kenntnisse und Methoden zu vermitteln, damit sie zu wissenschaftlicher Arbeit, zu kritischer Einordnung der Erkenntnisse und zu verantwortlichem Handeln befähigt werden.

Das Bildungswesen in Algerien nach der Unabhängigkeit hatte sowohl quantitative als auch qualitative Fortschritte gemacht. Im Jahre 1962 war Französisch die offizielle Bildungssprache des Landes. Die arabische Sprache wurde an die Stelle einer Fremdsprache verdrängt und konnte als erste Fremdsprache gewählt werden. Was die Fremdsprachen wie z.B. Deutsch, Russisch und Spanisch, so nahmen sie den letzten Platz ein und mussten oft von Schülern gelernt werden, die keine andere Auswahl hatten.

In der Sekundarschule, die sich über drei Jahre erstreckt, stehen zwei verschiedene Abiturzüge, die sich in verschiedene Zweige untergliedern. Die Schüler; die „Geisteswissenschaften“ belegen, werden zunächst ein Jahr lang gemeinsam unterrichtet und werden dann in den letzten zwei Schuljahren auf die zwei Zweige „Langues Vivantes Etrangères, „Lettres et Gestion“ aufgeteilt.¹³⁶

Was die deutsche Sprache anbetrifft, wird sie als dritte Fremdsprache ausschließlich an den Gymnasien für Schüler angeboten. Der Deutschunterricht ist auch in Algerien ein Erbe der französischen Unterrichtstradition. Nach der Unabhängigkeit bestand weiterhin die Möglichkeit, Deutsch zu erlernen. In der Mittelschule war Deutsch als Wahlpflichtfach als der „Quatrième“ belegt werden, und die Zahl der Deutschschüler stieg bis 1983 auf 17.000. Ab 1989 war Deutsch als dritte Fremdsprache am Gymnasium und war von Wahlpflicht zum Wahlfach herabgestuft worden. Die Schüler und Lehrerzahlen gingen in diesen Jahren erheblich zurück. Seit 1993 wurde Deutsch im Rahmen, einer Schulreform wieder als Wahlpflichtfach eingeführt. So müssen die Schüler zwischen deutsch und Spanisch entscheiden. 1999 befanden sich Deutschschüler 16.720 im ersten Schuljahr, in dem deutsch oder Spanisch als Wahlpflichtfach be-

¹³⁶ BÖHM, M : Deutsch in Afrika, Frankfurt am Main 2003, 199

legt werden muss. Ab dem zweiten Gymnasialjahr nur im zweiten Gymnasialjahr nur im Zweig „Langues Vivantes Etrangères“ weiter angeboten wird.

1999 lernten 3.422 Schüler im zweiten Gymnasialjahr deutsch und 2.912 im dritten. Im ersten Jahr des Gymnasiums werden zwei Wochenstunden Deutsch unterrichtet, während im Zweig „Langues Vivantes Etrangères“ im zweiten Jahr drei Stunden und im Abschlussjahr dann vier Stunden pro Woche unterrichtet werden.

Tabelle 10: Deutsch in Algerien

	1983	1993	1995	1999
Deutschschüler	17.000	3.500	Keine Angabe	23.054
Germanistikstudenten	249	200	Keine Angabe	656

(Quelle: Böhm, M)¹³⁷

Anfang der achtziger Jahre wurde in Algerien „Yassin lernt Deutsch“ als Lehrbuch benutzt. In diesem Lehrwerk wurden erstmals interkulturelle Ansätze berücksichtigt. Seit dem Schuljahr 1998/1999 wurde an allen Gymnasien landesweit das dreibändige Lehrwerk „Ich wähle Deutsch“ benutzt¹³⁸. Es wurde von algerischen Germanisten entwickelt und war das einzige vom Bildungsministerium zugelassene Deutschlehrbuch für Gymnasien. An zwei Universitäten Algerien und Oran wird Deutsch studiert. 1999 studierte in Algier 294 Deutsch und in Oran 262 Studenten. Anfang der neunziger waren die Zahlen der Germanistikstudenten zurückgegangen Heute sind so hoch wie noch nie. Die von Yettou (2001) geschilderte Zusammensetzung der DaF- Studenten in Oran entspricht weitgehend auch jener in Algier: „ DaF-Lehrerstudenten an der Universität Oran lassen sich idealtypisch in drei Gruppen einteilen. Die Anfänger mit Deutschvorkenntnissen, die bereits einen ca. 3-Jährigen extensiven Gymnasialgang À 200 Studenten deutsch als 3.Fremdsprache absolviert haben, die „Wiedereinsteiger“ (auch Faux Débutants genannt) die nach relativ langem Studienunterbruch mit dem Deutschstudium wieder beginnen, die „Nullanfänger“ (auch Initiationsgruppen ge-

¹³⁷ Böhm, M : Deutsch in Afrika, Frankfurt am Main, 2003,204

¹³⁸ Yettou, B : „Ich wähle Deutsch“, ONPS Algier, 1998

nannt), die sich während der Orientierung aus einem oder anderem Grund in der DaF-Lehrerausbildung befinden“ (vgl. Yettou, 2001, 10)⁶

Unter algerischen Hochschulgermanisten gibt es Überlegungen, an der Universität Constantine eine weitere germanistische Abteilung zu eröffnen. Auch an der algerischen Universität Béjaia besteht Interesse an einer Einführung von Deutsch. Bis 1991 waren regelmäßig DAAD Lektoren in Algerien tätig. Daneben arbeiteten ab 1972 auch DDR- Germanisten in diesem Land. (Vgl. BÖHM 2003; 208).

Im Jahre 1963 wurde Goethe –Institut in Algier zu Beginn der neunziger Jahre aufgrund der innenpolitischen Situation geschlossen und seither nicht wieder eröffnet. Das hat sich für die Stellung des Deutschen in Algerien in dieser Zeit sehr negativ ausgewirkt. Nach dem Besuch des algerischen Präsidenten BOUTEFLIKA 2001 von gegebene Zusage, das Goethe- Institut in Algier schon bald wieder zu eröffnen, tatsächlich hat sich verwirklicht.

1999 wurde mit der Goethe- Schule Oran eine Privatschule gegründet, an der als Abschluss Zertifikat Deutsch als Fremdsprache abgelegt werden kann. Der Unterricht für erwachsene wird mit dem Lehrwerk“ Moment mal“ durchgeführt.

2.2.2 Lernermotive und ihre Anregungen auf den Deutschunterricht

Der Unterricht setzt sich aus vielen Faktoren zusammen. Zunächst einmal können diese Faktoren unter Kategorien einordnen: Lerner, Lehrer, Lehrsituation, Lernmaterial und Motivation.

A- Lerner

Der Lerner ist der Hauptfaktor des Unterrichts; der den Lehrer verschiedene Seiten angehen muss, diese sind:

⁶ Ebd.: „Das Abschlusspraktikum in der DaF-Lehrerausbildung (an der Universität Oran)“. In ODV-Zeitschrift, Nr. 3/ 4, 2001, S. 10

- *Lerninteresse*: Darunter wird verstanden erstens die Art der Kenntnisse, die die Lerner erwerben wollen.
- *Alter*: Sowohl die Inhalte und die Fülle des Stoffes als auch Methoden werden sich nach dem Alter der Lerner richten müssen.
- *Ausgangssprache und Kultur*: Hier gehören sowohl Überlegungen zur Kontrastivität in der Ebene der Aussprache, Intonation, Morphologie und Syntax sowie auch solche, die die Sitten und Gebräuche oder die verschiedenen Lerngewohnheiten der Kultur berücksichtigen.
- *Kenntnisse in der Fremdsprache*: Der Lehrer soll wissen, ob die Lerner mit der erlernenden Sprache in Kontakt gekommen ist und ob er auch bereits eine Fremdsprache eventuell derselben Sprachfamilie gelernt haben, spielt bei der Stoffauswahl und Anordnung eine bedeutende Rolle.

B- Lehrer

Die Persönlichkeit des Lehrers kann nicht als einheitlich vorausgesetzt werden. Was sie betrifft, müssen folgende Fragen beantwortet werden.

Die Frage nach seiner Qualifikation . das sind zuerst seine pädagogisch- psychologischen Kenntnisse, seine fachlichen, seine didaktisch –methodischen und besonders für den Fremdsprachenlehrer seine sprachlichen, die sich als kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache und als landeskundliche Kenntnisse manifestieren.

Die Motivation des Lehrers bei der Ausübung seiner Lehrtätigkeit ist auch wichtiger Faktor bei der Erlernen einer Fremdsprache. Der Lehrer beeinflusst das Interesse der Lerner durch seine interessante, anregende Gestaltung der Lernumgebung (Vgl. EISENER 1989, 10)

C- Lehrsituation

Institutionelle Bedingungen (Stundenpläne, Curricula), die Bedingungen in den Schulen (räumliche, personelle Ausstattung, Klassenstärke), die Bedingungen des speziel-

len Faches DaF (wie viele Studenten in der Woche; ob welches Alter, wie viel Jahr lang, wo gelernt wird, wann gelernt wird, machen die spezielle Lehr und- Lernsituation aus.

D- Lehrmaterial

Lehrmaterial zählt zu den wichtigsten Faktoren des Unterrichts sowie der Lerner motivationen. Es entlastet den Lehrer bei der Auswahl der Texte und bei der der Unterrichtsdurchführung. Der Lerner kann es zu jeder zeit Vor- und Nachbereitung verwenden .Es besteht aus auditiv-visuell und audiovisuellen Medien.

Das Sprachlernen insbesondere das Fremdsprachen, ist sehr eng mit Motivation der Lerner verbunden.

Verschiedene Elemente, wie etwa Interesse, Zweck beeinflussen und steuern das Motivationsbild eines jeden Fremdsprachenlerner. Nach SCHWEDTFEGER (1981, 51) ist Motivation „ein hypothetischer Begriff zur Erklärung der gelenkten Dynamik des Verhaltens der Erwartung von Handlungsfolgen und der gefühlhaften Besetzung von Absichten“. Psychische Vorgänge, die mit folgenden Namen bezeichnet wird, sind Motivationsprozesse: Antrieb, Strebung, Bedürfnis, Tendenz, Drang, Wille, Wunsch und Absicht. Im Rahmen des FU wird der Begriff Motivation modifiziert und ist Grundlage für zwei verschiedene Konzeptionen. GARDNER und LANBERT(1972) haben von integrativer und instrumentaler Motivation beim Fremdsprachenlehren -und lernen gesprochen. Unter integrativer Motivation wird verstanden, dass der Lerner Teil der Gesellschaft werden will, deren Sprache er lernt, er will in dieser Gesellschaft seine neue Identität finden.

Die instrumentale Motivation bedeutet, bei WEINRICH (1981,41) dass viele Ausländer die deutsche Sprache hauptsächlich deshalb lernen, um in Deutschland, in Österreich oder in der Schweiz zu arbeiten. Was die algerischen Germanistiklerner anbetrifft, haben sie verschiedene Motive für das Erlernen der deutschen Sprache, diese sind im Folgenden:

Die Lerner wählen die deutsche Sprache, weil sie schon im Gymnasium gelernt haben. Manche Lerner möchten gern deutsch studieren, denn sie haben gute Leistungen in dieser Sprache und das Lernen in diesem Bereich ihnen leicht fällt. Die anderen Lerner legen den Schwerpunkt ihrer Arbeit dann auf die Bewältigung kommunikativer Situationen, weil sie die zu erlernende Fremdsprache in diesem Bereich künftig am besten nutzen können.

Es gibt Lerner, die sich für die deutsche Sprache interessieren, weil sie Vorkenntnisse haben. - Bei einigen wird das Neugiermotiv immer stärker. Sie möchten über die deutsche Kultur etwas Neues erfahren.¹³⁹ Darüber hinaus hat der Lerner heute mehr Chancen nach Deutschland zu reisen und mit den Muttersprachlern in Kontakt zu kommen. Die deutschen Institutionen wie Deutscher akademischer Austauschdienst und andere Stiftungen helfen den algerischen Lernern ihre Studien in der Germanistik durch finanzielle Unterstützung fortzusetzen

Die Lerner haben andere Möglichkeiten, nach ihrem Diplom, Post-graduales Studium zu absolvieren. Andere Motive ermutigen den Lernern die deutsche Sprache zu lernen, sind algerische Verbände, die zur Förderung der deutschen Sprache beitragen haben. Der algerische Germanistenverband (AGV) wurde im Oktober 2000 gegründet. Er zählt bereits 500 Mitglieder. Mit ihm wurde ein institutionelles Sammelbecken für die Germanisten und Deutschlehrer in Algerien geschaffen.

