



Universität Oran 2 Mohamed Ben Ahmed

Fakultät für Fremdsprachen

Germanistikabteilung

Fachbereich: DaF-Didaktik

Dissertation

Thema

**Effizienz von Sprachlernspielen im algerischen
gymnasialen DaF-Unterricht**

Vorgelegt von: Bouharkat Lebia

Jurymitglieder

Beghdadi Fatima	Professor	Vorsitzender	Universität Oran 2
Bouhalouan Karima	Dr.	Betreuerin	Universität Oran 2
Anes Isma	Dr.	Gutachterin	Universität Oran 2
Nouah Mohamed	Professor	Gutachter	Universität Algier
Medghar Abdelkrim	Professor	Gutachter	Universität Sidi Bel-Abbes
Chaabani Mohamed	Dr.	Gutachter	Universität Sidi Bel-Abbes

Universitätsjahr 2023

Inhaltsverzeichnis	1
Abkürzungsverzeichnis	10
Vorwort.....	11
Abstrakt	12
Einleitung.....	15

1. Der kommunikative Fremdsprachenunterricht

1. Der kommunikative Fremdsprachenunterricht	27
1.1. Kommunikation	27
1.1.1 Kommunikation im allgemeinen Sinne	27
1.1.2 Pädagogische Kommunikation	29
1.2 Einleitende Bemerkungen.....	30
1.3 Kommunikativer Ansatz	32
1.4. Methoden des Fremdsprachenunterrichts	33
1.4.1 Grammatik-Übersetzungsmethode	34
1.4.2 Die direkte Methode	35
1.4.3 Die Audiolinguale- und Audiovisuelle Methode.....	36
1.4.4 Die vermittelnde Methode	37
1.4.5 Die kommunikative Methode	38
1.5 Prinzipien des Fremdsprachunterrichts.....	39
1.6 Fazit.....	40

2. DaF- Unterricht im algerischen Gymnasium

2. DaF- Unterricht im algerischen Gymnasium.....	43
2.1 Stellung des Deutschen neben anderen Fremdsprachen.....	43

Inhaltsverzeichnis

2.2 Das akademische Fach Deutsch als Fremdsprache und seine historische Entwicklung	45
2.3. Einige Merkmale des algerischen Fremdsprachenunterrichts	46
2.3.1 Der Fremdsprachenunterricht in Algerien	48
2.3.2 Das algerische Bildungssystem	50
2.3.3 DaF im Bildungsbereich	51
2.3.4. Gründe, warum man Fremdsprachen lernen sollte	52
2.3.4.1 Bessere Karrierechancen durch Sprachenlernen	52
2.3.4.2 Sprachenlernen verbessert die geistige Gesundheit.....	52
2.3.4.3 Neue Menschen kennenlernen	52
2.3.4.4 Positive Wirkung nach außen Dank des Sprachenlernens.....	52
2.3.4.5 Filme, Serien, Bücher und Lieder in Originalsprache genießen.....	53
2.3.4.6 Beim Sprachenlernen entwickelt man sich weiter	53
2.3.4.7 Sprachhemmungen überwinden.....	53
2.3.4.8 Sprachenlernen hilft dabei, die Welt mit neuen Augen sehen.....	53
2.3.5 Ziele des deutschen Fremdsprachenunterrichts	54
2.4 Förderung der Lernautonomie	54
2.5. Individuelle Lernervariablen.....	56
2.5.1 Ängstlichkeit	56
2.5.2 Alter	57
2.6 Fazit.....	58

3. Grundlagen des Sprachlernspiels im Fremdsprachenunterricht

3. Grundlagen des Sprachlernspiels im Fremdsprachenunterricht	61
3.1. Ältere und neuere Spieltheorien	61
3.1.1 Das Spiel in der Antike	61

Inhaltsverzeichnis

3.1.2	Das Spiel im Mittelalter	62
3.1.3	Die weitere Entwicklung des Spiels	63
3.1.4	Spiel in der Klassik	64
3.1.5	Die Reformpädagogik.....	64
3.2.	Allgemeines zum Spielbegriff	66
3.2.1	Spiel	67
3.2.2	Sprachspiel und Sprachlernspiel.....	68
3.2.3	Die Grenzen zwischen dem Spiel und dem Lernen.....	69
3.2.4.	Merkmale des Spiels.....	70
3.2.4.1	Freiwilligkeit.....	71
3.2.4.2	Regeln versus Freiheit	71
3.2.4.3	Zweckfreiheit	71
3.2.4.4	Bewegungsfreiheit	72
3.2.4.5	Freies (entspanntes) Feld	72
3.2.4.6	Aktivität	73
3.2.4.7	Dynamik.....	73
3.2.4.8	Freude und Spaß	73
3.3	Der Spieleinsatz in der Schule	74
3.4.	Spiele im Fremdsprachenunterricht	76
3.4.1	Zusammenhang zwischen Lernen und Spielen.....	78
3.4.2.	Wie und warum im Spiel gelernt wird.....	80
3.4.2.1	Motivation.....	81
3.4.2.2	Transfer.....	81
3.4.2.3	Unterstützende Lernatmosphären	83
3.4.2.4	Ganzheitliches Lernen	83
3.4.3.	Vor- und Nachteile der Sprachspiele im DaF-Unterricht.....	85

Inhaltsverzeichnis

3.4.3.1 Vorteile der Sprachspiele	85
3.4.3.2 Nachteile der Sprachspiele.....	86
3.4.4 Interkulturelle Sprachlernspiele	87
3.4.5 Sprachlernspiele im Internet	88
3.5. Systematisierung und Typologisierung von Sprachlernspielen.....	90
3.5.1 Systematisierungsansätze.....	90
3.5.2 Eine zweigliedrige Typologie des Unterrichtsspiels	91
3.5.3 Eine dreigliedrige Typologie des Sprachlernspiels	92
3.6 Lernziele beim Einsatz von Sprachlernspielen	93
3.7. Die wichtigsten Hinweise bei der Spielauswahl.....	95
3.7.1 Der richtige Zeitpunkt für den Spieleinsatz	96
3.7.2 Die Planungsschritte des Spiels	96
3.8. Zur Methodik des Sprachlernspiels	97
3.8.1 Die Organisation des Sprachlernspieleinsatzes	98
3.8.2 Die Funktion des Spielleiters / der Spielleiterin	99
3.8.3 Die Spielregeln für Spielleiter/innen	99
3.9. Die Einteilung von Spielen	100
3.9.1 Didaktische Spiele bzw. Lernspiele.....	101
3.9.2 Sprachlernspiele.....	101
3.9.3 Bewegungsspiele	102
3.9.4 Interaktionsspiele	102
3.9.5 Erkundungsspiele.....	103
3.10. Spielarten	103
3.10.1 Lernspiele und Kommunikative Spiele.....	104
3.10.2. Spiele zum Üben der Buchstaben und der Zahlen.....	104

Inhaltsverzeichnis

3.10.2.1 Wortspiele und Sprachspiele	105
3.10.2.2 Buchstabentauch	106
3.10.2.3 Versteckt	106
3.10.2.4 Zungenbrecher	107
3.10.2.5 Übungen mit Zahlen (der Zahlenkreis	108
3.10.3 Sprechspiele	108
3.10.4 Dialogspiele	110
3.10.5 Kettenspiele.....	110
3.10.6 Würfelspiel.....	111
3.10.7 Konzentrationsspiele (Leseblitz.....	112
3.10.8 Theaterspielen im FSU	113
3.10.9 Kreative Spiele.....	113
3.11. Zur Rolle des Lehrers –und des Lerner beim Spiel im Fremdsprachenunterricht (FSU	114
3.11.1 Rolle des Lehrers während des Spiels	114
3.11.2 Zur Rolle der Schüler während des Spiels.....	115
3.12. Zum Sprachlernspiel und der Sprachfertigkeiten	116
3.12.1. Zum Spiel und der rezeptiven Fertigkeit „das Hören	117
3.12.1.1 Begriffsbestimmung des Hörspiels.....	118
3.12.1.2 Sprache und Stimme	119
3.12.1.3 Geräusche.....	120
3.12.2. Zum Spiel und der produktiven Fertigkeit „das Sprechen.....	120
3.12.2.1 Monologisches Spiel.....	121
3.12.2.2 Das dialogische- und Rollenspiel	123

Inhaltsverzeichnis

3.12.2.3 Das Gesprächsspiel	123
3.12.2.4 Das Interview	124
3.13 Fazit	125

4. Zur Analyse und Auswertung des Lehrbuchs „Vorwärts mit Deutsch “ unter dem Gesichtspunkt- Sprachlernspiel -

4. Zur Analyse und Auswertung des Lehrbuchs „Vorwärts mit Deutsch “ unter dem Gesichtspunkt- Sprachlernspiel	128
4.1. Das DaF- Lehrwerk und das DaF- Lehrbuch im Fremdsprachenunterricht	128
4.1.1 Ziel und Begründung	128
4.1.2 Begriffsbestimmung: Lehrbuch, Lehrwerk.....	129
4.1.3 Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht.....	130
4.1.4 Die Bedeutung der Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht	131
4.1.5 Zur Lehrwerkforschung	132
4.1.6 Das Lehrbuch im Fremdsprachenunterricht	133
4.2. Zur Analyse und Auswertung des DaF- Lehrbuchs „Vorwärts mit Deutsch“ unter dem Gesichtspunkt „Sprachlernspiel	134
4.2.1. Vorstellung des DaF- Lehrbuchs „Vorwärts mit Deutsch	134
4.2.1.1 Layout vom DaF- Lehrbuch „Vorwärts mit Deutsch	135
4.2.1.2 Wichtige Informationen zum DaF-Lehrbuch „Vorwärts mit Deutsch	136
4.2.1.3 Aufbau vom DaF-Lehrbuch „Vorwärts mit Deutsch.....	137
4.2.2 Kriterienkatalog zur Analyse vom Lehrbuch „Vorwärts mit Deutsch	138
4.2.3 Analyse des DaF- Lehrbuchs „Vorwärts mit Deutsch“ Band 1 für die zweite Klassenstufe unter dem Gesichtspunkt „Sprachlernspiel	142

Inhaltsverzeichnis

4.2.4 Analyse des DaF- Lehrbuchs „Vorwärts mit Deutsch“ Band 2 für die dritte Klassenstufe unter dem Aspekt „Sprachlernspiel.....	158
4.2.5 Auswertung der Analyse vom DaF- Lehrbuch „Vorwärts mit Deutsch“ Band 1 und Band 2	174
4.3 Vergleich zwischen den zwei Bänden	183
4.4 Fazit.....	184
5. Zur Analyse des Sprachunterrichts und der schriftlichen Befragung unter dem Gesichtspunkt - Sprachlernspiel	
5.1. Sprachlernspiele im Sprachunterricht.....	188
5.1.1 Einführung	188
5.1.2 Ziel und Begründung	188
5.2. Lernziele des Deutschunterrichts.....	190
5.2.1 Vorstellung der Hospitationsprotokolle.....	190
5.2.2. Zur Unterrichtsanalyse unter dem Aspekt „Sprachlernspiele.....	190
5.2.2.1 Lernziele des Deutschunterrichts.....	190
5.2.2.2 Kriterien zur Analyse eines Unterrichts unter dem Aspekt „Sprachspiele...	192
5.3. Analyse und Auswertung der Unterrichtssequenz.....	194
5.3.1. Vorstellung der Hospitationsprotokolle.....	196
5.3.1.1 Hospitationsprotokoll 01 für die erste Lektion „Persönliches Leben.....	196
5.3.1.2 Hospitationsprotokoll 02 für die vierte Lektion „Zeit und Wetter	200
5.3.1.3 Hospitationsprotokoll 03 für die erste Lektion „Die deutschsprachigen Länder und Algerien.....	204
5.3.1.4 Hospitationsprotokoll 04 für die fünfte Lektion „Die Massenmedien	207
5.3.2 Vorschläge eigener Sprachlernspielen in den beiden Niveaustufen (2.- und 3. Schuljahr	211

Inhaltsverzeichnis

5.3.2.1 Vorschlag bei der ersten DaF- Niveaustufe (2. Schuljahr).....	212
5.3.2.2 Vorschlag bei der zweiten DaF- Klassenstufe (3. Schuljahr): Klassenspaziergang.....	213
5.3.3 Ergebnisse und Auswertung des Beobachtungsbogens	214
5.3.4 Fazit.....	215
5.4. Zur Analyse und Auswertung der schriftlichen Befragung	216
5.4.1 Lehrerbefragung.....	216
5.4.2 Ergebnisse der Analyse.....	217
5.4.3 Auswertungen der Analyse	239
5.4.4 Fazit.....	242
Zusammenfassung und Ausblick.....	245
Literaturverzeichnis	253
Anhang	I

Abkürzungsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis

	Abkürzung	Bedeutung
1	FSU	Fremdsprachenunterricht
2	DU	Deutschunterricht
3	DaF	Deutsch als Fremdsprache
4	DaZ	Deutsch als Zweitsprache
7	EU	Europäische Union
8	DAAD	Deutscher Akademischer Austauschdienst
9	OPNS (auf Französisch)	Office National des Publications Scolaires
10	IEF (auf Französisch)	Inspecteur d'enseignement et de Formation
11	PES (auf Französisch)	Professeur d'enseignement secondaire
12	LV (auf Französisch)	Langues Vivantes
13	AS (auf Französisch)	Année Secondaire

Vorwort

Gott sei Dank, denn durch seinen Willen gelange ich diese wissenschaftliche Abhandlung zu beenden.

Doktorarbeit ist kein Ergebnis eines einzigen Individuums, deshalb möchte ich mich zunächst bei all denjenigen bedanken, die mich bei der Erstellung meiner Doktorarbeit unterstützt und motiviert haben.

Ganz herzlich möchte ich mich bei meinen Eltern bedanken, die immer an meiner Seite stehen, mich unterstützen und an mich glauben. Durch sie habe ich gelernt, meinen eigenen Weg zu finden und diesen auch zu gehen.

Besonders auch möchte ich meinen Geschwistern, meinem Ehemann, meinen Kindern, die während meiner Promotion zur Welt kamen und auch meiner Schwester und Freundin meinen besten Dank aussprechen, die während der guten und schlechten Zeiten meiner wissenschaftlichen Tätigkeit bei mir waren und viel Verständnis, Geduld und Toleranz gegenüber meinem Arbeitstempo aufgezeigt haben.

Besonderer Dank gebührt Frau Karima Bouhalouan, die meine Arbeit betreut hat. Nicht nur gab sie mir immer wieder durch kritisches Hinterfragen wertvolle Hinweise - auch ihre moralische Unterstützung und kontinuierliche Motivation haben einen großen Teil zur Vollendung dieser Arbeit beigetragen. Vielen Dank für Zeit, Mühe und vor allem Geduld, die sie in meine Arbeit investiert hat.

Prof. Dr. Aoussine Seddiki, der mir als menschliches Vorbild gewesen ist, und zugleich meine Doktorarbeit auch betreut hat, bin ich zu Dank verpflichtet, da er in der Entstehung dieser Arbeit mir immer beigestanden hat, immer wenn ich seine Hilfe brauche. Weiteres danke ich auch allen wissenschaftlichen Mitarbeitern, die mir immer, wenn ich sie nach ihrer Meinung über die Methodik und Didaktik fragte, hilfsbereit standen.

Zu bedanken sei zuletzt auch den Jurymitgliedern, die akzeptiert haben, an der Jury teilzunehmen.

Abstrakt

Abstrakt

Die vorliegende Dissertation beschäftigt sich mit der Effizienz von Sprachlernspielen im algerischen gymnasialen DaF-Unterricht. Das Hauptziel ist, die theoretischen Grundlagen zu diesem Thema zu sammeln. Weiter wurde mittels Analyse der zwei gymnasialen Lehrbücher untersucht, ob Sprachspiele in diesen Lehrbüchern eingebunden werden, inwiefern das Sprachlernspiel vertreten, und wie die Sprachspiele dargestellt werden. Ein Fragebogen, der mit deutsch Lehrenden durchgeführt wurde, soll auf die Bedeutung der Spielerfahrung im Fremdsprachenunterricht hinweisen, aber auch Aufschlüsse über zwei im Unterricht erprobte Lernspiele, deren Funktionen und Wirkungsbereiche geben. Die Analyse hat ergeben, dass die Spielerfahrung auf die Durchführung von Lernspielen einen großen Einfluss hat und eine Motivationssteigerung für die Fremdsprache bestätigt, auch die sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie soziale Kompetenzen der Lernenden auswirkt.

Schlüsselwörter

Sprachlernspiel, Fremdsprachenunterricht, DaF- Unterricht im algerischen Gymnasium, Lernen.

Abstract

In this PhD thesis we deal with the competence of language learning through games in Algerian secondary school. The main objective is to collect theoretical foundations on this topic. Moreover, by analyzing the two high school textbooks, it was examined whether language games are included in these textbooks, to what extent language learning game is represented, and how are language games presented. The questionnaire that was also conducted with German language teachers aims to pointout the importance of including games in foreign language lessons, as well as to provide information about two educational games that have been tried in the classroom, their functions and areas of influence The results showed that the inclusion of games has a significant impact on the implementation of educational goals and confirms the increase of foreign language motivation, and also affects the language skills and abilities as well as the social skills of learners.

Keywords

language learning game, foreign language lessons, German language lessons as a foreign language in Algerian secondary school, learning.

The best way to learn is to do- to ask and to do.

The best way to teach is to make students ask, and to do.

Don't preach facts- stimulate acts.

(Paul Halmos)

Einleitung

Einleitung

Einleitung

Die jugendlichen Lerner der Sekundarstufe stehen in einem ganz besonderen Abschnitt ihres Lebens. Die über die ganze menschliche Lebensspanne verteilte Persönlichkeitsentwicklung, die Auseinandersetzung mit inneren und äußeren Anforderungen ist in dieser Phase von besonderer Intensität. Durch die Tatsache, dass die gesamte Jugendzeit Schul- bzw. Ausbildungszeit ist, wird die Bedeutung schulischer Einrichtungen als soziales Bezugssystem für die Jugendlichen erhöht (Vgl. Hurrelmann 2005, S. 93)¹.

Problemstellung und Zielsetzung der Arbeit

Der Gebrauch einer fremden Sprache als Mittel der Verständigung setzt einen hohen Automatisierungsgrad in der Verwendung von Sprachmitteln und Sprachformen voraus. Diese Automatisierung ist nur erreichbar, wenn die sprachlichen Strukturen auf der Grundlage zweckmäßiger Übungen systematisch und intensiv geübt werden.

Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts (FSU) also, die Lerner zu kommunikativ determinierter Sprachrezeption- und Produktion zu führen, ist nur durch kontinuierliches Üben zu erreichen. Üben und Anwenden des erlernten Stoffes sind ein zentrales Problem beim Lernen. Wobei man bemerkt, dass es nicht nur um das Wissen über die Zielsprache geht, sondern vielmehr um die Verfestigung und/ aber auch Automatisierung des Erlernten.

Soll Lernen nicht zum bloßen Pauken verkommen, dann ist es notwendig, das Üben für den Lerner abwechslungsreich zu gestalten. Hierzu ist die Verwendung verschiedener und motivierender Übungsformen eine Voraussetzung.

Dadurch könnte verstanden werden, dass die generellen Funktionen der Übungen darin bestehen, das rezeptive - und produktive sprachkommunikative Können des Lerners zu entwickeln und ihm zu helfen, bestimmte Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten anzueignen.

¹Hurrelmann, Klaus: Lebensphase Jugend: Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung, 8. Auf., Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel 2005, S. 93

Einleitung

Die Übungen wie das Erzählen, das Gespräch, die Diskussion und das Sprachlernspiel sind deshalb keine zusätzliche Hilfe, die der Lehrer schwächeren Lernenden anbietet, sondern sie stehen im Mittelpunkt jedes Lehrgangs und auch bei Anlass der vorliegenden Doktorarbeit meiner Reflexion.

Bei der Beschäftigung mit dem Thema Sprachlernspiel kann man sich zwangsläufig beschäftigen, die bedeutenden Lernziele zu kennen, die hauptsächlich in einer Unterrichtsstunde mit Spielen verfolgt werden können. Beim Großteil der Lernspiele geht es – laut GRÄTZ (2001) – um „die Entwicklung von Fragefähigkeit“², d. h. die Lerner können sich äußern und Fragen stellen. Unterrichtsspiele haben eine wichtige Rolle auch beim Erwerb einer fremden Sprache, und zwar bei der Aktivierung von Sprachmaterialien, bei Ausfüllung von zeitlichen Lücken, bei der Motivationssteigerung und bei der Belohnung der Lerner für die gute Mitarbeit. Sie sind nicht nur Vergnügungs- und Unterhaltungsmittel, denn sie werden auch als methodische Hilfe eingesetzt, um verschiedene Ziele zu erreichen. Je nach Art des Spiels, z. B. durch die Karten- und Würfelspiele können die Lerner den Wortschatz lernen und festigen. Die Kreis- und Singspiele ermöglichen die Einübung verschiedener Strukturen, durch Sketche und Theateraufführungen dürfen die Lerner sich frei ausdrücken und äußern.

Nach Steinhilber (1982) ist das Sprachlernspiel als „...lustvolle Aktivität, die der Informationssuche bzw. Verarbeitung dient“³. Sprachlernspiele entwickeln eine positive Einstellung zur lernenden Sprache und wecken eine Freude am Sprachgebrauch und dazu hat Klippel (1998) folgendes aufgefasst „Die Spielfreude ist ein unabdingbares Kriterium guten Spieleinsatzes. Wer freudig spielt, übt auch effektiv. Eine angstfreie, sowohl entspannte als auch positiv gespannte Atmosphäre ist äußerst lernfördernd.“⁴

²Ronald, Grätz: vom Spielen, Leben, Lernen. In: Vorstand des Goethe-Instituts Inter Nationes und Bimmel, Peter/ Krumm, Hans –Jürgen und Neuner, Gerhar: Fremdsprache Deutsch Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts- Spielen- Denken- Handeln, Heft 25, Ernst Klett International-Edition Deutsch, Stuttgart 2001, S.5-8, S.6

³Steinhilber, Jürgen: Didaktik des Spiels im Fremdsprachenunterricht, Hirschgraben Verlag, Frankfurt am Main 1982, S.6

⁴Klippel, Friederike: Spielen im Englischunterricht. Der Fremdsprachliche Unterricht. Englisch, Friedrich Verlag GmbH, Hannover 1998, S. 12

Einleitung

Das Spiel ist zwar ein Werkzeug, ein Hilfsmittel für den Lehrer (z.B. um Schülern in Schwierigkeiten zu helfen); daher lässt sich nach Göppel, R. (2014)⁵ schließen, dass das heiße Stuhl-Spiel einen starken Effekt auf den DaF-Wortschatzunterricht der Schüler der Sekundarstufe herbeiführt, denn sie erwerben neue Lexik in einem sozialen sowie spannenden, vielmehr unterhaltsamen Umfeld, in dem sie die vielfältigen Sprachblockaden überwinden können.

Spiele können auch als entspannende Einlage zwischen Phasen ernster Arbeit und als lustvoller Bewegung benutzt. Um diese Ziele zu erreichen, sollten sie – wie es GRÄTZ (2001) meint– „Elemente der Spannung, Konkurrenz und eine Art Erneuerung in der Lehrer-Lerner und Lerner-Lerner Beziehungen enthalten, sie sollten auch Unklarheiten beseitigen“⁶. Die Unterrichtsspiele erfordern auch die Konzentration, das Denken und die Selbstständigkeit des Lerners.

Als weiter positiver Effekt des Spiels kann es die Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache fördern, sowie landeskundliche Fakten oder literarisches Wissen vermitteln. Je sich einig die Spieler über das Spiel sind und keine Konflikte auftreten, desto länger wird die Zeit der Vergnügung, die die Situation des Spiels schafft.

Die Untersuchung im Bereich „Sprachlernspiele im Fremdsprachenunterricht“ beschränkt sich aber nicht nur auf seine Definition und Rolle, sondern auch auf andere theoretische Gesichtspunkte wie z. B. Spielstruktur, Spielorganisation, Spielarten usw.

Wie kann sich der Lerner durch Sprachlernsiele im DaF- Unterricht stattfinden unter Berücksichtigung der kulturellen, spezifischen Gegebenheiten? Die interkulturellen Erschließungsstrategien erweisen sich im Bereich der Kultur und Sprachforschung relevant und können auch die Lernenden zum Sprachlernen motivieren. Saija Timonem weist darauf hin, dass „in jeder Gesellschaft gibt es Spielformen, die dazu dienen, sich die Wirklichkeit anzueignen, wichtige Lebenssituationen einzuüben

⁵Göppel, Rolf: Gehirn, Psyche, Bildung: Chancen und Grenzen einer Neuropädagogik, Kohlhammer Verlag, Stuttgart 2014, S. 71

⁶Ronald, Grätz: vom Spielen, Leben, Lernen. In: Vorstand des Goethe-Instituts Inter Nationes und Bimmel, Peter/ Krumm, Hans-Jürgen und Gerhard Neuner: Fremdsprache Deutsch Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts- Spielen- Denken- Handeln, Heft 25, Ernst Klett International-Edition Deutsch, Stuttgart 2001, S.5-8, S.6

Einleitung

und mit Problemen der jeweiligen Gesellschaft vertraut zu werden. Spiele gehören also untrennbar zu unserer Kultur“⁷

Es ist eine Tatsache, dass es in einem DaF- Unterricht die vier sprachkommunikativen Fertigkeiten: Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben simultan entwickelt werden sollten. Was braucht der Lerner aber um sich diese Fertigkeiten anzueignen? Wie kann er sie fördern? Neben den vielen Lernmaßnahmen, die in einer Unterrichtsstunde registriert werden können: Fragen stellen, beantworten, vorlesen, anschreiben usw. sollte der Lerner unter den unterschiedlichen Rahmenbedingungen des Fremdsprachenunterrichts verschiedene Lern- und besonders Übungsformen benutzen, denn das Ziel des FSUs, die Lerner zu kommunikativer Sprachrezeption und -produktion zu führen, ist nur durch kontinuierliches Üben zu erreichen. Das Sprachlernspiel ist eine der beliebten Arbeitsformen beim Erlernen einer Fremdsprache. Spielend können echte Situationen vorbereitet werden. Dies gilt für Deutsch als Fremdsprache (DaF) ebenso wie für andere Fremdsprachen.

Forschungsfrage und Hypothese

In der vorliegenden Forschung über „Effizienz von Sprachlernspielen im algerischen gymnasialen DaF-Unterricht“ und basierend auf dem oben Gesagten habe ich dieses Thema gewählt und versucht, tiefer einzusteigen, um auch nur einen kleinen Teil seines umfangreichen Inhalts aufzudecken und folgende Kernfrage zu stellen;

- Inwiefern wird das Sprachlernspiel im algerischen gymnasialen DaF- Unterricht effizient vermittelt bzw. geübt?

Von folgender Arbeitshypothese wird ausgegangen und auf diese Hauptfrage beantwortet:

Die Effizienz von Sprachlernspielen im algerischen gymnasialen DaF-Unterricht scheint deutlich bei ihrer wichtigen Rolle (Rolle der Unterrichtsspiele) auch beim Erwerb einer fremden Sprache, und zwar bei der Aktivierung von Sprachmaterialien,

⁷Saija, Timonem Mai (2008). In: https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/gradu_03113. Pdf, Zugriff am 07.08.2019 um 16:35

Einleitung

bei Ausfüllung von zeitlichen Lücken, bei der Motivationssteigerung und bei der Belohnung der Lerner für gute Mitarbeit.

Nach meiner Meinung nehmen Spiele im Allgemeinen heutzutage eine zentrale Rolle im Leben der Jugendlichen ein. Man kann deshalb kaum davon ausgehen, dass Sprachlernspiele nichts mit dem Fremdsprachenunterricht in den unterschiedlichen Oberstufen zu tun haben und daher konnte festgestellt werden, dass

- das Sprachlernspiel nicht nur eine Zeitauflockerung ist, sondern auch eine geplante Abwechslung der Unterrichtsaktivitäten und Sozialformen in den unterschiedlichen Unterrichtsphasen. Trotzdem wird ihm im algerischen gymnasialen DaF-Unterricht nicht genug Rechnung getragen.

Jeder von uns kennt Spiele aus seiner Kindheit, als uns die Spiele sehr oft begleiteten und die wir mit der Unterhaltung assoziierten. Mit der Zeit ist es uns aber bekannt geworden, dass das Spiel nicht nur unterhaltende, sondern auch bildende Funktion hat. Dank der bildenden Funktion kann das Spiel im Unterricht eingesetzt werden und eine fördernde Lernfunktion haben, das bedeutet, dass seine Rolle im Unterricht wirklich groß ist, denn durch das Spiel kann den Schülern Spaß, Zufriedenheit und Selbstbetätigung vermittelt werden. Außerdem trägt es zur weiteren Entwicklung der Schüler bei. Monika, K. (2021, S. 35) vertritt dabei die Meinung, dass, „Spiele bieten sehr viele Möglichkeiten an, den Unterricht interessanter und effektiver zu gestalten. Von Bedeutung ist dabei die Tatsache, dass sich bei den spielerischen Aktivitäten Interesse, Spontaneität und Kreativität vermischen, die aus der pädagogischen Sicht sehr wichtig sind“⁸.

Um die Effizienz und Wichtigkeit von Sprachlernspielen im FSU zu zeigen, haben viele Pädagogen, Soziologen, Psychologen und andere wissenschaftliche Forscher auseinandergesetzt und erforscht, aus diesem Grund sollte diesem Thema besonderes Augenmerk gewidmet werden. Z.B.

⁸Krotoszynska, Monika: Sprachspiele im DaF-Unterricht. Spielpädagogik in der Grundschule. Broschiertes Buch, 1. Auflage, GRIN Verlag, München 2021, S. 35

Einleitung

der schweizer Psychologe Jean Piaget (1896- 1980) entwickelte im Zusammenhang mit seiner Entwicklungspsychologie 1959 eine Spieltheorie, die spezielle Spielformen zuordnet⁹.

Stand der bisherigen Forschung

Obwohl Spiele schon Mitte der 70er Jahre in der kommunikativ orientierten Methode ihren Schwung erlebt haben, bleibt das Interesse an ihrem Einsatz im FSU bis zum heutigen Tag erhalten. Die Forschung im Bereich des Sprachlernspiels im FSU ist zwar nicht neu, aber doch immer aktuell. KILP (2003), die eine gesamte Arbeit über das Sprachlernspiel, unter dem Titel „Spiele für den Fremdsprachenunterricht. Aspekte einer Spielandragogik“¹⁰ gemacht hat, bekräftigt, dass das „Erscheinen von einschlägigen Themenheften in den letzten Jahren und die Fülle von neuen bearbeiteten Spielsammlungen ihre Aktualität [belegen]“¹¹.

Im Goethe-Institut Bordeaux gab es auch seit mehr als 10 Jahren Erfahrungen mit Deutsch als Fremdsprache (DaF). Aus diesen Erfahrungen entstanden mehrere Unterrichtsbezogene Projekte, die zur Entwicklung von Unterrichtsmaterialien führten¹².

Im Mittelpunkt dieser Unterrichtsmaterialien steht das Sprachlernspiel meiner Meinung nach als geeignetes Medium für die Lerner zum Erwerb einer neuen Sprache. Für sie ist also das Spielbedürfnis elementar, es ist nicht nur Quelle von Freude, Unterhaltung und Vergnügung, sondern es kann zur Bewältigung der Realität führen. Das Sprachlernspiel ist dem FSU also dienstbar, d.h. es hat eine bestimmte Bedeutung bei der Entwicklung sprachlicher Handlungsfähigkeit insbesondere, und bei der Lernleistung im Allgemeinen.

Zu einer einheitlichen Definition des Begriffs „Sprachlernspiel“ versuchten einige Didaktiker wie DIETRICH, LUTZ, EHNERT u.a. zu kommen. Jedoch war es nicht

⁹Markus, Bernhardt: Das Spiel in Geschichtsunterricht, 2. Aufl., Wochenschau Verlag, Magdeburg 2010, S.18

¹⁰Kilp, E.: Spiele für den Fremdsprachenunterricht. Aspekte einer Spielandragogik. Stauffenburg Verlag, Tübingen 2003 in: http://www.spz.tu-damstadt.de/projekt_ejournal/Jg.10-2/Beitrag/kilp.2.htm, Zugriff am 07.08.2019 um 19:45

¹¹Ebenda, Zugriff am 07.08.2019 um 19:48

¹²Gros, R.: Spaß und Spiel. In: Thesenband IDT, Ernst Klett Schulbuchverlag, Leipzig 1993, S.476

Einleitung

einfach, für alle Spielarten eine Definition zu formulieren. Aus diesem Grund entstanden mehrere Theorien. Laut der anthropologischen Theorie von DIETRICH (1968), der sechs Wesensmomente des Spiels erkennt hat und das Spiel als Status eines Urphänomens definiert hat, sei das Spiel „das Urphänomen einer Bewegung, die durch die Ganzheit jener sechs Hauptmomente gekennzeichnet ist: durch Freiheit, innere Unendlichkeit, Scheinhaftigkeit, Ambivalenz, Geschlossenheit und Gegenwärtigkeit“¹³ ; d. h. das Spiel muss eine freie Handlung sein und gewöhnlich gespielt werden. Spiel ist auch zeitlich und räumlich nicht begrenzt. Es ist nicht nur als Bewegung ausgeübt, sondern kann auch als Hilfsmittel zur Urmittlung der Realität benutzt werden, obwohl es unreal ist.

Auf einem ganz anderen Register erklärte LUTZ (1957, S.20)¹⁴, der die psychologische Seite des Spiels vor 50 Jahren schon behandelt hatte, „dass die Praxis des Spiels die harmonische Entfaltung der geistigen, körperlichen und seelischen Kräfte des Kindes dienen soll“¹⁵. LUTZ (1957) definiert das Spiel auch als „Unterrichts – und Bildungsmittel“, d.h. er betrachtet es nicht als Aufführung wie das „Schultheater“, sondern eine Handlung wo die Arbeit, der Kern ist. Also das Schulspiel, das ein Unterrichtsmittel im Deutschunterricht ist, hilft zur Realisierung pädagogischer Zwecke.

Im Hinblick auf die Übung haben die Sprachlernspiele eine Funktion sowohl als Übungsform als auch als Übungsmotivation. So können sie das fremdsprachliche Können der Lernenden festigen und verfügbar halten, sie können die Lerner auch gleichzeitig zu weiterem Lernen und Üben ansprechen. „Bei Verwendung des Sprachlernspiels als Übungsform sollten die geltenden Regeln für das Üben im FSU allgemein beachtet werden, z. B. die Gesetze des verteilten Übens, die Forderung nach Beschränkung der Lernelemente und nach Aktivität des Lernenden, wie es

¹³Boueke, Dietrich (Hrsg.): Deutschunterricht in der Diskussion. 1. Aufl., Ferdinand Schöningh Verlag, Paderborn 1974, S. 115

¹⁴Lutz, Edmund, Johannes: Das Schulspiel. Die Praxis des darstellenden Spiels in den Volks- und Höheren Schulen auf entwicklungspsychologischer und pädagogischer Grundlage. 1. Auflage, Don Bosco Verlag, München 1957, S. 20

¹⁵Ebenda, 1957, S. 24

Einleitung

Dietrich (1980, S. 81) annimmt. Ferner denkt er: „Je mehr man in Spiel oder Arbeit aufgehe, desto sicherer stelle sich den Übungseffekt ein“.¹⁶

Die vorliegende Arbeit wirft eine Fülle von Fragen und wird auch den Versuch unternehmen, geeignete Methoden und neue Wege für den algerischen DaF-Unterricht durch Sprachlernspiele zu entwickeln.

Das Ziel des Spiels, seine Funktionen im Fremdsprachenunterricht und wie Lehrer Spiele bewusst im Unterricht einsetzen können, sind einige der wichtigsten Titel, die bei der vorliegenden Untersuchung ebenfalls nachgegangen werden, um in dieser Hinsicht einen Beitrag zu leisten. Daher ist es auch nötig, zunächst eine Bestandsaufnahme zu machen, um Probleme bzw. Defizite aufzuzeigen und zu erkennen und um neue Vorschläge zur Realisierung und Verbesserung des Deutschunterrichts für die Studierende durch Sprachlernspiele, sowie neue didaktische Konzeptionen formulieren zu können.

Forschungsmethoden und Aufbau der Arbeit

Um diese Hypothese auf ihre Richtigkeit hin zu überprüfen gehe ich methodisch folgendermaßen vor:

Keine Forschungsarbeit kann sich heute mit reiner Aktion und Empirie zufriedengeben und der Theorie dem „Rücken zudrehen“. In diesem Sinne verfolgen die verschiedenen Teile vorliegender Arbeit das Ziel, theoretische Grundlagen zum Konzept des Sprachlernspiels in der DaF- Didaktik zu untermauern. Dieses konzeptuelle Fundament wird als notwendige Stütze für die empirischen Teile der Untersuchung dienen.

Im DaF- Unterricht wird Spielen meist nur als Lückenfüller eingesetzt, wenn am Ende der Unterrichtsstunde noch einige Minuten übriggeblieben sind. Meiner Meinung ist aber nach in erster Linie Training, in dem Spielen als Übungsform von großer Bedeutung sein könnte.

¹⁶Boueke, Dietrich (Hrsg.): Deutschunterricht in der Diskussion. 1. Aufl., Ferdinand Schöningh Verlag, Paderborn 1974, S. 118

Einleitung

Ich möchte aber mehr wissen über die Effizienz dieser Übungsform im algerischen gymnasialen DaF- Unterricht. Besonderes Augenmerk wird also dem Thema Sprachlernspiel im algerischen gymnasialen Unterricht geschenkt. Angesichts der bevorstehenden Literatur liegt dieses Thema noch brach. Darüber wurde meines Wissens nicht ausreichend geschrieben. Ich denke hauptsächlich an die algerische Germanistik und DaF- Didaktik, in denen bisher noch keine einschlägigen Veröffentlichungen vorliegen. Nicht nur in der Fachliteratur, sondern auch im Unterricht ist das Sprachlernspiel nur stiefmütterlich behandelt und im Lehrwerk bzw. als banale Übungsform betrachtet, obwohl es Konzentration, Denken, Regeln, Planen, Empathie und Selbständigkeit des Lerners erfordert.

Im Rahmen dieser Untersuchung geht es mir auch darum, den algerischen Deutschlernenden nicht nur die sprachlichen Elementen, sondern auch die Fähigkeit beizubringen, aktiv im Deutschunterricht zu handeln, d.h. es wird versucht, diese Adressaten zu befähigen, als Partner im Unterricht zu handeln (Adressatenorientiertheit, Lernerautonomie).

Es sollen zuerst zur Bildung eines konzeptuellen Rahmens zum Begriff des „Sprachlernspiels“ theoretische Grundpositionen untermauert werden, die dann empirischen Anforderungen zugrunde gelegt werden. Es geht nämlich darum, zum einen algerischen gymnasialen DaF- Lehrbuch zu analysieren und zum anderen Unterrichtspraxis zu beobachten. Für den Belang der Lehrbuchanalyse wird der „Stockholmer Kriterienkatalog“ herangezogen und für die Unterrichtsbeobachtung eine Hospitation (Unterrichtsteilnahme) und einen Fragebogen eingesetzt. Damit ziele ich darauf ab, Theorie mit Praxis zu verbinden. In dieser Hinsicht ist die Methodologie in der Hauptsache deskriptiv-analytisch. Sie stellt sich in den Rahmen einer „pluralistischen methodischen Vorgehensweise“ hinein. Dabei kommt es darauf an, mehrere Verfahren zu kombinieren mit dem Ziel, einen Aspekt der Untersuchung – in meinem Fall „den Sprachlernspiele – Aspekt“ – unter die Lupe zu nehmen. Das gesamte methodologische Instrumentarium besteht also aus der Verkettung von:

- theoretischen Grundpositionen zur Bildung eines konzeptuellen Rahmens,
- Analyse von algerischen gymnasialen DaF- Lehrbuchlektionen

Einleitung

- Eine Unterrichtsteilnahme (Hospitation)
- Fragebogen an Lehrer

Dementsprechend gliedert sich die vorliegende Arbeit in drei große Teile:

Der erste theoretisch angelegte Teil versucht, die theoretischen Grundlagen zum Begriff des „Sprachlernspiels“ vorzustellen. Zunächst werde ich versuchen, den Begriff des Spiels zu klären und den Sinn seiner bewussten unterrichtlichen Nutzung einsichtig zu machen. Zu diesem Zweck soll der Einsatz des Spiels im schulischen Bereich in der Vielzahl seiner erwarteten Effekte dargestellt werden.

Unter der gleichen Zielsetzung werde ich die Literatur über Spiele im Fremdsprachenunterricht auswerten. Allerdings soll hier aufgezeigt werden, welchen Konsequenzen Spiele im Fremdsprachenunterricht unterliegen, in denen einzelne Effekte für vorrangig gehalten werden. Es werden unterschiedliche Sprachspielarten, besonders in ihrem Verhältnis zu den vier Sprachfertigkeiten *Hören, Sprechen, Lesen* und *Schreiben* aus der Nähe betrachtet.

Hauptanliegen der Didaktik des Fremdsprachenunterrichts ist es im Allgemeinen, den Lehr- und Lernprozess für den Lehrenden bzw. den Lernenden zu erleichtern. Für das Erreichen dieses Anliegens sind die adäquaten Lehr- und Lernmaterialien, zu denen das Lehrbuch gehört, wichtig. Ohne es sind die Unterrichtsziele schwer realisierbar. Gestützt auf die Erkenntnisse und Ergebnisse des ersten Teils der Arbeit stellt der zweite Teil die Analyse algerischem gymnasialem Lehrbuch „Vorwärts mit Deutsch“ unter dem Aspekt „Übungen“ mit besonderer Betonung des Übungstyps „Sprachlernspiel“ in den Vordergrund. Dieses Lehrbuch ist dem kommunikativen interkulturellen Ansatz verpflichtet.

Das kommunikativ interkulturelle angelegte Konzept basiert auf der genaueren Analyse der Lernerperspektive und geht stärker als das pragmatisch - funktionale Konzept von grundlegenden pädagogischen Überlegungen aus. Bei dieser Lehrbuchanalyse stütze ich mich auf den Stockholmer Kriterienkatalog (s. Näheres dazu im Anhang, Anhang. 5 XI).

Einleitung

Im dritten Teil werde ich mich mit einigen empirischen Befunden über die mögliche Rolle des Sprachlernspiels als Teillernziel im DaF-Unterricht beschäftigen. Dabei werde ich die Ergebnisse einer schriftlichen Befragung (durch Fragebogen) und deren Auswertung darstellen. Wie lernen die Lerner eigentlich am besten eine Fremdsprache? Neben den klassischen Unterricht gibt es Kurse im Radio, im Internet und manche lernen am schnellsten singend, manche aber spielend.

Kapitel 1.

Der kommunikative Fremdsprachenunterricht

1. Der kommunikative Fremdsprachenunterricht

Bei der Behandlung der theoretischen Grundlagen der kommunikativen Fremdsprachendidaktik beschreibt Wolfgang Pauels Adaptationen und Umsetzungen des Begriffs der kommunikativen Kompetenz im Bereich der deutschen und der angloamerikanischen Fremdsprachendidaktik. Er hebt hervor, dass der Begriff recht unterschiedlich aufgefasst und uneinheitlich verwendet wird. Die verschiedenen Deutungen des Begriffs haben jedoch gemeinsam, dass sie mit kommunikativer Kompetenz Handlungsorientierung und kommunikative Verwendung der Sprache verbinden, d.h. der Begriff wird als pragmatische Kategorie bewertet¹⁷. Pauels, Wolfgang (1983, S. 10).

Bevor jedoch den kommunikativen Fremdsprachenunterricht darzustellen, soll die Kommunikation im Allgemeinen und auch aus pädagogischer Sicht thematisiert werden.

1.1. Kommunikation

Ein Leben ohne Kontakt zu anderen Menschen ist sicher undenkbar. Kommunikation ist ein wichtiger Bestandteil unseres Lebens, der nicht aus unserem Alltag wegzudenken ist. Sie bildet vielmehr noch die Basis des menschlichen Zusammenlebens.

1.1.1 Kommunikation im allgemeinen Sinne

Ein alter Grundsatz der Kommunikationswissenschaften lautet: „Man kann nicht nicht kommunizieren“¹⁸. Jedes Lebewesen kommuniziert mit seiner Umwelt. Pflanzen und Tiere kommunizieren über Signalfarben. Menschen und Tiere kommunizieren mit Körpersprache, aber auch mit Lauten, welche bei uns Menschen in Form der Sprache allerdings weitaus komplexer sind.

¹⁷Pauels, Wolfgang: Kommunikative Fremdsprachendidaktik. Kritik und Perspektiven. 1. Aufl., Moritz Verlag Frankfurt/M., Diesterweg 1983, S. 10

¹⁸Wuttke, Eveline: Unterrichtskommunikation und Wissenserwerb. Zum Einfluss von Kommunikation auf den Prozess der Wissensgenerierung, Langenscheidt Verlag, Frankfurt am Main 2005, S. 22

Bei der Kommunikation zweier Personen sind stets ein *Sender* und ein *Empfänger*. Der Sender formt einen Gedanken in Worte und spricht sie aus, er codiert seine Nachricht. Der Empfänger nimmt die Nachricht auf und decodiert sie in Gedanken wieder, er interpretiert sie also. Wenn der Empfänger auf die Nachricht reagiert, wird er selbst zum Sender. Das funktioniert allerdings nicht nur mit Worten, sondern auch mit Gestik und Mimik. Daher werden drei Arten der Kommunikation unterschieden:

1. Die verbale Kommunikation: das geschriebene oder gesprochene Wort.
2. Die non-verbale Kommunikation: wie Körperhaltung, Gestik und Mimik.
3. Die paraverbale Kommunikation: die Art und Weise wie gesprochen wird; Lautstärke, Tonfall, Stimmlage, Sprechtempo¹⁹.

Auch im Fremdwörterbuch Duden (1982, S. 448) wird der Begriff Kommunikation beschrieben „Die Kommunikation bedeutet teilen, mitteilen, teilnehmen lassen; gemeinsam machen, vereinigen“²⁰. In dieser ursprünglichen Bedeutung ist mit „gemeinsam machen“, „teilnehmen lassen“ eine Sozialhandlung von Lebewesen oder Menschen gemeint.

Dank der Kommunikation verstehen wir uns und teilen das Leben miteinander. Aus diesen Gründen können wir sagen, dass die Kommunikation eine der wichtigsten Rollen in unserem Leben spielt. Sie ist ein Instrument, das zum Verständnis zwischen verschiedenen sprachigen Personen, zur Anwendung kommt.

Ob allgemeine- und spezielle Kommunikation in den Schulen die Gleichen sind, habe ich ein Augenmerk auf die Pädagogische Kommunikation gelegt.

¹⁹https://www.gewaltfrei-online.de/kommunikation-lernen/?gclid=CjwKCAjw6vyiBhB_EiwAQJRoprIuV-CZOP-vOtqPgguoGZx_bOsHok3akpS95yDOEPScliyCcf47gBoCp-AQAvD_BwE. Zugriff am 10.02.2022 um 18:30

²⁰Müller, Wolfgang; Köster, Rudolf; Drosdowski, Günther; Scholze-Stubenrecht, Werner: Der Duden. Das Fremdwörterbuch, 4. Aufl., Bibliographisches Institut, Dudenverlag Mannheim 1982, S. 448

1.1.2 Pädagogische Kommunikation

Die Kommunikation im allgemeinen Sinne spricht über den Austausch der Informationen, wobei die pädagogische Kommunikation die Bildungsziele vermittelt.

Wenn die sogenannte pädagogische Kommunikation als Teil der sozialen Kommunikation gesehen wird, kann man sagen, dass dadurch die pädagogischen Ziele, wie erziehen und ausbilden, verfolgt werden. Die pädagogische Kommunikation ist eine professionelle Art der Kommunikation²¹, sie hat also einen Zusammenhang mit der Schule.

Nach Kade, J.; Seitter, W. (2005, S. 177) ist die Pädagogische Kommunikation „ein Austausch der Informationen zwischen dem Lehrer und Schüler. Pädagogische Kommunikation orientiert sich nach speziellen Regeln, die die Teilnehmer und ihre Kompetenzen erlauben“²².

Auch Köck, Peter; Ott, Hanns (1994, S. 213) sprechen über pädagogische Kommunikation: „Pädagogische Kommunikation ist eine professionelle Kommunikation zwischen dem Lehrer und Schüler. Sie wird im / außer Unterricht realisiert. Sie hat bestimmte pädagogische Funktionen und orientiert sich auf ein gutes psychologisches Klima.“²³

Die pädagogische Kommunikation verläuft nach Lohfert, W. (1993, S.14) zwischen Lehrern und Lernern, die beiden Seiten sind voneinander abhängig, da der Eine ohne den Anderen nicht kann. „Der Lehrer stellt die Rolle des Erziehers dar. Im Vergleich dazu, ist der Schüler der zu Erziehende.“²⁴ Ein guter Lehrer sollte sich bemühen, mit und zwischen den Lernern untereinander guten Beziehungen zu schaffen, das führt

²¹Rašková, Iva: Kommunikative Spiele als Voraussetzung zum Erfolg im Deutschunterricht, Diplomarbeit, Pädagogische Fakultät Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur, Universität Olomouc 2009, S.8

²²Kade, Jochen (Hrsg.); Seitter, Wolfgang (Hrsg.): Pädagogische Kommunikation im Strukturwandel. Beiträge zum Lernen Erwachsener. 1. Aufl., Deutsches Institut für Erwachsenenbildung - Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen, Bonn 2005, S.177

²³Köck, Peter; Ott, Hanns: Wörterbuch für Erziehung und Unterricht : 3100 Begriffe aus den Bereichen Pädagogik, Didaktik, Psychologie, Soziologie, Sozialwesen, 5. völlig neu bearb. und erw. Aufl., Ludwig Auer Verlag, Donauwörth 1994, S. 213

²⁴Lohfert, Walter: Kommunikative Spiele für Deutsch als Fremdsprache. Spielpläne und Materialien für die Grundstufe. Kopiervorlagen, Max Hueber Verlag, München 1993, S.14

zum freundlichen Kontakt zwischen ihm und den Lernern, festigt den Lernwillen der Lernern und verhilft zu ihrer Zufriedenheit und zählt also vielmehr zu den Grundlagen des Lernens²⁵.

Jeder Lehrer hat natürlich seinen eigenen Charakter und damit ist die Art der Kommunikation vom Lehrer zum Anderen unterschiedlich, er muss jedoch immer die Entwicklung der gegenseitigen Beziehungen im Vordergrund stehen, das heißt mit den Lernern zu kommunizieren. Rašková, I. (2009, S.12) hat in ihrer Diplomarbeit erwähnt: „Wir haben uns erfuhren, dass der Lehrer die Beziehungen in der Klasse formt und dass er einen großen Anteil an der Kommunikation hat“²⁶.

Wichtige Prinzipien helfen zu einem guten Unterrichtsverlauf; „Der Lehrer darf seine Vorbildfunktion nie vergessen und muss auch auf den guten Umgang mit den Lernenden achten. Ein wichtiger Teil bilden auch die gemeinsamen klaren Regeln, die im Unterricht fest gegeben sein müssten/sollten“²⁷.

1.2 Einleitende Bemerkungen

„Eine Fremdsprache zu beherrschen und womöglich im Ausland studiert zu haben, kann für die zukünftige Karriere ausschlaggebend sein“²⁸ Thuc-Lan, TRAN (2009, S. 1). Der Unterricht des Deutschen als Fremdsprache kann auf eine lange Tradition zurückblicken.

Bereits aus dem 15. Jahrhundert datiert das erste Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache, d. h., die Fachtradition hat eine ältere Praxis als die dokumentierte Praxis der Germanistik (Vgl. Karnein1976)²⁹. Als wissenschaftliches Fach dagegen ist Deutsch als Fremdsprache in unterschiedlichen Ausprägungen, unter verschiedenen

²⁵<http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/KOMMUNIKATION/KommUnterricht.shtml>, Zugriff am 9.2.2021 um 08:59

²⁶Rašková, Iva: Kommunikative Spiele als Voraussetzung zum Erfolg im Deutschunterricht, Diplomarbeit, Pädagogische Fakultät Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur, Universität Olomouc 2009, S.12

²⁷Ebenda, 2009, S.12

²⁸Thuc-Lan, TRAN: Der kommunikative Fremdsprachenunterricht und Lern und Lerntraditionen am Beispiel des Deutsch als Fremdsprache Unterrichts in Vietnam. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doctorphilosophiae (Dr. phil.), Friedrich-Schiller-Universität Jena 2009, S. 1

²⁹Armin Burkhardt, Hugo Steger, Herbert Ernst Wiegand: Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft/ Handbooks of Linguistics and Communication Science [HSK]. Band 19.1, 1. Halbband, Walter de Gruyter · Berlin · New York 2001, S. 21

Bezeichnungen (Deutsch als Fremdsprache, Deutsch als Zweitsprache, Interkulturelle Germanistik, Ausländer- oder Migrationspädagogik, Interkulturelle Kommunikation) und in verschiedenen fachlichen Kontexten (in der germanistischen und allgemeinen Sprachwissenschaft, innerhalb der Literaturwissenschaft, im Rahmen von Sprachlehrforschung, Fremdsprachendidaktik und in der Erziehungswissenschaft) erst Ende der 70er und zu Beginn der 80er Jahre im deutschen Sprachraum etabliert worden. Die Entwicklung ist auch im deutschen Sprachraum bis heute nicht abgeschlossen. Erste Bestandsaufnahmen und Bilanzierungen (Vgl. insbesondere Henrici 1986, S.1)³⁰ haben vielmehr die Frage nach der Eigenständigkeit des Faches Deutsch als Fremdsprache gegenüber der Germanistik erneut zum Thema gemacht, wobei die Positionen von der Auffassung, Deutsch als Fremdsprache sei Bestandteil der (vor allem linguistischen) Germanistik (so etwa Glück 1997, S. 65³¹, bis zu Vorstellungen von einer völlig eigenständigen Disziplin reichen (Vgl. Helbig 1997, S. 137)³².

Der Fremdsprachenunterricht dient der gesteuerten Vermittlung fremder Sprachen unter institutionellen Bedingungen mit entsprechenden externen Zielen und Programmvorgaben, einer spezifischen Didaktik und Methodik außerhalb authentischer Kommunikation mit Sprechern dieser Sprachen. Institutionelle Anbieter sind Schulen, Hochschulen und Weiterbildungseinrichtungen. Kompetenzbereiche sind Sprechen und Hörverstehen, Lesen und Schreiben.

In der Europäischen Union (EU) lernen 13 % aller Schüler der Sekundarstufe I Deutsch als Fremdsprache, etwa 20 % in der Sekundarstufe II.

Maßgeblich für Sprachtests ist der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen. Infos gibt das Goethe Institut. Der DAAD gibt einen Testüberblick.

³⁰Henrici, Gert: Studienbuch: Grundlagen für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (und anderer Fremdsprachen). (Studienbücher zur Sprach- und Literaturdidaktik 4), 2. Aufl., Schöningh, Paderborn ; München ; Wien ; Zürich 1986, S. 1

³¹Glück, Helmut: Das Deutsche als Fremdsprache, die Politik und die Turbodidaktik: Konturen eines alten Problems. In: Gerhard Helbig (Hrsg.): Studien zu Deutsch als Fremdsprache IV. Positionen – Konzepte – Zielvorstellungen Germanistische Linguistik, Bd. 137–138, Georg Olms, Hildesheim / Zürich / New York 1997, S. 55–70, S. 65

³² Henrici, Gert: Deutsch als Fremdsprache- Germanistik. Zwei Fächer- zwei Profile. In: Helbig, Gerhard: Studien zu Deutsch als Fremdsprache/ 4 Positionen, Konzepte, Zielvorstellungen. Germanistische Linguistik. Heft 137-138, Georg Olms, Hildesheim / Zürich / New York 1997, S. 117- 145, S. 137

1.3 Kommunikativer Ansatz

Um dem kommunikativen Ansatz eine wahre Chance zu geben, muss ein umfassendes Programm von berufsbegleitenden Fortbildungsmaßnahmen aufgebaut werden. Beim kommunikativen Ansatz spielt die mündliche Kommunikation, jeden falls bei sehr jungen Lernenden, eine wichtige Rolle, auch wenn das Schriftliche dabei nicht ausgeklammert wird. Der kommunikative Ansatz bei der Sprachvermittlung wird heutzutage von der großen Mehrheit der Entscheidungsträger auf diesem Gebiet akzeptiert. Die Methoden basierten auf einem kommunikativen Ansatz, der zuvor noch nicht mit Lernenden erprobt worden war.

Bei dem von S. D. Krashen³³ beeinflussten kommunikativen Ansatz müsste der bloße Kontakt mit dem Input, sofern bestimmte Voraussetzungen gegeben sind, praktisch unausweichlich zum Erwerb führen. Bestimmte Theoretiker des kommunikativen Ansatzes haben, ohne den Einfluss des Input zu leugnen, die Bedeutung der Sprechfähigkeit und der Interaktionen beim Dialog in der Zielsprache verteidigt. D. Lussier (1993) daneben, schlägt ein Verfahren zur Erarbeitung eines Messinstruments und eines Instruments für Evaluierungssituationen im Rahmen eines kommunikativen Ansatzes vor³⁴, wo die Methodik des Unterrichts in einer Fremdsprache das Konzept des Erlernens einer Fremdsprache durch einen multisensoriellen, kommunikativen Ansatz unterstützt, der sowohl theoretische als auch praktische Informationen für Lehrer umfasst. Dies unterstreicht die Notwendigkeit eines „offenen und kommunikativen“ Ansatzes. Es handelt sich von der Förderung der kommunikativen und interkulturellen Fähigkeiten der Lehrer und mit der Entwicklung von grenzüberschreitenden Programmen, die den interkulturellen Ansatz weiterentwickeln.

