

Demokratische Volksrepublik Algerien
Ministerium für Hochschul- und Forschungswesen
Universität Oran 2 Mohamed Ben Ahmed



Fakultät für Fremdsprachen
Sektion Deutsch

Doktorarbeit

Thema:

**Zur Bedeutung der kommunikativen Grammatik im DaF-
Unterricht mit fortgeschrittenen Deutschlernenden an der al-
gerischen Germanistikabteilung der Universität Djilali Li-
abbés in Sidi Bel Abbés**

Vorgelegt von:

Malika EL KEBIR, geb. am 30.11.1983 in Oran

Jurymitglieder

| | | |
|--------------------------------------|--|----------------------------|
| Vorsitzender (Président) | Prof. Dr. Lachachi Djamel Eddine | Universität Oran 2 |
| Betreuer (Rapporteur) | Prof. Dr. Seddiki Aoussine | Universität Oran 2 |
| Gutachterin (Examinatrice) | Doz. Dr. Beghdadi Fatima | Universität Oran 2 |
| Gutachter (Examineur) | Doz. Dr. Bouiken Bahi Amar Abdelkader | Universität Ain Témouchent |
| Gutachterin (Examinatrice) | Prof. Dr. Pino Valero Cuadra | Universität Alicante |
| Gutachterin (Examinatrice) | Prof. Dr. Hami Nadjia | Universität Algier 2 |

Oran, 2015

Danksagung

Einen herzlichen Dank schenke ich Herrn Prof. Dr. Seddiki Aoussine für seine wunderbaren Ratschläge und für seine Unterstützung.

Weiterhin bedanke ich mich herzlich bei Frau **Dr. Beghdadi Fatima** und **Prof. Dr. Lachachi Djamel Eddine** aus der Universität Oran 2; Herrn **Dr. Bouiken Bahi Amar Abdelkader** aus der Universität Ain Témouchent und sogar Frau **Prof. Dr. Hami Nadja** aus der Universität Algier 2 für die anregenden Bemerkungen und Kritik. Herzlich bedanke ich mich sehr bei Frau. **Prof. Dr. Aguado Karin** aus der Universität Kassel und allen Doktorandinnen/Doktoranden des Instituts für Germanistik Deutsch als Fremd- und Zweit-

sprache, Mitarbeiterinnen /Mitarbeitern des Studentenwerks im International House.

In diesem Gedankengang danke ich sehr dem **DAAD**. für die finanzielle Unterstützung meiner Dissertation. Ich möchte mich recht herzlich bei meiner Betreuerin **Prof. Dr. Beate- Henn Memmesheimer** für das Gelingen meiner Doktorarbeit bedanken.

Weiterer Dank geht natürlich an IDS und an alle Arbeiter des Gästehauses der Universität Mannheim, und sogar Frau Piesch und Herrn Claudius.

Mein besonderer Dank gilt meiner Familie und insbesondere meiner liebevollen Tante Hemdani Fatiha, die sie mir eine große Hilfe gegeben hat.

Ebenso möchte ich mich bei allen Kolleginnen/ Kollegen der Universität Djilali Liabés in Sidi Bel Abbés, der Universität Oran 2 Mohamed Ben Ahmed Fakultät für Fremdsprachen, der Universität Abou bekr Belkaid in Tlemcen und der Universität Beni messous in Algier bedanken.

Ganz herzlich danke ich sehr der Bibliotheksmitarbeiterin **Frau Fatiha** für ihre Bereitschaft.

Malika EL KEBIR

Widmung

Diese bescheidene Doktorarbeit widme ich meiner Familie, meiner gestorbenen Mutter Hemdani Kheira, meiner liebevollen Tante Hemdani Fatiha und insbesondere meiner gestorbenen Großmutter Halouane Yamina; meinen Kolleginnen/ Kollegen und Freundinnen/ Freunden besonders Fadime, Nihat und Dilan aus Deutschland, die mir während der Promotionszeit geholfen haben.

Malika EL KEBIR

Inhaltverzeichnis
Abkürzungsverzeichnis

| | | |
|--------------|--|-----------|
| | Einleitung | 11 |
| 1 | Theoretische Grundlagen der „kommunikativen Grammatik“ | 18 |
| 1.1 | Begriffliches zur „Kommunikation“ | 18 |
| 1.1.1 | Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen | 22 |
| 1.1.2 | Kommunikative Kompetenz | 26 |
| 1.1.2.1 | Zum Kompetenzbegriff | 28 |
| 1.1.2.2 | Linguistische Kompetenz | 29 |
| 1.1.2.3 | Soziolinguistische Kompetenz | 30 |
| 1.1.2.4 | Pragmatische Kompetenz | 31 |
| 1.1.2.5 | Interkulturelle Kompetenz | 32 |
| 1.2 | Allgemeines über Grammatik | 34 |
| 1.2.1 | Zum Begriff der Grammatik | 37 |
| 1.2.2 | Grammatik und die sprachlichen Fähigkeiten | 41 |
| 1.2.2.1 | Aussprache | 41 |
| 1.2.2.2 | Wortschatz | 45 |
| 1.2.2.3 | Wortbildung | 49 |
| 1.2.3 | Grammatik und Sozialformen | 52 |
| 1.2.3.1 | Frontalunterricht | 53 |
| 1.2.3.2 | Einzelarbeit | 54 |
| 1.2.3.3 | Partnerarbeit | 54 |
| 1.2.3.4 | Gruppenarbeit | 55 |
| 1.3 | Zur Gewichtung der Grammatik in den Methoden des Fremdsprachenunterrichts | 57 |
| 1.3.1 | Zum Methodenbegriff | 57 |
| 1.3.2 | Grammatikübersetzungsmethode (GÜM) | 58 |
| 1.3.3 | Direkte Methode (DM) | 61 |
| 1.3.4 | Audiolinguale und audiovisuelle Methode (ALM/ AVM) | 63 |
| 1.3.5 | Vermittelnde Methode (VM) | 66 |
| 1.3.6 | Kommunikative Methode (KM) und das pragmatisch-funktionale Konzept | 68 |
| 1.3.7 | Der Interkulturelle Ansatz (IA) | 71 |
| 1.4 | Zum Einsatz der neuen Unterrichtsmedien | 72 |
| 1.4.1 | Auditive Medien | 74 |
| 1.4.2 | Visuelle Medien | 75 |
| 1.4.3 | Audiovisuelle Medien | 76 |
| 1.4.4 | Elektronische Medien | 77 |

| | | |
|------------|---|------------|
| 2 | Kommunikative Grammatik oder Grammatik der Kommunikation im Fremdsprachenunterricht | 82 |
| | | |
| 2.1 | Gegenstand der kommunikativen Grammatik | 82 |
| | | |
| 2.2 | Zum Verhältnis zwischen kommunikativer Grammatik und der Grammatik | 89 |
| 2.2.1 | Zur Beziehung von Grammatik und Kommunikation in der so genannten kommunikativen Grammatik | 92 |
| 2.2.2 | Aufgaben der kommunikativen Grammatik | 97 |
| 2.2.3 | Hauptmerkmale der Vermittlung von kommunikativer Grammatik | 100 |
| | | |
| 2.3 | Kommunikative Grammatik und Sprechen als sprachliche Fertigkeit | 102 |
| | | |
| 2.4 | Kommunikative Grammatik und Fehler | 111 |
| | | |
| 2.5 | Kommunikative Grammatik und Übungsformen | 114 |
| | | |
| 3. | Zur Bedeutung der kommunikativen Grammatik mit fortgeschrittenen Deutschlernern im zweiten Studienjahr an der Germanistikabteilung Djilali Liabés in Sidi Bel Abbés (LMD-System) | 126 |
| | | |
| | | |
| 3.1 | Begriffliches zum DaF-Unterricht, Lehrwerk, Lehrplan und Curriculum | 126 |
| 3.1.1 | Zum Begriff Unterricht und DaF-Unterricht | 127 |
| 3.1.2 | Zur Lehrwerkforschung im DaF-Unterricht | 128 |
| 3.1.3 | Zum Lehrplanwesen im DaF-Unterricht | 129 |
| 3.1.4 | Zum Begriff Curriculum | 132 |
| 3.1.5 | Rahmenrichtlinien | 133 |
| | | |

| | | |
|------------|---|------------|
| 3.2 | Zur Analyse der geltenden Lehrpläne an der algerischen Germanistikabteilung Djilali Liabbés in Sidi Bel Abbés | 134 |
| | | |
| 3.2.1 | Zur Stellung des Deutschen an der Germanistikabteilung Djilali Liabbés in Sidi Bel Abbés | 134 |
| 3.2.2 | Analyse und Ergebnisse der aktuell- geltenden Germanistikhochschullehrpläne an der Germanistikabteilung der Universität Djilali Liabbés in Sidi Bel Abbés | 143 |
| 3.2.2.1 | Zur Vorstellung und Bewertung der geltenden Lehrpläne (im klassischen Lehrprogramm Licence) | 145 |
| 3.2.2.2 | Analyse und Ergebnisse der geltenden Lehrpläne (im neuen LMD-System) | 150 |
| | | |
| 3.3 | Zur Analyse und zur Bewertung des Grammatikunterrichts bzw. Grammatikmoduls an der Germanistikabteilung Djilali Liabbés im zweiten Studienjahr | 161 |
| | | |
| 3.3.1 | Allgemeines über den Grammatikunterricht | 161 |
| | | |
| 3.3.2 | Zur Analyse- und zur Bewertung des Grammatikunterrichts | 169 |
| | | |
| 3.3.3 | Zur Dominanz der kommunikativen Grammatik im DaF-Unterricht mit algerischen fortgeschrittenen Deutschlernenden im zweiten Studienjahr | 177 |
| 3.4 | Die Lernerbefragung | 184 |
| | | |
| 3.4.1 | Zur Durchführung der Lernerbefragung | 184 |
| | | |
| 3.4.2 | Ergebnisse und Auswertung der Lernerbefragung | 184 |
| | | |
| 3.5 | Die Lehrerbefragung | 196 |
| | | |
| 3.5.1 | Zur Durchführung der Lehrerbefragung | 196 |
| | | |
| 3.5.2 | Ergebnisse und Auswertung der Lehrerbefragung | 196 |

| | | |
|----------------|--|------------|
| | | |
| | Zusammenfassung und Ausblick | 209 |
| | | |
| | Literaturverzeichnis | 217 |
| | | |
| | Anhang | 234 |
| | | |
| Anlage1 | Lernerbefragung | 235 |
| | | |
| Anlage2 | Lehrerbefragung | 239 |
| | | |
| Anlage3 | Socle commun domaine „Lettres et Langues étrangères | 243 |
| | | |
| Anlage4 | LMD -System fiche unités d’enseignement et organisation des enseignements | 252 |
| | | |
| Anlage5 | Geschriebene Grammatikübungen von Germanistikstudenten im zweiten Studienjahr an der Universität Djilali Li-abbés | 267 |
| | | |
| | Eidesstattliche Erklärung | 280 |

Abkürzungsverzeichnis

| | |
|-------------|---|
| G | Grammatik |
| GU | Grammatikunterricht |
| K | Kompetenz |
| KP | Kommunikative Kompetenz |
| KG | Kommunikative Grammatik |
| MS | Muttersprache |
| ZS | Zielsprache |
| DaF | Deutsch als Fremdsprache |
| FSU | Fremdsprachenunterricht |
| GÜM | Grammatikübersetzungsmethode |
| DM | Direkte Methode |
| ALM | Audiolinguale Methode |
| AVM | Audiovisuelle Methode |
| VM | Vermittelnde Methode |
| KM | Kommunikative Methode |
| LW | Lehrwerk |
| LP | Lehrplan |
| LHB | Lehrerhandbuch |
| GERR | Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen |

Einleitung

Einleitung

Im Zentrum des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts steht die Förderung der vier Grundfertigkeiten, nämlich Hören, Sprechen, Schreiben und Lesen. Zwar spielt die Grammatik neben den sprachlichen Fähigkeiten eine wichtige Rolle, aber sie gilt noch als Stiefkind des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts. In der Geschichte des FUs. ist die Bedeutung der Grammatik für das Lehren und Lernen von Sprachen ein kontrovers diskutiertes Thema. Sie gilt einerseits als zentrales unverzichtbares Element von Sprachlehrmethoden, andererseits wird deren Wert vernachlässigt.

Des Weiteren ist das Plädoyer für die Grammatik weder nötig, noch interessant bei dem kommunikativen Ansatz. Dazu bezeichnete sie allgemein die Kunst des Lesens und Schreibens, d.h. sie ist die Kunst des richtigen Sagens und die Richtigkeit der Sprache. Ausgehend von der letzten Idee begreift sich Grammatik im Bereich der Fremdsprachendidaktik als Hilfsmittel zur richtigen Anwendung der Sprache, denn sie ist ein wichtiger Bestandteil einer Sprache. Stets ist die Grammatik kein Ziel, sondern Mittel des Fremdsprachenunterrichts. Sie trägt zur Ermöglichung und zur Verbesserung der Kommunikation bei. Je besser der Germanistikstudent die Grammatik beherrscht, desto effektiver kann er die Sprache für die Kommunikation verwenden.

In dieser bescheidenen Dissertation werde ich mich grundsätzlich mit der Bedeutung kommunikativer Grammatik im DaF-Unterricht mit fortgeschrittenen Deutschlernenden an der algerischen Germanistikabteilung der Universität Djilali Liabés in Sidi Bel Abbés auseinandersetzen.

Es scheint deutlich, dass die Grammatik als schwer gilt. Diesbezüglich kann der kommunikativen Grammatik eine dominante Stellung und sogar einen gewichten Platz im DaF-Unterricht mit fortgeschrittenen Deutschlernenden an der oben zitierten Germanistikabteilung zukommen.

Als Deutschlehrerin an der Universität Djilali Liabbés bin ich ständig mit den Fehlern der Germanistikstudenten des zweiten Studienjahres konfrontiert.

Ich habe festgestellt, dass die fortgeschrittenen Lerner an der oben zitierten Germanistikabteilung den Grammatikunterricht ziemlich langweilig, uninteressant, humorvoll, trocken, schwierig, kompliziert und sogar nicht kommunikativ finden.

Probleme haben Germanistikstudenten vor allem mit den Bewegungsverben. Sie haben Angst immer vor den schlechten Noten. Niemand fühlt sich besonders wohl.

Das trägt aber zum Image von Grammatik bei. Sie ist immer schwer, sie ist wichtiger als alles andere im Fremdsprachunterricht. In diesem Zusammenhang wird die Kommunikationsfähigkeit nicht erreicht, wenn der Germanistikler gravierende Fehler beim spontanen Sprechen macht.

Trotz all dieser negativen Einschätzungen bedeutet Grammatik für die meisten Germanistikler Hilfe für das Sprechen und das Schreiben. Die neuere fachdidaktische Diskussion zeigt, dass der Grammatik als Teilbereich der Zielfertigkeit eine Bedeutung zukommt.

Laut **ZIMMERMANN (1984)**¹ sei Grammatik als Hilfe beim Sprechen oder als wichtig für das Verständnis der Sprache. In dieser Hinsicht vertritt **RAMPILLON**² die Meinung, wenn er sagt: „Die Hauptaufgabe der Grammatik liegt für den Lernenden, Unterstützung bzw. Hilfe, Anwendung und zum Erwerb einer Fremdsprache zu geben.“

¹ Zimmermann, Günther: Grammatik im Fremdsprachenunterricht der Erwachsenenbildung; Ergebnisse empirischer Untersuchungen. Max Hueber Verlag 1990, S. 85

² Rampillon, Ute: Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht Handbuch 3. überarbeitete und erweiterte Auflage Max Hueber Verlag 1996 S. 51

Wir können Lernenden helfen, die kommunikative Grammatik der deutschen Sprache zu realisieren. Manche Redewendungen sollen in grammatische Übungsabläufe eingebettet sein, um Sprechäußerungen der Lerner ganz authentischer und wirklicher zu gestalten.

Ziel der vorliegenden Forschung ist zu zeigen, dass die Germanistikler die Fähigkeit des grammatisch richtigen Sprechens beherrschen. In diesem Sinne sollte der Stellung der kommunikativen Grammatik im DaF-Unterricht Rechnung getragen werden. Gerade aus diesem Grund möchte ich die Thematik der Grammatik aus didaktisch-methodischer Perspektive behandeln.

Mein Forschungsthema ist nämlich von vorliegender Hauptfrage ausgegangen:

Inwiefern wird der kommunikativen Grammatik eine große Bedeutung im DaF-Unterricht mit fortgeschrittenen Deutschlernenden an der Germanistikabteilung der Universität Djilali Liabbés in Sidi Bel Abbés zugekommen?

Zur Beantwortung dieser Kernfrage wurde folgende Haupthypothese aufgestellt:

Im DaF- Unterricht mit fortgeschrittenen Deutschlernenden trägt die kommunikative Grammatik zur richtigen Verwendung der Sprache bei.

Dazu werden Teilhypothesen folgendermaßen präsentiert:

- Ohne richtige grammatische Kenntnisse wird das kommunikative Können nicht erreicht, und das grammatisch- richtige Sprechen an der algerischen Germanistikabteilung Djilali Liabbés in Sidi Bel Abbés wird wahrscheinlich nicht beherrscht.

- Das grammatisch richtige Sprechen gelingt, wenn sich die Lerner den echten kommunikativen Austausch für die kommunikative Situation interessieren.

Um meine aufgestellte Haupthypothese und Teilhypothesen zu verifizieren, gehe ich bei der Behandlung und Ausarbeitung meines Themas zunächst einmal theoretisch vor. Zuerst versuche ich einen konzeptuellen Rahmen abzustecken. Geleitet vom didaktischen Prinzip der Verbindung der Theorie mit der Praxis, so untersuche ich die Grundlagen der kommunikativen Grammatik im DaF-Unterricht und eine Analyse des aktuellen Grammatiklehrprogramms an der Germanistikabteilung der Universität Djilali Liabbés in Sidi Bel Abbés.

Eigentlich umfasst die Analyse des Germanistiklehrprogramms im Fachbereich Grammatik das alte und neue System³ im DaF-Unterricht. Anschließend wird meine Untersuchung durch Fragebögen an Germanistikstudenten ergänzt.

Methodisch stellt sich also meine Forschungsarbeit in einen vorliegenden „Methodenpluralismus“ hinein. Es werden mehrere Methoden und Verfahren kombiniert:

- Verbindung zwischen dem theoretisch orientierten und dem praktisch empirischen Teil
- Darstellung und Analyse der geltenden Germanistikhochschullehrpläne am Beispiel des klassischen- und des LMD- Systems und Analyse des neuen Programms bezüglich des gemeinsamen Sockels für Literatur und Fremdsprachen (Socle commun domaine „ Lettres et Langues Etrangères) vom 28. 07. 2013
- Erhebung durch Fragebögen an Deutschlernenden des zweiten Studienjahres
- Erhebung durch Fragebögen an Hochschullehrer /Innen der Oraner Universität 2 und der Germanistikabteilung Djilali Liabbés in Sidi Bel Abbés

³ *Das neue System (LMD Licence-Master-Doctorat) wird im Jahre 2006 an die algerischen Germanistikabteilungen eingeführt und wird als neue Reform berücksichtigt.

Die vorliegende Forschungsarbeit lässt sich folgendermaßen aufbauen:

In dem theoretisch-orientierten Teil werde ich mich allgemein mit theoretischen Grundlagen zum Konzept der Grammatik beschäftigen. Hierzu wird es versucht einige Definitionen der Begriffe „Grammatik, Kommunikation, der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER)“ zu geben und die Beziehung zwischen der Grammatik zu anderen sprachlichen Fähigkeiten wie, Aussprache, Wortschatz und Wortbildung zu beschreiben. Überdies werde ich mich mit der Gewichtung der Grammatik in den Methoden des Fremdsprachenunterrichts beschäftigen. Neue Unterrichtsmedien werden allerdings eingesetzt.

Außerdem versuche ich im zweiten Teil meiner Untersuchung unterschiedliche Definitionen des Schwerpunkts „Kommunikative Grammatik“ zu geben. Also dieser Teil ist analytisch- empirisch orientiert. Dazu werde ich den Akzent vor allem auf kommunikative Grammatik und Sprechen als sprachliche Fertigkeit legen. Das Verhältnis zwischen Grammatik und Kommunikation gehört desgleichen zu diesem Untersuchungsgegenstand. Kommunikative Grammatik und Fehler; Kommunikative Grammatik und Übungsformen werden beispielsweise in diesem behandelten Teil erläutert.

Also der dritte praxisorientierte Teil befasst sich im Allgemeinen mit der Darstellung und der Analyse von algerisch- geltenden Germanistikhochschullehrplänen am Beispiel des klassischen- und des LMD- Systems und vor allem mit der Analyse des neuen Programms bezüglich des gemeinsamen Sockels für Literatur und Fremdsprachen (Socle commun domaine „ Lettres et Langues Etrangères) vom 28. 07. 2013 an der Germanistikabteilung der Universität Djilali Liabbés in Sidi Bel Abbés. (**Siehe Anhang: Anlage 3**)

Zunächst einmal schenkt der letzte empirische Teil die Aufmerksamkeit insbesondere auf der Bedeutung kommunikativer Grammatik im DaF- Unterricht mit fortgeschrittenen Deutschlernenden. Hauptziel ist es herauszufinden, welchen Stellenwert der kommunikativen Grammatik im DaF-Unterricht mit fortgeschrittenen Deutschlernenden zukommt?

In den vierten und fünften letzten Kapiteln des dritten praxisorientierten Teils wird eine schriftliche Erhebung durch Lerner- und Lehrerfragebögen durchgeführt. Die Befragten sind algerische Germanistikstudenten der Universität Sidi Bel Abbés.

Anschließend werden einige Übungen (**Siehe Anhang: Anlage 5**) in diesem praktischen Teil angeboten, die zur Entwicklung der kommunikativen Fertigkeiten dienen. Es sind vor allem die Aktivitäten in den Gruppen- und Partnerarbeit.

Erster Teil

Theoretische Grundlagen der kommunikativen Grammatik

1.Theoretische Grundlagen der kommunikativen Grammatik

Zuerst verfolgt der vorliegende Teil meiner wissenschaftlichen Arbeit das Ziel, theoretische Grundlagen zum Konzept der kommunikativen Grammatik zu untermauern.

Aus dem Strauß der bereitstehenden Definitionsmöglichkeiten versuche ich in diesem theoretisch orientierten Teil meiner Forschungsarbeit, getreue Definition der Termini, Grammatik, Kommunikation und kommunikative Kompetenz herauszustellen. Des Weiteren wird ebenfalls die Position bzw. die Gewichtung der Grammatik in den Methoden des Fremdsprachenunterrichts dargestellt, sowie der Beitrag der neuen Unterrichtsmedien zur Grammatik eingesetzt. Als konzeptuelles Fundament führt der erste theoretisch orientierte Teil wahrscheinlich als wichtige Basis für die zwei empirischen Teile.

1.1 Begriffliches zur Kommunikation

Die Sprache kann erfolgreich und gelungen sein, wenn sie der Verständigung bzw. der Kommunikation dient. Sofern von einer kommunikativ- funktionalen Grammatik gesprochen wird, muss auch der Begriff der Kommunikation näher erklärt werden. Damit lässt sich die Kommunikation wie folgt definieren:

„Communiquer c’est chercher à savoir, échanger des informations, comparer, classer. C’est apprécier des Probabilités inférer du sens [..], exprimer le maximum de choses. C’est dépasser la peur de faire des fautes [...] c’est associer à la Parole. Toutes sortes de mimiques, de gestuelles, d’intonations pour porter le sens ou le clarifier. “ (**Vgl. dazu SAMSON 1996, S.7)**⁴

Hierzu ist die Kommunikation sowohl Weg als auch Ziel des Sprachlernens. In einer Kommunikation hat Grammatik einen Platz vorausgesetzt, die Lerner haben einen Lernfortschritt realisiert. Der Grund dafür ist, dass die Sprache immer in Situationen oder in Kontexten vorkommt. Die Kommunikation gilt mehr als Austausch von Sät-

⁴ Samson, Colette.: 333 Idées pour l’Allemand. Les pratiques de l’éducation. Edition Nathan 1996 S.7

zen, aber manche Übungen geben Wünsche oder Meinungen zu äußern. Der Deutschlerner soll bestimmte Lernbereiche erwerben. Die Förderung und die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit gelten als zentrales Ziel des Fremdsprachenunterrichts in den letzten Jahren.

Es geht nämlich um die Verbesserung des Lehrerkönnens im kommunikativen Sprachunterricht. Das Ziel des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts beschränkt sich nicht nur auf die Befähigung des Lehrers, sondern auf die Erhöhung seiner sprachlichen Kompetenz.

Die Kommunikation sieht man als Haupttätigkeit vom Sprecher und Hörer, denn in einer Kommunikationssituation ist der Lerner als Sprecher und gleichzeitig Hörer. Die Kommunikation gilt nicht nur als Vorrang, sondern auch als Bestandteil der kommunikativen Kompetenz. Jede Kommunikation hat Inhaltsaspekte wie Fakten, Nachrichten, Informationen und auch Beziehungsaspekte.

Zudem muss hingefügt werden, dass das Nichthandeln, das Schweigen und Körpersprache zur Kommunikation gehören. Die Kommunikation sieht man als Zug, wenn die Kommunikationsfähigkeit als oberstes didaktisches Ziel ist. Weil das wichtigste Lernziel des DaF- Unterrichts die Fähigkeit zum Kommunizieren in der deutschen Sprache ist.

Man stimmt **GÖTZE (1991)**⁵ zu, wenn er schreibt: „ Ein kommunikativer Fremdsprachenunterricht kann nicht ohne Grammatik auskommen. Grammatik und Kommunikation sind kein Widerspruch, sondern Teile eines einheitlichen Konzeptes einer Lehr- und Lernstrategien von Sprach-immanenten Regeln und Regeln des Sprachgebrauchs.“

⁵ Götze, Lutz (1991). In : Götze, Lutz; Liu, Patricia Mueller; Traore, Salifou: Kulturkontrastive Grammatik-Konzepte und Methoden. PETER LANG Internationaler Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main 2009, S.399

Wenn das grammatische Verständnis vorhanden ist, wird Kommunikationssituation ebenfalls bewältigt. Die sprachlichen Mittel bzw. Mitteilungsbedürfnisse sind eigentlich das wichtigste Prinzip für die Entwicklung des Sprachinventars. Wer das Formulare Inventar der Sprache beherrscht, können sich Mitteilungsbedürfnisse ausdrücken.

Das wichtigste Ziel ist es nach **BARKOWSKI**⁶, Kommunikation in Gang zu halten. Die Beziehung von Grammatik und Situation/ Themen(Sprechakte) der kommunikativen Seite der Sprache ist denkbar. Dominiert werden soll das kommunikative Prinzip in der Kommunikation.

In Anlehnung an **HUNEKE /STEINIG(2010, 115)**⁷ bedeutet „kommunikativ“ nicht nur, dass der Lerner eine Äußerung selbständig formuliert, sondern dass diese Äußerung im Gespräch mit dem Lehrer oder anderen Lernern eine kommunikative Funktion erfüllt.

In jeder Kommunikation können die Fertigkeiten meistens nicht isoliert, sondern zusammenhängend auftreten.

Kommunikation definiert **STORCH**⁸ als eine Form sozialen Handelns und findet innerhalb eines Bedingungsgefüges (kommunikativen Rahmens) statt, dessen wichtigste Elemente die folgenden sind:

- Kommunikationspartner: Wer kommuniziert mit wem und die Art des Kontakts zwischen Ihnen, z.B. zwischen Lehrer und Lerner, zwischen Mutter und Tochter.

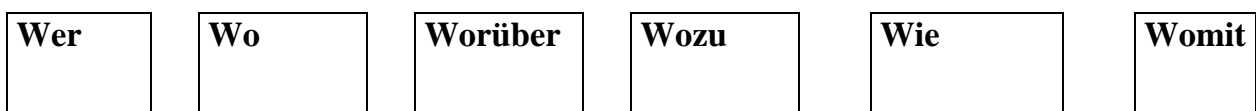
⁶ Barkowski, Hans: Kommunikative Grammatik und Deutschlernen mit ausländischen Arbeitern. Skriptor Verlag GmbH, Königstein/ Ts 1982, S. 128

⁷Huneke, Hans- Werner; Steinig, Wolfgang: Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Grundlagen der Germanistik 34 5.neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Erich Schmidt Verlag Berlin 2010 S.115

⁸ Storch, Günther: Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. Wilhelm Fink Verlag München 1999 S.15

- Kommunikationssituation, d.h. Wo findet das kommunikative Handeln statt?
- Kommunikationsgegenstand: Worüber wird kommuniziert: Inhalt, Thema?
- Kommunikative Intention: Mit welchem Zweck findet die Kommunikation statt? (Jemandem etwas versprechen, sich bedanken, jemanden überzeugen)
- Medien und Textsorte: Wie wird kommuniziert, z.B. Gespräch, Vortrag, Leserbrief, Zeitungsartikel?
- Sprachliche Mittel stehen weiterhin zum kommunikativen Ausüben der Fertigkeiten zur Verfügung.

Die oben zitierten Elemente lassen sich nach STORCH wie folgt schematisieren:



Schema von STORCH

EDELHOFF⁹ ist der Meinung, dass die Kommunikation folgendermaßen definiert wird: „Der Begriff der Kommunikation beschränkt sich hier nicht nur auf mündliche produktive Sprachleistung, sondern schließt alle Verstehens- und Mitteilungsleistungen ein, seien sie direkt oder indirekt, unmittelbar oder symbolisch, graphisch, akustisch oder audiovisuell vermittelt.“ Die Fähigkeit zur Kommunikation gilt als Oberstes Lehr- und Lernziel im DaF- Unterricht in der deutschen Sprache. (**Vgl. hierzu STORCH**)¹⁰ Also in der Form vom Gespräch verbinden sich die Kommunikationssituationen. Dann sollen sprachliche Ausdrucksmittel erworben werden.

⁹ Edelhoff, Christoph: Die Funktionen der Medien im FSU. In : Ehnert, Rolf; Piepho, Hans Eberhard: Fremdsprachenlernen mit Medien Festschrift von Helm von Faber zum 70. Geburtstag Max Hueber Verlag München 1986 S.15

¹⁰ Storch, Günther : Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. Wilhelm Fink Verlag München 1999 S.15

Letzteres kann man sagen, dass die Sprache ein wichtiger Bestandteil der Kommunikation ist. Da kommunikatives Handeln lässt sich darauf abzielen, Probleme der universalen Wahrheit und Gesetze zu lösen und es sorgt vor allem für die Fähigkeit aller individuellen Perspektive ein zu nehmen.

Die Kommunikation bleibt immer ein Austausch von Sätzen, und sie wird im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen folgendermaßen darstellen. Die Kommunikationsfähigkeit schließt alle sprachlichen Fertigkeiten aus.

1.1.1 Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen

Zuerst kann der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen wie folgt definiert werden: Im Jahre 2000 wurde der GERR. vorgelegt und vom Goetheinstitut im Jahre 2001 veröffentlicht. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GERR) wird als Lehrplan für alle europäischen Sprachen berücksichtigt. Außerdem wird der GERR. so definiert: „Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen stellt eine gemeinsame Basis dar für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, Curricula, Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw. 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.“¹¹ Der GERR. gilt als Basis für Lehrpläne, Richtlinien, Curricula und Lehrwerke. Auf diese Grundlage bezogen soll man einen großen Wert auf seine Kriterien wie Transparenz, Kohärenz und Explizitheit legen.

¹¹ Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen; Europarat für kulturelle Zusammenarbeit, Langenscheidt: Berlin, München, Wien, Zürich, New York 2001 .S. 14

Über den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen schrieb **QUETZ(2010, 45)**¹² folgendes: „Der GERR ist kein Curriculum, er ist geschaffen, um Curricula, Lehrwerke, Tests u.v.a mit einander zu vergleichen [.]“

Das Ziel dieses europäischen Referenzrahmens beschränkt sich diesbezüglich nicht nur auf die richtige Verwendung der Sprache und auf kommunikative Zwecke, sondern richtet er sich mehr nach der Weiterentwicklung der Kenntnisse und der vier Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben). Den kulturellen Aspekt berücksichtigt er dabei, so dass die Wörter im Kontext integriert werden. In diesem Zusammenhang definiert der GERR. Kompetenzniveaus, wo er beispielsweise sechs Niveaustufen: A1, A2, B1, B2, C1, C2 differenziert.

TRIM¹³ (2001) vertritt die Auffassung, dass „im Mittelpunkt des Referenzrahmens die Differenzierung von sechs Niveaustufen der sprachlichen Kompetenz und die genaue Ausgestaltung dieser Niveaustufen durch einzelne und ausführliche Kann-Beschreibungen stehen“. Die Fremdsprachenlerner können einfache Fragen beantworten. Diese entspricht beispielsweise der ersten Niveaustufe „ A1 “ mündliche Interaktion. Die Fremdsprachenlerner können autonom verschiedene Texte lesen, dies korrespondiert mit der zweiten Niveaustufe „ B1 “ Lesenverstehen. Die Lerner können aber auch komplexe Texte schreiben. Dies betrifft im Allgemeinen die dritte Niveaustufe, „C“, nämlich die schriftliche Produktion. Allerdings ist der GERR. mit mehreren Problemen und Mängeln der Kann-Kompetenzen konfrontiert. Es handelt sich nämlich um die Festigung und Konkretisierung der Kann-Kompetenzen.

GLABONIAT¹⁴ führt aus, dass „Der Referenzrahmen zweifellos ein sehr sinnvolles und nützliches Dokument ist, denn Curriculumplaner, Lehrwerkautoren, und Textentwickler in Zukunft nicht mehr vorbeikommen werden [...]“.

¹²Quetz, Jürgen: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen. In .: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. 1. Auflage, Klett, Kallmeyer 2010, S.45

¹³Trim, J; Coste, D (Hrsg.): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen: lernen, lehren, beurteilen für Sprachen: Langenscheidt: Berlin. In :<http://www.ualberta.ca/german/e/Journal/Sprachenpolitik2.htm> 5/3/2013 um 13: 00 Uhr

¹⁴ Glaboniat, Muller : Profile Deutsch, Langenscheidt :Berlin 2002, S .77-82

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die sprachlichen Mittel vorhanden sein müssen, um die Kompetenzen zu konkretisieren. Weiterhin gilt Profile Deutsch von GLABONIAT et al (2005) als Computersystem für Curricula und Lehrmaterialien und sogar für Prüfungen in der deutschen Sprache. In der praktischen Arbeit des Lehrwerks „**Profile Deutsch**“ von GLABONIAT sind die Kann-Kompetenzen wahrscheinlich konkretisiert. Weiterhin beschreibt er dieses Lehrwerk in ausführlicher Weise, in dem die ersten Niveaustufen detailliert werden. Die sprachlichen Mittel sind vorhanden und die Kann-Beschreibungen sind für unterschiedliche sprachliche Niveaus auf präzise Weise konkretisiert. Im Anschluss daran will ich darauf eingehen, dass, die Kann-Kompetenzen als Schulsystem für alle europäischen Länder adoptiert werden müssen.

Neben der Kritik an GERR. gibt es auch Potenzen, zum Beispiel: Der GERR. soll die Barriere zwischen den europäischen Bildungssystemen beheben. Er beschreibt umfassend und ganz explizit die Beschreibungen von Zielen, Methoden, und Richtlinien. Er leistet einen großen Beitrag zur Verstärkung der internationalen Zusammenarbeit. Schließlich wird die Durchsichtigkeit der Lehrpläne und der Curricula erhöht.

Zunächst einmal soll hier die Stellung der Grammatik im Blick auf den GERR. hervorgehoben werden. Die Grammatik wird als Menge von Prinzipien angesehen. Obwohl es eine Reihe von Grammatikbeschreibungsmodellen gibt, ist es nicht ratsam die Grammatikmodelle oder deren Theorien zu bewerten. Die Grammatik kann in jeder Sprache als Hochkomplex und einer erschöpfenden Beschreibung widersetzen. (Vgl. GERR)¹⁵

Also die Grammatik von Profile Deutsch kann die Strukturen beschreiben, die zum Vorraussetzen auf einem bestimmten Niveau tragen, und sie bezieht sich auf die systematische funktionale Darstellung der Grammatik. Diese Letzte hilft mehr dem Lerner, kommunikative Aufgaben zu lösen.

¹⁵ Vgl. GERR 2004, S.113

Unter Aspekten wie Beziehungen (Zeit, Raum) und Intentionen wie: (Absichten ausdrücken; wünschen; vermuten; auffordern; vorschlagen; versprechen; argumentieren) lassen sich grammatische Mittel in der funktionalen Grammatik aufführen. Die Möglichkeit (zum Beispiel wie man eine Absicht ausdrückt) kann in der funktionalen Grammatik eingesehen. So kann der Sprachlernende sich rasch informieren, welchen Strukturen auf welchem Niveau geübt werden. Was für die C-Niveaus betrifft, so gibt es kein Neues. In diesem Verständnis werden alle wichtigen grammatischen Strukturen schon von dem Lerner kennen gelernt. Es ließ sich herausstellen, dass die Grammatik im Profile- deutsch keine Erwerbsgrammatik, sondern eine Hilfestellung für den Unterricht ist.

Abschließend erklärt uns die folgende Skala die grammatische Korrektheit durch die sechs Niveaustufen:

| | Grammatische Korrektheit |
|----|--|
| C2 | zeigt auch bei der Verwendung komplexer Sprachmittel eine durchgehende Beherrschung der Grammatik, selbst wenn die Aufmerksamkeit anderweitig beansprucht wird (z.B. durch vorausblickendes Planen oder Konzentration auf die Reaktionen anderer). |
| C2 | kann beständig ein hohes Maß an grammatischer Korrektheit beibehalten, Fehler sind selten und fallen kaum auf. |
| B2 | gute Beherrschung der Grammatik; gelegentliche Ausrutscher oder nicht-systematische Fehler und kleinere Mängel im Satzbau können vorkommen, sind aber selten und können oft rückblickend korrigiert werden, |
| | gute Beherrschung der Grammatik, macht keine Fehler, die zu Missverständnissen führen. |
| B1 | kann sich in vertrauten Situationen ausreichend korrekt verständigen; im Allgemeinen gute Beherrschung der grammatischen Strukturen trotz deutlicher Einflüsse der Muttersprache. Zwar kommen Fehler vor, aber es bleibt klar, was ausgedrückt werden soll. |
| | kann ein Repertoire von häufig verwendeten Redefloskeln und von Wendungen, die an eher vorhersehbare Situationen gebunden sind, ausreichend korrekt verwenden. |
| A2 | kann einige einfache Strukturen korrekt verwenden, macht aber noch systematisch elementare Fehler, hat z.B. die Tendenz, Zeitformen zu vermischen oder zu vergessen, die Subjekt-Verb- Kongruenz zu markieren, trotzdem wird in der Regel klar, was er/ sie ausdrücken möchte. |
| A1 | zeigt nur eine begrenzte Beherrschung einiger weniger einfacher grammatischer Strukturen und Satzmuster in einem auswendig gelernten Repertoire. |

Eine Skala zur grammatischen Korrektheit (S 114)¹⁶

¹⁶ Vgl. dazu: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen, 2002, S.114

Der GERR. kann ausführlich die Kenntnisse und sogar die Fertigkeiten beschreiben, um Fremdsprachenlerner in einer Sprache kommunikativ erfolgreich zu handeln. Er unterscheidet zwischen sechs verschiedenen Referenzniveaus von A1 bis C2, die sich wahrscheinlich in Skalen gliedern. In dieser Hinsicht ersetzt er keine grammatischen Bücher.

1.1.2 Kommunikative Kompetenz

Heutzutage ist die Gesellschaft ständig mit dem Begriff „Kommunikative Kompetenz“ konfrontiert. Diese Kompetenz fungiert als Voraussetzung, damit die kommunikative Kompetenz soziale Kontakte knüpfen und Alltagssituationen bewältigen. Sie setzt voraus, dass Sprechintentionen und Äußerungsperspektive gleichzeitig berücksichtigt werden.

Mit der kommunikativen Ära wurde kommunikative Kompetenz im Fremdsprachenunterricht durchgesetzt. Das Ziel „Kommunikative Kompetenz“, das in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts in den USA entwickelt wurde. Um kommunikative Kompetenz im FSU zu erreichen, ist **HECHT (1974)**¹⁷ der Ansicht, in dem die Kommunikative Kompetenz folgenderweise definiert hat: „[...]der Schüler muss für seine bestimmte Sprechsituation die soziale Rolle, z.B. als Tourist, als Kunde durchschauen und übernehmen, er muss die kommunikative Absicht[...] erkennen und verbalisieren, z.B. sich informieren, sich beschweren, er muss lernen, in einem bestimmten Handlungsrahmen[...] zu agieren, der festgelegt ist durch Ort, sozialen Status, Alter und Geschlecht, wobei ihm noch gewissen Attitüden, z.B. emotionaler Art wie Furcht, Abneigung[...] als Register zur Verfügung stehen sollten.“

¹⁷ Hecht (1974, 16) Hervorhebung von Schwerdtfeger, Inge C: Gruppenarbeit und innere Differenzierung Fernstudienangebot Germanistik Deutsch als Fremdsprache. Langenscheidt Kassel, München 2001, S.79

Außerdem ist das Ziel des Unterrichts nicht sprachliche Strukturen und Mittel zu beschreiben, sondern diese in der Kommunikation und in den Themen zu verwenden.

Wichtig erscheint dabei, dass die Sprache ein integrierter Teil der kommunikativen Kompetenz sei. Auf dem Gebiet der Sprache kann der Kommunikationserwerb nicht Selbstzweck gewesen, sondern auf wirkliche Kommunikationssituation eingestellt sein.

Die Lerner sollen in der Lage sein, die Bedeutung von Äußerungen, Informationen anderer zu verstehen. Beim Lernen des Deutschen geht es mehr um die Fähigkeit, mit Sprache differenziert umzugehen, mit Sprache Komplexes zu verstehen und auszudrücken, mit Sprache das eigene Denken zuordnen. D.h. unter dem Begriff der Sprechkompetenz werden Fähigkeiten und Fertigkeiten auf verschiedene Ebenen der Sprachanwendung zusammengefasst. Die kommunikative Kompetenz bedeutet aber auch Kompetenz in der Performanz, diese Letzte meint die Fähigkeit der Kommunikationspartner. Dazu soll die Komplexität in der Kommunikation strukturiert werden.

Zunächst einmal kann man die kommunikative Kompetenz in vier Teilkompetenzen unterteilen und leistet einen großen Beitrag zum Ausmachen der Sprachbeschreibung. Dazu zählen die lexikalische Kompetenz, die grammatische Kompetenz, die soziokulturelle Kompetenz und die strategische Kompetenz. Verwendet man die strategische Kompetenz als Teil der Sprachkompetenz besonders beim Wahrnehmen lexikalischer Mängel in einer Situation.

Erweitert wird die sprachliche Kompetenz, wenn es immer in kommunikative Situationen führt. Bevor wir die Komponente der kommunikativen Kompetenz erklären, definieren wir den Kompetenzbegriff.

1.1.2.1 Zum Kompetenzbegriff

Nach dem wir eine Darstellung des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens gegeben haben, versucht man jetzt die Kompetenzen zu erklären.

Die Definition des Kompetenzbegriffs findet sich auch bei **SCHRÖDER¹⁸(2001, 189)**, wenn er schreibt „Jedoch komplexer und umfasst inhaltlich unterschiedliche Funktionen, welche die Zielbestimmung und didaktische Gestaltung der Zielrealisierung betreffen.“ Des Weiteren sei die Kompetenz mit bestimmten Kenntnissen und Fertigkeiten verbunden.

Nach der Internet -Enzyklopädie Wikipedia wurde der Kompetenz großer Wert beigemessen, insofern spielt sie eine über geordnete Rolle in der Pädagogik seit Ende des 20Jahrhunderts. Der Begriff „Kompetenz“ beinhaltet eine Summe von Fertigkeiten, Wissen und Fähigkeiten. In Alltagssituation lässt sich die kommunikative Kompetenz fungieren, denn die sozialen Kontakte fördern und bewältigen Konflikte und Bewerbungsgespräche.

Das Konzept der kommunikativen Kompetenz fasst **SCHMENK (2005, 80)¹⁹** als eine rezeptive und produktive Fähigkeit zur Teilnahme am sozialen Dialog mit dem Ziel, eigene Standpunkte zu vertreten und gegebenenfalls zu modifizieren sowie diejenigen anderer anzuerkennen und sich damit auseinanderzusetzen, und dies sowohl im Bereich der Mündlichkeit wie auch Schriftlichkeit zusammen.

Also unter den Bedingungen von Unterricht erhält der Lernende die Gelegenheit, seine Schwierigkeiten, Aussprüche zu artikulieren. Nach Auffassung von **LEGUTKE²⁰** werden die Fähigkeiten berücksichtigt, sich situations-und adressatenspezifisch zu verhalten.

¹⁸ Schröder, Hartwig :Didaktisches Wörterbuch Oldenburg 2001 S.189

¹⁹Schemenk, Barbara(2005, 80) : Mode, Mythos, Möglichkeiten oder Versuch, die Patina des Lernziels Kommunikative Kompetenz abzukratzen. In Zeitschrift für Fremdsprachen- Forschung 16/1,57- 87. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. 1. Auflage, Klett, Kallmeyer 2010,S.74

²⁰ Legutke, Michael: Kommunikative Kompetenz und Diskursfähigkeit. In .: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. 1. Auflage, Klett, Kallmeyer 2010,S. 72

Zu Beginn der 1970er Jahre entwickelte sich das Konstrukt der kommunikativen Kompetenz in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht. Bei der kommunikativen Kompetenz spielt allerdings nicht nur die Fähigkeit, sondern auch die Bereitschaft bzw. der Wille zur Kommunikation eine beachtliche Rolle. Wenn Jemand Kommunikationsfähigkeit hat, kann sich verständlich, fließend und spontan ausdrücken.

Weitgehend ist der Begriff „Kommunikative Kompetenz“ in der Globalisierung von kultureller Kompetenz abgelöst. Zunächst einmal wurde sie mit der kommunikativen Ära durchgesetzt. Im engeren Sinn gliedert sich die kommunikative Kompetenz in vorliegende Komponente: linguistische Kompetenz, soziolinguistische und pragmatische Kompetenz.

1.1.2.2 Linguistische Kompetenz

Generell besteht die linguistische Kompetenz aus lexikalischen, phonologischen, syntaktischen Kenntnissen und Fertigkeiten. Dabei sollte allerdings die linguistische Kompetenz nicht vernachlässigt werden, aber auch Wert sollte der sprachlichen Handlungskompetenz gegeben werden. Mit der Zeit sind die Lerner in der Lage, sich mit der Zielsprache auseinanderzusetzen und zu bewerten.

Ähnliche Gedanken finden wir auch bei **KÜSTER /CORNILL**²¹, wenn sie in diesem Zusammenhang argumentieren: „Die linguistische Kompetenz gilt als Fähigkeit (der phonetischen, lexikalischen und grammatischen Segmentierung des Gehörten.)“ Kompetenz²² kann man definieren als Kenntnis der grammatischen Mittel einer Sprache und die Fähigkeiten, diese zu verwenden.

²¹ Cornill, Halene -Decke; Küster, Lutz.: Fremdsprachendidaktik. Narr Francke Attempto Verlag Tübingen 2010

²² Siehe dazu: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen

Also unter grammatischer Kompetenz versteht man das Beherrschen von Aussprache, Orthographie, Wortbildungsregeln, Grammatik bzw. Satzgrammatik und Wortschatz. Sie ist hochkomplex, denn es gibt eine Reihe von Modellen und Theorien, deshalb beschränkt sich die Aufgabe des Referenzrahmens nicht auf die Beurteilung der Theorien.

Im Rahmen des Deutschlernens ist grammatische Kompetenz eine der Wichtigsten zu entwickelnden Kompetenzen. Grammatische Kompetenz betrachtet man als zentrales Element der kommunikativen Kompetenz. Sie bedeutet die Fähigkeit zu vermitteln und zu strukturieren. Die Lerner können grammatische Kompetenz auf folgende Arten entwickeln: induktiv: d.h. neue grammatische Strukturen bzw. Regel, Texte werden eingebaut.

1.1.2.3 Soziolinguistische Kompetenz

Unter soziolinguistischer Kompetenz versteht man sowohl das kulturelle Verhaltensweisen, d.h. man kann sich in verschiedenen sozialen Situationen angemessen verhalten. Soziolinguistische Kompetenz bedeutet, Wie ein Sprecher Äußerung in unterschiedlichen Situationen und kulturellen Kontexten erzeugt und begreift.

Um Kommunikationsstörungen zu vermeiden, sollen die Fremdsprachler ihre Absichten, Meinungen reagieren. Interessant ist jedoch, dass die Themenauswahl grundsätzlich zu den erfolgreichen Kommunikationsbereichen, z.B. Freizeit, Wohnung, öffentliche Einrichtungen usw. führt.

Strategische Kompetenz gilt auch als Teil der kommunikativen Kompetenz und sie geht darum die Beherrschung derjenigen verbalen und nonverbalen Kommunikationsstrategien.

Strategische Kompetenz beinhaltet vor allem Fähigkeiten und die Lösung der Sprachlernen- Probleme, z.B. wie der Student seinen Vortrag plant, wenn er seinen komple-

xeren Text liest und schreibt. Betrachtet man strategische Kompetenz als die Fähigkeit, Kommunikation zu reagieren.

Bei der sozialen Kompetenz führen verschiedene Themen zu den erfolgreichen Kommunikationsbereichen. Zur *soziolinguistischen Kompetenz*, die beispielsweise Fertigkeiten und Kenntnisse betrifft, gehören Redewendungen, Aussprüche, Zitate und Sprichwörtliche Redensarten. Diese tragen überhaupt zur Alltagskultur bei. Letzteres führt die soziolinguistische Kompetenz zum Antizipieren der Gesprächsabläufe.

1.1.2.4 Pragmatische Kompetenz

Pragmatische Kompetenz enthält vor allem das Wissen des Sprachlernenden und soll linguistische Kompetenz in der sprachlichen Handlungskompetenz nicht vernachlässigt werden. Also die pragmatische Kompetenz wird verwendet, um kommunikative Funktion zu erfüllen. Die pragmatische Kompetenz berücksichtigt man als Fähigkeit, das Wissen über Redemittel und Strukturen zu ergänzen. Zunächst einmal kann die kommunikative Kompetenz in der Zeit der Globalisierung der interkulturellen Kompetenz ablösen.

In dieser Hinsicht ist es davon auszugehen, dass die kommunikative Kompetenz die Fähigkeit zum Kommunizieren ist, und die interkulturelle Kompetenz bezeichnet als Fähigkeit ganz speziell mit anderen Kulturen. Die sprachliche Kompetenz wird erweitert, wenn es immer in kommunikative Situationen führt. Das Lernziel „Kommunikative Kompetenz“ lässt sich meines Erachtens sehr viel besser für den Fremdsprachenunterricht eignen.

1.1.2.5 Interkulturelle Kompetenz

Nun geht es neben der kommunikativen Kompetenz vielmehr um die interkulturelle Kompetenz, d.h. die soziale Konvention oder Verhältnisweisen, welche Themen scheiden wir an, wenn man jemanden kennen lernt?

Im Allgemeinen richten sich die Sprecher die Aufmerksamkeit nicht nur auf den Inhalt ihrer Aussage, sondern auf verbale- und nonverbale Reaktionen des Kommunikationspartners. Angestrebt wurden Kultur, Verstehen, Sprachkonzept, Identität und Interkulturalität im Bezug auf das fremdsprachliche Lernen. Man betrachtet das Andere und das Eigene mit anderen Augen.

Interkulturelle Kompetenz verbindet die Kenntnisse mit der fremden Kultur und der fremden Sprache. Das sind Wissen lernen, Wissen verstehen, Wissen tun. Man versteht unter interkulturellem Konzept, dass der Fremdsprachenunterricht mindestens zwei Kulturen unterrichtet, nämlich die eigene Sprache und die kulturelle.

Um interkulturelle Kompetenz zu gewinnen, soll die interkulturelle Erfahrung durch einen Aufenthalt in Zielsprachenland sehr wichtig sein, denn die Landeskunde des fremdsprachlichen Landes führt wahrscheinlich zum interkulturellen Lernen, und die Literatur spiegelt die Wirklichkeit und die Denkweise einer Kultur wieder.

Die Landeskunde kann die Entwicklung der Sprechfähigkeiten und Fertigkeiten der Sprachlernenden fördern. Die Lerner versetzen in die Lage, ständig neue Sprechsituationen zu bewältigen. Landeskundliche Texte stellen uns, eine Übersicht über das gesellschaftliche, politische, kulturelle Leben eines fremden Landes. Es versteht sich auch, dass die Kultur und Sprache nicht von einander zu trennen sind.

Das interkulturelle Lernen wie **GÖTZE**²³ (1992, 03) es definiert, ist „ein gegenseitiges Voneinanderlernen von Individuum oder Gruppen der Mehrheit und der ethnischen Minderheiten in einem Land.“ Interkulturelle Texte helfen den Studenten mehr zum Verständnis der eigenen und fremden Kultur. Natürlich sollen die Situationen im Unterricht thematisiert werden.

Nach der Sicht von **HU**²⁴ bezieht sich die interkulturelle kommunikative Kompetenz auf die Fähigkeit, selbständig Neues über andere Kulturen zu lernen. Der Lerner soll für die fremde Kultur sensibilisiert werden.

Folgerichtig sei noch mal darauf hingewiesen, dass die Kommunikationsfähigkeit alle sprachlichen Fertigkeiten schließt. Im nächsten Kapitel theoretischen Teils werden wir den Akzent vor allem auf die Grammatik im Allgemeinen legen.

²³ Götze, Lutz :Deutsch als Fremdsprache und interkulturelle Kommunikation, München 1992 S.03

²⁴ Hu, Adelheid: Interkulturelle - kommunikative Kompetenz. In :Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. 1. Auflage, Klett, Kallmeyer 2010,S.76

1.2. Allgemeines über Grammatik

Zwar bezeichnete die Grammatik allgemein als Kunst des Lesens und Schreibens. Im Allgemeinen versteht man unter Grammatik ein System von Regeln und Normen, d.h. den richtigen Sprachgebrauch gegen Fehler und Abweichungen. Der Begriff Grammatik umfasst in seiner weiteren Verwendung die folgenden sprachlichen Ebenen wie Phonetik, Orthographie, Morphologie, Syntax, Lexik und Semantik.

Verstanden wird unter der Grammatik für Lehrende nach der Ansicht von **GNUTZMANN**²⁵ somit die Fähigkeit von Lehrenden. Damit kommt der guten Sprachkompetenz des Lehrers in der Fremdsprache eine große Bedeutung zu. Sie gilt aber auch als wichtige Voraussetzung für den erfolgreichen Grammatikunterricht.

Die Grammatik lässt sich im Buch *Grammatica vivat* Konzepte, Beschreibungen und Analysen zum Thema Fremdsprachengrammatik von **VIDAL, RAUPACH et al**²⁶ folgendermaßen erläutern : „la grammaire est excellente pour faire maudire aux commençants la langue étrangère qu'ils veulent apprendre[...]“.

Über Grammatik hat **HERNIG(2005,131)**²⁷ geschrieben: „Grammatik gilt im kommunikativen Fremdsprachenunterricht dann als erfolgreich vermittelt, wenn der Lerner möglichst selbständig erkennt, dass er durch Verwendung und Umformung dieser kleinen grammatischen Einheiten namens Morpheme, zeitliche Aspekte darstellt, neue Wörter bilden seinen Wortschatz systematisch erweitern und sich einfach genauer ausdrücken kann, wenn er beispielsweise mit Suffixen wie- s oder- n mit einem Male die Mehrzahl bilden kann.“ Unter diesem Gedankengang betrachtet man die Grammatik als ein sehr nützliches. Neue grammatische Strukturen sind in die Situation eingebet-

²⁵ Gnutzmann, Claus: Das geht doch nicht, oder? Grammatik für Lehrende. In: Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus (Hrsg.): Grammatik lehren und lernen .Didaktisch- methodische und unterrichtspraktische Aspekte. AKS- Verlag Bochum 2001, 20

²⁶ Vidal, Albert -Barrera; Raupach, Manfred; Zöfgen, Ekkehard (Hrsg.): *Grammatica vivat* Konzepte, Beschreibungen und Analysen zum Thema Fremdsprachengrammatik; In memoriam Hartmut Kleineidam. Gunter Narr Verlag Tübingen 1992 , Vorwort,

²⁷ Hernig, Marcus.: Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung Verlag für Soziowissenschaften Wiesbaden 2005, S 131

tet. Damit soll gezeigt werden, dass Grammatik und Wortschatz integrales Element aller sprachlichen Aktivitäten; Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben sind.

Nach **KÜPPERS /SCHMIDT(2011, 69)**²⁸ wird Grammatik als ein Gut angesehen[.] . Gleichzeitig ist sie das bittere Kraut, das Kreativität einengt und Noten drückt. Zu scheiden scheint Grammatik Schafe von Böcken, die Schafe mögen die Grammatik und die Boecke nicht(**Vgl. dazu. EVEN**)²⁹ Des Weiteren ist Grammatik lange ein Stiefkind in DaF-Lehrwerke geblieben.

In diesem Zusammenhang führen **KARS/ HÄUSSERMANN**³⁰ aus, dass die Grammatik in Wirklichkeit ein Gebäude von großer Schönheit und Harmonie [...] ist. **HUNEKE; STEINIG**³¹ weisen ausdrücklich darauf hin, dass die Grammatik als notwendiges Übel sieht.

Es ist grundsätzlich festzuhalten, dass die Arbeit mit der Grammatik eine Lernhilfe präsentieren kann. Was **ZIMMERMANN (1984, 40)**³²für den Fremdsprachenunterricht an deutschen Schulen festgestellt hat, nämlich dass (0- 60%) der Unterrichtszeit für Grammatikvermittlung verwendet werden. **HELBIG** äußert sich in diesem Kontext, dass die Grammatik wichtig für jeden Menschen, als auch betont mit Recht für jeden Fremdsprachenunterricht. Die Grammatik soll nicht vernachlässigt werden, denn sie gilt aber nicht mehr als Mittelpunkt.

²⁸Küppers, Almut ; Schmidt, Torben ; Walter, Maik (Hrsg.): Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht: Grundlagen, Formen, Perspektiven, Schroedel, Dieterweg. Klinikhardt 2011, S.69

²⁹Even, Susanne: Studiosus Cognens mit studiosusludens- Grammatik inszenieren. In : Küppers, Almut ; Schmidt, Torben ; Walter, Maik (Hrsg.): Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht: Grundlagen, Formen, Perspektiven, Schroedel, Dieterweg. Klinikhardt 2011, S.68

³⁰ Kars, Jürgen; Häussermann, Ulrich: Grundgrammatik Deutsch. S.253

³¹Huneke, Hans- Werner; Steinig, Wolfgang: Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Grundlagen der Germanistik. 5. neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Erich Schmidt Verlag. Berlin 2010 ,S.174

³²Zimmermann, Günther (1984): Erkundigungen zur Praxis des Grammatikunterrichts. Frankfurt am Main. In .: Huneke, Hans- Werner; Steinig, Wolfgang: Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Grundlagen der Germanistik 34 5.neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Erich Schmidt Verlag Berlin 2010,175

Die Grammatik dient dabei als Mittel zum Zweck. Vielmehr soll man Lerner dazu ermutigen, nach Informationen zu fragen, Bestätigungen zu suchen, die Gesprächssituation einzuschätzen, um die Bedeutung einer sprachlichen Handlung zu erfahren.

Die Grammatik hat in der postkommunikativen Ära des Fremdsprachenunterrichts in den Lehrwerken an Bedeutung gewonnen. In den klassischen kommunikativen orientierten Lehrbüchern hatte die Grammatik eindeutig dienende Funktion.

Laut **RAASCH**³³ bestehe die Grammatik offensichtlich aus den Regeln, die die Sprache beschreiben, d.h. den richtigen Gebrauch der gesprochenen und geschriebenen Sprache. Ausgelegt werden kann richtig in dieser Hinsicht, dass diese Regel nicht nur verbale Sprache, sondern auch der Kontakt zwischen verbaler Sprache und sogar dem kommunikativen Rahmen zwischen dem Hörer und dem Sprecher.

Aus diesem Zitat wird ersichtlich, dass der Sprachgebrauch, der die Grammatik definiert, den Akzent nicht auf die Morphologie und Syntax, sondern auch auf den kommunikativen Rahmen lenkt. Zum Bestandteil aller vier Sprachfertigkeiten gehört die Grammatik.

Begriffen wird die Grammatik schließlich nicht als Königin. Sie kann im Langzeitgedächtnis gespeichert werden.

Aus dem Strauß der bereitstehenden Definitionsmöglichkeiten versucht man im vorliegenden Kapitel des theoretisch orientierten Teils meiner Forschungsarbeit, getreue Definition des Terminus, Grammatik herauszustellen.

³³Raasch, Albert: Man lernt etwas. Nachteil: Man versteht es nicht. Oder: Die Grammatik muss umkehren. In: Düwell, Henning; Gnutzmann, Claus; Königs, Frank G. (Hrsg.): Dimensionen der didaktischen Grammatik. Festschrift für Günter Zimmermann zum 65. Geburtstag. AKS- Verlag Bochum 2000 , S. 250

1.2.1 Zum Begriff der Grammatik

Neben der Rhetorik und Dialektik war die Grammatik lange nicht nur Kern aller sprachlichen Bildung, sondern auch eine Disziplin. Beginnen wir zunächst mit einer genaueren spezifischeren Begriffbestimmung von Grammatik.