Die Ziele des algerischen Germanisten Verbandes sind: Die Förderung der deutschen Sprache an Gymnasien, Universitäten und anderen Sprachschulen, die Vertretung des Faches in In-und Ausland und die Veranstaltungen an Tagungen, Seminaren und Kolloquien. Mit dem Oraner Deutschlehrerverband (ODV) existiert ein weiterer Germanistenverband, der der 1998 ins Leben gerufen wurde. 2001 zählte der Verband 460 Mitglieder. Er veranstaltet Seminare und Tagungen, engagiert sich in der Lehrerfortbildung und organisierte 2001 in Oran die zweite Deutscholympiade, an der die leistungsstärksten Gymnasiasten des dritten Schuljahres der Wilaya oran teilnehmen. Der

¹³⁹ Solmecke nennt dieses Motiv « integratives Motiv : Motivation und motivieren im Fremdsprachenunterricht
198

ODV verfügt über die „ODV-Zeitschrift“. All diesen Motiven nimmt die Anzahl der Germanistikler ständig zu.

2.2.3 Zur Vorstellung des Moduls „mündlicher Ausdruck“

Bevor ich den Inhalt und die Gestaltung des neuen Lehrplans darin gehe, sei den Versuch unternommen, folgende Bemerkungen über die Gestaltung und Inhalt des alten Lehrplans an der Uni darzustellen, dazu die Entscheidungsmerkmale zwischen den beiden Programmen zu skizzieren. Es wird festgestellt, dass die Mehrheit der Lerner Deutsch im Gymnasium gelernt hat trotzdem haben sie Schwierigkeiten beim Sprechen. Auf dieser Grundlage wurden im ersten Studienjahr nur kurze Texte behandelt, die dem Niveau der Lerner anpassen. Im zweiten Studienjahr wurden Vorträge von den Lernern gehalten und einige Sprechübungen über Alltagssituationen im Unterricht durchgeführt

Im dritten Studienjahr wurden Bildergeschichten und Beschreibungen sowie Berichte in der Klasse bearbeitet. In der folgenden Tabelle werden Stundenvolumen vorgestellt

Tabelle 11: Lehrplan des Moduls „Mündlicher Ausdruck“ (gültig ab 1986)

<i>Studienjahr</i>	<i>Stundenvolumen</i>
1. Studienjahr	6 Stunden pro Woche
2. Studienjahr	4 Stunden pro Woche
3. Studienjahr	4 Stunden pro Woche

(Quelle: eigene Darstellung)

Die Darstellung des neuen Lehrplans gültig von 1997 wird in folgenden Punkten zusammengefasst: Im Vergleich zu dem alten Lehrplan sieht das neue für den „mündlichen Ausdruck“ an algerischen Universitäten eine Reduzierung vor, es wurde insgesamt 4 St 30mn pro Woche. Im ersten Studienjahr wurde Ausspracheübungen und Einführung zum Vortrag vorgegeben. Im zweiten Studienjahr sollen im Unterricht Texte,

Dialoge und Interviews ausgeübt werden. Zur Erweiterung und Entwicklung der Lern-techniken müssen didaktische Unterrichtsmaterialien an Lernern zur Verfügung gestellt werden. Im dritten Studienjahr sind die Schwerpunkte: Diskussion, Vorträge und Übungen über Alltagssituationen

Tabelle 12: Neuer Lehrplan (gültig ab 1997)

Studienjahr	Stundenvolumen
1. Studienjahr	4 Stunden 30 Minuten pro Woche
2. Studienjahr	3 Stunden 30 Minuten pro Woche
3. Studienjahr	1 Stunden 30 Minuten pro Woche

(Quelle: Eigene Darstellung)

Im dritten Lehrplan (LMD-System) wird das Studium um ein Jahr reduziert. Das Studium erstreckt sich dann auf drei Jahre statt vier. Die beiden ersten Jahre bilden das Grundstudium, das die gemeinsame Grundlage für drei weitere Richtungen des dritten Studienjahres gilt. Im ersten Studienjahr sollen die Lerner Ausspracheübungen bzw. Laute im Sprachlabor ausüben. Anhand einem bestimmten Thema werden Redemittel aufgebaut und Kontexte bezüglich der Sprache angewandt abschließend freies sprechen angemessener Alltagssituationen. Im zweiten und dritten Studienjahr ten werden die Schwerpunkte wie im ersten Studienjahr wieder aufgetaucht.

Tabelle 13: LMD-System (gültig ab 2006)

Studienjahr	Stundenvolumen
1. Studienjahr	4 Stunden 30 Minuten pro Woche
2. Studienjahr	3 Stunden 30 Minuten Woche
3. Studienjahr	3 Stunden 30 Minuten Woche

(Quelle: eigene Darstellung)

2.2.4 Zur Analyse anderer algerischer Unterrichtsmittel

Ein Großes Problem liegt an der Universität beim Erlernen der deutschen Sprache, ist das Defizit „, Studentenorientierter Lehrmaterialien. Existiert bis heute noch kein spe-

zielles Lehrwerk für den Deutschunterricht in Algerien, abgesehen von einigen regionalen Lehrwerken.¹⁴⁰ Der Deutschlehrer ist gezwungen, selbst Texte entwerfen und auf Lehrwerke zurückzugreifen, die für andere Zielgruppen entworfen worden. Im Jahre 1978 wurden folgende Lehrbücher an der Universität verwendet:

- L'allemand Facile (Chassard /Weil)
- Deutsch –ein Lehrbuch für Ausländer (Schulz/ Griesbach)

Die Texte in diesen Lehrbüchern sind oft nicht geeignet, denn es werden Probleme aufgeworfen, die algerische Germanisten nicht ansprechen. In allen Modulen der Sprachpraxis (mündlicher/ schriftlicher Ausdruck, Grammatik und Phonetik) besetzt das Lehrwerk keinen bedeutenden Platz im Deutschunterricht. Der Grund dafür ist es, dass die Universität keine Lehrwerke zur Verfügung der Lehrer und Lerner stellt. Die Bibliotheken existieren in den Universitäten Oran und Algier. Die Ausstattung ist allerdings unzureichend, viele Bücher sind veraltet. Auch elektronische sind vorhanden, aber nicht in ausreichendem Maß. Darum ist die Erforschung der Lehr- und Lernmaterialien von dringender Notwendigkeit. Es ist erforderlich, den algerischen spezifischen entsprechende Fremdsprachenlehr- und Lernmaterialien herzustellen, denn das Ziel einer Fremdsprachenbildung ist nicht mehr die bloße Präsentation einer fremden Wirklichkeit, sondern ihre Entschlüsselung der eigenen Kultur aus.

2.2.5 Auswertung und Ergebnisse

Die analysierten HLP enthalten keine deutliche Erklärung in den Inhalten des Lehrwerks im ersten Studienjahr. Die Sprechansätze im HLP sind unzureichend und vage diskutiert. Lehrer und Lerner bevorzugen Sprechansätze im Unterricht. Abschließend sollten in einem Lehrwerk alle Fertigkeiten gleichrangig repräsentiert sein und zu allen Fertigkeiten variationsreiche Übungen angeboten werden. Eine Reihe von Sprechansätzen anbieten, aus Alltagssituationen auskommen und die zum freien Sprechen dienen.

¹⁴⁰ Seddiki, A ; in Zusammenarbeit mit Beghdadi, F. und Yettou, B. : Deutsch Interkulturell Oran 1998

Die Lehrmaterialien im Lehr-und Lernprozess spielen eine ganz wichtige Rolle. Die Lehrwerke sind eine der Quellen, welche die Lehrer während der Vermittlung des Lehrstoffes, Kenntnisse und Fertigkeiten ausnützen. Die Lehrbücher mit ihren Zusatzmaterialien (Arbeitsbücher, Audio/ Videoaufnahmen, Lehrerhandbücher usw.) helfen den Lehrern das Unterrichtsgeschehen zu planen.

2.3 Zur Lernerbefragung

2.3.1 Zur Konzeption und Durchführung der Lernerbefragung

Dieser Fragebogen bezieht sich auf das Modul „Mündlicher Ausdruck“. Er behandelt die Schwierigkeiten, mit denen die Germanistikler im Unterricht konfrontiert sind. Die Befragten werden gebeten, unter verschiedenen Antwortmöglichkeiten die ihnen richtig erscheinenden Antworten auszuwählen. Aber das Problem liegt stets in der Gültigkeit der Antworten; deswegen werden den Studenten einige Fragen erklärt bzw. ins Arabische übersetzt.

Durch den Fragebogen konnte ich verschiedene Meinungen zum Thema „Sprechanlässe“ sammeln und sie analysieren. Die Adressaten sind algerische Studenten mit heterogenem Sprachniveau und haben das Lehrprogramm auf unterschiedlich Weise absolviert. Deswegen sind alle Antworten in Betracht zu ziehen, weil sie gruppenspezifisch, nämlich die Germanistikstudenten betreffen.

Es ist auch wichtig zu wissen, welche Adressaten überprüft waren, in welcher Klasse und wie die Untersuchungen durch dieses Mittel stattgefunden haben. Nachfolgend einige Angaben :

- Fakultät für Literatur, Sprachen und Künste; Abteilung: Angelsächsische Sprachen; Sektion Deutsch
- Die Adressaten: Germanistikstudenten
- Die Zahl der Studenten 115
- Niveau 2.3. Studienjahr
- 35 Studenten des 3. Studienjahr Gruppe B
- 80 Studenten des 2. Studienjahr Gruppe A und Gruppe B

- Der Ort: In DaF- Klassen
- Das Jahr: 2007
- Art der Analyse: Fragebogen
- Zum Inhalt des Fragebogens : 12 multiple-choice Fragen und eine offene Frage

2.3.2 Ergebnisse der Lernerbefragung

Welches Modul aus den aktuell geltenden Hochschullehrplänen bereitet Ihnen besonders Schwierigkeiten?

mündlich schriftlich
 Landeskunde Literatur

Das Modul	Ergebnisse
Mündlicher Ausdruck	60 %
Schriftlicher Ausdruck	30 %
Literatur	5 %
Landeskunde	5 %

Bei der ersten Frage sollten die Lerner ihre Schwierigkeiten, in den gelernten Modulen aus den aktuell geltenden HLP darstellen. Die Ergebnisse zeigen, dass 60 % der Lerner der Meinung sind, dass das Modul „mündlicher Ausdruck“ ihnen hauptsächlich besonders Schwierigkeiten bereitet hat, fast 30 von ihnen im Modul „schriftlicher Ausdruck“, dagegen nur 10% Literatur und Landeskunde gewählt haben.

In welchem der beiden folgenden Module fühlen Sie sich besser?

mündlich schriftlich

Modul	Ergebnisse
Mündlicher Ausdruck	60 %
Schriftlicher Ausdruck	40 %

Bei der zweiten Frage geht es um das Modul, in dem sich die Lerner besser fühlen, „mündlich“ oder „schriftlich“. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass 60% von ihnen eher dem Modul „mündlich“ vor dem Modul „schriftlich“ den Vorrang geben.

3. Findest Du, dass es wichtig ist „gut“ reden zu können?

Ja Nein

Gut reden	Ergebnisse
Ja	30 %
Nein	70 %

Bei der dritten Frage sollte überprüft werden, ob reden zu können wichtig ist. Die Antwort war, dass 30% von Lernen im Modul wichtig zu reden finden.

4 .Sollte an der Universität mehr mündlich als schriftlich gearbeitet und geübt werden oder umgekehrt?

Mehr mündlich mehr schriftlich

Das Modul	Ergebnisse
Mündlicher Ausdruck	50 %
Schriftlicher Ausdruck	50 %

Bei der vierten Frage sollte erfragt werden, ob an der Universität mehr „mündlich“ als „schriftlich“ geübt werden sollte oder umgekehrt.

50% von den Lernern sind der Meinung, dass mehr „mündlich“ geübt werden sollte.

5. Bekommst Du im Mündlich und auch in anderen Modulen ausreichend Gelegenheit zum Reden?

Im Mündlich ausreichend eher wenig in anderen Modulen ausreichend eher wenig

Modul	Eher wenig	Ausreichend
Mündlicher Ausdruck	70 %	30 %
Andere Module	60 %	40 %

Auf die Frage, ob die Lerner ausreichend Gelegenheit zum Reden bekommen, waren die Antworten mehr als 70% keine Chance haben.

