

UNIVERSITÄT ORAN, ES-SENIA



**Fakultät für Literatur, Sprachen und Künste
Abteilung der angelsächsischen Sprachen**

**Germanistikabteilung
Fachbereich: DaF-Didaktik**

MAGISTERARBEIT

THEMA:

Zur Förderung der Methodenkompetenz in DaF-Lehrwerken und im DaF-Unterricht

Dem wissenschaftlichen Rat der Fakultät für Literatur, Sprachen und Künste vorgelegt von:
Bahia ABERBACHE, geb.am 22.12.1980 in Hussein-Dey, Algier

Jurymitglieder:

Vorsitzender (Président)	Doz. Dr.	Kamal EL KORSO
Betreuer (Rapporteur)	Prof. Dr.	Boualem YETTOU
Gutachter (Examineur)	Prof. Dr.	Slimane Rafik NEBIA
Gutachterin (Examinatrice)	Prof. Dr.	Nadjia HAMI

Oran, 2009

INHALTSVERZEICHNIS

Einleitung	4
1. Theoretische Grundlagen zum Begriff „Methodenkompetenz“	6
1.1 Methodenkompetenz im Wandel der Lehrmethoden	6
1.2 Versuch einer Annäherung an den Begriff „Methodenkompetenz	12
1.3 Zum Verhältnis Methodenkompetenz und DaF- Unterricht	17
1.3.1 Zu den Begriffen: Unterricht und DaF-Unterricht	17
1.3.2 Zu den Begriffen: Lehrplan, Rahmenrichtlinien und Curriculum	19
1.3.3 Zum Begriff „ Lehrwerk „	24
1.3.4 Zur Rolle von Lehrwerken im DaF-Unterricht	27
1.3.5 Methodenkompetenz im DaF- Unterricht	28
1.4 Zum Verhältnis Methodenkompetenz und Lehr- bzw. Lernstrategien und – techniken	30
1.4.1 Zu den Begriffen : Lehrstrategien und -techniken	30
1.5 Methodenkompetenz und die 4 sprachlichen Fertigkeiten	32
1.5.1 Zur Bedeutung der Fertigkeit „Hören“	32
1.5.1.1 Zur Kennzeichnung der MK beim „Hören“	33
1.5.2 Zur Bedeutung der Fertigkeit „Sprechen“	33
1.5.2.1 Zur Kennzeichnung der MK beim „Sprechen“	34
1.5.3 Zur Bedeutung der Fertigkeit „Lesen“	34
1.5.3.1 Zur Kennzeichnung der MK beim „Lesen“	36
1.5.4 Zur Bedeutung der Fertigkeit „Schreiben“	36
1.5.4.1 Zur Kennzeichnung der MK beim „Schreiben“	37
Zusammenfassung	38
2 DaF- Unterrichtsplanen unter dem Aspekt Methodenkompetenz	40
2.1 Zum lernpsychologischen Hintergrund beim DaF- Unterrichtsplanen	40
2.1.1 Zum Spracherwerb und Lernertyp	40
2.1.2 Zur Rolle des Lehrers und des Lernalters im DaF-Unterricht	46
2.1.3 Zur Motivation im DaF- Unterricht	51

2.1.4	Allgemeines zur Lehrsituation	54
2.2	Lehrstrategien und – techniken zur Förderung der Fertigkeiten „Sprechen „, und “ Schreiben „, im DaF- Unterricht	55
2.2.1	Arbeit an Sprech- Kenntnissen	55
2.2.1.1	Zur Rolle der Fertigkeit „Sprechen „, im DaF- Unterricht	56
2.2.1.2	Vorraussetzungen zum Erwerb der Fertigkeit „Sprechen“	57
2.2.1.3	Den Einsatz von Sprechübungen und Sprechaufgaben im DaF- Unterricht: Techniken und Übungstypologie	59
2.2.2	Arbeit an Schreib- Kenntnissen	72
2.2.2.1	Zur Rolle der Fertigkeit „Schreiben“ im DaF- Unterricht	72
2.2.2.2	Vorraussetzungen zum Umgang mit der Fertigkeit „Schreiben“	73
2.2.2.3	Lehrstrategien zum Schreiben und typische Aufgabenstellungen	74
	Zusammenfassung	83
3	Empirische Befunde zu DaF-Lehrwerk und –unterricht	85
3.1	Kriterienkatalog zur Analyse von DaF-Lehrwerken	85
3.2	Das Lehrwerk „Vorwärts mit Deutsch, Band 1“: ein Beispiel der Reformpädagogik in algerischen Gymnasien	87
3.2.1	Analyse des Lehrwerks „Vorwärts mit Deutsch, Band 1“ unter dem Aspekt Methodenkompetenz bei der Fertigkeiten „, Sprechen“ und „, Schreiben „,	89
3.2.1.1	Zur Förderung des Sprechens unter dem Aspekt Methodenkompetenz	89
3.2.1.2	Zur Förderung des Schreibens unter dem Aspekt Methodenkompetenz	98
3.2.2	Auswertung und Ergebnisse	104
3.3	Das Lehrwerk „Themen 2“ : Beispiel der gemeinsamen europäischen Referenzrahmen	107
3.3.1	Analyse des Lehrwerks (Themen 2) unter dem Aspekt Methodenkompetenz bei den Fertigkeiten „, Sprechen „, und „, Schreiben „,	109
3.3.1.1	Zur Förderung des Sprechens unter dem Aspekt Methodenkompetenz	110
3.3.1.2	Zur Förderung des Schreibens unter dem Aspekt Methodenkompetenz	118
3.3.2	Auswertung und Ergebnisse	124
3.4	DaF- Unterrichtsanalyse unter dem Aspekt Methodenkompetenz bei der Fertigkeiten „,Sprechen“ und „,Schreiben“	125
3.4.1	Lernerbefragung	126

4	Allgemeine Zusammenfassung und Ausblick	133
	Literaturverzeichnis	137
	Anhang	142
	Anlage 1 Handlungskompetenz	142
	Anlage 2 Bildungskonzept: heute und Früher	143
	Anlage 3 Direkte und indirekte Lernstrategien	144
	Anlage 4 Lernertyp-Fragebogen	146
	Anlage 5 Lernkartei	147
	Anlage 6 Beispiele nach dem SOS-Prinzip	148
	Anlage 7 Telefonspiel	149
	Anlage 8 Fragebogen an die Lerner	150
	Anlage 9 Hermann Funker Kriterienkatalog	153
	Eidesstattliche Erklärung	

Einleitung

Ziel der vorliegenden Magisterarbeit ist die Auseinandersetzung mit dem Thema „Methodenkompetenz in DaF-Lehrwerken und -unterricht“. Was mich als Magisterkandidatin an der Universität Oran dazu bewogen hat, über dieses Thema zu schreiben, ist der aktuelle Stand des Deutschen als Fremdsprache im algerischen Schulsystem und auch an den algerischen Universitäten. Ein Schnellblick in die Literaturliste der veröffentlichten Magisterarbeiten und Dissertationen in Algerien reicht, um zu erkennen, dass so ein Thema niemals zuvor behandelt wurde. Ein weiterer Beweggrund zur Wahl dieses Themas ist mein immer größer gewordenenes Interesse an der Thematik der Methodenkompetenz. Dies machten möglich meine pädagogische Ausbildung an der Freien Hochschule Mannheim und einige Praktika an schweizerischen und deutschen Schulen.

Meine Arbeit kennzeichnet sich dadurch, dass ich nicht nur eine einzelne Fertigkeit, ein einzeldidaktisches Phänomen oder eine DaF-Teildisziplin behandle, sondern alles was insgesamt mit dem Thema „DaF- Unterricht „ zusammenhängt. In dieser Hinsicht spielt die Methodenkompetenz als Obertbegriff eine bedeutende Rolle.

Zur Behandlung des Themas: „ Zur Förderung der Methodenkompetenz in DaF-Lehrwerken und -unterricht „ lässt sich folgende Kernfrage stellen: „ *Inwiefern tragen die DaF- Lehrwerke und der DaF- Unterricht zur Förderung der Methodenkompetenz bei den DaF- Lernenden bei?*

Mit den folgenden Hypothesen versuche ich eine Antwort auf die gestellte Hauptfrage zu geben:

- *Die DaF-Lehrwerke tragen zur Förderung der Methodenkompetenz bei den DaF- Lernenden bei.*
- *Der DaF- Unterricht legt den Akzent auf die Methodenkompetenz des Lernalers.*

Um die folgenden Hypothesen auf ihre Richtigkeit hin zu überprüfen, habe ich mich für eine analytisch-deskriptive Herangehensweise entschieden. Einerseits werde ich analytisch vorgehen, um das Thema nach dieser Strategie aus verschiedenen Blickwinkeln betrachten zu können. Andererseits werde ich die vergleichende Methode anwenden, um die misslungenen oder die erfolgreichen Unterrichtselemente darzustellen. Durch Fragebogen mit DaF- Lernern kann mein Thema besser abgesichert werden. Hospitationen an Klassen der Germanistikabteilung Algier werden den praktischen Teil meiner Arbeit abrunden.

Aus dem schon beschriebenen Untersuchungsverfahren gliedert sich die Arbeit in drei Teile:

Im ersten Teil werde ich mich allgemein mit theoretischen Grundlagen zur Thematik beschäftigen und zwar mit der Frage, inwiefern die Methodenkompetenz, die vier Fertigkeiten, Lehrstrategien und Lerntechniken eine bedeutende Rolle im DaF-Unterricht spielen? Im zweiten Teil meiner Arbeit gehe ich ausführlicher auf meine Fragestellung ein, und zwar: Wie kann die Unterrichtsvorbereitung auf optimalen didaktischen bzw. methodischen, inhaltlichen und förmlichen Ebenen geplant und fixiert werden?

Diese Fragestellung wird durch Aufgaben und praktische Übungen konkretisiert.

Der dritte Teil werde ich der Praxis widmen. Dabei werden die Lehrwerke „Themen2, aktuell“ und „Vorwärts mit Deutsch, Band1“ der Analyse unterzogen. Lernerbefragungen zur Thematik sind von großer Bedeutung besonders bei der Planung und Gestaltung eines DaF- Unterrichts. Daher wird ihnen eine besondere Aufmerksamkeit zukommen.

1. Theoretisches zum Begriff der „Methodenkompetenz“

Ziel des Fremdsprachenunterrichts (FU) ist es, den optimalen Erwerb der gelernten Sprache nach einer gewissen Logik, Ordnung und vor allem Spaß und Freude zu ermöglichen. Dies ist durch die Eignung einer Methodenkompetenz, die mit dem FU und ihren Elementen wie Lehrplan, Lehrwerk, Lehrmethoden und den vier sprachlichen Fertigkeiten verbunden ist. Bevor wir dieser Auffassung näher nachgehen, möchten wir uns einen Überblick über die Entstehung bzw. Entwicklung der Methodenkompetenz verschaffen.

1.1 Methodenkompetenz im Wandel der Lehrmethoden

Wer mit der Realität des Fremdsprachenlehren- und Lernens konfrontiert wird, hat sich bestimmt mal die Frage gestellt, *wofür* und *was* gelehrt bzw. gelernt wird und ganz besonders *wie* gelernt wird? Dies weist auf die Art und Weise des Unterrichts und zwar auf die Methode und Verfahren, die man am besten am Fremdsprachenunterricht und in unserem Fall an DaF benutzen kann. Diese Fragestellung ist ein wichtiger Prozess bei der Didaktik des Fremdsprachenunterrichts. Was aber die DaF - Unterrichtsrealität betrifft, ist zu merken, dass Die Fremdsprachenlernenden immer mehr mit Wissen erfüllt werden: Sie sind mehr nach der Philosophie „Teaching for the test“, regiert.

Im Unterricht wird allgemein mehr Wissen als Können beigebracht. Dabei sind Eigeninitiative und Selbstmanagement wie eigenständiges Lernen, Arbeiten, Entscheiden, Kooperieren und Lerntechniken nicht genug präsent. Der Lehrer macht fast

alles allein: er plant, entscheidet, strukturiert, organisiert, löst sogar manchmal die Aufgaben und die Lerner sollen am Prüfungstag das Gelernte systematisch wiedergeben. Die Lerner lernen zwar Unmengen an Kultur- und Fachwissen, wovon das meiste vergessen wird.

Wenn heutzutage vielerorts über mangelnde Motivation, Konzentration, Verständnis oder andere Lernprobleme geklagt wird, dann sollten sich die Lehrer einmal eindringlicher fragen, was sie wo möglich zur Genese dieser Defizite beitragen. Die Frage, die sich in so einem Fall stellt, lautet: Warum entstehen solche Probleme beim Lernen? Machen die Lehrer tatsächlich das Nötige, um den Lernstoff zu verbessern? Nutzen sie Lehrmethoden, die für den Lerner geeignet sind? Solche Fragestellungen führen zu einer Kernfrage, die auch der Kern unseres Themas ist: Welche optimalen Lösungsvorschläge können wir machen, um diese Lernprobleme bzw. -defizite zu vermeiden?

Aus diesem Grund versuchten Didaktiker und Methodiker immer wieder neue Vorschläge zur Formulierung von Unterrichtsmethoden zu unterbreiten. Am Anfang des 20. Jahrhunderts hat eine Reformpädagogik stattgefunden: man versuchte den Geist der alten Lernschule zu überwinden und sie durch eine Arbeitsschule mit einem lernerzentrierten Unterricht zu ersetzen.

Ziel war also die Schaffung von so genannten Lernkompetenzen zur Stärkung der Lerner und gleichzeitig der Lehrermethodik. Diese Kompetenzen sind unter dem Namen „*Handlungskompetenz*“ zu bezeichnen. Die Handlungskompetenz wird ihrerseits als Fach-, Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenz zu verstehen.

Einer der Reformpädagogen ist HUGO GAUDIG¹ (1860-1923). In seiner Schrift „Die Lerner im Dienste der werdenden Persönlichkeit“, hat er die Bedeutung der Lehrmethodik der Lerner betont. Selbsttätigkeit ist für ihn ein zentrales Moment der Persönlichkeitswerdung und Methodenlernen sieht er als wichtige Voraussetzung dafür an.

¹ Gaudig, H.: Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. 3. Auflage 1997 Leipzig.

GAUDIG² vertrat die Meinung, dass Unterricht auf Selbständigkeit hin organisiert werden muss, und die Lerner in die verschiedenen Arbeitstechniken des Lernens eingeführt werden müssen. „[...]Selbstverständlich handelt es sich hier um die Methodik der Arbeitstechniken „. Anders gesagt: die gesamte Bildungsarbeit muss nach dem Prinzip der Selbsttätigkeit organisiert werden. KLIPPERT³ sagt in diesem Zusammenhang: „Beim Zielsetzen, beim Ordnen des Arbeitsgangs, bei der Fortbewegung zum Ziel, bei den Entscheidungen in kritischen Punkten, bei der Kontrolle des Arbeitsvorgangs und des Ergebnisses, bei der Korrektur, bei der Beurteilung soll der Schüler freitätig sein“.

Mit diesem Einsatz für eine persönlichkeitsbildende „Arbeitsschule“ grenzt sich Gaudig entschieden von der traditionellen „Lernschule“ und ihrem ausgeprägten Streben nach Lückenlosigkeit und rezeptiver Stoffvermittlung ab.

Diese Schule der Selbsttätigkeit, wie Gaudig sie nannte, wird funktionieren nur wenn die Schüler bzw. die Lerner die Methoden des Lernens beherrschen. Wie auch es KLIPPERT⁴ bezeichnete: „[...] Ein Schüler ohne Methoden ist wie ein Blinder ohne Orientierungsstab. Er ist ganz zwangsläufig auf die Hilfe der anderer angewiesen und bleibt damit über Gebühr unmündig“

SCHULTZ⁵ hat diese Interdependenz ähnlich betont. Bildung ist für ihn ganz wesentlich auf offenere und handlungsbezogene Formen des Unterrichts angewiesen. Dies heißt: die Selbstständigkeit, die Selbstbestimmung und Selbstverantwortung auf Schülerseite gefördert werden. Von daher sollen die Lerner Methoden erwerben, die beim selbstständigen Lernprozess nötig sind.

MONTESSORI⁶ sagt in diesem Kontext: „[...] von dem Moment an kann die Persönlichkeit des Lehrers nicht mehr wie früher diejenige eines Führers sein, [...] sie muss

² Gaudig, H.: Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. 3. Auflage 1997 Leipzig

³ Klippert, H. : Methodentraining.Übungsbausteine für den Unterricht. 6. Auflage 1997. Basel –Weinheim Verlag. S. 27

⁴ Klippert, H. : Methodentraining.Übungsbausteine für den Unterricht. 6. Auflage 1997. Basel –Weinheim Verlag. S. 29

⁵ Schulz, zitiert von Heinz Klippert, Methodentraining.Übungsbausteine für den Unterricht. 6. Auflage 1997 Basel -Verlag. S. 28

⁶ Montessori, M. zitiert im Internet unter [www. Methodenkompetenz.de](http://www.Methodenkompetenz.de)

bescheidener sein. Man darf nicht mehr von der Autorität des Lehrers reden [...]“. Von hier her versteht man die Notwendigkeit des selbständigen bzw. autonomen Lernens. Diese Methode muss im Unterricht gelehrt werden und in individueller Arbeit geführt werden und dies nach dem Motto von MONTESSORI: “Hilf mir es selbst zu tun!“⁷

Im Zuge der Reformpädagogik versuchte jeder Didaktiker den Wert auf einen bestimmten Lernprozess zu legen. PETERSEN⁸ spricht seinerseits vom natürlichem Lernen und glaubt: „Vielmehr müssen wir überall die Formen des freien Bildungserwerbs in selbst gewählter Arbeit im eigenen Experimentieren, im Spiel, Gespräch und Feier, also die Wege zum natürlichen Lernen suchen und in den Schulen und dafür reichste Möglichkeiten der Selbstbelehrung des Selbstprüfens und Versuchens schaffen,“, SCHREIBNER⁹ gliedert den Arbeitsprozess bzw. Lernprozess wie folgendes :

- Setzung eines Arbeitsziels
- Suche und Bereitstellung von Arbeitsmitteln
- Entwurf eines Arbeitsplans
- Durchführung der einzelnen Arbeitsschritte
- Findung, Prüfung und Auswertung der Arbeitsergebnisse.

An diesem Arbeitsvorgang erschienen Schreibner zwei Dimensionen von besonderer didaktischer Bedeutung: die Arbeitstechniken und das Arbeitserlebnis. Er sieht, dass der Erwerb der Arbeitstechniken primär an die Phasen des Arbeitsprozesses und damit an die fortschreitende Auseinandersetzung der Lerner mit einem Sachverhalt gebunden ist. Ihnen kommt sowohl eine fächerübergreifende als auch eine fächerintegrierende Funktion im Lernprozess zu. Indem die Schüler im Laufe des Arbeitsprozesses die Techniken ständig prüfen, vergleichen, verbessern , anpassen und begründen müssen, üben sie diese nicht nur in einem formalen Sinne ein, sondern auch in einem konkreten Sinne.

⁷ Montessori, M. zitiert von F.W. Kron, Grundwissen Didaktik. 1993 München –Verlag. S. 91

⁸ Petersen, P.: Führungslehre des Unterrichts: Konzepte und Erfahrungen, 10. Auflage 1984 Basel-Verlag.

⁹ Schreibner, zitiert von F.W. Kron, Grundwissen Didaktik.1993 München Verlag S.91

Beim Arbeitserlebnis betont Schreiberner erfahrbares und beobachtbares Phänomen in der Praxis des Arbeitsprozesses ein .

Nach KRON¹⁰ fördert die Chance für die Lerner und Lernerinnen, sich selbst in den Arbeitsprozess einbringen zu können, fördert nach auch das positive Erleben der Arbeit und die Herausbildung positiver Gefühle gegenüber der eigenen Person: [...] Modern gesprochen könnte gesagt werden, dass Schüler und Schülerinnen in erfüllte Arbeitsprozesse ihre Identität in einer positiven Weise erleben“.

Es lassen sich also im Verlauf der Entwicklung der Fremdsprachendidaktik im 20. Jahrhundert Entwicklungslinien der Fremdsprachenmethodik verfolgen, indem unterschiedliche Fremdsprachenelemente gelegt werden. Dies ist aus der Geschichte der Fremdsprachenmethodik zu beobachten und zwar bei den Lehrmethoden wie: Die direkte Methode (**DM**), die als Gegensatz zur Grammatik- Übersetzungsmethode (**GÜM**)¹¹ und auch als Hauptvertreter der zahlreichen methodischen Ansätze während der Reformzeit behandelt wird.

Die **DM** legt den Wert auf die gesprochene Sprache. Dabei stehen Anschaulichkeit, Entdeckendes- und spielerisches Lernen sowie Partner- und Gruppenarbeit im Vordergrund stehen.

Andere Lehrmethoden haben sich im Laufe der Zeit entwickeln lassen: Die Audio-Linguale Methode (**ALM**) basiert auf den Vorgang das Sprachkönnen und nicht Sprachwissen. In dieser Methode kommt das Mündliche vor das Schriftliche.

¹⁰ Kron, F.W. Grundwissen Didaktik, 1993 München- Verlag S. 95

¹¹ GÜM. wurde am 19. Jahrhundert in Europa entwickelt. Sie liegt den Wert auf die schriftliche Sprache bzw. auf die Korrektheit der geschriebenen Sprache und dies umfasst die Grammatik. Das Lernziel der Sprachbeherrschung gilt als erreicht, wenn die Grammatikregeln erfasst und in der Übersetzung (aus der Muttersprachen in die Fremdsprache und umgekehrt) angewendet werden können und auch wenn ein bestimmter Wortschatz auswendig erlernt ist. Grundlage der Sprachbeherrschung ist die geschriebene, literarisch geformte Sprache, die nach formalen Kriterien dargestellt wird. Sprache wird dabei als ein Gebäude gesehen, das aus Sprachbausteinen systematisch gefügt und nach logischen Regeln aufgebaut ist. Sprachbeherrschung bedeutet Sprachwissen.

Daraus ergibt sich die methodische Folge: Erst Hören, dann (Nach) sprechen, dann Lesen und Schreiben. Als unterrichtliche Hilfsmittel der **ALM** nimmt das Sprachlabor einen bedeutenden Platz zur Entwicklung des Hörverstehens ein.

Als Weiterentwicklung der **ALM** entstand die Audio- Visuelle Methode **AVM**, deren Unterrichtsprinzip darin besteht, Sprache, mit optischem Anschauungsmaterial zu verbinden. Dies bedeutet bei NEUNER und HUNFELD¹² „[...] in einer Dialogsituation wird dem Lerner zuerst der Inhalt der Situation durch visuelle Mitteln verdeutlicht, dann erst folgt die entsprechende sprachliche Ausdrucksform“. Dazu tragen die Bilder, Hörkassetten zur Erhöhung der Motivation bei.

Nach der **ALM** entstand die vermittelnde Methode (**VM**).

Die **VM** versuchte Elemente der **GÜM** mit den Elementen der **ALM** zu verbinden, d.h. gleichzeitige Betonung des Sprechens und des Schreibens.

Die **KD** basiert ihrerseits auf der gesprochenen Sprache. Das Hauptziel ist es, mit den anderen Partnern kommunizieren zu können. Die Grammatik, bzw. das Schriftliche hat keinen Vorrang mehr.

Als Weiterentwicklung der **KD** versucht der interkulturelle Ansatz (**IA**) den Fremdsprachenunterricht aus der Lernerperspektive und zwar nach dem interkulturellen Konzept zu betrachten. Dabei wurde mehr Wert auf Kulturkontakt (Vergleich gesellschaftlicher, kultureller und sprachlicher Perspektiven) gelegt, indem der Lerner das eigene Land bzw. zwischen eigener Wahrnehmung und fremde Wahrnehmung vom fremden Land unterscheiden kann.

Wie schon erwähnt wurde, konzentriert sich jede Methode auf verschiedene Lernperspektiven und verwendet dazu unterschiedliche Lernstrategien und -techniken.

Alle diese Methoden unterscheiden sich aber in der neuen Form des fremdsprachlichen Lehrens und Lernens als Arbeitsprozess.

¹² Neuner, G. / Hunfeld, H.: Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts, eine Einführung, Fernstudieneinheit 04, 1993 Universität Gesamthochschule Kassel . S. 64

1.2 Versuch einer Annäherung an den Begriff „Methodenkompetenz“

Die Entwicklung fremdsprachlicher Lehrmethoden im fremdsprachlichen Unterricht ist nach dem Sprachgebrauch begrifflich und inhaltlich veränderlich. Immer mehr wurden Lehrmethoden und Strategien im FU verwendet, um die Qualität des Lehrens und Lernens zu verbessern. Diese Methoden sind in den siebziger und achtziger Jahren unter dem Begriff „Lern- und Arbeitstechniken“ bekannt worden. Dieser Begriff wird heutzutage als „Methodenkompetenz“ (MK) bezeichnet.

Bevor wir uns mit dem Begriff MK befassen, scheint uns notwendig zu sein, den Hauptbegriff „Handlungskompetenz“ und seine Komponenten nach WOTTRENS Verfassung¹³ darzustellen. (siehe dazu Anhang, Anlage 01, S. 142).

Die Bildungskonzepte umfassten früher „Persönlichkeitsbildung, Fachwissen und Lern- und arbeitstechniken“. Das aktuelle Bildungskonzept dagegen konzentriert sich auf die Handlungskompetenz. (siehe Anhang, Anlage 02, S. 143).

Der Begriff „Handlungskompetenz“ für WOTTRENG¹⁴ setzt sich aus den Bereichen Selbst-, Sozial-, Methoden-, und Fachkompetenz zusammen. Ziel ist, jene Kenntnisse, Fertigkeiten und Tätigkeiten zu fördern, welche Grundlage für ein erfolgreiches berufliches und nichtberufliches Leben sind, wie zum Beispiel Motivieren sich, Ziele setzen, offene Kommunikationen pflegen, in Gruppen arbeiten, über Lernstrategien, Kreativitätstechniken und Entscheidungsmethoden verfügen, Referate erstellen, an Diskussionen teilnehmen, Semesterarbeiten schreiben usw.

¹³ Wottreng, S: Handbuch Handlungskompetenz, Einführung in die Selbst-, -sozial und Methodenkompetenz, 3. Auflage 2002, Sauerländische Verlag AG. S. 224

¹⁴ Ebenda

Die „Handlungskompetenz“ kann bei den Lernern erworben werden, wenn sie nach einer Beurteilungsaufgabe des Lehrers sagen können: „Ich weiß, was das bedeutet und kann es weiterverarbeiten“.¹⁵

Nach WOTTENG¹⁶ umfasst der Begriff: „Selbstkompetenz“ die personalen Eigenschaften, welche Voraussetzungen für ein erfolgreiches berufliches und nichtberufliches Leben sind. Es geht darum, „[...] sich in Gemeinschaften zurechtzufinden, anderen aufgeschlossen gegenüberzutreten und Rücksicht zu nehmen, ohne die eigenen Wünsche zu vernachlässigen“¹⁷ (Was im Einzelnen unter Selbstkompetenz zu verstehen ist, zeigt der Anlage 01 im Anhang der vorliegenden Arbeit).

Die Lerner werden die „Sozialkompetenz“ erwerben, erst wenn sie nach erfüllter Forderung des Lehrers nach Partner- oder Gruppenarbeit sagen können: „Wir haben zusammen das Ergebnis erarbeitet“,¹⁸ (Die wichtigsten Aspekte von Sozialkompetenz, lassen sich im Anlage 01 anzeigen).

Der Begriff: „Fachkompetenz“ umfasst nach WOTTRENG¹⁹ „[...]die Fähigkeiten zum Verstehen der kulturellen und natürlichen Umwelt“. Sachkompetenz bedeutet: Wissen anwenden, Einzelwissen aufeinander beziehen, sachgerecht entscheiden können.

Die Lerner werden die Fachkompetenz bzw. die Sachkompetenz erwerben, wenn sie nach der Lösung einer Kenntnisaufgabe des Lehrers sagen können „ich weiß Das“²⁰

Der Begriff **„Methodenkompetenz“** setzt sich aus zwei griechischen Wörtern zusammen:

¹⁵ zitiert im Internet unter [www. Handlungskompetenz/ Methodenkompetenz.de](http://www.Handlungskompetenz/Methodenkompetenz.de).

¹⁶ Wottreng, S.: Handbuch Handlungskompetenz, Einführung in die Selbst-, -sozial und Methodenkompetenz, 3 Auflage 2002, Sauerländische Verlag AG.S.16

¹⁷ Ebenda

¹⁸ zitiert im Internet unter www. Handlungskompetenz/Methodenkompetenz.de

¹⁹ Stephan Wottreng: Handbuch Handlungskompetenz, Einführung in die Selbst-, -sozial und Methodenkompetenz, 3 Auflage 2002, Sauerländische Verlag AG.S.09

²⁰ zitiert im Internet unter: www.Handlungskompetenz/methodenkompetenz.de

Methode: ist das Nachgehen, der richtige Weg, das jeweilige Verfahren der Erkenntnisgewinnung und Darstellung.

„Methode“ wird im Duden-Wörterbuch²¹ als Synonym für Mittel, Prinzip, Taktik, Technik, Weg, Verfahren und Vorgehen bezeichnet.

Kompetenz: damit ist gemeint, die Zuständigkeit für fachliche Fragen.

„**Methodenkompetenz**“ als zusammengefügtter Begriff ist wie folgt definiert:

„Methodenkompetenz“ ist für PILLOUD:“ die Fähigkeit, Methoden zu kennen und anzuwenden um Problemstellungen anzugehen und strukturieren zu lösen „²²

„Methodenkompetenz“ bedeutet bei HAUSKE: „ Arbeitstechniken, Verfahrensweisen und Lernstrategien sachgerecht, situationsbezogen und zielgerichtet gebrauchen zu können“²³

GRIMUS definiert „Methodenkompetenz als die Fähigkeit, Techniken, Strategien und Verfahren zur Problemlösung zielgerichtet anzuwenden. Im Lernbereich bedeutet Methodenkompetenz neben der Lernkompetenz auch die Planungs- und Selbststeuerungskompetenz. Diese sind Voraussetzung für das Lernen mit Lernsystemen“²⁴

Die Internet Enzyklopädie „Wikipedia“ bezeichnet „Methodenkompetenz“ als pädagogischer Fachbegriff, der sich auf Fähigkeit bezieht, einen bestimmten Lernstoff auf möglichst effektive, geschickte Weise (Methode) zu behandeln. Methodenkompetenz ist eng verknüpft mit Sachkompetenz des jeweiligen Faches und immer an Inhalte gebunden. Methodenkompetenz umfasst die Fähigkeit, sich unterschiedliche Lern- und Wirklichkeitsbereiche zunehmend selbständig zu erschließen. Im Unterricht werden Schülerinnen und Schüler an geeignete methodische Instrumentarien im Rahmen von konkreten Aufgaben und Projekten herangeführt „²⁵

²¹ Duden-Wörterbuch: Deutsch als Fremdsprache, 2002 Mannheim.

²² Pilloud, M. 2001 , unter: www.Methodenkompetenz.de

²³ Hauske, B. 2004, unter:www.methodenkompetenz.de

²⁴ Grimus, 2000, unter:www.methodenkompetenz.de

²⁵ Aus Wikipedia, freie Enzyklopädie, zitiert im Internet unter: www.Methodenkompetenz.de

KAUFMANN zielt Methodenkompetenz auf die Fähigkeit ab, sich das neu Erlernende bzw. Einübende möglichst effektiv, auf geschickte Weise (Methode) anzuzeigen.

Beim Lernen bzw. Einüben z. B. durch die Bearbeitung von Aufgaben erwerben die Lernenden nicht nur fachliche Kenntnisse und Fertigkeiten, sondern entwickeln und erproben auch immer ihre Arbeitsweisen durch das Anwenden von unterschiedlichen Verfahren und Techniken, Kaufmann und Zehnder geben folgendes Beispiel an: Wer eine bestimmte Adresse in einem Stadtplan sucht, erfährt nicht nur etwas über die Lage der Adresse, sondern verbessert dadurch seine Kompetenz, einen Plan zu lesen(...),²⁶

Nach WOTTRENG umfasst der Begriff „Methodenkompetenz“: das Lerner²⁷, Projektmethoden, sich informieren lassen und produzieren (Siehe dazu Anlage 1 S. 142).

Aus dem Dargelegten, ist folgendes herauszuschliessen: Die Lerner müssen lernen, im Unterricht methodisch bewusst, zielstrebig und ökonomisch zu handeln.

Dieses Ziel wird von MEYER²⁸ als Methodenkompetenz definiert: Bei ihm findet sich die Meinung: „Methodenkompetenz geht über die Fähigkeit zur Reproduktion der im Unterricht aufgebauten Sach-, Sozial- und Sprachkompetenz hinaus und meint das bewusste Wahrnehmen des methodischen Handelns. Darüber hinaus ist sie mehr als bloße Addition abrufbarer Arbeits- und Verfahrenstechniken. Sie soll Schüler befähigen, Handlungssituationen zu begreifen, zu beurteilen und zu bewältigen“.

Die Methodenkompetenz beinhaltet also die Fähigkeiten, sich Informationen zu beschaffen, sie zu strukturieren, aufzubewahren und sie zu einem späteren Zeitpunkt wieder zu verwenden, sie aufzubereiten, Ergebnisse von Verarbeitungsprozessen richtig zu interpretieren und sie geeignet zu präsentieren.

²⁶ Kaufmann, S. / Zehnder, E. Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache, Band 1, 1. Auflage 2007, Hueber Verlag . S.19

²⁷ Angesichts der Stoff-Fülle beschränken wir unsere Untersuchung in dieser Arbeit auf das Lerner bzw. Lernstrategien und –techniken bei den Fertigkeiten „ Sprechen“ und „ Schreiben“.

²⁸ Meyer, H. : Unterrichtsmethoden, Band1. 1992 Scriptorverlag.

Die Methodenkompetenz fördert dementsprechend Problemlösung und schließt Entscheidungsfähigkeit, selbstständiges Lernen, Begründungs- und Bewertungsfähigkeit sowie allgemein logisches Denken ein.

Die Lerner werden die Methodenkompetenz erwerben, wenn sie nach einer Anwendungsaufgabe des Lehrers sagen können: ich kann das! Mit anderen Worten: „Wer über Methodenkompetenz verfügt, ist in der Lage, Informationen zu beschaffen, zu strukturieren, zu bearbeiten, aufzubewahren, wiederzuverwenden, darzustellen, zu interpretieren und zu präsentieren“²⁹. Dazu gehört auch die Fähigkeit, geeignete Problemlösungstechniken auszuwählen und anzuwenden bzw. selbst zu entwickeln.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Methodenkompetenz folgenden Zielen nachgeht:

- Lernmotivation der Lerner erwecken
- Lerneffizienz
- Eigenverantwortung und Selbsttätigkeit (durch autonomes Lernen)
- Kommunikations- und Teamarbeit
- Vernetztes und logisches Denken
- Arbeitstechniken und Lerntipps beherrschen und beim Lernprozess anwenden.
- Fähigkeit, Arbeitstechniken- und strategien in Gruppen anzuwenden.
- Der Rolle der Lerner mehr Wert geben (Selbst – und Sozialkompetenz)
- Die Lernstoffe auf eine optimale Weise erwerben.
- Den Lerntyp erfahren und dazu die passenden Lernstrategien anwenden.
- Den Unterricht in organisierte und kohärente Phasen teilen, um den Erwerb der Fremdsprache nach einer gewissen Logik, Spaß und Leichtigkeit zu ermöglichen.

²⁹ <http://wiki.zum.de/index.php/Methodenkompetenz>. 13. Mai 2007 um 12:56

1.3 Zum Verhältnis zwischen Methodenkompetenz und DaF- Unterricht

Um das Verhältnis zwischen Methodenkompetenz und Fremdsprachenunterricht bzw. DaF- Unterricht darstellen zu können, ist es zuerst notwendig den Begriff „DaF- Unterricht „ und seine wichtigen Komponenten zu definieren.

Am Anfang werden wir den Begriff „DaF- Unterricht „ erläutern, dann versuchen wir seine Komponenten d.h. Lehrplan, Rahmenrichtlinien, Curricula, Lehrwerke usw. genauer darstellen.

1.3.1 Zu den Begriffen „Unterricht“ und DaF- „Unterricht“

„Der Unterricht“ als ein allgemeiner Begriff bedeutet eine planmäßige bzw. regelmäßige Unterweisung eines Lernenden durch einen Lehrenden. Diese Unterweisungen werden durch einen bestimmten Plan, bestimmte Methoden und Mitteln angewendet, um eine bestimmte Zielsetzung zu erreichen.

Unterricht ist eine Organisationsform von Lehrveranstaltungen, die einen Austausch von Wissen, Erfahrungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten (also das Lernen im Allgemeinen) ermöglichen soll. Der Unterricht versucht also, den Lernstoff in einem organisierten Lehr- und Lernprozess darzustellen. Der Begriff „ Unterricht“ lässt sich auch als „Kommunikationsprozess, Kooperationsprozess, Informationsvermittlung, Sozialoperation und auch als Beruf definieren“.

Unterricht als Kommunikationsprozess wird zwischen einem Lehrenden und einem Lernenden stattfinden, in dem der Lerner bestimmte Informationen bzw. Kenntnisse erwerben kann.

Der Unterricht als Kooperationsprozess wird durch Lehrer und Lerner oder Lerner und Lerner unter Orientierung des Lehrers bezeichnet.

Der Unterricht als Informationsvermittlung bedeutet die Übertragung der Informationen vom Lehrer zu den Lernern. d.h. eine Interaktion zwischen Lehrer und Lernern.

Der Unterricht wird als Sozialoperation, die die Übertragung von Kenntnissen zwischen Emittenten und Rezipienten erlaubt, bezeichnet.

Der Unterricht ist auch ein Beruf, der nur unter Berücksichtigung bestimmter Prinzipien vollzogen werden kann.

Im FU und in unserem Fall DaF-Unterricht sind immer mehr andere Begriffe getaucht werden wie Deutsch als Zielsprache (DAZ), Deutsch als Zweitsprache oder Deutsch als Tertiärsprache.

Der Begriff „ Deutsch als Zielsprache“ tauchte am Ende der 70^{er} Jahre auf. Nach KRUMM u.a. wurde dieser Begriff kreiert, um die sprachpolitische Empfindlichkeiten nicht anzurühren³⁰.

Der Begriff „ Deutsch als Zweitsprache „, bezieht sich auf den Begriff „erste Sprache “ d.h. die Muttersprache verstanden wird. Die zweite Sprache ist also die erste Sprache z.B. die französische Sprache im algerischen Schulsystem, die man nach der Muttersprache lernt. Die Tertiärsprache ist die dritte Sprache d.h. die zweite Fremdsprache, die man nach der Muttersprache lernt. Dies könnte in unserem algerischen Schulsystem als Englisch, Deutsch, Spanisch oder Italienisch sein.

Der Lernprozess L1, L2 und L3 bzw. Lx ist unterschiedlich: die L3-Lerner zum Beispiel verfügen über mehr Spracherfahrungen und Intellektualität, weil sie auf ihre Erfahrungen mit dem L2-Lernen wahrscheinlich inzwischen ihren Lerntyp und die Art und Weise, wie man die Fremdsprache besser wahrnehmen kann schon beherrschen. Möglicherweise haben sich bereits Fremdsprachenlernen- und Kommunikationsstrategien entwickelt, die ihnen den Lernprozess erleichtert. Die Lerner in so einen Fall verfügen über höhere Lernkompetenzen bzw. Lerntechniken. Dies heißt auch, dass die Methodenkompetenz der Lerner im höheren Stand sich befindet.