In Anlehnung an **ZIMMERMANN(1990 ,38f)**³⁴ können wir zwischen folgenden Ebenen unterscheiden:

- „Strukturelles Regelsystem einer Sprache Langue, Systeme, Linguistique [...]“
- „Lehre vom Satzbau, Strukturierung der Sprache, Zeitformen der Verben etc.“
- „Grammatik ist der Satzbau und wie man die Wörter richtig einsetzt.“
- „Grammatik ist die Gliederung und Aufbau eines Satzes.“
- „Die Lehre von Konjugation, Satzstellung, Zeichensetzung, Anwendung der Zeiten und die Besonderheiten einer Sprache. Ebenso das Ersetzen von Satzteilen und Unterschiede der geschriebenen und gesprochenen Sprache.“
- „Grammatik ist die Rechtschreibung Form, Bildung, richtige Schreibweise) einer Sprache.“
- „Grammatik drückt einen Teil von Kultur in der Sprache aus.“, und was für die funktionalen Definitionen der Grammatik anbelangt, stimmen wir ZIMMERMANN zu, wenn er schreibt:
- „Grammatik ist die Schönheit einer Sprache, die Kultur widerspiegelt.“;

³⁴ Zimmermann, Günther: Grammatik im Fremdsprachenunterricht der Erwachsenenbildung; Ergebnisse empirischer Untersuchungen. Max Hueber Verlag 1990 , S.38f

- „ein Hilfsmittel zur richtigen Anwendung der Sprache“;
- „Regel für perfektes Schreiben und Sprechen.“;
- „das regelgerechte Anwenden einer Sprache“;
- „grammar is a guide that is to understand a foreign language, to study, to learn, to speak“ oder kurz und vage: „Grammatik ist, um sich zu verständigen.“

Ganz allgemein kann man unter dem Begriff „Grammatik“ nicht nur die Morphosyntax verstehen. Die Grammatik schließt aber auch das Lexikon, die Semantik und die Phonologie bzw. die Phonetik ein.

Diese Meinung findet sich bei **HELBIG (1991,11)**³⁵, der folgendes schreibt: „Die Grammatik im engeren Sinne beschränkt sich auf den formalen Bereich, schließt nur die Morphologie und Syntax (als ihre beiden Hauptteile) ein, klammert aber die Lexik(Wortlehre und die Semantik als Bedeutungsseite) aus.“

Traditionell wurde das Wort Grammatik wie folgt gefasst: (griechisch: *grammatike techne*)³⁶: Lehre von den Buchstaben, im weiteren Sinne Lehre von der Schrift, heute: Lehre vom Bau und von den Regeln einer Sprache Phonetik/ Phonologie, Morphologie und Syntax.

³⁵ Helbig, Gerhard: Deutsche Grammatik; Grundfragen und Abriss. Iudicium Verlag München 1991, S. 11

³⁶ Götze, Lutz: Grammatiken. In.: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen.: Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband Walter de Gruyter. Berlin, New York 2001, S. 1070

Wie **HELBIG**³⁷ ausführt, handelt es sich bei der um die Definition der Grammatik folgendes:

- „das gesamte Regelsystem einer Sprache unabhängig von seiner sprachwissenschaftlichen Beschreibung durch Benutzer.
- die Beschreibung dieses Regelsystems nach unterschiedlichen theoretisch sprachwissenschaftlichen Ansätzen entweder für die Sprachwissenschaft als linguistische Grammatik oder für den Sprachunterricht als Lernergrammatik und
- das Regelsystem, das der Benutzer erworben hat und aufgrund dessen er die betreffende Sprache verwendet.“

Den Begriff Grammatik betrachtet **BUßMANN**³⁸ als:

- „Lehre von morphosyntaktischen Regularitäten einer natürlichen Sprache
- Grammatik als Regelsystem
- Grammatik als Sprachtheorie d.h. als Modell zur Ausbildung der Kompetenz[...].
- Grammatik als syntaktische Beschreibung der formalen Regularitäten einer natürlichen Sprache in Form eines Lehrbuchs.“

Weiterhin meint **STORCH(1999, S.74)**³⁹ zur Grammatik wie folgt:

- 1., Die immanente Struktur sprachlicher Äußerungen (Langue);
- 2. Die dem Sprachverhalten zugrunde liegende mentale Realität, die „mentale Grammatik“ (Kompetenz);

³⁷ Helbig, Gerhard: Geschichte der neuen Sprachwissenschaft unter dem besonderen Aspekt der Grammatikvermittlung. München 1972-1981 S.49. Zit. Nach. Jung, Lothar: 99 Stichwörter zum Unterricht. Deutsch als Fremdsprache. Max Hueber Verlag, Deutschland 2001 S.67

³⁸ Bußmann, Hadumod: Lexikon der Sprachwissenschaft, dritte aktualisierte und erweiterte Auflage, Alfred Kröner Verlag, Stuttgart 2002, S.259f

³⁹ Storch, Günther: Deutsch als Fremdsprache- eine Didaktik. Wilhelm Fink Verlag München 1999, S.74

- 3. Die linguistische Beschreibung sprachlicher Strukturen, d.h. eine Theorie über eine bestimmte Sprache;
- 4. Ein Grammatikbuch als Ergebnis einer Sprachbeschreibung.“

Im Folgenden sind die drei Begriffszuordnungen nach **HELBIG(1981,49)**⁴⁰ so definiert: Grammatik A: Das Regelsystem, unabhängig von der Beschreibung, Grammatik B: Die linguistische Beschreibung des Regelsystems und Grammatik C: Die Grammatik im Kopf des Einzelnen. Im Rahmen der Grammatik B differenziert er zwischen einer linguistischen Grammatik B1 und einer didaktischen Grammatik B2. Beschrieben wird die linguistische Grammatik B1, die sich an einer Theorie als explizite Abbildung der Grammatik durch Linguisten orientiert. Also didaktische Grammatik B2 kann Grammatik für den Mutter- oder Fremdsprachenunterricht, für den Lehrer, den Anfänger oder für den Lerner sein.

Darüber hinaus legt **HELBIG** im gleichen Buch von **BÖRNER; VOGEL (2001,42)**⁴¹ den Akzent vor allem nicht auf den Menschen schlechthin, sondern immer auf den Menschen in bestimmten Situationen, z.B. auf den Menschen als Sprecher oder Hörer, als Muttersprachler oder Fremdsprachler, als Lerner oder Lehrer von Fremdsprachen mit unterschiedlichen Zielen und Zielfähigkeiten. In Bezug auf die Frage „Welche Grammatik braucht der Mensch“ hat er eine konkrete Antwort gegeben, es gibt nicht die Grammatik des Deutschen und folglich nicht die Grammatik für Deutsch als Fremdsprache, da es nicht den Grammatikbenutzer bzw. den Fremdsprachlerner gibt. Die Grammatik ist vor allem zu „schwer“ kritisiert worden, denn sie ist einzige Grammatik für Deutsch als Fremdsprache. Zusammenfassend wird die Grammatik meist mit anderen Aspekten bzw. den sprachlichen Fähigkeiten der Sprache verbunden.

⁴⁰Vgl. Dazu : Helbig, Gerhard (1981,49).Zit. In .: Hennig, Mathilde: Beurteilungskriterien für Grammatiken für Deutsch als Fremdsprache. In: Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus (Hrsg.): Grammatik lehren und lernen. Didaktisch- methodische und unterrichtspraktische Aspekte. AKS- Verlag Bochum 2001, S.41

⁴¹ Ebenda 2001, S.42

1.2.2 Grammatik und die sprachlichen Fähigkeiten

Die vier Grundfertigkeiten, nämlich das Hören, das Sprechen, das Lesen und das Schreiben werden als zentrale Bereiche des fremdsprachlichen Lernens berücksichtigt. Zu den Fertigkeiten müssen die Fremdsprachlerner sich deshalb Kompetenzbereiche aneignen. D.h. beim Hören, beim Sprechen, beim Lesen und beim Schreiben müssen sie über ihren Wortschatz, über das Lautsystem und sogar über ihre grammatischen Strukturen verfügen. Diese Kompetenzbereiche werden folglich als sprachliche Fähigkeiten bezeichnet. Im vorliegenden Kapitel werden die oben erwähnten sprachlichen Fähigkeiten aus der Nähe betrachtet.

1.2.2.1 Aussprache

Wie die meisten indoeuropäischen Sprachen hat die deutsche Sprache circa 40 Phoneme. Dazu wurden etwa 27 Laute über Fremdwörter aus anderen Sprachen wie z.B. (Fax, Telefon) adaptiert. Für den DaF -Lehrer ist es obligatorisch, den Aufbau deutscher Laute zu kennen. D.h. Wo deutsche Laute gebildet werden und wie sie gebildet werden.

Was die Vermittlung der Aussprache einer Fremdsprache anbelangt, so wird die Durchsetzung der deutschen Standardaussprache im Duden-Aussprachewörterbuch⁴² wie folgt dargestellt:

- 1. „ Sie ist eine Gebrauchsnorm, die der Sprechwirklichkeit nahe kommt. Sie erhebt jedoch keinen Anspruch darauf, die vielfältigen Schattierungen der gesprochenen Sprache vollständig wider zuspiegeln.
- 2. Sie ist überregional. Sie enthält keine typisch landschaftlichen Ausspracheformen.

⁴² Duden- Aussprachewörterbuch: Wörterbuch der deutschen Standardsprache. Mannheim u.a 2003, S.34. :In Huneke, Hans- Werner; Steinig, Wolfgang: Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung 5. neu bearbeitete und erweiterte Auflage Erich Schmidt Verlag Berlin 2010, S.160

- 3. Sie ist einheitlich. Varianten (freie Varianten und Phonemvariation) werden ausgeschaltet oder auf ein Mindestmaß beschränkt.
- 4. Sie ist schriftnah, d.h. sie wird weitgehend durch das Schriftbild bestimmt.
- 5. Sie ist deutlich, unterscheidet die Laute einerseits stärker als die Umgangslautung, andererseits schwächer als die zu erhöhter Deutlichkeit neigende Bühnenaussprache. “

Außerdem wird die Aussprache von mehreren Faktoren beeinflusst; sie leistet einen großen Beitrag nicht nur zum Sprechen, sondern auch zur Situationsabhängigkeit. Im Allgemeinen ist die Aussprache einer Sprache Gegenstand der Phonetik. Also die Phonetik gilt sowohl als Teildisziplin der Fremdsprachendidaktik als auch als wichtige Komponente der Sprachwissenschaft, d.h. wenn der Lernende die Fremdsprache lernt, soll er die Phonetik beherrschen.

Die Phonetik umfasst Laute, Artikulation, Intonation, Akzentuierung und auch Rhythmus. Also wer gut ausspricht, kann gut verstehen. Mir scheint, dass die Phonetik als sprachwissenschaftliche Disziplin gilt.

CONRADs Meinung nach ⁴³sei die Phonetik auch Lautlehre, eine Teildisziplin der Linguistik. Sie sei die Wissenschaft von der physikalischen (akustischen) und physiologischen (Artikulation), Eigenschaften von Lauten.

Die Phonetik ist eine Sprachwissenschaft, die sich überhaupt mit Lehre von Art und Bildung der Sprachlaute beschäftigt. Des Weiteren ist die Phonetik eine autonome Disziplin, die den Akzent vor allem auf die Fertigkeiten wie Hören und Sprechen legt. Deswegen sollen die Fremdsprachenlerner die Aussprache schulen.

⁴³ Conrad, R : Lexikon der Sprachwissenschaftler Termini, VEB, Bibliographisches Institut, Leipzig 1985 S.178

Diese Letzte ist eng mit dem Verstehen verbunden. Hierzu heißt das Verstehen nicht nur Erfassen der Laute, sondern auch der grammatischen Segmente und der semantischen Elemente einer Äußerung. Manchmal sind einige Sprachlernende mit Aussprachenproblemen wie Interferenzen aus der Muttersprache konfrontiert. Es besteht aber auch die Gefahr des Diskriminierens bei falscher Aussprache.

Aus diesem Grunde konnten sie selbst ihre Aussprache anhand von Videorekorder oder Kassetten üben. Durch das Wiederholen kann der Lernende seine Aussprache entwickeln. Hinsichtlich muss die Aussprache wiederholbar intensiv gefestigt werden. Für die Fremdsprachler gilt der Unterrichtende immer als Muster bei der Zielsprache. Darüber hinaus steht diese Disziplin in enger Beziehung zu den anderen Teildisziplinen, besonders zu Phonologie und Grammatik. Zudem hat die Phonetik ein festgebundenes Verhältnis zu Physik, Psychologie, Medizin, Informatik, Pädagogik und Neurowissenschaft.

In den Augen einiger Verfasser wie **DIELING/ HIRSCHFELD**⁴⁴ ergeben sich bei der Arbeit an der Grammatik viele Möglichkeiten, auf Phonetik einzugehen. Solche Verknüpfungen können für beide Disziplinen durchaus dienlich sein.

Bei der Komparation als Beispiel sieht man die Phonetischen Veränderungen in den Wörtern, die mit den Buchstaben (ig) enden:

| | |
|------------|-----------|
| billig [ç] | billiger |
| richtig | richtiger |
| fleißig | fleißiger |

Die Nachsprechübungen leisten einen großen Beitrag ständig zur Entwicklung der Aussprache und die Phonetik möchte dabei die genaue Darstellung im Fremdsprachenunterricht erreichen.

⁴⁴ Dieling, H; Hirschfeld, U: Phonetik lehren und lernen, Goethe Institut 1995 S.65

Letzteres soll der Sprachlernende seine Fähigkeiten verbessern:

- durch die Imitation seines Lehrers
- durch die Benutzung authentischer Äußerungen wie Tonband und Videoaufnahme von Muttersprachler
- durch selbständige Arbeit im Sprachlabor
- durch die Ausspracheschulung

Die Germanistikler wünschen sich durchaus ein intensives Training bei Ausspracheschwierigkeiten. Das Schwierigste für sie beim Deutschlernen ist die schwere Aussprache, besonders beim Umlaut und bei einer besonderen Gruppe von Buchstaben sch, ch, pf usw...und die deutsche Aussprache ist schwerer (tiefer) als die englische Aussprache. In einem Wort gibt es viele Aussprachen, schwer sie zu lesen und zu sprechen.

Aus dem oben Gesagten geht hervor, dass die Phonetik von großer Bedeutung für die Sprechfertigkeit ist, und die Vokale können am meisten in Kontexte gelehrt werden.

Die grammatischen Kenntnisse des Fremdsprachlernens können nicht nur mit der Unterstützung der Phonetik, sondern mit Hilfe der Wortschatzbasis verbessert werden. Wahrscheinlich lässt sich die Verbesserung der Wortschatzbasis in den Kontexten liegen.

1.2.2.2 Wortschatz

Die Grammatik ist wichtig für die Kommunikation und gilt als Kenntnis des relevanten Wortschatzes. Die Wörter sollen in die Kontexte oder in die Situationen eingebettet sein. Der Wortschatz soll nicht isoliert, sondern kontextualisiert sein.

Der Wortschatz definiert **BOHN (1999, S.19)**⁴⁵ als die kleinsten selbständigen Träger einer Bedeutung und als das entscheidende Baumaterial einer Sprache. Der Wortschatz kann zu den wichtigsten Voraussetzungen zum Aufbau einer Fremdsprache gezählt werden. Im Wörterbuch „Sprachwissenschaftliche Termini“ wird der Wortschatz wie folgt definiert: „Wortschatz oder Lexik auch Wortbestand ist die Grammatik aller Wörter einer Sprache.“⁴⁶

In seinem Beitrag „Ursprung und Entwicklung der Wortarten“ zitiert **LACHACHI**⁴⁷ in Anlehnung an LALLOT (1988) folgendermaßen: „Ursprung und Entwicklung der Wortartentheorie sind nach ihm bei den Griechen zu suchen, die im 2. Jahrtausend vor Christus angefangen haben, die Wörter durch einen Strich zu trennen und im 4. Jh.v. Chr. Eine Scheidung der Nomen im Nomen und Verben vornehmen.“

Also das Wort ist ein sprachliches Zeichen und hat beispielsweise eine Form und Bedeutung. Man stimmt **BOUIKEN (2012, 19)**⁴⁸ zu, wenn er schreibt: „Der Begriff Wort deutete nämlich in den alten Religionen auf die Macht der Weisheit hin, die Gott seinen Gesandten und Propheten in den Mund gelegt hat, damit sie für ihn auf Erden stellvertretend die Menschen zurechtweisen.“

In diesem Sinne ist festzustellen, dass der Wortschatz alle Wörter einer Sprache darstellt. Die Zahl der Wörter kann niemals exakt erfasst sein, denn die Wörter sterben ab

⁴⁵Bohn, Rainer : Probleme der Wortschatzarbeit, Fernstudieneinheit 22, Neuner, G. (Hrsg.), Langenscheidt, Berlin, München 1999 S.19

⁴⁶ Kleines Wörterbuch Sprachwissenschaftlicher Termini: Conrad, R (Hrsg.) VEB .Auflage. Bibliographisches Institut 3.durchgesehene Auflage. Leipzig 1981 S.3

⁴⁷ Lachachi, Djamel eddine : Histoire des idées linguistiques HIL revue N° 02 décembre 2012 Université Oran - ES Sénia S.25

⁴⁸Bouiken, Bahi Amar Abdelkader: Phraseologismen und ihre Rolle im Fremdsprachenunterricht an den algerischen Universitäten. Doktorarbeit, Oran 2012, S.19

und andere entstehen. Deswegen kann der Wortschatz ein offenes System bilden. Jedes Fachgebiet hat seinen eigenen Wortschatz, z.B. die Chemie, die Wirtschaft, die Wissenschaft etc. Aus der Sicht von **STORCH (1999 ,57)**⁴⁹ ”wird neuer Wortschatz im Sprachunterricht in Kontext (Texte, Situationen, Handlungen, thematische Zusammenhänge) eingeführt und erschlossen.“

Hier soll erinnert werden, dass in einem kommunikativen Unterricht Grammatik und Wortschatz einen Platz vorausgesetzt haben, und sie haben beispielsweise einen Lernfortschritt realisiert. Der Grund dafür ist, dass die Sprache immer in Situationen oder in Dialogen vorkommt. Zudem ist **STORK**⁵⁰ der Meinung, dass den Kollokationen ein besonderes Augenmerk beim Wortschatzerwerb geschenkt werden sollte.

Der Wortschatz lässt sich in folgende Typen untergliedern:

Im Fremdsprachenunterricht kann zwischen dem aktiven, dem passiven und dem potentiellen Wortschatz unterschieden werden. Der aktive Wortschatz umfasst so meint **BOHN**⁵¹ alle Wörter, die der Lernende mehr produktiv beherrschen als verwenden kann. Dazu gehören alle Funktionswörter, weil ohne sie keine Mitteilungen (Sätze, Texte) möglich sind, und eine bekannte Zahl Inhaltswörter.“

Es soll verdeutlicht werden, dass der aktive Wortschatz als produktiver Wortschatztyp bezeichnet wird, weil er eine Menge von Wörtern einschließt, die der Lerner selbst kennt. Als Beispiel nimmt man *rot* als meist benutztes Wort.

HEYD⁵² vertritt die Auffassung, dass „der passive Wortschatz die Wörter umfasst, die man einmal gelernt hat, aber nicht produktiv beim Sprechen und Schreiben verwenden

⁴⁹ Storch, Günther: Deutsch als Fremdsprache- eine Didaktik .Wilhelm Fink Verlag München 1999, S.57

⁵⁰ Stork, Antje : Wortschatzerwerb. In Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. 1. Auflage, Klett, Kallmeyer 2010, S.104

⁵¹Bohn, Rainer : Probleme der Wortschatzarbeit, Fernstudieneinheit 22, Neuner, G. (Hrsg.), Langenscheidt, Berlin, München 1999 S.23

⁵² Heyd, Getraude : Deutsch lehren: Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache .1.Auflage Gmbh Co : Frankfurt am Main , Diesterweg 1990 S.91

kann, sondern die man nur wieder erkennt und versteht, wenn man sie hört oder liest.“
Es handelt sich nämlich um rezeptive Wörter.

Hingegen beinhaltet der potentielle Wortschatztyp Wörter, die die Lerner nicht kennen. Dabei kommt es darauf an zu wissen, dass zum potentiellen Wortschatz laut **BOHN(1999,24)**⁵³ alle zusammengesetzten und abgeleiteten Wörter gehören, die der Lernende als solche nicht kennt, die er selber ohne Erklärung versteht, weil ihm die Bedeutung der Bestandteile klar ist.“

Allerdings kritisiert **FUNK**⁵⁴ den Stand des Wortschatzes in Fremdsprachenlehrwerken wie folgt: ”Es ist sicher keine Übertreibung, dass das Thema Wortschatz als Stiefkind der Fremdsprachendidaktik der 80er Jahre zu bezeichnen ist. In den Diskussionen um den kommunikativen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik gehörte das Thema ein Jahrzehnt lang zu jenen Thema, zu denen deutschsprachigen Fachpublikationen wenig zu finden waren. “

Hierzu wird der Wortschatz je nach Lehrwerken und sogar Methoden des Fremdsprachenunterrichts präsentiert. Der Wortschatz spielt eine übergeordnete Rolle bei der Entwicklung eines Lehrwerks, obwohl er selbst explizit in DaF-Lehrwerken vor allem von Wortschatzlisten und Einsetzübungen thematisiert wird.

Kaum jedoch wird der Wortschatz mit grammatikalischen Strukturen verbunden. Auch dies führt zu einer relativ scharfen Trennung dieser beiden Bereiche im Fremdsprachenunterricht. Unter diesem Blickwinkel sollte dem Wortschatz ein gebührender Platz im DaF-Lehrwerk eingeräumt werden. Insgesamt wird auch die Wortschatzeinführung im DaF-Unterricht vernachlässigt, denn manche Fremdsprachler sind von der Wichtigkeit der Arbeit am Wortschatz nicht bewusst.

⁵³Bohn, Rainer: Probleme der Wortschatzarbeit. Fernstudieneinheit 22.Neuner, Gerhard (Hrsg), Langenscheidt , Berlin, München 1999 S.24

⁵⁴Vgl. 2 der Zeitschrift Fremdsprache Deutsch als Verlags Klett Edition 1989.Zit. In.: Funk; Hermann: Wortschatzarbeit- Wortschatz in Fremdsprachen Lehrwerken in Kast, B; Neuner, G: Zur Anlage, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht S.56

Durch die Wortschatzfestigung verbessert der Sprachlernende seine grammatischen Kenntnisse. Hierzu betont **BEGHDADI**⁵⁵ mit Recht, dass die mehrmalige Wiederholung eines Wortes die einzige Chance gegen das Vergessen ist. Laut **RAMPILLON**⁵⁶ sei die Vokabelkartei eine Technik, die das Einprägen der deutschen Vokabeln erleichtere.

Wie schon erwähnt wurde, kann man sagen, dass die Lernkartei als Lerntechnik dem Lernenden mehr beim Erwerb unterschiedlicher Kontextualisierungsmöglichkeiten hilft. Die Lernkartei kann dabei als Hilfsmittel gelten. Zunächst einmal lässt sich der Wortschatz mit Spielen üben, z.B. (Bingo, Domino, Kreuzworträtsel). In diesem Sinne stellt man fest, dass er nicht isoliert, sondern in situative Kontexte geübt wird. Es fördert das Verankern im Gedächtnis bei den Wortschatzübungen.

Dabei muss berücksichtigt werden, dass die Redemittel ganz spontan wie Wörter zur Verfügung stehen. Das Üben des Wortschatzes gilt als beste Methode, d.h. am Anfang des Unterrichts gibt der Lehrer den Lernern die Gelegenheit, neue Wörter in Situationen auszuüben. Er stellt zum Beispiel vorliegende Frage: Was haben Sie am Wochenende gemacht?

Also die Redemittel bezeichnet man sprachliche Mittel, mit denen man unsere Meinungen, Ausdrücke, Absichten und Sprechintentionen verwirklicht. Durch Assoziogramme kann der Wortschatz hergestellt werden.

Im Anschluss sind Grammatik, Aussprache und Wortschatz integrales Element aller sprachlichen Aktivitäten: Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben, und die Bildung neuer Wörter präsentiert einen kreativen Prozess in der deutschen Sprache.

⁵⁵ Beghdadi, Fatima : Sprechansätze in DaF- Lehrwerken zur Entwicklung der Sprechkompetenz, Dissertation , Oran 2007 S.38

⁵⁶ Rampillon, Ute:Lernen leichter machen. Deutsch als Fremdsprache. 1. Auflage Max Hueber, S.90

1.2.2.3 Wortbildung

Zuerst legt **STORCH**⁵⁷ die Aufmerksamkeit auf die Wichtigkeit der Wortbildung, wenn er folgendes sagt: „Wortbildung spielt im Wortschatz des Deutschen eine äußerst wichtige Rolle, und die Bildung neuer Wörter aus existierenden sprachlichen Elementen stellt eine der produktivsten und kreativsten Prozesse in der deutschen Sprache dar“.

Im deutschen Wortschatz spielt der Wortschatz eine wichtige Rolle. Die Bildung neuer Wörter präsentiert einen kreativen Prozess in der deutschen Sprache. Wenn der Lerner Deutsch als Fremdsprache lernen möchte, soll er sich mit deren Wortbildung beschäftigen. Diese ist als Teilbereich der Lexikologie zu bezeichnen. Damals war sie auch ein Teilgebiet der Grammatik; heutzutage gilt die Wortbildung als autonome Disziplin.

Die Wortbildung bedeutet die Bildung neuen Wortschatzes bzw. neuer Wörter einer Sprache. In diesem Sinne ist die Wortbildung als „Produktion der Wörter“ zu verstehen. Dabei befasst sie sich nicht nur mit lexikalischen, sondern auch mit grammatischen Kategorien.

Die Wortbildung ist in folgende Arten gegliedert: Zusammensetzung, Ableitung, Abkürzung und Konversion. Zuerst wird die Zusammensetzung oder Komposition als Morphemkonstruktion definiert, d.h. die Zusammenfügung von zwei oder mehr Kernmorphemen zum Kompositum z.B. *Haustier*.

Darüber hinaus handelt es sich beim Begriff der Ableitung oder Derivation um eine Zusammenfügung von einem Kernmorphem mit einem Derivationsmorphem zum neuen Wort, z.B. *Gesundheit*. Die Ableitung als Wortbildungsart gliedert sich in zwei Teile: das Implizite und das Explizite. Natürlich beim Impliziten werden Affixe nicht berücksichtigt, z.B. *ziehen*, *zog* und beim Expliziten findet man Ableitungssuffixe wie z.B. *frei*, *Freiheit*.

⁵⁷ Vgl. dazu Storch, Günther S.90

Neben der Zusammensetzung und der Ableitung gehört die Abkürzung gewöhnlich zu den Arten der Wortbildung und wird als graphisches Symbol bezeichnet: LW: Lehrwerk; Abb.: Abbildung; DaF : Deutsch als Fremdsprachenunterricht; GERR : Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen etc.

Die Konversion als Wortbildungsart wird als „Substantivieren der Wörter“ definiert. Hierzu sollen die Wörter nicht verändert, sondern substantiviert sein, z.B. schreiben: das Schreiben; schön: das Schöne. Der Konversion oder dem Wortartwechsel wird eine große Bedeutung in der Wortbildung beigemessen. **HAMIS**⁵⁸ Meinung nach treten Adjektive in nachgestellter appositiver Stellung nicht immer unmittelbar nach ihrem Bezugsnomen auf, sondern werden desöfteren durch bestimmte Elemente, die eine bestimmte Funktion übernehmen, begleitet[...].

Daneben lassen sich die Übungen situativ einbetten, z.B. im Restaurant, in einem Geschäft. Die Fremdsprachler sollen Wortbildungen begreifen, denn sie haben heutzutage eine Rolle in den aktuell-kommunikativen Lehrwerken.

Auch bei **BEGHDADI**⁵⁹ findet sich die Auffassung, dass[.], dies besetzten wichtigen Muster in den Lehrmaterialien oft vorkommen in (Texten, Übungen) sollten, so dass die Lerner ein Gefühl für das Phänomen Wortbildung und für mögliche Wörter des Deutschen gewinnen.“

Gestützt auf diese Aussagen lässt sich resultieren, dass „ das Beherrschen einer Sprache“ nach **HENRICI /und RIEMER**⁶⁰ durch folgende Komponenten realisieren wird:

- Beherrschung eines bestimmten Wortschatzes (von- je nach Niveaustufe- unterschiedlichem Umgang),

⁵⁸ Hami, Nadja: Zur Erweiterung der Adjektiv- Apposition. Germanistik und Deutsch als Fremdsprache: Gegenwart und Perspektiven Oran, 24- 28. Mai 2004 S.37

⁵⁹ Beghdadi, Fatima : Sprechansätze in DaF- Lehrwerken zur Entwicklung der Sprechkompetenz. Dissertation Oran 2007

⁶⁰ Henrici, Gert ; Riemer, Claudia (Hrsg.) Mit Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache. Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videospielen Band1 Schneider Verlag1994, S.17

- Beherrschung (rezeptiv, produktiv, u.U. auch kognitiv) grammatischer Strukturen (von -je nach Niveaustufe-unterschiedlichem Umgang und unterschiedlicher Komplexität),
- Beherrschung zunächst der an häufigsten gebrauchten und an vielfältigsten verwendbaren Verbalisierungsmuster (Redemittel), mit denen grundlegende Sprechabsichten(Sprechintentionen) realisiert werden und (je- nach Niveaustufe- später Beherrschung auch der Redemittel, die zwar weniger häufig gebraucht werden[.],
- Beherrschung parasprachlicher Ausdrucksmittel (Aussprache, Betonung) sowie außersprachlicher Ausdrucksmittel (Gestik, Mimik) [.] ,
- Beherrschung der Teilfertigkeiten (Hörverstehen/ Sprechen/ Leseverstehen/ Schreiben) [.] .

Zusammenfassend kann das Bewusstmachen der Grammatikarbeit die Aufmerksamkeit des Lernens steuern. Wert gelegt wird vor allem auf die korrekte Anwendung der grammatischen Kenntnisse. Besonderes Augenmerk wird also Sozialformen im nächsten Kapitel lenken.

1.2.3 Grammatik und Sozialformen

Sozialformen bezeichnet **BIECHELE**⁶¹ als spezielle Formen der Zusammenarbeit zwischen Lernenden bzw. von Lehrenden und Lernenden. Sie imitieren, strukturieren und steuern soziale Prozesse des Lernens[...].

Es geht nämlich um die Sozialformen wie Einzelarbeit, Dualarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit und Projektarbeit als neue Sozialform. Bevor man die Sozialformen erläutert, ist die Frage zu stellen, inwiefern die verwendeten Sozialformen einen Beitrag zur Realisierung der Grammatik und der kommunikativen Grammatik leisten?

Zuerst fängt man mit dem Definitionsversuch eines Sozialformbegriffs an. **SCHULZ**⁶² ist der Ansicht, der Begriff Sozialform im Rahmen der didaktischen Analyse der Berlinerschule entstand und seither bei der Beschreibung von Unterricht verwendet wird. Sozialformen variieren das Verhältnis zwischen den Lernenden von etwas und dem Lerner mit anderen.“

Der Begriff „Sozialformen“ definiert man als eine kooperative Arbeit zwischen dem Lehrenden und dem Lernenden. Dennoch ist zu berücksichtigen, dass die meisten Sozialformen im Unterricht eingesetzt werden.

In der Regel versteht **SCHRAMM**⁶³ unter dem Begriff „Sozialformen“ die vier Formen des Frontalunterrichts, der Einzelarbeit, der Partnerarbeit und Gruppenarbeit. Kombiniert werden die zitierten Sozialformen in unterschiedlicher Weise wie: Frontalunterricht, Einzelarbeit, Plenum, Partnerarbeit, Gruppenarbeit und Projektarbeit.

⁶¹ Biechele, Barbara : Sozialformen. In : Barkowski, Hans ; Krumm, Hans- Jürgen (Hrsg.) : Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Narr Francke Attempto Verlag 2010 S.295

⁶² Schulz, W: Unterricht-Analyse und Planung. In .: Paul, H; Günter, O; Schulz, W (Hrsg.): Unterricht-Analyse und Planung 5. Auflage. Hanover 1970 S.13-47 zit. In: Bauch et al. Handbuch Fremdsprachenunterricht, dritte überarbeitete Auflage. Franke Verlag Tübingen und Basel 1995 S.489

⁶³ Schramm, Karen : Sozialformen. In : Krumm, Hans- Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch 2. Halbband Walter de Gruyter-Berlin, 2010, S.1182

Im erfolgreichen Fall präsentieren die Sozialformen wichtige Geräte zum Individualisieren vom Lernen zum Fördern der Selbstständigkeit des Lernenden.

Dabei ist zu beachten, dass die Sozialformen folgende Funktionen haben. Nach **MEYER**⁶⁴(1987,138) regeln [sie] die Beziehungsstruktur des Unterrichts und haben eine äußere räumlich- personal- differenzierende und eine innere, die Kommunikations- und Interaktionsstruktur regelnde Seite.

Also die Sozialformen umfassen „Frontalunterricht, Gruppenarbeit, Partnerarbeit, Einzelarbeit“. Diese Formen werden im Folgenden beschrieben.

1.2.3.1 Frontalunterricht

Der Frontalunterricht oder lehrerzentrierter Unterricht ist die bekannteste Sozialform bis heute. Im Frontalenunterricht sind die Lerner rezeptiv in dieser Sozialform. Er legt keinen Wert auf das spontane Sprechen.

Der Frontalunterricht stößt zum Denken an und vermittelt aber auch Informationen. Dabei wird die Autonomie favorisiert, wenn die Lerner in die Lage versetzen, ihre Lernprozesse zu reflektieren.

Im Frontalunterricht steht das Darbietungskonzept im Vordergrund. Im Fremdsprachenunterricht eignet sich der lehrerzentrierte Unterricht für die Rezeption der grammatischen Strukturen. Der Lehrer erklärt und korrigiert gleichzeitig die Grammatikübungen der Lernenden.

⁶⁴ Meyer, Hilbert : Unterrichtsmethoden, Theorieband Frankfurt a. M : Skriptor 1987, S.138.In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch 2. Halbband Walter de Gruyter. Berlin, 2010, S.1182

Weiterhin sieht sich diese Lehrerzentrierte Sozialform in Anlehnung an **BACHMAYER (1993,126)** ⁶⁵ einer zunehmenden Kritik ausgesetzt, wurde jedoch nicht nennenswert zurückgedrängt und ist nach wie vor die vorherrschende Unterrichtsform [..]. ist anzunehmen, dass Partner und Gruppenarbeit von vielen Lehrerinnen gerade im Fremdsprachenunterricht als positiv und einsetzenswert betrachtet werden.

Also diese Form trägt nicht nur zur Motivation und Kreativität, sondern auch zur Passivität und vor allem zur Monotonie bei. Neben dem Frontalunterricht gibt es andere Arten von Sozialformen wie: Einzel-Klassen- Partnerarbeit- und Gruppenarbeit.

1.2.3.2 Einzelarbeit

Diese Arbeitsform bedeutet, dass die Lerner ganz individuell arbeiten. Das betrifft z.B. das Lernen im Sprachlabor. Hier ist der Lerner in der Lage, seine Aktivitäten und Aufgaben individuell zu machen.

Die Einzelarbeit ist berühmt für alle Lerner. In dieser Hinsicht ist die selbstständige Arbeit der Studenten geeignet. Die Lerner arbeiten ganz produktiv und tätig. Da diese Sozialform zur Kreativität dient. Beim stillen Lesen und sogar bei persönlichen schriftlichen Äußerungen findet die Einzelarbeit im DaF -Unterricht. Diese Unterrichtsform wird manchmal im Fremdsprachenunterricht erforderlich und häufig in den Hausaufgaben ausgelagert.

1.2.3.3 Partnerarbeit

Partnerarbeit ist eine Sozialform. Sie wird meistens in Lehrwerken verwendet. Im Allgemeinen handelt sich Partnerarbeit nämlich um die Zusammenarbeit zwischen Lernern, die ihre Gedanken untereinander austauschen.

⁶⁵ Bachmayer, Gabriele : Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Didaktische Modelle des Erwerbs der deutschen Sprache bei Erwachsenen. Verlag Peter. Lang Gmb H, Frankfurt am Main 1993, S.126

Der Partner arbeitet mit zwei oder drei Partnern und Partnerinnen zusammen. Diese Arbeitsform trägt wahrscheinlich zur Motivation der Lernenden und zur Steigerung ihrer Teilnahme bei.

Ähnlich häufig wird die Partnerarbeit wie Gruppenarbeit eingesetzt. Als Form der Partnerarbeit zitiert man als Beispiel Tutorensysteme. Schöpferische Aktivitäten fördert die Partnerarbeit. Es geht nämlich bei der Partnerarbeit um die kooperative Arbeit mit den Partnern, besonders im Bereich der Grammatik. Das kooperative Lernen kann in Partnerarbeit verwirklichen. Diese Sozialform lässt sich zum Einüben eines sprachlich grammatischen Stoffes eignen. Sie leisten einen großen Beitrag zum Gelingen und zum Erfolg des Lernens.

1.2.3.4 Gruppenarbeit

Unter dem Begriff Gruppenarbeit versteht man das Lernen in Gruppen. Die Lerner sind motiviert, wenn sie in Gruppen arbeiten. Diese Arbeitsform ist fast positiv und wird heute am meisten verwendet.

In dieser Sozialform des Fremdsprachenunterrichts arbeiten drei bis maximal sechs Lerner zusammen. Wichtig ist bei **STORCH (1999, S.308)**⁶⁶ vor allem, dass Gruppenarbeit im DaF- DaZ- Unterricht insbesondere zum Aktivieren von Schülerwissen, für Gespräche, Diskussion, gelenktes entdeckendes Lernen, zum Erfinden von Inhalten, für die Projektarbeit sowie für Gruppenspiele geeignet ist. Diese Unterrichtsform favorisiert stärkere Beziehung und nonverbale Kommunikation wie Mimik, Körpersprache, die überhaupt begünstigt werden.

Des Weiteren trägt die Gruppenarbeit zur Förderung der Kreativität bei. Da schöpferische Tätigkeiten gefördert werden. Darüber hinaus arbeiten die Fremdsprachenlerner ohne Ängste. Plenum kann auch stark lernorientiert sein, denn die Kommunikation

⁶⁶ Storch, Günther 1999, S.308

findet auch in dieser Sozialform statt. In realen Situationen handelt es sich meist auch um zwei oder drei Gesprächspartner, außerdem ist das eine sehr affektive Form. Weil alle Lernenden gleichzeitig üben können.

Durch die Gruppenarbeit können die Lerner ihre eigenen Meinungen realisieren. Schwache Lerner profitieren die Gelegenheit von den guten Lernern zu lernen.

Beim Gruppenunterricht haben die Lerner die Gelegenheit und die Chance, aktiv und motiviert zu sein.

Dennoch kann der Unterrichtende die Wichtigkeit der Gruppenarbeit und ihren Stellenwert im DaF-Unterricht hervorheben. Zusätzlich wird geklärt, dass die Gruppenarbeit etwas Neues in den Lernprozess bringt. Bei der Gruppen- oder Partnerarbeit sind die Sprachlernenden aktiv und motiviert. Die Gruppenarbeit eignet sich zum Trainieren aller sprachlichen Fertigkeiten.

Bei der Gruppenarbeit haben die Lerner die Möglichkeit selbstständig zu arbeiten und aktiv zu sein. Die Lerner sind begierig zu erfahren. Es sollte angestrebt sein, Strategien als wichtige Bausteine für das selbst gesteuerte Lernen gelten. Diese Letzte regt die Motivation an. Fremdsprachenlerner benötigen das Wissen um Strategien. Der Lernende sucht in seinem Langzeitgedächtnis nach Wissensgedächtnis.

Um Fremdsprachlerner zu ermutigen, ihre Lernarbeit selbstständig zu übernehmen, sollen sie gemeinsam mit ihnen eine Sicht über mögliche Lernhilfen- Materialien, geeignete Lernorte, Lernpartner usw. erarbeiten. Strategien sind Pläne, die Ziele erreichen.

Resümierend kann die Grammatik ein Mittel zur Erreichung der Fremdsprachenkompetenz und kein Fach für sich sein. Bestimmte Methoden muss der Lerner erwerben. Im nächsten dritten Kapitel wird die Gewichtung der Grammatik in den Methoden des Fremdsprachenunterrichts folgendermaßen erklären.

1.3 Zur Gewichtung der Grammatik in den Methoden des Fremdsprachenunterrichts

Es kam zu einer Reihe verschiedener vielfältiger Entwicklungslinien der Fremdsprachendidaktik und wir beschäftigen uns im Folgenden mit den bekannten Methoden des neu sprachlichen Unterrichts und sogar mit der Grammatikgewichtung.

1.3.1 Zum Methodenbegriff

Das Konzept Methode kommt ursprünglich aus dem Griechischen und bedeutet Zug, und Verfahren. Unter Methodik versteht **VIELAU**⁶⁷ „wenn auf der Basis bestimmter didaktischer Prämissen ein faktorenübergreifendes Handlungskonzept des Lehrens- und Lernens entwickelt wird[...].“

Zur Entwicklung der Ziele, Fähigkeiten und Fertigkeiten wird die Methode in verschiedenen Bereichen verwendet. Begriffen wird also die Methode als System von Unterrichtsverfahren. In dieser Hinsicht definiert **HEUER (1989,419)**⁶⁸ Unterrichtsmethode folgendermaßen „Unterrichtsmethoden werden als Lehrverhalten verstanden, mit denen die Fremdsprache und die mit ihr verknüpfte Kultur und Literatur den Lernenden vermittelt wird.“

Die Unterrichtsmethode wird bei **DESSELMANN; HELLMICH(1981,388)**⁶⁹ im engen Sinne von einem Verständnis von Unterrichtsmethoden im weiten Sinne unterschieden. Im engen Sinne soll die Unterrichtsmethode „ das Wechselverständnis zwi-

⁶⁷ Vielau, Axel (1985) : Spracherwerb, Sprachlernen, Sprachlehrmethodik, Thesen zur Methodologie des Fremdspracherwerbs. In EAST 1,9-30. In : Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen.: Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch.2. Halbband Walter de Gruyter. Berlin, New York 2001 S.841

⁶⁸ Heuer, Helmut(1989,419): Unterrichtsmethoden .In: Bausch, Karl-Richard; Herbert, Christ; Werner, Hüllen u.a (Hg.):Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen 410-413

⁶⁹ Desselmann, Günther ;Hellmich, Harald : Didaktik des Fremdsprachenunterrichts Deutsch als Fremdsprache, Leipzig. In.: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen.: Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch.2. Halbband Walter de Gruyter. Berlin, New York 2001 S.842

schen Lehrenden und Lernenden widerspiegeln“ und umfasst die Komplexe von Lehr und Lernverfahren.

Methode kann man definieren als Weg bzw. Zug, der uns zu einem bestimmten Ziel führt. Angesichts des Terminus „Methode“, so argumentiert **VIELAU**⁷⁰: „

In einem engeren Sinn gebraucht wird unter Methode eher die Auswahl und Menge der Lerngegenstände, die einzelnen Schritte der Vermittlung (Präsentation) zur Erreichung bestimmter Ziele, Fähigkeiten und Fertigkeiten in bestimmten Bereichen. “

Im folgenden Kapitel versuchen wir, die Gewichtung der Grammatik in den Methoden des Fremdsprachenunterrichts zu präsentieren.

1.3.2 Grammatikübersetzungsmethode (GÜM)

Vom altsprachlichen Unterricht (Latein, Griechisch) wurde die Grammatikübersetzungsmethode (GÜM) übernommen. Nach dem zweiten Weltkrieg hatte die GÜM. eine starke Stellung und heutzutage ist sie in unterschiedlichen Institutionen vertreten. In der GÜM. wird die Sprache mit der Grammatik gleichgesetzt. Da die gesprochene Sprache vernachlässigt wird.

Dem Grammatiklernen wurde eine große Gewichtung beigemessen. Prinzipiell wurde die Grammatik bei ihr nach Wortarten gegliedert, sodass sie eine tragende Rolle neben der Übersetzung spielte. Mit der Grammatik formulierte der Lerner selbständig richtige Sätze. Grammatikregeln wurden seit dieser Zeit deduktiv erklärt und vermittelt. Zunächst einmal wurden sie übrigens durch Beispielsätze in der Zielsprache mit Muttersprachlern Übersetzung erklärt und dargeboten.

⁷⁰Vielau, Axel: Audiolinguales oder bewusstes Lernen. Aspekte zur Methodologie des Fremdsprachenunterrichts. In: Krammer, J: Bestandaufnahme-Fremdsprachenunterricht. Argumente zur Reform der Fremdsprachendidaktik Stuttgart 1976.

Außerdem stand das Lernen grammatischer Regel im Vordergrund. Es ging nämlich in dieser Methode um sprachkontrastives Lernen. Es werden Vergleiche zwischen Mutter- und Zielsprache gezogen. Bei dieser Methode war die Grammatik im Allgemeinen ein Selbstzweck.

HEYD(1990,26)⁷¹ sagt zu diesem Punkt:[.] „das Ziel der Grammatikübersetzungsmethode war, die Baugesetze der fremden Sprache zu vermitteln, so dass der Lerner mit Hilfe von Regeln Sätze in der fremden Sprache bilden kann.“

Laut **BAUCH et al.**⁷² (1955 S.183) sei das Ziel der Grammatik aber auch die Kenntnis der Wörter und der Grammatikregel der Fremdsprache. Hierzu versteht man, dass die Lerner beispielsweise die Grammatik auf eine andere Weise üben können.

Besonderes Augenmerk wurde auf ein kognitives Lernkonzept bei dieser ältesten Methode gerichtet.

Es handelt sich im Unterricht nicht um den kommunikativen Gebrauch der Sprache, sondern vielmehr um die Grammatik und die Übersetzung der Texte. Das Sprachwissen steht immer vor dem Sprachkönnen. Grammatische Regeln werden eigentlich erreicht, und die Mündlichkeit, Hörverstehen und Sprechen sind beispielsweise nachrangig.

Mehr orientiert sich die Grammatikübersetzungsmethode an dem gewichten Platz des Lehrwerks und bezieht sich überhaupt auf die systematische Progression, d.h. vom Einfachen zum Schwierigen. Nach **HENRICI(1996,510)**⁷³ ist der Unterrichtsablauf deduktiv- stereotyp und frontal orientiert in der GÜM.

⁷¹ Heyd, Getraude : Deutschlehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache 1999, S.26

⁷²Bausch et al :Handbuch Fremdsprachenunterricht 3.überarbeitete und erweiterte Auflage. Francke Verlag, Tübingen und Basel :1995,S.183

⁷³ Henrici, Gert :Kleine Geschichte der Fremdsprachenlehr- und Lernmethoden. In.: Henrici, Gert; Riemer, Claudia (Hrsg.) mit Arbeitsgruppe. Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videospielen Band2, Auflage2 Schneider Verlag Hohengehren GmbH Baltmannsweiler 1996,S.510

Darauf gehe ich im Folgenden ein, dass der mündliche Sprachgebrauch und die Einbettung der Sprachmuster in dialogische, situative Kontexte keine werdende Rolle spielen.

Schließlich ist das Hauptziel der GÜM. nicht die Fähigkeit zur Kommunikation in der Fremdsprache und nicht die Dominanz des Mündlichen, sondern die literarische Übersetzungsfähigkeit.

Dazu sind die Grammatikübungsformen in der GÜM. im Vergleich zu **NEUNER**⁷⁴ (1981S.11) folgendermaßen klassifiziert:

- Korrekte Sätze nach einer Regel bilden (Regelanwendung)
- Korrekte Formen eingeführt (Lückentexte)
- Satz nach formalen Grammatikkategorien
- Umformen vom Aktiv ins Passiv etc.
- Übersetzung von Muttersprache ins Deutsche, vom Deutschen in die Muttersprache.

Abschließend hat Viëtor der Grammatikübersetzungsmethode vorgeworfen, dass die Reformbewegung ebenfalls sie an ihren sinnvollen Unterrichtsprinzipien kritisiert hat. Da der Verstand des Lernens nicht gefördert wurde. Diese Methode blieb nicht lange Zeit und erschien die Direkte Methode.

⁷⁴Neuner, Gerhard; Krüger, Michael; Grever, Ulrich: Übungstypologien zum kommunikativen Deutschunterricht, München, Langenscheidt Verlag 1981S.11

1.3.3 Direkte Methode

Am Anfang des 19. Jahrhunderts hat die Kritik der Grammatikübersetzungsmethode zugenommen. Vertreten wurde diese Methode von Viëtor. Anhand der direkten Methode wurden die Grammatikbeispiele berücksichtigt, wo sie in tabellarischer Form dargestellt wurden. Dazu war die Arbeit mit der Grammatiktafel eventuell als gutes Verfahren beim Verstehen der grammatischen Regel.

Die Grammatik wurde in der DM. überwiegend nicht vernachlässigt, obwohl die Reformmethode die Muttersprache als störender Faktor sah. Also das Hauptziel dieser Methode war nämlich die Einsprachigkeit, die die Muttersprache ausgeklammert hatte. Zur direkten Methode gehörten dazu Beispielgrammatik, Beispielsätze und Induktive Grammatikvermittlung. Zur Beherrschung der Zielsprache waren das Hören und Nachsprechen die wichtigsten Wege. Wert gelegt wurde vor allem auf die Aussprache.

Darüber hinaus wurden einige Übungsformen dargestellt:⁷⁵

Lückentexte, Fragen zum Text und schriftliche Übungen wie Nacherzählung und Aufsatz. Dabei hatte diese Methode glücklicherweise einen hohen Erfolg realisiert.

Die Prinzipien der direkten Methode lassen sich nach **HENRICI**⁷⁶ so kennzeichnen:

- „Der Unterricht wird ausschließlich in der Fremdsprache durchgeführt,
- nur die Alltagssprache wird gelehrt,
- mündliche Fähigkeiten werden in einer genau festgelegten Abfolge in Form von Frage, Antwort-Sequenzen unterrichtet,

⁷⁵ Ebenda 1981 S. 11

⁷⁶Henrici, Gert : Methoden des Deutsch als Fremdsprachenunterrichts. In.: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen.: Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch.2. Halbband Walter de Gruyter. Berlin, New York 2001 S.844

- Grammatik wird wenn überhaupt induktiv behandelt, Kognitivierungen von sprachlichen Sachverhalten werden ausgeschlossen,
- Neue Kenntnisse sollen durch praktisches Handeln erworben werden,
- Konkretes Vokabular soll über Demonstrationen, Gegenstände, Bilder vermittelt werden,
- Abstrakta durch Assoziationen,
- Nachsprechen und Hörverstehen stehen im Vordergrund[.]“

Selbstständig können wir die Charakteristika der direkten Methode folgendermaßen zitieren:

- Vorrang des Sprachkönnens vor dem Sprachwissen
- Dominanz des Mündlichen vor dem Schriftlichen
- Die Ausklammerung der Muttersprache
- Die Visualisierung bzw. die Veranschaulichung des Unterrichts
- Die Richtung nach dem alltäglichen Sprachgebrauch

Diese Methode dauerte nicht lange Zeit, da sich die Lernenden nur auf Rezeption und Imitation bezogen haben. Nach der DM. entstand zeitparallel die audiolingual- visuelle Methode.

1.3.4 Audiolinguale und audiovisuelle Methode (ALM/AVM)

Aus einer Reihe von Ansätzen im Gebiet der Linguistik und Pädagogik entwickelte sich die Audiolinguale Methode. In diesem Gedankengang basiert die Audiolinguale Methode nicht nur auf dem Strukturalismus in der Linguistik, sondern auf dem Behaviorismus in der Lernpsychologie. Bezeichnet wird die so genannte ALM. allgemeiner als auch Pattern Method, Habit- Formation Method, Oral Approach oder Army Method, weil die Anhörigen der US-Armee während des zweiten Weltkriegs ganz schnell und effektiv die Fremdsprache lernen sollen.

Laut dem Buch „Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts“⁷⁷ wurden die Termini audiolingual und audiovisuell folgenderweise definiert:

In dem Ausdruck „audiolingual“ sind zwei lateinische Wörter zusammengefügt: Lat: audire: hören; Lat: lingua: Zunge; Rede; Sprache. Ins Deutsche übersetzt, bedeutet „audiolinguale Methode“ etwa Hör-Sprech-Methode. Der Ausdruck „audio-visuell“ besteht aus zwei Wörtern lateinischen Ursprungs: Lat. audire= hören; Lat. Videre = sehen. Ins Deutsche übersetzt, bedeutet dies: Hör-Seh-Methode. Ziel der ALM/AVM war die Entwicklung des Sprechkönnens und nicht mehr das Sprachwissen.

In der ALM. werden authentische Sprachmuster in Situationen eingebettet und dialogisch aufgebaut. Die Muttersprache war obermals ausgeschlossen. Die gesprochene Sprache spielte eine höchst ober geordnete Rolle, denn die ALM. schließt die grammatische Erklärung aus, d.h. die Muster werden grammatisch nicht erläutert, sie sollen durch das Nachahmen von Pattern-Übungen geübt werden. In diesem Blickwinkel kann festgestellt werden, dass die ALM. von der Aneignung von Pattern ausgeht.

Im Laufe dieser Methode hat man darauf gedeutet, dass die grammatische Kompetenz von anderen sprachlichen Bereichen erworben wurde. Weiterhin ging man davon aus, dass die Fertigkeiten „Hören und Nachsprechen“ den Vorrang vor „Lesen und Schreiben“ hatten.

⁷⁷Neuner, G; Hunfeld, M: Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung Fernstudien-einheit. 4 .Langenscheidt Verlag, München 1993 S.24 ff

Daraus ergab sich vorliegende didaktische Abfolge der Fertigkeiten: Zuerst Hören, dann Nachsprechen, danach erst Lesen, folglich Schreiben. Wichtig ist festzustellen, dass der Dialog als Modell für Alltagssprache als vorherrschende Testsorte galt. Zunächst einmal werden Grammatikbeispiele mit der betreffenden Struktur aus einem Text selektiert.

Zusammengestellt werden sollten die Grammatikregel aber tabellarisch und schematisch. Die Übungstypen sind variiert und differenziert und ihre Komplexität wird progressiv erweitert wie Substitution und Ergänzung.

NEUNER⁷⁸ fasst vorliegende Prinzipien der ALM zusammen:

- „Vorrang des Mündlichen vor dem Schriftlichen in der didaktischen Folge der Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben,
- Situativität und Authentizität der Sprachvorbilder: Einbettung des neuen Sprachmaterials in Alltagssituationen,
- Pattern practice: Auswendiglernen von Modelldialogen und Einschleifen von Sprachverhaltensgewohnheiten (Patterndrill),
- Einsprachigkeit: Ausschluss der Muttersprache, um Interferenzen zu vermeiden,
- Grammatikprogression aufgebaut nach Kriterien der Komplexität des Patterns in der Zielsprache.“

⁷⁸Neuner, Gerhard: Randbemerkungen zum Wandel der Bedeutung der Grammatik in den Methoden des Fremdsprachenunterrichts. In. : Ehnert, Rolf; Piepho, Hans- Eberhard (Hrsg.): Fremdsprachen lernen mit Medien. Festschrift für Helm von Faber zum 70. Geburtstag. Max Hueber Verlag München 1996, S. 220

Allerdings hat die ALM. manche Mängel aufgewiesen, wie zum Beispiel die Überschätzung des Auswendiglernens und die Monotonie der Pattern-Übungen.

Die ALM. wurde in den 1960er Jahren in Frankreich und den USA. zur audiovisuellen Methode weiterentwickelt. Davon ausgehend, dass der Kern dieser Methode das Verbinden von auditiven und visuellen Medien war.

Demzufolge sorgten ALM- AVM. allerdings für Hörmaterialien wie CDs, Kassetten, Tonbänder, Sprachlabor usw. und für die Visualisierungsmaterialien wie zum Beispiel Dias, Overheadprojektor, Filme, Bilder, Schilder etc.

Als technologisches Hilfsmittel nahm das Sprachlabor einen bedeutenden Platz innerhalb der ALM ein. Es diente insbesondere zur Schulung des Hörverstehens und der Aussprache. Zunächst einmal lag das Hauptaugenmerk der AL/AVM auf die Ausklammerung von literarischen Texten. Zu diesem Punkt wird die Übersetzung nicht betont.

Zum kommunikativen Deutschunterricht unterschied **NEUNER et al**⁷⁹ (1981, S.12) vorliegende Übungstypen der ALM-AVM:

- Patterndrill (in vielen Variationen)
- Satzschalttafeln-Substitutionsübungen
- Ergänzungsübungen (Lückentexte),
- Bildgesteuerte Einsetzübungen (Dialogübungen)
- Reproduktion und Nachspielen von Dialogszenen

⁷⁹ Siehe ,dazu: Neuner u. a. 1981 S.12

- Formungsübungen

Gleich beruhte die ALM/AVM sonst auf ähnlichen Prinzipien. Dennoch lag der größte Unterschied in der gleichzeitigen Verwendung von akustischen und visuellen Hilfsmitteln.

Die Potenzen und Grenzen der ALM-AVM kann man folgendermaßen klassifizieren:

- Das Sprachlabor ist etwas nützlich besonders, wenn der Lehrer kein Muttersprachler ist.
- Die Sprache ist im Sprachlabor etwas anderes als die normale authentische echte wirkliche übliche Alltagssprache. Das bedeutet die gelernte strukturelle Methode entspricht dazu der Alltagssprache.
- Die geschriebene Sprache ist beispielsweise nachrangig, so gibt es einen Widerspruch zwischen Dominanz der Grammatik und Situativität der Sprache.
- Die Bilder genügen nicht, um alle abstrakten Termini zu erklären.
- Die Lernprozesse sind überhaupt monoton, denn die dargestellten Übungsformen der ALM/AVM neigen zur Monotonie.

Letztlich unterdrückte die ALM/AVM die Fähigkeiten des Fremdsprachlernens, deshalb entstand eine neue Methode, und zwar die vermittelnde Methode (VM)

1.3.5 Die Vermittelnde Methode (VM)

Am Anfang der 50er Jahre wurde die Vermittelnde Methode in Deutschland erschienen. Nach dem zweiten Weltkrieg kamen Ausländer und hatten keine Vorkenntnisse in der deutschen Sprache. Also die meisten waren Arbeiter, deshalb entstand ein neues

Buch von Schulz und Griesbach im Jahre 1955 (Deutsche Sprachlehre für Ausländer), und es verbindet das Einbetten des Lernstoffs in Alltagssituationen mit dem Mündlichen. Nach Schulz und Griesbach sind die Texte natürlich dialogisch präsentiert.

Weiterhin lässt sich die Vermittelnde Methode die Prinzipien aus ausgeklammerten Methodenkonzepten auswählen und miteinander mischen. D.h. die vermittelnde Methode definierte sich als Mischung zwischen den Prinzipien der GÜM. und der ALM.

Dabei lag das induktive Verfahren dieser Methode zugrunde. Es ist zu berücksichtigen, dass das Verständigen in Gesprächen ganz wichtig ist.

Darüber hinaus wird dialogische Alltagskommunikation betont. Was für die Gewichtung der Grammatik anbelangt, so kann man sagen, dass sie in zyklischer Progression von Elementaren zum Spezifischen ist.

Bei der VM. wird der Frontalunterricht bevorzugt, wo der Lerner selbst Können und Wissen des Erwerbs konfrontiert. Hinsichtlich dieser Aussage wird die Selbstständigkeit des Lerners gefördert.

Folglich hat **HENRICI(1996,512)**⁸⁰ die Prinzipien der VM. wie folgt zusammengefasst:

- Orientierung an geistig formalen Bildungskonzepten [.]
- hoher Stellenwert des Grammatikunterrichts (nur über Wissen kann Können erreicht werden, vom Beispiel zur Regel). Der Grammatikunterricht verläuft in zyklischen Progressionen „vom Elementaren zum Spezifischen“,
- hoher Stellenwert des Literaturunterrichts(Textanalyse, Reflexion über Texte),

⁸⁰ Henrici, Gert :Kleine Geschichte der Fremdsprachenlehr- und Lernmethoden. In.: Henrici, Gert; Riemer, Claudia (Hrsg.) mit Arbeitsgruppe. Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videospiele Band2, Auflage2 Schneider Verlag Hohengehren GmbH Baltmannsweiler 1996,S.512

- Orientierung an pragmatischen Lernzielen „wichtig ist die Verständigung in Gesprächen“,
- Betonung von dialogischer Kommunikation (Alltagskommunikation),
- Beachtung des Prinzips der aufklärten Einsprachigkeit das Verstehen muss gesichert werden,
- Bevorzugung frontaler Unterrichtsformen(der Lehrer muss Könnens- und Wissenserwerb kontrollieren,
- Berücksichtigung von die Selbstständigkeit der Lernenden fördernden Unterrichtsformen (die Eigentätigkeit des Lernenden muss gestützt werden.)

Schließlich blieb die VM. nicht lange Zeit. Ihr folgte die kommunikative Didaktik mit dem pragmatisch-funktionalen Konzept⁸¹

1.3.6 Die kommunikative Methode und das pragmatisch-funktionale Konzept (KD)

Das pragmatisch-funktionale Konzept, auch kommunikative Didaktik genannt, basierte vor allem auf einem offenen und lernzentrierten Konzept. Die pragmlinguistische Sprache betrachtete die Sprache nicht als System von Formen, sondern als menschlichen Handels. In diesem Gedankengang ist anzumerken , dass im Jahre 1969 das Reformklima mit einer sozialen Bewegung begann. Aus diesem Grund gab es eine wachsende Mobilität der Menschen in verschiedenen Bereichen. Dabei haben sich Kommunikationsmittel rasend entwickelt wie Telefon, Rundfunk, Fernsehen, Internet etc. Alle diese Bedürfnisse führen im Allgemeinen zur Entwicklung der kommunikativen Didaktik seit der ersten Hälfte der 70er Jahre.