³³Neuner, Gerhard: Fremdsprachenunterricht erforschen und gestalten- eine Zwischenbilanz aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremdsprache. In: Karl- Richard Bausch/ Herbert Christ/ Frank G. Königs/ Hans- Jürgen Krumm (Hrsg.): Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen Zwischenbilanz und Perspektiven Arbeitspapiere der 16. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Gunter Narr Verlag Tübingen 1996, S. 129- 132, S. 129

³⁴Weskamp, Ralf: Fremdsprachenunterricht entwickeln. Grundstufe – Sekundarstufe 1- Gymnasiale Oberstufe. Unterrichts- Perspektiven: Fremdsprachen, 1. Aufl., Schrödel Verlag, Frankfurt/Main 2003, S. 132

Das Kommunizieren in einer Fremdsprache kann sich nicht auf Grammatikvermittlung beschränken, kann sie aber auch nicht ausschließen und muss diese von den Sprechintentionen bündeln. Das macht eine andere Vorgehensweise nötig als in den bisherigen Methoden. Bei dieser offenen Vorgehensweise kommt es, da sich nicht alle Grammatikphänomene von den Sprechabsichten, Themen oder Situationen her verdeutlichen oder erklären lassen, „im Vergleich zur traditionellen Grammatikprogression zu ‚Sprüngen‘ und zu ‚Löchern‘“ (Vgl. Neuner/ Hunfeld 1996, 98).

Zu bedenken ist ebenfalls, dass nicht alle LernerInnen einer fremden Sprache tatsächlich das Ziel haben, in das fremde Land zu reisen oder sich dort länger aufzuhalten. Die Schriftlichkeit zugunsten der Mündlichkeit zu vernachlässigen ist für jemanden, der niemals oder sehr selten in der fremden Sprache kommunizieren wird (z.B. als TouristIn, StudentIn oder aus beruflichen Gründen) nicht recht nachvollziehbar und auch bestimmte Alltagssituationen aus dem fremden Land sind für ihn nicht relevant. Die Diskursfähigkeit, die ebenfalls Ziel des kommunikativen Ansatzes sein sollte, blieb durch die Fokussierung auf „banale“ Inhalte aus (Vgl. Marlen, Lilli 2005)³⁵.

1.4. Methoden des Fremdsprachenunterrichts

Die historische Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts lässt sich durchaus auf der Aufeinanderfolge von Methoden ablesen.

„Auf die in den Schulunterricht eingeführten neueren Sprachen (Englisch und Französisch) wurden zunächst die Methoden des Unterrichts in den alten Sprachen (Griechisch und Latein) übertragen. [...]. Der Begriff Methode/ Methodik ist aus dem griechisch- lateinischen Wort *methodos/ methodus* abgeleitet und bedeutet etwa: Zugang/ Weg, der zu einem bestimmten Ziel führt“³⁶ Heyd, Gertraude (1991, S. 24)

³⁵Lilli Marlen, Brill: Lehrwerke/ Lehrwerkgenerationen und die Methodendiskussion im Fach Deutsch als Fremdsprache. Inaugural-Dissertation an der Ludwig-Maximilians-Universität München, Shaker Verlag, Aachen 2005, S. 7

³⁶Heyd, Gertraude: Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache, 2. Aufl., Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt am Main 1991, S. 24

Der vorliegende Punkt will vier wichtigsten Methoden zitieren und ihre Unterschiede aufzeigen. Die bedeutendsten Unterrichtsmethoden im deutschen Fremdsprachenunterricht unterscheiden sich voneinander; die Grammatik-Übersetzungs-Methode, die direkte Methode, die audiolinguale/audiovisuelle Methode, die vermittelnde Methode und die kommunikative Methode³⁷. Gertraude, Heyd (1991, S. 25).

1.4.1 Grammatik-Übersetzungsmethode

Als erste globale Methode des Fremdsprachenunterrichts gilt die Grammatik-Übersetzungs-Methode (GÜM). Angelehnt an die Unterrichtsmethode der alten Sprachen Latein und Altgriechisch, entwickelt sie sich im 19. Jahrhundert³⁸. Das ist eine Sprachlernmethode, bei der fremdsprachliche Texte entweder grammatikalisch analysiert oder übersetzt werden (analytisch-induktive Methode) oder nach Einüben der Regeln Sätze aus oder in die Zielsprache übersetzt werden (synthetisch-deduktive Methode). Ihr Ziel ist, eine umfassende Kenntnis der Vokabeln und das System der grammatischen Regeln zu erlangen³⁹. Brill, Lilli Marlen (2005, S.112).

Schon aus dem Namen der Methode lässt sich erschließen, worauf im Unterricht großer Wert gelegt wurde. Im Vordergrund des Fremdsprachenunterrichts nach dieser Methode standen Grammatikkenntnisse und das Übersetzen. In diesem methodischen Konzept ging es nicht um die praktische Beherrschung einer Sprache, sondern um eine bewusste Einsicht in ihr Regelsystem und ihren Aufbau. Man beherrschte die Fremdsprache nur, wenn man die Grammatik beherrschte und korrekt übersetzen konnte.⁴⁰ Gertraude, Heyd (1991, S. 25)

Der Unterricht nach der GÜM bestand aus drei Phasen: aus der Einführungsphase, in der Grammatiklehrstoff präsentiert wurde; aus der Übungsphase, in der Sätze zum

³⁷Gertraude, Heyd: Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache, 2. Aufl., Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt am Main 1991, S. 25

³⁸Neuner, Gerhard / Hunfeld, Hans: Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts- Eine Einführung, Langenscheidt, Berlin/München 1993, S.19

³⁹Lilli Marlen, Brill: Lehrwerke/ Lehrwerkgenerationen und die Methodendiskussion im Fach Deutsch als Fremdsprache. Inaugural-Dissertation an der Ludwig-Maximilians-Universität München, Shaker Verlag, Aachen 2005, S.112

⁴⁰Gertraude, Heyd: Deutsch lehren: Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache, 2. überarbeitete u. erweiterte Auflage, Diesterweg, Frankfurt/Main 1991, S. 25

Grammatiklehrstoff gebildet wurden und aus der Anwendungsphase, in der das Lesen, das Schreiben und das Übersetzen als Anwendung des Lehrstoffes geübt wurden (Vgl. Jung 2001, S. 37).⁴¹

1.4.2 Die direkte Methode

Was die Basis der direkten Methode (auch Reformmethode)⁴² bildet, steckt schon in ihrem Namen. Sie wollte *direkt* lehren, das heißt, der Gebrauch der Muttersprache wird im Unterricht vermieden und stattdessen ausschließlich in der zu erlernenden Sprache kommuniziert; anderes gesagt, es wird in der Zielsprache unterrichtet⁴³.

Die Direkte Methode ist historisch im 19. Jahrhundert in Abgrenzung zur Grammatik-Übersetzungs-Methode (GÜM) entstanden und zwar so ziemlich genau im Jahr 1882, wo der deutsche Neuphilologe und Phonetiker Wilhelm Viëtor auf das Fremdsprachenlernen durch die Übersetzung in die Erstsprache reagierte, er argumentierte, dass die Fremdsprache ohne grammatische Zielsetzung und Übersetzung „direkt“ durch die Objekte von Zielsprache gelehrt werden sollte⁴⁴. Pinar, SARI (2017, S. 22).

Diese Methode konzentriert sich auf das Ziel der Beherrschung einer Sprache und der Demonstration von Sprachkönnen. Das aktive Sprechen steht dabei im Mittelpunkt und der Unterricht besteht zum größten Teil aus Konversationsübungen, die auf einfachen Frage-Antwort-Mustern basieren. Die Grammatik und das Sprachwissen sind damit induktiv vermittelt; Das heißt, „die Regeln der Sprache werden von den Schülern aus den Beispielen aktiv abgeleitet. Sie steht damit im Gegensatz zur deduktiven Grammatik-Übersetzungsmethode und anderen traditionellen Ansätzen,

⁴¹Lothar, Jung: 99 Stichwörter zum Unterricht: Deutsch als Fremdsprache, Hueber Verlag, Berlin 2001, S. 37

⁴²Neuner, Gerhard: Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick. In: Handbuch Fremdsprachenunterricht. Hrsg. v. Karl-Richard Bausch, Herbert Christ u. Hans-Jürgen Krumm. 4. vollständig neu bearbeitete Auflage, Tübingen/Basel: A. Francke 2003, S. 225-233, S. 228

⁴³Wilhelm, M.: Die direkte Methode. Literaturbericht 2004 in: <http://www.daf.unimainz.de/Texte/lb-wilhelm.pdf>. Zugriff am 20.01.2022 um 05:30

⁴⁴Pinar, Sari: Die Reflektion der Methoden des Fremdsprachenunterrichts in dem Deutsch als Fremdsprache Lehrbüchern der Türkei, Masterarbeit, Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung für Deutschlehrerausbildung Universität Anadolu, Mai 2017, S. 22

bei denen aus gelernten Regeln und Vokabeln Sätze in der fremden Sprache konstruiert werden“⁴⁵ Balen, A (2012, S. 14)

1.4.3 Die Audiolinguale- und Audiovisuelle Methode

Unter dem Einfluss des Strukturalismus entwickelten sich in den USA neue Formen des Sprachunterrichts, die sog. *audio-linguale* Methode war geboren⁴⁶. Das ist eine Nachfolgemethode der direkten Methode, das heißt, eine Methode, die auf ihrem Verständnis von Fremdsprachenlernen aufbaute⁴⁷. Funk, Hermann/ König, Michael (1995, S.41)

Sprache soll auch in der audiolingualen Methode induktiv gelehrt werden.

Dabei wurde zuerst das Hörverstehen geübt, danach das Sprechen gelehrt und schließlich widmete man sich Lese- und Schreibübungen. Zu den wichtigsten methodischen Prinzipien der audio-lingualen Methode zählen der Vorrang des Mündlichen, die Authentizität der Sprachvorbilder, die Imitation sowie der sog. „pattern-drill“, welcher das Üben grammatischer Strukturen unter Austausch von Wörtern an bestimmten Stellen der Strukturen bezeichnet. Die Grundlage des Unterrichts bildete also die auf Tonträger gespeicherte Fremdsprache⁴⁸. Schiffler, L. (1973, S. 13)

In den Jahren 1954-1956 erfuhr die audio-linguale Unterrichtsmethode eine zusätzliche Differenzierung; das ist die audio-visuelle Methode, die eine Weiterentwicklung der audiolingualen Methode darstellt.

Nun sollte das visuelle Element (in Form von Dias, Bilderserien, Filmstreifen und Folien) neben dem Tonträger eine zentrale Rolle spielen. Dieses Verfahren wurde von dem Phonetiker Guberina konzipiert und anschließend im Rahmen einer französisch-jugoslawischen Kooperation vom CREDIF (Centre de Recherches et d'Etudes pour la

⁴⁵Balen, A.: Methoden des Fremdsprachenunterrichts. Diplomarbeit. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu. 2012, S. 14

⁴⁶Schiffler, Ludger: Einführung in den audio-visuellen Fremdsprachenunterricht. 2. Aufl., Quelle und Meyer, Heidelberg 1973, S. 12

⁴⁷Funk, Hermann/ König, Michael: Grammatik lehren und lernen, 3. Auflage, Langenscheidt, Berlin 1995, S.41

⁴⁸Schiffler, Ludger: Einführung in den audio-visuellen Fremdsprachenunterricht. 2. Aufl. Quelle und Meyer, Heidelberg 1973, S. 13

Deffusion du Français) in Form des Französisch-Kurses „Voix et Images de France“ verwirklicht⁴⁹. STRACK, W. (1973, S. 136)

1.4.4 Die vermittelnde Methode

Entstanden ist die vermittelnde Methode in der 50er Jahren in Deutschland, als viele ausländische Arbeiter ins Land kamen, die zum einen erwachsen waren und zum anderen oft schon eine oder mehrere Fremdsprachen gelernt hatten⁵⁰ Mehmet, AVCİ (2016, S.44).

Darunter versteht man eine Methode, die Prinzipien und Elemente aus geschlossenen, strikten Methodenkonzepten auswählt und miteinander mischt. Bei der Auswahl spielen die Kriterien der Anwendbarkeit und Bewährung in der Praxis eine zentrale Rolle⁵¹.Henrici, Gert (2001, S. 845)

Die vermittelnde Methode versuchte verschiedene Methodiken, die sich in der Vergangenheit herausgebildet hatten, miteinander zu verschmelzen. Die damals gebräuchlichen Lehrwerke für DaF waren in der Tradition der GÜM verfasst, darum entschlossen sich Schulz und Griesbach die bewährten Prinzipie der GÜM (z.B. Systematik der Grammatik) beizubehalten und dazu auch die Anregungen der ALM aufzunehmen (Vgl. Marciniak und Rybarczyk 2005, S. 27)⁵².

Die Heterogenität der Lerngruppen, die unterschiedlichen Muttersprachen, zwang dazu, die Lernstoffpräsentation und das Unterrichtsverfahren einsprachig aufzubauen. Dieser Fall widerspricht dem Prinzip der GÜM. Er füllt aber die Forderung der ALM, die Muttersprache der Lernenden soweit wie möglich aus dem Unterricht verbannen und den Unterricht nur in der Zielsprache zu führen (Vgl. Marciniak und Rybarczyk 2005, S. 28).

⁴⁹Strack, W.: Fremdsprachen audio-visuell. Kamp pädagogische Taschenbücher, Band 63, Bochum 1973, S. 136

⁵⁰Mehmet, AVCİ: Wirkung der Ausbildung der deutschen Sprache und der Methodologie-Kenntnisse der Lehrerkandidaten in Gymnasien, Magisterarbeit. Dicle Universität Institut für Sozial Wissenschaften Abteilung für Deutschlehrausbildung, Diyarbakır 2016, S.44

⁵¹Henrici, Gert.: Methodische Konzepte für Deutsch als Fremdsprache. In: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert, Henrici / Hans.-Jürgen Krumm: Deutsch als Fremdsprache.1. Halbband Ein internationales Handbuch, Walter de Gruyter, Berlin. New York 2001, S. 841-853, S. 845

⁵²Marciniak, Izabela / Rybarczyk, Rybarczyk.: Methodik des DaF – Unterrichts im Abriss, Poznań: Oficyna Wydawnicza WSJO Verlag. Leipzig 2005, S. 27

1.4.5 Die kommunikative Methode

Das Grundprinzip dieser Methode ist die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz, d.h. das Erreichen der effektiven Verständigungsfähigkeit der Situation adäquat. Das Hauptmerkmal ist die schnelle Fertigkeitentwicklung: Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben und ihr schneller Einsatz in den kommunikativen Situationen Pfeiffer, Waldemar (2003, S.81)⁵³.

Infolge der Kritik an dem Behaviorismus und einiger Veränderungen und Erkenntnisse der Bezugswissenschaften der Fremdsprachendidaktik wurde der Fremdsprachenunterricht in den 70er und 80er Jahren durch die kommunikative Methode geprägt. Man ist zu der Überzeugung gelangt, dass „man Fremdsprachen nicht als „Verhaltensprogrammierung betreiben kann, Fremdsprachenlernen sei vielmehr ein bewusster (kognitiver) und kreativer Vorgang“ (Neuner und Hunfeld 1993, S. 84)⁵⁴.

Heyd (1991, S.30)⁵⁵ ist der Ansicht, dass die „kommunikative Kompetenz“ durch drei Unterkompetenzen bestimmt wird: inhaltlich-kognitive Kompetenz, sozial-affektive Kompetenz und sprachliche Kompetenz. Die inhaltlich-kognitive Kompetenz beruht auf der Kenntnis der eigenen und der fremden Kultur, sozial-affektive Kompetenz dagegen heißt die Entwicklung unserer persönlichen Einstellung der fremden Kultur gegenüber, also Akzeptanz, Toleranz usw. Die letzte, die sprachliche Kompetenz umfasst alle sprachlichen Mittel, die notwendig sind, um richtig zu kommunizieren. Die kommunikative Didaktik ist pragmatisch und pädagogisch orientiert. Die Sprachen lernt man, um sie in Alltagssituationen zu benutzen. Charakteristisch ist für die Methode, dass der Lernende als Subjekt des Lernprozesses behandelt wird, was verursacht, dass man den Fremdsprachenunterricht als lernerorientiert bezeichnet.

⁵³Pfeiffer, Waldemar: Von der linguistisch bezogenen Fremdsprachendidaktik zur interkulturell bezogenen Fremdsprachenpädagogik. In: Hentschel, E. (Hrsg.), Festschrift für Prof. Harald Weydt, Bd. 13 Nr. 1, 2003 [online] <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/880/1535>. Zugriff am 12.01.2022 um 04:12

⁵⁴Neuner, Gerhard / Hunfeld, Hans: Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung, Langenscheidt, Berlin/München 1993, S. 84

⁵⁵Gertraude, Heyd: Deutsch lehren: Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache, 2. überarbeitete u. erweiterte Auflage, Diesterweg, Frankfurt/Main 1991, S. 30

1.5 Prinzipien des Fremdsprachunterrichts

Nach (Funk 2010, S. 941) „schaffen die Erforschung und Interpretation von Lernprozessen die Voraussetzung zur Formulierung von Prinzipien für die methodischen Entscheidungen im Unterricht“⁵⁶. Aus den vielfältigen Forschungsansätzen lässt sich eine Reihe von Grundprinzipien ableiten;

Nach Timm, J. P. (1998, S. 45) handelt es sich um zehn Prinzipien: „das Prinzip der Mündlichkeit, der Kommunikation, der funktionalen Fremdsprachigkeit, der Handlungsorientierung, des systematischen Übens, der muttersprachlichen Vorleistung, der Individualisierung oder Lernerorientierung, des selbstständigen Lernens, der Entwicklung der ganzen Schülerpersönlichkeit und der emotionalen Sicherheit“⁵⁷.

Eine ausdifferenziertere Kategorisierung der Prinzipien eines modernen Sprachunterrichts bieten Faistauer und Fritz (2008, S. 125), die diese in drei Gruppen einteilen⁵⁸:

1. Didaktische (oder allgemeine Prinzipien): LernerInnenzentriertheit, (das lernende Individuum ist das Zentrum des Unterrichts), Kooperation (die Lernenden arbeiten gemeinsam an Problemstellungen, lösen gemeinsam Aufgaben), Mehrsprachigkeit (man sollte Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen feststellen), Authentizität (die Qualität der Texte; Alltagstexte, Gebrauchstexte, Texte aus Zeitungen, Radiotexte usw.) und Autonomie (die Lernenden sollen in die Lage versetzt werden, die Erreichung ihrer Ziele selbst evaluieren zu können).

2. Methodische Prinzipien: Recycling (d.h. Wiederholen z.B. ein Text kann mit unterschiedlichen Aufgaben und unterschiedlichem Fokus mehrmals vorkommen), Ausgewogenheit der Fertigkeiten (alle Fertigkeiten sollen von Anfang an Bestandteil

⁵⁶Funk, Hermann: Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In: Fandrych, Cristian / Hufeisen, Britte / Krumm, Hans-Jürgen / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, 1. Halbband, de Gruyter Mouton, Berlin [u.a.] 2010, S. 939–951, S. 941

⁵⁷Timm, Johannes -Peter (Hrsg.): Englisch lernen und lehren - Didaktik des Englischunterrichts, Cornelsen, Berlin 1998, S. 45

⁵⁸Faistauer, Renate / Fritz, Thomas: Prinzipien eines Sprachunterrichts. In: Bogenreiter-Feigl, Elisabeth (Hrsg.): „Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert: Szenarios – Anforderungen – Profile – Ausbildung, VÖV-Edition Sprachen 2, Verband Österreichischer Volkshochschulen, Wien 2008, S. 125–133, S. 125

des Unterrichts sein), Abwechslung (unterschiedliche Aufgaben, bei denen jede Lernende sich selbst bestimmen kann), Textsortenvielfalt (die Lernenden sollen mit unterschiedlichen Textsorten arbeiten), Transparenz (die Ziele der gesamten Unterrichtseinheit und der einzelnen Übungen sollen für die Lernenden ersichtlich sein) und Abwechslung der Sozialformen (verschiedenen Sozialformen im Unterricht abwechseln und den einzelnen Übungen passend zuordnen).

3. Spracherwerbsorientierte Prinzipien: z. B. Ausgewogenheit von implizitem und explizitem Wissen, Berücksichtigung der individuellen Unterschiede zwischen den Lernenden, der Unterricht muss verständnisbezogen sein.

Die oben genannten formulierten Prinzipien zeigen, dass Fremdsprachendidaktiker dieselbe Meinung haben, dass der Unterricht sich auf das lernende Individuum mit seinen Lernvoraussetzungen, Bedürfnissen und Interessen konzentrieren muss, weil es in den Mittelpunkt des Lernens und Lehrens steht⁵⁹.

1.6 Fazit

Im Anschluss an das Gesagte kann man die folgenden Merkmale des interkulturellen Konzeptes nennen: die Themenbereiche sind eng mit den Erfahrungen der Kursteilnehmer verbunden, die Welt der Zielsprache wird auf verschiedene Art und Weise durch Fernsehen, Lesetexte, CDs usw. vermittelt, die Entwicklung der Sprachfertigkeit erfordert nicht nur Dialoge, sondern auch literarische Texte, um die Kultur zu verstehen. Weiterhin ist anzumerken, dass die Lernenden nicht nur Dialoge bilden sollen, sie sollen auch im Stande sein, sich zu einem Thema frei zu äußern.

Die verschiedenartigen Texte werden als Grundlage des Fremdsprachenunterrichts angesehen. Daraus resultiert auch, dass die rezeptiven Fertigkeiten: Hören und Lesen den Vorrang haben.

⁵⁹Ebenda, 2008. S. 132

Im Unterrichtsprozess sollte die ganze Persönlichkeit der Lernenden mit Erfahrung, Lerngewohnheiten und Wissen einbezogen werden (Vgl. Huneke und Steinig 2005, S. 154)⁶⁰.

Die obige Diskussion zum Thema Methoden im Fremdsprachenunterricht führt zu dem Schluss, dass der traditionelle Unterricht sehr lange Zeit auf das Produkt und nicht auf den Prozess des Lernens fokussiert war. Erst mit dem kommunikativen Ansatz konzentriert man sich auf die Lernvoraussetzungen wie Erfahrung, Wissen, Motivation und individuelle Zielsetzung der Lerner (Vgl. Chudak 2006, S. 27)⁶¹.

Die in dem letzten Punkt dieses Kapitels „Prinzipien des Fremdsprachenunterricht“ haben erläutert, dass der Mensch (das lernende Individuum) im Mittelpunkt des Lehr und Lerngangs liegt und , dass Schulen Sprach- und Kulturlehrer/innen brauchen, die in multikulturellen Klassen junge Leute zu mehrsprachigen und interkulturellfähigen Bürgern/innen erziehen können und sich an der Schulentwicklung auf diese Ziele hin beteiligen können.

Der (Fremd)Spracheunterricht muss ausreichend und genug Gelegenheiten zur Sprachproduktion und -rezeption bieten, lernerorientiert sein und bewusstes Lernen sowie mehrsprachige Kompetenz fördern und entwickeln.

⁶⁰Huneke, Hans-Werner / Steinig, Wolfgang: Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung. 4. Aufl. Schmidt, Berlin 2005, S.154

⁶¹Sebastian, Chudak: Lernautonomie fördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsenen. Überlegung zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien, Peter Lang, Frankfurt am Main 2006, S. 27

Kapitel 2.

DaF- Unterricht im algerischen Gymnasium

2. DaF- Unterricht im algerischen Gymnasium

Seit der Gründung einer nationalen Kommission für DaF- Lehrplanexperten im Rahmen der Reform der algerischen Schule kann sich der algerische DaF- Unterricht zwar einer gewissen Tradition im Bereich der Lehrplankonzeption- und entwicklung erfreuen, aber er muss noch Neuland beschreiben, was die Fortbildung kompetenter DaF- Lehrer/Innen anbelangt. Ungefähr 200 algerischen DaF- Lehrer haben im Schnitt eine Unterrichtserfahrung von 10 bis 20 Jahren. Bis auf einige Ausnahmen unterrichten sie alle an den algerischen Gymnasien. Ein kleiner Teil von ihnen unterrichtet parallel dazu als „Assistentenlehrer“ an der Universität oder an einer privaten Sprachschule. Der überwiegende Teil der Lehrer hat Germanistik an der Universität Algier oder Oran studiert und das Studium mit dem Diplom „Licence d’enseignement“ abgeschlossen⁶²Yettou, Boualem (2005, S.128)

2.1 Stellung des Deutschen neben anderen Fremdsprachen

Deutsch als Fremdsprache (DaF) bezeichnet den Status der deutschen Sprache für alle Sprecher oder Lerner, deren Muttersprache nicht Deutsch ist. Daneben bezeichnet es auch den Deutschunterricht für diese Lernenden und die entsprechende Didaktik für Menschen sowohl in deutschsprachigen als auch in anderssprachigen Ländern oder Gebieten.

Laut der im Juni 2020 veröffentlichte Studie von Goethe-Institut, DAAD und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen lernen immer mehr Menschen Deutsch als Fremdsprache, insgesamt sind es 15,4 Millionen weltweit.⁶³Auswärtiges Amt (2020)

DaF steht für „alle unterrichtspraktischen und wissenschaftlichen Aktivitäten, die sich mit der deutschen Sprache und Kultur der deutschsprachigen Länder [...] beschäftigen“⁶⁴ Im engeren Sinne spricht man von Deutsch als Fremdsprache, wenn die deutsche Sprache im Ausland erworben wird und nicht zum alltäglichen Gebrauch

⁶²Yettou, Boualem: Lehrplanentwicklung im Algerischen DaF- Gymnasialunterricht. Zeitschrift IMAGO Interculturalité et Didactique, Volume 8, Numéro, 1 Oran 01-01-2005, S. 127-141, S. 128

⁶³Auswärtiges Amt: Weltweit gefragt: Deutsch als Fremdsprache. In: <https://www.auswaertiges-amt.de/de/aussenpolitik/themen/kultur-und-gesellschaft/-/2346768> Zugriff am 10. Juni 2020 um 6:30

⁶⁴Barkowski, Hans: Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Auflage, Francke, Tübingen/ Basel 2010, S. 47

notwendig ist. Die Vermittlung der deutschen Sprache erfolgt dabei meist gesteuert, das heißt im Fremdsprachenunterricht.

Deutsch als Fremdsprache (DaF) ist zu unterscheiden von Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Von Deutsch als Zweitsprache spricht man, wenn die deutsche Sprache in einem deutschsprachigen Land erworben wird und zum alltäglichen Gebrauch notwendig ist. Mit rund 18 Prozent der Muttersprachler und etwa 14 Prozent der Fremdsprachler ist die deutsche Sprache vor dem Englischen in der Europäischen Union die verbreitetste Muttersprache und zusammen mit Französisch die zweitverbreitetste Fremdsprache.

Die Stellung einer Sprache in mehrsprachigen Gemeinwesen bzw. in der Welt wird meist im Vergleich mit anderen Sprachen hinsichtlich einer Reihe von Parametern dargestellt: Sprecherzahl, regionale Verteilung der Sprecher (Mutter-, Zweit- und Fremdsprachler), juristischer Status und tatsächlicher Gebrauch (Funktion) in staatlicher Verwaltung (staatliche Amtssprache), Bildungsinstitutionen (Unterrichtssprache, Schulfach), Wirtschaft, Wissenschaft u.a. (Vgl. AMMON 1991, S.223)⁶⁵.

Deutsch wird einerseits in allen Domänen moderner Gesellschaften verwendet (ausgenommen Spezialdomänen wie Flugkontrolle: nur Englisch) und verfügt daher über den entsprechend umfassenden Wortschatz, was für kaum 1% der rund 6000 Sprachen der Welt gilt. Andererseits hat Deutsch – ähnlich wie Französisch – seine einstige Funktion als internationale Wissenschaftssprache im Verlauf des 20. Jahrhunderts. größtenteils an das Englische verloren. In vereinfachter Sicht hat sich die Stellung von Deutsch in der Welt von einer Weltwissenschaftssprache zu einer regionalen Wirtschaftssprache für bilaterale Kontakte verschoben.

Die Ursachen dafür sind nicht nur in der unheilvollen deutschen Geschichte zu suchen, sondern auch in der von den USA geprägten Globalisierung. Diese könnte die internationale Stellung von Deutsch zukünftig weiter schmälern. Eines von verschiedenen Indizien dafür ist seit 1997 die Einführung von Englisch als Sprache der

⁶⁵Ammon, Ulrich :Die internationale Stellung der deutschen Sprache, Walter de Gruyter, Berlin & New York 1991, S. 223

Lehre in manchen Studiengängen deutscher Hochschulen sowie der zunehmende Gebrauch des Englischen im gesamten Lehrbetrieb von Privathochschulen (Vgl. AMMON 1998, S.230)⁶⁶.

2.2 Das akademische Fach Deutsch als Fremdsprache und seine historische Entwicklung

Das Fach Deutsch als Fremdsprache entwickelte sich Ende der 1960er-Jahre insbesondere aus zwei Gründen: Zum einen stieg die Zahl der ausländischen Studierenden in der Bundesrepublik und der DDR, zum anderen nahm die Anzahl von Migranten in Deutschland zu⁶⁷Götze, L./ Helbig, G./ Henrici, G./ Krumm, H.- J. (2010, S. 20)

1956 wurde das Institut für Ausländerstudium an der Leipziger Universität (seit 1961 Herder-Institut) gegründet, an dem ausländische Studierende auf ein Fachstudium in Deutschland vorbereitet wurden. Ab 1970 bot die Universität Heidelberg einen spezifischen germanistischen Studiengang für ausländische Studierende an. Den ersten Lehrstuhl für DaF besetzte der deutsche Germanist Gerhard Helbig in den 1960er-Jahren am Herder-Institut der Universität Leipzig. 1968 gliederte man dem Herder-Institut die Zentrale Schule für ausländische Bürger zur sprachlichen Vorbereitung auf die produktionstechnische Ausbildung an, die schon seit 1962 existierte. Im Jahr 1975 wurden ein weiterer Lehrstuhl in Hamburg und 1978 weitere Lehrstühle in München und in Bielefeld eingerichtet. 1997 bestanden bereits 14 Lehrstühle an elf deutschen Universitäten⁶⁸. Götze, Lutz/ Helbig, Gerhard/ Henrici, Gert/ Krumm, Hans- Jürgen (2010, S. 21)

„Trotz der Studienstrukturreform, die zu einer besseren Vergleichbarkeit und Übersichtlichkeit der Studiengänge führen sollte, herrscht eine große Heterogenität der DaF-/DaZ- Studiengänge“⁶⁹Deshalb und Um eine Professionalisierung und

⁶⁶Ammon, Ulrich: Ist Deutsch noch internationale Wissenschaftssprache? Walter de Gruyter, Berlin & New York 1998, S. 230

⁶⁷Götze, Lutz/ Helbig, Gerhard/ Henrici, Gert/ Krumm, Hans- Jürgen: Entwicklungslinien des Faches. Die Strukturdebatte als Teil der Fachgeschichte. 1. Halbband, De Gruyter Mouton, Berlin 2010, S. 20

⁶⁸Ebenda, 2010, S. 21

⁶⁹Riemer, Claudia: DaF-/DaZ-Studiengänge und Studiengänge mit DaF/DaZ in Deutschland: Versuch eines Berichts zum Stand der Studienstrukturreform. In: Casper-Hehne, Hiltraud; Koreik, Uwe; Middeke, Annegret:

Qualifizierung der Lehrkräfte zu erreichen, werden DaZ-Inhalte in den DaF-Studiengängen stärker berücksichtigt. Außerdem ist DaZ in einigen deutschen Bundesländern und an den Pädagogischen Hochschulen in Österreich in Lehramtsstudiengängen als Pflicht- oder Wahlpflichtelement integriert⁷⁰. Krumm, H.-J./ Riemer, C. (2010, S. 1343)

Im Jahr 2012 gab es allein in Deutschland über 50 Hochschulen⁷¹ Fandrych, C./ Hufeisen, B./ Krumm, H. -J./ Riemer, C. (2010, S.13), an denen Deutsch als Fremdsprache oder Deutsch als Zweitsprache als Haupt- oder Nebensstudiengang studiert werden kann. Diese orientieren sich an den Kompetenzen, die während des Studiums in relevanten Studienfeldern erworben werden sollen.

2.3. Einige Merkmale des algerischen Fremdsprachenunterrichts

Grand Guillaume (1983, S. 11) hat die verschiedenen Hauptfunktionen der Sprache folgendermaßen erklärt: „La langue est le lieu où s’exprime et se construit le plus profond de la personnalité individuelle collective. Elle est le lieu entre passé et présent, individu et société, conscient et inconscient. Elle est le miroir de l’identité. Elle est l’une des lois qui structurent la personnalité“⁷²; darunter könnte verstanden werden, dass das Erlernen der Sprachen sehr notwendig ist, weil die Menschen sich untereinander innerhalb einer multikulturellen Welt mit Hilfe von Sprache verständigen und die Beziehungen zwischen Ländern entwickeln können.

Algerien ist multikulturell und mehrsprachig. Die Muttersprache ist Algerisch in all seinen Varianten, Berberisch wird von Ca. 8 Millionen Muttersprachlern benutzt. In

Die Neustrukturierung von Studiengängen „Deutsch als Fremdsprache“: Probleme und Perspektiven, Universitätsverlag, Göttingen 2006, S. 55-63, S. 58

⁷⁰Krumm, Hans-Jürgen/ Riemer, Claudia: Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache. In: Krumm H-J, Fandrych C, Hufeisen B, Riemer C, eds. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft/HSK. Bd. 2, de Gruyter Verlag Berlin/ New York 2010, S. 1340-1351, S.1343

⁷¹Riemer, Claudia; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Krumm, Hans-Jürgen: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als spezifisches Lehr- und Forschungsgebiet. Perspektiven und Schwerpunkte des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm H-J, Fandrych C, Hufeisen B, Riemer C, eds: *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch.* Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft/HSK. Bd. 2, de Gruyter Verlag Berlin/ New York 2010, S.1-18, S. 13

⁷²Guillaume, Grand: Arabisation et politique linguistique au Maghreb. Maisonneuve et Larousse, Paris 1983, S. 11

den letzten Jahren wurde Tamazight als berberische Hauptvariante offiziell anerkannt. Hocharabisch gilt als die offizielle National- und Staatssprache. Es gibt Klassisch-Arabisch (Sprache des Korans) und Modernarabisch in geschriebener und gesprochener Form, das im Schulwesen, in der Wissenschaft und Forschung, in der Verwaltung und in den Massenmedien als Hauptkommunikationsmittel verwendet wird. Das Hocharabische hatte in der französischen Kolonialzeit einen schweren Stand, denn der exklusive Gebrauch des Französischen galt für alle Lebensbereiche.

Mitte der 70er Jahre waren die ersten Abiturientenjahrgänge durchgängig auf Arabisch ausgebildet worden. Französisch lief parallel – ab der vierten Klasse der Primarschule – als bevorzugte erste Fremdsprache. Englisch, Deutsch, Spanisch, Russisch, Italienisch wurden ab der achten Klasse als zweite Fremdsprachen zur Wahl angeboten (Vgl. Hamida Yamina 2009, S. 121)⁷³

Die Sprachen sind ein wichtiger Prozess der Sprachentwicklung und Sprachkompetenz, sie spielen eine wichtige Rolle besonders bei den täglichen Bedürfnissen des Menschen.

Als besonderes Beispiel ist Algerien heute für seine soziolinguistische Vielfalt bekannt, weil die algerischsprachigen Menschen in ihrem täglichen Leben viele Sprachen verwenden (Vgl. Messaoudi, F. 2022, S. 789)⁷⁴. In der Wirklichkeit haben die Algerier ein großes Interesse an Fremdsprachenlernen (Englisch, Deutsch, Spanisch, Italienisch, usw.), deshalb wird die Beherrschung der Muttersprache gering und ungenügend und/ aber andere Fremdsprachen sollen gelernt und beherrscht werden; der Fremdsprachenunterricht ist also zu einer Verpflichtung und Notwendigkeit geworden. Er ist eine wichtige Herausforderung für Algerien und insbesondere für das Bildungssystem; der Erfolg eines solchen Ansatzes hängt weitgehend von der Anerkennung der mehrsprachigen und multikulturellen Realität der Gesellschaft ab.

⁷³Hamida, Yamina: Sprachen und Bildungspolitik in Algerien. In Zeitschrift: Stellenbosch Papers in Linguistics PLUS, Heft Nummer 38, doi: 10.5842/38-0-68, Universität Oran 2009, S .120-129, S.121

⁷⁴Messaoudi, Farouk: Zum Status der Mehrsprachigkeit an algerischen Universitäten im Spannungsfeld von (Fremd-) Sprachen und Kulturen. In Zeitschrift für funktionale Sprache, Ausgabe1, Band 9, Universität Hassiba Ben Bouali Chlef 2022, S . 788-801, S.789

Die erste Reform (Dekret Nr. 71-232 vom 25/08/1971) wird die Fakultäten in „Institut der lebenden Fremdsprachen“ umwandeln, das besser auf die „Bedürfnisse des Landes“ zugeschnitten ist und somit eine Situation schafft; deren Erkenntnisse und Ziele nicht mit der sprachlichen Realität des sozialen und kulturellen Umfelds in Einklang gebracht werden⁷⁵.

2.3.1 Der Fremdsprachenunterricht in Algerien

Alle Personen müssen lernen, weil das Wissen eine wichtige Rolle in dem Leben spielt. Wie der Prophet Mohamed (Allahs Preisen und Frieden auf ihm) sagte: „ersuchen Sie das Wissen von der Wiege bis zum Grab“. Das Erlernen der Muttersprache bzw. einer fremden Sprache spielt ebenso wie andere Wissenschaften eine wichtige Rolle bei der Entwicklung der Gesellschaften. Wenn der Lernende in einer multikulturellen Familie geboren und gezogen ist, versucht er verschiedenen Kulturen zu entdecken, verstehen, erwerben, danach und vielmehr zu vertiefen durch die Forschungen auf die Sprachen dieser Kulturen; das heißt ganz einfach „Mehrsprachigkeit“. Das Konzept Mehrsprachigkeit heißt, die Fähigkeit eines Menschen, mehr als eine Sprache zu sprechen⁷⁶ und es ist ein Synonym für Multilingualismus. In der Terminologie der Mehrsprachigkeitsforschung ist Multilingualismus wie folgt definiert: „Multilingualismus besteht in der Konkurrenz von vielen Sprachen, bezogen auf die gleichen Sprachträger“⁷⁷ und das findet vielmehr in der Schule. „Die Mehrsprachigkeit an den Schulen beruht m. E. auf dreierlei von der Entstehung, den schulorganisatorischen Regelungen und auch der gesellschaftlichen Bewertung her unterschiedlichen Formen von Zwei- und Mehrsprachigkeit. DE CILLIA (2008, S. 16)“⁷⁸.

⁷⁵Décret n° 71-232 du 25 août 1971 portant organisation du régime des études en vue du diplôme de licencié d'enseignement en langues étrangères et du diplôme d'enseignement des langues étrangères. Fait à Alger, le 25 août 1971 Signé : Houari BOUMEDIENE in : Ministre d'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique : „Journal officiel de la République Algérienne Démocratique et Populaire. Conventions et Accords internationaux- Lois, Ordonnances et Décrets, Arrêtes, Décisions, Circulaires, Avis, Communications et Annonces“, (Traduction française) 10. Année – N° 71, Mardi 31 août 1971, S. 936

⁷⁶Bouregba, Mohamed : Der kulturelle Hintergrund der algerischen DaFler, ihre Pensum und ihre Ziele des interkulturellen Lernens. Revue de Traduction et Langues, Université d'Oran 2 Mohamed Ben Ahmed. Volume 12 Numéro 02/2013, S. 40-49, S. 46

⁷⁷Veith, Werner H.: Soziolinguistik. Ein Arbeitsbuch. 2. Aufl., Narr Verlag. Tübingen 2005, S. 204

⁷⁸De Cillia, R. : Mehrsprachigkeit im schulischen Fremdsprachenunterricht. In: ÖDaF- Mitteilungen: Mehrsprachigkeit. Österreich H. 2/2008. S.16-27, S. 16 in: Bouhalouan, Karima: Phonetische Interferenzen unter

Um die mehrsprachige und multikulturelle Kompetenz zu entwickeln, eröffnet Algerien - unser Fall - seine Lehrfächer in verschiedenen Fremdsprachen (Französisch, Englisch, Deutsch und Spanisch). Ihre Fortschritte im Bildungswesen richten sich jedoch nach dem Stellenwert, der ihnen jeweils zugewiesen wird.

Die Mehrheit der algerischen Lernenden trägt eine arabische Kultur. Die Muttersprache Algeriens ist „Arabisch“; Man soll aber zwischen dem modernen Hocharabisch (Sprache der Medien, des Handels, der Politik usw.), den Dialekten (Differenzen im Bereich des Wortschatzes von Stadt zur Anderen) und dem klassischen Arabisch (die Sprache des Korans, der Aussagen der Propheten – Allahs Preisen und Frieden auf ihm-, der Wissenschaft) differenzieren.

Ich stimme BOUHALOUANs Ansicht zu, die in ihrer Dissertation (2012-2013, S. 63) geschrieben hat „man muss gestehen, dass zwei Amtssprachen in Algerien vorhanden sind. Die eine ist das Arabische und die zweite ist das Berberische (Tamazight)“⁷⁹, die seit 2002 als Nationalsprache galt und seit 2016 es nun auch Amtssprache ist. Dazu gehören mehrere Berbersprachen, die in Algerien gesprochen werden. In der Kabylei, einer Region im Norden Algeriens, wird z.B. Kabylish gesprochen. Und die Tuareg im Landessüden sprechen „Tamasheq“, eine weitere Berbersprache⁸⁰.

Die algerischen Lernenden haben aber auch Kenntnisse in der französischen Sprache und Kultur, die sie schon im Familienmilieu, in der Grundschule und durch die allgemeine Umgebung erwerben. Kulturelle- geschichtliche Gründe spielen dabei eine Rolle; und da Algerien als französische Kolonie betrachtet ist, hat der französische Kolonialismus seine Spuren hinterlassen und deswegen ist die französische Sprache jedoch nach wie vor die bevorzugte unter diese Lehrfächer, sie wird bereits in der Primarstufe als erste Fremdsprache in Algerien unterrichtet, gefolgt von Englisch im Kollegium und schließlich Deutsch und Spanisch in der Sekundarstufe ab der zweiten Klassenstufe, genauer gesagt in Fremdsprachen. Zu diesem Zweck betont der

dem Aspekt der Mehrsprachigkeit in Algerien. Didaktische Maßnahmen zur Optimierung der phonetischen Kompetenz algerischen Deutschstudierenden im neuen Studiengang. Dissertation. Universität Es-Senia Oran 2012-2013. S. 34

⁷⁹Bouhalouan, Karima: Phonetische Interferenzen unter dem Aspekt der Mehrsprachigkeit in Algerien. Didaktische Maßnahmen zur Optimierung der phonetischen Kompetenz algerischen Deutschstudierenden im neuen Studiengang. Dissertation. Universität Es-Senia Oran 2012-2013. S. 63

⁸⁰<https://www.kinderweltreise.de/kontinente/afrika/algerien/daten-fakten/leute/sprache-in-algerien/>: Welche Sprache spricht man in Algerien? zugriff am 16.12.2022 um 08:30

Präsident der Republik Algerien: Ich zitiere ihn: „(...) Fremdsprachenbeherrschung ist unumgänglich geworden. Den Schülern von Anfang an eine oder zwei weitere Sprachen mit großer Verbreitung beizubringen, bedeutet, sie mit den notwendigen Trümpfen auszustatten, um in der Welt von morgen erfolgreich zu sein. Diese Aktion wird, wie jeder verstehen kann, durch die Integration des Fremdsprachenunterrichts in die verschiedenen Stufen des Bildungssystems Einerseits den direkten Zugang zu universellen Kenntnissen zu ermöglichen und die Öffnung gegenüber anderen Kulturen zu fördern und andererseits die notwendigen Verbindungen zwischen den verschiedenen Stufen und Bereichen der Sekundarstufe, der Berufsausbildung und des Hochschulwesens zu gewährleisten“⁸¹ El Mistari, H. (2013, S. 40)

2.3.2 Das algerische Bildungssystem

Das algerische Bildungssystem hat seit der Unabhängigkeit im Jahre 1962 verschiedene Entwicklungen erfahren. Im Wesentlichen wurden drei Zeiträume zurückgelegt, zum Beispiel die letzte Änderung, die vom Bildungsministerium von Herrn BENBOUZID mit Schuljahresbeginn 2003/04 eingeführt wurde. Dieses neue Programm hat die Aufgabe, das Bildungssystem zu verbessern, und fügt sich damit in den Kompetenzansatz ein, der den bisherigen Unterrichtsmethoden entgegenwirkt. HASSANI, Z. Mitglied des Ausschusses für Bildungsreform stellt fest, dass „Die Reform von 2003 basiert auf Forschungsergebnissen, die vor dem soziokonstruktiven Paradigma. Dieses Paradigma führt zur Notwendigkeit, von der Lehrlogik zur Logik des Erlernens überzugehen. Das Ziel der Lehrlingsausbildung besteht darin, die Übertragbare Kompetenzen in verschiedenen Zusammenhängen.“⁸² HASSANI, Zohra (2013, S.13)

Darüber hinaus besteht das neue System im wesentlichen aus drei Hauptzyklen: der Primarbereich mit einem Vorschuljahr und fünf Jahren Lehrzeit, die von der Prüfung des fünften Jahres abhängig sind, die den Übergang zur Mittelstufe ermöglicht; Die Lehrlingsausbildung umfasst vier Jahre, die durch eine BEM-Prüfung festgelegt

⁸¹El Mistari, Habib : L’enseignement/apprentissage du FLE en Algérie : Une nouvelle méthodologie pour quelles pratiques de classe ? In : Synergies Algérie (Revue du GERFLINT; Revue publiée en collaboration avec l’École Doctorale de Français en Algérie. N°18, 2013. S. 39-51, S. 40

⁸²Hassani, Zohra : La réforme du système éducatif en Algérie : quels changements dans les pratiques des enseignants ? In : Revue Insaniyat n° 60-61, avril - septembre 2013, S. 11-27, S. 13

werden, und schließlich den Sekundarbereich, der drei Jahre umfasst und durch die BAC-Prüfung anerkannt ist.

2.3.3 DaF im Bildungsbereich

Es liegt auf der Hand, dass die deutsche Sprache im algerischen Bildungsbereich eine herausragende Stellung einnimmt. Im Übrigen beginnt der Lernende mit dem Erwerb dieser Fremdsprache bereits im zweiten Jahr der Sekundarstufe; die Unterrichtsziele dieser Sprache sind sprachlicher, soziokultureller oder sogar politischer Natur. Im nationalen Ausrichtungsgesetz Nr. 08 heißt es:

Die algerische Schule hat die Aufgabe, einen Bürger mit einem unbestreitbaren nationalen Bezugspunkt auszubilden, der den Werten des algerischen Volkes zutiefst verbunden ist und in der Lage ist, die Welt um ihn herum zu verstehen, sich ihm anzupassen und auf ihn einzuwirken und sich der universellen Zivilisation zu öffnen⁸³ (Journal officiel de la République Algérienne Démocratique et Populaire 2008, Kapitel 2, Artikel 02).

Viele Menschen wollen heutzutage Fremdsprachen lernen. Allerdings fehlt es vielen an Zeit, sich damit zu beschäftigen und diesen Wunsch umzusetzen. Vor allem in der Berufswelt wird eine Zeitsprache gerne gesehen und erhöht die Chance eine Arbeitsstelle zu finden. Auch hier in Algerien wird in vielen Firmen mindestens eine Fremdsprache gesprochen. Wer auch viel am Reisen ist, hat bestimmt schon gemerkt, dass man zu mindestens der englischen Sprache beherrschen sollte, um sich verständigen zu können.

Doch für viele, ist es eine große Herausforderung eine neue Sprache zu lernen. Dabei gibt es viele Methoden und Wege wirklich eine Sprache zu erlernen, ohne sich selbst Druck zu machen.

⁸³Chapitre 2 : Coopération éducative, universitaire, culturelle, scientifique et technique, Article 2 : Education, enseignement des langues. In : Ministre d'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique : „Journal officiel de la République Algérienne Démocratique et Populaire. Conventions et Accords internationaux- Lois, et Décrets, Arrêtes, Décisions, Avis, Communications et Annonces, (Traduction française), 47^{ème} Année- N°15, Dimanche 8 Rabie El Aouel 1429 Correspondant au 16 mars 2008, S.5

2.3.4. Gründe, warum man Fremdsprachen lernen sollte⁸⁴

Es gibt zahlreiche Gründe, die dafür sprechen, Deutsch zu lernen – im Folgenden habe ich einigen wichtigsten und überzeugendsten zusammengefasst:

2.3.4.1 Bessere Karrierechancen durch Sprachenlernen

Sprachenlernen kann einen Riesenvorteil im Berufsleben haben. Bei ähnlichen Lebensläufen und Qualifikationen wird nicht selten die Person genommen, die mehr Sprachen spricht als die Mitbewerberinnen und Mitbewerber. Man kann mit ausländischen Geschäftspartnern verhandeln oder direkt im Ausland arbeiten. Man eröffnet sich also tausend neue Möglichkeiten. Mit jeder Sprache, die man zusätzlich beherrscht, zeigt man zukünftigen Arbeitgebern, dass man bereit ist selbstständig etwas Neues zu lernen. (Muat, N. M. 2020)

2.3.4.2 Sprachenlernen verbessert die geistige Gesundheit

Zahlreiche Studien belegen, dass Mehrsprachige im Durchschnitt später an Demenz erkranken als Einsprachige. Eine Sprache zu lernen hält das Gehirn fit und erhöht die Gehirnleistung. Außerdem wird sich das Erinnerungsvermögen steigern. Man kann durch das Sprachenlernen also nicht nur mehrere Sprachen sprechen, sondern auch noch etwas Gutes für seinen Geist tun! Es lohnt sich also immer das Sprachverständnis zu verbessern. (Ebd.)

2.3.4.3 Neue Menschen kennenlernen

Neue Sprachen zu sprechen eröffnet die Möglichkeit neue Leute kennenzulernen. Dabei kann es sich um Geschäftskontakte aber auch um neue Freundschaften handeln. Ob zu Hause oder auf Reisen: überall gibt es Leute, die kein Deutsch sprechen, mit denen man sich aber sehr gut verstehen könnte.

2.3.4.4 Positive Wirkung nach außen Dank des Sprachenlernens

Studien haben bewiesen, dass Leute, die mehrere Sprachen sprechen, generell intelligenter und toleranter erscheinen als Einsprachige. Außerdem werden viele Leute

⁸⁴Muat, Nait Mudah: Warum Fremdsprachen lernen sollte? In: https://m.facebook.com/103898061309755/photos/warum-fremdsprachen-lernengr%C3%BCnde-warum-man-fremdsprachen-lernen-sollte1-bessere-/123264856039742/?locale=ms_MY, Zugriff am 17 Mai 2020 um 17:35

beeindruckt sein, wenn man sieht, dass man selbstständig Arbeit in das Fremdsprachen lernen investiert hat. Das fällt zwar hinter den Möglichkeiten zurück, die eine neue Sprache bietet, kann aber ein netter zusätzlicher Anreiz sein. (Vgl. Muat, N. M. 2020)

2.3.4.5 Filme, Serien, Bücher und Lieder in Originalsprache genießen

Wer wollte schon nicht seine Lieblingsserie in Originalfassung schauen? Viele Serien, Filme und Bücher haben eine ganz andere Wirkung; man wird beispielsweise Witze in der Originalsprache ganz anders wahrnehmen. Außerdem versteht man endlich, wovon die Sängerinnen und Sänger dieser Welt so singen. Manchmal steckt sogar mehr dahinter, als nur schöne Klänge.

2.3.4.6 Beim Sprachenlernen entwickelt man sich weiter

Sprachen zu lernen kann die eigene persönliche Entwicklung fördern. Forscher fanden heraus, dass Multilinguale (Menschen, die mehrere Sprachen sprechen) bessere Teamfähigkeit mitbringen als Einsprachige. Außerdem wird steigert es das eigene Selbstvertrauen, mehr Sprachen als nur Arabisch zu beherrschen. (Ebd.)

2.3.4.7 Sprachhemmungen überwinden

Während man Fremdsprachen lernt und fokussiert dabei ist, die Sprache perfekt zu beherrschen, lernt man sich auch besser ohne Sprache zu verständigen. Wer kennt das nicht: im Urlaub fehlen einem die Worte und man entwickelt kreative Methoden, damit der Gegenüber einen versteht! Man beginnt auf Sachen zu zeigen und Tätigkeiten zu visualisieren, sodass Sprache kein Hindernis mehr darstellt.

2.3.4.8 Sprachenlernen hilft dabei, die Welt mit neuen Augen sehen

Mit jeder Sprache, die man lernt, lernt man auch neue Denkmuster kennen. Dies ermöglicht neue Blickwinkel auf alle Aspekte des Lebens und kann das kritische Denken stärken. Man kann unter anderem Presse aus aller Welt lesen und so Berichterstattung vom Ort eines Geschehens holen. Jede Medaille hat zwei Seiten, man sollte beide kennen. (Ebd.)

2.3.5 Ziele des deutschen Fremdsprachenunterrichts

Der Zweck des deutschen Unterrichts kann nicht losgelöst von den Zielsetzungen des gesamten Bildungssystems betrachtet werden. Der deutsche Unterricht soll zusammen mit den anderen Fächern dazu beitragen,

- ◆ die intellektuelle Ausbildung der Lernenden, um sie in die Lage zu versetzen, verantwortungsvolle Bürger mit echter Denkfähigkeit und kritischem Urteilsvermögen zu werden.
- ◆ ihre Eingliederung in das soziale und berufliche Leben.
- ◆ sie sollen Querschnittskompetenzen im Fachbereich Geistes- und Sozialwissenschaften erwerben.

Der Unterricht in Deutsch soll insbesondere folgendes ermöglichen:

- ◆ Erwerb eines Kommunikationsmittels, das den Lernenden den Zugang zu Wissen ermöglicht.
- ◆ Sensibilisierung für moderne Kommunikationstechnologien.
- ◆ Vertrautheit mit anderen Kulturen, um die universellen Dimensionen zu verstehen, die jede Kultur in sich trägt.
- ◆ Öffnung gegenüber der Welt, um von der eigenen Umwelt Abstand zu nehmen, die Abschottung zu verringern und Toleranz und Frieden zu fördern. Grau, M.; Legutke, M. (2008, S31)⁸⁵

2.4 Förderung der Lernautonomie

Laut Düwell (2003)⁸⁶ sind seit den 80er und 90er Jahren in der fremdsprachendidaktischen Diskussion Ansätze dazu zu bemerken, die einseitigen Überbetonung kognitiver Fähigkeiten der Lerner bewusst zu vermeiden und den Fremdsprachenunterricht zu individualisieren. Die Individualisierung des Unterrichts

⁸⁵Grau, Maïke; Legutke, Michael: Fremdsprachen in der Grundschule. Bestandsaufnahme, Prinzipien, Perspektiven. In: Grau, Maïke; Legutke, Michael (Hrsg.): Fremdsprachen in der Grundschule. Auf dem Weg zu einer neuen Lern- und Leistungskultur, Arbeitskreis Grundschule, Frankfurt a. M. 2008, S. 31

⁸⁶Düwell, Henning: Fremdsprachenlerner. In: Bausch, Karl-Richard./ Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen und Basel: Francke 2003, S. 347- 351, S. 350

umfasst mehrere Dimensionen, die Entwicklung der sozialen Fähigkeiten der Lernenden und darunter die Zielsetzung des autonomen Lernens sowie die Beachtung der ganzen Persönlichkeit des Individuums mit ihren Emotionen. Das heißt, dass der Fremdsprachenunterricht heutzutage über die sprachlichen Lehr- und Lernziele hinaus auch auf fachübergreifende Kompetenzen der Lerner hin ausgerichtet ist.

Die Förderung nach Lernautonomie bedeutet hier, dass die Lernenden mehr Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen, sich eigene Ziele setzen, sich aktiv am Lernprozess beteiligen, ihren Lernprozess reflektieren sowie selbständig evaluieren können⁸⁷. Helsinki: Opetushallitus (2003, S.14)

Wie kann also der Einsatz von Sprachlernspielen zur Förderung des lernautonomen Unterrichts beitragen? Erstens kann die Arbeit in Kleingruppen, die als eine frequente Sozialform der Sprachlernspiele gilt, als eine geeignete Methode erwähnt werden, und die individuelle Lerner für das Gelingen ihres Lernprozesses in einem höheren Maße mitverantwortlich zu machen (s. Wolff, D. 2003, S. 325)⁸⁸. Zweitens können die Lernenden bei der Erstellung von Sprachlernspielen einbezogen werden, worauf er auch aufmerksam gemacht hat. Drittens ist es von Bedeutung, dass den Lernenden vielfältige Aufgabenstellungen angeboten werden, aus denen sie nach ihrem Lernstil wählen können. Das setzt eine bewusste Reflexion des eigenen Lernprozesses voraus.

Viertens kann die Frage der Bewertung, als ein zur Lernautonomie führendes Konzept genannt werden. In Anlehnung an Kleppin (2003, S. 264) kann darauf hingewiesen werden, dass ein zentrales Merkmal der Sprachlernspiele darin besteht, dass sie einen Bewertungscharakter haben und damit eine Möglichkeit zur Selbstevaluation bieten. Die Spielregeln schaffen für das Spiel ein eigenes Bewertungssystem, was ermöglicht, dass ihre Evaluation auch ohne den Eingriff des Lehrenden abläuft. Die Tatsache, dass die Schüler die Verantwortung für die Evaluation und auch für den Verlauf des Spiels übernehmen können, hat zur Folge, dass auch die Abhängigkeit vom Lehrer abnimmt. Die veränderte Lehrerrolle Wolff (2003, S. 21) als Mitgestalter und Berater der

⁸⁷www.oph.fi/SubPage.asp?path=1,17627,1560, (Grundlehrplan für den Gymnasialbereich 2003, S.14), Helsinki: Opetushallitus. Zugriff am 28.01.2018 um 18:48

⁸⁸Wolff, Dieter: Lernautonomie und selbst gesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick. In K.- R. Bausch, H. Christ und H.- J. Krumm (Hrsg.) Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Vollständig neu bearbeitende Auflage. Tübingen: Francke 2003, S. 321-326, S. 325

Sprachlernspiele trägt auch zum Schaffen einer lernerorientierten Atmosphäre im Klassenzimmer bei.

2.5. Individuelle Lernervariablen

Eine Vielzahl von verschiedenen Lernervariablen sind identifiziert und auf verschiedene Art und Weise klassifiziert worden z.B. Larsen- Freeman und Long 1991; Edmondson und House 1993; Gass und Selinker 1994; Berliner und Calfee 1996 und Johnson 2001). Im Weiteren werden ausführlich nur die im Zusammenhang mit dem Einsatz der Sprachlernspiele relevanten Lernervariablen diskutiert.