³⁰ Krumm, H. J. :DaF. , Ein internationales Handbuch, Berlin 2001.S 853.

Der FU bzw. DaF- Unterricht heißt also: die Vermittlung bestimmter Informationen je nach dem Gebrauch einer Fremdsprache und in unserem Fall die deutsche Sprache. Dazu benutzen die Fremdsprachenlehrer bestimmte Methoden und Strategien, um den Lernerprozess erleichtern zu können: Gespräch und Diskussion, Partner- und Gruppenarbeit, Projektarbeit, Rollenspiel, Theaterstücke oder kleine Szenen, Internet usw. Im FU können auch andere motivierende Methoden des Lehrens und Lernens verwendet werden. Dies könnte durch Exkursionen, Betriebs- und Schulpraktika, außerschulischen Lernorten, kurze Auslandsaufenthalte verwirklicht werden.

1.3.2 Zu den Begriffen „Lehrplan, Rahmenrichtlinien und Curriculum“

Die Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten verlangt die Verwendung bestimmter Methoden und Unterrichtsmittel, um den Lernerprozess und die Methodenkompetenz des Lernalters entwickeln zu können. Diese sind die Versprachlichung bestimmter Ziele, die sich Lehrplänen, Curricula, Rahmenrichtlinien setzen.

Was Lehrpläne, Richtlinien und Curricula wesensmäßig unterscheidet, sind nicht ihre Inhalte, nicht die didaktischen Kategorien, nach denen sie geordnet sind, auch nicht die didaktischen Prinzipien, nach denen die Strukturierung des Unterrichts erfolgen sollte, sondern vor allem:

- die Funktion , die sie als Baupläne und Bausteine des Unterrichts erfüllen sollen,
- die Entscheidungskriterien und Prozesse, nach denen sie entstanden und aus denen sie hervorgegangen sind.
- der Grad der Verbindlichkeit, den sie beanspruchen

Nach diesen Kriterien kann man eine Abgrenzung in der Begriffsbestimmung von Lehrpläne, Richtlinien und Curricula vornehmen versuchen.

Unter einem „Lehrplan“ im engeren Sinne verstehen wir eine Art Stoffverteilungsplan, der von einer übergeordneten Instanz (Schulleitung, Ministerium) für eine bestimmte Klassenstufe aufgestellt worden ist.

Der Lehrplan enthält nach BIMMEL³¹ meist Angaben zu Unterrichtsprinzipien allgemein, zur Verteilung des Lehrstoffs auf mehrere Lernjahre sowie Angaben zur Anzahl der Wochenstunden und Jahresstunden.

Nach KRON³² enthalten „Lehrpläne“, die Inhalte für eine Klassenstufe in einem bestimmten Fach. Sie sind von einem staatlich berufenen Gremium für eine bestimmte Schulart zusammengestellt und legitimiert. Sie sind geschrieben, gedruckt, veröffentlicht und verpflichtend.

Lehrpläne werden seit der Curriculumreformdiskussion³³ in den 60^{er} Jahren in der Bundesrepublik Deutschland zu Lehrplanentwürfen und Rahmenrichtlinien modifiziert. Die einen enthalten neben den Inhalten auch Lehr- und Lernziele bzw.- intentionen, Vorschläge für Methoden, Medien und Literatur. Die anderen geben einen zielorientierten Themenkatalog vor, den die Lehrerinnen und Lehrer auf die jeweilige Schul- bzw. Klassensituation hin transformiert müssen.

Nach KRUMM³⁴ Lehrpläne sind generelle Planungsinstrumente von Unterricht“ [...] Sie werden in der Regel von staatlicherseits berufenen Kommissionen entworfen und von der staatlichen Schulaufsicht erlassen [...] Lehrpläne regeln die Verteilung des Lehrstoffes über einen festen umrissenen Zeitraum, z.B. Festlegung der Lehrpensen der Grammatik nach dem Prinzip, „vom Einfachen zum Schwierigeren /Komplexen“ und Abstufung nach Schuljahren.

In ihrer erweiterten Form enthalten sie neben dem Stoffverteilungsplan Aussagen zu übergreifenden Bildungszielen, die auch für den Fachunterricht in der Fremdsprache gelten d.h. sie formulieren die allgemeinen und fachspezifischen didaktischen Grund-

³¹ Bimmel, P. : Deutschunterricht planen : Arbeit mit Lehrwerkslektionen, Fernstudieneinheit 18, 2003 Goethe- Institut , München S. 13

³² Kron, F.W. : Grundwissendidaktik München Verlag 1993. S. 303

³³ In den 60 er Jahren entwickelt sich in der Bundesrepublik Deutschland eine Reformdiskussion, in der auf curricularem Gebiet die klassische Lehrplantradition mit den curricularen Ansätzen und Konzepten in gegensatzreiche und polare Auseinandersetzung geraten. Es ist auch zu bemerken, dass die Lehrpläne in Algerien in den letzten Jahren auch transformiert worden. Dies ist in allen Lernstufen und allen Fächer bzw. Fremdsprachenunterricht gut zu beobachten.

³⁴ Krumm, H. J.: Deutsch als Fremdsprache , 2. Halbband. Ein internationales Handbuch, Berlin 2001. S. 799

lagen des Unterrichts und sie geben Hinweise zu den Prinzipien und Verfahren der Unterrichtsgestaltung.

Ein Lehrplan verfügt über folgende Konzeptionen:

- didaktische Konzeption: sie betrifft Lerninhalte sowie ihre Auswahl und Legitimierung.
- methodische Konzeption: sie bezieht sich auf Lehr- und lernmethode und Lehr- und lernmittel. Im Mittelpunkt der methodischen Konzeption steht die Herausbildung von Kompetenzen, besonders von Methodenkompetenz.
- Pädagogische Konzeption: sie bezieht sich auf die Orientierung, Erziehung und auch Ausbildung des Lernenden.
- Kulturelle Konzeption: der Lerner nach dieser Konzeption beschäftigt sich mit der ähnlichen und unterschiedlichen Aspekte, die zwischen der Muttersprache und gelernter Sprache zu erfinden sind.

Rahmenrichtlinien und Curricula werden nach BIMMEL wie folgendes definiert:

„Rahmenrichtlinien machen Aussagen allgemeiner Art zu einer bestimmten Schulstufe (Primarstufe, Sekundarstufe usw.). Oft umfassen sie mehrere zusammengehörige Fächer, z.B. die Fremdsprachen. Sie geben allgemeine Hinweise zu Grundlagen und Prinzipien der Unterrichtsgestaltung,“³⁵

Nach KRUMM :„Richtlinien unterliegen gleichen oder ähnlichen Entstehungsbedingungen wie Lehrpläne. Sie erheben grundsätzlich gleichrangige Ansprüche auf Rechtsverbindlichkeit und Allgemeingültigkeit, sind ebenfalls globale Steuerungsinstrumente für das Schulwesen eines Landes. Der mehr graduelle Unterschied zu den Lehrplänen liegt vor allem darin, dass sie [...] weniger „dogmatische und dirigistische Festlegung“ intendieren, weniger „Verordnung von Inhalten“ vornehmen“³⁶.

³⁵ Bimmel, P. Deutschunterricht planen: Arbeit mit Lehrwerkslektionen, Fernstudieneinheit 18, 2003 Goethe- Institut, München. S. 13

³⁶ Krumm, H. J. Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch, 2. Halbband .Berlin 2001. S. 799

Richtlinien werden deshalb nicht für einzelne Jahrgangsstufen umfasst, sondern sie beziehen sich auf übergreifende Stufen im Schulsystem (z.B. Grundschule, Orientierungsstufe, Sekundarstufe I, Sekundarstufe 2) bzw. auf Stufen der Sprachbeherrschung.

Lehrziele, Lehrstoffe und Inhalte werden dabei nicht im Sinne der Progression auf die einzelnen Jahre verteilt, sondern in der Form von Anforderungen zum Erreichen des jeweiligen Niveaus angegeben. Häufig geschieht dies in Richtlinien in der Form von Listen zu den unterschiedlichen Qualifikationsbereichen (z.B. Liste der grammatischen Phänomene; Wortschatzliste; Liste der Themen; Situationen; Textsorten; Sprechintentionen etc.) bzw. in einer genaueren Bestimmung der allgemeinen, fachbezogenen Lehrziele, die etwa im Bereich der sprachlichen Fertigkeiten mit dem bestimmten Niveau erreicht werden sollen.

Im Vergleich zu Lehrplänen haben Richtlinien weniger eine Steuerungs- als eine Orientierungsfunktion für eine bestimmte Lehrstufe. Sie geben deshalb Lehrer/innen und Lehrwerkautor/innen mehr Freiräume bei der Entscheidung über die Didaktik und Methodik des Unterrichts.

Zum Konzept des „Curriculums“, meint KRON³⁷, dass dieser Begriff sich in zwei Bestimmungen aufzeigen lässt: die klassische, und die aktuelle Bestimmung.

Die erste Definition von Curriculum geht von der klassischen Auffassung aus, dass Lehr- und Lernprozesse primär von den Inhalten bestimmt sind. Unter Curriculum kann in diesem Kontext eine Anordnung individuell oder gesellschaftlich bedeutsamer kultureller Inhalte zum Zwecke ihrer Vermittlung verstanden werden. Auswahl, Anordnung, Zielbestimmung, Methoden- und Medienwahl, Überprüfen, Unterrichtsvorbereitung u.a. sind zentral an der Inhaltsfrage orientiert. KRUMM³⁸ sagt diesbezüglich: „das Curriculum als Planungsinstrumente begegnet dem Lehrer in der Praxis nicht so sehr als Bauplan, sondern als konkretes Produkt, als Baustein also, insbesondere in

³⁷ Kron, F. W. : Grundwissendidaktik München Verlag 1993. S. 298

³⁸ Krumm, H. J. : DaF. Ein internationales Handbuch, Berlin 2001. S. 799

Form von Planungsbeispielen, Reihen- und Stundenkonzepten, didaktisch aufbereiteten Unterrichtsmaterialien“.

Die Auffassung der Lehr- und Lernprozesse als symbolische Interaktion bildet die Grundlage für die zweite und aktuelle Definition von Curriculum. Hier stehen die Inhalte in einem interaktiven und interdependenten Zusammenhang mit den anderen Faktoren des Lehr- und Lernprozesses. Demzufolge wird hier unter Curriculum ein Konzept verstanden, für das sowohl die kulturellen Inhalte als auch die gesamten Faktoren ihres Vermittlungsprozesses konstitutiv sind. Ein Curriculum kann somit auch als Interaktionszusammenhang begriffen werden, dessen Grundorientierung in der angestrebten individuellen und gesellschaftlichen Handlungsfähigkeit der Lernenden zu sehen ist.

Für FREY ist das Curriculum „die Darstellung des Unterrichts über einen bestimmten Zeitraum als konsistentes System mit mehreren Bereichen zum Zwecke der Planung, der optimalen Realisierung und Erfolgskontrolle des Unterrichts“³⁹

BIMMEL sieht seinerseits dass, Curricula auf die Grundlagen und Voraussetzungen des Faches im Schulsystem des Lands eingehen und sich um eine Begründung der Didaktik und Methodik des Unterrichtsfaches bemühen“⁴⁰.

In der Rede von Curriculum erhärten Untersuchungen aus dem Schulbereich, dass eine Reihe von Formen des Curriculums festgestellt werden können⁴¹: Das offizielle Curriculum, das Schul- und /oder regionbezogene Curriculum, das klassenbezogene Curriculum, das Schulbuch als Curriculum, Lehrerhandbücher als Curriculum, Lernmaterialien als Curriculum, Materialien zur Leistungserhebung, Curriculum- Pakete, wissenschaftliche und / oder literarische Texte als Curriculum, von Lehrern und Lehrerinnen selbst erarbeitetes Curriculummaterial.

„Curriculum“, „Rahmenrichtlinien“ und „Lehrplan“ sind in der Regel aufeinander bezogen und an denselben Grundprinzipien und Lernziele orientiert. Diese Lernziele

³⁹ Frey1972 zitiert nach H. J. Krumm, DaF. Ein internationales Handbuch, Berlin 2001. S.800

⁴⁰ Bimmel, P. Deutschunterricht planen: Arbeit mit Lehrwerkslektionen, Fernstudieneinheit 18, 2003 Goethe- Institut, München. S. 13

⁴¹ Näheres zu diesem Punkt siehe F .W. Kron, Grundwissendidaktik München Verlag 1993. S 315- 317

sind unterschiedlich, sie können grammatische Lernziele sein, z.B. bestimmte Regeln kennen, bestimmte Strukturen anwenden können. Das kann auf die Beherrschung bestimmter Wortschatzbereiche sein, z.B. Kommunikation in verschiedenen Alltagssituationen oder Schreiben bestimmter Gebrauchstexte usw.

Die Lernziele bestimmen nicht nur Auswahl, Gewichtung und Präsentation des Lernstoffes, sondern auch die Übungsformen, z.B. Strukturübungen zum Einschleifen grammatischer Strukturen, Simulation von Kommunikation in Rollenspielen usw.

Diese Lernziele können besser aufgebaut und dargestellt werden, wenn sie in einem Lehrwerk umgesetzt werden.

1.3.3 Zum Begriff „Lehrwerk“

“Das Lehrwerk“ ist als Angebot zur Unterrichtsgestaltung bezeichnet und es ist auch ein Mittel, das in dem Lehren und Lernen einer Fremdsprache verwendet wird.

WALZ versteht darunter: „ein Lehrwerk wurde einen in Zielstellung, Inhalt und didaktische- methodische Gestaltung geschlossenen Komplex von Arbeitsmitteln für Lehrer und Schüler verstanden“⁴²

In der fremdsprachendidaktischen Diskussion unterscheidet man zwischen Lehrbuch und Lehrwerk.

Für Saengaranuang: „Das Lehrbuch ist ein in sich abgeschlossenes Druckwerk mit fest umrissener didaktischer und methodischer Konzeption, in dem alle zum Lernen benötigten Hilfsmittel, zwischen zwei Buchdeckeln, enthalten sind“.⁴³

Das Lehrwerk dagegen besteht aus unterschiedlichen Lehrwerkteilen, wie: Schülerarbeitsheften oder –büchern, visuellen, auditiven oder audiovisuellen Unterrichtsmitteln z.B. Folien, Videokassetten, Hörkassetten, CD-ROM, Folien, Dias Zusatzlesestoff, Online Angebote, Test, Grammatiktabellen, Wortschatzshefte, Data-Show, Filmen, Sprechübungen, Wandbilder, Bildkarten usw. sowie Lehrerhandbuch(LHB).

⁴² Walz, D. Kompendium Fremdsprachenunterricht, 1. Auflage 1993 Max Hueber Verlag.S. 162

⁴³ Saengaranuang, W. curriculare Grundlegung eines thailändspezifischen Deutschlehrwerks für den Hochschulbereich, Julius Goos- Verlag Heidelberg 1992, S 11

Das LHB gibt Hinweise über die didaktische und methodische Konzeption des Lehrwerks: Es enthält auch mögliche Unterrichtsvorschläge, die im Unterricht umgesetzt werden können. Die LHB müssen als Vorschläge eines guten Unterrichts als Regel eines Unterrichts betrachtet werden.

Die Entwicklung von Deutschlehrwerken lässt sich nach NEUNER in drei Generationen von Lehrwerken erkennen, die mit dem Wandel der Unterrichtsmethoden übereinstimmen: NEUNER sagt in dieser Absicht: „[...] Lehrwerke in den 50^{er} Jahren folgen dem Konzept der Grammatik- Übersetzungsmethode. Mit der Ausweitung des Fremdsprachenunterrichts seit der Mitte der 60^{er} Jahre entfaltet sich im Rahmen der audiolingual / audiovisuell orientierten Unterrichtsmethode und ab der Mitte der 70^{er} Jahre im kommunikativen Ansatz das Lehrwerkkonzept“⁴⁴.

NEUNER⁴⁵ spricht von drei Konzeptionen der Lehrwerkentwicklung. Diese werden im Folgenden kurz präsentiert:

Erstens: Lehrwerke nach der Konzeption der Grammatik-Übersetzungsmethode: Hauptmerkmale dieser Konzeption sind:

- Vorrangige Vermittlung von grammatischen bzw. lexikalischen Kenntnissen
- Dominierung des kognitiven Konzepts, das sich auf das Erfassen der Regeln der Sprachformen bezieht. Dazu wird die lernpsychologische Seite des Lerners nicht ausreichend reflektiert.
- Grundlage der Sprachbeherrschung ist die geschriebene, literarisch geformte Sprache
- Übungstypen sind: korrekte Sätze nach einer Regel bilden, Sätze umformen oder übersetzen, Lückentexte usw.

⁴⁴ Neuner, G./ Christ, H. / Bausch, K.R.: Handbuch Fremdsprachenunterricht 1995 Francke Verlag Tübingen und Basel S.292

⁴⁵ Neuner, G. zitiert nach Saengaranuang, W. Curriculare Grundlegung eines thailändspezifischen Deutschlehrwerks für den Hochschulbereich, Julius Goos- Verlag Heidelberg 1992, S 14-16

Zweitens: Lehrwerke nach der Konzeption der audio-lingualen Methode/ des situativen Ansatzes: Hauptmerkmale dieser Konzeption sind:

- Fertigkeitenorientierung: Hören und Sprechen sind die primären Fertigkeiten, auf denen das Hauptgewicht liegt.
- Situationsorientierung: die Progression der Lerneinheiten orientiert sich nach der Abfolge der Alltagssituationen. Dialogmodelle werden in Hörkassetten, Cds oder andere integrierte Medien vorgestellt.
- Übungstypologie sind z.B. Pattern Drills, Substitutionsübungen, Reproduktion und Nachspielen von Dialogszenen, Dialogübungen usw.

Drittens: Der handlungstheoretische oder kommunikativ-pragmatische Ansatz: Hauptmerkmale dieser Konzeption sind:

- Eine grammatische und lexikalische Progression ergibt sich aus den Handlungsspezifischen Kategorien in jener Lerneinheit.
- Authentische Textsorten für den gegenwärtigen und künftigen Fremdsprachengebrauch werden eingesetzt.
- Sozialformen (Partner- und Gruppenarbeitsübungen) werden dargestellt.
- Übungssequenzen werden unter pragmatischem Aspekt gebildet. Sie führen von Verstehensleistungen zur freien Äußerung.

Viertens: Konzeption der zielgruppenspezifischen Curriculum- Entwicklung: Das Lehrwerk nach dieser Konzeption greift insbesondere die Lerner-Orientierung des kommunikativen Ansatzes im Hinblick auf die Spezifika einer Region bzw. Zielgruppe auf. Man spricht von einer Weiterentwicklung der kommunikativen Didaktik. Die Lehrwerke nach dieser Konzeption werden mehr Gewicht auf der Auswahl der Themen, der Texte, der Übungs- und Sozialformen legen.

1.3.4 Zur Rolle von Lehrwerken im DaF-Unterricht

Ein Lehrwerk ist nicht nur ein Speicher von Regeln und Sprachstoff, sondern auch ein Programm der Entfaltung der Lehr- und Lernarbeit, in dem die didaktischen Prinzipien, methodischen Kategorien und auch die pädagogischen Prinzipien berücksichtigt werden müssen.

Laut NEUNER bestimmt das Lehrwerk, was im FU geschieht und zwar: „Lehrwerke legen die Ziele des Unterrichts fest“⁴⁶

Das Lehrwerk entscheidet über die Auswahl, Gewichtung und Abstufung (Progression) des Lernstoffes (Themen/ Inhalte, Fertigkeiten, Sprachsysteme etc.).

Es bestimmt die Unterrichtsverfahren, die Unterrichtsphasen (Einführung/ Übung/ Anwendung bzw. Transfer), die Sozialformen des Unterrichts (Frontalunterricht/ Partner- und Gruppenarbeit), das Verhalten von Lehrern und Schülern. Das kann soweit gehen, dass das Lehrwerk auch begrifflich mit der Unterrichtsmethode gleichgesetzt wird.

Es regelt die Auswahl und den Einsatz der anderen Unterrichtsmedien (etwa: Kassetten, Tafeln, Folien, Glossar, Arbeitsbücher ect.)

Es gibt an, welche Lernziele überprüft werden sollen und welche Testverfahren eingesetzt werden.

⁴⁶ Neuner, G/ Kast, B: Zur Analyse , Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken, Langenscheidt, Berlin 1994 S.8

1.3.5 Methodenkompetenz im DaF- Unterricht

Wie bereits erwähnt wurde, umfasst der DaF-Unterricht alles was zum Erlernen der deutschen Sprache zu tun hat. Um dieses Ziel erreichen zu können; wurde sowohl in Lehrwerken als auch im Sprachunterricht eine Reihe von Methoden, Techniken entwickelt. Das Verhältnis zwischen MK und DaF- Unterricht ist also eng, denn der Einsatz von Methodenkompetenz im DaF-Unterricht führt zum Erfolg beim Lernen. Das versucht KLIPPERT deutlicher zu zeigen, wenn er meint: „ Die Verbesserung der Methodenkompetenz ist der Schlüssel zu mehr Mündigkeit sowie zur Förderung des Lernerfolgs und der Lernmotivation der Schüler bzw. der Lerner“⁴⁷

KLIPPERT sagt über den Einsatz der Methodenkompetenz in der Schule Folgendes: “ Methodische Kreativität, Zielstrebigkeit, Routine und Selbstsicherheit sind ganz unstrittig zentrale Voraussetzungen dafür, dass die Schüler den Schritt zu mehr Selbstständigkeit und Autonomie beim Lernen wagen und die zugestandenen Freiheitsgrade einigermaßen konstruktiv und effektiv ausfüllen“⁴⁸

Die Methoden und Techniken, von denen Klippert spricht, hat er in Makro- und Mikromethoden getrennt. Der Makrobereich beschreibt die einzusetzende Methode, die erst durch das Beherrschen elementarer Lern- und Arbeitstechniken sowie elementarer Gesprächs- und Kooperationstechniken anwendbar wird, das heißt: durch die Beherrschung von Mikromethoden.

⁴⁷ Klippert H.: Methodentraining, Übungsbausteine für den Unterricht 6. Auflage 1997. Weinheim-Basel. Beltz Verlag S.246

⁴⁸ Klippert H.: Kommunikationstraining, Übungsbausteine für den Unterricht. 7. Auflage 1995. Weinheim-Basel. Beltz – Verlag. S. 30

Das nachfolgende Schema nach der KLIPPERT-AUFFASSUNG stellt die Elemente der Methodenkompetenz zusammen und gliedert sie in Makro- und Mikromethoden:

Methodenkompetenz		
Vertraut sein mit zentralen Makromethoden	Beherrschung elementarer Lern- und Arbeitstechniken	Beherrschung elementarer Gesprächs- und Kooperationstechniken
Gruppenarbeit Planspiel Metaplanmethode Fallanalyse Problemlösendes Vorgehen Projektmethode Leittextmethode Schülerreferat Facharbeit Unterrichtsmethodik Feedback-Methoden...	Lesetechniken Markieren Exzerpieren Strukturieren Nachschlagen Notizen nehmen Karteiführung Protokollieren Gliedern/ Ordnen Heftgestaltung Visualisieren/ Darstellen Bericht schreiben Arbeitsplanung (z.B. Klassenarbeit vorbereiten) Arbeit mit Lernkartei Mnemotechniken Arbeitsgestaltung..	Freie Rede Stichwortmethode Rhetorik (Sprach-/ Vortragsgestaltung) Fragetechniken Präsentationsmethoden Diskussion / Debatte Aktives Zuhören Gesprächsleitung Zusammenarbeiten Konfliktmanagement Metakommunikation...
Makromethode	Mikromethode	

(Quelle: Klippert H. 1995. S. 28)

1.4 Zum Verhältnis von Methodenkompetenz und Lernstrategien und -techniken:

Methodenkompetenz heißt die Lernstrategien und -techniken sachgerecht, situationsbezogen und zielgerichtet gebrauchen zu können. Von daher scheint das Verhältnis zwischen MK und Lernstrategien und -techniken eng zu sein. Was genau unter Lernstrategien und -techniken zu verstehen ist, wird in Folgenden dargestellt:

1.4.1 Zu den Begriffen Lernstrategien und – techniken:

Für RAMPILLON „Lerntechniken sind Verfahren, die von den Lernenden ausgehen und die von ihnen absichtlich und planvoll angewandt werden, um das fremdsprachliche Lernen vorzuarbeiten, zu steuern und zu kontrollieren“⁴⁹. Die Lerntechniken beziehen sich sowohl auf allgemeine Arbeits- und Lernziele als auch auf Fähigkeiten und Kompetenzen. Voraussetzung für die Organisation und Wahl der entsprechenden Lerntechniken ist, dass Klarheit über das jeweilige Lernziel besteht (was soll genau gelernt werden? Und welches Ergebnis wird am Ende erwartet?).

Nach RAMPILLON: „Der bewusste und reflektierte Einsatz einer einzelnen Lerntechnik reicht jedoch in der Regel nicht aus. Sie muss verbunden werden mit anderen Techniken zum Erlernen des gleichen oder eines verwandten Lerninhaltes. Man entwickelt also Strategien des Lernens. Unter Lernstrategien wird somit eine Folge von Operationen verstanden, bei denen unterschiedliche Lerntechniken zusammenwirken, um das Lernen synergetisch zu fördern“⁵⁰. Dies heißt: Wenn zwischen Strategie und Technik Unterschiede gemacht werden, steht Strategie oft für ein allgemeineres, höheres Abstraktions- oder Aggregationsniveau, während „Technik „ sich mehr auf konkretes, oft auch sichtbares, manchmal auch personengebundenes Lernerverhalten

⁴⁹ Rampillom, U. : Lernen leichter machen, 1. Auflage Max Hueber Verlag 1995, S.14

⁵⁰ Rampillom, U. : Lernen leichter machen, 1. Auflage Max Hueber Verlag 1995, S.15

bezieht. In einer solchen Unterscheidung zwischen Lernstrategien und – techniken wie sie BIMMEL betont, ist „die Voraussetzung dafür, dass ein Lernender eine bestimmte Lernstrategie anwenden kann, dass er die in der Strategie enthaltenen Handlungen ausführen kann“⁵¹.

Die Anwendung der Strategie benötigt die Beherrschung von Lerntechniken .z. B. wenn man als Ziel hat, die Bedeutung eines Wortes zu ermitteln, dann schlägt man das Wort im Wörterbuch nach.

Die Verwendung des Wörterbuchs ist in diesem Fall als „Lernstrategie“. Die Lerntechnik dagegen heißt in diesem Sinn: die Fertigkeit, Wortbedeutungen im Wörterbuch nachschlagen zu können.

Bei STERN findet sich eine ergänzende Definition der Strategie. Er definiert Strategie als Methode, wie zum Beispiel “eine aktive Vorgehensweise beim Lösen von Problemen, während für ihn Techniken observierbare, spezifische Verhaltensweisen sind, wie die Verwendung eines Wörterbuches“⁵²

BIMMEL/ RAMPILLON⁵³ umschreiben „Strategie“ als „Plan“ und „Technik“ als „Fertigkeit“.

Bei den Lernstrategien wurde zwischen direkten und indirekten Strategien unterschieden⁵⁴: (Siehe dazu Anhang, Anlage 03, S.151).

1. Direkte (kognitive) Strategien: sie haben einen direkten Bezug zum Lernstoff bzw. zum Deutschlernen. BIMMEL sagt hierzu “ Es geht darum, das neu Gelernte zu strukturieren, zu verarbeiten und so im Gedächtnis zu speichern, dass es gut behalten und abgerufen werden kann. Die Anwendung dieser Strategie erzeugt in der Regel ein beobachtbares Ergebnis: Wörter sind eingepägt und können reproduziert werden, ein Satz ist schriftlich analysiert worden usw.“⁵⁵

⁵¹ Bimmel, P. / Rampillon, U. : Lernerautonomie und Lernstrategien , Fernstudieneinheit 23, 2000 Goethe- Institut. S 54

⁵² Stern, zitiert nach Krumm, H. J. , DaF.: Ein internationales Handbuch, Berlin 2001, S.686

⁵³ Bimmel, P. /Rampillon, U. (2000), zitiert nach Krumm, H. J. DaF. Ein internationales Handbuch, Berlin 2001, S686

⁵⁴ Bimmel, P. / Rampillon. U: Lernerautonomie und Lernstrategien , Fernstudieneinheit 23, 200 Goethe- Institut. S 64

⁵⁵ Ebenda.

2. Indirekte Strategien: sie befassen sich nicht direkt mit dem Lernstoff, sondern beschäftigen sich eher mit der Art und Weise des Lernens (wann? was? wo? und wie?), mit den Gefühlen, die mit dem Lernen verbunden sind (affektive Strategien) und auch mit den sozialen Verhaltensweisen (soziale Strategien).

Es wird in diesem Zusammenhang auch über Lehrtechniken und – strategien gesprochen. Unter Lehrstrategien ist also zu verstehen, die Art und Weise Lernstrategien und Techniken auf eine geschickte Weise ermitteln zu können. (zu diesem Punkt kommen im Kapitel 02 genauere Beispiele).

1.5. Methodenkompetenz und die vier sprachlichen Fertigkeiten

Die Anwendung der Methodenkompetenz in Schulen und Universitäten hat die Planung und Gestaltung von FU geändert, denn in den letzten zehn Jahren wurden immer stärker offene Lernformen wie Freiarbeit, Wochenarbeit, Projektarbeit, Gruppenarbeit usw. gefördert und praktiziert. Diese Kompetenzen sind eng mit den vier Fertigkeiten verbunden. Die sprachlichen Fertigkeiten umfassen; Das Hören, das Sprechen, das Lesen und das Schreiben. Die Kennzeichnung der MK bei diesen vier Fertigkeiten werden nach YETTOU ⁵⁶ folgendes zusammengefasst.

1.5.1.Zur Bedeutung der Fertigkeit „Hören“

Das Hören zählt in der Fremdsprachendidaktik zu einer der Basisfertigkeiten, die die Grundlage für den Spracherwerbprozess bilden. Es umfasst die Wahrnehmung, das Verstehen und die Interpretation von Sprechäußerungen.

Das Hören ist eine sprachliche Aktivität, die in engem Zusammenhang mit dem Sprechen oder mit der direkten Kommunikation steht. Es ist in der direkten Kommunikation ein Teil des fremdsprachlichen Interaktionsvorgangs. Das Hören bildet daher eine

⁵⁶ Yettou, B. : Imagologie, interculturalite et didactique. N: 08 Octobre 2004 Universite d’Oran. S.132-134

Aufgabe jedes FUs, der die Lernenden zur Teilnahme an der fremdsprachigen mündlichen Kommunikation befähigen will.

Der Lerner soll dazu gebracht werden, die Sprechlaute zu erkennen und voneinander zu unterscheiden, die Sätze zu verstehen sowie die Wörter in ihrer Bedeutung und ihrer grammatischen Funktion zu erkennen. Dazu spielt die Transkription oder die Buchstabierung eine bedeutende Rolle.

Das Lernziel des Hörens ist einerseits die Fähigkeit der Sprechäußerung zu verstehen, interpretieren und abzuspeichern. Andererseits ist das Verstehen der Vorträge und Medien, der Erwerb und die Ausnützung und Anwendung der erworbenen Kenntnisse in der Realität als auch die Erfassung der sozialen- situativen Bedingungen.

1.5.1.1 Zur Kennzeichnung der Methodenkompetenz beim „Hören“

Im Hören ist Methodenkompetenz gekennzeichnet durch:

Erkennen von Schlüsselbegriffen, Kombinieren von Sinnzusammenhängen, Nutzen von visuellen Hilfen und außersprachlichen Hilfen (z.B. Geräusche, Stimmlage), Nutzen von Hörerwartungen (gesteuert durch Situation und Aufgabenstellungen), Anfertigen von Gedächtnishilfen (z. B. Notizen) und Selbstkontrolle.

1.5.2 Zur Bedeutung der Fertigkeit „Sprechen“

Das Sprechen ist eine gesprochene Kommunikation, sowie Austausch von Ideen, Meinungen und Gebrauch von der Sprache aus gesellschaftlichen Gründen, denn die Sprache ist ein Kommunikationsmittel und ein Sozialphänomen.

Mit dem Sprechen beabsichtigt der Sprecher, Informationen zu vermitteln oder von anderen zu erhalten. Mit Hilfe des Sprechens hat der Sprecher auch die Absicht, sich über eigene Gefühle zu äußern. Deswegen ist der FU dazu beauftragt, den Lernenden bei der Entwicklung des Sprechens zu befähigen und die verschiedenen Formen des

Sprechens zu meistern, damit er in der Lage sein kann, sich mit deutschsprachigen Partnern zu verständigen.

Das Sprechen entsteht aus vier Sprachhandlungstypen:

- Informationshandlung: sprachliche Äußerungen zu evozieren, Mitteilen, Feststellen, Beweisen, Erklären, Erzählen, Berichten, Definieren, Argumentieren, Erörtern, Vergleichen, Beschreiben usw.
- Aufforderungshandlung: Handlungen evozieren wie: Befehlen, Anweisen, Ordnen, Bitten, Vorschlagen, Empfehlen, Raten, Fragen, Erlauben, Verbieten usw.
- Bewertungshandlung (Evaluation): Das Zustimmung, Ablehnen, Anzweifeln, Widersprechen, Meinen, Glauben, Vermuten, Beurteilen, Missfallen, Bedauern, Danken usw.
- Versprechenshandlung: Versprechen, Zusagen, Absichtserklärung, kommunikative Verfahren wie jemanden begrüßen, sich verabschieden, sich vorstellen usw.

1.5.2.1 Zur Kennzeichnung der Methodenkompetenz beim „Sprechen“

Im Sprechen ist Methodenkompetenz gekennzeichnet durch:

Mitsprechen, Vor- und Nachsprechen, Auswendiglernen und Reproduzieren, Rollenspiel, Sammeln, Gruppieren, Strukturieren von Informationen, Wechsel der Gesprächsinitiative und Eingehen auf den Gesprächspartner.

1.5.3. Zur Bedeutung der Fertigkeit „Lesen“

Das Lesen ist eine Form von sprachlicher Tätigkeit, die gegenständlich praktische und geistige Tätigkeit des Menschen einordnet. Das Lesen ist eine rezeptive Fertigkeit, die bei der Fixierung der Grammatik, Wortschatz und Informationen, Konzentration und Motivation eine große Rolle spielt.

Das Lesen wird durch zwei Lesemethoden gekennzeichnet:

1. Das analytische Lesen (Intensives Lesen): Ziel ist es,
 - Aktivierung von Vorwissen und Überlegung zum Textinhalt.
 - Verarbeitung von Wortformen, Satzstrukturen, semantischen und syntaktischen Erscheinungen, die im Text behandelt werden.
 - Analyse und Zusammenfassung des Textes, um die Verstehensfähigkeit zu beurteilen .
2. Das synthetische Lesen: Dabei geht es darum, das Erfassen des Hauptinhalts des Textes, um auf etwas zu reflektieren oder um neue Informationen zu erwerben. d. h. ohne bewusste Analyse der Sprachzeichen und ohne Übersetzung.

Das Lesen lässt sich durch sechs Lesetypen charakterisieren:

Stilles und lautes Lesen:

- Stilles Lesen: wird als Tätigkeit der Informationsaufnahme und Verarbeitung grafisch- repräsentierter Sprachzeichen verstanden, ohne akustische Zeichen zu berücksichtigen.

- Lautes Lesen: erlaubt dem Lehrer, Lesetempo und Rhythmus einzuschätzen und vielen Aussprache- und Intonationsfehler der Lernenden zu berichten. Es ist eine Orientierungshilfe für den Lerner, um seine Phonetiksmängel zu erkennen.

Das cursorische Lesen: die Hauptideen des Textes werden zusammengefasst.

Das orientierende Lesen: bestimmte Informationen werden aufgesucht. Schlusswörter, Wortgruppe, Sätze und Absätze werden überblickt.

Das totale Lesen: das totale Lesen äußert sich, dass der Lerner die Lesefertigkeit beherrscht und den Inhalt eines bestimmtes Textes gut verstehen und erfassen kann. Dabei wird das Wort für Wort oder Satz für Satz analytisch vermiede. (den Inhalt eines Textes vollständig erfassen).

Das selektive Lesen: bestimmte Informationen in einem Text herausfinden.

Das globales Lesen: einen globalen Überblick über den Text erhalten.

1.5.3.1 Zur Kennzeichnung der Methodenkompetenz beim „Lesen“

Im Lesen ist Methodenkompetenz gekennzeichnet durch:

Nutzen von Leseerwartungen, Buchstabieren und Ordnen nach Geschlecht. Wortart etc., Buchstabieren, Nachlesen, Mitlesen, Erschließen unbekannter Lexik durch Anwenden von Wortbildungskennntnissen, Analogieschlüsse und Vergleich zur Muttersprache bzw. zu anderen Fremdsprachen und den Kontext, Erfassen von Schlüsselbegriffen, Satzübergreifendes Lesen, Erfassen der formalen Textstruktur, Nutzen von Wörterverzeichnissen, Anfertigen von Notizen zur Informationsspeicherung und Auswerten des Gelesenen entsprechend der Aufgabenstellung und Selbstkontrolle / Korrekturlesen

1.5.4 Zur Bedeutung der Fertigkeit „Schreiben“

Das Schreiben ist eine der produktiven Fertigkeiten und bedeutet das Fixieren der Sprache, d. h. durch grafische Zeichen werden die Sätze und Texte fixiert. Dank des Schreibens kann der Lerner seine Gedanken besser ordnen, strukturieren und fehlerlos schreiben.

Die Lerner gewinnen beim Schreiben Zeit, sie können nachdenken, ordnen und ihre Gedankenblitze schriftlich fixieren. (Dazu werden die Orthographie und Grammatik berücksichtigt). KAST spricht in diesem Kontext über „das Schreiben als Prozess bzw. als konzentrierten Prozess, bei dem der Schreibende sich bemüht, dem, was er ausdrücken möchte, immer näher zu kommen, es zu ordnen und zu strukturieren“⁵⁷.

Für VIELEAU ist „das Schreiben für visuell veranlagte Menschen eine der wichtigsten Lernhilfen: es hilft bei der Fokussierung der Aufmerksamkeit, zwingt zur Konzentration, ermöglicht produktives Denken beim Bilden und Testen von Hypothesen sowie bei

⁵⁷ Kast, B. : Fertigkeit Schreiben, Fernstudieneinheit 12. 1999 Goethe- Institut, München. S. 23

der Evaluation der Ergebnisse. Das Schreiben hilft in sehr nachhaltiger Weise beim Einprägen und bei der Verankerung des Lernstoffs“⁵⁸.

1.5.4.1 Zur Kennzeichnung der Methodenkompetenz beim „Schreiben“

Im Schreiben ist Methodenkompetenz gekennzeichnet durch:

Mitschreiben, Anfertigen von Notizen, Sammeln, Ordnen und Strukturieren von Informationen, Anfertigen einer Schreibkonzeption, Beginnen und Abschließen einer Zusammenhängenden Darlegung, Nutzen von Hilfsmitteln zur Textproduktion (Wörterverzeichnis, Wörterbuch), Nutzen moderner Kommunikationsmittel und Selbstkontrolle und – Korrektur.