6. Meinst Du, dass Mimik und Gestik wie Körperhaltung und Blickkontakt bei einem Vortrag oder beim Diskutieren wichtig sind?

Mimik Gestik Körperhaltung Blickkontakt

Nonverbale Sprache	Ergebnisse
Mimik	50 %
Gestik	40 %
Körperhaltung	5 %
Blickkontakt	5 %

Was die nonverbale Sprache anbetrifft, finden die Lerner Gestik und Mimik am wichtigsten.

7. Glaubst Du, dass Dein Deutschlehrer/In weiß, was Du beim Reden gut oder nicht so gut kannst?

Weiß weiß nicht

Weiß	Weiß nicht
70 %	30 %

Die meisten der Befragten 70% glauben, dass ihr/e Deutschlehrer/In weiß, was sie beim Reden gut oder nicht so gut können.

8. Wie schätzt Du Deine Fähigkeiten beim Reden (Vortrag und Diskussion) ein?

Es sind mehrere Antworten möglich

Das fällt mir eher leicht

Das fällt mir eher schwer

- Vor der Klasse frei zu reden
- Zu formulieren, was Du genau meinst
- Den Faden zu behalten
- Nach Stichworten einen Vortrag zu halten
- Beim Vortrag an der Tafel etwas zu erläutern
- Beim Vortrag genau zuzuhören
- Beim Diskutieren auf den Vorredner einzugehen
- Den eigenen Standpunkt wirkungsvoll einzubringen
- Sich in Diskussionen einzuschalten
- Den Vorredner ausreden zu lassen
- Die Meinung mit Lernern gelten zu lassen

	Das fällt mit eher leicht	Das fällt mir eher schwer
1		Mehrheit
2		Mehrheit
5		Mehrheit

Bei der achten Frage sollte bestätigt werden, ob es den Lernern bei Vortrag und Diskussion ihnen leicht oder schwer fällt. Der Mehrheit der Lerner fällt es eher schwer, vor der Klasse frei zu reden, zu formulieren, was sie genau meinen, beim Vortrag an der Tafel etwas zu erläutern.

9. Verwenden Sie ein oder mehrere Lehrwerk/e im Modul „mündlich“?

Ja Nein

Ja	Nein
3 %	97 %

Die neunte Frage dient der Verwendung des Lehrwerks im Modul “Mündlicher Ausdruck zu bestätigen. Die Antworten waren 97% der Befragten mit „nein“. Die neunte Frage dient zur Antwort auf die Fragen (10, 10.1, 1.0.2, 10.3, 10.4, 10.5, 10.6)

11. Wodurch können Sie Ihre Sprechfertigkeit entwickeln?

- 1.kurze Geschichten
- 2.Beschreibungen
- 3.Vorträge
- 4.Berichte
- 5.Face- to- Face Gespräche
- 6.Gespräche zur Führung einer Diskussion
- 7.Problemlösungsgespräche
- 8.Durch Bilder, eine Geschichte bilden
- 9.Über ein Bild sprechen

Die Ergebnisse

3	10 %
5	60 %
7	30 %

Bei der elften Frage sollte gezeigt werden, wo durch die Lerner ihre Sprechfertigkeit entwickeln können. Die Ergebnisse zeigten, dass 60% der Lerner Face –to- Face Gespräche bevorzugten, 30% Problemlösungsgespräche und 10 % Vorträge

Welche Übungen tragen – Ihrer Meinung nach – am besten zum *freien Sprechen*?

- Übungen, die zur mündliche Kommunikation führen
- Übungen, die eine Alltagssituation beschreiben
- Übungen, die die eigene Kultur mit der fremden vergleichen

Übungen	Ergebnisse
1	30 %
2	50 %
3	20 %

Die zwölfte Frage geht es um welche Übungen tragen am besten zum freien sprechen bei. 50% der Befragten finden die Übungen, die eine Alltagssituation beschreiben, 30% von ihnen wollten Übungen, die zur mündlichen Kommunikation führen, nur 20% wollen sie über ihre eigene mit der fremden Kultur vergleichen.

Was würden Sie gern im Modul „*mündlich*“ lernen?

.....

.....

Sprechanlässe	Ergebnisse
Spiele	40 %
Auditive Medien	20 %
Gruppenarbeit	20 %
Gespräche	10 %

Die dreizehnte ist eine offene Frage, die die Wünsche und Meinungen der Lerner berücksichtigt. Ihre Vorschläge umfassen die Sprechanlässe, die sie gerne im Unterricht kennen lernen möchten.

2.3.3 Auswertung der Ergebnisse der Lernerbefragung

Aus der Analyse der Ergebnisse lässt schlussfolgern, dass sich alle Lerner über folgende Punkte einig waren:

- Sie haben große Schwierigkeiten im Modul „mündlicher Ausdruck“
- Sie langweilen sich, weil sie wenig motiviert sind und die Inhalte ihren Interessen nicht entsprechen.
- Die Ausnützung des Unterrichtsmaterials bzw. des Lehrwerks ist für sie wichtig
- Sie haben keine Gelegenheit, frei zu reden
- Im „mündlichen Ausdruck“ wird wenig geübt

Aus diesen Bemerkungen sollten didaktisch-methodische Konsequenzen gezogen werden. Zum einen sollte auf Variation und Auswahl der Lehrmaterialien geachtet werden, zum anderen sollten mehr Sprechansätze im Unterricht eingesetzt, um die Sprechfertigkeit der Lerner zu entwickeln.

2.4 Zur Lehrerbefragung

2.4.1 Zur Konzeption der Lehrerbefragung

Der Fragebogen richtet sich an die Hochschullehrer, die das Modul „Mündlicher Ausdruck“ unterrichten. Durch den Fragebogen sollte untersucht werden, wie die Lehrkräfte das Modul „mündlicher Ausdruck“ durchführen und wie sie mit dem Inhalt des Lehrplans umgehen. (siehe dazu Anhang, Anlage 3). Dieser Fragebogen dient auch dazu, Hinweise für die Entwicklung der Sprechkompetenz, für die Verbesserung der Erarbeitung des Programms im mündlichen Ausdruck und den Einsatz der Sprechansätze hinsichtlich der Lehrwerke in ihrem Unterricht vorzuschlagen.

2.4.2 Ergebnisse der Lehrerbefragung

A. Zum Unterricht

Welche Methode verwenden Sie in Ihrem Unterricht?

Auf diese Frage nach der Methode geben die befragten Lehrer zu, dass sie keine einheitliche Methode im Unterricht verwenden, manchmal die kommunikative Methode und bei einer Lehrerin die audiolinguale Methode.

Welches sind die Vorteile bzw. die Nachteile? Gehen Sie bei Ihren Überlegungen besonders auf das Verhältnis von Zielen und Mitteln ein?

Was positiv bei diesen beiden Methoden ist, finden die Befragten, dass die Lerner die Möglichkeit haben, Deutsch von Muttersprachlern zu hören und ihre Aussprache zu verbessern. Sie sind der Meinung, dass sie im Hochschullehrplan weder Methode noch Unterrichtsmittel finden. Sie sollen selber Themen nach den Bedürfnissen und Interessen ihrer Lerner aussuchen.

Welche fremdsprachlichen didaktischen Prinzipien sind Ihnen besonders wichtig?

Welche lassen sich leichter realisieren, welche nicht? Wovon ist dies abhängig?

Auf diese beiden Fragen haben die Lehrer nicht geantwortet.

Wie schätzen Sie die sprachlichen Fähigkeiten Ihrer Studenten?

Die Befragten finden die sprachlichen Fähigkeiten ihrer Studenten schwach. In Bezug auf das Sprechen weisen die Lerner gravierende Mängel an Redemitteln auf und können sich über ein Thema nicht äußern.

In welchen Bereichen liegen besondere Mängel?

Die Lehrer sind der Meinung, dass ihre Studenten in fast allen Bereichen unfähig sind, sich sowohl im „Mündlichen“ als auch im „Schriftlichen“ auszudrücken.

Falls Sie der Meinung sind, dass die sprachlichen Fähigkeiten eher schlecht sind, welche Faktoren könnten dafür verantwortlich sein?

Die Befragten meinten, dass der Lehrplan in erster Linie dafür verantwortlich ist, d.h. der Lehrplan enthält generelle Zielsetzungen, die den Bedürfnissen und Wünschen der Lerner nicht entsprechen. Dieselben Ziele sind in den drei Hochschullehrplänen beibehalten. Der Lehrer weiß nicht, mit welchen Themen bzw. Texten er in seinem Unterricht umgehen kann bzw. soll.

In welcher Fertigkeit fühlen sich Ihre Studenten freier?

Beim schreiben fühlen sich die Studenten freier, obwohl sie Schwierigkeiten haben, sagten die Lehrer.

B. Zum Lehrwerk

Verwenden Sie ein Lehrwerk im Modul „mündlich“?

Bemerkenswert ist, dass bei allen Lehrern die Verwendung der Lehrwerke im Unterricht keinen Platz hat, d.h. im Modul „mündlich“ sind Texte bzw. Themen nach der Auswahl des Lehrers im Unterricht durchgeführt. Das Lehrwerk in diesem Modul ist abwesend. Die gestellten Fragen zum Lehrwerk (von 1 bis 8) wurden nicht beantwortet.

Welche Sprechanlässe könnten die Sprechkompetenz entwickeln?

Die Lehrer machten dazu mehrere Vorschläge, z. B.:

- Rollenspiele, die dadurch die Lerner die Möglichkeit haben, spontan und frei redet
- Sozialformen wie zum Beispiel Gruppenarbeit
- Bilder und Bildgeschichte. Die Lerner üben und entwickeln ihre Kreativität
- Fotos und Zeichnungen
- Hörtexte, damit die Lerner Ihre Aussprache verbessern können und sich mit den Muttersprachlern besser verständigen

2.4.3 Auswertung der Ergebnisse der Lehrerbefragung

Über folgende Punkte ist die Mehrheit der Befragten einig:

- Die Lehrer finden den Inhalt des Hochschullehrplans im „Mündlichen Ausdruck“ nicht lehr- und lernreich.
- Die Lehrer bewerten die sprachlichen Fähigkeiten ihrer Lerner als schwach und lückenhaft.
- Der Mangel liegt an Wortschatz, Aussprache und Grammatik
- Die Lehrer zählen den Mangel an Lehrwerk als wichtiger Faktor im Unterricht auf
- Die Lehrer fühlen sich besser beim Schreiben. Hingegen Sprechen ist für sie schwierig.

Ab dem Universitätsjahr 2006-2007 wird das Lehrwerk Optimal 1 in den zwei aktuell geltenden HLP nur mit dem ersten Studienjahr eingesetzt. Im zweiten und dritten Studienjahr hat der Lehrer die Freiheit, eigene Quellen auszuwählen (Texte, Vorträge, Beschreibung anhand unterschiedlicher Literatur, Zeitungszüge, Zeitschriften u. a.).

Schwerpunkte im Lehrwerk Optimal A1 sind die Rubriken Training, Wortschatz, Aussprache und Grammatik. Das Lehrwerk OptimalA1beruht auf Interviews, die kommunikativ-orientiert und motivierend sind. Die Einzelarbeit und Dualarbeit als Arbeitsformen sind stark repräsentiert. Die Lehrer halten die Übungen, die zur mündlichen Kommunikation führen, Alltagssituationen beschreiben sowie die eigene Kultur mit der fremden vergleichen, für wichtig.

2. 5 Übungsvorschläge von Sprechansätzen aus der Sicht des Lehrers

Aufgrund der gewonnenen Erkenntnisse aus der Analyse der DaF-Lehrwerke, der algerischen Hochschullehrpläne sowie die Ergebnisse der durchgeführten empirischen Untersuchungen werden in diesem Abschnitt Sprechansätze aus der Sicht der algerischen Hochschullehrer gegeben. Dazu kommen drei Übungsvorschläge für algerische Germanistikstudenten des zweiten Studienjahrs in Betracht.