2.5.1 Ängstlichkeit

„Angst ist ein Faktor, der eine Person von seiner Grundschulbildung bis zur Hochschulbildung negativ beeinflusst“⁸⁹. In den letzten Jahren ist die Angst im allgemeinen Studienbereich der Psychologie, auch in anderen Bereichen zum Forschungsgegenstand geworden, dazu gehören insbesondere die Forschungen im Fremdsprachenunterricht. Laut Horwitz, Horwitz und Cope (1986, S. 125)⁹⁰ wirkt sich die Angst, die in den letzten Jahren zu den größten Problemen im Fremdsprachenunterricht geworden ist, negativ auf das Lernen aus. Einer der wichtigsten Schwerpunkte der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dieser Problematik bestand deswegen gerade darin herauszufinden, welche Ursachen im Klassenzimmerkontext zur Ängstlichkeit führen können. Nach Bekleyen (2004, S. 32) bezieht sich die Angst der Lernenden auf den Lehrer und Klassenkameraden⁹¹. Young (1991, S. 429)⁹²berichtet in ihrer Studie, dass das Sprechen vor Anderen die am meisten Ängstlichkeit generierende Situation im Klassenzimmer ist.

⁸⁹Balkaya, Şengül/ Arabacioglu, Behye/ Çakır, Mustafa: Angstzustände im Fremdsprachenunterricht von Studierenden der Abteilung Deutsch als Fremdsprache auf Lehramt (Am Beispiel Anadolu Universität). Alman Dilive Edebiyatı Dergisi - Studien zur deutschen Sprache und Literatur, 44, 2020. S. 111-134, S. 114. In: <https://doi.org/10.26650/sdsl2020-0019>. Zugriff am 12.11.2022 um 17:45

⁹⁰Horwitz, E. K. / Horwitz, M. B. / Cope, J.: Foreign language classroom anxiety. The Modern language journal, Band 70, Heft 2, Wiley on behalf of the National Federation of Modern Language Teachers Associations, 1986. S.125-132, S. 125

⁹¹Bekleyen, Nilüfer: Foreign Language Anxiety. Tagebuch: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Band 13, Heft 2. 2004. S. 27- 40, S. 32

⁹²Young, Dolly Jesusita: Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest? The Modern Language Journal, Band 75. University of Tennessee 1991, S. 426-437, S. 429

In Studien ist versucht worden, verschiedene Strategien zur Vermeidung der Ängstlichkeit im Klassenzimmerkontext vorzuschlagen. In Bezug auf Angstgefühle, die durch das Unterrichtsgeschehen ausgelöst wurden, wurden den Einsatz von Partner- und Gruppenarbeit sowie Problemlösungsspiele empfohlen. Solche Spiele helfen den Lernenden, ihr Interesse zu wecken, sie zu motivieren, zur Teilnahme an der Kommunikation zu ermuntern und die Ängstlichkeit im Klassenzimmer zu reduzieren (Saunders und Crookall 1988, S.3)⁹³.

Andererseits hat Balmer (2009, S. 86)⁹⁴ als Resultat seiner Masterarbeit vorgelegt, dass Sprachangst durch Theaterpraxis reduziert werden kann.

Süleymanova (2011, S. 56) hat in seiner Arbeit die Beziehung zwischen der Angst, dem Einsatz von Sprachlernstrategien und den akademischen Leistungen von Lernenden der Vorbereitungsklasse Deutsch als Fremdsprache untersucht. Dabei kam er zu dem Entschluss, „dass Lernende, die weniger Angst haben, im akademischen Bereich erfolgreicher sind als die, deren Angstniveau höher anliegt“⁹⁵.

2.5.2 Alter

Die Erforschung der Rolle des Alters beim Zweitsprachenerwerb hat in der Sprachlernforschung besonders großes Interesse gefunden. Nach der Zusammenfassung von Edmondson und House (1993, S. 165) ist es bei den in den Forschungsberichten analysierten Fragen darum gegangen, „ob Erwachsene überhaupt in der Lage sind eine Zweitsprache richtig zu erlernen und wenn ja, unter welchen Bedingungen, wenn nein, warum nicht“⁹⁶.

Im vorliegenden Punkt wird die Problematik des Alters aus einer anderen Perspektive, im Bezug auf die didaktischen Entscheidungen der Lehrenden hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung behandelt. Das Anliegen der Studie ist nämlich die Frage zu

⁹³Saunders, Danny/ Crookall, David: Communication and Simulation: from two fields to one theme- (Intercommunication 4), Multilingual Matters LTD. Clevedon, Philadelphia 1988, S. 3

⁹⁴Balmer, Serkan, Hasan: The sources of foreign language speaking anxiety and the relationship between proficiency level and degree of foreign language speaking anxiety. Master of Arts. Bilkent University, Turkey 2009, S. 86

⁹⁵Süleymanova, Ruslana: Abbau der Sprehangst im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Eine empirische Untersuchung am Beispiel der Integrationskurse. 1. Aufl., Köster, Berlin 2011, S. 56

⁹⁶Edmondson, Willis, J. und House, Juliane: Einführung in die Sprachlehrforschung. 1. Aufl., Narr Francke Attempto Verlag, Tübingen und Basel 1993, S. 165

diskutieren, ob Sprachlernspiele nach den subjektiven Theorien der Deutschlehrer in der gymnasialen Oberstufe eine angemessene und gleichberechtigte Unterrichtstechnik darstellen. Traditionell ist der Stellenwert des Sprachlernspiele unter jüngeren Lernenden untersucht worden.

Bohn und Schreiter (1986, S. 171)⁹⁷ vertreten die gleiche Ansicht wie Apelt und Koernig und halten die Frage des Alters in Bezug auf den Einsatz Sprachlernspiele nicht für problematisch. Ihrer Erfahrung nach ist nämlich die Freude am Spiel im gleichen Maße bei Kindern und bei Erwachsenen vorhanden, wobei sich auch erwachsene Lerner für Spiele begeistern können, wenn diese ihrem Sprachniveau angepasst sind.

2.6 Fazit

Unter den Fremdsprachen gibt es eine gewisse Hierarchie: Französisch und Englisch kommen an erster Stelle, dann kommen erst Spanisch, Deutsch und Russisch. „Deutsch ist in der Regel ein unbeliebtes, gefürchtetes Fach, denn sozial fremd, unbekannt, hierzulande nicht traditionsreich wie Französisch, auch nicht international wie Englisch, obwohl das Image des Deutschen musterhaft ist“⁹⁸

Die deutsche Sprache in Algerien lässt auf die Möglichkeit hoffen, nationale Einheit, kulturelle Identität und Modernität miteinander in Einklang zu bringen. Die Mehrsprachigkeit ist keineswegs ein Identitätsverlust, sondern eine Bereicherung und Stärke für die Gesellschaft.

Der frühzeitige Fremdsprachenunterricht, der in dieser pluralistischen Gesellschaft verankert ist, stellt für ein Land wie Algerien einen echten Trumpf dar. Die Berücksichtigung sprachlicher und kultureller Zusammenhänge beim Erlernen/ Unterrichten von Sprachen kann nur dazu beitragen, das Potenzial der Lernenden zu maximieren und die Ausbildung effizienter zu gestalten.

⁹⁷Bohn, Rainer; Schreiter, Ina: Sprachlernspiele im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Deutsch als Fremdsprache: Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache / Hrsg.: Herder-Institut ; interDaF e.V. am Herder-Institut, Jahrgang 23, Heft 3, Universität Leipzig 1986, S. 167-172, S. 171

⁹⁸Behilil, Abdelkader : Der DaF-Unterricht in Algerien. Einediachronische Studie. GRIN Verlag, Munich 2017, S. 9

Die Kontakte zwischen Universitäten und algerischen Akademien und deutschen Botschaften nehmen zu; die Investitionen in diesem Bereich sind beträchtlich.

Kapitel 3.

Grundlagen des Sprachlernspiels im Fremdsprachenunterricht

3. Grundlagen des Sprachlernspiels im Fremdsprachenunterricht

Oft erscheinen Spielen und Lernen als ein Gegensatzpaar. Das erste gehört in die Freizeit oder in die Kindheit, das andere zum Ernst des Lebens⁹⁹ Sachser, Norbert (2009, S. 25)

Aber Spielen ist keineswegs nur für Kinder, und beim Spielen wird sehr wohl gelernt. Zudem kann spielerisches Lernen besonders abwechslungsreich und freudvoll sein.

3.1. Ältere und neuere Spieltheorien

Wie alt unsere Spielkultur tatsächlich ist, lässt sich nicht genau bestimmen.

Um den Begriff „Spiel“ in seiner Vielfalt zu erfassen, sollen in den folgenden Auffassungen, theoretische Schichtweisen und der Umgang mit dem Phänomen Spiel von der Antike bis heute in den folgenden Kapiteln aufgezeigt werden.

3.1.1 Das Spiel in der Antike

Dass das Kind spielt, ist selbstverständlich. Es tut dies, bevor es den Begriff Spiel überhaupt kennt. Es macht sich keine Gedanken über sein Tun. Kinder aller Altersstufen spielen. Dabei wächst das Spiel regelrecht mit, der Anspruch des Spiels steigert sich parallel zur Entwicklung. Es ist automatischer Begleiter der gesamten Kindheit, es bedarf keiner Anleitung und keines Zwangs. „Doch beschränkt sich das Spiel beim Menschen längst nicht nur auf die Kindheit. Spätestens seit sich der Mensch einen Schutzraum geschaffen hat, der ihm einen gewissen Freiraum und vor allem Freizeit ermöglicht, genießt auch der erwachsene das Spiel. Dennoch befasst man sich bereits in der Antike auch theoretisch mit dem Phänomen Spiel“¹⁰⁰.

Im Gegensatz zu heute ging es dabei weniger um eine Definition, sondern vor allem um den Nutzen oder auch eventuellen Schaden des Spiels, um den Zusammenhang mit anderen Tätigkeiten oder den gezielten Einsatz. Dabei wird zwischen dem Kinder- und Erwachsenenenspiel kaum getrennt. Aristoteles z. B. ordnete dem Spiel erholende und

⁹⁹Sachser, Norbert: Neugier, Spiel und Lernen: Verhaltensbiologische Anmerkungen zur Kindheit. In: Herrmann, Ulrich (Hrsg.): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim und Basel, Beltz 2009, S. 19-30, S. 25

¹⁰⁰Ulrike, Hoge: Analyse und Entwicklung von Lernspielen nach Erkenntnissen der Verhaltensbiologie und deren Einsatz in der Schule, Inauguraldissertation, Heidelberg 1998, S. 54

nach heilenden Eigenschaften zu. Er wertete es als eine Möglichkeit des Lernens ohne Zwang, das gegenüber dem erzwungenen Lernen den Vorteil hätte, länger im Gedächtnis zu bleiben (Kreuzer 1983, S.54)¹⁰¹.

3.1.2 Das Spiel im Mittelalter

Auch das Mittelalter beschäftigt sich mit dem Spiel, aber nicht mit Kinder- sondern vielmehr mit dem Erwachsenenenspiel.

„Im Mittelalter hatten sich regelrecht zwei Seiten herausgebildet: einmal die Bevölkerung, die ausgiebig spielte, die sich dem Spiel hingab, ohne sich Gedanken über das Phänomen selbst, über seinen Nutzen oder seine Auswirkung zu machen, auf der anderen Seite die Personen, die Verantwortung trugen und direkt von den Folgen der kollektiven Spielleidenschaft betroffen waren“¹⁰². Im Großen und Ganzen wurde die Auswirkung des Spiels eher negativ erlebt und das Spiel regelrecht verdammt.

Das gleiche Phänomen also, das in der Antike als nützlich erlebt wird, wird im Mittelalter abgelehnt. Diese gegensätzlichen Sichtweisen sind bereits ein Hinweis auf die Vielfalt des Phänomens „Spiel“ und zeigen ansatzweise seine innere Widersprüchlichkeit, die bis heute Spieltheoretiker vor Probleme stellt¹⁰³.

Die frühen Deutungen des Spiels jedoch befassen sich nicht mit den zwei Seiten des Spiels, obwohl ganz gegensätzliche Meinungen aufeinanderstoßen. Das Spiel wird entweder rein positiv oder absolut negativ gesehen. Dies mag vor allem auch daran liegen, dass verschiedene Sichtweisen vor allem abhängig von den jeweiligen Epochen sind. Dabei griff die Ablehnung, die vor allem der Spielfreude der Erwachsenen entgegengebracht wurde, schnell auch das Kindspiel über. Bereits das Kind musste vom Spielabgehalten werden.¹⁰⁴

¹⁰¹Kreuzer, Karl Josef (Hrsg.): Handbuch der Spielpädagogik Band 4 - Das Spiel im therapeutischen und sonderpädagogischen Bereich, 1. Auflage, Verlag Schwamm Handbuch, Düsseldorf 1984, S. 54

¹⁰²Endrei, Walter: Spiele und Unterhaltung im alten Europa, Dausien Verlag, Hanau 1988, S. 8

¹⁰³Ebenda, 1988, S. 9

¹⁰⁴Sophie, Caflisch: Spielend lernen. Spiel und Spielen in der mittelalterlichen Bildung. Jan Thorbecke Verlag der Schwabenverlag AG, Ostfildern, New York 2018, S. 44

3.1.3 Die weitere Entwicklung des Spiels

„Den Wert des Spiels hat man im Laufe der Jahrhunderte sehr verschieden eingeschätzt. Im 16. Und 17. Jahrhundert enthielt fast jede Schulordnung einen Paragraphen, der der Jugend das Spiel, mindestens das freie Bewegungsspiel verbietet. Auch der Pietismus und der Rationalismus des 17. und 18. Jahrhunderts sehen das Spiel noch mit Scheelen Augen an weil es nicht nützlich ist. Erst in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts beginnt eine neue Epoche. Es sind die sogenannten Philanthropisten, denen man hierin eine Änderung zum Besseren zu verdanken hat. Gustmuths schrieb dann das erste Spielbuch, und besonders Fröbel hat durch seine Bestrebung viel dazu beigetragen, das Verständnis für den Wert des Spiels zu fördern“¹⁰⁵ Hoge, U. (1998, S. 58).

Man hat also nun begonnen einzusehen, dass der kindliche Spielbetrieb und die ganze jugendliche Spielzeit mehr Wert ist, als der Besitz einer größeren Anzahl fertiger Instinkte. Dazu kommt, dass das Spiel das Kind bekannt macht mit der ganzen inhaltvollen Wirklichkeit der Welt. Im Spiel ist auch die Grundlage der sittlichen Charakterbildung gegeben, indem das Kind in den Spielen sittliche Eigenschaften und Kräfte wie Mut, Entschlossenheit, Schweigsamkeit usw. kennen und in ihrer Werter für den einzelnen wie für die Gemeinschaft schätzen lernt. Schließlich ist auch, was nicht zu unterschätzen ist, die Spielgenossenschaft die erste soziale Gruppe, darin sich das Kind bewusst fügt und stellt so eine Art Vorschule für die sozialen Gruppen der Familie, Gemeinde, Kirche, des Staates usw. dar, in die es sich als Erwachsener zu fügen lernen muss¹⁰⁶. Renschmidt, Helmut (1979, S. 225)

Ungefähr hundert Jahre später befassen sich dann Rousseau (1762), Trapp (1787) und andere im Rahmen der Aufklärung mit dem Spiel, dabei sehen sie gerade das Spiel als geeignete Möglichkeit, das Kind in seiner Entwicklung zu fördern. Rousseau (1762) z. B. sieht das Spiel „als einen Förderer aller Organe, der das Kind dazu veranlasst, so aktiv zu sein, wie es später nie mehr sein wird. Dabei ist gerade die Vielfalt der Spiele

¹⁰⁵Hoge, Ulrike: Analyse und Entwicklung von Lernspielen nach Erkenntnissen der Verhaltensbiologie und deren Einsatz in der Schule. Inauguraldissertation, Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften Heidelberg. Universität Heidelberg 1998, S. 58

¹⁰⁶Renschmidt, Helmut: Kinder und Jugendpsychiatrie- (Praktische Einführung). 2. neubearbeitete und erweiterte Auflage, George Thieme, Stuttgart 1979, S. 225

wertvoll für die kindliche Entwicklung. Spielerisch erkundet das Kind seine Umwelt und lernt sowohl sie als auch seine eigenen Fähigkeiten dabei kennen. „Unsere ersten Lehrer der Philosophie sind unsere Füße, unsere Hände, unsere Augen“¹⁰⁷[...]. Trapp (1787) spricht von einem Spieltrieb, der den Sinn hat, die Entwicklung von Kräften und Anlagen des Geistes und des Körpers zu fördern.

3.1.4 Spiel in der Klassik

„Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur das ganz Mensch, wo er spielt“¹⁰⁸ ist wohl der bekannte Satz Schillers, der sich (1793) mit dem Spiel befasst. Dieses Wort wird in der neueren Literatur über Spiele nahezu ausnahmslos zitiert jedoch nur wenig kommentiert. In sich selbst scheint dieser Satz, dass er keiner Erklärung bedarf. Es ist eine Bestätigung für jeden, der gerne spielt oder sich intensiv mit dem Phänomen befasst.

Nach diesem Satz konnte man den Beginn des Spiels mit dem Beginn der Menschheit gleichsetzen.

Zunächst fasst Schiller den Begriff sehr weit. Nicht nur das Kinderspiel, oder die typischen Spiele des Erwachsenen gehören für ihn dazu, vor allem auch das „ästhetische Spiel“ wie Kunst und darunter auch die Dichtkunst oder Musik steht im Mittelpunkt seiner Betrachtungen. (Vgl. Frenzel, H. und Elisabeth, F. 1982, S. 20)¹⁰⁹

3.1.5 Die Reformpädagogik

Zahlreiche Einzelströmungen prägen die Reformpädagogik. Dabei spielt der Einsatz von Spielen allgemein eine zentrale Rolle. Allerdings wird der Spielbegriff so vielseitig verwendet, das Spiel selbst so unterschiedlich betrachtet, dass die einzelnen Pädagogen zu gänzlich unterschiedlichen Ergebnissen bezüglich der Einsatzmöglichkeiten kommen.

¹⁰⁷Hoge, Ulrike: Analyse und Entwicklung von Lernspielen nach Erkenntnissen der Verhaltensbiologie und deren Einsatz in der Schule. Inauguraldissertation, Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften Heidelberg. Universität Heidelberg 1998, S.60

¹⁰⁸Schiller, Friedrich: Schillers sämtliche Werke in zwölf Bänden [12 Bände, komplett]. Bd.12, Cotta'scher Verlag, Stuttgart/ Tübingen 1847, S. 61

¹⁰⁹Frenzel, Herbert A./Frenzel, Elisabeth: Daten deutscher Dichtung. Von den Anfängen bis zum Jungen Deutschland. Deutsches Taschenbuch. 20. Aufl., Verlag dtv, München 1982, S. 20

Erst Mitte des letzten Jahrhunderts wird langsam begonnen, das Phänomen Spiel einzugrenzen, und so eine einheitliche Basis zu schaffen. Wie komplex das Phänomen ist, wie schwierig, einen einheitlichen Begriff zu finden, soll im Folgenden verdeutlicht werden.

Zunächst werden verschiedene Theorien gesucht, die das Spiel auf einem möglichst klaren und einfachen Nenner bringen.

Anfänge für eine umfassende Klassifizierung des Spiels liegen erstmalig in den Untersuchungen von Groos (1973), der intensiv das tierische und menschliche Spiel beobachtete und beschrieb. Im Mittelpunkt seiner Theorie steht, dass das Spiel beim Kind der Übung und Selbstausbildung dient, dass es allgemein die menschliche Existenz bereichert und vervollständigt, und dass es beispielsweise beim Erwachsenen zur Kompensation einseitiger Arbeit dienen kann¹¹⁰.

Die historische Spielforschung ist also immer eine kulturgeschichtliche Forschung. Neben tatsächlich erhaltenen Spielen oder Spielelementen gibt es eine Vielzahl historische Artefakte, die über die Geschichte des Spiels Aufschluss geben können.

In der Literatur zum Thema „Spiel“ finden sich neben einer Vielzahl monofunktionaler Erklärungen nur selten Versuche einer umfassenden und ausführlichen Definition schreibt Einsiedler (1994, S. 9) im ersten Kapitel seines Buches „Das Spiel der Kinder“¹¹¹.

„Spiel“ ist eine in allen Kulturen bekannte Erscheinung, die der allgemeinen Vorerfahrung zugänglich ist. Auch die Tatsache, dass nicht nur bei Kindern und Erwachsenen von Spiel gesprochen wird, sondern auch „bei Tieren, Naturerscheinungen und Dingen (Grimms Wörterbuch 1905:2276 ff., zitiert nach KLIPPEL 1980)“¹¹², trägt zur weiteren Komplizierung des Begriffs bei.

¹¹⁰Groos, Karl: Das Spiel des Menschen. Georg Olms, Hildesheim/ New York 1973, S. 98

¹¹¹Maike, Hansen/ Wendt, Michael: Sprachlernspiele- Grundlagen und annotierte Auswahlbibliographie unter besonderer Berücksichtigung des Französischunterrichts. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik, Gunter Narr Verlag, Tübingen 1990, S. 10

¹¹²Einsiedler, Wolfgang: Das Spiel der Kinder zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels. 1. Aufl., Klinkhardt, Julius Verlag, Bad Hellbrunn 1991, S. 9

Zusammenhängende Spieltheorien sind jedoch erst seit dem 19. Jahrhundert bekannt. FLITNER (1990) nennt diese erste Erklärung „Universaltheorien“¹¹³.

Die wichtigsten Spieltheorien des 19. Und der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts sind bei KLIPPEL (1980) zusammengestellt¹¹⁴. Diesen zufolge strebt der Mensch nach Erholung durch Spiel. Allerdings bezweifelt FLITNER (1980) unter Hinweis auf den beim Spiel häufigen Rollenwechsel, dass vorgeübte und später ausgeführte Verhaltensweisen einander unbedingt entsprechen.

Von größter Bedeutung für die spieltheoretische Diskussion in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts waren die Überlegungen BUYTENDIEKS, der nicht mehr nur ein einziges Erklärungsprinzip für das Spiel anstrebt, sondern dieses vielmehr „zu den grundlegenden Phänomenen des Lebens“¹¹⁵ rechnet.

Ausgehend von der Beobachtung, dass Spiele mit zunehmendem Alter der Spielenden komplizierter und kollektiver werden, versucht die entwicklungspsychologische und kognitive Spieltheorie die Zusammenhänge zwischen der allgemeinen Entwicklung der kognitiven Entwicklung und der Entwicklung der Lernfähigkeit darstellen.

Auf der Grundlage dieser Theorien kann die Ansicht, Spielen sei eine zweckfreie Tätigkeit, nicht aufrechterhalten werden.

3.2. Allgemeines zum Spielbegriff

Bis heute ist es nicht gelungen, vollständig und eindeutig den Begriff „*Spiel*“ zu definieren, also um von Spielforschung sprechen zu können, ist es notwendig, den vieldeutigen Begriff „*Spiel*“ genauer auf seine Bedeutungen zu untersuchen und Klarheit zu schaffen.

¹¹³Flitner, Andreas.: Das Kinderspiel: Texte. 5. Aufl., Neuausgabe. München, Zürich 1988, S.10

¹¹⁴Klippel, Friederike: Lernspiel im Englischunterricht. Mit 50 Spielvorschlägen. 1. Aufl, Ferdinand Schöningh, Paderborn 1980, S. 9

¹¹⁵Röhrs, Hermann (Hrsg.): das Spiel – ein Urphänomen des Lebens. Erziehungswissenschaftliche Reihe 23, Akademische Verlagsgesellschaft, Wiesbaden 1981, S. 20

Bevor auf die Definierung des Begriffs „*Spiel*“ und seine mögliche Klassifizierung eingegangen wird, sollen zuerst einige begriffliche Unterschiede zwischen dem „*Spiel*“, „*Sprachspiel*“ und dem „*Sprachlernspiel*“ geklärt werden.

3.2.1 Spiel

Sucht man in der Literatur nach einer allgemeingültigen Definition des Begriffs „*Spiel*“ findet man eine große Anzahl an verschiedenen Ansätzen.

„Was ist ein Spiel“; die neueren Autoren wie J. Lehman und K. Kleppin bemühen sich, auf diese Frage eine fachwissenschaftliche und zugleich erschöpfende Antwort zu geben.

J. Lehman definiert das Spiel als „eine Sequenz von Tätigkeiten, an der mindestens zwei Personen beteiligt sind, und deren Verhalten teilweise durch ausdrücklich gesetzte oder zu setzende Regeln bestimmt wird“¹¹⁶ Dvoráková, G.(2011, S.8).

Und noch eine Aussage von H. Retter, dass „das Spielen ein mehr perspektivisches Handlungssystem ist“¹¹⁷ Behme, H. (2003, S. 56).

Während Wittgenstein bezweifelt, dass Spielen Gemeinsamkeiten zu Grunde liegen, er spricht von „Ähnlichkeiten und Verwandtschaften“¹¹⁸, besteht für Müller durchaus die Möglichkeit einer Definition des Spielbegriffs; es ist „eine Tätigkeit, die zum Zeitvertreib ausgeführt wird. Sie ist mehr oder weniger vergnüglich und folgt einer mehr oder weniger genau festgelegten Regel“¹¹⁹ Müller, R. (1993, S.215).

Dieser Definitionsversuch bringt jedoch wenig Klarheit, was denn nun ein Spiel sei; vielmehr zeigt er ein weiteres Mal die semantische Weite des Spielbegriffs.

Es gibt auch kulturelle Unterschiede, unterschiedliche Formen des Spiels und unterschiedlicher Umgang mit Spiel, die zu unterschiedlichen Begriffsbestimmungen führen, z. B. im englischen wird zwischen *Game* und *Play* unterschieden, und so ist es

¹¹⁶Dvoráková, Gabriela: Didaktische Spiele im Fremdsprachenunterricht. Diplomarbeit, Masaryk Universität, Pädagogische Fakultät der Lehrstuhl für die deutsche Sprache und Literatur, Brünn 2011, S.8

¹¹⁷Behme, H.: Miteinander reden lernen. Sprechspiel im Unterricht. Iudicium Verlag, München 1992, S. 11

⁸⁰Wittgenstein, Ludwig: Tractatus logico - philosophicus. Frankfurt am Main: Suhrkamp – 1963/ philosophische Untersuchungen, Suhrkamp, Frankfurt am Main 2003, S. 56

¹¹⁹Müller, Robert: Wortfeldtheorie und Kognitive Psychologie. In: Peter, Rolf, Lutzeier (Hrsg.): Studien zur Wortfeldtheorie. M. Niemeyer, Tübingen 1993, S.215-228, S.215

auch mit den finnischen *Peli* und *Leikki*. Die Italiener benutzen das Wort *gioco*, wenn sie Kinderspiele, Spiele zum Vergnügen oder Gewinnspiele meinen. Für Sportspiele, ein Instrument spielen und Theaterspiel haben sie andere Bezeichnungen¹²⁰Eckert, F. (1998, S.7)

Das lateinische Wort *Ludus* bedeutet zunächst einmal in seiner Grundbedeutung „Spiel“. Benutzt wurde der Begriff jedoch ähnlich dem deutschen Wort „Spiel“ für eine Vielzahl verschiedener Dinge. So versteht man unter *Ludus* „nicht nur allgemein das Spiel als Freizeitbeschäftigung oder Zeitvertreib, das Wort wird darüber hinaus auch spezifischer für die Begriffe des Kinderspiels, des Ballspiels oder anderer öffentlicher Spiele verwendet“¹²¹.

In Wörterbücher findet sich das Wort „Spiel“ schon im Althochdeutsch in der Form *Spil*, mit einer wahrscheinlichen Bedeutung von „Tanz, Bewegung“ (Duden)¹²². Im Mittelhochdeutsch findet sich das Wort *Spil* bereits mit einer ähnlichen Bedeutungsvielfalt wie heute; im mhd. Wörterbuch von HENNING (2007) wird es als „Spiel; Zeitvertreib; Vergnügen; Freude; Spaß; Scherz; Wettkampf; Turnier; [...]“¹²³ beschrieben.

3.2.2 Sprachspiel und Sprachlernspiel

In der Fachliteratur stößt man neben dem Begriff „Sprachlernspiel“ auf eine Vielzahl anderer Ausdrücke des Sprachspiels. Es handelt sich um „das kreative spielerische Umgehen mit der Fremdsprache selbst“¹²⁴, dann werden beim Sprachlernspiel die beiden Pole Lerneffekt und Spieltätigkeit Kleppin (2003, S. 263) miteinander

¹²⁰Eckert, Felicias/ Klemm, Sabine: Wir Wollen Spielen! Spiel- und theaterpädagogische Elemente im Fremdsprachenunterricht an der Sprach – und Kulturböse TU Berlin. Diplomarbeit am FB2: Erziehungswissenschaften der Technischen Universität Berlin 1998, S.7

¹²¹Kikenberg, Andrea: Spielen oder nicht spielen, das ist die Frage- Eine empirische Untersuchung über die Effektivität von Lernspielen im Lateinunterricht. In: Pegasus-Onlinezeitschrift XIII, Heft 1/2, Humboldt-Universität, Berlin 2013, S. 55- 104, S. 55

¹²²Duden: Duden- Deutsches Universalwörterbuch. Das umfassende Bedeutungswörterbuch der deutschen Gegenwartssprache, 2. Überarbeitete und erweiterte Auflage, Bibliographisches Institut, Mannheim 2011, S. 7

¹²³Hennig, Beate/ Hepfer, Christa/ Bachofer, Wolfgang: Kleines mittelhochdeutsches Wörterbuch. 5. durchgesehene Auflage, Niemeyer, Tübingen 2007, S. 5

¹²⁴Kleppin, Karin: Sprachspiele und Sprachlernspiele. In: K.-R., Bausch, H. Christ und H.-J., Krumm (Hrsg.) Handbuch Fremdsprachenunterricht, 4. Vollständig neu bearbeitete Auflage, Francke, Tübingen und Basel 2003, S. 263–266, S. 263

verbunden. Allerdings ist der Begriff des Sprachspiels durch den Philosophen Ludwig Wittgenstein populär geworden. Es bezeichnet Sprache im sozialen Kontext und Sprachhandlungen, die wie bei einem Spiel Regeln und Normen unterliegen, als Sprachspiel.

Sprachlernspiele sind von Didaktikern und Lehrern für das Lernen angepasste Spiele, die Lerninhalte auf spielerische Weise vermitteln und festigen sollen. Auch spielerische Übungen und Aufgaben können dazu gezählt werden (Vgl. Dauvillier und Levy- Hillerich 2004, S. 18 f.)¹²⁵

Das Sprachlernspiel ist demnach ein Spiel, welches angewendet wird, um eine Fremdsprache zu lernen. Neben dem Spielziel wird ein Lernziel verfolgt. Dieses sollte allerdings nicht im Vordergrund stehen. Außerdem kennzeichnen sich Sprachlernspiele dadurch, dass sie zur konkreten Bestätigung anregen, einen Spannungsbogen haben, die Möglichkeit zur Selbstevaluation bieten und vom Lehrer nicht bewertet werden (Kleppin (2003, S. 264)

3.2.3 Die Grenzen zwischen dem Spiel und dem Lernen

Spielen contra Lernen, Lernen contra Spielen seit jeher einem sehr intensiv diskutierten Thema in der Spielpädagogik. Die Grenze zwischen dem Spiel und dem Lernen ist meiner Meinung nach schwer deffinierbar, denn:

„- derartige Spiele erfordern z. B. auch Konzentration, Denken, Regeln, Planen, Empathie, Ambiguität, Selbstständigkeit, Disziplin, Selbst- und Mitverantwortlichkeit sowie Hör- und Sprechhandel.

- Solche Spiele haben zudem Übungswert, und Üben bzw. Lernen wird als eine Art von Arbeit gesellschaftlich anerkannt.

-Alle Spiele verfolgen und verzeichnen Lerneffekte, da sie wirklichkeits-, lernstoff-, aktions- und erfahrungsbezogen sind.

- Diese Spiele wirken anstrengend, aber auch anregend auf die Teilnehmer.

¹²⁵Dellner, Anja: Die Eignung von Sprachlernspielen für die Fertigkeiten Lesen und Schreiben im DaF-Unterricht Deutsch als Fremdsprache/ Zweitsprache. Seminararbeit, Technische Universität, Dresden 2015, S.4

-Die Spiele fördern die Selbstbestätigung und Zufriedenheit, die sich als Begleiterscheinungen auch bei einer gelungenen und akzeptierten Arbeitstätigkeit einstellen“ Behme, H. (1992, S.10)¹²⁶

Das Ziel der Spielpädagogik ist, dass seit jeher Spielen und Lernen miteinander verbunden wird, um humane und effektivere Unterrichtsmethoden zu erreichen.

Obwohl die Theoretiker die Verwendung von Spielen als einen festen Bestandteil des Unterrichts bevorzugen, stelle ich fest, dass die Situation an den Schulen noch nicht ideal ist, da die Lehrer diese Möglichkeiten für eine abwechslungsreichere Unterrichtsgestaltung eher häufiger in Fächern wie Sport, Musik und/ oder vor den Ferien anwenden. Leider ist es noch nicht bei allen Lehrern ankommen, Spiele als wichtigen pädagogischen Aspekt zu integrieren.

3.2.4 Merkmale des Spiels

Es wird oft angenommen, dass in Spielen nur um ihrer selbst Willen gehandelt wird. Dies führt dazu, dass Spiel häufig als Gegenteil von Arbeit betrachtet wird: Arbeit sei produktorientiert und zielgerichtet, Spiel dagegen lustbetont und Zweckfrei. Auch im schulischen Rahmen ist diese Einstellung sichtbar; Spiele dienen oft als Belohnung am Ende einer Stunde oder Lückenfüller ohne ernsthaften Übungscharakter. Obwohl viele Aufsätze im Thema Spielen im Fremdsprachenunterricht und Spielsammlungen in den letzten Jahren – zumindest in Deutschland- erschienen sind, werden geplante und durchdachte Lernspiele trotzdem nur selten benutzt¹²⁷. Kleppin, K. (1995, S.220)

Viele Forscher z.B. (Grätz 2001, 5) sind der Meinung, dass es keine überzeugende Definition des Spiels gibt, die das allen Spielformen Gemeinsame definieren würde und nennen einige wichtige Merkmale des Spiels „Freiwilligkeit, Regeln versus Freiheit, Zweckfreiheit, Bewegungsfreiheit, freies Feld, Aktivität, Dynamik und Freude“¹²⁸.

Im Folgenden werden diese Merkmale näher behandelt;

¹²⁶Behme, H.: Miteinander reden lernen. Sprechspiel im Unterricht. Iudicium Verlag, München 1992, S. 10

¹²⁷Kleppin, Karin: Sprach - und Sprachlernspiele. In: Karl- Richard, Bausch, / Herbert, Christ / Hans- Jürgen, Krumm (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 3. Auflage, Francke, Tübingen 1995, S. 220-223, S. 220

¹²⁸Huizinga, J./ Ludens, Homo: Vom Ursprung der Kultur im Spiel, 2. Auflage, Rowohlt, Hamburg 1981, S. 37

3.2.4.1 Freiwilligkeit

Alles Spiel ist zunächst und vor allem ein freies Handeln. Befohlenen Spiel ist kein Spiel mehr. Höchstens kann es aufgetragenes Wiedergeben eines Spiels sein (Huizinga 1981,16 zitiert nach Eckert und Klemm 1998,8)¹²⁹

Nach Huizinga (1981, S. 16) gehört zur Freiwilligkeit im Spiel, dass der Spieler selbst bestimmen kann, wann und wie lange er spielen will. Er sollte also auch die Freiheit haben, zu sagen „Ich will nicht mehr“. Nach meiner Meinung kann dies aber im Unterricht manchmal problematisch sein: Meistens gibt es in jeder Lernergruppe jemanden, der nicht gerne spielt, aber trotzdem spielen muss, weil der Lehrer es ihm befiehlt.

3.2.4.2 Regeln versus Freiheit

Spiel braucht seinen freien Spielraum, aber andererseits funktioniert es nur innerhalb bestimmter Grenzen. Es muss einen bestimmten materiell oder ideell abgegrenzten Ort, einen Spielplatz, eine Spielfläche oder ein Spielbrett geben. Spiel braucht auch eine bestimmte Spielzeit. Es muss auch bestimmte vereinbarte oder Stillschweigende Regeln und Normen geben, die für die Zeit des Spiels Gültigkeit haben, die frei gesetzt oder vereinbart werden, dann aber streng befolgt werden müssen, sonst ist das Spielen nicht möglich. Diese Regeln können jedoch immer wieder geändert oder vereinbart werden. Spiel spielt sich sozusagen zwischen freier Beweglichkeit und fester Regel, zwischen Chaos und Ordnung ab. Buytendijk (1991, S.142) beschreibt das Verhältnis zwischen Regeln und Freiheit folgendermaßen: „Das Spiel ist also Erscheinungsform des Dranges nach Selbständigkeit (Befreiung) und nach der Bindung mit der Umwelt (Vereinigung)“¹³⁰. Buytendijk, F. (1991, S. 142)

3.2.4.3 Zweckfreiheit

Bezüglich der Zweckfreiheit im Spiel gibt es unterschiedliche Standpunkte: Manche Forscher betrachten Spiel als fiktiv, das keinen außer sich liegenden Zweck verfolge. Das wichtigste sei der Verlauf des Spiels, nicht sein Ergebnis. Spiel sei unproduktiv,

¹²⁹Ebenda, 1981, S. 16

¹³⁰Buytendijk, Frederik J.J.: Die spielerische Dynamik. In: Scheuerl, Hans (Hrsg.): Die spielerische Dynamik in: Scheuerl, Hans (Hrsg.) Das Spiel. Theorien des Spiels. Beltz, Weinheim/Basel 1991, S. 134- 142, S. 142

es entsteht also kein Produkt wie bei der Arbeit. Spiel hat keine ernsthaften Folgen für die Wirklichkeit. Dies führt zu Ansichten, dass Spiel nutzlos und sinnlos sein; Zeit und Energie werden verschwendet (Eckert und Klemm 1998,10) die Quelle unten geben. Im Unterricht können Spiele aber nicht völlig zweckfrei sein, weil zu einem Lernspiel immer ein Lernziel gehört, obwohl der Spieler dessen nicht unbedingt bewusst ist (Vgl. Heckhausen 1988, S. 141)¹³¹

3.2.4.4 Bewegungsfreiheit

Spiel ist nicht aufbleibendes und dauerndes Resultat gerichtet, sondern eine in sich selbst zurückkehrende Bewegung. Im Spiel kann etwas Unerwartetes passieren, und deswegen sind Ablauf und Ergebnis des Spiels ungewiss. Ein Spiel ist einmalig, und kann nicht wiederholt werden. „So liegt in der Dynamik des Spiels grundsätzlich das Element der Überraschung, des Abenteuers und des Einfalls“¹³². Deswegen kann ein Spiel endlos gespielt werden, ohne langweilig zu werden.

Meiner Meinung nach ist es aber nicht so einfach: Abhängig vom Spiel, von der Situation und von der Stimmung werden fast alle Spiele langweilig, wenn sie zu lang gespielt werden. Im Spiel kann der Mensch seine Phantasie und seine Kreativität freilaufen lassen. Bewegungsfreiheit im Spiel bedeutet also auch individuellen Ausdruck und Selbstständigkeit. Kauke (1992, S. 77)¹³³

3.2.4.5 Freies (entspanntes) Feld

Spiel erfolgt nur in einer subjektiv spannungsfreien und sicheren Atmosphäre. Gefühle wie Angst, ängstliche Unsicherheit, Hunger, Stress, Prüfungsdruck oder das Gefühl, gezwungen zu werden, hemmen das Spiel bzw. es kann erst gar nicht stattfinden. Auch zu hohe oder komplizierte Spielanforderungen an den Spieler hemmen das Spiel. (Eckert und Klemm 1998, S. 12.)¹³⁴

¹³¹Heckhausen, Heinz: Entwurf einer Psychologie des Spielens. In: Flitner, Andreas (Hrsg.): Das Kinderspiel, 5. Auflage, Neuausg. R. Piper und Co. München 1988, S. 138- 155, S. 141

¹³²Scheuerl, Hans (Hrsg.): Das Spiel. Theorien des Spiels. Band 2. Beltz, Weinheim und Basel 1991, S. 13

¹³³Kauke, Marion: Spielintelligenz: spielend lernen – Spielen lehren? 1. Aufl. Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg, Berlin, New York 1992, S. 77

¹³⁴Eckert, Felicias/ Klemm, Sabine: „Wir Wollen Spielen! Spiel- und theaterpädagogische Elemente im Fremdsprachenunterricht an der Sprach – und Kulturböse TU Berlin. Diplomarbeit am FB2: Erziehungswissenschaften der Technischen Universität, Berlin 1998, S. 12

3.2.4.6 Aktivität

Spielen ist eine aktive Betätigung. Unterschiedliche Aktivitäten z.B. manuelle, körperliche, sprachliche und / oder darstellende Aktivitäten, Interaktionen, Reaktionen sind notwendig im Spiel. Im Unterricht ermöglicht das Spiel die Aktivität der Teilnehmer, die Sprechzeit der Lerne wird erholt und dadurch tritt die Lehreraktivität zurück¹³⁵

3.2.4.7 Dynamik

Der Spielverlauf wird oft spannender als das Resultat empfunden. Buytendijk (1933, S. 139)² bezeichnet die spielerische Dynamik als eine immer wieder variierende oder kreisende „Hin–und Herbewegung, die mit Spannungs – und Überraschungsmomenten durchsetzt ist“¹³⁶

Der ungewisse Spielverlauf gehört auch zur Spielspannung. Ohne Spannung wird das Spiel langweilig. Durch Spielspannung können oft auch diejenigen, die müde sind oder gar keine Lust zu spielen haben, ihre Müdigkeit vergessen bzw. ins Spiel mitgerissen werden.

3.2.4.8 Freude und Spaß

Freude, Lust, Spaß und Vergnügen sind wesentliche Elemente des Spiels. (Scheuerl 1991, S. 203) weist darauf hin, dass das Spiel sowohl körperliche als auch geistige oder emotionale Anstrengung fordert, was aber nicht als Arbeit empfunden wird. Umgekehrt wird auch Arbeit nicht wirklich als solche empfunden, wenn sie spielerisch angegangen wird. Es geht als mehr um die Haltung, die zu einer Tätigkeit eingenommen wird als um die Tätigkeit selbst.

Eckert und Klemm fassen die obigen Spielprinzipien folgendermaßen zusammen:

¹³⁵Schweckendiek, Jürgen: Spiele und Spielerisches – Zur Förderung der Gruppenintegration und zur Binnendifferenzierung. In: Zeitschrift „Fremdsprache Deutsch“ Heft 25, „Spielen – Denken – Handeln. Ernst Klett International GmbH Verlag, Stuttgart 2001, S. 9-19, S. 11

¹³⁶Saija, Timonen: Zur Rolle der Spiele im Fremdsprachenunterricht unter besonderer Berücksichtigung der Einstellung der finnischen Fremdsprachenlehrer den Spielen gegenüber. Pro Gradu – Arbeit, Universität Tampere Institut für Sprach – und Translationswissenschaften Deutsche Sprache und Kultur 2008, S.13. In: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/gradu/03113>. Pdf Zugriff am 07.08.2019 um 16:35

„Spiel ist eine lustvolle Verbindung von Tun und Lassen, von Spannung und Entspannung, von Sinnlosigkeit und Zweck, von Wiederholung und Neuen und von Begrenzung und Grenzenlosigkeit. Darunter fallen jede Tätigkeit und Haltung, die die Beteiligten als Spiel oder spielerisch verstehen“.¹³⁷

3.3 Der Spieleinsatz in der Schule

Kleine Kinder lernen ihre erste Sprache (Muttersprache) sehr einfach und natürlich. Die Mehrheit der Menschen, die eine Fremdsprache lernen, tun dies meistens aufgrund des regelmäßigen Unterrichts oder im geringeren Umfang von verschiedenen Umständen wie z. B. Auslandsaufenthalte, um dort zu leben, zu arbeiten oder einen Ausländer zu heiraten.

Aus den oben genannten Aussagen geht hervor, dass beide Lehrarten, nicht nur der regelmäßige Unterricht, sondern auch ein natürlicher Spracherwerb, Verbesserungspotenzial bergen.

„Ein zentraler Grund für die stärkere Einteilung von Spielen in dem Unterricht ist, dass die Schüler sich so intensiver und wirksamer mit dem Stoff auseinandersetzen, sie wenden sich Probleme eher zu und suchen ausdauernder nach Lösungen“ (Kaiser/ Kaminsky 1997, S. 147)¹³⁸.

Der Schüler sollte z.B. neue Vokabeln lernen. Durch das Spiel steigt sein Interesse und wenn der Schüler sich damit durch seinen Handel identifizieren kann, erhält dieses Spiel einen Sinn und wird somit besser im Gedächtnis behalten. Wenn dann dazu auch noch möglichst viele sinnliche Eingangskanäle benutzt werden, erhöht sich die Gedächtnisleistung. „denn wir behalten 20% von den was wir hören, 30% von den was

¹³⁷Eckert, Felicias/ Klemm, Sabine: Wir Wollen Spielen! Spiel- und theaterpädagogische Elemente im Fremdsprachenunterricht an der Sprach – und Kulturböse TU Berlin. Diplomarbeit am FB2: Erziehungswissenschaften der Technischen Universität, Berlin 1998, S. 18

¹³⁸Kaiser, Franz- Josef/ Hans, Kaminski: Methodik des Ökonomie-Unterrichts. Grundlagen eines handlungsorientierten Lernkonzepts mit Beispielen. 2. Aufl., Verlag Bad Heilbrunn: JULIUS Klinkhardt, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn 1997, S. 147

wir sehen, 80% von den was wir selbst formulieren, 90% von den was wir selbst tun“ (Gudjons, H. 1997, S.7)¹³⁹

Wenn man Spiele für den Unterricht einsetzt, nimmt das für den Unterrichtenden auch wesentlich längere Vorbereitungszeiten in Anspruch. Der Lehrer sollte sich gut auf die Spielsituation vorbereiten (darunter versteht man genug Materialien sammeln, geeignetes Spiel für sein Ziel auszuwählen, die Spielregeln möglichst einfach zu erläutern usw.) und es sollten möglichst alle Schüler aus der Klasse an dem Spiel teilnehmen.

Die Konzeption des Unterrichts ist im Prinzip passiv orientiert, d.h. das aktivste Element im Unterricht ist und bleibt der Lehrer, dagegen bleiben die Schüler meistens während der ganzen Stunde passiv und deshalb ist es sehr schwer, die Spiele nachhaltig in dem Unterricht einzuführen, einschließlich eines spezifischen Grundes: Das Spiel beansprucht den Einsatz der ganzen Menschen, die Gefühle und der Körper beitreten.

Ich würde das erklären, dass der, der gerade spielt, sich nicht mehr der Kontrolle des Lehrers oder der Schule wähnt.

Sowohl aus der Ansicht des Lehrers als auch der Schüler ist man eindeutig für die Durchführung dieser unterhaltsamen und effektiven Form des Unterrichts, denn:

- Die Schüler simulieren reale Situationen und sie unterhalten sich noch dabei sie sammeln und benutzen ihre Erfahrungen.
- Das Spiel ermöglicht dem Schüler, den Kopf, das Herz und die Hände einzusetzen
- Das Spiel setzt selbständiger Handel der Schüler voraus.
- Das Spiel kann sehr gut neue oder längst erworbene Kenntnisse vertiefen.
- Durch das Spiel bereichert man die klassisch konservative Unterrichtsform und die Aufmerksamkeit der Schüler muss sich nicht die ganze Zeit auf den Lehrer konzentrieren.

¹³⁹Gudjons, Herbert: Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit (Erziehen und Unterrichten in der Schule), 5. überar. u. erw. Auflage, Julius Klinkhardt GmbH & KG. Verlag, DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Frankfurt am Main 1997, S. 7

- Durch das Spiel hat der Lehrer auch die Möglichkeit, Schülerkenntnisse zu überprüfen. (Vgl. Gabriela, Dvořáková, 2011, S.13)¹⁴⁰

3.4. Spiele im Fremdsprachenunterricht

Seit Mitte der 70iger Jahre gewann der kommunikativ orientierte Fremdsprachenunterricht mehr und mehr an Bedeutung, sowohl im Fremdsprachenunterricht an Schulen als auch besonders in der Erwachsenenbildung. Möglichst authentische kommunikative Situationen sollten im Sprachunterricht eingesetzt werden, um kommunikatives Handeln in einer Fremdsprache zu Erlernen.

In spielerischer Form sollte kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache erworben werden¹⁴¹. Es ist jedoch nicht der einzige Grund für den Einsatz von Spielen im Fremdsprachenunterricht, denn das Spiel ist zurzeit einer der wichtigsten Aspekte im Unterricht. Es kann zum Verstehen und Gebrauch einer Fremdsprache beitragen (Vgl. Dauvillier und Meese 2004, S. 20)¹⁴² und soll als fester Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts angesehen werden (Vgl. Jentges 2007, S. 21)¹⁴³.

Haas betrachtet Spielen als eine notwendige Seite des Lernens. Lernen und spielen seien Grundbedürfnissen des Menschen, was auch im Unterricht berücksichtigt werden müssen; „Wenn Lernen Einatmen ist, so Spiel Ausatmen [...], deshalb ist ein Unterricht, der nicht spielerische Elemente einschließt und sie entfaltet, inhuman, geht an den Bedürfnissen und Möglichkeiten der Schüler vorbei.“¹⁴⁴ Haas, G. (1995, S.116)

¹⁴⁰Dvořáková, Gabriela: Didaktische Spiele im Fremdsprachenunterricht, Diplomarbeit, Masaryk- Universität, Pädagogische Fakultät der Lehrstuhl für die deutsche Sprache und Literatur, Brünn 2011, S.13

¹⁴¹Eckert, Felicias/ Klemm, Sabine: Wir Wollen Spielen! Spiel- und theaterpädagogische Elemente im Fremdsprachenunterricht an der Sprach – und Kulturböse TU Berlin. Diplomarbeit am FB2: Erziehungswissenschaften der Technischen Universität Berlin 1998, S.20

¹⁴²Dauvillier, Christa; Lévy-Hillerich, Dorothea; Meese, Herrad: Spiele im Deutschunterricht in Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache - Teilbereich Deutsch als Fremdsprache, Band 28, Langenscheidt, Berlin; München; Wien; Zürich [u.a.] 2004, S. 20

¹⁴³Jentges, Sabine (Hrsg.): Effektivität von Sprachlernspielen. Zur Theorie und Praxis des Spieleinsatzes im Deutsch -als-Fremdsprache-Unterricht. Persepektiven Deutsch als Fremdsprache. Band 21. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, Marburg 2007, S.21

¹⁴⁴Haas, Gerhard: Nur ein Spiel? Üben die Balance von Spiele und Lernen. In: Friedrich Jahresheft 13/ 1995, 111-117, S.116

Spiele sind ein wirkungsvolles Mittel beim Fremdsprachenlernen. An einem erfolgreichen Spiel ist der ganze Mensch beteiligt: Es wird mit allen Sinnen gelernt, aktiv gehandelt, von anderen Lernern gelernt usw.

Die Langweile ist ein großes Problem im Fremdsprachenunterricht. In Anlehnung an Fichten¹⁴⁵ weist König darauf hin, dass es drei Ursachen für Langweile im Unterricht gibt: Erstens sei es nicht das Desinteresse an Lehrinhalten, was Langweile erzeugt, sondern vor allem die mangelnde methodische Flexibilität des Lehrers. Zweitens führe ein mangelnder Sinnbezug zur Langweile: Die Sinnhaftigkeit der Beschäftigung mit den Lerninhalten sei nicht immer klar für die Lerner. Drittens scheint die Zwanghaftigkeit des Unterrichtsgeschehens Langweile zu erzeugen: Lerner empfinden, dass sie keine Möglichkeit haben, die Gestaltung der Lernprozesse zu beeinflussen und daran aktiv mitzuwirken. Als eine Lösung zu diesem Problem sieht König die Spiele: Im Spiel sind Lerner Initiatoren ihres Handelns, und sie entscheiden über inhaltliche und organisatorische Aspekte der Tätigkeit, wodurch auch hohe Aufmerksamkeit erreicht wird.¹⁴⁶

König (2003, S. 9) weist darauf hin, dass jede Aktivität, wo immer möglich, folgende Faktoren berücksichtigen solle: Den Aspekt *Lernen* (Lerninhalte), den Aspekt der *Interaktion* (Lerner sollte miteinander kommunizieren) und den Aspekt des Kreativ – Spielerischen (die Aktivität sollte neben kognitiven Aspekten etwas aus dem affektiv – emotionalen Bereich enthalten).

Wie schon oben erwähnt wurde, hat Spiel einen Selbstzweck: Es wird um zu spielen gespielt. Nach Grätz¹⁴⁷ gerät aber der Lehrer, der Spiele im Fremdsprachenunterricht einsetzen möchte, in einen Konflikt: im Fremdsprachenunterricht geht es um das Erreichen von Lernzielen, und deswegen ist es nicht möglich, dass jede Didaktisierung

¹⁴⁵Fichten, Wolfgang: Unterricht aus Schülersicht: die Schülerwahrnehmung von Unterricht als erziehungswissenschaftlicher Gegenstand und ihre Verarbeitung im Unterricht. Dissertation. Frankfurt am Main 1993, S. 59

¹⁴⁶König, Michael: Nachdenken über Spiele. Ein Plädoyer für die spielerische Umgestaltung von Lernaktivitäten im Fremdsprachenunterricht. In: Zeitschrift Babylonia 1/03. 2003, S. 8-17, S. 9 in: www.babylonia-ti.ch, Zugriff am 02.08.2022 um 06:35

¹⁴⁷Grätz, Ronald: Vom Spielen, Leben, Lernen. In: Vorstand des Goethe-Instituts Inter Nationes und Peter Bimmel, Hans-Jürgen Krumm, Gerhard Neuner :Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 25, Klett, Stuttgart 2001, S. 5- 8, S. 6

und Durchführung eines Spiels völlig offen und aus reinem Spaß an Freude geschehen würde:

„Spielen im Unterricht ist nicht zweckfrei, sondern ein zielgerichteter Versuch zur Entwicklung der sozialen, kreativen, interkulturellen und ästhetischen Kompetenzen der Schüler. (Meyer 1989,75 in Grätz 2001,6)¹⁴⁸

Ein erfolgreiches Spiel im Fremdsprachenunterricht braucht also sowohl ein Lernziel als auch einen Spielzweck. Das Spiel hilft dabei, Lernziele motivierender, intensiver oder effektiver zu erreichen.

Heutzutage wird betont, dass der Unterricht schülerzentriert sein sollte: Der Lerner sollte aktiv sein, und seine Bedürfnisse sollten berücksichtigt werden. Spiele bzw. spielerische Übungen bieten eine Möglichkeit, den Unterricht schülerzentriert zu machen. Die Dominanz des Lehrers wird wenigsten zeitweise außer Kraft gesetzt, und der Lerner steht mit seinen individuellen Eigenschaften im Mittelpunkt: Dies kann als *personale Authentizität* werden. (Vgl. König 2003, S. 9/ Schweckendiek 2001, S. 11)

In den folgenden Abschnitten werden Spiele als Lehr- / Lernmethode im Fremdsprachenunterricht behandelt. Als Erstes wird den Zusammenhang zwischen Lernen und Spielen erwähnt, dann wird erklärt, wie und warum im Spiel gelernt wird: Begriffe wie Motivation, Transfer, unterstützende Lernatmosphäre und ganzheitliches Lernen sind hier von zentraler Bedeutung. Es werden Vor- und Nachteile des Spiels sowie Lehr- / Lernziele des Fremdsprachenunterrichts, die durch Spiele erreicht werden können, dargestellt.

3.4.1 Zusammenhang zwischen Lernen und Spielen

Bereits im Jahre 1807 wurde erwähnt, wie Spielen und Lernen eng zusammen gehören (Vgl. Steffens (1998, S. 30), der außerdem sagte: „Spielen kann zum Lernen führen und ebenso Lernen zum Spielen.“¹⁴⁹

¹⁴⁸Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden. II: Praxisband. Cornelsen / Scriptor, Frankfurt am Main 1989, S.75 in: Grätz, Ronald: vom Spielen, Leben, Lernen. In: Vorstand des Goethe-Instituts Inter Nationes und Peter Bimmel, Hans-Jürgen Krumm, Gerhard Neuner : Fremdsprache Deutsch Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts- Spielen- Denken- Handeln, Heft 25, Ernst Klett International-Edition Deutsch, Stuttgart 2001, S. 5-8, S. 6

Das folgende Schema von Dauvillier und Lévy-Hillerich (2004, S. 18)¹⁵⁰ präsentiert eben den zentralen Zusammenhang zwischen Spielen und Lernen:

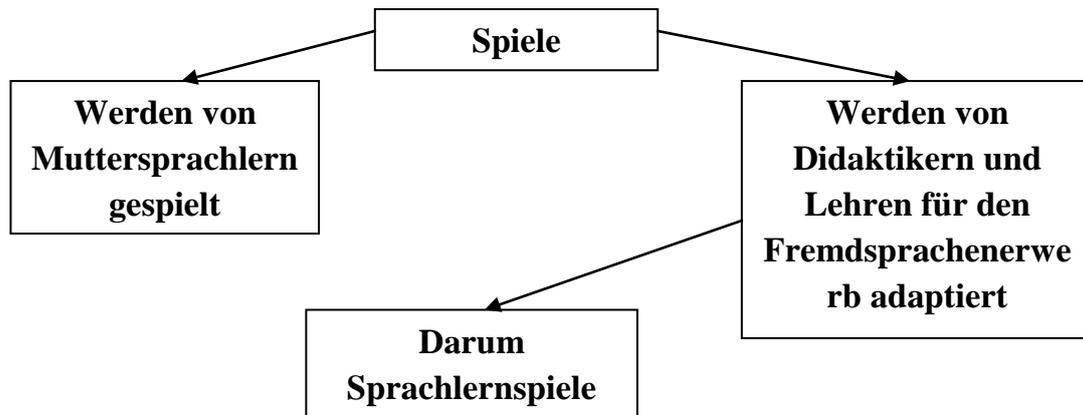


Abb.1 Zusammenhang zwischen Lernen und Spielen

Aus diesem Bild kann man auslesen, wie es zum Wort Sprachlernspiele kam. Das Spielen im Unterricht ist einer der wichtigsten Aspekte, der den Lernern Spaß, Motivation, Empathie, Zusammenarbeit und Kommunikation vermittelt. Man könnte sagen, dass das Spielen in unserem Leben eine wesentliche Rolle spielt, besonders wenn es sich um den sozialen Kontakt handelt. Durch das Spiel lernen die Schüler, zusammen zu arbeiten, sich gegenseitig zu schätzen und die Arbeit zu organisieren. „Spiele sollten vor allem Spaß machen und den Unterricht in einer Atmosphäre ablaufen lassen, die frei ist von Angst, Zeit- und Notendruck“¹⁵¹. Die Sprachspiele helfen den Lernern sehr und bieten ihnen neben dem Lernen auch Spaß, Lust und Motivation. Dadurch lernen das Spielen viele Sachen, wenn sie zum Beispiel den Wortschatz wiederholen und sich an die Wörter erinnern, die sie durch das Spiel gelernt haben. Mithilfe des Spiels memorieren sie sich mehr Informationen, als sie es nur durch das Zuhören des Lehrers memorieren würden, „Wortspiele und Sprachspiele

¹⁴⁹Steffens, Wilhelm: Spielen mit Sprache im ersten bis sechsten Schuljahr. Schneider-Verlag Hohengehren, Berlin 1998, S. 30

¹⁵⁰Dauvillier, Christa; Lévy-Hillerich, Dorothea; Meese, Herrad: Spiele im Deutschunterricht in Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache - Teilbereich Deutsch als Fremdsprache, Band 28, Langenscheidt, Berlin; München; Wien; Zürich [u.a.] 2004, S. 18

¹⁵¹Ebenda, 2004, S. 5

üben das Sprechen, die Konzentration und Spontanität wie auch Reaktion und sind nebenbei ganz lustig“¹⁵².