⁵⁸ Vielau, A. : Methodik des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts . 1. Auflage 1997 Cornelsen Verlag, Berlin. S. 154

Zusammenfassung

Wir haben im ersten Teil der vorliegenden Arbeit einige theoretische Grundlagen zum Begriff „Methodenkompetenz“ und zwar Mk. im Wandel der Lehrmethoden, Versuch einer Annäherung an diesen Begriff, zum Verhältnis zwischen Mk. und DaF- Unterricht, Lehr- und Lernstrategien und –techniken und die vier sprachlichen Fertigkeiten dargestellt.

In folgendes werden wir die wichtigsten Punkte des ersten Teils unserer Arbeit zusammenfassen.

Im Verlauf der Entwicklung der Fremdsprachendidaktik lassen sich eine Reihe von Lehrmethoden erkennen, wie zum Beispiel: die GÜM, DM, ALM, AVM, VM, KD und der IA. Abgesehen von der GÜM streben alle anderen Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts nach der Entwicklung der Methodenkompetenz beim Lerner. Das Konzept der Methodenkompetenz wird dann aus der Nähe betrachtet.

Zur MK. gehört also die Fähigkeit:

- Informationen einzuholen, sie zu strukturieren, zu bearbeiten, zu speichern und sie Zunutze zu machen.
- Probleme zu erkennen und Lernstrategien und –techniken zu entwickeln und in angemessener Form zu präsentieren.

Die Lehrpläne, Curricula und Rahmenrichtlinien sind aufeinander bezogen und orientieren sich an denselben Grundprinzipien. Diese Prinzipien können grammatische oder kommunikative Lernziele sein, die in einem fremdsprachlichen Lehrwerk oder Unterricht dargestellt und aufgebaut werden. In einem DaF- Unterricht zum Beispiel ist die Methodenkompetenz in der Makro- und Mikromethoden zusammengegliedert. In Makromethode wird die MK in Form von Gruppenarbeit, Planspiel, Projektmethode, Schülerreferate usw. präsentiert und in der Mikromethode wird sie durch : Lestechniken, Markieren, Protokollieren, Berichte schreiben, Notizen nehmen, Lernkarten, Mnemotechniken, Freie Rede, Gesprächsleitung usw. bezeichnet.

Die Anwendung der Mk. im Fremdsprachenunterricht verlangt auch die Beherrschung von direkten und indirekten Lernstrategien, d.h. die Lerner sollen in der Lage sein, das neue Gelernte strukturieren, verarbeiten und im Gedächtnis speichern zu können und auch mit der Art und Weise des Lernalters (wann? was? wo? und wie?) beschäftigen (affektive und soziale Strategien). Diese Strategien und Techniken ändern sich je nach der Fertigkeit. Als Beispiele nennen wir: Mitschreiben, Sammeln, Ordnen, Selbstkontrolle beim Schreiben oder Kombinieren von Sinnzusammenarbeiten oder erkennen von Schlüsselbegriffen beim Hören usw.

Die bereits genannten theoretischen Grundelemente zur Methodenkompetenz reichen nicht aus, um diesen Begriff zu erfassen. Aus diesem Grund versuchen wir im zweiten Teil der vorliegenden Arbeit Methodenkompetenz im Kontext des DaF-Unterrichts zu erörtern.

2. DaF- Unterrichtsplanen unter dem Aspekt „Methodenkompetenz“

Bevor wir als Lehrer den DaF- Unterricht planen, müssen wir zu erst verschiedene Elemente des Lernprozesses berücksichtigen nämlich: den lernpsychologischen Hintergrund des Spracherwerbs, d.h. die Denk- und Vorgehensweisen der Lerner , die Rolle des Lehrers und auch des Lerner im Unterricht, die Motivation und auch allgemeine Betrachtungen , die mit der Lehrsituation verbunden sind (wie Alter, Klassenstärke, Medien, Umweltbedingungen im Klassenraum, Arbeitsbedingungen) .

Es werden auch versucht die Bedeutung der Fertigkeiten „Hören“ und „Sprechen“ und ihre Rolle im DaF-Unterricht darzustellen. Danach werden die Voraussetzungen zum Umgang mit den beiden Fertigkeiten genannt werden. Typische Lehrstrategien und Aufgabenstellungen, die die Fertigkeiten „Sprechen“ und „Schreiben“ unter dem Aspekt „Methodenkompetenz“ werden am Ende gefördert.

2.1 Zum lernpsychologischen Hintergrund beim DaF- Unterrichtsplanen

Die Unterrichtsplanung beginnt, wo sich der Lehrer darüber Gedanken macht, welcher Inhalt oder welches Thema den Lernern vorzustellen ist, was die Lerner aus diesen Inhalten lernen sollen und vor allem die geschickte Weise finden, um diese Inhalte ermitteln zu können. Damit müssen die Lehrer ein Grundwissen über Lernpsychologie der Lerner besitzen.

2.1.1 Zum Spracherwerb und Lernertyp

Der Spracherwerb ändert sich von einem Lerner zu einem Anderen. Dies hängt -nach der lernpsychologischer Hinsicht- von Denk- und Vorgehensweise des Lerner ab.

Dabei spielen die beiden Hirnhälften eine große Rolle bei dem Herausfinden des Lernertyps, und zwar: ob der Lerner ein Linkertyp (L-Typ)oder eher mehr ein Rechtertyp

(R- Typ) ist. Was genau mit diesen zwei Konzepten gemeint ist, wird in Folgenden dargestellt.

Nach WOTTRENG⁵⁹, hat die neuere Hirnforschung herausgefunden, dass die linke Hirnhälfte vor allem für Sprache, Logik, Analysen, Fakten und auch für das Erfassen von Details zuständig ist. Die rechte Hirnhälfte dagegen denkt in Bildern und sorgt für den Gesamtüberblick. Es enthält das Gedächtnis für alles, was wir mit unseren Augen gesehen haben. Diese Seite des Gehirns versorgt uns mit Ideen und kreativen Impulsen.

Das Erkennen der Aufgabe der beiden Gehirnseiten ist für den Lehrer sehr wichtig bei der Planung des Unterrichts und auch beim Umgang mit den Lernern. Die Lehrer müssen einen gesamten Überblick über die Denk- und Vorgehensweise der Lerner haben. Wie man den Unterschied zwischen einem L- und R- Typ machen kann, wird nach WOTTRENG⁶⁰ wie folgt erklärt:

Ein L- Typ ist eher verbal, symbolisch, analytisch, linear, logisch, rational und auch abstrakt:

Verbal: bedeutet, dass die Lerner Wörter für ihr Wahrnehmen zur Bezeichnung, Beschreibung und Definitionen gebrauchen,

symbolisch: Die Lerner benutzen Symbole zur Darstellung in Ihrer Erfahrungen.

analytisch: Die Lerner zergliedern Wahrnehmungen Schritt für Schritt.

zeitlich und logisch: Die Lerner achten auf die zeitliche Reihenfolge und auf den logischen Ablauf.

rational: Die Lerner ziehen Schlussfolgerungen mit Hilfe des Verstandes auf der Grundlage von tatsächlichen Gegebenheiten und auf der Grundlage logischer Gesetze.

⁵⁹ Wottreng, S. : Handbuch Handlungskompetenz, Einführung in die Selbst-, -sozial und Methodenkompetenz, 3 Auflage 2002, Sauerländische Verlag AG, S. 38,39

⁶⁰ Ebenda

abstrakt: Die Lerner wählen einen kleinen Teil, der in einer Wahrnehmung enthaltenen Informationen aus und benutzen ihn zur Wiedergabe des wahrgenommenen Ganzen.

Ein R- Typ ist im Vergleich mit einem L- Typ: nicht verbal, synthetisch, konkret, nicht zeitlich, räumlich, nicht rational und intuitiv:

nicht verbal: Die Lerner verinnerlichen Dinge, ohne dass sie sie bewusst aufnehmen und beschreiben können.

synthetisch/ ganzheitlich: Die Lerner nehmen die Dingen ganzheitlich auf.

konkret: Die Lerner beziehen sich auf die Dinge in ihrem jeweils gegenwärtigen Zustand.

nicht zeitlich: Das Zeitgefühl ist für die Lerner wenig wichtig.

räumlich: Die Lerner erkennen Dinge in ihrem Verhältnis zu anderen Dingen beziehungsweise zum Ganzen.

nicht rational: Die Lerner benötigen keine rationale oder faktische Basis. Sie sind bereit, auf eine Entscheidung oder Beurteilung zu verzichten.

intuitiv: Die Lerner erkennen Systeme, Modelle oder Bilder durch plötzliche Eingebung.

Manchmal können die beiden Hirnhälften gleich aktiv sein, das heißt, dass der Lerner ein Teil L- und ein Teil R- Typ ist. In diesem Fall wird der Lernprozess leichter, weil es eine Variation beim Umgang mit Informationen gibt. Wenn die Lehrer eine gewisse Idee über ihre Lerner haben-was für ein Lernertyp sind sie- werden sie die passende Art der Übungen, Themen und Methoden einsetzen können.

Für Lerner ist es auch wichtig zu wissen, zu welchem Lernertyp sie gehören, damit sie die geeigneten Lerntechniken und –strategien leichter herausfinden können.

Was auch ganz wichtig beim Lernprozess ist, ist die bewusste Nutzung der Wahrnehmungskanäle. Die Lehrer können am Anfang der Unterrichtszeit über diese Kanäle mit

den Schülern besprechen, so können sie mit den erworbenen Informationen besser umgehen. Dies macht auch die Arbeit des Lehrers leichter.

WOTTREMNG stellt in diesem Hinblick Folgendes fest: „Wir nehmen unsere Umwelt über die Augen, die Ohren, den Tastsinn, über Gefühle, über unsere Tätigkeiten und Erfahrungen und über andere Kanäle wahr“⁶¹. Dasselbe Verfahren ist beim Lernen der Fremdsprachen zu merken. Die Wahrnehmungskanäle sind auch unter dem Namen Lernformen zu erkennen. Wie man mit diesen Lernformen umgehen kann, zeigt WOTTRENG⁶² kurz:

- Beim Sehen und Lesen sollen die Lerner die Inhalte über das Auge aufnehmen. Sie sollen Bilder in Ihrer Vorstellung produzieren und dann sie zeichnen lassen. Als Beispiele: Bilder ansehen und Bewegungen vorstellen, Begriffe mit Bildern verbinden und Handlungen in der Vorstellung üben.

- Beim Schreiben und Zeichnen sollen die Lerner mitschreiben und freie Zeichnungen abbilden. Als Beispiele: Abbildungen beschriften, Abbildungen selbst nachzeichnen, Skizzen anfertigen, Mind Maps erstellen, Texte mit farbigen Markierungen und Symbole verdeutlichen.

- Beim Hören und Sprechen sollen die Lerner die Inhalte über das Ohr aufnehmen. Sie sollen auf Geräusche, Töne und Gespräche achten. Als Beispiele sollen die Lerner laut lernen, damit sie sich hören können, zuhören, Wichtiges nachsprechen, laut lesen, Geschildertes mit eigenen Worten wiedergeben und Radiosendungen bewusst anhören.

- Beim Fühlen und Tasten sollen die Lerner mit ihrem Tastsinn, mit Ihrem Gefühlssinn, und auch mit Bewegungen arbeiten. Sie sollen darauf achten, wie Ihre Lehrperson etwas vorträgt (Stimmführung, Lautstärke, Bewegungen), sie sollen auch den Rhythmus einer Formel oder eines Fremdwortes spüren. Sie sollen flüstern, schreien.

⁶¹ Wottreng, S. : Handbuch Handlungskompetenz, Einführung in die Selbst-, -sozial und Methodenkompetenz, 3 Auflage 2002, Sauerländische Verlag AG, S. 88

⁶² Ebenda.

Als Vorschlag wäre gut es gewesen, wenn die Lerner sich beim Lernen bewegen, hüpfen oder auch ab- und aufgehen.

Beim Lernprozess ist es besser wenn man die Wahrnehmungskanäle öfters wechselt und die Lerninhalte so bildhaft wie möglich darstellt. Manche Eingangskanäle werden weniger im Schulunterricht benutzt, wie sprechen und bewegen oder hüpfen und singen.

Wir haben im vorigen Abschnitt einen gesamten Überblick über die Aufgaben der beiden Gehirnseiten dargestellt und nun möchten wir die verschiedenen Lernertypen zeigen und die Art und Weise sie zu erkennen.

BIMMEL unterscheidet acht Lerntypen und hat sie wie folgendes skizziert:

- „Der erfahrungsbezogene Lernertyp bevorzugt eine Situationsorientierung und akzeptiert auch einen beträchtlichen affektiven Anteil an der Lernsituation. Exemplarisches und entdeckendes Lernen sind seine bevorzugten Arbeitsformen.
- Der analytische Lernertyp: es neigt dazu, Lerngegenstände zu strukturieren und zu abstrahieren. Schemata und Modelle sind nur eine Form, sein deduktives und begriffliches Lernen auszudrücken.
- Der handlungsorientierte Lernertyp: bevorzugt Experimentieren und Selbsttätigkeit. Er fühlt sich im Projektunterricht zu Hause. Analyseaufgaben und intensive Lektüre widersprechen eher seinen Lerngewohnheiten.
- Der kognitiv-abstrakte Lernertyp zieht exaktes und systematisches Beobachten wie auch die reflektierte Wahrnehmung aller erfahrungsorientierten Lernverfahren vor.
- Der kommunikativ-kooperative Lernertyp legt Wert auf den Austausch von Meinungen, Erfahrungen und Einstellungen mit anderen. Einzelarbeit - auch wenn sie im Klassenverband geschieht - lehnt er ab.
- Der visuell orientierte Lernertyp zieht diejenigen Lernwege vor, durch die neue

Informationen mit einem Blick erfassen und sich in Form mentaler Bilder (Bilder im Kopf) einprägen kann. Abstrakte Informationsaufnahme widerstrebt ihm.

- Der auditiv geprägte Lernertyp nimmt vor allem gehörte Informationen besonders gut auf. Es kann sein, dass er begleitende visuelle Angebote als störend empfindet.

- Der haptische Lerntyp prägt sich diejenigen Lerninhalte in besonderer Weise ein, die er selbst durch Basteln, Werken, Anfassen, Tasten u. Ä. wahrnehmen konnte“.⁶³

Die DaF- Lehrer/Innen müssen wissen, mit welchen Lernertypen sie in ihren Klassen zu tun haben, damit der Lehrprozess auf eine beste Weise ermittelt werden kann. Durch Interviews, Fragebogen oder Übungen, können die DaF- Lehrer/Innen die Lernertypen der Lerner in ihrem Unterricht entdecken (Siehe dazu Lerntyp-Fragebogen im Anhang, Anlage 04, S. 152).

DIETMAR nennt ein weiteres Beispiel, um den Lerntyp entdecken zu können: „Um effizienter zu lernen, ist es also sehr nützlich zu wissen, ob man eher zu dem einen oder dem anderen Lerntyp gehört“⁶⁴. Der Lernertyp könnte nach seiner Meinung nach der folgenden Übung erkannt werden: „Stellen Sie fest, was für ein Lerntyp Sie sind?:

- Jeder schreibt 30 konkrete Begriffe auf und diktiert sie einem Partner. Dieser notiert zu jedem Wort eine spontane Assoziation.
- Anschließend sortiert jeder seine eigenen Assoziationswörter nach den Kriterien: Sehen, Hören, Fühlen, Riechen/ Schmecken, Kontexte (Situationen), Kategorisieren. Jedes Wort wird nur einmal zugeordnet“⁶⁵.

⁶³ Bimmel, P./ Rampillon. U: Lernerautonomie und Lernstrategien , Fernstudieneinheit 23, 200 Goethe- Institut. S 78

⁶⁴ Dietmar, R. : Deutsch als Fremdsprache: außerhalb des deutschsprachigen Raums, Gunter Narr Verlag 1998 Tübingen,S.30

⁶⁵ Ebenda.

2.1.2 Zur Rolle und Verhalten des Lehrers und Lerner im DaF- Unterricht

Lehrer und Lerner machen zusammen den Unterricht. Der Lehrer ist verantwortlich für die optimale Organisation der Lernmöglichkeiten, d.h. er organisiert und plant das Lernen. Die Lerner versuchen dagegen die gelehrt Inhalte gut aufzunehmen und die Erfolgsmöglichkeiten zu vergrößern. Welche Rolle die beiden ganz genau spielen, wird im Nachstehenden erläutert.

a. Rolle und Verhalten des Lehrers

Nach KAUFMANN,, verschieben sich Die Funktionen der Lehrer/innen hin zu den Tätigkeiten: Initiieren von Unterrichtsprozessen, Unterstützen des Lernprozesses und Beratung der Lernenden für (zukünftige) Lernschritte“⁶⁶. Dabei müssen die Lehrer die einzelnen Lernenden im Blick behalten, um auftauchende Schwächen oder Schwierigkeiten zu erkennen und durch Hilfestellung oder Beratung kompensieren zu können. Der Lehrer stellt also in seiner Unterrichtsplanung die Schüler und das Lernziel ins Zentrum. Deswegen muss er bestimmte Aufgaben bei seiner Unterrichtsvorbereitung berücksichtigen. Diese Aufgaben sehen wie folgt aus:

Lernziel: was für ein Ziel möchte ich -als Lehrer- erreichen, um meinen Lernern einen bestimmten Lernstoff beibringen zu können. Wir nehmen als Beispiel: „Weg-Orientierung“. Als Lehrer, möchte ich, dass meine Lerner am Ende der Einheit „ Wegbeschreibung“ in der Lage sein werden, den Weg auf Deutsch beschreiben zu können.

Lernaktivität: der Lehrer soll sich Gedanken machen, welche Lernaktivitäten zum Lernziel bzw. zur Wegbeschreibung führen. Die Lernaktivitäten können durch das vielfältige Üben erreicht werden. Dazu soll der Lehrer den Lernern einige Basisinfor-

⁶⁶ Kaufmann, S. / Zehnder, E. : Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache, Band 1, 1. Auflage 2007 Hueber Verlag. S. 21.

mationen geben, z.B. wie man sich orientieren kann: geradeaus, direkt, nach links, nach rechts, vorbei laufen, Ecke, Kreuzung, in der Nähe von etc.

Sozialform: Der Lehrer soll sich Gedanken machen, welche Sozialformen am besten zu den Lernaktivitäten passen.

Hier könnte Partnerarbeit (A: stellt Fragen und B: antwortet) oder auch als Variation Gruppenarbeit sein (die Klasse wird in zweier oder vierer Gruppen geteilt: zwei Gruppen stellen Fragen und die zwei anderen antworten). Diese Form der Arbeit könnte zu erst mündlich ablaufen dann schriftlich.

Inhalt: damit ist gemeint, alles was der Lehrer/ Lehrerin in der „ Lehrsituation „ sagen kann. Es könnte ein Dialog sein oder Fragen und Antworten.

Hilfsmittel / Materialien: Der Lehrer/in soll die passenden Materialien finden, die die gewünschten Lernaktivitäten auslösen können. In unserem Fall wäre ein Stadtplan oder Besuchsziele in Form von Fotokopien oder die Bedienung von Kassettenrekorder, Cd- Player oder Tageslichtprojektor nützlich sein.

Aktivität des Lehrers / der Lehrerin: wenn die Schüler die Aufgabe gut verstehen werden, fangen sie mit dem Üben an. Hier bewegt sich der Lehrer im Klassenraum, hört sich die verschiedenen Gespräche der Partner- , zweier- oder vierer Gruppen – je nach der Teilung – an, macht sich Notizen (z.B. die Fehlern, die oft gemacht werden) und wird sie korrigieren.

Die Aufgabe des Lehrers schränkt sich nicht nur auf Aktivitäten im Unterricht, sondern wird auch außerhalb des Unterrichts stattfinden, und zwar der Lehrer soll eine Evaluation für den gesamten Unterricht vornehmen. Habe ich mein Lernziel erreicht? Was ist nicht besonders im Unterricht gelungen? Welche Schwächen haben die Lerner? Was soll dafür gemacht werden? Habe ich alle meine Entscheidungen bei der Unterrichtsvorbereitung getroffen? Woran liegt das Problem? Habe ich dafür andere spontane Möglichkeiten ausprobiert, um den Lernprozess noch besser zu gestalten? Welches sind diese Verfahren?

Neben allen diesen Aufgaben, die der Lehrer/ in berücksichtigen muss wie Planung, Entscheidung , Strukturierung , Organisierung , Anweisung , Nachfragen, Erklärung, Vortragen, Korrektur , Problematisierung , Demonstrierung , Experimentierung , Visualisierung , Probleme lösen , kontrollieren, Verantwortung übernehmen, gibt es „ *Wünschenswerte Verhaltensweisen*“, von denen ZIEBELL redet und die beim Lehrenden erwünscht sind⁶⁷.

Der Lehrer soll die Lernenden viel zum Sprechen im Unterricht bringen (die Fertigkeiten Hören und Sprechen der Lerner fördern)

Der Lehrer soll sich im Unterricht neutral, objektiv und gerecht verhalten.

Der Lehrer soll das Wissen der Lernenden berücksichtigen und auch auf Interessen, Wünsche und Vorschläge der Lernenden eingehen.

Der Lehrer soll den Lernenden zuhören und sie aussprechen, nachdenken und experimentieren lassen.

Besser wäre es, wenn der Lehrer ein schauspielerisches Talent und Sinn für Humor hätte. Dies macht den Unterricht lebendiger und erleichtert auch den Lernprozess.

Der Lehrer soll lernerorientiert und kommunikativ methodisch sein. Dazu gehört auch die verschiedenen Arten der Sprachen im Unterricht wie Alltagssprache, Bildsprache, non-verbale-Sprache, Symbolsprache.

Der Lehrer soll eine angstfreie Atmosphäre beim Lernen schaffen, dazu ist viel loben und Ermutigung der Lernenden sehr wichtig.

Der Lehrer soll sich partnerschaftlich verhalten: Die Unterrichtsaktivitäten des Lehrers/ der Lehrerin verhindern manchmal die Lernfähigkeiten von den Lernern. So kann man sagen: je mehr Zeit der Lehrer/in darauf verwendet zu unterrichten, desto weniger Zeit bleibt den Schülern übrig, um zu lernen. Anderes gesagt: je mehr die Lehrer in den Hintergrund treten, desto größer ist die Chance, dass die Lernenden in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens rücken. Damit den Unterricht nicht mehr,, Alles

⁶⁷ Ziebell, B.: Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten, Fernstudieneinheit 32. 2002 Goethe- Institut. München. S. 91

schweigt und einer spricht „⁶⁸ heißen wird, sollen die Lehrer den Lernen selbst möglichst viele Handlungsmöglichkeiten, möglichst viele Handlungsspielräume überlassen. In so einem Fall wird das Lernen effektiv stattfinden und wird ein Unterricht heißen: „keiner schweigt und alles spricht „⁶⁹

b. Rolle und Verhalten des Lerners

Die bereits genannten Aufgaben und Verhalten des Lehrers/ der Lehrerin zeigen, dass der Lehrer/in die meiste Arbeit im Lernprozess übernimmt. Aber dies muss nicht nur auf ihn/ sie konzentriert sein, sondern die Lerner ihrerseits müssen auch was dazu machen. In diesem Zusammenhang sagt BOTTCHER: „Der Schüler soll lernen, als Produzent:

- seine Intentionen sprachlich zu verwirklichen
- die Hör-/ Leseerwartungen zu kennen und einschätzen
- die Wirkungen sprachlicher Mittel zu erproben und einzuschätzen.
- Sachverhalte, Vorgänge, Probleme, situations- und Hörer-/Leserbezogen zu formulieren.
- eigene und fremde Rolle einzuschätzen, Rollen zu übernehmen [...]“⁷⁰.

Die Lerner sollen:

Im Unterricht Verantwortung nehmen gegenüber dem Lehrer und auch für sich selber: der Lernenprozess muss ernst genommen werden.

Miteinander kooperiert (In Partnerarbeit oder Gruppenarbeit: anderen geduldig und geschickt helfen, darauf hinzuwirken, dass alle in der Gruppe mitarbeiten, andere Meinungen und Vorschläge tolerieren) und auch mit dem Lehrer (durch Aufpassen,

⁶⁸ Bimmel, P./ Kast, B./ Neuner, G. : Deutschunterricht planen: Arbeit mit Lehrwerklektionen.2003 Goethe- Institut S. 52

⁶⁹ Ebenda

⁷⁰ Boettcher, W./ Otto, G.: Lehrer und Schüler machen Unterricht: Unterrichtsplanung als Sprachlernsituation, 3 Auflage. 1980 München S. 17

Aufgabe lösen, Zuhören einspeichern, wiedergeben, übertragen, Durchhaltevermögen zeigen, angepasstes Lernen usw.)

Die Fähigkeit erwerben, selbständig zu arbeiten: hier spielt die Methodenkompetenz der Lerner eine bedeutende Rolle, d.h. sind die Lerner fähig einen Text zu lesen, zu verstehen und zusammenzufassen? oder sind sie fähig die passenden Lerntechniken für bestimmte Lernziele herauszufinden?(z.B. beim Erwerb der Fertigkeiten oder Grammatik usw.). Zu diesem Punkt sagt TERHART:

„[...] Lernen ist immer auch Eigenaktivität desjenigen, der lernt⁷¹“

Die Aufgabe des Lehrers berücksichtigen.

Die geforderten Hausaufgaben (vom Lehrer) lösen.

In der Lage sein, ihre eigene Schwäche zu entdecken und die passenden Lösungen dazu finden oder sollen sie sich mindestens dafür bemüht.

Ständig Frage stellen und die nicht verstandenen Sachen noch einmal von Lehrern fordern.

Möglichst Basisinformationen über Lernertyp, Lernstrategien- und -techniken und auch Lerntipps besitzen. Dies erleichtert und vergrößert den Lernprozess und -erfolg z.B. strukturieren, markieren, rasch lesen, nachschlagen, Fragen formulieren, auswendig lernen, planen, zusammenfassen, Spickzettel herstellen, protokollieren, notieren, zitieren, visualisieren, Hefte gut gestalten und Ordnung halten, Zeit einteilen zwischen lernen, üben und Prüfungen vorbereiten usw. Zu diesem Punkt schreibt CYR „L' apprenant, [...] doit être amené à clarifier, à raffiner et à élargir ses perceptions de ce qu' est la langue et de ce qu' implique son apprentissage⁷²:“

Sich bemühen pünktlich im Unterricht zu sein.

Die elementarer Kommunikations- und Kooperationsmethoden beherrschen: laut und deutlich sprechen, in vollständigen Sätzen reden, beim Thema bleiben, aktiv zuhören, diskutieren, argumentieren, begründen, assoziieren, vortragen, nacherzählen usw.

Sich nicht gegenseitig kritisieren.

⁷¹ Terhart, E. : Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen, 3. Auflage 2000, Juventa Verlag München, S.50

⁷² Cyr, P.: les strategies d' apprentissage, 1996 les Editions CEC. Quebec . S.122

Die Persönlichkeit/ Temperament des Lehrers respektieren, sich lernfähig und lernbereit zeigen.

2.1.3 Zur Motivation im DaF- Unterricht

Die Motivation im FU und in unserem Fall Deutsch als Fremdsprache ist sehr wichtig beim Lernerprozess. Ein wichtiges Element der Motivation im DaF- Unterricht ist „die Wechselwirkung zwischen Lehrenden und Adressaten“⁷³ bzw. Lernenden. Es gibt eine Wechselbeziehung in der Unterrichtswirklichkeit zwischen Lehrer und Lerner. Wenn die Lerner Abwendungsreaktionen zeigen, wie Unaufmerksamkeit, Nichtbeteiligung; Lustlosigkeit; Aggression usw., dann verliert auch der Lehrende allmählich die Lust zum Unterrichten. Werden aber die Lerner Zuwendungsreaktionen zeigen, wie Mitarbeit, Interesse, Aufmerksamkeit usw., dann wächst die Lust bei dem Lehrenden an seiner pädagogischen Tätigkeit. Dies wird zur Steigerung seiner pädagogischen Handlungen führen. Wenn die Lehrenden die Lerner motivieren können, dann wird der Lernprozess leichter, schneller und besser. Damit erhöht sich der Unterrichtserfolg. D.h. mit diesem Erfolg gewinnt der Lehrende mehr Lust und Freude an seiner pädagogischen Tätigkeit. Das wiederum erhöht die Qualität des Unterrichtens, die ihrerseits die Motivation der Lernenden verstärkt. Diese Motivation bei den Lernern verstärkt ihre Lernleistungen.

In dieser Wechselbeziehung zwischen Lehrer und Lerner lässt sich der Begriff „Motivation „ erkennen. Motivation also ist nicht nur für die Lerner nötig, sondern auch für die Lehrer.

Andere Formen der Motivation lassen sich bei dieser Wechselbeziehung erkennen, z.B. wenn der Lehrende gut motiviert ist (dies heißt auch: er unterrichtet gut), und die Lerner jedoch an der Sache gar nicht motiviert bzw. interessiert sind , dann besteht daraus die Möglichkeit, dass ein Interesse am Lernstoff wächst und dies führt zum Misserfolg des Unterrichts.

⁷³ Wolff, E. Lernmotivation als Bedingung für den Lernprozess, 1. Auflage 1977, Siemens Aktiengesellschaft Verlag. S. 5

Es könnte aber auch sein, dass der Lehrende nicht gut unterrichtet (d.h. er ist nicht motiviert bzw. Er wirkt wenig motivierend), die Lerner aber sind jedoch an der Sache motiviert, in so einem Fall besteht die Gefahr, dass- in etwa Minuten- das bestehende Interesse erlischt.

Wenn wir den Begriff „Motivation,“ definieren wollen, dann können wir uns auf WOTTRENGS-DEFINITION beziehen:“ Motivation stellt sich bei Menschen mit einer neugierigen, fragenden Grundhaltung weitgehend von selbst ein⁷⁴“. Motivation für ihn ist also, das persönliche Interesse an der Arbeit, am Lernen oder an irgendwelcher Tätigkeit.

Motivation ist aber auch für ihn „die Folge einer inneren Überzeugung, mit den entsprechenden Aufgaben etwas für sich ganz persönlich Wichtiges und Richtiges zu tun“.⁷⁵ Dies heißt: man wird motiviert, in dem Moment wo man daran überzeugt ist, dass die Arbeit oder das Lernen für uns das Beste ist. Aus dem obigen Versuch einer Definition für den Begriff „ Motivation „, zu geben, lässt sich die folgende Frage stellen: Wie kann ich als Lehrer/in meine Lerner motivieren?

Eine Reihe von Vorschlägen, die die Lerner motivieren können, ist im Folgenden zusammengefasst:

Erstens: Es ist wichtig, an die Fähigkeiten der Lerner zu glauben und sie nicht nur an ihren Deutschkenntnissen zu messen. Das Interesse des Lehrers an der Person und ihren Fähigkeiten muss ernst gemeint sein. Er muss den kulturellen Hintergrund und die Lebenssituation des Lerners berücksichtigen. Erst wenn der Lehrer eine positive Lernatmosphäre schaffen wird, können die Lerner ihre Fähigkeiten entfalten und motiviert weiterlernen. Dazu spielt das optimale Verhalten des Lehrers. (siehe dazu K.2.1.2, S. 50).

⁷⁴ Wottreng, S. : Handbuch Handlungskompetenz, Einführung in die Selbst-, sozial und Methodenkompetenz, 3. Auflage 2002, Sauerländische Verlag AG, S.21

⁷⁵ Ebenda.

Zweitens: Unterrichtsmaterialien, Singen und Spiele im Unterricht einsetzen: Viele Lehrende (und auch Lernende, die an den traditionellen und lehrerzentrierten Unterricht gewöhnt sind) können sich mit Spielen oder Singen im Unterricht nicht anfreunden.

Ein Spiel wird nur spannend und interessant, wenn die Lehrer gewisse Qualitäten als „Animateure“⁷⁶ besitzen und selbst Spaß daran haben. Wer zögerlich ist oder wem Spiele und Lieder im Unterricht selbst unangenehm sind, wird seinen Kurs nicht motivieren können. Dies gilt für alle Unterrichtsmaterialien, die verwendet werden.

Die Lehrer müssen selbst davon überzeugt sein.

Drittens: Möglichst die Lerner loben und vor allem sie nicht tadeln, auch wenn sie Fehler machen, denn es besteht die Gefahr, dass sie demotiviert werden oder manche Lerner bekommen Hass gegenüber dem Lehrer und wiederum gegenüber dem zuunterrichtenden Fach.

Viertens: Möglichst die Spannung und Neugier der Lerner im Unterricht wecken: man kann vor Anfang jedes Unterrichts eine kleine Einführungsphase präsentieren, dies kann vielfältige Variationen enthalten; zum Beispiel: Sprachübungen am Anfang des Unterrichts üben mit viel Variationen: langsam, schnell und am Ende sehr schnell die Verse aussprechen - dies könnte ab und zu zur Unruhe in der Klasse führen, aber dies hilft sehr beim Wecken der Lernerintention.

Fünftens: Möglichst ab und zu Pausen zwischen den Unterrichtsphasen machen, dies spielt die Rolle des Ein- und Ausatmens im Unterricht: Durch häufige Pausen können die Lerner mehr den Lernstoff assimilieren. Mit Pausen ist nicht gemeint, frei machen, sondern Tipps finden, wie Anekdoten erzählen, Rätseln, über aktuelle Sachen sprechen, Gedichte rezitieren, Liedchen führen usw.

⁷⁶ Zitiert aus dem Internet unter: www.google.de/ Motivation im DaF- Unterricht.

2.1.4 Allgemeines zur Lehrsituation

Nicht nur Motivation, sondern auch die Lehrsituation bzw. Unterrichtsrealität lassen sich von den Arbeitsbedingungen sowie institutionellen Rahmenbedingungen bestimmen werden. Diese Arbeitsbedingungen wurden nach BIMMEL⁷⁷ in folgenden Punkten zusammengefasst:

Klassenstärke: mit einer Klasse mit kleineren Gruppen (von 15 bis 20 Lernern) ist der Lernprozess leichter als eine Klasse, in der 40 oder mehr Lerner sitzen. Der Unterricht im ersten Fall wird ganz anders gestaltet als im zweiten Fall: bei kleineren Klassen kann der Lehrer Partnerarbeit, Gruppenarbeit, entdeckendes Lernen, Projektarbeit usw. leicht verwenden, aber bei größeren Klassen fehlt ihm alles schwer und er wird viel Zeit verlieren. In kleineren Gruppen kann der Lehrer viele Elemente wie Gruppendifferenzierung, Alter und auch Interesse der Lerner berücksichtigen.

Unterrichtsraum: In Algerien ist das Mobiliar der Klassenräumen nach dem Sozialform von des Frontalunterrichts ausgewählt und angeordnet: d.h. der Lehrer besitzt seinen Schreibtisch vorne und die Bänke der Lerner stehen hintereinander in fest gefügten Reihen. Dazu mangelt es in Algerien zum Beispiel meistens an Räumen. Dies führt zur Unstabilität sowohl bei den Lehrern als auch bei den Lernern und das wiederum zum Misserfolg oder Desinteresse.

Medien: beim Fremdsprachenunterricht werden viele audiovisuelle Medien wie Tageslichtprojektor, Videogeräte usw. benutzt, um den Lernprozess leichter und überhaupt zugänglich darstellen zu können. Manche Medien sind aber manchmal nicht für den Unterricht geeignet. Trotzdem werden sie verwendet, weil die Lehrer nicht die Wahl haben zum Beispiel: veraltete Lehrbücher oder verbrauchte Tafeln.

⁷⁷ Bimmel, P. / Kast, B. / Neuner, G: Deutschunterricht planen, Arbeit mit Lehrwerkslektionen Fernstudieneinheit 18, 2003 Goethe-Institut München S.20

Umweltbedingungen: in manchen Klassenzimmern behindern den Lernprozess Hunger (wenn der Unterricht in Essenzeiten stattfindet), Hitze und Kälte (Mangel an Klimaanlage), Luftfeuchtigkeit oder auch Lärm, der von draußen ins Klassenzimmer dringt.

Für solche und ähnliche Situationen muss man als Lehrer die realen Arbeitsbedingungen berücksichtigen, damit der Unterricht trotz dieser Schwierigkeiten stattfinden kann. Besser wäre, wenn der Staat oder Institution die gebrauchten Mitteln fördern können.

2.2 Lehrstrategien und -techniken zur Förderung der Fertigkeiten „ Sprechen“ und „ Schreiben“ im DaF- Unterricht

Aus der Definition des Begriffs „ Methodenkompetenz“ lässt sich, dass Techniken, Strategien und Verfahren benutzt werden, um einen bestimmten Lernstoff auf möglichst effektive und geschickte Weise zu behandeln. Am Ende des ersten Kapitels (1.5.2.1 und 1.5.4.1) haben wir gesehen, was die Methodenkompetenz in den Fertigkeiten „ Sprechen“ und „Schreiben“ charakterisiert.

Nun sehen wir, wie dies in der Praxis aussieht.

2.2.1 Arbeit an Sprech- Kenntnissen:

Zuerst werden wir die Rolle der Fertigkeit „Sprechen“ im DaF- Unterricht zeigen und dann versuchen wir die wichtigsten Voraussetzungen zum Erwerb der Fertigkeit „ Sprechen „ darzustellen. Schließlich werden wir Sprechübungen und Sprechaufgaben im DaF- Unterricht präsentieren.

2.2.1.1 Zur Rolle der Fertigkeit „Sprechen“ im DaF- Unterricht:

„Das Sprechen“ spielt eine bedeutende Rolle im FU. Diese Rolle werden wir wie folgt zusammenfassen:

Durch Sprechen, können die Lerner sich in einer einfachen Form verständigen, einfache Sätze über Orte und Personen bilden, einfache Fragen stellen und auf solche reagieren.

Das Sprechen gibt die Lerner die Gelegenheit mit der Aussprache bzw. Phonetik besser umzugehen (richtige Aussprache hilft bei dem Hörverständnis und andere Fertigkeiten).

Die Lerner können über sich selbst Auskunft erteilen und in der Lage sein über anderen Leuten zu erfahren, sich und andere vorstellen durch die Benutzung der grundlegenden Begrüßungs- und Verabschiedungsformeln, sich auch nach dem Befinden von Personen erkundigen und angemessen auf die Informationen reagieren, die von den Lehrern gegeben werden, gegenseitig Sachen bitten, Meinungen mitteilen oder Gesichtspunkten von Anderen zustimmen oder ablehnen: dies heißt, die Lerner werden in der Lage sein, fachliche, umgangssprachliche oder allgemeine Diskussionen und Debatte zu führen.

Durch Sprechen können auch die Lerner Zeitangaben wie zum Beispiel: nächste Woche, letzten Freitag, im November, um drei Uhr usw. (Dazu wird die Grammatik auch unbewusst und am besten ausgeübt) anwenden, mit Zahlen, Mengen, Preisen und auch Uhrzeiten umgehen.

Die Rolle des Sprechens also führt zu einem guten und vor allem leichten Erwerb der Fremdsprache, der sowohl für den FU als auch für das tägliche Leben im Zielsprachenland ist.

2.2.1.2 Voraussetzungen zum Erwerb der Fertigkeit „Sprechen“

Der Erwerb der Sprechfertigkeit bei den Lernern im FU ist meistens schwierig zu erreichen, denn der Spracherwerb ist eine persönliche Fähigkeit, die sich von einem Lerner zum anderen ändert. Manche Lerner sind sprachbegabt und schämen sich nicht, in der Fremdsprache zu erläutern und manche sind unbegabt bei den Sprachen und schämen sich sehr zu sprechen. In so einem Fall müssen die Lehrer die notwendigen Voraussetzungen schaffen, damit das Sprechen im Unterricht überhaupt stattfindet und besonders optimal gefördert wird⁷⁸.