⁸¹Neuner, G; Hunfeldt, H: Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung Fernstudien-einheit.4.Langenscheidt Verlag, München 1993 S.34ff

Die kommunikative Methode wurde sehr berühmt unter dem Einfluss von PHIEPHO in den siebziger Jahren. Sie beschreibt Strukturen, Regelsysteme und gleichzeitig integriert den funktionalen Aspekt in Kommunikationssituationen.

Am Anfang der 70er Jahre wurde die kommunikative Wende in England (Wilkins 1976) eingeleitet und durch Arbeiter des Europarats von (EK, Alexander 1975) verbreitet (**Vgl. HENRICI**)⁸²

Hierzu wird der kommunikativen Kompetenz als oberstes Lernziel des Fremdsprachenunterrichts in der Mitte der 70er Jahre unter dem Einfluss von PIEPHO einen beachtlichen Stellenwert beigemessen.

Also die Bildungsreform betraf eigentlich eine kommunikative Kompetenz. Dann war der Bedarf an den Fremdsprachen sehr groß geworden. Zunächst veränderten sich die Bedürfnisse und die Dialoge wurden dafür mit Sprechintentionen festgebunden, wie zum Beispiel „sich beschweren“, „sich begrüßen“ usw. Heute entdeckt man die Sprache in dem pragmatisch-funktionalen Konzept als Kommunikationshandeln: Sprechakte, Sprachhandeln, und Sprechintentionen.

Überdies stand die Versprachlichung der Sprechintentionen im Vordergrund und die kommunikative Didaktik wurde gültig für Erwachsene. Da die Sprache eingesetzt wurde. Im Folgenden soll es darum gehen, dass das Ziel des Fremdsprachenunterrichts die Fähigkeit der Fremdsprachenlerner sprachlich handeln zu können ist. Die kommunikative Didaktik beschreibt und erklärt nicht nur die Strukturen, sondern auch sie integriert die Funktionalität der Sprache in realen Kommunikationssituationen.

⁸²Vgl. Henrici, Gert :Methoden des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts. In .: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen.: Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch.2. Halbband Walter de Gruyter. Berlin, New York 2001 S.847

Weiterhin legte die kommunikative Didaktik den Akzent am häufigsten auf das Mündliche. Das Schriftliche wurde als nachrangig gesehen. Deswegen war sie nur ein Mittel und kein mehr Zweck. Grammatische Strukturen waren eigentlich kommunikativ, wo die Lerner selbst Formen und Strukturen herausfinden.

Einige Sozialformen wie Gruppenarbeit, Partnerarbeit konnten am häufigsten bei dieser Methode verwendet werden. Sprechintentionen einer Grammatiklektion wurden aufgegriffen und die Alltagssituationen zur Beschreibung einiger Aspekte der Zielkulturen benutzt.

Die kommunikative Didaktik machte das Unterrichtskonzept flexibel, offen, wo der Lernprozess das Alte mit dem Reiz des Neuen verband. Inhalte wurden mit neuen Kenntnissen verbunden. Isolierte Übungen führen nicht allein zur Kommunikation.

Die Übungen sind im Allgemeinen in Form von Sequenzen bei dem pragmatisch-kommunikativen Ansatz präsentiert. Dazu halfen die Übungssequenzen den Lernenden beim Verstehen. Die Übungen, die nach kommunikativer Methode kategorisiert waren wie Schreib- Hör- und Grammatikübungen, berücksichtigten den schrittweisen Aufbau der Steuerung des Lernenden. Sie waren aber auch abwechslungsreich.

Darüber hinaus sind wir damit einverstanden, wenn **BEGHDADI**⁸³ folgendes sagt: „ In neuen Lehrwerken schlägt sich die kommunikative Methode deutlich nieder. Die Lehr- und Lernprogression orientiert sich an der leitenden Kategorie, Redeabsicht, Intentionen. Hier sind weitere Kategorien wie Situation, Thema und Grammatik.“

⁸³ Beghdadi, Fatima : Sprechansätze in DaF-Lehrwerken zur Entwicklung der Sprechkompetenz. Dissertation Oran 2007 S.21

Wesentliche Einwände fasst **NEUNER**⁸⁴ wie sie etwa von (Vielau 1976) und Zimmermann (1977)vorgebracht wurden zusammen: Überbetonung des Mündlichen, Vernachlässigung des Lesens, Verwirrung durch uneinheitliche Terminologie, zu starke Betonung von Oberflächenphänomenen der Sprache, die es erschwert, an der Oberfläche ähnliche Phänomene auseinander zu halten, Vernachlässigung der Kreativität im Umgang mit der Sprache zugunsten des unbewussten Nachplapperns auswendig gelernter Dialogteile und Satznutzung[...].

1.3.7 Der Interkulturelle Ansatz (IA)

Das interkulturelle Perspektivisieren gilt eigentlich als Fortsetzung der kommunikativen Methode. Der interkulturelle Ansatz dient als Kommunikationsmittel zwischen Lernern und Kulturen. Der mündliche Sprachgebrauch(Sprechintentionen und Sprechakte) erhält eine Dominanz vor dem Sprachwissen.

Zunächst einmal verlangt der IA. mehr die Fähigkeit zu interkultureller Kommunikation und die Lese- und Schreibfertigkeit wird gefördert.

HAB⁸⁵ meint, dass mit der zunehmenden Globalisierung sowie der Verbreitung und Nutzung der neuen Kommunikationsmedien seit Ende der1980er Jahre die Bedeutung der soziokulturellen Aspekte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen weiter zugenommen hat.

An dieser Stelle sei es noch einmal darauf hingewiesen, dass der interkulturelle Ansatz methodische Verfahren besonders in den kulturellen Ebenen realisiert. Interkulturelle Texte erleichtern den Übergang zum Fremden und verbessern das Verstehen des Eigenen.

⁸⁴Neuner, Gerhard: Randbemerkungen zum Wandel der Bedeutung der Grammatik in den Methoden des Fremdsprachenunterrichts. In .: Ehnert, Rolf; Piepho, Hans- Eberhard (Hrsg.): Fremdsprachen lernen mit Medien. Festschrift für Helm von Faber zum 70. Geburtstag. Max Hueber Verlag München 1996, S. 220

⁸⁵HAB, Frank: Methoden im Fremdsprachenunterricht. In .: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. 1. Auflage, Klett, Kallmeyer 2010, S.154

Wir wollen abschließend im letzten Kapitel des theoretischen Teils noch begründen, ob die Unterrichtsmethoden einen großen Beitrag zur Gestaltung des Grammatikunterrichts und zum Realisieren der kommunikativen Grammatik leisten.

1.4 Zum Einsatz der neuen Unterrichtsmethoden im Grammatikunterricht

Nachdem wir die Gewichtung der Grammatik in den Methoden des Fremdsprachenunterrichts erklärt haben, versuchen wir in diesem letzten Kapitel theoretischen Teils Unterrichtsmethoden im Grammatikunterricht vorzustellen.

Am Anfang dienen die Unterrichtsmittel zur Entwicklung des kommunikativen Unterrichts und sogar des Grammatikunterrichts. In der Fremdsprachendidaktik wird der Begriff „Unterrichtsmittel“ durch Medien ersetzt. Überdies sollen die Adressaten über Unterrichtsmethoden verfügen, um ihre grammatischen Kenntnisse zu verbessern.

Unter Lehr- und Lernmitteln versteht man Bilder, Kassetten, Lehrwerk, Lehrbuch, Tafel als altes Medium, Overheadprojektor, Video ...usw. Also die Verbindung dieser Unterrichtsmittel soll systematisch und kontinuierlich im Unterricht ersetzen. Hierzu ersetzt der Unterrichtende im Grammatikunterricht Lehrmaterialien, die einen großen Beitrag zur Speicherung der Informationen im Gedächtnis des Lernenden leisten.

Davon ausgehend, dass der Einsatz von auditiven Medien wie CDs, Kassetten...usw. von großer Bedeutung ist. Häufig sind die Medien intensiv und individuell von Lernprozessen eingesetzt worden. Die Medien tragen zur Vermittlung der Informationen bei. Sie müssen den Lernern angeboten werden. In Anlehnung an **EDELHOFF**⁸⁶ bedeutet Projektarbeit mit Medien, dass die Medien eigentlich zum Verstehen der authentischen Sprache dienen.

⁸⁶ Edelhoff, Christoph: Die Funktionen der Medien im FSU. In .: Ehnert, Rolf; Piepho, Hans Eberhard: Fremdsprachenlernen mit Medien Festschrift von Helm von Faber zum 70. Geburtstag Max Hueber Verlag 1986 München

Außerdem erfüllen Unterrichtsmedien folgende Funktionen ⁸⁷

- eine Stimulierungs- und -motivationsfunktion
- eine Informationsvermittelnde erkenntnissteuernde Funktion
- eine Rationalisierungsfunktion

Mit den Vorteilen der Unterrichtsmedien kam der Motivation eine Bedeutung zu. Generell lassen sich die Unterrichtsmedien die Motivation der Lernenden stärken und Unterrichtsführung erleichtern. Sie werden dabei effektiv im Fremdsprachenunterricht eingesetzt.

Die Unterrichtsmittel lassen sich so klassifizieren:

Zu den alten Unterrichtsmitteln gehören ebenfalls Tafel, Kreide, Wandtafel, die wahrscheinlich zur Visualisierung dienen. An dieser Stelle erklärt **SCHILDER**⁸⁸ die Rolle der Unterrichtsmittel wie folgt: „Neben den vorbereiteten Buch-Tafel-Kreide-Verfahren [...] sind heute Unterrichtsmittel und Medien integriert und integrierende Bestandteile unterrichtlicher Konzepte und Praktiken, denn sie fungieren als didaktische Mittler, in dem sie Teile des Fremdsprachenunterrichts inhaltlich und methodisch übernehmen [...].“

Zu den Unterrichtsmedien gehören dabei auditiv- visuell- audiovisuelle- und elektronische Medien, die wahrscheinlich zur Realisierung der kommunikativen Grammatik im DaF- Unterricht führen.

⁸⁷ Vgl. dazu: Desselmann, Günther.: Arten, Funktionen und Einsatz von Unterrichtsmedien 124-138. In: DaF, VEB ,Leipzig 1981

⁸⁸Schilder, H: Unterrichtsmittel und Medien, Handbuch Fremdsprachenunterricht.3. Auflage, Frankfurt Verlag Tübingen und Basel 1995 S.503

1.4.1 Auditive Medien

Laut **HALLET/KÖNIGS**⁸⁹ spielen auditive Medien seit der Verbreitung der audiolingualen und der audiovisuellen Methode eine bedeutende Rolle im Unterrichtsgeschehen, und sie lassen sich seit dem Aufkommen der Technologie ihre Blütezeit erleben. Auditive Medien setzen insbesondere für das Hören vor. Heutzutage spielen Kassetten als auditives Medium keine Rolle.

Als Lehrmaterial trägt das auditive Medium CD zur Verbesserung und Bereicherung des Fremdsprachenunterrichts bei. CD als auditives Medium gilt als Produktionsmedium. Wichtig ist hierbei, dass technische Medien nur Hilfsmittel sind, damit fremdsprachliche Lehr- und Lernprozess in den Unterricht transportieren. Diese Medien stärken die Motivation der Lernenden und bereichern die Kultur.

Dank der Unterstützung der neuen Technologie konnte man im Sprachlabor die gesprochene Sprache hören, sprechen und üben und am Ende sie auf Kassetten oder Schallplatten aufnehmen.

Zu den auditiven Medien zählen nicht nur Kassetten, Tonbänder, CDs, Radios, sondern technische Geräte wie CD- DVD- Player, Kassettenrekorder, der MP3-Player, Walkman und letztlich das Sprachlabor.

Darüber hinaus erfüllen die Unterrichtsmidien einige Funktionen wie: didaktisch-methodische Funktion. Als didaktische Hilfsmittel zählen unbedingt Kassetten, CDs, Schallplatten, Schallplattenspiele, Radios, Tonbänder zu den auditiven Medien.

Das Sprachlabor als Hörmaterial kann auch wichtig sein, wenn es der Schulung der Aussprache dient. Dieses verhilft zum Hörverstehen und auch zur Beherrschung der Grammatik. Obwohl das Sprachlabor einen besonderen Erfolg realisiert hat, gilt es

⁸⁹ Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. 1. Auflage, Klett, Kallmeyer 2010

heute als ungenügend, um Grammatikkenntnisse zu verbessern. Da es nicht zur Kreativität und zur Produktion führt, sondern zur Rezeption und Nachahmung.

1.4.2 Visuelle Medien

Zu den visuellen Medien gehören dazu Bilder, Wandtafel, Dias, Fotos, Karten, wie Speise -fahrt- und Postkarten, die zur Veranschaulichung führen. Generell illustrieren die visuellen Medien die Realität. Der Einsatz von visuellen Medien steht im engen Zusammenhang mit der direkten Methode. (Vgl. dazu REINFRIED, 87 ff)⁹⁰

Zu den visuellen Medien zählen die Lehrwerke. Heutzutage werden die Lehrwerke immer bunter, sie tauschen gelegentlich bildliche Stimuli auf, was für den Bildeinsatz im Grammatikunterricht anbelangt.

Die visuellen Medien erfordern bestimmte Fähigkeiten. Sie stellen dazu die Wirklichkeit dar. Sie haben einen bedeutenden Platz im FU. Also alle diese Anschauungsmittel werden dabei langfristig im Gedächtnis des Lernalers behalten.

Zunächst steuert BEILE⁹¹ (1995 S.312) die Aufmerksamkeit besonders auf die Aufgaben visueller Medien. Er erklärt die Aufgaben wie folgt:

- „Die visuellen Medien begünstigen situatives und kontextbezogenes Lernen.
- Sie illustrieren und repräsentieren sprachbezogene und inhaltbezogene Wirklichkeit.
 - Sie helfen die Welt außerhalb des Klassenraums vor Augen zu führen und sprachlich zu erschließen.

⁹⁰Reinfried, Marcus :Das Bild im Fremdsprachenunterricht. Eine Geschichte der visuellen Medien am Beispiel des Französischunterrichts. Tübingen 1992,87ff. In :Hallet, Wolfgang; Koenigs, Frank, G (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik Kallmeyer in Verbindung mit Klett 1. Auflage 2010

⁹¹Beile, W: Visuelle Medien, Handbuch Fremdunterricht. 3. Auflage. Francke Verlag, Tübingen und Basel 1995 S.31

- Sie geben Sprach und Handlungsimpulse im Bereich des Lernens von Bedeutungen, Lexik und Semantik des Einübens und Anwendens von Satzbaumustern (Syntax) und des Erprobens von kommunikativen sprachlichen Verhaltensweisen.
- Sie erleichtern die landeskundliche Information.
- Sie ermöglichen den weitgehenden Verzicht auf den Gebrauch der Muttersprache.
- Sie leisten einen Beitrag zur Motivation der Schüler.“

1.4.3 Audiovisuelle Medien

Der Einsatz der audiovisuellen Medien gibt den Lernern eine Übersicht über die fremde Welt wie Video, Filme, Lehrwerk, Lehrbuch ... usw.

Das Lehrwerk spielt immer eine werdende Rolle im DaF-Unterricht, in dem es das Leben der Zielsprache vorstellt. Es kann eine Vielfalt an Textsorten wie z.B. Gespräche, Filme, Fernsehsendungen und Videorecorder gehören zu den audiovisuellen Medien.

Außerdem kann der Fremdsprachenunterricht durch audiovisuelle Medien verbessert werden. Der Spielfilm als audiovisuelles Medium dient wesentlich dem kommunikativen Unterricht. Demzufolge schenkt dieser Typ die Aufmerksamkeit auf der Interkulturalität.

Was die Filmfähigkeit angeht, so ist es deshalb dringend erforderlich, solche Filmskapazitäten zu lehren und lernen, denn der Film schätzt mehr Bedeutung ein. Gegenwärtige Filme bekommen einen Wert für die Beurteilung der sozialen Realität und für die Identitätsbildung.

Die audiovisuellen Medien zielen auf die Erleichterung der Grammatikerklärung im Lehrwerk und auf die Verfestigung der grammatischen Regel im Gedächtnis des Lernalers ab. Neben diesen Medien gibt es auch elektronische Unterrichtsmaterialien wie Computer, Internet Fernsehsendungen, die zur Entwicklung der Grammatik beitragen.

Dank der modernen Technologie verbessert der Fremdsprachenlerner seine Sprachkenntnisse durch die folgenden elektronischen Medien.

1.4.4 Elektronische Medien

Als wichtiges elektronisches Medium gilt der Computer, der das Lehren und das Lernen einer Fremdsprache erlaubt. Es fördert den Spracherwerb. Der Computer definiert man als Lehr- und Lernmedium, als Werkzeug und sogar als Kommunikationsmittel. Darüber hinaus lässt der Computer eine Verknüpfung von kontinuierlichen Medien wie Video und von diskreten Medien wie Texte, Bilder, Grafik ermöglichen.

Nach **GRÜNER und HASSERT(2000 ,17)**⁹² lässt sich der Computer als Werkzeug folgendes benutzen:

- „Mit Hilfe eines Textverarbeitungsprogramms Texte zu erstellen,
- Mit Hilfe von speziellen Programmen und Programmteilen aufwendig gestaltete Übungsmaterialien z.B. Arbeitsblätter , zu machen,
- Texte, Bild, Ton, Videomaterial aus dem Internet zu sichten, auf ihren Computer zu laden und dort weiter zu verarbeiten,
- Mit Hilfe von speziellen, einfach zu bedienenden Programmen eigene Multimedia-Präsentationen zu erstellen.“

⁹² Grüner, Margit; Hasset, Timm: Computer im Deutschunterricht. Fernstudieneinheit 14, Langenscheidt München Kassel 2000, S.17

Lernende können weltweit in Kontakte zu anderen Freunden treten. Den Computer betrachtet man auch als Kommunikationsmittel, denn über den Zugang zum Internet tauschen sich die Lerner per E-Mail mit ihren Partnern aus.

So dient die Computerarbeit als wirklicher Sprechanlass. Durch die Arbeit am Computer können die Fertigkeiten wie z.B. die Benutzung des Internets von den Fremdsprachlern erworben werden.

Zusammenfassend soll hier angemerkt werden, dass der Computer als Lern- Lernmedium, als Werkzeug und letzteres als Kommunikationsmittel einsetzbar ist, und der Einsatz dieses elektronischen Mediums viele Vorteile mit sich bringt. Also bei der Suche nach den Informationen im Computer haben die Lerner stärkere Eigenverantwortung. Damit soll gezeigt werden, dass der Computer vor allem auf die Lehrertätigkeit auswirken kann. Dank der modernen Technologie kann der Lernende seine sprachgrammatischen Kenntnisse mit Hilfe des Internets verbessern.

Ergänzt werden soll der Computergestützte Unterricht nämlich mit weiteren audiovisuellen Materialien (Filme, Videos). Als Beispiel gewinnt der Lernmediumfilm im DaF- Unterricht zusätzlich an Gewicht.

Über den Zugang zum Internet kann man per Mausklick auf Computer Welt zu greifen, z.B. wir suchen in große Bibliotheken Bücher durch Internet, wir können gleichzeitig mit Leuten unterhalten, die an verschiedenen Plätzen der Welt sitzen.

Heutzutage betrachtet man die Welt durch die Benutzung des Internets wie ein kleines Dorf. Aus dem Internet planen die Eltern ihre Reise; kaufen die Kunden ihre Produkte. Letztens dient das Internet zur Korrespondenz, z. B. E-Mail oder elektronische Post, und E-Mail- Dienst wird durch Einfachheit erleichtert.

Dank ihm können die Lernenden Informationen rasend herabladen. Zielkulturen werden auch durch Internet entdeckt. Es fördert die Autonomie von Lehrenden und Lernenden, denn sie führen Forschungen und Projekte selbständig. Am Ende spielt das Fernsehen als neues Unterrichtmedium eine besondere Rolle.

Das Internet bezeichnet als multimediales Recherchenmedium. Es ist davon auszugehen, dass diese Medien hierbei von zentraler Bedeutung sind. Per Internet kann man Materialien schneller und kostengünstiger zu den Kaufern benutzt werden. Um produktiv, um zu gehen, besitzen die Lerner und die Lehrer eine hohe Medienkompetenz. Das Internet bietet immer den Lehrenden und den Lernenden Hilfestellungen an.

RÖSLER⁹³ hat die Auffassung vertreten und sie hat folgendes gesagt: „Aber der Austausch, zunächst durch E-Mail zwischen per Skype oder andere digitale Interaktionen wie z.B. per Avatar in einer virtuellen Welt, hat andere Formen angenommen.“ Zu den Kommunikationskanälen zählt Chat und eröffnet für den Fremdsprachenunterricht viele Möglichkeiten für Schreibaktivitäten. Der Chat trägt zum Fördern der mündlichen Kommunikation bei.

Als elektronisches Medium gehört der Overheadprojektor dabei zu den audiovisuellen Medien. In dieser Hinsicht hat **KRENN**⁹⁴ Recht, wenn er folgendes sagt: „die neuen Medien scheinen auf den ersten Blick neue Formen der Unterrichtsgestaltung zu erforschen.“

Allerdings können die Unterrichtsmittel Mängel aufweisen. Sie können die Lernenden verwirren, denn es gibt abstrakte Wörter, die gar nicht mit Unterrichtsmitteln erklärt werden können. Folglich soll der Einsatz der Unterrichtsmittel heutzutage einen wichtigen Platz im DaF- Unterricht einnehmen.

⁹³ Rösler, Dietmar (2007) : E- Learning Fremdsprachen. Eine kritische Einführung. Tübingen in: Hallet, Wolfgang; Koenigs, Frank, G (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik Kallmeyer in Verbindung mit Klett 1. Auflage 2010 S.287

⁹⁴Krenn, Wilfried :Lexikalisierte Grammatik oder Grammatikalisierte Lexik .Definition und Vermittlungsprobleme. In.: <http://www.Sprachwissenschaft.ch/Idt 2001 pdf /Krenn 04 /4/ 2012 um 11:00 Uhr>

Aus dem vorgelegten ersten Teil kann gesagt werden, dass die Grammatik eine Kultur der Sprache ist. Zwar bezeichnete sie allgemein die Kunst des Lesens und Schreibens, d.h. sie ist die Kunst des richtigen Sagens, die Richtigkeit der Sprache und die Akzeptabilität. Die Grammatik ist weiter, konkreter, realitäts-bezogener, interessanter Stoff. Damit wird betont, dass Grammatik als höchste Disziplin gilt.

Ausgehend von der letzten Definition begreift sich Grammatik im Bereich der Fremdsprachendidaktik als Hilfsmittel zur richtigen Anwendung der Sprache, denn sie ist ein wichtiger Bestandteil einer Sprache. Resümierend kann die Grammatik ein Mittel zur Erreichung der Fremdsprachenkompetenz sein.

Die Realisierung des kommunikativen Aktes setzt eine Reihe von Kompetenzen voraus: sozial, kommunikative Kompetenz, interkulturelle Kompetenz, sprachliche Kompetenz(Aussprache, Wortschatz, Syntax).Stets ist die Grammatik nicht Ziel, sondern Mittel des Fremdsprachenunterrichts, trägt unbedingt zur Ermöglichung und zur Verbesserung der Kommunikation bei. Um die interkulturelle Kompetenz zu gewinnen, ist die interkulturelle Erfahrung durch einen Aufenthalt in Zielsprachenland sehr wichtig.

Es ist zu erschließen, dass Fremdsprachenlerner mit enormen Schwierigkeiten beim Erlernen einer Fremdsprache, insbesondere der deutschen Grammatik konfrontiert sind. Es wird viel Wert darauf gelegt, Sprechfertigkeit zu gewöhnen. Im Folgenden soll gezeigt werden, dass der Einsatz von neuen Medien und Lehrmaterialien meist von den Deutschlernenden nicht erwähnt wurde. Die Grammatik soll der algerische Germanistikler praktizieren und in einen Dialog bzw. in die alltäglichen Situationen einbetten.

Zweiter Teil

**Kommunikative Grammatik oder Grammatik der Kommunikation im
Fremdsprachenunterricht**

2. Kommunikative Grammatik oder Grammatik der Kommunikation im Fremdsprachenunterricht

In dem zweiten theoretisch-empirischen Teil werden wir uns mit der Grammatik der Kommunikation im Fremdsprachenunterricht beschäftigen. Wir werden versuchen, getreue Definitionen des Begriffs: „Kommunikative Grammatik“ hervorzuheben. Weiterhin wird allerdings das Verhältnis zwischen kommunikativer Grammatik und Grammatik im DaF- Unterricht, sowie kommunikative Grammatik und Sprechen als sprachliche Fertigkeit; Kommunikative Grammatik und Fehler präsentiert. Kommunikative Grammatik und Übungsformen müssen im anschließenden Kapitel des zweiten theoretisch- empirischen Teils dabei in Betracht gezogen werden.

2.1 Gegenstand der kommunikativen Grammatik

Das Stichwort „Kommunikative Grammatik“ wird als Verbindung von Kommunikation und Grammatik, als Funktion und sogar als Erklärungshilfe zur Sprache verstanden. In diesem Gedankengang definiert **BARKOWSKI (1982 S.126)**⁹⁵ den Begriff kommunikative Grammatik wie folgt: „Die kommunikative Grammatik meint also: Übersicht über die grundlegenden kommunikativen Funktionen der Sprache und die Weisen ihrer Realisierung auf der Ebene der sprachlichen Mittel.“

Den Denkansatz verfolgt aber auch kommunikative Grammatik, denn er erklärt die Sprache als Lernstoff. Dazu lassen sich sprachliche Struktur, Situation, Rolle und Intention in Gang setzen. Grammatische Strukturen haben nämlich auch eine kommunikative Funktion. Sie stehen nicht nur in einem sprachlichen Kontext, sondern in einem situativen Kontext. Kommunikation ist in diesem Sinne, was außerhalb des Unterrichts stattfindet und zu dem der Unterricht die Grundlagen Wörter und Strukturen vermittelt.

⁹⁵Barkowski, Hans : Kommunikative Grammatik und Deutschlernen mit ausländischen Arbeitern. Skriptor Verlag GmbH, Königstein/ Ts 1982, S.126

In **HELBIGs Darstellungen**⁹⁶ taucht der Begriff der kommunikativen Grammatik nicht auf. HELBIG interessiert sich nicht nur für die Intentionen, sondern für die Entwicklung der Fähigkeiten, die eigentlich einen großen Beitrag zur Verwirklichung der grammatischen Fähigkeit leisten. Die Sprechintentionen haben kommunikative Didaktiker nach **HENRICI**⁹⁷ beschrieben und den Unterricht inhaltlich und zielorientiert operationalisiert.

Weiterhin richtet sich die KG. nicht nach der Sprachanalyse, sondern nach der Sprachverwendung. Verstanden werden unter kommunikativer Grammatik solche didaktische Grammatiken, die versuchen zum Ausgangspunkt für Beschreibungen und Erklärungen von sprachlichen Strukturen und Funktionen so genannte pragmatische Kategorien wie Intentionen, Situationen, Rolle, notionale Kategorien wie Raum, Zeit, Quantität, Qualität, zu wählen[...], in denen der Vermittlung grammatischen Wissens zukommt. (Vgl. **HENRICI 1986, 224**)⁹⁸

Im Handbuch für den Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitern verweisen **BARKOWSKI und andere Vertreter (1980, 115)**⁹⁹ darauf, dass die Sprache nicht etwas an sich ist, sondern das, womit Realität und Bewusstsein kommunizierbar werden. Ausländische Lerner wollen lernen, dies auch auf Deutsch zu können.

Warum sind Grammatik und Lexikon in Situationen abgegangen. Generell ist die Situation eben ein Kontext, aber nicht Mitteilungsentention. Also das Sprachkönnen der ausländischen Lerner hängt überhaupt von der Intensität mit deutschen Kollegen und Fremden ab.

⁹⁶ Helbig, Gerhard. In.: Henrici, Gert: Studienbuch Grundlagen für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ferdinand Schöningh Paderborn München 1986

⁹⁷Henrici, Gert: Studienbuch: Grundlagen für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ferdinand Schöningh Paderborn München 1986

⁹⁸ Ebenda, 1986, 224

⁹⁹Barkowski, Hans; Harnisch, Ulrike; Kumm, Sigrid.: Handbuch für den Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitern. Skriptor Verlag GmbH, Königstein/ Ts 1980, S.115

BARKOWSKI; HARNICH; KUMM¹⁰⁰ sind der Meinung, dass die Grammatik als Krücke gesehen wird. In der Fachliteratur wird der Begriff „KG“ seit längerem diskutiert. Darüber hinaus beschreibt sie die sprachlichen Strukturen und Funktionen wie Intentionen, Situationen und Rollen. Außerdem ist das Konzept der kommunikativen Grammatik kritisch hintergefragt worden.

In dieser Hinsicht ist **KRUMM (1988,8)**¹⁰¹ der Auffassung, dass „es bislang keineswegs gelungen [ist], eine systematische funktionale Grammatik des Deutschen zu entwickeln, da sie längst nicht alle morphosyntaktischen Phänomene pragmatisch interpretieren lassen.“

Bei der Erstellung einer kommunikativen Grammatik werden die Schwierigkeiten bei **DESSELMANN (1988, 382f)**¹⁰² folgendermaßen erläutert. „Ein weiteres Problem besteht darin, dass der Einheitlichkeit der Mitteilungsabsicht der oft eine Vielfalt verschiedener sprachlicher Mittel gegenübersteht, bei denen lexikalische oder grammatische Mittel gemischt werden. Damit geht der Überblick über das Sprachsystem und eine übersichtliche Gliederung, wie man sie erhält, wenn man von der Einheitlichkeit der sprachlichen Form ausgeht.“

Demnach geht es das Problem bei der kommunikativen Grammatik um die Beschreibung von Sprechakten als Einheiten der Zuordnung von Äußerungsmenge und kommunikativer Funktion. In Anlehnung an **WEIGAND (2003 ,56)**¹⁰³ ist die kommunikative Grammatik daher eine Äußerungsgrammatik. In diesem Sinne ist man davon ausgegangen, dass die kommunikative Grammatik nicht nur die Möglichkeiten in einer Einzelsprache beschreiben, sondern auch Sprechakte vollzogen werden kann. Also sie enthält einen universellen Kern.

¹⁰⁰ Ebenda

¹⁰¹ Vgl dazu Krumm, Hans-Jürgen. Zit. In.: Schlack, Torsten: Adressaten-spezifische Grammatik im Fremdsprachenunterricht. Perspektiven Deutsch als Fremdsprache Band 14; Eine Qualitativ- ethnographische Studie. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2000, S.110

¹⁰² Desselmann, Günther (1988,382f) .In .: Schlack, Torsten: Adressaten-spezifische Grammatik im Fremdsprachenunterricht. Perspektiven Deutsch als Fremdsprache Band 14; Eine Qualitativ- ethnographische Studie. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2000

¹⁰³ Weigand, Edda: Sprache als Dialog; Sprechakttaxonomie und kommunikative Grammatik 2. Neu bearbeitete Auflage. Max Niemeyer Verlag Tübingen 2003 , S.56

In dieser Hinsicht wird es auf die Aufgabe von **WEIGAND(2003 ,172)**¹⁰⁴hingewiesen: „Erst dann kann eine KG. ihre Aufgabe erfüllen, die Zuordnung von inhaltlichen Strukturen und Äußerungsstrukturen einer Einzelsprache zu beschreiben, wobei die Äußerungsseite der kommunikativen Mittel, d.h. sprachliche, kognitive und perzeptive Mittel umfasst.“

Hierzu steht die Realisierung der kommunikativen Funktion im Vordergrund. Das Handlungsprinzip geht als Gegenstand einer kommunikativen Grammatik. Es beruht vor allem auf der Zuordnung kommunikativer Ziele und Mittel.

Grundsätzlich lässt sich feststellen, dass die kommunikative Grammatik unsere kommunikative Kompetenz im Sinne eines konventionellen Systems beschreibt. Dabei ist Kommunikatives Handeln nicht allein auf sprachlicher Ebene zu beschreiben, sondern legt den Akzent vor allem auf die Fähigkeiten wahrzunehmen zu sprechen. Des Weiteren ist das Verstehen nicht voraussetzlich und die Fähigkeiten der Sprecher- und Kommunikationspartner nicht gleich.

Dabei wird betont, dass sich die kommunikativ-funktionale Grammatik als Grammatik sprachlicher Ausdrücke versteht. In dieser Hinsicht werden Intentionen -Situationen und kommunikative Performanz angestrebt.

Nach **VERBEECK (2004,58)**¹⁰⁵ beinhaltet Grammatik aus funktional-kommunikativer Sicht wesentlich eine Verschönerung zwischen einem strukturalistischen und einem kommunikativen Unterrichtsansatz. Funktional-kommunikative Grammatik umfasst beispielsweise zwei Aspekte, die wahrscheinlich beim Sprachlernen berücksichtigt werden, nämlich die Funktion und Kommunikation.

¹⁰⁴ Ebenda, 2003, S.172

¹⁰⁵ Verbeeck, Yvette.: Eine Grammatik für Lernende unter funktional- kommunikativem Blickwinkel: Bindeglied zwischen Linguistik, Psychologie und Fremdsprachendidaktik. Eine Konkretisierung für Anfänger; Europäischer Verlag der Wissenschaften Frankfurt am Main 2004

Das Verhalten hängt unbedingt von Funktionen im Unterricht ab, die die Ziele bzw. die Intentionen, die der Sprechende und der Schreibende mit sprachlichen Mitteln realisieren. In diesem Kontext versteht man, dass sich Lernende seiner Intention bewusst wird, z.B. was er denkt. Hierzu muss ein Bewusstmachungsprozess in Gang gesetzt werden. Zunächst einmal bedeutet die Internalisierung von Grammatik nach der Ansicht von **VERBEECK(2004, 27)**¹⁰⁶, dass die Fähigkeit zum kommunikativen Handeln allmählich zu nehmen ist.

Weiterhin wird die funktionale Grammatik von FRIES in dem Buch: „Einführung in die Linguistik“ von **BÜNTING (1984,11)**¹⁰⁷ ausführlich erläutert: FRIES hat den Funktionsbegriff in Amerika entwickelt, und nach dem zweiten Weltkrieg sollte er das Programm entwerfen, in denen Besatzungsverwaltern und amerikanische Soldaten möglichst schnell die Fremdsprache beigebracht waren. Seine Grammatik nennt er „ein funktional grammar“. So in Funktionseinheiten wurde die Sprache für die Lehrprogramme zerlegt.

Laut **HOLIDAY**¹⁰⁸ habe die englische Sprachdidaktik und die Soziolinguistik im gleichen Buch von BÜNTING stark beeinflusst. Dabei setzt er zwei Funktionsbegriffe ein, der erste Begriff bezieht sich auf allgemeine Sprachfunktion nur im Sinne Bühlers, d.h. Welche Rolle die Sprache im Leben des Menschen und in Situationen spielt? Der zweite grammatische oder syntaktische Funktionsbegriff legt den Wert vor allem auf die sprachlichen Strukturen. Die Folge daraus sollen alle Hollidays Funktionen berücksichtigt werden. Die Textuelle Funktion hilft dem Lerner, Sätze zu verketteten und in Situationen einzubetten.

¹⁰⁶ Ebenda 2004, S.27

¹⁰⁷ Vgl. Bünting, Karl- Dieter.: Einführung in die Linguistik. 15. Auflage ; Beltz Athenäum Verlag, Weinheim 1984, S.11

¹⁰⁸ Holliday: Beiträge zur funktionalen Sprachbetrachtung, Schroedel Auswahlreihe B, Hannover 1975 mit einem Nachwort, in dem Hollidays Ansatz einer funktionalen Sprachbetracht. Dargestellt ist ansonsten vergleicht man insbesondere den Aufsatz. Zit. In.: Bünting, Karl- Dieter.: Einführung in die Linguistik. 15. Auflage ; Beltz Athenäum Verlag, Weinheim 1984, S.153

Es handelt sich wahrscheinlich um die kommunikative Kompetenz, die als Fähigkeit symbolisiert wird. Was dabei zu sagen ist, kann die funktional-kommunikative Grammatik den Fremdsprachlern autonom erreicht werden. Dazu geht die Autonomie mit Lernen zum Lernen. In dieser Hinsicht wird die Selbstständigkeit der Lerner betrachtet, und er ist in der Lage seine persönlichen ausgedrückten Intentionen ganz sprachlich, korrekt und kommunikativ zu formulieren.

In der Wirklichkeit ist er mit Kommunikationsvorgängen konfrontiert, in denen er seine Intentionen realisiert wird. Was für die funktionale Grammatik für Lehrende des Deutschen anbelangt, so wirft es die Fragen auf, welche Intention bzw. Zielsetzung des Sprechers/ Schreibers werden mit sprachlichen Mitteln realisiert? Welche Funktion in der Kommunikation eine Struktur hat? (Vgl. dazu GÖTZE)¹⁰⁹

Die Funktionalität der Sprache oder die funktionale Grammatik schließt nicht das grammatische Wissen aus, sondern ein, d.h. sie setzt es voraus. Die funktionale Grammatik kann den Lernern Empfehlungen geben. Passivische Strukturen als Beispiel können gehäuft auftreten (wo es Meinungen und Äußerungen geht.). Manchmal führt das Passiv zur Verhinderung von Wahrheit und es bedarf immer der sprachlichen Struktur.

Die funktionale Grammatik kann sprachliche Mittel im Hinblick auf die kommunikative Funktion analysieren. Als Beispiel sind Konjunktiv1 und Konjunktiv2 unverzichtbar. Die Beherrschung der Regel ist nicht als Selbstziel des Unterrichts, sondern der Grammatik eine dienende Rolle zukommen soll, dass die kommunikativ-funktionale Grammatik dem Lerner den Sprachgebrauch sowie das Sprachwissen erleichtern kann.

¹⁰⁹ Götze, Lutz.: Lebendiges Grammatiklernen. Fremdsprache Deutsch Heft 09/1993 Hueber Verlag 2007 Ab-rufbar unter: http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/978-3-19-849183-6_inhalt.pdf Zugriff am 30-07-2012, S.263fff

Darüber hinaus macht die funktional-kommunikative Grammatik den Kernbereich einer Grammatik für Lernende im fremdsprachlichen Deutschunterricht aus. Was die genaue Entstehung der kommunikativen Grammatik anbelangt, so kann man sagen, dass die KG. aus den Erfahrungen des Deutschunterrichts für ausländische Lerner entstanden ist.

Tatsächlich ist der Gedanke der kommunikativ- funktionalen Grammatik der deutschen Sprache zum ersten Mal umgesetzt. Also das Problem der Grammatik von BARKOWSKI liegt bei der Vollständigkeit und vor allem bei der offenen Liste der Mitteilungsbereiche und sogar bei Unentwicklung der Didaktik des kommunikativ-funktionalen Unterrichts. So die Lehrenden, die nicht Nativespeaker sind, konfrontieren viele Schwierigkeiten.

Abschließend kann gesagt werden, dass eine kommunikativ-funktionale Grammatik zur Differenzierung und Erweiterung eines Ausdrucksvermögens dient.

Gerade dieser letzten Idee fasst **GÖTZE**¹¹⁰ das Stichwort „Kommunikative Grammatik“ im internationalen Handbuch von **HELBIG/ GÖTZE (2011, 1074)** folgenderweise zusammen: „Kommunikativ- funktionale Grammatik ist kein Lehrbuch, sondern ein Kursbegleitendes Handbuch, das sich für das Selbststudium eignet. Es verschafft eine Vielzahl interessanter Einblicke in das Sprachsystem und darüber hinaus in das Zusammenwirken sprachlicher und nicht sprachlicher Elemente im Dialog: Kein Äußern von Wünschen, Formulieren von Widersprüchen und Vergleichen, bei Warnungen, Aufforderungen und Vermutungen.“ Kommunikative Grammatik versteht man als Grammatik der Ausdrucksmittel. Schließlich geht man davon aus, dass von der kommunikativ- funktionalen Grammatik der Lehrer im Unterricht den kommunikativ-funktionalen Aspekt der Grammatik beachten soll.

¹¹⁰Götze, Lutz: Grammatiken .: In Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen.: Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband Walter de Gruyter. Berlin, New York 2001, S.1074

2.2 Zum Verhältnis zwischen kommunikativer Grammatik und Grammatik im DaF-Unterricht

Die kommunikative Grammatik wird von folgenden Gesichtspunkten näher gewählt. In erster Linie wird man die kommunikative Grammatik aus der Sicht des Sprechers und Schreibers gesehen. Einerseits versucht die kommunikative Grammatik ständig Ausdrucksmittel in der gewählten betrachteten Sprache zu verfügen und gleichzeitig einzusetzen, andererseits soll die Grammatik ausgehend von den Aufgaben zeigen, damit der Adressat ganz genau sagt.

Jeder Lehrer hat eine Aufgabe, seinen Lernern grammatische Regeln von ihnen ganz richtig zu begreifen und sie korrekt zu verwenden. Es ist davon auszugehen, dass die Leute nicht nur sprechen, um miteinander zu diskutieren, sondern, dass sie sich etwas mitteilen und kommunizieren, d.h. Wenn man Bedürfnisse hat, spricht natürlich miteinander und man sich verständigt. Es handelt sich überhaupt um Sprachhandlungen, wenn man redet, z.B. man kann loben, tadeln, verbieten, danken, fragen und sich entschuldigen beim Reden.

Zunächst einmal haben Phänomene grammatischer Art wahrscheinlich eine kommunikative Funktion. Sie sollen nicht nur in einem sprachlichen sondern auch in einem situativen Kontext stehen. Kommunikation ist hierzu in diesem Sinne, was außerhalb des Unterrichts stattfindet und zu dem der Unterricht die Basis Wörter und Sätze vermittelt. Mit der Unterstützung solcher Materialien lernen Deutschlerner die Sprache durch Kommunikation in den verschiedenen Situationen des täglichen Lebens.

Probleme haben die Fremdsprachenlerner mit Bewegungsverbren. Sie haben beispielsweise eine gute Basis für die freie Verwendung der Sprache im Gespräch oder im schriftlichen Text. Des Weiteren stellt man die prinzipielle Frage, ob das Ziel des Grammatikunterrichts nicht Kenntnisse und Reproduktion des formalen Systems sei, d.h. Wie der Lehrer (in) das Sprachwissen mit dem Sprachkönnen verbinden und vermitteln kann ?

„In einem kommunikativ-funktionalen Fremdsprachenunterricht sollen alle Fertigkeiten gefördert werden, die die Fremdsprachenlerner oder Fremdsprachenlehrer in realen Verständigungsanlässen außerhalb des Unterrichts benötigen.“¹¹¹

Besonderes Augenmerk wird also der Förderung der Fertigkeiten im DaF-Unterricht geschenkt. In dieser Hinsicht soll das rezeptiv -produktive Sprachkönnen des Lernens simultan entwickelt werden. So unter Sprachkönnen versteht man die Verwendung der Sprache in der Kommunikation.

Auf dem Gebiet der Sprache kann der Kommunikationserwerb nicht Selbstzweck gewesen, sondern auf wirkliche Kommunikation eingestellt sein. Wir stimmen **NEUNER**¹¹² zu, wenn er sagt: „Weil das Beherrschen einer Sprache sich auf jeder, auch bereits der untersten Niveaustufe aus dem Beherrschen vieler Teilaspekt Wortschatz, grammatische Struktur, Sprechintentionen, Kommunikationssituationen außersprachlich und parasprachlicher Mittel, sprachliche Teilfertigkeiten: (Hörverstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben) zusammengesetzt und in dieser Hinsicht ein komplexes Ganzes bildet, ist es so schwierig, das global so leicht formulierbares Lernziel.“ (Vgl. dazu. BEGHDADI, 2007)

Aus diesem Zitat fasst man zusammen: Also das Beherrschen einer Sprache wird verstanden unter:

- Beherrschen eines Wortschatzes

- Beherrschen grammatischer Struktur

¹¹¹ Jung H.: Arbeit mit authentischen Texten im Fremdsprachenunterricht, katholische Universität von Daegu, S. 264. Abrufbar unter: <http://Kgggerman.or.kr/kr/kzg/kzg.txt/78-16.pdf>. Zugriff am 20-06-2012.

¹¹² Vgl. dazu : Beghdadi, Fatima : Sprechansätze in DaF-Lehrwerken zur Entwicklung der Sprechkompetenz, Dissertation , Oran 2007

- Beherrschen von Redemitteln und Sprechabsichten
- Beherrschen von Kommunikationssituationen und entsprechenden Textsorten
- Beherrschen von Ausdrucksmitteln (Gestik, Mimik)
- Beherrschen der Teilfertigkeiten: Hörverstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben

Außerdem kann der Lerner als Sprecher und Hörer in einer Kommunikationssituation sein. In diesem Sinne erläutert **GEIBNER**¹¹³ (1981, 106) folgendermaßen: „Sprechen ist die kommunikative Reziprokhandlung, die situativ gelernt, Partner bezogen, Sprach gebunden, formbestimmt, leibhaft vollzogen Sinn konstituiert und Handlungen auslöst.“

Wert gelegt wurde vor allem auf sprachliche Handlungskompetenz, aber sollte allerdings die grammatische Kompetenz nicht vernachlässigt werden.

Es besteht also kein Zweifel, dass die Grammatik durch kommunikative Orientierung des Fremdsprachenunterrichts verstärkt hat. Letztlich sollte Grammatik zugunsten der Kommunikation gelehrt werden.

¹¹³Geißner, H: Sprechwissenschaft: Theorie der mündlichen Kommunikation. Königstein 1981, S. 106, 108;109; Geißner, H. Zur Lage der Sprechwissenschaft in der BRD. In: Studium Linguistik 7/1979, S. 78. Zit. N. Beghdadis, Dissertation , Oran 2007 S. 24

2.2.1 Zur Beziehung von Grammatik und Kommunikation in der so genannten kommunikativen Grammatik

Es liegt daran, die Lernenden in natürlichen Situationen nicht bewusst sind, und der Fokus wird sogar auf die Bedeutungen kommuniziert nach **LITTLEWOOD**¹¹⁴. Wir können klarer sehen, wie ist die Beziehung zwischen Grammatik und Kommunikation? Welche Rolle spielt die Grammatik in der Kommunikation?

Je besser der Lernende die Grammatik beherrscht, desto effektiver kann er die Sprache für die Kommunikation verwenden. Die Grammatik wird jedoch die wesentliche Grundlage für die Kommunikation. Sie gilt als wichtiges Merkmal der Sprache.

Die Grammatik soll der Kommunikation dienen. Es sollte betont werden, dass die Grammatik nicht ein unbedeutendes Randthema ist. Der Lernende muss die Grammatik mit der Richtigkeit lernen und auch die Geläufigkeit trainieren, d.h. wenn der Lernende fließend spricht, soll er die Richtigkeit erwerben. Nach **BARKOWSKI** hatte das Konzept der KG. nicht für Deutschvermittlung, sondern für die Fremdsprachenvermittlung. Zunächst einmal ist es vorstellbar, dass das Modell der kommunikativen Grammatik für Grammatiken bei **BARKOWSKI**¹¹⁵ nur als Lehrerhilfe und didaktische Grundlage bei Didaktisierung der Fremdsprache gedacht ist.

FARENKIA¹¹⁶ vertritt die Ansicht, dass eine Grammatik dieser Richtung mehr den Akzent auf die Sprachverwendung und nicht auf die systematische Sprachbeschreibung setzen sollte: Sie sollte vorzugsweise den Zusammenhang von Sprachmitteln und Kommunikation reflektieren, d.h. die Verbindung von Grammatik und Kommunikation immer im Visier haben.

¹¹⁴ Littlewood, Wiliam :Grammatik in einem kommunikativen Ansatz .In :[http:// translate. google. de /translate?Hlv=delangpair=en#Cde=http ://www.edb.gov.hk/FileManager/EN/Content_3997/gramar_communicative.doc](http://translate.google.de/translate?Hlv=delangpair=en#Cde=http://www.edb.gov.hk/FileManager/EN/Content_3997/gramar_communicative.doc)

¹¹⁵Barkowski, Hans: Kommunikative Grammatik und Deutschlernen mit ausländischen Arbeitern. Skriptor Verlag GmbH, Königstein/ Ts 1982

¹¹⁶ Farenkia, Bernard Mulo : Aspekte einer kommunikativ- funktionalen Grammatik aus der Fremdperspektive. In Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer. Deutsch als Fremdsprache Heft 3-33 1996 S.156

Aus dem Bedarf an Lerner- differenzierten Lernangeboten lässt sich das Konzept der kommunikativen Grammatik leiten. Aus den Erfahrungen des DFaA- Unterrichts wurde dieses Konzept entwickelt, die in erster Linie die Didaktisierungsvorschläge für die Vermittlung einzelner Bereiche beinhaltet.

Darüber hinaus steigen die Motivation, Aufmerksamkeit und Merkfähigkeit mit dem Grad der Funktionalität eines Sprachmittels. Der Gebrauch der kommunikativen Grammatik wird für Lernergruppen bleiben, die ihrer Deutsch- Verwendungszusammenhänge homogen sind. In dieser Hinsicht ist festzustellen, dass die Grammatik integrierter Bestandteil der Sprache ist.

Letzteres kann man sagen, dass das Verhältnis zwischen Kommunikation und Grammatik im Mittelpunkt besonders in neuerer Zeit stand. Die Beherrschung der Grammatikregel ist nicht Selbstzweck. Grammatik spielt stets eine bedeutende Rolle oder eine dienende Funktion, und weiterhin ermöglicht die Grammatik Kommunikation im umfassenden Sinne.

Angesprochen sind die vier Grundfertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben, die entwickelt werden. Von der kommunikativ-funktionalen Grammatik soll der Lehrende im Unterricht den kommunikativ- funktionalen Aspekt beachten, d.h. das schwierige Erlernen der richtigen sprachlichen Form (Perfekt, Konjunktiv2, Valenz eines Verbs) ist für den Fremdsprachenunterricht nicht das wichtigste Ziel, sondern der Absicht und der situationsadäquate Gebrauch dieser Mittel für den Lerner.

Grammatikverständnis im kommunikativen Sinne zu ermöglichen soll der kommunikative Kern fokussiert werden: „Welche sprachlichen Mittel/ Strukturen stehen dem Sprecher zur Verfügung, um eine bestimmte Intention, Absicht, Funktion zu realisie-

ren (Vgl. GÖTZE 1993)¹¹⁷ Als GÖTZE's Frage beinhaltet die Postulierung konkreter grammatischer Regel im kommunikativen Gebrauch.

Generell benötigt die Grammatik für die Fremdsprachenlerner Wissen und Regelverständnis. Weiterhin kann das selbstständige Lernen die Einbettung der funktionalen Grammatik erleichtert werden, wobei grammatische Anknüpfungspunkte im Grundlagenwissen erarbeitet werden. Also grammatische Strukturen werden ausgehend vom Text ausgearbeitet.

Dazu wird geklärt, welche Intentionen mit den gefundenen Strukturen im Text ausdrücken lassen. Nicht nur in Unterrichtssituation treten grammatische Strukturen, sondern auch in Kommunikationssituationen der Lernenden, damit wird es in authentischen Verwendungssituationen empfohlen.

In diesem Gedankengang weist BUTZKAMM (1989 234)¹¹⁸ daraufhin, dass die Grammatik die Chance des Unterrichts ist. Wesentlich ist dass, das Problem der grammatischen Belehrung in der Sprachverwendung zu integrieren ist.

Darüber hinaus hat sich die Auffassung durchgesetzt, dass „die Grammatik als Dienerin der praktischen Sprachbeherrschung unterzuordnen sei“.¹¹⁹

¹¹⁷Götze, Lutz: Lebendiges Grammatiklernen . Fremdsprache Deutsch Heft 09/1993 Hueber Verlag 2007 Ab-rufbar unter: http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/978-3-19-849183-6_inhalt.pdf Zugriff am 30-07-2012, S.263fff

¹¹⁸Butzkamm, Wolfgang.: Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts, Natürliche Künstlichkeit: Von der Muttersprache zur Fremdsprache. A. Francke Verlag Tübingen 1989, S.234

¹¹⁹ Ebenda 1989 S.235

Im gleichen Buch von BUTZKAMM stimmt **GOETHE** dieser Meinung nicht zu, **wenn er sagt:** „Die Grammatik missfiel mir, weil ich sie nur als ein willkürliches Gesetz ansah, die Regel scheinen mir lächerlich, weil sie durch so viele Ausnahmen aufgehoben wurden, die ich alle wieder besonders lernen sollte.“¹²⁰

Hinsichtlich des letzten Zitats kann gesagt werden: „Die Grammatik ist mit der Kommunikation miteinander verzahnt, d.h. sie geht aus der Kommunikation hervor und mündet in sie ein. Es bedarf eigentlich der Berücksichtigung der Äußerungssituation, damit die Bedeutung der sprachlichen Äußerung erfasst wird. Laut **WEIGAND(2003)**¹²¹ ist in diesem Sinne hinzuweisen, dass „die Sprechakte nicht isoliert betrachtet bzw. analysiert werden können.“

Nach **GREIN**¹²²(2007, S.02) geht es nämlich um Zusammenspiel von Reaktion und Aktion im direktiven Handlungsspiel, das einerseits sequenziell und andererseits kommunikativ-grammatisch beschrieben werden soll.

GREIN¹²³ vertritt die Meinung, dass „ das Ziel der kommunikativen Grammatik folglich das Aufdecken der Prinzipien oder Wahrscheinlichkeitsprinzipien, nach denen Meinen und Verstehen in der Interaktion ausgehandelt werden“.

Hierzu lässt sich erklären, dass die Sprache dialogisches Handeln ist. Des Weiteren sind die Kultur und Sprache nicht voneinander zu trennen.

¹²⁰ Butzkamm, Wolfgang.: Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts.; Natürliche Künstlichkeit: Von der Muttersprache zur Fremdsprache. A. Francke Verlag Tübingen 1989, S.238

¹²¹ Weigand, Edda (2003) Zit .In : Grein, Marion .: Kommunikative Grammatik im Sprachvergleich. Die Sprechaktsequenz direktiv und Ablehnung im Deutschen und Japanischen. Max Niemeyer Verlag Tübingen 2007, S.02

¹²² Grein, Marion: Kommunikative Grammatik im Sprachvergleich. Die Sprechaktsequenz direktiv und Ablehnung im Deutschen und Japanischen. Max Niemeyer Verlag Tübingen 2007, S.02

¹²³ Ebenda 2007 S.03

Basierend auf der Reaktion und Aktion die funktionalen Handlungsstrukturen. Nicht mehr die kommunikative Kompetenz, sondern die Kompetenz in der Performanz ist der Gegenstand der kommunikativen Grammatik. Im Rahmen des Gegenstands der kommunikativen Grammatik sei laut **GREIN (2007, 02)**¹²⁴ die Zuordnung von funktionalen Handlungsstrukturen zu beschreiben und zu erklären. Im Bereich der kommunikativen Grammatik gibt es nicht zahlreiche linguistische Arbeiten, sondern auch Lernergrammatiken.

Des Weiteren handelt es sich nämlich um das Etablieren von authentischen Situationsbeschreibungen. Äußerungen werden verstanden als Realisierungsformen unterschiedlicher Funktionen.

Letztlich definiert **GREIN** diesen Terminus wie folgt: „Eine kommunikative Grammatik muss folgerichtig berücksichtigt werden, dass es keine festen Regeln nach dem Muster wenn a, dann b gibt. Die kommunikative Grammatik muss Prinzipien nach dem Muster wenn a, dann voraussichtlich b, c, d, f abhängig von zahlreichen perzeptiv- kognitiven Faktoren, die sich kulturspezifisch determinieren vorgeben.“ (**Vgl. GREIN 243**)¹²⁵

An dieser Stelle darf erwähnt werden, dass jeder Mensch seine kommunikativen Mittel hat. Mit Sprache wird kommuniziert. D.h. der Lerner soll das Gelernte in bestimmten kommunikativen Situationen verwenden. Hinsichtlich dieser letzten Idee wird Grammatik zum Instrument, um kommunikative Ziele zu erreichen; Absichten zu realisieren.

Resümierend betrachtet man die kommunikative Grammatik als Grammatik von Ausdrucksmitteln.

¹²⁴ Grein, Marion: Kommunikative Grammatik im Sprachvergleich. Die Sprechaktsequenz direktiv und Ablehnung im Deutschen und Japanischen. Max Niemeyer Verlag Tübingen 2007, S.02

¹²⁵ Ebenda, S.243

2.2.2 Aufgaben der kommunikativen Grammatik

HERINGER¹²⁶(1978) ist der Auffassung, dass die Zeit reif für die Entwicklung einer kommunikativen Grammatik ist. Diese geht von der Erkenntnis aus, dass es Kommunikationsprobleme gibt, und sie soll nun systematische Methoden entwickeln und die Lehrer, wie man solche Probleme ausräumen kann, sie ist eine Art Sprachpflege.

Ausgehend dieser Definition wird die kommunikative Grammatik im Bereich der Fremdsprachendidaktik als anwendungsorientierte Grammatik konzipiert. Hierzu verständigen wir uns erst mit Äußerungen in Kommunikationssituationen.

Zu beachten ist dabei allerdings, dass die Grammatik im Kontext bzw. in kommunikativen Lehrwerken integriert wird. Sie kann nicht nur kontextualisiert, sondern auch sequenziert sein. In dieser Hinsicht können Formen, Strukturen und Funktionen im Grammatikteil aufgegriffen und in ihrem syntaktischen Zusammenhang deutlich dargestellt werden.

Gerade der letzte Grundsatz zeigt deutlich, dass die Fremdsprachlernenden mit Hilfe solcher DaF-Lehrwerke die Sprache durch Kommunikation in verschiedenen Situationen des täglichen Lebens lernen. Die Kommunikation ist sowohl Weg als auch Ziel des Sprachlernens. Grammatik wird hierzu als Instrument gekennzeichnet, um kommunikative Ziele zu erreichen bzw. Absichten zu realisieren.

In diesem Gedankengang vertritt **BUTZKAMM**¹²⁷ die Meinung, dass „die neue Grammatik eine zumeist bilinguale Grammatik im Sprachvollzug ist. Sie geht aus der Kommunikation hervor und mündet in sie ein.“ Des Weiteren schließe ich mich der These von **GÖTZE**¹²⁸, für den „ein kommunikativer Fremdsprachenunterricht nicht ohne Grammatik auskommen kann.“

¹²⁶ Herringer, Hans Jürgen (1978) :Gar grausam rächt die Grammatik sich gegen ihre Verräter, in : Engel, Ulrich ;Siegfried Grosse (Hrsg.) 1978, S. 26-41

¹²⁷Butzkamm, Wolfgang: Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts: natürliche Künstlichkeit: von der Muttersprache zur Zielsprache.2. Verb und erweiterte Auflage. Tübingen, Basel, Franke1993

¹²⁸Götze, Lutz: Grammatik und Kommunikation. Ein Widerspruch Deutsch als Fremdsprache 1991 S.161 -163

Hinsichtlich der Vermittlung der Grammatikübungsformen im kommunikativen Deutschunterricht und in den kommunikativen Lehrwerken, gibt es insgesamt wichtige Aspekte, auf die im Folgenden eingegangen wird:

- Die Grammatik ist ein Mittel und kein Zweck des Fremdsprachlernens; sie wird nicht als Selbstzweck betrachtet, sondern als Werkzeug für sprachliches Handeln. (Vgl. dazu **FUNK / KOENIG**)¹²⁹. In diesem Sinne hat die Grammatik eine dienende Funktion.
- Bei deren Vermittlung entweder im kommunikativen Unterricht oder in DaF-Lehrwerken werden überhaupt visuell-graphische Hilfen (abstrakte und konkrete) verwendet.
- Bezogen sind grammatische Übungen auf einen bestimmten Kontext.
- Bei der Grammatik ist die Muttersprache nicht geschlossen und ihre Einbeziehungen erleichtern den Fremdsprachler, seine Fehler zu vermeiden.
- Besonderes Augenmerk wird dabei möglichst auf das induktive Verfahren gerichtet.
- Im selben Sinne wird das induktive Verfahren bei der Vermittlung grammatischen Stoffes empfohlen, da es Lernerzentriertheit Rechnung trägt. Die Lerner werden stärker aktiviert und können autonom sprachliche Strukturen herausfinden und Regel weitgehend aufstellen.
- Die Übungsspiele bilden danach die Grundlage für die Regelfindung; sie bringen Abwechslung und Spaß besonders in der Übungstypologie; wecken das Interesse der Lerner am kommunikativen Deutschunterricht.

¹²⁹ Funk, Hermann; Koenig, Michael: Grammatik lehren und lernen. Goethe Institut, München 1991 S.52f

Der kommunikative Fremdsprachenunterricht geht meist davon aus, dass die grammatische Kompetenz gleich wie anderes Wissen vermittelt wird, d.h. die Fähigkeit grammatisch richtig zu sprechen. Die Grammatik der geschriebenen Sprache ist identisch mit der Grammatik der gesprochenen Sprache. Die Kommunikation legt den Akzent insbesondere auf die Imotion, Vorwissen, Unterrichtsvermögen, Intentionen und vor allem auf die Beziehungen der Gesprächspartner zueinander und die Rahmenbedingung oder Sprechsituation wie Ort, Ziel und Anlass. Die Lerner können im Rahmen des entdeckenden Lernens grammatische Strukturen selbstständig erarbeiten.