Aus diesen verschiedenen Zitaten und Beweisen verschiedener Autoren kann man sehen, dass das Spielen doch mit dem Lernen zusammenhängt. Durch das Spielen lernt man nicht nur den Lernstoff, der während des Unterrichts vorkommt, sondern auch verschiedene Fähigkeiten, die wir als Menschen erlernen sollten. Wenn man das Wort Spielen hört, verbindet man es sofort mit der Kindheit. Aber die Sprachspiele, die im Unterricht verwendet werden, zeigen uns, dass auch große und ältere „Kinder“ spielen und eine Fremdsprache mit Spaß lernen können.

3.4.2. Wie und warum im Spiel gelernt wird

Das Spielen ist nicht nur eine menschliche Tätigkeit. Auch Tiere üben spielerisch für die Realität: Sie zeigen Verhaltensweisen, die klar abzugrenzen sind vom Ernstverhalten (z. B. Beißhemmung bei Hunden). Durch diese spielerischen Vorerfahrungen ist es wahrscheinlicher, dass Tiere in einem Ernstfall überleben würden. Was das Spielen bei Tieren und bei Menschen unterscheidet, ist die Tatsache, dass während bei Tieren das Spielen mit Untersuchungs- und Neugierverhalten als zweckmäßige Reaktionen auf ungewohnte, fremde Objekte oder Ereignisse dient, der Mensch auch sein intellektuelles Potential in das Spiel einbringen kann. (Eckert und Klemm 1998, S. 19)

Piaget¹⁵³(1975, referiert nach Eckert und Klemm 1998, 49-50) betrachtet in seiner kognitiven Spieltheorie das Spiel als eine unbedingte Voraussetzung für die Intelligenzentwicklung des Kindes. In verschiedenen Spielen werden verschiedene Fähigkeiten erworben, wie z. B. interkulturelle Fähigkeiten, abstraktes Denken und soziale Kompetenz.

Im Spiel wird durch Nachahmung und *Wiederholung*gelernt. Dies bedeutet, dass Spiel sowohl als Vorübung (Einübung von etwas, was der Lerner noch nicht kann), als auch als begleitende Übung oder als Nachübung (Üben von etwas was der Lerner schon

¹⁵²<http://www.gruppenspiele-hits.de/wortspiele-sprachspiele.html>, abgerufen am 25.12.2022 um 12:29

¹⁵³Jean, Piaget: Nachahmung, Spiel und Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde, Gesammelte Werke, 10 Bde., Band 5. Klett, Stuttgart 1975, S. 146

kann) eingesetzt werden kann. Im Spiel werden Informationen aktiv erworben, dennoch wird dieser Informationserwerb meistens nicht vorsätzlich angestrebt, sondern geschieht beiläufig.

Im Folgenden werden vier wichtige Ursachen vorgestellt, warum im Spiel gelernt wird, nämlich Motivation, Transfer, unterstützende Lernatmosphäre und ganzheitliches Lernen.

3.4.2.1 Motivation

Motivation spielt eine große Rolle beim Fremdsprachenlernen. Wie Wegener und Krumm betonen, setzt jeder Unterricht den Lernenden gewissen Zwängen aus: Gewisse Teile der fremden Sprache müssen durch wiederholendes Sprechen gelernt und geübt werden: Das gilt besonders für den morphologischen und morphosyntaktischen Bereich (Konjugation, Deklination, Pluralbildung usw.), wo der arbiträre Charakter der Sprache überwiegt. Außerdem finden Lerner Grammatik oft nicht motivierend. Im Spiel können diese Probleme mindestens zum Teil gelöst werden: „Das Tun an sich, das Befolgen bestimmten Regeln, die Spannung über den Verlauf, in der Literatur oft als ‚Funktionslust‘ bezeichnet, sind das, was den Spieler reizt und fesselt“.¹⁵⁴

Langweile bzw. Misserfolg sind Ergebnisse von zu hohen oder zu niedrigen Anforderungen im Spiel. Dies führt zu Frustration, Abschalten, geringerer Leistungsmotivation und einem niedrigen Aktivitätspegel. (Eckert und Klemm 1998, 66 u.67)

3.4.2.2 Transfer

Der Lernende einer Fremdsprache beobachtet, behauptet und assoziiert gewisse formale, funktionale oder semantische Ähnlichkeiten zwischen der Grundsprache und der Zielsprache. Die Elemente zwischen ähnlichen bzw. verwandten Sprachen sind in den meisten Fällen sehr transferfähig, solche transferfähigen Elemente scheinen einen

¹⁵⁴Wegener, Heide und Krumm, Hans- Jürgen: Spiele – Sprachspiele – Sprachlernspiele. Thesen zur Funktion des Spielens im Deutschunterricht für Ausländer, In: Alois Wierlacher und Dietrich Eggers, Ulrich Engel, Hans-Jürgen Krumm, Dietrich Krusche, Robert Picht :Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. 8. Aufl., Groos, Heidelberg1982, S. 189–203, S. 190

positiven Effekt auf das Lernen zu haben (Vgl. Edmondson und House 1993, S. 213)¹⁵⁵

Der Begriff *Transfer* stammt ursprünglich aus der behavioristischen Psychologie (Ringboom 2006, S. 30)¹⁵⁶, das hat auch Dr. Bouhalouan, K. (2012- 2013, S. 170) in ihrer Dissertation erwähnt und definiert „Transfer ist ein Begriff, der aus Psychologie stammt. Er bezeichnet den verstärkenden oder hemmenden Einfluss von früher erlernten auf neu zu erlernende Verhaltensweisen. In der Fremdsprachendidaktik bedeutet Transfer die Übertragung von Kenntnissen und Gewohnheiten aus der Muttersprache oder bereits gelernten Fremdsprachen auf die Fremdsprache“¹⁵⁷. Diese Definition weist auf die wichtige Stellung des Transfers und seine lernerleichternde Rolle beim Fremdsprachenlernen hin.

Dieser Begriff „*Transfer*“ wird hauptsächlich für alle Arten von Sprachkontakt und Einflüssen zwischen zwei Sprachen verwendet und auch beim Erwerb einer fremden Sprache durch das Spiel; Eckert und Klemm (1998, S. 50) z.B. stellen fest, dass eine Lernübertragung immer dann folgt, wenn es zwischen dem Spiel geübten und dem im Ernstleben anzuwendenden Verhalten identische Elemente, Haltungen, Prinzipien oder Strukturen gibt. Kauke weist darauf hin, dass eine Übertragung auch auf weiterreichend, im Spiel nicht geübte Situationen erfolgen kann. In Spielen werden keine fixen, umrissenen Verhaltensmuster geschaffen, sondern es wird indirekt der geschickte Umgang mit Situationen geübt, in denen Flexibilität, Offenheit, Originalität und Ideen vorteilhaft sind: „ Mit dem Variantenreichtum der Spiele, der Erkenntnis von Denkprinzipien, der dadurch geförderten Verallgemeinerungsfähigkeit, dem

¹⁵⁵Edmondson, Willis, J. und House, Juliane: Einführung in die Sprachlehrforschung. 1. Aufl., Narr Francke Attempto Verlag, Tübingen und Basel 1993, S. 213

¹⁵⁶Ringboom, Håkan: Cross- Linguistic Similarity in Foreign Language Learning. Multilingual Matters Limited, Clevedon 2006, S. 30 in: Hanna, Roininen: Transfer beim Fremdsprachenlernen. Zum positive und negative Lexiktransfer beim DaF- Lernen. Fallstudie Deutsch als Tertiärsprache nach Englisch, Gradu- Arbeit, Institut für Sprach- Translations- und Literaturwissenschaften. Deutsche Sprache und Kultur, Universität Tampere, Mai 2012, S. 13

¹⁵⁷Kuttiyanal, Philip Augustine: konfrontative phonetisch- phonologische Analyse des Malayalam und des Deutschen zur Begründung von Aussprachenschwierigkeiten der Malayalam Sprecher. Dissertation (A)1989, S. 10 in: Bouhalouan, Karima. Phonetische Interferenzen unter dem Aspekt der Mehrsprachigkeit in Algerien. Didaktische Maßnahmen zur Optimierung der phonetischen Kompetenz algerischer Deutschstudierenden im neuen Studiengang, Dissertation, Fakultät für Literatur, Sprachen und Künste, Abteilung der Angelsächsischen Sprachen, Sektion: Germanistik, Universität Es-Senia Oran 2012- 2013, S. 170

Vorkommen analoger Anforderungen in Alltagssituationen und anderen Variablen wächst die Chance, das Spielerische auch in relativ unbekanntem Situationen vorteilhaft nutzen zu können“ (Kauke 1992, S. 159, zitiert nach Eckert und Klemm 1998, S. 50)

3.4.2.3 Unterstützende Lernatmosphären

Durch Spiele kann eine unterstützende Lernatmosphäre geschaffen werden. Kauke (1992, 98 ff., zitiert in Eckert und Klemm 1998, 51) stellt fest, dass Probleme und Konfliktsituationen in einer positiven Grundstimmung leichter gelöst werden können. „Unangenehme Ansichten oder schwierige Lehrsätze werden mit einem humorvollen Augenzwinkern erträglicher bzw. leichter akzeptiert.“ Positive Emotionen im Spiel, wie Neugier, Erkundungslust und Gespannt sein, erfüllen im Denkprozess eine erkenntniserleichternde Funktion, wodurch das Problemlösen erleichtert wird. Von zentraler Bedeutung für Lernprozesse sind gute Beziehungen in der Gruppe.

Es muss aber betont werden, dass Spielen nicht automatisch eine unterstützende Lernatmosphäre schafft: Spiel ist nicht immer etwas Lustiges, es kann auch, blutiger Ernst sein. Wichtig ist, dass niemand blamiert wird und dass keine Bestrafung außerhalb des Spiels folgt. Es wäre auch sinnvoll, manchmal mit den Lernern über das Spiel zu reflektieren. (Vgl. Haas 1995, S. 116)¹⁵⁸

Motivation und eine positive Einstellung zum Spiel und zu den Spielpartnern ist äußerst wichtig, um im Spiel lernen zu können. Mit negativen Emotionen – unmotiviert, unfreiwillig oder gar erzwungenermaßen – kann nicht erfolgreich gespielt werden. Eine Atmosphäre, die das Lernen fördert, wird nicht durch fehlendes Vertrauen, Ängste und Unsicherheiten geschaffen. Eckert und Klemm (1998, S. 51)¹⁵⁹

3.4.2.4 Ganzheitliches Lernen

Im Spiel werden Informationen durch viele verschiedene Kanäle vermittelt. Dadurch wird eine weitreichende Verknüpfung ermöglicht, was zu einem erleichterten

¹⁵⁸Haas, Gerhard: Nur ein Spiel? Üben die Balance von Spiel und Lernen. In: Friedrich Jahresheft 13/ 1995, 111-117, S.116

¹⁵⁹Eckert, Felicias/ Klemm, Sabine: Wir Wollen Spielen! Spiel- und theaterpädagogische Elemente im Fremdsprachenunterricht an der Sprach – und Kulturböse TU Berlin. Diplomarbeit am FB2: Erziehungswissenschaften der Technischen Universität Berlin 1998, S. 51

Wiederfinden der aufgenommenen Informationen führt. Kauke stellt fest, dass Informationen im Spiel eher intuitiv und ganzheitlich, als analytisch und sequentiell aufgenommen und verarbeitet werden. Dies sei günstig für komplexes, ereignisbezogenes Problemlösen. (Kauke 1992, S. 99)¹⁶⁰.

Wechselnde Ausdrucksmittel im Spiel ermöglichen auch flexiblere Rollen in einer Gruppe: Schüler, die z.B. in Grammatik schwächer sind, können in einem Rollenspiel in den Vordergrund treten. Wichtig ist, dass z.B. bei Wettbewerbsspielen sprachlich Schwächere nicht immer zuerst ausscheiden, sondern dass sie durch Zufall oder Können auf anderen Gebieten gewinnen können. Es gibt nicht immer den gleichen Besten und den gleichen Schwächsten, und dies führt zur ständigen Änderung der Gruppenstruktur. Es gibt mehr Erfolgserlebnisse und die Gruppenmitglieder lernen mehr voneinander und miteinander. Im Spiel wird mit allen Sinnen gelernt, der gesamte Körper und die nonverbalen Elemente sind am Spiel beteiligt. (Vgl. Eckert und Klemm 1998, S. 53)

Zusammenfassend kann in Anlehnung an Grätz (2001, S. 6) über die Beziehung zwischen Spielen und Üben folgendes gesagt werden: „Im Spiel

- wird durch Probehandeln gelernt,
- lernen Schüler ganzheitlich (strategisch handelnd, emotional eingebunden und kulturell reflektiert),
- vergessen Schüler leichter, dass sie lernen und der Lehrer lehrt,
- können auch die Stillen und Schüchternen, die nicht zwangsläufig die Schwachen sind, ihre Angst überwinden und im spielerischen Probehandeln nicht sie selbst, sondern die „Spielrolle“ sein,
- können Schüler positive Erfahrungen beim Lernen machen durch das Erleben von Lustmomenten, die auch zu einer positiven Einstellung der zu lernenden Sprache gegenüber führen.“¹⁶¹

¹⁶⁰Kauke, Marion: Spielintelligenz: spielend lernen – Spielen lehren? 1. Aufl., Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg, Berlin, New York 1992, S. 99

¹⁶¹Grätz, Ronald: Vom Spielen, Leben, Lernen. In: Vorstand des Goethe-Instituts Inter Nationes und Peter Bimmel, Hans-Jürgen Krumm, Gerhard Neuner :Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 25, Klett, Stuttgart 2001, S. 5- 8, S. 6

3.4.3. Vor- und Nachteile der Sprachspiele im DaF-Unterricht

Im Folgenden werden die wichtigsten Vor- und Nachteile der Sprachspiele im Deutsch als Fremdsprachenunterricht präsentiert.

3.4.3.1 Vorteile der Sprachspiele

Die Sprachspiele spielen im sozialen Kontakt eine wichtige Rolle. Sie vermitteln den Lernenden aktives, kreatives und selbstständiges Lernen. Sabine Ludwig erwähnt einige schulische Zielsetzungen, die sich beim Spielen mit Sprache verwirklichen lassen. Matia, A. (2017, S. 5)¹⁶² Nämlich, „Sprachspiele stärken das Vertrauen in die sprachliche Kreativität. Sie entfalten die Ausdrucksfähigkeit und Sensibilität gegenüber der Sprache und entwickeln den Lernern die Fähigkeit, die Machart von Texten zu erfassen. Genauso verbessern sie die Lesetechnik, Rechtschreibung und Schrift der Lerner“¹⁶³.

Nach Lucie Felnerová (2006, S. 35) erwerben die Sprachspiele und erweitern den Lernern indirekt das Wissen, befördern den automatisierten Gebrauch von Sprachstrukturen, motivieren die Lerner zur konzentriert-aufmerksamer Aktivität und befähigen sie, spielerisch in Konkurrenzsituationen zu bestehen, sie schreibt in ihrer Arbeit: „Sprachspiele treiben sowohl Freude am sprachlichen Tun, Selbstvergewisserung vollgezogenen Sprachlernens, neugieriger Experimentieren und Probieren und das Bewusstsein sicherer Sprachbeherrschung als auch Reaktionen auf Lerndruck, soziale Zwänge, Absichten von Zerstörung im Dienst einer neuen Ordnung und Sprachskepsis“¹⁶⁴.

Sprachspiele im Unterricht anbieten die Möglichkeit, die Unterrichtsstunde interessanter, lustiger und bunter zu gestalten (Vgl. Rašková 2009, S. 28)¹⁶⁵. Das heißt, dass man durch Sprachspiele eine dynamischere Unterrichtsstunde erstellen kann und

¹⁶²Matia, Adžamić: Sprachspiele an höheren Stufen des DaF-Unterrichts. Diplomarbeit, J. J. Strossmayer-Universität, Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften Osijek, Abteilung für deutsche Sprache und Literatur, Osijek 2017, S. 5

¹⁶³<http://www.lehrerweb.at/materials/gs/deutsch/sprechen/sonst/sprachspiele.pdf>, abgerufen am 25.12.2022 um 14:19

¹⁶⁴Felnerová, Lucie: Spiele im Deutschunterricht bei den Schülern mit Lernstörungen. 2006 in: https://is.muni.cz/th/66052/pedf_m/Diplomova_prace.pdf, am 25.12.2022 um 14:45

¹⁶⁵Rašková, Iva: Kommunikative Spiele als Voraussetzung zum Erfolg im Deutschunterricht, Diplomarbeit, Pädagogische Fakultät Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur, Universität Olomouc 2009, S.28

den Lernern das Interesse zur deutschen Sprache wecken kann. Durch verschiedene Spiele haben die Schüler die Möglichkeit, sich besser kennenzulernen, Aufgaben zu teilen und sich gegenseitig zu helfen. Sprachspiele ermöglichen ihnen die Einübung der Aussprache und Intonation, die Wiederholung und Festigung des Lernstoffes, genauso wie die Erstellung ihrer eigenen Äußerungen. Solche Spiele sind für eine spontane Unterrichtsgestaltung geeignet, sind anziehend und können ein genehmes Klassenklima erstellen.

3.4.3.2 Nachteile der Sprachspiele

Im Gegensatz zu den Vorteilen gibt es auch einige Nachteile. Felnerová (2006, S. 36) stellt eine Reihe von Nachteilen dar. Einige von denen sind: „die Planung und Vorbereitung der Spiele zu Hause erfordert sehr viel Zeit, die nicht jeder Lehrer widmen will; manche Spiele sind lärmintensiv, so dass die Lerner andere Klassen stören können; schwächere Schüler können frustriert werden, weil sie den fortgeschrittenen Schülern nicht folgen können“¹⁶⁶.

Ein großer Nachteil ist die räumliche und zeitliche Begrenzung der Spiele. Die Lehrer wählen am meisten die zeitlich kürzeren Spiele, damit sie von der Unterrichtsstunde nicht zu viel Zeit verbrauchen, genauso nimmt die Erklärung der Spiele viel Zeit weg¹⁶⁷.

Beim Auswählen der Spiele soll man an alle Lerner denken, damit alle teilnehmen können.

Alle von diesen Nachteilen stimmen, aber man sollte sie versäumen, weil es am wichtigsten ist, den Lernern die deutsche Sprache interessanter darzustellen und sie zum Lernen zu motivieren. Deswegen stimme ich auch den Autoren Dauvillier und Lévy-Hillerich (2004, S. 10) zu, während sie sagen: „Sprachlernspiele und

¹⁶⁶Felnerová, Lucie: Spiele im Deutschunterricht bei den Schülern mit Lernstörungen. 2006 in: https://is.muni.cz/th/66052/pedf_m/Diplomova_prace.pdf, am 25.12.2022 um 15:02

¹⁶⁷Mertens, Eva; Potthoff, Ulrike: Lern- und Sprachspiele im Deutschunterricht, Zusammenwirken von Lernen und Spielen. Spiele zu allen Sprachbereichen. Mit Kopiervorlagen. Cornelsen- Scriptor GmbH, Frankfurt 2000, S. 7

spielerische Aktivitäten gehören jedoch wie Übungsformen und Aufgaben im Fremdsprachenunterricht zum Lernprozess¹⁶⁸.

3.4.4 Interkulturelle Sprachlernspiele

Als neue Bestrebung im Fremdsprachenunterricht gilt in letzter Zeit, durch Sprachlernspiele nicht nur die sprachliche Kompetenz der Lernenden zu fördern, sondern die Lerner durch den Spieleinsatz auch zur erfolgreichen interkulturellen Kommunikation zu befähigen. Die Begriffsbestimmung für interkulturelle Spiele lautet wie folgt:

„Ein interkulturelles Spiel ist ein Spiel, dessen Ziel die sprachliche, visuelle und/ oder darstellerische Kontrastierung geeigneter, d.h. nicht nur komplexer kultureller Modelle der Fremd- und Eigenkultur der Lerner ist, wobei die Versprachlichung in der Fremd- und in der Muttersprache der Spielteilnehmer erfolgen kann“ (Vgl. Leitzke- Ungerer 2002, S. 2)¹⁶⁹

Der Unterschied zu den „traditionellen“, in den Spielsammlungen eher vorkommenden landeskundlichen Spielen besteht also darin, dass hier ein Bezug zur Eigenkultur der Lernenden hergestellt und sich nicht nur auf die Zielkultur an sich konzentriert wird.

Interkulturelle Spiele zielen zusätzlich nicht nur auf den Erwerb von Wissen über die fremde und die eigene Kultur ab, sondern sind geeignet Haltungen und Einstellungen wie Sensibilität, Toleranz und Empathie gegenüber kulturellen Unterschieden zu entwickeln¹⁷⁰ Krumm, H.- J (1995, S.157).

Leitzke- Ungerer (2002, S. 3) erwähnt das Rollenspiel als eine der möglichen Spielformen unter den interkulturellen Spielen. Hier steht der Schwerpunkt auf dem Darstellen und der expliziten Kontrastierung interkulturell relevanter Szenen. Die

¹⁶⁸Dauvillier, Christa; Lévy-Hillerich, Dorothea; Meese, Herrad: Spiele im Deutschunterricht in Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache - Teilbereich Deutsch als Fremdsprache, Band 28, Langenscheidt, Berlin; München; Wien; Zürich [u.a.] 2004, S. 10

¹⁶⁹Leitzke- Ungerer, Eva: Spiel und interkulturelles Lernen im Französischunterricht. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache, Heft: 46 (55)/ Nr.1, Berlin 2002, S.1- 9, S.2

¹⁷⁰Krumm, H.- J.: Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation. In: Bausch, K.- R. /Christ, Krumm, H.- J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 2. Auflage, Tübingen und Basel: Francke 1995, 156-161, S.157

Lernenden sollen demzufolge in die Rollen der fremden sowie der eigenen Kultur schlüpfen und in diesen angemessen agieren. Außerdem kann der Umgang mit non-verbale Kommunikationsmitteln der fremden Kultur entdeckt werden¹⁷¹.

In ihrem Artikel schlägt Leitzke- Ungerer (2002, S. 4) interkulturelle Spiele aber auch in Form von Gruppenwettbewerben vor. Als mögliche Spielformen erwähnt sie Zuordnungsspiele, wo es darum geht, zu einer Person, einem Gegenstand oder Sachverhalt des eigenen Kulturkreises das entsprechende Pendant der fremden Kultur zuzuordnen. Ferner weist die Autorin auch darauf hin, dass auf kulturell bedingte Unterschiede auch in Form von Brettspielen aufmerksam gemacht werden kann. Brettspiele können z. B. so ablaufen, dass zwei Gruppen von Spielern, die als Vertreter der fremden bzw. der eigenen Kultur agieren, Spielfelder durchlaufen, wo sie sich zu bestimmten interkulturellen relevanten Themen äußern sollen¹⁷².

Im Zusammenhang mit den letztgenannten Spielen kann festgestellt werden, dass der interkulturelle Inhalt in allgemein bekannte Spielformate (Zuordnungsspiel, Brettspiel) verpackt sind. In ihnen sind die Spielelemente Zufall und Können, Kooperation und Wettbewerb enthalten. Dadurch entstehen Spannung und Überraschungen im Spielverlauf, was die Aktivität noch spannender macht.

3.4.5 Sprachlernspiele im Internet

Die neuen Medien wie E-Mail und Internet heben seit Ende der 90er Jahre auch im Fremdsprachenunterricht Einzug gehalten. Als wichtige Vorteile ihrer Verwendung wird in der Fachliteratur betont, dass der soziale und interkulturelle Aspekt des Spracherwerbs ausgeprägter in den Vordergrund tritt. Zugleich hält man den Zugang zu authentischen Texten und Informationen bei der Arbeit mit neuen Medien für einen wichtigen Faktor. (Vgl. Arnsdorf, Majari und Steiner 2007, S.49)¹⁷³

¹⁷¹Leitzke- Ungerer, Eva: Spiel und interkulturelles Lernen im Französischunterricht. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache, Heft: 46 (55)/ Nr.1, Berlin 2002, S.1- 9, S.3

¹⁷²Ebenda, 2002, S.4

¹⁷³Arnsdorf, Dieter; Majari, Chris und Steiner, Stefanie: Die neuen Medien – eine Herausforderung für die Fremdsprachendidaktik. Angebote der Sektion Forschung und Entwicklung des Goethe- Instituts. Fremdsprache Deutsch Heft 21/1999 – Neue Medien im Deutschunterricht, Hueber Verlag, Berlin 2007, S.48-53, S. 49

Für die Zwecke des DaF- Unterrichts sind im Internet zwei Arten von Sprachlernspiele zu finden (Vgl. Hollerung 2002, S. 24)¹⁷⁴. Erstens handelt es sich um Spiele zum Üben und Festigen von Wortschatz und Grammatik, verpackt in klassische Spielformate wie Memory, Kreuzworträtsel, Wortschlangen, Wörtersuchspiele¹⁷⁵.

Diese Spiele wurden oft auf verschiedenen Schwierigkeitsstufen entwickelt und der Spieler spielt gegen die Uhr oder sich selbst. So eignen sie sich zum Selbststudium. Was jedoch die angestrebten Lernziele betrifft, werden die sprachlichen Lernziele nicht durch die oben genannten Vorteile des Medieneinsatzes begleitet. Anders gesagt, das neue Medium liefert hier keinen didaktischen Mehrwert im Vergleich zu den traditionellen Medien. Die Effizienz dieser Spiele unterscheidet sich nicht von den ohne Einsatz des Computers durchgeführten Spielen.

In die zweite Gruppe computergestützter Spiele gehören interkulturelle Spiele, die bisher von den Mitarbeitern des Goethe- Instituts entwickelt worden sind.

Mit Hilfe dieser Spiele besteht die Möglichkeit, den Umgang mit den neuen Medien im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts zu entwickeln. Das kann aus dem Grund wichtig sein, dass Erfolgserlebnisse bei der Arbeit mit den neuen Medien die Motivation der Lernenden positiv beeinflussen können. Die E-Mail-Spiele liefern den Teilnehmern ferner die Möglichkeit, aktiv mit anderen in Verbindung zu treten, um interkulturell zu kommunizieren. Durch den Blick auf das Eigene und das Fremde wird das Verständnis der Lerner für andere Kulturen gefördert. Im Falle der Suchspiele fördert das Internet durch seine vielfältigen Recherchemöglichkeiten auch selbständiges Handeln und Lernerautonomie (Vgl. Mátyás, Emese 2009, S.118)¹⁷⁶

Zusammenfassend kann man also die zentralen Zielsetzungen, natürlich neben der Entwicklung der sprachlichen Kompetenz der Lernenden, durch die folgenden Kernbegriffe charakterisieren: Ausbau der Medienkompetenz der Lernenden,

¹⁷⁴Hollerung, M.: Computer- Lernspiele DaF. Unveröffentlichte Recherche, Goethe Institut, München 2002, S. 24

¹⁷⁵Die erwähnten Sprachlernspiele sind unter den folgenden Adressen zugänglich: www.interdeutsch.de; www.sprachlernspiele.de., gelesen am 10.01.2018 um 15:45

¹⁷⁶Mátyás, Emese: Sprachlernspiele im DaF- Unterricht. Einblick in die Spielpraxis des finnischen und ungarischen Deutsch- als Fremd-sprache-Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe sowie in die subjektiven Theorien der Lehrenden über den Einsatz von Sprachlernspielen, Dissertation, Universität Jyväskylä 2009, S. 118

Förderung authentischer, lernerbezogener Kommunikation sowie der interkulturellen Dimension des Unterrichts. Der Spielcharakter dieser Aktivitäten sorgt letztendlich dafür, Freude am Mitmachen zu entwickeln sowie Interesse an der Aktivität zu schaffen und dadurch eine positive Einstellung zur Fremdsprache zu entwickeln.

Computergestützte Spiele können natürlich noch lange nicht als Ersatz für die traditionelle Sprachlernspiele verstanden werden, sie können aber eine Ergänzung und Bereicherung für die Unterrichtspraxis bieten.

3.5. Systematisierung und Typologisierung von Sprachlernspielen

Wie auch schon der Begriff Sprachlernspiel an sich nicht eindeutig definiert werden kann, gibt es auch heute nur wenige wirklich umfassende und systematische Spieltypologien (Kacjan 2010, S. 1177)¹⁷⁷ Dabei kann auch die Variation bei der Klassifikation zwischen verschiedenen Autoren recht groß sein. Laut Kacjan (ebd., 1179) lässt sich die Erstellung einer umfassenden Spieltypologie für den Fremdsprachenunterricht als eine schwierige Aufgabe beschreiben, denn dies hängt letztendlich sehr stark von der individuellen Perspektive ab¹⁷⁸. Sini, A. (2018, S. 11)

3.5.1 Systematisierungsansätze

Im deutschen Sprachgebrauch umfasst das Wort „Spiel“ sehr pauschal die unterschiedlichsten Arten und Formen von Spielen (Sportwettkamp, Musizieren, Computerspiele usw.). Im Englischen hingegen enthält der gebräuchliche Wortschatz bereits die Differenzierung in *play* (freies Spiel, meist mit Wettkampcharakter), *Simulation* (nachahmendes Spiel) und *gamble* (Glücksspiel). Diese Begriffe geben schon eine tendenzielle Auskunft über die Art der Spieltätigkeiten¹⁷⁹. Sprachlernspielsammlungen gliedern ihr Angebot meist nach bestimmten Ordnungskriterien, die sich jedoch von Sammlung zu Sammlung unterscheiden.

Eine Typologie des Sprachlernspiels liefert einen konkreten Überblick über die Vielfältigkeit dieses Unterrichtsmittels. Orientiert sich die Typologie dabei an den

¹⁷⁷Kacjan, Brigita: Sprachlernspiele. In: Krumm, Hans-Jürgen u.a. (Hrsg.): Deutsch als Fremd und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, 2. Halbband. Walter de Gruyter, Berlin/New York 2010, S. 1177-1181, S.1177

¹⁷⁸Sini, Autti: Sprachlernspiele im finnischen Fremdsprachenunterricht - Subjektive Theorien der Schüler über Spieleinsätze in der gymnasialen Oberstufe, Masterarbeit, Kunsthochschule, Universität Helsinki 2018, S. 11

¹⁷⁹Steinhilber, J.: Didaktische Kartenspiele im Fremdsprachenunterricht. In: DFU 52/4, 1982, S.70-73, S. 72

hierfür ebenfalls zu kategorisierenden Lernzielen und lässt sie darüber hinaus eine Zuordnung zu den jeweiligen Spieltätigkeiten zu (so bei Klippel 1980a, S. 112)¹⁸⁰, so kann sie auch als Grundlage zur Erarbeitung von neuen Sprachlernspielen dienen.

Die Lernzielorientierung ist jedoch nur eine von vielen Klassifizierungsmöglichkeiten. So gibt z. B. Steinhilber (1982, S. 42) die Zahl der ihm bekannten Klassifikationsversuche mit über 30 an. Eine Parallele zu der ebenfalls sehr hohen Zahl an Definitions- und Deutungsversuchen des Spiels ist offensichtlich.

Das Zusammenfassen von Spielen in Rubriken und Klassen suggeriert eine Abgrenzbarkeit der jeweiligen Typen voneinander. Eine solche Trennung ist in der Praxis jedoch nicht haltbar, da ein Spiel oft je nach Akzentsetzung verschieden eingeordnet werden kann.

3.5.2 Eine zweigliedrige Typologie des Unterrichtsspiels

Ausgehend von einer grundsätzlichen Aufteilung in freies Spiel (play) und Regelspiel (game) entwickelt Klippel (1980a, S. 91)¹⁸¹ eine Typologie „spielerischer Grundformen“.

Zur Gruppe play gehören Experimentierend- Gestaltendes Spiel, bei dem mit Material umgegangen wird, und Rollenspiel, welches sich in Darstellendes Spiel, Soziales Rollenspiel und Plan- oder Simulationsspiel aufzweigt. Eine eindeutige Unterscheidung ist häufig schwierig (Klippel 1989, S. 185).

In der Fachliteratur werden die verschiedenen Bezeichnungen für Rollenspiele selten einheitlich verwendet. Hier werden „Planspiel“ und „Simulationsspiel“ synonym benutzt. Sie sind – wie auch das „Soziale Rollenspiel“ – moderne Unterrichtsspiele. Sie erfordern einen mehr oder weniger definierten Bedarf an Regeln, weshalb auch sie sich nur bedingt dem Oberbegriff play zuordnen lassen.

¹⁸⁰Klippel, Friederike: Spieltheoretische und Spielpädagogische Grundlagen des Lernspieleinsatzes im Fremdsprachenunterricht. 1. Aufl., Peter D. Lang Verlag, Frankfurt am Main 1980a, S. 112

¹⁸¹Ebenda, 1980a, S. 91

Das Rollenspiel kann mehr oder weniger stark an Textvorlagen gebunden sein (Klippel 1980, S. 41) und erfordert Interaktion in der Gruppe. Meist wechseln szenisches Spiel und Diskussion einander ab (Bollermann 1976, S. 113)¹⁸²

Simulationsspiele dagegen sind in der Regel zeit- und materialaufwendig, denn oft liegen ihnen sehr detaillierte Dokumentationen zugrunde, die eine fiktive Umwelt modellhaft abbilden, in der „Konflikte und Prozesse der gesellschaftlichen Realität“ widergespiegelt werden.

3.5.3 Eine dreigliedrige Typologie des Sprachlernspiels

Es wurde das Unterrichtsspiel typologisiert, ohne dass ein sprachliches Fach im Vordergrund stand. In der folgenden Typologie wird nun das Sprachlernspiel als Sonderfall des Unterrichtsspiels betrachtet.

Feldhändler (1981, S. 79)¹⁸³ geht davon aus, dass im Sprachlernspiel nicht nur Fertigkeiten gefestigt, sondern auch kommunikative Möglichkeiten genutzt werden können: Alle Spiele bieten Anlässe für Interaktionen oder lassen diese zumindest potentiell zu und sollten folglich im kommunikativen Fremdsprachenunterricht nach ihrem kommunikativen Gehalt klassifiziert werden (Vgl. Feldhändler 1981,79).

So wie im Fremdsprachenunterricht allgemein die drei „Funktionsbereiche des Lernens, des Darstellens und des Interagierens“ herausgestellt werden können, lassen sich die Typen Lernspiel, Darstellendes Spiel und Interaktionsspiel erkennen, die jeweils eine Gruppe von „Spielarten“ (Löffler 1979, 36)¹⁸⁴ beinhalten.

So gehörten zum (fertigungsorientierten) Lernspiel folgende „Spielarten“: Schreib-, Rate-, Lese-, Hörverstehens-, Assoziations-, Sprech-, Sing- und Vokabelspiele. Zum Darstellenden Spiel zählen: Sketche, Playreading, Szene, Theaterspiel (Drama) und vorliegende oder selbst zu erstellende Dialoge. Und zum Interaktionsspiel werden

¹⁸²Bollermann, Gerd: Das Simulationsspiel. In: Herbert Frommberger, Ulrich Freyhoff, Werner Spies :Lernendes Spielen- Spielendes Lernen. (Auswahl: Reihe B), Schroedel, Hannover 1976, S. 112-124, S. 113

¹⁸³Feldhändler, D.: Versuch einer Kategorisierung im Fremdsprachenunterricht. In: Arbeitsgruppe Sprachandragogik der Johannes- Gutenberg- Universität und der Volkshochschule Mainz und Wiesbaden (Hrsg.): Erwachsenengemäßes Lernen einer Fremdsprache (Sprachandragogik). Manuskriptdrucke, Mainz 1981, S. 79-84, S. 79

¹⁸⁴Löffler, R.: Spiele im Englischunterricht. Vom lehrergelenkten Lernspiel zum schülerorientierten Rollenspiel. Bd.1, Urban und Schwarzenberg, München 1979, S. 36

gerechnet: Kooperationsspiele, Simulationsspiele, Minisituationen und freies bzw. problemorientiertes Rollenspiel¹⁸⁵.

Schiffler (1980, S. 110)¹⁸⁶ definiert Interaktionsspiel als „Lernspiele, die dazu führen, dass der Schüler eigene Gedanken gegenüber einem oder mehreren Schülern oder gegenüber dem Lehrer äußert“.

3.6 Lernziele beim Einsatz von Sprachlernspielen

Das Lernspiel ist aus dem modernen Fremdsprachenunterricht praktisch nicht mehr wegzudenken (Vgl. Kieweg 1998, S. 35)¹⁸⁷. Ein Sprachlernspiel sollte den Unterricht nicht einfach ersetzen, sondern muss einerseits zu den Unterrichtszielen passen und andererseits didaktisch gut aufbereitet sein, um tatsächlich den erwünschten Effekt zu erzielen. Hansen und Wendt (1990, S. 37)¹⁸⁸ unterscheiden dafür neben der Planungsphase noch die Einführungs-, Durchführungs- und Auswertungsphase.

Die zentrale Aufgabe des Lehrkörpers liegt in der *Planungsphase*: die Schaffung einer Balance zwischen Lernziel und Spielziel (Vgl. Harms 2019, S. 6)¹⁸⁹. In weiterer Folge muss überlegt werden, mit welchen Lerninhalten bzw. in welchen Lernphasen sich dieses Spiel sinnvoll kombinieren lässt und damit eine derartige Planung gelingen kann, sollten Lehrende die Spiele und ihre Dynamik kennen und sie selbst gespielt haben (Vgl. Farber 2018, S. 20)¹⁹⁰.

Ist das Sprachlernspiel ausgewählt und vorbereitet, folgen die *Einführungs- und Durchführungsphase*. Diese beiden Phasen sollten zeitlich aufeinanderfolgend im Unterricht stattfinden. Die Einführungsphase dient insbesondere zur Schaffung formaler Chancengleichheit durch genaue Spielerklärung einerseits und der sorgfältigen Erarbeitung für den Spielverlauf relevanter sprachlicher und inhaltlicher

¹⁸⁵Ebenda, 1979, S. 37

¹⁸⁶Schiffler, Ludger: Interaktiver Fremdsprachenunterricht. 1.Aufl., Klett, Stuttgart 1980, S. 110

¹⁸⁷Kieweg, Werner: Anlage einer systematischen Spielekartei. In: Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch, 35, Friedrich in Velber in Zusammenarbeit mit Klett Verlag, Hannover 1998, S. 35–37, S. 35

¹⁸⁸Hansen, Maike und Wendt, Michael: Sprachlernspiele: Grundlagen und annotierte Auswahlbibliographie unter besonderer Berücksichtigung des Französischunterrichts. Narr, Tübingen 1990, S. 37

¹⁸⁹Harms, Lisa, Malin: Spielend Französisch lernen? In: Harms, L., M. (Hrsg.), Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch, 59. Friedrich in Velber in Zusammenarbeit mit Klett, Hannover 2019, S. 2–8, S. 6

¹⁹⁰Farber, Matthew: Game-Based Learning in Action. How an Expert Affinity Group Teaches With Games. Peter Lang, New York 2018, S. 20

Wendungen andererseits (Vgl. Steinhilber 1982, S. 8)¹⁹¹. Die Durchführungsphase sollte durch einen klar ersichtlichen, gemeinsamen Start markiert sein.

Die *Auswertungsphase* dient zur Reflexion, Verdeutlichung des Gelernten und der Erarbeitung von alternativen Verhaltensweisen. Sie gliedert sich wie die Einführungsphase in einen sprachlichen und einen inhaltlichen Teil und zur Sicherung des Wissenstransfers ist daher eine Reflexion und Verdeutlichung der im Spiel geübten Lerninhalte und Kompetenzen hilfreich (Vgl. Felicia 2009, S. 29)¹⁹². In Darstellenden Spielen können das gestisch- mimische Ausdrucksrepertoire und die Intonation, die im mündlichen Sprachgebrauch bedeutungsunterscheidende Qualität haben kann (z. B. Intonationsfrage), entwickelt werden.

Auch die Spielfähigkeit als solche, „die viele in unserer hektischen Zeit zu verlieren scheinen“ (Klippel 1980c, S. 128), ist ein weiteres Lernziel. Dies gilt auch für die Bereitschaft, im Zielsprachenland geläufige Spiele zu erlernen, zu spielen und dabei die Zielsprache zu benutzen¹⁹³.

Im Sprachlernspiel werden Kommunikationssituationen geschaffen, in denen fremdsprachlich gehandelt werden muss. Dieser Anforderung kann bei adäquater Spielauswahl bereits vom frühen Anfangsunterricht an nachgekommen werden, da in Lernspiele (anders als Darstellenden Spielen und Interaktionsspielen) die Kommunikation häufig standardisiert ist oder die sprachlichen Anforderungen begrenzt sind.

Die Menge der Lernziele bestimmt nicht den Schwierigkeitsgrad eines Spiels. Die Wahrscheinlichkeit einer Kongruenz von Spielziel und Lernziel wird aber mit steigender Komplexität der Lernziele naturgemäß geringer.

¹⁹¹Steinhilber, Jürgen: Didaktik des Spiels im Fremdsprachenunterricht. Hirschgraben, Frankfurt am Main 1982, S. 8

¹⁹²Felicia, Patrick: Digitale Spiele im Klassenzimmer: Ein Handbuch für LehrerInnen.. 500. Aufl., European schoolnet. Brüssel 2009, S. 29

¹⁹³Klippel, Friederike: Spiel mit Ziel Lernspiele im Englischunterricht. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts, Band 27, Heft 2, Lambert Lensing GmbH Verlag. Dortmund 1980c, S. 127-134, S. 128

3.7. Die wichtigsten Hinweise bei der Spielauswahl

Im Inhalt jedes Sprachlernspiels wird meistens eine kurze Charakteristik beigelegt, die dem Lehrer bei der Spielauswahl helfen soll. Dazu werden auch Tätigkeiten beschrieben, die darin vorkommen.

„Überlegung des Lehrers zum didaktisch- methodischen Einsatz von Sprachlernspielen sollten folgende Gesichtspunkte einbeziehen“¹⁹⁴ Bohn, R., Schreiter, I. (1994, S.19)

1. Die Auswahl der Spiele muss fachdidaktisch begründbar sein, d.h. der Lehrer weiß mit welchem Ziel er dieses Spiel in die Stunde einsetzt.
2. Die Spiele sollen für möglichst viele Schüler geeignet sein, um sie daran aktiv zu beteiligen.
3. Sprachlernspiele müssen dem Alter und Sprachkönnen der Schüler entsprechen.
4. Sprachlernspiele sollten alle Sprachkompetenzen entwickeln, nicht nur das Sprechen / Hören, das meistens überwiegt, sondern auch Schreiben / Lesen.
5. Nicht immer passen die Spiele zur Unterrichtsthematik aber der Lehrer sollte sich bemühen, ein geeignetes Spiel zu finden.
6. Der Lehrer sollte beim Spielen in den Hintergrund treten. Er tritt als Berater auf und unterstützt wo es nötig ist.
7. Die Vorbereitung und Durchführung des Spiels müssen in einem vertretbaren Verhältnis stehen.
8. Die Sprachlernspiele sollen im DaF- Unterricht in hohem Masse durchgeführt werden.
9. Die Spiele können nicht das systematische Lernen und das intensive Üben ersetzen. Benutzt aber der Lehrer sie geplant, maßvoll und zielgerichtet, tut er für seine Schüler das Beste.
10. Zuletzt soll man nicht die Faszination von Computerspielen vergessen, denn Computer bietet uns neue Sprachspielmöglichkeiten. (Vgl. Bohn, R. / Schreiter, I., 1994, S. 20)

¹⁹⁴Bohn, Rainer / Schreiter, Ina: Sprachlernspielereien für Deutschlernende. 1. Aufl., Verlag Enzyklopädie, Leipzig, Berlin, München 1989, S. 19

3.7.1 Der richtige Zeitpunkt für den Spieleinsatz

Das Sprachlernspiel sollte nicht nur als Belohnung oder vor Ferien eingesetzt werden, sondern die Schüler sollten das Spielen als einen natürlichen Bestandteil des Unterrichts wahrnehmen. Denn durch dieses „zusätzliche“ Lernen müssen die Schüler etwas lernen und der Spaß und die Freude am Spiel sind die Belohnung dafür.

Der Lehrer sollte sich entscheiden, in welchen Unterrichtsphasen sich die Spiele einsetzen lassen. Dem Lehrer sollte es nicht an Phantasie mangeln, um den Schülern entsprechende Spielmöglichkeiten anzubieten.

Ich habe überlegt, in welchen Situationen ich die Spiele eingesetzt habe und hier biete ich einen kurzen Überblick an:

- Wenn sich die Schüler noch nicht kennen (Kennenlernspiele)
- Zum Unterrichtsbeginn: spielerisch anfangen, Stress ablegen usw.
- Zur Einführung eines neuen Themas
- Als Auflockerung zwischen zwei Lernblöcken
- Zur Übung / Wiederholung, Verteilung der gelernten Kenntnisse
- Zur Erweiterung des Wortschatzes
- Zur Konzentrationssteigerung
- Zur Verbesserung des Gruppenklimas
- Zum Spaß.

3.7.2 Die Planungsschritte des Spiels

Den Verlauf des Spiels kann man nicht exakt planen. Die Spiele hängen von mehreren Faktoren ab, die man nicht ganz konkret definieren kann:¹⁹⁵

„a) Beziehungen zwischen den Schülern

b) Das Klima in der Klasse

c) Beziehungen zwischen dem Lehrer und den Schülern

d) Gefühle und Sympathien der Schüler

¹⁹⁵Dvořáková, Gabriela: Didaktische Spiele im Fremdsprachenunterricht. Diplomarbeit, Masaryk–Universität, Pädagogische Fakultät der Lehrstuhl für die deutsche Sprache und Literatur, Brünn 2011, S. 18

Um diese Faktoren zu halten, sollte der Lehrer:

- Sich gut auf die Spielsituation vorbereiten (darunter versteht man: genug Materialien und Reservespiele in Bereitschaft zu halten)
- Möglichkeit den Schülern geben
- Eigenaktivität der Schüler fördern
- Die Gruppe zur Spielauswahl anregen
- Sich auf die schwachen, problematischen Schüler in der Spielsituation konzentrieren“.

Ulrich B. (2001, S. 101)¹⁹⁶ gibt folgende Schritte bei der Spielplanung an:

a) **Bedingungen, die vorliegen wie**

- Die Zusammensetzung der Gruppe (Alter, kulturelle Hintergründe, Beziehungen zu Gruppenleiter/in)
- Vorerfahrungen der Gruppe mit dem Spiel und dem Thema
- Räumlichen und zeitlichen Möglichkeiten

b) **Ziele, die der Lehrer mit der Gruppe vereinbaren kann**

- Der pädagogische Kontext, mit dem die Spiel-Einheit steht
- Bedürfnisse und Interessen, die die Lerner haben ich?

c) **Reihenfolge der Spiele**

- Spielformen und Spiel-Inhalte, die für die einzelnen methodischen Schritte geeignet sind
- Material, das bereitstehen muss

3.8. Zur Methodik des Sprachlernspiels

Um die Konzentrationsfähigkeit bei den Lernenden auszuprägen, erfordert es einen abwechslungsreichen Unterricht, um ihnen zu motivieren, an diesem teilzunehmen. Abwechslungsreiche Übungstypen, Themen, Sozialformen und Aufgaben helfen ihnen, bei der Sache zu bleiben. Auch bei den Arbeitsformen sollten die Lehrer die

¹⁹⁶Ulrich, W.: Didaktik der deutschen Sprache. Ein Arbeits- und Studienbuch in drei Bände. Texte – Materialien – Reflexionen. 1. Auflage, Band 3. Ernst Klett, Stuttgart 2001, S. 101

Möglichkeit nutzen, „zwischen sprachlichen, musischen, spielerischen und anderen handlungsorientierten“ Formen zu wechseln (Vgl. Klippel 1980a, S. 29)¹⁹⁷

3.8.1 Die Organisation des Sprachlernspieleinsatzes

Beim Einsatz von Sprachlernspielen lassen sich drei Hauptphasen unterscheiden: Einführung, Durchführung und Auswertung. Die Einföhrungs- und Auswertungsphase können in weitere Sequenzen unterteilt werden. Die Einföhrungs- und die Durchföhrungsphase sollten zeitlich aufeinander folgen, während die Auswertungsphase auch auf eine spätere Unterrichtsstunde verlegt werden kann¹⁹⁸ (Vgl. Wagner 1982, S. 8)

In der Einföhrungsphase wird das Spiel sprachlich und inhaltlich vorbereitet.

Löffler / Kuntze (1980, 33) schlagen vor, den Spieleinsatz mit einer Aufwärmphase zu beginnen. Hierfür eignen sich kurze Spiele, die der Gruppe bereits bekannt sind, etwa Fünfminutenspiele, Bewegungsspiele o.ä. Solche Aufwärmspiele sind besonders vor Darstellenden Spielen und Interaktionsspielen angebracht Kuntze (1980, S. 32)¹⁹⁹

In der Einföhrungsphase ist der zeitliche Rahmen abzustecken. Bei Brettkarten und ähnliche Spielen erübrigt sich dies, denn der Spielschluß ergibt sich durch die Anlage des Spiels Steinhilber (1982, S. 28)²⁰⁰. Ebenso grenzt bei Wettspielen das zu den Regeln gehörende Limit die Dauer bereits ein.

Die Durchföhrungsphase erstreckt sich über die Dauer der Spieltätigkeit. Die Spielaufnahme (Start) sollte klar gekennzeichnet werden, damit alle Spieler oder Spielgruppen gleichzeitig beginnen können Steinhilber (1982, S. 28)²⁰¹

¹⁹⁷Klippel, Friederike: Spieltheoretische und Spielpädagogische Grundlagen des Lernspieleinsatzes im Fremdsprachenunterricht. 1. Aufl., Peter D. Lang Verlag, Frankfurt am Main 1980a, S. 29

¹⁹⁸Wagner, Johannes: Spielübungen und Übungsspiele im Fremdsprachenunterricht. Regensburg: Arbeitskreis für Deutsch als Fremdsprache beim DAAD Materialien Deutsch als Fremdsprache. Bezug durch Dr. A. Wolf, Heft 10, Hrsg. Universität Regensburg 1982, S. 8

¹⁹⁹Löffler, Renate und Kuntze, Wulf-Michael: Spiele im Englischunterricht. Band 2, Urban & Schwarzenberg, München 1980, S. 33

²⁰⁰Steinhilber, Jürgen: Didaktik des Spiels im Fremdsprachenunterricht. Hirschgraben, Frankfurt/ Main 1982, S. 28

²⁰¹ Ebenda, 1982, S. 28

Die Auswertungsphase einer Spieleinheit gliedert sich wie die Einführungsphase in einen inhaltlichen und einen sprachlichen Teil. Der inhaltliche Teil gewinnt besonders nach Darstellenden Spielen und nach Interaktionsspielen an Bedeutung, da hier die Rollenausgestaltung und die gewählten Handlungsweisen zu diskutieren sind (Vgl. Löffler / Kuntze 1980, S. 35)²⁰² Mögliche alternative Verhaltensweisen können gemeinsam entwickelt werden.

3.8.2 Die Funktion des Spielleiters / der Spielleiterin

Zuerst möchte ich vom www.wikipedia.de zitieren, was man sich unter dem Begriff des Spielleiters vorstellen soll.

„Ein Spielleiter ist eine Person, die ein Spiel den Spielregeln gerecht leitet und darauf achtet, dass diese Regel eingehalten wird. Gegebenfalls hat der Spielleiter Regelverletzungen zu sanktionieren“.

Für uns Lehrer ist es klar, dass wir die ganze Spielsituation mit den Regeln, unerwarteten Momenten usw. bestimmen. Deswegen ist es nötig, sich bewusst zu werden, worauf wir Rücksicht nehmen sollten. Im Folgenden führe ich ein paar Beispiele an, die ich am wichtigsten halte:

- 1) Der Lehrer muss an den Spielen selbst Spaß haben
- 2) Er ist von dem Spielzweck und dem Ziel überzeugt
- 3) Er plant und bereitet das Spiel vor (die Regel, den Ablauf, die Zeit, das Material)
- 4) Er sollte das Spiel und die Spielregeln gut aber nicht lange und kompliziert erklären
- 5) Er sollte die Schüler zum Spiel einladen und nicht zwingen
- 6) Das Spiel kann nach Bedarf der Lerngruppe geändert werden
- 7) Die Spiele sollte man im Unterricht fest einplanen (keine Lückenfüller)²⁰³

3.8.3 Die Spielregeln für Spielleiter/innen

Wie sollten die Spielregeln im Unterricht vor allem bei den Anfängern eingeführt werden? Eine ganz konkrete Antwort habe ich bei (Anne Spier 1981, S. 3) gefunden:

²⁰²Löffler, Renate und Kuntze, Wulf-Michael: Spiele im Englischunterricht. Band 2, Urban & Schwarzenberg, München 1980, S. 35

²⁰³<http://www.ludolingua.de/spielen-im-Unterricht>. Zugriff am 25.01.2018 um 18:30

„a) in muttersprachlich homogenen oder heterogenen Gruppen

1. Der Lehrer macht den Anfang und führt das Spiel exemplarisch vor.
2. Der Lehrer macht zusammen mit einem Teilnehmer, der schon besser Deutsch spricht, den Anfang und beide führen das Spiel exemplarisch vor.
3. Der Lehrer macht den Anfang und benutzt eine Handpuppe, die die Rolle des Dialogpartners mit seiner Stimme übernimmt.

b) in muttersprachlich homogenen Gruppen

1. Der Lehrer macht den Anfang und führt das Spiel exemplarisch vor.
2. Der Lehrer macht zusammen mit einem Teilnehmer, der schon besser Deutsch spricht und dem er die Regel erklären kann, den Anfang. Evtl. erklärt dieser Teilnehmer den anderen die Regel noch einmal in der Muttersprache.
3. Bei komplizierten Spielverläufen kann der Lehrer die Regel von einem Kollegen, der die Muttersprache der Teilnehmer spricht, übersetzen lassen, und diese Übersetzung wird vor Beginn des Spiels von einem Teilnehmer vorgelesen.“²⁰⁴

Entscheidend für einen guten Spielverlauf ist das Sprachniveau der Teilnehmer. Das gilt vor allem für sogenannten Nullanfänger. Empfehlenswert ist in diesem Fall die Rekapitulation/ Wiederholung von Grammatik oder Wortschatz.

3.9. Die Einteilung von Spielen

Der Fremdsprachenlehrer kann über eine reiche Auswahl von didaktischen Spielen verfügen. Weil die didaktischen Spiele in den Fachpublikationen und in der Praxis immer noch wenig präsentiert sind, setzen die Spielvertreter wie z.B. Klippel eine vermehrte spielerische Lehrerfortbildung durch. „Für viele Fremdsprachenlehrer gehört das Spiel nicht zu den selbstverständlichen Unterrichtsverfahren, sie benötigen die Argumente und praktische Hilfen, um Spiele didaktisch sinnvoll integrieren zu können“ Klippel (1995, S.107)

1. Didaktische Spiele

2. Sprachlernspiele

²⁰⁴Spier, Anne: Mit Spielen Deutsch lernen. Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co., Frankfurt am Main 1981. S. 3

3. Bewegungsspiele
4. Interaktionsspiele
5. Erkundungsspiele²⁰⁵.

3.9.1 Didaktische Spiele bzw. Lernspiele

Didaktische Spiele (bzw. Lernspiele) sind auf ein bestimmtes Lernziel hin orientierte Spiele. „Immer dann, wenn im Rahmen von Bildungseinrichtungen unter Berücksichtigung der Gruppenstruktur,- vorerfahrungen und Rahmenbedingungen versucht wird, Spiele zielorientiert so einzusetzen, dass alle Beteiligten daran Spaß haben, kann von didaktischen bzw. didaktisch verwendeten Spielen gesprochen werden“²⁰⁶

Charakteristisch für didaktische Spiele sind nach Hielscher (1983, S. 138) Anwendungsbezogenheit und Plan- und Auswertbarkeit²⁰⁷.

Weil die Spiele im Fremdsprachenunterricht immer irgendein Lernziel haben, sei es auf die Sprache, Kultur, Inhalte oder Gruppendynamik und Lernerleichterungen (wie Konzentration oder Erholung) gerichtet, müssen alle in diesem Abschnitt behandelten Spiele als didaktische oder didaktisch verwendete Spiele bezeichnet werden.

3.9.2 Sprachlernspiele

- sind auf deutliche sprachliche Zielsetzung orientiert.
- sie dienen vor allem der Festigung von Wortschatz, Strukturen, Wendungen und Sprachfertigkeiten (Sprachen, Hören, Lesen und Schreiben)
- „Sie sind meist hochreguliert, d.h. haben recht starre Regeln und enges Spektrum an „richtigen“ Verhaltensweisen.“²⁰⁸
- Man muss aber bei den engen Regeln aufpassen, dass das Spiel nicht zur Übung mutiert. Um einen spielerischen Charakter zu haben, empfiehlt man mehr Bewegungsfreiheit während dem Spiel.