Um die Sprechlust im Unterricht fördern zu können und auch die Mundfaulheit zu vermeiden, hat SCHATZ⁷⁹ in Form eines 16-Punkte-Katalogs eine Erinnerungshilfe für den Fremdsprachenlehrer zusammengestellt, in dem erklärt wurde, wie die Deutschlehrer ihre Lehrenden garantiert zum Sprechen bringen können:

1. Die Lehrer sollen dafür sorgen, dass Tische und Bänke nicht nach vorne ausgerichtet stehen, sondern müssen so stehen, dass die Lernenden sich beobachten, sich anschauen und einander zuwenden können, denn dies hilft bei der Besprechung und Diskussionen, Falls die Tische und Bänke fest verankert sind (wie es der Fall in unseren Schulen ist), soll der Lehrer immer Gelegenheiten schaffen, bei denen die Lernenden in lockeren Gruppen versammelt werden.
2. Die Persönlichkeit des Lerners ist sehr wichtig im Unterricht, deswegen sollen die Lehrer darauf achten, wenn die Lerner fühlen, dass die Lehrer Fehler oder falsche Informationen mitteilen, dann verlieren sie das Vertrauen „ Nur in einer Atmosphäre des Vertrauens und des gegenseitigen Respekts spricht man gern“⁸⁰

⁷⁸ Beghdadi F. Doktorarbeit, Sprechkanäle in DaF-Lehrwerken zur Entwicklung der Sprachkompetenz, Oran 2007.

⁷⁹ Schatz, H. : Fertigkeit Sprechen : Fernstudieneinheit 20, Goethe- Institut 2006 München, S. 49-60

⁸⁰ Schatz, H. : Fertigkeit Sprechen : Fernstudieneinheit 20, Goethe- Institut 2006 München, S. 49-60

3. Die Lehrer sollen die Lerner ermutigen, ruhig auch mit Fehlern zu sprechen. Denn nur mit und aus Fehlern kann man lernen. Diese Fehler können im Unterrichtsgeschehen helfen. Die Lerner können selbst erkennen, woran sie noch arbeiten müssen und die Lehrer können ihren Unterricht auf Lernersfehlern bauen.
4. Die Lehrer sollen versuchen, nicht ständig die Fehler, die ihre Lernenden beim Sprechen machen zu korrigieren. Aber dazu können sie sich möglichst heimlich Notizen, um die häufigen Fehler noch einmal zu erklären oder zu üben.
5. Im Klassenraum muss eine gute Atmosphäre herrschen, Angst vor Benotung oder vor Fehlern verhindert das Sprechen bei den Lernern.
6. Ein experimentierfreundiges Klima in der Klasse hilft den Lernenden, ihre Selbstbestimmungsräume aufzuspüren und zu nutzen.
7. Wenn die Lernenden ermutigt werden, über eigene Gedanken und Vorstellungen zu äußern, werden sie Lust beim Sprechen bekommen.
8. Interessante Gesprächsanlässe, interessante Themen / Texte im Unterricht führen, die freie Hand bei der Ausgestaltung der Ergebnisse und die genügende Zeit beim Antworten lassen, führen auch zur Motivation und Lust beim Sprechen.
9. Wenn die Lehrer ihre Begeisterung bei der Fremdsprache – in unserem Fall Deutsch- zu den Lernern zeigen, könnte dies die Liebe und Begeisterung bei den Lernern schaffen.
10. Manchmal das Durcheinanderreden, Unordnung und Zwischenrufe in der Klasse könnte die Lust des Sprechens bei den Lernern steigern.
11. Möglichst das Selbstbewusstsein der lernschwächeren Lerner stärken und etwas das Imponiergehabte von Lernern, die ständig das große Wort führen, dämpfen.
12. Die Vielfalt der Partner- und Gruppenarbeiten (Projekte, Dialoge, Theaterstücke spielen lassen usw.) schafft eine angenehme Arbeitsatmosphäre beim Lernen.
13. Das vielfältige Rollenspiel ist von großer Bedeutung.
14. Das Drankommen in der Reihenfolge des Sitzens verhindert die Lust zum Sprechen. Spontanes und unvorhergesehenes Lernen (Einen Ball oder ein Stück zerknülltes Papier werfen) steigert dagegen die Lust und Motivation.

15. Das Aufstehen beim Sprechen in der Klasse verschließt den Mund der Lernenden in vielen Fällen. Deswegen ist das Erlauben, beim Sprechen sitzen zu bleiben, von großer Bedeutung.

16. Gesprächsrunden mit Deutschsprachigen, die nur Deutsch können zu organisieren oder deutsche Filme, Reportagen im Unterricht zu führen, steigern Interesse und die Lust bei Sprechen.

2.2.1.3 Einsatz von Sprechübungen und Sprechaufgaben im DaF- Unterricht: Techniken und Übungstypologie

In diesem Abschnitt geht es darum, zu zeigen – anhand von Übungstypen- wie im Rahmen des DaF-Unterrichts bzw. bei der Fertigkeit „Sprechen“ die Methodenkompetenz erarbeitet und aufgebaut werden kann.

Übungen, die die Methodenkompetenz der Lerner fördern sind vielfältig. Wir versuchen sie in Phonetik, Wortschatz, Diskursmittel (Debatte, Redewendungen usw.) und Grammatik darzustellen:

1. Phonetik (Artikulation und Intonation): die Wichtigkeit der Phonetik bzw. Aussprache für die Fertigkeit „Sprechen“ ist von großer Bedeutung, denn die Kommunikationsfähigkeit hängt in hohem Maße von der Aussprache ab. Deswegen sollte im FU am Anfang an der Aussprache höchste Aufmerksamkeit gewidmet werden. Um gezielte Übungen, die die Methodenkompetenz des Lernens fördern anbieten zu können, müssen die Lehrer sich vorher klar machen, welche phonetischen Unterschiede zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache in Satzmelodie, Satzakzent, Wortakzent, Einzellaute und Lautkombinationen bestehen.

Die Zungenbrecher, idiomatische Redewendungen, Sprichwörter oder die Empfindungswörter sind gute Beispiele, um die Vokale: a, i, o, u, e, oder auch ö, ü, ä zu üben. Durch das Auswendiglernen von diesen Reimen, Schnellsprechversen und mehrmaliges Üben wird die Aussprache der Lerner besser. In diesem Zusammenhang beziehen

wir uns auf SCHATZ.⁸¹ Für sie werden Vokale am besten in Wörtern bzw. in einem Kontext gelehrt, z.B. in Form von Sprichwörtern, Zungenbrechern, Empfindungswörtern sein.

Als Sprichwörter:

- Erst höre, dann rede.
- Können geht über Wollen.
- Neue Töpfe kochen gut.
- Zwei Köpfe sind besser als eine.
- Allzeit fröhlich ist unmöglich usw.

Als Zungenbrecher, nennt HÄUSSERMANN⁸² folgende Beispiele:

- „Frag den Ober, ob er Obst gern isst,
oder aber, ob er oft in der Oper sitzt.
Ob er an Ostern nach Oslo reist,
ob er jemand kennt, der Ohrwaschel heißt.“
- Fischers Fritz fischt frische Fische.
- In Ulm und in Ulm herum.

Als Empfindungswörter :Aha, ei, hurra, pfui, ach, nanu, oho, hm, nein, ja usw. Diese Wörter können in Form von Gedicht vermittelt werden. KRUSCHE/KRECHEL⁸³ haben ein Beispiel dazu gegeben:

„ Aha die Deutschen
ei die Deutschen
hurra die Deutschen
pfui die Deutschen
ach die Deutschen
oho die Deutschen
hm die Deutschen
nein die Deutschen
ja ja die Deutschen“

In diesem Gedicht sind die Empfindungswörter gut auszuüben. Man kann es zu erst mit der Muttersprache vergleichen. Dann spricht es der Lehrer vor und die Lerner sollen nachsprechen (das Vor- und Nachsprechen). Als Variationen kann man spielerisch

⁸¹ Schatz, H. :Fertigkeit Sprechen, Fernstudieneinheit 20 . 2006Goethe-Institut, München . S. 53

⁸² Häussermann, U. / Piepho, H. E. : Aufgaben Handbuch: Deutsch als Fremdsprache, Abriß einer Aufgaben und Übungstypologie 1996. München Judicium . S. 65.

⁸³ Krusche, D. /Krechel, R.: Anspiel, Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. 1984. Inter Nationes. Bonn. S. 27

mit dem Gedicht umgehen (es mit Humor aussprechen, mit Traurigkeit, lachend oder weinend usw.). Vor-sich-hin-Sprechen mit Beobachtung von Intonation ist auch eine gute Variation, um die Phonetik zu üben.

Ein weiteres Beispiel von DIELINGS/HIRSCHFELD bezieht sich auf den Unterschied zwischen langen und kurzen Vokalen. „Die Schüler hören, was Claudia zum Geburtstag bekommen hat. Sie achten auf die unterstrichenen Vokale und schreiben sie in das Kästchen, ob sie lang (L) oder Kurz (K) sind“⁸⁴ (durch Gruppierung, Ordnen ...). Zu den Wörtern gehören Schokolade, ein Buch, eine Bluse, eine Puppe, ein Rock. Die Schüler können die kurzen und langen Vokale durch das Gehen- als Technik- benutzen. Zum Beispiel einen langen Schritt für lange Vokale und einen oder zwei kurzen für kurze Vokale. Die Lerner sollen beim Zuhören eine persönliche Methode finden, die bei der Phonetik hilfreich sein kann. Die Lehrer sollen dabei helfen, solche Methoden anzuwenden z. B. durch Markieren, mit Farben arbeiten, Notizen, Symbole oder Zeichen benutzen, um zwischen kurzen und langen Vokale unterscheiden zu können.

Diese Übung ist sehr gut geeignet für aussprachliche Fehler. In Form von Partnerarbeit oder Selbstkontrolle bzw. Selbstprüfung können die Lerner ihre Fehler korrigieren.

„**P**“ und „**B**“ im Deutschen sind in der Aussprache schwer voneinander zu unterscheiden. Für diesen Fall kann man ein kleines Experiment mit den Lernern anhand eines Blattes machen. Jeder nimmt ein Blatt Papier und spricht die Wörter „**P**acken und **B**acken“ aus. Beim Wortaussprechen blasen alle Lerner auf das Blatt. Wichtig ist, dass die Lerner allein den Unterschied machen. Das **B** ist schwach und **P** ist stark.

⁸⁴ Dielings, H./ Hirschfeld, U. : Phonetik lehren und lernen, Fernstudieneinheit 21, 2000 Goethe-Institut.S120

Das Auswendig- Lernen und das vielfältige Üben von Geschichten, Reimen oder Liedern sind geeignet, um die Vokale, Konsonanten und Wörter zu üben. Das folgende Gedicht von DIELING/HIRSCHFELD ⁸⁵ eignet sich dazu:

„Es war eine Mutter, die hatte vier Kinder
den Frühling, den Sommer, den Herbst und den Winter.
Im Frühling gibt´s Blumen, im Sommer gibt´s Klee,
im Herbst, da gibt´s Trauben,
im Winter gibt´s Schnee“

Als Variation für das Auswendig-Lernen und gleichzeitig Vokale üben, kann man auch ab und zu Lieder benutzen. Wie das „Uhrenlied“⁸⁶:

„ Große Uhren gehen	tick	tack
kleine Uhren gehen	ticke	tacke
und die kleinen Taschenuhren	ticketacke	ticketacketick“.

Reime, Gedichte und Merkverse erleichtern das Behalten und verbessern die Aussprache, besonders wenn sie amüsant und lustig sind. RAMPILLON ⁸⁷ nennt ein paar Merkverse und Reime, die beim Spaß und Behalten helfen können:

Ö
Auf einem O
Saß einst ein Floh
Und tat, als sei das üblich so.
Da Sprang ein zweiter Floh hinzu
Zum Rendezvous.
Jetzt saßen auf dem O
Zwei Flöh
Und machten aus dem O
ein Ö.

⁸⁵ Dielings, H. / Hirschfeld, U.: Phonetik lehren und lernen, Fernstudieneinheit 21, 2000 Goethe-Institut. S121

⁸⁶ Delings, H. / Hirschfeld, U.: Phonetik lehren und lernen, Fernstudieneinheit 21, 2000 Goethe-Institut. S 26

⁸⁷ Rampillon, U.: Lernen leichter machen, Deutsch als Fremdsprache, 1. Auflage 1995, Max Hueber Verlag S 77

Ein ähnliches Beispiel ist im folgenden Gedicht, „Heidenröslein“ von GOETHE⁸⁸ zu beobachten:

Sah ein Knab ein Röslein stehn,
 Röslein auf der Heiden,
 war so jung und morgenschön,
 Lief er schnell, es nah zu sehn,
 Sah s mit vielen Freuden.
 Röslein, Röslein, Röslein rot
 Röslein auf der Heiden.
 Knabe sprach: ich breche dich,
 Röslein auf der Heiden!
 Röslein sprach: Ich steche dich,
 Dass du ewig denkst an mich,
 und ich will s nicht leiden.
 Röslein, Röslein, Röslein rot
 Röslein auf der Heiden.
 Und der wilde Knabe brach s
 Röslein auf der Heiden;
 Röslein wehrte sich und stach,
 half ihm auch kein Weh und Ach,
 Musst es eben leiden.
 Röslein, Röslein, Röslein rot
 Röslein auf der Heiden.

2. Wortschatzarbeit: Die Vermittlung des Wortschatzes im fremdsprachlichen Unterricht verändert sich je nach dem Ziel. Im Mündlichen zum Beispiel werden andere Techniken benutzt als wie beim Schriftlichen.

Damit die mündliche Wortschatzvermittlung die Methodenkompetenz der Lerner fördern kann, sollen die richtigen Strategien von den Lehrern eingesetzt werden. Diese Strategien lassen sich anhand von Beispielen besser erklären.

Eine gute Methode für die Wortschatzvermittlung ist das tägliche Üben. Dies heißt: wenn der Lehrer am Anfang jedes Unterrichts über ein bestimmtes Thema mit seiner Klasse diskutiert, bekommen die Lerner die Gelegenheit, jedes Mal neue Wörter im Kontext zu lernen und auch auszuüben. Es könnten spezielle, allgemeine oder sachliche Themen verwendet werden. Der Lehrer kann zum Beispiel die Lerner fragen, was sie am Wochenende gemacht haben oder wie das heutige Wetter ist. Bestimmte Nachrichten, Sendungen oder Feste und Feiertage sind auch gute Themen zur Diskussion. In solchen Debatten und Situationen werden die Lerner sehr aufmerksam.

⁸⁸ Goethe, J. W. : Klassische Gedichte , Geneva- Verlag. S. 58

In diesem Zusammenhang stützen wir aufs SCHATZES-BEISPIEL“ Spiel: Koffer packen“⁸⁹, dass das Thema Reise (Koffer packen) behandelt.

Das Spiel geht wie folgt:

Lerner A beginnt und sagt: Ich packe meinen Koffer und nehme eine rote Hose mit.

Lerner B sagt: Ich packe meinen Koffer und nehme eine rote Hose und ein blaues Hemd mit.

Lerner C sagt: Ich packe meinen Koffer und nehme eine rote Hose und ein blaues Hemd und ...mit.

Jeder Lerner wiederholt, was die anderen gesagt haben, und hängt noch ein Kleidungsstück an. So wird der Satz immer länger. Wer einen Fehler macht, muss von der Gruppe ausscheiden.

Sieger ist, wer am Schluss alle Sachen im Koffer ohne Fehler aufzählen kann.

Man kann diese Übung mit verschiedenen Variationen üben, zum Beispiel das Thema wird sich nicht nur auf Kleider im Koffer beschränken, sondern könnte erweitert werden, in dem die Lerner mehr Reisesachen nennen dürfen wie Photo-Album, Zahnbürste, Spielzeuge, Geschenke u. Ä. Die Visualisierung bzw. Veranschaulichung von diesen Gegenständen ist von großer Bedeutung.

Damit die Übung nicht langweilig klingt, kann man weitere Situationen vorstellen wie die Richtung der Reise erfahren oder was für Verkehrsmittel benutzt werden, Dauer der Reise usw. So eine Übung wird sich an den Universitäten Algier oder Oran eignen, weil es viele Studenten aus anderen Städten kommen und sind ständig beim Kofferpacken und verreisen. Ein guter Sprechanlass wäre auch über die verschiedenen Traditionen und Mentalitäten zu sprechen.

Im Rahmen des Sprechens werden bestimmt viele Fehler auftauchen. In solchen Fällen korrigieren die Lehrer die Fehler. Entweder Einzelkorrekturen oder das falsche Wort in Form eines Chors sprechen lassen, (dies eignet sich besonders gut in der Phonetik).

⁸⁹ Schatz, H. :Fertigkeit Sprechen, Fernstudieneinheit 20 . 2006 Goethe-Institut, München S.72

Wenn neue Wörter vermittelt werden, dann ist es wichtig, den Kasus und Genus von diesen Wörtern zu kennen.

Bei all diesen Übungen muss das mehrkanalige Lernen berücksichtigt werden.

BAHLMANN sagt hierzu: „ wir lernen 10% von dem, was wir lesen. 20% von dem, was wir hören. 30% von dem, was wir sehen. 70% von dem, was wir sagen und 90% von dem, was wir selbst tun.“⁹⁰

Als weitere Strategien zum Wortschatzerwerb, ist das Benutzen einer Vokabelkartei sinnvoll. Nach RAMPILLON⁹¹ ist Vokabelkartei eine Technik, die das Einprägen der deutschen Vokabeln erleichtern kann. Nach ihr wird eine Vokabelkartei so beschriftet: Auf die Hinseite der Lernkartei schreibt man das Aussprachezeichen, grammatische Erklärungen und Beispiele für den Gebrauch und auf die Rückseite schreibt man die Übersetzung in die Muttersprache. (siehe dazu Anlage 05 für mehr Klarheit).

Sollte diese Strategie bei manchen Lernern nicht erfolgreich sein, dann sind andere Tipps von RAMPILLON hilfreich: „[...] einige Vokabeln zu behalten, ist schwierig. Stellen sie sie daher in einen Sinnzusammenhang und in ein Wortfeld. Beispiel: Tasse. Wortfeld: Tasse, Teller, Unterteller, Schlüssel, Schale [...]“⁹²

Wörter, die ähnliche Bedeutung haben, werden besser in Form einer Steigerung behalten

Zum Beispiel: (die Wörter von oben nach unten oder umgekehrt anordnen)

- Bummel- schlendern- gehen- eilen- laufen- rennen.
- Oder: vielleicht- vermutlich- wahrscheinlich- bestimmt.

⁹⁰ Bahlmann, Clemens u.a. Unterwegs. Lehrwerk für die Mittelstufe. Deutsch als Fremdsprache. München, Langenscheidt 1998.

⁹¹ Rampillon, U.: Lernen leichter machen, Deutsch als Fremdsprache, 1. Auflage 1995, Max Hueber Verlag S 90

⁹² Rampillon, U.: Lernen leichter machen, Deutsch als Fremdsprache, 1. Auflage 1995, Max Hueber Verlag S 54

3. Diskursmittel und Redewendungen:

Diskursmittel sind Redemittel oder sprachliche Mittel, mit denen wir unsere Sprechintentionen bzw. unsere Absichten, Meinungen oder Zwecke, realisieren wollen.

Diese werden auch als Diskursstrategien gekennzeichnet. Diskursmittel können einfach, komplex, kurz oder lang sein. Besser ist es, wenn zuerst die einfachsten dann die komplexeren Diskursmittel vermittelt werden.

Die Diskursmittel können vom Prinzip her wie die Vokabeln gelernt werden. Man kann extra Karteien herstellen, in denen die Redemittel nach der Progression, nach Bedeutung oder angeordnet werden.

Beispiel für die Progression- bzw. Prozentsatzanordnung :

0% auf keinen Fall, ganz bestimmt nicht, sicher nicht

25% wahrscheinlich nicht, wohl nicht, kaum

50% vielleicht, möglicherweise, eventuell

75% höchstwahrscheinlich, ziemlich sicher, sehr wahrscheinlich

100% ganz sicher, ganz bestimmt, auf jeden Fall.

Die Eselsbrücke ist sehr nützlich bei der Förderung des Sprechens, sie dient zum Behalten von Informationen oder zum Nacherzählen wie es bei dem folgenden Beispiel:

„ 333 bei Isos Keilerei „⁹³ zu merken ist. Diese Eselsbrücke wird mit Sicherheit in vielen Gehirnen gespeichert sein. Eine Geschichte versteckt sich in diesem Spruch und zwar im Jahre 333 besiegte Alexander der Große in der Schlacht bei Isos dem Perser - König Darius 3.

⁹³ Greuenich, B./Hammelmann, I.: das große Buch der Lerntechniken. 2007 Compact Verlag München, S. 202

Die folgende Diskursmittelliste von DALLAPIAZZA⁹⁴ ordnet die Redemittel nach Bedeutungsfeld an (Redewendungen, um bestimmte Meinungen äußern zu können):

Nach einer Meinung fragen:

Glaubst du/glauben Sie, (dass)...?
 Was hältst du / Halten Sie von...?
 Was denkst du/ Denken Sie über...?
 Wie findest / Finden Sie ...?
 Was meinst du/Meinen Sie denn dazu...?

(Feste) Überzeugungen ausdrücken:

Es ist doch (ganz) klar, (dass)...
 Ich bin (ganz) sicher, (dass)...
 Ich bin fest davon überzeugt, (dass)...

Seine Meinung sagen:

Ich glaube/ finde, (dass)...
 Ich denke/meine, (dass)...
 Ich halte das (nicht) für ...
 Meiner Meinung nach...

Unsicherheit ausdrücken:

Ich bin mir nicht sicher, (W-/ob)...
 Ich weiß nicht, (W-/ob)...
 Das ist schwer zu sagen.
 Was soll ich dazu sagen?
 Keine Ahnung.

Klar widersprechen:

(Nein) das finde/ glaube ich nicht.
 (Ich glaube), das siehst du/sehen Sie falsch.
 Das ist (aber/doch) nicht richtig
 Das stimmt (aber/doch)nicht!
 Das ist doch Unsinn!
 (Ganz) im Gegenteil:...

⁹⁴ Dallapiazza, R.M. u.a.: Tangram 2A. Deutsch als Fremdsprache. Ismaning, Hueber. S. 11

Vorsichtig widersprechen:

wirklich?

Bist du / Sind Sie da(wirklich)sicher.

Vielleicht (hast du/ Haben Sie Recht) aber...

Kann sein, aber...

Das kann man so und so sehen

Das kommt (ganz) darauf an.

Zustimmen:

(Ja,) das finde/glaube ich auch.

(Ja,) dass sehe ich auch so.

Da hast du/haben Sie Recht.

Das stimmt.

Genau!.

Diese Anordnung wird am besten wahrgenommen, wenn die Lerner und die Lehrer zusammen arbeiten. Solche Redemittel sollen von den Lernern auswendig gelernt werden. Damit die Methodenkompetenz „Auswendig- Lernen“ gefördert wird, sind viele Übungen zu praktizieren: wie Nachsprechen, Vorsprechen, Mitsprechen, Selbstbestimmung und Wiederholung durch Debatte, Diskussionen, Würfelspielen, Partnerarbeiten, Gruppenarbeiten, Dialoge oder auch Monologe.

Um zu vermeiden, dass diese Redemittel nicht automatisch auswendig gelernt (was mit der Zeit bestimmt vergessen wird) und auch nicht penibel ausgeübt werden, bietet SCHATZ die drei Übungsvarianten -als Hilfe beim Diskursmittelerwerb und auch als Förderung der Methodenkompetenz der Lerner an: „Lassen Sie Dialoge zu einer vorgegebenen Situation, zu einer vorgelegten Diskursmittelliste, zu einem Bild, zu einer Geschichte, zu einem Hörtext usw.in Gruppen schreiben. Danach sollten die Dialoge vorgespielt. Dabei lernen die Schülerinnen und Schüler voneinander und miteinander. Sie können Lehrwerkdialoge, die entsprechende Diskursmittel enthalten, hören und nachspielen lassen, vorausgesetzt, dass die Sprache authentisch ist und die Dialoge Varianten zulassen. Spiele und spielerische Übungen sind besonders zum Einüben von Diskursmitteln geeignet.“⁹⁵

⁹⁵ Schatz, H.: Fertigkeit Sprechen, Fernstudieneinheit 20. 2006 Goethe-Institut, München S.87

Ein Beispiel zu den spielerischen Übungen ist: Die Klasse in vierer oder zweier Gruppen teilen. Jede Gruppe bekommt zwei Würfel und eine nummerierte Tabelle, wo verschiedene Hypothesen zur Zustimmung, Unsicherheit oder zum Widersprechen stehen. Jedes Thema wird nummeriert von 3 bis 17. Die Lerner werfen die Würfel, zählen die Punkte ein und besprechen das Thema, das ausgewählt wird.

Zum Beispiel: „Mathematik ist wichtig“, „Das Leben im Dorf ist besser als das Leben in der Stadt“, „Algerien ist ein armes Land“, „Alle Europäer haben ein kaltes Temperament“. „Katzen sind intelligenter als Hunde“, „Man soll sich nicht auf der Strasse küssen, „Alle Menschen sind Egoisten“. Provokative Themen helfen beim Sprechen.

Im Moment der Diskussion, Dialoge oder Monologe sollen die Lerner Notizen zu nehmen, damit sie nachher die benutzten Wörter in Form von Beschreibungen, Erzählungen, Vorträgen, Gesprächen oder Berichten anwenden zu können. Notizen nehmen ist eine der wichtigsten Techniken beim Lernprozess. Die Lehrer sollen den Lernern beibringen, wie sie Vorträge, Referate, Telefongespräche, Berichte ect. anhand von Strategien und Techniken darstellen können.

Es könnte sein, dass die Lerner im Moment des Sprechens das passende Wort nicht finden. Entweder fehlt es überhaupt in ihrem Wortschatz oder es fällt ihnen nicht ein. In diesem Fall werden Kompensationsstrategien⁹⁶ geführt, damit „das Sprechen“ trotz allem stattfinden kann.

In dieser Hinsicht haben BURG und KRIJGSMAN Gedanken gemacht:“ [...] wenn man einen fremdsprachlichen Ausdruck nicht kennt, kann man zum Beispiel:

Dem Gesprächspartner durch Zögern signalisieren, dass man Formulierungshilfe braucht; direkt nach dem fehlenden Ausdruck fragen; versuchen, das Gemeinte durch Gestik und Mimik auszudrücken; einen muttersprachlichen Ausdruck verwenden; auf eine andere Sprache, die der Gesprächspartner möglicherweise auch kann, ausweichen.

⁹⁶ Siehe zu diesem Thema, Bimmel, P: Lernerautonomie und Lernstrategien, Fernstudieneinheit23, 2000 München S. 140/141.

einen muttersprachlichen Ausdruck direkt in die Fremdsprache übertragen; einen eigenen Ausdruck erfinden, der das Gemeinte annähernd ausdrückt; einen verwandten Ausdruck der Fremdsprache verwenden und das Gemeinte umschreiben [...] ⁹⁷“.

Oft versteht der Gesprächspartner das Gemeinte aus dem Kontext und liefert selbst den richtigen Ausdruck“. Hierzu sagt ROST: „, Ein Fremdwort kann dann nötig sein, wenn es mit deutschen Wörtern nur umständliche oder unvollkommen umschrieben werden kann [...] ⁹⁸“.

4. Grammatik und Orthographie: Der Grammatikerwerb in der Muttersprache ist

bei den Lernern automatisch, d.h. die Grammatik steht ihnen zur Verfügung, ohne dass sie das explizit lernen müssen oder formulieren könnten. Dagegen aber erwerben sie die grammatischen Regeln der Fremdsprache bewusst. Im Moment des Sprechens aber wird die meist gelernte Grammatik vergessen oder manchmal verlieren die Lerner so viel Zeit beim Nachdenken oder bei der Regelserinnerung.

Aus der Neuropsychologie haben wir im Abschnitt 2.1 gesehen, dass das Sprachzentrum und auch das analytisch-logische Denken in der linken Hirnhälfte situiert sind. SCHATZ sagt zu diesem Punkt: „[...]Wird beides (Sprache und Denken) gleichzeitig aktiviert, ist der „Arbeitsspeicher“ überlastet und blockiert das System: Solange wir über Grammatik nachdenken, können wir nicht weiter sprechen, erst wenn wir aufhören, geht der Redefluss weiter [...] ⁹⁹“

Damit die Grammatikregeln der fremden Sprache so im Hirn verankert werden, dass sie beim Sprechen automatisch zur Verfügung stehen, soll man die beiden Gehirnhälften fordern.

⁹⁷ Van den Burg / Krijgsman, zitiert von Schatz, H: Fertigkeit Sprechen, Fernstudieneinheit 20. 2006Goethe-Institut, München. S.90

⁹⁸ Rost, F.: Lern- und Arbeitstechniken für pädagogische Studiengänge, 1997 Leske und Budrich Verlag. S. 184.

⁹⁹ Schatz, H. :Fertigkeit Sprechen, Fernstudieneinheit 20 . 2006Goethe-Institut, München. S. 93

Daher sollte man beim Lernen der Grammatik Beispielsätze, bildliche Darstellungen (Visualisierung) oder Lieder, Reime und Spiele benutzen. (siehe Anlage 06 im Anhang).

Lieder sind sinnvoll beim Grammatikerwerb. Zum Beispiel: die Präpositionen, die den Dativ regieren in Form eines Liedes auswendig lernen. (dieselbe Melodie wie beim Bruder-Jackobslied) Oder die Konjugation von Verben in Form eines Liedes :

Aus, bei , mit , nach
 Aus, bei , mit , nach
 Seit, von, zu.
 Seit; von, zu
 Immer mit dem Dativ
 Immer mit dem Dativ
 Dem der dem den
 Dem der dem den“

LÖSCHMANN ¹⁰⁰ hat die Unregelmäßigkeiten in der Pluralform bei der Umlautbildung im folgenden Gedicht angezeigt:

„Es heißt das Rad- die Räder
 Und das Bad- Bäder
 Doch bei Zahn heißt Zähne
 Und bei Hahn- die Hähne
 Warum heißt es Gläser und Gräser,
 aber die Späße und nicht die Späßer?
 Die Sprache macht halt ihren Spaß,
 sie hält nicht immer analogisches Maß?“

Als spielerisches Beispiel, in dem die Verbformen auswendig gelernt werden, beziehen wir uns aufs STOCKS¹⁰¹ Beispiel. Ein Hörbeispiel wurde auf der CD gehört, in dem Verben in Infinitiv stehen. Die Aufgabe besteht einmal darin, die Verben zu wiederholen und sie dann ins Präsens, Präteritum und Perfekt zu setzen.

Diese Übung könnte man je nach Gebrauch variieren. Der Lehrer kann einen Ball benutzen. Derjenige, der den Ball bekommt, soll die Lösung finden.

¹⁰⁰ Löschmann, zitiert von Delings, H./ Hirschfeld, U.: Phonetik lehren und lernen, Fernstudieneinheit 21, 2000 Goethe-Institut. S.69

¹⁰¹ Stock, E./Hirschfeld, U.: Phonetik Deutsch als Fremdsprache, 1996 Berlin, München Langenscheidt. S.106

Was die Orthographie betrifft so stützen wir uns auf Rampillonsbeispiele¹⁰², die auch ihrerseits die Methodenkompetenz der Lerner beim Auswendiglernen fördert.

Es sind meist Reime oder Sprüche, die leicht zum Lernen sind:

- „Nach **l, m, n, r**, das merk Dir ja,
steht nie **Tz** und nie **ck**“.
- „**Gar nicht** wird **gar nicht** zusammengescrieben“
„-**chen** und -**lein** macht alles klein“
- „Vor **l, m, n**, und **r**, das merke ja.
Steht ziemlich oft das Dehnungs-**h**“
- „Wer nämlich mit **h** schreibt ist dämlich“

2.2.2 Arbeit an Schreib- kenntnissen

Wir werden zuerst der Rolle der Fertigkeit „Schreiben“ im DaF- Unterricht zeigen und dann versuchen wir die wichtigsten Voraussetzungen zum Erwerb der Fertigkeit „Schreiben“ darzustellen. Schließlich werden Lehrstrategien zum Schreiben und typische Aufgabenstellungen präsentiert.

2.2.2.1 Zur Rolle der Fertigkeit „Schreiben“ im DaF- Unterricht

Im Fremdsprachenunterricht hat das „Schreiben“ verschiedene Zwecke:

Es unterstützt im Lernprozess die möglichst korrekte Aneignung, Festigung und Wiederholung bestimmter Teilbereiche (Orthografie, Lexik, Grammatik) in meist isolierten Übungen, bei denen Kommunikation weder beabsichtigt noch verwirklicht wird.

Es hilft bei der Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenz durch vorgegebene Inhalte, bestimmte Sprachmittel/Bausteine und vorbildhafte Texte und Textsortenmuster (als anregende Rückkoppelung zwischen Lesen und Schreiben). Die dabei entstehenden (gelenkten) schriftlichen Äußerungen sind meist weder in ihrem Mitteilungsinhalt noch ihrer Form lernerbestimmt und kreativ beeinflussbar.

¹⁰² Rampillon, U.: Lernen leichter machen, Deutsch als Fremdsprache, 1. Auflage 1995, Max Hueber Verlag, S 77.

Es ist Mittel zur inhaltlich, sprachlich und formal Eigenbestimmten kreativen Verwendung der Sprache in kürzeren oder längere schriftlichen Aufzeichnungen/Mitteilungen in privaten und beruflichen Bereichen.

2.2.2.2 Voraussetzungen zum Umgang mit der Fertigkeit „ Schreiben“

Der Erwerb der Schreibfertigkeit bei den DaF-Lernenden ist meist eine der unbeliebtesten Lernphasen. Deswegen müssen die Lehrenden die notwendigen Voraussetzungen schaffen, damit das Schreiben im FU optimal gefördert wird.

KAST sagt zum Thema Schreiben: „[...]Das Schreiben lernt man nicht (primär) durch Schreiben, sondern durch Lesen [...]“¹⁰³. Das Lesen ist also in diesem Fall die beste vorbereitende Tätigkeit. Deswegen sollen die Lehrer vor der Schreibtätigkeit sicher sein, dass ihre Lerner genug gelesen haben. Die Verknüpfung von Lesen und Schreiben liegt vielen Schreibaufgaben zugrunde. Die einfachste Form ist das Schreiben von Paralleltexten. Diese Art von Übungen ist sowohl für Anfänger als auch für fortgeschrittene Lerner beliebt. Im Anfangsunterricht sollen die Lernenden sich eng an die Textvorlage halten und dabei Strukturen aus dem vorgegebenen Text in den eigenen Text übernehmen.

Im Fortgeschrittenenunterricht geht es meist darum, von einem Textbeispiel ausgehend, einen eigenen Text zum Thema zu schreiben. Dies heißt, um die Schreibfertigkeit zu fördern, muss man Schritt für Schritt mit dieser Fertigkeit umgehen. Wir versuchen immer einfache und vor allem motivierende Wege zu finden, die beim Schreibwerb helfen.

Eines der motivierenden Schreibmittel sind die Bildergeschichten: Bilder zu einem bestimmten Thema werden gezeigt und die Lerner sollen Sätze, Texte oder kleine

¹⁰³ Kast, B. : Fertigkeit Schreiben, Fernstudieneinheit 12, Goethe-Institut 1999 München. S. 66.

Aufsätze – nach dem Schreibprozess¹⁰⁴ vom Bild zum Wort zum Satz zum Text schreiben.

Briefe, E-Mails, Lebenslauf, SMS, Postkarten, Einladungen, Anzeigen (Zimmersuche, Arbeitsanzeigen, Studienplätze suchen usw.) und Bewerbungen sind alltägliche Themen, die die Lernenden beim Schreiben fördern.

2.2.2.3 Lehrstrategien zum Schreiben und typische Aufgabenstellungen

In diesem Abschnitt versuchen wir einige Übungstypen, die die Methodenkompetenz der Lerner bei der Fertigkeit“ Schreiben“ fördern, herzustellen. wir versuchen sie in der Phonetik, Wortschatz, Diskursmittel und Grammatik/Orthographie zu zeigen:

1. Phonetik: da die Phonetik sehr wichtig in der Fremdsprache ist, soll man sie in alle Kanäle vermitteln können. Nicht nur durch das Mündliche wird die Aussprache gefördert, sondern auch durch das Schriftliche: bei manchen Lernern das schriftliche Prozess ist eine Notwendigkeit beim Phonetikerwerb (siehe dazu 2.1.1. zum Spracherwerb und Lernertyp).

Vielfältige Übungen beziehen sich mit diesem Kontext VORDERWÜLBECKE¹⁰⁵ zeigt in einem Beispiel, wie der Intonationsverlauf von Sätzen bzw. Wörtern durch die Markierung erkannt wurde:

Das Diagramm zeigt sechs Sätze mit Markierungen für Intonationsverläufe (Dreiecke für Anstiege, Kreise für Abfälle) und Silbentrennungen (Klammern). Die Sätze sind:

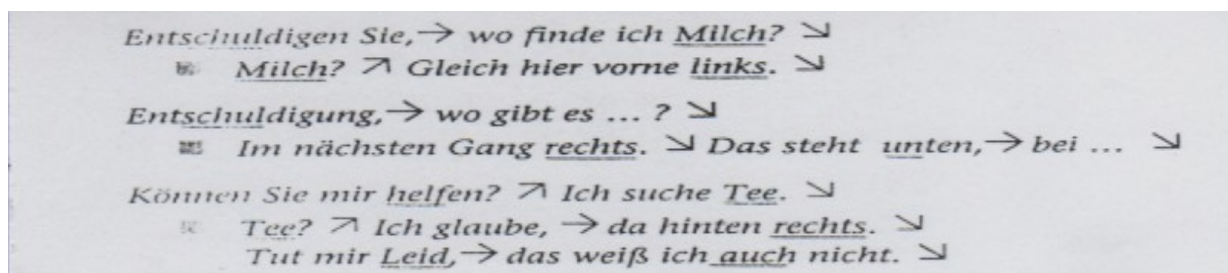
1. Ent[schul]digen Sie, wie [hei]ßen Sie ?
2. Mein Name ist Philipp [E]berhard.
3. [Wie bitte?
4. Philipp [E]berhard.
5. Ist Eberhard Ihr [Vor]name?
6. Nein, mein [Nach]name.

d) Hören Sie die Varianten A und B, und sprechen Sie nach.

¹⁰⁴ Kast, B. : Fertigkeit Schreiben, Fernstudieneinheit 12, Goethe-Institut 1999 München. S. 108.

¹⁰⁵ Vorderwülbecke: Stufen International 3. t: Ernst Klett Sprachen GmbH-Klette Edition .1997Stuttgart, S.13

DALLAPIAZA¹⁰⁶ ihrerseits versucht das Gleiche zu zeigen, aber mit einer anderen Strategie und zwar durch Streichen und Benutzen von Pfeilen, die sich nach oben oder unter richten (je nach der Betonung):



HIRSCHFELD¹⁰⁷ nennt ein anderes Beispiel zur Wortakzentuierung:

„A: Wie heißt der König?

August?

B: Nein, August. Der König heißt August, der Monat aber heißt August.

A: Dann heißt es: August der Erste.

B: Ganz richtig. August der Erste, aber: der erste August.