Im Vergleich zu traditioneller -kommunikativer Grammatik schematisiert **ROCHE**¹³⁰ folgendes:

| Traditionelle Grammatik | Kommunikative Grammatik |
|--|--|
| - geht meist von konkurrierten Beispielen aus. | -geht von authentischer Kommunikation. |
| -geht von Wörtern und Sätzen aus. | -geht von komplexen Texten aus. |
| -stellt die sprachliche Form in den Mittelpunkt. | -stellt die sprachliche Handlung in den Mittelpunkt und damit auch die Auswahl aus Mitteilen der Handlungsdurchführung (Stil). |
| - gelangt über den Ausdruck zum Inhalt. | - gelangt über den Inhalt zum Ausdruck. |
| -gelangt über die Form zur Funktion. | -gelangt über die Funktion zur Form. |
| -untersucht formale Merkmale, z.B. Flexion. | - untersucht funktionale Merkmale, z.B. Deagentivierung durch Passiv. |
| - zielt auf das grammatisch korrekte Produzieren von Sätzen. | -zielt indirekt auf das angemessene Produzieren von Kommunikation |
| -besitzt ein normatives Potenzial. | - besitzt ein sprachkritisches Potenzial. |

Schema von ROCHE

¹³⁰ Roche (2001, 128) zit in: http://is.muni.cz/TH_105085/PDF-m/DIPLOM_Ka-79-masarykova_universita.pdf

2.2.3 Hauptmerkmale der Vermittlung der kommunikativer Grammatik

Ausgehend von den oben Überlegungen fassen **FUNK/ KOENIG**¹³¹ die Hauptmerkmale der kommunikativen Grammatik wie folgt zusammen:

1- Grammatik als Werkzeug sprachlichen Handelns:

Im heutigen kommunikativen Fremdsprachenunterricht geht es nämlich nicht um Vermittlung grammatischer Form, sondern auch um kommunikative Funktion. Hierzu hat die Grammatik eine dienende Funktion. Die wird nicht als Selbstzweck, sondern als Werkzeug gesehen.

2 - Lerner sprechen und handeln in einem sinnvollen Kontext als sie selbst und nicht als Lehrwerkfiguren.

Der Gebrauch der Intention und Situation durch den Lerner ist das oberste Ziel des Grammatikunterrichts. Dazu sollten Sprech- und Schreibanlässe angeboten werden. Weiterhin konzentrieren sich die Fremdsprachlerner nicht auf grammatische Form, sondern auf den Inhalt des Satzes.

3- Berücksichtigung der Muttersprache

Fremdsprachliche Kompetenz und Muttersprache stehen in einem Zusammenhang. In diesem Gedankengang findet man zweisprachige Materialien wie: Glossare, Arbeitsbücher usw. in den Lehrwerken, die des kommunikativen Ansatzes bieten. Auf diese Weise zeigt der Grammatikunterricht eher Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten mit der Muttersprache auf.

4- Äußerung und Text als Gegenstand der Sprachbeschreibung

Die Untersuchung auf der Satzebene reicht nicht in der kommunikativen Funktion grammatischer Strukturen aus. Am meisten existiert es leichtere und komplizierte Varianten, z.B. (um etwas bitten)

¹³¹ Funk, Hermann; Koenig, Michael: Grammatik lehren und lernen. Goethe Institut, München 1991

5-Visuelle Lernhilfen

Grammatische Strukturen werden festgehalten, wenn sie mit visuellen Lernhilfen kombiniert werden. Manche Lehrer sind selten mit Schwierigkeiten der Grammatikpräsentation konfrontiert. Sie haben Probleme, Grammatikregel motivierend und einfach darzustellen. Die Verwendung motivierender und spielerischer Aktivitäten, authentischer und kontextueller Texte soll unbedingt den Bedürfnissen und Interessen der Fremdsprachlerner entsprechen.

Darüber hinaus kann der Einsatz von visuellen Medien im DaF-Unterricht hilfreich bei der Vermittlung kommunikativer Grammatik sein. Dabei dienen Bilder, graphische Zeichen, Farben bzw. Markierungen und Tabellen, korrekte Symbole als Merk- und visuelle Lernhilfen.

Das farbliche Markieren der Grammatikregel ins Heft von dem Lernenden gilt als gute Technik bei der besseren Erinnerung einer grammatischen Struktur. Wenn der Fremdsprachlerner abstrakte mit authentischen Sätzen kombiniert, werden sie besser festgehalten und eingepreßt.

6- Lernstrategien

Der Gebrauch der Sprachstrategien ist im Wesentlichen im Zusammenhang mit kommunikativer Grammatik. Zu den Sprachlernstrategien gehören folgende Punkte:

- Das Ableiten einer Grammatikregel aus Beispielen
- Das Zuordnen des Anwendens der Grammatikregel in Übungen
- Das Benutzen und das Halten des Gesprächs als Sprachgebrauchsstrategie in den Gang.

Letzten Endes werden wir im nächsten Kapitel die kommunikative Grammatik und Sprechen verdeutlichen.

2.3 Kommunikative Grammatik und Sprechen als sprachliche Fertigkeit

In diesem Kapitel beschäftigen wir uns mit der Beziehung zwischen kommunikativer Grammatik und dem Sprechen.

Den Begriff „Fertigkeit“ definiert **SCHATZ (2006, 16)**¹³² folgenderweise „Sich grammatisch korrekt und phonetisch verständlich zu artikulieren und dabei die zur Sprechabsicht passenden Sprechakt auszuwählen.“

Die vier Grundfertigkeiten, nämlich das Hören, das Sprechen, das Lesen und das Schreiben werden als zentrale Bereiche des fremdsprachlichen Lernens berücksichtigt. Diese vier Grundfertigkeiten bzw. Tätigkeiten werden in der Benutzung der Sprache ausgeübt.

Der Fremdsprachler soll sich diese vier Grundfertigkeiten aneignen, wenn er die Zielsprache lernt. Die rezeptiven Fertigkeiten des Hörens und Lesens stehen produktiven des Sprechens und Schreibens gegenüber. Betrachtet werden das Schreiben vor dem Sprechen und das Lesen vor dem Hören. Im Allgemeinen bezeichnen Fertigkeiten¹³³ Grundkenntnisse oder Techniken, die man selbst in einem Gebiet erwirbt und die durch das Üben entwickelt werden.

Diese Grundkenntnisse sollen den Germanistikstudenten in die Lage versetzen, Sätze zu bilden. **HUNEKE/ STEINIG (2010, 09)**¹³⁴ sind der Meinung, dass „diese Grundfertigkeiten auf sprachlichen Fähigkeiten in der Aussprache, in der Grammatik und im Verfügen über einen Wortschatz basieren“.

¹³² Schatz, Heide : Deutsch didaktische Leitfadens für Sekundarstufe 1 und 2 , Berlin 2006

¹³³ [http : www.provincia.lz.it/ intendenza](http://www.provincia.lz.it/intendenza)

¹³⁴ Huneke, Hans- Werner; Steinig, Wolfgang: Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Grundlagen der Germanistik 34 5.neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Erich Schmidt Verlag Berlin 2010, S.09

Bezogen werden die Fertigkeiten auf den Bereich des Sprachunterrichts und sogar des Sprachkönnens. Bei den vier sprachlichen Grundfertigkeiten geht es nämlich um Ketten von Teiltätigkeiten. Sie sind im Sprachgebrauch eng miteinander verbunden.

Unterschieden wurden die sprachlichen Fertigkeiten seit langer Zeit nach rezeptiven und produktiven bzw. mündlichen und schriftlichen Fertigkeiten. Sie werden aber auch Folgendes unterteilt: Hör- und Leseverstehen sowie Sprechen und Schreiben.

Das Hörverstehen kann für das Bewältigen von Alltagskommunikation kaum überschätzt werden. Dazu ist das Hörverstehen als Stiefkind des Fremdsprachenunterrichts und es rangiert eine untergeordnete Rolle. Das Hörverstehen betrachtet man als Kodieren, Konstruieren von Bedeutung, und es ist ein komplexer Prozess des Wahrnehmens und Verstehens. (Vgl. **KÜSTER; CORNILL**)¹³⁵

Das Hören ist zentral für das Sprachlernen, denn bei der Sprechfertigkeit sollen Lerner fähig, spontan sein. Sie sollen sich ihre Bedürfnisse, Intentionen, Meinungen und Ausdrücke äußern. Also wesentliche Bedeutung kommt dem dialogischen Sprechen zu. Des Weiteren soll das monologische Sprechen systematisch geübt werden.

Der Fremdsprachler kann spontane Dialoge, Interviews, Diskussionen, Reportagen, Nachrichten, Hörspiele, Songs und Lieder hören. In diesem Zusammenhang wird der Lerner nicht nur über die fremde Kultur und Landeskunde informiert, sondern er nimmt an ihr teil.

Von großem Belang kann Sprache authentisch sein. Sie entnahm nicht nur dem wirklichen Kontext einer fremden Kultur, sondern die Sprache ist mit grammatischen Schwerpunkten verfasst. Beim Hörverstehen kann der Text intensiv, und sogar extensiv rezitiert werden.

¹³⁵Cornill, Halene- Decke; Küster, Lutz.: Fremdsprachendidaktik. Narr Francke Attempto Verlag Tübingen 2010

Zu einer der Basisfertigkeiten gehört das Hören in der Fremdsprachendidaktik. Es betrifft das Wahrnehmen, das Interpretieren von Äußerungen und das Verstehen. Das Hören als sprachliche Tätigkeit ist eng mit der Sprechfertigkeit verbunden. Es ermutigt die Lerner zum Beitrag der mündlichen Kommunikation.

Dank des Hörens ist der Lerner fähig die Wörter- Bedeutung und grammatische Funktion zu begreifen. Das Buchstabieren spielt eine werdende Rolle. Es ist zu berücksichtigen, dass das Lernziel des Hörens als Fähigkeit der Sprechäußerung zu verstehen. Als Form von sprachlicher Aktivität gilt die Lesefertigkeit. es ist eine rezeptive Fertigkeit, die einen großen Beitrag zum Fixieren des Wortschatzes, der Grammatik, der Motivation und vor allem der Konzentration leistet.

In Anlehnung an **KAST**¹³⁶ wurde der Begriff „Kommunikativ“ von vielen auf die Fertigkeiten Hören und vor allem Sprechen eingengt. [...] . Lesen ist ein flexibler Prozess, der nach der Formel so extensiv wie möglich und so intensiv wie nötig verläuft.

Am Anfang des kommunikativen Ansatzes spielte **das Lesen** eine stiefmütterliche Rolle. Bei vielen Fremdsprachenlernern gilt das Lesen als einzige Motivation, um Zielsprache zu lernen. Laut **HUNEKE; STEINIG**¹³⁷ sei das Lesen Vorrang des Dekodierens, wenn man den Code beherrscht, wird das Lesen gelungen.

Gekennzeichnet wird die Lesefertigkeit in folgende Arten:

- Das analytische Lesen wie z.B. Analyse und Zusammenfassung des Textes.

- Das synthetische Lesen, geht es hierzu um den neuen Erwerb der Informationen, das kursorische Lesen, das orientierende Lesen, das totale Lesen, das selektive Lesen und das globale Lesen.

¹³⁶ Kast, Bernd : Die vier Fertigkeiten. In .: Kast, Bernd; Neuner, Gerhard: Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Langenscheidt, Berlin, München 1994, S.50

¹³⁷Huneke, Hans- Werner; Steinig, Wolfgang: Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Grundlagen der Germanistik 34 5.neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Erich Schmidt Verlag Berlin 2010

Eine der produktivsten Fertigkeiten versteht das Schreiben als Fixieren der Sprache, d.h. durch die Schrift wurden die Texte fixiert. Dank der Schreibfertigkeit ordnet der Lernende besser seine Ideen. Das Schreiben gibt dem Lernenden die Chance und die Zeit, damit er die Strukturen ohne gravierende Fehler schreibt.

Die Grammatik wird hierzu berücksichtigt. In diesem Zusammenhang schreibt **KAST**¹³⁸ über die Schreibfertigkeit folgendermaßen, dass „das Schreiben als Prozess, bei dem der Schreibende sich bemüht, denn was er ausdrücken möchte, immer näher zu kommen, es zu ordnen und zu strukturieren.“

Das Schreiben betrachtet man als wichtigste Lernhilfe, denn es fokussiert die Aufmerksamkeit des Lernenden und es führt zur Produktivität und zur Verankerung des Lernstoffs. Zunächst einmal wird dem Schreiben eine untergeordnete Rolle beimessen. Das Schreiben wird nur stiefmütterlich behandelt.

Also in der GÜM. bleibt das Schreiben unbeachtet. Man hört und spricht abwechselnd, man hört, liest und nimmt Notizen, man liest und spricht darüber usw. Das Schreiben trägt zur Ordnung der geistigen Handlung und zur Strukturierung der Gedanken bei.

In Alltagssituationen erscheint das Schreiben die praktische Kommunikationsfähigkeit. In diesem Sinne braucht der Lernende die Schreibfertigkeit in der Zielsprache, damit er Formulare ausfüllt oder Postkarten verfasst. In der Wechselbeziehung stehen die vier Fertigkeiten, Hören, Lesen und Schreiben zueinander.

Neben den anderen Fertigkeiten, Hören, Lesen, Schreiben gehört das Sprechen zum Fremdsprachenunterricht.

¹³⁸ Kast, Bernd : Fertigkeitsschreiben, Fernstudieneinheit 12, 1999 Goethe Institut, München, S.23

Das Sprechen bedeutet Austausch von Gedanken, Äußerungen und Gebrauch von der Muttersprache. Da die Sprache als Kommunikationsmittel ist. Mit der Unterstützung des Sprechens hat der Sprecher die Intention, sich über seine eigenen Gefühle zu äußern, damit er versetzt die Lage, sich mit deutschsprachigen Lernern zu verständigen.

Das Sprechen spielt eine bedeutende Rolle im FU. Dank des Sprechens kann der Lernende sich in einer erleichterten Form verständigen. Es hilft dem Lerner bei der richtigen Aussprache. Die Grammatik wird am besten geübt. Am Ende richtet sich das Sprechen nach dem einfachen Erwerb der Zielsprache.

Es zeigt sich auch, dass die Lerner in der Lage sind, Ihre eigenen Ideen beim Sprechen zu verwenden. Der Fremdsprachler soll Hören, Sprechen, Schreiben und Lesen als Lernbereiche erwerben.

Das Sprechen betrachtet man als Haupttätigkeit, wenn man die Aufmerksamkeit auf sich lenkt. Sprechen vollzieht sich auch eine Handlung. Begriffen wird die Kommunikation als gemeinsame Tätigkeit vom Sprecher und vom Hörer. Themen werden kommunikativ begründet und konstituiert.

Das Ziel der Unterrichtskommunikation darin liegt, die Lerner ihre kommunikative Kompetenz erweitern können. Das oberste Ziel dabei ist es, Sprachlerner mit verschiedenen Formen des Sprechens zu befähigen. Der Vorteil für die Fremdsprachenlerner, wenn sie die Gelegenheit haben, die Fremdsprache außerhalb des Unterrichts anzuwenden. Die hilft Ihnen Kommunikative Kompetenz bzw. fremdsprachliche Handlungskompetenz weiter zu entwickeln. Also wenn der Lerner spricht, kommuniziert er mit Jemandem über unterschiedliche Themen.

Der Lerner kann als Sprecher und als Hörer gleichzeitig in einer Kommunikationssituation sein. Die Motivation zum Sprechen kann durch Materialien wie Mittel, Medien entstanden werden. Beim Sprechen wird die grammatische Kompetenz häufig vernachlässigt. Für jeden Kontext sollen die Lerner entsprechende Sprechhandlungen lernen. Dabei sollte allerdings die linguistische Kompetenz nicht vernachlässigt, besonders Wert sollte der sprachlichen Handlungskompetenz gegeben werden.

Mit der Zeit sind die Lerner in der Lage, sich in der Zielsprache zu bewerten. Sie sind motiviert, wenn sie beim Gruppenunterricht arbeiten. Sie haben die Chance, mit Partnern und Partnerinnen Probleme zu lösen.

Beim freien spontanen Sprechen sind HÄUSSERMANN/ PHIEPHO gegen die Fehlerkorrektur. Wenn die Lerner grammatisch nicht richtiges sprechen, hemmt die Kommunikation. Tatsächlich ist das Sprechen mit der Körpersprache verbunden, d.h. wenn wir sprechen, benutzen wir Gestik und Mimik. Beim Sprechen wurden auch graphische Zeichen übermittelt.

Die Grammatik und das Hören stehen in enger Beziehung zueinander.

Im Dienste des Schreibens steht das Lesen, indem es zur Förderung der Grammatik beiträgt, z.B. durch das Lesen können die Lerner die Schreibfehler herausfinden und korrigieren. Die Kenntnisse und Fertigkeiten leisten einen großen Beitrag zur Bewältigung der Situationen.

Das Sprechen steht also in einem Wechselverhältnis zu den anderen Fertigkeiten. Es hat überhaupt eine besondere Bedeutung für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen. Man kann durch Sprechen lernen. Die Sprache soll als Werkzeug oder Fähigkeit, nicht als Besitz gesehen werden. Die gesprochene Sprache gewann allmählich an Wichtigkeit.

Der Universitätsdozent weiß, dass die Grammatik von den meisten Studenten mit Langweile gleichgesetzt wird. Die Sprache soll etwas Lebendiges und Natürliches sein. Die Sprache muss gesprochen, aber nicht seziert werden.

Im FSU. ist die Grammatik verbunden mit den rezeptiven Fertigkeiten Lesen und Hören und mit den produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben. Der Lehrende kann sowohl Hörer, als auch Sprecher sein. Oft ist er mit Dialogsituation konfrontiert.

Der Lernende kann sich einige Sprachliche Mittel beim Sprechen aneignen, um sich z.B. zu bedanken, zu gratulieren usw. Im Gespräch bemüht sich der Unterrichtende eine Dialogatmosphäre zu schaffen, wo er beispielsweise den großen Wert auf den Akzent, den Rhythmus und sogar auf die Aussprache der Lerner legt.

Ebenso muss bestimmt werden, dass die Fremdsprachenlerner immer natürlich mit besonderen Problemen beim Sprechen konfrontiert sind. Bei **BASSOK**¹³⁹ findet hier die Meinung, dass grammatische Strukturen korrekt und richtig angemessen in ihren schriftlichen Texten verwendet werden müssen.

Wenn wir von der kommunikativen Grammatik und der Sprechfertigkeit sprechen, setzen wir uns dort mit dem Lernziel „Kommunikationsfähigkeit“ auseinander. Die Untersuchung von **SCHATZ**¹⁴⁰ weist daraufhin, dass mündlicher Kommunikation nach fehlerhaft bei Muttersprachlern sein kann.

In diesem Zusammenhang nimmt man als Beispiel die falsche Stellung des Verbs im Nebensatz. Obwohl der Sprechende Grammatikregel seiner Muttersprache beherrscht hat, macht er Fehler beim Sprechen.

¹³⁹ Bassok, Jacques : Mehrsprachigkeit und fremdsprachlicher Deutschunterricht. Beitrag zur Entwicklung eines Konzeptes der Mehrsprachigkeit. 2011

¹⁴⁰Schatz, Heide: Fertigkeit Sprechen Fernstudienangebot Germanistik Deutsch als Fremdsprache Langenscheidt Universität Kassel Goethe Institut.

Weiterhin schließe ich mich der Meinung von **KURTZ**¹⁴¹ an , wenn er sagt: „Das Sprechen wird heute nicht lediglich als eine Fertigkeit neben anderen betrachtet, sondern als ein hochkomplexes, mit allen anderen sprachlich- interkulturellen Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten eng verbundenes Phänomen[...],“ d.h. es ist beim Erlernen einer FS. eine sehr komplexe Fertigkeit, denn die Fremdsprachler haben ein Ziel, fließend und spontan zu sein und sogar grammatische Strukturen ganz richtig und korrekt zuzusprechen. Die Aussprache wird besser mit Hörverstehen beherrscht.

Ersteres betrifft Vorträge und längere Redebeiträge wie Argumentationen, das Erzählen von Geschichten, letzteres die Teilnahme an funktionaler Alltagskommunikation und an Diskussionen usw. Das flüssige Sprechen wird wenig von Sprachlernenden gefördert. Weiterhin gilt die grammatische Korrektheit als wichtiges Ziel beim Fremdsprachlernen. Das gilt besonders für bestimmte Ziele, z.B. wenn die Germanistikstudenten Bewerbungsgespräch führen.

Es kommt darauf an, dass der Flüssigkeit und der Verständlichkeit eine höhere und große Bedeutung in der Alltagskommunikation als die grammatische Korrektheit zukommen. Die Fehler werden akzeptiert bei den Übungen, die eigentlich zur Vorbereitung der Kommunikation dienen.

In diesem Blick lassen sich die Fehler je nach Lernziel bewerten. Wenn man über die Grammatik nachdenkt, kann man nicht weiter sprechen, erst wenn man aufhört, geht der Redefluss weiter. Man kann Wörter am besten behalten, wenn man sie mit anschaulichen Beispielsätzen oder mit Bildern verknüpft, so kann man Grammatik mit Visualisierung und bildlicher Darstellung bzw. Sprachkönnen hereinholen.

¹⁴¹ Kurtz, Jürgen : Sprechen und Aussprache. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. 1. Auflage, Klett, Kallmeyer 2010, S.83f

Beim Sprechen wird das Bild abgerufen, es ist hilfreich, aber die Visualisierung garantiert nicht das flüssige und richtige Sprechen, und wir sind immer im Bereich des Sprachwissens. Also das Sprachwissen wird im Sprachkönnen durch Automatisierung und durchs Sprachhandeln übergefördert. (Vgl. dazu Schatz, 95)¹⁴²

Des Weiteren werden Übungen im FSU. angeboten, bei denen die Fremdsprachlerner Sätze Schritt für Schritt formulieren. Den Deutschlernenden machen schwierige Fehler, wenn sie lange Sätze formulieren, nachdem sie den Film eingesehen hatten. Ermuntern sollen wir Deutschlernende beim Sprechen kurze Sätze zu bilden.

Wegen mangelnder Kreativität werden die Lernenden schnell bei Übungen ermüdet. Deshalb sollen sie in Kleingruppen eingesetzt sein.

Zusammenfassend möchte ich jedoch im vorigen Kapitel folgende Punkte hervorheben: Es besteht enge Zusammenhänge zwischen vier Fertigkeiten. Also Sprechen setzt Hören und Verstehen; Schreiben setzt Lesen und Verstehen voraus, Hören, Sprechen, Schreiben und Lesen als Grundfertigkeiten kann man nicht isoliert lernen. Die Grammatikkenntnisse sollen in enger Verbindung mit dem sprachlichen Können erworben werden.

Aktuell-kommunikative DaF- Lehrwerke müssen die Lerner verwenden, damit die kommunikative Grammatik in alltägliche Situationen eingebettet ist. Weil kurze situative Gespräche sollen die Lerner bilden, um die kommunikative Grammatik zu realisieren. Beim Sprechen legt es keinen gesteigerten Wert auf die Grammatik, deswegen sollten die Lerner/ innen auf ihre Fehlern sensibilisiert. Wenn sie nicht richtiges sprechen, verursachen die Fehler wahrscheinlich gravierende Probleme in der Sprache und in der Kommunikation.

¹⁴² Schatz, Heide: Fertigkeit Sprechen Fernstudienangebot Germanistik Deutsch als Fremdsprache Langenscheidt Universität Kassel Goethe Institut. S0.95

In der kommunikativen Grammatik sind die Fehler im vorliegenden Kapitel des empirisch- theoretischen Teils von Bedeutung.

2.4 Kommunikative Grammatik und Fehler

In der letzten Zeit ist die Beschäftigung mit dem Fehler und mit der Fehlerkorrektur vor allem gestiegen. Der Begriff „Fehler“ wurde in den sechziger Jahren als „Sünde“¹⁴³ berücksichtigt. Dabei bedeutet das vorrangige Ziel das Befähigen zur Kommunikation. Also die Fehler, die die Kommunikation nicht beeinflussen, kann man ignorieren. Außerdem steht es im Mittelpunkt, ob ein Fehler die Kommunikation behindert oder nicht?

Man spricht meist von Fehlertypen. Die Aufteilung bleibt besonders in der Performanz und Kompetenzfehler. Verstanden werden unter Performanzfehler Flüchtigkeitsfehler. Sie können vom DaF-Lerner autonom korrigiert und erarbeitet werden. Die Fehler gelten aber auch als Ausdruck des Defizits.

In diesem Sinne definiert **BARKOWSKI**¹⁴⁴ den Begriff Fehler folgendes: „[...] Fehler können vom Lerner selbst korrigiert werden, dass er seine Sprachwissenschaft auch außerhalb des Unterrichts selbständig und verstehbar mitteilen und ihre Beseitigung aktiv mitteilen kann.“

Der Terminus des Fehlers wurde von verschiedenen Didaktikern und Sprachwissenschaftlern behandelt. Die Definition des Fehlers ist nach Verfasserin **KLEPPIN (1997, S.14)** folgendermaßen zusammengefasst: Fehler sind also zunächst einmal etwas ganz Natürliches, das ebenso zum Mutterspracherwerb wie zum Fremdsprachenlernen gehört- wie auch immer wir dazu stehen. Natürlich gibt es Fehler, die einfach aus Unachtsamkeit entstehen- Fehler können - wie in unserem Beispiel zeigen, dass der Lernende seine eigenen Hypothesen über Sprache bildet und sie beim Sprechen sozu-

¹⁴³ Vgl. Kleppin, Karin .:Formen und Funktionen von Fehleranalyse. Korrektur und Therapie. In.: Helbig, Gerhard; Götz, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen.: Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband Walter de Gruyter. Berlin, New York 2001, S.987

¹⁴⁴ Barkowski, Hans; Harnisch, Ulrike; Kumm, Sigrid: Handbuch für den Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitern. Skriptor Verlag GmbH, Koenigstein 1980, S.118

sagen abtestet. Wenn der Lernende hingegen versucht, Fehler zu vermeiden, so muss dies nicht bedeuten, dass diese Fehler im Kopf des Lernenden nicht existieren.

Das Gegenteil kann der Fall sein: Dadurch dass der Lernende seine möglicherweise falschen Hypothesen über Sprache nicht überprüft, können sich diese Fehler ein Leben lang festsetzen.

Weiterhin steht die Fehlerkorrektur nicht mehr im Vordergrund. **FENDLER**¹⁴⁵ betont zwar, dass die Wende der 80er Jahre Fremdperspektive als Novum des Spracherwerbs den interkulturellen Sprachvergleich auf den sozio- und psycholinguistischen Ebenen ermöglichte. Es ist nicht zu vergessen, dass die Fehler ganz systematisch in der ALM. ausradiert, und die Arbeit zur Fehlerkorrektur beruht vor allem auf pädagogisch-psycholinguistischen Erwägungen.

Laut **PÜRSCHEL (2005, 127)**¹⁴⁶ sei Fehler natürlich als Aspekt der Lerner Sprache. Zunächst einmal wird die Produktion beim Begriff Fehler nicht gedacht. Weil der Grammatikunterricht Fehler abzielen kann. Dazu sollen Kasusformen wie Rektion gelehrt werden. **ICKLER(1984,27)**¹⁴⁷ bezieht sich in seiner Begriffbestimmung auf Fehler, in dem er äußert: Grammatische Fehler sind nicht immer eindeutig identifizierbar. Es findet sich manchmal die Verwechslung von wurde und würde als Beispiel in schriftlichen Arbeiten bei den Amerikanern. Auf den ersten Blick bezeichnet man Hörfehler als grammatischer Indikativ wie Konjunktiv2.

PEYER¹⁴⁸ verfügt zu diesem Zitat hierzu, dass „die Verknüpfung von Grammatik und Fehler im Alltagsbewusstsein so eng ist, muss für die Gestaltung von GU. unbedingt erst genommen werden.“ D.h. Grammatik und Fehler sind im Alltagsbewusstsein

¹⁴⁵Fendler, Jan: Funktionale Grammatik im Unterricht, GRIN Verlag GmbH 2008 Abrufbar unter: <http://www.hausarbeiten.de/faecher/vorschau/111726.html>. Zugriff am 07 /08/2012

¹⁴⁶ Pürschel, Heiner; Tinnefeld, Thomas (Hrsg.):Moderner Fremdsprachenerwerb zwischen Interkulturalität und Multimedia. Reflexionen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis. AKS -Verlag Bochum 2005, S.127

¹⁴⁷ Ickler, Theodor.: Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung in das Studium Max Niemeyer Verlag Tübingen 1984 ,S.27

¹⁴⁸Peyer, Ann: Grammatikunterricht, zit, in: Lange, Günter; Weinhold, Swantje: Grundlagen der Deutschdidaktik Sprachdidaktik-Mediendidaktik- Literaturdidaktik. Schneider Verlag Hohengehren GmbH Baltmansweiler. 3. Auflage 2007 ,S.83

so eng. In diesem Gedankengang zitiert **KRUMM**¹⁴⁹ einige Vorteile der Fehler, wenn er sagt: „Ein Glück, dass Schüler Fehler machen.“

BARKOWSKI; HARNISCH ua¹⁵⁰ haben folgendes gesagt: „Das ist eine unverzichtbare Voraussetzung dafür, dass „Fehler“ von Lernern selbst korrigiert werden können, dass er seine Sprachschwierigkeiten auch außerhalb des Unterrichts selbstständig und verstehbar mitteilen und an ihrer Beseitigung aktiv mitarbeiten kann.“

Bei der Evaluation geht es nicht nur um das Beobachten und Beurteilen der Lernenden, sondern auch darin, dass die Lehrerinnen und die Lehrer sich und ihr Lehrverhalten selbst beobachten und gegebenenfalls verändern. (**Vgl, BIMMEL**)¹⁵¹ Ja die Evaluation findet ständig im Unterricht statt.

Schließlich ist ganz generell zu beobachten, dass die Selbstkorrektur eigentlich nicht an die Unterrichtssituation gebunden ist, d.h. Korrigiert sich ein Sprecher oder ein Korrektor selbst, spricht man hierzu von Selbstkorrektur. Wenn sich der Lernende kaum am Unterricht beteiligte, werden seine Leistungen von Woche zu Woche schlechter. Hierzu in diesem Sinne sollen grammatische Fehler von den Sprachlernenden nicht gravierend sein, und sie führen am Ende zur Hemmung der Kommunikation.

Wir werden sehen im nächsten Kapitel, ob die Übungsformen einen großen Beitrag zur Entwicklung der Fähigkeit des grammatisch richtigen Sprechens leisten können?

¹⁴⁹ Krumm, Hans-Jürgen. In . : Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen.: Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband Walter de Gruyter. Berlin, New York 2001, S.921

¹⁵⁰ Barkowski, Hans; Harnisch, Ulrike; Kumm, Sigrid: Handbuch für den Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitern. Skriptor Verlag GmbH, Koenigstein Hs 1980

¹⁵¹ Bimmel, Peter ; Neuner, Gerd : Deutschunterricht planen , Neu Goethe- Institut Universität Kassel Langenscheidt 2011 S. 166

2.5 Kommunikative Grammatik und Übungsformen

Bevor ich die Übungsformen der Grammatik beschreibe, versuche ich den Begriff „Übung“ zu definieren. Unter dem Begriff „Übung“ versteht man die regelmäßige Wiederholung zum Zweck des Lerners. Die Übung führt eigentlich zur Steigerung der Leistung. Was schon gelernt wurde, muss durch Übungen wiederholt werden.

Soweit definiert **SCHWERDTFEGER**¹⁵² et al den Terminus Übung wie folgt: „Übung ist eine Handlung des Lernenden, in deren Verlauf er identische oder ähnliche Sachverhalte wieder und wieder lernt, um sie zu behalten und für den eigenen produktiven Umgang zur Verfügung zu haben.“

Demzufolge kann der Begriff Übung in weitestem Sinne verstanden werden. In Anlehnung an **AUSUBEL**¹⁵³(1980 S.667) ist die Übung nicht selbst eine kognitive Strukturvariable, sondern zusammen mit den Variablen des Lernstoffes einer der Hauptfaktoren, der die kognitive Struktur beeinflusst.

In dieser Hinsicht argumentiert **BEGHDADI**¹⁵⁴ (1999 S.52) das wesentliche Ziel der Übung, „dass die Strukturen das Gelernte langfristig und bei Bedarf auch unter abgeänderten Bedingungen beherrschen.“

Im Allgemeinen fördern die Spiele in den Grammatikübungen mehr Leistungsbereitschaft vieler Lerner und führen intensiv zum motivierenden Lernen, wobei Kreativität und Phantasie angeeignet werden.

¹⁵²Schwerdtfeger, I. ch: Arbeits- und Übungsformen: Überblick. In: Bauch, K-R ,u.a (Hrsg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen 1989 S.187f

¹⁵³Ausubel ,D-P et al: Psychologie des Unterrichts, Bd. 1, Weinheim 1980 S. 367. In: Bausch et al: Handbuch Fremdsprachenunterricht 3.überarbeitete und erweiterte Auflage. Francke Verlag, Tübingen und Basel :1995, S.223

¹⁵⁴ Beghdadi, Fatima: Zur Entwicklung der Sprechfertigkeit in der sprachpraktischen Deutsch als Fremdsprache Ausbildung algerischer Deutschstudenten des ersten Studienjahrs 1995 S.52

In dieser Hinsicht definiert **GENZLINGER**¹⁵⁵ den Begriff „Kreativität“ folgenderweise: „Kreativ ist der Vorgang selbständigen Entwickelns, Entdeckendes, Findens, Experimentiertes, Umdeutens, Andersmachens, Variierens, Transferierens, Assoziierens etc, wo bei das jeweils neu Geschaffene lediglich im Selbstverständnis des Individuums als neu empfunden werden muss.“

Bei **GENZLINGER** findet sich weiter die Meinung, dass durch kreative Übungen Fähigkeiten trainiert (...) werden. Überdies regen Grammatikübungen im kommunikativen Deutschunterricht wahrscheinlich Phantasie, Intuition, Spontaneität und geben daher Gelegenheiten zum persönlichen Ausdruck.“

Im Bereich „Übung“ kann man grundsätzlich feststellen, dass jede Übung als kommunikativ angelegt betrachtet wird, wenn sie auf eine bestimmte kommunikative Situation gerichtet ist und ein Ziel erreicht. An dieser Stelle vertreten **NEUNER, KRÜGER und GREWER** die Auffassung, dass die Bücher zur „Übungstypologie“¹⁵⁶ relevante Übungen enthalten. Da sie zur Weiterentwicklung und Verbesserung der vier Sprachaktivitäten (Fertigkeiten): Hören, Sprechen, Schreiben und Lesen und sogar der Lernerfähigkeiten dienen. Sie helfen ihnen, ihre Hausaufgaben, autonom zu lösen und ihre Ideen besser auszudrücken.

Hierzu muss hingewiesen werden, dass Übungstypen zum kommunikativen Deutschunterricht spannend, motivierend und abwechslungsreich sind. Je nach Sprechertätigkeiten Hör- Les- Sprech oder Schreibübungen werden die Übungen geordnet. Im kommunikativen FU. werden die Fremdsprachenlerner aufgefordert, ihre eigenen Äußerungen mitzuteilen und über Gefühle zu sprechen. Die Übungen sind meist stark gesteuert. Solche Aufgaben sind im DaF-Unterricht gut geeignet, denn sie leisten einen großen Beitrag zur Produktion von Sprache. Sie erfordern die Phantasie und Kreativität.

¹⁵⁵Genzlinger, W: Kreativität im Englischunterricht. Schöpferisches und spielerisches Lernen in der Sekundarstufe 1.Bochum 1980. In: http://www.dokky.net-daf-kurs/library/Übungsbuch_FU.doc 07/04/2009 um 14:00Uhr

¹⁵⁶Neuner, Gerhard; Krüger, Michael; Grewer, Ulrich: Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht, Langenscheidt: KG Berlin und München 1981

In der Realität nimmt die Übung im Fremdsprachenunterricht eine wichtige Stellung ein. Im Allgemeinen geben die Übungen den Lernern die Fähigkeit, den Unterricht besser zu verstehen und etwas Neues zu produzieren.

Was für die Übungsformen anbelangt, so haben Neuner ua (1981,15) Folgendes erklärt: „Es gibt keine kommunikative Übungen als solche: entscheidend ist die Zwecksetzung von Übungen im Hinblick auf die Entwicklung von Kommunikationsfähigkeit.

Unter pragmatischem und pädagogischem Aspekt werden deshalb Übungssequenzen gebildet, die Kommunikationsakte- vorbereiten- aufbauen- strukturieren- simulieren, bzw. solche sind (classroom discourse) Übungsketten beginnen entsprechend den Phasen kommunikativen Handelns bei Verstehensleistungen (Strategien des Textverständnisses) und zielen über die Stufen der Grundlegung und des Aufbaus der Mitteilungsfähigkeit auf die freie Äußerung .“ (Vgl. NEUNER; KRÜGER)¹⁵⁷

Man kann zwischen rezeptiven, rezeptiv-reproduktiven, reproduktiv-produktiven und produktiven (freien) Übungen unterscheiden. Also im kommunikativen Konzept werden Übungen nach ihrer Funktion im Lernprozess gruppiert in¹⁵⁸:

- A. Übungen mit denen Verstehensleistung entwickelt wird
- B. Übungen zur Grundlegung der Mitteilungsfähigkeit mit produktivem Charakter zur sprachlichen Form
- C. Übungen zur Entwicklung von Mitteilungsfähigkeit, in denen vorgegebene Rollen, Situationen, Verständigungsanlässe sprachlich von Lernenden frei ausgestaltet werden
- D. Reproduktiv-produktive Übungen
- E. Übungen zur Entfaltung von freier Äußerung

Zunächst einmal lassen sich einige ausgewählte Übungstypen der vier Stufen (von A- zu B- zu C und zu D) zusammenfassen:

¹⁵⁷Vgl. Neuner, Gerhard; Krüger, Michael; Grewer, Ulrich: Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht, Langenscheidt: KG Berlin und München 1981

¹⁵⁸ Ebenda S.45

Übungen, mit denen Verstehensleistung entwickelt wird, beruhen vor allem auf Unmittelbarkeit von Informationen, da das generelle Ziel des kommunikativ-funktionalen Fremdsprachenunterrichts, nämlich Verstehens- und Mitteilungsfähigkeit ist.

Im Prinzip kommt es darauf an, in dieser Verstehens- und Mitteilungsfähigkeit linguistische Systeme nicht zu vernachlässigen. Die Verstehensleistung wird als rezeptiver Vorgang bezeichnet, z.B. wenn der Fremdsprachler auf den Text reagiert, soll er ihm nachahmen. Es zeigt sich auch, dass bestimmte Grammatikphänomene wie „das Passiv“ schwerpunktmäßig im Kontext von Verstehensaufgaben geübt werden sollen.

Zur Verstehensleistung gehören vorliegende Übungstypen:

A1 Vereinfachung: Unterstreichen der Schlüsselstellen im Text

A2 Visualisierung: Einbettung des Textes in eine Situation; in diesem Übungstyp gilt die Einbettung des Textes in eine Situation für den Lerner wahrscheinlich als Verstehensleistung, wenn er z.B. die Situation verständigt.

A3 Zuordnung: Zusammenfassung von Sätzen; es handelt sich dabei um die Verbindung der zusammengehörten Satzteile mit einem Pfeil.

A16 Richtig oder falsch: Aufgrund der Information kann der Übende selbst entscheiden, ob die Aussagen falsch oder richtig sind. Das folgende Beispiel ¹⁵⁹ erklärt diesen Übungstyp:

Beispiel:

Mutter: Inge, hast du Lust, mit mir einkaufen zu gehen?

Inge: Oh, eigentlich wollte ich Marion helfen, ihre Party heute abends vorzubereiten.

Mutter: Musst du da denn unbedingt auch hier? Marion hat doch viele Freundinnen, und ich brauche wirklich jemand, der mir Tragen hilft.

Inge: Ja, aber ich hatte Marion versprochen, ihr meinen Kassettenrecorder und einpaar Kassetten rüberbringen.

Mutter: Das kannst du doch nachmittags erledigen!

¹⁵⁹ Dieser Übungstyp zitiert nach dem Buch Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht S.66

Inge: Wir haben uns um halb elf verabredet! Vielleicht ist sie am Nachmittag gar nicht bei dem schönen Wetter!

Mutter: Wie wäre es, wenn ich dich nach dem Einkaufen bei Marion vorbeifahre?

Dann schaffe ich es bis halb elf.

A17 Multiple-Choice- Aufgaben: hier wird dieser Übungstyp von Variationen erstellt. Es kann beobachtet werden, dass die sprachlichen Fertigkeiten den rezeptiven Fertigkeiten des Hörverstehens, des Leseverstehens und den sprachproduktiven Fertigkeiten des Schreibens und Sprechens entsprechen.

Darüber hinaus werden einfache oder komplexere Redemittel *in der B-Stufe* „Übungen zur Grundlegung der Mitteilungsfähigkeit“ eigentlich durch die Sprechintentionen verwirklicht. Übungstypen sind in dieser Stufe reproduktiv stark steuernd gelenkt.

Eine Äußerung wird durch Gestik und Mimik begleitet.

Dazu benutzt der Übende seine erworbenen Redemittel je nach Lernvermögen. Er beschränkt sich nicht nur auf den Erwerb von Redemitteln, sondern auch auf das Kennenlernen neuer Realisationen der Sprechabsichten.

Des Weiteren führen Übungstypen zur Grundlegung der Mitteilungsfähigkeit manchmal zur Demotivierung des Lernens. Die Grammatikprogression im Sprachunterricht kann linear vorgegeben sein. Aber das grammatisch-richtige Sprechen und der Reichtum des Wortschatzes sind eine große Hilfe beim Variieren und Transferieren der verfügbaren Redemittel.

Zur Grundlegung der Mitteilungsfähigkeit zählen:

B1 Satzschalttafel

B2 Memorisierungsübungen, bildgestützt: diese zwei Übungsformen sind sinnvoll für Lerner. Dennoch wird die Kommunikation durch ein Schaubild sichtbar gemacht. Sie eignen sich insbesondere zur Partnerarbeit.

B5 Durch Bilder/Bildsymbole gelenkte Äußerung: Es geht hierbei um das Einschleifen und das Festigen der Redemittel zu Sprechintentionen.

B6 Textergänzung: Einsetzübung: In Form von Einsetzübungen können bestimmte Realisationen kognitiver Sprechabsichten geübt werden.

Beispiel¹⁶⁰

Ergänzen Sie!

Beispiel: Vorige Woche sind wir im Rom gewesen.

Aufgabe: Vorige Woche sind wir im Rom ... Wir haben den Flug um acht Uhr ... Die Maschine hat bis Rom nur drei Stunden ... Wir sind mit dem Bus in die Stadt... Dort sind wir... Wir sind dann in eine Boutique.....Und haben Schuhe.....Dann haben wir eine Pizza.....Und WeinDanach sind wir ziemlich müde.....Ich habe meiner Frau noch die alte Frau.....Am nächsten Tag haben wir noch einen Anzug, ein Kleid, zwei Mänteln, zwei Hemden, fünf Krawatten und einen Koffer.....Und was hat das alles.....?

B17 Textproduktion: Stichwörter:

Wenn der Übende einen längeren Text kursorisch liest, versucht er, ganz genau und knapp seine Haupthandlungen wiederzugeben. Diese Reproduktionsübung ist eigentlich mechanisch

B9 Textproduktion: Stichwörter als Zusammenhang: In dieser Hinsicht eignet sich dieser Übungstyp insbesondere für Texte, d.h. mit Hilfe von Stichwörtern kann der Übende den Text zusammenfassen. Grundsätzlich kann festgestellt werden, dass sich die Stichwörter als Zusammenfassung zur frei-produktiven Übung eignen.

B10: Textproduktion: Lückentext: Der Übende soll Lücken des Les- oder Hörverstehens ausfüllen und gleichzeitig kontrollieren.

B11: Textproduktion: Flussdiagramm

B12: Satzergänzung; Wenn der Übende einen Kausalzusammenhang erzeugt, ist er aufgefordert, Nebensatz mit „weil“ oder Hauptsätze mit „durch, daher oder deshalb“ anzuschließen.

¹⁶⁰ Das oben dargestellte Beispiel wurde dem Lehrbuch Deutsch aktiv1 entnommen, S.125

B13 Dialogergänzung: Unter diesem Übungstyp versteht man, dass kleine oder größere Lücken von Dialogen oder Gesprächen von dem Übenden übernommen werden.

B14 Zuordnung: Redemittel werden in Gesprächssituationen von bildlichen Personen zugeordnet.

In der C-Stufe „Entwicklung von Mitteilungsfähigkeit- sprachliche Ausgestaltung von vorgegebenen Situationen, Rollen, Verständigungsanlässen in Übungen“ reagiert der Übende ganz reproduktiv auf eingeführte Texte. Er kann sein Sprachverhalten stark steuern. Zu den Übungstypen der Entwicklung von Mitteilungsfähigkeit zählen folgendes:

C1 Offener Dialog¹: In der offenen Art der Übung kann der Lernende als Partner in einem Dialog eine Rolle aus seinem eigenen Erfahrungsbereich übernehmen.

C2:Substitutionstafel: Im Allgemeinen betrifft diese Übungsform Lücken, die von dem Übenden variierend ausgefüllt werden müssen.

C4 Texterstellung nach Muster: Übungsziel ist hier neben der Texterstellung die richtige Verwendung von Realisationen der Sprechintentionen.

C5 Texterstellung mit inhaltlicher Vorgabe

C6 Texterstellung: Paralleltext

C21Hervorheben durch Unterstreichen oder Markieren (Notizen sammeln): Unterstreichen als Arbeitstechnik mit Stiften verschiedener Farben benutzt der Übende, um längere Texte zu erfassen. Diese Arbeitstechnik gilt als Vorbereitung von Notizen aufnehmen und sammeln.

C22 Notizen aufnehmen, sammeln und gliedern; Der Lerner soll Notizen machen, um sich möglichst frei zu einem Text äußern zu können.

Es kann beobachtet werden, dass die skizzierten Übungen von der C-Stufe der Lerner ganz direkt auf die freie Meinungsäußerung vorbereiten.

In der D-Stufe „Entfaltung von freier Äußerung“ handelt es sich ausschließlich um Meinungsäußerung, d.h. nach der Entwicklung von Verstehens- und Mitteilungsfähigkeit soll der Sprachlernende dazu kommen. Die Sprachmittel dienen nicht mehr Übungszwecken, sondern solchen Hilfen bei der Meinungsäußerung.

Im selben Sinne ist der Lerner in der Lage, seine eigene Meinung zu formulieren. Diese Übungsformen helfen also dem Fremdsprachlerner, selbständig zu planen.

Weiterhin darf das Mitteilen des authentischen Textes nicht in der Vermittlung situativ verpackter Grammatik erschöpfen.

Vorliegende Übungstypen gehören zur Entfaltung von freier Äußerung:

D1: Redemitteltabelle: spontane Stellungnahme

D3: Redemitteltabelle: Diskursverläufe

Hier helfen Redemittel unbedingt bei der spontanen Stellungnahme.

Es kann festgestellt werden, dass „die Stufe D“ folgende Übungsketten, nämlich A- Verstehen, B-Übungen reproduktiv, C- Übungen reproduktiv- produktiv und D- Anwendung umfasst. Also die Übungstypologie der D- Stufe dient zur freien Verwendung der Fremdsprache.

Charakteristische Übungsanweisungen lassen sich im kommunikativen Deutschunterricht typisch folgendermaßen darstellen: „Bilden Sie Sätze“, „Ergänzen Sie Sätze“, „Übersetzen und antworten Sie“ „Markieren Sie die Modalverben“; etc. Zunächst einmal wird die Grammatik in Kommunikations- und Textzusammenhängen in Lückentexten, Einsetzübungen, Bildung von Sätzen nach einem vorgegebenen Muster, Multiple-Choice-Aufgaben, Satzergänzung, Zuordnung, Unterstreichen, Substitution verwirklicht.

Abschließend kann gesagt werden, dass die Übungssequenzen (von A- zu B- u C- zu D) als integrative Stufen der fremdsprachlichen Kompetenz betrachtet werden müssen.

In diesem Hinblick leisten die Übungssequenzen einen großen Beitrag zur Entwicklung der Sprechkompetenz bzw. der kommunikativen Kompetenz. In diesem Fall kann festgestellt werden, dass die Übungen der meisten Lehrwerke grammatikorientiert sind. Das Ziel jeder Übungen muss stets klar erkennbar sein. Da die meisten Übungen die Kommunikationsfähigkeit fördern. Solche freien Sprechäußerungen können natürlich im Übungsprozess auftreten.

Am Ende soll der Unterrichtende jeden Übungsabschnitt voraussetzen, dass neu erlernte Strukturen in freien Sprechäußerungen spontan gelenkt werden. Manche Übungen sind sehr stark gelenkt. Die Übungen sollen zu kurz bearbeitet werden. Über Übungen schrieb **QUETZ**¹⁶¹ wie folgt. Seiner Meinung nach muss der Lernende Formen und Funktionen bei grammatischen Übungen zusammenlernen. Das bedeutet, dass die in Übungen verlangten Sprechäußerungen authentischen Sprechäußerungen möglichst nahe können müssen.

Im **QUETZES** Beispiel¹⁶² soll folgendermaßen geübt werden:

Mit welchen sprachlichen Mitteln kann man im Französischen Vorschlag oder Wunsch ausdrücken (Si+ Imparfait) und mit welchen sprachlichen Mitteln reagiert man darauf?

Qu'est- ce qu'on fait après le cours

Si on allait D'accord

On pourrait Oui, très bien

On voudrait Bonne Idée

Pourquoi pas

Si vous voulez

Je ne sais pas

Non, moi j'ai envie de

Non, je regrette

¹⁶¹Quetz, Jürgen; Bolton, Sibylle: Fremdsprachen für Erwachsene. Eine Einführung für die Didaktik und Methodik des Fremdsprachenunterrichts in der Erwachsenenbildung. Cornelsen Oxford University Press Berlin 1980

¹⁶² Ebenda , S.90

Je ne peux pas
Je suis désolé(e), mais

Hierzu sollen die Redewendungen immer in die grammatischen Übungsabläufe eingebettet sein. Kommunikative Übungen sollen von sinnvollen Inhalten ausgehen.

Nach **KIEWEG**¹⁶³ gehört das Üben zu den zentralen Phasen im fremdsprachlichen Prozess. Es dient sowohl dem Erwerb als auch der Behaltenssicherung von deklarativen und prozeduralen Wissensbeständen als auch der Automatisierung sprachlicher Routinen. Also die wichtigsten Übungen werden Grammatikübungen des Fremdsprachenunterrichts betrachtet.

Die Kommunikationsfähigkeit wird in der FS. angestrebt und automatisch eingestellt, wenn die Lerner intensiv genug die Grammatik der fremden Sprache beherrschen.

Es ist davon auszugehen, dass die Grammatikübungen allein die Kommunikationsfähigkeit in der Zielsprache nicht ausreichen. Es gibt Lückenübungen, Formationsübungen, Umformungsübungen, Erweiterungsübungen. Die Verwendung der Grammatik wird direkt in der Kommunikation vorbereitet. Die Funktionen des grammatischen Übungsgegenstands lassen sich in der Kommunikation erkennen.

Um die Kommunikation zu erleichtern, steht die Förderung der Fertigkeiten im Zentrum der kommunikativen Übungsformen im DaF- Unterricht. Abschließend kann gesagt werden, dass der Grammatik als Teilbereich der Zielfertigkeit in der neuen Fachdidaktik einen wichtigen Wert zukommt, und deshalb gibt es Übungen in neueren kommunikativen Lehrwerken, die den thematischen Zusammenhang aufweisen.

¹⁶³Kieweg, Werner: Übungsformen. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik 1. Auflage, Klett, Kallmeyer 2010

Als Fazit zu den theoretischen Grundlagen kann geschlussfolgert werden, dass ein diskutiertes Thema „ Kommunikative Grammatik“ im DaF- Unterricht nicht nur bei Didaktikern, sondern auch bei Lehrenden und bei Lernenden bleibt.

Wenn die Lerner die Fähigkeit des grammatisch- richtigen Sprechens nicht beherrschen, wirken sich Fehler im Allgemeinen als eine Hemmung in der Sprache aus.

Das grammatisch richtige Sprechen gelingt, wenn sich die Lerner den echten kommunikativen Austausch für die kommunikative Situation interessieren.

Aktuell- kommunikative DaF- Lehrwerke müssen die Lerner verwenden, damit die kommunikative Grammatik in alltägliche Situationen eingebettet ist. Weil kurze situative Gespräche sollen die Lerner bilden, um die kommunikative Grammatik zu realisieren.

Also aus pädagogischen Gründen sind DaF- Germanisten bzw. Deutschlerner mit vielen Problemen: Mangel an Lehrmaterialien, Unterrichtsstunden und an Lehrkräften konfrontiert. In diesem Gedankengang spielen die Lehrmaterialien unbedingt eine wesentliche Rolle. Der Grund dafür ist es, dass es kein reichhaltiges Angebot der Materialien gibt.

Zusammenfassend wird Grammatik in Ideen nie isoliert thematisiert, sondern immer eingebettet in unterschiedliche Situationen und Gesprächsanlässe, deswegen bezieht sich kommunikative Grammatik auf die Förderung von kommunikativen Situationen.

Daraus lässt sich schlussfolgern, dass die Grammatik zugunsten der Kommunikation gelehrt werden soll. Kontextuelle Grammatikübungen machen Spaß und führen zum motivierenden und intensiven Lernen.

Dritter Teil

**Zur Bedeutung kommunikativer Grammatik mit fortgeschrittenen Deutschlernenden im zweiten Studienjahr an der Germanistikabteilung, Djilali Liabés in Sidi Bel Abbés
(LMD-System)**

3. Zur Bedeutung der kommunikativen Grammatik mit fortgeschrittenen Deutschlernenden im DaF- Unterricht im zweiten Studienjahr an der Germanistikabteilung, Djilali Liabés in Sidi Bel Abbés (LMD-System)

Um die echte Bedeutung der kommunikativen Grammatik im DaF- Unterricht mit fortgeschrittenen Deutschlernenden in dem dritten empirischen Teil zu zeigen, sollen besonders vorliegende Fragen gestellt werden:

- *Kommt der kommunikativen Grammatik im DaF- Unterricht eine Bedeutung zu?*
- *Inwiefern nimmt die kommunikative Grammatik einen beachtlichen Platz in der Fremdsprachendidaktik seit Ende des 20 .JHs ein?*

Im ersten Kapitel des dritten empirischen Teils wird auf den unterschiedlichen Definitionen der Schwerpunkte, nämlich: DaF- Unterricht, Lehrwerk, Lehrplan und Curriculum eingegangen und die Analyse der algerisch geltenden Lehrpläne an der Germanistikabteilung der Universität Djilali Liabés in Sidi Bel Abbés im klassischen Lehrprogramm und in der neuer LMD- Reform lässt sich in das zweite Kapitel verstehen. Das dritte Kapitel des dritten Teils behandelt auch Dominanz der kommunikativen Grammatik im DaF-Unterricht mit algerischen fortgeschrittenen Deutschlernenden im zweiten Studienjahr, und wir werden drei Grammatiklektionen, nämlich: Passiv Perfekt, Perfekt und Modalverben vorstellen und analysieren.

In letzten Kapiteln werden wir ein Resümee der Lerner- und Lehrerergebnisse darstellen.

3.1 Begriffliches zum DaF-Unterricht, Lehrwerk, Lehrplan und Curriculum

Die Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen fördert die Benutzung von Methoden, Techniken und Unterrichtsmitteln. Bestimmte Zwecke, die sich Lehrpläne, Curricula und Rahmenrichtlinien setzen lassen.

Am Anfang werden wir den Begriff DaF-Unterricht erläutern, dann versuchen wir Lehrplan, Curricula, Rahmenrichtlinien usw. genauer darzustellen:

3.1.1 Zum Begriff Unterricht und DaF-Unterricht

Um eine Fremdsprache zu erlernen, gibt es zahlreiche vielfältige Möglichkeiten. Zwischen den beiden Polen ergibt sich eine weite Palette verschiedener Methoden, Techniken und Verfahren.

Der Unterricht gilt als Organisationsform, weil er das Lernen und das Lehren ermöglichen kann. Vorwiegend erlaubt der Unterricht den Austausch von Wissen und Fertigkeiten. Dabei wird der Unterricht in der Schule etwas anderes an der Universität gestaltet. Der Unterricht ist ein Kommunikationsprozess zwischen zwei Partnern: dem Lehrer und dem Lerner. Also die Definitionen des Unterrichts konzentrieren sich nicht nur auf die Kommunikationsprozesse, sondern auf die Vermittlung der Kenntnisse und Informationen vom Lehren zum Lernen. D.h. der Unterricht ist ein Informationsvermittler zwischen dem Lehrenden und dem Lernenden.

Der Unterricht lässt sich Austausch von Wissen, Erfahrungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten ermöglichen. Er präsentiert den Lernstoff in den geordneten Lehr- und Lernprozess. Definiert der Unterricht vor allem nicht nur als Informationsvermittlung, sondern als Kompetenzprozess. Er findet zwischen dem Lehrer und dem Lerner statt.

Aufgetaucht werden im DaF- Unterricht folgende Termini wie Deutsch als Zweit- und als Fremdsprache. Am Ende der 70 er Jahre ließ sich der Begriff Deutsch als Zielsprache auftauchen. Bezogen wird der Begriff Deutsch als Zweitsprache insbesondere auf die erste Sprache, d.h. die Muttersprache, z.B. Deutsch ist die erste Muttersprache von Deutschen, Französisch ist die erste Muttersprache für die Franzosen.

Was für die französische Sprache anbelangt, so kann man sagen, dass sie die erste Fremdsprache nach Hocharabisch im algerischen Schulsystem ist. Englisch als dritte Zielsprache lernen die algerischen Schuler im Gymnasium, und letzteres nimmt die deutsche Sprache den bedeutenden Platz, denn manche Gymnasialschüler bevorzugen diese Sprache.

Deutsch als Fremdsprache lehren die Studierenden an den drei algerischen Germanistikabteilungen wie; Bouzarea in Algier, Oran und Djilali Liabbés in Sidi Bel Abbés. Der DaF-Unterricht vermittelt wichtige Informationen je nach der Benutzung der Zielsprache wie z.B. Deutsch als Fremdsprache. (Siehe. Dazu die Stellung des Deutschen , Kap. 3.2.1).

Dabei verwendet der Unterrichtende Methoden, Strategien, Medien, um den Lernprozess zu erleichtern. Schließlich werden Unterrichtsformen wie Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Plenum, Projektarbeit, Internet praktiziert und gefördert.

3.1.2 Zur Lehrwerkforschung im DaF-Unterricht

Im Fremdsprachenunterricht hat das Lehrwerk eine zentrale Rolle gespielt, indem es als Mittel zum Lehren und zum Lernen einer Zielsprache verwendet wird. Hauptsächlich besteht es aus mehreren Teilen wie, Textteil, Arbeitsteil, Grammatikteil, Wörterverzeichnis, Tonband, CDs... usw, die verschiedene Themen, Inhalte und Ziele enthalten.

Zur Definition des Lehrwerks sagt **NEUNER**¹⁶⁴ diesbezüglich, dass „das Lehrwerk aus unterschiedlichen Lehrwerkteilen wie Schülerbuch, Arbeitsheft, Glossar, Grammatisches Beiheft: Zusatzlesetexte, auditive Medien (Wandbilder, Bildkarten, Diaserien, Folien für den Tageslichtprojektor, Filme, Videobänder etc.) und Lehrerhandreichungen besteht.

¹⁶⁴ Neuner, Gerhard: Zur Definition: Lehrwerk und Lehrbuch. In: Bausch et al :Handbuch Fremdsprachenunterricht 3.überarbeitete und erweiterte Auflage. Francke Verlag, Tübingen und Basel :1995,S.292

Das Lehrbuch definiert sich nach NEUNER als in sich abgeschlossenes Druckwerk mit fest umrissener didaktischer und methodischer Konzeption (Zielsetzung, Lernstoffprogression, Unterrichtsverfahren, in denen alle zum Lernen benötigten Hilfsmittel (Texte, Übungen, Grammatikdarstellung, Vokabular etc.) enthalten sind.

Nach der Auffassung von NEUNER besteht ein Unterschied zwischen dem Lehrwerk und dem Lehrbuch. Früher existierte das Konzept des Lehrwerks nicht, aber mit der Entfaltung der audiovisuellen Methode wurde dieses Konzept bekannt. (Siehe. Dazu Gewichtung der Methoden des FU , Kap.1.3).

Weiterhin findet man bei Didaktikern wie Neuner und Leopold, die sich eigentlich mit dem Lehrwerk und mit der Lehrwerkanalyse beschäftigt haben.

Dies bestätigt LEUPOLD¹⁶⁵(1983,162)wie folgt: das Lehrwerk ist einen in Zielsetzung, Inhalt und didaktisch-methodischer Gestaltung geschlossenen Komplex von Arbeitsmitteln für Lehrer und Schüler. Im Anschluss möchten wir noch einmal betonen, dass, jedes Lehrwerk besonders von dem Lehrplan (LP) abhängig ist.

3.1.3 Zum Lehrplanwesen im DaF-Unterricht

Unter dem Lehrplan versteht man Stundenplan oder eine Strategie, die im Laufe der Zeit verändert werden kann. Nach BIMMEL *ua*¹⁶⁶ umfasst der Lehrplan meist Angaben zu Unterrichtsprinzipien allgemein, zur Verteilung des Lehrstoffs auf mehrere Lernjahre sowie Angaben zu Auswahl der Wochenstunden und Jahresstunden.