²⁰⁵<http://ludolingua.de/spielen-im-unterricht>. Zugriff am 25.01.2018 um 18:56

²⁰⁶<http://www.ludolingua.de/spielen-im-unterricht>. Zugriff am 25.01.2018 um 18:30

²⁰⁷Hielscher, H.: Didaktische Spiele und Spiel und Spielen- Chancen für humane Zukünfte. In: Kurzrock, Ruprecht (Hrsg.): Das Spiel (Forschung und Information Bd. 34), Colloquium Verlag, Berlin 1983, S. 131- 146, S. 138

²⁰⁸<http://www.ludolingua.de/spielen-im-unterricht>. Zugriff am 25.01.2018 um 18:35

„Je weniger der Lerncharakter eines Spiels heraustritt, desto eher können Spaß und Freude im Spiel entstehen- so paradox dies für Pädagogenohren klingen mag – desto intensiver und nachhaltiger wirken die durch das Spiel angeregten Lernprozesse²⁰⁹

Fritz, J. (1991, S. 131)

3.9.3 Bewegungsspiele

Es gibt mehrere Gründe im Unterricht körperliche Bewegung zu berücksichtigen. Im Unterricht bewegt sich vor allem der Lehrer aber die Schüler dagegen sitzen auf ihren Stühlen meistens die ganze Stunde lang bis zur Pause.

„Abgesehen von einem gesünderen Umgang mit dem Körper im Unterricht hängt das Lernen das Erfahren, das Entwickeln von Ideen und Lösungen mit Beweglichkeit zusammen. Die Sprache verdeutlicht den Zusammenhang zwischen körperlichem und geistigem Verhalten.“²¹⁰

Dabei reichen aber schon die Kleinigkeiten, z.B. Sitzordnung zu wechseln, die Stellung von Tischen und Stühlen zu ändern oder bei schönem Wetter den Unterricht unter freiem Himmel zu führen usw.

3.9.4 Interaktionsspiele

In diesen Spielen geht es vor allem um die Wechselbeziehungen zwischen Personen, wo mehrere Fähigkeiten gefordert werden.

Im Mittelpunkt steht das „Miteinanderumgehen“: d. h. Gefühle anderer Menschen berücksichtigen, verschiedene Reaktionen / Positionen ausprobieren, sich im Kollektiv durchsetzen oder zusammenarbeiten, Körpersignale verstehen usw.

„Interaktionsspiele können Bewegungs- und Sensibilisierungsübungen, Kennenlernen, Ausdrucks und Kooperationsspiele sein“²¹¹

Im Unterricht können sie in folgenden Situationen verwendet werden:

- zum Kennenlernen

²⁰⁹Fritz, Jürgen: Theorie und Pädagogik des Spiels. Eine praxisorientierte Einführung. Juventa, Weinheim, München 1991, S. 131

²¹⁰<http://www.ludolingua.de/spielen-im-unterricht>. Zugriff am 25.01.2018 um 18:40

²¹¹Ebenda, Zugriff am 25.01.2018 um 18:45

- zur Entspannung, zur Konzentrationssteigerung
- zur Planung und Reflexion der Gruppenarbeit
- zum Abbau des stereotypen Verhaltens
- zur Vorbereitung des Theaterspiels

Die Spielregel von Interaktionsspielen können während des Spiels nach Bedarf der Schüler verändert werden. Es gibt keine Sieger und Verlierer. Alle Beteiligten sollten ihre Fehler in der Zielsprache verbessern. Deswegen gibt es keine Konkurrenz zwischen den Schülern. Die Schüler entscheiden selbst, was sie ins Spiel nach eigener Einschätzung einbringen möchten.

In Interaktionsspielen geht es darum, verschiedene Reaktionen auszuprobieren, sich durchzusetzen und zu kooperieren, Körpersignale zu verstehen, Vertrauen und Sympathie zu entwickeln und sich und Mitspieler genauer wahrnehmen zu lernen. (Baer 1996²¹², referiert nach Eckert und Klemm 1998, S. 80).

3.9.5 Erkundungsspiele

„Erkundungsspiele sind Spiele, in denen- möglichst nach Spielregeln, die Spaß und Spannung versprechen- etwas Unbekanntes gesucht, gefunden, beobachtet und erforscht wird. Die Erfüllung von Aufgaben zu einem Thema bzw. einer noch unbekanntem Gegend stehen im Vordergrund.“²¹³ .

3.10. Spielarten

Spielarten helfen den Lernern sehr bei der Lautstärke, bei dem Sprechtempo und auch bei der Sprechmelodie.

Nach Stellfeld²¹⁴ sind die Spielarten einerseits durch den Handlungsfreiraum des Spielteilnehmers, andererseits durch den Anteil sprachlicher Interaktion charakterisiert.

²¹²Baer, U.: Spielpraxis. Eine Einführung in die Spielpädagogik. 1. Aufl., Kallmeyer, Seelze- Velber 1995, S. 101

²¹³<http://www.ludolingua.de/spielen-im-unterricht>. Zugriff am 25.01.2018 um 18:50

²¹⁴Stellfeld, Elke: Zu Schreibspielen als Sprachlernspiele im Fremdsprachenunterricht des mittleren Schulalters. (Russisch). Dissertation. Universität Magdeburg, Magdeburg 1995, S. 87

Stellfeld (1995, S. 87) ist der Ansicht, dass im Unterricht zwei Spielarten ihren Platz finden, die erste Spielart ist das Lernspiel und die Andere ist das Kommunikative Spiel.

Diese zwei Spielarten entwickeln beide die Kommunikation; es sollte aber dazwischen unterscheiden, weil beide Arten über ihre Ziele, Funktionen und didaktische Hinweise verfügen²¹⁵.

3.10.1 Lernspiele und Kommunikative Spiele

Lernspiele orientieren sich mehr an die sprachlichen Teillernziele, wie z. B. Wörter, Strukturen, Sätze, Silben, Buchstaben. Der Unterricht ist lehrstofforientiert und ist auf reproduzierendes Sprachverhalten konzentriert. Die Spiele sind mehr reguliert. Die Lerner haben in Äußerungen nicht so große Freiheit, weil die Spiele mehr kontrolliert und geplant sind. Die Aufgaben sind einfacher und linearer. So ist die allgemeine Kommunikation mehr eingeschränkt²¹⁶.

Im Vergleich dazu sind die kommunikativen Spiele mehr auf Lernzielkombinationen, kommunikative Ziele und außer sprachlichen Zielen orientiert. Die Lerner haben Freiheit in der Kommunikation. In diesen Spielen werden die sprachlichen Mittel verwendet und das Sprachverhalten kann man als etwas „Reproduktives – Produktives“ bezeichnen. Die Aufgaben sind problemorientiert. Sie fördern größere Selbstständigkeit und Flexibilität der Lerner. Der Verlauf des Spiels ist nicht planbar und kontrollierbar. Darum haben auch die Lösungen einen offenen und individuellen Charakter²¹⁷.

3.10.2. Spiele zum Üben der Buchstaben und der Zahlen

Bei diesen Übungen brauchen die Lerner das Alphabet zum Buchstabieren des eigenen Namens und anderer Angaben wie Geburtsort oder Adresse.

Sie brauchen es, um sich auch außerhalb des Unterrichts unbekannte Wörter und Namen buchstabieren zu lassen und sie aufschreiben zu können.

²¹⁵Rašková, Iva: Kommunikative Spiele als Voraussetzung zum Erfolg im Deutschunterricht, Diplomarbeit, Pädagogische Fakultät Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur, Universität Olomouc 2009, S. 38

²¹⁶<http://ludolingua.de/wp-content/uploads/2007/03/kap5-spiele-im-fremdsprachenunterricht.pdf>, zitiert am 11.12.2022 um 10:45

²¹⁷ Ebenda, zitiert am 11.12.2022 um 10.51

Die Alphabetfolge ist auch eine Art vom Spiel, durch die die Lerner ihre Verständnis- und Schreibfertigkeiten entwickeln können. Sie brauchen diese Alphabetfolge, um ein Wort im Wörterbuch zu finden²¹⁸. Almuth, B. (2009, S.9)

3.10.2.1 Wortspiele und Sprachspiele

Das Spiel mit der Sprache ist als ein kreativ-spielerischer Umgang mit der Sprache, also mit Lauten, Buchstaben, Wörtern und Sätzen, zu verstehen. Während Erwachsene über meist sehr differenzierte Sprachkenntnisse und eine hohe Sprachkompetenz verfügen, ist die Sprache der Kinder noch nicht ausgereift. Ihr Wortschatz und der kreative Umgang mit Sprache, welcher für das Verständnis von zum Beispiel Lyrik erforderlich ist, sind noch recht eingeschränkt. Die spielerische Lust am Umgang mit Sprache ist jedoch für Kinder eine starke Motivation für einen entwicklungsfähigen Spracherwerb. Was sind Sprach- und Wortspiele?

Das Feld der Sprachspiele reicht von Kinderreimen, Aus- und Abzählreimen, Zungenbrechern, Piktogrammen, Bildwörtern, ABC-Spielen, Dialektgeschichten, Wortspielen mit zum Beispiel Wort- oder Buchstabenwiederholungen und Geheimsprachen bis zu Rätseln. Solche Sprachspiele erzielen ihren Reiz durch komisches, phantastisches und Verfremdungen. Ziel der diversen Sprachspiele ist das Wecken der Freude an Sprache und Literatur, Stärkung der Ausdrucksfähigkeit und dem allgemeinen Sprachverständnis. Auch die Lesetechnik, die Rechtschreibung und die Schrift werden durch sie geschult.

Wortspiele und Sprachspiele üben also das Sprechen, die Konzentration und Spontanität wie auch Reaktion und sind nebenbei ganz lustig.

Wörter und Sprachen lernen – wie langweilig. Das denken sich viele Lerner. Doch mit den richtigen Wort- und Sprachspielen kommt garantiert keine Langeweile auf und die Schüler lernen, ohne es überhaupt zu merken z. B.

²¹⁸Almuth, Bartl: Viele Klitzekleine Tafelspiele für die Grundschule, 6. Auflage, Auer Verlag GmbH, Donauwörth 2009, S. 9



Abb. 2 Wort- und Sprachspiele²¹⁹

Zu diesen Wortspielen gehören zum Beispiel die Ketten-Wörter. Dabei muss reihum immer mit der letzten Silbe des Vorgängerwortes ein neues Wort begonnen werden. Beispiel: Au-to, To-ma-te, Te-le-phon. Oder das Bilden von Brückenwörtern: Tür + Schloss + Garten = Türschloss + Schlossgarten. Ein weiteres Beispiel ist das Finden von Wörtern, die mit demselben Buchstaben beginnen und enden. Buchstabenpuzzles fördern die Kreativität; aus einem vorgegebenen Wort, soll ein neues entstehen. Werden dazu alle Buchstaben verwendet, handelt es sich um ein Anagramm.

3.10.2.2 Buchstabentauch

Der Lehrer schreibt ein kurzes Wort an die Tafel, z. B. „Hund“. Die Lerner sollen jetzt alle Wörter aufschreiben, die sie bilden können, indem sie nur einen einzigen Buchstaben verändern (rund, Bund, Fund...)

Der Lerner, der die meisten Wörter gefunden hat, gewinnt diese Spielrunde und darf das nächste Ausgangswort angeben.²²⁰

3.10.2.3 Versteckt

Den Lernern wird eine bestimmte Buchstabenfolge vorgegeben, zu der sie innerhalb von fünf Minuten möglichst viele Wörter finden sollen. Beispiele:

²¹⁹<https://www.gruppenspiele-hits.de/wortspiele-sprachspiele.html>, Zugriff am 12.06.2019 um: 05:30

²²⁰Almuth, Bartl: Minutenspiele. Spiele und Aufgaben; für Ausländer. Konzentration und Gedächtnis. Einzel-, Paar und Gruppenspiele. 1. Aufl., Cornelsen Scriptor (Lehrer-Bücherei: Grundschule) Berlin 2002, S. 17

- ege: Regen, fegen, legen, begegnen, Wege, Heger.
- und: Hund, gesund, Grund, Bund, Wunde.

Ist die Spielzeit vorbei, werden die Ergebnisse so ausgewertet; wurden nur vor die Buchstabenfolge oder dahinter ein oder mehrere Buchstaben angefügt, erhält der Lerner für dieses Wort einen Punkt, z.B.

- **eck**: Leck, Ecke, Deck...

Wurde die Buchstabenfolge vorne und hinten ergänzt, gibt es dafür zwei Punkte, z.B.

- **eck**: Wecker, Hecke, Scheckbuch...²²¹

3.10.2.4 Zungenbrecher

Zungenbrecher sind Sätze, bei denen Worte aufeinander folgen, die schnell vorgelesen zu Versprechern. Ein bekanntes Beispiel für einen solchen Zungenbrecher ist „Blaukraut bleibt Blaukraut und Brautkleid bleibt Brautkleid“.

Die Zungenbrechersätze werden gesammelt und auf Zettel geschrieben. Dann werden alle Zettel verdeckt in die Mitte gelegt. Ein Spieler zieht einen Zungenbrecher und liest ihn möglichst schnell vor. Hat er den Sprachtest ohne Fehler bestanden, darf er den Zettel behalten. Hat er einen Fehler gemacht, so wird der Zettel zurück gelegt. Gewonnen hat, wer die meisten Zungenbrecher gesammelt hat²²²

Beispiel

Teilnehmer: 2 Lerner oder eine Gruppe

Material: Karten mit Zungenbrechern

Die Karten werden gemischt und verdeckt in die Mitte auf einen Stapel gelegt. Dann nimmt sich der erste Lerner die oberste Karte, liest den Satz und versucht ihn möglichst schnell ohne Fehler zu lesen.

Hat der Lerner keine Sprechfehler gemacht, darf er die Karte behalten. Ansonsten kommt die Karte wieder unter den Stapel.

²²¹Ebenda, 2002, S. 18

²²²erstellt von Sabine Ludwig-Szendi für den Wiener Bildungsserver www.lehrerweb.at - www.kidsweb.at - www.elternweb.at, Zugriff am 12.06.2019 um 07:15

Gewonnen hat der Lerner, der die meisten Karten gesammelt hat.²²³ (Siehe Anhang 1, Verschiedene Zungenbrecher auf Seite I).

3.10.2.5 Übungen mit Zahlen (der Zahlenkreis)

Je nachdem, wie viele Lerner mitspielen, bereitet der Lehrer Kärtchen vor, auf denen jeweils eine Zahl dieses Zahlenraumes geschrieben wird. Spielen also beispielsweise 25 Lerner, so gibt es die Zahlen von 1 bis 25.

Alle Lerner sitzen im Kreis. Der Lehrer mischt die Karten und verteilt sie dann an die Lerner. Nun überlegte er sich eine beliebige Zahl, vielleicht 17 und nennt sie laut. Derjenige, der dieses Kärtchen in Händen hält, zeigt es den Mitspielern und hängt es mit einem Stückchen Klebestreifen an die Tafel. Der Lerner setzt sich wieder und die restlichen Kärtchen werden im Kreis weitergereicht, bis die nächste Zahl ausgerufen wird.

So nennt der Lehrer nacheinander alle Zahlen. Die Lerner müssen beim Aufhängen ihrer Kärtchen gut aufpassen, wo sie diese hinhängen, denn am Ende sollen alle Zahlen in richtiger Reihenfolge an der Tafel zu lesen sein.²²⁴

3.10.3 Sprechspiele

Um gezielte Übungen und Spiele zum Verbessern der Aussprache zu entwickeln, sollte sich der Lehrer anhand von Sprachvergleichen über die Unterschiede in der Phonetik zwischen der jeweiligen Muttersprache der Lerner und dem Deutschen informieren.

Eine andere wichtige Aufgabe des Lehrers besteht darin, im Sinne einer optimalen Sprecherziehung entsprechende Übungen bzw. Sprechspiele durchzuführen. Diese Spiele dienen nach Behme (1992, S. 23) als motivations- Übungen bei der Behandlung

²²³www.kidsweb.at: Sprachspiele für den Unterricht, erstellt von Sabine Ludwig-Szendi für den Wiener Bildungsserver, Zugriff am 13.06.2019 um 08:52

²²⁴Bobrowski, Susane/ Forthaus, Reinhard: Lernspiele im Mathematikunterricht. Funktion von Lernspielen, Didaktische Anregungen, Spiele für die Klassen 1 bis 4, 1. Aufl., Mornellen Scriptor, Berlin 1998, S. 90

von bestimmten Stimm- Sprach und Kommunikationsstörungen²²⁵Baghdadi, F. (1999, S.119)

Anne Spier (1984, S. 26) jedoch sagt: „Alle deutschen Sprechspiele eignen sich prinzipiell für den Unterricht mit Ausländer. Problematisch sind jedoch Übungen, deren Wortmaterial sehr von der Alltagssprache abweicht. Besser ist es deshalb bei Sprechübungen von Realia auszugeben, z. B. von Straßennamen, U-Bahnstation, Städtenamen usw.“²²⁶ Anne, S. (1981, S.26)

Beispiel

Ziel: Ausspracheschulung, Hörschulung

Verlauf: Der Lehrer oder der Teilnehmer denkt sich einen Satz. Er flüstert ihn seinem rechten Nachbarn ins Ohr. Dieser flüstert ihn seinerseits seinem rechten Nachbarn ins Ohr usw. Der letzte Mitspieler in der Reihe sagt ihn laut.



Abb. 3 Stille Poste²²⁷

Diese Graphik bedeutet, dass bei muttersprachlichverschiedenen Gruppen die Mitspieler Sätze in ihrer eigenen Sprache vorgeben und eventuell nachher ins Deutsche übersetzen können, was sie ursprünglich gesagt haben und was dabei herausgekommen ist.

²²⁵Behme, H.: Miteinander reden lernen. Sprechspiele im Unterricht. München: Iudicium Verlag 1988. In Baghdadi, Fatima: Zur Entwicklung der Sprechfertigkeit im Deutsch als Fremdsprache, Magisterarbeit, Universität Es- Senia Oran 1999, S. 119

²²⁶Anne, Spier: Mit Spielen Deutsch lernen- Spiele und spielerische Übungsformen für den Unterricht mit ausländischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. 3. Aufl., Scriptor, Frankfurt am Main 1984, S. 26

²²⁷Anne, Spier: Mit Spielen Deutsch lernen. 11. Auflage, Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG. Berlin 1999, S. 27

3.10.4 Dialogspiele

Dieses Spiel ist sehr variabel. „Mit ihm kann in Anfängergruppen sehr gut ein fester Mini- Dialog eingeübt werden, in Fortgeschrittenengruppen kann es als Sprech Anlass für freies Sprechen dienen. In der Regel dürfte das Üben und Festigen vorher eingeführter Strukturen, Wendungen und Vokabeln im Vordergrund stehen“²²⁸. Z.B.

Was hast du gestern gemacht? Ziel dieses Spiels ist das Üben des Perfekts mit oder ohne Negation. Die Lerner brauchen beschriftete Karten im Postkartenformat. Auf den Karten stehen Verben mit Infinitiv, deren Bedeutung den Teilnehmern bekannt ist. Die Karten liegen verdeckt auf dem Tisch. Der Lehrer beginnt und fragt einen Teilnehmer: „was hast du gestern gemacht?“ Dieser nimmt eine Karte auf, auf der z.B. „Brief schreiben“ steht, und antwortet entsprechend „Ich habe gestern einen Brief geschrieben“. Danach fragt er einen anderen Teilnehmer: „und du, was hast du gestern gemacht?“ usw. ein anderer Teilnehmer nimmt eine Karte auf z.B. „Zeitung lesen“ und fragt einen anderen: „Hast du gestern eine Zeitung gelesen?“ Der Gefragte antwortet wahrheitsgemäß positiv oder negativ. Auf den Verbkärtchen können die Verben, die das Perfekt mit „haben“ bilden und die, die es mit „sein“ bilden, farblich verschieden beschriftet werden²²⁹.

3.10.5 Kettenspiele

Das ist eine Aktivität, bei der alle Kenntnisse zusammengetragen werden, die in der Lernergruppe vorhanden sind. Soll z.B. ein Text oder Dialog mit dem Thema „der Bahnhof“ behandelt werden, so kann der Lehrer davor die Lerner auffordern, alle Wörter und Begriffe zu nennen, die ihnen zu diesem Thema einfallen.

Diese Wörter werden an die Tafel gesammelt, z.B.

²²⁸Prange, Lisa: 44 Sprechspiele für Deutsch als Fremdsprache. Mit Zahlreichen Zeichnungen, Hueber Verlag, München 1996, S.86

²²⁹Orlick, Terry: Kooperative Spiele. Herausforderung ohne Konkurrenz, 3. Aufl., Beltz Verlag, Weinheim 1996, S. 90

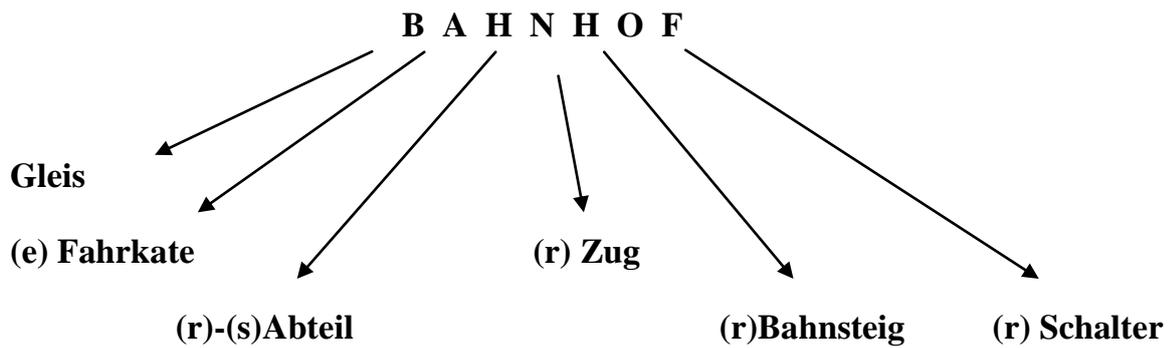


Abb. 4 Brainstorming²³⁰.

Dieser Einstieg in ein Thema hat drei Vorteile: Erstens wird die Aufmerksamkeit der gesamten Gruppe auf das Thema durch das assoziative Vorgehen konzentriert, zweitens wird der Wortschatz im Kontext aktiviert und erweitert und drittens hat der Lehrer hierbei die Möglichkeit, weitere von den Lernern gegebene, unbekannte Wörter aus dem zu behandelnden Gebiet an der Tafel dazu zu schreiben

Verlauf: Dieses Kettenspiel läuft auch im Plenum, wobei die Lerner ihren schon gelernten Wortschatz verwenden. Ein Lerner sagt ein Kompositum, das Grundwort dieses Kompositums ist das Bestimmungswort anderen Kompositums z. B. Haustür, Türschlüssel, Schlüsselbund, Bundeskanzler, Kanzleramt²³¹.

3.10.6 Würfelspiel

Das Ziel dieses Spiels ist das Üben der Personalpronomen und der Verbformen. Die Lerner benutzen einen großen Würfel, dessen sechs Seiten mit den Personalpronomen beschriftet sind und Wortkarten, die mit Verben im Infinitiv beschriftet sind. Z.B.

²³⁰Blumentock, Leonhard: Handbuch der Leseübung. Vorschläge und Materialien zur Gestaltung des Erstleseunterrichts im sprachlich- akustischen Bereich, 6. Aufl., Beltz Verlag, Weinheim 1997, S. 48

²³¹Ebenda, 1997, S.49

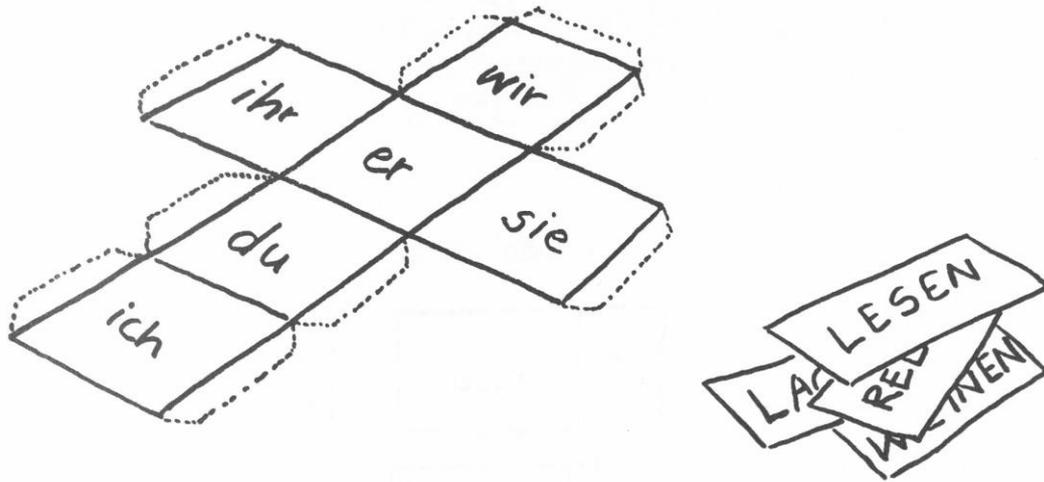


Abb.5 Konjugieren mit dem Würfel²³²

Verlauf: Der Würfel kann entweder aus stabiler Pappe selbst gebastelt werden oder ein großer Würfel aus dem Spielwarengeschäft wird mit selbstklebendem Papier überklebt und mit den Personalpronomen beschriftet. Die Verbkarten liegen mit der Schriftseite nach unten auf dem Tisch. Ein Teilnehmer würfelt und fordert seinen Nachbarn oder einen beliebigen Mitspieler auf, eine Karte zu nehmen. Dieser Teilnehmer soll dann die richtige Verbform zu dem oben auf dem Würfel stehenden Personalpronomen nennen.

3.10.7 Konzentrationsspiele (Leseblitz)

Unter Konzentration versteht man eine bestimmte Form von Aufmerksamkeit. Wenn ein Lerner sich im Unterricht ganz in seinen Lesetext z.B. vertieft, spricht das dafür, dass er in diesem Moment alle äußeren Reize ausblenden kann. Er lässt sich nicht ablenken vom Gemurmel im Klassenzimmer, von Gedanken an die große Pause oder vom Straßenlärm. Es ist ganz fokussiert²³³. Dasselbe in folgender Spielart z.B., wobei jeder Lerner den gleichen, kurzen Text vor sich hat. Ein Spieler sucht sich ein beliebiges Wort im Text aus und nennt es laut. Z.B. „während“, jetzt überlegen alle

²³²Woesler, Dietmar M.: Spiele- Feste- Gruppenprogramme. 18. Aufl., Fischer Verlag, Frankfurt am Main 1997, S. 223

²³³<https://www.cornelsen.de/magazin/beitraege/konzentrationsuebungen-fuer-die-schule>: Konzentrationsübungen für die Schule. Warum Konzentration so wichtig ist und wie Sie sie fördern können, Unterricht gestalten /22.03.2022. Zugriff am 16.12.2022 um 15:16

Mitspieler ihre Texte so schnell wie möglich. Wer zuerst das rechte Nachbarwort vorliest, gewinnt und darf sich gleich das nächste Wort aussuchen. Aber nur solche Wörter, die es nur einmal im Text gibt, dürfen vorgegeben werden²³⁴

3.10.8 Theaterspielen im FSU

Laut Lille, R. (2013, S. 11), Leiter der Professur für Kulturvermittlung und Theaterpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz ist das theatrale Spiel „eine Methode der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Inhalten, gleichzeitig auch Ausdrucks- und Gestaltungsform“²³⁵. Die Lerner erarbeiten ein Theaterstück, das sie dann vor anderen Lernern, Lehrer und Eltern aufführen. Sie können durch das Theaterspielen in der Fremdsprache, insbesondere durch die Übernahme von Rollen und Ausarbeitung von Szenen, ihre fremdsprachlichen Fähigkeiten in einer angstfreien Atmosphäre entwickeln und ausloten. Sie erarbeiten sich auf diese Weise Kommunikationsmuster für Alltagssituationen, die der realen Sprachverwendung entsprechen²³⁶.

3.10.9 Kreative Spiele

„In kreativen Spielen ist es nicht das Ziel, Lerninhalte zu reproduzieren, eine bestimmte Lösung zu finden oder etwas „richtig“ zu machen, sondern aus bekannten Bestandteilen etwas Neues zu schaffen.“²³⁷ Bei den kreativen Spielen steht also der produktive Umgang mit dem sprachlichen Material im Vordergrund. Dazu zählen Formen von Spielen, wie zum Beispiel: kreatives Schreiben, kreative Geschichtenerzählspiele, usw. Solche Spiele erwecken die Erfindungsgabe, sensibilisieren für Beobachtungs- und Ausdrucksqualitäten und fördern die Gruppenarbeit. (Vgl. Timonen 2008, S. 31)

²³⁴Lenniger, Isolde : Entspannung und Konzentration: Grundlagen; Ruhe-, Atem- und Körperübungen; Praxishilfen für die Klassen 1 bis 4, 2. Aufl., Cornelsen, Scriptor, Berlin 1995, S. 91

²³⁵Lille, Roger: Einführung in die Theaterpädagogik. In: Felder u.a. (Hrsg.) Studienbuch Theaterpädagogik. Grundlagen und Anregungen. Pestalozzianum, Zürich 2013, S. 9–32, S. 11

²³⁶Fasching, Maria: Drama- und Theaterpädagogik im Fremdsprachenunterricht. Zur Evaluierung und Implementierung eines dramapädagogisch-orientierten Fremdsprachenunterrichts von der Primar- bis zur Sekundarstufe II. Dissertation, Geisteswissenschaftliche Fakultät der Karl-Franzens-Universität, Graz 2017, S. 4

²³⁷Timonen, Saija: Zur Rolle der Spiele im Fremdsprachenunterricht unter besonderer Berücksichtigung der Einstellung der finnischen Fremdsprachenlehrer den Spielen gegenüber. Pro Gradu– Arbeit, Universität Tampere Institut für Sprach– und Translationswissenschaften Deutsche Sprache und Kultur 2008, S. 31 In: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/gradu/03113>. Pdf. Zugriff am 20.12.2022 um: 19:51

3.11. Zur Rolle des Lehrers –und des Lerner beim Spiel im Fremdsprachenunterricht (FSU)

Sowohl der Lehrer als auch der Lerner spielen eine Schlüsselrolle des Bildungsprozesses, im Folgenden habe ich versucht, die beiden Rollen darzustellen;

3.11.1 Rolle des Lehrers während des Spiels

Bevor ich die Rolle des Lehrenden bei der Durchführung des Spiels diskutiere, wird es hier mit den Rollen des Lehrers im Allgemeinen befasst. Die Rollen des Lehrenden sind nach Harden und Crosby die folgenden (Harden 2000, S. 337)²³⁸: der Informationsvermittler, der Kontroller, der Bewerter, der Organisator, der Aufforderer, der Teilnehmer, das Hilfsmittel, der Begleiter, der Moderator. Die traditionelle Rolle des Lehrers ist d.h. vor allem, den Lernenden die Kenntnisse zu vermitteln. Er sollte ein Vorbild für die Lernende darstellen und eine ausgebildete Person mit reichhaltigen Erfahrungen sein.

Daneben gibt es aber viel mehr Rollen, die der Lehrer während der Spielintegration verrichtet, „Die Rolle des Lehrers beim Spiel ist also eine ganz andere als in einem normalen herkömmlichen Fremdsprachenunterricht“²³⁹, d.h. der Lehrer hat eine andere Tätigkeit im Vergleich mit dem normalen Unterricht, in dem er nur eine korrigierende, bewertende und eine disziplinierende Aufgabe hat.

Der Lehrer im Spiel ist ein Spielleiter, ein Helfer oder ein Mitspieler. Im Folgenden wird die Rolle des Lehrers als Spielleiters und Mitspielers behandelt.

Der Lehrer als Spielleiter / Mitspieler wie schon Johan Christoph Friedrich Guts Muths in der 18. Jahrhundert darauf wies, dass der Erzieher mit den Kindern spielen sollte, um eine bessere Beziehung zu ihnen zu entwickeln:

„Um die Herzen der Kinder zu gewinnen, spiele man mit ihnen; der immer ernste, ermahnde Ton kann wohl Hochachtung und Erfurcht erwecken, aber nicht so leicht das Herz für natürliche unbefangene Freundschaft und Offenherzigkeit aufschließen...

²³⁸Harden, Ronald/Crosby, Joy (2000): AMEE Guide No 20: The good teacher is more than a lecturer – the twelve roles of the teacher. In: Medical Teacher, 22 (4), 334–347. URL: doi.org/10.1080/014215900409429, zugriff am 21.04.2015 um 15:30

²³⁹ Peter, Mohr: Zur Didaktik des Spielens im kommunikativen Englischunterricht, München 1979, S.127

Durch Spiele nähert sich der Erzieher und der Jugend, sie öffnet ihm ihr Herz umso mehr, je näher er kommt, sie handelt freier, wenn sie ihm den Gespielen erblickt...²⁴⁰

Die wichtigste Rolle des Lehrers ist die Rolle des Motivators²⁴¹. Dank den Spielen und Ergänzungsaktivitäten erweckt der Lehrer bei den Lernenden eine Lust die Fremdsprache aktiv zu verwenden. Der Lehrer kann zur Motivation beitragen, wenn er selbst an dem Spiel teilnimmt. Dann geht er von der typischen Rolle des Beobachters zu der Rolle des Teilnehmers oder Partners²⁴².

Auch Baer (1995, S. 7)²⁴³ ermutigt den Lehrer selbst zu spielen, und auch wenn er mitspielt, sollte er gleichzeitig die Situation beobachten.

Es ist die Aufgabe des Lehrers, ein für die jeweilige Gruppe geeignete Spiel auszuwählen und wenn nötig, zu modifizieren. Um Spiele auszuwählen, muss der Lehrer sie erproben, und auch nach dem Spiel mit den Lernern über das Spiel zu sprechen. Dadurch wird herausgefunden, ob sie zu Ziel, Klasse und Unterrichtssituation passen.

Der Lehrer muss also mit den Lernern spielen, und durch diese Erfahrung lernt er die Spiele einzuschätzen, und sie an die Bedürfnisse der jeweiligen Lernergruppe anzupassen. (Vgl. Baer 1995, S. 7)

3.11.2 Zur Rolle der Schüler während des Spiels

Wie schon gesagt wurde, der Lehrer ist die Person, die für Planung, Vorbereitung und Verlauf des Unterrichtes verantwortlich ist. Dazu hat der Lehrer auch für die Schüler eine große Verantwortung. Aber der Schüler, als der untrennbare Bestandteil des

²⁴⁰Guts, Muths; Johann, Christoph Friedrich: Belustigung, Erholung und Abwechslung als Reize des Spiels, (1796). In: Scheuerl, Hans: Theorien des Spiels, 10. Aufl., Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1975, S. 26-S. 29, S. 27

²⁴¹Harmer, Jeremy: The Practice of English Language Teaching, 4. Aufl., Longman, London 1991, S. 59

²⁴²Ebenda, 1991, S. 60

²⁴³Ulrich, Bear: Spielpraxis: Eine Einführung in die Spielpädagogik, 1. Aufl., Kallmeyer Verlag, Seelze-Velber 1995, S. 7

Bildungsprozesses, hat auch Pflichten und erfüllt bestimmte Rollen²⁴⁴ Jitka, K. (2017, S. 28)

Die Hauptrolle des Lerners während des Spiels ist vor allem die Rolle des Teilnehmers²⁴⁵. Er ist das Objekt des ganzen Geschehens, also es wird erwartet, dass er sich aktiv an dem Spiel beteiligen wird. Weil das didaktische Spiel immer ein Lernziel enthalten sollte, sollte sich auch der Lerner während dieser Aktivität etwas Neues zu anlernen oder das schon Gelernte zu festigen. Und weil der Lerner während des Spiels Nichts auswendig lernen muss, ist er oft nicht gewiss, dass er auch in diesem Moment lernt.

Die andere Rolle ist die Rolle des Mitarbeiters²⁴⁶ Christa, D. Dorothea L.- H. (2004, S.10). Der Lerner lernt mit anderen in der Gruppe zu kooperieren. Diese Kooperation führt zur Fähigkeit verschiedene Meinungen zu vergleichen.

Manchmal können die Lerner in dem Gruppenspiel auch die Rolle des Vertreters versuchen. In diesem Fall lernen sie die Verantwortlichkeit für das Ergebnis der ganzen Gruppe zu haben, auch Interesse und Meinungen der ganzen Gruppe zu vertreten. Eine andere Rolle ist der Klassenkamerad und Freund. Das Spiel ist eine Aktivität, die Spaß macht, und dabei die Beziehungen innerhalb der Gruppe oder der ganzen Klasse verstärkt.

3.12. Zum Sprachlernspiel und der Sprachfertigkeiten

Der allgemeine Begriff „Fertigkeit“ ist dem Duden Wörterbuch nach „als Geschicklichkeit, die durch Ausführung bestimmter Tätigkeiten erworben ist“ zu definieren. Synonym zu diesem Begriff gelten hier die Wörter: „Kompetenz, Erfahrung, Kenntnis, Fingerspitzengefühl, Gewandtheit oder Fähigkeit“²⁴⁷

²⁴⁴Jitka, Kasíková: Didaktische Spiele als aktivierende Methode im Fremdsprachenunterricht. Diplomarbeit. Institut für Fremdsprachen, Palacky- Universität in Olomouc, Pädagogische Fakultät, Olmütz 2017, S. 28

²⁴⁵Dauvillier, Christa; Lévy-Hillerich, Dorothea; Meese, Herrad: Spiele im Deutschunterricht in Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache - Teilbereich Deutsch als Fremdsprache, Band 28, Langenscheidt, Berlin; München; Wien; Zürich [u.a.] 2004, S. 9

²⁴⁶Ebenda., 2004, S. 10

²⁴⁷Duden online -Wörterbuch online verfügbar unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Fertigkeit>, Zugriff am 21.10.2022 um 12:30

Im modernen Fremdsprachenunterricht wird zwischen vier Fertigkeiten im Sprachgebrauch unterscheiden: Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben. Hören und Lesen sind rezeptiv, das heißt die Lernenden sind die Empfänger. Beim Sprechen und Schreiben sind sie die Produzenten. Alle Fertigkeiten sind wichtig für Alltagssituationen; die Lernenden stellen sich selbst vor, fragen nach dem Weg oder anderen Informationen (sprechen), hören die Antworten auf ihre Fragen, lesen Dokumente und Busfahrpläne, schreiben Notizen und füllen Formulare aus. Gelegentlich wird auch die Fähigkeit, Texte zwischen zwei Sprachen zu übersetzen, als eine der essentiellen Fertigkeiten angesehen.

Idealerweise werden die vier Fertigkeiten nicht isoliert, sondern in Verbindung miteinander geübt. So kann man zum Beispiel einen Dialog auf CD **hören**, anschließend das Transkript **lesen** (Einzelarbeit), mit einem Partner oder im Plenum darüber **sprechen** und schließlich den Dialog **weitschreiben**.

Das Spiel im Fremdsprachenunterricht ist eng verbunden, sowohl mit den rezeptiven Fertigkeiten (Lesen und Hören) als auch mit den produktiven Fertigkeiten (Sprechen und Schreiben) und hat eine wichtige Rolle bei ihrer Entwicklung.,,.....Beispielsweise werden grundlegende Fertigkeiten erworben wie planen, organisieren, sich motivieren und flexibel sein, sich konzentrieren und Frustration auszuhalten. Wichtige Fähigkeiten, um in einer Fremdsprache eigenständig zu lernen und mit der Sprache handlungsfähig zu sein“²⁴⁸

3.12.1 Zum Spiel und der rezeptiven Fertigkeit „das Hören“

Das verstehende Hören als kommunikative Handlung ist Teil eines Kommunikationsereignisses, bei dem der Hörer Bewusstseinsinhalte erfasst, dekodiert und verarbeitet. Nach Storch (1999, S. 140) ist das Hörverstehen die Grundlage des Sprechens. Er schreibt, dass „beim Hörprozess der Sprecher eine Mitteilung macht, die der Hörer empfängt. Diese Mitteilung kann in direkter Kommunikation (als Teil eines

²⁴⁸file:///C:/Users/ABD/Downloads/_Spielerische%20%C3%9Cbungen%20zu%20den%20Fertigkeiten_%20H%C3%B6ren,%20Lesen,%20Sprechen%20und%20Schreiben_.pdf: "Spielerische Übungen zu den Fertigkeiten: Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben", © Heidrun Sprado (Sprachfluss ELBE), Hamburg 2009 nach gängiger Literatur zum Thema. Zugriff am 12.01.2022 um 12:53

Gesprächs zwischen Sprecher und Hörer) entstehen oder in indirekter Kommunikation (medienvermittelt) zum Hörer gelangen“²⁴⁹.

Jeder FSU, der das Ziel hat, die Lernenden zur Teilnahme an der fremdsprachigen mündlichen Kommunikation zu befähigen, hat die Aufgabe diese rezeptive Fertigkeit bei ihnen zu konsolidieren. Diese Aufgabenstellung erfordert die Fähigkeit, fremdsprachig geführte Gespräche oder monologische Ausführungen verstehend zu hören, speichern und gegebenenfalls auf sie zu reagieren.

Darüber hinaus fungiert im FSU das verstehende Hören als Mittel zum Informationsaustausch zwischen dem Lehrer und den Lernern, es ist eine Sprachtätigkeit, mit deren Hilfe bildende und erziehende Aufgaben gelöst werden.

Da es in diesem Kapitel meiner vorliegenden Arbeit um den didaktischen Blick auf die Beziehung „Sprachlernspiel und Hören“ im Deutschunterricht geht, wird im Folgenden auf eine generelle Auseinandersetzung mit dem Begriff „Hörspiel“ verzichtet. Eine Begriffsbestimmung dient an dieser Stelle lediglich zur Eingrenzung und Darstellung dieses Untersuchungspunktes.

3.12.1.1 Begriffsbestimmung des Hörspiels

Der Terminus „Hörspiel“ scheint bei der großen Anzahl an Begriffsbestimmungen zunächst schwer definierbar zu sein. Außerdem unterscheiden sich die Begriffsbestimmungen in ihren weiterführenden Ausführungen hinsichtlich des zu untersuchenden hörspielspezifischen Schwerpunktes (Vgl. Krug 2008, S. 12)²⁵⁰.

Gemeinsam ist den meisten Definitionen, dass sie das Hörspiel als Kunstform bezeichnen, welches mit rein akustischen Mitteln arbeitet. Damit könne es, so Hob-Friedrich (1991, S. 19)²⁵¹, „hörbar“ machen, was „unsichtbar“ sei.

²⁴⁹Storch, Günther: Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung, 1. Auflage, Wilhelm Fink Verlag, München 1999, S.140

²⁵⁰Krug, Hans-Jürgen: Kleine Geschichte des Hörspiels. 2., überarbeitete und erweiterte. Aufl., Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, Hamburg 2008, S.12

²⁵¹Hobl-Friedrich, Mechthild: Die dramaturgische Funktion der Musik im Hörspiel. Grundlagen. Analysen, Dissertation, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Erlangen, Philosophische Fakultät II Erlangen-Nürnberg 1991, S. 19

Es ist nach Horst, G. (1979, S.4) „eine besondere Art von Literatur, die sich durch die Beschränkung auf das akustische Medium auszeichnet. Seine Grundelemente sind Wörter und Pausen/ Stille, Geräusche und Musik“²⁵². Es ist vor allem wie alle Spiele besonders geeignet für die Arbeit in der Gruppe.

Charakteristisch für das Hörspiel ist die Verwendung bestimmter Strukturelemente (Wort, Stimme, Ton, Geräusche und Musik), die als akustische Zeichen das Hörspiel entscheidend gestalten (Vgl. Weber 2000, S. 134)²⁵³.

3.12.1.2 Sprache und Stimme

Sprache und Stimme im Hörspiel sind zwei direkt miteinander verbundene Elemente, denn sprachliche Inhalte können nur über die Stimme übermittelt werden (Vgl. SCHMEDES 2002, S. 72)²⁵⁴.

Zu den sprachlichen Elementen des Hörspiels gehören der Monolog sowie der szenische Dialog der Figuren untereinander. Neben diesen verbalen Codes enthält das Hörspiel zusätzlich auch nonverbale Codes, wie z.B. Laute „Hm, Lachen, Weinen, Schreien“ (SCHMEDES 2002, S. 74). Anhand der Stimme kann meist erschlossen werden, ob der Erzähler ein Kind oder ein Erwachsener ist sowie ob es sich um einen Mann oder eine Frau handelt (Vgl. WICKE 2016a)²⁵⁵. Sprache und Stimme stellen also ein wichtiges Zeichensystem des Hörspiels dar, mit dessen Hilfe Inhalte dargestellt, Figuren gestaltet und Stimmungen artikuliert werden können. Dennoch stellen sich auch für das Hörspiel andere konstitutiven Strukturelementen dar wie;

²⁵²Horst, Gröne: Der Fremdsprachige Unterricht. 13. Aufl., Scriptor, Germany 1979, S. 4

²⁵³Weber, Wibke: Neue Entwicklungen und traditionelle Formen: Das Kinderhörspiel. In: Karin, Richter und Sabine, Riemann (Hrg.): Kinder, Literatur, „neue“ Medien, Schneider-Verlag Hohengehren, Diskussionsforum Deutsch, Bd. 1, Institut für Angewandte Medienwissenschaft, Baltmannsweiler 2000, S. 133– 142, S. 134

²⁵⁴Schmedes, Götz: Medientext Hörspiel: Ansätze einer Hörspielsemiotik am Beispiel der Radioarbeiten von Alfred Behrens, Internationale Hochschulschriften, Bd. 371, Waxmann Verlag, Münster, München, Berlin [u.a.] 2002, S.72

²⁵⁵Wicke, Andreas (2016a): Kinderhörspiel. kinderundjugendmedien.de. Online verfügbar unter <http://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/begriffe-und-termini/1491-kinderhoerspiel>, zuletzt aktualisiert am 04.02.2016, zuletzt geprüft am 07.09.2017. Zugriff am 25.12.2022 um 21:35

3.12.1.3 Geräusche

Geräusche können nach SCHMEDES (2002, S. 78) verstanden werden als „akustische Merkmale dynamischer Prozesse“²⁵⁶. Sie gehören zu den zentralen Bestandteilen des Zeichensystems „Hörspiel“ und können seinen Inhalt bereichern und konkretisieren. Mit der Verwendung von Geräuschen ist außerdem eine bestimmte Funktion verbunden; so kann ein Geräusch ein narratives oder dramatisches Handlungselement darstellen, symbolisches Ausdrucksmittel sein oder leitmotivisch verwendet werden.

Daran anknüpfend stellt BÖCKELMANN (2002, S. 101) für die Verwendung von Geräuschen fest: „In jedem Fall ist die Werkfunktionalität der Geräusche zwingend, aus diesem Grund dürfen sie das gesprochene Wort nur dann ersetzen oder ergänzen, wenn sie einen eigenen inhaltlichen Aussagewert haben und über die Bedeutung einer akustischen Illustration hinausgehen.“²⁵⁷

3.12.2. Zum Spiel und der produktiven Fertigkeit „das Sprechen“

Huneke und Steinig (2002, S.128) schreiben, dass Sprechen die Haupttätigkeit ist, „wenn man die Aufmerksamkeit anderer auf sich lenken möchte, wenn man in der Interaktion mit anderen etwas erreichen möchte, wenn man Situationen oder das Verhalten von Gesprächspartnern den eigenen Intention gemäß beeinflussen möchte“²⁵⁸. Daraus kann es schließen, dass man immer minimum zwei Personen braucht, um eine sprachliche Kommunikation zu erreichen.

Nach Storch (2009, S.) kommuniziert man, „um in einer bestimmten Situation, im Rahmen eines bestimmten Themas, innerhalb eines bestimmten Mediums und einer

²⁵⁶Schmedes, Götz: Medientext Hörspiel: Ansätze einer Hörspielsemiotik am Beispiel der Radioarbeiten von Alfred Behrens, Internationale Hochschulschriften, Bd. 371, Waxmann Verlag, Münster, München, Berlin [u.a.] 2002, S.78

²⁵⁷Böckelmann, Angelika: Hörspiele für Kinder. Kinderliteratur als Vorlage für Hörspiele - Otfried Preußler als Autor – Bewertungskriterien, Diss. Dortmund Univ. Athena Verlag, Dortmund 2002, S.101

²⁵⁸Huneke, Hans, Werner; Wolfgang, Steinig: Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung, 3., überarbeitete und erweiterte Auflage, Erich Schmidt Verlag, Berlin 2002, S 128

Textsorte eine bestimmte kommunikative Absicht auszudrücken bzw. ein kommunikatives Ziel zu erreichen“²⁵⁹

Das Spiel hat eine wichtige Rolle bei der Entwicklung der Sprechfertigkeit des Lernalers, es hilft ihm seine Aussprache zu entwickeln z.B. beim:

3.12.2.1 monologisches Spiel gehören Übungen zu den wichtigsten Elementen, um korrekte Wiedergabe von Textinhalten zu erreichen; sie erleichtern für den Lernaler die Formulierung ihrer Gedanken bei der mündlichen und schriftlichen Wiedergabe, entweder von Auswendiggelernten Nacherzählungen oder selbständigen Äußerungen. Anschauungsmittel tragen zur Steuerung des monologischen Spiels z.B.

a) Wandtafel

„Die Wandtafel gehört seit altersher zum Unterricht. Sie ist ein vielfältig verwendbares visuelles Medium“²⁶⁰. Tafelanschriften dienen der Vermittlung der Sprache, also des Schriftbildes von Wörtern und Strukturen. Die Tafel ist in allen Lehr- und Lernphasen einsetzbar.

Tafelzeichnungen eignen sich für die Lehr- und Lernphasen der Vermittlung, der Festigung und der Anwendung. Ihre didaktischen Funktionen sind Motivation, Wissensvermittlung, Anleitung zur Arbeit und Anregung zu sprachlichen Äußerungen. Tafelzeichnungen unterstützen das Hörverstehen durch Illustration, regen zum Sprechen und Schreiben an und helfen, Kenntnisse sprachfunktionaler und landeskundlicher Art zu veranschaulichen, zu schematisieren oder zu semantisieren.

Viele Schüler merken sich etwas, weil es an bestimmter sinnvoller Stelle an der Tafel gestanden hat. Sie werden noch mehr lernen, wenn die Elemente der Tafelanschrift auch in der Anordnung ihre Bezüge untereinander erkennen lassen. Die Planung des Tafelbildes, besonders des Anteils des vom Schüler Angeschriebenen, ist einer der wichtigsten Teile der Unterrichtsvorbereitung.

²⁵⁹Storch, Günther: Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung, 1. Auflage, Wilhelm Fink Verlag, München 1999, S. 219

²⁶⁰Ritter, Markus: Computer und handlungsorientierter Unterricht: Zur allgemeinen und fremdsprachendidaktischen Reichweite eines neuen Mediums. Reihe Schule und Unterricht, 1. Auflage, Ludwig Auer Verlag, Donauwörth 1995, S.13

b) Fotos, Dias

Diese visuellen Medien werden meist fertig bezogen, sie vermitteln sachinhaltlich-landeskundliche Informationen und dienen als Stimuli für zusammenhängenden sprachlichen aber auch schriftlichen Äußerungen, d.h. Sprechen auch Schreiben lassen sich mit ihrer Hilfe erreichen. Sie helfen den Lernern besonders bei der Beschreibung und bei der Erzählung von Geschichten. Darüber hinaus motivieren sie, sei es als Illustration, oder als Medium der Abwechslung. Bilder regen zum Sprechen an und lassen sich auch in der Lehrzielkontrolle verwenden²⁶¹.

c) Spielfilme

Die fremdsprachliche Spielfilmdidaktik geht der Frage nach, wie der Erwerb einer Sprache im Fremdsprachenunterricht durch den Einsatz von ganzen Spielfilmen oder von einzelnen Szenen und Sequenzen aus Spielfilmen gefördert werden kann. „Sie formuliert entsprechende Lernziele, untersucht, ob bestimmte Filme für den fremdsprachlichen Unterricht geeignet sind, und entwickelt Lehrmaterialien mit Spielfilmen als zentralem Bestandteil.“²⁶²

Der eigentliche Beginn der fremdsprachlichen Spielfilmdidaktik lag in den „Siebzigerjahren des vergangenen Jahrhunderts“²⁶³. Schrittmacher der fremdsprachlichen Spielfilmdidaktik war zunächst der Französischunterricht und dort vor allem der Literaturunterricht (Einsatz von Literaturverfilmungen), schon bald folgten jedoch Publikationen zu anderen Zielsprachen; vor allem zum Englisch-, DaF- und Spanischunterricht²⁶⁴.

Der Einsatz von Filmen im Fremdsprachenunterricht bietet umfassendes Potenzial für das interkulturelle Lernen, für den Spracherwerb anhand des originalsprachlichen Films sowie das Kennenlernen der jeweiligen Filmkulturen. In dem Leitfaden „Film

²⁶¹Bufe, Wolfgang; Deichsel, Ingo; Dethloff, Uwe (Hrsg.): Fernsehen und Fremdsprachenlernen: Untersuchungen zur audio-visuellen Informationsverarbeitung Theorie und didaktische Auswirkungen, Narr Verlag, Tübingen 1984, S. 265

²⁶²Günter, Burger: Spielfilme im Fremdsprachenunterricht: Eine chronologische Bibliografie. Hamburg: Universität Hamburg, Institut für Germanistik 2010 (Medienwissenschaft: Berichte und Papiere 112). DOI: <https://doi.org/10.25969/mediarep/12742>, Zugriff am 26.04.2023 um 22 :03

²⁶³Leitzke-Ungerer, Eva (Hrsg.): Film im Fremdsprachenunterricht. Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung, Ibidem Verlag, Stuttgart 2009, S.19

²⁶⁴Hildebrand, Jens : Film: Ratgeber für Lehrer, 1. Auflage, Aulis Verlag Deubner & Co. KG, Köln 2001, S. 227

im Fremdsprachenunterricht“ werden einfürend die Dimensionen, Kompetenzen und Zielsetzungen umrissen, welche den Umgang mit Film im Fremdsprachenunterricht charakterisieren. Darauf aufbauend werden Aspekte wie (Kulturkunde, Sprach und Verhaltensmuster für sozialgemessens Verhalten, Emotionalität) zur Filmauswahl sowie zur Organisation des filmbezogenen fremdsprachlichen Unterrichts behandelt²⁶⁵.

3.12.2.2 Das dialogische - und Rollenspiel

„Dialogspiele verbinden Hören, Verstehen und Sprechen“²⁶⁶. In Dialog- und Rollenspielen können die Lernenden ein spontanes- und freies Sprechen entwickeln.

Bei den Rollenspielen übernehmen die Lerner Rollen von Schauspielern. Alle Situationen gehen vom wirklichen Leben aus. Die Lerner können probieren, wie sie in solchen Situationen reagieren, z.B. beim Einkaufen, um Hilfe bitten, fragen nach der Richtung des Weges usw. Diese Rollenspiele dienen dazu, dass sich die Lerner einige Hilfsmittel aneignen, die ihnen helfen, in einigen Situationen schneller zu reagieren.

Im Dialog bemüht sich der Lehrer eine Gesprächsatmosphäre zu schaffen; er lenkt und organisiert die Aussprache der Lerner und fasst die Ergebnisse der Diskussion zusammen, die Präsenz der Partner sowie der außersprachlichen Determiniertheit ist also am größten²⁶⁷. Die Lerner sprechen nicht nur um zu sprechen oder um Elemente der Sprache zu realisieren, sondern vielmehr um bestimmte gegenständlich- praktische oder theoretische Tätigkeit mit bestimmten Motiven und zu bestimmten Zwecken auszudrücken.

3.12.2.3 Das Gesprächsspiel

Im Rahmen der Beziehung zwischen dem Spiel und der Sprechfertigkeit spielt das Gespräch eine wesentliche Rolle, es ist „das grundlegende Kommunikationsereignis der direkten Kommunikation, durch das die Partner verbal mit Hilfe des

²⁶⁵Faulstich, Werner: Grundkurs Filmanalyse. 3. aktual. Aufl., Brill | Fink Verlag, Paderborn 2013, S. 24

²⁶⁶Dvořáková, Dana: Spiele im Deutschunterricht, Diplomarbeit, Brünn 2007, S. 54

²⁶⁷Dreke, M.; Lind, W.: Wechselspiel, Langenscheidt KG, Berlin 1986, S.76

Sprechrollenwechsels und unter konkreten sozialhistorischen Bedingungen, bestimmte Tätigkeitsziele realisieren“²⁶⁸Techtmeire, B. (1988, S. 3).

Das Gespräch hilft den Lernern sich frei zu äußern und Rollen zu spielen und so können sie ihre Sprechfertigkeit entwickeln.

Neben dem Gespräch wird der offenen Diskussion im Rahmen der Entwicklung der Sprechfertigkeit besonders Augenmerk gewidmet. In diesem Zusammenhang weisen verschiedene Autoren wie LÜSCHOW/ MICHEL(1999, S.46) darauf hin, dass offene Diskussion im Zentrum kommunikativer Sprachaneignung stellen sollte. „Die offene Diskussion ist die meinungs- und handlungsorientierte Kommunikationsform par Excellence“²⁶⁹

Ziel der Diskussion besteht darin, dass die Lerner die Möglichkeit haben ihre eigenen Meinungen mit den Anderen zu vergleichen, in dem sie sich für oder gegen einen Standpunkt entscheiden können.

Sie hilft dem Lehrer auch beim Erkennen von persönlichen Erfahrungen seiner Lerner und so fördern die Beide (d. h. der Lehrer und seine Lerner) ein Vertrauensvolles Verhältnis zwischen ihnen, weil ihre Probleme ernst genommen werden.

Die Lerner können z. B. in einer konkreten Situation ihr Wissen überprüfen und gleichzeitig am Gespräch oder an der Diskussion teilnehmen; die Themen dieses Gesprächs oder dieser Diskussion sollten aber ausgewählt sein.

3.12.2.4 Das Interview

In den Interviews sollten die Lerner zuerst lernen, wie sie ihre Fragen stellen. Diese Fragen sollten so geordnet werden, dass eine Reihenfolge entsteht (Vgl. BEGHADADI 1999, S. 118).

²⁶⁸Techtmeire, B.: Konversations –und Gesprächsbücher -Ein Beitrag zur Lehr–und Lernmitteltypologie. In: Susanne, Müller (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. 2. Aufl., Tübingen- Narr Verlag, Leipzig 1988, S. 3

²⁶⁹Lüschlow, F.; Michel, G.: Das Gespräch-ein Weg zum mündigen Lernen. München 1996, S. 110. In: Beghdadi, Fatima: Zur Entwicklung der Sprechfertigkeit im Deutsch als Fremdsprache, Magisterarbeit, Universität Oran 1999. S. 46

Durch Gruppenarbeit können die Lerner Interviews durchführen, der Lehrer teilt die Klasse in zwei Gruppen aus. Die erste Gruppe ist der Experte und die Zweite ist die Fragenden.