A: August, August, das hab ich nicht gewusst.“

Das Markieren, Durchstreichen, Malen, Symbole benutzen oder Ähnliches sind Lern-techniken, die die Methodenkompetenz der Lerner fördern und ihm beim optimalen Lernprozess verhelfen. Gedichte schreiben lassen, die bestimmten Vokale enthalten, ist auch sinnvoll. Zum Beispiel: Der Lehrer sagt: Schreiben Sie ein Gedicht mit vier Zeilen und in jeder Zeile soll ein Wort oder mehr geschrieben werden, die eine oder mehrere Vokale (a, o, u, e, i oder ö, ä, ü) enthalten.

Oh!
Wie schön,
das Leben
ist!

¹⁰⁶ Dallapiazza, R. M. , u.a.: Tangram 1A. Deutsch als Fremdsprache .1998 Ismaning: Hueber, S. 50

¹⁰⁷ Hirschfeld, U. / Reinke, K./ Stock, E.: Phonetik intensiv, Aussprache Training 2007, Langenscheidt KG. Berlin und München. S. 12.

Phonetische Transkription (Visualisierung) ist auch wichtig bei der Aussprache. Der Lehrer kann die Transkriptionliste an die Wand hängen oder in Form von Photokopie teilen. Dann müssen sie die Lerner merken. Dazu sind das vielfältige Üben in der Klasse und das Selbstprüfen zu Hause hilfreich.

2. **Wortschatz:** um den Wortschatz zu vermitteln, hat man verschiedene Techniken, die sich nach dem Ziel und Kontext variieren können. FUNK¹⁰⁸ hat in dem folgenden Beispiel die Lerner zum Selbstentdecken der Wörter durch das Suchrätsel geführt.

11 Suchrätsel.

G	A	T	B	3	P	I	T	Z	E	R	10	E
12	R	L	D	S	S	F	F	E	O	Y	F	L
N	2	13	O	C	H	T	E	R	H	I	C	11
T	D	6	E	G	E	L	N	L	U	G	H	E
8	R	D	G	E	S	C	H	O	S	S	T	B
R	E	K	R	I	J	E	Z	I	X	I	S	U
R	S	I	M	E	9	A	M	B	U	R	G	R
I	S	L	T	U	B	R	I	S	C	U	T	T
C	E	S	U	M	A	T	Ü	A	A	L	K	S
H	A	4	O	C	H	E	N	E	N	D	E	T
T	7	T	U	N	D	E	N	P	L	A	N	A
I	S	Z	N	A	U	S	1	I	S	K	O	G

a Schreib alle Wörter heraus. Die Fragen unten helfen.
b 1-13 ist ein Satz. Wer findet den Satz?

- Da tanzen die Leute
- Da wohnt man
- Gut für den Bleistift
- Samstag und Sonntag
- Mag Bananen
- Grammatik... sind schwer
- Der Unterricht auf Papier
- Dann kommt der erste Stock
- Eine Stadt in Norddeutschland
- Nicht links
- Ein Tag im Jahr (Party)
- Jeden Tag, aber nicht am Wochenende
- Wencke ist die ... und nicht der Sohn.

1) DISKÖ
2)

D _ _ _ _ _ !

Ein Weiteres Beispiel mit dem Umgang mit Wörtern lässt sich bei HÄUSSERMANN¹⁰⁹ durch das kreative Schreiben zeigen: nach ihm werden die Wörter in verschiedenen Formen benutzt:

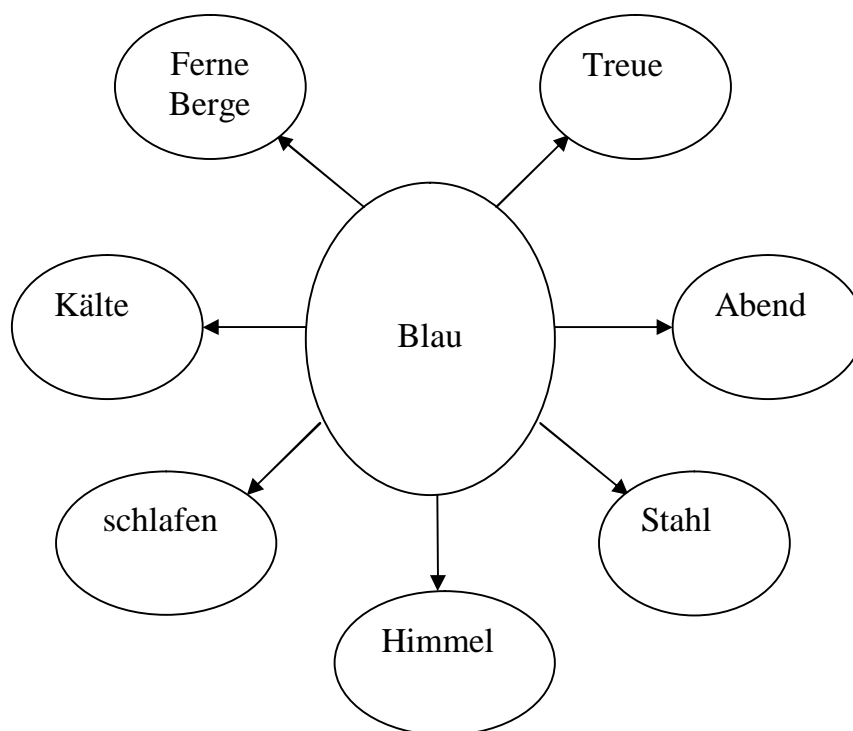
¹⁰⁸ Funk/ Hermann, u.a. sowieso, Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche. Kursbuch 1. 1994 Berlin/ München-Langenscheidt. S. 77

¹⁰⁹ Hässermann, Piepho, Aufgaben Handbuch : Deutsch als Fremdsprache, Abriße Einer Aufgaben- und Übungstypologie, 1996 Iudicium/ München. S. 390-393

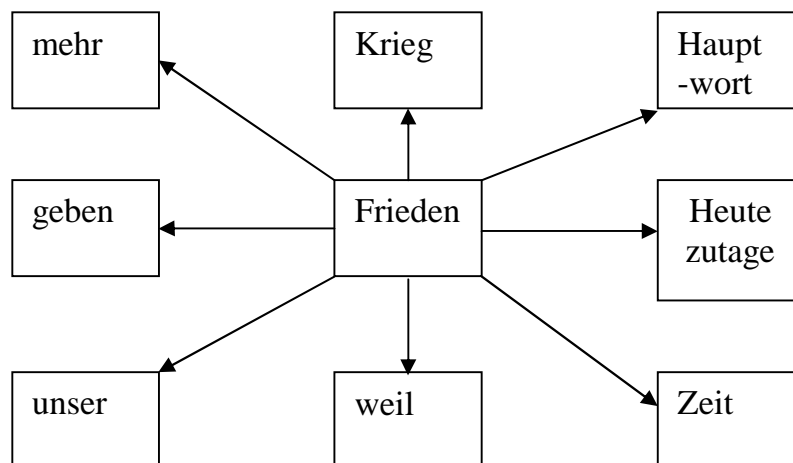
a. Wörter dichten lassen nach dem Wörterbauspielmodell: wie bei den Dichtern Nestroy, Morgenstern und Mörike zu sehen ist, können Wörter realistische, lustige, lyrische, nachdenkliche oder kritische Inhalte haben. Durch Spaß werden immer neue Wörtern ausgeübt und gesucht. Der Lehrer soll in diesem Kontext erklären, wie man Komposita bilden und vor allem verstehen kann.

- Nichtauffünzfählenkönnen (Nestroy)
- Milchstrassnebelschimmel (Morgenstern)
- Weisheitsfuttersack (Morgenstern)
- Spätherbstblumeneinsamkeit (Mörike)

b. Wortblume (Assoziogramme) herstellen: Aus einem Grundgedanken, einer Grundvorstellung wächst eine Wortblume von fünf bis höchstens zwölf Assoziationen. (Einige poetische Zeilen entstehen aus einigen dieser Wörter) Beispiel dazu:



Eine andere Form von Assoziogrammen ist die Clustermethode. Man schreibt ein Kernwort in die Mitte eines weißen Blattes. Dann assoziiert man ein paar weitere Wörter zu diesem Kernwort. BOUALI¹¹⁰ nennt ein Beispiel dazu:



Frieden ist ein Hauptwort unserer Zeit, weil es heutzutage immer mehr Kriege gibt. Diese Verbindung wird am Ende in Form eines Aufsatzes detailliert geschrieben. Nun sollen die Lehrer zeigen, wie man einen Aufsatz schreiben kann. Zuerst eine Einführung, dann Erweiterung des Themas und am Ende die Schlussfolgerung oder Lösung des Themas.

c. Ansteckende Textanfänge: (hier wird anhand der Sätze Geschichte oder Gedichte geschrieben):

Nie Wieder.....!
 Endlich mal.....!
 Wenn ich allein zu Hause bin....
 Nach meiner Schulzeit...
 Nach meiner Hochzeit...
 Wenn ich groß bin,.....
 Wenn ich alt bin,.....

Wäre ich ein Mann,.....
 Wäre ich eine Frau,.....
 wenn ich auswandern müsste....
 ich möchte (nicht)sein
 Ich möchte (nicht).....haben
 Ich möchte (nicht)..... können.

¹¹⁰ Bouali, A. AGV. Mitteilungen, Zeitschrift des Algerischen Germanistenverbands. N: 01. Januar 2002. S.42

d. Ansteckende Sätze: die Lerner werden gefragt, eine Geschichte oder einen Dialog um einen dieser Sätze herumzubilden.

Alle Blumen waren erfroren.

Ja, die Adresse stimmte, aber: es war die falsche Stadt.

In diesem Augenblick ging das Licht aus.

Tatsächlich! In meinen Händen schlägt die Wünschelrute aus.

Wir kamen genau gleichzeitig auf dem Gipfel an

e. Wörterketten bilden lassen: Als Beispiel,

Sankt Johannes hat ein Schloß,

in dem Schloss ist ein Garten,

in dem Garten ist ein Baum

in dem Baum ist ein Loch

in dem Loch ist ein Nest,

in dem Nest ist...

f. Episodische Reihe: Beispiel, den Text weiter schreiben:

Was gemütlich ist

In einem Zelt sitzen, wenn es draußen regnet.

...abends im Bett liegen und von ferne hören

oder: Gedichte zu diesen Sätzen schreiben:

was lustig ist

was traurig ist

Eine andere Methode, den Wortschatz zu erwerben, ist das Akrostichon. Das Akrostichon kann ein kurzer oder ein längerer Text sein. Er wird ab Buchstaben eines Wortes, eines Namens usw. erstellt.

HOLENSTEIN¹¹¹ nennt ein Beispiel dazu:

Das Leben

L: Licht

E: Erstrahlte und erwärmte die Erde

B: Bäume begannen zu blühen

E: Endlich wurde es Herbst

N: Nüsse fielen in großer Zahl von den Bäumen.

¹¹¹ Holenstein, E.: AGV. Mitteilungen, Zeitschrift des Algerischen Germanistenverbands. N: 01. Januar 2002. S.44

Er hatte schon einem Zahnarzt eine Zahnbürste verkauft, einem Bäcker ein Brot und einem Blinden einen Fernsehapparat.

„Ein wirklich guter Verkäufer bist du aber erst“, sagten seine Freunde zu ihm “wenn du einem Elch eine Gasmasken verkaufst“.

Da ging der Verkäufer so weit nach Norden, bis er in einen Wald kam, in dem nur Elche wohnten [...] ¹¹³“.

Wie die Geschichte weiter geht, wäre eine gute Übung für die Lerner sein. Nach diesem Muster (oder auch andere Mitteln wie Bilder, unkomplette Szenen hören lassen) können die Lerner auch andere Geschichten erfinden.

PFAU/SCHMID ¹¹⁴geben ein gutes Spiel, in dem Telefon-Redewendungen ausgeübt werden. Das Spiel-Beispiel ist sowohl für das Mündliche auch für das Schriftliche geeignet (siehe Anhang, Anlage 07; S. 155).

4. Grammatik und Orthographie: Übungen zur Grammatik und Orthographie sind im Schriftlichen vielfältig und unterschiedlich. In folgenden ausgewählten Beispielen ist die Methodenkompetenz der Lerner hoch gefördert.

Sprachbaukasten zum Beispiel ist ein Spiel, das Buchstaben-, Wörter- oder Satzkärtchen enthält. Zu diesem Punkt schlägt FUNK ¹¹⁵ das folgende Spiel vor:



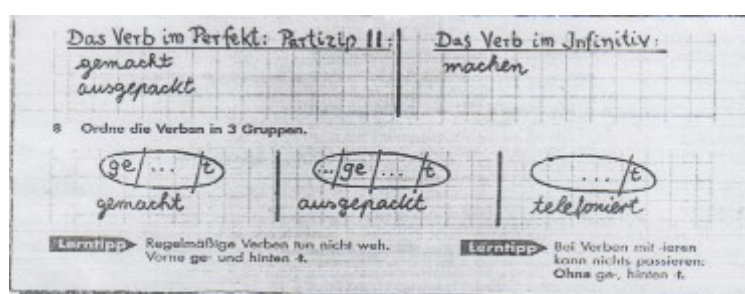
¹¹³ Hohler, zitiert von Dauvillier/ Levy-Hillerich: Spiele im Deutschunterricht, Fernstudieneinheit 28, 2004 Goethe-Institut München. S. 113,114.

¹¹⁴ Pfau/Schmid, 22 Brettspiele Deutsch als Fremdsprache. Übersetzt und bearbeitet von Barbara Huter und Susanne Schauf. Stuttgart/Düsseldorf/Leipzig: Klett.S.102

¹¹⁵ Funk, Hermann, u.a. Sowieso, Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche. Arbeitsbuch 1. 1994 Berlin/ München, Langenscheidt. S. 100

Das Spiel besteht darin, dass die Spielgruppe die in Form von Legekärtchen erhaltenen Sprachbauelemente so zusammenfügt, dass sinnvolle Konstruktionen entstehen (damit werden Wörter, Wortgruppen, Komposita, Präfix-Verben oder Sätze konstruiert und sich deren Aufbau, Kombinationsmöglichkeiten und Struktur bewusst machen).

FUNK¹¹⁶ stellt ein anderes Beispiel dar, das auf dem Prinzip „Sammeln - Ordnen - Systematisieren (SOS)“ geht.



Nach dem Modell dieses Beispiels kann man verschiedene Aufgaben erfinden. Man kann Verbformen, die Konjugation, Verben mit Präpositionen usw. üben.

Man kann in Form von Karteien 20 bis 30 Verben für die Lerner austeilen. An die Tafel steht eine Tabelle mit vier Fällen- Akkusativ, Dativ, Genitiv und Dativ-Akkusativ. Jeder Lerner versucht das gegebene Verb in dieser Tabelle zu schreiben/kleben. Als Variation kann der Lehrer die Verben in den falschen Plätzen setzen und die Lerner sollen verraten, wo es Fehler stehen.

Die Konjugation der starken Verben könnte in Form „Partnerarbeit“ ausgeübt werden. Je zwei Lerner bekommen eine Reihe von Kärtchen: Hinseite enthält das Verb in Infinitiv und Rückseite die Konjugation des Verbs. Hier werden die Paare gegenseitig „Verben“ üben. Einer liest das Verb im Infinitiv und der andere gibt die richtige Form an und schreibt sie auf einem Blatt.

¹¹⁶ Funk, Hermann .a. Sowieso, Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche. Kursbuch1. 1994 Berlin/ München, Langenscheid.S. 85

Zusammenfassung

Wir haben im zweiten Teil der vorliegenden Arbeit versucht, einen Deutschunterricht unter dem Aspekt Methodenkompetenz zu planen. Diese Planung verlangt die Berücksichtigung verschiedener Elemente des Lernprozesses. Damit ist gemeint: der lernpsychologische Hintergrund des Spracherwerbs, Spracherwerb und Lernertyp, die Rolle des Lehrers und des Lerner im Unterricht, die Motivation und allgemeine Betrachtungen der Lehrsituation. Typische Lehrstrategien und Aufgabenstellungen, die die Fertigkeiten „Sprechen“ und „Schreiben“ unter dem Aspekt „Methodenkompetenz“ fördern, wurden dargestellt. Wir versuchen an dieser Stelle diese Punkte zusammenzufassen.

Nach der lernpsychologischen Hinsicht hängt der Spracherwerb von Denk- und Vorgehensweisen ab. Dabei sind die beiden Hirnhälften (linke und rechte Seite) von großer Bedeutung. Die neue Hirnforschung hat herausgefunden, dass die linke Hirnhälfte für Sprache, Logik, Analyse, Symbole, Linearität, Rationalität zuständig ist und die rechte Seite dagegen in Bildern denkt. Sie versorgt uns mit Ideen und kreativen Impulsen u.z. synthetisch, konkret, nicht rational, nicht zeitlich, räumlich und intuitiv.

Der Lernprozess im FU unterscheidet sich also von einem Lerner zu dem anderen. Einige Lerner lernen am besten im Zusammenhang mit Bildern, andere über das Hören. Dann gibt es Lernende, die sich Kontexte herstellen können, oder Lernende, die analytisch vorgehen. Diese Wege zum Lernen sind im FU unter dem Namen „Lernertyp“ zu erkennen.

Die Lehrer- und Lernerrolle im DaF- Unterricht ist von großer Bedeutung. Der Lehrer organisiert und plant das Lernen (Planung, Entscheidung, Organisation, Anweisung, Nachfragen, Erklärung, Vortragen, Korrektur, Problematisierung, Experimentierung, Visualisierung, Kontrollieren usw.) und die Lerner versuchen dagegen die gelehnten Inhalte auf eine geschickte Weise anzuwenden. (selbständig arbeiten, Selbstkontrolle, Lernertyp erkennen, Lernstrategien und – techniken anwenden: strukturieren, rasch lesen, nachschlagen, Fragen formulieren, zitieren, visualisieren usw.) .

Motivation ist eine der wichtigsten Voraussetzungen, um einen DaF-Unterricht zu planen. Dazu gehören als Beispiele: das optimale Verhalten des Lehrers, die Benutzung von idealen und motivierenden Unterrichtsmaterialien.

Am Ende des zweiten Teils der vorliegenden Arbeit haben wir versucht, die beiden Fertigkeiten „Sprechen“ und „Schreiben“, anhand von typischen Aufgabestellungen und Übungstypologien unter dem Aspekt Methodenkompetenz im DaF-Unterricht dargestellt. In diesen Übungen haben wir versucht zu zeigen, wie die Lerner die Phonetik, Wortschatz, Grammatik und Diskursmittel unter dem Aspekt Methodenkompetenz anwenden können. Dazu wurde auch gezeigt, wie sie das Lernen, Informieren, Projektmethoden und Produzieren erwerben können.

Da die unterschiedlichen theoretischen Positionen zur Frage der Förderungen der Methodenkompetenz im DaF-Unterricht allein nicht genügen, sind wir weiteren ergänzenden empirischen Untersuchungen verpflichtet. Darauf zielt der folgende dritte Teil ab.

3. Empirische Befunde zu DaF-Lehrwerk und -unterricht

In diesem Teil der Arbeit werden zuerst die Lehrwerke „Vorwärts mit Deutsch, Band1“ und „Themen2, aktuell“ unter dem Aspekt Methodenkompetenz analysiert. Durchgeführte Deutschunterrichtssequenzen an der Uni Algier werden auch unter diesem Aspekt und bei den beiden Fertigkeiten „Sprechen“ und „Schreiben“ untersucht. Durch Lernerbefragungen wird der Förderung der Methodenkompetenz im DaF-Unterricht mehr Wert beigemessen.

3.1 Kriterienkatalog zur Analyse von DaF- Lehrwerken

Um die beiden Lehrwerke „Vorwärts mit Deutsch, Band1“ und „Themen 2, aktuell“ zu analysieren, bedürfen wir des Einsatzes von Analyse Kriterien. Für diese Untersuchung haben wir uns für den Hermann Funker Kriterienkatalog im Hinblick auf das Mündliche und Schriftliche entschieden. (Siehe dazu Anhang, Anlage 9. S. 153).

Die Kriterien, worauf wir uns bei dieser Analyse der beiden Lehrwerke stützen, werden im Folgenden ausgeführt:

Erstens wird gezeigt werden, ob es Möglichkeiten zum Eingehen auf den Gesprächspartner gibt. Das heißt, ob Anlässe zum Rollenspiel (dazu auch die Anwendung von Diskursmitteln und Ausdrücken) angeboten werden.

Zweitens wird überprüft werden, ob es materiale Hilfen zur eigenständigen Erschließung einer Regel durch die Lernenden gibt. Das heißt, auf welche Weise werden Regeln bzw. Grammatikregeln präsentiert und vermittelt (Sammeln, Gruppieren, Strukturieren, Ordnen, Visualisierung usw.).

Drittens wird gezeigt werden, wie der Wortschatz im Lehrwerk angewendet wird. Und zwar welche der folgenden Informationen enthält das Wortschatzverzeichnis/ Glossar: Belegstelle, Übersetzung, Beispielsatz, Artikelangabe, Pluralform oder Wortakzent (Betonung)? Es wird auch analysiert werden, welche Strategien angewendet sind, um den Wortschatz im Lehrwerk zu erwerben, z. B. Farben benutzen, Markieren, Wortfelder benutzen usw.

Viertens wird untersucht werden, ob die Übungen einen spielerisch- kreativen Umgang mit der Sprache ermöglichen oder nicht. Dieses Kriterium spielt eine bedeutende Rolle bei der Motivation und dem Erwerb der Sprache.

Fünftens wird überprüft werden, ob die Informationen auf den verschiedenen Mediensystemen redundant (absolut identisch), aufeinander bezogen (Beispiel: Begleittext im Buch und Foto auf Folie zu einem Hörtext auf der Kassette bzw. CD) oder völlig separat zu behandeln sind. Das heißt, ob das Visualisieren des Lernstoffes genug berücksichtigt wird.

Sechstens wird nachgeprüft werden, ob die analysierten Lehrwerke vorwiegend von einem rezeptiven oder von einem aktiven Mediengebrauch (Anschauen/ Anhören- Nachahmen oder Notizen, Informationsentnahme, selbständige Arbeit mit den Kassettenrekorder, Produzieren von Hörtexten u. a.) ausgehen.

3.2 Das Lehrwerk „Vorwärts mit Deutsch, Band 1,,: ein Beispiel der Reformpädagogik in algerischen Gymnasien

Im Rahmen des Deutschunterrichts als dritte Fremdsprache in algerischen Gymnasien verwendet man zurzeit das Lehrwerk: „Vorwärts mit Deutsch, Band 1“ als Nachfolge des Lehrwerks: „Ich wähle Deutsch, Band 1, 2 und 3“¹¹⁷

Das Lehrwerk „Vorwärts mit Deutsch, Band 1“ wendet sich an Gymnasiasten mit dem Alter von 17 oder 18 Jahren, die Deutsch als dritte Fremdsprache im Fachbereich Fremdsprachen gewählt haben. Dieses Lehrwerk wird normalerweise von einer Hörkassette oder CD begleitet. Aus unbekanntem Gründen stehen diese Begleitmaterialien noch nicht zur Verfügung.

Das Lehrwerk besteht aus 223 Seiten und umfasst neun Lektionen, die folgendermaßen angeordnet sind:

- Lektion 1 : Persönliches Leben
- Lektion 2: Familie und Haus
- Lektion 3: Schule und Unterricht
- Lektion 4: Zeit und Wetter
- Lektion5: Freizeit
- Lektion6: Mensch und Gesundheit
- Lektion7: Essen und Trinken
- Lektion8: Familienkreis
- Lektion9: Leben in der Stadt und auf dem Land

Das Lehrwerk „Vorwärts mit Deutsch, Band 1“ entspricht den neuen Lehrplänen in den algerischen Gymnasien. Es wurde also der fremdsprachlichen Schulprogrammreform gemäß entwickelt. Diese Reform hat zum Ziel, wie es im Ministerium der nationalen Erziehung steht: « [...] les nouveaux programmes

¹¹⁷ Yettou, B. Ich wähle Deutsch, Band 1, 2 und 3. Deutsch als dritte Fremdsprache in Algerien, ein Lehr- und Übungsbuch, ONPS Verlag 1998-1999.

d'allemand auront pour visée principale l'utilisation de l'apprentissage de l'allemand comme moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et active des apprenants par le développement de l'esprit critique, du jugement, de l'affirmation de soi. »¹¹⁸

Das neue Deutschlehrprogramm konzentriert sich auf die Lerner. Dementsprechend soll der der Deutschlehrer das Lehrwerk, je nach spezifischen Unterrichtsbedingungen seiner Klasse verwenden: „ [...] le professeur d'allemand adapte le manuel dont il se sert aux besoins spécifiques de sa classe et intègre à sa pratique les préoccupations suivantes:

- Prendre en compte les différentes manières de percevoir, de comprendre, de mémoriser et de réagir
- Elaborer des aides souvent différenciées à la compréhension et à l'expression en fonction des difficultés rencontrées
- Associer les élèves à la progression suivie en annonçant les objectifs et les attentes du professeur
- Accorder un soin particulier à la gestion du tableau, du cahier de textes et du cahier de l'élève, afin de guider et de valoriser son travail personnel
- Associer les élèves à l'évaluation (pratique de l'autocorrection contrôlée et de la co-évaluation) [...] »¹¹⁹

Das neue Deutschlehrprogramm spielt eine bedeutende Rolle bei der Bildung der Methodenkompetenz der Lerner. Es bietet Anregungen an, um sie zu erwerben. « [...] Les compétences d'ordre méthodologique liées aux quatre compétences linguistiques [...] ne doivent pas être traitées séparément.

- Confectionner des aides de mémorisation (par exemple prendre des notes)
- S'auto corriger
- Rassembler, grouper, structurer des informations
- Utiliser des glossaires

¹¹⁸ Ministère de l'Éducation Nationale, Programme d'Allemand, 3^{ème} Langue Etrangère. 2^{ème} année secondaire 2006, S. 3

¹¹⁹ Ministère de l'Éducation Nationale, Programme d'Allemand, 3^{ème} Langue Etrangère. 2^{ème} année secondaire 2006, S. 6

- Rassembler, classer, structurer des informations
- Elaborer un plan de travail
- Introduire et conclure un paragraphe cohérent
- Utiliser des aides pour la production de textes (glossaire, dictionnaire)
- Utiliser des moyens de communication modernes. »¹²⁰

3.2.1 Analyse des Lehrwerks „Vorwärts mit Deutsch, Band 1“ unter dem Aspekt Methodenkompetenz bei den Fertigkeiten „Sprechen“ und „Schreiben“

Bei der Analyse des Lehrwerks „Vorwärts mit Deutsch, Band 1“ wurde nachgeprüft, ob dieses Lehrwerk den Akzent auf die Methodenkompetenz der Lerner bei den beiden Fertigkeiten „Sprechen“ und „Schreiben“ setzt.

3.2.1.1 Zur Förderung des Sprechens unter dem Aspekt Methodenkompetenz

Erstes Kriterium:

Werden Anlässe zum Rollenspiel angeboten? vorbereitet?

In der ersten Lektion auf S. 8, 10, 11, 14 und 24 werden Kontaktgespräche zwischen zwei Personen zugehört. Die Rebeabsicht ist das Kennen lernen. Jedes Mal werden neue Diskursmittel und Redewendungen präsentiert. (Ich heiße,...ich komme aus, freut mich sehr dich kennen zu lernen, ich bin ...Jahre alt usw.).

Auf S. 10, 11, 15 sind andere Techniken (Partnerarbeit) benutzt, wo die Lerner den Dialog zuerst zu hören müssen und ihn dann zu zweit üben.

In der zweiten Lektion „Haus und Familie“ werden die Zahlen (20 bis 100 auf S. 37) weiter nach demselben Prozess wie auf S. 13 erworben. Auf S. 39 werden die Zahlen

¹²⁰ Ministère de l'Éducation Nationale, Programme d'Allemand, 3^{ème} Langue Étrangère. 2^{ème} année secondaire 2006, S.9

in Form eines Rollenspiels geübt. Die Lerner sollen durch Fragen und Antworten ihre Handynummer geben.

Auf S. 26 wird in der zweiten Aufgabe ein Text zugehört. Der Text stellt Kamel vor. Die Lerner sollen gut zuhören dann auf die gestellten Fragen antworten.

Die Possessivpronomen werden in Form eines Dialogs auf S. 31 geübt.

Zum Beispiel: A: Hallo, Sabine! Wohnt deine Familie in Berlin?

B: Ja, meine Familie wohnt in Berlin.

Alter und Geburtsdatum werden auf S. 49 geübt. Fragen und Antworten (wann bist du geboren? Ich bin am ersten Mai geboren. Wann hast du Geburtstag? Am ersten Mai).

In der dritten Lektion, werden bestimmte Diskursmittel präsentiert (aber natürlich, es ist sehr nett von dir...). Die Lerner sollen sie durch Partnerarbeit oder Gespräche anwenden.

Eine andere Möglichkeit, die Zahlen zu üben, ist über das Alter bzw. Geburtsdatum oder über die Familienmitgliedernummer zu erfahren (siehe dazu Übung S. 49 und 51).

Auf S. 63, wird in Aufgabe 01 einen Dialog zugehört und das Gespräch wird von den Lernern variiert. In diesem Dialog werden Schulfächer genannt (Mathe, Geschichte, Physik, Kunst usw.). Die Lerner sollen in dieser Aufgabe über ein bestimmtes Fach diskutieren (ist das Fach schwer, einfach, interessant ...).

Auf S. 67 werden die folgenden Diskursmittel gezeigt (Deutsch gefällt mir sehr, Deutsch finde ich sehr super/ schlecht...). Durch Partnerarbeit können die Lerner diese Formeln benutzen.

Auf S. 69 wird in Form einer Partnerarbeit über den Wochenplan gesprochen. Aktivitäten wie Tennis spielen, Bilder zeichnen, Hausaufgaben lösen, Musik hören werden auch geübt.

Die Aufgabe 3 auf S. 75 ist eine Gelegenheit für die Lerner, um die schon erworbenen Diskursmittel zu benutzen. In dieser Aufgabe sollen die Lerner von der Klasse erzählen: Wie viel seid ihr in der Klasse? Wie ist dein Stundenplan? Welche Fächer hast du? Welche Fächer magst du nicht gern? Wie sind deine Lehrer? nett? autoritär?.

In der vierten Lektion „Zeit und Wetter“ auf S. 85 werden die Jahreszahlen in Form von Partnerarbeit präsentiert.

Auf S. 91 werden Zahlen in der vierten Lektion wiederausgeübt, nun als Variation werden sie die Lerner in Form von Uhrzeiten- Fragen und -Antworten üben. Neue Wörter wie nach, vor, halb, nach halb, viertel usw. werden vorgeführt.

Auf S. 113 wird die Wegbeschreibung beigebracht. Die Lerner werden in diesem Fall die verschiedenen Formeln einer Wegbeschreibung: „geradeaus gehen, links, rechts, Fahren Sie, mit dem Bus fahren usw.“ erwerben und in Form von Partnerarbeit üben.

In der fünften Lektion auf S. 106, 117 und 122 werden Gespräche über Hobbys zugehört: Fußball spielen, Schwimmen, Rad fahren, Briefmarken sammeln usw. Die Lerner hören diesen Dialogen zu und variieren sie je nach Vorstellung. In dieser Aufgabe werden vor allem die folgenden Diskursmittel: „Ich interessiere mich für das Theater“, „Ich spiele gern Fußball“, ...finde ich interessant,...aber ich mag lieber usw.) benutzt.

In der siebten Lektion auf S. 162 ist ein Dialog zwischen Frau und Herr Müller präsentiert. Frau Müller hat eine Suppe gekocht, sie hat aber Herrn Müller nicht gut geschmeckt. Die Lerner sollen diesen Dialog lesen, dann zu zweit vorspielen. In diesem Text werden folgende Diskursmittel geübt: die Suppe schmeckt / nicht, sie ist salzig, zu heiß, sauer, zu trocken, zu fett usw.

In der achten Lektion wird die Aufgabe 5 auf S. 189 die Lerner beim Diskutieren fördern. In dieser Aufgabe geht es darum, die Lernermeinungen über die folgende Hypothese zu zeigen: „Eltern und Kinder haben nicht dieselben Ideen. Die Eltern sind autoritär und die Kinder wollen mehr Freiheit haben.“ Eine andere Art und Weise, die Lerner zum Sprechen bzw. diskutieren zu führen, ist die Bilderbeschreibung auf S. 192. Die Bilder präsentieren einen Streit in einer Familie beim Mittagsessen. Die Lerner sollen sich die Bilder gut anschauen und sie dann kommentieren.

Auf S. 197 werden zwei Texte zum Lesen angeboten. Diese Texte präsentieren zwei Erziehungsarten von den Eltern.

Die Lerner sollen sie lesen dann begründen welche Erziehung am Besten ist. Die folgenden Diskursmitteln (ich glaube, dass... Es stimmt, dass, Ich meine, ...Ich bin dafür, dass...) helfen bei der Meinung sagen.

Auf S. 199 sind Sprüche (Kleine Kinder, kleine Sorgen. Große Kinder, große Sorgen...) in der dritten Aufgabe gegeben. Das Ziel eine Diskussion zu führen. Eine Reihe von Diskursmitteln wurde als Hilfe bei der Diskussion angeboten (Das ist Unsinn, das finde ich auch so....).

In der neunten Lektion auf S. 208 wurden die Zahlen noch einmal geübt, aber in einem anderen Kontext. Die Lerner sollen zu zweit einen Dialog vorspielen, in dem es gesagt wird, wann das Brandenburger Tor, das Schloss Charlottenburg, das Sony-Center usw. erbaut wurden.

Auf S. 218 haben die Aufgaben 1, 2 und 3 als Thema der Diskussion „Das Leben auf dem Land und das Leben in der Stadt). Mit Hilfe von passenden Diskursmitteln (ich möchte lieberwohnen, hast du Lust Ich würde lieber,...) wird die Diskussion mehr Gewicht gewinnen.

Zweites Kriterium:

Gibt das Material Hilfen zur eigenständigen Erschließung einer Regel durch die Lernenden?

In der ersten Lektion präsentiert die Aufgabe 08 auf S. 12 den Akkusativerwerb. Die Lerner sollen Wörter aus dem Kasten benutzen und kurze Dialoge formulieren. (Wohin geht's du jetzt? Ich gehe zur Schule, ins Stadium, auf den Markt usw.). Der Akkusativ wird auch auf S. 36, 64 und 166 in Partnerarbeit gelernt.

Auf S. 44, wird Plural geübt. Die Lerner sollen in der achten Aufgabe Bilder anschauen, dann sollen sie auf die gestellten Fragen antworten „Was siehst du auf Bild 1, 2 oder 3? Ich sehe 2 Männer, 2 Studenten, 2 Stühle...“

Auf S. 46 wird die Negation- Form mit „kein“ präsentiert. Die Lerner sollen sich die Bilder auf S. 42 anschauen, dann zu zweit die Negation üben „Ist das ein Sessel? Nein, das ist kein Sessel. Das ist ein Stuhl“.

Auf S. 47 wird die Negation weiter geübt. In Partnerarbeit und mit Hilfe von angegebenen Wörtern sollen die Lerner die Negation mit „nicht“ mündlich üben.

Die Präpositionen, die den Akkusativ regieren, werden in der dritten Lektion in Form von Partnerarbeit auf S. 60 geübt.

Die Superlativ-Form wird in der Aufgabe 03 auf S. 66 geübt. Die Noten von Alex und Paula sind in Form einer Tabelle dargestellt. Die Lerner sollen den Superlativ benutzen, um zu sagen, wer die besten Noten (Alex oder Paula)bekommen hat.

Auf S. 69 wird das Perfekt geübt. Einen Dialog wird zugehört und die Lerner sollen die Gespräche variieren. Dazu benutzen sie die Wörter aus dem Kasten.

Auf S. 87 wird das Perfekt ohne „ ge „ gebildet und ausgeübt. „ ich habe.....repariert. Ich habe...besucht „

Die Uhrzeiten und Daten werden auf S. 94 ausgeübt“ Hast du am Montag Nachmittag Zeit? Wann beginnt der Film? Um fünf Uhr.“ Dazu sind die folgenden Wörter zu merken (um...Uhr, am Montag, von 2 bis 4 Uhr...).

Auf S. 109 in der fünften Lektion und auf S. 169 in der siebten Lektion und auch auf S. 212 in der neunten Lektion werden Nebensätze mit „ weil“, „ bevor“ und „ wenn“ ausgeübt.

Auf S.135 in der sechsten Lektion werden Modalverben im Indikativ- Präsens in Form eines Dialogs präsentiert.

Auf S.163 in der siebten Lektion wird der Dativ geübt“ Wo?“. Auf S. 165 werden die Lerner den Dativ mit Hilfe einer Serie von Bildern, die eine Flasche und Kühlschrank enthalten, benutzen. Die Lerner sollen sagen, wo die Flasche liegt:“ neben, hinter, unter, vor oder an dem Kühlschrank „. Dieselbe Übung wird auf S. 166 präsentiert, aber dieses Mal wird der Akkusativ geübt.“ Ich stelle die Flasche auf den Tisch ...“.

Auf S. 185 wird der Komparativ geübt. Fotos werden gezeigt und die Lerner sollen einen Vergleich zwischen den Personen, die in Fotos stehen, ziehen (Ryad ist etwa so alt wie Yacine. Herr Schulz ist älter als Uwe).

Auf S. 189 wird die Deklination von Adjektiven zu zweit geübt.

Auf S. 208 in der neunten Lektion wird die Konjugation von „werden“ im Präsens und Perfekt dargestellt.

Drittes Kriterium:

Wie wird der Wortschatz im Lehrwerk dargestellt?

Der Wortschatz wird in diesem Lehrwerk in Form von Diskussionen, Dialogen (Fragen stellen und beantworten) oder Gespräche erworben.

Auf S. 20 wird der Wortschatz in der ersten Aufgabe in einem Wortfeld geübt. Bestimmte und unbestimmte Artikel werden auch mit den erworbenen Wörtern geübt.

Auf S. 42 wird der Wortschatz mit Hilfe von Farben und Bilder geübt.

Durch das Kombinieren in Wortfeldern wird auf S. 43 der Wortschatz dargestellt:

Der Computer → Das Arbeitszimmer

Das Kinderbett → Das Kinderzimmer usw.

Auf S. 58 wird Schulsachenwortschatz mit Hilfe ein paar Bilder geübt.

Auf S. 77 wird der Wortschatz im Zusammenhang der „Zeit“ und „Wetter“ geübt.

Auf S. 115 werden Bilder von Verkehrsmitteln gezeigt. Unter jedem Bild steht das Wort mit Artikel und Pluralform.

Auf S. 180 werden Fotos gezeigt. Diese Bilder enthalten Charakter von Personen (nett, böse, fröhlich).

Viertes Kriterium:

Gibt es Übungen, die einen spielerisch-kreativen Umgang mit Sprache ermöglichen?

Auf S. 27 werden die Lerner aufgefordert, einen Klassenfreund vorzustellen. Dazu benutzen sie die schon geübten und erworbenen Diskursmittel und Redewendungen.

Auf S. 68, werden die Zahlen durch mathematische Übungen ($25 + 80$, $124 - 24$) geübt.

Auf S. 90. und 91 wurde die Uhrzeit durch „Zuhören“ und „Dialoge spielen lassen“ dargestellt.