Lehrpläne können nicht nur didaktische Grundlagen des Unterrichts formulieren, sondern auch Hinweise zu den Prinzipien und Verfahren der Unterrichtsgestaltung geben. Dabei beschäftigt sich der Lerner mit Lehrplankonzeption.

¹⁶⁵ Leopold, E: Gesichtspunkte für die Auswahl der Lehrwerke; Borgwardt, U; Enter, H u .a: Kompendium Fremdunterricht, Max Hueber Verlag Ismaning, 1983. S.162.

¹⁶⁶ Bimmel, Peter ;Kast, Bernd ; Neuner, Gerd : Deutschunterricht planen , Neu Goethe- Institut Universität Kassel Langenscheidt 2011 S.13

In diesem Zusammenhang erläutert **EDELHOFF**¹⁶⁷ zufolge „Der herkömmliche Lehrplan beschränkt sich als Stoffplan in der Regel auf die Auflistung von Inhalten und zeigt die Methode auf, wie die Ziele erreicht werden können. Dazu bieten sich die Möglichkeiten an, wie die Zielreichung zu messen ist.“

Der Lehrplan verlangt den Lehr- und Lernstoff und auch zu erreichende Ziele. Lehrpläne lassen sich den Lehrkräften interessante Orientierungshilfe dienen. Im Allgemeinen kodifizieren Lehrpläne Unterrichtsziele und Unterrichtsinhalte.

Festgelegt werden Inhalte, Ziele und Unterrichtsmethodische Verfahren durch Lehrpläne. Dabei kann der Lehrplan den Lehrer bei der Planung, Gestaltung des Unterrichts. Er richtet sich nach dem Kontrollieren der Ziele.

4Im didaktischen Wörterbuch von **SCHRÖDER**¹⁶⁸ wird der Lehrplan Folgendes definieren: Seit den 60 er Jahren wurde der Lehrplan in der heutigen Literatur der Didaktik von dem Begriff Curriculum verdrängt. Des Weiteren ist er in der deutschen Pädagogik gebräuchlich.

Der Lehrplan stellt die Planung des Unterrichts zusammen. In Anlehnung an **SCHRÖDER**¹⁶⁹ ist der Lehrplan eine Zusammenstellung der für die Planung des Unterrichts bedeutsamen Lehrinhalte (Unterrichtsstoff), welche zur Erreichung spezifischer Lernziele ausgewählt unter bestimmten Gesichtspunkten(z.B. zeitliche Verteilung auf Monate, Wochen und Tage oder fachliche Systematik angeordnet wurden. Heutzutage kodifizieren Lehrpläne Unterrichtsinhalte und Unterrichtsziele.

¹⁶⁷Edelhoff , Christoph :Sektion B, Lehrpläne- Referat: Funktionen und Aufgaben für den Deutschunterricht (Kursfassung mit Thesen) in :IX. Internationale Lehrertagung Wien, 4.8.1989

¹⁶⁸Schröder, Hartwig : Grundwortschatz Erziehungswissenschaft. Ein Wörterbuch der Fachbegriffe

¹⁶⁹ Ebenda, S.171

Im Allgemeinen enthält der Lehrplan verschiedene Konzeptionen und Ziele.

Was das Lehrwerk angeht, so sehen seine Konzeptionen wie folgt aus:

1. Didaktische Konzeption

Die didaktische Konzeption stellt die Fragen „was“ und „wozu“. Sie enthält vielfältige Lerninhalte und reflektiert dadurch das menschliche Leben.

2. Methodische Konzeption

Sie stellt die Fragen „wie“, „womit“ und konzentriert sich insbesondere auf die Lehr- und Lernmethode sowie auf die Lehrmittel.

3. Sprachliche Konzeption

Sie bezieht sich nämlich auf den Wortschatz, auf die Grammatik und auf die Übungen

4. Pädagogische Konzeption

Diese Art von Konzeption gilt als die wichtigste Konzeption des Lehrplans, denn sie erzieht, orientiert und führt ebenfalls zur Ausbildung der Lernenden.

Der Lehrplan umfasst Inhalte, Ziele, Methoden, Techniken usw. Er gilt als Vorlage zur Planung des Unterrichts und des Lehrwerks. Weil das Lehrwerk eine Form von Versprachlichung und Umsetzung der Lehrplankonzeption ist. Bei der Lehrplankonzeption sollen auch Ziel, Inhalt, Methode und Evaluation berücksichtigt werden. Jedes Lehrwerk ist eigentlich von dem Lehrplan (LP) abhängig.

Im Allgemeinen wird der Unterrichtsinhalt nicht um auf wirkliche Unterrichtssituation, sondern auf die kooperative Arbeit des Lernalters mit dem Lehrer bezogen. **ROTHSTEIN**¹⁷⁰ erklärt die Bedeutung der Lehrpläne wie folgt: „Die Bedeutung von Lehrplänen für die Unterrichtspraxis und die Wahl der Unterrichtsthemen hängen wesent-

¹⁷⁰Rothstein, Björn :Sprachintegrativer Grammatikunterricht zum Zusammenspiel von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik im Mutter- und Fremdsprachenunterricht. Stauffenberg Verlag Brigitte Narr Gmb H Tübingen 2010, S.86

lich davon ab, inwieweit die Lernenden die Pläne kennen und sie auch zur Unterrichtsvorbereitung heranziehen.“

Zur Lehrplanentwicklung sind die Texte zwar von Lernenden unterschiedlichen Alters und unterschiedlichen Grades geschrieben.

3.1.4 Zum Begriff Curriculum

Nachdem wir Definitionen der Begriffe, nämlich Unterricht, DaF- Unterricht, Lehrwerk und Lehrplan zitiert haben, sollen wir den Akzent vor allem auf die Bedeutung des Curriculums legen. Weiterhin lässt sich vor allem fragen, was ist ein Curriculum?

Der Begriff des Curriculums kommt aus dem Lateinischen und bedeutet Rundlauf (z.B. in der Arena) seit der Mitte des 18.JHs. wurde Curriculum in der deutschen Pädagogik von dem Begriff Lehrplan verdrängt. Ein Curriculum ist ein umfassendes Konzept [Entwurf] zur effektiven Planung und Durchführung von Unterricht. (**Vgl. SCHRÖDER**)¹⁷¹

Curricula lassen sich laut **BIMMEL; KAST**¹⁷² auf die Grundlagen und Voraussetzungen des Faches im Schulsystem des Landes eingehen. Sie bemühen sich um eine Begründung der Didaktik und Methodik des Unterrichtsfaches.

BAUSCH¹⁷³ und anderen definieren den Begriff „Curriculum“ folgendermaßen: „Ein Curriculum (lateinischer Jahresablauf, Weg) ist ein Plan für ein Fach oder eine Institution mit Angaben über Lehr- Lernziele, Unterrichtsmittel, Methoden und Erfolgskontrollen.“

Davon ausgehend, dass Curricula und Richtlinien nicht getrennt sind. Sie werden aber auch mit dem Lehrplan gleichgesetzt.

¹⁷¹ Schröder, Hartwig : Grundwortschatz Erziehungswissenschaft. Ein Wörterbuch der Fachbegriffe S.53

¹⁷² Bimmel, Peter ; Kast, Bernd ; Neuner, Gerd : Deutschunterricht planen , Neu Goethe- Institut Universität Kassel Langenscheidt 2011

¹⁷³ Bausch, Karl- Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans- Jürgen. In : Handbuch Fremdsprachenunterricht.4. Auflage A. Franke Verlag Tübingen und Basel 2003, S.121

Laut **FREY**¹⁷⁴ sei „das Curriculum die Darstellung des Unterrichts über einen bestimmten Zeitraum als konsistentes System mit mehreren Bereichen zum Zweck der Planung, der optimalen Realisierung und Erfolgskontrolle des Unterrichts.“ Lehrhandbücher, Lehrmaterialien, Schülerbücher, Organisiertes Buch von Lehrenden können als Curricula sein.

3.1.5 Rahmenrichtlinien

Rahmenrichtlinien erklären **BIMMEL**¹⁷⁵ ua. wie folgt „Rahmenrichtlinien machen Aussagen allgemeiner Art zu einer bestimmten Schulstufe (Primarstufe, Sekundarstufe usw.). Oft umfassen mehrere zusammenhängende Fächer, z.B. die Fremdsprachen. Sie geben allgemeine Hinweise zu Grundlagen und Prinzipien der Unterrichtsgestaltung.“

Was für den Vergleich zu den Lehrplänen und Rahmenrichtlinien anbelangt, so kann gesagt werden, dass die Rahmenrichtlinien dem Lehrer und dem Lerner Freiräume im Unterricht geben. Unterschieden werden müssen zwischen den Begriffen: Lehrplänen, Curricula und Rahmenrichtlinien nach Kriterien.

Letzteres stehen Curricula, Lehrpläne, Rahmenrichtlinien im engeren Zusammenhang und richten sie sich nach denselben Prinzipien. Sie sind in der Regel aufeinander bezogen. Was die Unterschiede zwischen den beiden Termini anbelangt, und nur die Lernziele, die vor allem die Darstellung des Lernstoffs enthalten.

¹⁷⁴ Frey 1972 zit. In :Krumm- Hans Jürgen : Deutsch als Fremdsprache. Ein Internationales Handbuch 2. Halbband 2001, S.800

3.2. Zur Analyse der algerisch geltenden Lehrpläne an der Germanistikabteilung Djilali Liabbés in Sidi Bel Abbés

3.2.1 Zur Stellung des Deutschen an der Germanistikabteilung SBA

In diesem vorliegenden Kapitel des dritten Teils versuchen wir den Stellenwert des Deutschen an den ausländischen- und algerischen Hochschulen aufzuheben, und weiterhin algerisch- geltende Lehrpläne an der Germanistikabteilung der Universität Djilali Liabbés in Sidi Bel Abbés im klassischen Lehrprogramm und im neuen Bologna LMD- System zu analysieren.

In der Kolonisierungszeit war Französisch die offizielle Sprach, denn Im Jahre 1830 hat die französische Kolonisierung Algeriens begonnen. Aus diesem Grund haben die Algerier französischer Ausdrücke aufgetaucht. Also der Einfluss des Französischen hat seine Spuren in der algerischen Gesellschaft hinterlassen.

Was die Fremdsprachen wie Deutsch, Spanisch und Russisch anbelangt, so kann festgestellt werden, dass sie wenigen Platz in der Kolonisierungszeit genommen haben.

Arabisch ist und bleibt immer die einzige Amtsprache und offizielle Sprache in Algerien. Arabisch ist eine Weltsprache, denn sie ist die viertgrößte Sprache der Welt. Sie bezeichnet als Sprache des Korans. Dazu wird auch die berberische Tamazight als zweite offizielle Sprache Algeriens betrachtet.

Arabisch ist die semitische Sprache, die fast 400 Millionen Menschen gesprochen wird. Grundsätzlich ist noch darauf hinzuweisen, dass man den Einfluss der arabischen Sprache nicht nur auf das Spanische, sondern auch auf das Türkische insbesondere im syntaktischen Bereich betrachtet.

L'Arabe actuellement langue réceptrice reçoit une bonne Quantité des termes tous les jours les langues européennes notamment le français et l'anglais. (Vgl, **SEDDIKI, 2009**)¹⁷⁶

Über die Bedeutung der arabischen Sprache in Algerien schrieb **LACHACHI (2008, S.77)**¹⁷⁷ in seinem Beitrag Folgendes: „L'arabe algérien ou arabe dialectal en général est parlé aujourd'hui par plus de 80% de la population algérienne. Il s'implante de plus en plus dans les zones non arabisées et est parlé également dans les pays voisins.

L'arabe dialectal devient ainsi plus qu'une langue véhiculaire à l'instar d'autres langues parlées dans les villes nord africaines avec ses variétés marocaines, tunisiennes et aussi libyennes. “

Wenn man über den Stand der bisherigen Forschung des Arabischen spricht, so ist es festzustellen, dass Arabisch zu den wichtigsten Sprachen der ganzen Welt zählt. Bezeichnet man Arabisch in diesem Sinne als lebendige Weltsprache mit 28. Konsonanten. Des Weiteren gilt der Islam als wesentlicher Faktor zur Vorbereitung der arabischen Sprache in der arabischen Welt. Also der Koran muss in der Sprache des Propheten Mohamed selbst gelesen werden.

SEDDIKI hat Recht, wenn er folgendermaßen sagt: „die arabische Sprache in Nordafrika, auf der arabischen Halbinsel, im Mittleren Osten und als Sprache des Islams in vielen Regionen der Welt gesprochen wird. Sie ist Amtssprache u. a. in Ägypten, Algerien, Bahrain, Irak, Jemen, Jordanien, Katar, Kuwait, Libanon, Libyen, Marroko, Oman, Tunesien, in den palästinensischen Autonomiegebieten und in den Vereinigten Arabischen Emiraten. Varianten des Arabischen werden von ca. 250 Millionen Muttersprachlern gesprochen, dabei werden mehrere große, länderübergreifende Dialektgruppen unterschieden.

¹⁷⁶ Seddiki, Aoussine : la traduction des termes grammaticaux arabes vers le français. In : Zeitschrift, Übersetzung und Sprachen Revue 08/2009 Forschungsstelle, Übersetzung und Methodologie, Universität Oran

¹⁷⁷ Lachachi, Djamel Eddine.: Situation sociolinguistique et multilinguisme en Algérie. In: BASTIAN, S./BURR, E.(Hrsg.): Mehrsprachigkeit in frankophonen Räumen- Multilinguisme dans les espaces francophones - Sprache- Kultur- Gesellschaft 1. Martin Meidenbauer Verlagsbuchhandlung, München 2008, S.77f

Die einzelnen Dialektgruppen bzw. Dialekte zeigen teilweise stark voneinander abweichende lexikalische und phonetische Besonderheiten.“ Arabisch sprechen etwa 175 Mio. Menschen. Zunächst einmal haben Arabischsprechende besondere Schwierigkeiten bei der Bildung der ö- und ü Laute.

Bezüglich der Wortakzentuierung im Arabischen folgen wir im Vergleich zum Deutschen **SEDDIKI /LACHACHI(1999, S. 04)¹⁷⁸**, wenn sie wie folgt begründen:

„Die Wortakzentuierung bereitet den algerischen Deutschlernenden besondere Schwierigkeiten. Im Vergleich zum Deutschen ist der Wortakzent im Arabischen phonologisch nicht distinktiv. Es ist von der Wortstruktur abhängig und damit voraussagbar. Für algerische bzw. arabische Deutschlernende ist es schwierig, die Funktion, die Stellung und die Mittel der Hervorhebung der Wortakzentsilbe zu erkennen und diese Erkenntnisse anzuwenden. Trennbare Verben und zusammengesetzte Substantive werden z. B. falsch betont. Suffixe wie heit, -keit, - igkeit, - schaft werden hervorgehoben.“ **SEDDIKI/ LACHACHI (1999, S. 04) Vgl. DIELING (1992: 68)**

Zunächst einmal lässt sich herausstellen, dass die Wortakzentuierung den algerischen Deutschlernenden besondere Schwierigkeiten bereitet. In diesem Zusammenhang heben **HUNEKE/ STEINIG** vorliegende Punkte für die Stellung und Vorbereitung der deutschen Sprache hervor: Deutsch ist Muttersprache von 102 Millionen Menschen. Deutsch ist Landessprache in Deutschland, Österreich und neben Französisch, Italienisch und Rätoromanisch in der Schweiz.

Was die Eigenschaften des Deutschen anbetrifft, so äußern sich **HUNEKE/STEINIG (2010, S. 68)¹⁷⁹** in diesem Kontext: „Hinzu kommen circa 27 weitere Laute, die über Fremdwörter aus anderen Sprachen adaptiert wurden, wie kurze geschlossene Vokale in Fremdwörtern meist griechischen oder lateinischen Ursprungs (z. B. „Poesie“, „Telefon“) sowie Vokale und Konsonanten aus dem Englischen und Französischen, da

¹⁷⁸ Seddiki, Aoussine/ Lachachi, Djamel eddine.: Phonetik Deutsch als Fremdsprache in Algerien- Lehr- und Lernmaterial. In: **SEDDIKI, Aoussine.** (Hrsg.), I.L.T Institut d' Informatique, des Langues et de Traduction Khemisti. 1. Auflage 1999, S. 04

¹⁷⁹ VGL. Huneke ; Steinig 2010, S.68

viele Fremdwörter aus diesen Sprachen nicht der deutschen Lautung angepasst werden (z. B. „Aids“, „Thriller“, „Fondue“, „Manege“).“

Angeboten wird das Deutsche als dritte Fremdsprache für Gymnasialschüler besonders in der Spezialisierung „Langues vivantes“. Die deutsche Sprache war als Wahlpflichtfach belegt. Manche Gymnasiasten bevorzugten vor allem die deutsche Sprache, ab dem 1. Mittelschuljahr bezeichnet Englisch als zweite Fremdsprache, aber Deutsch oder Spanisch als Wahlpflicht ab dem Gymnasialjahr für die Spezialisierung Fremdsprachen „Langues vivantes.“

In diesem Sinne versteht man, dass Deutsch den wichtigen Platz an algerischen Gymnasien nahm, und wurde es Wahlfach ausgewählt. Ab 1993 wurde die deutsche Sprache Wahlpflichtfach geworden, denn die Lerner sind gefordert, zwischen Spanisch und Deutsch nur in der Spezialisierung Fremdsprachen auszuwählen. Seit dem Jahr 1995 lernten manche Schüler die spanische Sprache, wo man eine große Konkurrenz zwischen den beiden Fremdsprachen fand.

Das dreibändige Lehrwerk „Ich wähle Deutsch“ von Professor Yettou und andere Autoren benutzen alle Gymnasialschüler seit dem Schuljahr 1998/1999, weil es von dem algerischen Bildungsministerium zugelassen wurde.

Wegen der politischen Situation in Algerien wurde Deutsch vernachlässigt. Glücklicherweise hat das Goethe Institut in Algier dank der guten Beziehung zwischen Algerien und Deutschland die Tür noch einmal eröffnet. Weiterhin entstanden viele Privatschulen z.B. in Oran, Algier, Sidi Bel Abbés...etc.

Deutsch wird an drei algerischen Germanistikabteilungen in Algier, Oran und Sidi Bel Abbés studiert. Heutzutage ist die Zahl der Germanistikstudenten gestiegen und es gibt ungefähr 380 Studenten an der Germanistikabteilung Djilali Liabbés in Sidi Bel Abbés seit dem Jahr 2013- 2014.

An der Germanistikabteilung der Universität Oran gab es etwa 460 Germanistikstudenten im Universitätsjahr 2011/ 2012, die immatrikuliert sind. Die Zahl der Germanistikstudenten nimmt ständig zu.

Deutsch ist eine Sprache, in der man täglich lebt, in der man Beziehungen aufbaut. D.h. es ist die Sprache der Umgebung und somit berücksichtigt man es als eine Sozialisierungssprache. Es handelt sich hierbei beim Lehren und Lernen des Deutschen um die Fähigkeit bzw. Komplexität der Sprache zu verstehen.

Die Entscheidung einer Fremdsprache zu erlernen, ist der erste Schritt auf einem Weg, der die gesamte Person in ihrer Stellung zur Welt verändern kann. Die erste Sprache lernt man als kleines Kind.

Das Deutsche kann als Muttersprache (MS), als Nationalitätssprache, als Zweitsprache oder als Fremdsprache (FS) erteilt werden. Was für die Stellung des Deutschen als Fremdsprache an ausländischen Hochschulen anbelangt, so kann ich sagen, dass Deutsch in den 30. Jahren als wichtige Unterrichtssprache an türkischen Universitäten galt, denn es hatte eine lange Tradition in der türkischen Erziehungssituation.

In Japan ist Deutsch die zweit häufigste gelernte Fremdsprache und in China war und ist üblich, Deutsch als einzige Zielsprache zu lernen. (Vgl. **dazu HELBIG; GÖTZE; HENRICI 2001 S. 68**)¹⁸⁰

Also Deutsch als Fremdsprache wurde eigentlich stark von der Didaktik des Lateinischen geprägt, und ließ sich von der Grammatikübersetzungsmethode (GÜM) über den audiovisuellen Unterricht bis Kommunikation und GERR. für Sprachen durchlaufen. Also die Fähigkeiten und die Fertigkeiten werden unter dem Begriff der Sprachkompetenz zusammengefasst.

¹⁸⁰Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen.: Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband Walter de Gruyter. Berlin, New York 2001 S.68

Über die Stellung des Deutschen im heutigen Bildungssystem in Algerien schrieb **SEDDIK (2010, 75)**¹⁸¹ Folgendes: „, Angesichts der vielschichtigen Bezeichnungen und Verträge, die Algerien mit Deutschland, Österreich und der Schweiz verbinden, ist die Forderung des Deutschunterrichts in Algerien zu einem elementaren Bedürfnis geworden. Der Ausbau der politischen und außenwirtschaftlichen Bezeichnungen zu den deutschsprachigen Ländern spielt dabei eine wesentliche Rolle.“

Im engeren Sinne werden die Kenntnisse einer Sprache als solche im Bereich des Hör- und Leseverstehens, des Sprechens und des Schreibens sowie der Grammatik und des Wortschatzes verstanden. Weiterhin gehören Lehrmaterial, Lehrsituation und Lernmotiv zu den wichtigsten Faktoren des DaF-Unterrichts.

Der Deutschunterricht stützt sich auf vier Faktoren, nämlich: Lerner, Lehrer, Lehrsituation und Lehrmaterial.

Am Anfang betrachtet man **den Lerner** als Hauptfaktor des Unterrichts. Was für Lernertyp und Lernstil geht, so führen **AGUADO /RIEMER**¹⁸² zu: „, Lernende bringen vielmehr ihren Lernertyp, ihren Lernstil, und ihre Lernererfahrungen und damit auch ihre Lernstrategien in den Lernprozess ein.“

Dabei sollen Lehrer Lernern helfen, damit sich ihres Lernstils und ihrer Lernstilverwendung bewusst werden. Mit der Erweiterung nach zunehmender Eigenverantwortung der Lernenden ging eine zunehmende Fokussierung auf interne Lernerfaktoren.

Der Lehrende hat also eine bedeutende Rolle hierbei zu spielen. Weil der Motivation des Lehrenden eine große Bedeutung beigemessen wird.

¹⁸¹ Seddiki, Aoussine : Der DaF- Studiengang in Sprachwissenschaft und DaF- Didaktik. In : Zeitschrift, Übersetzung und Sprachen 09 / 2010- Forschungsstelle, Übersetzung und Methodologie, Universität Oran, 2010, S.75

¹⁸² Aguado, Karin; Riemer, Claudia: Lernstile und Lern(er)typen. In.: Krumm, H- J; Fandrych, Christian ; Hufeisen , Britta; Riemer, Claudia: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch Band 1 2010 , S. 850

Folglich soll man den Akzent vor allem auf die Eigenschaften des Fremdsprachenlehrers legen:

- „Meiner Meinung nach soll eine gute Lehrerin die Psyche der Lerner verstehen können.“
- „Eine Lehrerin muss eine lebendige Lernatmosphäre im Unterricht schaffen und das Interesse der Lerner wecken.“
- „Eine gute Deutschlehrerin soll offen, bereit, verständlich, freundlich sein und sich mit den Studenten auszutauschen.“
- „Eine gute Deutschlehrerin muss geduldig, leidenschaftlich sein, ihr Herz gegenüber den Studenten öffnen.“
- „Sie kann auf angenehme Art und Weise mit den Studenten diskutieren.“
- „Meiner Meinung nach sollte eine gute Lehrerin umfangreiche Spezialkenntnisse haben.“
- „Die gute Deutschlehrerin soll freundschaftlich, nicht so streng im Unterricht sein. Sie soll die Studenten aktiver zu lernen, sie soll die Studenten nicht zwingen, sondern ermutigen.“
- „Eine gute Deutschlehrerin soll, offen, tolerant und leidenschaftlich zu den Studenten.“
- „Von ihren Lehrern wünschen sich die Studenten ausreichende Kenntnisse über Kultur, Gesellschaft und Landeskunde des Ziellandes.“

- „Eine gute Deutschlehrerin muss vor allem fähig sein, sehr gut auf Deutsch zu kommunizieren.“
- „Eine gute Deutschlehrerin muss das Beste geben und aktiv sein.“
- „Eine gute Deutschlehrerin soll den Studenten Möglichkeiten geben, damit sie mehr sprechen können und nicht nur für die Prüfungen lernen.“
- Die Deutschlehrerin soll ihren Beruf von Herzen lieben. Dazu weiß sie ganz genau, was die Studenten brauchen.“
- „Sie sollte Vertrauen haben und mit den Studenten über das Alltagsleben diskutieren.“
- Eine gute Deutschlehrerin kennt die Stärke und die Schwäche der Studenten.“
- „Eine gute Deutschlehrerin soll den Lernern ihre Inspiration weiter geben.“
- „Meiner Meinung nach muss eine gute Deutschlehrerin eine gelehrte Person sein, spezialisiert auf die Probleme der Grammatik. Weil die Studenten immer Probleme mit der Grammatik haben.“

Zu den wichtigsten Faktoren des Deutschunterrichts zählt **die Lehrsituation**.

Also unter Lehrsituationen versteht man wahrscheinlich die Bedingungen in den Schulen wie z.B. Zeit, Alter der Schüler.

Das Lehrmaterial ist eng mit der Schülermotivation verbunden. Auditiv- visuelle-audiovisuelle und elektronische Medien und Materialien sollen die Fremdsprachenlerner verwenden, um die deutsche Sprache und deutsche Grammatik zu verbessern, denn

die Mehrheit der Deutschlernenden wählte das Lernen des Deutschen nicht nur , um die deutsche Kultur etwas Neues zu erfahren, sondern auch Landeskunde der deutschen Sprache zu entdecken.

Hinsichtlich des Deutschlernens entstand es neue algerische Verbände für die Förderung des Deutschen, nämlich **AGV d.h. Algerischer Germanistikverband**, dessen Leiter ist Prof. EL KORSO, und **ODV d.h. Oraner Deutschlehrerverband** unter Leitung des Professors SEDDIKI. Dieser Verband wurde dem Jahr 1998 gegründet.

Also ODV. umfasst etwa 480 Mitglieder und organisiert beispielsweise Seminare, Tagungen und internationale Kolloquien. Zunächst einmal ist Oraner Deutschlehrerverband (ODV) an die **TRADTEC Forschungsstelle** verbunden, die den Akzent vor allem auf die Übersetzung und auf die Recherche legt.

Doktoranden und Professoren aus Deutschland, Frankreich ...etc nehmen an der Zeitschrift teil, und sie schreiben über vielfältige Themen. Ständig stieg die Zahl der Teilnehmer zu.

Im vorliegenden Kapitel empirischen Teils versuchen wir Analyse und Ergebnisse der aktuell- geltenden Germanistikhochschullehrpläne an der Germanistikabteilung der Universität Djilali Liabbés in Sidi Bel Abbés im klassischen Lehrprogramm und in der neuen LMD- Reform darzustellen.

3.2.2 Analyse und Ergebnisse der aktuell- geltenden Germanistikhochschullehrpläne an der algerischen Germanistikabteilung der Universität Djilali Liabbés in Sidi Bel Abbés

Das neue LMD- System(Licence, Master, Doctorat) in Landeskunde wurde an der Germanistikabteilung der Universität Djilali Liabbés in Sidi Bel Abbés ab dem Jahr 2007 durchgeführt.

Actuellement, le système LMD est adopté par **plusieurs** établissements universitaires et le financement de la recherche scientifique a atteint les milliards de dinars.

Tout d'abord, nous essayons de donner une précise définition de la nouvelle réforme LMD et nous éclaircissons ses avantages. Alors **qu'est ce que le LMD et quels sont ses avantages ?**

Cette réforme est considérée comme une nouvelle organisation des études universitaires avec trois niveaux : **Licence, Master et Doctorat** et chaque cursus affecte d'une valeur en crédits. Ensuite, nous citons quelques avantages du système LMD :

- La mobilité entre les différentes universités à l'intérieur et à l'extérieur du pays
- Possibilité à l'étudiant de trouver un stage afin d'acquérir une première expérience et de Professionnaliser son parcours
- Possibilité à l'étudiant d'obtenir son doctorat avant 28 ans
- La bonne formation au long de la vie
- Il est nécessaire de promouvoir l'autonomie des établissements sur le plan pédagogique
- Reconnaître des diplômes sur le marché du travail

Eine große Harmonisierung sowie die Selbstständigkeit stehen diese Reform vor. Das Studium dauert 3 Jahre für L- Niveau, 2 Jahre für M - Niveau und letztlich 3 Jahre für D-Niveau. Das System muss in allen Jahrgängen eingeführt sein.

Aus seinen Untersuchungen geht **SEDDIKI (2012, 223)**¹⁸³ hervor, dass das Bildungsniveau in Algerien unter Berücksichtigung der Lehr- und Lernbedingungen an Schulen und Universitäten als gut eingeschätzt werden kann.

Das Hauptziel des durchgeführten geplanten Untersuchens des klassischen Programms (Licence), im Vergleich zum neuen LMD- System [Licence, Master, Doctorat] am Beispiel des neuen Sockels: „Socle commun domaine Lettres et Langues étrangère“ ist es prinzipielle Fragen zu stellen:

- Nimmt die kommunikative Grammatik wahrscheinlich einen bedeutenden Platz im klassischen System im Vergleich von der neuen LMD- Reform an der Germanistikabteilung der Universität Djilali Liabbés in Sidi Bel Abbés?
- Gibt es einen Unterschied zwischen den beiden Lehrprogrammen und was charakterisieren die zitierten Systeme?
- Gewidmet werden soll die Aufmerksamkeit auf der Realisierung der kommunikativen Grammatik in dieser empirischen Studie?

Um den wichtigen Stellenwert des Fachs Grammatik im DaF - Unterricht zu verdeutlichen, werden wir eine Analyse der aktuellen Germanistikhochschullehrpläne im klassischen Lehrplan und in dem neuen LMD- System analysieren. Anfangs legen wir den Akzent vor allem auf die Untersuchung des klassischen Systems (Licence classique).

¹⁸³Seddiki, Aoussine : Der DaF- Studiengang an algerischen Universitäten und der Arbeitsmarkt. In : Zeitschrift, Übersetzung und Sprachen 11/ 2012- Forschungsstelle, Übersetzung und Methodologie, Universität Oran, 2010, S. 223

3.2.2.1 Zur Vorstellung und Bewertung der aktuell- geltenden Germanistikhochschullehrpläne (im klassischen System Licence)

Im Jahre 1997 fand das klassische System oder das Lehrprogramm an den algerischen Germanistikabteilungen z.B. in Algier statt, und wurde für den Bestand der deutschen klassischen Licence befestigt.

Erstes Studienjahr

Der Germanistikhochschullehrplan umfasst beispielsweise 27 Stunden pro Woche im ersten Studienjahr.

Klassifiziert sind die Module oder die Fächer im klassischen System bzw. im ersten Studienjahr wie folgt:

- **Mündlich** (4,30 Wochenstunden)
- **Schriftlich** (06 Wochenstunden)
- **Grammatik**(4,30 Wochenstunden)
- **Einführung in die allgemeine Linguistik auf Arabisch** (1,30 Wochenstunde)
- **Einführung in die deutsche Linguistik** (1,30 Wochenstunde)
- **Fremdsprache 2(Spanisch, Russisch, Türkisch zur Auswahl** (3 Wochenstunden)
- **Einführung in die Übersetzung**(1,30 Wochenstunde)
- **Einführung in die universelle Landeskunde**(1,30 Wochenstunde)
- **Literatur**(1,30 Wochenstunde)
- **Die islamische Landeskunde**(1,30 Wochenstunde)

Es ist davon auszugehen, dass das Grammatikfach erwähnt ist. Also das erste Studienjahr weist hier auf die Wichtigkeit der Grammatik hin. Die Germanistiklerner lernen Grammatikmodul etwa 4,30 Wochenstunden, wo man die Praxis findet.

Einige Lehrmaterialien wie Grammatikbücher, Lehrwerke benutzen die Fremdsprachenlerner, aber sie sind nicht ausreichend, denn die elektronischen Medien werden darüber hinaus nicht eingesetzt.

Zweites Studienjahr

27 Wochenstunden findet der algerische Germanistikler im klassischen System des zweiten Studienjahres. Die Module werden wie folgt planend:

- **Mündlich** (3 Wochenstunden)
- **Schriftlich** (04,30 Wochenstunden)
- **Linguistik** (1.30 Wochenstunde)
- **Literatur** (3Wochenstunden)
- **Landeskunde**(3Wochenstunden)
- **Die arabische Literatur**(1.30 Wochenstunde)
- **Einführung in die Wissenschaft der Kommunikation**
- **Einführung in die algerische Geschichte**
- **Die Übersetzung Hin- und Herübersetzung**

Drittes Studienjahr

Gekennzeichnet ist das dritte Studienjahr durch zwei Programme, denn es gibt zwei Spezialisierungen, nämlich Langues appliquées und Lehren und Untersuchung (Enseignement et recherche)

Im Rahmen der ersten Spezialisierung Langues appliquées sind vorliegende Fächer organisiert:

- **Mündlich** (1,30 Wochenstunde)
- **Schriftlich**(1,30 Wochenstunde)
- **Angewandte Sprachen Etude scientifique de la langue ESL**(1,30 Wochenstunde)
- **Fremdsprache L2**(1,30 Wochenstunde)
- **Landeskunde**(1,30 Wochenstunde)

- **Literatur**(1,30 Wochenstunde)
 - **Langue des sciences et des techniques LST** (6Wochenstunden)
 - **Syntax**(1,30 Wochenstunde)
 - **Text und Gesellschaft Texte et société** (1,30 Wochenstunde)
 - **Die Übersetzung Hin- und Herübersetzung** (4,30 Wochenstunden)
- Insgesamt sind es ca. 22,30 Stundenvolumen pro Woche geplant.

Entsprechend der zweiten Spezialisität **Enseignement et Recherche** gibt es ungefähr 24 Stundenvolumen pro Woche.

Sie werden folgendermaßen programmieren:

- **Mündlich** (1,30 Wochenstunde)
- **Schriftlich**(1,30 Wochenstunde)
- **Angewandte Sprachen Etude scientifique de la langue ESL**(1,30 Wochenstunde)
- **Fremdsprache L2**(1,30 Wochenstunde)
- **Landeskunde**(1,30 Wochenstunde)
- **Literatur** (1Wochenstunde)
- **Methodologie** (1,30 Wochenstunde)
- **Psychopädagogik** (1,30 Wochenstunde)
- **Didaktik** (4, 30 Wochenstunden)
- **Literatur und Landeskunde** (4, 30 Wochenstunden)
- **Linguistik** (3 Wochenstunden)

Viertes Studienjahr

Zu differenzieren sind zwei unterschiedliche Fächer. Also **die erste Spezialisität Langues appliquées** umfasst 19,30 Stundenvolumen und die Module sind wie folgt vorhanden:

- **Einführung in die Recherche Initiation à la Recherche**(1,30 Wochenstunde)
- **Fremdsprache L2 zur Wahl** (3 Wochenstunden)
- **Langue des sciences et des techniques LST** (6Wochenstunden)

- **Text und Gesellschaft Texte et société Littérature et civilisation** (3 Wochenstunden)
- **Übersetzung** (4,30 Wochenstunden)
- **Syntax**(1,30 Wochenstunde)
- **Abschlussarbeit oder Praktikum entweder (am Gymnasium oder an der Universität)**

In der zweiten Spezialisität **Lehren und Untersuchung enseignement et recherche** sehen wir folgende Fächer:

- **Einführung in die Recherche Initiation à la Recherche**(1,30 Wochenstunde)
- **Fremdsprache L2 zur Wahl** (3Wochenstunden)
- **Abschlussarbeit oder Praktikum entweder (am Gymnasium oder an der Universität)**
- **Vergleichende Literatur Littérature comparée**(3Wochenstunden)
- **Die kontrastive Linguistik** (3 Wochenstunden)
- **Kritik und Analyse des Textes critique et Analyse du texte** (3 Wochenstunden)
- **Didaktik** (4, 30 Wochenstunden)
- **Landeskunde** (3 Wochenstunden)

Im Allgemeinen stellt man fest, dass das vierte Studienjahr 21 Stundenvolumen pro Woche für Spezialisität Lehren und Untersuchung umfasst.

Aus der Analyse der algerischen Hochschullehrpläne im klassischen Lehrprogramm ergibt sich, dass die Grammatik nur trocken und humorvoll gelehrt wurde.

Obwohl die Grammatik selbstständige Disziplin betrachtet ist, bleibt sie ständig stiefmütterlich im Germanistikhochschullehrplan. Die Grammatik sollen die Studenten praktizieren und in einen Dialog bzw. in die alltäglichen Situationen einbetten.

Was für das Fach Grammatik angeht, so kann festgestellt werden, dass die Stundenvolumen etwa 4,30 Wochenstunden in allen Fremdsprachen wie Spanisch, Italienisch, Deutsch, Russisch ganz ähnlich sind. Elektronische Medien und neue Technologie bzw. Materialien sind bedauerlicherweise im DaF- Unterricht nicht eingesetzt. Verlangt die Grammatik mehr ausreichende Übungen besonders im Sprechen.

Aus dem Dargelegten ist folgendes herauszustellen, dass die Grammatik nicht kommunikativ und kontextuell, sondern trocken und humorvoll im klassischen Programm unterrichtet wurde. Dem richtig-grammatischen Sprechen wurde allerdings nicht beigemessen. Hinsichtlich der kommunikativen Grammatik wurden algerische Alltagsthemen nicht vorgeführt.

Weiterhin werden wir sehen, ob die kommunikative Grammatik im neuen Lehrprogramm, z.B. im gemeinsamen Sockel „Socle commun domaine Lettres et Langues étrangère“ einen Stellenwert einnimmt.

3.2.2.2 Analyse und Ergebnisse der aktuell- geltenden Germanistikhochschullehrpläne an der Germanistikabteilung der Universität Djilali Liabbés in Sidi Bel Abbés in der neuen Reform „LMD“

An den algerischen Germanistikabteilungen der Hochschulen Algier, Oran und Sidi Bel Abbés wird das LMD- System als neue Reform berücksichtigt. Also im Kontrast zum klassischen System ist das Hauptziel, das „das Diplom der Absolventinnen und Absolventen der Zukunft anerkannt wird“. Im Rahmen dieses Forschungsinteresse ist zu forschen, ob die Grammatik im kommunikativen alltäglichen Gespräch integriert wird.

Legen aktuell- geltende Germanistikhochschullehrpläne an der algerischen Germanistikabteilung der Universität Djilali Liabbés in Sidi Bel Abbés wichtigen Wert auf die kommunikative Grammatik?

Wünschenswert wäre, dass Germanistikstudenten mit allen Semestern, dem Master und der Promotion umgehen. Den Kontrast können wir folgendermaßen verdeutlichen: Das LMD- System besteht aus drei wichtigen Angeboten: (L licence; M Master und D Doctorat).

Im vorliegenden Lehrprogramm wurden andere Konzepte entdeckt z.B. Crédit, unité fondamentale etc. An Oraner Universität ließ sich diese neue Reform am 24. September 2005 erstellen, (Siehe Anhang, Anlage 4). Geplant sind innerhalb des LMD- Systems fast 400 Stunden pro Semester.

Am 28. Juli 2013 wurden die Benennungen der Fächer und Konzepte im **gemeinsamen Sockel für Literatur und Fremdsprachen** (Socle commun domaine „ Lettres et Langues Etrangères verändert.

Wichtig ist es hinzuweisen, dass die Fächer **im ersten Semester** dieser neuen Reform wie folgt programmiert sind:

- **Schriftlich Production écrite** (4.30 Wochenstunden)
- **Mündlich Production orale** (3 Wochenstunden)
- **Grammatik Grammaire de la langue d'étude** (3 Wochenstunden)
- **Korrektive und artikulatorische Phonetik** (1. 30 Wochenstunde)
- **Einführung in die Linguistik (Konzepte) Initiation à la linguistique** (1. 30 Wochenstunde)
- **Einführung in die literarischen Texte Initiation aux textes littéraires** (1. 30 Wochenstunde)
- **Kultur und Landeskunde culture(s) Civilisation (s) de la langue** (1. 30 Wochenstunde)
- **Methodologie oder Technik der universitären Arbeit (Techniques du travail universitaire** (3 Wochenstunden)
- **Sozio- und humanistische Wissenschaften (Science sociales et humaines)** (1. 30 Wochenstunde)
- **Fremdsprache Langue (s)étrangère(s) zur Wahl** (1. 30 Wochenstunde).

Die Fächer sind **im zweiten Semester** folgendermaßen dargestellt:

- **Schriftlich Production écrite** (4.30 Wochenstunden)
- **Mündlich Production orale** (3 Wochenstunden)
- **Grammatik grammaire de la langue d'étude** (3Wochenstunden)
- **Korrektive und artikulatorische Phonetik** (1. 30 Wochenstunde)
- **Einführung in die Linguistik (Konzepte) Initiation à la linguistique** (1. 30 Wochenstunde)
- **Literatur der gelernten Sprache littérature de la langue d'étude** (1. 30 Wochenstunde)
- **Kultur und Landeskunde culture(s) Civilisation (s) de la langue** (1. 30 Wochenstunde)

- **Methodologie oder Technik der universitären Arbeit (Techniques du travail universitaire)**(3 Wochenstunden)
- **Sozio- und humanistische Wissenschaften (Science sociales et humaines)** (1. 30 Wochenstunde)
- **Fremdsprache Langue (s)étrangère(s) zur Wahl** (1. 30 Wochenstunde).

Es muss bemerkt werden, dass, die Fächer im zweiten Semester S2 ganz gleich wie im ersten Lehrprogramm sind.

Organisiert sind folgende Lehrfächer **im dritten System**

- **Schriftlich Production écrite** (4.30 Wochenstunden)
- **Mündlich Production orale** (3 Wochenstunden)
- **Grammatik grammaire de la langue d'étude** (3Wochenstunden)
- **Einführung in die Linguistik Initiation à la linguistique** (1. 30 Wochenstunde)
- **Literatur der gelernten Sprache littérature de la langue d'étude** (1. 30 Wochenstunde)
- **Kultur und Landeskunde culture(s) Civilisation (s) de la langue** (1. 30 Wochenstunde)
- **Methodologie Technik der universitären Arbeit** (3 Wochenstunden)
- **Einführung in die Übersetzung Initiation à la traduction** (3 Wochenstunden)
- **Fremdsprache Langue (s)étrangère(s) zur Wahl** (1. 30 Wochenstunde)

Das Vierte Semester umfasst folgende programmierte Fächer:

- **Schriftlich Production écrite** (4.30 Wochenstunden)
- **Mündlich Production orale** (3 Wochenstunden)
- **Grammatik** (3 Wochenstunden)
- **Einführung in die Linguistik Initiation à la linguistique** (1. 30 Wochenstunde)

- **Literatur der gelernten Sprache littérature de la langue d'étude** (1. 30 Wochenstunde)
- **Kultur und Landeskunde culture(s) Civilisation (s) de la langue** (1. 30 Wochenstunde)
- **Methodologie Technik der universitären Arbeit** (3 Wochenstunden)
- **Einführung in die Übersetzung Initiation à la traduction** (3 Wochenstunden)
- **Fremdsprache Langue (s)étrangère(s) zur Wahl** (1. 30 Wochenstunde)
- **Techniken der Information und der Kommunikation Techniques de l' Information et de la communication** (3 Wochenstunden)

Inhalt und Programm der Fächer sehen wir im zweiten Semester der neuen Reform wie folgt aus: Methodologie oder Technik der universitären Arbeit (Techniques du travail universitaire(3 Wochenstunden), Sozio- und humanistische Wissenschaften (Science sociales et humaines) (1. 30 Wochenstunde) und Englisch als Fremdsprache 2 Langue (s)étrangère(s)

Für das Seminar des Moduls Mündlich als Beispiel sieht der Lehrplan Folgendes vor: Sich zu verschiedenen Themen situationsadäquat zu äußern werden die Germanistiklerner veranlasst. Dieses Seminar kann den Studierenden die Chance, Deutsch in konkreten Kommunikationssituationen zu praktizieren und zu üben. Bei dieser Gelegenheit entdecken sie, dass die geltenden grammatischen Strukturen wie Tempora und Modi von Kultur abhängen.

In dem Grammatikseminar werden Regel bei solchen Sprechakten z.B. widersprechen, zusagen, bitten, ausdrücken. Außerdem werden Ausdrucksmöglichkeiten an der Tafel geschrieben und von Germanistikstudenten geschützt, wie z.B. Wie kann man eine Meinung ausdrücken? Wie kritisiert man in Debatten ganz höflich?

Wie kann man einen Befehl höflich ausdrücken? Wie kann man Grammatik ganz richtig und kommunikativ lehren?

Modul: Schriftlicher Ausdruck

- Erste Kontakte und näheres Kennenlernen
- Lesetexte aus einfachen Lehrwerken (Optimal, Lagune , Themen neu)
- Zusammenfassung von knappen Texten und Nacherzählung
- Schreiben nach Modell (Person, Amt- Brief, Lebenslauf)
- Ausfüllen von Formularen
- Erlebte alltägliche Situation(Person, Gegenstand, Natur beschreiben); Bericht, Kommentar
- Kreatives Schreiben und das Schreiben als kommunikative Situation

Bibliographie:

- **Neuner; Schmidt; Wilms; Zirkel: Deutsch Aktiv, Langenscheidt Berlin 1983**
- **Aufderstraße ; Bock; Mueller: Themen neu. Hueber Verlag Ismaning 1997**
- **Müller, M : Optimal A1 Langenscheidt, Berlin, München 2004**
- **Broschüren vom Goethe- Institut**

Modul: Mündlicher Ausdruck

- Erste Kontakte und näheres Kennenlernen
- Essen und Trinken
- Alltag, Arbeit und Freizeit
- Wohnen
- Einkauf und Geschäfte
- Reisen
- Stadt und Verkehr
- Gesundheit
- Schule, Ausbildung, Beruf
- Lebensverhältnisse heute und gestern
- Unterhaltung und Fernsehen

Bibliographie:

- **Hörtexte**

- **Ausgewählte Themen vom Lehrer und von den Studenten**
- **Zeitungsartikel (deutsche Artikel)**
- **Müller, M : Optimal A1 Langenscheidt, Berlin, München 2004**

Modul: Grammatik

- Satz, Verb und Nominalergänzung
- Position des Verbs
- Präteritum: regelmäßige und unregelmäßige Verben
- Die Modalverben
- Das Verb und die Ergänzungen: Akkusativergänzung, Qualitativergänzung
- Perfekt: regelmäßige und unregelmäßige Verben
- Präpositionen und Kasus: Akkusativpräposition, Dativpräposition, Wechselpräposition und Verben mit Präpositionsergänzungen
- Das Adjektiv: die Deklination/ attributiver Gebrauch, Prädikativgebrauch
- Der Nebensatz: Der Konditionalsatz, der Kausalsatz, der Finalsatz, der Konssessivsatz, der Temporalsatz
- Reflexive Verben, reziproke Verben
- Der Komparativ 1, 2
- Das Passiv

Bibliographie:

- **Themen Deutsch als Fremdsprache München 1987**
- **Müller, M : Optimal A1 Langenscheidt, Berlin, München 2004**
- **Helbig, G: Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht 3. Auflage. Langenscheidt Verlag München 1994**
- **Helbig, G; Buscha, J: Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht, Langenscheidt, Berlin ,München 2001 S.17**

Modul: Korrektive und artikulatorische Phonetik

- Das deutsche Lautsystem
- Die Vokale: kurze und lange Vokale
- Die Diphthonge
- Die Konsonanten
- Wortakzent, Satzakzent

Bibliographie:

- Müller, M : **Optimal A1 Langenscheidt, Berlin, München 2004**
- Seddiki, A./ Lachachi, D-E.: **Phonetik Deutsch als Fremdsprache in Algerien- Lehr- und Lernmaterial. In: SEDDIKI, A. (Hrsg.), I.L.T Institut d´ Informatique, des Langues et de Traduction Khemisti. 1. Auflage. Oran 1999.**
- Wahrig- **Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache**

Modul: Einführung in die Linguistik (Konzepte)

- Einführung: Definition der wichtigen Fachtermini Linguistik, Sprachwissenschaft
- Exkurs über deutsche Sprachwissenschaft

Bibliographie:

- BUßMANN, Hadumod (Hrsg.): Lexikon der Sprachwissenschaft. Dritte, aktualisierte und erweiterte Auflage. by Alfred Körner Verlag in Stuttgart GmbH, Verlag Stuttgart, Tübingen 2002.**

Modul: Literatur der gelernten Sprache

- Kleiner Exkurs über die Definition der wichtigen Fachtermini Literatur, Literaturwissenschaft, Literaturgeschichte ...etc.
- Vorstellung der drei Gattungen: Epik, Lyrik, Drama
- Arbeit an Textgenres
- Die Parabel
- Das Märchen
- Verschiedene literarische Texte wie Volkslieder, Gedichte
- Die Kurzgeschichte

Bibliographie:

- **Wahrig- Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache**
- **Literatur, Struktur und Geschichte, Reihe Wort und Sinn. Hrg von Koenig u. G; Mutmann F. Schöningh Verlag München 1980**

Modul: Kultur und Landeskunde culture(s) Civilisation (s) de la langue

- Die deutsche Einheit
- Landschaft- Umwelt
- Wichtige Industriegebiete- Bodenschätze
- Der Handel
- Die Situation der Ausländer in Deutschland
- Arbeitszeit , Urlaub und Freizeit
- Kultur
- Die deutsche Sprache
- Die Wirtschaft
- Soziale Sicherheit
- Schulsystem
- Presse, Fernsehen
- Die deutsche Politik, die Parteien und Bundestagswahl
- Die wichtigsten politischen Organe der Bundesrepublik

Bibliographie:

- **Broschüren vom Goethe- Institut**
- **Tatsachen über Deutschland, Societäts -Verlag , Frankfurt 1995**
- **Politische Zeitschrift „Wir in Europa“ Zeitschrift für politische Bildung, Bundeszentrale für politische Bildung, Wiesbaden**
- **Zettl, Erich: Deutschland in Geschichte und Gegenwart, München 1976**

Die Semester des gemeinsamen Sockels führen am Ende zum Licence- Abschluss. Nach Licence -Bestand orientieren sich die besten Studentinnen/ Studenten an dem Masterstudium. Diese Letzte beinhaltet ein neues Curriculum. Es geht vor allem um verschiedene Lehrfächer: Linguistik, Didaktik, Medien-Didaktik. Die zitierten erwähnten Fächer leisten einen großen Beitrag für die Weiterentwicklung von Curricula, Lehrplänen, Richtlinien, um die Transparenz von Lehrplänen und Seminaren zu schätzen. Zunächst einmal schreiben die Studierenden eine Abschlussarbeit über ein Thema. Wenn die Masterstudierenden hohe Leistungen erworben haben, gehen sie natürlich in die wissenschaftliche Forschung ein. Sie bereiten das Dissertationsforschungsvorhaben vor. Im Allgemeinen dauert die Verteidigung des Dissertationsvorhabens etwa vier Jahre.

In Zusammenarbeit mit DaF- Institutionen und mit der deutschen Bibliothek wie Dialog Punkt Deutsch (DPD) an der Universität Oran gibt es daraus Austauschprogramme. Dank der Unterstützung des Deutschen Akademischen Austausch-Dienstes (DAAD) können Absolventen einen kurzen oder langen Aufenthalt in Deutschland verbringen. Damit sie die deutsche Kultur sowie die Interkulturalität zwischen Algerien und Deutschland erwerben.

An dieser Stelle scheint es mir wichtig zu betonen, dass die Absolventen/ Absolventinnen nach Abschluss ihres Studiums den Beruf finden können.

In seinem ausführlichen Beitrag: „Der DaF- Studiengang an algerischen Universitäten“ fasst **SEDDIKI (2012, S.235)**¹⁸⁴ die gesellschaftlichen Berufsfelder von Absolventinnen wie folgt zusammen:

„– Lehrkräfte im schulischen, universitären und außeruniversitären Bereich in Sprachvermittlung und interkultureller Kompetenz

¹⁸⁴ Seddiki, Aoussine : „Der DaF- Studiengang an algerischen Universitäten und der Arbeitsmarkt“ In: Zeitschrift, Übersetzung und Sprachen 11/2012 Forschungsstelle, „ Übersetzung und Methodologie“, Universität Oran 2012, S.235

- Freiberufliche Beratungstätigkeiten bei unterschiedlichen Auftraggebern
- Übersetzerinnen und Dolmetscherinnen
- Diplomatie
- Aufstiegchancen im Tourismusbereich; Bestehen von nationalen und internationalen Beschäftigungsmöglichkeiten bei Airlines Flughafenverwaltungen und Studienreisen sowie in allen Bereichen des Hotel- und Gaststättenwesens (Hotels, Gaststätten, Pensionen, Restaurants usw.)
- Bewerbung bei Firmen aus den deutschsprachigen Ländern
- Multiplikatorinnen im Bereich der Beratung, Fortbildung, Supervision
- Fortbildung bzw. Personalentwicklung
- Training/ Schulung mündlicher und schriftlicher Kommunikation(Konzeption, Planung, Durchführung von Seminaren
- Technische Redakteurinnen in Dokumentationsabteilungen von Industrieunternehmen und in Dienstleistungsfirmen
- Redakteurinnen in den unterschiedlichen Presse- und Medienhäusern: Interviews, Recherche, Verfassen von Artikeln, Redigieren und Überarbeitung von Beiträgen anderer Autorinnen
- Multimediale Präsentation in neuen Medien, Planung, Redaktion und Durchführung von Radio und Fernsehsendungen

– Expertinnen für computervermittelte Kommunikation, Online-Redaktion(Marketing, Öffentlichkeitsarbeit, Projektmanagement...)“

Die Analyse hat ergeben, dass der algerische geltende Hochschullehrplan nur wenigen Wert auf die Realisierung der kommunikativen Grammatik legt. Dieses Letzte verlangt meines Erachtens immer Praxis und neue Materialien.

Die Grammatik soll der algerische Student im Zusammenhang lernen und das ist die Aufgabe jedes Lehrers und jeder Lehrerin. Die meisten Deutschlerner machen viele grammatische Fehler, wenn sie sprechen. Es stellt heraus, dass das richtig-grammatische Sprechen im algerischen neuen Lehrprogramm noch nicht gelingt wird.

Also aus pädagogischen Gründen sind DaF- Germanisten bzw. Deutschlerner mit vielen Problemen konfrontiert: Mangel an Lehrmaterialien, Unterrichtsstunden und an Lehrkräften. In diesem Gedankengang spielen die Lehrmaterialien unbedingt eine wesentliche Rolle. Der Grund dafür ist es, dass es kein reichhaltiges Angebot der Materialien und keine Reihe von Lehrwerken gibt.

In dieser Hinsicht schließe ich mich der Meinung von **SEDDIKI /W<YETTOU**¹⁸⁵ an, wenn sie folgendes begründen: Ein großes Problem liegt an der Universität beim Erlernen der deutschen Sprache, das Defizit studentorientierter Lehrmaterial existiert bis heute kein spezielles Lehrwerk für den Deutschunterricht in Algerien, abgesehen ist von regionalen Lehrwerken.

Im nächsten Kapitel dritten praktischen Teils werden drei Grammatiklektionen, nämlich: Passiv Perfekt, Perfekt und Modalverben vorgestellt und analysiert, und wir werden sehen, ob algerisch-geltende Lehrpläne die Behandlung des Perfekts und der Modalverben aus kommunikativen Gründen schreiben.

¹⁸⁵ Seddiki, Aoussine ; in Zusammenarbeit mit Beghdadi, Fatima; Yettou, Boualem : Deutsch interkulturell Oran 1998

3.3. Zur Analyse und zur Bewertung des Grammatikunterrichts bzw. Grammatikmoduls an der Germanistikabteilung Djilali Liabbés im zweiten Studienjahr

3.3.1 Allgemeines über den Grammatikunterricht

Der Unterricht kann dem Lerner, Selbstvertrauen, Freude weiter zu entwickeln helfen. Er lässt sich den Lernern selbstständig und autonom entwickeln. Der Unterricht definiert auch als fortsetzender Prozess.

Die Kommunikation ist ein Weg, wenn Kommunikationsfähigkeit als oberstes didaktisches Ziel gilt. Also die Vorteile des ungesteuerten Erwerbs und die Nachteile des traditionellen Fremdsprachenunterrichts sind beides evident. Der traditionelle Fremdsprachenunterricht ging der Kommunikation jedenfalls nicht aus. Dazu sollen Bestandteile des ungesteuerten Erwerbs in den Unterricht einbetten und kommunikativ gestalten.

Im Allgemeinen kann die Kommunikation nach einem bestimmten Muster erfolgen, d.h. der Lehrende entscheidet selbst, wozu gesagt werden soll und wer sprechen darf? Der Lehrende darf auch Lernenden das Wort erteilen. Der Unterricht kann nach einer Progression in der Grammatik und im Wortschatz vorschreiben.

Der Unterricht schreitet von Stunde zu Stunde voran. Der Unterricht kann nach einer Progression in der Grammatik und im Wortschatz vorschreiben. Dabei müssen die Fähigkeiten erworben werden. Die Grammatik eines Lehrwerks oder eines Lehrplans lässt sich nicht wie der Stoff in Biologie- oder Physik- Unterricht vermitteln. Man geht davon aus, dass der traditionelle Fremdsprachenunterricht von dem ungesteuerten Lernen unterscheiden kann. Dieser Letzte bedeutet, man lernt zu Hause, in einem Gasthof, in den Ferien oder im Zug. Man kann mit gleichaltrigen, mit jüngeren oder älteren sprechen, mit Frauen oder Männern, mit Gebildeten oder Ungebildeten. Die Sprechakte sind weiter gestreut: man kann flirten, schimpfen und fluchen, Briefe oder Rechnungen schreiben.

In zielsprachlicher Umgebung braucht der Lernende keine Beschäftigung mit Noten oder Zeugnissen. Manche Lehrer legen auf grammatische Korrektheit zu wenig Wert. Themen, Lernzeiten- und Räume sollen dementsprechend gestaltet werden.

HUNEKE /STEINIG¹⁸⁶ haben Recht, wenn sie sagen: „[...] Wenn der Lerner kein Gast in zielsprachlicher Umgebung ist, sondern sich um eine berufliche Funktion bemüht, werden starke härtere Maßstäbe an seine fremdsprachlichen Kompetenzen gelegt.

Fremdsprachenlerner versuchen auf unterschiedliche Weise ihren Lernprozess zu steuern, z.B. sie bitten um sprachliche Korrekturen, sie arbeiten mit Selbstlernkurs. Klar ist auch, dass der Grammatikunterricht als Unterrichtsgegenstand nach wie vor eine dominante Rolle einnimmt. Hierzu wirft man folgende Frage auf: Wie wird die Grammatik kommunikativ gelehrt?

In diesem Zusammenhang finden wir im Buch Fremdsprachendidaktik von **CORNILL /KÜSTER**¹⁸⁷ ein wichtiges Motto, das wie folgt lautet: „So viel Grammatik wie nötig, so wenig Grammatik wie möglich.“ Äußerungen von Lernenden zum Bereich Grammatik lassen sich für verschiedene Sprachen vorliegen.

Zum Bereich Grammatik erfasst **ZIMMERMANN**¹⁸⁸ in seinem Buch Erkundigungen zur Praxis des Grammatikunterrichts (1986) folgende positive Wirkungen wie z.B. „Während Grammatik einerseits durch aus positiv als Hilfe beim Sprechen, oder als wichtig für das Verständnis der Sprache.“ Viel wichtiger ist, dass der Grammatikunterricht nach **PEYER**¹⁸⁹ nicht zu rechtfertigen ist.

¹⁸⁶ Huneke, Hans-Werner; Steinig, Wolfgang: Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Grundlagen der Germanistik. 5. neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Erich Schmidt Verlag, Berlin 2010, 114

¹⁸⁷ Cornill, Halene -Decke; Küster, Lutz: Fremdsprachendidaktik. Narr Francke Attempto Verlag Tübingen 2010, S.177

¹⁸⁸ Vgl. dazu, Zimmermann, Günther 1986

¹⁸⁹ Peyer, Ann: Grammatikunterricht. In.: Lange, Günter; Weinhold, Swantje: Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik- Mediendidaktik- Literaturdidaktik. 3. Auflage Schneider Verlag Hohengehren Baltmannsweiler 2007

Der Grammatikunterricht verbessert die sprachliche Produktion besonders im Bereich der Schriftlichkeit. Die Texte sind auf das sprachliche Können bezogen. Der Text lässt sich durch mehrere Methoden wie Bilder, Gestik und Mimik vorentlasten.

Die sprachliche Kommunikation lässt sich in Texten vollziehen. Wenn der Fremdsprachler kommunikativ orientiert ist, muss er folglich textorientiert sein, d. h. Das wichtigste Ziel ist, Texte zu erzeugen und zu verstehen.

BÖRNER¹⁹⁰ hat folgendes gesagt: „Die Fremdsprachler müssen befähigt werden, Texte aus dem offiziell- amtlichen Kommunikationsbereich wie etwa Anträge, Gesuche, Einsprüche u. ä. zu formulieren, sie müssen in die Lage versetzt werden, Formulare richtig zu lesen und auszufüllen, sie müssen mit den Besonderheiten von Kaufverträgen im Geschäftsleben, der Struktur und dem Inhalt von Mietverträgen, Leasingverträgen, Formularen im Bankverkehr u. a. m vertraut gemacht werden.“ Dazu vermittelt der Grammatikunterricht Wissen. Für welche Ziele ist Grammatikunterricht der richtige Weg?

Es ist besonders wichtig, dass Grammatische Sachverhalte nach **ROTHSTEIN**¹⁹¹ im Zusammenhang behandelt werden. Aufgrund der kommunikativen Zwecke stellt sich auch die Frage, ob Grammatik beim freien Sprechen beherrscht wird?