Die Lerner stellen Fragen zu einer geordneten sinnvollen Folge, dann fassen sie diese Fragen in Stichworten zusammen.

3.13 Fazit

Nachdem ich im ersten Teil meiner Forschung einige theoretischen Grundlagen über das Sprachlernspiel als Übungsform dargestellt habe, habe ich festgestellt, dass das Sprachlernspiel ein wirkungsvolles Mittel beim Fremdsprachenlernen ist, es macht Spaß und führt zum motivierenden und intensiven Lernen und das hat auch Köbele, Wolf in seiner Sammlung von 30 Lernspielen erläutert und hat gesagt: „Spiele sind jedenfalls geeignet, die Motivation zu steigern“²⁷⁰

Gerade das Sprachlernspiel im Unterricht zeigt vielfältige Formen von Phantasie und Kreativität, es ist jedoch nicht zweckfrei, sondern ein zielgerichteter Versuch zur Entwicklung der sozialen, kreativen, intellektuellen und ästhetischen Kompetenzen der Lerner. Es zielt also auf ein mehrdimensionales und mehrperspektivisches Wirklichkeitsverständnis²⁷¹

Zum theoretischen Teilschluss bin ich auch gekommen, dass verschiedene Spielarten eine große Rolle beim Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten haben und teilweise den fehlenden Bezug zum Zielsprachenland kompensieren, d. h. sie entwickeln die interkulturelle Kompetenz des Lerners. Sie können auch dazu beitragen, Sprachhemmungen zu überwinden, Regeln und Wortschatz besonders gut einzuüben.

Zusammenfassend aber relativ habe ich auch festgestellt, dass es in einem „spielgestützten“ Lernen darum zum einen geht, Bedeutungszusammenhänge der Realität zu erschließen und einen fremdkulturellen Kontext zu erstehen und zum anderen, das subjektive Vermögen des Lerners und seine eigene Kräfte zu steigern.

²⁷⁰Köbele, Wolf: Spiele im Konversationsunterricht. Eine Sammlung von 30 Lernspielen. Zagreb 1981 (Manuskript) In: Ronald, Grätz: von Spielen- Leben- Lernen. In: Pavlovic, Kristina (Hrsg.), Klett International: Fremdsprache Deutsch – Spielen- Denken- Handeln, Heft 25, Goethe Institut, Stuttgart 2001, S.5-8, S. 6

²⁷¹Duncker, Ludwig: Lernen als Kulturaneignung. Schultheoretische Grundlagen des Elementarunterrichts, Beltz Verlag, Berlin 1994, S. 8

Viele wichtige Prinzipien wie der Auswahl der Spielarten und der Sozialformen und die Wirkung der Sprachlernspiele bei der Entwicklung der Sprechfertigkeiten sollte der Lehrer bei dieser Übungsform beachten.

Diese theoretische Überlegungen reichen aber nicht aus, um die echte Bedeutung der Sprachlernspiele zu verstehen, deshalb habe ich mich für eine empirische Untersuchung entschieden, bei der ich zwei DaF- Lehrbücher analysiert und einige Übungen und Bilder darstelle (siehe Methode der Untersuchung S. 22)

Kapitel 4.

**Zur Analyse und Auswertung des Lehrbuchs „Vorwärts mit Deutsch“
unter dem Gesichtspunkt- Sprachlernspiel –**

4. Zur Analyse und Auswertung des Lehrbuchs „Vorwärts mit Deutsch“ unter dem Gesichtspunkt- Sprachlernspiel -

Das vorliegende Kapitel untersucht zwei bändigen aktuellen algerischen gymnasialen Lehrbüchern „*Vorwärts mit Deutsch*“ darzustellen, dann zu analysieren. Dabei wurde geprüft, ob die Sprachlernspiele als Art Übung betrachtet sind.

4.1. Das DaF- Lehrwerk und das DaF- Lehrbuch im Fremdsprachenunterricht

Gestützt auf die Ergebnisse und Erkenntnisse des ersten theoretischen Teils und besorgt um die Überprüfung der eingangs aufgestellten Hypothese, versuche ich in dieser Hinsicht zwei Lehrbücher, nämlich *Vorwärts mit Deutsch Band 1* (für das 2. Studienjahr) und *Vorwärts mit Deutsch Band 2* (für das 3. Studienjahr) der Analyse zu unterwerfen.

4.1.1 Ziel und Begründung

Die theoretischen Erkenntnisse reichen allerdings nicht aus, um die Bedeutung der Sprachlernspiele hervorzuheben, wenn sie nicht in der Praxis eingeführt werden. Deshalb werde ich mich für eine empirische Untersuchung entscheiden und versuche zu bestimmen; Hauptanliegen der Didaktik des Fremdsprachenunterrichts (FSU) ist es im Allgemeinen, den Lehr- und Lernprozess für den Lehrenden bzw. den Lernenden zu erleichtern. Für das Erreichen dieses Anliegens sind die adäquaten Lehr- und Lernmaterialien, zu denen das Lehrwerk / das Lehrerhandbuch gehört, wichtig. Ohne es sind die Unterrichtsziele schwer realisierbar.

Gestützt auf die Erkenntnisse und Ergebnisse des ersten Teils dieser Arbeit stellt der zweite Teil der Analyse ausgewähltes DaF- Lehrbuchs *Vorwärts mit Deutsch* unter dem Aspekt „Übungen“ mit besonderer Betonung des Übungstyps „Sprachlernspiel“ in den Vordergrund. Dieses Lehrbuch ist dem kommunikativen interkulturellen Ansatz verpflichtet.

Bei dieser Analyse stütze ich mich auf den Stockholmer Kriterienkatalog.

Der zweite Teil meiner Dissertation besteht aus drei Kapiteln, das erste praxisorientierte Kapitel verfolgt zunächst einmal die Analyse des Lehrbuchs „*Vorwärts mit Deutsch*“ Band 1 und Band 2. Das Ziel der folgenden Analyse und

Auswertung ist es herauszufinden, ob sich die von mir aufgestellte Teilhypothese, die lautet „das Sprachlernspiel ist nicht nur eine Zeitauflockerung, sondern auch eine geplante Abwechslung der Unterrichtsaktivitäten und Sozialformen in den unterschiedlichen Unterrichtsphasen. Trotzdem wird ihm im DaF- Lehrwerk nicht genug Rechnung getragen“ als richtig erweist. Im Lehrbuch „*Vorwärts mit Deutsch*“ ist der Fall in meiner Forschung.

Aber bevor geht es darum, einen kleinen Unterschied zwischen dem **Lehrwerk** und dem **Lehrbuch** darzustellen. Ein Überblick über das Lehrbuch „Vorwärts mit Deutsch“ wird genommen, einige Basisinformationen sowie dessen Aufbau bilden einen wichtigen Schwerpunkt in diesem empirischen Kapitel aus.

Dies hilft auf einer Seite dem Leser, grundsätzliche Erkenntnisse über das geforschte DaF- Lehrbuch zu erwerben und gilt auf anderer Seite als Hinführung in seine Analyse und Auswertung.

4.1.2 Begriffsbestimmung: Lehrbuch, Lehrwerk

Die Abgrenzung der Begriffe Lehrwerk und Lehrbuch ist ziemlich kompliziert. Nach Neuner versteht die Fachwissenschaft unter einem Lehrbuch ein in sich abgeschlossenes Druckwerk mit einem fest umrissenen didaktischen und methodischen Konzept (Zielsetzung, Lernstoffprogression, Unterrichtsverfahren), das im selben Druckwerk auch alle für das Lernen benötigten Hilfsmittel, wie Texte, Übungen, Grammatikdarstellungen, Vokabular usw. enthält. Das Lehrwerk hingegen besteht aus unterschiedlichen Teilen, wie Schülerbuch, Arbeitsheft, Glossar, Grammatikbeiheft, Zusatzlesetexte sowie auditive und visuelle Medien. Auch Diaserien, Folien sowie Lehrerhandbücher gehören hierher²⁷².

Das Lehrbuch entwickelte sich zum Lehrwerk im Zusammenhang mit dem Wandel der Unterrichtsmethoden. Diese Erweiterung des Lehrbuchs zum Lehrwerk ist wegen den Anforderungen an gesprochene Sprache und alltägliche Kommunikationssituationen entstanden, die eine Veränderung der Zielsetzung dargestellt hat. Heutige Lehrwerke bestehen in der Regel aus einem Lehrbuch, einem Arbeitsbuch, einem Lehrerhandbuch

²⁷²Neuner, G.: Lehrwerke. In: K.-R. Bausch, (Hrsg.) Handbuch Fremdsprachenunterricht. 3. überarbeitete und erweiterte Auflagen, Francke, Tübingen 1995, S. 292

sowie auditiven und visuellen Medien, die systematisch gegliedert sind und die den Lernenden ihre Interessen und Bedürfnisse besser unterstützen können (Chikhi, A. 2019, S.6)²⁷³.

4.1.3 Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht

In jedem Sprachunterricht versucht der Lehrer seine Lernenden etwas Verständnis zu machen. Das Erreichen dieses Ziels setzt sich die Verwendung von Lehrmaterialien im Vordergrund voraus wie das Lehrwerk, das eine bedeutende Rolle im Sprachunterricht spielt. „Ein gutes Lehrwerk ist ein Programm zur Entfaltung der Lehr- und Lernarbeit, in dem allgemeine didaktische und pädagogische Prinzipien berücksichtigt werden müssen“²⁷⁴.

Obwohl die Lehrwerke nicht obligatorisch im Unterricht eingesetzt werden müssen²⁷⁵, fordert Barkowski die Verwendungsnotwendigkeit von Lehrwerken hinsichtlich ihrer zahlreichen positiven Aspekte. Er betrachtet das Lehrwerk „als ein Grundmittel für den Lerner und den Lehrer bei der Arbeit im Sprachunterricht“²⁷⁶

Das Lehren und das Lernen einer bestimmten Fremdsprache sind die zwei groben Ziele der Fremdsprachendidaktik. Um dieses Ziel zu erreichen, kommen verschiedene Unterrichtsvoraussetzungen im Vordergrund wie das Lehrwerk, das als Lehrmaterial im FSU eine große Bedeutung zukommt.

Neuner betrachtet das Lehrwerk als ein visuelles komplexes und gebundenes Lehr- und Lernmittel in Form eines Buchs, in dem die bestimmten Fachthemen und die Bereiche des bekannten Faches methodisch eingeordnet und didaktisch gestaltet sind; „Im Lehrwerke finden wir (...) die wichtigsten Elemente einer bestimmten

²⁷³Chikhi Amel : Die Bedeutung und Charakteristik der Lehrwerke im Deutschunterricht. Eine Lehrwerkanalyse. Akademische Arbeit, Taschenbuch, 1. Auflage, GRIN Verlag, Berlin 2019, S.6

²⁷⁴Müggenburg, Carla: Kriterien für autonomiefördernde Lehrwerke für den Fremdsprachenunterricht Eine exemplarische Analyse von À plus! 4 und Découvertes 4. Masterarbeit im Studiengang Lehramtmaster ISS / Gymnasium, Fachbereich Philosophie und Geisteswissenschaften Institut für Romanische Philologie, Freie Universität Berlin 2019, S. 33

²⁷⁵Nouah, Mohamed: Gesprächskompetenz bei algerischen Germanisten: Bedeutung und Entwicklungsmaßnahmen. Dissertation. Universität Algier 2015, S. 147

²⁷⁶Barkowski, Hans: Kommunikative Grammatik und Deutschlernen mit ausländischen Arbeitern- Ein Modell. 2. bearb. Aufl., Werkmeister, Mainz 1992, S. 121

fachdidaktischen und methodischen Konzeption gebündelt und veranschaulicht vor“²⁷⁷ Nouah, M. (2015, S.148)

Das Lehrwerk besteht also aus verschiedenen Lehrwerkteilen wie Schülerbuch, auditiven Medien (z.B. Kassette mit Hör- bzw. Sprechprogramme), visuellen Medien (z. B. Wandbilder, Filme), Glossar, Arbeitsheft, Grammatikheft, zusatzlesetexten, Lehrerhandreichungen und Lehrbücher, wessen Funktion für die Lerner einerseits liegt, dass sie sich nicht nur Erkenntnisse, sondern auch andere Teile der Bildung aneignen und für den Lehrer andererseits, dass er nach dem Lehrbuch die Lernstoffinhalte planen, im Unterricht präsentieren und die Ergebnisse der Lernenden bewerten kann.

4.1.4 Die Bedeutung der Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht

Nicht nur die traditionelle Arbeit mit dem Lehrwerk, sondern auch die modernen Techniken und Mittel wie z. B. visuelle Hilfsmittel oder auditive Hilfsmittel, die den Unterricht auflockern können, sind einigen der wichtigsten Unterrichtsmittel, die für den Fremdsprachenunterricht zur Verfügung stehen und einen sehr wichtigen Bestandteil des Lehr- und Lernprozesses darstellen.

Fery, Renate (2000, S.125)²⁷⁸ findet den Sprachunterricht ohne Lehrwerk zu aufwändig, im Grunde nicht leistbar und für Lehrer und Schüler nicht wünschenswert. Er stellt sich die Frage: „Was macht ein Schüler, der längere Zeit krank ist?“ Seine Antwort ist klar. „Er kann anhand des Lehrwerks nacharbeiten“²⁷⁹. Nach Renate sollte das Lehrwerk selbsterklärend sein, damit der Schüler das Lehrbuch ohne Lehrer benutzen könnte. Eine weitere Funktion von Lehrwerken ist ihre Orientation an das Curriculum oder Prüfungen, womit sie ihre Verwendungschancen erhöhen. Sie haben

²⁷⁷Neuer, G.: Lehrwerkforschung - Lehrwerkkritik. In: Neuer, G. u.a. (Hrsg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken, 2. Aufl., Langenscheidt, Berlin und München 1996, S. 8 In: Nouah, Mohamed: Gesprächskompetenz bei algerischen Germanisten: Bedeutung und Entwicklungsmaßnahmen. Dissertation, Universität Algier 2015, S. 148

²⁷⁸Fery, Renate; RADDATZ, Volker: Lehrwerke und ihre Alternativen, Verlag Peter Lang, Frankfurt am Main 2000, S. 125

²⁷⁹Ebenda, 2000, S. 125

bestimmte Lehr- und Lernziele im Bereich der Grammatik und der Texte und vermitteln verschiedene Lernstrategien oder das interkulturelle Lernen²⁸⁰.

Lehrwerke haben eine wichtige Rolle für die Lehrer/innen, obwohl man eine lange Zeit der Meinung war, dass „Lehrwerke für Schüler festgelegt sind.“ Sie sind Quellen, mit deren Hilfe die Lehrer/innen den Inhalt des Lernstoffes planen und diesen Inhalt im Unterricht auch präsentieren. Sie helfen dem Lehrer mit der Realisation und mit der Klassifikation der Bildungsergebnisse²⁸¹.

4.1.5 Zur Lehrwerkforschung

Zu den wichtigsten Prinzipien des FSUs, um die Inhalte des Lehrwerks den lebendigen Angeboten und Bedürfnissen der Lernenden gemäß zu erstellen, gehört der Lehrwerkforschungsprozess, wessen Ziele sind, verschiedene grammatische, aussprachliche, und landeskundliche Informationen zu den Lernenden leichter und besser zu vermitteln. D.h. die Lehrwerkforschung beschäftigt sich sowohl mit dem Einfluss der Lehrmaterialien auf den Lernprozess, auf das Lehrbuch und auf den Sprachunterricht, als auch mit den landeskundlichen Inhalten im Zusammenhang mit Grammatikprogression und Themen, die zur Entwicklung der Gesprächskompetenz und der anderen Teilkompetenzen der Lernenden führen²⁸².

Götze(1990, S. 62)geht von folgenden Voraussetzungen zur Auswahl und zum Einsatz von Lehrwerken aus:

- Lehrwerke mit unterschiedlicher didaktisch- methodischer Konzeption sollten zur selben Zeit zur Verfügung stehen.

²⁸⁰Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Königs, Frank G. /Krumm, Hans – Jürgen: Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts, Gunter Narr Verlag, Tübingen 1998, S. 119

²⁸¹Průcha, Jan: Theorie und Analyse des Bildungsmediums, Lehrbuch, Paido, Brunn 1998, S. 111

²⁸²Bimmel, Peter; Kast, Bernd; Neuner Gerhard: Deutschunterricht planen: Arbeit mit Lehrwerkslektionen. In: Neuner, Gerhard [Hrsg.]: Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache - Teilbereich Deutsch als Fremdsprache, 18, Deutsches Institut für Fernstudien ; Deutsches Institut für Fernstudienforschung, Langenscheidt, Berlin; München; Wien; Zürich [u.a.] 2007. S. 15- 17, S .16

•Lehrbuch zum Lehrwerk sollte mit Lehrwerkteilen unterschiedlicher Funktion ausgeweitet werden²⁸³.

Um das zu überprüfen, versuche ich das ausgewählte DaF- Lehrbuch „**Vorwärts mit Deutsch**“ der algerischen gymnasialen Stufe unter dem Gesichtspunkt „Sprachlernspiel“ anhand eines bestimmten Kriterienkatalogs zu analysieren.

4.1.6 Das Lehrbuch im Fremdsprachenunterricht

Das Buch stellt das wichtigste Lernmittel dar, obwohl es viele modernen technischen Möglichkeiten der Medien gibt. Lehrbücher, die in der Unter- und Mittelstufe verwendet werden, sind systematisch nach dem Lehrgang eingebaut und berücksichtigen vor allem die Grammatik, die Aussprache, den Wortschatz und das Sprachkönnen²⁸⁴. Je nach der Stufe benutzt man verschiedene Techniken als Ergänzung zum Lehrbuch. Zum Beispiel für den Anfangsunterricht gibt es Vorkurse für die auditive Schulung, die aber vom Buch unabhängig sind oder Arbeitsbücher, die für Hausaufgaben und zur Festigung des Gelernten benutzt werden²⁸⁵.

Johann Amos Comenius²⁸⁶, der zu den größten Persönlichkeiten der Pädagogik gezählt wird, brachte interessante Bemerkungen zum Lehrbuch für Fremdsprachenunterricht, er hat in seiner *Didactica magna* vor rund 400 Jahren ins pädagogische Stammbuch geschrieben „Schulbücher sollen alles allgemeinverständlich darstellen und dem Lernenden in jedem Fall Hilfe bieten, so dass er alles von selbst ohne Lehrer verstehen kann“²⁸⁷.

²⁸³Götze, L.: Lehrwerkanalyse. In: Kast, B / Neuner, G. (Hrsg.): Goethe- Institut: Handbuch für Spracharbeit, Teil 3, 1990. S. 63- 65 S.64. In: Nouah, Mohamed: Gesprächskompetenz bei algerischen Germanisten: Bedeutung und Entwicklungsmaßnahmen. Dissertation, Universität Algier 2015, S. 156

²⁸⁴Schmitt, R.: Beschreibung und Analyse von Lehrwerken. In: Henrici, G. u.a. (Hrsg.): Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. Band 2, Schneider Verlag, Baltmannsweiler 1994, S. 397-413, S. 402

²⁸⁵Valynseele-Grosse, Waltraud: Deutsch – Lehrbücher im Ausland. Eine vergleichende Analyse der im fremdsprachlichen Deutschunterricht verwandten Lehrbücher der Sekundarstufe II in Europa, Verlag Alfred Kümmerle, Göppingen 1974, S. 29

²⁸⁶Chikhi Amel : Die Bedeutung und Charakteristik der Lehrwerke im Deutschunterricht. Eine Lehrwerkanalyse. Akademische Arbeit, Taschenbuch,1. Auflage, GRIN Verlag, Berlin 2019, S.9

²⁸⁷Ebenda,2019, S.9

4.2. Zur Analyse und Auswertung des DaF- Lehrbuchs „Vorwärts mit Deutsch“ unter dem Gesichtspunkt „Sprachlernspiel“

Das Lehrbuch im algerischen gymnasialen DaF- Unterricht ist eine der wichtigsten und obligatorischen Lernmaterialien- und Medien, es hat eine didaktische Funktion und beschäftigt sich mit der Entwicklung der vier Fertigkeiten; Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben²⁸⁸. Es spielt auch eine Mittelrolle zwischen Lehrplan, Methode und Unterrichtspraxis. Es ist nach Leupold²⁸⁹ ein geschlossener Komplex von Arbeitsmittel für den Lehrer und den Lerner.

4.2.1. Vorstellung des DaF- Lehrbuchs „Vorwärts mit Deutsch“

Zuerst wird das Lehrbuch vorgestellt und danach analysiert. Zwei Bände bilden den Lernkomplex, nämlich Vorwärts mit Deutsch Band 1 für das zweite gymnasiale Studienjahr und Band 2 für das Dritte. In diesem empirischen Kapitel wird es auf die beiden Bände näher eingegangen, d.h. Band 1 und Band 2.

Im Rahmen des Deutschunterrichts als dritte Fremdsprache in algerischen Gymnasien lernen die Lernende zurzeit mit dem Lehrbuch „Vorwärts mit Deutsch Band 1 und Band 2“ als Nachfolge des Lehrbuchs „Ich wähle Deutsch Band 1, 2 und 3“²⁹⁰. Es ist also ein Beispiel der Reformpädagogik in algerischen Gymnasien.

Das Lehrbuch „Vorwärts mit Deutsch“ ist auf der Basis der in den neuen Lehrplänen liegenden Empfehlungen, direktiven und zu erzielenden Kompetenzen hergestellt worden.

Die Verwendung des neuen Lehrbuchs verläuft nicht wie früher, denn es geht nicht nur um den Ansatz mit bestimmten gestrebten Lernzielen, sondern um die Annäherung mit Kompetenzen, weil die Lerntätigkeit auf dem Schüler und nicht auf dem Lehrer und dem Lehrbuch beruht.

²⁸⁸Pelz, Manfred: Pragmatik und Lernzielbestimmung im FSU. 1. Aufl., Quelle & Meyer Verlag, Heidelberg 1977, S. 92

²⁸⁹Borgwardt, Ulf: Kompendium FSU. 1. Aufl., Max Hueber Verlag, Ismaning, 1993, S. 67

²⁹⁰Yettou, Boualem: Ich wähle Deutsch, Band 1, 2 und 3 Deutsch als dritte Fremdsprache in Algerien, ein Lehr – und Übungsbuch, ONPS Verlag, Algerien 1998 – 1999

Der Lernende ist der Anziehungspunkt des Lernprozesses, genauso wie eine Blume, die von Bienen umgeben wird.

Das erste Lehrbuch d.h. Vorwärts mit Deutsch Band 1 ist für die Niveaustufe A1 Deutsch als Fremdsprache (DaF) und besteht aus 224 Seiten. Es ist im Jahre 2006- 2007 erscheint und von Ahmed ELAHCENE, Mohamed DJAIRENE und Hocine DJEGHJOUGH geschrieben, aber von Frau Dr. Albrecht aus München beaufsichtigt²⁹¹. Das Zweite d.h. Band 2 gilt für die Niveaustufe A2 und umfasst 175 Seiten. Es erschien im 2008 und ist von Ahmed ELAHCENE, Frau Ilhem Issad KUADJOU DJ und Frau Nacéra Benkhoucha BENDRIS geschrieben. Und was zu bemerken ist, dass es jedes Jahr eine neue Auflage gibt, da man in diesen Bänden Fehler gegeben hatte und man wollte sie verbessern (siehe Anhang2 (Zusatzdokument zum Lehrbuch Vorwärts mit Deutsch 2^eAS auf Seite II)

Das DaF- Lehrbuch Vorwärts mit Deutsch wurde komplett in deutscher Sprache geschrieben. Jeder Teil beginnt mit dem identischen Vorwort von den Autoren, wo es Basisinformationen gibt und wobei es über die Zielsetzung der einzelnen Lektionen informiert wird. Die Lernenden und der Lehrer werden mit den Themenbereichen, mit der Grammatik und mit den Texten bekannt gemacht.

Dieses Lehrbuch ist normalerweise von einer Hörkassette oder CD begleitet, aber aus unbekanntem Gründen stehen diese Begleitmaterialien noch nicht zur Verfügung.

4.2.1.1 Layout vom DaF- Lehrbuch „Vorwärts mit Deutsch“

Die zwei Bände des DaF- Lehrbuchs „Vorwärts mit Deutsch“ unterscheiden sich von einander, die äußere Gestaltung des Bands 1 ist gekennzeichnet durch helle Farbe. Im Gegenteil mit der äußeren Gestaltung des Bands 2, die ein bisschen Dunkel ist.

Das Deckblatt des Bands1 ist hellgrün, mit einem schwarzen roten Titel, der lautet „Livre d' allemand Vorwärts mit Deutsch 2^e AS“ und mit vier kleinen Bildern, welche die Motivation beim Start in das Lernen der Fremdsprache Deutsch bereiten lassen.

²⁹¹Elahcene, Ahmed/ Djairène, Mohamed/ Djeghjough, Hocine: Vorwärts mit Deutsch 2^e AS. 1. Auflage, INRE Verlag, Algier 2006-2007

Das Deckblatt vom Lehrbuch Vorwärts mit Deutsch Band 2 ist blau und gelbbraun durch die Farben der deutschen Fahne getrennt und durch einige Bilder über Deutschland und Algerien gezeichnet, was die hauptsächliche Zielsetzung von dem gesamten Lehrbuch deutet und auch der Lerngruppe eine Art- Hoffnung bringt. Es trägt den Titel „Vorwärts mit Deutsch 3^e année secondaire“

Das Inhaltsverzeichnis ist klar strukturiert und in jeder gestalteten Lernlektion stehen der Titel und die Seiten, die Grammatik ist daneben nur durch Beispiele vorgestellt. Einige Symbole sind zu bemerken wie z.B. auf dem Deckblatt des Bands 2 findet das Symbol des Märtyrersorts Algeriens und einige wichtige bekannte Gebäude in Deutschland.

Die skizzierten Bestandteile kommen in vertikaler Weise vor, nämlich: Lektion, Seite, Titel der Lektion, Grammatik mit grauen blauen und orangen Farben gekennzeichnet.

Das Bilderungsprinzip, die abwechslungsreichen Figuren sowie die lebhaften Farben werden als Lernmittel betrachtet.

4.2.1.2 Wichtige Informationen zum DaF-Lehrbuch „Vorwärts mit Deutsch“

Das DaF- Lehrbuchs „Vorwärts mit Deutsch“ wurde von dem Verlag INRE herausgefunden. Es ist für die Lernenden orientiert, das Deutsch als Fremdsprache lernen. Die Lernenden erreichen nach beiden Bänden das Sprachniveau A2.

Das Globalziel des DaF- Lehrbuchs Vorwärts mit Deutsch liegt nach den Autoren darin, einen kommunikativen Unterricht zu erreichen und das ist mit Hilfe von vielen Lesetexten mit Aufgaben, die sich nach Alltagssituationen, Themen und sprachliche Handlungen. D.h. die Lernenden können am Ende des gymnasialen Studiums authentische alltägliche Situationen in der Zielsprache – Deutsch- bewältigen.

Am Ende jedes Bandes des DaF- Lehrbuchs Vorwärts mit Deutsch stehen die Bildquellennachweise²⁹² und die Textquellennachweise²⁹³.

²⁹²Ebenda, 2006-2007, S. 223

²⁹³Elahcene, Ahmed / Ilhem Issad Kuadjoudj/ Benkhoucha Bendris, Nacéra: Vorwärts mit Deutsch 3^e année secondaire. 2. Auflage, INRE Verlag, Algier 2018, S. 175

- Bilderquellennachweis Band 1 und 2

Die Bilder und Fotos sind den Zeitschriften entnommen und zwar: «Juma» 2002, 2003, 2004, «Jugendscala» April, Mai 85 und «Tatsache über Deutschland 1998»

- Landkarten aus: «Deutschland» 2000-2004.

- Die Wetterkarten aus: « Willkommen! 3°/ Nathan/ Lehrbuch, «Maison Modern», aus «CD- 25000 Bilder».

- Umweltverschmutzung in Deutschland aus: «Encarta Enzyklopedie 2006».

- Webseiten teilen auch an Aufbau des DaF- Lehrbuchs „Vorwärts mit Deutsch“ teil, nämlich Bilder über Algier aus: «[http: visalgerie- site voila- fr-150758547](http://visalgerie-site.voila-fr-150758547)»,

- Verteilungskarten der deutschen Bevölkerung aus: «www.google.fr».

- Textquellennachweis Band 1 und 2

- Ein Montag bei Familie Berger aus: «das neue Deutschmobil» Lehrbuch.

- Kochrezept aus: « Ich wähle Deutsch Band 2» ;

- Stadtplan von Berlin aus: « Aufwind LV1/ 3°/ Didier»

- Der ideale Lehrer von (Aachen bis Zwiskau, InterNationes 93)

- Duden Grammatik und Übungsgrammatik für Anfänger aus: « Hueber»

4.2.1.3 Aufbau vom DaF-Lehrbuch „Vorwärts mit Deutsch“

Das DaF- Lehrbuch „Vorwärts mit Deutsch“ für die gymnasialen Niveaustufen A1 und A2 besteht aus zwei Bänden, das erste Band umfasst 09 Lektionen und das Zweite enthält 08 Lektionen. Diese Lektionen sind klar und einfach strukturiert und vielmehr praxisorientiert, d.h. sie orientieren sich am Unterrichtsverlauf und sind für die Lehrer und Lernende leicht nachvollziehbar.

Was das Inhaltsverzeichnis betrifft, ist das DaF- Lehrbuch nicht in Folge von Lektionen aufgeteilt, sondern vom Leichten bis zum Schwierigen strukturiert. Das sieht aber nur im Band 1 aus, wo die Themen eng verbunden- und nach einander sind. (siehe Anhang 3 Inhaltsverzeichnis auf Seite IX)

Am Ende jeder Lektion im Band 1 hat die Ausspracheschulung unter dem Titel „Phonetik“ einen großen Teil, wo es auch vom Einfachsten zum Schwierigsten geübt ist und den Unterschied zwischen langen und kurzen Vokalen und Silben durch Beispiele erklärt ist. Das aber findet man nicht im Band 2.

Die vier Fertigkeiten (Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben) spielen eine große Rolle bei der Fixierung des schon Gelernten; das kommt auch im Teil der „Wiederholung“. Jede Lektion ist auch durch wichtige „Informationen“ zusammengefasst.

Die Übungen sind mit Bildzeichen begleitet; was zum besseren Verständnis führt und bei den Lernenden Interessen und Neugier erweckt und vielmehr ihre Motivation erhöht.

Das DaF-Lehrbuch „Vorwärts mit Deutsch“ lässt sich durch klaren Aufbau und leichte Navigation auszeichnen und ihre Gestaltung ist einfach präsentiert.

4.2.2 Kriterienkatalog zur Analyse vom Lehrbuch „Vorwärts mit Deutsch“

Die Lehrwerkkritik habe nach Neuner (1994)²⁹⁴ die Aufgabe, die Vorzüge und Schwächen eines Lehrwerks aufzuzeigen. Lehrwerkkritik versucht in dieser Hinsicht also die wissenschaftlichen Erkenntnisse für das Fremdsprachenlernen mit der Unterrichtspraxis in Verbindung zu setzen, wobei didaktisch-methodische Konzepte im Vordergrund der Lehrwerkkritik stehen.

Die Lehrwerke bilden nach Götze ²⁹⁵ seit dem Weltkriegsende in ihrer Form und mit ihren bedeutenden Funktionen im Fremdsprachenunterricht einen wichtigen und interessanten Unterrichtsgegenstand, den man im Rahmen der Fremdsprachendidaktik und der Bezugswissenschaften wie Psychologie, Linguistik, Pragmatik etc. untersuchen kann.

Krumm, H.- J./ Funk, H. und Neuner, G.²⁹⁶ haben mit ihren Arbeiten: Stockholmer Kriterienkatalog, Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse und Lehrwerkbegutachtung für die Praxis für die Lehrstoff-, Lehrer- und Lernerperspektive eine Art

²⁹⁴Neuner, Gerhard: Lehrwerkforschung-Lehrwerkkritik. In: Kast, Bernd; Neuner, Gerhard (Hrsg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht, 1. Aufl. Langenscheidt Verlag, Berlin 1994, 8-22, S.17

²⁹⁵Götze, L.: fünf Lehrwerkgenerationen. In: Kast, B / Neuner, G (Hrsg.): zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht, 1. Auflage, Langenscheidt Verlag, Berlin 1994, 29-30, S. 30

²⁹⁶Krumm, Hans-Jürgen / Funk, Hermann/ Neuner, G.: Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik In: Kast, Bernd/ Neuner, Gerhard (Hrsg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht, 1. Auflage, Langenscheidt Verlag, Berlin 1994, 8-22, S. 21

Orientierungshilfe für die Lehrkräfte im Bereich DaF und DaZ erarbeitet und entwickelt, die praktisch den tätigen Deutschlehrkräften helfen, die Lehrwerke, sowie die Lehr- und Lernmaterialien zu beurteilen und sie für ihren Deutschunterricht einzusetzen.

Die Beschreibung und Erstellung von Kriterienkatalogen oder Kriterienrastern zur Beurteilung und Evaluierung von Lehrwerken bleiben im DaF- Kontext als ausdauernde Arbeit und hängen meistens vom Lehr- und Lernkontext mit allen seinen Faktoren ab.

E. Leupold²⁹⁷ meint auch, dass die Einführung eines Lehrwerks von der Akzeptanz der Lehrerinnen und Lehrer und von fachlicher Kompetenz und persönlichen Interesse abhängt.

Nach Leupold können daher die Lehrerinnen und Lehrer einer Schule Kriterien erforschen, nach denen sie Lehrwerke beurteilen, da sie einerseits die wichtigsten Akteure im Unterricht sind und damit sie andererseits die potentiellen Ängste und Befürchtungen bei der Einführung innovativer Lehr- und Lernmaterialien entgegenwirken können.

Nach Brill (2005, S. 29) braucht jede Lehrwerkanalyse einen bestimmten Kriterienkatalog, der immer relativ bleibt. Je nach ihrer Gewichtung kann nur nach persönlichen Präferenzen vorgenommen werden und unter Berücksichtigung der Situation²⁹⁸

NEUNER (1981, S. 14) sagt mit Recht, dass das „moderne Lehrwerk nicht nur Speicher von Regeln und Sprachstoff, sondern auch ein Programm zur Entfaltung der Lehr- und Lernarbeit ist. In modernen Lehrwerken sind vielfältige Angebote von Übungsformen und eine sinnvolle Strukturierung von Übungen zum Textverständnis und zur Entwicklung der fremdsprachlichen Äußerungsfähigkeit (mündliche- und

²⁹⁷Leupold, Eynar: Ein Lernbuch für Lehrwerkphase In: Bausch, Karl- Richard/ Königs, Frank G./Krumm, Hans- Jürgen (Hrsg.): Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen, Narr Verlag, Tübingen 1999,138-145, S. 142

²⁹⁸Brill, L. M.: Lehrwerke, Lehrwerkgenerationen und die Methodendiskussion im Fach Deutsch als Fremdsprach, Shaker Verlag, Aachen 2005, S. 29

schriftliche Äußerung) berücksichtigt“²⁹⁹. Das Lehrwerk - und das Lehrbuch in unserem Fall spielt eine wichtige Rolle, indem es das Leben der Zielsprache in Schulen und in der Freizeit vorstellt. Jedes Lehrbuch hat bestimmte Zielsetzung (en) und jedes Lernprogramm darunter enthält bestimmte Ziele.

Die Feinziele eines Lernprogramms sollen mit Übungen in kleinen Schritten erreicht werden. Die Übungen sind deshalb nicht nur als Zeitauflockerung am Ende der Unterrichtsstunde, sondern vielmehr ein Teil des Unterrichts und des Lehrbuchs betrachtet. Dieser Übungsteil lässt den erfahrenen Lehrer aber auch relativ rasch erkennen, ob er mit dem Buch einen lebendigen oder langweiligen, einen abwechslungsreichen oder nur sturen Unterricht gestalten kann.

Ausgehend davon schließe ich die Auffassung von NEUNER an, dass gerade der Übungsteil eines Lehrbuchs dem Lehrer einen „Spielraum“ geben muss, damit er das Programm an die speziellen Bedürfnisse seiner Lernergruppe anpassen kann und, dass gerade der Übungsteil für die konkrete Unterrichtsgestaltung entscheidend ist.

Die DaF- Lehrbücher, die ich in meiner Forschung unter dem Gesichtspunkt „Sprachlernspiel“ zu analysieren versuche, sind die Lehrbücher „*Vorwärts mit Deutsch Band 1*“ und „*Vorwärts mit Deutsch Band 2*“.

Jede Lehrbuchanalyse braucht Kriterien. „Diese erfüllen mindestens zwei Funktionen; zum einen versuchen sie die Beurteilung von Lehrwerken stärker zu objektivieren und zum anderen den Entscheidungsprozess transparent und einseitig zu machen“³⁰⁰. Diese Kriterien bleiben jedoch relativ, der Lerner sollte deshalb mit den Kriterienrastern zur Lehrwerkanalyse immer vorsichtig umgehen.

Aus den bestehenden Kriterienrastern in der DaF-Didaktik bzw. im Bereich der Lehrbuchanalyse,- kritik und- begutachtung möchte ich mich hauptsächlich mit dem Kriterienkatalog von KRUMM. (1975) beschäftigen, der im Stockholmer Kriterienkatalog zum Aspekt „Übungen“ sieben Kriterien mit 15 Fragen vorschlägt (Siehe den vollständigen Stockholmer Kriterienkatalog in Anhang 5 S. XI).

²⁹⁹Gerhardt, Neuner: Zur Analyse fremdsprachlicher Lehrwerke, Peter Lang Verlag, Frankfurt 1979, S. 5- 39, S. 14

³⁰⁰Yettou, Boualem: Der Aspekt Übungen in den Kriterienrastern zur Lehrwerkanalyse. Oran 2005. In : Revue LAROS Nr. 2 : Le manuel dans tous ses états Oran 2005. S. 9-15, S. 9

Jedes DaF-Lehrbuch „*Vorwärts mit Deutsch* Band 1“ und „*Vorwärts mit Deutsch* Band 2“ versuche ich der Analyse zu unterziehen. Besonderes Augenmerk werde ich bei dieser Analyse dem Übungsteil und ganz besonders den spielerischen Übungstypen widmen. Für den Belang der Analyse werde ich von folgenden Kriterien ausgehen:

a- Fragestellung

- Sind die Übungen eindeutig?
- In welcher Sprache sind sie formuliert?
- Wie werden die Lernenden angesprochen (Du / Sie / Anrede)?

b- Fertigkeiten:

Zu den Fertigkeiten werde ich untersuchen, ob alle vier Fertigkeiten in ausgewogenem Verhältnis geübt werden?

c- Übungstypen und Aufbau

Nach den Übungstypen und dem systematischen Aufbau der Übungen wird auch gefragt, d.h. ob die Übungen eine schrittweise Einübung nach dem Muster ermöglichen:

- Verstehen (Hören –Lesen)?
- Reproduzieren (Sprechen –Schreiben)?
- Sprechen und Schreiben in vorgegebenen Rollen und Situationen?
- freie Äußerung (mündlich und schriftlich)?

d- Übungsformen

Zu den Übungsformen kommen folgende Fragen in den Vordergrund:

- Variieren die Übungsformen?
- Werden kreative Übungen betont, z.B. alter gerechte Spielübungen?
- Fördern die Übungen selbständige Arbeiten und selbständiges Lernen?

e- Differenzierung

- Dem Kriterium der Differenzierung und hier werde ich untersuchen, ob es genügend und verschiedene Übungen gibt, um die Differenzierung innerhalb heterogener Gruppe zu ermöglichen?

f- Wiederholung

- Zu der Wiederholung versuche ich auch zu überprüfen, ob es systematische Wiederholungen gibt, um das Lernen leichter zu machen?

g- Sprachlicher und thematischer Zusammenhang

- Zum letzten Kriterium versuche ich zu zeigen, ob es ein sprachlicher und thematischer Zusammenhang zwischen Textteil, Grammatik und Übung besteht?

4.2.3 Analyse des DaF- Lehrbuchs „Vorwärts mit Deutsch“ Band 1 für die zweite Klassenstufe unter dem Gesichtspunkt „Sprachlernspiel“

Das Lehrbuch „*Vorwärts mit Deutsch*“ wurde nach einem kommunikativ kognitiven Ansatz gestellt. Man spricht heute häufig vom Ansatz anstatt Methode. In diesem Lehrwerk wird der Kompetenzbasierte Ansatz (L’approche par Compétence) stark betont indem alle Unterrichtsmethoden implizit angewendet wurden bzw. werden.

Das Lehrbuch „*Vorwärts mit Deutsch* Band 1“ ist ein übersichtlich aufgebautes Lehrbuch, das Unterricht und Lernen leicht macht.

Es erfolgt nach reiflicher Überlegung über die Stelle der deutschen Sprache an unseren Gymnasien und wendet sich in erster Linie an Lerner mit dem Alter von 17/18 Jahren, die Deutsch als 3. Fremdsprache gewählt haben. Es entspricht unserer Hauptsorge, allerhöchsten den neuen Lehrplänen treu zu sein und zugleich bei unseren Schülern die Neugier für Deutsch zu wecken³⁰¹

Es besteht aus 09 klar strukturierten Lektionen, die behandelten Themen beziehen sich auf Tatsachen, wofür sich die Schüler interessieren und erzielen von Anfang an einem mündlichen und schriftlichen praxisbezogenen Fremdsprachenunterricht, der den Schülern erlaubt, progressiv eine gebräuchliche Sprache und dabei eine gewisse Autonomie zu erwerben.

³⁰¹Elahcene, Ahmed/ Djairène, Mohamed/ Djeghjough, Hocine: „Vorwärts mit Deutsch 2° AS“, 1. Auflage, INRE Verlag, Algier 2006-2007, S.2

Andererseits findet die Interkulturalität einen auserwählten Platz in fast allen Lektionen. Dies bietet den Lernenden die Möglichkeit, die Kultur und die Lebensweise der Bürger in den Deutschsprachigen Ländern mit ihrer eigenen Kultur und Lebensweise zu vergleichen.

Das Lehrwerk besteht aus 224 Seiten und umfasst neun Lektionen, die folgendermaßen angeordnet sind:

- Lektion 01: „Persönliches Leben“,
- Lektion 02: „Familie und Haus“,
- Lektion 03: „Schule und Unterricht“,
- Lektion 04: „Zeit und Wetter“,
- Lektion 05: „Freizeit“,
- Lektion 06: „Mensch und Gesundheit“,
- Lektion 07: „Essen und Trinken“,
- Lektion 08: „Familienkreis“,
- Lektion 09: „Leben in der Stadt und auf dem Land“.

Tabelle 1: Angaben über das Vorkommen des Übungskriteriums im Lehrbuch „Vorwärts mit Deutsch Band 1“

Kriterien		L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9
a-Fragestellung	- Sind die Übungen eindeutig?	+	-	+	+	+	+	+	+	+
b- Fertigkeiten	- Werden alle vier Fertigkeiten in ausgewogenem Verhältnis geübt?	+	+	+	+	+	+	+	+	+
c- Übungstypen und Aufbau	- Ermöglichen die Übungen eine schrittweise Einübung nach dem Muster?	+	+	+	+	+	+	+	-	+
d-Übungsformen	- Variieren die Übungsformen? - Werden kreative Übungen betont?	+	+	+	+	+	+	+	+	-
e-Differenzierung	- Gibt es genügend und verschiedene Übungen, um die Differenzierung innerhalb heterogener Gruppe zu ermöglichen?	+	+	+	+	+	+	-	+	+
f-Wiederholung	- Gibt es systematische Wiederholungen, um das Lernen leichter zu machen?	+	+	+	+	+	+	+	+	+
g- Sprachlicher und thematischer Zusammenhang	- Bestehtes ein sprachlicher und thematischer Zusammenhang zwischen Textteil, Grammatik und Übung?	+	+	+	+	+	-	+	+	-

Quelle: Eigene Darstellung

Legende: L: Lektion; +: das entsprechende Kriterium ist vorgekommen; -: dieses Kriterium ist nicht vorhanden.

a-Sind die Übungen eindeutig?

Die Untersuchung des Lehrbuchs „*Vorwärts mit Deutsch Band 1*“ beruht auf auserwählte Kriterien für Lehrwerkanalyse und steigt zunächst mit dem Kriterium Eindeutigkeit der Übungen ein.

Die Lektion 1 „*Persönliches Leben*“ auf den Seiten 5-28 behandelt Aspekte der Biographie. Zu diesem Thema findet sich eine Reihe von Übungen in verschiedenen Typen wie:

Übungen 3 und 4 auf der Seite 8 „*Übt Sie zu zweit wie im Beispiel.*“, Übungen 1 auf der Seite 10 und 3 auf der Seite 11 „*Hör zu und dann übt zu zweit.*“, Übungen 14 und 15 auf der Seiten 14 und 15 „*Ergänze.*“, Übungen 5 auf Seite 11 und 24 auf der Seite 19 „*Schreibe die Antworten.*“. Nach der Analyse zeigt sich, dass das Kriterium Eindeutigkeit völlig berücksichtigt wurde.

Auf der Lektion 2 „*Familie und Haus*“ auf den Seiten 29-55 sind nach der Beobachtung nicht alle Übungen identisch dargestellt. In den Übung 6 „*Jetzt bist du dran?*“ und 7 „*Übt zu dritt wie im Beispiel.*“ auf der Seite 36 haben die Lernenden keine Ahnung über die Pluralform, daher kann man keineswegs von Eindeutigkeit aller Übungen referieren.

In der Lektion 3 „*Schule und Unterricht*“ auf den Seiten 56-76 sind die grammatischen Strukturen nicht vorgestellt, wobei der Akkusativ und der Dativ nicht behandelt werden. Abseits von Übungen 4 bis 11; Übungen 5 und 9 „*Übt zu zweit wie im Beispiel!*“ und Übungen 6 und 8 „*Frage deinen Schulfreund/ Klassenfreundin wie im Beispiel.*“ auf den Seiten 60 und 62: Für wen ist der Kugelschreiber? Mit wem sprichst du denn? sind die Übungen durchaus eindeutig.

Ein Überblick über die Lektion 4 „*Zeit und Wetter*“ auf den Seiten 77-103 macht deutlich, dass die Übungen nicht systematisch den grammatischen Strukturen entsprechen, wie: Übung 1 über das Datum und die Jahreszeiten „*Hör zu und übt zu zweit.*“ auf der Seite 85, Von wann bis wann hat Mozart gelebt?, Übung 2 auf Seite 87

„wann hast du das gemacht?“ Die Lernenden antworten mit einem Satz im Perfekt. Das Kriterium wird hier nicht in allen Übungen beibehalten.

Was die Lektion 5 „*Freizeit*“ auf den Seiten 104-128 angeht, treten Übungen auf: Übungen 4 Seite 106, 1 Seite 109, 1 Seite 111, 1 Seite 113 und 2 Seite 116 „Hört zu, spricht nach und variiert das Gespräch“, worauf 106 lässt sich aussagen, dass die Übungen dieser Lektion gänzlich eindeutig verfasst werden.

Auf der Lektion 6 „*Mensch und Gesundheit*“ auf den Seiten 129-149 fallen folgende Übungstypen auf Übungen 3 und 4 auf Seite 132 und 6 auf Seite 133 „Übt zu zweit wie im Beispiel“, Übungen 2 und 3 Seite 135, 2 Seite 137, 3 Seite 142 „Ergänze“, Übungen 1 auf Seite 130, 1 Seite 134, 1 Seite 137, 1 Seite 141 „Lies“. Die Erforschung dieser Übungen zeigt auf, dass das Kriterium Eindeutigkeit in Rücksicht genommen wurde.

Die Auseinandersetzung mit der Lektion 7 „*Essen und Trinken*“ auf den Seiten 150-179 zeigt auf, dass folgende Übungen zu rechnen sind: (Übung 4 auf Seite 154 „Schaut euch die Bilder an und spielt Minidialoge“, Übung 1 auf Seite 159 „Schau dir die Spielkarte an und hör dann den Dialog zu“, Übung 6 auf Seite 162 „Lest und spielt Dialoge“. Diese Übungen sind ebenso mit Bildern illustriert wie: Übung 1 auf der Seite 152, Übung 4 auf der Seite 156 und weisen auffallend an Eindeutigkeit auf.

Was die Lektion 8 „*Aussehen und Charakter*“ auf den Seiten 180- 205 anbetrifft, lässt sich nachprüfen, dass in den Übungen Übung 2 auf Seite „Wie sehen diese Personen aus“, Übung 5 auf Seite 185 „Schau dir die Fotos an und vergleiche“, Übung 7 auf Seite 186 „beschreibe deinen Klassenfreund“, Übung 3 auf Seite 194 „Schreibe einen Einladungsbrief“, Übung 2 auf Seite 195 „Wie findest du deine Eltern?“, Übung 2 auf Seite 197 „Was denkst du über Erziehung?“, das Arbeitsverfahren für diese Lektion verfolgt wurde, dennoch fällt das Kriterium Eindeutigkeit in diesen Übungen weg.

Abschließend tritt nun die Lektion 9 „*Leben in der Stadt und auf dem Land*“ auf den Seiten 206-222 auf, die gerade eine geringe Zahl von Übungen hält, Übungen 1 und 2 auf Seite 208 „Hört zu, spricht nach und variiert das Gespräch“, Übung 1 auf der Seite 209 „Ergänze im Passiv“, Übungen 2 auf der Seite 208 und 2 auf der Seite 214

„Ergänze die Tabelle“. Abgesehen von diesen, sind die Übungen nicht eindeutig, da die grammatische Struktur vorerst nicht dargestellt wurden.

b- Fertigkeiten

Anschließend erfolgt nun die Lehrbuchuntersuchung unter dem Aspekt Fertigkeiten, wobei nachgeprüft wird, in wieweit die vier Fertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben angerechnet werden.

Zunächst stellt sich die Lektion 1 auf den Seiten 5-28 dar, wobei alle vier Fertigkeiten berücksichtigt werden. Überdies werden die angesprochenen Fertigkeiten am Ende der Lektion ausdrücklich wiederholt.

Zum Sprechen, Übungen 1 und 2 „Übt zu zweit wie im Beispiel“ auf Seite 24,

Zum Lesen, Übung 1 „Lies die E-Mail von Sabine“ und Übung 2 „Lies den Text“ auf Seite 25,

Zum Hören, Übung 1 „Hör gut zu und ergänze“, Übung 2 „Hör den Text zu und dann antworte“ und Übung 3 „Hör zu und schreibe“ auf Seite 26,

Zum Schreiben, Übung 1 „Ergänze den Text“ und Übung 3 „Stell deinen Klassenfreund/in vor“ auf Seite 27.

Im Nachhinein manifestiert sich die Lektion 2 auf den Seiten 29-55, in der die vier Fertigkeiten ebenfalls Rechnung getragen werden:

Zum Sprechen, Übungen 1 und 2 „Übt zu zweit wie im Beispiel“ auf Seite 51,

Zum Lesen, Übung „Lies den Text“ und Übung 2 „Lies die E-Mail von Malek“ Seite 52,

Zum Hören, Übung 1 und 2 „Hör gut zu“ Seite 53,

Zum Schreiben, Übung 3 „Stell deine Familie vor“ und Übung 5 „Beschreibe sein Zimmer“ Seite 54.

In der Lektion 3 auf den Seiten 56-76 werden die gefragten Fertigkeiten ebenso beibehalten:

Zum Sprechen, Übung 2 „Und du? Stell deine Schule vor“ Seite 72,

Zum Lesen, Übung 2 „Thomas findet seine Schultasche nicht. Lies seinen Zettel“ Seite 73,

Zum Hören, Übung 3 „Hör zu und ergänze die Wörter“ Seite 74,

Zum Schreiben, Übung 2 „Schreib Nabila auch eine E- Mail“ und Übung 3 „Erzähle von deiner Klasse“ Seite 75.

Auf der Lektion 4 auf den Seiten 77-103 werden die sprachlichen Fertigkeiten gleichermaßen aufrechterhalten:

Zum Sprechen, Übungen 1, 2 und 3 „Sprecht zu zweit und variiert“ Seite 99,

Zum Lesen, Übung 2 „Lies die Wetterbericht“ Seite 100,

Zum Hören, Übung 2 „Hör und ergänze die Uhrzeiten“ Seite 101 und

Zum Schreiben, Übung 1 „Schau dir den Wetterbericht und schreibe Sätze“, Übung 3 „Schreibe einen Text über den Sommer in Südalgerien“ Seite 102.

Die Lektion 5 auf den Seiten 104-128 schließt ebenfalls alle sprachlichen Fertigkeiten ein, diese werden in derselben Weise am Ende der Lektion wiederholt:

Zum Sprechen, Übung 1 „Hört zu und variiert das Gespräch“ und Übung 3 „Sprecht miteinander“ Seite 122,

Zum Lesen, Übung 2 „Lies den Text von Karima und beantworte die Fragen“ Seite 125,

Zum Hören, Übungen 1 und 2 „Hör zu und lies mit“ Seite 126 und

Zum Schreiben, Übung 1 „Ergänze die fehlenden Wörter im Text“, Übung 3 „Setze den Text ins Präteritum“ Seite 127.

In der Lektion 6 auf den Seiten 129-149 werden die vier Fertigkeiten im gesamten Verlauf der Unterrichteinheit behandelt und wiederum am Ende der Lektion angerufen:

Zum Sprechen, Übungen 1 und 2 „Übt zu zweit wie im Beispiel“ Seite 145,

Zum Lesen, Übung 2 „Was erzählt Rudolf? Lies den Text und beantworte die Fragen“ Seite 146,

Zum Hören, Übung 1 „Hör den Text und ergänze die Verben“ Seite 147 und

Zum Schreiben, Übung 1 „Rekonstruiere den Dialog“ Seite 148.

Was die Lektion 7 auf den Seiten 150-179 angeht, lässt sich ausdrücken, dass das Kriterium Fertigkeiten bei der Auslegung der Übungen völlig berücksichtigt wurde, vielmehr werden diese wiederholt im Anhang dargestellt:

Zum Sprechen, Übung 1 „Lest den Dialog und übt zu zweit“ auf den Seiten 173 und 174,

Zum Lesen, Übung 2 „Lies den Text und beantworte die Fragen“ auf der Seite 175,

Zum Hören, Übung 1 „Hör zu und ergänze“ auf den Seiten 176 und 177,

Zum Schreiben, Übung 2 „frau Müller möchte Kuskus kochen. Schreib ihr das Kochrezept“ auf der Seite 178.

In der Lektion 8 auf den Seiten 180-205 sind die vier Fertigkeiten im Anhang ausdrücklich demonstriert:

Zum Sprechen, Übung 1 „Spielt Kurzdialoge wie im Beispiel“ und Übung 3 „Diskutiere diese Sprüche“ auf der Seite 199,

Zum Lesen, Übung 1 „Lies den Text“ auf den Seiten 200,

Zum Hören, Übung 2 „Hör den Dialoge zu und beantworte die Fragen“ auf der Seite 202 und

Zum Schreiben, Übung 1 „Welche Meinungen hast du über Erziehung? Schreibe Sätze“ auf Seite 203.

Was abschließend die Lektion 9 auf den Seiten 206-222 angeht, wird das Kriterium Fertigkeiten im Anhang der Lektion festgehalten:

Zum Sprechen, Übungen 1 und 2 „Spielt Kurzdialoge mit Wörtern aus dem Kasten“ und Übung 3 „Sprecht miteinander über das Stadt und Landleben“ auf Seite 218,

Zum Lesen, Übungen 1 und 2 „Lies den Text“ auf Seite 219,

Zum Hören, Übungen 1 „Hör zu und ergänze die fehlenden Wörter“ und Übung 2 „Hör zu und lies mit“ auf Seite 220 und

Zum Schreiben, Übung 1 „Schreib anhand der folgenden Stichpunkte ein Interview über das Stadt- und Landleben“ und Übung 2 „Schreibt einen Paragraf zu folgenden Themen (Gruppenarbeit)“ auf Seite 221.

c- Übungstypen und Aufbau

Nachkommend geht es bei der Lehrbuchanalyse um das dritte Kriterium und zwar Übungstypen und Aufbau, wobei im Endeffekt nachgesehen wird, in welcher Art und Weise Übungen im „*Vorwärts mit Deutsch*“ Band 1 skizziert und aufgebaut werden.

Die Überprüfung der Lektion 1 auf den Seiten 5-28 weist auf, dass die Arbeitsanweisungen der Übungen eindeutig und variierend sind, den Lernenden werden Arbeitsschritte deutlich geboten und in verschiedenen Typen ausgelegt wie: Übung 6 auf Seite 12 „Ergänze die Fehlenden Wörter!“, Übung 7 auf Seite 12 „Wer ist das?“, Was den Aufbau der Übungen anbelangt, sind beinahe alle Übungen gleichermaßen gestaltet wie: Übungen 14 auf Seite 14 und 1 auf Seite 15, auch Übungen 23 auf Seite 20, Frage/ Antwort, Ergänzungen, Übungen 3 „Schreibe wie im Beispiel“ und Übung 4 „Ergänze: der- die- das und ordne die Wörter“ auf Seite 21, die tabellarisch vorgestellt ist.

Auf der Lektion 2 auf den Seiten 29-55 ändern sich die Arbeitsanweisungen im Kontrast zu der vorigen Lektion. Sie fangen wie folgt an: Übung 3 auf Seite 31 „Stell

deine Familie vor!“ Übung 5 auf Seite 36 „Was gehört zusammen?“ Übung 11 auf Seite 38 „Schreibe die Antworten!“

Aufbauend lassen sich Aufgaben und Übungen andersartig skizzieren, diese sind durch Bilder illustriert wie: Übung 1 auf der Seite 42, Übung 8 auf der Seite 44.

Die Lektion 3 auf den Seiten 56-76 erweitert die gleich gestellten Arbeitsverfahren der vorigen Lektion, Änderungen werden vorwiegend bei den Arbeitsmethoden gerechnet, in denen wird unmittelbar auf Fragen eingegangen wie: Übung 2 „Welche Schulsachen hast du in deiner Mappe? Antworte“ auf Seite 65, Übung 5 „Welche Fächer magst du? Was für eine Note hast du?“ auf Seite 67, Übung 4 „Was hast du gestern gemacht? Auf Seite 70 und Übung 2 auf Seite 59, Fragen zu den Bildern.