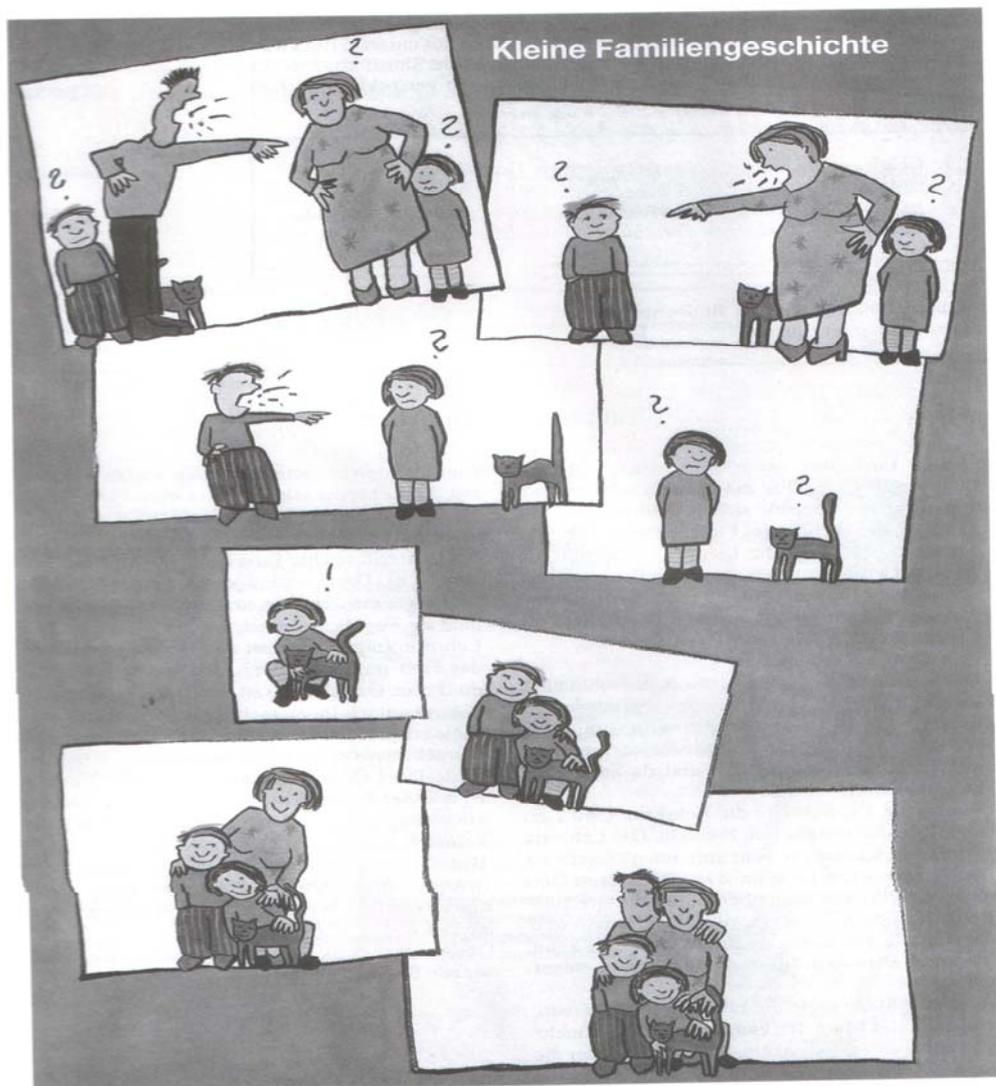
Um die im verwendeten Lehrwerk bestehenden Lücken zu beheben, unterbreiten die Lehrer folgende Vorschläge:

- Die Lehrer legen den Wert auf eine optimale Berücksichtigung differenzierter Sprechkanäle im Lehrwerk
- Die Bedürfnisse der Lerner sollen in Betracht gezogen werden, damit sie ihre Kreativität beim Sprechen entwickeln können
- Die vielfältigen Lehr- und Lernmaterialien sollen zur Verfügung gestellt werden; weil sie einen starken Einfluss auf den Einsatz der Sprechkanäle im Unterricht ausüben
- Die Rahmenbedingungen sollen günstig sein, denn die festgeschraubten Stühle und Tische in der Klasse erschweren Gruppenarbeit und Spiele.
- Mehr Impulse zur autonomen Arbeit sollten gegeben werden
- Bei der Arbeit mit dem Lehrwerk lernen die Lerner, vor allem einfache Fragen und Antworten zu formulieren auf situativ oder im Gesprächsablauf erwartbare Äußerungen anderer kurz und angemessen zu reagieren.
- Im Lehrwerk sollte der Schwerpunkt der Übungen auf die Produktion gelegt werden; die Bildung von Dialogvariation oder Gespräche, die die Lerner bei den Tätigkeiten in aber auch außerhalb der Klasse realisieren können.
- Kurze Übersetzungsübungen, Einüben von Liedern, Sprüchen und Zungenbrecher und einfache Beschreibungen von bildlichen Darstellungen sollen in den „mündlichen Ausdruck“ eingesetzt werden.
- Das monologische Sprechen sollte durch Wiedergabe auswendig gelernter Zungenbrecher und Lieder zusammen vertreten werden
- Mehr nonverbale Kommunikationsmittel wie Modulation der Stimme, Mimik und Gestik sollte auch im Unterricht verwendet werden

Vorschlag 1 : Übung in Form einer Gruppenarbeit



Die Aufgabe:



Port (1999), 14

Reproduktionsübung

Fragen an Lerner

1. Setzen Sie sich in zwei Gruppen.
2. Beschreiben Sie das Bild.
3. Schneiden Sie das Bild je nach dem Beruf!
4. Erste Gruppe nimmt die geschnittenen Bilder, die andere die Liste von Berufen.

5. Stellen Sie sich Fragen einander, damit das passende Bild mit dem passenden Beruf zusammengesetzt wird

Fragen an Lehrern: Wie lassen Sie die Ergebnisse in der Klasse präsentieren?

Vorschlag 2: Produktionsübung

Aufgabe : Zur Förderung der Kreativität

Erzählen Sie diese kleine Familiengeschichte.

Erzählen Sie die Geschichte aus einer anderen Perspektive.

Vorschlag 3 :



Bernd Kast

Aufgabe 3

Beschreiben Sie die Bilder

Vergleichen Sie die Gestik und Mimik mit der Algerischen.

Zusammenfassung und Ausblick

Von Anfang an sollte überprüft werden, in wieweit Sprechanlässe als Grundlage für die Entwicklung der Sprechkompetenz im FU geeignet sind. Um den Beitrag der Sprechanlässe zur Entwicklung der Sprechkompetenz zu bestimmen, sollten schrittweise versucht werden einerseits die Beziehung zwischen dem Sprechen und den anderen Grundfertigkeiten, den Teilkompetenzen, den Sozial- und Übungsformen sowie den verfügbaren Unterrichtsmaterialien zu klären; es sollten die Auswirkungen aufeinander hervorgehoben werden, damit dann die Ergebnisse im FU bei der Planung vom Unterricht berücksichtigt werden können. Andererseits die zusammengestellten Analysekriterien mittels verschiedenen Kriterienkatalogen herzustellen. Darüber hinaus wurde zu Beginn der Arbeit, die Frage gestellt, ob die Sprechanlässe in DaF-Lehrwerken genügend und effizient zur Entwicklung der Sprechkompetenz sein können.

Eine weitere Vorüberlegung war, zehn Lehrwerke unter dem Aspekt Sprechanlässe zu analysieren, um herauszufinden, welche Sprechanlässe in diesen DaF-Lehrwerken vorgestellt bzw. im Deutschunterricht eingesetzt sind. Ziel war u.a., herauszufinden, welche Arten von Sprechanlässen für die Entwicklung der Sprechkompetenz in den analysierten Lehrwerkübungen wichtig sind. In einem weiteren Schritt wollte ich einerseits den Platz der Sprechanlässe in den Inhalten des Moduls „mündlicher Ausdruck“ im ersten, zweiten und dritten Studienjahr in den aktuell geltenden algerischen Hochschullehrplänen zu zeigen, und dann ob die Stundenvolumen im Modul „mündlicher Ausdruck“ ausreichend sind, damit die Lerner die Möglichkeit haben, sich frei und hemmungslos zu äußern. Andererseits das Verhältnis zwischen dem Lehrplan und Lehrwerk im Zusammenhang mit den vorgestellten Sprechanlässen im Modul „mündlicher Ausdruck“ zu zeigen, mittels der Auswertung von Fragebögen an Lernern und Lehrern. Vorschläge, was ich im Du für Algerien nach besonders behandelt werden müsste, sollte sich anschließend, um die Sprechkompetenz der Lerner anhand der Sprechanlässe zu entwickeln.

Schließlich sollten Übungsvorschläge nach der Analyse der zehn Lehrwerke und aktuell geltenden Hochschullehrpläne vorgeschlagen werden. Unsere Überlegungen über dieses Thema laute folgende **Kernfrage**: Sollte bedacht werden, dass dem heute kommunikativ-orientierten DaF-Lehrwerk und den in seinen Übungsteilen enthaltenen Sprechanlässen zur Entwicklung der Sprechkompetenz der Lernenden eine zentrale Rolle zukommt, so könnte man sich fragen, inwiefern gerade das Angebot an Sprechanlässen die Entwicklung der Sprechkompetenz zu einem bestimmten Maße beeinträchtigt? Mit folgender **Hauptthese** sollte versucht werden, auf die Kernfrage Antwort zu geben. Das heute kommunikativ-orientierte DaF-Lehrwerk stellt zwar die mündliche Kompetenz in den Vordergrund und bietet demzufolge in seinem Übungsteil verschiedenartige Sprechaktivitäten zur Förderung der Sprechkompetenz an. Immerhin wird die angestrebte Entwicklung der Sprechkompetenz zu einem bestimmten Maße beeinträchtigt, insofern dass das Angebot an Sprechanlässen sowohl quantitativ ungenügend als auch qualitativ nicht effizient genug ist.

Ich werde im Folgenden die wichtigsten Schritte erwähnen, die in der Untersuchung durchgeführt wurden, um die oben genannten Ziele zu erreichen. Zusammengefasst werden ebenso die Ergebnisse der Analyse und die daraus gewonnenen Erkenntnisse. Aus dem oben Dargelegten werden folgende wichtige Ergebnisse herausgestellt:

- Es besteht eine Wechselbeziehung zwischen dem Sprechen und den Grundfertigkeiten (Hörverstehen und Schreiben).
- Die Sozial- und Übungsformen leisten einen Beitrag zur Entwicklung der Sprechkompetenz.
- Sprechanlässe besitzen einen bedeutenden Platz im DaF-Unterricht.

Die dabei gewonnenen Ergebnisse können dann in der Entwicklung einer Didaktik und Methodik des Deutschen als Fremdsprache in Algerien berücksichtigt und die Deutschlehrer entsprechend ausgebildet werden. Ich plädiere aber dafür, dass die Sprechanlässe bei jeder möglichen Gelegenheit eingesetzt werden. Abschließend sei noch gesagt, Untersuchungen an algerischen Universitäten durchgeführt werden, um neue Unterrichtskonzepte für den DaF -Unterricht für Algerien umzusetzen.