Was für die Leitfaden für die Planung von Grammatikunterricht anbelangt, so kann ich folgendes sagen: „Inwieweit können Situationen geschaffen werden, in denen die Schüler nicht lediglich fiktive Rollen bestimmter Lehrwerkpersonen übernehmen müssen, sondern in die Lage versetzt werden, eigene gegenwärtige kommunikative Absichten zu verwirklichen oder wenigstens Rollen zu übernehmen, die sie selbst mit

¹⁹⁰ Börner, Wolfgang ; Vogel, Klaus (Hrsg.) : Texte im Fremdsprachenerwerb Verstehen und Produzieren Gunter Narr Verlag Tübingen S.59

¹⁹¹ Rothstein, Björn: Sprachintegrativer Grammatikunterricht: Zum Zusammenspiel von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik im Mutter- und Fremdsprachenunterricht Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH Tübingen 2010

einem hohen Grad an Wahrscheinlichkeit beim künftigen Kontakt mit Ausländer sprachlich bewältigen.“ Vgl. (ZIMMERMANN)¹⁹²

- Sind die Ziele dem produktiven/ rezeptiven, mündlichen, schriftlichen Bereich oral- écrit, phonetique, graphique oder mehrere zuzuordnen?
- Welche Ziele sind ggf. zusätzlich in welchem Bereich zu formulieren?
- Wie können Motivation auch Leistungsmotivation geweckt und erhalten werden?

Richtziele nach MEYER sind Ziele auf einem hohen Abstraktionsniveau, Grobziele werden auf einen mittleren und Feinziele auf einem niedrigen Abstraktionsniveau formulieren.

Der Grammatikunterricht wird gegenwärtig in Beiträgen behandelt, und soll die sprachliche Produktion verbessern. Dabei sollen sich grammatische Themen aus Situationen ergeben, denn der situative Grammatikunterricht lässt sich kommunikative Situationen voraussetzen. Es ist wichtig, dass grammatische Sachverhalte nicht isoliert, sondern auch in Textzusammenhängen behandelt werden.

Ziel jedes Grammatikunterrichts ist es dafür, zu sorgen, dass der Lernende am Ende der Stunde weiter ist als zu Beginn der Stunde. Der Lernende weiß nach dem Unterricht, was er vorher noch nicht wusste, er kann etwas, was er vorher nicht konnte, d.h. Kann- Beschreibungen. (Vgl. dazu. Kann- Beschreibungen von GLABONIAT).

Natürlich beginnt jede Unterrichtsvorbereitung mit dem Lernziel. In diesem Gedankengang stellt man folgende Frage: was muss der Lernende in der Stunde tun?

¹⁹²Zimmermann, Günther: Grammatik im Fremdsprachenunterricht. Verlag Moritz Diesterweg Frankfurt am Main. Berlin. München 1977, S.135

Bezogen wurden die Lernziele in Anlehnung an **BIMMEL ua**¹⁹³(2011, 45) auf Folgendes:

- Kenntnisse: Wir möchten erreichen, dass die Lernenden nach der Unterrichtsstunde etwas wissen, was sie vorher noch nicht wussten.
- Fertigkeiten: Wir möchten erreichen, dass die Lernenden nach der Unterrichtsstunde etwas können, was sie vorher noch nicht konnten.
- Haltungen: Wir möchten erreichen, dass die Lernenden nach der Unterrichtsstunde etwas fühlen, empfinden oder wollen.
- Die Lernziele können sich also beziehen auf Lernbereiche wie z.B. Die Lerner können in einem Restaurant etwas zu trinken und zu essen bestellen.

Also aus der Lernpsychologie wissen wir etwas Neues zu lernen. Am Ende kommt die Kontrolle als letzte Etappe, ob die Lerner die Lernziele erreicht haben.

Weiterhin besteht ein enger Zusammenhang zwischen Lernaktivitäten, d.h. was müssen die Lerner tun, um das Lernziel zu erreichen.

Bei dem dritten Schritt geht es um folgende Frage: Wie arbeiten die Lernenden? Individuell oder in Gruppen?

In realen Situationen handelt es sich meist auch zwei oder drei Gesprächspartner, und beim vierten Schritt geht es um vorliegende Fragen: Womit Lernaktivitäten in Gang setzen können?

Mit welchem Material wird gearbeitet?

¹⁹³Bimmel, Peter ; Kast, Bernd ; Neuner, Gerd : Deutschunterricht planen , Neu Goethe- Institut Universität Kassel Langenscheidt 2011 S.45

Welcher Träger werden die Materialien den Lernenden dargeboten? Hier in dieser Hinsicht verwendet der Lehrer/ die Lehrerin die Hilfsmittel im Unterricht.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Unterrichtsvorbereitung nach **BIM-MEL; KAT; NEUNER**¹⁹⁴ großen Wert auf folgende Fragen legt:

- Was muss der Lernende in der Stunde tun?
- Welche Medien/ Hilfsmittel z.B. Recorder, Tafel, Bücher, Karten, Folien braucht der Lernende?
- Was sollen die Lernenden lernen?
- Arbeiten die Lernenden individuell oder in Gruppen?
- Was sollen die Lernenden zielführend?

Nach der Unterrichtsvorbereitung kommt überhaupt die Phrasierung des Grammatikunterrichts. Generell fangen die Unterrichtsphasen mit rezeptiven Handlungen an, z.B. Hören, Lesen und führt über produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben).

Die vier Phasen des Grammatikunterrichts stellen wir folgendermaßen dar, d.h. was können die Lernenden in den vier Phasen tun?

- *Phase I*: Einführung:

Zuerst betrachtet man die Einführungsphase als Einstieg des Unterrichts. Hier versucht der Lehrer/ die Lehrerin, die Lerner zu motivieren. Die Wörter, die der Lehrer/ die Lehrerin von Phase B an die Tafel schreibt, sind natürlich Schlüsselwörter und sie bil-

¹⁹⁴Bimmel, Peter ; Kast, Bernd ; Neuner, Gerd : Deutschunterricht planen , Neu Goethe- Institut Universität Kassel Langenscheidt 2011

den leichter mit diesen bekannten Wörtern Gespräche. Man geht davon aus, dass die Informationen über die Gesprächssituationen das Hörverstehen erleichtern.

- *Phase2: Präsentation:*

Ein neuer Stoff für die Fremdsprachenlerner wird in der zweiten Phase namens Präsentationsphase dargestellt. Dieser neue Stoff kann ein Foto, ein Schema, ein Diagramm, ein Bild, ein Hör oder Lesetext sein.

Es geht nämlich darum die bekannten Wörter, die die Lerner kennen. Also in der ersten Einführungsphase werden Fotos, Redemittel semantisiert, und führen eigentlich zur Präsentationsphase hin. Im Allgemeinen lassen sich Texte in Lehrwerke zum Üben des Hör- oder des Leseverstehens dienen.

Es gibt viele Methoden und Techniken, um Texte darzustellen. Einige davon will hier vorstellen: Nachdem der Lehrer/ die Lehrerin den Text laut vorliest, versuchen die Lerner aber auch ihn noch einmal laut vorzulesen. Natürlich wird der Text mit CD vorgespielt. Der Lehrer/ Die Lehrerin fragt die Lerner nach ihren Meinungen und Erfahrungen zur Alltagssituation, z.B. was haben Sie am Wochenende gemacht? Er kontrolliert auch die Lerner, ob sie den Text verstanden haben. Während der Präsentationsphase werden die Lerner angeregt.

In der nächsten Semantisierungsphase sollen sprachliche Mittel geübt werden. Es handelt sich nämlich um die Behandlung der Strukturen.

Phase3: Semantisierung

In der Semantisierungsphase verstanden die Lernenden schon den Text, d.h. worum es im dargestellten Text geht?

Es handelt sich nämlich um neue Wörter, deren Bedeutung zu semantisieren und zu behandeln.

Als Beispiel hören die Lernenden und lesen gleichzeitig den Dialog, und die Rolle des Lehrers beschränkt sich hier auf die Ermutigung der Lerner und gibt ihnen Wörtererklärungen.

Phase4:

Neue sprachliche Mittel erwerben die Lerner in der Übungsphase, die vorher schon eingeführt, dargestellt und semantisiert wurden. Die Übungsphase bezeichnet man als die wichtigste Phase des Unterrichts.

Für diese letzte Phase lässt sich unterschiedliche Übungen anbieten. Die Übungen mit neuem Stoff lassen sich in zwei Gruppen einteilen:

- Übungen, in denen es um die kommunikativen Fertigkeiten geht.
- Übungen, in denen es um Teilfertigkeiten geht.

Was produktiv beherrscht werden soll, muss produktiv geübt werden. Es ist zu berücksichtigen, dass die sinnvolle Stufung von Übungen vom Leichtem zum Schweren, vom Einfachen zum Komplexen, vom Geschlossenen zum Offenen geht.

Im Folgenden zeigen wir unterschiedliche Übungstypen zu den Fertigkeiten:

- Reproduktive Übungen, in denen die Sprache neu reproduziert wird.
- Produktive Übungen, in denen die Lernenden selbst Sprache produzieren.
- Geschlossene Übungen, offene Übungen, die eine Lösung gestatten lassen.

Schließlich verfolgt jede Übung ein bestimmtes Ziel, und in der kommunikativen Übung werden neue Strukturen systematisch und abwechslungsreich geübt. Im Allgemeinen richtet sich die Kommunikation nach dem Resultat.

3.3.2 Zur Analyse -und Bewertung des Grammatikunterrichts an der Germanistikabteilung der Universität Djilali Liabbés

Wir haben versucht, Studenten des zweiten Studienjahres an der algerischen Germanistikabteilung SBA Passiv Perfekt, Modalverben und Perfekt als Grammatiklektionen kommunikativ zu lehren. Wir werden sehen, ob die Grammatik in den kommunikativen Alltagssituationen integriert wird.

Anhand eines Unterrichtsentwurfs eines Passiv- Perfekts möchte ich einleitend einige Anforderungen an Realisierung der kommunikativen Grammatik im DaF-Unterricht an der Germanistikabteilung Djilali Liabbés in Sidi Bel Abbés skizzieren. Auf folgende Punkte gehen wir etwas ausführlicher ein.

1. Passiv Perfekt

Zuerst hören die Germanistikstudierenden nach kurzer Einführung den Text bzw. das Lied, das nach **STORCHs** Buch zitiert wurde.

Nachdem diese Fremdsprachlerner wiedergegeben haben, was sie verstanden haben, wird der Text noch einmal verteilt und gehört.

Danach entsteht ein folgendes Tafelbild wie z.B.

| |
|--|
| <p>Mann, Vampir verfolgt, gesehen</p> |
|--|

Hierzu kann der Lehrer oder Lehrerin das Beispiel vorgeben und die Lernenden ergänzen den Tafelanschrieb, wie zum Beispiel:

Der Mann ist verfolgt worden.

Ein Flugzeug ist entführt worden.

Weiterhin werden die Muster an der Tafel erweitert, wie z.B.

Der Mann ist von einem Vampir verfolgt worden.

Ein Flugzeug ist von Terroristen entführt worden.

Außerdem nehmen die Studenten Blätter und bearbeiten die Übung: Bilden Sie Passiv Sätze (Passiv Perfekt)!

In der letzten Nacht/ schlechte Nachrichten/ Journalist/ in der Zeitung /verbreiten

– **Schlechte Nachrichten sind von dem Journalisten in der Zeitung in der letzten Nacht verbreitet worden. (Passiv Perfekt)**

Zunächst einmal lässt sich Unterrichtsentwurf Passiv Perfekt ausführlicher darstellen:

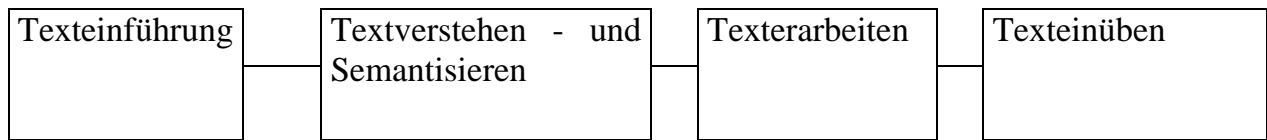
– Das Induktive Verfahren der Grammatik: Die Grammatik wird hierzu induktiv eingeführt. Es geht nämlich von Beispielen aus, die einen Text bzw. einer Situation entnahm. Dazu geht der Induktive Weg aber auch vom Konkreten z. B. Text, Situation) zum Abstrakten.

– In dieser Hinsicht wird die Grammatik in der obigen Unterrichtsstunde integriert, denn das Lied oder der Text präsentiert die kommunikative funktionale Einbettung des neuen grammatischen Phänomens.

Hinsichtlich der letzten Idee hat **STORCH**¹⁹⁵ Recht, wenn er sagt: „Grammatik im Vollzug, d.h. die angemessene Verwendung der Grammatik in situativen und textuellen Zusammenhängen, ist ein zentrales Postulat der heutigen Fremdsprachendidaktik.“ In diesem Sinne bleiben grammatische Phänomene nicht isoliert und abstrakt, ihr funktionales Aspekt und ihre Benutzung im kommunikativen Zusammenhang sollen erkennbar sein.

¹⁹⁵ Storch, Günther : Deutsch als Fremdsprache Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. Wilhelm Fink Verlag München 1999 S.182

Man geht davon aus, dass es keine Lehrbuchlektion heutzutage ganz direkt mit der Präsentation der neuen Grammatik, gibt, denn der Grammatikunterricht muss folgendes Schema respektieren:



(Das oben zitierte Schema ist **STORCHS**¹⁹⁶ Buch entnommen)

Nach kurzer Textthinführung müssen die Texte in den aktuell- kommunikativen Lehrwerken verstanden, erarbeitet und dann eingeübt werden.

In der obigen Stunde sind manche Germanistikstudenten aktiv und motiviert an der Grammatikerarbeitung beteiligt. Sie bilden Muster, ergänzen selbst die Strukturen und letzteres üben sie das Phänomen.

Berücksichtigt wird die Lernerförderung. Also die Arbeit an der Grammatik sollte ins Unterrichtsgeschehen eingebettet sein.

2. Modalverben

Die Lernsituationen bieten Chance und Möglichkeiten, neuen Lernstoff wirklich und ganz real einzubetten. Grammatische Phänomene sind nicht isoliert, sondern situativ, kontextualisiert eingeführt. In diesem Zusammenhang erläutern **FUNK/ KOENIG (1991, S.53)**¹⁹⁷ zufolge „Lerner sprechen und handeln in einem sinnvollen Kontext als sie selbst und nicht als Selbstfiguren.“ Wichtig ist, dass es sich um Strukturen handelt. Die Germanistiklerner beschränken sich nicht nur auf die Produktion isolierter Wörter und Sätze, sondern legen den Akzent auf die Erzeugung der Texte und der Äußerungen.

¹⁹⁶ VGL. dazu .Storch, Günther : Deutsch als Fremdsprache München 1999

¹⁹⁷ Funk, Hermann; Koenig, Michael: Grammatik lehren und lernen. Goethe Institut, München 1991

Die Deutschlerner im zweiten Studienjahr an der Germanistikabteilung Djilali Liabbés in Sidi Bel Abbés hören den Dialog zu, und dann schreiben die Beispiele an die Tafel.

Der folgende Dialog wird nach **STORCHS**¹⁹⁸ Buch zitiert und erarbeitet.

Die Deutsche Welle fragt; Warum lernen Sie Deutsch?

A: Meine Damen und Herren! 17 Millionen Menschen in 61 Ländern lernen Deutsch?
Warum Eigentlich?

Meine Kollegen in aller Welt haben Fragen gestellt: Warum lernen Sie Deutsch?

Hier eine Auswahl der Antworten:

Eine Ärztin aus Kanada:

B: Ich will im Urlaub nach Berlin und Wien fahren. Ich möchte dort gern mit den Deutschen reden.

A: Ein Geschäftsmann aus China:

C: Unsere Firma importiert sehr viel aus Deutschland. Ich brauche Deutsch für meine Karriere.

A: Eine Schülerin aus Indonesien:

D: Ich muss Deutsch lernen, denn Deutsch ist an meiner Schule Pflichtfach.

A: Ein Student aus Japan:

E: Ich will in München Musik studieren. Ich brauche Deutsch für mein Studium.

A: Eine Psychologin aus Italien:

F: Ich möchte deutsche Fachbücher im Original lesen.

A: Andere Leute haben andere Gründe genannt: sie wollen zum Beispiel mit einer Brieffreundin auf Deutsch korrespondieren, deutsche Literatur lesen oder mehr Geld verdienen.

Viele Leute lernen Deutsch auch einfach zum Vergnügen.

¹⁹⁸Storch, Günther : Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. Wilhelm Fink Verlag München 1999 S.192

Am Anfang schreiben die Studenten die Beispiele an die Tafel und bilden Sie Sätze mit Modalverben. Sie schreiben wie dieses Schema die Wörter:

| | | | |
|--------------|--------------|---------|--------------|
| Eine Frau | Nach Wien | Deutsch | Im Urlaub |
|--------------|--------------|---------|--------------|

| | | | | |
|-------------------|-----------|--------|-------|------------------|
| Eine Schülerin | studieren | möchte | lesen | In der Schule |
|-------------------|-----------|--------|-------|------------------|

| | | | |
|------------------|--------|--------|------|
| Ein Ja- paner | fahren | lernen | will |
|------------------|--------|--------|------|

Das eigene Schema

Dabei wird die Struktur durch bestimmte Beispiele erweitert wie (trennbares Verb, Perfekt)

Eine Frau will im Urlaub nach Wien fahren.

Eine Psychologin möchte Fachbücher auf Deutsch lesen

Eine Schülerin muss in der Schule Deutschlernen

Folglich verwechseln die Lerner immer die Modalverben „sollen und müssen“ in kommunikativen Situationen. Sie machen immer gravierende Fehler.

3. Perfekt

Zuerst werden die Lerner für das Thema Haustiere motiviert und ihre eigene Alltagssituation beschrieben. Weiterhin führen die Wörter ein. Damit kommt die Semantisierungsphase, wo die Bildung des Akkusativs abgeleitet wird.

Also in der Semantisierungsphase lernen die Lerner, dass der Akkusativ abhängig von den Verben ist.

In der letzten Übungsphase werden authentisch- und kommunikative Grammatikübungen präsentiert. Die Lerner sollen frei sprechen. Der Lehrende bemerkt die Fehler und unterbricht die Übung, damit er die Fehler der Studenten korrigiert. Aber im weiteren Übungsverlauf werden die Fehler vermieden.

Es ist hilfreich, Meinungen, Wendungen und Ausdrücke auswendig zu lernen. Der Ausdruck „es tut mir leid“ kann produziert werden, ohne der Lehrer die Dativform des Personalpronomens analysiert hat. Die Kommunikation führt am Ende zum Ergebnis. Vom Konkreten zum Abstrakten: zuerst die Beispiele, dann die Regel. Die Übungen passen zur Zielstellung der Stunde. Im Allgemeinen beginnt die Stunde mit der Einführung und endet mit der Übung.

Im Allgemeinen bestimmen die Lernziele aber auch Übungsformen. Mehr Spaß macht natürlich die Arbeit in der Gruppe. Ziel jedes Unterrichts ist es dafür zu sorgen, dass der Lernende am Ende der Stunde weiter ist als zu Beginn der Stunde. Wir möchten erreichen, dass die Lernenden nach der Unterrichtsstunde etwas fühlen, empfinden oder wollen. Die Lerner können zuerst im Chor sprechen.

Folgende Übung ist **BIMMELs Buch**¹⁹⁹ entnommen:

Ein Blick über die Unterrichtsrealität: Lies und hör den Text!

Was hat Jakobson Mielkes Nachbarin in der Nacht gesehen?

Der Tag war sehr seltsam. Auch die Tiere waren den ganzen Tag nervös. Ich habe um sieben Uhr zu Abend gegessen. Dann habe ich noch ein Tee getrunken. Bei Mielkes war um 7 Uhr kein Licht. Von meinem Haus kann ich ja ihr Haus sehen. Ich denke, sie haben schon geschlafen. Ich habe sehr schlecht geschlafen [...]

¹⁹⁹Bimmel, Peter ; Kast, Bernd ; Neuner, Gerd : Deutschunterricht planen , Neu Goethe- Institut Universität Kassel Langenscheidt 2011 S.140

Übung 1: Ergänzen Sie Sätze!

Frau Wrölin hat um 19 Uhr zu Abend gegessen.

Dann hat sie (Tee trinken).

Um Mitternacht hat sie (UFO sehen).

Sie ... **nicht**(schlafen).

Um fünf Uhr.... (UFO Weg sein).

Übung 2: Schreiben Sie das Perfekt!

| Infinitiv | Perfekt | Infinitiv | Perfekt |
|------------------|-------------------------|------------------|----------------|
| sehen | Ich habe gesehen | essen | |
| schlafen | | lernen | |
| machen | | trinken | |
| glauben | | hören | |

Die Grammatik ist eingebettet in alltägliche Formen der Kommunikation. **BIMMEL** et al²⁰⁰ haben Recht, wenn sie wie folgt schreiben: „Grammatik wird in Ideen nie isoliert thematisiert, sondern immer eingebettet in unterschiedliche Situationen und Gesprächsanlässe.“

Grammatische Strukturen werden in Sätzen eingeführt, präsentiert und semantisiert. Die Mehrheit von Lernenden haben die Formen des Perfekts begriffen. In diesem Fall hat der Lehrplan die Behandlung des Perfekts dementsprechend kommunikativ geschrieben. D.h. Die Studenten sollen erzählen, was sie am Wochenende gemacht haben.

Das Beispiel ist aber durchaus realistisch: Stellen Sie sich die beiden folgenden Situationen vor! Wenn die Studenten ein modernes Lehrwerk benutzen, so wird das Perfekt schon früh eingeführt.

²⁰⁰ Bimmel, Peter ; Kast, Bernd ; Neuner, Gerd : Deutschunterricht planen , Neu Goethe- Institut Universität Kassel Langenscheidt 2011

Das können aber auch bestimmte Fertigkeiten sein, z.B. Kommunikation in verschiedenen Alltagssituationen oder Schreiben bestimmter Gebrauchstexte. Grundsätzlich lässt sich schlussfolgern, dass Grammatikbeispiele unbedingt im kontextuellen oder kommunikativen Zusammenhang integriert werden sollen. Ausgehend von Beispielen formulieren Lernende eigenständig eine Regel.

Die Grammatikregel kann hilfreich sein, damit das angestrebte Lernziel erreicht wird. Die Struktur, die von Lernenden gelernt werden, muss intensiv geübt und ganz direkt im Gedächtnis gespeichert werden, d.h. der Lernende kann mit Strukturen sprachlich handeln. Die Kommunikation zielt nach einem Ergebnis, d.h. der Sprachlerner weiß, was er durch Kommunikation erfahren hat. Dabei soll die Übungsaktivität manchmal der wirklichen Gebrauchsaktivität entsprechen werden. Im kommunikativen Fremdsprachenunterricht, in denen Situationen, Themen verlangt, bleibt die Grammatik und die Kommunikation zu ergänzen.

Somit lässt sich daraus folgern, dass die Grammatik als Hilfe beim Verstand sprachlicher Strukturen gilt. In Bezug auf das Sprechen weisen die Lerner gravierende Fehler an Grammatik und können sich über ein Thema nicht äußern. Zusammenfassend kann zu dem vorgelegten Kapitel gesagt werden, dass Kommunikation und Grammatik zusammen wichtig sind.

Wir werden im dritten empirischen Kapitel herausfinden, ob der Grammatik als Teilbereich der Zielfertigkeit in der neuen Fachdidaktik eine wichtige Bedeutung bzw. einen wichtigen Wert zukommt?

3.3.3 Zur Dominanz der kommunikativen Grammatik im DaF- Unterricht mit algerischen fortgeschrittenen Deutschlernenden im zweiten Studienjahr

Im vorliegenden Kapitel empirischen Teils werden wir sehen, ob der kommunikativen Grammatik einen bedeutenden Platz im DaF-Unterricht mit fortgeschrittenen Deutschlernenden im zweiten Studienjahr an der oben erwähnten Germanistikabteilung beigemessen wird.

Unter dem Stichwort: „Kommunikative Grammatik“ im vorliegenden Kapitel wird hier die behandelte Problematik noch einmal aufgenommen. Die Diskussion um den Stellenwert bzw. Dominanz der Grammatik im DaF- Unterricht ist noch lange nicht abgeschlossen.

Unsere Überlegungen zu dieser Problematik haben wir im Folgenden unter 2 Aspekten zu formulieren versucht. Zuerst bezieht sich die Frage einerseits auf die Bedeutung der kommunikativen Grammatik im DaF- Unterricht an der Germanistikabteilung, Djilali Liabbés in Sidi Bel Abbés und andererseits auf das Obergeordnete Lernziel der Kommunikation.

Grammatik wird zum Instrument, um kommunikative Ziele zu erreichen, Absichten zu realisieren. Grammatik steht eher an untergeordneter Stelle des Sprachunterrichts.

In dieser Hinsicht steht der Sprecher seine Kommunikationsfähigkeit und damit die Entfaltung seiner fremdsprachigen Kompetenz im Mittelpunkt des Sprachunterrichts. Darüber hinaus legt die Kommunikation den Akzent vor allem auf Emotionen, Vorwissen, Intentionen, soziale Herkunft und sogar auf die Beziehungen der Gesprächspartner zu einander und die Rahmenbedingungen der Sprechsituation.

Dazu soll gezeigt werden, dass die Fremdsprachenlerner über das notwendige grammatische Mittel für die Realisierung einer kommunikativen Absicht (z. B. der Akkusativ des Nomens beim Einkaufsgespräch) nicht produktiv verfügen. Mit Hilfe solcher Materialien lernen die Studenten die Sprache durch Kommunikation in den verschiedenen Situationen des täglichen Lebens.

Beim Fremdsprachenlernen hat sich die Bedeutung der Grammatik nach den Erkenntnissen der Sprachforschung grundlegend geändert. Deshalb hat die dienende Funktion der Grammatik im Lehrwerk nach **KIEWEG**²⁰¹ nicht überbetont.

Das sprachliche Handeln steht im Zentrum des Unterrichts. Die dazu notwendigen Mittel wie, Wortschatz, grammatische Formen, Strukturen werden im Rahmen einer kommunikativen Absicht vermittelt.

In der jüngsten Zeit ist dabei eine Hinwendung zu funktional-kommunikativen Beschreibungen erkennbar. Im Zentrum der Darstellung steht die Funktion sprachlicher Zeichen und nicht die Form, also die Frage, welche sprachlichen Funktionen mit welchen Formen ausgedrückt werden. Beim funktionalen Ansatz hingegen wird nach Textsorten und Intentionen geforscht und entsprechend klassifiziert. (Vgl. **Götze, Lutz S. 1260**)²⁰²

In Kommunikationssituationen verständigen wir uns erst mit Äußerungen. In diesem Aufsatz werden einige Fragen in Bezug auf die kommunikative Einbettung von Grammatik behandelt. Es ließ sich erklären, dass die sprachliche Korrektheit nicht mehr beachtet wurde. Wer sprachlich handeln will, braucht dazu einen hinreichenden Wortschatz.

²⁰¹ Kieweg, Werner: Lernprozessorientierte Kriterien zur Erstellung von Lehrwerken. In.: Vogel, Klaus; Börner, Wolfgang: LW im FSU S45

²⁰² Götze, Lutz: Materialien für das Grammatiklehren- und Lernen. In: Krumm ,Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia: Deutsch als Fremd -und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch 2. Halbband Walter de Gruyter. Berlin, 2010, S. 1260

Man sollte sich jedoch eher um eine kommunikative Einbettung der Grammatik in den Fremdsprachenunterricht bemühen. Wer einen Text versteht, kann er auch seine grammatische Struktur begreifen. Die Lerner erwerben die Fremdsprache spontan mal einseitig. Die sprachlichen Mittel werden an den situativen und thematischen Kontexten erschlossen.

Die Besonderheit von Grammatik liegt darin, dass die Autoren nicht von der Form ausgehen, sondern von den so genannten kommunikativen Bedürfnissen. Sich etwas mitteilen, oder sagen ist das eigentliche Ziel der kommunikativen Grammatik. (Vgl. ENGEL/TERTELS²⁰³ 1993, 90) Die Verstehensgrammatik ist eine Form der kommunikativen Grammatik. Sie ist an Sprechabsichten organisiert. Die kommunikative Grammatik stellt den funktionalen Aspekt dar.

Weiterhin unterscheidet sich die gesprochene Sprache grundlegend von geschriebener. Diese Letzte hat eigene Regel, auch was die grammatischen Strukturen betrifft. In gesprochenen Äußerungen sind zahlreiche Konstrukteure zu finden. Unterschiede zwischen geschriebener und gesprochener Sprache bestehen natürlich nicht nur im Bereich der Grammatik. Sehr große Differenzen gibt es insbesondere auch im verwendeten Wortschatz.

Gehen wir davon aus, dass die Grammatik der gesprochenen Sprache erheblich von der Grammatik der geschriebenen Sprache abweichen kann. Die Grammatik der gesprochenen und der geschriebenen Sprache wird sicherlich nützlich differenziert, z.B. Setzen Sie die Verben in Klammern ins Präsens: Marwa (leben) seit 3 Jahren mit Amina. Also die Funktion ist die einzige Erklärung von Grammatik.

²⁰³Engel, Ulrich; Tertel, Rozemaria K.: Kommunikative Grammatik Deutsch als Fremdsprache. Die Regel der deutschen Gebrauchssprache in 30 gemeinverständlichen Kapiteln mit Texten und Aufgaben. Iudicium Verlag München 1993 S.90

HENNIG (S.311)²⁰⁴ impliziert, dass die Grammatik der gesprochenen Sprache noch nicht im Unterricht Deutsch als Fremdsprache ist. Also seit der kommunikativ-pragmatischen Wende ist das Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts, die Lerner mit kommunikativer Kompetenz auszustatten, und Kommunikation in gesprochener Sprache stattzufinden.

Dies führte nicht zum Integrieren authentischer gesprochener Sprache und zum Manifestieren vorrangig in der Berücksichtigung von Situationen des alltäglichen Lebens. In der systematisch- funktionalen Grammatik wird der situative Kontext weiter integriert. Die systematisch- funktionale Grammatik bietet wie bereits erwähnt im Ausgangspunkt eine sehr gute Grundlage für die Analyse von Texten, da hier sowohl strukturelle als auch funktionale Aspekte berücksichtigt werden (Vgl. **KWAMM**)²⁰⁵ Was die Allianz zwischen Grammatik und Motivation angeht, so wird Grammatik ein Teilbereich der Ausdrucksmittel funktional eingesetzt. Wenn die Fremdsprachenlerner ihre eigenen Lernprozesse selbst steuern, gelingt die Allianz zwischen Grammatik und Motivation.

Wie bereits erwähnt, betrachtet die systematisch- funktionale Grammatik Sprache nicht als ein von Kommunikation und Situation getrenntes Phänomen, sondern instrumentell im Sinne einer Bezugsquelle für die Bedeutung. Sprache sei kein abstraktes Regelsystem, sondern Mittel zur Realisierung von Bedeutung als einer Reihe ineinander greifender Wahlmöglichkeiten. (Vgl. **NEUMANN 2003,46**)²⁰⁶

²⁰⁴Hennig, Mathilde. In: Hennig, Mathilde; Timisoara, Szeged: Wie kommt die Grammatik der gesprochenen Sprache in den Unterricht Deutsch als Fremdsprache

²⁰⁵ Kwamm, Sigmund: Systematisch-funktionale Grammatik, Textsorten und Übersetzung

²⁰⁶ Vgl. Dazu die Auffassung von Register als Quantitativ definierbarem Phänomen in Neumann 2003. In: Kwamm, Sigmund: Systematisch-funktionale Grammatik, Textsorten und Übersetzung S.146

Im Vordergrund stehen der Zweck und die kommunikative Handlung. Grammatische Formen sollen von den Lernern korrekt gebildet werden. Stets ist die Grammatik nicht Ziel, sondern Mittel des Fremdsprachenunterrichts, trägt unbedingt zur Ermöglichung und zur Verbesserung der Kommunikation bei. Zu den wichtigsten Bedingungen der Grammatik für Lernende zählen wahrscheinlich nach **GÖTZE**²⁰⁷ drei Kriterien, nämlich: Korrektheit, Präzision und Anschaulichkeit.

Ja konträre Antworten werden auf die Frage nach der Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht gegeben. Also für die Bedeutung der Grammatik im DaF- Unterricht sind Fakten von hohem Interesse und die kommunikativ- funktionale Grammatik kann dem Lerner den Sprachgebrauch sowie das Sprachwissen erleichtern. Dazu wird sie benötigt.

Wenn das grammatische Verständnis vorhanden ist, wird Kommunikationssituation ebenfalls bewältigt. Grammatikverständnis im kommunikativen Sinne zu ermöglichen soll der kommunikative Kern fokussiert werden: „welche sprachlichen Mittel Strukturen stehen der Sprecher zur Verfügung, um eine bestimmte Intention, Absicht, Funktion zu realisieren?“

Das Ziel des intentions- und situationsadäquaten Gebrauchs der grammatischen Mittel Perfekt, K2 durch den Lernenden. Generell benötigt die Grammatik für Lernende Wissen und Regelverständnis, damit die Kommunikation verbessert wird.

Selbstentdeckendes Lernen kann die Einbettung der funktionalen Grammatik erleichtert werden. wobei grammatische Anknüpfungspunkte im Grundlagenwissen erarbeitet werden. Grammatische Strukturen werden ausgehend vom Text ausgearbeitet. Dabei wird geklärt, welche Intentionen mit den gefundenen Strukturen im Text ausdrücken lassen.

²⁰⁷ Götze, Lutz: Eine funktionale Grammatik für Deutsch als Fremdsprache. In: Skibitzki, Bernd; Wotjak, Barbara: Linguistik und Deutsch als Fremdsprache Max Niemeyer Verlag Tübingen 1999 S. 85

Nach **DÜWELL**²⁰⁸ führt die Dominanz der Grammatik (1992, 217) im Fremdsprachenunterricht zu einer Verzerrung der Wahrnehmung von Sprache schlechthin. Im FU. wird die grammatische Kompetenz direkt vermittelt. Man macht darauf aufmerksam, dass die Fähigkeit des grammatisch- richtigen Sprechens im DaF- Unterricht an der Germanistikabteilung nicht erworben ist.

Nicht mehr die kommunikative Kompetenz, sondern die Kompetenz in der Performanz ist ein Gegenstand der kommunikativen Grammatik. Nicht zu vergessen ist jedoch, dass die Grammatik der gesprochenen Sprache ähnlich mit der Grammatik der geschriebenen Sprache ist. **TSCHIRNER**²⁰⁹ legt den Akzent vor allem auf die psycholinguistische Grammatik, die eine mentale Grammatik ist, eine Grammatik im Kopf eines Sprachbenutzers, die es ihm oder ihr erlaubt(auch ohne bewusste Aufmerksamkeit), grammatisch richtig zu sprechen oder zu schreiben.

Bei unserem Versuch, die Dominanz der kommunikativen Grammatik in den DaF- Unterricht zu realisieren, hänge ich von BARKOWSKIs Begriff Kommunikative Grammatik „für DaF- Lerner“ ab. Der Erwerb der grammatischen Kompetenz beschränkt sich nicht nur auf das Lernen grammatischer Regel, das Anwenden und auf das Üben, sondern auf das Produzieren der Texte. Laut **TSCHIRNER**²¹⁰ sei die Fähigkeit, grammatisch richtig zu sprechen oder zu schreiben eine völlig andere Art von Kompetenz als grammatikalisches Wissen. Es ist davon ausgegangen, dass sich diese Fähigkeit mit dem Verarbeiten der mündlichen und schriftlichen Texte auseinandersetzen kann.

²⁰⁸ Düwell, Henning: Grammatik und Motivation. In: Düwell, Henning; Gnutzmann, Claus; Königs, Frank G. (Hrsg.): Dimensionen der didaktischen Grammatik. Festschrift für Günter Zimmermann zum 65. Geburtstag. AKS- Verlag Bochum 2000 , S.29

²⁰⁹ Tschirner, Erwin: Kommunikative Grammatik oder wie man lernt, grammatisch richtig zu sprechen (*Herder-Institut, Universität Leipzig*) ; Abrufbar unter: http://www.uni-leipzig.de/herder/red_tools/dl_document.php
http://www.telc.net/fileadmin/data/pdf/tundq/2012/spannend_lebendig_effektiv_grammatikunterricht_mit_pfiff.pdf. Zugriff am 30 /08/ 2012

²¹⁰ Ebenda

Nach **TSCHIRNER (1998)**²¹¹ werden Grammatikregel nicht nur geübt und erklärt, sondern dadurch, dass authentische Äußerungen in ihrer grammatisch- semantisch-funktionalen Gesamtheit wahrgenommen und gespeichert werden. Grammatikerwerb durch Sprechen und das Wahrnehmen situierter sprachlicher Einheiten lassen sich in Gang setzen.

Der fremdsprachliche Erwerb kann gelungen sein, wenn sprachliche Ebenen nicht getrennt sind, und die Wörter und Ausdrücke im Zusammenhang gebraucht werden.

Wichtig dabei ist, die Sprechsituationen ausgeführt werden.

In seiner Lehrerbefragung stellte **ZIMMERMANN(1984,40)**²¹² zur Rolle der Grammatik im Englisch -und Französischunterricht an Gymnasien und Realschulen eine große starke Gewichtung und Dominanz zugrunde der Grammatik fest. Man stimmt **ZIMMERMANN (1984,40)**²¹³ zu, wenn er folgendes schreibt: „Das Resümee der Ergebnisse zeigt, dass die Grammatik innerhalb des Fremdsprachenunterrichts eine starke, wenn nicht dominante Stellung nimmt“

Hinsichtlich des letzten Zitats kann folgendes gesagt werden, dass die Diskussion um Stellenwert bzw. Dominanz der Grammatik im DaF- Unterricht noch lange nicht abgeschlossen ist.

Im vierten Kapitel empirischen Teils fokussiert die Problematik der Bedeutung kommunikativer Grammatik im DaF- Unterricht aus der Perspektive der Germanistikler des zweiten Studienjahres.

²¹¹ Tschirner, Erwin: From lexicon to grammar. In. : Harper, Jane/ Lively , Mary/ Williams, Mary (eds): The coming of age of the Profession. Issues and emerging ideas for tge rteaching of foreign language. Boston: Heinle113-128

²¹² Zimmermann, Günther: Grammatik lehren und Lernen und die Affektive Dimension 1984 S.40

²¹³ Ebenda 1984 S.40

3.4 Die Lernerbefragung

Um die die Bedeutung der kommunikativen Grammatik aus der Sicht der Lernenden untersuchen zu können, haben wir mit einem Fragebogen (**Siehe Anhang 1.**) im DaF-Unterricht gearbeitet. Bei den Befragten handelt es sich um Studierende der Germanistikabteilungen Djilali Liabbés in Sidi Bel Abbés.

Zunächst einmal gelten diese Fragen sowohl für Leistungsschwäche als auch für Leistungsstärke Lerner.

3.4.1 Zur Durchführung der Lernerbefragung

Die Grammatik wird jedoch die wesentliche Grundlage für die Kommunikation.

Je besser der Lernende die Grammatik beherrscht, desto effektiver kann er die Sprache für die Kommunikation verwenden.

Im folgenden Fragebogen handelt es sich nämlich um die Problematik der Bedeutung der kommunikativen Grammatik. Ziel ist es, welchen Stellenwert der kommunikativen Grammatik im DaF - Unterricht mit den fortgeschrittenen Deutschlernenden im DaF - Unterricht an den algerischen Germanistikabteilungen, nämlich Djilali Liabbés in Sidi Bel Abbés zukommt?

Ihre Teilnahme dazu ist wichtig und kann an dieser schriftlichen Erhebung eine Übersicht in die reale Situation der Verwirklichung der kommunikativen Grammatik im DaF- Unterricht an der Germanistikabteilung SBA.

Ich würde Ihnen danken, wenn sie meine gestellten Fragen beantworten würden. Also der Lernerfragebogen habe ich mit Studenten/ innen des zweiten Studienjahres am 23-24 .Mai 2010 durchgeführt.

3.4.2 Ergebnisse und Auswertung der Lernerbefragung

Die Antworten von 100 algerischen Germanistikstudenten werden wir wie folgt auswerten und zusammenfassen:

1. Angaben zur deutschen Sprache

1.1 Mögen Sie gerne die deutsche Sprache? Ja Nein

1.2 Lernen Sie Deutsch als Fremdsprache ? An der Universität In einer Privatschule

Bezüglich der ersten Frage ist deutlich zu bemerken, dass 100 % der befragten Studenten gerne die deutsche Sprache mögen, und sie haben auf ja angekreuzt.

Für die zweite Antwort finden 8 Studenten das Lernen des Deutschen als Fremdsprache in einer Privatschule bzw. im Goetheinstitut in Algier besser als an der Universität. Also die gesamte Zahl der Befragten bevorzugt den ersten Vorschlag, d.h. sie lernen die Deutsche Sprache an der Universität.

2. Zur Grammatik

Zu der Frage „Wie finden Sie die Grammatik im DaF-Unterricht?“ werden die Ergebnisse durch folgende Tabelle deutlicher:

| | |
|---------------|------------------|
| Ergebnisse | |
| Interessant | 13% _o |
| Wichtig | 08% |
| Humorvoll | 07% |
| Trocken | 11% |
| Gut | 4% |
| Lustig | 1% |
| Witzig | 2,5% |
| Langweilig | 05 |
| Schwierig | 22,5% |
| Kompliziert | 25, % |
| Nicht Beliebt | 1% |
| Teils-Teils | 00% |
| Oder Wie | 00% |

11% von befragten Germanistikstudierenden finden Grammatik als „trockener Stoff und langweiliger Teil einer Sprache.“

Ein Proband findet Grammatik am schwierigsten bei der deutschen Sprache. 25% von Befragten haben außerdem Folgendes angeführt’’: Die Grammatik macht alles nur noch komplizierter.“

Genau ein Viertel 22,5‰ äußert wieder einmal Grammatik sei oft schwer zu verstehen. Fast 13‰ von Befragten meinen wieder einmal Grammatik sei oft interessanter zu lernen.

Die zweite Frage, ob „die Grammatik Spaß macht“, wird wie folgt beantwortet:

| | |
|-----|------|
| Ja | Nein |
| 55‰ | 45‰ |

Bei der dritten Frage sollte erfragt werden, ob die Grammatikarbeit eine echte Lernhilfe ist?

Die Mehrheit der befragten Deutschlerner hebt darauf ab, dass „Grammatik eine Hilfe für das Sprechen und Schreiben bestätigt sei. “ D.h. Die Grammatik ist ein echtes Hilfsmittel zur richtigen Anwendung der Sprache.

Zur vierten Frage erklären 20 befragten Studierenden an der Germanistikabteilung Djilali Liabbés in Sidi Bel Abbés die Lernschwierigkeiten im Bereich der Grammatik wie folgt:

Probleme haben die Germanistikler mit Bewegungsverben. Die meisten Lerner geben Probleme mit der deutschen Grammatik an, die von ihnen gleichzeitig als interessanter Bestandteil des Spracherwerbs und daher als wichtiges Übel angesehen wird.

Manche Deutschstudierende empfinden die deutsche Grammatik als schwer und viel komplizierter als etwa andere europäische Sprachen wie Französisch, Englisch oder Spanisch.

Die Schwierigkeiten der Grammatik fasst ein Befragter folgendermaßen zusammen: Am Schwierigsten sind Artikel, Präpositionen und Pluralendungen, es gibt keine Regel, tatsächlich muss man alles auswendig lernen und es ist schwer zu merken. “

Zwei Studenten zitieren negative Wirkungen der Grammatik wie folgt: „Das Schwierigste ist der Genus und die Präpositionen und die komplizierte Grammatik, es fällt mir schwer, sie im Gedächtnis zu behalten. “

Die fünfte offene Frage geht es nämlich um was verstehen Sie unter dem Begriff Grammatik? Auf diese zitierte Frage haben 60% von Germanistikstudenten geantwortet.

- Ein Student sagt diesbezüglich aus, die Grammatik trocken und kompliziert ist. Er führt weiterhin an, dass die Grammatik kommunikativ unterrichtet werden muss.
- Andere vier Studenten besagten, dass die Grammatik aus Syntax und Morphologie besteht.
- Eine Studentin hat außerdem Folgendes angeführt ” Die Grammatik definiere ich als Hilfsmittel zur Beherrschung der deutschen Sprache“, denn sie umfasst Konjugation, Deklination und sogar feste Regel.
- Eine Studentin hat gesagt: ”Grammatik missfiel immer mir. “
- Ein anderer Proband sagt diesbezüglich: „ Grammatik gefällt mir nicht, weil sie langweilig, und unverständlich ist. Grammatik macht alles nur noch komplizierter.“
- Genau ein Viertel 22,5% äußert wieder einmal Grammatik sei oft schwer zu verstehen.

- Seiner Meinung ist die Grammatik sehr schwierig, fürchterlich, trocken, ätzend.
- Grammatik wie sie an der Universität gelehrt wird, ist langweilig. Weil schwer als sie kommunikativ ist.
- Manche befragten Deutschlerner finden Grammatik als „trockener Stoff und langweiliger Teil einer Sprache.“
- Ein anderer Befragter kritisiert die Art der Grammatikunterrichtung, und er hat folgendes erklärt: „Für mich ist die Grammatik sehr schwierig, ängstlich und fürchterlich.“

Andere befragte Studentinnen haben so gesagt:

- Das Schwierigste beim Deutschlernen sind die Präpositionen, weil ich mich immer irre.“
- „Was mir beim Deutschlernen sehr schwer gefällt ist, dass die deutsche Sprache komplizierte Regel für Verbkonjugation, Adjektivdeklinaton, Artikelgebrauch, hat.“

Die anderen Befragten führen hauptsächlich andere positive Bewertung an:

- Durch mehr Sprechen wird die Anwendung der Grammatik gefördert.
- „Für mich ist die Grammatik wichtig und mühsam.“
- „Die Grammatik ist ein Bestandteil einer Sprache.“

- „Die Grammatik ist die Basis, um eine Fremdsprache zu lernen und sogar, um zu sprechen“.
- Wenn Jemand mit der Grammatik vertraut ist, ist er fähig, zu sprechen. “
- Die Grammatik ist nötig, um die Sprache perfekt zu beherrschen.

Für mich erschwert die Grammatik nicht das Sprachlernen.

- „Grammatik lernt man am besten beim Sprechen. “
- „Grammatik macht Freude am Lernen. “
- „Die Grammatik soll eine Hilfe beim Spracherwerb sein, aber nicht um ihrer selbst willen betrieben werden.“
- „Das Sprechen und Verstehen finde ich wichtiger, auch wenn es von der Grammatik abhängig ist. “
- Ein anderer Student sagt weiterhin: „Die Grammatik hat eine dienende Funktion. “

Einige Befragten sind der Meinung, dass die Grammatik erst im fortgeschrittenen Studium von Bedeutung ist.

Zwei Befragten gehen davon aus, dass „Grammatik ein Hilfsmittel zur richtigen Anwendung der Sprache ist. “

- „Grammatik ist, um sich zu verständigen. “
- „Ich lerne die Grammatik, um besser zu lernen. “

- „Um besser sprechen zu können, soll die Grammatik erlernt werden.“
 - „Grammatiklernen mache mir Spaß.“
- Die Grammatik sei unbedingt notwendig oder wichtig, wenn man eine Sprache richtig sprechen oder schreiben will.
- 13% von Probanden sagen ausdrücklich, „sie hielten die Grammatik beim Sprachlernen für nötig und interessant.“

Eine der befragten Germanistikstudenten ist davon überzeugt, dass „die Grammatik im Unterricht kommunikativ unterrichtet werden muss.“

- Die Grammatik soll im DaF -Unterricht praktiziert werden.
- Ein anderer geht davon aus, dass „die Grammatik für die Sprech- und Schreibfertigkeit von Nutzen ist.“
- Manche befragten Studenten hatten gemeint, „die Grammatik als Hilfe beim Sprechen und für das Verständnis der Sprache ganz wichtig sei.“

Andere Germanistikstudierende heben darauf ab, dass „Grammatik eine Hilfe für das Sprechen und Schreiben bestätigt sei.“

So äußert ein der Befragten: „Ohne das Praktizieren der Grammatik ist eine Sprache nie richtig zu erlernen“

Auf eine Kurzformel gebracht kann man sagen: Je mehr Grammatik man lernt, desto besser und schneller lernt man die Sprache und desto besser ist es für meine Ausdrucksfähigkeit.

3. Zum Unterricht

Auf die erste Frage: „Welche Aktivitäten und Sozialformen ziehen die Germanistikstudenten immer im DaF-Unterricht vor, habe ich unterschiedliche Antworten von befragten Deutschlernern bekommen.

Konversation mit einem Student (in) Projektarbeit

Die meisten der Befragten 85% glauben, dass Projektarbeit als Sozialform besser als die Konversation mit den Studenten ist.

Durch die Gruppenarbeit können die Lerner ihre eigenen Meinungen realisieren. Schwache Lerner profitieren die Gelegenheit von den guten Adressaten zu lernen. Beim Gruppenunterricht haben die Lerner die Gelegenheit und die Chance, aktiv und motiviert zu sein. Partner- und Gruppenarbeit können die sprachliche Dominanz nicht nur des Lerners, sondern des Lehrers erhöhen. Partner- und Gruppenarbeit können die sprachliche Dominanz des Lehrers erhöhen.

Die zweite Frage: Welche Medien bzw. Hilfsmittel braucht der Lehrer (in) in der Grammatikstunde und was müssen sie tun? , lässt sich wie folgt beantworten:

Im Grammatikunterricht werden möglichst alle möglichen Lehr- und Lehrmaterialien benutzt. Es werden Bücher, CDs, audiovisuelle Mittel, einige elektronische Medien benutzt.

Zur dritten Frage „Werden Lehrmaterialien (Overheadprojektor, Tonband, Computer, Sprachspiele, Whiteboard u.a. Internet) im DaF-Unterricht eingesetzt? “ wurde wie folgt geantwortet.

| | |
|----|------|
| Ja | Nein |
| 5% | 95% |

Daraus ließ sich herausstellen, dass die elektronischen Lehrmaterialien selten im Germanistikunterricht eingesetzt werden. Das Internet kann dem Grammatikunterricht etwas bieten. Es ist nötig, denn es verbessert die Kompetenzen und die Fähigkeiten der Lerner.

Also der Einsatz der elektronischen Medien kann nicht nur den Unterricht bereichern, sondern auch die Lernmotivation erhöhen und die gesellschaftlichen Notwendigkeiten darstellen. Die Internetkommunikation lässt sich Lernen aus unterschiedlichen Ländern und kulturellen unmittelbaren miteinander in Kontakte treten. Sie bietet aber auch Chancen für Kreativität, Spontaneität, Motivation und sogar für sprachlich- und authentischen Ausdruck. Weiterhin muss hingefügt werden, dass die befragten Studierenden nur Lehrwerke bzw. Polykopen brauchen.

Abgesehen von dritter Antwort kann man daraus schlussfolgern, dass Tafel als Grundmedium und die Lehrbücher bzw. Lehrwerke verwendet werden. Diese zitierten Medien leisten einen großen Beitrag wahrscheinlich zur Erweiterung der Grammatikkenntnisse.

Bezüglich der vierten Frage: Welche Sozialformen des Unterrichts kennen Sie, ist deutlich zu merken, dass die Mehrheit der Befragten Gruppen- und Plenum als bekannte Sozialformen des Unterrichts bevorzugt.

Darüber hinaus möchte man in dieser Hinsicht darauf hinweisen, dass selbständiges Lernen und die Kreativität von Befragten hochgeschätzt werden.

Zur fünften Frage ergibt sich daraus, dass die Grammatikübungen besser nach Gruppenarbeit erledigen können.

4. Zum Lehrwerk und zum Lehrplan

Zur ersten Frage: Arbeiten Sie im DaF-Unterricht mit Lehrwerk? Wenn Ja, Welche(s), kann gemerkt werden, dass die Mehrheit der Befragten mit Lehrwerken bzw. mit OPTIMAL A1, A2 , LAGUNE B1 arbeitet.

Zu dieser Frage haben die meisten befragten Studierende andere Lehrmittel wie Polycopien, Lehrbücher angegeben. Nur 5% von Befragten haben auf Nein angekreuzt. Für viele Lerner stellt das Grammatiknachsschlagwerk eine wichtige Unterstützung dar. Das Grammatikwerk trägt zur Absicherung des erworbenen Wissens bei.

Eine der wichtigsten Strategie für einen guten Fremdsprachler ist hier das Auswendiglernen. Um eine FS. zu lernen, muss man viel auswendig lernen. Auswendig und Imitationslernen können ebenso das Gedächtnis des Lernens schulen.

In Bezug auf die zweite Frage über die Sozialformen im Lehrwerk bemerken wir, dass diese Antwort an meisten angekreuzt ist.

| | |
|----------------------|------------|
| Einzelarbeit | 20% |
| Dualarbeit | 7% |
| Gruppenarbeit | 60% |
| Plenum | 13% |

Darüber hinaus gibt es mehr Abwechslungen bei den Sozialformen, wie etwa Gruppen- und Partnerarbeit, und in Unterricht sind die Studenten aufgefordert, ihre Meinung aktiv an Diskussionen auszudrücken.

Mehr die Hälfte der befragten Deutschler ist der Ansicht, dass die kooperative Arbeit in Anspruch nimmt.

Nach unserer Beobachtung arbeiten die Lerner in den Gruppen, weil die Aktivitäten ihnen die Möglichkeiten bieten, mit anderen Lernenden zu kommunizieren und sich kennen zu lernen. Darüber hinaus kreuzten die anderen Befragten auf die Einzelarbeit.

Was für die dritte Frage: „Wo finden Sie die Schwierigkeiten in den aktuell geltenden Hochschullehrplänen angeht, so geben die Befragten an, dass der aktuell- algerische geltende Hochschullehrplan gravierende Defizite im Hinblick auf die Unterrichtung der Grammatik aufweist.

Es geht bei der vierten Frage um das Grammatikmodul, indem sich die Lerner besser fühlen, bzw. was die Germanistikstudenten an den Germanistikabteilungen im Modul Grammatik lernen sollen?

Grammatische Richtigkeit hat einen sehr hohen Stellenwert. Dabei wurde freies Sprechen in Betracht gezogen. Es wird viel Wert darauf gelegt, sich auf richtiges Sprechen zu gewöhnen.

4. Zur kommunikativen Grammatik

Bei der ersten offenen Frage sollte bestätigt werden, ob die Grammatik an bestimmte Situation gebunden wird, ergibt sich, dass nur 2% von befragten Studenten geantwortet haben. Sie betonen mit Recht, dass die Grammatik an bestimmte Situation gebunden wird. 98% von ihnen beantworteten nicht.

Für die zweite Antwort: Gibt es genügend kommunikative Übungen zur Grammatik, die in einer Progression bzw. dem Anspruchsniveau angeboten werden? habe ich ungenügende und falsche Antworten bekommen. Man behauptet, dass sie unsere Frage nicht verstanden haben. Nur 10% der Befragten sagten: Ja, es gibt natürlich kommunikative Übungen zur Grammatik.

Bei der dritten Frage: Wie ist die Beziehung zwischen Grammatik und Kommunikation?, lässt sich auch in dieser Hinsicht folgern, dass die Befragten viele Wichtigkeit auf diese Frage gelegt haben. Eine ideale Kommunikation kann ohne gezielte Grammatikvermittlung nicht erfolgen. Aus diesem Grund ist es sinnvoller, die Grammatik mit der Kommunikation zu verbinden. Das heißt das eine geht nicht ohne das andere.

Daraus ergibt sich, dass Kommunikation im Prinzip das Aneignen von Grammatik erfordert, denn ohne Grammatik kann man nicht richtig kommunizieren. Es konnten Fehler entstehen, wenn wir sprechen.

Die vierte offene Frage: „Trägt die kommunikative Grammatik zur richtigen Verwendung der Sprache im DaF-Unterricht mit fortgeschrittenen Deutschlernenden bei“, werden die Ergebnisse deutlicher: 15% der befragten Germanistikstudenten gaben uns richtige Antworten auf diese offene Frage.

Grammatikregel sollen in kommunikativen Situationen integriert werden, so dass Grammatik die Kommunikation fördert. Also die Bewusstmachung der grammatischen Regeln durch Theorie, viele Übungen und vor allem auf der Basis von authentischen Texten lassen sich die kommunikative Grammatik einer deutschen Sprache im DaF-Unterricht verwirklichen. In dieser Hinsicht ist die Entwicklung einer Grammatikkompetenz vom integrativ-kommunikativen und interkulturellen Konzept abhängig.

Die Antwort von den Befragten auf die letzte Frage: „Was bedeutet für Sie Kommunikative Grammatik“, wird wie folgt zusammenfassen. 95% der befragten Fremdsprachenlerner haben auf diese Frage nicht geantwortet. Nur 05% von ihnen haben sich bemüht, richtige Antworten herauszufinden. Sie sagten, dass die kommunikative Grammatik in der Kommunikation bedeutet.

Eine andere befragte Studentin sagt diesbezüglich, dass die Grammatik auf kommunikative lehren soll, d.h. sie soll in die Alltagssituation eingebettet sein.

Letzteres definiert ein anderer Befragter die kommunikative Grammatik als echtes Hilfsmittel zur richtigen Anwendung der Sprache.

3.5 Die Lehrerbefragung

3.5.1 Zur Durchführung der Lehrerbefragung

Um unsere wissenschaftliche Arbeit praktisch zu begründen, habe ich eine schriftliche Erhebung, mittels Fragebogens durchgeführt. Die Befragung richtet sich an die algerischen Hochschullehrer an der Oraner Universität und der Germanistikabteilung Djilali Liabbés in Sidi Bel Abbés.

Also der Lehrerfragebogen wurde von 20. bis 30. Mai 2014 durchgeführt. Er umfasst weiterhin eine Reihe von offenen und geschlossenen Fragen, die für die Hochschullehrer folgendermaßen gestellt wurden.

3.5.2 Ergebnisse und Auswertung der Lehrerbefragung

Auf eine Anzahl von Befragungen lassen sich die Antworten von 30 algerischen Hochschullehrern/ Lehrerinnen wie folgt auswerten:

1. Angaben zur deutschen Sprache

1.1 Mögen Sie gerne die deutsche Sprache? Ja Nein

1.2 Lehren Sie Deutsch als Fremdsprache ? An der Universität In einer Privatschule

In Bezug auf die erste Frage über die Angaben der deutschen Sprache ist zu bemerken, dass die befragten Hochschullehrer 100% die deutsche Sprache mögen.

Was für die Frage über das Lehren des Deutschen als Fremdsprache anbelangt, so kommt deutlicher hervor, dass die gesamte Zahl der Befragten 99% für die zweite Antwort erreichte, d.h. sie unterrichten Deutsch als Fremdsprache an der Universität. Nur 1% der befragten Hochschullehrer lehren die deutsche Sprache zusätzlich in der Privatschule.

2. Zur Grammatik

Die Ergebnisse der ersten Frage „Wie finden Sie die Grammatik im DaF-Unterricht?“ werden zusammenfassend dargestellt:

| Ergebnisse | |
|-------------------|------|
| Interessant | 5% |
| Wichtig | 10% |
| Humorvoll | 7% |
| Trocken | 15% |
| Gut | 30% |
| Lustig | 03% |
| Witzig | 6% |
| Langweilig | 10% |
| Schwierig | 07% |
| Kompliziert | 5% % |
| Nicht Beliebt | 02% |
| Teils-Teils | 00% |
| Oder Wie | 00% |

Zunächst äußern die Befragten ein hohes Maß an Zustimmung zudem. 30 % finden die Grammatik gut oder recht gut.

Die Zustimmung gründet sich hauptsächlich auf positive Wirkungen der Grammatik, die die befragten Hochschullehrer nennen nicht langweilig, trocken, humorvoll, lustig, witzig, interessant.

2.2 Macht die Grammatik Spaß? Ja Nein

Mit dieser Frage versucht man heraus zu finden, ob die Grammatik im DaF- Unterricht mit fortgeschrittenen Deutschlernenden an den Germanistikabteilungen, nämlich Oraner Universität und Djilali Liabbés in Sidi Bel Abbés Spaß macht.

70% der befragten Lehrer kreuzten auf die diese Frage. Also 30% von Befragten lehnen sie ab. Sie sehen, dass die Grammatik keine Lust bzw. kein Spaß im DaF- Unterricht macht.

2.3 Ist die Grammatikarbeit eine echte Lernhilfe? Ja Nein

Mehr die Hälfte vertrat die Auffassung, dass die Arbeit an der Grammatik als echte Lernhilfe gilt. Im Hinblick auf die dritte Frage, gab die Hälfte 60% von befragten Hochschullehrern an, dass Grammatikarbeit wirklich im Unterricht eine echte Lernhilfe ist.

2.4 Wodurch können Sie die Grammatik entwickeln?

Zu der vierten offenen Frage: Worin besteht nach Ihrer Meinung die Hauptschwierigkeit der Grammatik? , ist wie folgt zu bemerken, dass für die Entwicklung der Grammatikkompetenz kommunikative Übungen empfohlen werden.

2.5 Wir wollen an anderer Seite wissen, was Sie unter Grammatik verstehen?

Auf die fünfte Frage habe ich unterschiedliche Antworten von befragten Deutschlehrern bekommen:

- Unter Grammatik ist sowohl die Vermittlung von Grammatikregeln als auch deren Üben zu verstehen.