Auf S. 155 in der siebten Lektion sind die Lerner aufgefordert Bilder anzuschauen und Minidialoge zu spielen. Die Bilder enthalten Lebensmittel (Bananen, Jogurt, Käse, Melone, Kuchen, Fleisch). Diese Wörter werden noch einmal auf S. 157 geübt, Nun dieses Mal werden sie in einem anderen Kontext geübt: Ein Dialog zwischen Frau Müller und Hans wird angehört. Frau Müller geht ins Kaufhaus und fragt Hans, ob er was von dort braucht. Eine ähnliche Aufgabe, um das Essen bzw. Lebensmittel zu üben ist auf S. 159 zu beobachten. Die Lerner hören sich einen Dialog im Restaurant an. Mit Hilfe einer Speisekarte sollen die Lerner nach dem Modell des Dialogs ihre Bestellungen machen.

Auf S. 167 werden Lebensmittelpreise in „Werner Supermarkt“ präsentiert. Die Lerner sollen zu zweit ein Gespräch über Lebensmittel und Preise erfinden, dann es vorspielen.

Fünftes Kriterium:

Bieten Zeichnungen, Fotos oder Bilder Sprechansätze und Verstehenshilfen?

Auf S. 58- in der Lektion 03- werden neue Wörter zum Thema Schule geübt. Schulsachen werden mit Hilfe von Bildern gezeichnet (Spitzer, Radiergummi, Schere, Lineal, Heft, Mappe). Die Lerner sollen die Sachen nennen und dazu auch den passenden Artikel finden.

Auf S. 65, in der zweiten Aufgabe, werden die Lerner gefragt, was für Schulsachen sie in ihren Mappen haben. Dazu wird noch einmal „Schulsachen- Wortschatz“ geübt.

Auf S. 66 wird ein Stundenplan gezeigt. Die Lerner sollen ihn sich anschauen und dann sollen sie auf die gestellten Fragen antworten: Was hat Alex am Montag? am Freitag? Um wie viel wird Alex Mathe haben?

Auf S. 77 werden neue Wörter zum „Zeit und Wetter“ erworben. Bilder werden gezeigt und die Lerner sollen die Namen erraten (Frühling, Regen, Schnee).

Auf S. 82 finden wir dienende Bilder, die die Tagesaktivitäten von Lina zeigen. Die Lerner sollen sich die Bilder anschauen, dann sie beschreiben. Ein ähnliches Beispiel findet sich auf S. 92, in dieser Aufgabe sollen die Lerner und zu zweit üben, alles was Familie Berger täglich als Aktivitäten macht und vor allem um wie viel Uhr.

In der Lektion 6 zeigen die beigegefügt Bilder auf S. 138 einen Unfall. Die Lerner anhand von Bildern über den Unfall berichten.

Auf S. 139 sollen die Lerner von einem Unfall aus eigenem Erlebnis erzählen. Dazu wird die Aufgabe auf S. 138 nützlich sein.

Auf S. 168 werden die Lerner die Lebensmittel und Kuchengegenstände üben. Das Kochrezept von Maakuda-Klößchen auf derselben Seite hilft bei dem Wortschatzerwerb.

In der achten Lektion auf den Seiten 182 und 184 werden die Lerner in Dualarbeit zu einer Reihe von Personenfotos den Charakter jeder Person finden. (sympathisch, kontaktfreudig, autoritär).

Auf den Seiten 183 und 199 werden die Lerner das Aussehen der Personen beschreiben (dünn, klein, jung, alt).

Sechstes Kriterium:

Sind die Lehrwerke nach einem rezeptiven oder aktiven Mediengebrauch ausgebaut?

In der ersten Lektion „Persönliches Leben“ wird gezeigt, wie die Lerner die deutschen Vokabeln auf eine geschickte Weise erwerben können. Zuhören und Nachsprechen sind gute Methoden bzw. Techniken dazu geeignet. Auf S. 23 werden die Vokale **a, i, u, o** und **e** sowie eine Reihe von Wörtern, die diese Vokabeln enthalten nach demselben Prinzip geübt.

Auf S. 13 werden die Zahlen von 1 bis 20 nach dem Prinzip „Zuhören und Nachsprechen“ erworben.

Auf S. 50 werden die Vokale **i, ie, u, ü, o, ö, e, ä, ei, ai, au, eu, äu** und auch die Konsonanten **p** und **b** in Wörtern angehört. Die Lerner sollen diese Wörter nachsprechen und in einer Tabelle nach der Aussprache ordnen.

In der dritten Lektion „Schule“ werden **ch, sch, ck, k, h, g, ig, v, w, sp** und **st** in Wörtern nachgesprochen.

Das Zuhören und Nachsprechen von den Vokale **ie/ei, a/ä, o/ö, u/ü** bei den Wörtern (hier, kein, acht, älter, groß, schön, um, für) auf S. 98 helfen bei der richtigen Aussprache.

In der fünften-, sechsten-, siebten- und achten Lektion werden die kurzen und langen Vokale auf S. 121, 144, 172 und 198 zuerst zugehört, dann nachgesprochen.

In der letzten Lektion „Stadtleben- Landleben“ werden auf S.211, 213 und 220 Texte angehört. Die Lerner sollen mitlesen, um die richtige Aussprache erwerben zu können.

Auf S. 217 wird der Unterschied zwischen **k** und **qu** anhand von Beispielen und durch das Nachsprechen verdeutlicht.

3.2.1.2 Zur Förderung des Schreibens unter dem Aspekt „Methodenkompetenz“

Wie bei der Fertigkeit „Sprechen“ wird im folgenden Abschnitt gezeigt, ob das Lehrwerk „Vorwärts mit Deutsch, Band1“ zur Förderung der Methodenkompetenz bei der Fertigkeit „Schreiben“ beiträgt. Unsere Analyse basiert auf den schon genannten Kriterien.

Erstes Kriterium:

Werden Anlässe zum Rollenspiel angeboten? vorbereitet?

Auf S. 14 werden Diskursmittel durch Fragen und Antworten in Partnerarbeit geübt.

„Bist du 16? Ja

Heißt du nicht Ryad? Doch“

Auf S. 75 wird ein Beispiel gegeben, wie man eine E-Mail schreiben kann. Die Lerner sollen ihrerseits auch eine E-Mail nach dem vorgegebenen Muster bilden.

Auf S. 148 sollen die Lerner einen Dialog aus dem gegebenen Text herstellen. In derselben Seite werden sie auch aufgefordert, einen Dialog zu einer bestimmten Situation zu schreiben.

Auf S. 160 sollen die Lerner einen Dialog zwischen Herrn und Frau Skander schreiben. Das Ehepaar befindet sich in einem Restaurant.

Auf S. 221 werden die Lerner aufgefordert, in Gruppenarbeit und anhand von Diskursmitteln Aufsätze zu schreiben. Diese Aufsätze handeln von den Vor- und Nachteilen des Lebens in der Stadt und auf dem Land.

Auf S. 140 wird das Präteritum geübt und auf S. 141 sollen die Lerner die schon erworbenen Verben ins Präteritum setzen.

Zweites Kriterium:

Gibt das Material Hilfen zur eigenständigen Erschließung einer Regel durch die Lernenden?

Auf S. 8, 10, 12 und 20 werden die W-Fragen anhand von Farben (blau oder rot) präsentiert.

Auf S. 11 wird die höfliche Form mit „**Sie**“ dargestellt. Woher kommen Sie, Herr Will?

Auf S. 14 und 15 werden die Hilfsverben „sein“ und „haben“ im Indikativpräsens präsentiert. Durch Farben unterscheidet man die Personalpronomen.

In der dritten Übung auf S. 21 sollen die Lerner Sätze ergänzen nach einem Beispiel.

Auf S. 32 und 33 werden die Personalpronomen und Possessivpronomen tabellarisch dargestellt.

Auf S.36 wird eine Liste von Vokabeln gegeben. Die Lerner sollen Substantive, Verben und Adjektive mit diesen Wörtern herausfinden und sie in tabellarischer Form zu ordnen. In dieser Übung werden die Lerner Orthographie (Klein oder Großschreibung von Wörtern) üben.

Auf S. 37 sollen die Lerner Zahlen ausschreiben (12 – zwölf, 100- hundert).

Auf S. 45 wird eine Liste von Wörtern im Singular vorgegeben und die Lerner sollen dazu die Pluralform finden. In Form einer Zeichnung werden die Endungen im Plural gezeigt zum Beispiel: Mask. (er, en, e), Fem. (en, nen, n) und Neutr. (er, e, er) .

Die Negation mit kein und nicht wird auf S.47 groß und farbig dargestellt.

Auf S. 59 wird in Form von farbiger Tabelle erklärt, wie man Komposita bilden kann.

Das Land (rot) + die Karte (blau)

Die (blau) Land (rot) karte (blau)

Auf S. 60, 61, 62, 65, 113 und 120 werden Präpositionen, die den Akkusativ oder Dativ regieren farbig in tabellarischer Form dargestellt.

Komparativ und Superlativ werden auf S. 79 anhand von Farben präsentiert.

Das Perfekt ohne „ge“ wird in Form einer Tabelle dargestellt. Die Endung wird in rot präsentiert. Beispiel: Ich habe.....repariert.

Auf S. 94 sind die Präpositionen (um, am, von, bis) in Form einer Tabelle und mit Hilfe von Farben dargestellt.

Die Lerner sollen auf S. 110 alle Verben unterstreichen. Dabei werden die verschiedenen Stellen eines Verbs in einem Text entdeckt. (erste, zweite oder dritte Stelle).

Auf S. 111 werden reflexive Verben konjugiert.

Das Perfekt der Hilfsverben „sein“ und „haben“, und der unregelmäßigen, trennbaren und untrennbaren Verben wird auf S. 118, 137 und 138 farbig präsentiert.

Komposita werden farbig auf S. 132, 162, 186 anhand von Beispielen präsentiert.

Auf Seite 133 wird der Genitiv dargestellt.

Die Modalverben werden auf S. 135, 154, 156, 157 farbig präsentiert.

Auf S. 184 werden die Personalpronomen im Nominativ und Akkusativ farbig präsentiert.

Drittes Kriterium:

Wie wird der Wortschatz im Lehrwerk dargestellt?

In der ersten Lektion wird der Wortschatz auf S. 12 durch Lücken-Füllen geübt. Die Lerner hören einen Text zu und sollen die Lücken mit den fehlenden Vokabeln ausfüllen.

Nach diesem Prinzip werden die Vokabeln auf S. 13, 17, 26, 27 und 74 ausgeübt.

Auf S. 21 sollen die Lerner in der vierten Aufgabe die Artikel von Wörtern zuordnen.

Zahlendiktat auf S. 26 hilft bei dem Zahlenerwerb.

Auf S. 43 wird der Wortschatz durch Kombinieren geübt:

(zum Beispiel: Der Gasherd → die Küche. Der Sessel → das Wohnzimmer).

Auf S. 49 sollen die Lerner die vorgegebenen Wörter zuordnen und Sätze damit bilden.

Auf S. 88 sollen die Lerner Komposita aus zwei Wörtern bilden. Zum Beispiel: der Sommer + das Kleid → Das Sommerkleid. Wie man Komposita bilden kann, wird in der ersten Übung tabellarisch gezeigt.

Auf S. 92 wird die Uhrzeit durch das Verbinden geübt (03:10 - es ist zehn nach drei)

Auf S. 97 sollen die Lerner die Uhrzeiten in zwei Möglichkeiten: einmal privat (Familie, Freunde) und einmal offiziell (Bahnhof, Flughafen, Fernsehen) einordnen.

Auf S. 121 werden die mehrsilbigen Vokabeln geschrieben (zwei und drei Silben) separat geschrieben.

Auf S. 141 sollen die Lerner eine Erzählung anhand von vorgegebenen Notizen schreiben.

Auf S. 144 wird der Wortakzent langer und kurzer Vokale anhand von Farben eingeordnet:

lange Vokale wie bei: **er**, **ja**, **abends**

Kurze Vokale wie bei: **mittags**, **Stunden**, **am** .

Auf derselben Seite werden auch die Wörter in zwei, drei oder vier Silben geteilt (wie viel, Nach mi tag, Ver käu fe rin).

Auf S. 172 wird eine Reihe von Wörtern zugehört und die Lerner sollen sie in einer Tabelle zuordnen. Die Zuordnung bezieht sich auf die langen und kurzen Vokale.

Auf S. 176 sollen die Lerner einen Dialog zuhören und die fehlenden Vokabeln im Text ergänzen. Dabei werden Aussprache und Orthographie geübt.

Auf S. 198 werden weitere Vokabeln mit zwei, drei, vier und fünf Silben geübt. Die Farben werden benutzt, um die langen und kurzen Vokale zu unterscheiden.

Auf S. 217 werden kurze und lange Vokale in Form einer farbigen Tabelle markiert. In der dritten Übung auf derselben Seite werden Vokabeln mit **k** und **qu** zugehört. Die Lerner sollen markieren, wo sie das **kv** wie in Quadrat hören (als Beispiele hat man: Quittung, Quiz, Quälen usw.). Hier wird die Aussprache durch die Orthographie geübt.

Viertes Kriterium:

Gibt es Übungen, die einen spielerisch-kreativen Umgang mit Sprache ermöglichen?

Durch das Nummerieren wird die Stelle des Verbs auf S. 83 wie folgt dargestellt.

Ich stehe am Morgen auf. Am Morgen stehe ich auf

1 2 3 2 3 2 1 2

Gehst du ins Theater?

1 2 3

Auf S. 102 wird ein Wetterbericht in Form einer Karte gezeigt. Die Lerner sollen die passenden Sätze zum Bericht schreiben.

Auf S. 110 und 127 werden in Form von Kästen ein paar Diskursmittel präsentiert „Ich interessiere mich für, ich mag das sehr, am liebsten mögen, interessant finden...“.

Auf S. 127 sollen die Lerner die Diskursmittel aus dem Kasten verwenden, um eine E-Mail schreiben zu können.

Auf S. 178 werden die Lerner ein Rezept schreiben lernen und auf S. 194 einen Einladungsbrief.

Fünftes Kriterium:

Bieten Zeichnungen, Fotos oder Bilder Sprechansätze und Verstehenshilfen?

Auf S. 31 wird der Wortschatz geübt: Die Lerner schauen sich die Bilder auf S. 30 an dann hören sie einen Dialog zu diesen Bildern. Am Ende sollen sie die gestellten Fragen auf S. 31 beantworten.

Auf S. 42 werden Gegenstände in Form von Bildern gezeigt. Die Lerner sollen die passenden Wörter zu diesen Bildern finden. Dann sollen sie in der zweiten Übung die Wörter aus der Übung eins in Form einer Tabelle nach dem Kasus einordnen (Femininum, Maskulinum, Neutrum).

Auf S. 82 werden die Lerner aufgefordert, Bilder zu Tageszeiten anzuschauen und die passenden Formeln und Sätze zu schreiben.

Auf S. 131 sollen die Lerner die passenden Wörter zu Bildern schreiben.

Die Lerner sollen sich auf S. 132 Fotos anschauen. Dann sollen sie sie in Form von Sätzen schreiben. Zum Beispiel: „Bild eins“ bedeutet; ich habe Kopfschmerzen“.

Sechstes Kriterium:

Sind die Lehrwerke nach einem rezeptiven oder aktiven Mediengebrauch ausgebaut?

Auf S. 91 sollen die Lerner die Uhrzeit durch Zuhören schreiben.

Nebensätzen wie zu Relativsätzen, Nebensätzen mit dass, wenn, als, obwohl, trotzdem, während, bevor) auf S. 141, 143, 169, 170, 196, 210, 212 und 215 werden zuerst mündlich geübt, dann schriftlich gelöst.

Die Lerner hören sich einen Dialog auf S. 161 an. Dann sollen sie sich dazu Notizen machen und am Ende die gestellten Fragen schriftlich beantworten.

In der neunten Lektion auf S. 220 sollen sich die Lerner einen Text zuhören und dazu die fehlenden Wörter ergänzen.

3.2.2. Ergebnisse und Auswertung

Nachdem wir das Lehrwerks“ Vorwärts mit Deutsch, Band1“ unter dem Aspekt Methodenkompetenz bei der Fertigkeiten „Sprechen“ und „Schreiben“ der Analyse unterzogen haben, haben sich folgende Ergebnisse erkennen lassen:

In Bezug auf das erste Kriterium, ob es Anlässe zum Rollenspiel im Lehrwerk angeboten werden, ist festzustellen, dass Rollenspiele in allen Lektionen vorhanden sind. In jeder Lektion sind die Lerner gefördert, einen Dialog oder ein Gespräch zu einer bestimmten Situation zu erstellen.

Was das zweite Kriterium angeht, ob das Material Hilfen zur eigenständigen Erschließung einer Regel durch die Lerner gibt, ist festzustellen, dass die Grammatikvermittlung in Form von Beispielen erklärt. Die Lerner sollen die Grammatik nach dem Muster und in Partnerarbeit immanent üben (Natürlicher Erwerb wie bei Muttersprache).

Die Bilder, die sich auf die Grammatik beziehen, gelten als Hilfsmittel zur Visualisierung und Verstehenshilfe, wie es auf S. 156 der Fall ist.

Die Grammatikdarstellung wird in diesem Lehrwerk durch Einräumung mit fettgedruckter, farbiger Überschrift oder anderer Schriftweise formuliert.

Es werden Grammatikregister in jeder Lektion in Form von Kästen präsentiert, die sich auf die Nomen, Personalpronomen, Verben, Adjektive, Deklination, Präpositionen beziehen.

Bei der Grammatik werden zwei Farben benutzt (blau und rot). Diese Benutzung von Farben benötigt aber eine Wiederbearbeitung.

Was den Wortschatzerwerb im dritten Kriterium betrifft, ist auffallend, dass der Wortschatz in diesem Lehrwerk kontextuell in Wortfeldern dargestellt wird.

Bemerkenswert aber ist, dass keine Lerntipps und Techniken beim Wörtererwerb angegeben werden.

Die Art und Weise, wie der Wortschatz in diesem Lehrwerk bearbeitet wurde, genügt nicht beim Wortschatzerwerb. Assoziogramme, Lieder, Sprüche, Zungenbrecher, Lernkarteien sind in diesem Lehrwerk zu vermissen.

Auffallend ist darüber hinaus, das Fehlen eines Wörterverzeichnisses und oder eines Glossars, die Informationen über den Wortschatz enthalten wie Pluralform, Übersetzung, Artikel, Kasus usw.

Was das vierte Kriterium betrifft, so sind die Übungen, die einen spielerisch-kreativen Umgang mit Sprache ermöglichen nicht viel gefördert werden. Außer einigen Beispielen bleibt dieses Kriterium im Lehrwerk zu vermissen.

Was das fünfte Kriterium hinsichtlich der Visualisierung angeht, so sind im Lehrwerk Visualisierungsmittel in genügendem Maße vorhanden. Die beigefügten Bilder und Fotos auf S. 20, 42, 58, 77, 155, 183, 191 gelten also als Visualisierungshilfsmittel, die zum Wortschatz- und Grammatikerwerb verhelfen.

Bestimmte und unbestimmte Artikel spielen in der deutschen Sprache eine wichtige Rolle. Deswegen werden die unbestimmten Artikel auf S. 42 rot gefärbt.

In den sechsten, siebten und achten Lektionen wird die rote Farbe benutzt, um den Wortakzent und kurze und lange Vokale voneinander zu diskriminieren. Die Benutzung der roten Farbe allein reicht aber nicht aus, um die Vokale voneinander zu unterscheiden. Daher sollten weitere Farben benutzt werden. Farben sind im Lehrwerk offensichtlich nicht bewusst benutzt. Zum Beispiel wird die rote Farbe für Präpositionen, die Akkusativ regieren, benutzt, mal für andere Zwecke verwendet.

Was das sechste Kriterium angeht, ob das Lehrwerk nach einem rezeptiven oder aktiven Mediengebrauch aufgebaut wird, ist auffallend, dass der Reproduktion in diesem Lehrwerk eine angemessene Bedeutung beigemessen wird. Das Zuhören und Nachsprechen ist fast in allen Aufgaben bzw. Lektionen vorhanden.

In der vorgelegten Analyse des Lehrwerks „Vorwärts mit Deutsch, Band 1“ stellte sich heraus, dass dieses Lehrwerk die Methodenkompetenz der Lerner bei den Fertigkeiten „Sprechen“ und „Schreiben“ durch das Zuhören, Nachsprechen, Partnerarbeit, Wiederholen, Markieren, Notizen nehmen, Visualisierung und Farben gekennzeichnet hat. Die Übungen, die im Lehrwerk dargeboten sind, helfen weder bei der Selbstkontrolle und noch bei der Korrektur, keine Lösungsschlüssel am Ende des Lehrwerks empfohlen werden. Dies ist ein wichtiges Element, um die Methodenkompetenz der Lerner zu fördern.

3.3 Das Lehrwerk „Themen 2 aktuell“: Beispiel des gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens .

Das Lehrwerk „Themen 2 aktuell“ wurde nach den Richtlinien des Europäischen Referenzrahmens entwickelt. Es besteht aus 10 Einheiten bzw. Lektionen, die verschiedene Bereiche des menschlichen Lebens erfassen. Diese Lektionen sind folgendermaßen angeordnet:

- Lektion 1 : Aussehen und Persönlichkeit
- Lektion 2: Schule, Ausbildung, Beruf
- Lektion 3: Unterhaltung und Fernsehen
- Lektion 4: Industrie, Arbeit, Wirtschaft
- Lektion5: Familie und persönliche Beziehungen
- Lektion6: Natur und Umwelt
- Lektion7: Deutsche im Ausland und Ausländer in Deutschland
- Lektion8: Nachrichten, Politik und Geschichte.
- Lektion9: Alte Menschen
- Lektion10: Bücher lesen

Nach TRIM und NORTH¹²¹ stellt der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen eine gemeinsame Basis für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken in ganz Europa. Er beschreibt umfassend, was Lernende zu tun lernen müssen, um eine Sprache für kommunikative Zwecke zu benutzen, und welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie entwickeln müssen, um in der Lage zu sein, kommunikativ erfolgreich zu handeln . Der Referenzrahmen definiert auch

¹²¹ Trim J. North B. u. a. Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. 2001 Europarat, Straßburg S.14

Kompetenzniveaus, sodass man Lernfortschritte lebenslang und auf jeder Stufe des Lernprozesses messen kann.

Im Rahmen des Europäischen Referenzrahmens sind drei Niveaustufen zu merken:

Erste Stufe: Elementare Sprachverwendung (A1, A2): In diesen Stufen können die Lerner alltägliche Ausdrücke und einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Zum Beispiel: Information zur Person, Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung usw. oder können sie routinemäßige Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht.

Zweite Stufe: Selbstständige Sprachverwendung (B1, B2): in diesen Stufen können die Lerner die meisten Situationen bewältigen, über eigene Erfahrungen und Ereignisse berichten, ihre Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und planen sowie kurze Begründungen oder Erklärungen geben und Hauptinhalte komplexer Texte verstehen. Die Lerner sind nach dieser Stufe in der Lage, ein Gespräch spontan, flüssig und ohne große Bemühungen mit Muttersprachlern zu führen.

Dritte Stufe: Kompetente Sprachverwendung (C1, C2): Diese Stufe entspricht einem fortgeschrittenen Kompetenzniveau. In diesen Stufen sind die Lerner in der Lage, fließend und sehr spontan auszudrücken, ohne nach Worten suchen zu müssen. Sie können die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Die Lerner können in so einen Fall praktisch, alles was sie lesen oder hören mühelos verstehen. Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen können zusammengefasst werden. Wiedergabe von Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung ist für die Lerner eine leichte Aufgabe.

Das Lehrwerk „Themen2 Aktuell“ entspricht der Niveaustufe A2 des Europäischen Referenzrahmens. Nach TRIM¹²² wird die Selbstbeurteilung der Lerner bei den beiden Fertigkeiten „Sprechen“ und „Schreiben“ nach dieser Niveaustufe wie folgt erkennbar:

Beim Sprechen kann der Lerner in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen, direkten Austausch von Informationen und um vertraute Themen und Tätigkeiten geht. Der Lerner kann auch kurze Kontaktgespräche führen. Mit einer Reihe von Sätzen und mit einfachen Mitteln kann der Lerner seine Familie, andere Leute, seine Wohnsituation, seine Ausbildung oder seine Tätigkeit beschreiben.

Beim Schreiben kann der Lerner kurze einfache Notizen und Mitteilungen schreiben. Er kann auch einen ganz einfachen persönlichen Brief, eine Email, eine Postkarte usw. schreiben. Zum Beispiel, um sich über etwas zu bedanken oder jemanden einzuladen.

3.3.1 Analyse des Lehrwerks „Themen 2 aktuell“, unter dem Aspekt Methodenkompetenz bei den Fertigkeiten „Sprechen“ und „Schreiben“

Bei der Analyse des Lehrwerks „Themen 2, aktuell“¹²³ wurde nachgeprüft, ob dieses Lehrwerk den Akzent auf die Methodenkompetenz der Lerner bei den beiden Fertigkeiten „Sprechen“ und „Schreiben“ setzt.

¹²² Trim J. North B. u. a. Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Europarat, Straßburg 2001, S.36

¹²³ Unsere Analyse betrifft das Kurs- und Arbeitsbuch. Angesichts der Stofffülle beschränken wir denn unsere Untersuchung auf die 1., 2., 3., 7. und 10. Lektionen.

3.3.1.1 Zur Förderung des Sprechens unter dem Aspekt Methodenkompetenz

Im folgenden Abschnitt wird versucht gezeigt werden, ob das Lehrwerk“ Themen 2 aktuell“ zur Förderung der Methodenkompetenz bei den DaF- Lernenden beiträgt. Diese Förderung der MK wird bei der Fertigkeit „Sprechen“ untersucht. Unsere Analyse basiert auf dem schon genannten Kriterienkatalog nämlich dem Funcker Katalog (Siehe Anlage 10 S. 159).

Erstes Kriterium:

Werden Anlässe zum Rollenspiel angeboten/ vorbereitet?

In der ersten Lektion“ Aussehen und Persönlichkeit“ im Kursbuch werden Dialogbeispiele auf S. 15 gegeben, wo es bestimmte Diskursmittel, Grammatik und Wortschatz angewendet werden. Die Lerner sollen ähnliche Dialoge mit Hilfe der angegebenen Zeichnungen bilden und spielen.

Auf S. 19 in der Aufgabe 21 wird in Form eines Rollenspiels diskutiert, ob Heinz sein Aussehen ändern muss oder muss einfach das Arbeitsamt ihm Arbeitslosengeld zahlen? Es werden unterschiedlich sich Diskursmittel zu diesem Punkt gegeben. Die Lerner sollen sie benutzen, um über ihre Meinungen zu äußern.

In der zweiten Lektion „Schule, Ausbildung, Beruf“ auf S. 23 im Kursbuch bietet die dritte Aufgabe eine Diskussionsmöglichkeit zum Thema Beruf. Die Lerner sollen in Form eines Rollenspiels über ihre kindlichen Projekte sprechen. Dazu sollen sie auf die gestellte Frage „Was sollen sie als Kind werden? Warum?“ antworten.

Auf S. 23 in der zweiten Aufgabe im Kursbuch sollen die Lerner in Partnerarbeit auf die gegenseitige gestellten Fragen antworten.

Als Beispiel: A: warum will Paul Nachtwächter werden?

B: Weil er dann immer nachts arbeitet und weil ...

In der dritten Lektion „Unterhaltung und Fernsehen“ auf S. 37 im Kursbuch stellt die vierte Aufgabe ein Beispiel zum Rollenspiel vor. Die Lerner sollen in Gruppenarbeit ihr Wunschprogramm nennen. Dann sollen sie das Ergebnis mit den anderen Gruppen vergleichen. Am Ende sollen sie eine Diskussion führen.

Auf S. 39 in der siebten Aufgabe, sollen die Lerner ihre Interessen zu den Fernsehsendungen -in Form eines Rollenspiels- präsentieren. Dazu benützen sie die folgenden Diskursmittel:

A: Interessierst du dich für Krimis?

B: Nein, dafür interessiere ich mich nicht.

Auf S. 42 wird mit verteilten Rollen über die Lieblingsmusik diskutiert.

In der siebten Lektion „Deutsche im Ausland und Ausländer in Deutschland“ im Kursbuch auf S. 87, ist die Aufgabe vier ein Beispiel zum Rollenspiel. Dialoge werden mit Hilfe der angegebenen Ausdrücke geübt .

Zweites Kriterium:

Gibt das Material Hilfen zur eigenständigen Erschließung einer Regel durch die Lernenden?

Auf S. 10, 11, 12 und 14 wurden Zeichnungen gezeigt. Die Lerner sollen sie sich gut anschauen, dann auf die gestellte Frage antworten. Ziel dieser Zeichnungen ist Anwenden von Akkusativ und Nominativ. Als Beispiel werden Familienbilder (der Vater, die Mutter und deren Sohn) gezeichnet. Die Lerner sollen sich diese Zeichnungen anschauen, dann auf die folgende Frage antworten: Was hat der Sohn vom Vater? Was hat er von der Mutter? Als Antwort: die große Nase hat er vom Vater.

Den langen Hals und den großen Mund hat er von der Mutter.

In der ersten Lektion im Arbeitsbuch wird auf S. 10, das Märchen von König Drosselbart präsentiert. Die schöne Königstochter soll heiraten aber kein Mann gefällt ihr. Es werden Männerzeichnungen gemalt. Die Königstochter soll ihre Meinung über diese Männer sagen. Dazu werden Akkusativ und Dativ angewendet.

z.B. Für Foto Nummer eins: Wie hässlich! So ein dicker Hals gefällt mir nicht usw.

Auf S. 12, 13 und 15 im Arbeitsbuch sollen die Lerner die Grammatik in Tabellenform üben (Nominativ, Akkusativ und Dativ). Das Visualisieren durch eine Tabelle erleichtert den Grammatikerwerb.

Auf S. 7 im Arbeitsbuch werden Komparativ und Superlativ mit Hilfe einer Zeichnung geübt. Personenbilder werden gezeigt. Die Lerner sollen sie sich gut anschauen, dann die passende Form ergänzen. Als Beispiel: Karin ist 1,59m. Sie ist größer als Renate (1,57m).

In der zweiten Lektion im Arbeitsbuch wird die Grammatik in Form von Tabellen geübt. Es werden Tabellen gezeichnet, die die Lerner ergänzen sollen. Auf S. 18 und 21 zum Beispiel sollen die Lerner Nebensätze bilden. Dazu sollen sie die Konjugation der Modalverben „wollen, können, sollen und müssen“ ergänzen.

Der Grammatikerwerb nach dem Konzept „Natürliches Lernen“ ist in der dritten Lektion dargestellt: Reflexive Verben, Konjunktiv mit „würde“, Konjugation im Indikativ. Im Arbeitsbuch hilft das Visualisieren durch Tabellen auf den Seiten 32 bis 36 und 39 bei der Erschließung der Regeln und auch bei deren Verstehen und Behalten.

In der siebten Lektion werden Nebensätze mit „weil“ und „um...zu“ auf S. 92 und Nebensätze mit „damit“ auf S.95 in Form von Diskussion oder Erzählung geübt.

Im Arbeitsbuch wird die Grammatik auf den Seiten 87 und 89 in Tabellenform präsentiert, um den Erwerb zu erleichtern.

Drittes Kriterium:

Wie wird der Wortschatz im Lehrwerk dargestellt?

Auf S. 08 im Kursbuch werden Fotos von drei Ehepaaren gezeigt. Die Lerner sollen sie gut anschauen dann das Aussehen dieser Personen beschreiben. Dazu werden bestimmte Wörter zu diesem Kontext gelernt. Als Beispiel: alt, blond, langhaarig, dünn, sympathisch, komisch, hübsch usw. Ein ähnliches Beispiel ist auf S. 13 (Aussehen von Anke vor und nach der Veränderung).

Auf S. 14 im Kursbuch ist eine Liste von Kleidungsstücken farbig gemalt. Die Aufgabe besteht darin, dass die Lerner auf die gestellten Fragen antworten sollen. Was ziehen Sie an, wenn Sie zur Arbeit/ ins Büro/ spazieren/ zu einer Hochzeit gehen möchten?.

Im Arbeitsbuch wird der Wortschatz unterschiedlicherweise verwendet. Auf S. 7 zum Beispiel werden Wörter in einem Kasten zusammengestellt. Die Lerner sollen sie nach der Bedeutung einordnen.

In den zweiten und sechsten Aufgaben auf S. 7 und 8 im Arbeitsbuch sollen die Lerner die Wörter, die nicht zu den anderen passen, herausfinden. Der Wortschatz wird in dieser Übung nach dem Prinzip von BIMMEL¹²⁴ angewendet.

Auf S. 8 im Arbeitsbuch werden Fotos von Stars: Arnold Schwarzenegger, Naomi Campbell, Harry Potter gezeigt. Die Lerner sollen diese Stars beschreiben, indem sie bestimmte Wörter benutzen sollen.

Auf S. 9 werden Wörter vorgegeben. Die Lerner sollen diese Wörter nach der Farbe einordnen. Zum Beispiel: Sonne → gelb, Wiese → grün.

Auf der gleichen Seite in Aufgabe 10 sollen die Lerner die gegebenen Wörter einordnen (manchmal, sehr oft, immer, selten usw.).

Auf S. 11 sollen die Lerner die Wörter in Form von Assoziogrammen einordnen. Zum Beispiel: Zur Kleidung gehören die folgenden Wörter: sportlich, elegant, konservativ, teuer, neu, attraktiv, schön, modern.

Auf S. 15 werden Wörter bzw. Diskursmittel in Form einer Tabelle (contra und pro) eingeordnet.

In der zweiten Lektion im Arbeitsbuch auf S. 19, 22, 23, 26 und 27 sollen die Lerner die passende Bedeutung vorgegebenen Wörtern im Kasten finden.

Beispiel: Restaurant: Kellner, Geschäft: Verkäufer, Studieren: Studium usw.

In der Aufgabe 05 auf S. 20 sollen die Lerner zwei Adjektive, die nicht zu den anderen gehören, herausfinden.

¹²⁴ Siehe dazu, Rampillon, U. Lernen leichter machen: "Die Lernblume" 1. Auflage 1995 Max Hueber Verlag, S.22

Die Arbeit ist schmutzig, interessant, wichtig, klein, jung usw. Die zwei nicht passenden Adjektive sind „jung“ und „klein“. Der Wortschatz in diesem Kontext wird in Wortgruppen gelernt.

In der 11. Aufgabe auf S. 22 werden vier Sätze gegeben. Zu jedem Satz gehören drei Sätze, die eine ähnliche oder unterschiedliche Bedeutung wie Hauptsatz haben. Die Aufgabe lautet: Welcher Satz hat eine ähnliche Bedeutung wie Hauptsatz?

In der dritten Lektion wird im Arbeitsbuch wird der Wortschatz in Wortgruppen gelernt, Durch die verschiedenen Aufgaben auf S. 30, 36, 37, 38 und 39 bekommen die Lerner die Möglichkeit, Wörter in einer Wortgruppe (Assoziogramme oder Wortblumen) zu lernen.

Auf S. 30 wird eine andere Möglichkeit geboten, um den Wortschatz zu üben und zwar eine Liste von Wörtern wird gegeben und die Lerner sollen diejenigen Wörter, die nicht zu den anderen gehören, markieren oder von der Liste ausschließen .

In der siebten Lektion sollen die Lerner auf S. 86 die Interviews am Frankfurter Flughafen zuhören, dann die Tabelle ergänzen. Der Reporter fragt die Fluggäste, was sie auf einer Reise immer dabei haben und was sie nie in einem Urlaub vergessen müssen.

Im Arbeitsbuch auf S.82 sollen die Lerner in der Übung 01 die Lücken ausfüllen. Es könnten Definitionen, Synonyme, Antonyme, Paraphrasen usw. sein.

Nase: Taschentuch, Hand/Handtuch, aufschließen /offen, abschließen, zumachen.

Auf S. 82 sollen die Lerner auf die Frage „Was muss man vor einer Reise erledigen (zu Hause, im Reisebüro, für das Auto, Gesundheit, Bank)? antworten. Antwortlisten werden vorgegeben und die Lerner sollen sie in Form einer Tabelle einordnen.

Auf S. 91 im Arbeitsbuch wird der Wortschatz wieder nach dem Wortgruppenprozess geübt.

Auf S. 117 in der zehnten Lektion im Arbeitsbuch werden Dinge gezeichnet, die die Lerner benennen sollen.

Auf S. 118 im Arbeitsbuch sollen die Lerner Paraphrasen zu den passenden Wörtern finden.

Auf S. 119, 121, 13, 125, 12 und 128 werden Wörter in den Wortfeldern gelernt. Wörterlisten sollen nach der Bedeutung eingeordnet werden.

Viertes Kriterium:

Gibt es Übungen, die einen spielerisch-kreativen Umgang mit Sprache ermöglichen?

In der ersten Lektion auf S. 10 im Kursbuch sollen sich die Lerner in der sechsten Aufgabe die drei Personenzeichnungen eine Minute lang anschauen. Gesichterteile dieser Personen werden wiedergezeichnet und die Lerner sollen herausfinden, welcher Teil zu welcher Person gehört, in Form von Gedächtnisspiel wird Wortschatz und auch Grammatik (Akkusativ und Nominativ) geübt.

Auf S. 14 werden Fotos von 8 Personen mit ihren Namen gezeigt. Kleine Texte mit Informationen zu diesen Personen werden zugehört und die Lerner sollen erraten, wem gehören diese Informationen.

Dank der Zeichnungen auf S. 14 sollen die Lerner die zusammenpassenden Kleidungsstücke einordnen. Das Spielelement in diesem Beispiel hilft beim Behalten des Wortschatzes.

In der siebten Lektion im Kursbuch auf S. 89 fordert die Aufgabe 6 „Die Reise in die Wüste“ die Lerner zum Diskutieren auf. Diese Aufgabe ist ein Spiel, das in Gruppen zu drei Personen gespielt wird. Das Spiel läuft folgendermaßen: eine Reisegruppe soll drei Wochen lang in der Sahara bleiben. Es sind in diesem Ort keine anderen Menschen zu finden. Es wird eine Liste mit 30 vorgegebenen Dingen, von denen die Reisenden nur fünf mitnehmen dürfen. Die Lerner sollen in Gruppen diskutieren, welche Dinge sie mitnehmen können. Dieses Spiel fördert den Wortschatz bzw. Diskursmitlerwerb und ermöglicht Sprechkanäle.

Fünftes Kriterium:

Bieten Zeichnungen, Fotos oder Bilder Sprechansätze und Verstehenshilfen?

In der ersten Lektion auf S. 8 dienen die Personenbilder zur Beschreibung. Persönliche Meinungen, was die Personen angeht, tragen zur Förderung der Sprechfertigkeit bei. Zeichnungen auf S. 10 helfen beim Wortschatzverständnis (rundes Gesicht, große Nase usw.).

Das Visualisieren auf S.14 durch Farben und Kleidungsstücke dienen dem Wortschatzerwerb und auch dem Auswendiglernen (Gedächtnistechnik).

Auf S. 17 wird der Text „Kein Geld für Irokesen“ gelesen. Das beigefügte Bild von Heinz verhilft zum Textverständnis und dies spielt bei der Diskussion in der 19., 20. und 21. Aufgaben eine besondere Rolle.

In der zweiten Lektion stellen die Fotos auf S. 23 Personenaktivitäten dar. Die Lerner sollen sie beschreiben und eine Diskussion daran anschließen.

Die Lerner schauen sich die beigefügten Zeichnungen an, dann sie sagen, wie die Personen aussehen (zufrieden oder unzufrieden und den Grund dazu nennen).