Literaturverzeichnis

- AMMON,U Über die Geschichte und derzeitige Situation von Deutsch als Fremdsprache in der Welt. In: Deutsch als Fremdsprache 1/1993
- ANDERSON,J Kognitive Psychologie. Eine Einführung. Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft Verlagsgesellschaft 1989
- AUSTIN, J Zur Theorie der Sprechakte. Stuttgart: Reclam 1972
- DESSELMANN, G /
HELLMICH, H Didaktik des Fremdsprachenunterrichts Leipzig 1981
- BACKMAY,G Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache .Frankfurt am Main 1996
- BAUSCH,K/ CHRIST,
R./
KRUMM ,H-J
BACKE, D Handbuch Fremdsprachenunterricht 3. Auflage. Tübingen 1995
- Kommunikation als System und Kompetenz. In: Neue Sammlung .Göttingen Teil1 1972
- BEHME, H Miteinander reden lernen: Sprechspiel im Unterricht .München 1989
- BÖHM, A.M Deutsch in Afrika. Frankfurt am Main 2003
- BOLTE, H Aufgaben zu Höraktivität für Fortgeschrittene: In: Fremdsprache Deutsch 14/ 1996
- BOLTE, H Handlungsräume für die Entwicklung mündlicher Kommunikationsfertigkeiten im Fremdsprachenunterricht. In: Fremdsprache Deutsch 14/ 1996
- BUTZKAMM, W. Einführung in die Praxis und Theorie der bilingualen Methode. In: Zielsprache Deutsch 4/ 1980
- BUTZKAMM,W: Unterrichtssprache Deutsch .Wörter und Wendungen für Lehrer und Schüler. Ismaning: Hueber 1996
- CHOMSKY,N Strukturen der Syntax. The Hague 1975

- DESELMANN, G Innere und Äußere Bedingungen des auditiven Sprechverstehens im Fremdsprachenunterricht. In: Deutsch als Fremdsprache 1/1983
- DIRVEN,R Aspekte der Hörverstehensfertigkeit. Kronberg 1977
- DESSELMANN,G/
HELLMICH,H Didaktik des Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache) .Leipzig 1986
- DOYE, P Lehr- und Lernziele: In : Bausch, K/ Christ, / Krumm, HJ: Handbuch Fremdsprachenunterricht3.Auflage Tübingen1995
- Duden Aussprachewörterbuch .Mannheim; Wien; Zürich: Bibliographisches Institut 2003
- EUROPARAT Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen lernen, lehren und beurteilen. München 2001
- EGGERS,D Didaktik Deutsch als Fremdsprache: Hörverstehen. Leseverstehen- Grammatik. Regensburg 1989
- EGGERT, S Das Wörterbuch beim Produzieren fremdsprachlicher Texte- Potenzen und Grenzen- In: Lexikographika14/ 1998
- EICHHEIM, H. Das Bild im Unterricht, Sturm 1981
- EL CORSO Mosaik O ran 2003
- ERBEN, J. Einführung in die deutsche Wortbildungslehre, Berlin 1983
- FÖLDES,C Deutsch las Fremdsprache in Mittel-, Ost- und Südosteuropa. Überlegungen zum Bestand und Bedarf. In: Deutsch las Fremdsprache 1/1994
- FORSTR,R Mündliche Kommunikation in Deutsch als Fremdsprache: Gespräch und Rede .St Ingbert. Röhrig Universitätsverlag 1997
- FREY, E. Angewandte Phonetik Im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Methodik und Erfahrungen. Zielsprache Deutsch 24,4/ 1993

- FUNK, H Lehrwerke und andere neue Medien.
In: Fremdsprache Deutsch, Heft 21: Neue Medien im
Deutschunterricht 1999
- GARDENER, R.C Social Psychology and second Language Lear-
ning.Singapor 1985
- GEIßNER,H Hören und Beurteilen. Gegenstand und Methode in der
Sprechwissenschaft, Sprecherziehung, Phonetik, Linguis-
tik und Literaturwissenschaft. Frankfurt am Main 1984
- GÖTZE,L/ HESS-
LÜTTICH,E Knaurs deutsche Grammatik. Sprachsystem und Sprach-
gebrauch. München 1989
- HABEZRMAS, J Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kom-
munikativen Kompetenz. Frankfurt am Main 1971
- HÄUSSERMANN,U/
PIEPHO, H Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache : Abriß
einer Aufgaben- und Übungstypologie. München 1996
- Helmers, H. Helmers, H.: Handbuch Deutsch Sekundarstufe 1, UTB,
Schöning 1976, S.33
- Henrici Einführung in die Didaktik des Unterrichts deutsch als
Fremdsprache mit Videospiele.Bd.1. Baltmannsweiler:
Schneider Verlag Hohengehren 1996
- .Heuer, H. Lerntheorie des Englischunterrichts, Heidelberg 1976
- HEYD,G Deutsch lehren .Grundwissen für den Unterricht Deutsch
als Fremdsprache .Frankfurt am Main 1991
- HYMES,D On communicative Competence .Philadelphia 1971
- ILIEVA,A Zu einigen Grundfragen des Aufbaus von Deutschlehrbü-
chern für die allgemein bildenden Schulen in Deutsch als
Fremdsprache 4 1988
- KAST, B/ Neuner, G Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehr-
werken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht.
Berlin. München Langenscheidt 1994
- Krumm, H-J Fremdsprachenunterricht: Der Unterrichtsprozess als
Kommunikationssituation. In: Unterrichtswissenschaft
4/1974

- KLEPPIN,K Das Sprachlernspiel im Fremdsprachenunterricht. Untersuchungen zum Lehrer- und Lernerverhalten in Sprachenspielen. Tübingen 1980
- KNAPP-OTTHOFF, A Fremdsprachenlernen und- lehren. Stuttgart 1982
- KOCHAN, D Sprache und kommunikative Kompetenz. Stuttgart: Klett 1973
- KÖNIGS, FG Lernen im Kontrast- was heißt das eigentlich? In: Henrici, G/ Zöfgen, E: Fremdsprachen Lehren und Lernen. Zur Theorie und Praxis des Sprachunterrichts an Hochschulen. Tübingen 1995
- KRÄMER,S/ Walter, K.D Effektives Lehren in der Erwachsenenbildung
- LADO, R Moderner Sprachunterricht. München 1964
- LAMBERT, W. Psychological Approaches to the study of language. In: Language/ Psychologie and Cultur, Stanford 1972
- GEIBNER, H Sprechwissenschaft: Theorie der mündlichen Kommunikation. Königstein 1981
- LOHFRT, / SCHERLING,T Wörter –Bilder- Situationen .Bildmaterialien für Deutsch als Fremdsprache .München 1983
- LÖSCHMANN,M Zu einigen Tendenzen, Ergebnisse und Problemen der Gestaltung von Lehrbüchern für DaF .In : DaF 21/4 1984
- GRIESBACH ,H / SCHULZ,D Deutsche Sprachlehre für Ausländer. Grundstufe in einem Band. München 1977
- MEISNER,O Die unterrichtliche Verwendung von Schulbuch und Arbeitsblatt. In: Schnitzer 1977
- MIHM,A Mündliche Kommunikation im Deutschunterricht 2. Auflage. Köln 1975
- MITCHELL, R. Prozess Research in second Language classrooms. Language Teaching 1985
- MÜLLER,B.D Anders lernen im Fremdsprachenunterricht München 1989

- NEUF- MÜNDEL,G
/Roland, R Fertigkeit Sprechen. Fernstudieneinheit XX. Erprobungs-
fassung .Goethe Institut. München 11/1994
- NEUNER,G Lehrbuchanalyse und Lehrbuchbearbeitung mit Hilfe der
Übungstypologie. In: Krumm, : Lehrwerkforschung-
Lehrwerkkritik Deutsch als Fremdsprache .München
1982
- NEUNER,G Zur Lehrplanentwicklung für den Deutschunterricht an
Sekundarschulen in zielsprachenfernen Ländern. In: Jahr-
buch Deutsch als Fremdsprache 15/1989
- NEUNER,G Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts –
Eine Einführung. München 1993
- NEUNER,G Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht
München.1981
- NODARI,C Perspektiven einer neuen Lehrwerkkultur. Frankfurt am
Main 1995
- PIEPHO,H.E Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel
im Englischunterricht. Frankonius
- PIEPHO,H.E Sozialformen: Überblick. In: Bausch/ Christ/ Krumm:
Handbuch Fremdsprachenunterricht Tübingen 1995
- PIEPHO Kommunikative Didaktik der Englischunterricht. In: der
fremdsprachliche Unterricht 32,8 / 1974
- PIEPHO,H.E Lernziel Kommunikation und die Grenzen aktiven
Sprachhandelns in der täglichen Unterrichtspraxis. In: Die
Neueren Sprachen 23/1974
- QUETZ, J Kommunikativer Fremdsprachenunterricht- Traditionen
und Wandel. In: Neusprachliche Mitteilungen 1979
- RAASCH, A Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht und seine
pragmatische Begründung. Tübingen 1983
- RAMPILLON,U Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht. München
1985
- BUßMANN, H Lexikon der Sprachwissenschaft .Stuttgart 1983
- REHBEIN, J Interkulturelle Kommunikation. Tübingen 1985

- REISENER, H Motivierungstechniken im Fremdsprachenunterricht. Übungsformen und Lehrbucharbeit mit englischen und französischen Beispielen. Ismaning 1989
- RÖSLER, D Lernerbezug und Lehrmaterialien Deutsch als Fremdsprache. Voraussetzungen für die Adaptation und konventionellem Material Heidelberg 1984
- SCHATZ Deutsch Didaktik Leitfaden für Sekundarstufe 1 und 2 , Berlin 2006
- SCHLOßMACHER, M Lehrwerke für Deutsch las Fremdsprache – Auswahlführer für Lehrende und Lernende. München 1998
- SCHRÖDER,H Didaktisches Wörterbuch. Oldenburg 2001
- SCHREITER,I Hören und Verstehen, In: Henrici/ Riemer 1996
- SCHUHMANN,A Hörverstehen: Grundlagen, Modelle, Materialien zur Schulung des Hörverstehens im Fremdsprachenunterricht. Tübingen 1995
- SCHWEDFEGER,I Gruppenunterricht und Partnerarbeit. In: Bausch, K-/ Christ, R/ Krumm, H-J: Handbuch Fremdsprachenunterricht 3.Auflage Tübingen 1995
- SEARLE, J Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay Frankfurt am Main 1969
- SEIDEL,B Redewendungen- Sprachschablonen. In: Blätter für den Deutschlehrer 1980
- SOLMECKE,G Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht. Paderborn 1983
- STACH, R Schulbuch im Unterricht und Forschung. In: Twellman, W. 1981
- STORCH, G Didaktik –Eine Deutsch als Fremdsprache München 1999
- STRAUSS, D Curriculumentwicklung in Schule, Lehrerausbildung im Ausland. In: Sturm, D : Deutsch als Fremdsprache weltweit 1987

- TEUCHERT, B Kriterien mündlicher Kommunikation und Hörverstehen:
In : Info DaF 6. 1992
- VIELAU , A Audiolinguales oder bewusstes Lernen? Aspekte zur Methodologie des Fremdsprachenunterrichts. In: Kramer, J : Bestandsaufnahme Fremdspracheunterricht. Argumente zur Reform der Fremdsprachendidaktik. Stuttgart 1976
- WAGNER, G Der Frontalunterricht. In: Bauch/Christ/Krumm: Handbuch Fremdsprachenunterricht 3.Auflage Tübingen 1995
- WEINRICH, H Sprache und Gedächtnis. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Heidelberg1980
- WENDT, M Strategien des fremdsprachlichen Handelns. Lerntheoretische Studien zur begrifflichen Systematik Bd. 1: Die drei Dimensionen der Lernaltersprache . Tübingen
- WILMS, H Deutsch als Fremdsprache weltweit? Zur Reichweite von Materialien und Methoden. In: Deutsch lernen Heft2 1995
- WUNDERLICH, D Über die Konsequenzen von Sprechhandlungen. In; Apel, K O: Sprachpragmatik und Philosophie. Frankfurt am Main 1976
- YETTOU, B Ich wähle Deutsch, Oran 1999
- YETTOU, B Das Abschlusspraktikum in der DaF-Lehrerbildung (an der Universität Oran)“. In: ODV-Zeitschrift, Nr. 3/ 4, 2001.
- ZIMMERMANN, R Pragmalinguistik und kommunikativer Fremdsprachenunterricht. Heidelberg 1984

ANHANG

Anlage 1

Einige Magister- und Dissertationsthemen in Algerien (von 1971 bis heute)

- Beghdadi, F. Zur Entwicklung der Sprechfertigkeit algerischer Deutschlehrerstudenten des ersten Studienjahres.
- Belakhdar, R. Magisterarbeit, Oran 1999
Die Zeitschrift „Die Weltbühne“ unter Carl von Ossietzky. Eine Untersuchung zum Kampf der linksbürgerlichen Intelligenz gegen Reaktion und Faschismus.
- Belarbi, N. Dissertation, Berlin 1981
Analyse der Sprache in der Volksmärchen
- Belbachir, R. Magisterarbeit, Oran 2005
Die Landeskunde im DaF-Unterricht bei algerischen Studenten
- Benzian, A. Doktorarbeit, Oran 2007
Untersuchungen zum Verhältnis von Wortbedeutungen und grammatisch-syntaktischen Konstruktionen. Verlag Deutsch-Französisch unter Berücksichtigung pädagogisch-lerntheoretischer Fragen.
- Bouiken Bahi Amar, A. Magisterarbeit, Oran 1979.
Pädagogische Leitlinien für den Lehrerberuf und Waldorfpädagogik als Neuorientierung
- Boukifane, M. Magisterarbeit, Oran 2003
Algerien in der DDR-Literatur. Eine Untersuchung zur Genese von nationenbezogenen Images
- Breck, B. Magisterarbeit, Oran 1994
Behandlung von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht. Ein didaktisches Modell.
- Breck, B. DEA, Oran 1981
Handlungsorientierter Unterricht an literarischen Texten im Fach DaF, dargestellt nach den Unterrichtserfahrungen bei Studierenden der Uni Oran.
Magisterarbeit, Oran 1991
- Dahias, F. Zur sprachlichen Charakteristik des Funktionalstils der Wissenschaft. Stilfiguren in philosophischen Texten.
Magisterarbeit, HU Berlin 1986