- Das ist die Kunst des richtigen Sagens d.h . die Richtigkeit der Sprache und die Akzeptabilität. D.h. Damals gilt die Grammatik in der Antike als Kunst, und zwar bezeichnete sie allgemein die Kunst des Lesens und Schreibens.
- Die Grammatik ist auch Kultur der Sprache.
- Die Grammatik besteht aus Syntax und Morphologie.
- Die Grammatik ist ein wichtiger Bestandteil einer Sprache und sie ist sehr notwendig für das Lernen und das Lehren einer Fremdsprache.
- Lehre von den Regeln, nach denen aus Sätzen Texte gebildet werden.
- Grammatik ist mehr als Lehre von Wörtern und Wortarten mit Deklination und Konjugation.
- Grammatik ist ein nützliches Hilfsmittel, das mehr Aufmerksamkeit verdient.
- Die Grammatik ist vor allem die Lehre von den Regeln, nach denen aus Sätzen Texte gebildet werden.

Zu dieser Frage zitieren die Probanden eine Reihe von Antworten:

- Feste Regel der Sprache, um Sätze aus den Wörtern zu bilden, z.B. Zeiten, Modus ...usw.
- Grammatik umfasst die Struktur der Sprache.
- Grammatik umfasst Konjugation von Verben in allen Zeiten, Deklination, Wortarten, Satzbau.

- Gebrauch von Präpositionen
- Verwendung der richtigen Zeiten

Nach einigen Probanden lässt sich die Meinung der Grammatik auf Französisch wie folgt zusammenfassen

- La grammaire est une construction des mots dans un bon sens.
- La grammaire est un support permettant d'apprendre une langue.
- La grammaire aide à construire des phrases.
- La conjugaison est très importante. Sans grammaire on ne comprendrait rien.

4. Zum Unterricht

Auf die erste Frage: Welche Methode verwenden Sie im DaF-Unterricht? , habe ich folgende Antworten bekommen. Mehr die Hälfte 60% von Probanden ist der Ansicht, dass die Hochschullehrer die kommunikative Methode bevorzugen.

Im DaF- Unterricht wird bei der Grammatikvermittlung die kommunikative Methode empfohlen. Manche Hochschullehrer bevorzugen die Indirekte Methode, d.h. es werden zuerst die Beispiele vorgestellt, dann werden Regel daraus abgeleitet.

Mit dieser zweiten Frage versuchte man herauszufinden, welche Medien bzw. Hilfsmittel braucht der Lehrer (in) in der Grammatikstunde und was er /sie tun muss?

In der Grammatikstunde sollen möglichst alle möglichen Lehr- und Lehrmaterialien benutzt werden. Im Vordergrund steht eine Palette von Übungen, die dazu beitragen

sollten, die Grammatikkompetenz der Lerner fördern. Es werden Bücher, CDs, audiovisuelle Mittel, elektronische Medien, Sprachspiele, Whiteboard u.a. benutzt.

Nach Meinungen der befragten Hochschullehrer, ob Lehrmaterialien wie Overheadprojektor, Tonband, Computer, Internet ua an der Germanistikabteilung der Universität Djilali Liabbés in Sidi Bel Abbés eingesetzt werden, wurden folgende Antworten gegeben:

| | |
|-----|------|
| Ja | Nein |
| 20% | 80% |

Das Internet kann dem Grammatikunterricht etwas bieten. Es ist nötig, denn es verbessert die Kompetenzen und die Fähigkeiten der Lerner. Selten ist es mühsam.

Zur dritten Frage kann gemerkt werden, dass elektronische Medien wie Computer, Internet,..etc noch nicht eingesetzt werden. Unter Berücksichtigung der Lehr- und Lernbedingungen in Algerien werden meistens die Tafel als Grundmedium und die Lehrbücher bzw. Lehrwerke verwendet. Darüber hin wird manche Lehr- und Lernmitteln verwendet, die dazu beitragen, die Grammatikkenntnisse der Lerner zu erweitern.

Der Computer als wichtiges elektronisches Medium lässt eine Verknüpfung von kontinuierlichen Medien wie Video und von diskreten Medien wie Texte, Bilder, Grafik ermöglichen.

Den Computer betrachtet man auch als Kommunikationsmittel, denn über den Zugang zum Internet tauschen sich die Lerner per E-Mail mit ihren Partnern aus.

So dient die Computerarbeit als wirklicher Sprechanlass. Durch die Arbeit am Computer können die Fertigkeiten wie z.B. die Benutzung des Internets von dem Fremdsprachenlerner erworben werden. Also der Einsatz dieses elektronischen Mediums viele Vorteile mit sich bringt.

Über den Zugang zum Internet kann man per Mausklick auf Computer Welt zu greifen, z.B. wir suchen in große Bibliotheken Bücher durch Internet, wir können gleichzeitig mit Leuten unterhalten, die an verschiedenen Plätzen der Welt sitzen.

Heutzutage betrachtet man die Welt durch die Benutzung des Internets wie ein kleines Dorf. Aus dem Internet planen die Eltern ihre Reise; kaufen die Kunden ihre Produkte. Letztens dient das Internet zur Korrespondenz, z. B. E-Mail oder elektronische Post, und E-Mail- Dienst wird durch Einfachheit erleichtert.

Zielkulturen werden auch durch Internet entdeckt. Es fördert die Autonomie von Lehrenden und Lernenden, denn sie führen Forschungen und Projekte selbständig.

Der sprachliche Austausch im Netz- über E-Mail und Chat- Kommunikation haben darüber hinaus einen gänzlichen anderen Charakter.

Die letzte offene Frage, welche Aktivitäten und Sozialformen ziehen die Germanistikstudenten immer im DaF-Unterricht vor, lässt sich wie folgt beantworten:

| | |
|-------------------------------------|---------------|
| Konversation mit einem Student (in) | Projektarbeit |
| 30% | 70% |

4. Zum Lehrwerk und zum Lehrplan

Bei der ersten Frage ob die befragten Hochschullehrer im DaF- Unterricht mit Lehrwerk arbeiten, gaben 85% der befragten Deutschlehrer an, dass sie mit Lehrwerken arbeiten und unterrichten, d.h. Mehr die Hälfte der Befragten verwendet das Lehrwerk im Grammatikunterricht.

Als Beispiel zitiert man folgende Lehrwerke wie: Optimal A1 und A2, Lagune Themen und aber auch Grammatikbücher von Helbig/ Buscha. Nur 15‰ von Befragten kreuzten auf nein an.

Die Antworten auf die gestellte Frage: Welche Sozialformen finden Sie im Lehrwerk?, lassen sich wie folgt präsentieren:

| | |
|---------------|-----|
| Einzelarbeit | 20‰ |
| Dualarbeit | 7‰ |
| Gruppenarbeit | 60‰ |
| Plenum | 13‰ |

Die meisten der Befragten 60‰ glauben, dass ihre Deutschlerner Gruppenarbeit als beste Sozialform sehen.

Wie es schon festgestellt wurde, arbeiten die Lerner in den Gruppen, weil die Aktivitäten ihnen die Möglichkeiten bieten, mit anderen Lernern zu kommunizieren und sich kennen zu lernen.

Bemerkenswert kreuzen nur 20‰ von befragten Deutschlehrern an den beiden Germanistikabteilungen auf die Einzelarbeit.

5. Zur kommunikativen Grammatik

Auf die erste Frage, ob die Grammatik an bestimmte Situation gebunden wird, haben nur 5‰ von befragten Lehrern geantwortet. Sie sahen, dass die Grammatik an bestimmte Situation gebunden wird. 95‰ von ihnen haben auf diese Frage nicht geantwortet.

Auf die zweite offene Frage: Gibt es genügend kommunikative Übungen zur Grammatik, die in einer Progression bzw. dem Anspruchsniveau angeboten werden?, habe ich vorliegende Antwort bekommen. Der Schwierigkeitsgrad wird in den Lehrprogrammen meistens den Lehrenden überlassen. Der Lerner / Lehrer sucht sich je nach Bedarf das entsprechende Grammatikkapitel.

Zu der dritten Frage: Wie ist die Beziehung zwischen Grammatik und Kommunikation? , können folgende Antworten zusammenfassend aufgefasst werden.

Eine ideale Kommunikation kann ohne gezielte Grammatikvermittlung nicht erfolgen. Aus diesem Grund ist es sinnvoller, die Grammatik mit der Kommunikation zu verbinden. Das heißt das eine geht nicht ohne das andere.

Daraus ergibt sich, dass Kommunikation im Prinzip das Aneignen von Grammatik erfordert, denn ohne Grammatik kann man nicht richtig kommunizieren. Es könnten Fehler entstehen, wenn wir sprechen.

In Bezug auf die vierte Frage über die Realisierung der kommunikativen Grammatik einer deutschen Sprache im DaF-Unterricht an Germanistikabteilungen beobachteten wir, dass Grammatikregel in den kommunikativen Situationen integriert werden sollten, so dass Grammatik die Kommunikation fördern soll.

Also Bewusstmachung der grammatischen Regel durch Theorie, viel Übungen und vor allem auf der Basis von authentischen Texten lässt dich die kommunikative Grammatik einer deutschen Sprache im DaF-Unterricht verwirklichen.

In dieser Hinsicht macht sich die Entwicklung einer Grammatikkompetenz vom integrativ- kommunikativen und interkulturellen Konzept abhängig.

Die Antwort von den Befragten auf die fünfte Frage: Was bedeutet für Sie kommunikative Grammatik, wird wie folgt ausgewertet: Die Hälfte der befragten Hochschullehrer beschäftigt sich mit der kommunikativen Grammatik.

Eine der Befragten sagte: „Kommunikative Grammatik“ bedeutet Grammatik durch Kommunikation, Grammatik in der Kommunikation, Grammatik für die Kommunikation. Den Begriff der kommunikativen Grammatik hat ein anderer Befragter definiert: Hier geht es vor allem darum, die Grammatikvermittlung mit der kommunikativen Kompetenz zu verbinden. Textarbeit kann z.B. mit Grammatikarbeit verbunden werden.

Die Ergebnisse des dritten praktischen Teils deuten darauf hin, dass die Diskussion um den Stellenwert bzw. Bedeutung der Grammatik im DaF- Unterricht noch lange nicht abgeschlossen ist. Der Wert bzw. Unwert der Grammatik für das Sprachlernen wird in der Fremdsprachendidaktik sehr kontrovers diskutiert. Es handelt sich nämlich um das Lernen der Sprache ohne grammatische Erklärung, d.h. die Arbeiter, die in den fremdsprachigen Ländern arbeiten, lernen die Zielsprache ohne Grammatik. In diesem Sinne ist die Frage nach der Grammatikbedeutung in der Fremdsprachendidaktik seit langer Zeit umstritten. Obwohl die Grammatik als eine selbstständige Disziplin betrachtet ist, bleibt sie ständig stiefmütterlich im Germanistikhochschullehrplan.

Was für das Fach Grammatik angeht, so kann festgestellt werden, dass Stundenvolumen etwa 4,30 Wochenstunden in allen Fremdsprachen wie Spanisch, Italienisch, Deutsch, Russisch ähnlich sind. Der Förderung der Mehrsprachigkeit wie Englisch oder Französisch, Spanisch als dritte Fremdsprache wird im neuen Lehrprogramm besondere Aufmerksamkeit geschenkt.

Damit soll gezeigt werden, dass die Grammatik nicht kommunikativ und kontextuell, sondern trocken und humorvoll im klassischen Programm unterrichtet wurde.

Hinsichtlich der kommunikativen Grammatik wurden algerische Alltagsthemen nicht vorgeführt.

Die Analyse hat ergeben, dass der algerische geltende Hochschullehrplan im neuen LMD- System gravierende Defizite im Hinblick auf die Unterrichtung der kommunikativen Grammatik im DaF- Unterricht aufweist. Dieses Letzte verlangt meines Erachtens immer Praxis und neue Materialien.

Aus den Ergebnissen der Grammatiklektionen nämlich, Perfekt, Passiv Perfekt und Modalverben hat sich herausgestellt, dass die Grammatik in alltägliche Formen der Kommunikation eingebettet ist.

Also aus pädagogischen Gründen sind DaF- Germanisten bzw. Deutschlerner mit vielen Problemen wie Mangel an Lehrmaterialien, Unterrichtsstunden und an Lehrkräften konfrontiert. Der Grund dafür ist, dass es kein reichhaltiges Angebot der Lehrmaterialien gibt. In diesem Gedankengang verlangt die Grammatik mehr ausreichende Übungen besonders im Sprechen.

Die Grammatik sollen Deutschlerner im Zusammenhang lernen und das ist die Aufgabe jedes Lehrers und jeder Lehrerin. Im Allgemeinen bezieht sich die kommunikative Grammatik auf die Förderung von kommunikativen Situationen. Man muss durch diese Grammatik in die Lage versetzt werden, sich in bestimmten Situationen alleine zurechtzufinden und zwar dank grammatikalischer Erkenntnisse.

Der Fokus der kommunikativen Grammatik liegt auf dem Perspektivenwechsel. Also für die Bedeutung der Grammatik im DaF- Unterricht sind Fakten von hohem Interesse und die kommunikativ- funktionale Grammatik kann dem Lerner den Sprachgebrauch sowie das Sprachwissen erleichtern. Dem richtig-grammatischen Sprechen wird allerdings beimessen, wenn man Grammatik kommunikativ lernt. Ohne Zweifel fasst man zusammen, dass die kommunikative Grammatik als echtes Hilfsmittel zur richtigen Anwendung der Sprache berücksichtigt wird. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass die kommunikative Grammatik als Eckstein für die Beherrschung einer Sprache gilt. Folglich betrachtet man die kommunikative Grammatik als eine Lehre.

Zusammenfassung und Ausblick

Zusammenfassung und Ausblick

Im kommunikativen Sprachunterricht steht die Sprache, die vermittelt ist, im Vordergrund, die die Lerner dazu befähigt, sich in verschiedenen Situationen adäquat zu verhalten. Fremdsprache lernt man, um sich mit anderen Menschen austauschen zu können. Die Verwendung der Sprache wird an bestimmte Situation gebunden. Sprache findet z.B. auf dem Bahnhof zwischen Reisenden, und Auskunftsservice, oder im Geschäft zwischen Verkäufer und Kunde statt. Hierzu ist der Situationsbegriff hilfreich, um deutlich zu machen, denn er erklärt z.B. die Rolle der Geschäftsnehmer/innen und lässt sich Sprechintentionen und Sprechakten wie Auskunft geben, Bestellung erfragen inventarisieren. Zwar spielt die Grammatik eine wichtige Rolle, aber sie gilt noch als Stiefkind des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts.

Dieses Forschungsthema ist nämlich von vorliegender Kernfrage ausgegangen:

Inwiefern wird der kommunikativen Grammatik eine große Dominanz im DaF-Unterricht mit fortgeschrittenen Deutschlernenden an der Germanistikabteilung der Universität Djilali Liabbés in Sidi Bel Abbés zugekommen?

Um diese Kernfrage zu beantworten, stellten wir folgende Hypothesen auf:

- Die kommunikative Grammatik trägt zur richtigen Verwendung der Sprache im DaF- Unterricht mit fortgeschrittenen Deutschlernenden bei.

- Ohne richtige grammatische Kenntnisse wird das kommunikative Können nicht erreicht, und das grammatisch- richtige Sprechen an der Germanistikabteilung Djilali Liabbés in Sidi Bel Abbés wird wahrscheinlich nicht beherrscht.

- Das grammatisch richtige Sprechen gelingt, wenn sich die Lerner den echten kommunikativen Austausch für die kommunikative Situation interessieren.

Zu Beginn möchte man die wichtigsten Punkte unseres Forschungsthemas zusammenfassen. Es handelt sich nämlich im ersten theoretischen Teil um theoretische Grundlagen zur Grammatik. Um den theoretisch-konzeptuellen Rahmen der Arbeit abzustecken, habe ich folgende Begriffe definiert: „Kommunikation“, „kommunikative Kompetenz“, Allgemeines über Grammatik. Zu selbem Thema habe ich die Gewichtung der Grammatik in den Methoden des Fremdsprachenunterrichts hervorgehoben. Allerdings werden neue Unterrichtsmedien eingesetzt.

Aus dem theoretischen Teil ergab sich, dass die Grammatik eine Kultur der Sprache ist. Zwar bezeichnete sie allgemein die Kunst des Lesens und Schreibens, d.h. sie ist die Kunst des richtigen Sagens, die Richtigkeit der Sprache und die Akzeptabilität. Die Grammatik ist weiter, konkreter, realitäts-bezogener, interessanter Stoff. Es soll darauf hingewiesen werden, dass Grammatik als eine höchste Disziplin gilt.

Ausgehend von der letzten Definition begreift sich Grammatik im Bereich der Fremdsprachendidaktik als Hilfsmittel zur richtigen Anwendung der Sprache, denn sie ist ein wichtiger Bestandteil einer Sprache.

Die Realisierung des kommunikativen Aktes setzt eine Reihe von Kompetenzen voraus: sozial, kommunikative Kompetenz, interkulturelle Kompetenz, sprachliche Kompetenz (Aussprache, Wortschatz, Syntax). Stets ist die Grammatik nicht Ziel, sondern Mittel des Fremdsprachenunterrichts, trägt unbedingt zur Ermöglichung und zur Verbesserung der Kommunikation bei. Um die interkulturelle Kompetenz zu gewinnen, ist die interkulturelle Erfahrung durch einen Aufenthalt in Zielsprachenland sehr wichtig.

Es ist deutlich anzumerken, dass Fremdsprachenlerner mit enormen Schwierigkeiten beim Erlernen einer Fremdsprache, insbesondere der deutschen Grammatik konfrontiert sind.

Es wird viel Wert darauf gelegt, Sprechfertigkeit zu gewöhnen. Im Folgenden soll gezeigt werden, dass der Einsatz von neuen Medien und Lehrmaterialien meist von den Deutschlernenden nicht erwähnt wurde. Die Grammatik soll der algerische Germanistikler praktizieren und in einen Dialog bzw. in die alltäglichen Situationen einbetten.

Bezogen wird der zweite theoretische Teil auf kommunikative Grammatik oder Grammatik der Kommunikation im Germanistikunterricht. Wir haben auch in diesem theoretisch-empirischen Teil, einige Konzepte wie „kommunikative Grammatik“ erläutert. Dieser Teil behandelt aber auch die Beziehung von Grammatik und Kommunikation in der so genannten kommunikativen Grammatik; Kommunikative Grammatik und Sprechen als sprachliche Fertigkeit.

Als Fazit zu den empirisch-theoretischen Grundlagen des zweiten Teils kann geschlossen werden, dass ein diskutiertes Thema „Kommunikative Grammatik“ im DaF-Unterricht nicht nur bei Didaktikern, sondern auch bei Lehrenden und bei Lernenden bleibt.

Das grammatisch richtige Sprechen gelingt, wenn sich die Lerner den echten kommunikativen Austausch für die kommunikative Situation interessieren. Dazu machen Kontextuelle Grammatikübungen Spaß und führen überhaupt zum motivierenden und intensiven Lernen.

Aktuell-kommunikative DaF-Lehrwerke müssen die Lerner verwenden, damit die kommunikative Grammatik in alltägliche Situationen eingebettet ist, denn kurze situative Gespräche sollen die Lerner bilden, um die kommunikative Grammatik zu realisieren.

Hierzu wird die Grammatik an bestimmte Situation gebunden. Grammatik wird in Ideen nie isoliert thematisiert, sondern immer eingebettet in unterschiedliche Situatio-

nen und Gesprächsanlässe, deswegen bezieht sich kommunikative Grammatik auf die Förderung von kommunikativen Situationen.

Die Ergebnisse des dritten praktischen Teils deuten darauf hin, dass die Diskussion um den Stellenwert bzw. Bedeutung der kommunikativen Grammatik im DaF- Unterricht noch lange nicht abgeschlossen ist. Der Wert bzw. Unwert der Grammatik für das Sprachlernen wird in der Fremdsprachendidaktik sehr kontrovers diskutiert. Es handelt sich nämlich um das Lernen der Sprache ohne grammatische Erklärung, d.h. die Arbeiter, die in den fremdsprachigen Ländern arbeiten, lernen sie die Zielsprache ohne Grammatik. In diesem Sinne ist die Frage nach der Grammatikbedeutung in der Fremdsprachendidaktik seit langer Zeit umstritten. Obwohl die Grammatik als eine selbstständige Disziplin betrachtet ist, bleibt sie ständig stiefmütterlich im Germanistikhochschullehrplan.

Was für das Fach Grammatik angeht, so kann festgestellt werden, dass die Stundenvolumen etwa 4,30 Wochenstunden in allen Fremdsprachen wie Spanisch, Italienisch, Deutsch, Russisch ganz ähnlich sind. Der Förderung der Mehrsprachigkeit wie Englisch oder Französisch, Spanisch als dritte Fremdsprache wird im neuen Lehrprogramm besondere Aufmerksamkeit geschenkt.

Insgesamt ließ sich feststellen, dass die Grammatik nicht kommunikativ und kontextuell, sondern trocken und humorvoll im klassischen Programm unterrichtet wurde. Hinsichtlich der kommunikativen Grammatik wurden algerische Alltagsthemen nicht vorgeführt.

Die Analyse hat ergeben, dass der algerische geltende Hochschullehrplan im neuen LMD- System gravierende Defizite im Hinblick auf die Unterrichtung der kommunikativen Grammatik im DaF- Unterricht aufweist. Dieses Letzte verlangt meines Erachtens immer Praxis und neue Materialien. Aus den Ergebnissen der Grammatiklektionen nämlich, Perfekt, Passiv Perfekt und Modalverben hat sich herausgestellt, dass die Grammatik in alltäglichen Formen der Kommunikation integriert wird.

Also aus pädagogischen Gründen sind DaF- Germanisten bzw. Deutschlerner mit vielen Problemen wie Mangel an Lehrmaterialien, Unterrichtsstunden und an Lehrkräften konfrontiert. Der Grund dafür ist es, dass es kein reichhaltiges Angebot der Lehrmaterialien gibt. Damit soll gezeigt werden, dass die Grammatik mehr ausreichende Übungen besonders im Sprechen verlangt.

Die Grammatik sollen Germanistikler im Zusammenhang lernen und das ist die Aufgabe jedes Lehrers und jeder Lehrerin. Im Allgemeinen bezieht sie sich auf die Förderung von kommunikativen Situationen. Man muss durch diese Grammatik in die Lage versetzt werden, in bestimmten Situationen alleine zurechtzufinden und zwar dank grammatikalischer Erkenntnisse.

Der Fokus der kommunikativen Grammatik liegt auf dem Perspektivenwechsel. Also für die Bedeutung der Grammatik im DaF- Unterricht sind Fakten von hohem Interesse und die kommunikativ- funktionale Grammatik kann dem Lerner den Sprachgebrauch sowie das Sprachwissen erleichtern.

Nicht alle Germanistikler der Universität Djilali Liabbés Sidi Bel Abbés verwenden kommunikative Grammatik in den verschiedenen Realsprechsituationen. In dieser Hinsicht sollte der Unterrichtung der kommunikativen Grammatik im DaF Unterricht nicht genug Rechnung getragen werden.

Dem richtig-grammatischen Sprechen wird allerdings beimessen, wenn man Grammatik kommunikativ lernt. Ohne Zweifel fasst man zusammen, dass die kommunikative Grammatik als echtes Hilfsmittel zur richtigen Anwendung der Sprache berücksichtigt wird.

Resümierend stützt sich der dritte Teil unserer wissenschaftlichen Forschung auf die Praxis bzw. auf die Dominanz der kommunikativen Grammatik mit fortgeschrittenen Deutschlernenden im zweiten Studienjahr an der Germanistikabteilung, nämlich Djilali Liabés in Sidi Bel Abbés im neuen Regime bzw. LMD -System .

Es ist jedoch nicht zu vergessen, dass der dritte Teil schriftliche Erhebungen bzw. Fragebögen beinhaltet. Um die Bedeutung der kommunikativen Grammatik aus der Sicht der Lernenden untersuchen zu können, haben wir mit einem Fragebogen (**Siehe Anhang: Anlage1.**) im DaF- Unterricht gearbeitet. Bei den Befragten handelt es sich um Deutschlerner der Germanistikabteilungen Djilali Liabés in Sidi Bel Abbés. Zunächst einmal gelten diese Fragen sowohl für Leistungsschwäche als auch für Leistungsstärke Lerner.

Aus den Ergebnissen der Lernerbefragungen ließ sich herausstellen, dass die Grammatik zugunsten der Kommunikation gelehrt werden soll. Daraus lässt sich in dieser Hinsicht folgern, dass die kommunikative Grammatik als Eckstein für die Beherrschung einer Sprache gilt.

Wenn die Deutschlernenden die Fähigkeit des grammatisch- richtigen Sprechens beherrschen würden, würde unser Ziel schließlich realisieren.

Die Antwort auf die Kernfrage: *Inwiefern wird der kommunikativen Grammatik eine große Dominanz im DaF-Unterricht mit fortgeschrittenen Deutschlernenden an der algerischen Germanistikabteilung der Universität Djilali Liabbés in Sidi Bel Abbés zugekommen* wird bestätigt, wenn die alle Hochschullehrer das Fach Grammatik an der Universität kommunikativ unterrichten.

In Bezug auf das Grammatikthema würde sich unsere zukünftige Forschung auf die dominante Stellung der kommunikativen Grammatik im Blick auf die Unterrichtung und sogar auf die Realisierung an allen algerischen Germanistikabteilungen fokussieren.

Literaturverzeichnis

Literaturverzeichnis

Aguado, Karin; Riemer, Claudia: Lernstile und Lernertypen. In: Krumm ,Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch 1. Halbband Walter de Gruyter. Berlin, 2010, S. 850

Ausubel ,D-P et al: Psychologie des Unterrichts, Bd. 1, Weinheim 1980 S. 367. In: Bausch et al: Handbuch Fremdsprachenunterricht 3.überarbeitete und erweiterte Auflage .Francke Verlag, Tübingen und Basel:1995, S.223

Bachmayer, Gabriele : Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Didaktische Modelle des Erwerbs der deutschen Sprache bei Erwachsenen. Verlag Peter. Lang Gmb H, Frankfurt am Main 1993, S.126

Barkowski, Hans; Harnisch, Ulrike; Kumm, Sigrid.: Handbuch für den Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitern. Skriptor Verlag GmbH, Königstein/ Ts 1980 ,S.115

Barkowski, Hans: Kommunikative Grammatik und Deutschlernen mit ausländischen Arbeitern. Skriptor Verlag GmbH, Königstein/ Ts 1982, S. 128

Bassok, Jacques : Mehrsprachigkeit und fremdsprachlicher Deutschunterricht. Beitrag zur Entwicklung eines Konzeptes der Mehrsprachigkeit. 2011

Bausch, Karl- Richard ; Christ, Herbert ; Krumm, Hans- Jürgen: Handbuch Fremdsprachenunterricht 3.überarbeitete und erweiterte Auflage. Francke Verlag, Tübingen und Basel :1995,S.183

Bausch, Karl- Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans- Jürgen. In : Handbuch Fremdsprachenunterricht.4. Auflage A. Franke Verlag Tübingen und Basel 2003, S.121

Beile, W: Visuelle Medien, Handbuch Fremdunterricht. 3. Auflage. Francke Verlag, Tübingen und Basel 1995 S.31

Beghdadi, Fatima: Zur Entwicklung der Sprechfertigkeit in der sprachpraktischen Deutsch als Fremdsprache Ausbildung algerischer Deutschstudenten des ersten Studienjahrs 1995 S.52

Beghdadi, Fatima : Sprechanlässe in DaF-Lehrwerken zur Entwicklung der Sprechkompetenz, Dissertation , Oran 2007 S.38

Biechele, Barbara : Sozialformen in: Barkowski, Hans ; Krumm, Hans- Jürgen (Hrsg): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Narr Francke Attempto Verlag 2010 S.295

Bimmel, Peter; Kast, Bernd; Neuner, Gerd: Deutschunterricht planen, Neu Goethe-Institut Universität Kassel Langenscheidt 2011 S.13

Bohn, Rainer: Probleme der Wortschatzarbeit, Fernstudieneinheit 22, Neuner, Gerhard (Hrsg.), Langenscheidt, Berlin, München 1999 S.19

Bouiken, Bahi Amar Abdelkader: Phraseologismen und ihre Rolle im Fremdsprachenunterricht an den algerischen Universitäten. Doktorarbeit, Oran 2012, S.19

Börner, Wolfgang ; Vogel, Klaus (Hrsg.) : Texte im Fremdsprachenerwerb Verstehen und Produzieren Gunter Narr Verlag Tübingen S.59

Butzkamm ,Wolfgang : Psychologie des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: von der Muttersprache zur Fremdsprache, Tübingen, Franke 1989 S.79

Bünting, Karl- Dieter: Einführung in die Linguistik. 15. Auflage; Beltz Athenäum Verlag, Weinheim 1984, S.11

Bußmann, Hadumod: Lexikon der Sprachwissenschaft, dritte aktualisierte und erweiterte Auflage, Alfred Kröner Verlag, Stuttgart 2002, S.259f

Conrad, R : Lexikon der Sprachwissenschaftler Termini, VEB, Bibliographisches Institut, Leipzig 1985 S.178

Cornill, Halene -Decke; Küster, Lutz.: Fremdsprachendidaktik. Narr Francke Attempto Verlag Tübingen 2010

Desselmann, Günther: Arten, Funktionen und Einsatz von Unterrichtsmitteln 124-138. In: DaF, VEB ,Leipzig 1981

Desselmann, Günther (1988, 382f). In .: Schlack, Torsten: Adressaten-spezifische Grammatik im Fremdsprachenunterricht. Perspektiven Deutsch als Fremdsprache Band 14; Eine Qualitativ- ethnographische Studie. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2000

Desselmann, Günther ;Hellmich, Harald : Didaktik des Fremdsprachenunterrichts Deutsch als Fremdsprache, Leipzig. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen.: Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch.2. Halbband Walter de Gruyter. Berlin, New York 2001 S.842

Dieling, H; Hirschfeld, U: Phonetik lehren und lernen, Goethe Institut 1995 S.65

Duden- Aussprachewörterbuch: Wörterbuch der deutschen Standardsprache. Mannheim u.a 2003, S.34.In:Huneke, Hans- Werner; Steinig, Wolfgang: Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung 5. neu bearbeitete und erweiterte Auflage Erich Schmidt Verlag Berlin 2010, S.160

Edelhoff, Christoph: Die Funktionen der Medien im Fremdsprachenunterricht. In :. Ehnert, Rolf; Piepho, Hans Eberhard: Fremdsprachenlernen mit Medien Festschrift von Helm von Faber zum 70. Geburtstag Max Hueber Verlag München 1986 S.15

Edelhoff , Christoph : Sektion B, Lehrpläne- Referat: Funktionen und Aufgaben für den Deutschunterricht (Kursfassung mit Thesen) in :IX. Internationale Lehrertagung Wien, 4.8.1989

Engel, Ulrich; Tertel, Rozemaria K.: Kommunikative Grammatik Deutsch als Fremdsprache. Regel der deutschen Gebrauchssprache in 30 gemeinverständlichen Kapiteln mit Texten und Aufgaben. Iudicium Verlag München 1993 S.90

Even, Susanne: Studiosus Cognens mit studiosusludens- Grammatik inszenieren. In : Küppers, Almut ; Schmidt, Torben ; Walter, Maik (Hrsg.): Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht: Grundlagen, Formen, Perspektiven, Schroedel, Dieterweg. Klinkhardt 2011, S.68

Farenkia, Bernard Mulo : Aspekte einer kommunikativ- funktionalen Grammatik aus der Fremdperspektive. In Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer. Deutsch als Fremdsprache Heft 3-33 1996 S.156

Frey (1972) zit. In : Krumm- Hans Jürgen : Deutsch als Fremdsprache. Ein Internationales Handbuch 2. Halbband 2001, S.800

Funk, Hermann; Koenig, Michael: Grammatik lehren und lernen. Goethe Institut, München 1991 S.52f

Funk, Hermann: Wortschatzarbeit- Wortschatz in Fremdsprachen Lehrwerken in Kast, Bernd; Neuner, Gerhard: Zur Anlage, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den Fremdsprachlichen Deutschunterricht S.56

Geißner, H. Sprechwissenschaft: Theorie der mündlichen Kommunikation. Königstein 1981, S. 106, 108- 109; Geißner, H. Zur Lage der Sprechwissenschaft in der BRD. In: Studium Linguistik 7/1979, S. 78. Zit. In: Beghdadi, Fatima : Sprechansätze in DaF-Lehrwerken zur Entwicklung der Sprechkompetenz, Dissertation , Oran 2007 S. 24

Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen; Europarat für kulturelle Zusammenarbeit, Langenscheidt: Berlin, München, Wien, Zürich, New York 2001 .S. 14

Genzlinger, W: Kreativität im Englischunterricht. Schöpferisches und spielerisches Lernen in der Sekunderstufe 1.Bochum 1980. In: [http: www.dokky.net-daf-kurs/library/Uebungsbuch FU.doc](http://www.dokky.net-daf-kurs/library/Uebungsbuch_FU.doc) 07/04/2009 um 14:00Uhr

Glaboniat, Muller : Profile Deutsch, Langenscheidt :Berlin 2002, S .77-82

Gnutzmann, Claus: Das geht doch nicht, oder? Grammatik für Lehrende. In: Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus (Hrsg.):Grammatik lehren und lernen .Didaktisch- methodische und unterrichtspraktische Aspekte. AKS- Verlag Bochum 2001, 20

Grein, Marion: Kommunikative Grammatik im Sprachvergleich. Die Sprechaktsequenz direktiv und Ablehnung im Deutschen und Japanischen. Max Niemeyer Verlag Tübingen 2007, S.02

Grüner, Margit; Hasset, Timm: Computer im Deutschunterricht. Fernstudieneinheit 14, Langenscheidt München Kassel 2000, S.17

Götze, Lutz: Grammatik und Kommunikation. Ein Widerspruch Deutsch als Fremdsprache 1991 S.161- 163

Götze, Lutz :Deutsch als Fremdsprache und interkulturelle Kommunikation, München 1992 S.03

Götze, Lutz: Eine funktionale Grammatik für Deutsch als FS. In: Skibitzki, Bernd; Wotjak, Barbara: Linguistik und Deutsch als Fremdsprache Max Niemeyer Verlag Tübingen 1999 S. 85

Götze, Lutz: Grammatiken. In :Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen.: Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband Walter de Gruyter. Berlin, New York 2001, S. 1070

Götze, Lutz (1991). In.: Götze, Lutz; Liu, Patricia Mueller; Traore, Salifou: Kulturkontrastive Grammatik- Konzepte und Methoden. PETER LANG Internationaler Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main 2009, S.399

Götze, Lutz: Materialien für das Grammatiklehren- und Lernen. In: Krumm ,Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia: Deutsch als Fremd -und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch 2. Halbband Walter de Gruyter. Berlin, 2010, S. 1260

Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. 1. Auflage, Klett, Kallmeyer 2010

Hami, Nadjia: Zur Erweiterung der Adjektiv- Apposition. Germanistik und Deutsch als Fremdsprache: Gegenwart und Perspektiven Oran, 24- 28. Mai 2004 S.37

HAß, Frank: Methoden im Fremdsprachenunterricht. In .: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. 1. Auflage, Klett, Kallmeyer 2010, S.154

Hecht (1974, 16)Hervorhebung von Schwerdtfeger, Inge C: Gruppenarbeit und innere Differenzierung Fernstudienangebot Germanistik Deutsch als Fremdsprache. Langenscheidt Kassel, München 2001, S.79

Helbig, Gerhard. In .: Henrici, Gert : Studienbuch Grundlagen für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ferdinand Schöningh Paderborn München 1986

Helbig, Gerhard: Deutsche Grammatik; Grundfragen und Abriss. Iudicium Verlag München 1991, S. 11

Helbig, Gerhard: Geschichte der neuen Sprachwissenschaft unter dem besonderen Aspekt der Grammatikvermittlung. München 1972-1981 S.49. Zit .Nach. Jung, Lothar: 99 Stichwörter zum Unterricht. Deutsch als Fremdsprache. Max Hueber Verlag, Deutschland 2001 S .67

Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen.: Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband Walter de Gruyter. Berlin, New York 2001 S.68

Helbig, Gerhard (1981,49). Zit. In .: **Hennig, Mathilde:** Beurteilungskriterien für Grammatiken für Deutsch als Fremdsprache. In: Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus (Hrsg.):Grammatik lehren und lernen. Didaktisch- methodische und unterrichtspraktische Aspekte. AKS- Verlag Bochum 2001, S.41

Hennig, Mathilde: Beurteilungskriterien für Grammatiken für Deutsch als Fremdsprache. In: **Börner,** Wolfgang; Vogel, Klaus (Hrsg.):Grammatik lehren und lernen. Didaktisch- methodische und unterrichtspraktische Aspekte. AKS- Verlag Bochum 2001

Hennig, Mathilde. In .: Hennig, Mathilde; Timisoara, Szeged: Wie kommt die Grammatik der gesprochenen Sprache in den Unterricht Deutsch als Fremdsprache

Henrici, Gert: Studienbuch: Grundlagen für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ferdinand Schöningh Paderborn München 1986, S. 232

Henrici, Gert ; Riemer, Claudia (Hrsg.) : Mit Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache. Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videospielen Band1 Schneider Verlag1994, S.17

Henrici, Gert :Kleine Geschichte der Fremdsprachenlehr- und Lernmethoden. In: Henrici, Gert; Riemer, Claudia (Hrsg.) mit Arbeitsgruppe. Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videospielen Band2, Auflage2 Schneider Verlag Hohengehren GmbH Baltmannsweiler 1996,S.510

Henrici, Gert :Methoden des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts. In: **Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen.**: Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch.2. Halbband Walter de Gruyter. Berlin, New York 2001 S.844

Hernig, Marcus: Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung Verlag für Soziowissenschaften Wiesbaden 2005, S 131

Herringer, Hans -Jürgen (1978):Gar grausam rächt die Grammatik sich gegen ihre Verräter, in : Engel, Ulrich ;Siegfried Grosse (Hrsg.) 1978, S. 26-41

Heuer, Helmut(1989,419): Unterrichtsmethoden. In .: Bausch, Karl-Richard; Herbert, Christ; Werner, Hüllen u.a (Hg.):Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen 410-413

Heyd, Getraude : Deutsch lehren: Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache .1.Auflage GmbH Co : Frankfurt am Main , Diesterweg 1990 S.91

Holliday : Auf Deutsch liegt vor Holliday: Beiträge zur funktionalen Sprachbetrachtung, Schroedel Auswahlreihe B, Hannover 1975 mit einem Nachwort, in dem Hollidays Ansatz einer funktionalen Sprachbetracht. Dargestellt ist ansonsten vergleicht man

insbesondere den Aufsatz. Zit. In.: Bünning, Karl- Dieter.: Einführung in die Linguistik. 15. Auflage ; Beltz Athenäum Verlag, Weinheim 1984, S.153

Hu, Adelheid: Interkulturelle kommunikative Kompetenz. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. 1. Auflage, Klett, Kallmeyer 2010,S.76

Huneke, Hans- Werner; Steinig, Wolfgang: Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Grundlagen der Germanistik 34 5.neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Erich Schmidt Verlag Berlin 2010 S.115

Ickler, Theodor.: Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung in das Studium Max Niemeyer Verlag Tübingen 1984 ,S.27

Jung H.: Arbeit mit authentischen Texten im Fremdsprachenunterricht, katholische Universität von Daegu, S. 264.

Abrufbar unter: <http://Kgggerman.or.kr/kr/kzg/kzg.txt/78-16.pdf>. Zugriff am 20-06-2012.

Kars, Jürgen; Häussermann, Ulrich: Grundgrammatik Deutsch.S.253

Kast, Bernd : Die vier Fertigkeiten. In : Kast, Bernd; Neuner, Gerhard: Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Langenscheidt, Berlin, München 1994, S.50

Kast, Bernd : Fertigkeitsschreiben, Fernstudieneinheit 12, 1999 Goethe Institut, München, S.23

Kieweg, Werner: Übungsformen. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik 1. Auflage, Klett, Kallmeyer 2010

Kleppin, Karin: Formen und Funktionen von Fehleranalyse. Korrektur und Therapie. In.: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen.: Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband Walter de Gruyter. Berlin, New York 2001, S.987

Krumm, Hans-Jürgen. Zit. In.: Schlack, Torsten: Adressaten-spezifische Grammatik im Fremdsprachenunterricht. Perspektiven Deutsch als Fremdsprache Band 14; Eine Qualitativ- ethnographische Studie. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2000, S.110

Krumm, Hans- Jürgen. In . :Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen.: Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband Walter de Gruyter. Berlin, New York 2001, S.921

Kurtz, Jürgen : Sprechen und Aussprache. In.: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. 1. Auflage, Klett, Kallmeyer 2010, S.83f

Küppers, Almut ; Schmidt, Torben ; Walter, Maik (Hrsg.): Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht: Grundlagen, Formen, Perspektiven, Schroedel, Dieterweg. Klinikhardt 2011, S.69

Lachachi, Djamel Eddine: Situation sociolinguistique et multilinguisme en Algérie. In: BASTIAN, S./ BURR, E.(Hrsg.):Mehrsprachigkeit in frankophonen Räumen- Multilinguisme dans les espaces francophones- Sprache- Kultur- Gesellschaft 1. Martin Meidenbauer Verlagsbuchhandlung, München 2008, S.77f

Lachachi, Djamel eddine : Histoire des idées linguistiques HIL revue N° 02 décembre 2012 Université Oran – ES Sénia S.25

Legutke, Michael : Kommunikative Kompetenz und Diskursfähigkeit. In :Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. 1. Auflage, Klett, Kallmeyer 2010,S. 72

Leopold, E: Gesichtspunkte für die Auswahl der Lehrwerke; Borgwardt, U; Enter, H u .a: Kompendium Fremdunterricht, Max Hueber Verlag Ismaning, 1983. S.162

Meyer, Hilbert : Unterrichtsmethoden, Theorieband Frankfurt a. M :Skriptor 1987, S.138.In: Krumm, Hans- Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch 2. Halbband Walter de Gruyter. Berlin, 2010, S.1182

Neuner ,Gerhard; Krüger, Michael, Grewer, Ulrich: Übungstypologien zum kommunikativen Deutschunterricht, München, Langenscheidt Verlag 1981, S.11

Neuner, G; Hunfeld, M: Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Einführung Fernstudieneinheit Langenscheidt Verlag München S.24-29

Neuner, Gerhard: Zur Definition: Lehrwerk und Lehrbuch. In: Bausch et al :Handbuch Fremdsprachenunterricht 3.überarbeitete und erweiterte Auflage. Francke Verlag, Tübingen und Basel :1995,S.292

Neuner, Gerhard: Randbemerkungen zum Wandel der Bedeutung der Grammatik in den Methoden des Fremdsprachenunterrichts. In: Ehnert, Rolf; Piepho, Hans- Eberhard (Hrsg.): Fremdsprachen lernen mit Medien. Festschrift für Helm von Faber zum 70. Geburtstag. Max Hueber Verlag München 1996, S. 220

Peyer, Ann: Grammatikunterricht, zit. In.: Lange, Günter; Weinhold, Swantje.: Grundlagen der Deutschdidaktik Sprachdidaktik-Mediendidaktik- Literaturdidaktik. Schneider Verlag Hohengehren GmbH Baltmansweiler. 3. Auflage 2007 ,S.83

Pürschel, Heiner; Tinnefeld, Thomas (Hrsg.):Moderner Fremdsprachenerwerb zwischen Interkulturalität und Multimedia. Reflexionen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis. AKS-Verlag Bochum 2005, S.127

Quetz, Jürgen; Bolton, Sibylle: Fremdsprachen für Erwachsene. Eine Einführung für die Didaktik und Methodik des Fremdsprachenunterrichts in der Erwachsenenbildung. Cornelsen Oxford University Press Berlin 1980

Quetz, Jürgen: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. 1. Auflage, Klett, Kallmeyer 2010, S.45

Raasch, Albert: Man lernt etwas. Nachteil: Man versteht es nicht. Oder: Die Grammatik muss umkehren. In.: Düwell, Henning; Gnutzmann, Claus; Königs, Frank G. (Hrsg.): Dimensionen der didaktischen Grammatik. Festschrift für Günter Zimmermann zum 65. Geburtstag. AKS- Verlag Bochum 2000 , S. 250

Rampillon, Ute: Lernen leichter machen. Deutsch als Fremdsprache. 1. Auflage Max Hueber, S.90

Rampillon, Ute: Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht Handbuch 3 überarbeitete und erweiterte Auflage Max Hueber Verlag 1996 S. 51

Reinfried, Marcus :Das Bild im Fremdsprachenunterricht. Eine Geschichte der visuellen Medien am Beispiel des Französischunterrichts. Tübingen 1992,87ff. In.: Hallet,

Wolfgang; Königs, Frank, G (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik Kallmeyer in Verbindung mit Klett 1. Auflage 2010

Rösler, Dietlmar (2007) : E- Lerning Fremdsprachen. Eine kritische Einführung. Tübingen in: Hallet, Wolfgang; Koenigs, Frank, G (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik Kallmeyer in Verbindung mit Klett 1. Auflage 2010 S.287

Rothstein, Björn :Sprachintegrativer Grammatikunterricht zum Zusammenspiel von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik im Mutter- und Fremdsprachenunterricht. Stauffenberg Verlag Brigitte Narr Gmb H Tübingen 2010, S.86

Samson, Colette.: 333 Ideas pour l'Allemand. Les pratiques de l'éducation. Edition Nathan1996 S.7

Seddiki, Aoussine: in Zusammenarbeit mit Beghdadi, Fatima; Yettou, Boualem : Deutsch interkulturell Oran 1998

Seddiki, Aoussine; Lachachi, Djamel eddine.: Phonetik Deutsch als Fremdsprache in Algerien- Lehr- und Lernmaterial. In.: Seddiki, Aoussine. (Hrsg.), I.L.T Institut d'Informatique, des Langues et de Traduction Khemisti. 1. Auflage 1999, S. 04

Seddiki, Aoussine : Der DaF- Studiengang in Sprachwissenschaft und DaF- Didaktik. In : Zeitschrift, Übersetzung und Sprachen 09 / 2010- Forschungsstelle, Übersetzung und Methodologie, Universität Oran, 2010, S. 75

Seddiki, Aoussine : Der DaF- Studiengang an algerischen Universitäten und der Arbeitsmarkt. In : Zeitschrift, Übersetzung und Sprachen 11/ 2012- Forschungsstelle, Übersetzung und Methodologie, Universität Oran, 2010, S. 223

Schatz, Heide: Fertigkeit Sprechen Fernstudienangebot Germanistik Deutsch als Fremdsprache Langenscheidt Universität Kassel Goethe Institut.

Schatz, Heide : Deutsch didaktische Leitfaden für Sekundarstufe 1 und 2 , Berlin 2006

Schilder, H: Unterrichtsmittel und Medien, Handbuch Fremdsprachenunterricht.3. Auflage, Frankfurt Verlag Tübingen und Basel 1995 S.503

Schemenk, Barbara(2005, 80) : Mode, Mythos, Möglichkeiten oder Versuch, die Patina des Lernziels Kommunikative Kompetenz abzukratzen. In Zeitschrift für Fremdsprachen- Forschung 16/1,57- 87. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. 1. Auflage, Klett, Kallmeyer 2010,S.74

Schramm, Karen : Sozialformen. In : Krumm, Hans- Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch 2. Halbband Walter de Gruyter. Berlin, 2010, S.1182

Schröder, Hartwig : Grundwortschatz Erziehungswissenschaft. Ein Wörterbuch der Fachbegriffe Oldenburg 2001 S.189

Schulz, W: Unterricht-Analyse und Planung. In: Paul, H; Günter, O; Schulz, W (Hrsg.):Unterricht-Analyse und Planung 5.Auflage.Hanover 1970 S.13-47 zit. In: Bauch et al. Handbuch Fremdsprachenunterricht, dritte überarbeitete Auflage. Franke Verlag Tübingen und Basel 1995 S.489

Schwerdtfeger,I.ch: Arbeits- und Übungsformen: Überblick. In: Bauch, K-R ,u.a (Hrsg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen 1989 S.187f

Storch, Günther: Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. Wilhelm Fink Verlag München 1999 S.15

Stork, Antje : Wortschatzerwerb. In :Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G.(Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. 1. Auflage, Klett, Kallmeyer 2010, S.104

Trim, J; Coste, D (Hrsg.): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen: lernen, lehren, beurteilen für Sprachen: Langenscheidt: Berlin. In :<http://www.ualberta.ca/german/e/Journal/Sprachenpolitik.2.htm> 5/3/2013 um 13:00 Uhr

Tschirner, Erwin : From lexicon to grammar. In : Harper, Jane/ Lively, Mary/ Williams, Mary (eds): The coming of age of the Profession. Issues and emerging ideas for the teaching of foreign language. Boston: Heinle 113-128

Verbeeck, Yvette.: Eine Grammatik für Lernende unter funktional-kommunikativem Blickwinkel: Bindeglied zwischen Linguistik, Psychologie und Fremdsprachendidaktik. Eine Konkretisierung für Anfänger; Europäischer Verlag der Wissenschaften Frankfurt am Main 2004

Vidal, Albert-Barrera; Raupach, Manfred; Zöfgen, Ekkehard (Hrsg.): Grammatica vivat Konzepte, Beschreibungen und Analysen zum Thema Fremdsprachengrammatik; In memoriam Hartmut Kleineidam. Gunter Narr Verlag Tübingen 1992, Vorwort

Vielau, Axel: Audiolinguales oder bewusstes Lernen. Aspekte zur Methodologie des Fremdsprachenunterrichts. In.: Kramer, J: Bestandaufnahme Fremdsprachenunterricht. Argumente zur Reform der Fremdsprachendidaktik Stuttgart 1976

Vielau, Axel (1985) : Spracherwerb, Sprachlernen, Sprachlehrmethodik, Thesen zur Methodologie des Fremdspracherwerbs. In EAST 1,9-30. In.: Helbig, Gerhard; Götzke, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen.: Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband Walter de Gruyter. Berlin, New York 2001 S.841

Weigand, Edda: Sprache als Dialog; Sprechakttaxonomie und kommunikative Grammatik 2. Neu bearbeitete Auflage. Max Niemeyer Verlag Tübingen 2003, S.56

Weigand, Edda (2003) Zit. In.: Grein, Marion: Kommunikative Grammatik im Sprachvergleich. Die Sprechaktsequenz direktiv und Ablehnung im Deutschen und Japanischen. Max Niemeyer Verlag Tübingen 2007,S.02

Zimmermann, Günther: Grammatik im Fremdsprachenunterricht. Verlag Moritz Diesterweg Frankfurt am Main. Berlin. München 1977, S.135

Zimmermann, Günther: Grammatik im Fremdsprachenunterricht der Erwachsenenbildung; Ergebnisse empirischer Untersuchungen. Max Hueber Verlag 1990 , S.38f

Zimmermann, Günther (1984): Erkundigungen zur Praxis des Grammatikunterrichts. Frankfurt am Main. In. Huneke, Hans- Werner; Steinig, Wolfgang: Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Grundlagen der Germanistik 34 5.neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Erich Schmidt Verlag Berlin 2010,175

Quellen aus dem Internet

http : www.provincia.lz.it/intendenza

Fendler, Jan: Funktionale Grammatik im Unterricht, GRIN Verlag GmbH 2008

Abrufbar unter: <http://www.hausarbeiten.de/faecher/vorschau/111726.html>. Zugriff am 07 /08/2012

Götze, Lutz.: Lebendiges Grammatiklernen. Fremdsprache Deutsch Heft 09/1993

Hueber Verlag 2007 Abrufbar unter: http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/978-3-19-849183-6_inhalt.pdf Zugriff am 30-07-2012, S.263fff

Krenn, Wilfried: Lexikalisierte Grammatik oder Grammatikalisierte Lexik .Definition und Vermittlungsprobleme. In: <http://www.Sprachwissenschaft.ch/Idt> 2001 pdf /Krenn 04 /4/ 2012 um 11:00 Uhr

Littlewood, Wiliam : Grammatik in einem kommunikativen Ansatz. In.: [http://translate.google.de/translate?hl=delangpair=en#Cde=http:://www.edb.gov.hk/File Manager/EN/ Content_3997/ grammar_communicative.doc](http://translate.google.de/translate?hl=delangpair=en#Cde=http:://www.edb.gov.hk/File%20Manager/EN/Content_3997/grammar_communicative.doc)

Roche (2001, 128) zit in:[http://is.muni.cz/TH_105085/PDF-m/ DIPLOM Ka-79-masarykova universita pdf](http://is.muni.cz/TH_105085/PDF-m/DIPLOM_Ka-79-masarykova_universita_pdf)

Tschirner, Erwin: Kommunikative Grammatik oder wie man lernt, grammatisch richtig zu sprechen (*Herder-Institut, Universität Leipzig*) ; Abrufbar unter: http://www.uni-leipzig.de/herder/red_tools/dl_document.php

http://www.telc.net/fileadmin/data/pdf/tundq/2012/spannend_lebendig_effektiv_grammatikunterricht_mit_pfiff.pdf. Zugriff am 30 08/ 202

Anhang

Anhang

Anlage 1 Lernerbefragung

Fragebogen

Liebe Studentinnen und Studenten,

Je besser der Germanistikstudent die Grammatik beherrscht, desto effektiver kann er die Sprache für die Kommunikation verwenden.

Es geht nämlich im folgenden Fragebogen um die Problematik *der Bedeutung der kommunikativen Grammatik im DaF-Unterricht mit fortgeschrittenen Deutschlernenden an der algerischen Germanistikabteilung der Universität Djilali Liabbés in Sidi Bel Abbés*. In dieser Beziehung möchte ich gerne wissen, welchen Stellenwert der kommunikativen Grammatik im DaF- Unterricht zukommt? Ihre Meinung dazu ist für mich wichtig, denn sie könnte einen großen Beitrag zum besseren Verstand der „kommunikativen Grammatik“ im DaF-Unterricht leisten. Deshalb wäre ich Ihnen sehr dankbar, wenn Sie alle gestellten Fragen beantworten würden.

Es wird versichert, dass die personenbezogenen Daten nicht weitergegeben werden, vor unbefugtem Zugriff geschützt und nicht missbräuchlich verwendet werden.

0. Angaben zur Person

Name:.....

Vorname:.....

Alter:.....

1. Angaben zur deutschen Sprache

1.1 Mögen Sie gerne die deutsche Sprache? Ja Nein

1.2 Lernen Sie Deutsch? An der Universität In einer Privatschule

2. Zur Grammatik

2.1 Wie finden Sie die Grammatik im DaF- Unterricht?

Interessant Wichtig Humorvoll Trocken Gut Lustig

Witzig Langweilig Schwierig Kompliziert Nicht beliebt

Teils- Teils Oder Wie

2.2 Macht die Grammatik Spaß? Ja Nein

2.3 Ist die Grammatikarbeit eine echte Lernhilfe? Ja Nein

2.4 Worin besteht nach Ihrer Meinung die Hauptschwierigkeit der Grammatik?

.....
.....
.....
.....

2.5 Wodurch verstehen die Studenten (innen) die Grammatikregeln?

Durch die Erklärung des Lehrers Ja Nein

2.6 Wodurch können Sie die Grammatik entwickeln?

.....
.....
.....
.....

2.7 Was verstehen Sie unter dem Begriff Grammatik?

.....
.....
.....
.....

3. Zum Unterricht

3.1 Welche Aktivitäten und Sozialformen ziehen die Germanistikstudenten immer im DaF-Unterricht vor?

Konversation mit einem Student (in) Projektarbeit

3.2 Werden Lehrmaterialien (Overheadprojektor, Tonband, Computer, Internet) im DaF-Unterricht eingesetzt? Ja Nein

Wenn Ja , welche?

.....
.....
.....
.....

3.3 Welche Medien (Hilfsmittel) braucht der Student (in) in der Grammatikstunde?

.....
.....
.....
.....

3.4 Welche Sozialformen des Unterrichts kennen Sie?

.....
.....
.....
.....

3.5 Nach welcher Sozialform können Sie die Grammatikübungen besser erledigen?

Individuelle Arbeit

Gruppenarbeit

4. Zum Lehrwerk und zum Lehrplan

4.1 Arbeiten Sie im DaF-Unterricht mit Lehrwerk Ja Nein

Wenn Ja , Welche(s)

.....
.....
.....

4.2 Welche Sozialformen finden Sie im Lehrwerk?

Einzelarbeit

Dualarbeit

Gruppenarbeit

Plenum

4.3 Wo finden Sie die Schwierigkeiten in den aktuell geltenden Hochschullehrplänen?

Landeskunde Literatur Linguistik Grammatik

4.4 Was sollen die Germanistikstudenten an den algerischen Germanistikabteilungen im Modul Grammatik lernen?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

5. Zur kommunikativen Grammatik

5.1 Wird die Grammatik an bestimmte Situation gebunden?

.....
.....
.....
.....
.....

5.2 Wie ist die Beziehung zwischen Grammatik und Kommunikation?

.....
.....
.....
.....
.....

5.3 Trägt die kommunikative Grammatik zur richtigen Verwendung der Sprache im DaF-Unterricht mit fortgeschrittenen Deutschlernenden bei?

.....
.....
.....
.....
.....

5.4 Was bedeutet für Sie kommunikative Grammatik?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Vielen Dank für Ihre Hilfe

Sidi Bel Abbés ,im Mai 2014

Anlage 2

Lehrerbefragung

Fragebogen

Liebe Kollege und Kolleginnen,

Je besser der Germanistikstudent die Grammatik beherrscht, desto effektiver kann er die Sprache für die Kommunikation verwenden.

Es geht nämlich im folgenden Fragebogen um die Problematik *der Bedeutung der kommunikativen Grammatik im DaF-Unterricht mit fortgeschrittenen Deutschlernenden an der algerischen Germanistikabteilung der Universität Djilali Liabbés in Sidi Bel Abbés*. In dieser Beziehung möchte ich gerne wissen, welchen Stellenwert der kommunikativen Grammatik im DaF-Unterricht zukommt? Ihre Meinung dazu ist für mich wichtig, denn sie könnte einen großen Beitrag zum besseren Verstand der „kommunikativen Grammatik“ im DaF-Unterricht leisten. Deshalb wäre ich Ihnen sehr dankbar, wenn Sie alle gestellten Fragen beantworten würden.

Es wird versichert, dass die personenbezogenen Daten nicht weitergegeben werden, vor unbefugtem Zugriff geschützt und nicht missbräuchlich verwendet werden.

0. Angaben zur Person

Name:.....

Vorname:.....

Alter:.....

1. Angaben zur deutschen Sprache

1.1 Mögen Sie gerne die deutsche Sprache? Ja Nein

1.2 Lehren Sie Deutsch als Fremdsprache ? An der Universität In einer Privatschule

2. Zur Grammatik

2.1 Wie finden Sie die Grammatik im DaF-Unterricht?

Interessant Wichtig Humorvoll Trocken Gut Lustig Witzig

Langweilig Schwierig Kompliziert Nicht Beliebt

Teils-Teils Oder Wie

2.2 Macht die Grammatik Spaß? Ja Nein

2.3 Ist die Grammatikarbeit eine echte Lernhilfe? Ja Nein

2.4 Worin besteht nach Ihrer Meinung die Hauptschwierigkeit der Grammatik?

.....
.....
.....
.....

2.5 Wodurch können Sie die Grammatik entwickeln?

.....
.....
.....
.....

2.6 Was verstehen Sie unter dem Begriff Grammatik?

.....
.....
.....
.....

3. Zum Unterricht

3.1 Welche Methode verwenden Sie im DaF-Unterricht?

.....
.....
.....
.....

3.2 Welche Medien (Hilfsmittel) braucht der Lehrer (in) in der Grammatikstunde und was müssen sie tun?

.....
.....
.....
.....

3.3 Werden Lehrmaterialien (Overheadprojektor, Tonband, Computer, Internet) im DaF-Unterricht eingesetzt? Ja Nein
Wenn Ja , welche?

.....
.....
.....
.....

3.4 Welche Aktivitäten und Sozialformen ziehen die Germanistikstudenten immer im DaF-Unterricht vor?

Konversation mit einem Student (in) Projektarbeit

3.5 Welche technischen Kenntnisse verwenden Lehrer/ Lehrerinnen im Grammatikunterricht?

.....
.....
.....
.....
.....

4. Zum Lehrwerk und zum Lehrplan

4.1 Arbeiten Sie im DaF-Unterricht mit Lehrwerk? Ja Nein
Wenn Ja , Welche(s)

.....
.....
.....
.....

4.2 Welche Sozialformen finden Sie im Lehrwerk

Einzelarbeit

Dualarbeit

Gruppenarbeit

Plenum

4.3 Wo finden Sie die Schwierigkeiten in den aktuell geltenden Hochschullehrplänen?

Landeskunde Literatur Linguistik Grammatik

4.4 Findet der Lehrer (in) vielfältige Lernprogramme für Grammatik? Ja Nein
Wenn Ja welche?

.....
.....
.....
.....

5. Zur kommunikativen Grammatik

5.1 Wird die Grammatik an bestimmte Situation gebunden?

.....
.....
.....
.....