Auf S. 26 wird das Schulsystem in Form eines Assoziogramms präsentiert.

In der dritten Lektion im Kursbuch auf S. 36 wird das Fernsehprogramm von ARD, ZDF, RTL und 3 SAT mit Informationsangaben zur Sendung und Uhrzeit dargestellt.

Auf S. 37 werden Sendungsfotos(A bis F) präsentiert. Die Lerner sollen sich diese Fotos und das Fernsehprogramm gut anschauen, dann die Aufgabe 1 lösen.

In der siebten Lektion auf S. 88 im Kursbuch verhelfen die Zeichnungen in der Aufgabe 5.b zum Verstehen und bieten auch dazu Sprechansätze. Die Lerner sollen die passende Geschichte zu Zeichnungen erzählen.

Auf S. 95 im Kursbuch hilft das Diagramm über Anzahl und Herkunft der Ausländer in Deutschland bei der Diskussion. Durch Analyse des Diagramms können die Lerner Gespräche oder Aufsätze erstellen.

Die drei Zeichnungen auf S. 89 im Arbeitsbuch dienen der Aufgabenlösung: die Lerner sollen die Lücken in den Sätzen ergänzen. Es geht in dieser Aufgabe darum, die

zwei Frauen auf jedem Bild zu vergleichen. Dazu sollen sie die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen diesen Frauen herausfinden.

Sechstes Kriterium:

Sind die Lehrwerke nach einem rezeptiven oder aktiven Mediengebrauch ausgebaut?

In der ersten Lektion im Kursbuch auf S. 9 stellen sich Personen vor. Die Lerner sollen sich diese Vorstellungen anhören und die fehlenden Informationen ergänzen.

Auf S. 11 werden Aussagen zu Helgas Freund zugehört. Die Lerner sollen die richtigen Antworten markieren. Im zweiten Teil der Aufgabe wird ein Dialog zwischen Anna und Eva zugehört. Die Lerner sollen die richtigen Adjektive unterstreichen.

Auf S. 15 sollen sich die Lerner drei Dialoge anhören, dann sollen sie versuchen, die Personen im Dialog zu erkennen und sie in den vorgegebenen Zeichnungen zu markieren.

In der zweiten Lektion auf S. 28 im Kursbuch wird ein Text zugehört. Die Lerner sollen die falschen Aussagen korrigieren.

Auf S. 32 wird ein Gespräch zwischen Petra Mauer und Personalchef der Firma Böske zugehört. Die Lerner sollen die richtigen Informationen ankreuzen.

Auf S. 33 wird ein Dialog zwischen Petra Mauer und ihrer Freundin zugehört. Die Lerner sollen die Vor- und Nachteile, die Petra bei den Stellenangeboten gefunden hat, finden und die Lücken in der gezeichneten Tabelle ergänzen.

In der dritten Lektion im Kursbuch auf S. 40 wird in der achten Aufgabe eine Radiosendung von drei Gesprächen mit Frau Dr. Semmler präsentiert. Einige vorgegebene Sätze aus den Gesprächen sollen sie in den passenden Zusammenhang einordnen.

Auf S. 42 wird ein Dialog in der Aufgabe 14 zugehört. Die Lerner sollen erraten, was nicht zum Dialog passt.

Auf S. 88 im Kursbuch sollen die Lerner in der Aufgabe 5.a die vorgegebenen Stichworte zuerst lesen, dann sich den Text auf der Kassette anhören. Am Ende sollen sie erzählen, was mit Herrn Weiler passiert ist. (Hören- Nacherzählen).

Auf S. 92 im Kursbuch sollen die Lerner in der 12. Aufgabe die Interviews hören, dann die Meinung der Gefragten -über deutsche Touristen- nennen (Hören- Reproduzieren durch Zusammenfassen).

3.3.1.2 Zur Förderung des Schreibens unter dem Aspekt „Methodenkompetenz“

In dem folgenden Abschnitt wird gezeigt werden, ob das Lehrwerk“ Themen 2, aktuell“ genug zur Förderung der MK bei der Fertigkeit „ Schreiben“ beiträgt. Dazu basiert unsere Untersuchung auf den schon erwähnten Kriterien.

Erstes Kriterium:

Werden Anlässe zum Rollenspiel angeboten? vorbereitet?

In der ersten Lektion auf S. 12im Kursbuch sollen die Lerner die dummen/ klugen Sprüche im vorgegebenen Kasten gut lesen, dann sollen sie diese Sprüche schriftlich mit Hilfe von Diskursmitteln kommentieren. „Stimmen diese Sprüche oder nicht? Was meinen die Lernenden dazu?“.

Auf S. 14 im Kursbuch sollen die Lerner kurze Dialoge in den Aufgaben 12, 13, 14 und 15 in Form von Rollenspielen ergänzen.

In der zweiten Lektion bietet die Aufgabe 2 auf S. 23 eine Rollenspielmöglichkeit. Die Lerner sollen sich gegenseitig Fragen stellen und passende Antworten dazu finden.

In der dritten Lektion auf S. 39 sollen die Lerner in Form von (Fragen und Antworten). Die reflexiven Verben und dazu die passenden Präpositionen finden. Die Aufgaben 6 und 7 sind in Form von Rollenspiel dargestellt.

Das Spiel in der siebten Lektion auf S. 89 ist ein schönes Beispiel zum Rollenspiel.

In der zehnten Lektion wird ein Dialog zwischen einem Buch und seinem Eigentümer zugehört. Das Buch möchte eine Demonstration machen, weil es schon lange nicht

gelesen wurde. In diesem Dialog kann man weitere Szenen erfinden und sie im Klassenraum schreiben/spielen lassen. Dieser Dialog hat zum Ziel, die Bedeutung des Lesens hervorzuheben.

Zweites Kriterium:

Gibt das Material Hilfen zur eigenständigen Erschließung einer Regel durch die Lernenden?

In der ersten Lektion werden zur Grammatik Zusammenfassungen in Form von Kästen vorgegeben. Auf S. 9 zum Beispiel wird der Komparativ nach dieser Darstellungsform geschrieben.

Auf S. 10, 11, 12, 13 und 14 werden Nominativ und Akkusativ mit bestimmten und unbestimmten Artikeln in Form einer mathematischen Operation dargestellt. Diese Art, die Grammatik zu präsentieren, hilft bei der Memorisierung der Regeln.

Auf S. 16 werden Artikelwörter im Singular und Plural in Kastenform präsentiert.

Im Arbeitsbuch werden die schon genannten Grammatikpunkte (Komparativ, Adjektive, Artikelwörter) auf S. 6 eingesammelt und systematisch präsentiert. Durch Visualisierungshilfen wie Freiplätze lassen, Endungen unterstreichen, Farben benutzen usw. gewinnen die Grammatikregeln an Veranschaulichung.

In der zweiten Lektion auf S. 23 werden Nebensätze mit „weil“ in Form von Kästen präsentiert. Konjugation von Hilfsverb „wollen“ im Präsens und Präteritum werden ebenfalls dargestellt.

Auf S. 28 im Kursbuch wird der Nebensatz mit „wenn“ im Kasten präsentiert

Auf S. 32 wird das Datum in Form von Fragen und Antworten gezeigt: Welcher Tag? der erste April. Seit wann? seit dem ersten April.

Auf S. 17 werden Grammatikregeln nämlich Nebensätze mit „weil, obwohl, wenn, Modalverben im Präteritum und Ordinalzahlen“ visuell zusammengefasst: Die Konjunktionen werden in einem Zirkel gezeichnet und der Rest des Satzes in Form einer Tabelle geschrieben.

In der dritten Lektion im Kursbuch auf S. 39 wird das reflexive Verb „sich interessieren“ in Kastenform dargestellt. Auf S. 40 wird der Konjunktiv und auf S. 41 wird die Indikativform nach dem selben Muster präsentiert.

In der siebten Lektion werden Nebensätze mit „ob, wie, wie viel, wo und damit“ auf S. 90 und 95 im Kursbuch dargestellt.

Der Grammatikregister im Kursbuch auf den Seiten 130 bis 149 ist eine Art Zusammenfassung aller im Lehrbuch angebotenen Grammatiklektionen. Farben (gelb, orange, dunkelblau, hellblau), rote Hinweise, Zirkeln, Tabelle, unterschiedliche Schreibarten, fettgedruckte Schrift usw. gelten in diesem Lehrwerk als Visualisierungshilfen¹²⁵.

Drittes Kriterium:

Wie wird der Wortschatz im Lehrwerk dargestellt?

Im Arbeitsbuch auf S. 5 wird der Wortschatz in der ersten Lektion eingesammelt und folgendermaßen aufgelistet (Verben, Nomen, Adjektive, Adverbien und Funktionswörtern). Die Seiten von Wörtern, wie sie im Kursbuch stehen, werden angegeben. Was die Verben betrifft, so wurden keine Bedeutungen oder Verbarten angegeben. Die Nomen hingegen beinhalten Artikelangaben und Pluralform.

Ausdrücke werden auf S. 12, 15 und 19 in Form von Kästen dargestellt.

In der zweiten Lektion im Arbeitsbuch auf S. 16 wird der gelernte Wortschatz in einem Glossar aufgelistet. Außer Artikelangabe und Pluralform werden keine anderen Details zum Wortschatz gegeben.

In der dritten Lektion im Arbeitsbuch auf S. 28 wird der Wortschatz mit Artikelangabe und Pluralform aufgelistet.

In der siebten Lektion im Arbeitsbuch auf S. 80 und 81 und auch in der zehnten Lektion auf S. 115 und 116 sind Wortschatzlisten mit Verben, Nomen (Artikelangabe und Pluralform), Adjektive, Adverbien, Funktionswörter und Ausdrücke angeboten.

¹²⁵ Siehe dazu die zwei Gehirnseiten im K. 2.1.1

In der zehnten Lektion werden auf S. 117 im Arbeitsbuch Kleidungsstücke gezeichnet. Die Lerner sollen die passenden Wörter zu den Bildern geben. Artikelangabe und Pluralform sind dabei zu beachten.

Auf den Seiten 150 und 159 im Kursbuch wird eine alphabetische Wortliste vorgeschlagen.

Es stehen in dieser Liste zusammengesetzte Wörter, Nomen, Verben, Adjektive, Funktionswörter usw. Bei Nomen steht der Artikel und die Pluralform, Nomen ohne Pluralangabe benutzt man nicht im Plural. Die Artikel sind abgekürzt: r: der, e: die und s: das. Bei Verben stehen Hinweise zu den Ergänzungen und abweichende Konjunktionsformen für „er“, „sie“, „es“ und das Perfekt.

Viertes Kriterium:

Gibt es Übungen, die einen spielerisch-kreativen Umgang mit Sprache ermöglichen?

In der ersten Lektion auf S. 10 sind die spielerischen Übungen in den sechsten und siebten Aufgaben ein Beispiel zum Wortschatzerwerb. Sie dienen dem Verstehen. Das Spielerische beim Lernprozess spielt eine übergeordnete Rolle bei der Motivation.

Auf S. 16 im Kursbuch ist der Psycho-Test von Toleranz eine motivierende Übung, um das Thema Toleranz in Diskussionsform oder anders zu behandeln. Dieses Spiel regt die Studenten zum diskutieren an. Einerseits werden die Lerner eine Idee über ihren Charakter erhalten und andererseits werden sie beim Lernen motiviert.

Auf S. 27 in der zweiten Lektion ist die achte Aufgabe als „Quiz“ zu betrachten. Die Lerner bekommen ein paar Aussagen, was das Schulsystem in der Bundesrepublik Deutschland anbetrifft, dann sollen sie die richtigen und falschen Antworten ankreuzen. Diese Aufgabe ist eine Möglichkeit, das Schulsystem in Deutschland zu entdecken, ohne es in Form eines Textes oder anders zu behandeln. Das Prinzip des Selbst-Tuns bzw. Selbst- Entdeckens wurde in diesem Kontext berücksichtigt.

Ein ähnliches Beispiel ist auf S. 32 in der achten Aufgabe anzutreffen. Ein Gespräch wird zugehört und die Lerner sollen sagen, was an den vorgegebenen Aussagen richtig oder falsch ist.

Fünftes Kriterium:

Bieten Zeichnungen, Fotos oder Bilder Sprechansätze und Verstehenshilfen?

In der ersten Lektion „ Aussehen“ auf S. 7 werden 3 Fotostypen gezeichnet. Der erste Typ beinhaltet zwei Männer (der eine ist dick, der andere ist dünn). Der zweite Typ beinhaltet vier Maskenfiguren, die das Aussehen äußern (traurig, fröhlich, hübsch und hässlich). Der dritte Typ beinhaltet drei Figuren, die bestimmte Kleider anziehen. Unter allen dieser Figuren ist der passende Wortschatz geschrieben. Das Visualisieren durch Zeichnungen verhilft zum Wortschatzerwerb.

In der zweiten Lektion im Kursbuch auf S. 21 werden ein paar Bilder mit dem passenden Wortschatz gezeigt.

In der dritten Lektion im Kursbuch auf S. 35 werden sechs Fernsehprogramme auf der unteren Seite rechts gezeigt. Die Passenden Wörter zu diesen Bildern werden vorgegeben.

In der siebten Lektion im Kursbuch auf S. 85 werden sechs Szenenbilder gezeigt. Die Passenden Ausdrücke zu den Bildern werden auf der unteren Seite präsentiert.

Auf S. 86 in der ersten Aufgabe werden Reisegegestände unter jedem Bild gemalt. Dazu werden die passenden Wörter geschrieben.

Sechstes Kriterium:

Sind die Lehrwerke nach einem rezeptiven oder aktiven Mediengebrauch ausgebaut?

In der ersten Lektion auf S. 9 sollen sich die Lerner in der vierten Aufgabe einen Text anhören, dann die fehlenden Informationen dazu schriftlich ergänzen.

Auf S. 11 sollen sich die Lerner den Dialog anhören und den Aussagen zustimmen oder nicht.

In der zweiten Lektion im Kursbuch auf S. 23 präsentiert die Reproduktion (Hören-Schreiben) ein Beispiel zum aktiven Sprachgebrauch in diesem Lehrwerk. Die Lerner sollen die Aufgabe eines „Wer hat was geschrieben?“ schriftlich lösen.

In der dritten Lektion auf S. 41 und 42 werden Lieder zum Hören angeboten. Die Lerner sollen nach diesem Modell von Liedern ähnliche Texte selber erstellen. Zum Beispiel:

Mein Hut, der hat drei Ecken,
drei Ecken hat mein Hut.

Und hätt' er nicht drei Ecken,
dann wär' es nicht mein Hut

als Reproduktion wird folgendes geschrieben:

Mein Brief, der hat sechs Seiten,
sechs Seiten hat mein Brief usw.

Das Reproduzieren von Texten oder Liedern ist eine geschickte Technik, die die MK der Lerner beim Schreiben fördert.

In der siebten Lektion auf S. 89 ist die sechste Aufgabe ein gutes Beispiel zum aktiven Sprachprozess.

In der zehnten Lektion auf S. 122 stehen die Übungen (1, 2, 3 und 4) für die Reproduktion.

In der ersten Aufgabe sollen die Lerner Gedichte anhand der vorgegebenen Sätze schreiben.

In der zweiten Aufgabe sind Reime vorgegeben. Die Lerner sollen diese Reime umordnen. Nach der neuen Ordnung können neue Bedeutungen entstehen.

In der dritten Aufgabe sollen die Lerner vorgegebene Sätze umformen. Zum Beispiel: Mein Haus steht unten am Strand. Ich liege mit dir am Strand usw.

In der vierten Aufgabe sollen die Lerner neue Reime bilden.

3.3.2 Auswertung der Ergebnisse

Nachdem wir fünf Lektionen aus dem Lehrwerk“ Themen2, aktuell“ unter dem Aspekt MK bei den Fertigkeiten „Sprechen“ und „Schreiben“ untersucht haben, versuchen wir nun, die wichtigsten Ergebnisse unserer Analyse auszuwerten.

In diesem Lehrwerk ist festzustellen, dass die entsprechenden Kriterien in Bezug auf die MK. in vielen Fällen berücksichtigt wurden.

Das erste Kriterium im Zusammenhang mit „Rollenspiel“ wurde in mehreren Stellen erfüllt. Durch mündliche oder schriftliche Übungen sind die Lerner aufgefordert, Rollenspiele oder Dialoge zu bilden.

Was das zweite Kriterium angeht, ob es Material Hilfen zur eigenständigen Erschließung einer Regel durch die Lernenden im Lehrwerk vorhanden sind, ist festzustellen, dass die Grammatik systematisch dargestellt wurde. Farbenbenutzung, Markieren, Unterstreichen, Tabelleneinsatz usw. sind in mehreren Stellen anzutreffen, besonders im Grammatikregister. Das Visualisieren in diesem Sinne ermöglicht den DaF-Lernenden die Selbsterschließung der Regeln.

Was das dritte Kriterium betrifft, so können wir feststellen, dass der Wortschatz in diesem Lehrwerk in Form von Wortfeldern bzw. Wortgruppen präsentiert wird. Was die Art und Weise der Wortschatzdarstellung betrifft, ist zu beobachten, dass die Wortschatztechniken für den Lerner spontan erworben werden. Das heißt: Es werden keine Tipps im Lehrwerk gegeben, um den Wortschatz auf eine geschickte Weise zu erwerben. Als Beispiele: Wie lernt man den Wortschatz? Wie kann man mit dem Wörter-

buch umgehen? Sind Artikel wichtig beim Wortschatzerwerb oder nicht? Was soll man anwenden? Was nicht?

Am Ende des Lehrwerks wird eine alphabetische Wörterliste vorgeschlagen. Diese Liste dokumentiert zusammengesetzte Wörter, Nomen, Verben, Adjektive, Funktionswörter usw. Bei Nomen stehen der Artikel und die Pluralform, Nomen ohne Pluralangabe benutzt man nicht im Plural. Die Artikel sind abgekürzt: r: der, e: die und s: das. Bei Verben stehen Hinweise zu den Ergänzungen und abweichende Konjunktionsformen für „er“, „sie“, „es“ und das Perfekt.

Das Spielerische als viertes Kriterium wurde in diesem Lehrwerk in manchen Fällen berücksichtigt. Dieses ist bei dem Spiel in der siebten Lektion gut zu beobachten.

Was das fünfte Kriterium angeht, ob das Visualisieren Sprechansätze und Verstehenshilfe fördert, ist festzustellen, dass Zeichnungen, Bilder, Fotos, Assoziogramme in diesem Lehrwerk berücksichtigt wurden.

Was das letzte Kriterium angeht, so können wir feststellen, dass in diesem Lehrbuch der aktive Sprachgebrauch beim Mündlichen, d.h. Nachsprechen, Auswendiglernen, Mitsprechen sind in diesem Lehrwerk zu vermissen. Beim Schriftlichen hingegen wurden mehrere Übungen angeboten (siehe dazu Seite 122).

3.4 DaF- Unterrichtsanalyse unter dem Aspekt Methodenkompetenz bei den Fertigkeiten „Sprechen“ und „Schreiben“

Der folgende Abschnitt geht der Frage nach, ob die Methodenkompetenz im DaF-Unterricht an der Universität Algier¹²⁶ genug gefördert wird oder nicht. Unsere Untersuchung basiert auf den beiden Fertigkeiten „Sprechen“ und „Schreiben“. Mittels eines Lernerfragebogens¹²⁷ versuchen wir die Analyse durchzuführen.

¹²⁶ Bei der DaF-Unterrichtsanalyse beschränken wir uns auf die Universität-Algier.

¹²⁷ Bei unserer Analyse ist eine Lehrerbefragung von großer Bedeutung. Da aber die Zahl der Deutschlehrer an der Universität – Bouzaréah gering ist, wird eine solche Untersuchung unrepräsentativ.

3.4.1 Lernerbefragung

Wir versuchen mittels eines Lernerfragebogens (siehe Anhang, Anlage 08, S. 156) die Anwendung der Methodenkompetenz im DaF-Unterricht zu bewerten.

Eine kleine Definition zum Begriff „Methodenkompetenz“ wird gegeben, damit die Studenten den Fragebogen richtig ausfüllen können.

Wir beschränken uns in diesem Fragebogen auf die Germanistikstudenten des ersten und zweiten Studienjahres an der Universität- Bouzaréah in Algier.

Die Zahl der Befragten umfasst 133 für das erste Studienjahr und 58 für das zweite Studienjahr, d.h. eine gesamte Zahl von 191 Studenten und Studentinnen¹²⁸.

Der Fragebogen umfasst eine Reihe von offenen und geschlossenen Fragen, die für die Lerner folgendermaßen gestellt wurden:

1. Welche Lehrmittel werden im DaF-Unterricht benutzt, um die Methodenkompetenz der Studenten zu fördern?

Universität- Bouzaréah	Zahl der Befragten	Antwort 1	Antwort 2	Antwort 3	Antwort 4	Antwort 5	Antwort 6
Das erste Studienjahr	133	41	54	81	72	26	9
Das zweite Studienjahr	58	41	17	32	22	26	8
Gesamtzahl	191	82	71	113	94	52	17

¹²⁸ Es sei bei der Untersuchung angemerkt, dass unsere Analyse – angesichts der Stoff-Fülle- auf die Gesamtzahl beschränkt wurde. Es werden aber Fakten im Detail -in Form einer Tabelle- ausgeführt.

Was die erste Frage über die Anwendung der Lehrmittel im DaF-Unterricht angeht, um die MK der Studenten zu fördern, angeht, so kommt deutlich hervor, dass die gesamte Zahl der Germanistikstudenten, die die erste Antwort angekreuzt haben, 82 ist.

Die gesamte Zahl der Befragten, die die zweite Antwort ausgewählt haben, ist 71.

Was die dritte Antwort betrifft, die gesamte Zahl der Gefragten ist 113.

94 Studenten haben sich für die vierte Antwort entschieden und nur 52 Studenten für die fünfte.

Die sechste bzw. letzte Antwort kreuzten 17 Studenten an.

Daraus lässt sich schlussfolgern, dass die Mehrheit der Antworten nicht mehr als die Hälfte der gesamten Zahl der Befragten ist. Dies ist besonders bei der zweiten, fünften und sechsten Antworten zu merken.

2. In welchem Fach wird die Methodenkompetenz am meisten im DaF-Unterricht gefördert?

Universität- Bouzaréah	Zahl der Befragten	Antwort 1	Antwort 2	Antwort 3	Antwort 4	Antwort 5	Antwort 6
Das erste Studienjahr	133	61	81	60	97	7	6
Das zweite Studienjahr	58	33	30	46	45	14	6
Gesamtzahl	191	94	111	106	142	21	12

Im Bezug auf die zweite Frage über die Anwendung der MK im DaF-Unterricht, ist zu bemerken, dass die MK für die Studenten meistens beim Schriftlichen, Übersetzung und Grammatik gefördert wird. Daraus resultiert auch, dass die MK am meistens im mündlichen Unterricht gefördert wird.

Die gesamte Zahl der Befragten erreichte 94 für die erste Antwort, 111 für die zweite Antwort und 106, 142, 21, 12 für die dritte, vierte, fünfte und sechste Antworten.

3. Welche Techniken werden im DaF-Unterricht verwendet, um die Methodenkompetenz der Lerner bei der Fertigkeit „Sprechen“ zu fördern?

Universität Bouzaréah	Zahl der Befragten	Antwort 1	Antwort 2	Antwort 3	Antwort 4	Antwort 5	Antwort 6	Antwort 7
Das erste Studienjahr	133	79	44	55	41	51	59	2
Das zweite Studienjahr	58	43	17	18	20	21	29	3
Gesamtzahl	191	122	61	73	61	72	88	5

Bezüglich der dritten Frage über die Förderung der MK der Lerner bei der Fertigkeit „Sprechen“, lässt sich folgendes feststellen:

122 Studenten haben sich für „das Mitsprechen“ entschlossen, 61 für „das Vor- und Nachsprechen“ und auch „Rollenspiel“, 73 für „Auswendiglernen und Reproduzieren“, 72 für „Eingehen auf den Gesprächspartner“, 88 für „Sammeln, Ordnen und Strukturieren von Informationen“ und am Ende haben sich nur 05 Studenten für die letzte Antwort (Andere Mitteln) entschlossen.

„Das Mitsprechen“ ist nach der Statistik bzw. Antwort der Befragten als höchstes Lehrmittel, das die MK der Studenten am meistens fördert, betrachtet.

4. Welche Techniken werden im DaF-Unterricht verwendet, um die Methodenkompetenz der Lerner bei der Fertigkeit „Schreiben“ zu fördern?

Universität Bouzareah	Zahl der Befragten	Antwort 1	Antwort 2	Antwort 3	Antwort 4	Antwort 5	Antwort 6	Antwort 7
Das erste Studienjahr	133	68	44	70	47	20	36	1
Das zweite Studienjahr	58	33	33	26	31	6	18	3
Gesamtzahl	191	101	77	96	78	26	54	04

In Bezug auf die vierte Frage über die Förderung der MK der Lerner bei der Fertigkeit „Schreiben“, bemerken wir, dass die erste Antwort am meisten angekreuzt ist und zwar 101 Studenten haben sich für „das Mitschreiben“ entschlossen. Dagegen haben 77 Studenten für „Anfertigen von Notizen“ ausgewählt. Für die dritte Antwort „Selbstkontrolle und – korrektur“ die Zahl der angekreuzten Antworten erreichte 96 Punkte. 78 Studenten haben die vierte Antwort „Sammeln, Ordnen und Strukturieren von Informationen“ ausgewählt. Was die fünfte Antwort „Beginnen und Abschließen einer Zusammenhängenden Darlegung“ und sechste Antwort „Nutzen von Hilfsmitteln zur Textproduktion (Wörterverzeichnis, Wörterbuch)“ angeht, ist zu merken, dass die Zahl der Befragten 26 für die fünfte Antwort und 54 für die sechste Antwort erreichte. Nur 04 Studenten haben sich für die letzte Antwort entschlossen.

5. Wie beurteilen Sie die Anwendung der Methodenkompetenz im DaF-Unterricht?
Und warum?

Universität Bouzaréah	Zahl der Befragten	Ant- wort 1	Ant- wort 2	Ant- wort 3	Ant- wort 4	Ant- wort 5	Ant- wort 6	Ant- wort 7	Ant- wort 8	Ant- wort 9
Das erste Studienjahr	133	95	03	100	01	20	09	07	02	01
Das zweite Studienjahr	58	47	00	30	00	02	03	04	00	06
Gesamtzahl	191	142	03	130	01	22	12	11	02	07

Bezüglich der fünften Frage, ist deutlich zu merken, dass die Mehrheit der Befragten (142 für die Antwort „wichtig“ und 130 für die Antwort „interessant“) auf die Wichtigkeit der Anwendung der MK im DaF-Unterricht zustimmen. 22 Studenten sind der Meinung, dass MK im DaF-Unterricht schwer zu realisieren ist. 12 Studenten meinen auch, dass die MK zu anwenden eine komplizierte Sache ist. 11 Studenten finden es langweilig, 03 Studenten halten es für unwichtig und ein Student für uninteressant. Für die achte Antwort, finden 02 Studenten die Anwendung der MK im DaF-Unterricht langweilig.

6. Wie beurteilen Sie Ihre Methodenkompetenz? Und warum?

Universität- Bouzaréah	Zahl der Befragten	Antwort 1	Antwort 2	Antwort 3	Antwort 4	Antwort 5	Antwort 6
Das erste Studienjahr	133	11	27	33	29	37	00
Das zweite Studienjahr	58	10	20	09	10	12	00
Gesamtzahl	191	21	47	42	39	49	00

Zur sechsten Frage kann gemerkt werden, dass es zwei Gruppen von Studenten gibt. Die eine Gruppe hält ihre eigene MK für ungenügend (47) oder schlecht (42) und die andere Gruppe findet ihre eigene MK gut (49) oder genügend (39). Was die erste Antwort angeht haben 21 Studenten die Meinung, dass ihre eigene MK „ausgezeichnet“ ist.

Zu den offenen Fragen ist folgendes zu merken:

Zur ersten Frage haben 17 Studenten andere Lehrmittel angegeben. 4 Studenten für Lieder, ein Student für Gestik und Mimik, ein Student für Internet, ein Student für Heftgestaltung, 2 Studenten für Sätze anhand von Beispielen bilden lassen, 2 Studenten für Notizen nehmen, ein Student für Selbstsprechen, 1 für Debatte, 1 für vorlesen, 1 für Projektionen, 1 für Reimen/ Schnellsprechverse/Gedichte auswendig lernen, und 1 für Dokumentar Filme benutzen.

Zur zweiten Frage wurden weitere Fächer von 12 Studenten genannt: 8 Studenten haben „Literatur“ genannt, 3 haben sich für „Linguistik“ und einen für „Wortbildung“ entschieden.

Zur dritten Frage haben 5 Studenten andere Lehrmittel genannt, die die Fertigkeit „Sprechen“ der Studenten fördern. Es geht um: Referate, Sprachlabor benutzen, Übungen und Selbst - Sprechen von Studenten.

Was die vierte Frage angeht, ist zu merken, dass 04 Studenten weitere Techniken genannt haben, die im DaF-Unterricht verwendet wurden, um die Fertigkeit „Schreiben“ der Studenten zu fördern. Diese Techniken sind: Aufsätze, Gedichte, E-Mails, Postkarten, Bewerbungen und Lebenslauf richtig schreiben lassen, d.h. die Techniken des guten Schreibens, Hausaufgaben, besonders von Deklination und Diktat.

Zur fünften Frage vertreten 07 Studenten die Meinung, dass die Anwendung der Methodenkompetenz im DaF-Unterricht wichtig ist. Was diese Studenten aber vermissen, ist, dass die MK nicht genug im Unterricht gefördert wird.

Was die sechste Frage betrifft, so findet die Hälfte der Studenten, dass ihre MK gut oder genügend ist. Während die anderen sie für schlecht halten.

4. Allgemeine Zusammenfassung und Ausblick

Die vorgelegte Arbeit ging von der folgenden Kernfrage aus:

Inwiefern tragen die DaF-Lehrwerke und – Unterricht zur Förderung der Methodenkompetenz bei den DaF-Lernenden bei?

Mit den folgenden Hypothesen versuchten wir Antwort auf die gestellte Kernfrage geben:

Die DaF-Lehrwerke tragen zur Förderung der Methodenkompetenz bei den DaF-Lernenden bei.

Der DaF-Unterricht legt Wert auf die Methodenkompetenz des Lerners.

Elemente der Antworten befinden sich in der Zusammenfassung, die wir nachstehend ausführen:

Wir haben im ersten Teil der Untersuchung einige theoretische Grundlagen zum Begriff „Methodenkompetenz“ präsentiert. Wir haben zuerst versucht, die Anwendung der MK im Wandel der Lehrmethoden darzustellen. Eine Reihe von Lehrmethoden haben sich im Verlauf der Entwicklung der Fremdsprachendidaktik erkennen lassen: die GÜM, DM, ALM, AVM, VM, KD und der IA. Was aber bei diesen Methoden beobachtet, dass sie alle auf einen möglichst erfolgreichen Fremdsprachenunterricht durch Kenntnisse der Arbeitstechniken und – strategien abzielen.

MK ist also die Fähigkeit, Informationen einzuholen, sie zu strukturieren, zu bearbeiten, zu speichern und sie Zunutze zu machen, Probleme zu erkennen und Lerntechniken und – strategien zu entwickeln und in angemessener Form zu präsentieren.

MK in einem DaF- Unterricht wird in Makro- und Mikromethoden zusammengegliedert. In Makromethode wird die MK. in Form von Gruppenarbeit, Planspiel, Projekt-

methode, Schülerreferate usw. präsentiert und in Mikromethode wird sie durch Lesetechniken, Markieren, Protokollieren, Berichte schreiben, Notizen nehmen, Lernkarten, Mnemotechniken, Freie Rede, Gesprächsleitung usw. bezeichnet.

Damit die Anwendung der Mk. im FU optimal wird, ist die Beherrschung von direkten und indirekten Lernstrategien von großer Bedeutung; d.h. die Lerner sollen in der Lage sein, das neue Gelernte strukturieren, verarbeiten und im Gedächtnis speichern zu können und auch mit der Art und Weise des Lernalters (wann? Was? wo? und wie?) beschäftigen (affektive und soziale Strategien). Diese Strategien und Techniken ändern sich je nach der Fertigkeit; zum Beispiel die Mk wird bei der Fertigkeit“ Sprechen“ durch Mitsprechen, Vor- und Nachsprechen, Rollenspiele, Gesprächspartner usw. gekennzeichnet. Und bei der Fertigkeit“ Schreiben“ durch „das Mitschreiben, Sammeln, Ordnen von Informationen, Selbstkontrolle usw.

Im zweiten Teil unserer Arbeit haben wir versucht, einen Deutschunterricht unter dem Aspekt Methodenkompetenz zu planen. Es hat sich herausgefunden, dass der lernpsychologische Hintergrund des Spracherwerbs, Lernertyp, die Rolle des Lehrers und des Lernalters im Unterricht, die Motivation und die Lehrsituation, die wichtigsten Elemente eines guten Unterrichts ausmachen.

Der Spracherwerb nach dem lernpsychologischen Hintergrund hängt von Denk- und Vorgehensweisen ab, bzw. von den beiden Hirnhälften (der linken und der rechten Seite). Der Lernprozess unterscheidet sich von einem Lerner zu einem anderen: einige Lerner lernen am besten im Zusammenhang mit Bildern, andere über das Hören usw. Typische Lehrstrategien und Aufgabenstellungen, die die Fertigkeiten „Sprechen“ und „Schreiben“ unter dem Aspekt „Methodenkompetenz“ fördern, werden am Ende des zweiten Teils dargestellt: es wurde gezeigt, wie die Lerner die Phonetik, Wortschatz, Grammatik und Diskursmittel unter dem Aspekt Methodenkompetenz anwenden können.

Im dritten Teil unserer Arbeit, die Analyse der Lehrwerke“ Vorwärts mit Deutsch, Band1“ und „Themen2, Aktuell“ im Bezug des Hermann Funker Kriterienkatalogs, hat folgende Ergebnisse ergeben:

Für das Lehrwerk „Vorwärts mit Deutsch, Band 1“ stellte sich heraus, dass dieses Lehrwerk die Methodenkompetenz der Lerner bei der Fertigkeiten „Sprechen“ und „Schreiben“ durch das Zuhören, Nachsprechen, Partnerarbeit, Wiederholen, Markieren, Notizen nehmen, Visualisierung und „Farben benutzen“ gekennzeichnet .

Die Übungen, die im Lehrwerk dargeboten sind, helfen nicht bei der Selbstkontrolle und Korrektur, da keine Lösungsschlüssel am Ende des Lehrwerks vorliegen. Dies ist ein wichtiges Element, um die Methodenkompetenz der Lerner zu fördern. Was auch in diesem Lehrwerk zu vermissen ist, ist das Auswendiglernen, Rollenspiele, Mitsprechen, Reproduzieren, Sammeln, Strukturieren von Informationen, Nutzen von Kommunikationsmittel. CDs oder Kassetten sind in diesem Lehrwerk noch nicht vorhanden, obwohl es Übungen zum Zuhören und Nachsprechen gefördert sind, Lieder oder Sprüche, die grammatische Elemente enthalten usw.

Es ist also herauszustellen, dass die MK in diesem Lehrwerk nicht genug gefördert wird.

Was das zweite Lehrwerk“ Themen2, aktuell“ betrifft, lässt sich wie folgt zusammenfassen:

Durch mündliche oder schriftliche Übungen sind die Lerner gefördert, Rollenspiele oder Dialoge zu bilden. Die Grammatik wurde systematisch dargestellt. Der Einsatz von Farben, Markieren, Unterstrichen und die Benutzung von Tabelle usw. ist in mehreren Stellen zu finden, besonders im Grammatikregister. Das Visualisieren in diesem Sinne ermöglicht den DaF-Lernenden die Selbsterschließung der Regeln von.

Der Wortschatz in diesem Lehrwerk ist in Form von Wortfeldern bzw. Wortgruppen präsentiert. Was die Art und Weise der Wortschatzdarstellung betrifft, ist zu beobachten, dass die Wortschatztechniken für den Lerner spontan erworben werden. Es werden keine Tipps im Lehrwerk gegeben, um den Wortschatz auf eine geschickte Weise

zu erwerben, zum Beispiele: Wie lernt man den Wortschatz? Wie kann man mit Wörterbücher umgehen? Sind Artikel wichtig beim Wortschatzerwerb oder nicht? Was soll man anwenden? Was nicht?

Das Spielerische wurde in diesem Lehrwerk nur in manchen Fällen berücksichtigt.

Das Visualisieren durch Zeichnungen, Bilder, Fotos, Assoziogramme sind in mehreren Fällen berücksichtigt.

Beim Schriftlichen wurden mehrere Übungen dargestellt, aber die Techniken oder Tipps zum richtigen Schreiben sind zu vermissen.

Es ist also herauszustellen, dass die MK in diesem Lehrwerk nicht genug gefördert wird.

Am Ende dieser Arbeit möchten wir betonen, dass die Ergebnisse unserer Untersuchung an größeren Relevanz gewonnen hätte, wenn sie mit einer Lehrerbefragung und DaF-Hospitationen sowohl an den Universitäten als auch an den Gymnasien unterstützt worden wäre. Aus diesem Grund ist zu unterstreichen, dass die eben genannten Ergebnisse nicht verabsolutiert werden sollten. Sie sollten im Blick auf die hiesigen beschränkten Forschungsmöglichkeiten eher nicht verallgemeinert werden. Allerdings wäre es im Rahmen einer weiteren Untersuchung interessant, wenn Lehrerbefragungen und Hospitationen an den Universitäten Oran und Sidi Bel-Abbes, in denen die Germanistikstudiengänge unter dem Aspekt der Reform nach dem so genannten“ Bologna-Prozess“ (in Algerien „ LMD-System“) einen neuen Schwung erfahren, durchgeführt werden könnten.

Literaturverzeichnis

- Apelauer, E.** Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs, eine Einführung. Fernstudieneinheit 15. Universität Gesamthochschule Kassel 1997.
- Aufderstraße, H. u. a.** Themen2 aktuell, Arbeitsbuch. 1. Auflage. Max Hueber Verlag 2003.
- Aufderstraße, H. u.a.** Themen2 aktuell, Kursbuch. 2. Auflage. Max Hueber Verlag 2005.
- Bahlhaus, B.** Fertigkeit Hören. Fernstudieneinheit 5. Goethe-Institut, München 1994.
- Bahlmann, C. u. a.** Unterwegs Lehrwerk für die Mittelstufe Deutsch als Fremdsprache. Berlin, München und Langenscheidt 1998.
- Bausch K. R. u. a.** Handbuch, Fremdsprachenunterricht. 3. Auflage, Francke Verlag Tübingen und Basel 1995. S. 292
- Beghdadi F.** Doktorarbeit, Sprechansätze in DaF-Lehrwerken zur Entwicklung der Sprachkompetenz, Oran 2007.
- Bimmel, P. u.a.** Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23, Goethe- Institut 2000 S. 54
- Bimmel, P.** Deutschunterricht planen: Arbeit mit Lehrwerkslektionen, Fernstudieneinheit 18, Goethe-Institut, München 2003 S. 13
- Boettcher, W. u. a.** Lehrer und Lerner machen Unterricht: Unterrichtsplanung als Sprachlernsituation. 3. Auflage München 1980. S. 17
- Brandi, M. L.** Video im Deutschunterricht, eine Übungstypologie zur Arbeit mit fiktionalen und dokumentarischen Filmsequenzen. Fernstudieneinheit 13. Goethe-Institut München 1996.