- Dalache, D. Das Drama des Kleinbürgertums während der Weimarer Republik und in der Nazizeit in den Romanen Hans Falladas.
DEA 1971
- El Korso, K. L'enseignement de la langue allemande en algérie. Problèmes et méthodes.
Thèse de 3 ème cycle, Paris 1978
Algerien im Spiegel der deutschen Presse von 1981 bis 1989
Doktorarbeit, Oran 1994
- El Mezouar, K. Sprachkultur in Deutschland „Aktueller Stand“
Magisterarbeit, Oran 2006
- El Zine, J. Die algerische Wirtschaft in der Westdeutschen Presse von 1962 bis 1978
Magisterarbeit, Oran 2005
- Hadi, S. Ein mysteriöser Tod auf einer „Gedankenbühne“ zur Analyse der Todesproblematik in „Malina“ Roman von Ingeborg Bachmann
Magisterarbeit, Oran 2005
- Hami, N. Die Stellung des Attributives in der deutschen Sprache der Gegenwart
Doktorarbeit, Oran 2005
- Hamida, Y. Fehleranalyse - Aspekte und Prophylaxie. Diplomarbeit, Berlin 1980
- Hammadi, A. Landeskunde im DaF-Unterricht und ihre Rolle zur Entwicklung der Sprachkompetenz algerischer Studenten
Magisterarbeit, Oran 2005

- Khelladi, H. Ausspracheschwierigkeiten im DaF-Unterricht in Algerien. Gründe und prophylaktische Vorschläge
Magisterarbeit, Oran 2006
- Lachachi, D. Wortartwechsel
Doktorarbeit, Essen 1997
- Lachachi, D. Die Wortarten, Versuch einer kontrastiven syntaktischen Wortartenklassifikation des Deutschen und Arabischen.
Magisterarbeit, Essen 1982
- Medghar, A. Deutschsprachige Literatur in der multikulturellen Schweiz: von 1945 bis 1990
Magisterarbeit, Oran 2005
- Mokadem, F. Eine sprachliche Analyse in den Theaterstücken Bertold Brechts und Abdelkader Alloulas „Al Ajouad“
Magisterarbeit, Oran 2006
- Moualfi, B. Die Juden im zweiten Weltkrieg: Endlösung, Widerstand und neue Perspektiven
Magisterarbeit, Oran 2006
- Nabi, M. Maghrebinische und deutsche Sprichwörter in konfrontativer Sicht
DEA, Algier 1983
- Nebia, S.R. Deutsche Reiseliteratur über Algerien von 1830 bis 1871
Dissertation A., Leipzig 1978
- Nemiche, K. Überblick über die Berberischen Sprachen in der Welt
Magisterarbeit, Oran 2006
- Nouah, M. Zur Bedeutung der Landeskunde in DaF6lehrwerken und im Sprachunterricht
Magisterarbeit, Oran 2007
- Nouali, R. Ehe und Familie, Gesetzen und Hochzeitsfeste in Algerien und in der BRD Magisterarbeit, Oran 2006

- Saim, M. Untersuchungen zur weiterführenden Nebensätzen in der deutschen Gegenwartssprache. Syntaktische und semantische Analyse
- Seddiki, A. Dissertation, Leipzig 1981
Aufbereitung und Verarbeitung des Wortschatzes unter interkulturellem Aspekt in einem Deutschlehrbuch für Algerien auf der Anfangsstufe
- Sefiane, F. Z. Dissertation A, Leipzig 1992
Das Bild Algeriens in der deutschen Gesellschaft von 1988 bis 1999
- Yehiaoui, M. Magisterarbeit, Oran 2005
Die deutsche Rechtschreibreform. Ihre Anwendungen und Auswirkungen im algerischen DaF-Unterricht
- Magisterarbeit, Oran 1995
- Yettou, B. Überlegungen zur Entwicklung von Lehrplänen für den Deutschunterricht im Westalgerien
- Magisterarbeit, Oran 1995
- Yettou, B. Zur Entwicklung eines Lehrerhandbuchs für algerische Deutschlehrer
- Dissertation, Oran 2001
- Zerrouki, D. Die Sprache aus der Sicht des Korans
- Magisterarbeit, Oran 2006

Anlage 2

Lehrpläne an algerischen Universitäten

I. LEHRPLAN (gültig von 1983 bis 1997)

Erstes Studienjahr

Schriftlicher Ausdruck	6St/Woche
Mündlicher Ausdruck	6St/Woche
Grammatik	6St/Woche
Einführung in die Lit.	2St/Woche
Einführung in die Ziv.	2St/Woche

Gesamtzahl/Woche **22 Stunden /Woche**

Zweites Studienjahr

Schriftlicher Ausdruck	4St/W
Mündlicher Ausdruck	4St/W
Syntax (ESL)	2ST/W
Linguistik	2St/W
Literatur	4ST/W
Landeskunde	4St/W

Gesamtzahl/Woche **18 Stunden/Woche**

Drittes Studienjahr

Schriftlicher Ausdruck	4St/W
Mündlicher Ausdruck	4St/W
Lexikologie (ESL)	2St/W
Literatur	4St/W
Landeskunde	4St/W
LST Fachdeutsch	2St/W

Gesamtzahl/Woche **20 Stunden/Woche**

Viertes Studienjahr

Seminar in Literatur	3St/W
Seminar in Zivilisation	3St/W
Seminar in Linguistik	3St/W
Didaktik	4St/W
Psychopädagogik	2St/W
Praktikum	4St/W

Gesamtzahl/Woche
II. Lehrplan (gültig von 1997 bis 2003)

19 Stunden/Woche

Erstes Studienjahr

Mündlicher Ausdruck	4St 30mn/W
Schriftlicher Ausdruck	6St/W
Grammatik	4St 30mn/W
Einführung in die allg. Ling. in arabischer Sprache	1St 30mn/W
Einführung in die allg. Ling. in deutscher Sprache	1St 30mn/W
2. Fremdsprache	3St/W
Einführung in die Übersetzung	1St 30mn/W
Einführung in die Literatur	1St 30mn/W
Einführung in die Weltzivilisation	1St 30mn/W
Islamkunde	

Gesamtzahl/Woche

27 Stunden/Woche

Zweites Studienjahr

Mündlicher Ausdruck	3St/W
Schriftlicher Ausdruck	4St 30mn/W
ESL Morpho/Syntax/Phonetik	1St 30mn/W
Linguistik	1St 30mn/W
Deutsch Literatur	3St/W
Landeskunde	3St/W
Arabische Literatur	1St 30mn/W
Einführung in die Kommunikationswissenschaft	1St 30mn/W
Einführung in die Geschichte Algeriens	1St 30mn/W
Informatik	1St 30mn/W
Übersetzung (Hinüber/Herübersetzung)	1ST 30mn/W
2. Fremdsprache	3St/W

Gesamtzahl/Woche

27 Stunden/Woche

Drittes Studienjahr

Mündlicher Ausdruck	1St 30mn/W
Schriftlicher Ausdruck	1St 30mn/W
ESL Syntax	1St 30mn/W
2. Fremdsprache	1St 30mn/W
Literatur	1St30mn/W
Landeskunde	1St 30mn/W

Gesamtzahl/Woche

9 Stunden/Woche

Anlage 3

LMD-System/ Fiche Unités d'enseignement et organisation des enseignements

PREMIER SEMESTRE (400 heures par semestre)

UNITÉS D'ENSEIGNEMENTS UE	MATIERES	STC.*	COEF.	VOL. HOR.
Unité d'enseignements Fondamentaux 1 16 h hebdo 15 CREDITS « STC » Coef. UE : 15	Ecrit : Compréhension et Expression	3	2	3h
	Oral : Compréhension et Expression	3	2	3h
	Origine et Evolution de la Langue	1	2	1h
	Morphosyntaxe (Théorie et Pratique)	3	2	3h
	Courants et Concepts linguistiques	2	2	1.30h
	Phonétique (Théorie et Pratique)	1	1	1.30h
	Histoire des Idées et des Aires Culturelles	1	2	1.30h
	Histoire des Formes d'Expression Artistique et Genres Littéraires	1	2	1.30h
UE de découverte 2 3 h hebdo 5 CREDITS « STC » Coef. UE: 4	Typologie des discours disciplinaires	2	2	1.30h
Langues de Spécialité	3	2	1.30h	
UE de méthodologie 3 3 h hebdo 5 CREDITS « STC » Coef. UE : 4	Méthodologie du Travail Universitaire	5	4	3h

UE Transversale 4 3 h hebdo 5 CREDITS « STC » Coef. UE : 4	Langue Etrangère 2	3	2	1.30h
	Bibliothéconomie	1	1	1.30h 1/15 j.
	Sciences de l'information et de la communication	1	1	1.30h 1/15 j.

* STC = Système de Transfert de Crédits, équivalent à l'ECTS (European Credit Transfer System)

**Fiche Unités d'enseignement et organisation des enseignements
DEUXIEME SEMESTRE (400 heures par semestre)**

UNITÉS D'ENSEIGNEMENTS UE	MATIERES	STC.	COEF.	VOL. HOR.
Unité d'enseignements Fondamentaux 5 16 h hebdo 15 CREDITS « STC » Coef. UE : 15	Ecrit : Compréhension et Expression	3	2	3h
	Oral : Compréhension et Expression	3	2	3h
	Origine et Evolution de la Langue	1	2	1h
	Morphosyntaxe (Théorie et Pratique)	3	2	3h
	Courants et Concepts linguistiques	2	2	1.30h
	Phonétique (Théorie et Pratique)	1	1	1.30h
	Histoire des Idées et des Aires Culturelles	1	2	1.30h
	Histoire des Formes d'Expression Artistique et Genres Littéraires	1	2	1.30h
UE de découverte 6 3 h hebdo 5 CREDITS « STC » Coef. UE: 4	Typologie des discours disciplinaires	2	2	1.30h
Langues de Spécialité	3	2	1.30h	
UE de méthodologie 7 3 h hebdo 5 CREDITS « STC » Coef. UE : 4	Méthodologie du Travail Universitaire	5	4	3h

UE Transversale 8 3 h hebdo 5 CREDITS « STC » Coef. UE : 4	Langue Etrangère 2 Anglais ou Français	3	2	1.30h
	Bibliothéconomie	1	1	1.30h 1/15 j.
	Sciences de l'information et de la communication	1	1	1.30h 1/15 j.