5.2 Gibt es genügend kommunikative Übungen zur Grammatik, die in einer Progression bzw. dem Anspruchsniveau angeboten werden?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

5.3 Wie ist die Beziehung zwischen Grammatik und Kommunikation?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

5.4 Wie können wir als Lehrer(innen) Lernenden helfen, die kommunikative Grammatik einer deutschen Sprache im DaF-Unterricht an algerischen Germanistikabteilungen zu realisieren?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

5.5 Was bedeutet für Sie die kommunikative Grammatik?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

5.6 Trägt die kommunikative Grammatik zur richtigen Verwendung der Sprache im DaF-Unterricht mit fortgeschrittenen Deutschlernenden bei?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

**Vielen Dank für Ihre Hilfe
Sidi Bel Abbés ,im Mai 2014**

Anlage 3

Socle commun domaine „Lettres et Langues étrangères

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

**MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE**

Arrêté n° 500 du

28 JUL. 2013

**fixant le programme des enseignements du socle commun de licences du domaine
« Lettres et Langues Etrangères »**

Le Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique,

- Vu la loi n° 99 - 05 du 18 Dhou - El - Hidja 1419 correspondant au 04 avril 1999, modifiée et complétée, portant loi d'orientation sur l'enseignement supérieur,
- Vu le décret présidentiel n°12-326 du 17 Chaoual 1433 correspondant au 4 septembre 2012, portant nomination des membres du Gouvernement,
- Vu le décret exécutif n° 03 - 279 du 24 Joumada El Thania 1424 correspondant au 23 Août 2003, modifié et complété, fixant les missions et les règles particulières d'organisation et de fonctionnement de l'université,
- Vu le décret exécutif n° 05 - 299 du 11 Rajab 1426 correspondant au 16 Août 2005, fixant les missions et les règles particulières d'organisation et de fonctionnement du centre universitaire,
- Vu le décret exécutif n° 08 - 265 du 17 Châabane 1429 correspondant au 19 août 2008 portant régime des études en vue de l'obtention du diplôme de licence, du diplôme de master et du diplôme de doctorat,
- Vu le décret exécutif n°13-77 du 18 Rabie El Aouel 1434 correspondant au 30 janvier 2013, fixant les attributions du ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique,
- Vu l'arrêté n°129 du 04 juin 2005 portant création, composition, attributions et fonctionnement de la Commission Nationale d'Habilitation.
- Vu l'arrêté n°75 du 26 mars 2012 portant création, missions, composition, organisation et fonctionnement du Comité Pédagogique National de Domaine,
- Vu l'arrêté n°129 du 06 mars 2013 portant création de la conférence des doyens par domaine,

ARRETE

Article 1er : Le présent arrêté a pour objet de fixer le programme des enseignements du socle commun de licences du domaine « Lettres et Langues Etrangères » conformément à l'annexe du présent arrêté.

Art. 2: Le Directeur Général des Enseignements et de la Formation Supérieurs et les Chefs d'établissement d'enseignement et de formation supérieurs, sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'application du présent arrêté qui sera publié au bulletin officiel de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique.

Fait à Alger le : 28 JUIL. 2013

**Le Ministre de l'enseignement supérieur
et de la recherche scientifique**



Socle commun domaine "Lettres et Langues Etrangères"

Semestre 1

| Unité d'enseignement | Matières | | Crédits | Coefficient | Volume horaire hebdomadaire | | | V (15 sem) |
|--|----------|---|-----------|-------------|-----------------------------|--------------|----|---------------|
| | Code | Intitulé | | | Cours | TD | TP | |
| UE Fondamentale Code : UEF11 Crédits : 10 Coefficients : 6 | F111 | Compréhension et expression écrite 1 / | 6 | 4 | 1h30 | 3h00 | | 67 |
| | F112 | Compréhension et expression orale 1 / | 4 | 2 | 1h30 | 1h30 | | 45 |
| UE Fondamentale Code : UEF12 Crédits : 8 Coefficients : 4 | F121 | Grammaire de la langue d'étude 1 / | 4 | 2 | 1h30 | 1h30 | | 45 |
| | F122 | Phonétique corrective et articulatoire 1 / | 2 | 1 | | 1h30 | | 22 |
| | F123 | Initiation à la linguistique 1 (concepts) / | 2 | 1 | 1h30 | | | 22 |
| UE Fondamentale Code : UEF12 Crédits : 4 Coefficients : 2 | F131 | Initiation aux textes littéraires / | 2 | 1 | 1h30 | | | 22 |
| | F132 | Culture (s)/ Civilisation(s) de la Langue 1 / | 2 | 1 | 1h30 | | | 22 |
| UE Méthodologique Code : UEM11 Crédits : 4 Coefficients : 1 | M111 | Techniques du travail universitaire 1 / | 4 | 1 | 1h30 | 1h30 | | 45 |
| UE Découverte Code : UED11 Crédits : 2 Coefficients : 1 | D111 | Sciences sociales et humaines 1 / | 2 | 1 | 1h30 | | | 22 |
| UE Transversale Code : UET11 Crédits : 2 Coefficients : 1 | T111 | Langue(s) étrangère(s) 1 / | 2 | 1 | | 1h30 | | 22 |
| Total semestre 1 | | | 30 | 15 | 12h00 | 10h30 | | 33 |

Autre * = travail complémentaire en consultation semestrielle

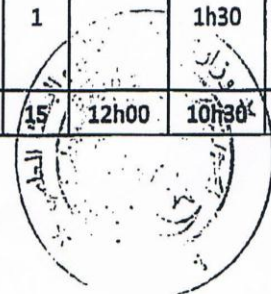


Socle commun domaine "Lettres et Langues Etrangères"

Semestre 2

| Unité d'enseignement | Matières | | Crédits | Coefficient | Volume horaire hebdomadaire | | | VI (15 ser) |
|--|----------|---|-----------|-------------|-----------------------------|--------------|----|----------------|
| | Code | Intitulé | | | Cours | TD | TP | |
| UE Fondamentale Code : UEF21 Crédits : 10 Coefficients : 6 | F211 | Compréhension et expression écrite 2 | 6 | 4 | 1h30 | 3h00 | | 67 |
| | F212 | Compréhension et expression orale 2 | 4 | 2 | 1h30 | 1h30 | | 45 |
| UE Fondamentale Code : UEF22 Crédits : 8 Coefficients : 4 | F221 | Grammaire de la langue d'étude 2 | 4 | 2 | 1h30 | 1h30 | | 45 |
| | F222 | Phonétique corrective et articulatoire 2 | 2 | 1 | | 1h30 | | 22 |
| | F223 | Initiation à la linguistique 2 (concepts) | 2 | 1 | 1h30 | | | 22 |
| UE Fondamentale Code : UEF23 Crédits : 4 Coefficients : 2 | F231 | Littératures de la langue d'étude 1 | 2 | 1 | 1h30 | | | 22 |
| | F232 | Culture (s)/ Civilisation(s) de la Langue 2 | 2 | 1 | 1h30 | | | 22 |
| UE Méthodologique Code : UEM21 Crédits : 4 Coefficients : 1 | M211 | Techniques du travail universitaire 2 | 4 | 1 | 1h30 | 1h30 | | 45 |
| UE Découverte Code : UED21 Crédits : 2 Coefficients : 1 | D211 | Sciences sociales et humaines 2 | 2 | 1 | 1h30 | | | 22 |
| UE Transversale Code : UET21 Crédits : 2 Coefficients : 1 | T211 | Langue(s) étrangère(s) 2 | 2 | 1 | | 1h30 | | 22 |
| Total semestre 2 | | | 30 | 15 | 12h00 | 10h30 | | 337 |

Autre * = travail complémentaire en consultation semestrielle

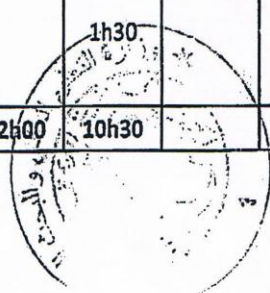


Socle commun domaine "Lettres et Langues Etrangères"

Semestre 3

| Unité d'enseignement | Matières | | Crédits | Coefficient | Volume horaire hebdomadaire | | | V (15 se) |
|--|----------|---|-----------|-------------|-----------------------------|--------------|----|--------------|
| | Code | Intitulé | | | Cours | TD | TP | |
| UE Fondamentale Code : UEF31 Crédits : 10 Coefficients : 6 | F311 | Compréhension et expression écrite 3 ✓ | 6 | 4 | 1h30 | 3h00 | | 67 |
| | F312 | Compréhension et expression orale 3 ✓ | 4 | 2 | 1h30 | 1h30 | | 45 |
| UE Fondamentale Code : UEF32 Crédits : 6 Coefficients : 3 | F321 | Grammaire de la langue d'étude 3 ✓ | 4 | 2 | 1h30 | 1h30 | | 45 |
| | F322 | Introduction à la linguistique 1 ✓ | 2 | 1 | 1h30 | | | 22 |
| UE Fondamentale Code : UEF33 Crédits : 4 Coefficients : 2 | F331 | Littératures de la langue d'étude 2 ✓ | 2 | 1 | 1h30 | | | 22 |
| | F332 | Culture (s)/ Civilisation(s) de la Langue 3 ✓ | 2 | 1 | 1h30 | | | 22 |
| UE Méthodologique Code : UEM31 Crédits : 4 Coefficients : 1 | M311 | Techniques du travail universitaire 3 ✓ | 4 | 1 | 1h30 | 1h30 | | 45 |
| UE Découverte Code : UED31 Crédits : 4 Coefficients : 1 | D311 | Initiation à la traduction 1 | 4 | 1 | 1h30 | 1h30 | | 45 |
| UE Transversale Code : UET31 Crédits : 2 Coefficients : 1 | T311 | Langue(s) étrangère(s) 3 | 2 | 1 | | 1h30 | | 22 |
| Total semestre 3 | | | 30 | 14 | 12h00 | 10h30 | | 33 |

Autre * = travail complémentaire en consultation semestrielle



Socle commun domaine "Lettres et Langues Etrangères"

Semestre 4

| Unité d'enseignement | Matières | | Crédits | Coefficient | Volume horaire hebdomadaire | | | V (15 se) |
|--|----------|--|-----------|-------------|-----------------------------|--------------|----|--------------|
| | Code | Intitulé | | | Cours | TD | TP | |
| UE Fondamentale Code : UEF41 Crédits : 10 Coefficients : 6 | F411 | Compréhension et expression écrite 4 | 6 | 4 | 1h30 | 3h00 | | 67 |
| | F412 | Compréhension et expression orale 4 | 4 | 2 | 1h30 | 1h30 | | 45 |
| UE Fondamentale Code : UEF42 Crédits : 6 Coefficients : 3 | F421 | Grammaire de la langue d'étude 4 | 4 | 2 | 1h30 | 1h30 | | 45 |
| | F422 | Introduction à la linguistique 2 | 2 | 1 | 1h30 | | | 22 |
| UE Fondamentale Code : UEF43 Crédits : 4 Coefficients : 2 | F431 | Littératures de la langue d'étude 2 | 2 | 1 | 1h30 | | | 22 |
| | F432 | Culture (s)/ Civilisation(s) de la Langue 4 | 2 | 1 | 1h30 | | | 22 |
| UE Méthodologique Code : UEM41 Crédits : 3 Coefficients : 1 | M411 | Techniques du travail universitaire 4 | 3 | 1 | 1h30 | 1h30 | | 45 |
| UE Découverte Code : UED41 Crédits : 4 Coefficients : 1 | D411 | Initiation à la traduction 2 | 4 | 1 | 1h30 | 1h30 | | 45 |
| UE Transversale Code : UET41 Crédits : 3 Coefficients : 2 | T411 | Langue(s) étrangère(s) 4 | 2 | 1 | | 1h30 | | 22 |
| | T412 | Techniques de l'information et de la communication 1 | 1 | 1 | 1h30 | 1h30 | | 22 |
| Total semestre 4 | | | 30 | 15 | 13h30 | 10h30 | | 360 |

Autre * = travail complémentaire en consultation semestrielle

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

28 حزيران 2013

قرار رقم 500 مؤرخ في

يحدد برنامج التعليم القاعدي المشترك لشهادات ليسانس ميدان
« آداب ولغات أجنبية »

إن وزير التعليم العالي والبحث العلمي،

- بمقتضى القانون رقم 99 - 05 المؤرخ في 18 ذي الحجة عام 1419 الموافق 4 أبريل 1999 المتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي،
- و بمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 12- 326 المؤرخ في 17 شوال عام 1433 الموافق 4 سبتمبر سنة 2012 المتضمن تعيين أعضاء الحكومة،
- و بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 03-279 المؤرخ في 24 جمادى الثانية عام 1424 الموافق 23 غشت سنة 2003، الذي يحدد مهام الجامعة والقواعد الخاصة بتنظيمها وسيرها، المعدل والمتمم،
- و بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 05-299 المؤرخ في 11 رجب عام 1426 الموافق 16 غشت 2005 الذي يحدد مهام المركز الجامعي و القواعد الخاصة بتنظيمه و سيره،
- و بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 08-265 المؤرخ في 17 شعبان 1429 الموافق 19 غشت سنة 2008 والمتضمن نظام الدراسات للحصول على شهادة الليسانس وشهادة الماستر وشهادة الدكتوراه،
- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 13-77 المؤرخ في 18 ربيع الأول عام 1434 الموافق 30 يناير سنة 2013 الذي يحدد صلاحيات وزير التعليم العالي والبحث العلمي،
- وبمقتضى القرار رقم 129 المؤرخ في 4 يونيو سنة 2005 المتضمن إنشاء اللجنة الوطنية للتأهيل وتشكيلتها وصلاحياتها وسيرها،
- و بمقتضى القرار رقم 75 المؤرخ في 26 مارس 2012 المتضمن إنشاء اللجنة الوطنية للتأهيل وتشكيلها وصلاحياتها وسيرها،
- و بمقتضى القرار رقم 129 المؤرخ في 6 مارس 2013 المتضمن إنشاء ندوة العمداء لكل ميدان،

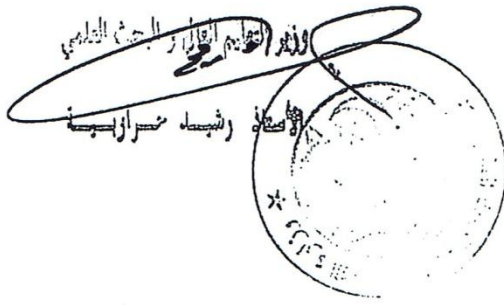
يقرر

المادة الأولى: يهدف هذا القرار إلى تحديد برنامج التعليم القاعدي المشترك لشهادات ليسانس ميدان « آداب ولغات أجنبية » طبقا لملحق هذا القرار.

المادة 2 : يكلف المدير العام للتعليم والتكوين العالين ومدراء مؤسسات التعليم والتكوين العالين، كلّ فيما يخصه، بتطبيق هذا القرار الذي ينشر في النشرة الرسمية لوزارة التعليم العالين والبحث العلمي.

حرر بالجزائر في 28 جوان 2013.....

وزير التعليم العالين والبحث العلمي



Anlage 4

LMD-System/ Fiche Unités d'enseignement et organisation des enseignements PREMIER SEMESTRE (400 heures par semestre)

| UNITES D'ENSEIGNEMENTS UE | MATIERES | CREDITS STC. | COEF. | VOL. HOR. |
|--|---|-----------------|-------|--------------|
| Unité d'enseignements Fondamentaux 1 16 h hebdo 15 CREDITS « STC » Coef. UE : 15 | Ecrit : Compréhension et Expression | 3 | 2 | 3h |
| | Oral : Compréhension et Expression | 3 | 2 | 3h |
| | Origine et Evolution de la Langue | 1 | 2 | 1h |
| | Morphosyntaxe (Théorie et Pratique) | 3 | 2 | 3h |
| | Courants et Concepts linguistiques | 2 | 2 | 1.30h |
| | Phonétique (Théorie et Pratique) | 1 | 1 | 1.30h |
| | Histoire des Idées et des Aires Culturelles | 1 | 2 | 1.30h |
| | Histoire des Formes d'Expression Artistique et Genres Littéraires | 1 | 2 | 1.30h |
| UE de découverte 2 3 h hebdo 5 CREDITS « STC » Coef. UE: 4 | Typologie des discours disciplinaires | 2 | 2 | 1.30h |
| | Langues de Spécialité | 3 | 2 | 1.30h |
| UE de méthodologie 3 3 h hebdo 5 CREDITS « STC » Coef. UE : 4 | Méthodologie du Travail Universitaire | 5 | 4 | 3h |

| | | | | |
|--|---|----------|----------|--------------------------------|
| UE Transversale 4 3 h hebdo 5 CREDITS « STC » Coef. UE : 4 | Langue Etrangère 2 Anglais ou Français ou Espagnol Expression Ecrite et orale | 3 | 2 | 1.30h |
| | Sciences de l'information et de la communication | 1 | 1 | 1.30h 1/15 j. |
| | Critique littéraire et théâtrale | 1 | 1 | 1.30h 1/15 j. |

STC = Système de Transfert de Crédits, équivalent à l'ECTS (European Credit Transfer System)

Fiche Unités d'enseignements et organisation des enseignements
DEUXIEME SEMESTRE (400 heures par semestre)

| UNITES D'ENSEIGNEMENTS UE | <i>MATIERES</i> | STC. | COEF. | VOL. HOR. |
|--|---|------|-------|------------------|
| Unité d'enseignements Fondamentaux 5 16 h hebdo 15 CREDITS « STC » Coef. UE : 15 | Ecrit : Compréhension et Expression | 3 | 2 | 3h |
| | Oral : Compréhension et Expression | 3 | 2 | 3h |
| | Origine et Evolution de la Langue | 1 | 2 | 1h |
| | Morphosyntaxe (Théorie et Pratique) | 3 | 2 | 3h |
| | Courants et Concepts linguistiques | 2 | 2 | 1.30h |
| | Phonétique (Théorie et Pratique) | 1 | 1 | 1.30h |
| | Histoire des Idées et des Aires Culturelles | 1 | 2 | 1.30h |
| | Histoire des Formes d'Expression Artistique et Genres Littéraires | 1 | 2 | 1.30h |
| UE de découverte 6 3 h hebdo 5 CREDITS « STC » Coef. UE: 4 | Typologie des discours disciplinaires | 2 | 2 | 1.30h |
| | Langues de Spécialité | 3 | 2 | 1.30h |
| UE de méthodologie 7 3 h hebdo 5 CREDITS « STC » Coef. UE : 4 | Méthodologie du Travail Universitaire | 5 | 4 | 3h |
| UE Transversale 8 3 h hebdo 5 CREDITS « STC » Coef. UE : 4 | Langue Etrangère 2 Anglais ou Français ou Espagnol | 3 | 2 | 1.30h |
| | Expression Ecrite et orale | 1 | 1 | 1.30h 1/15 j. |
| | Sciences de l'information et de la communication | 1 | 1 | 1.30h 1/15 j. |
| | Critique littéraire et théâtrale | 1 | 1 | 1.30h 1/15 j. |

* STC = Système de Transfert de Crédits, équivalent à l'ECTS (European Credit Transfer System)

TROISIEME SEMESTRE (400 heures par semestre)

| UNITES D'ENSEIGNEMENTS UE | MATIERES | STC* MAT. | COEF. MAT. | VOL. HOR. |
|---|--|--------------|---------------|--------------|
| <p align="center">UE d'enseignements Fondamentaux 9</p> <p align="center">16 h hebdo</p> <p align="center">15 CREDITS « STC »</p> <p align="center">Coef. UE : 15</p> | Ecrit : Compréhension et Expression | 3 | 2 | 3h |
| | Oral : Compréhension et Expression | 3 | 2 | 3h |
| | Morphosyntaxe de la Langue d'Etudes | 2 | 2 | 2h |
| | Lexico-sémantique de la Langue d'Etudes | 1 | 2 | 2h |
| | Théories et Méthodes Linguistiques | 1 | 2 | 1.30h |
| | Phonologie | 1 | 1 | 1.30h |
| | Civilisation de la Langue Mouvements et Tendances | 2 | 2 | 1.30h |
| | Littératures Stylistique Littéraire - Linguistique par le texte littéraire - Critique des Genres | 2 | 2 | 1.30h |
| <p align="center">UE de découverte 10</p> <p align="center">3 h hebdo</p> <p align="center">5 CREDITS « STC »</p> <p align="center">Coef. UE : 4</p> | Initiation aux Sciences | 5 | 4 | 3h |
| <p align="center">UE de méthodologie 11</p> <p align="center">3 h hebdo</p> <p align="center">5 CREDITS « STC »</p> <p align="center">Coef. UE : 4</p> | Méthodologie de la Recherche Universitaire | 3 | 3 | 1h30 |
| | Théories du thème et de la Version | 2 | 1 | 1h30 |
| <p align="center">UE Transversale 12</p> <p align="center">3 h hebdo</p> <p align="center">5 CREDITS « STC »</p> <p align="center">Coef. UE : 3</p> | Langue Etrangère 2 (Choisie en S1 et S2) Expression Ecrite et Orale | 3 | 2 | 1h30 |
| | Sciences de l'information et de la communication | 1 | 1 1 | 1h30 1/15 |
| | Sciences commerciales et financières | 1 | | 1h30 1/15 |

QUATRIEME SEMESTRE (400 heures par semestre)

| UNITES D'ENSEIGNEMENTS UE | MATIERES | STC* MAT. | COEF. MAT. | VOL. HOR. |
|--|---|--------------------------------|---------------|-----------|
| <p align="center">UE d'enseignements Fondamentaux 13</p> <p align="center">16 h hebdo</p> <p align="center">15 CREDITS « STC »</p> <p align="center">Coef. UE : 15</p> | UE 13.1 Ecrit : Compréhension et Expression | 3 | 2 | 3h |
| | Oral : Compréhension et Expression | 3 | 2 | 3h |
| | UE 13.2 Morphosyntaxe de la Langue d'Etudes | 2 | 2 | 2h |
| | Lexico-sémantique de la Langue d'Etudes | 1 | 2 | 2h |
| | UE 13.3 Théories et Méthodes Linguistiques | 1 | 2 | 1.30h |
| | UE 13.4 Phonologie | 1 | 1 | 1.30h |
| | UE 13.5 Civilisation de la Langue Mouvements et Tendances | 2 | 2 | 1.30h |
| | UE 13.6 Littératures Stylistique Littéraire - Linguistique par le texte littéraire - Critique des Genres | 2 | 2 | 1.30h |
| <p align="center">UE de découverte 14</p> <p align="center">3 h hebdo</p> <p align="center">5 CREDITS « STC »</p> <p align="center">Coef. UE : 4</p> | <p align="center">UE 14 Initiation aux Sciences</p> | 5 | 4 | 3h |
| <p align="center">UE de méthodologie 15</p> <p align="center">3 h hebdo</p> <p align="center">5 CREDITS « STC »</p> <p align="center">Coef. UE : 4</p> | <p align="center">UE 15 Méthodologie de la Recherche Universitaire</p> | 5 | 4 | 3h |
| <p align="center">UE Transversale 16</p> <p align="center">3 h hebdo</p> <p align="center">5 CREDITS « STC »</p> <p align="center">Coef. UE : 3</p> | <p align="center">UE 16.1 Langue Etrangère 2 (obligatoire après choix parmi l'espagnol, l'anglais, le Français) Expression Ecrite et Orale</p> | 3 | 2 | 1h30 |
| | UE 16.2 Sciences de l'information et de la communication | Choix d'1 option sur deux 2 | 1 | 1h30 |
| | UE 16.3 Sciences commerciales et financières | | | |

Filière : Allemand

Spécialité: Sciences du langage et Didactique de l'Allemand Langue Etrangère

CINQUIEME SEMESTRE

(400 heures par semestre) *

| Unités d'enseignements UE | MATIERES | STC | COEF. | VOL. HOR | |
|--|---|---------------------------------------|-------|----------|----|
| Unité d'enseignements Fondamentaux 17 <i>16h hebdo</i> 15 CREDITS | UE 17.1 Ecrit : Ecritures créatives | 2 | 2 | 3h | |
| | Oral : Littératures Orales | 2 | 2 | 2h | |
| | UE 17.2 Didactique Générale des Langues | 4 | 4 | 4h | |
| | UE 17.3 Didactique de l'Allemand Langue Etrangère | 4 | 4 | 4h | |
| | UE 17.4 Ingénierie Educative | 3 | 3 | 3h | |
| UE de découverte 18 <i>3 h hebdo</i> 5 CREDITS | UE 18.1 Processus d'acquisition | 2 | 2 | 1h | |
| | UE 18.2 Pragmatique et sémiologie | 3 | 2 | 2h | |
| UE de méthodologie 19 <i>3 h hebdo</i> 5 CREDITS | UE 19 Méthodologie de la Re- cherche | 5 | 3 | 3h | |
| UE Transversale 20 <i>3 h hebdo</i> 5 CREDITS « STC » | UE 20.1 Informatique Appliquée aux Langues | <i>Choix d'1 option sur 2</i> | 5 | 5 | 3h |
| | UE 20.2 Langue Etran- gère choisie en S1, S2, S3 et S4 | | | | |

* 400 heures par semestre = 25 heures d'enseignements hebdomadaires X un semestre de 16 semaines

Filière : Allemand

Spécialité: Sciences du langage et Didactique de l'Allemand Langue Etrangère

SIXIEME SEMESTRE
(400 heures par semestre) *

| Unités d'enseignements UE | MATIERES | STC | COEF. | VOL. HOR | |
|--|---|-----|-------|----------|----|
| Unité d'enseignements Fondamentaux 21 <i>16h hebdo</i> 15 CREDITS | UE 17.1 Ecrit : Ecritures créatives | 2 | 2 | 3h | |
| | Oral : Littératures Orales | 2 | 2 | 2h | |
| | UE 17.2 Didactique Générale des Langues | 4 | 4 | 4h | |
| | UE 17.3 Didactique de l'Allemand Langue Etrangère | 4 | 4 | 4h | |
| | UE 17.4 Ingénierie Educative | 3 | 3 | 3h | |
| UE de découverte 22 <i>3 h hebdo</i> 5 CREDITS | UE 18.1 Processus d'acquisition | 2 | 2 | 1h | |
| | UE 18.2 Pragmatique et sémiologie | 3 | 2 | 2h | |
| UE de méthodologie 23 <i>3 h hebdo</i> 5 CREDITS | UE 19 Méthodologie de la Re- cherche | 5 | 3 | 3h | |
| UE Transversale 24 <i>3 h hebdo</i> 5 CREDITS « STC » | UE 20.1 Informatique Appliquée aux Langues | | | | |
| | UE 20.2 Langue Etran- gère choisie en S1, S2, S3 et S4 | | | | |
| | <i>Choix d'1 option sur 2</i> | | 5 | 5 | 3h |

* 400 heures par semestre = 25 heures d'enseignements hebdomadaires X un semestre de 16 semaines

CONTENUS DES CURSUS

PREMIER SEMESTRE

| Unités d'enseignements UE | MATIERES |
|--|--|
| Unité d'enseignements Fondamentaux 1 <i>16 h hebdo</i> | Écrit : Compréhension et Expression <ul style="list-style-type: none"> - Accent mis sur les textes modernes et contemporains (compréhension) - Texte comme support : grammaire et techniques de l'écriture - Apprentissage des techniques de l'écrit et l'étude des différents types de textes mis à la portée des étudiants, comme par exemple : le narratif, descriptif, argumentatif, prescriptif. |
| | Oral : Compréhension et Expression <ul style="list-style-type: none"> - Phonétique (apprentissage des sons/ Laboratoire). - Construction de phrases orales à partir d'un thème défini. - Contextes d'utilisation du langage. - Productions langagières en situation de discours. |
| | Origine et Evolution de la Langue |
| | Morphosyntaxe (Théorie et Pratique) |
| | Courants et Concepts linguistiques <ul style="list-style-type: none"> - Définition de la linguistique en tant que science du langage; - Objectifs de la linguistique; - Linguistique et sciences connexes: philosophie, psychologie, sociologie...; - Linguistique et les sous systèmes de la langue: phonétique, phonologie, morphosyntaxe, sémantique, pragmatique ...; - Concepts linguistiques: théorie de la communication, théorie du langage, signe linguistique, double articulation, relations syntagmatique et paradigmaticque, diachronie et synchronie |
| | Phonétique (Théorie et Pratique) |
| | Histoire des Idées et des Aires Culturelles <ul style="list-style-type: none"> - Les grandes étapes historiques : Idées et évolutions, études multidimensionnelles des différents mouvements de pensée et leur impact sur les sociétés. - Histoire des aires culturelles comme génératrice des phases historiques: Idées et mouvements correspondant aux différentes étapes historiques. |
| | Histoire des Formes d'Expression Artistique et Genres Littéraires <ul style="list-style-type: none"> - Introduction aux textes littéraires: traditions des genres littéraires : Initiation. - Identification des genres littéraires par le texte d'une manière graduée. - Textes littéraires et formes d'expressions artistiques. - Introduction des différentes formes artistiques et leurs formes correspondantes en littérature (Lecture sémiologique) |

| | | |
|---|---|-----------------------------|
| UE de découverte 2 <i>3 h hebdo</i> | Typologie des discours disciplinaires | |
| | Langues de Spécialité – Communautés discursives ; la langue des affaires ; la langue de la médecine, la langue des sciences, la langue du journalisme | |
| UE de méthodologie 3 <i>3 h hebdo</i> | Méthodologie du travail Universitaire Stratégies d'interactions et de transactions | |
| UE Transversale 4 <i>3 h hebdo</i> | Langue Etrangère 2 (Anglais ou Espagnol ou Français) <i>Expression Ecrite et Orale</i> | |
| | Sciences de l'information et de la communication | Choix d1 option sur 2 |
| | Critique littéraire et théâtrale Théorie de la critique littéraire moderne (Structuralisme et Sémiotique) – Lecture de textes théâtraux | |

DEUXIEME SEMESTRE

| Unités d'enseignements UE | MATIERES |
|--|--|
| Unité d'enseignements Fondamentaux 5 <i>16 h hebdo</i> | Ecrit : Compréhension et Expression <ul style="list-style-type: none"> - Accent mis sur les textes modernes et contemporains (compréhension) - Texte comme support : grammaire et techniques de l'écriture - Apprentissage des techniques de l'écrit, soit l'étude des différents types de textes mis à la portée des étudiants, comme par exemple : le narratif, descriptif, argumentatif, prescriptif. |
| | Oral : Compréhension et Expression <ul style="list-style-type: none"> - Phonétique (apprentissage des sons/ Laboratoire). - Construction de phrases orales à partir d'un thème défini. - Contextes d'utilisation du langage. - Productions langagières en situation de discours. |
| | Origine et Evolution de la Langue |
| | Morphosyntaxe (Théorie et Pratique) |
| | Courants et Concepts linguistiques <ul style="list-style-type: none"> - Définition de la linguistique en tant que science du langage; - Objectifs de la linguistique; - Linguistique et sciences connexes: philosophie, psychologie, sociologie...; - Linguistique et les sous systèmes de la langue: phonétique, phonologie, morphosyntaxe, sémantique, pragmatique ...; <p>Concepts linguistiques: théorie de la communication, théorie du langage, signe linguistique, double articulation, relations syntagmatique et paradigmaticque, diachronie et synchronie</p> |
| | Phonétique (Théorie et Pratique) |
| | Histoire des Idées et des Aires Culturelles <ul style="list-style-type: none"> - Les grandes étapes historiques : Idées et évolutions, études multidimensionnelles des différents mouvements de pensée et leur impact sur les sociétés. - Histoire des aires culturelles comme génératrice des phases historiques: Idées et mouvements correspondant aux différentes étapes historiques. |
| | Histoire des formes d'expression artistique et Genres Littéraires <ul style="list-style-type: none"> - Introduction aux textes littéraires: traditions des genres littéraires : Initiation. - Identification des genres littéraires par le texte d'une manière graduée. - Textes littéraires et formes d'expressions artistiques. - Introduction des différentes formes artistiques et leurs formes correspondantes en littérature (Lecture sémiologique) |

| | | |
|--|---|------------------------------|
| UE de découverte 6 3 h hebdo | – Typologie des discours disciplinaires | |
| | Langues de Spécialité – Communautés discursives ; la langue des affaires ; la langue de la médecine, la langue des sciences, la langue du journalisme | |
| UE de méthodologie 7 3 h hebdo | Méthodologie du travail universitaire Stratégies d'interactions et de transactions | |
| UE Transversale 8 3 h hebdo | Langue Etrangère 2 (Anglais ou Français) <i>Expression Ecrite et Orale</i> | |
| | Sciences de la communication et de l'information | Choix d'1 option sur 2 |
| | Critique littéraire et théâtrale Théorie de la critique littéraire moderne (Structuralisme et Sémiotique) – Lecture de textes théâtraux | |

TROISIEME SEMESTRE

| Unités d'enseignements UE | MATIERES | |
|--|--|--|
| <p style="text-align: center;">UE d'enseignements Fondamentaux 9</p> <p style="text-align: center;"><i>16 h hebdo</i></p> | <p>Ecrit : Compréhension et Expression</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les différentes étapes : du paragraphe à l'essai - Identifier les différents types d'expression écrite et les structures sous-jacentes au texte. | |
| | <p>Oral : Compréhension et Expression</p> <ul style="list-style-type: none"> - Phonétique (apprentissage des sons/ Laboratoire). - Construction de phrases orales à partir d'un thème défini. - Contextes d'utilisation du langage. - Productions langagières en situation de discours. | |
| | <p>Morphosyntaxe de la Langue d'Etudes</p> | |
| | <p>Lexico sémantique de la Langue d'Etudes</p> | |
| | <p>Théories et Méthodes Linguistiques</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ecoles Linguistiques et leurs Théories | |
| | <p>Phonologie</p> | |
| | <p>Civilisation de la Langue : Mouvements et Tendances</p> | |
| | <p>Littératures</p> <ul style="list-style-type: none"> - Stylistique Littéraire (Linguistique par le texte littéraire / Critique des Genres) | |
| <p style="text-align: center;">UE de découverte 10</p> <p style="text-align: center;"><i>3 h hebdo</i></p> | <p>Initiation aux Sciences</p> <ul style="list-style-type: none"> - Droit international - Marketing - Techniques relationnelles (textes journalistiques, revues spécialisées et autres ...) | |
| <p style="text-align: center;">UE de méthodologie 11</p> <p style="text-align: center;"><i>3 h hebdo</i></p> | <p>Méthodologie de la Recherche Universitaire</p> <p>Théories du thème et de la version et application (textes scientifiques et techniques) (Langues Etrangères, Arabe et Tamazight)</p> | |
| <p style="text-align: center;">UE Transversale 12</p> <p style="text-align: center;"><i>3 h hebdo</i></p> | <p>Langue Etrangère 2 Techniques de l'Expression Ecrite et Orale</p> | |
| | <p>Sciences de l'information et de la communication</p> | <p><i>Choix d'1 option sur 2</i></p> |
| | <p>Sciences commerciales et financières Economie générale - Economie de l'entreprise</p> | |

QUATRIEME SEMESTRE

| Unités d'enseignements UE | MATIERES | |
|---|--|---|
| <p style="text-align: center;">UE Fondamentale 13</p> <p style="text-align: center;"><i>16 h hebdo</i></p> | <p>Ecrit : Compréhension et Expression</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les différentes étapes : du paragraphe à l'essai - Identifier les différents types d'expression écrite et les structures sous-jacentes au texte. | |
| | <p>Oral : Compréhension et Expression</p> <ul style="list-style-type: none"> - Phonétique (apprentissage des sons/ Laboratoire). - Construction de phrases orales à partir d'un thème défini. - Contextes d'utilisation du langage. - Productions langagières en situation de discours. | |
| | <p>Morphosyntaxe de la Langue d'Etudes</p> | |
| | <p>Lexico sémantique de la Langue d'Etudes</p> | |
| | <p>Théories et Méthodes Linguistiques</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ecoles Linguistiques et leurs Théories | |
| | <p>Etudes des Institutions</p> | |
| | <p>Lectures Critiques</p> | |
| <p style="text-align: center;">UE de découverte 14</p> <p style="text-align: center;"><i>3 h hebdo</i></p> | <p style="text-align: center;">Initiation aux Sciences</p> | |
| <p style="text-align: center;">UE de méthodologie 15</p> <p style="text-align: center;"><i>3 h hebdo</i></p> | <p style="text-align: center;">Méthodologie de la Recherche Universitaire</p> | |
| | <p style="text-align: center;">Thème et Version (Langues Etrangères, Arabe et Tamazight)</p> | |
| <p style="text-align: center;">UE Transversale 16</p> <p style="text-align: center;"><i>3 h hebdo</i></p> | <p style="text-align: center;">Langue Etrangère 2 (Français ou Anglais ou Espagnol) <i>Expression Ecrite et Orale</i></p> | |
| | <p style="text-align: center;">Sciences de l'information et de la communication</p> | <p style="text-align: center;">Choix d'1 option sur 2</p> |
| | <p style="text-align: center;">Sciences commerciales et financières</p> | |
| <p style="text-align: center;">Etude de gestion de l'entreprise - Marketing</p> | | |

CINQUIEME SEMESTRE

| Unités d'enseignements UE | MATIERES | |
|--|--|---|
| <p align="center">Unité d'enseignements Fondamentaux 17</p> <p align="center"><i>16 h hebdo</i></p> | <p>Ecrit : Ecriture créatives</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les différentes étapes : du paragraphe à l'essai - Identifier les différents types d'expression écrite et les structures sous-jacentes au texte. | |
| | <p>Oral : Littérature orale</p> <ul style="list-style-type: none"> - Phonétique (apprentissage des sons/ Laboratoire). - Construction de phrases orales à partir d'un thème défini. - Contextes d'utilisation du langage. - Productions langagières en situation de discours. | |
| | <p>Didactique générale des Langues Etrangères</p> <p>Buts de formation et objectifs didactiques; acquisition d'une langue seconde; évolution méthodologique (du béhaviorisme au cognitivisme); linguistique appliquée et didactique; contenus d'enseignement (savoir et savoir-faire); les pédagogies (de l'éveil, par objectifs, par compétences, du contact, différenciée), analyse et élaboration d'outils pédagogiques.</p> | |
| | <p>Didactique de l'Allemand Langue Etrangère</p> <p>La variété des situations à l'étranger L'aperçu de l'extérieur en tant que principe dominant La compréhension orale Elimination des limites d'utilisation des supports didactiques Travail autonome Transformation de l'enseignement traditionnel à base de traduction</p> | |
| | <p>Ingénierie Educative</p> <p>Méthodes, Stratégie et Techniques d'enseignement</p> | |
| <p align="center">UE de découverte 18</p> <p align="center"><i>3 h hebdo</i></p> | <p>Processus d'acquisition</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le cerveau et les aptitudes langagières ; processus neurolinguistique (production, compréhension) ; handicaps de langues. | |
| | <p>Pragmatique et sémiologie</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actes du langage ; encodage/ décodage ; inférence ; interprétation ; analyse du discours ; analyse conversationnelle ; sémantique (intention et effets d'énoncé sur l'interlocuteur ; savoir et croyances et représentations) ; interaction verbale ; l'argumentation | |
| <p align="center">UE de méthodologie 19</p> <p align="center"><i>3 h hebdo</i></p> | <p>UE 19 Méthodologie de la Recherche</p> | |
| <p align="center">UE Transversale 20</p> <p align="center"><i>3 h hebdo</i></p> | <p>UE 20.1 Informatique Appliquée aux Langues</p> <p>UE 20.2 Langue Etrangère choisie en S1, S2, S3 et S4</p> | <p align="center"><i>Choix d'1 option sur 2</i></p> |

SIXIEME SEMESTRE

| Unités d'enseignements UE | MATIERES | |
|--|--|---|
| <p align="center">Unité d'enseignements Fondamentaux 21</p> <p align="center"><i>16 h hebdo</i></p> | <p>Ecrit : Ecritures créatives</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les différentes étapes : du paragraphe à l'essai - Identifier les différents types d'expression écrite et les structures sous-jacentes au texte. | |
| | <p>Oral : Littératures orales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Phonétique (apprentissage des sons/ Laboratoire). - Construction de phrases orales à partir d'un thème défini. - Contextes d'utilisation du langage. - Productions langagières en situation de discours. | |
| | <p>Didactique générale des Langues Etrangères</p> <p>Buts de formation et objectifs didactiques; acquisition d'une langue seconde; évolution méthodologique (du béhaviorisme au cognitivisme); linguistique appliquée et didactique; contenus d'enseignement (savoir et savoir-faire); les pédagogies (de l'éveil, par objectifs, par compétences, du contact, différenciée), analyse et élaboration d'outils pédagogiques.</p> | |
| | <p>Didactique de l'Allemand Langue Etrangère</p> <p>La variété des situations à l'étranger L'aperçu de l'extérieur en tant que principe dominant La compréhension orale Elimination des limites d'utilisation des supports didactiques Travail autonome Transformation de l'enseignement traditionnel à base de traduction</p> | |
| | <p>Ingénierie Educative</p> <p>Méthodes, Stratégie et Techniques d'enseignement</p> | |
| <p align="center">UE de découverte 22</p> <p align="center"><i>3 h hebdo</i></p> | <p>Processus d'acquisition</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le cerveau et les aptitudes langagiers ; processus neurolinguistique (production, compréhension) ; handicaps de langues. | |
| | <p>Pragmatique et sémiologie</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actes du langage ; encodage/ décodage ; inférence ; interprétation ; analyse du discours ; analyse conversationnelle ; sémantique (intention et effets d'énoncé sur l'interlocuteur ; savoir et croyances et représentations) ; interaction verbale ; l'argumentation | |
| <p align="center">UE de méthodologie 23</p> <p align="center"><i>3 h hebdo</i></p> | <p>UE 19 Méthodologie de la Recherche</p> | |
| <p align="center">UE Transversale 24</p> <p align="center"><i>3 h hebdo</i></p> | <p>UE 20.1 Informatique Appliquée aux Langues</p> <p>UE 20.2 Langue Etrangère choisie en S1, S2, S3 et S4</p> | <p align="center"><i>Choix d'1 option sur 2</i></p> |

Anlage 5

Geschriebene Grammatikübungen von Germanistikstudenten im zweiten Studienjahr an der Universität Djilali Liabbés

Übung 1: Ergänzen Sie die Präpositionen!

- Er denkt oft..... dich.
- Der Student sucht..... ein .. richtig.... Antwort.
- Wir haben Angst d..... Tod.
- Die Moslems glaubende.... Gott.
- Manche Deutschen interessieren sichdi....arabische Kultur.
- Der Freund dankt ihmseinen Beruf.
- ...wen hat dieser Fürst gekämpft.
- Sie beneidetihn um seinen Erfolg.
- Wir können Ihre Fragen beantworten.
- Er hat lange aufgewartet.
- Ich wundere michdiese Nachricht.
- Der Germanistikstudent bereitet sich.....eine schwere Prüfung vor.
- Wer hat die arabische ZeitschriftDeutsche übersetzt.
- Wer sorgt.....d.... Kind.
- Meine wissenschaftliche Arbeit besteht aus..... 2 Teilen.
- Wir können stolz seinunseren Erfolg.

Übung 2: Unterstreichen Sie die Verben, die den Akkusativ, den Dativ und den Genitiv verlangen und zeichnen Sie eine Tabelle!

- Seine gute Aussprache fiel mir auf.
- Er wird dich anrufen.
- Man kann ihr nicht vertrauen.
- Erbarme dich dieses armen Menschen.
- Es gelang mir die Forschung zu beenden.
- Sie hat die Schüler Koran gelehrt.
- Widersprich mir nicht immer.
- Meine Freundin ist mir im Garten gefolgt.
- Wir sind ihm zufällig begegnet.

Übung 3:

Bilden Sie Konditionalsätze!

- Was würden Sie machen, wenn Sie viel Geld hätten?

.....

.....

.....

.....

.....

- Was würden Sie machen, wenn Sie reich wären?

.....

.....

.....

.....

.....

Übung4: Bilden Sie das Passiv!

- Man belügt das Volk Das Volk wird belogen
- Man verteufelt Andersdenkende
- Man verfolgt die politischen Gegner
- Man zensiert die Zeitungen
- Man verbreitet oppositionelle Gruppen

Lebenslauf von Malika EL KEBIR

Land: Algerien

Anrede: Frau

Nachname: EL KEBIR

Vorname: Malika

Geburtsjahr: 1983

Titel: Maître Assistante A

Hochschulort: Algerien- Sidi Bel Abbés

Hochschule/ Instituts-Anschrift: Algerien – Sidi Bel Abbés- Université Djilali Liabbés

Département d'Allemand, Faculté des lettres, des langues et des arts

Andere dienstliche Anschrift: 50 logements Bloc E N 46 commune de Tessala wilaya de Sidi Bel Abbés Algerien

E-Mail-Adresse:

elkebir_15@yahoo.fr

Lehrgebiet(e):

- Deutsch als Fremdsprache
- Didaktik
- Methodologie
- Medien

Fachgebiet/ Organisatorische Zugehörigkeit:

- Deutsch als Fremdsprache
- Didaktik
- Methodologie
- Medien

Standardisierte Forschungsgebiete:

- Grammatik
- Syntax
- Lexikologie
- Mündlichkeit und Schriftlichkeit
- Mündliche Sprachfähigkeiten
- Deutsch als Fremdsprache
- Methodologie
- Psycholinguistik
- Mediendidaktik und Didaktik
- Mehrsprachigkeit
- Deutsch als Fremdsprache

Aufsätze und Beiträge:

Contribution particulière aux colloques nationaux et Internationaux tels Deutschlehrertag

Aktive Teilnahme an den Kolloquien und fachlichen Treffen wie Deutschlehrertag in Algier 2006

Beitrag: Zum Verhältnis von Kommunikation und Grammatik in einer „kommunikativen Grammatik“ Revue Traduction et langues, N°12 Décembre 2013, Laboratoire Traduction et Méthodologie TRADTEC ISSN/ 11126 3974

Beitrag: Mehrsprachigkeit und Förderung des Deutschen als Fremdsprache an der algerischen Germanistikabteilung Djilali Liabbés in Sidi Bel Abbés

Forschergruppen, Forschungsprojekte : Mitglied an der TRADTEC Forschungsstelle Universität Oran seit 2010

Studien- und Forschungsaufenthalte, Stipendien:

* Titel der Magisterarbeit: : Zur Präsentation der Grammatikübungsformen in DaF-Lehrwerken Studienorte: Universität Oran, 2010 unter der Betreuung des Professors. Dr. Yettou Boualem

* DAAD-Forschungsstipendium ; **DAAD-Stipendiatin**

Forschungsaufenthalte:

- Universität Kassel ;dreimonatiger Forschungsaufenthalt an der Universität Kassel, Juli/ August/September 2012

- Forschungsaufenthalt an der Universität Mannheim März 2015

Zusätzliche Information:

Vorbereitung der Dissertation unter der Betreuung des Professors. Dr. Seddiki Aoussine (an der Universität Oran 2 Mohamed Ben Ahmed Fakultät für Fremdsprachen) ,Thema: *„Zur Bedeutung der kommunikativen Grammatik im DaF-Unterricht mit fortgeschrittenen Deutschlernenden an der algerischen Germanistikabteilung der Universität Djilali Liabbés in Sidi Bel Abbés“*

**Lebenslauf des Laborleiters und der TRADTEC- Forschungsstelle von Prof. Dr. SED-
DIKI Aoussine²¹⁴**

Land: Algerien

Anrede: Herr

Nachname: Seddiki

Vorname: Aoussine

Geburtsjahr: 1955

Titel: Prof. Dr.

Derzeitige Position: Professor

Seit: 2000

Hochschulort: Algerien-Oran

Hochschule/ Instituts-Anschrift: Algerien - Oran - Université d'Oran Es - Sénia - Département
d'Allemand - Route d' Es - Sénia - BP 1524 - El M' Naouer Oran

Andere dienstliche Anschrift: Lotissement 283 N° 151 - Häi Khemisti (ex. Fernandville)
31133 Bir El Djir - Oran / Algérie

E-Mail-Adresse:

aouseddiki@yahoo.fr

Schriftenverzeichnis im Internet: [XXXhttp://www.univ-
oran.dz/vice_rectorats/vrpg/labos/tradtec](http://www.univ-
oran.dz/vice_rectorats/vrpg/labos/tradtec)

²¹⁴http://www.germanistenverzeichnis.phil.unierlangen.de/institutslisten/files/dz/05000_dz/5082_dz.html

Lehrgebiet(e):

- Linguistik
- Didaktik
- Medien
- Deutsch als Fremdsprache

Fachgebiet/ Organisatorische Zugehörigkeit:

- Sprachwissenschaft
- Didaktik
- Computerlinguistik
- Medienwissenschaft
- DaF
- German Studies
- Übersetzen

Standardisierte Forschungsgebiete:

- Methodologie
- Buchwissenschaft
- Kommunikationswissenschaft/-theorie, Handlungstheorie
- Semiotik
- Medienwissenschaft, Medientheorie, Mediengeschichte
- Text und Bild, Multimedia
- Mündlichkeit und Schriftlichkeit
- Genderforschung
- Landeskunde/'German Studies'
- Computerphilologie
- Theaterwissenschaft, Theatergeschichte, Theatertheorie
- Kontrastive Linguistik, Sprachvergleich, Sprachtypologie
- Phonetik, Phonologie
- Morphologie
- Lexikologie, Lexikographie
- Diskursanalyse

- Sprachkultur, Sprachkritik, Sprachpolitik
- Dialektologie
- Sprache in Institutionen
- Psycholinguistik, Sprachpsychologie
- Spracherwerb, Erst- und Zweitspracherwerb
- Deutsch als Fremdsprache, interkulturelle Kommunikation
- Lehrplananalyse, Curriculumforschung
- Empirische Unterrichts-/Kognitionsforschung
- Geschichte des DU
- Bewertung, Leistungsmessung, Diagnostik
- Interkultureller DU
- Mediendidaktik
- außerschulische Anwendungsfelder
- Theorien der Sprachdidaktik
- sprachliche Sozialisation
- Schrifterwerb, Orthographieerwerb
- Textproduktion und Textverstehen
- Mündliche Sprachfähigkeiten
- Grammatikunterricht, Reflexion über Sprache, Sprachbewusstheit
- Mehrsprachigkeit
- Entwicklung von Textkompetenz
- Gattungsspezifische Didaktiken
- Kinder- und Jugendliteratur
- Kanonforschung; Geschichte des Lesens
- Spiel- u. Theaterpädagogik
- (Allgemeine) Wissenschaftsgeschichte
- Bildungsgeschichte
- Wissenschaftsforschung
- Beziehungen zwischen Wissenschaften und Kunst
- Geschichte der Germanistik (Disziplingeschichte)
- Sprachpraxis
- Translationswissenschaft/Dolmetschwissenschaft

Frei formulierte Forschungsgebiete:

- DaF
- Fachdidaktik Deutsch
- Übersetzungswissenschaft
- Medien
- Interkulturelle Germanistik

Aufsätze und Beiträge in Auswahl:

- Sprachaneignung und Interkulturalität - Hindernisse und Chancen. - In: Cross Cultural Communication. - Hrsg. Ernest W.B. Hess -Luettich gemeinsam mit U. Müller, S. Schmidt, K. Zelewitz, 603 - 612. Peter Lang, 2009. Interkulturelle Kompetenz, eine wesentliche Bedingung zur Vermeidung von Übersetzungsschwierigkeiten.- n: Cross Cultural Communication. - Hrsg. Ernest W.B. Hess - Luettich gemeinsam mit U. Müller, S. Schmidt, K. Zelewitz, 301 - 308. Peter Lang, 2009. 1. Wie viele Götter gibt es auf Erden?: Actes du Colloque international DACHL IND, "Der Gott der Anderen" ,Interkulturelle Transformationen religiöser Traditionen, Jaipur und Banasthali in Rajasthan (India), 24. -27. Februar 2005.- Herausgegeben von der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik (GIG), Bern, 2009 2. Zur Praxisrelevanz des neuen Germanistikstudiengangs: Konferenzband "Wie kann man vom 'Deutschen' leben?", GIG-Tagung vom 22. - 26. August 2007 an den Universitäten Tampere und Jyväskylä in Finnland - Zur Praxisrelevanz der Interkulturellen Germanistik. - Erscheint 2009. 3. Die Goethe- Forschung in den Maghreb-Ländern.- In: Faust-Jahrbuch, Narr. Francke. Attempto Verlag GmbH + CO.KG, 2009. 4. Islam - Traumbild oder realpolitische Vision? Von Hoffnungslichtern und Irrpfaden des euro- islamischen Kulturdialogs: In Akten der der GIG-Tagung "Kommunikation und Konflikt Kulturkonzepte der interkulturellen Germanistik", Tagung der "Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik" (GIG), Wien, 26.- 30. 09. 2006.- Bern 2009. 5. Zweiter internationaler Workshop des German-African Network of Alumni & Alumnae (ganaa) « Muttersprachen - Zweitsprachen - Fremdsprachen », Universität Oran, 10.-15.10.2008 - Publication des résumés des communications/Thesenband, (Hrsg.), Oran, 2008.- ISBN : 978-9947-0-2430-

0 - Dépôt légal : 3686-2008 6. Wortschatzarbeit unter interkulturellem Aspekt.- In: Akten des XI. Internationalen Germanistenkongresses Paris 2005, "Germanistik im Konflikt der Kulturen".- Hrsg. Jean-Marie Valentin, Band 4, Peter Lang - Bern 2008, ISBN: 978-3-03910-793-3 7. Revue du Laboratoire de Traduction et Méthodologie, Direction de Publication «Traduction et Langues».- Université d'Oran, Avril 2002 - Numéro publiés: N° 01, N° 02, N° 03 N° 04, N° 05, N° 6 , N° 7 - ISSN : 1112 - 3974 8. La Formations des Traducteurs et des Interprètes et le marché du travail .- In Actes des Journées d'études sur "La Formations des Traducteurs et des Interprètes en Algérie", Alger, les 12 et 13 mai 2008, département de Traduction-Inteprétiariat, Université d'Alger.- A paraître 2009 9. Phonetik Arabisch.- In : Phonetik international, Ursula Hirschfeld /Aoussine SEDDIKI : Von Afrikaans bis Zulu - Kontrastive Studien für Deutsch als Fremdsprache - Ein Online-Portal (aktualisierte Fassung).- Ursula Hirschfeld, Heinrich P. Kelz, Ursula Müller (Hrsg.), Webseite: www.phonetik-international.de, Bonn, Halle , Leipzig, 2008. 10. Wortschatzarbeit unter interkulturellem Aspekt. - In: Akten des XI. Internationalen Germanistenkongresses Paris 2005 « Germanistik im Konflikt der Kulturen ».-, Jean-Marie Valentin.- Peter Lang Verlag, Frankfurt, Wien, Bern, Berlin, New York, Oxford, Bruxelles, 2008. ISBN: 978-3-03910-793-3 11. L'Enseignement des Langues Etrangères dans les systèmes éducatifs algériens.- In« L'Educateur » Revue Algérienne de l'Education Centre National de Documentation Pédagogique du Ministère de l'Education Nationale, Alger, N°9/2007 Novembre/Décembre 12. « On ne peut pas avoir le beurre et l'argent du beurre » : Phraséologie, Contexte et Traduction, Journée d'étude sur 'Intraduisibilité', Revue « Traduction et Langues » 06/2007, Laboratoire 'Traduction et Méthodologie - TRADTEC', Université d'Oran, 12 avril 2007 13. Journée d'étude L'INTRADUISIBILITE, Résumés.- Publication des résumés des communications/Thesenband. - Laboratoire Traduction et Méthodologie - TRADTEC, Université d'Oran, 2007. ISBN : 978-9947-0-1674-9 ; Dépôt légal : 1280-2007. 14. Über meine Germanistikroute.- In: Revue'Leipzig Alumni International - Zeitschrift für Absolventen und Freunde der Universität Leipzig', N° 13. Ausgabe, Universität Leipzig , Frühjahr /Sommer 2006 15. Sprachpluralistische Medienstrategien: Möglichkeiten für multilinguale Gesellschaften und ihre Informationskultur.- In: Revue Traduction et Langues (Laboratoire Traduction et Méthodologie TRADTEC) , N° 05/2006, 73-83. - ISSN : 1112 - 3974 16. Lernstrategien beim Wortschatzerwerb.- In: Zeitschrift: Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache Deutsch als Zweitsprache in der Schweiz, Rundbrief Nr. 55 Jahr 2006 - 20 Jahrgang - Zürich / Schweiz, 9 - 14 17. Über meine Germanistikroute. In: Leipzig

Alumni International - Zeitschrift für Absolventen und Freunde der Universität Leipzig.- Akademisches Auslandsamt der Universität Leipzig (Hrsg.), 13. Ausgabe, Universität Leipzig - Frühjahr/Sommer 2006, 16 - 17.- www.uni-leipzig.de/aaa/lai.

- Aoussine SEDDIKI : Lernstrategien beim Wortschatzerwerb.- In: Zeitschrift: Arbeitskreis Deutsch als Fremds

Dissertation (PhD / Dr. phil.): Aufbereitung und Verarbeitung des Wortschatzes unter interkulturellem Aspekt für ein Lehrbuch für algerische Deutschlernende auf der Anfangsstufe. (Dr. phil.)

Ort und Jahr der Dissertation: Universität Leipzig 1992

Herausgebertätigkeit in Auswahl:

- Zeitschrift "Übersetzung und Sprachen" Tradtec-Zeitschrift - Forschungsstelle Tradtec (Laboratoire Traduction et Méthodologie - Universität Oran)
- Zeitschrift des Oraner Deutschlehrerverbands (ODV)

Forschergruppen, Forschungsprojekte :

- Leiter der Tradtec-Forschungsstelle (Laboratoire Traduction et Méthodologie), Universität Oran
- Projekt "Deutsch für Algerien - Ein interkulturelles Lehrwerk"
- Forschungsmethodologie, Empirie

Verbindung mit wiss. Gesellschaften :

- Gesellschaft für interkulturelle Germanistik
- Südafrikanischer Germanistenverband (SAGV)
- Indischer Germanistenverband (DACHL-Ind)
- Internationale Vereinigung für Germanische Sprach- und Literaturwissenschaft (IVG)
- Oswald von Wolkenstein Gesellschaft - Frankfurt a. M.
- Membre du Réseau international LTT

Weitere Angaben zu Forschungs-, Verwaltungs- und Lehrtätigkeiten:

- Leiter der Forschungsstelle Tradtec - Laboratoire de recherche scientifique "Traduction et Méthodologie"

- ; Betreuung von MagisterkandidatInnen und Doktorandinnen
- Prodekan fuer postgraduales Studium, Aussenbeziehungen und Forschung - Fakultae fuer Literatur, Sprachen und Kuenste; Mitglied mehrerer Expertenausschuesse im Ministerium für Hochschulwesen und wissenschaftliche Forschung
- Lehrtaetigkeiten: Automatische Spracherarbeitung, DaF-Didaktik, Lehrwerkanalyse, Mediendidaktik, Methodik

Studien- und Forschungsaufenthalte, Stipendien: Ehemaliger DAAD-Stipendiat : Universitaet Leipzig ;; Forschungsaufenthalte: Universitaet Leipzig, Universitaet Saarbruecken, Universitaet kassel, PH Karlsruhe, Universitaet Wuppertal

Titel der Magisterarbeit: DaF-Methodik

Studienorte: Université d'Oran, Université d'Alger, Universität Leipzig

Teilnahme an Tagungen, Konferenzen, Podiumsdiskussionen sowie Vorträge: 1. Multilinguisme et Traduction en Algérie : 3ème colloque international Laboratoire TRADTEC « Traduction, Réception et Didactique des Langues », 5-6 mai 2009. 2. Les TIC et la Traduction : 1er Colloque international - « Analyse du Discours », Faculté des Lettres, des Langues et des Arts, les 18 et 19 avril 2009. 3. L'enseignement des langues et la compétence plurilingue et pluriculturelle : Colloque international« Influences et enjeux des contextes plurilingues sur les textes et les discours », 18-20 novembre 2008, Ecole Normale Supérieure des Lettres et Sciences Humaines 4. Alger et Centre de recherche sur la Diversité Linguistique de la Francophonie de l'Université Rennes 2 5. Sprachenvielfalt und Übersetzungskultur in Algerien: 2. internationaler des Deutsch-Afrikanischen Alumninetzwerks (German-African Network of Alumni & Alumnae = ganaa)'Sprachpluralismus in Europa und in Afrika', Université d'Oran, 10.-15.10.2008. 6. La Traduction des termes grammaticaux arabe vers le français;;1. Die Koranübersetzung: Sprachliche Unnachahmlichkeit, Annäherung oder Interpretation?; GiG-Colloquium Kyoto, 12. – 15. März 2012;; 2. Mehrsprachigkeit und Sprachenpolitik im frankophonen und anglophonen West- und Zentralafrika“ November - 01. Dezember 2010 - 5. Internationaler ganaa Workshop für Alumni und Alumnae - an der Université Cheikh Anta Diop in Dakar (Senegal)

Letzte Aktualisierung: Tue Jul 24 20:56:29 2012

Zusätzliche Kurzinformationen: Ich bin an einem Erfahrungs- und Informationsaustausch mit internationalen Hochschulen sowie an der Internationalisierung der Hochschularbeit stark interessiert.

Demokratische Volksrepublik Algerien
Ministerium für Hochschul- und Forschungswesen
Universität Oran 2 Mohamed Ben Ahmed



Fakultät für Fremdsprachen
Sektion Deutsch

Eidesstattliche Erklärung*

Hiermit erkläre ich,

Name, Vorname: **ELKEBIR MALIKA**
geboren am: 30 November 1983 in Oran

Matrikelnummer: **92109066**

an Eides statt, gegenüber der Fakultät für Fremdsprachen der Universität Oran 2 Mohamed Ben Ahmed, dass die vorliegende, an diese Erklärung angefügte **Doktorarbeit** mit dem Thema:

***Zur Bedeutung der kommunikativen Grammatik im DaF-
Unterricht mit fortgeschrittenen Deutschlernenden an der al-
gerischen Germanistikabteilung der Universität Djilali Liabbés
in Sidi Bel Abbés***

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

Oran, den.....
Datum

.....
eigenhändige Unterschrift

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