- Cyr, P. u. a.** les strategies d apprentissage, les editions CEC. Quebec, 1996 S. 122
- Dallapiazza, R. M. u.a.** Tangram 1A. Deutsch als Fremdsprache. Ismaning Hueber 1998. S.50.
- Dallapiazza, R. M. u.a.** Tangram 2A. Deutsch als Fremdsprache. Ismaning Hueber 1999. S.46
- Dielings, H. u. a.** Phonetik lehren und lernen, Fernstudieneinheit 21. Goethe-Institut. 2000 S. 120.
- Dietmar, R** Deutsch als Fremdsprache : außerhalb des deutschsprachigen Raums, Gunter Nour Verlag Tübingen 1998, S. 30.
- Dietrich, K. u. a.** Anspiel, konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Inter Nationes. Bonn 1984 . S. 27.
- Elahcene, A.** Livre d´allemand; Vorwärts mit Deutsch. 2° AS. O.N. P. S, Algier 2006/ 2007
- Funk, H./ König, M.** Grammatik lehren und lernen.Fernstudieneinheit1, Goethe-Institut München 1991.
- Gaudig, H.** Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit, 3 Auflage, Leipzig 1997.
- Goethe, J.W.** klassische Gedichte , Geneva 1998, S. 58
- Häussermann, U. u. a.** Aufgaben Handbuch, Deutsch als Fremdsprache: Abriß einer Aufgaben und Übungstypologie, Indicum, München. 1996 S. 390-393.
- Helbig, G. u.a.** Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch, 2. Halbband. Berlin 2001. S. 853
- Herman, F.** Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche. Kursbuch 1. Berlin, München 1994 S. 77
- Hillerich, L.** Spiele im Deutschunterricht. Fernstudieneinheit 28,
- Hirschfeld, U. u. a.** Phonetik intensiv, Aussprache Training, Langenscheidt KG. Berlin und München.2007 S. 12

- Kast, B.** Fertigkeit Schreiben. Fernstudieneinheit 12. Goethe- Institut, München. 1999 S.23
- Kaufmann, A.** Das große Buch der Lerntechniken. Compact Verlag, München 2007.
- Kaufmann, S. u.a.** Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Fremdsprache, Band1, 1. Auflage 2007. S. 19
- Klippert, H.** Methodentraining, Übungsbausteine für den Unterricht. Basel Verlag. 1994 S. 27, 53 und 246.
- Klippert, H.** Kommunikationstraining, Übungsbausteine für den Unterricht. 7. Auflage Weinheim. Beltz Verlag 1995. S. 28 und 30.
- Kron, F.W.** Grundwissen Didaktik, München Verlag 1993
- Meyer, H.** Unterrichtsmethoden Band1, Scriptorverlag 1992.
- Neuner, G. u.a.** Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts, eine Einführung, Fernstudieneinheit 04. Universität Gesamthochschule Kassel. 1993 S. 64
- Neuner, G. u.a.** Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken, 1 Auflage. Langenscheidt Verlag 1994. S. 08
- Paquay, L. u. a.** Former des enseignants professionnels : quelles strategies ? quelles compétences ? 3^{ème} édition. Editions De Boeck Université Bruxelles 2001.
- Pfau, A. u.a.** 22 Brettspiele Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart 2001. S. 102
- Quetz, J.** Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Niveau: A1. A2. B1. B2. C1. C2. Langenscheidt, Straßburg 2001.
- Rampillon, U.** Lernen leichter machen, Deutsch als Fremdsprache. 1. Auflage. Max Hueber Verlag 1995 S. 54, 77 und 90

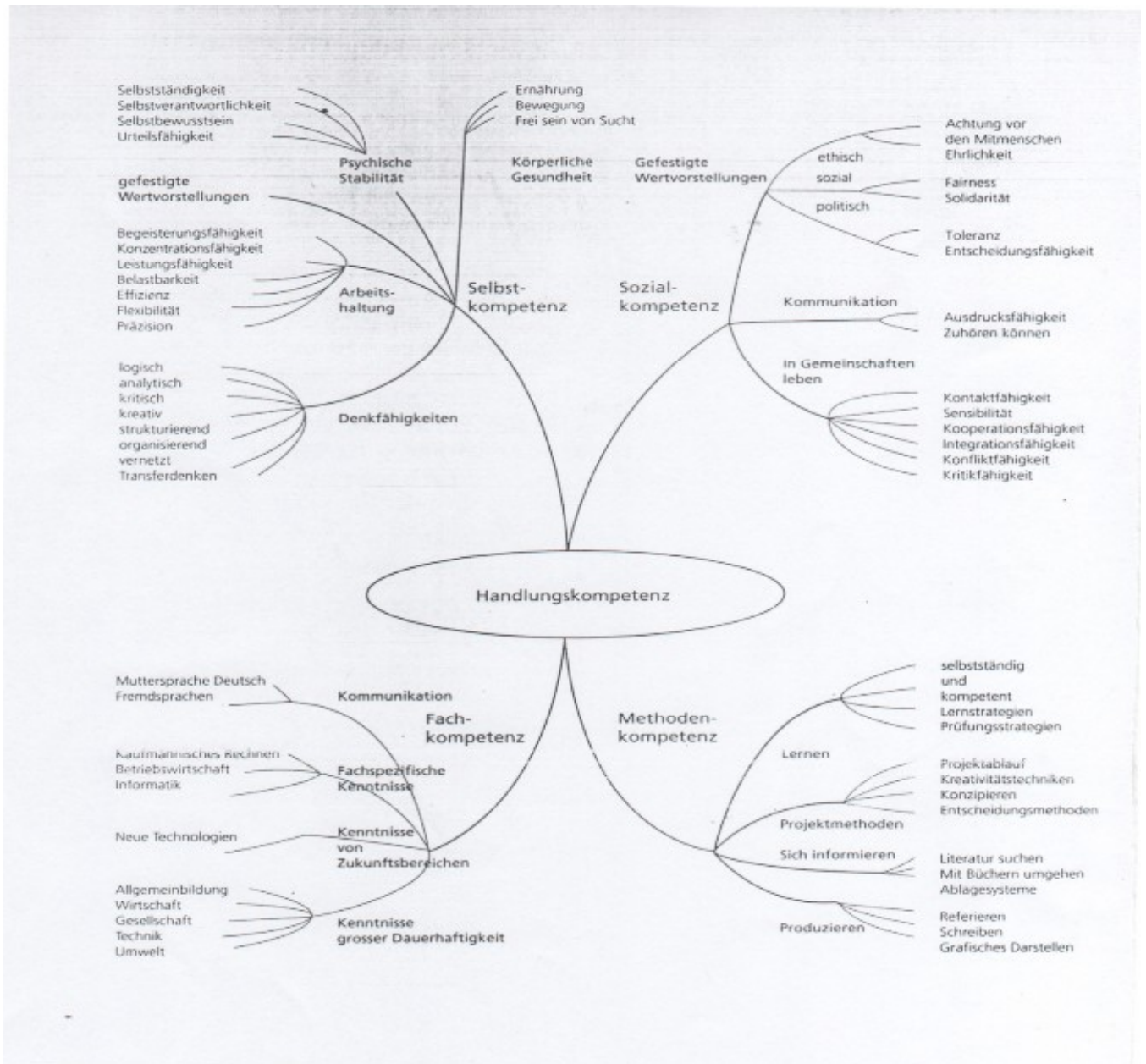
- Reisender, H.** Motivierungstechniken im Fremdsprachenunterricht. 1. Auflage Max Hueber Verlag 1989.
- Rost, F.** Lern- und Arbeitstechniken für pädagogische Studiengänge. Leske und Bubnich Verlag 1997.
- Saengaranruang, W.** curriculare Grundlegung eines Thailänderspezifischen Deutschlehrwerks für den Hochschulebereich, Julius Gros-Verlag, Heidelberg 1992, S. 11, 14 und 16
- Schatz, H.** Fertigkeit Sprechen. Fernstudieneinheit 20. Goethe- Institut, München. 2006 S. 53.
- Schwerdtfeger, I.G.** Gruppenarbeit und innere Differenzierung. Fernstudieneinheit 29. Goethe- Institut, München 2001.
- Storch, G.** Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik, Wilhelm Fink Verlag, München 1999.
- Strauss, W.H.** Grundlagen der Methodik des Fremdsprachenunterrichts: Leipzig 1986.
- Terhart, E.** Lehr- Lernmethoden, eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen. 3. Auflage. Juventa Verlag, München.2000. S. 50.
- Vielau, A.** Methodik des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts. 1. Auflage Cornelsen Verlag. 1997. S. 154
- Vorderwülbeke** Stufen International 3. Ernst Klett Sprachen GmbH-Klett Edition. Stuttgart.1997. S. 13
- Walz, D.** Kompendium Fremdsprachenunterricht, 1. Auflage. Max Hueber Verlag.1993. S. 162.
- Westhoff, G.** Fertigkeit Lesen. Fernstudieneinheit 17, Goethe-Institut 1997.
- Wolff, E.** Lernmotivation als Bedingung für den Lernprozess. 1. Auflage. Siemens Aktiengesellschaft Verlag. 1977.S. 5.

- Wottreng, S.** Handbuch Handlungskompetenz, Einführung in die Selbst-, -sozial und Methodenkompetenz. 3. Auflage, Sauerländische Verlag AG 2002. S. 224
- Wright, A. u. a.** 111 kurz Rezepte für den Deutschunterricht (DaF). 1 Auflage. Ernst Klett Verlag. Stuttgart 1995.
- Yettou, B.** Ich wähle Deutsch, Band1, 2 und 3. Deutsch als dritte Fremdsprache in Algerien, ein Lehr- und Übungsbuch, I. N. R. E Verlag 1998-1999.
- Yettou, B.** Imagologie, interculturalité et didactique. N: 08 Octobre, Université d`Oran 2004, S. 132-134
- Ziebell, B.** Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten, Fernstudien-einheit 32. Goethe-Institut, München. 2002. S. 91

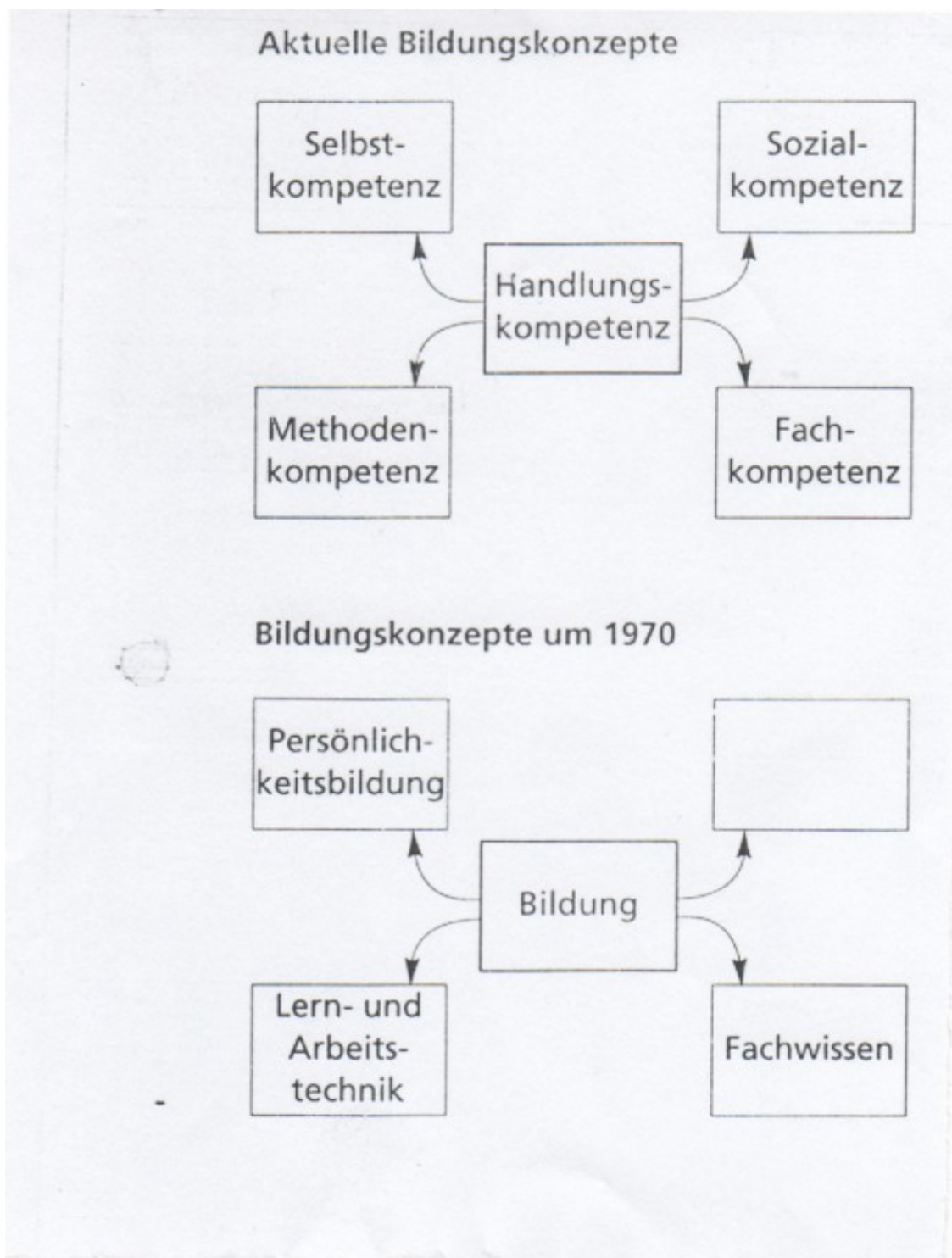
Anhang

Anlage 1

Handlungskompetenz



(Quelle: Wottreng, S. Handbuch Handlungskompetenz, Einführung in die selbst-, -sozial und Methodenkompetenz, 3. Auflage, Sauerländische Verlag 2002, S. 11).

Anlage 2

(Quelle: Wottreng, S. Handbuch Handlungskompetenz, Einführung in die selbst-, -sozial und Methodenkompetenz, 3. Auflage, Sauerländische Verlag 2002, S.10).

Anlage 3

Lernstrategien (Direkte und Indirekte)

Übersicht über Lernstrategien und Sprachgebrauchsstrategien		
Lernstrategien		
► Direkte (kognitive) Strategien		
Gedächtnisstrategien		
	Beispiele	Ihre Notizen
Mentale Bezüge herstellen (→ Kap. 2.1.1)	<ul style="list-style-type: none"> - Wortgruppen bilden - Assoziationen mit dem Vorwissen verknüpfen - Kontexte erfinden - kombinieren ... 	
Bilder und Laute verwenden (→ Kap. 2.1.2)	<ul style="list-style-type: none"> - Bilder verwenden - Wortigel herstellen - Zwischenwörter verwenden - Lautverwandtschaften nutzen ... 	
Regelmäßig und geplant wiederholen (→ Kap. 2.1.3)	<ul style="list-style-type: none"> - Vokabelkartei verwenden ... 	
Handeln	<ul style="list-style-type: none"> - Wörter und Ausdrücke schauspielerisch darstellen ... 	
Sprachverarbeitungsstrategien		
Strukturieren (→ Kap. 2.2.1)	<ul style="list-style-type: none"> - markieren - sich Notizen machen - Gliederungen machen - zusammenfassen ... 	
Analysieren und Regeln anwenden (→ Kap. 2.2.2)	<ul style="list-style-type: none"> - Wörter und Ausdrücke analysieren - Sprachen miteinander vergleichen - Kenntnisse der Muttersprache nutzen - Regelmäßigkeiten entdecken - Regeln anwenden ... 	
Üben (→ Kap. 2.2.3)	<ul style="list-style-type: none"> - formelhafte Wendungen erkennen und verwenden - Satzmuster erkennen und verwenden - die Fremdsprache kommunikativ gebrauchen ... 	
Hilfsmittel anwenden (→ Kap. 2.2.4)	<ul style="list-style-type: none"> - Wörterbuch verwenden - in einer Grammatik nachschlagen ... 	
► Indirekte Lernstrategien		
Strategien zur Regulierung des eigenen Lernens		
Sich auf das eigene Lernen konzentrieren	<ul style="list-style-type: none"> - sich orientieren - Störfaktoren ausschalten ... 	
Das eigene Lernen einrichten und planen (→ Kap. 2.3.1)	<ul style="list-style-type: none"> - eigene Lernziele bestimmen - eigene Intentionen klären - ermitteln, wie gelernt werden kann - organisieren ... 	
Das eigene Lernen überwachen und auswerten (→ Kap. 2.3.2)	<ul style="list-style-type: none"> - den Lernprozess überwachen - das Erreichen der Lernziele kontrollieren - Schlüsse für zukünftiges Lernen ziehen ... 	
Affektive Lernstrategien		
Gefühle registrieren und äußern	<ul style="list-style-type: none"> - körperliche Signale registrieren - eine Checkliste benutzen 	

	Beispiele	Ihre Notizen
(→ Kap. 2.4.1)	<ul style="list-style-type: none"> - ein Lerntagebuch führen - Gefühle besprechen ... 	
Stress reduzieren	<ul style="list-style-type: none"> - sich entspannen - Musik hören - lachen ... 	
Sich Mut machen	<ul style="list-style-type: none"> - sich Mut einreden - vertretbare Risiken eingehen - sich belohnen ... 	
Soziale Lernstrategien		
Fragen stellen (→ Kap. 2.5.1)	<ul style="list-style-type: none"> - um Erklärungen bitten - fragen, ob Sprachäußerungen korrekt sind - um Korrektur bitten ... 	
Zusammenarbeiten (→ Kap. 2.5.2)	<ul style="list-style-type: none"> - mit Mitschülerinnen und Schülern zusammen lernen - bei kompetenten Muttersprachlern Hilfe suchen ... 	
Sich in andere hinein- versetzen (→ Kap. 2.5.3)	<ul style="list-style-type: none"> - Verständnis für die fremde Kultur entwickeln - sich Gefühle und Gedanken anderer bewusst machen ... 	
Sprachgebrauchsstrategien		
Vorwissen nutzen	<ul style="list-style-type: none"> - Hypothesen bilden und überprüfen - Bedeutungen aufgrund sprachlicher Hinweise erraten - Bedeutungen aus dem Kontext ableiten ... 	
„Mit allen Mitteln wuchern“ (→ Kap. 2.6.2)	<ul style="list-style-type: none"> - zur Muttersprache wechseln - um Hilfe bitten - Mimik und Gestik einsetzen - Gesprächsthemen vermeiden - das Thema wechseln - annähernd sagen, was man meint - Wörter erfinden - „leere“ Wörter (<i>Dingsda</i>) einsetzen - Umschreibungen und Synonyme ... 	

(Quelle: Bimmel, P/ Rampillon. U: Lernerautonomie und Lernstrategien, Fernstudieneinheit 23. Goethe-Institut 2000, S. 65, 66)

Anlage 4

Lerntyp Fragebogen:

	Meistens	Manchmal	(Fast) nie	Ich weiss es nicht
1. Hast du gute Noten in Grammatik?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Hast du ein gutes Gedächtnis für neue Wörter?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Findest du es schlimm, wenn du Fehler machst?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ärgerst du dich im Unterricht, wenn Fehler nicht korrigiert werden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ist deine Aussprache besser, wenn du laut liest, als wenn du ein Gespräch führst?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Möchtest du mehr Zeit haben, nachzudenken, bevor du etwas sagen musst?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Macht dir der Unterricht Spaß?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Findest du es schwierig, mehr als zwei oder drei Wörter zu verstehen, wenn du im Ausland Urlaub machst?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Lernst du neue Grammatikregeln, Wörter usw. am liebsten auswendig?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abb. 5

Berechne deine Punktzahl
 Meistens: 3 Punkte (Fast) Nie: 1 Punkt
 Manchmal: 2 Punkte Ich weiß es nicht: 0 Punkte
 Gesamtpunktzahl: _____ Punkte.

Auswertung
 Lies bitte die Auswertung, die deiner Gesamtpunktzahl entspricht:

1. Gesamtpunktzahl 23 – 27: Analytisch?
 Du findest es vermutlich sehr wichtig, immer so präzise wie möglich zu arbeiten. Du bevorzugst wahrscheinlich Aufgaben, bei denen du sorgfältig nachdenken musst, z. B. Grammatikübungen, Wortschatzübungen usw. Das sind sehr oft auch die Aktivitäten, die von dir im Unterricht verlangt werden. Vielleicht kannst du die Art und Weise, wie du Fremdsprachen lernst, verbessern, indem du die folgenden Empfehlungen beachtest.

Empfehlungen
 Du solltest versuchen, deine Geläufigkeit zu verbessern.
 - Versuche, so oft wie möglich Deutsch zu sprechen, z. B. mit deutschsprachigen Touristen.
 - Mach dir weniger Sorgen über deine Fehler. Es ist äußerst anstrengend, immer korrekt sprechen zu wollen. Denk daran, dass deine Gesprächspartner dir nicht zuhören, um deine Fehler herauszuhören, sondern um zu verstehen, was du meinst. Nachdem das Gespräch beendet ist, erinnerst du dich bestimmt noch an Fehler, die du dabei gemacht hast. Das ist der Moment, die eine Notiz zu machen, um von deinen Fehlern zu lernen.
 - Außerhalb des Unterrichts: hast du nicht immer ein Wörterbuch dabei – und ganz gewiss keine(n) LehrerIn. Was du brauchst, ist Selbstvertrauen: Du kannst mehr, als du meinst.

2. Gesamtpunktzahl 9 – 13: Locker und entspannt?
 Du scheinst Fremdsprachen ohne große Anstrengung zu erwerben. Du unternimmst dich gerne mit anderen. Ab und zu meinst du aber auch, dass du vielleicht mal

etwas mehr Grammatik lernen solltest, aber das macht dir wenig Spaß und dein Interesse lässt schnell wieder nach. Vielleicht kannst du die Art und Weise, wie du Fremdsprachen lernst, verbessern, indem du die folgenden Empfehlungen beachtest.

Empfehlungen
 - Du solltest dir vielleicht mehr Zeit gönnen, um über die Fremdsprache nachzudenken und gezielt die Grammatik, die Aussprache, den Wortschatz usw. zu üben. Richte deine Zeit so ein, dass du regelmäßiger daran arbeitest.
 - Du solltest vielleicht ein bisschen selbstkritischer werden und dich öfter korrigieren. Im Moment machst du dir vielleicht überhaupt keine Sorgen um Fehler, die du machst, und sie fallen dir gar nicht auf. Aber wenn du versuchst, etwas besser auf deine Fehler zu achten, kannst du sie vielleicht auch einfacher korrigieren.

3. Gesamtpunktzahl 14 – 22: Gemischt?
 Vielleicht passt du weder in die Kategorie *analytisch* noch in die Kategorie *locker und entspannt*. Vielleicht erkennst du dich besser in einem der beiden Lernertypen wieder? Wenn ja, dann können die Empfehlungen für diesen Lernertyp dir vielleicht helfen.

4. Gesamtpunktzahl 0 – 8: Ungewiss?
 Deine Gesamtpunktzahl bedeutet keineswegs, dass du nicht gut lernen kannst. Vielleicht hast du heute zum ersten Mal darüber nachgedacht, wie du die Fremdsprache lernst. Es kann sehr nützlich für dich sein, mehr darüber zu erfahren, damit du lernst, wie du die Fremdsprache effektiver lernen kannst.

Empfehlungen
 Einige allgemeine Informationen über das Lernen von Fremdsprachen kannst du in den Beschreibungen bei *analytisch* und *locker und entspannt* finden. Versuche, dir in der kommenden Zeit besser bewusst zu machen, wie du am liebsten vorgehst, um die Fremdsprache zu lernen. Das kann dir helfen, Entscheidungen darüber zu treffen, in welcher Hinsicht du deine Arbeitsweise verbessern kannst.

(Quelle: Bimmel, P. u. a. Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23, 2000 Goethe-Institut. S.

Anlage 5

Beispiel von Lernkarteien

35 *Typ 1* **Die Vokabelkartei**

Eine Lerntechnik, die das Einprägen der deutschen Vokabeln erleichtern kann, ist die Arbeit mit der Vokabelkartei.

So kann die Vokabelkartei hergestellt werden:

In jedem Kaufhaus oder im Schreibwarenladen gibt es Karteikarten in verschiedenen Größen. (Günstig ist das Format DIN A 7, das am Anfang völlig ausreicht.) Dazu passend findet man kleine Kunststoffboxen sowie ein alphabetisches Register. Will man diese Kosten vermeiden, geht es auch mit selbstgeschnittenen Zetteln und einer leeren Teebeutelstachel als Behälter.

So kann die selbstgemachte Karteikarte beschriftet werden:

Auf die Rückseite der Karteikarte schreibt man die Übersetzung in die Muttersprache.

Aussprachezeichen	grammatische Erklärungen
Becher [beçə] m; -s, -	
Ein Becher	Eis
den Becher	Milch
den Becher	füllen
den Becher	leeren
den Becher	an den Mund setzen

Beispiele für den Gebrauch

Je nach Gestaltungsfreiheit können Sie die einzelnen Karten auch mit Dekorationen versehen.

Notieren Sie bitte, wie Sie Vokabeln lernen (z. B. ob Sie eine Liste mit den neuen Vokabeln anlegen, wie oft Sie die Vokabelliste durchgehen, ob Sie etwas kennzeichnen, ob Sie laut oder leise lernen etc.)

...

Vergleichen Sie Ihre Lernprozesse mit denen der anderen KursteilnehmerInnen und sprechen Sie darüber.

Zum Vokabellernen bieten sich vielfältige Schritte an. Überprüfen Sie bitte, welche Sie nie durchlaufen und überlegen Sie sich, ob Sie Ihre bisherigen Lernverfahren ergänzen möchten.

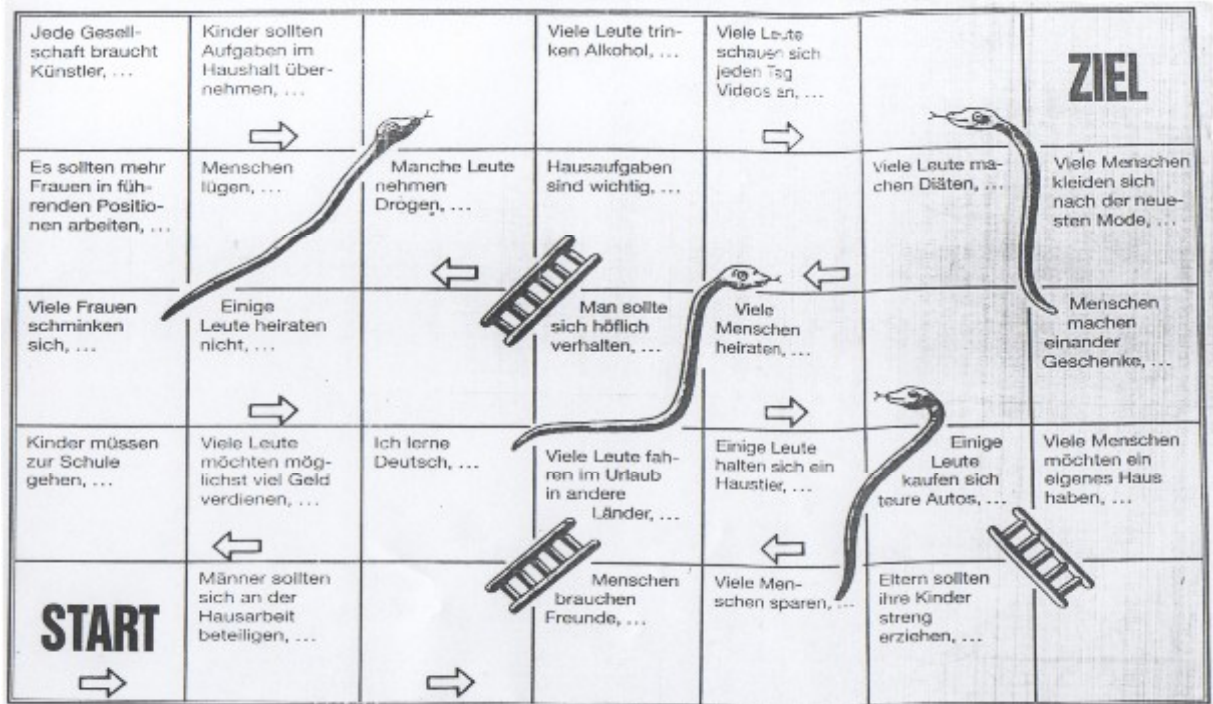
Checkliste zum Vokabellernen

- Auswahl der neuen Vokabeln: Etwa 5 – 10 Wörter als Lerneinheit sind genug, wenn Sie regelmäßig und systematisch vorgehen.
- Abschreiben der Vokabeln: Eintrag in die Vokabelkartei oder ins Vokabelringbuch.
- Einprägen: Mehrmaliges (halb-)lautes Vor-sich-hin-Sprechen der neuen Vokabeln.
- Markieren der schwierigen Vokabeln, Aussondern der verfügbaren Vokabeln.
- schriftliche Kontrolle: Aufschreiben der neuen Vokabeln und Überprüfung der Korrektheit (Schreibweise, Bedeutung).
- Übungssätze mit den neuen Vokabeln bilden: Halblaut sprechen oder niederschreiben.
- eigene Wortschatzübungen anhängen.
- (sonstige Lernschritte)

Sprechen Sie mit den anderen KursteilnehmerInnen über diese Lernschritte.

(Quelle: Rampillon U. Lernen leichter machen. Deutsch als Fremdsprache 1. Auflage. Max Hueber Verlag. 1995. S. 90)

Anlage 6



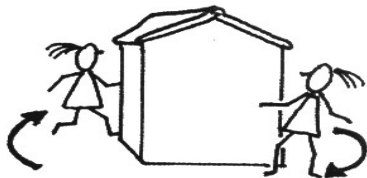
Oder:



Oder:

- 1a) Jenny geht **hinter** das Haus.
- 2a) Jenny kommt wieder **vor** das Haus.

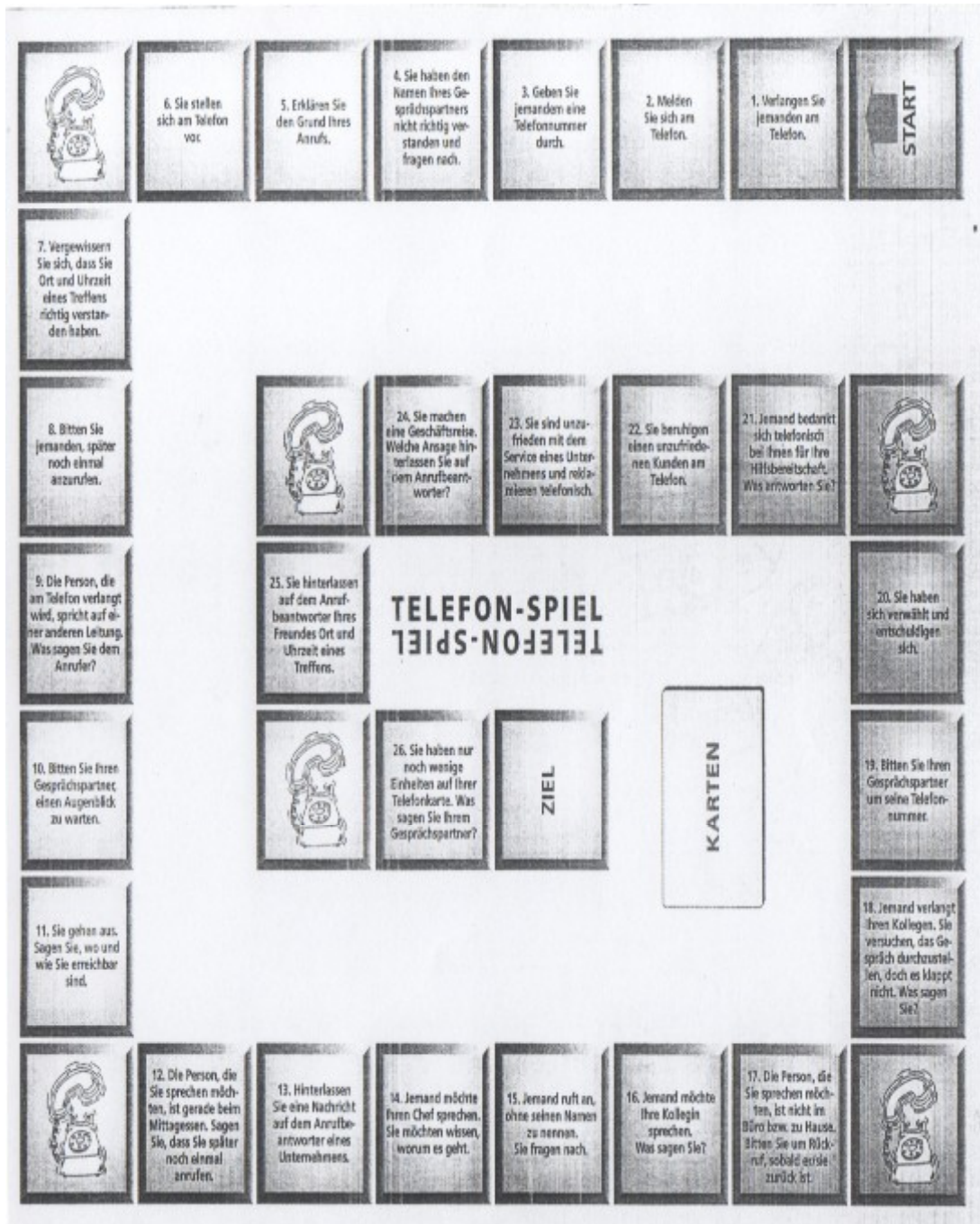
- 1b) Sie ist jetzt **hinter** dem Haus.
- 2b) Jetzt steht sie **vor** dem Haus.



(Quelle: zitiert von Schatz, H. Fertigkeit sprechen. Fernstudieneinheit 20. Goethe-Institut, München 2006, S. 107.94,95)

Anlage 7

Telefonspiel



(Quelle: Pfau/ Schmid, 22 Brettspiele Deutsch als Fremdsprache. Übersetzt und bearbeitet von Barbara Huter und Susanne Schauf. Stuttgart, Klett 2001. S. 102)

Anlage 8:

Lernerbefragung

Liebe Studentinnen und Studenten,

Es handelt sich im folgenden Fragebogen um die Problematik der Anwendung der Methodenkompetenz im DaF-Unterricht. Eine kurze Erklärung des Begriffs „Methodenkompetenz“ wäre vorab von großem Nutzen, um den folgenden Fragebogen richtig ausfüllen zu können. Die Methodenkompetenz ist also „die Fähigkeit, Arbeitstechniken, Verfahrensweisen und Lernstrategien sachgerecht, situationsbezogen und zielgerichtet gebrauchen zu können.“

Mit der Beantwortung des folgenden Fragebogens tragen Sie auch zu einem besseren Verständnis der Problematik der Methodenkompetenz im DaF-Unterricht bei. Dafür bin ich Ihnen sehr dankbar.

Bitte kreuzen Sie die ausgewählte Antwort an.

1. Welche Lehrmittel werden im DaF-Unterricht benutzt, um die Methodenkompetenz der Studenten zu fördern?

<input type="checkbox"/>	Bilder/ Photos	<input type="checkbox"/>	Memorisierungstechniken	<input type="checkbox"/>	Wörterbücher
<input type="checkbox"/>	Zeichnungen	<input type="checkbox"/>	Kassetten/ Cd's	<input type="checkbox"/>	Andere...

2. In welchem Fach wird die Methodenkompetenz am meisten im DaF-Unterricht verwendet?

<input type="checkbox"/>	Schriftlich	<input type="checkbox"/>	Übersetzung	<input type="checkbox"/>	Landeskunde
<input type="checkbox"/>	Mündlich	<input type="checkbox"/>	Grammatik	<input type="checkbox"/>	Andere

3. Welche Techniken werden im DaF-Unterricht verwendet, um die Methodenkompetenz der Lerner bei der Fertigkeit „Sprechen“ zu fördern?

- | | | | |
|--------------------------|-----------------------------------|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | Mitsprechen | <input type="checkbox"/> | Rollenspiel |
| <input type="checkbox"/> | Vor- und Nachsprechen | <input type="checkbox"/> | Eingehen auf den Gesprächspartner |
| <input type="checkbox"/> | Auswendiglernen und Reproduzieren | <input type="checkbox"/> | Sammeln, Ordnen und Strukturieren von Informationen. |
| <input type="checkbox"/> | Andere: | | |

4. Welche Techniken werden im DaF-Unterricht verwendet, um die Methodenkompetenz der Lerner bei der Fertigkeit „Schreiben“ zu fördern?

- | | | | |
|--------------------------|---|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | Mitschreiben | <input type="checkbox"/> | Selbstkontrolle und - Korrektur |
| <input type="checkbox"/> | Anfertigen von Notizen | <input type="checkbox"/> | Sammeln, Ordnen und Strukturieren von Informationen. |
| <input type="checkbox"/> | Beginnen und Abschließen einer Zusammenhängenden Darlegung | | |
| <input type="checkbox"/> | Nutzen von Hilfsmitteln zur Textproduktion (Wörterverzeichnis, Wörterbuch) | | |
| <input type="checkbox"/> | Andere: | | |

5. Wie beurteilen Sie die Anwendung der Methodenkompetenz im DaF-Unterricht? Warum?

- | | | | | | |
|--------------------------|-------------|--------------------------|---------------|--------------------------|-------------|
| <input type="checkbox"/> | wichtig | <input type="checkbox"/> | uninteressant | <input type="checkbox"/> | langweilig |
| <input type="checkbox"/> | unwichtig | <input type="checkbox"/> | schwer | <input type="checkbox"/> | Zeitverlust |
| <input type="checkbox"/> | interessant | <input type="checkbox"/> | kompliziert | <input type="checkbox"/> | andere:... |

.....

6. *Wie beurteilen Sie Ihre Methodenkompetenz? Warum?*

ausgezeichnet

genügend

ungenügend

gut

schlecht

andere:...

.....
.....

Oran, im März 2008

Anlage 9

Hermann Funker Kriterienkatalog

1. Werden Anlässe zum Rollenspiel angeboten / vorbereitet?
2. Gibt das Material Hilfen zur eigenständigen Erschließung einer Regel durch die Lernenden? Wird das Verstehen einer Regel visuell unterstützt? Auf welche Weise?
3. Welche der folgenden Informationen enthält das Wortschatzverzeichnis/ Glossar: Belegstelle, Übersetzung, Beispielsatz, Artikelangabe, Pluralform, Wortakzent (Betonung)? Bietet die thematische Verteilung der Kapitel Möglichkeiten der Erweiterung, Systematisierung und Wiederholung von Wortfeldern?
4. Gibt es Übungen, die einen spielerisch- kreativen Umgang mit Sprache ermöglichen?
5. Sind die Informationen auf den verschiedenen Mediensystemen redundant; absolut identisch, aufeinander bezogen (Beispiel: Begleittext im Buch und Foto auf Folie zu einem Hörtext auf der Kassette) oder völlig separat zu behandeln?
6. Wird vorwiegend von einem rezeptiven oder von einem aktiven Mediengebrauch (Anschauen/ Anhören- Nachahmen oder Notizen, Informationsentnahme, selbständige Arbeit mit den Kassettenrecorder, Produzieren von Hörtexten u. a.) ausgegangen?