* STC = Système de Transfert de Crédits, équivalent à l'ECTS (European Credit Transfer System)

Fiche Unités d'enseignement et organisation des enseignements
TROISIEME SEMESTRE (400 heures par semestre)

UNITÉS D'ENSEIGNEMENTS UE	MATIERES	STC* MAT.	COEF. MAT.	VOL. HOR.
UE d'enseignements Fondamentaux 9	Ecrit : Compréhension et Expression	3	2	3h
	Oral : Compréhension et Expression	3	2	3h
	Morphosyntaxe de la Langue d'Etudes	2	2	2h
	Lexico-sémantique de la Langue d'Etudes	1	2	2h
	Théories et Méthodes Linguistiques	1	2	1.30h
16 h hebdo				
15 CREDITS « STC »	Phonologie	1	1	1.30h
Coef. UE : 15	Civilisation de la Lan- gue Mouvements et Tendances	2	2	1.30h
	Littératures			
	Stylistique Littéraire			
	Linguistique par le tex- te littéraire	2	2	1.30h
	Critique des Genres			
UE de découverte 10				
3 h hebdo				
5 CREDITS « STC »	Initiation aux Sciences	5	4	3h
Coef. UE : 4				
UE de méthodologie 11	Méthodologie de la Re- cherche Universitaire	3	3	1h30
3 h hebdo				
5 CREDITS « STC »	Théories du thème et de la Version	2	1	1h30
Coef. UE : 4				

UE Transversale 12	Langue Etrangère 2 (obligatoire après choix parmi l'espagnol, le russe, l'anglais, le Français)	3	2	1h30
3 h hebdo				
5 CREDITS « STC »				
Coef. UE : 4	Bibliothéconomie	1	1	1h30
	Education aux médi- as	1	1	1h 30

Fiche Unités d'enseignement et organisation des enseignements
QUATRIEME SEMESTRE

UNITÉS D'ENSEIGNEMENTS UE	MATIERES	STC* MAT.	COEF. MAT.	VOL. HOR.
UE d'enseignements Fondamentaux 13	Ecrit : Compréhension et Expression	3	2	3h
	Oral : Compréhension et Expression	3	2	3h
	Morphosyntaxe de la Langue d'Etudes	2	2	2h
	Lexico-sémantique de la Langue d'Etudes	1	2	2h
	Théories et Méthodes Linguistiques	1	2	1.30h
	Phonologie	1	1	1.30h
16 h hebdo	Civilisation de la Lan- gue Mouvements et Tendances	2	2	1.30h
15 CREDITS « STC »	Littératures Stylistique Littéraire			
Coef. UE : 15	Linguistique par le tex- te littéraire	2	2	1.30h
	Critique des Genres			
UE de découverte 14				
3 h hebdo				
5 CREDITS « STC »	Initiation aux Sciences	5	4	3h
Coef. UE : 4				
UE de méthodologie 15				
3 h hebdo				
5 CREDITS « STC »	Méthodologie de la Re- cherche Universitaire	5	4	3h
Coef. UE : 4				

UE	Langue Etrangère 2			
Transversale 16	(obligatoire après			
3 h hebdo	choix parmi l'espagnol,	3	2	1h30
	le russe, l'anglais, le			
	Français)			
5 CREDITS « STC »				
	Bibliothéconomie	1	1	1h30
Coef. UE : 3				
	Education aux médias	1	1	1h 30

Fiche Unités d'enseignement et organisation des enseignements
Spécialité: Langue, Littérature et Civilisation

CINQUIEME SEMESTRE

Unités d'enseignements UE	MATIERES	STC	COEF.	VOL. HOR	
Unité d'enseignements Fondamentaux 17 <i>16 h hebdo</i> 15 CREDITS « STC »	Initiation aux Genres	2.5	2.5	4h	
	Littératures Orales	2.5	2.5	4h	
	Civilisation	5	5	4h	
	Littérature Genres Dominants (deux)	5	5	4h	
UE de découverte 18 <i>3 h hebdo</i> 5 CREDITS « STC »	Théories de la Littérature Poétique et Sémiotique	2	2	1.30h	
	Ecrits Comparés (Littératures)	3	3	1.30h	
UE de méthodologie 19 <i>3 h hebdo</i> 5 CREDITS « STC »	Méthodologie de la Recherche	5	5	3h	
UE Transversale 20 <i>3 h hebdo</i> 5 CREDITS « STC »	Statistiques Mathématiques	<i>Choix de 2 option sur 3</i>	5	5	3h
	Informatique Appliquées aux Langues				
	Ingénierie Educative				

Fiche Unités d'enseignement et organisation des enseignements

SIXIEME SEMESTRE

Unités d'enseignements UE	MATIERES	STC	COEF.	VOL. HOR
Unité d'enseignements Fondamentaux 17 <i>16 h hebdo</i> 15 CREDITS « STC »	Initiation aux Genres	2.5	2.5	4h
	Littératures Orales	2.5	2.5	4h
	Civilisation	5	5	4h
	Littérature	5	5	4h
UE de découverte 18 <i>3 h hebdo</i> 5 CREDITS « STC »	Théories de la Littérature	2	2	1.30h
	Ecrits Comparés	3	3	1.30h
UE de méthodologie 19 <i>3 h hebdo</i> 5 CREDITS « STC »	Méthodologie de la Recherche	5	5	3h
UE Transversale 20 <i>3 h hebdo</i> 5 CREDITS « STC »	Statistiques Mathématiques	<i>Choix de 2 option sur 3</i>	5	5
	Informatique Appliquées aux Langues			
	Ingénierie Educative			
				3h

Contenus des Cours

PREMIER SEMESTRE

Unités d'enseignements UE	MATIERES
<p>Unité d'enseignements Fondamentaux 1</p> <p><i>16 h hebdo</i></p>	<p>Ecrit : Compréhension et Expression Accent mis sur les textes modernes et contemporains (compréhension) Texte comme support : grammaire et techniques de l'écriture Apprentissage des techniques de l'écrit et l'étude des différents types de textes mis à la portée des étudiants, comme par exemple : le narratif, descriptif, argumentatif, prescriptif.</p> <p>Oral : Compréhension et Expression Phonétique (apprentissage des sons/ Laboratoire). Construction de phrases orales à partir d'un thème défini. Contextes d'utilisation du langage. Productions langagières en situation de discours.</p> <p>Origine et Evolution de la Langue</p> <p>Morphosyntaxe (Théorie et Pratique)</p> <p>Courants et Concepts linguistiques Définition de la linguistique en tant que science du langage; Objectifs de la linguistique; Linguistique et sciences connexes: philosophie, psychologie, sociologie...; Linguistique et les sous systèmes de la langue: phonétique, phonologie, morphosyntaxe, sémantique, pragmatique ...; Concepts linguistiques: théorie de la communication, théorie du langage, signe linguistique, double articulation, relations syntagmatique et paradigmatic, diachronie et synchronie</p> <p>Phonétique (Théorie et Pratique)</p> <p>Histoire des Idées et des Aires Culturelles Les grandes étapes historiques : Idées et évolutions, études multidimensionnelles des différents mouvements de pensée et leur impact sur les sociétés. Histoire des aires culturelles comme génératrice des phases historiques: Idées et mouvements correspondant aux différentes étapes historiques.</p>

	<p>Histoire des Formes d'Expression Artistique et Genres Littéraires</p> <p>Introduction aux textes littéraires: traditions des genres littéraires : Initiation.</p> <p>Identification des genres littéraires par le texte d'une manière graduée.</p> <p>Textes littéraires et formes d'expressions artistiques.</p> <p>Introduction des différentes formes artistiques et leurs formes correspondantes en littérature (Lecture sémiologique)</p>
<p>UE de découverte</p> <p>2</p> <p><i>3 h hebdo</i></p>	<p>Typologie des discours disciplinaires</p>
	<p>Langues de Spécialité</p> <p>Communautés discursives ; la langue des affaires ; la langue de la médecine, la langue des sciences, la langue du journalisme</p>
<p>UE de méthodologie</p> <p>3</p> <p><i>3 h hebdo</i></p>	<p>Méthodologie du travail Universitaire</p> <p>Stratégies d'interactions et de transactions</p>
<p>UE Transversale</p> <p>4</p> <p><i>3 h hebdo</i></p>	<p>Langue Etrangère 2</p> <p><i>Expression Ecrite et Orale</i></p>
	<p>Bibliothéconomie</p>
	<p>Sciences de l'Information et communication</p>

Contenus des Cours

DEUXIEME SEMESTRE

Unités d'enseignements UE	MATIERES
<p>Unité d'enseignements Fondamentaux</p> <p>5</p> <p><i>16 h hebdo</i></p>	<p>Ecrit : Compréhension et Expression Accent mis sur les textes modernes et contemporains (compréhension) Texte comme support : grammaire et techniques de l'écriture Apprentissage des techniques de l'écrit, soit l'étude des différents types de textes mis à la portée des étudiants, comme par exemple : le narratif, descriptif, argumentatif, prescriptif.</p> <p>Oral : Compréhension et Expression Phonétique (apprentissage des sons/ Laboratoire). Construction de phrases orales à partir d'un thème défini. - Contextes d'utilisation du langage. Productions langagières en situation de discours.</p> <p>Origine et Evolution de la Langue</p> <p>Morphosyntaxe (Théorie et Pratique)</p> <p>Courants et Concepts linguistiques Définition de la linguistique en tant que science du langage; Objectifs de la linguistique; Linguistique et sciences connexes: philosophie, psychologie, sociologie...; Linguistique et les sous systèmes de la langue: phonétique, phonologie, morphosyntaxe, sémantique, pragmatique ...; Concepts linguistiques: théorie de la communication, théorie du langage, signe linguistique, double articulation, relations syntagmatique et paradigmatic, diachronie et synchronie</p> <p>Phonétique (Théorie et Pratique)</p> <p>Histoire des Idées et des Aires Culturelles Les grandes étapes historiques : Idées et évolutions, études multidimensionnelles des différents mouvements de pensée et leur impact sur les sociétés. Histoire des aires culturelles comme génératrice des phases historiques: Idées et mouvements correspondant aux différentes étapes historiques.</p>

	<p>Histoire des formes d'expression artistique et Genres Littéraires</p> <p>Introduction aux textes littéraires: traditions des genres littéraires : Initiation.</p> <p>Identification des genres littéraires par le texte d'une manière graduée.</p> <p>Textes littéraires et formes d'expressions artistiques.</p> <p>Introduction des différentes formes artistiques et leurs formes correspondantes en littérature (Lecture sémiologique)</p>
<p>UE de découverte 6 <i>3 h hebdo</i></p>	Typologie des discours disciplinaires
	<p>Langues de Spécialité</p> <p>Communautés discursives ; la langue des affaires ; la langue de la médecine, la langue des sciences, la langue du journalisme</p>
<p>UE de méthodologie 7 <i>3 h hebdo</i></p>	<p>Méthodologie du travail universitaire</p> <p>Stratégies d'interactions et de transactions</p>
<p>UE Transversale 8 <i>3 h hebdo</i></p>	<p>Langue Etrangère 2 (Anglais ou Français)</p> <p><i>Expression Ecrite et Orale</i></p>
	Bibliothéconomie
	Sciences de l'Information et communication

Contenus des Cours

TROISIEME SEMESTRE

Unités d'enseignements UE	MATIERES	
UE d'enseignements Fondamentaux 9 <i>16 h hebdo</i>	Ecrit : Compréhension et Expression Les différentes étapes : du paragraphe à l'essai Identifier les différents types d'expression écrite et les structures sous-jacentes au texte.	
	Oral : Compréhension et Expression Phonétique (apprentissage des sons/ Laboratoire). Construction de phrases orales à partir d'un thème défini. Contextes d'utilisation du langage. Productions langagières en situation de discours.	
	Morphosyntaxe de la Langue d'Etudes	
	Lexico-sémantique de la Langue d'Etudes	
	Théories et Méthodes Linguistiques Ecoles Linguistiques et leurs Théories	
	Phonologie	
	Civilisation de la Langue : Mouvements et Tendances Littératures Stylistique Littéraire (Linguistique par le texte littéraire / Critique des Genres)	
UE de découverte 10 <i>3 h hebdo</i>	Initiation aux Sciences Droit international Marketing Techniques relationnelles (textes journalistiques, revues spécialisées et autres ...)	
UE de méthodologie 11 <i>3 h hebdo</i>	Méthodologie de la Recherche Universitaire	
	Théories du thème et de la version et application (textes scientifiques et techniques) (Langues Etrangères, Arabe et Tamazight)	
UE Transversale 12 <i>3 h hebdo</i>	Langue Etrangère 2 Techniques de l'Expression Ecrite et Orale	<i>Choix d'1 option sur 2</i>
	Education aux Médias	

Contenus des Cours

QUATRIEME SEMESTRE

Unités d'enseignements UE	MATIERES
<p>UE Fondamentale 13</p> <p><i>16 h hebdo</i></p>	<p>Ecrit : Compréhension et Expression Les différentes étapes : du paragraphe à l'essai Identifier les différents types d'expression écrite et les structures sous-jacentes au texte.</p> <p>Oral : Compréhension et Expression Phonétique (apprentissage des sons/ Laboratoire). Construction de phrases orales à partir d'un thème défini. Contextes d'utilisation du langage. Productions langagières en situation de discours.</p> <p>Morphosyntaxe de la Langue d'Etudes</p> <p>Lexico sémantique de la Langue d'Etudes</p> <p>Théories et Méthodes Linguistiques Ecoles Linguistiques et leurs Théories</p> <p>Etudes des Institutions</p> <p>Lectures Critiques</p>
<p>UE de découverte 14</p> <p><i>3 h hebdo</i></p>	<p>Initiation aux Sciences</p>
<p>UE de méthodologie 15</p> <p><i>3 h hebdo</i></p>	<p>Méthodologie de la Recherche Universitaire</p> <p>Thème et Version (Langues Etrangères, Arabe et Tamazight)</p>
<p>UE Transversale 16</p> <p><i>3 h hebdo</i></p>	<p>Langue Etrangère 2 (Français ou Anglais) <i>Expression Ecrite et Orale</i></p> <p>Sciences de l'information et de la communication</p>