Auf der Lektion 4 auf den Seiten 77-103 sind die Arbeitsanweisungen progressiv im Gegenüber der vorigen Lektionen, zu den Texten treten Übungen wie richtig/ falsch im Spiel auf: Übung 1 „Richtig oder falsch“ und Übung 3 „Schreibe die Antworten“ auf Seite 79, Übung 2 „Was stimmt? Was stimmt nicht?“ auf Seite 89.

Ferner werden Übungen entweder durch Bilder gestaltet wie: Übung 6 „Schau die Wetterkarte und vergleiche die Temperaturen“ auf der Seite 80 und Übung 7 „Vergleiche den Winter in Algerien und in Deutschland“ auf der Seite 81, oder durch Tabellen wie Übung 2 „Schreibe“ auf der Seite 85, und Übung 2 „Hör zu und schreibe die Uhrzeit“ auf der Seite 91.

In der Lektion 5 auf den Seiten 104-128 sind Übungen anhängend mit Bildern und deutlichen Arbeitsanweisungen dargestellt. Übung 3 „Ordne die Bilderunterschriften den Bildern zu“ auf Seite 105, Übung 2 „ Fragt und antwortet“ und Übung 4 „Ergänze die fehlenden Reflexivpronomen“ auf der Seite 112.

In der Lektion 6 auf den Seiten 129-149 werden Übungen reichhaltig angeboten, um die Motivation zu erheben, die Lernenden werden sowieso ohne Zweifel am Unterricht teilnehmen. dafür lassen sich beispielhalber folgende Typen von Übungen verzeichnet: Übung 2 „Schau die Bilder an und schreibe“ auf der Seite 121, Übung 6 „Lies den Text und beantworte die Fragen“ auf der Seite 136, Übung 3 „Was hast du

gestern gemacht? Erzähle“ auf der Seite 137, Übung 1 „Schau die Bilder an. Wie ist der Unfall passiert?“ auf der Seite 139.

Bezüglich der Lektion 7 auf den Seiten 150-179 sind die Arbeitsverfahren der vorigen Lektion erweitert. Abweichungen werden lediglich bei Arbeitsmethoden gerechnet wie: Übung 1 „Schau die Bilder an und den lies den Text“ auf der Seite 151, Übung 3 „Herr und Frau Skander sind zur Zeit in Berlin. Sie gehen ins Restaurant. Schreibe einen Dialog“ auf der Seite 160 und Übung 1 „Schau dir die Lebensmittelpreise an. Was ist teuer? Was ist billig?“ auf der Seite 167

Die Lektion 8 auf den Seiten 180-205 rechnet eine erhebliche Menge von Übungen, die binnendifferenziert sind, ihr Aufbau ermöglicht es, die Neugier der Lernenden zu erhöhen. Übung 4 „Schau euch diese Fotos an und übt zu zweit“ auf der Seite 184, Übung 5 „Schau dir die Fotos an und vergleiche“ auf der Seite 185, Übung 1 „Lies und dann übt zu zweit“ auf der Seite 187, Übung 7 „Wer ist das? Übt zu zweit“, Übungen 2 und 3 „Ergänze die Personalpronomen“ auf der Seite 194.

Auf der Lektion 9 auf den Seiten 206-222 ist die Zahl der Übungen begrenzt, nun gibt es deutliche und strukturierte Typen von Übungen mit Tabellen wie: Übung 1 „Die Stadt Berlin ist sehr groß. Sie hat Vorteile und Nachteile. Ergänze die Tabelle“ auf der Seite 208, Übungen 1 auf der Seite 215, Variation von Gesprächen.

d- Übungsformen

Anhand dieses Kriteriums wird versucht, die Übungsformen im Lehrbuch „*Vorwärts mit Deutsch Band 1*“ zu untersuchen.

In der Lektion 1 auf den Seiten 5-28 werden Übungsformen variierend und kreativ dargestellt wie: Übung 1 „Hör zu, sprich nach und buchstabiere“ auf der Seite 6 und Übung 6 „Schreibe die fehlenden Wörter“ auf Seite 9, Übung 20 „Lies und ergänze“ auf Seite 17, Übung 24 „Schreibe die Antworten“ auf Seite 19.

Die Lektion 2 auf den Seiten 29-55 liefert eine Variation von Übungen mit Dialogen, Tabellen und Bildern wie: Übung 6 „Hör zu“ auf der Seite 32, Übung 1 „Groß oder klein?“ auf der Seite 35 für Dialoge, Übung 4 „Groß oder klein?“ auf der Seite 36,

Übung 10 „Ergänze wie im Beispiel“ auf der Seite 37 für Tabellen, Übungen 1 „Wie heißt das auf deutsch?“ auf der Seite 42 und Übung 8 auf der Seite 44 für Bilder.

In der Lektion 3 auf den Seiten 56-76 wird Analog wie in der vorigen Lektion vorgegangen, Arbeitsanweisungen werden in derselben Weise erweitert: Übung 1 „Übt zu zweit wie im Beispiel“ auf der Seite 58, Übung 1 „Hört zu und variiert“ auf der Seite 63 für Dialoge, Übungen 4 „Ergänze“, 5 „Welche Fächer magst du? welche Fächer magst du nicht?“ und 6 „Übt zu zweit wie im Beispiel“ auf der Seite 67 für die Tabellen, Übung 2 „Übt zu zweit wie im Beispiel“ auf der Seite 59 für die Bilder.

Auf der Lektion 4 auf den Seiten 77-103 wird der Arbeitsprozess differenziert ausgedacht, da es mit Lesetexten erarbeitet wird, wobei folgende Formen herausgestellt werden: Übung 1 „richtig/falsch“ auf der Seite 79, Übung 2 „Was ist richtig? Was ist falsch? Kreuze an“ Seite 89, Übung 7 über Schreibkompetenz „Vergleiche den Winter in Algerien und in Deutschland. Verwende die Wörter rechts“ auf der Seite 81.

Die Lektion 5 auf den Seiten 104-128 rechnet eine Menge von Übungen in verschiedenen Formen und Typen wie: Fragen zum Text, richtig/falsch, Rollenspiele und Ergänzungsübungen. Übung 1 „Was stimmt? Was stimmt nicht? kreuze an!“ auf Seite 105, Übung 4 „Hört zu, sprecht nach und variiert das Gespräch“ auf Seite 106 Rollenspiele, Übung 2 „Verbinde die Sätze mit weil“ auf Seite 109 Ergänzungsübungen.

Auf der Lektion 6 auf den Seiten 129-149 sind die Übungsformen und -typen ausdrücklich abweichend dargestellt wie: Übung 2 „Schau die Bilder und schreibe“ auf der Seite 131 Benennungen, Übung 7 „Ergänze“ auf der Seite 133, Ergänzungsübung, Übung 2 „Was sagt Ryad? Schreibe im Präteritum“ auf der Seite 140 und Übung 4 „Schreibe Relativsätze“ auf der Seite 142 Umformungsübungen.

In Bezug auf Lektion 7 auf den Seiten 150-179 werden die gleichförmigen Arbeitsprozesse betrieben, zwar sind Übungen hierher variierend und in mannigfaltigen Formen dargestellt: Übung 4 „Schaut euch die Bilder an und spielt

Minidialoge“ auf Seite 155 Rollenspiele, Übung 12 „Schau dir die Bilder an. Wo steht die Flasche?“ auf Seite 165 Benennungen, Übung 2 „Schreibe Sätze mit bevor“ auf Seite 169 Ergänzungsübungen

In der Lektion 8 auf den Seiten 180-205 sind Übungen vielfältig geformt und mit Bildern illustriert: Übung 1 „Wie sehen diese Personen aus?“ auf der Seite 183, Übungen 5 „Schau dir die Fotos an und vergleiche“ auf der Seite 185, Übung 7 „Beschreibe deinen Klassenfreund oder deine Klassenfreundin“ auf der Seite 186, Übung 6 „Wie verstehst du dich mit deinen Eltern? Schreibe“ auf der Seite 189, Übung 4 „Was passiert bei deinen Familien? Kommentiere“ auf der Seite 192.

Auf der letzten Lektion 9 auf den Seiten 206-222 gibt es nur einzelne Übungen, die nicht im Ganzen variiert sind. Es sind einfache Gespräche, die man variieren soll: Übungen 1 und 2 „Hört zu, spricht nach und variiert das Gespräch“ auf Seite 210 Sprechen aufgrund von Sprechanschlüssen, Übung 3 „Ergänze die fehlenden Verben im Passiv Präteritum“ auf Seite 209 Ergänzungsübungen.

e- Differenzierung

Im Verlauf der vorliegenden Analyse werden Übungen im „*Vorwärts mit Deutsch*“ Band 1 nun unter Verwendung vom Kriterium „*Differenzierung*“ erforscht.

Zunächst zeigt sich bei der Untersuchung der Lektion 1 auf den Seiten 5-28, dass die Übungsformen und Übungstypen sich im Verlauf der Lernprogression variieren, daher wird der Aspekt Differenzierung in dieser Lektion planmäßig angerechnet.

In der Lektion 2 auf den Seiten 29-55 gibt es so eine augenfällige Differenzierung zwischen den Übungen sowie im Kontrast zu der ersten Lektion.

Die Lektion 3 auf den Seiten 56-76 bietet eine Menge von Übungen, die wiederum differenziert aber in ähnlicher Weise der vorigen Lektionen erarbeitet werden.

Was die Lektion 4 auf den Seiten 77-103 angeht, weicht die Darstellung der Übungen von den anderen Lektionen ab, da hier erheblich mit Lesetexten konfrontiert wird.

In der Lektion 5 auf den Seiten 104-128 variieren sich sowohl die Übungsformen als auch die Übungsarten im Verlauf des Lernprozesses. Hier werden in der fünften Einheit Fragen anhand von Bildern gestellt, die dann in kleineren Gruppen oder im Klassenverband besprochen werden können.

Auf der Lektion 6 auf den Seiten 129-149 wird der gleiche Arbeitsprozess bei den Übungen wie bei der vorigen Lektion verfolgt, wodurch Aufmerksamkeit der Lernenden und ihre Motivation für eine intensivere Arbeit durch Bilder bezweckt wird.

In der Lektion 7 auf den Seiten 150-179 findet sich kaum eine Differenzierung zu den anderen Lektionen, zwar üben die Lernenden besonders hier die Schreibkompetenz wie bei der Übung 3 „Was mögen diese Personen nicht? was essen sie lieber? Schreibe“ auf Seite 155 und Übung 2 „Schreibe Sätze mit bevor“ auf Seite 169.

Bezüglich der Lektion 8 auf den Seiten 180-205 befinden sich Fragen zum Leseverstehen, Vergleichsübungen und Beschreibungsübungen, diese sind mit Bildern unterstützt, die die Schreibkompetenz der Lernenden bezwecken, daher gibt es eine gewisse Differenzierung. Übungen 2 „Wie sind deine Eltern, deine Geschwister, deine Freunde, deine Lehrer? Ergänze“ auf der Seite 187, Übung 5 „Eltern und Kinder haben nicht immer dieselben Ideen. Die Eltern sind autoritär und die Kinder wollen mehr Freiheit haben. Was meinst du? Diskutiere“ auf der Seite 189 und Übung 10 „Beschreibe deinen besten Freund/ deine beste Freundin“ auf der Seite 190.

Die Lektion 9 auf den Seiten 206-222 enthält Tabellen, Übungen für Lückentexte, die ganz verschieden von den anderen Lektionen sind wie: Übung 2 „Ergänze die Tabelle.“ auf Seite 208 Diskussionsübung, Vorteile / Nachteile, Übung 2 „über das Stadt- und Landleben. Ergänze die Tabelle“ auf Seite 214.

f-Wiederholung

Anschließend erweitert sich die Lehrbuchanalyse mit dem Gebrauch des Kriteriums Wiederholung, darüber hinaus erweist sich nach der Untersuchung, dass für den Aspekt Wiederholung folgende Ergebnisse zum Ausdruck gekommen sind:

Wiederholungen sind im Lehrbuch „*Vorwärts mit Deutsch*“ Band 1 deutlich in allen Lektionen aufzufinden wie:

Lektion 1 auf den Seiten 5-28, im Anhang der Lektion von der Seite 22 bis Seite 28.

Lektion 2 auf den Seiten 29-55 , im Anhang von der Seite 51 bis Seite 55.

Lektion 3 auf den Seiten 56-76 , im Anhang von der Seite 72 bis Seite 76.

Lektion 4 auf den Seiten 77-103 , im Anhang von der Seite 97 bis Seite 101.

Lektion 5 auf den Seiten 104-128 , am Ende der Lektion sowie im Anhang der Seite 124 bis der Seite 127.

Lektion 6 auf den Seiten 129-149 , im Anhang von der Seite 145 bis der Seite 149.

Lektion 7 auf den Seiten 150-179 , im Anhang von der Seite 174 bis der Seite 179.

Lektion 8 auf den Seiten 180-205 , im Anhang von der Seite 200 bis der Seite 205.

Lektion 9 auf den Seiten 206-222 , im Anhang von der Seite 219 bis der Seite 222.

g- Sprachlicher und thematischer Zusammenhang

Abschließend wird der sprachliche und thematische Zusammenhang in dem ausgesuchten Lehrbuch nachgesehen.

In der Lektion 1 „*Persönliches Leben*“ besteht ein Zusammenhang zwischen Dialoge, Übungsteil und Grammatikteil. In den Übungen werden sowohl die Grammatik als auch die Themen der Texte behandelt und wiederholt. Die Sprache ist klar und deutlich.

Auf der Lektion 2 „*Familie und Haus*“ ist die Sprache in den Dialogen und Aufgaben stets der Situation angemessen und der Kontext kann erkannt werden. Es gibt eine Weitersetzung der Themen (persönliches Leben für die Lektion 1, dann Familie und Haus für die Lektion 2).

Bezüglich der Lektion 3 „*Schule und Unterricht*“ ist die Sprache für die Lernenden zugänglich und verständlich, enthält keine dialektalen Wörter, es gibt einen Zusammenhang und eine Kohärenz zwischen den verschiedenen Lektionen.

In der Lektion 4 „*Zeit und Wetter*“ wird die Kontinuität erkannt, zwischen allen Themen gibt es einen Übergang. Es beginnt mit dem persönlichen Leben, Familie und Haus, dann Schule und Unterricht und dann kommt es zu Zeit und Wetter in einer klaren und deutlichen Sprache.

Die Lektion 5 „*Freizeit*“ begreift vorwärts den Zusammenhang in Sprache und Thematik ein und wird in einer ganzen klaren Sprache dargestellt.

In der Lektion 6 „*Mensch und Gesundheit*“ gibt es keinen wirklichen Haupttext, das Thema wird nur durch Bilder und Fragen behandelt. Manchmal gibt es Dialoge, die auch in einem sprachlichen Zusammenhang sehr deutlich und klar dargestellt. Hier erscheinen viele neue Wörter, die den Lernenden unbekannt sind.

In der Lektion 7 „*Essen und Trinken*“ wird das Thema aus dem Alltag der Lernenden abgeleitet, obwohl es viele neue unbekannte Wörter enthält, aber es wurde in einem sehr einfachen sprachlichen Kontext vorgestellt. Es handelt sich um einen Übergang zwischen den beiden vorhergehenden Lektionen (Lektion 5 und 6) und den verbleibenden Lektionen (Lektion 7, 8 und 9).

Die Lektion 8 „*Aussehen und Charakter*“ beginnt mit Texten, Übungen, die auf die zielende Kompetenz der Lernenden Bezug nehmen nämlich eine Person beschreiben, auch über seine Qualitäten und Mängel sprechen, und all dies wird in einem flüssigen und verständlichen und vor allem für die Lernenden zugänglichen Kontext dargestellt.

Die Lektion 9 „*Leben in der Stadt und auf dem Land*“ enthält wenige Texte und Übungen, hierher wird ein Vergleich zwischen dem Leben in der Stadt und dem Leben auf dem Land angestellt. Die Texte sind ziemlich lang und enthalten viele neue und unbekannte Wörter und es gibt sogar grammatische Strukturen, die die Lernenden noch nicht behandelt haben wie das Passiv in den verschiedenen Zeitformen. Deshalb ist es schwer und kompliziert für die Lernenden diese Texte zu sprechen, obwohl der sprachliche Zusammenhang in einer guten Sprache dargestellt ist.

4.2.4 Analyse des DaF- Lehrbuchs „Vorwärts mit Deutsch“ Band 2 für die dritte Klassenstufe unter dem Aspekt „Sprachlernspiel“

Die Sekundarstufe ist im Vergleich zu allen anderen Stufen eine sehr wichtige Stufe, weshalb die Entwicklung der Lehr- Lernsituation in dieser Stufe erforderlich ist. Die deutsche Sprache ist eine Fremdsprache, die parallel zur Muttersprache funktioniert, deshalb müssen die verschiedenen Hilfsmittel mobilisiert werden, um den Lernenden zu helfen, diese Sprache zu beherrschen. Spielende Aktivitäten sind eines der Lehrmittel, das das Erlernen der Zielsprache und die Liebe zur Zielsprache erleichtern soll. Es wurde eine Studie durchgeführt, die sich mit der Bedeutung von spielerischen Aktivitäten beim Erlernen eines deutschen Kurses bei Lernenden vom dritten Schuljahr (3AS) befasst.

Das Lehrbuch „Vorwärts mit Deutsch“ Band 2 ist gemäß den neuen Lehrplänen hergestellt worden und hilft dem Lehrer, sinnvoll und kreativ zu arbeiten und die erzielten Kompetenzen bei den Lernenden zu installieren. Von den Lernenden wird vor allem erwartet, dass sie am Ende des 3. Unterrichtsjahres bei der Schlussprüfung (dem Abitur) einen Text behandeln und Fragen dazu schriftlich korrekt beantworten. Trotzdem wird der Kommunikationsbereich nicht vernachlässigt und dabei werden nicht nur Texte, sondern auch Dialoge im Lehrbuch vorgesehen. Diese Dialoge dienen grundsätzlich der Entwicklung des Sprechkompetenz (Sprechen und Hören). Sie erlauben den Lernenden einen bestimmten Wortschatz zu erwerben, der sich auf die behandelten Themen bezieht und der in bestimmten Situationen verwendet werden

soll. Die gewählten Texte und Dialoge beziehen sich auf aktuelle Themen, die dem Alter der Lernenden entsprechen und sie interessieren.

Der von den Lernenden erworbene Wortschatz erlaubt ihnen, sich geschickt und ungestört über die Lehrplanthematik auszudrücken, freie Diskussionen darüber zu führen, ihre Meinung darüber zu äußern, Kritikfähigkeiten zu zeigen und eine Stellung zu jedem erörterten Problem zu nehmen.

Das Lehrbuch wurde von Herrn Elahcene Ahmed (IEF) mit Hilfe von Frau Ilhem Issad Kouadjoudj (PES) und Frau Nacéra Benkhoucha Bendris (PES) geschrieben (Auflage 2009/ 2010), besteht aus 176 Seiten und umfasst 8 Lektionen, die folgendermaßen angeordnet sind:

- Lektion 01: „Die deutschsprachigen Länder und Algerien“,
- Lektion 02: „Das Künstlerleben“,
- Lektion 03: „Der technische Fortschritt“,
- Lektion 04: „Umweltprobleme“,
- Lektion 05: „Die Massenmedien“,
- Lektion 06: „Die Kommunikationsmittel“,
- Lektion 07: „Jugendprobleme“,
- Lektion 08: „Arbeitswelt“.

Es umfasst das offizielle Programm auf allen Seiten. Die Konsequente Anzahl der Unterrichtsstunde (5 Stunden pro Woche) (Siehe Anhang 3 Seite7) erlaubt dem Lehrer, den Inhalt des Lehrbuchs fristgerecht mit den Lernenden zu behandeln und die erwarteten Ergebnisse zu realisieren. Die vorgeschlagenen Texte sind nicht leicht verarbeitet worden, deswegen können die Lernenden ihren Inhalt nur zum Teil begreifen. Dagegen sind die Dialoge authentisch behalten und enthalten einige schwere Wörter, die aufmerksam mit der Hilfe eines entsprechenden Lehrmaterials erläutert werden sollen, damit die Lernenden den eventuellen heiklen Wortschatz nicht befürchten, ihn gut verstehen und frei verwenden können. Der Lehrer wird gefordert, das Lehrbuch den spezifischen Besonderheiten seiner Klasse anzupassen, alle

Lernenden ohne Ausnahme auf gleicher Ebene zu behandeln, damit sie sich auf gleicher Weise und in gleichen Bedingungen die vermittelten Kenntnisse aneignen. Das Lehrbuch bringt sicher das offizielle Programm zum Ausdruck aber es bleibt nur ein Teil der verschiedenen Lehrmittel, die dem Lehrer helfen, die offiziellen Lehrplänen in Praxis zu setzen, weil die Kompetenz des Lehrers im Vergleich zur Verfügbarkeit moderner Unterrichtsmedien immer eine vorrangige Stellung einnimmt.

Die behandelten Themen sind aktuell, wichtig und beziehen sich auf vielfältige Tatsachen über Algerien und die deutschsprachigen Länder und dienen auch der Installierung und der Entwicklung der „transversalen“ und der interkulturellen Kompetenzen bei den Lernenden. Sie wurden sorgfältig gewählt, denn sie tragen zur Entfaltung der Lernenden, zur Entwicklung ihrer Motivation und Kritikfähigkeit und auch zu ihrem Auswurf in die Weltoffenheit bei.

Die Einheiten wurden von Elahcene, Ahmed (IEF), Ilham Issad Kouadjoudj (PES), und Nacéra Ben khoucha Bendris (PES) in verschiedenen Zusammensetzungen entwickelt. Diese Lehrbücher sind normalerweise von einer Hörkassette oder CD begleitet, aber aus unbekanntem Gründen stehen diese Begleitmaterialien noch nicht zur Verfügung.

Das Lehrbuch mit Übungen besteht, wie vorhergesagt, aus 8 Lektionen, die fristgerecht behandelt werden können. Jede Lektion bildet eine Einheit mit Texten oder Dialogen, Grammatik, Wortbildung, Phonetik und Übungen. Die Übersetzung findet auch einen auserwählten Platz, damit die Lernenden die Funktionen der Muttersprache mit denjenigen der deutschen Sprache vergleichen und die Unterschiede dazwischen entdecken. Jede Lektion endet mit der Wiederholung und Kontrolle der 4 Kompetenzen (Sprechen/Lesen/Hören / Schreiben).

Zusätzlich gibt es eine Seite, die den Lernenden Informationen allgemeinen Charakters gibt. Ein Wortschatzregister am Ende jeder Einheit umfasst die von den Lernenden behandelte Lexik und nebenbei gibt es eine Liste der unregelmäßigen Verben. Bei der letzten Seite des Buches gibt es sowohl einen Bildquellennachweis als auch einen Textquellennachweis. Diese Auflage wurde 2009/2010 vom nationalen Amt für Schulveröffentlichungen (ONPS) in Algerien veröffentlicht. Sie wurde sogar von der

Authentifizierungs- und Akkreditierungskommission des Instituts für Bildungsforschung (INRE) unter der Schirmherrschaft des Bildungsministeriums ratifiziert - gemäß dem Dekret Nr. 1850/BC/08 vom 22. Oktober 2008.

Tabelle 2: Angaben über das Vorkommen des Übungskriteriums im Lehrbuch „Vorwärts mit Deutsch Band 2“

Kriterien		L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8
b- Fragestellung	- Sind die Übungen eindeutig?	+	+	+	+	+	+	-	+
b-Fertigkeiten	- Werden alle vier Fertigkeiten in ausgewogenem Verhältnis geübt?	+	+	+	+	+	+	+	+
c-Übungstypen und Aufbau	- Ermöglichen die Übungen eine schrittweise Einübung nach dem Muster; Verstehen (Hören –Lesen)? Reproduzieren (Sprechen –Schreiben)?	+	+	+	+	+	+	+	-
d-Übungsformen	- Variieren die Übungsformen? - Werden kreative Übungen betont?	+	+	+	+	+	+	-	+
e-Differenzierung	- Gibt es genügend und verschiedene Übungen, um die Differenzierung innerhalb heterogener Gruppe zu ermöglichen?	+	+	+	+	+	-	-	+
f-Wiederholung	- Gibt es systematische Wiederholungen, um das Lernen leichter zu machen?	+	+	+	+	+	+	+	+
g- Sprachlicher und thematischer Zusammenhang	- Bestehtes ein sprachlicher und thematischer Zusammenhang zwischen Textteil, Grammatik und Übung?	+	+	-	-	+	+	+	+

Quelle: Eigene Darstellung

Legende: L: Lektion; +: das entsprechende Kriterium ist vorgekommen; -: dieses Kriterium ist nicht vorhanden.

a- Sind die Übungen eindeutig?

Bei der Analyse des Lehrbuchs „*Vorwärts mit Deutsch Band 2*“ wird auf die ausgewählten Kriterien aufgestützt, wobei die Aufgaben und Übungen zunächst unter dem Aspekt der Eindeutigkeit von Übungen untersucht werden.

Auf der Lektion 1 „*Die deutschsprachigen Länder und Algerien*“ auf Seite 05 finden sich die folgenden Übungen: Übung 2 „Was ist richtig? Kreuzen Sie an!“ und Übung 3 „Wie heißt das Gegenteil?“ auf Seite 8, die jeweils an Eindeutigkeit zukommen. Nur die Übung 5 auf Seite 14 kann aber eine Behinderung für die Lernenden sein, da es in dieser Übung Antworten mit Sätzen ins Passiv in allen Zeitformen (Präsens, Präteritum und Perfekt) gibt, z.B. Heute werden viele Autos exportiert, Früher dagegen wurden mehr landwirtschaftliche Produkte exportiert, vor einigen Jahren ist die Nanotechnologie gefördert worden. D.h. die Analyse weist auf, dass das Kriterium berücksichtigt wurde. Die Übungen sind klar und eindeutig dargestellt.

Was die Lektion 2 „*Das Künstlerleben*“ auf Seite 31 angeht, lässt sich konstatieren, dass Alle Übungen 2, 3 auf Seite 34 „Ergänzen Sie“, Übungen 1 auf Seite 35 und 1 auf Seite 38 „Stimmt das? Stimmt das nicht? Kreuzen Sie an“. Usw. den Aspekt Eindeutigkeit behalten haben. Sie sind einfach und für die Lernenden erreichbar.

In der Lektion 3 „*Der technische Fortschritt*“ auf Seiten 49 geht es in den dargestellten Übungen vorwiegend darum, dass die grammatischen Strukturen gelernt werden: (der Finalsatz mit *damit* und *um...zu*), worauf dann die Übungen 1, 3 „Üben Sie zu zweit wie im Beispiel“, 2 und 4 „Bilden Sie Sätze mit *um...zu* und *damit*“ auf der Doppelseiten Seite 52/53 für die Lernenden ganz eindeutig sind. Nur eine Frage zum Text „Der technische Fortschritt“, die vielleicht die Antwort der Lernende erschweren kann. Sie lautet: Inwiefern hat der technische Fortschritt negative Konsequenzen? Die Lernende kennen die Struktur nicht mit „*indem*“. Außerdem gibt es auch die Übung 4 auf Seite 61, die etwa schwer für die Lernenden ist. Andere Beispiele: „Sollen wir dagegen beweisen, dass die Technik die Umwelt zerstört? Unbedingt. Wir müssen gegen die Zerstörung der Umwelt demonstrieren“.

Bei der Auseinandersetzung mit der Lektion 4 „*Umweltprobleme*“ auf der Seite 71 stellt sich fest, dass zu den Lernzielen dieser Lektion gilt, den Relativsatz zu üben, Beispielsweise: Übung 1 „Üben Sie zu zweit wie im Beispiel“ auf Seite 74 (Die

Umwelt, die uns umgibt, ist in Gefahr), und Übung 3 Seite 77 „*Bilden Sie Relativsätze!*“ (Die Umwelt muss gerettet werden. Eine Gefahr droht unsere Umwelt.). Übungen dieser Lektion weisen Eindeutigkeit auf.

Was die Lektion 5 „*Die Massenmedien*“ auf den Seiten 93 anbetrifft, werden die Übungen ebenfalls ganz eindeutig dargestellt; dies lässt sich vor allen Dingen in den folgenden Übungen beobachten: Übung 1 „*Was passt zusammen?*“ und Übung 2 „*Richtig/ falsch? Kreuzen Sie an!*“ auf Seite 94, sowie Übung 6 auf Seite 95 „*Antworten Sie!*“, und Übung 2 auf Seite 99 (*Bilden Sie Sätze mit entweder ...oder*“. Die Übungen sind eindeutig und wurden in einer klaren Sprache vorgestellt

In der Lektion 6 „*Die Kommunikationsmittel*“ auf der Seite 111 wird das Kriterium der Eindeutigkeit abseits von Übung 2 auf Seite 117 in den übrigen völlig gehalten, die Arbeitsanweisung in dieser Übung 2 ist etwa zu kompliziert und lautet „*Sie wollen Ihren Freund /Ihre Freundin anrufen. Was muss tun? Verwenden Sie bei der Darstellung der einzelnen Vorgänge die folgenden Konjunktionen: bevor, nachdem und wenn!*“

Ein Überblick über die Lektion 7 „*Jugendprobleme*“ auf der Seite 129 macht deutlich, dass im Kontrast zu den Übungen 1 auf Seite 144 und 3 auf Seite 145, die Übungen 1 und 2 auf Seite 144 durch ihre Arbeitsanweisungen undeutlich sind. Beispiel: Übung 1 Seite 144 „*Träume und Gedanken kennen keine Schranken*“ sagt ein Sprichwort/ *Was träumen Leute von heute?*“, Übung 4 Seite 146 „*Überlegen Sie: Hatte die Jugend früher die gleichen Probleme wie heute?*“

In der Lektion 8 „*Arbeitswelt*“ auf der Seite 153 wird von dem Arbeitsverfahren der restlichen Übungen abgesehen, die Eindeutigkeit ist in den Übungen 1 und 3 auf Seiten 156 ff erkennbar, wodurch Schranken für die Lernenden gebildet werden.

b- Fertigkeiten

Im Nachhinein erfolgt die Untersuchung des Lehrbuchs „*Vorwärts mit Deutsch*“ unter dem Kriterium Fertigkeiten. Damit wird nachgeprüft, ob die verfassten Übungen alle Fertigkeiten Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben gleichermaßen Beachtung schenken.

Auf der Lektion 1 stellt sich nach der Analyse fest, dass alle vier Fertigkeiten, wie folgend geschildert, gehalten werden.

Zum Sprechen, Übung 3 auf Seite 22,

Zum Lesen, Übungen 1 und 3 auf den Seiten 23,

Zum Hören, Übung 1 auf den Seiten 25,

Zum Schreiben, Übungen 1 und 2 auf Seite 27.

Am Ende der Lektion 1 werden zur Festigung Wiederholungen über alle erwähnten Fertigkeiten gegeben.

In der Lektion 2 werden die angesprochenen Fertigkeiten gleich beachtet.

Zum Sprechen, Übung 1 auf Seite 43,

Zum Lesen, Übung 1 auf Seite 44,

Zum Hören, Übungen 1 und 2 auf Seite 45,

Zum Schreiben Übungen 1 und 2 auf der Seite 46.

In der Lektion 3 werden die sprachlichen Fertigkeiten ebenso in den Übungen aufrecht erhalten.

Zum Sprechen, Übungen 1 und 2 auf den Seiten 62 und 63,

Zum Lesen, Übung 1 auf Seite 64,

Zum Hören, Übung 1 auf den Seiten 65 und 66,

Zum Schreiben, Übungen 1 und 2 auf der Seite 67.

Auf der Lektion 4 lassen sich alle Fertigkeiten genauso in den Übungen darstellen.

Zum Sprechen, Übungen 1 und 2 auf den Seiten 86 und 87,

Zum Lesen, Übung 1 auf der Seite 88,

Zum Hören, Übungen 1 und 2 auf Seite 89,

Zum Schreiben, Übungen 1, 2 und 3 auf Seite 90.

Die Lektion 5 schließt ebenfalls alle sprachlichen Fertigkeiten in den Übungen ein, diese Fertigkeiten werden wiederholt am Ende der Lektion vorkommen.

Zum Sprechen, Übungen 1 und 2 auf der Seite 105,

Zum Lesen, Übung 1 auf der Seite 106,

Zum Hören, Übungen 1, 2 und 3 auf Seite 107,

Zum Schreiben, Übungen 1, 2 und 3 auf Seite 108.

Auf der Lektion 6 werden die Fertigkeiten gerade am Ende der Lektion zum Einüben angeboten.

Zum Sprechen, Übung 2 auf Seite 122,

Zum Lesen, Übung 1 auf der Seite 123,

Zum Hören, Übungen 1 und 2 auf Seite 124,

Zum Schreiben, Übung 1 auf Seite 125.

Auf der Lektion 7 sind Fertigkeiten vereinzelt in der Phase Wiederholung im Anhang der Lektion verlegt.

Zum Sprechen, Aufgaben 1 und 2 auf den Seiten 144 und 145,

Zum Lesen, Aufgaben 1 und 3 auf Seite 146,

Zum Hören, Aufgaben 1, 2 und 2, 5 auf Seite 147 und 148,

Zum Schreiben Aufgaben 1, 2 3 und 4 auf Seite 149).

In der Lektion 8 werden Fertigkeiten ebenfalls am Ende der Lektion beigelegt

Zum Sprechen Aufgaben 2 und 3 auf der Seite 165,

Zum Lesen, Aufgabe 1 auf den Seite 166,

Zum Hören, Aufgaben 1, 2 3 und auf den Seite 168 und 169,

Zum Schreiben, Aufgaben 1 und 2 Seite 170.

c- Übungstypen und Aufbau:

Beiliegend handelt es sich bei der Lehrbuchuntersuchung um den dritten Kriterium und zwar Typen und Aufbau von Übungen im „*Vorwärts mit Deutsch*“.

In diesem Sinne ist auf der Lektion 1 auf den Seiten 5- 29 zu beobachten, dass die Übungen ganz verschieden und variiert konzipiert wurden und, dass die Arbeitsanweisungen für sämtliche Übungstypen eindeutig und gut geklärt sind.

Übung 5 auf der Seite 9 „*Schreiben Sie Antworten!*“,

Übung 7 auf der Seite 9 „*Üben Sie zu zweit wie im Beispiel!*“

Was den Aufbau anbelangt, sind die Übungen auf den gleichen Aufbau konstruiert (Frage/Antwort sowie Ergänzungen) und einige sind tabellarisch dargestellt wie:

Übungen 7 „*Üben Sie zu zweit, wie im Beispiel*“ auf der Seite 9,

Übung 5 „*Hören Sie zu, sprechen Sie nach und variieren Sie das Gespräch.*“ auf der Seite 14,

Übung 1 „*Ergänzen Sie die Tabelle.*“ auf der Seite 17,

Übung 1 „*Üben Sie zu zweit wie im Beispiel!*“ auf der Seite 18,

Übung 4 „*Üben Sie zu zweit wie im Beispiel!*“ auf der Seite 18.

In der Lektion 2 auf den Seiten 31- 48 ändern sich im Gegensatz zu der Lektion 1 die Übungstypen und deren Anweisungen:

Übung 01 „*Was stimmt! Was stimmt nicht!*“ auf der Seite 32,

Übung 2 „*Antworten Sie?*“ auf der Seite 32,

Übung 4 „*Übersetzen Sie ins Arabische!*“ Seite 38,

Die Übungen sind gewissermaßen verschieden aufgebaut und mit Bildern illustriert:

Übung 1 „*Was stimmt, was stimmt nicht? Kreuzen Sie an.*“ auf der Seite 32,

Übung 2 „*Erst oder nur*“ auf der Seite 33,

Übung 3 „*Ergänzen Sie*“ auf der Seite 41,

Übung 2 „*Bilden Sie Sätze wie im Beispiel*“ auf der Seite 42.

Was die Lektion 3 auf den Seiten 49- 69 anbetrifft, lässt sich festlegen, dass die gleichgestellten Arbeitsverfahren der obigen Lektion 2 beibehalten werden; Es kommt direkt auf Fragen wie bei Übung 1 „*Wozu dient der technische Fortschritt?*“ auf der Seite 51 oder Fragen zu den Bildern wie bei Übungen 1 und 2 „*Richtig oder falsch? Kreuzen Sie an*“ auf der Seite 54.

Bei der Lektion 4 auf den Seiten 71- 92 sind die Übungstypen und deren Arbeitsanweisungen abweichend von den vorigen Lektionen, hier gibt es schwierige Texte, bei denen die Übungen falsch oder richtig im Spiel treten. Sie sind wie folgt aufgebaut:

Übung 3 „*richtig/falsch!*“ auf der Seite 73,

Übung 6 „*Antworten Sie.*“ auf der Seite 73,

Der Aufbau ist entweder durch Bilder oder durch Tabellen angegeben;

Übung 4 und Übung 6 auf der Seite 76 *mit Bildern kombinieren*,

Übung 1 und Übung 2 „*Ergänzen Sie die Tabelle*“ auf der Seite 74,

Übung 4 „*Was passt zusammen*“ auf der Seite 79,

Übung 1 und Übung 3 „*Ergänzen Sie den Imperativ.*“ Seite 80 in Tabellen beschildert.

In der Lektion 5 auf den Seiten 93- 110 sind die Übungstypen mit Bildern und augenfälligen Arbeitsanweisungen dargestellt und folgendermaßen erarbeitet:

Übung 1 „*Wer informiert sich wie*“ auf der Seite 97,

Übung 1 und 2 „*Was fällt Ihnen ein zu, lesen Sie den Text und Kreuzen Sie an*“ Auf der Seite 101.

Was die Lektion 6 auf den Seiten 111- 127 angeht, werden Übungen vielfältig und nach verschiedenen Typen aufgebaut, was die Motivation der Lernenden so groß macht, Sowie so werden sie ohne Zweifel am Unterricht teilnehmen:

Übung 4 „Ersetzen Sie die Wörter durch Synonyme“ auf der Seite 113,

Übung 6 „Bilden Sie Adjektive“ auf der Seite 115,

Übung 4 „Was passt zusammen?“ auf der Seite 120,

Übung 2 „Beantworten Sie die Frage“ auf der Seite 121

Auf der Lektion 7 auf den Seiten 129- 151 sind die Übungen und deren Arbeitsverfahren einstimmend sowie der Lektion 6 und werden derart aufgebaut:

Übung 3 und 4 „*Was würden Sie machen, wenn Sie Politiker?*“ auf der Seite 133, *Bildung von Konditionalsätze durch Fragen,*

Übung 5 „*Setzen Sie die Verben des folgenden Gedichtes in die richtige Zeitform ein!*“ auf der Seite 133 *Ergänzung mit KII,*

Übung 2 „*Was wird an Eltern gelobt? Was wird an Eltern kritisiert?*“ auf der Seite 135 *Argumentationsübungen,*

Übung 4 „Bilden Sie richtige Sätze“ auf der Seite 142, *Übung zur Meinungsäußerung.*

In der Lektion 8 auf den Seiten 153- 171 findet sich nämlich ein Menge von Übungstypen, die unterschiedlich voneinander und tabellarisch aufgebaut sind, der Aufbau der Übungen ist so konstruiert, dass er die Neugier der Lernenden erhöht und sie zwingt, mehr zu arbeiten. Nicht so viele Übungen, da die Lektion sehr kurz ist,

Übungen 1 und 2 „Lesen Sie und variieren Sie“ auf der Seite 156,

Übung 1 und 3 „Üben Sie zu zweit“ auf der Seite 159,

Übung 3 auf den Seiten 168 – 169, *Variation von Gesprächen*

d- Übungsformen:

Mithilfe des Kriteriums *Übungsformen* wird anschließend versucht, die Übungen und Aufgaben im Lehrbuch „*Vorwärts mit Deutsch*“ zu erforschen.

Ein Rückblick auf die Lektion 1 auf den Seiten 5- 29 lässt erkennen, dass die Übungen variierend und kreativ erarbeitet werden:

Übungen 1 „*Richtig oder falsch*“, 2 „*Kreuzen Sie an*“, 3 „*Wie heißt das Gegenteil?*“ auf der Seite 8,

Übungen 5 „*Schreiben Sie die Antworten*“, 6 „*Übersetzen Sie ins Arabische*“ auf der Seite 9,

Übung 5 „*Hören Sie zu, sprechen Sie nach und variieren Sie das Gespräch*“ auf Seite 14,

Übung 3 „*Sprechen Sie über die Geschichte Algeriens!*“ auf Seite 22 zum Sprechen, wobei die Lernenden über die Geschichte Algeriens sprechen sollen. Die Frage ist: „Was ist geschehen am 5./7.1830. 8./5.1945.“. Um diese Frage beantworten zu können, muss der Lernende alle Lernfähigkeiten in Anspruch nehmen.

In der Lektion 2 auf den Seiten 31- 48 findet sich eine Vielfalt von Übungen, die mit Rollenspielen, Tabellen und Bildern beschildert werden.

Übung 1 „*Üben Sie zu zweit wie im Beispiel!*“ auf Seite 33-34 *Rollenspiele*,

Übung 2 „*Ergänzen Sie*“ auf Seite 34-36,

Übung 2 „*Ergänzen Sie die Tabellen!*“ auf der Seite 46,

Übung 4 „*wie heißen diese Musikinstrumente?*“ auf Seite 43 *für Bilder*.

Bei der Befassung mit Lektion 3 auf den Seiten 49-69 wird bemerkt, dass die Übungen analog wie in der Lektion 2 aufgebaut werden:

Übung 3 auf Seite 52 und Übung 1 auf Seite 56 „*Üben Sie zu zweit wie im Beispiel.*“, für Rollenspiel,

Übung 1, 2 und 3 „*richtig/falsch, kreuzen Sie an*“ auf den Seiten 54-55, für Tabellen,

Übung 1 „*wie sehen Sie die Zukunft? Und Sie?*“ auf Seite 62, für Bilder.

Die nachfolgende Lektion 4 auf den Seiten 71-92 legt progressiv im Kontrast zu den vorigen Lektionen veränderte Übungsformen bereit. Der Arbeitsprozess wurde etwas verändert, da hier in dieser Lektion mit schwierigen Texten begonnen wird, was diese Änderung durch den Eintritt der falsch oder richtig Übungen erklärt,

Übung 3 „*richtig/ falsch*“ auf Seite 73,

Übung 1 „*richtig/falsch! Kreuzen Sie an*“ auf der Seite 75,

Übung 1, 2 und 3 „*unser Planet ist in Gefahr, was können Sie selbst tun, um ihn zu schützen?*“ auf Seite 90, wo man sich ganz direkt an die geschriebene Kompetenz zuwendet.

In der Lektion 5 auf den Seiten 93- 110 gibt es bezüglich der Thematik dieser Lektion eine Abweichung von Übungen derart:

Übung 2 „*richtig/falsch*“ auf Seite 94, Fragen zum Text,

Übung 1, 3 „*Üben Sie zu zweit wie im Beispiel*“ auf Seite 96, Rollenspiele,

Übung 4 „*Ergänzen Sie die unterstrichenen Wörter durch mögen*“ auf Seite 96, Ergänzungsübung,

Übung 3 „*Was passt zusammen*“ auf Seite 100, Übungen zum Wortspiel.

Die folgende Lektion 6 auf den Seiten 111 -127 rechnet ebenso differenzierte Formen von Übungen ein:

Übung 2 auf Seite 112 und Übung 1 „*Ergänzen Sie folgenden Tabelle*“ auf Seite 114, Ergänzungen von Tabellen,

Übung 4 „*Ersetzen Sie durch Synonyme aus dem Text*“ auf Seite 113, Synonymbildung,

Übung 6 „*Übersetzen Sie ins Arabische*“ auf Seite 113, Übersetzungsübung.

Übung 1 „*Üben Sie zu zweit wie im Beispiel*“ auf Seite 116, Rollenspiele,

Übung 3 „*Ergänzen Sie die Konjunktion*“ auf Seite 117, Ergänzungen sowie Wortbildung.

Was die Lektion 7 auf den Seiten 129- 151 angeht, so stellt sich nach der Beobachtung fest, dass die Übungen dieser Lektion und deren Arbeitsvorgaben gleichförmig aber vielfältig gegenüber den vorigen angesehenen Lektionen zusammengetragen werden:

Übungen 1 auf Seite 132 und Übungen 1 und 3 „*Üben Sie zu zweit wie Im Beispiel*“ auf Seite 137, Rollenspiele,

Übung 2 und 4 „*Bilden Sie Sätze*“ auf Seite 137, Satzbildung,

Übung 2 auf Seite 138 und Übung 3 auf Seite 141 „*Ergänzen Sie.*“ Ergänzungsübung ,

Übung 3 „*Stimmt? stimmt das nicht*“ auf Seite 130 und Übung 1 auf Seite 141, richtig/falsch,

Übung 4 „*Ersetzen Sie durch Synonyme oder gleichbedeutende Wörter.*“ auf Seite 135, Synonymbildung,

Übung 6 „*Ergänzen Sie mit dem Gegenteil*“ auf der Seite 131, Antonym-Bildung,

Übung 8 „*Antworten Sie*“ auf Seite 131, Fragen zum Text.

Die darauf folgende Lektion 8 auf den Seiten 153- 171 bietet Übungen mit Illustrationen und Bildern an. Diese Übungen sind in vielfältigen Formen anzumerken:

Übung 1 „*Was passt zusammen?*“ auf der Seite 154,

Übung 3 „*Antworten Sie*“ auf Seite 158,

Übungen 1, 2, 3 und 4 „*Stimmt das? Stimmt das nicht?*“ auf den Seiten 161-162,

Übung 1 „*Schreiben Sie Sätze*“ auf Seite 164, es sind einfache Gespräche, die verändert sollen,

Übung 6 auf Seite 160 und Übung 6 „*Ergänzen Sie.*“ auf Seite 163, Ergänzungsübungen.

e-Differenzierung

Im Rahmen der Lehrbuchuntersuchung werden Übungen im „*Vorwärts mit Deutsch*“ unter dem Kriterium „*Differenzierung*“ nachgesehen.

Eingangs werden Übungen in der Lektion 1 auf den Seiten 5- 9 ausgewertet. Die Übungsformen und- typen wandeln gemäß der Thematik der Lektion und dem Verlauf der Lernprogression ab und sind daher differenziert.

In der Lektion 2 auf den Seiten 31- 48 werden die gleichförmigen Übungen sowie der Lektion 1 wahrgenommen, daher sind diese nicht differenziert.

Auf der Lektion 3 auf den Seiten 49- 69 sind entsprechend der Lernaktivitäten in der Übungsphase im Vergleich zu den vorigen Lektionen folgende Differenzierungen wahrzunehmen:

Übung 2 „*Wussten Sie schon, dass...*“ auf der Seite 60,

Übung 4 „*Verbinden Sie diese Sätze mit folgenden Konjunktionen.*“ auf der Seite 60.

In der Lektion 4 auf den Seiten 7- 92 sind bezüglich des zureichenden Textangebots unterschiedliche Übungen zu beobachten, da man mit schwierigen Texten anfängt:

Übung 2 *„Sammeln Sie Wörter und Ausdrücke zum Thema „Müll und Abfall“ auf Seite 78,*

Übung 3 *„Was gehört zusammen?“ auf der Seite 79,*

Übung 4 *„Weniger Müll produzieren. Wie kann man das machen?“ auf der Seite 79.*

Was die Lektion 5 auf den Seiten 93- 110 anbelangt, sind die Übungsformen bzw. die Übungsarten im Verlauf des Lernprozesses variierend erarbeitet. Bemerkenswert sind in der fünften Einheit Fragen anhand einer Tabelle gestellt, die dann in kleineren Gruppen oder im Klassenverband besprochen werden können.

Übung 1 *„Wer informiert sich wie? Kreuzen Sie an!“ auf der Seite 97.*

Des Weiteren erscheint nach der Auswertung der Lektion 6 auf den Seiten 111- 127, dass in dieser Lektion das gleiche Übungsangebot abgesetzt wird, damit wird nämlich versucht, die Aufmerksamkeit der Lernenden und die Motivation für eine intensivere Arbeit durch Bilder zu wecken, um die Monotonie abubrechen:

Übung 1 *„Ergänzen Sie die folgende Tabelle mit Informationen aus dem Text!“ auf der Seite 112.*

Übung 2 *„Beantworten Sie“ auf Seite 121.*

Die Lektion 7 auf den Seiten 129- 151 enthält eine Anzahl von Übungen, die nicht differenziert mit den anderen Lektionen sind, dennoch wird hier insbesondere mit dem Übungsangebot beabsichtigt, die Schreibkompetenz bei Lernenden zu fördern

Übung 4 *„Bilden Sie richtige Sätze“ auf der 142,*

Übung 4 *„über welche Probleme sprechen Nicole und Alexander? Bilden Sie richtige Sätze!“ auf der Seite 142,*

Übung 5 *„Würden Sie gerne an einem Schüleraustausch teilnehmen? Wenn ja, in welches Land möchten Sie gerne?“ auf der Seite 148.*

Die letzte Lektion 8 auf den Seiten 153- 171, die unter Verwendung des Kriteriums *Differenzierung* untersucht wird, zeichnet sich durch vielfältige Übungstypen wie Fragen zum Text, Rollenspiele, Lückentexte und Ergänzungsübungen. Diese werden ebenso mit Bildern gefördert, um die Schreibkompetenz der Lernenden aufzubauen, daher wird hier von gewisser Differenzierung berichtet:

Übung 1 „*Lesen Sie und variieren Sie.*“ und Übung 3 „*Lebenslauf. Erzählen Sie.*“ auf der Seite 156,

Übungen 1, 2 und 3 „*Üben Sie zu zweit wie Im Beispiel*“ auf der Seite 159.

f-Wiederholung

Im Hergang der vorliegenden Analyse bediene ich mich nun das Kriterium *Wiederholung*, wobei Lektionen von „*Vorwärts mit Deutsch*“ und die innenliegenden Übungen Gegenstand der Untersuchung sind.

Lektion 1 auf den Seiten 5- 29: Es gibt im Anhang der Lektion von Seite 22 bis 29.

Lektion 2 auf den Seiten 31- 48: Im Anhang von Seite 41 bis 48.

Lektion 3 auf den Seiten 49- 69: Im Anhang von Seite 62 bis 69.

Lektion 4 auf den Seiten 71- 92 : Im Anhang von Seite 86 bis 92.

Lektion 5 auf den Seiten 93- 110: Am Ende der Lektion. Im Anhang von Seite 105 bis 110.

Lektion 6 auf den Seiten 111- 127: Im Anhang von Seite 122 bis 127.

Lektion 7 auf den Seiten 129- 151: Im Anhang von Seite 144 bis 151.

Lektion 8 auf den Seiten 153- 171: Im Anhang von 165 bis 174.

g- Sprachlicher und thematischer Zusammenhang

Zum Abschluss wird der sprachliche und thematische Zusammenhang in dem ausgewählten Lehrbuch nachgeprüft.

Die Lektion 1 weist einen Zusammenhang zwischen Texten, Übungsteil und Grammatikteil auf. In den Übungen werden oft sowohl die Grammatik als auch die Themen der Texte behandelt und wiederholt. Die Sprache ist klar und deutlich.

Nur einige neue schwierige Wörter erscheinen in dieser Lektion wie entspringen in, münden in, durchfließen, die Bewässerung usw.

Auf der Lektion 2 ist die Sprache in den Texten und Aufgaben der Situation angemessen und der Kontext kann erkannt werden. Es gibt keine Weitersetzung der Themen (die deutschsprachigen Länder und Algerien für die Lektion 1, dann Künstlerleben für die Lektion 2).

In der Lektion 3 wird die Sprache für die Lernenden einigermaßen nicht zugänglich, da man mit wissenschaftlichen Themen mit einem gewissen und schwierigen Wortschatz beginnt, Inhalte sind schwer verständlich mit schwierigen Wörtern. Es

gibt keinen Zusammenhalt sowie keine Kohärenz zwischen den verschiedenen Lektionen.

Die Lektion 4 behält die Beständigkeit, zwischen allen Themen gibt es keinen Übergang. Es beginnt mit den Themen „Die deutschsprachigen Länder und Algerien“, dann „Künstlerleben“ und dann kommt es zu „Der technische Fortschritt“ in einer unklaren und undeutlichen Sprache, die Schwierigkeiten an die Lerner stellt. Auf der Lektion 5 geht es weiter mit den aktuellen Themen, die Interesse der Lernenden wecken, diese sind in wissenschaftlicher Sprache aber verständlich dargestellt.

In der Lektion 6 gibt es einen authentischen Haupttext, der lediglich durch Bilder und Tabelle behandelt wird. Inhalte werden mit Lückenergänzungen geübt, die auch in einem sprachlichen Zusammenhang deutlich und klar dargestellt sind. Hier erscheinen neue Wörter zum Erlernen, die den Lernenden unbekannt sind, aber sie behindern das Verständnis der Texte nicht.

Die Lektion 7 behandelt Themen aus dem Alltag der Lernenden. Es geht um die Probleme der Jugend. Obwohl es viele neue unbekannte Wörter enthält, aber es wurde in einem sehr einfachen sprachlichen Kontext vorgestellt. Es handelt sich um einen Übergang zwischen den beiden vorhergehenden Lektionen (Lektion 5 und 6) und den verbleibenden Lektionen (Lektion 8 und 9).

Die letzte Lektion 8 beginnt mit interessanten Texten und Übungen, die auf die Kompetenz der Lernenden Bezug nehmen. Es handelt sich von der Arbeitswelt und diese wird in einem flüssigen und verständlichen und vor allem für die Lernenden zugänglichen Kontext dargestellt.

In dieser letzten Lektion, die nur wenige Texte und Übungen enthält, wird über die Träume der Jugendlichen und ihre zukünftigen Lebensberufe gesprochen. Die Texte sind in kleinen Texten geteilt, wo die Jungen ihre Meinungen über ihre Traumberufe sprechen. Diese Texte enthalten viele neue und unbekannte Wörter, deshalb ist es allgemein verständlich und kompliziert für die Lernenden diese Texte zu verstehen, da der sprachliche Zusammenhang auffallend ist.

4.2.5 Auswertung der Analyse vom DaF- Lehrbuch „Vorwärts mit Deutsch“ Band 1 und Band 2

In diesem ersten Teil meiner Analyse habe ich zwei in algerischen Gymnasien verwendete Lehrbücher auf Grund des Stockholmer Kriterienkatalogs analysiert. Zum einen habe ich das Band 1 „Vorwärts mit Deutsch 2^e AS“ für die zweite Klassenstufe und weiterhin das zweite Band „Vorwärts mit Deutsch 3^e AS“ für die dritte Klassenstufe gewählt. Beide Bände wurden in Algerien ungefähr zur gleichen Zeit hergestellt (2009 / 2010), sie wurden im gleichen Verlagshaus herausgegeben, das das Nationale Amt für Schulveröffentlichungen ist (ONPS) (Office National des Publications Scolaires).

Ich habe den Stockholmer Kriterienkatalog gewählt, weil er explizit für die Lernenden der Länder, die Deutsch als Fremdsprache gewählt haben, entwickelt wurde. Zunächst habe ich die Lehrbücher kurz allgemein vorgestellt und im Anschluss versucht, sie anhand der Kriterien, die im Katalog genannt werden, objektiv zu analysieren.

Das Lehrbuch „Vorwärts mit Deutsch“ Band 1 wurde 2009 / 2010 im ONPS- Verlag in Algerien herausgegeben. Es besteht aus neun Einheiten, die in einzelnen Büchern gedruckt wurden. Die erste Einheit besteht jeweils in ihren Lektionen aus einer Einführung zum persönlichen Leben, Dialogen, denen dazugehörigen Vokabelteil, verschiedenen Übungen, Hörverstehen, weiteren Lesetexten und Sprechaufgaben.

Am Ende der Einheit findet man eine Seite von Phonetik mit verschiedenen Übungen über Lange oder kurze Vokale (Seite 22) und schließlich beendet sich die Einheit mit Wiederholungen zu den vier Fertigkeiten (zum Sprechen auf Seite 23), (zum Lesen auf Seite 25), (zum Hören auf Seite 26) und (zum Sprechen auf Seite 27) , eine Informationsseite (Seite 28) mit Informationen über Deutschland und seine 16 Bundesstaaten, die mit Fotos illustriert wird und zwei Wortspielübungen. Bei diesen Wiederholungen wird der vorher gelernte Wortschatz nochmals reaktiviert. Dies ist eine gute Sache für den Lernenden, damit er nicht vergessen kann, was er bereits gelernt hat, und vor allem, die erlernten Wörter in verschiedenen Kontexten zu verwenden.

Die zweite Einheit beschäftigt sich mit der Familie und Haus auf witzige Art und Weise. Sie beginnt mit einem großen von einer deutschen Familie; diese Familie steht vor einem Haus und besteht aus dem Vater, der Mutter und zwei Kindern (einem Sohn und

einer Tochter) (Seite 31). Vor jeder Person wird ein Pfeil angebracht, der die Person mit dem Artikel und dem ersten Buchstaben des Nomens zeigt und die Lernenden müssen in diesem Fall die betreffende Person identifizieren (Beispiel: Der V.... / Der Vater). und auf der nächsten Seite (Seite 32) folgt ein kleiner Text, in dem ein junges Mädchen seine Familie vorstellt, danach folgen eine Reihe Übungen (Sprechspiele / Dialoge) auf Seite 33, (Hörspiele mit den Possessivpronomen) auf Seiten 33 / 34 / 35.

Die Lernprogression wurde gar nicht berücksichtigt, da es eine Mischung von Lektionen in dieser Einheit gibt. Das beginnt von den Possessivpronomen, groß und klein schreiben, bestimmte Artikel, Pluralbildung, Zahlen von 20 bis 100 und endet mit der Negation mit kein und nicht. Alles ist durcheinander gemacht ohne eine klare Idee zu geben, was man wirklich damit will und was das Ziel von diesen Lektionen ist. Das beginnt von der Seite 36 bis Seite 47. Dann gibt es einen Dialog „Mein Fotoalbum“ mit einer grammatischen Lektion über die Demonstrativpronomen auf Seite 48 und dann eine Reihe von Übungen, die gar nicht zu tun mit der Lernprogression hat auf Seite 49.

Am Ende der Einheit wird es gleich verfahren wie die erste Einheit mit einer Seite über Phonetik (Seite 50) und anderen Seiten über Wiederholungen zu den vier Fertigkeiten (Von Seite 51 bis Seite 55).

Was ich in allen anderen Unterrichtseinheiten festgestellt habe, ist in ähnlicher Weise mit einem gewissen Fortschritt in der Thematik und einer Diversifizierung der Arten von Übungen geschehen, beginnend mit Dialogspielen, Kreuzworträtsel usw. Die behandelten Themen beziehen sich auf Tatsachen, wofür sich die Lernenden interessieren und erzielen von Anfang an einen mündlichen und schriftlichen praxisbezogenen Fremdsprachenunterricht, der den Lernenden erlaubt, progressive eine gebräuchliche Sprache und dabei eine gewisse Autonomie zu erwerben.