Contenus des Cours

CINQUIEME SEMESTRE

Unités d'enseignements UE	MATIERES	
<p>Unité d'enseignements Fondamentaux 17</p> <p><i>16 h hebdo</i></p>	<p>Ecrit : Compréhension et Expression Accent mis sur les textes modernes et contemporains (compréhension) Texte comme support : grammaire et techniques de l'écriture Apprentissage des techniques de l'écrit, soit l'étude des différents types de textes mis à la portée des étudiants, comme par exemple : le narratif, descriptif, argumentatif, prescriptif.</p> <p>Oral : Compréhension et Expression Phonétique (apprentissage des sons/ Laboratoire). Construction de phrases orales à partir d'un thème défini. - Contextes d'utilisation du langage. Productions langagières en situation de discours.</p> <p>Civilisation : Contacts et Relations de Cultures (Théorie de la représentation et des schémas culturels) L'imagologie (représentations, préjugés et étude des stéréotypes)</p> <p>Littérature : La littérature germanique des Voyages (typologie et étude diachronique) Genres Dominants (deux)</p>	
<p>UE de découverte 18</p> <p><i>3 h hebdo</i></p>	<p>Théories de la Littérature : Poétique et Sémiotique (19^{ème} siècle)</p> <p>Ecrits Comparés Littératures</p>	
<p>UE de méthodologie 19</p> <p><i>3 h hebdo</i></p>	<p>Méthodologie de la Recherche</p>	
<p>UE Transversale 20 <i>3 h hebdo</i></p>	<p>Statistiques Mathématiques et Informatique Appliquées aux Langues</p>	<p><i>Choix d'1 option sur 2</i></p>
<p>Ingénierie Educative</p>		

Contenus des Coursus

SIXIEME SEMESTRE

Unités d'enseignements UE	MATIERES	
Unité d'enseignements Fondamentaux 21 <i>16 h hebdo</i>	<p>Écrit : Compréhension et Expression Accent mis sur les textes modernes et contemporains (compréhension) Texte comme support : grammaire et techniques de l'écriture Apprentissage des techniques de l'écrit, soit l'étude des différents types de textes mis à la portée des étudiants, comme par exemple : le narratif, descriptif, argumentatif, prescriptif.</p> <p>Oral : Compréhension et Expression Phonétique (apprentissage des sons/ Laboratoire). Construction de phrases orales à partir d'un thème défini. - Contextes d'utilisation du langage. Productions langagières en situation de discours.</p> <p>Civilisation : Identités et universalités</p> <p>Littérature : Lecture Critique</p>	
UE de découverte 22 <i>3 h hebdo</i>	<p>Théories de la Littérature : Evolution des discours théoriques sur la Littérature</p> <p>Civilisation : Ecrits Comparés (Documents authentiques)</p>	
UE de méthodologie 23 <i>3 h hebdo</i>	Méthodologie de la Recherche	
UE Transversale 24 <i>3 h hebdo</i>	Statistiques Mathématiques et Informatique Appliquées aux Langues Ingénierie Educative	<i>Choix d'1 op- tion sur 2</i>

Anlage 4 Lernerbefragung

Fragebogen

Liebe Studentinnen und Studenten,

Derzeit arbeite ich an einem Thema über die *Sprechkompetenz* bei algerischen GermanistInnen. In dieser Hinsicht möchte ich gerne wissen, welche Bedeutung der Sprechkompetenz in DaF-Lehrwerken zukommt? Ihre Meinung dazu ist für mich wichtig, denn sie könnte einen Beitrag zu einer Verbesserung der aktuellen „Lehrwerksituation“ im Hinblick auf die Sprechkompetenz leisten. Deshalb wäre ich Ihnen sehr dankbar, wenn Sie alle gestellten Fragen beantworten würden.

Es wird versichert, dass die personenbezogenen Daten nicht weitergegeben werden, vor unbefugtem Zugriff geschützt und nicht missbräuchlich verwendet werden.

0. Angaben zur Person

Name:

Vorname:

Alter:

Welches Modul aus den aktuell geltenden Hochschullehrplänen bereitet Ihnen besonders Schwierigkeiten?

mündlich schriftlich
Landeskunde Literatur

In welchem der beiden folgenden Module fühlen Sie sich besser?

mündlich schriftlich

3. Findest Du, dass es wichtig ist“gut“ reden zu können?

Ja Nein

4. Sollte an der Universität mehr mündlich als schriftlich gearbeitet und geübt werden oder umgekehrt?

Mehr mündlich mehr schriftlich

5. Bekommst Du im Mündlich und auch in anderen Modulen ausreichend Gelegenheit zum Reden?

Im Mündlich ausreichend eher wenig in anderen Modulen ausreichte eher v g

6. Meinst Du, dass Mimik und Gestik wie Körperhaltung und Blickkontakt bei einem Vortrag oder beim Diskutieren wichtig sind?

Mimik Gestik Körperhaltung Blickkontakt

7. Glaubst Du, dass Dein Deutschlehrer/In weiss, was Du beim Reden gut oder nicht so gut kannst?

Weiß weiß nicht

8. Wie schätzt Du Deine Fähigkeiten beim Reden (Vortrag und Diskussion) ein ?

Es sind mehrere Antworten möglich

Das fällt mir eher leicht

Das fällt mir eher schwer

<input style="width: 20px; height: 100px;" type="checkbox"/>	<p>Vor der Klasse frei zu reden</p> <p>Zu formulieren, was Du genau meinst</p> <p>Den Faden zu behalten</p> <p>Nach Stichworten einen Vortrag zu halten</p> <p>Beim Vortrag an der Tafel etwas zu erläutern</p> <p>Beim Vortrag genau zuzuhören</p> <p>Beim Diskutieren auf den Vorredner einzugehen</p> <p>Den eigenen Standpunkt wirkungsvoll einzubringen</p> <p>Sich in Diskussionen einzuschalten</p> <p>Den Vorredner ausreden zu lassen</p> <p>Die Meinung mit Lernern gelten zu lassen</p>	<input style="width: 20px; height: 100px;" type="checkbox"/>
--	--	--

9. Verwenden Sie ein oder mehrere Lehrwerk/e im Modul „mündlich“?

Ja Nein

10. Wenn Ja, welches bzw. welche Lehrwerk/e?

.....

10.1 Sind die Themen im Lehrwerk interessant?

Ja Nein

10.2 Kommen im Lehrwerk Übungen in Form von „Dialogen“ vor?

Ja Nein

10.3 Kommen im Lehrwerk Sprachlernspiele vor?

Ja Nein

10.4 Wenn ja, welche?

Rollenspiel	<input type="checkbox"/>
Kartenspiel	<input type="checkbox"/>
Bildergeschichte	<input type="checkbox"/>
Dominospiel	<input type="checkbox"/>
Andere Spiele	<input type="checkbox"/>

10.5 Spielen Sie zu zweit beim Üben?

Ja Nein

10.6 Spielen Sie in Gruppen beim Üben?

Ja Nein

11. Wodurch können Sie Ihre Sprechfertigkeit entwickeln?

kurze Geschichten	<input type="checkbox"/>
Beschreibungen	<input type="checkbox"/>
Vorträge	<input type="checkbox"/>
Berichte	<input type="checkbox"/>

Face- to- Face Gespräche	<input type="checkbox"/>
Gespräche zur Führung einer Diskussion	<input type="checkbox"/>
Problemlösungsgespräche	<input type="checkbox"/>
Durch Bilder, eine Geschichte bilden	<input type="checkbox"/>
Über ein Bild sprechen	<input type="checkbox"/>

Welche Übungen tragen – Ihrer Meinung nach – am besten zum *freien Sprechen*?

Übungen, die zur mündliche Kommunikation führen	<input type="checkbox"/>
Übungen, die eine Alltagssituation beschreiben	<input type="checkbox"/>

Übungen, die die eigene Kultur mit der fremden vergleichen

Was würden Sie gern im Modul „*mündlich*“ lernen?

.....
.....
.....
.....

Vielen Dank für die Mitarbeit.

Anlage 5 Lehrerbefragung

Fragebogen

Liebe Kollege und Kolleginnen;

Derzeit arbeite ich an einem Thema über die *Sprechkompetenz* bei algerischen Germanist /Innen. In dieser Hinsicht möchte ich gerne wissen, welche Bedeutung der Sprechkompetenz in DaF-Lehrwerken zukommt? Ihre Meinung dazu ist für mich wichtig, denn sie könnte einen Beitrag zu einer Verbesserung der aktuellen „Lehrwerksituation“ im Hinblick auf die Sprechkompetenz leisten. Deshalb wäre ich Ihnen sehr dankbar, wenn Sie alle gestellten Fragen beantworten würden.

Es wird versichert, dass die personenbezogenen Daten nicht weitergegeben werden, vor unbefugtem Zugriff geschützt und nicht missbräuchlich verwendet werden.

0. Angaben zur Person

Name:.....

Vorname:.....

Alter:.....

Zum Unterricht

Welche Methode verwenden Sie in Ihrem Unterricht?

.....

Welches sind die Vorteile bzw. Nachteile? Gehen Sie bei Ihren Überlegungen besonders auf das Verhältnis von Zielen und Mitteln ein?

.....

Welche fremdsprachlichen didaktischen Prinzipien sind Ihnen besonders wichtig?

.....

Welche lassen sich leichter realisieren, welche nicht? Wovon ist dies abhängig?

.....

Wie schätzen Sie die sprachlichen Fähigkeiten Ihrer Studenten/Innen?

.....

In welchen Bereichen liegen besondere Mängel?

.....

Falls Sie der Meinung sind, dass die sprachlichen Fähigkeiten eher schlecht sind, welche Faktoren könnten dafür verantwortlich sein?

.....

In welcher Fertigkeit führen sich Ihrer Studenten freier?

.....

Zum Lehrwerk?

Verwenden Sie ein Lehrwerk im Modul *mündlich*?

Ja Nein

Wenn ja, welches Lehrwerk ?

.....

Welche Inhalte enthält das Lehrwerk?

Themen

Situation

Grammatik

Verständigungsbereich

Sprechabsichten/ Intentionen

Kommunikation

Vier Fertigkeiten

Phonetik/ Aussprache

Lerntechnik

Wortschatz

- Infotexte

Entspricht das Lehrwerk den Bedürfnissen und Wünschen der StudentInnen?

Ja nein

Arbeiten Sie mit den Texten im Lehrwerk?

Ja nein

Wie finden Sie diese Gespräche?

motivierend	<input type="checkbox"/>	uninteressant	<input type="checkbox"/>
langweilig	<input type="checkbox"/>	kommunikativ	<input type="checkbox"/>

Gibt es Interviews im Lehrwerk?

Ja nein

Wie sind die Interviews?

motivierend	<input type="checkbox"/>
eintönig	<input type="checkbox"/>
sinnlos	<input type="checkbox"/>
humorvoll	<input type="checkbox"/>

7. Gibt es Bildergeschichten im Lehrwerk?

Ja nein

8. Gibt es Spiele im Lehrwerk?

Ja nein

Rollenspiel	<input type="checkbox"/>
Dominospiel	<input type="checkbox"/>
Kartenspiel	<input type="checkbox"/>
Rätsel	<input type="checkbox"/>
Theaterstück	<input type="checkbox"/>
Sonstige	<input type="checkbox"/>

9. Welche Arbeitsformen gibt es im Lehrwerk?

Einzelarbeit	<input type="checkbox"/>
Dualarbeit	<input type="checkbox"/>
Gruppenarbeit	<input type="checkbox"/>
Plenum	<input type="checkbox"/>

10. Welche Sprechanlässe könnten die Sprechkompetenz entwickeln?

Universität Oran, Es-Sénia



Fakultät für Literatur, Sprachen und Künste
Abteilung der angelsächsischen Sprachen

Germanistikabteilung

Eidesstattliche Erklärung*

Hiermit erkläre ich,

Name,

Vorname:

geboren am: in

Matrikelnummer:

an Eides statt, gegenüber der Fakultät für Literatur, Sprachen und Künste der Universität Oran, Es-Sénia, dass die vorliegende, an diese Erklärung angefügte Doktorarbeit mit dem Thema:

.....
.....

selbstständig 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.....
Datum

.....
eigenhändige Unterschrift

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