Die Einheiten wurden von Elahcene Ahmed (IEF), Mohamed Djairane (PES), und Djeghdjough Hocine (PES) in verschiedenen Zusammensetzungen entwickelt. Eine Liste der Kriterien des Stockholmer Kriterienkatalogs kann im Anhang dieser Arbeit gefunden werden. (Siehe Anhang 5 Seite XI)

Jetzt werde ich das Lehrbuch „Vorwärts mit Deutsch“ Band 2 ins Detail vorstellen. Wie vorhergesagt, es wurde in der gleichen Zeit mit Band 1 veröffentlicht und das war

im Jahre 2009 / 2010 im ONPS- Verlag in Algerien herausgegeben. Es besteht aus 08 Einheiten, die zwischen ihnen sowieso ein enges Verhältnis haben. Aber was es mir Leid tut, dass es zwischen Band 1 und Band 2 keinen Übergang gibt, da der Lernende von leichteren zu schwierigen Themen übergegangen ist, mit einem starken und fast unverständlichen Vokabular, das die Lehrer gezwungen hat, alle Lehrmittel für ihren Unterricht zu nutzen, damit die Lernenden ihre Unterrichte verstehen können.

Ich möchte dies bezüglich über ein Experiment sprechen, das mein ehemaliger algerischer Deutschlehrer im Gymnasium „Zakaria Medjdoub“ durchgeführt hat, das unglaublich effektiv war, indem er Videos mit Bildern benutzt und gleichzeitig den Text darin versteckt hat. Der Lernende konnte so sehen, zuhören, sprechen und schreiben. Das bedeutet die vier Fertigkeiten sind drinnen in diesen Videos integriert. Er hat sie Fotofilme benannt³⁰².

Die behandelten Themen sind aktuell, wichtig und beziehen sich auf vielfältige Tatsachen über Algerien und die deutschsprachigen Länder und dienen auch der Installierung und der Entwicklung der „transversalen“ und der interkulturellen Kompetenzen bei den Lernenden. Sie wurden sorgfältig gewählt, denn sie tragen zur Entfaltung der Lernenden, zur Entwicklung ihrer Motivation und Kritikfähigkeit und auch zu ihrem Auswurf in die Weltoffenheit bei.

Die Einheiten wurden von Elahcene Ahmed (IEF), Ilham Issad Kouadjoudj (PES), und Ben khoucha Bendris Nacéra (PES) in verschiedenen Zusammensetzungen entwickelt. Diese Lehrbücher sind normalerweise von einer Hörkassette oder CD begleitet, aber aus unbekanntem Gründen stehen diese Begleitmaterialien noch nicht zur Verfügung.

Während meiner Analyse des Lehrbuchs „Vorwärts mit Deutsch“ Band 2 für das dritte Schuljahr habe ich einen großen Unterschied zwischen dem Band 1 und dem Band 2 festgestellt, zwischen beiden gibt es weder bei den Textthemen noch bei den grammatischen Strukturen und vor allem nicht bei der Auswahl des Wortschatzes einen Übergang. Von einfachen Themen aus dem Alltag der Lernenden wie

³⁰²D. L: Deutsch Lernen mit dem Professor Cheikh Saad: Eine Seite auf Facebook, die Lehrvideos im Bereich DaF unter dem Titel „Madjido 1 production“ veröffentlicht.

„persönliches Leben“, „Familie und Haus“ oder „Schule und Unterricht“ werden Themen wissenschaftlicher, geografischer, wirtschaftlicher oder geradezu sozialer Art wie „der Technische Fortschritt“, „Deutschland ein geografischer Überblick“, „die deutsche Wirtschaft“, „Jugendprobleme“ usw. gewählt und sogar mit einem sehr wissenschaftlichen Wortschatz und einer für das Verständnis der Lernenden schwierigen Terminologie. Außerdem lassen die Darstellung und Anordnung der Texte und Übungen zu wünschen übrig, was die Arbeit für den Lehrer und die Lernenden nicht erleichtert. Es gibt keinen Zusammenhang zwischen den verschiedenen Themen, was uns zeigt, dass sie nicht rational ausgewählt wurden. Selbst die Grammatiklektionen gibt es zwischen ihnen weder Zusammenhalt noch Kohärenz; sie werden implizit erläutert. Entscheidend ist jedoch, dass die Lehrer jetzt über ein didaktisches Material verfügen, das es ihnen erlaubt, ihre Unterrichtsaufgaben unter guten Bedingungen zu erfüllen.

Ich habe festgestellt, dass dieses Lehrbuch viele Fehler enthält, sei es Tippfehler, Schreibfehler von Grammatikfehlern oder gar Fehler in wissenschaftlichen Erkenntnissen. Als Beispiel kann ich Ihnen in der Lektion Nr. 1 mit dem Titel „Die deutschsprachigen Länder und Algerien“ auf Seite 9 und in Übung 5 (Schreiben Sie die Antworten!) zitieren; die Frage lautet: - Wo mündet die Donau? Normalerweise ist es, wohin mündet die Donau? münden in + Akkusativ (Bewegung, also wohin). Immer auf der gleichen Seite in Übung Nr. 7 haben wir die Wörter „wiedervereinigung“ und „schiffe“, die in Kleinbuchstaben statt in Großbuchstaben geschrieben sind. Während im Text „Algerien heute“ auf Seite 16 wurde die Oberfläche von Algerien falsch angegeben „2.376.391 km²“ anstatt „2.381.741 km²“.

Was Wissensfehler betrifft, ist der Text von „Österreich“ auf Seite 20 voll davon. Fast alle Nachbarländer Österreichs sind auf anarchische und falsche Weise geschrieben und das wichtigste Land, das Ungarn ist, das mit einer gemeinsamen Geschichte mit Österreich hat, wurde im Text überhaupt gar nicht erwähnt. Es wurde auf folgende Weise geschrieben:

„Im Norden grenzt Österreich an die Tschechische Republik, im Nordwesten an die Slowakei, im Osten an Slowenien und Italien, im Süden an die Schweiz, im Westen an

das Lichtenstein und Deutschland.“³⁰³ Was grundsätzlich nicht stimmt, sollte wie folgt, lauten:

„Im Norden grenzt Österreich an Deutschland und an die Tschechische Republik, Slowenien und Italien im Süden, die Slowakei und Ungarn im Osten sowie die Schweiz und Liechtenstein im Westen.“³⁰⁴

Ich habe eine geographische Karte Österreichs hinzugefügt, um meine Aussage zu beweisen.



Abb.5 geographische Karte Österreichs³⁰⁵

Was die grammatischen Fehler betrifft, kann ich im Folgenden einige Beispiele nennen:

- Lektion 3, „Der technische Fortschritt“ Seite 60 „Ich stelle mir vor, dass im Jahre 3000...“ Falsch; „Ich stelle mich vor, dass im Jahre 3000...“ richtig.

³⁰³Elahcene, Ahmed/ Issad Kuadjoudj/ Ilhem Benkhoucha/ Bendris, Nacéra Vorwärts mit Deutsch 3^e année secondaire, 2. Auflage, INRE Verlag, Algier 2018, S. 20

³⁰⁴<http://www.Stepmap.de>, Zugriff am 26.08.2000, um 18:45

³⁰⁵Ebenda, um 18:46

- Lektion 5 „Die Massenmedien“ Seite 103 Konjugation von Konjunktiv II → du wärst anstatt du wärest, → ihr wärt anstatt ihr wäret.
- Titel vom Text Seite 101 „Neuen Medien“ anstatt „Neue Medien“.
- Lektion 7 „Jugendprobleme“ 132 Konditionalsatz → Wenn die Jugend sicherer wäre, bräuchte sie keine Droge anstatt Wenn die Jugend sicherer wäre, würde sie keine Droge brauchen.

Ab Seite 22 startet dann die Wiederholung an erster Stelle mit „zum Sprechen“ dann „zum Lesen“ auf Seite 23/ 24, anschließend „zum Hören“ auf Seite 25/ 26 und schließlich „zum Schreiben“ Auf Seite 27. Dies zeigt die Arbeitsmethode dieses Lehrbuchs, die vor allem auf dem Einsatz der vier Lehr- und Lernfähigkeiten beruht.

Es werden unterschiedliche Texte im Lehrbuch angeboten. Diese Texte variieren sehr in Themen und auch den Textarten, ich zitiere als Beispiele für die Themen diese:

- Künstlerleben auf Seite 31;
- der technische Fortschritt auf Seite 49;
- Umweltprobleme auf Seite 71; und für die Texte diese:
- „Österreich“ auf Seite 20,
- „Die Schweiz“ auf Seite 21,
- „Goethe“ auf Seite 32,
- „Mozart, das Wunderkind“ auf Seite 35,
- „Computer, eine technische Revolution“ auf Seite 54.

Sie sind in jedem Fall gut recherchiert und sachlich richtig. Da in den Texten vor allem die Themengebiete junger Menschen behandelt werden, sind sie auch altersgerecht gestaltet. Die Textarten sind ausgewogen im gesamten Lehrbuch verteilt. Aber was die Dialoge anbelangt, so gibt es nicht zu viel, zum Beispiel in der ersten Lektion gibt es nur einen Dialog und das bei der Wiederholung „zum Hören“ auf Seite 25 unter dem Titel „Wo war es am schönsten?“

Sie werden immer wieder in unterschiedlichen, aber passenden Situationen geübt. Die Themen sind auch problemorientiert, da vielerlei Themen behandelt werden und diese häufig zu Diskussionen führen können, mit denen sich die Lernenden auseinandersetzen können und vermutlich wollen. Die Texte sind abwechslungsreich gestaltet und somit erfüllen sie das Kriterium der Unterhaltung. Der Lernende könnte

sich Spaß dabei empfinden mit immer neuen Textarten und auch Themen, die seinem Erlebnishorizont entsprechen, auseinanderzusetzen. In den Texten werden außerdem viele kulturkontrastive Aspekte behandelt.

In allen anderen Lektionen verlief es ähnlich mit einem gewissen Fortschritt in der Thematik und einer Diversifizierung der Übungsarten, beginnend mit Fragen zum Text, Kreuzworträtseln, Rollenspiele, Synonymie, Antonymie usw. Die behandelten Themen sind Fakten, an denen die Lernenden interessiert sind und die von Anfang an einen mündlichen und schriftlichen Unterricht praktischer Fremdsprachenermöglichlichen, der den Lernenden ermöglicht; dies ist ein wesentliches Element.

In allen Einheiten des Lehrbuchs „Vorwärts mit Deutsch“ Band 2 gibt es also einen Haupttext, weitere Lesetexten, einen Arbeitsteil, mit vielen verschiedenen Übungen, und ein Wörterverzeichnis, das jeweils auf die behandelten Texte abgestimmt ist jedoch erscheinen die einzelnen Teile nicht deutlich voneinander getrennt, da es, außer dem meist farbigen Rand, keine oder nur wenige Hervorhebungen und Abgrenzungen auf den Lektionsseiten gibt. Jeder Lektionsteil beginnt auf einer neuen Seite, Es wird versucht, den Rand der Seiten sehr übersichtlich zu halten, da sich dort viele Informationen zu verschiedenen Teilbereichen befinden. Neben den Aufgaben gibt es dort auch Informationskästchen für Grammatik.

Der Grammatikteil befindet sich gleich nach dem Übungsteil über Wortschatz, die Grammatik wird oberflächlich und implizit behandelt, und dies nur in einer Reihe von Übungen wie zum Beispiel: in den folgenden Übungen 1 auf Seite 10 und 5 auf Seite 14 der ersten Einheit „die deutschsprachigen Länder und Algerien“

•Übung 1 / Seite 10:

- Üben Sie zu zweit wie im Beispiel!
- Von wem sprichst du?
- Ich spreche von dem Präsidenten.

Hier werden Verben mit Präpositionen behandelt, ohne klare, präzise Erklärungen zu geben.

•Übung 5 / Seite 14

Hören Sie zu, sprechen Sie nach und variieren Sie das Gespräch!

- Heute werden viele Autos exportiert.
- Früher dagegen wurden mehr landwirtschaftliche Produkte exportiert.
- Vor einigen Jahren ist die Nanotechnologie gefördert worden.

Hier wird das Passiv in den verschiedenen Zeitformen (Präsens / Präteritum / Perfekt) behandelt, ohne klare Regel zu geben, es gibt nur Kästchen, wo kleine Regeln stehen. (Seite 14 Regel über Passiv) → (Passiv: werden + Partizip II)

Alle Einheiten des Lehrbuchs sind in der gleichen Farbe (Braun / weiß) gebunden. Andererseits ist die äußere Erscheinung der Einheiten eher unscheinbar, aber keinesfalls nicht ansprechend. Das Lehrbuch selbst ist sehr farbenfroh gedruckt, da es auch durch Bilder illustriert wird, die das Lehrbuch lebendig machen und führen die Lernenden zu einer großen und gewissen Motivation.

Zusammengefasst spielt das Lehrbuch bei Lehrern und Lernenden eine dominante Rolle; denn es ist ein Mittel zum Zweck und ein Angebot, das der Lehrer und die Lernenden erst zum Leben erwecken. Dem Lehrwerk kommt in dem Fremdsprachenunterricht eine große Bedeutung zu. Allen Lehrbüchern, die heutzutage auf dem Markt zu bekommen sind, liegt nur ein Ziel zugrunde, und zwar die Fremdsprache in ihrer Komplexität zu vermitteln und den Erwerbsprozess jeweiliger Sprache zu erleichtern und zu steuern.

Weiterhin dient das Üben dazu, bereits Verstandenes zu festigen und unter veränderten Bedingungen anwendbar zu machen. Dabei werden drei Schritte verfolgt. Zunächst sollte die Aufgabe erklärt werden, sodass die Übung durchgeführt werden kann und dann müssen die Ergebnisse besprochen werden. Um den Lernenden zum Üben zu motivieren, muss der Lehrer angemessene Übungen aussuchen, sie am richtigen Ort einsetzen, sie verständlich erklären, in angemessenen zeitlichen Abständen üben und auf das Verhalten der Lernenden während und nach der Übung angemessen eingehen. Bevor der Lehrer eine Übung einsetzt, muss er über den Zweck der Übung, die Zeit, die Art der Übung und die Einführung und Durchführung entscheiden.

Eine weitere Fähigkeit des Lehrers ist es Gespräche zu leiten. Dabei werden Gespräche unterschieden, die eine Fragestellung behandeln, für die es nur eine Lösung oder ein Ergebnis gibt, und Gespräche, bei denen das Ergebnis weitgehend offen ist.

Bei ersterem wird mit den Lernenden eine Lösung für ein bestimmtes Problem erarbeitet, bei letzterem werden die Lernenden angeregt, möglichst viele Lösungen zu finden.

Der Unterricht selbst wird nicht vom Lehrbuch, sondern vom Lehrer und den Lernenden geprägt. Das Lehrbuch ist ein Mittel zum Zweck und ein Angebot, dass der Lehrer und die Lernenden erst zum Leben erwecken. Der Lehrer und die Lernenden verbringen im Allgemeinen viel Zeit mit dem Lehrbuch und den dazu gehören den Begleitmaterialien, sowohl vor dem Unterricht, beispielsweise bei der Unterrichtsplanung anhand des Lehrbuchangebots, und auch im Unterricht selbst. Dabei verbringt der Lehrer noch mehr Zeit mit dem Lehrbuch als der Lernende.

Bei der Vorbereitung des Unterrichts muss dem Lehrer beachten, was das Lehrbuch und die anstehende Lektion bieten. Auch die Lernziele, die das Lehrbuch und die anstehende Lektion verfolgt, und die Lernziele, die der Lernende verfolgt, müssen verglichen werden. Der Lehrer muss entscheiden, wie er die Lehrbuchteile sinnvoll kombinieren kann, was im Lehrbuch fehlt und welche zusätzlichen Texte, Übungen und Materialien er braucht. Es ist auch wichtig zu entscheiden, wie der Lehrer den Unterrichtsverlauf aufbauen möchte, dabei muss er entscheiden, ob das Lehrbuch sinnvolle Vorgaben gibt oder ob er es anders machen möchte. Dann muss er auch entscheiden, welche Texte, Übungen und Grammatikerklärungen er direkt übernimmt und welche er anders durchführt oder adaptiert. Zudem muss er auch immer beachten, was seine Lernenden interessiert und wie er sie motivieren kann und auch wie er Abwechslung in den Unterricht bringen kann. Der Lehrende muss auch entscheiden, wie er verschiedene Arbeits- und Sozialformen organisiert und initiiert, was an der Tafel stehen soll, welche Folien er vorbereiten muss und was die Lernenden ins Heft schreiben sollen. Zuletzt muss er entscheiden, welche Aktivitäten er aus dem Unterricht heraus verlagern kann und ob das Lehrbuch, einige dieser Fragen beantworten kann.

Das Lehrbuch spielt bei Lehrern und Lernenden eine wichtige Rolle. Über seine konkrete Rolle im Unterricht entscheiden aber die Lehrer und die Lernenden selbst, denn erst durch Handlungen mit ihm wird das Lehrbuch zum Teil des Unterrichts.

Ein gutes Lehrbuch garantiert einen guten Unterricht und genauso bedeutet ein schlechtes Lehrbuch einen schlechten Unterricht. Für die Qualität des Unterrichts sorgen die Inszenierungen des Lehrers und der Lernenden. Das braucht sorgfältige Vorbereitung des Unterrichts und einen souveränen Umgang mit dem Lehrbuch.

4.3 Vergleich zwischen den zwei Bänden

Dieses Analysekapitel möchte ich hier durch einen Vergleich der beiden Bände abschließen. Im Zuge dessen möchte ich die auffälligsten Unterschiede hervorheben. Dazu finden sich im Anhang detaillierte Tabellen, die anhand des Stockholmer Kriterienkatalogs und der Analysen erstellt wurde. (Siehe Anhang 20 Seite XXXII)

Die zwei Bände „Vorwärts mit Deutsch Band 1“ und „Vorwärts mit Deutsch Band 2“ sind ungefähr zur gleichen Zeit entstanden und machen auf den allerersten Blick auch einen ähnlichen Eindruck.

Während in den beiden Bänden jeweils eine Seite im ganzen Buch jede Lektion komplett mit Textteil unter dem Titel „Information“ zusammenfasst, findet sich am Ende jeder Lektion im „Vorwärts mit Deutsch Band 2“ immer eine Wörterliste.

Die beiden Bände sind normalerweise von einer Hörkassette oder CD begleitet, aber aus unbekanntem Gründen stehen diese Begleitmaterialien noch nicht zur Verfügung.

Die zwei Bände wirken durch ihre Gestaltung wahrscheinlich attraktiver auf Lerner, weil sie Deutsch als neue Sprache und auch als neues Fach entdecken.

Beide Lehrbücher versuchen das Layout durch Farben und Symbole übersichtlich zu halten und

beide entsprechen den Vorgaben des Lehrplans in Algerien für Deutsch als Fremdsprache. Auch bei der Sprache sind die beiden Bände komplett auf Deutsch geschrieben.

Beide Lehrbücher haben jeweils einen großen abschließenden Grammatikteil, in dem Regeln verfasst, erklärt und Beispiele angeführt werden. Durch die einfache Nennung im Inhaltsverzeichnis können auch die Lerner das Gelernte besser nachempfinden.

Außerdem gibt es am Ende jeder Lektion in den beiden Bänden bessere Möglichkeiten zur Wiederholung der vier Fertigkeiten.(zum Sprechen, zum Lesen, zum Hören und zum Schreiben).

Wiederum sind die Arbeitsanweisungen und die Arten der Aufgaben und der Übungen eher ähnlich in den beiden Lehrwerken.

4.4 Fazit

Das Lehrwerk und darunter das Lehrbuch spielen im FSU eine große Rolle, weil sie einen Bestandteil des Lehr- und Lernprozesses darstellen. Sie sind nicht nur ein Speicher von Regeln und Sprachstoffen, sondern auch ein Programm zur Entfaltung der Lehr- und Lernarbeit, d. h. sie sind nicht nur für die Lernende festgelegt, sondern sie helfen auch dem Lehrer bei der Realisation und bei der Klassifikation der Bildungsergebnisse.

In dem ersten praktischen Kapitel meiner wissenschaftlichen Arbeit stand im Mittelpunkt die Analyse und Auswertung des zweibändigen Lehrbuchs „Vorwärts mit Deutsch 2^e AS“ für die zweite Sekundarstufe und „Vorwärts mit Deutsch 3^e AS“ für die Dritte. Ich wollte mich in diesem Kapitel mit einigen empirischen und konzeptuellen Fragen der Lehrwerkanalyse vom Stockholmer Kriterienkatalog, nämlich den Übungskriterien, beschäftigen.

Durch die Analyse der zwei Bände habe ich mich zum Ziel gesetzt zu zeigen, inwiefern die Sprachlernspiele behandelt und vermittelt werden.

Die Analyse hat sich ergeben, dass das Sprachlernspiel den Lernern die Möglichkeit gibt, sich im FSU zurechtzufinden, denn es motiviert sie sich frei auszudrücken und hilft ihnen, das schon Gelernte zu behalten. Diese Ergebnisse bleiben jedoch immer relativ und können nicht verabsolutiert werden.

Aus der Analyse von zwei Lehrbüchern, „Vorwärts mit Deutsch“, Band 1 und 2 unter dem Aspekt „Sprachlernspiele“ gemäß einem verarbeiteten Kriterienkatalog, kommt deutlich hervor, dass die entsprechenden Kriterien in den meisten Lektionen dieser Bände oft berücksichtigt wurden;

- Die Arbeitsanweisungen für die Übungen sind sehr eindeutig und nur in einer deutschen Sprache formuliert. Sie erklären gut, was der Lerner in diesem Arbeitsschritt zu erledigen hat
- Im gesamten Buch hat man bei der Erfassung des ersten Eindrucks das Gefühl, dass das zweite Kriterium bezüglich der vier Fertigkeiten vollständig berücksichtigt ist; alle Fertigkeiten werden im gleichen Verhältnis geübt. Jedoch werden vor allem das Sprechen, Hören und Lesen geübt. Schreibübungen kommen erst später im größeren Umfang vor.
- Was das dritte Kriterium über den systematischen Aufbau der Übungen betrifft, ist es festzustellen, dass fast alle Übungen sind auf der gleiche konstruiert (Frage/ Antwort oder Ergänzungen). Sowieso sind die Arbeitsanweisungen bei anderen Lektionen ein bisschen unterschiedlich, da es normale Texte gibt, bei denen treten die Übungen falsch oder richtig im Spiel. Der Aufbau ist entweder durch Bilder oder durch Tabellen angegeben, ein klares Muster ist selten zu erkennen. Andererseits fordern Übungen die Lerner nur zum Reproduzieren und zum Wiederholen auf und bieten ihnen nicht die Möglichkeiten, etwas Neues zu bringen. Das führt zur Langweile und begrenzt die Sprechfähigkeit der Lerner, deren Lernleistung deswegen beeinträchtigt wird.
- Was das vierte Kriterium angeht, wird es versucht, die Übungsformen zu variieren und kreative Übungen zu betonen. Die Übungen, die einen spielerisch- kreativen Umgang mit Sprache ermöglichen, sind so gefördert werden. Der gleiche Arbeitsprozess wurde in einigen Lektionen des ersten Bands angewandt, es gibt eine große Variation, was die Übungen betrifft Es geht von Rollenspiel (Übung 1 Seite 155), Benennungen (Übung 4 Seite 156) und Ergänzungen, (Übung 3 und 4 Seite 159). Im zweiten Band wird es versucht, die Übungsformen zu variieren und kreative Übungen zu betonen wie den Übungen 1, 2, 3, 4 und 5 Seite 8. Weiterhin gibt es sowieso eine große Variation der Übungen durch Rollenspiel, Tabellen und Bilder, z.B. Übung 1 Seite 33. In Lektion 2 wurde es analog vorgegangen (als Beispiele gibt es die Übungen 3 Seite 52 und 1 Seite 56 für Rollenspiel), z. B. (Üben Sie zu zweit wie im Beispiel!). Die Übungen erscheinen altersgerecht.

- Zu der Wiederholung als nachkommendes Kriterium ist es ganz klar und deutlich zu bemerken, dass es in den beiden Bänden und am Ende aller Lektionen systematische Wiederholungen gibt, und das hilft den Lernern sehr bei der Wiederholung- und Festigung des schon Gelernten.
- Hinsichtlich des sprachlichen und thematischen Zusammenhangs zwischen Textteil, Grammatik und Übung kann festgestellt werden, dass die Sprache in den Dialogen und Aufgaben immer den Situationen angemessen ist und der Kontext erkannt werden kann. Es gibt eine Weitersetzung der Themen. Sie ist für die Lernenden zugänglich und verständlich; es gibt auch einen Zusammenhalt und eine Kohärenz, eine Kontinuität und auch einen Übergang zwischen den verschiedenen Lektionen. Das bedeutet, dass es in den beiden Bänden schon ein Zusammenhang zwischen den Dialogen, dem Übungsteil und der Grammatikteil. In den Übungen werden oft sowohl die Grammatik als auch die Themen der Texte behandelt und wiederholt. Die Sprache ist klar, deutlich und einfach.

Das Ziel der Analyse von zwei bändigen Lehrbüchern „Vorwärts mit Deutsch 1 und 2“ unter dem Aspekt „Sprachlernspiel“ liegt vor allem darin, die Berücksichtigung der didaktischen Kriterien nachzuweisen, um die Lehrbuchqualität auf Grund seiner Wichtigkeit zur Entwicklung der verschiedenen Teilkompetenzen der Lernenden zu verbessern. Es kommt deutlich hervor, dass die entsprechenden Kriterien in den meisten Lektionen dieser zwei Bände oft berücksichtigt wurden.

Damit ich objektiv mit der Analyse des Sprachlernspiels im algerischen gymnasialen Deutschlernen weiter durchführen kann, beschränke ich mich nicht nur auf die Ergebnisse des Lehrbuchs „Vorwärts mit Deutsch Band 1 und 2“, sondern ich versuche auch diese Übungsform bei den Lernenden in drei Gymnasien in Sougueur und Tiaret im Sprachunterricht zu analysieren und die erzielten Ergebnisse auszuwerten und das kommt weiter im kommenden Kapitel der Unterrichtsanalyse unter dem Gesichtspunkt „Sprachlernspiel“.

Kapitel 5.

**Zur Analyse des Sprachunterrichts und der schriftlichen Befragung unter
dem Gesichtspunkt - Sprachlernspiel –**

5.1. Sprachlernspiele im Sprachunterricht

5.1.1 Einführung

Das Spiel begleitet uns von klein auf. Durch das Spiel beginnen wir zu lernen. In der Unterstufe der Grundschule ist das Spiel sogar die wichtigste Unterrichtsform. Je älter wir sind, desto mehr hören wir auf, das Spiel für ein Mittel des Lernens zu halten.

Meine Arbeit betont, dass der spielerische Aspekt beim Fremdsprachen Erlernen sehr wichtig ist und der Lehrer darf es nicht vergessen. „Im Unterricht sollten die Spiele selbstverständlich ihren Platz haben, aber die Erzieherisch-bildungsinstitutionen bevorzugen manchmal eher das mechanische Büffeln“³⁰⁶.

5.1.2 Ziel und Begründung

In diesem Teil meiner Arbeit werden Praxiswissen von wissenschaftlichem Wissen differenziert. Beide diese Wissenstypen haben in einem DaF Unterricht, der praxisorientiert ist, eine komplizierte wechselseitige Beziehung zueinander. Diese Beziehung beeinflusst dann auch die Lehrwerkgestaltung.

„Mit der Differenzierung von wissenschaftlichem Wissen und Praxiswissen wird eine Vorannahme deutlich: Lehrende verfügen aufgrund ihrer praktischen Unterrichtserfahrungen über eine andere Form von Wissen, als es das „Wissen“ im Sinne wissenschaftlichen Wissens darstellt; das bedeutet „Wissen über Unterricht“ und „Handlungsfähigkeit im Unterricht“ sind nicht identisch. Während wissenschaftliches Wissen (Theoriewissen) objektive, explizite und faktische Aussagen enthält, scheint das auf durch Alltagserfahrung und Praxis gewonnenes Wissen nicht in gleichem Maße zuzutreffen; ein solches Wissen scheint zunächst subjektiv zu sein und aus Vermutungen, Meinungen und nicht bewiesenen Schlüssen zu bestehen.“³⁰⁷

Lilli, M.B., (2005, S. 66)

³⁰⁶Eva, Kolářová: Der spielerische Aspekt beim Fremdsprachenlernen. Bakkalaureatsarbeit, Pädagogische Fakultät der Masaryk-Universität; Brünn 2007, S. 11

³⁰⁷Lilli Marlen, Brill: Lehrwerke/ Lehrwerkgenerationen und die Methodendiskussion im Fach Deutsch als Fremdsprache. Inaugural-Dissertation an der Ludwig-Maximilians-Universität München, Shaker Verlag, Aachen 2005, S. 66

Meine Doktorarbeit hat sich der Thematik **„Effizienz von Sprachlernspielen im algerischen gymnasialen DaF- Unterricht“** aus der Perspektive der Lehrenden gewidmet. Die kontrastive Ausrichtung der Arbeit hat sich einerseits aus meinen Unterrichtserfahrungen als DaF- Lehrerin im algerischen Kontext sowie aus der Tatsache ergeben, dass Deutsch in Algerien als eine Fremdsprache unterrichtet wird. Andererseits wurde vermutet, dass wegen der großen geographischen Entfernung von Deutschland und Algerien Unterschiede in der Sprachenpolitik, Unterrichtskultur und Lehrerausbildung der Länder bestehen, so dass den kontrastiven Vergleich interessant machen könnte.

Das Sprachlernspiel hat sich in der Unterrichtspraxis für mich erstens als ein effektives Motivierungsmittel für die unterschiedlichsten Lernenden in den unterschiedlichsten Unterrichtskontexten erwiesen. Mit seiner Hilfe konnte leistungsschwache Lernenden zum Mitmachen motiviert werden.

Zweitens hat sich das Sprachlernspiel für mich als eine äußerst flexible Unterrichtstechnik herausgestellt. Es kann einfach variiert und zur Übung verschiedener Sachen eingesetzt werden, von grammatischen Phänomenen und Wortschatz über Landeskunde bis zur kommunikativen Handlungsfähigkeit.

Drittens habe ich mir während meiner Unterrichtstätigkeit oft Gedanken darüber gemacht, welche Funktion die unterschiedlichen Spiele während der Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit der Lernenden haben.

Gegenstand folgendes zweiten Kapitels des praktischen Teils meiner Arbeit ist die Analyse einer Unterrichtssequenz unter dem Gesichtspunkt „Sprachlernspiele“ mit dem Ziel, die eingangs aufgestellte Hypothese, die lautet: „das Sprachlernspiel im Deutschunterricht bzw. in Texten, Bildern und anderen optischen Medien kommt nicht ausdrücklich in den vier sprachkommunikativen Fertigkeiten zum Vorschein, Es wird nur immanent behandelt“ zu verifizieren. Um dies zu erreichen, habe ich untersucht, Hospitationsprotokolle in den beiden gymnasialen Niveaustufen (zweites- und drittes Studienjahr), das Deutsch als dritte Fremdsprache lernen in verschiedenen Gymnasien in Tiaret durchzuführen. Dafür ist eine tiefere Kenntnis der algerischen regionalspezifischen Rahmenbedingungen notwendig. Deshalb unternehme ich eine

Einsicht in die algerischen Lehrplanziele- und inhalte und die Übungsform *Lernspiel* in ihrem Wechselverhältnis zu den produktiven Fertigkeiten *Sprechen* und *Schreiben*. Schließlich werden für die Überprüfung der Hypothese die Analyseergebnisse und Auswertung einer Unterrichtssequenz sowie Analyseinstrumente (Kriterien für Unterrichtsanalyse und Fragebogen) vorgestellt.

5.2. Lernziele des Deutschunterrichts

Im Allgemeinen versuchen der Lehrer und die Lernenden im Sprachunterricht die inhaltlich- pragmatischen Bereiche (Themen, Textsorten) und die sprachlichen Mittel (Grammatik, Wortschatz) zusammenzustellen; das habe ich versucht, durch Hospitationen in den beiden 2.- und 3. Niveaustufen zu erklären.

5.2.1 Vorstellung der Hospitationsprotokolle

Bei dem Hospitationsprotokoll werden zuerst Angaben über Gymnasium, Fach, Klasse, Tag, Uhrzeit, Anzahl der Teilnehmer, Thema und Zielsetzung der Unterrichtsstunde angezeigt. Dann verschiedene Schwerpunkte werden hospitiert wie z.B.: didaktischer Aufbau der Unterrichtsstunde, Lehrer- und Lernenden-Anteil, soziale Verhalten- und Methodik des Lehrers, Körpersprache des Lehrers und der Lernenden u. Ä.

5.2.2. Zur Unterrichtsanalyse unter dem Aspekt „Sprachlernspiele“

Die Didaktik des FSUs ist eine verallgemeinernde pädagogische Lehr- und Forschungsdisziplin, deren Ziel darin besteht, ein rationales und effektives Lehren und Lernen durch bestimmte Prinzipien, Methoden und Verfahren zu erreichen. Übungen im Allgemein und das Sprachlernspiel als Übungsform sind eines dieser Prinzipien, Methoden und Verfahren. Es soll deshalb auch in einer organisationellen Umgebung stattfinden und abhängig von bestimmten didaktischen und methodischen Voraussetzungen erreicht werden.

5.2.2.1 Lernziele des Deutschunterrichts

Im Mittelpunkt jedes Faches steht ein unabdingbares Zeichen des Menschseins: die Sprache. Sprache ist und bleibt das zentrale Mittel der Verständigung in unserer Lebenswelt. Das Beherrschen von Sprache in Wort und Schrift ermöglicht

Selbstbestimmung, Welterschließung, Toleranz und Teilhabe am kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Geschehen der Zeit³⁰⁸.

Deutsch ist ein Leitfach gymnasialer Schulbildung. Es leistet einen wichtigen Beitrag zur Umsetzung der Bildungsziele des Gymnasiums und zur Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler bis zur Allgemeinen Hochschulreife.

Der Deutschunterricht im Gymnasium strebt die Erweiterung, Differenzierung und Vertiefung der sprachlichen Kompetenz der Lerner an. Sie begreifen und gebrauchen die deutsche Sprache in mündlicher und schriftlicher Form als Mittel der Darstellung und Verständigung sowie als Medium und Gegenstand des Denkens. Darüber hinaus leitet der Deutschunterricht an zu Kritikfähigkeit und Selbstreflexion. Er verhilft den Lernenden dazu, Fantasie auszubilden und Problemstellungen kreativ zu lösen.

Der Deutschunterricht im Gymnasium befähigt zum geistigen Arbeiten, indem er Techniken des Wissenserwerbs und der Wissensverarbeitung weitergibt, die in Schule, Studium und Beruf von zentraler Bedeutung sind: das Verstehen und Verfassen von schriftlichen und mündlichen Texten, das sichere Umgehen mit Medien sowie das zielgerichtete Anwenden von Methoden.

Am Ende der Gymnasialzeit verfügen die Lerner somit über differenzierte sprachlich-literarische und kommunikative Kompetenzen, die literarische Bildung und kulturelles Wissen einschließen. Die Lernenden sind mit Methoden geistigen Arbeitens und vielfältigen Formen sprachlichen Ausdrucks vertraut und schätzen den Wert von Literatur. Das Fach Deutsch im Gymnasium vermittelt somit Fähigkeiten, die für alle Fächer der Schule, das Studium, die Berufsausbildung und erfolgreiches, wertebezogenes Handeln im Beruf und in der Gesellschaft erforderlich sind.

Der Deutschunterricht im Gymnasium ist integrativ angelegt und seit jeher auf Kompetenzerwerb ausgerichtet. Langfristigkeit und Nachhaltigkeit, bewusste Bewältigung situationsgebundener und anwendungsbezogener Aufgaben, Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit, Individualisierung und

³⁰⁸<https://home.gymnasium-fridericianum.de/deutsch-fachprofil/>: Warum ist das Fach Deutsch so wichtig? Gymnasium Friedericianum Erlangen, Humanistisches Gymnasium. Zugriff am 18.01.2020 um 17:44

fächerübergreifendes Arbeiten verlangen vom Deutschunterricht eine enge Vernetzung der verschiedenen Teilbereiche des Faches. Deutschunterricht muss integrativ erfolgen, um einerseits adäquat an die bereits erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten der Lerner anzuknüpfen und andererseits diese in Hinblick auf die Bewältigung kommender Anforderungssituationen konstruktiv auszubauen. Sinnvolles Üben und die Ausbildung von Routinen, insbesondere beim Verfassen und Überarbeiten eigener Texte, haben hierbei eine zentrale Bedeutung³⁰⁹.

5.2.2.2 Kriterien zur Analyse eines Unterrichts unter dem Aspekt „Sprachspiele“

Bei der Analyse von Lernspielen im Sprachunterricht sollten auch Kriterien berücksichtigt werden. Damit wird in diesem Teil der Arbeit versucht zwischen Theorie und Praxis zu verbinden.

Im Vergleich zur Lehrwerkslektion ist der Unterricht eine dichte Verflechtung von Feinzielen. Im Deutschunterricht (DU) kommt es vor allem darauf an, erworbenes deutschsprachiges Wissen und Können verfügbar zu halten und systematisch auszubauen. Im Zuge eines kommunikativ-orientierten DU sind die sprachlichen Ziele untrennbar, denn alle müssen simultan und gleichberechtigt gefördert werden. Dabei werden die Lerner zur Entwicklung der mündlichen Kompetenz dazu befähigt, Äußerungen wie Aufforderungen, Fragen, Bitten, kurze Mitteilungen, Gespräche zum persönlichen Leben sowie zur Verständigung im Alltag, auch kurze Berichte und Beschreibungen über die Geschehnisse in Deutschland und in Algerien zu verstehen. Solche Äußerungen sollen inhaltlich einfach und übersichtlich gegliedert sein, aus stilistisch einfachen Sätzen bestehen, gegebenenfalls auf mehr miteinander verbundene Themen bezogen sein und neben bekannten Sprachmaterialien auch visuelle Unterrichtsmaterialien enthalten.

Die Sprechfähigkeit ist auf Grundlage von dialogischen- und monologischen Gesprächen zu entwickeln. Die Lerner werden befähigt, kurze Gespräche

³⁰⁹<https://www.gymnasium-beilngries.de/deutsch.html>: Fachschaft Deutsch, Das Fach Deutsch am Gymnasium, Zugriff am 18.01.2020 um 18:00

(Mikrodialoge) zu führen. Sie sollen sich über ihr persönliches Leben äußern, Informationen austauschen und Eindrücke vermitteln, Meinungen über das Leben in Algerien und in Deutschland in einfacher Form austauschen. Die Gespräche sollten weitere Gesprächstypische Wendungen enthalten z. B. zum Ausdruck von einladen, ablehnen, sich vorstellen, bedauern, zweifeln, gefallen, missfallen usw. Sie sind in der Regel nach Vorbereitung, auf der Grundlage verbal Impulse oder bildlicher Stütze voll verständlich und im Wesentlichen Normgerecht zu führen. Die Lerner sind in der Lage, in einfacher Form über erlebte, gehörte oder gelesene Geschehnisse zu berichten, einfach vorgelesene Texte nachzuerzählen und über kulturelle Ereignisse zu berichten. Sie können sich je ein Lied oder ein Gedicht laut, richtig und ausdrucksvoll aus dem Gedächtnis vortragen.

Der schriftliche Bereich umfasst die Lesefähigkeit und die Schreibfähigkeit. Die Lerner sollen sich inhaltlich und sprachlich bekannte und unbekannte Texte laut lesen, die landeskundlichen Informationen enthalten und vollständig erfassen, das inhaltlich wesentliche von Texten sachlich informieren und der Art aus dem Leben in Algerien und in Deutschland verstehen.

Die Lerner sollen in der Lage sein, kurze Aufsätze in Form von kurzen zusammenhängenden Darstellungen wie Beschreibungen eines Handlungsablaufes und kurzen gewöhnlichen Briefen abzufassen. Dabei werden folgende Einzelziele angestrebt.

- Beherrschung der Rechtschreibung von Einzelwörtern im Rahmen des aktiven Wortschatzes.
- Beherrschung der orthographischen Regeln, die durch die Grammatik vorgegeben sind.
- Beherrschung eines aktiven Vokabulars der schriftlichen Darstellung, dass im Wesentlichen übereinstimmend mit dem aktiven Sprachvokabular zu bestimmten Themen sein kann.

Im nachfolgenden Kapitel widme ich mich der Analyse des Sprachunterrichts unter besonderer Berücksichtigung der spielerischen Übungstypen. Gleich wie bei der

Analyse von Lehrbüchern bedarf auch die Analyse einer Unterrichtssequenz bestimmter Kriterien.

Erstes Kriterium

Werden spielerische Übungstypen im Sprachunterricht verwendet?

Zweites Kriterium

Entsprechen diese spielerischen Übungstypen dem Niveau der Lerner?

Drittes Kriterium

Können die Lerner ihre sprachlichen sowie ihre wissenschaftlichen Kenntnisse bei diesen spielerischen Übungstypen zum Ausdruck bringen?

Viertes Kriterium

Bringen die spielerischen Übungstypen eine gewisse Motivation für die Lerner?

Fünftes Kriterium

Werden die grammatischen Schwerpunkte während dieser spielerischen Übungstypen behandelt?

Sechstes Kriterium

Helfen diese spielerischen Übungstypen den Lernern, um ihre Sprechfähigkeit zu entwickeln?

Siebttes Kriterium

Werden in diesen spielerischen Übungstypen alle Sozialformen verwendet?

5.3. Analyse und Auswertung der Unterrichtssequenz

Nachdem ich diese didaktischen Kriterien theoretisch dargestellt habe, versuche ich zu überprüfen, ob sie im algerischen gymnasialen Sprachunterricht berücksichtigt werden und ich habe bemerkt, dass der Lehrer für die Auswahl und Anordnung sowie für die Vermittlung der Lerninhalte und die dazu passenden Aktivitäten von den offiziellen Lehrplänen abhängig ist.

Da aber die Sprachlernspiele augenmerklich nicht zu den Prioritäten dieser Lehrpläne gehören, fiel es mir bei Anlass der Unterrichtsbeobachtungen schwer, meine Analyse durchzuführen. Daher haben die Lehrerinnen, bei denen ich hospitiert habe, meinen Wünschen nach einige Lernspiele in ihren Unterrichten eingeplant.

Bei den Klassen, in denen ich meine Hospitation durchgeführt habe, handelte es sich um die zweite Klasse (2° AS LV) in den Gymnasien: Kadiri Khaled, Zakaria Medjdoub in Sougueur und um die dritte Klasse (3° AS LV) im Gymnasium Bekhaled Khaled auch in Sougueur und auch um die dritte Klasse (3° AS LV) im Gymnasium Ben Mestoura Larbi in Tiaret. (Siehe Zulassungen von Direktoren der Gymnasien im Anhang 21-24 auf den Seiten XXXVIII-XLI). Alle Lerner waren anwesend (ungefähr 13 oder 14 Lernern in jeder Klasse. Jede Klasse oder Lerngruppe besteht aus der Hälfte der ganzen Klasse, weil die andere Hälfte Spanisch als dritte Fremdsprache ausgewählt haben und / oder lernen.

Jeder Lerner verfügt über einen eigenen Tisch, so dass das Arrangieren von Tischgruppen zum gemeinsamen Arbeiten keine Schwierigkeiten bereitet. Im Klassenzimmer stehen eine Tafel, Textmarker, Tische und Stühle zur Verfügung.

Im Bereich der vier kommunikativen Fertigkeiten sind folgende Inhalte und Aufgaben obligatorisch; Die Lerner sollen

- a) nach mehrmaligem Hören authentische Texte (z. B. Nachrichten) verstehen,
 - b) Informationen aus Texten entnehmen und Inhalte zusammenfassen,
- und an Methoden und Lerntechniken soll den Lernenden lehrplangemäß vermittelt werden.

In Falle meines Unterrichtsprojekts sind dies insbesondere:

- a) Reflexionsfähigkeit für den Lerngegenstand und -prozess,
- b) selbstständiges Arbeiten,
- c) Methoden der Informationsbeschaffung und -verarbeitung,
- d) inhaltliche und zeitliche Planung des Lernprozesses,
- e) Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit sowie
- f) Konfliktfähigkeit.

5.3.1. Vorstellung der Hospitationsprotokolle

Bei dem Hospitationsprotokoll werden zuerst Angaben über Fach, Gymnasium, Klasse, Anzahl der Teilnehmer, Tag, Uhrzeit, Thema und Zielsetzung der Unterrichtsstunde angezeigt. Die Unterrichtsphase, Sozialformen, Medieneinsatz sowie Anmerkungen werden festgelegt und erörtert. Der Einstieg, die Erarbeitung, die Festigung und die Ergebniskontrolle werden als das verwendete Phasenschema bezeichnet, mit dem es eine schriftliche Dokumentation des Verlaufs jeder hospitierten Unterrichtsstunde errichtet werden kann.

5.3.1.1 Hospitationsprotokoll 01 für die erste Lektion „Persönliches Leben“

Gymnasium: Kadiri Khaled

Klasse: 2. Schuljahr (2°AS LV)

Anzahl der Teilnehmer:18

Tag: 17. 09. 2019

Uhrzeit: 10:00-11:00

Thema der Stunde: Dialog „Guten Tag! Ich heiße...“

Zielsetzung: das Alphabet / sich selbst und andere vorstellen / Jemanden begrüßen und sich verabschieden / Sprache und Nationalität

Tabelle 3: Erklärung der Hospitationsprotokoll 01

Daue	Unterrichtsphase/ Lehrer und Lernertätigkeit	Sozialform	Material/ Medien	Anmerkungen
15 Min.	<p>Einstieg</p> <ul style="list-style-type: none"> - Begrüßung auf Deutsch / Anwesenheitsliste - Dialogbehandlung „Guten Tag! ich heiße...“ Seite 5 (Siehe Anhang 6 S. XIX) - Erklärung des Dialogs: „Wie heißt du...? Seite 7 (Siehe Anhang 7 S. XX) - Dieser Dialog dient als Ausgangspunkt für die Erklärung folgender grammatischen Strukturen: - Präsens Indikativ (Ich – du – er –sie) - W- Frage (wie? – wer? – wo?) 	Frontalunterricht/ Partnerarbeit	Bilder, Tafel, Textmarker, Schwamm, Landkarte, Bücher, Tische und Stühle	Alle Lerner richteten ihre Aufmerksamkeit auf das neue Fach und neue Sprache
15 Min.	<p>Erarbeitung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Übungen 1-2-3-4 Seiten 7 / 8 - Erweiterung zum Wortschatz und zur Grammatik - Verbesserung der Übungen - Rekapitulation zum schon behandelten Wortschatz 	Partnerarbeit	Tafel, Textmarker, Schwamm, Bücher, Tische und Stühle	Die neuen unklaren Wörter mündlich entschlüsselt. Die Lehrerin korrigiert die orthographischen Fehler
10 Min.	<p>Festigung</p> <ul style="list-style-type: none"> -Das Alphabet -Übungen 1 Seite 6 (Siehe Anhang 8 S. XXI) - Übungen zur Rekapitulation der vorhererklärten grammatischen Strukturen sind vorzusehen. 	Plenum / Einzelearbeit	Tafel, Textmarker, Schwamm, Bücher, Tische und Stühle	Orientierungsphase von der Lehrerin
20 Min.	<p>Ergebniskontrolle</p> <ul style="list-style-type: none"> - Präsens von „sein“ -Übungen 12—13-14-15 Seiten 14 / 15 (Siehe Anhang 9 S.VVII) - Präsens von „haben“ -Als Hausaufgabe für die nächste Stunde sind Übungen 16—17-18-19 Seiten 16 / 17 von der Lehrerin vorgeschlagen. (Siehe Anhang 10 S. XXII) - Landeskunde (Deutschland durch Bilder vorstellen) - Einen kurzen geographischen und geschichtlichen Überblick über Deutschland geben. 	Plenum / Partnerarbeit / Kleingruppenarbeit	Tafel, Textmarker, Schwamm, Bücher, Tische und Stühle	Wiederholen als Konsolidieren/ Alles was mündlich erklärt Wird, wird Schriftlichfixiert

--	--	--	--	--

(Eigene Darstellung)

An der Unterrichtsstunde vom Fach „Deutsch als dritte Fremdsprache“ im zweiten Schuljahr im Gymnasium: „Kadiri Khaled“ in Sougueur, nehmen 18 Lernende teil; das ist die Hälfte der ganzen Klasse, weil die zweite Hälfte derselben Klasse „Spanisch“ als dritte Fremdsprache ausgewählt hat.

Nachdem sich alle Lerner in ihren Reihen in der Klasse gesellt haben, hat die Lehrerin die Anwesenheitsliste aus einem speziellen Register für die Gymnasiumverwaltung vorgelesen.

Die erste Phase ist dadurch gekennzeichnet, dass die Lehrkraft die Unterrichtsstunde mit einer Dialogerklärung beginnt. Zuerst einmal versuchte die Lehrerin die Lerner auf Deutsch zu begrüßen, dann sich zum ersten Mal vorzustellen und so hat sie zum Thema hingeführt (Lenkung auf das Thema).

Guten Tag! Ich heiße.../ Ich bin.../ Mein Name ist...
--

(selbst erstellt)

Die Lehrerin hat die Frage mit Gestik und Mimik gestellt und die Lerner haben beantwortet:

Und du? Wie heißt du? Ich heiße.../ Ich bin.../ Mein Name ist...

Das ist eine Arbeit an die Tafel (selbst erstellt)

Diese Anfangsphase, in der der sprachliche verbale Austausch im Vordergrund steht, gilt als Übergangsphase in die Erarbeitung, wobei die sprachlichen Fertigkeiten mit konkreten Beispielen sowie anhand eines Unterrichtsgesprächs entwickelt werden. Das Unterrichtsgespräch wird gelenkt und kontrolliert und ist die dominante Sozialform, also die Arbeitsform ist dialogisch.

In der Festigung werden die Informationen basierend auf die Reproduktion entwickelt und vertieft.

Durch Reihenübungen und nach 2- oder 3-maliges Vorlesen ohne Buch versuchten die Lernende kurze Dialoge zu reproduzieren

1. „Guten Tag! Ich heiße...Und du? Wie heißt du?“
2. „Guten Tag! Ich heiße...“
3. Dann haben sie durch schriftliche Übung zum globalen Hörverständnis des Dialogs „Und du?“ auf Seite 7 im Lehrbuch **„Vorwärts mit Deutsch Band 1“** fehlende Wörter ergänzt:

Amel: ...Tag! ... heiße...
Sabine:! Ich ...Sabine.
Manfred: Mein ... ist ...

(selbst erstellt)

Eine Art **Anwendung** der vermittelten Stoffe taucht in der vorletzten Phase auf. Die Lehrerin hat in der Semantisierungsphase neue Wörter und Wendungen gebracht; sie stellte sich zum zweiten Mal vor:

„Guten Tag! Ich heiße ...“	„Ich komme aus ...“	„Ich wohne in ...“
----------------------------	---------------------	--------------------

(selbst erstellt)

Die Lerner haben gehört und danach die neue eingeführte Lexik durch Reihenübungen reproduziert.

„Guten Tag! Ich komme aus ... Ich wohne in ... Und du?“ „... ..!“
--

(selbst erstellt)

Nachdem sie das Gehörte reproduziert haben, lesen sie die Dialoge mit verteilten Rollen laut und die Lehrerin hat ins zwischen ihre Aussprache - und Intonationsfehler korrigiert.

Die Grammatik hat auch einen wichtigen Teil des Unterrichts genommen; die Lehrerin hat die Verben ins Präsens Indikativ Singular in Kombination mit den Frageworten: (wie – wer – wo) konjugiert. Die Lerner haben durch mündliche Übung gefragt und beantwortet und die Regel und Strukturen fixiert (Partnerarbeit).

Die Studierenden bearbeiten eine Aufgabe, der ein mündlicher Arbeitsauftrag vorausgegangen ist. *Handlungsstruktur* wird anhand Handlungsmuster geregelt.

In der letzten Phase des Unterrichts haben die Lerner die Aufgabe die Sätze zuzuordnen und danach zu schreiben:

Guten	wohne in Algier.
Ich	komme aus Oran.
Ich	heiße Linda.
Ich	Wie heißt du?
Und du?	Tag!
- Guten Tag!	
-	

(selbst erstellt)

5.3.1.2 Hospitationsprotokoll 02 für die vierte Lektion „Zeit und Wetter“

Gymnasium: Zakaria Medjdoub

Klasse: 2.Schuljahr (2° AS LV)

Anzahl der Teilnehmer: 16

Tag: 08.12.2019

Uhrzeit: 10:00-11:00

Thema der Stunde: Textbehandlung „Das Jahr hat vier Jahreszeiten“ S.78, Arbeit mit Bildern S. 77 und am Text S. 78, Übung 2 S.79.

Zielsetzung: - Zeitadverbien (implizit) + Komparativ / Superlativ (Prädikativ)

Tabelle 4: Erklärung der Hospitationsprotokoll 02

Dauer	Unterrichtsphase / Lehrer und Lernertätigkeit	Sozialform	Material/ Medien	Anmerkungen
15 Min.	Einstieg <ul style="list-style-type: none"> - Begrüßung/ Anwesenheitsliste - Arbeit mit Bildern Seite 77 (Siehe Anhang 13 S. XXV) - Textbehandlung „Das Jahr hat vier Jahreszeiten“ - Arbeit am Text Seite 78 (Siehe Anhang 14 S. XXVI) - Übung 2 Seite 79 (Siehe Anhang 15 S. XXVII) 	Frontalmethode/ Plenum.	Tafel, Textmarker, Schwamm, Bücher, Tische und Stühle	Eine klare Strukturierung wird gesichert.
15 Min.	Erarbeitung <ul style="list-style-type: none"> - Erweiterung zumText - Verbesserung der Übung - Rekapitulation zum schon behandelten Wortschatz 	Plenum.	Tafel, Textmarker, Schwamm, Bücher, Tische und Stühle	Eine lineare Progression vom Unterrichtsstoff

<p>10 Min.</p>	<p>Festigung</p> <ul style="list-style-type: none"> -Neue Lexik -Übungen zur Semantisierung vorplanen (Substitutions- Umformungs- Komplettierungs- Ergänzungs- und Übersetzungsübungen) - Grammatik: Komparativ / Superlativ - Übungen 5 und 6 S. 80 (Siehe Anhang 16 S. XXVIII) 	<p>Plenum / Kleingruppenarbeit</p>	<p>Tafel, Textmarker, Schwamm, Bücher, Tische und Stühle</p>	<p>Bei der Semantisierung unbekannter Lexik spielen Wandplakate, Bilder und andere verschiedene Unterrichtsmedien eine wichtige Rolle im Erwerb neuer Wörter.</p>
<p>20 Min.</p>	<p>Ergebniskontrolle</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kompsita (Substantiv+Substantiv) - Daten und Uhrzeit - Als Hausaufgabe sollten Zunächst einmal die Lerner an einem Projekt jenach dem Thema der Lektion arbeiten. Das Thema ist vom Lehrer vorgeschlagen und von Lernern akzeptiert. - Die Lehrerin bittet die Lerner, ihre Projekte nächste Woche zu präsentieren. 	<p>Plenum / Partnerarbeit</p>	<p>Tafel, Textmarker, Schwamm, Bücher, Tische und Stühle</p>	<p>Arbeit mit Muster dient grundsätzlich zur Entwicklung des Verstehens. Sie bieten für den Sprachunterricht große Vorteile und können unmittelbar praktisch angewendet werden.</p>

(Eigene Darstellung)

Nachdem sich alle Lerner in ihren Reihen in der Klasse gesellt haben, hat die Lehrerin die Anwesenheitsliste aus einem speziellen Register für die Gymnasiumverwaltung vorgelesen. Dann hat sie versucht mit ihnen zu wiederholen, was sie in der letzten Stunde zusammen gemacht haben.

Dann hat Sie ein neues Thema angefangen und zwar die vierte Einheit unter dem Titel: „Zeit und Wetter“.

Zum Erreichen der Zielsetzung „Entwicklung des verstehenden Lesens“ hat die Lehrerin die alte Lexik reaktiviert und auch versucht, eine neue Lexik einzuführen und erst zu fertigen. Dann bittet sie ihre Lerner, still danach laut zu lesen.

Folgende Schlüsselwörter hat die Lehrerin erklärt: das Jahr (e), die Jahreszeit (en), der Monat (e), das Wetter. Die Lerner haben Fragen; mit richtig oder falsch zu beantworten.

Tiefer geht die Lehrerin anderen wichtigen Wortschatz zuerwähnen und durch verschieden Beispiele zu erklären wie z.B. die Zeit (e), der Morgen, der Vor- und Nachmittag (e), der Frühling, der Sommer, der Herbst, der Winter, die Woche (en), kurz, lang usw.

Die Lerner haben mit verteilten Rollen gelesen und die Lehrerin hat zwischen Zeit ihre Aussprachefehler und Intonation korrigiert. Sie haben auch auf Fragen zum Text beantwortet und andere Wortschatzübungen gelöst.

Beim Grammatikteil haben sie sich beide (Lehrerin und Lerner) besser geäußert; die Lehrerin hat die Beispiele erwähnt und die Lerner haben sich die Regeln ausgedacht.

5.3.1.3 Hospitationsprotokoll 03 für die erste Lektion „Die deutschsprachigen Länder und Algerien“

Gymnasium: Bekhaled Khaled

Klasse: 3.Schuljahr (3°AS LV)

Anzahl der Teilnehmer:16

Tag:16.09.2019

Uhrzeit: 08:00 – 09:00

Thema der Stunde: Deutschland, ein geografischer Überblick

Zielsetzung: Die erworbenen Kenntnisse aktivieren. Über ein deutschsprachiges Land und Algerien geografisch und wirtschaftlich sprechen und schreiben

Tabelle 5: Erklärung der Hospitationsprotokoll 03

Dauer	Unterrichtsphase/ Lehrer und Lernertätigkeit	Sozialform	Material/ Medien	Anmerkungen
15 Min.	<p>Einstieg</p> <ul style="list-style-type: none"> - Begrüßung / Anwesenheitsliste - Durch die Landkarte Deutschlands Seite 6 (Siehe Anhang 17 S. XXIX) - stellt die Lehrerin einige Fragen und die Lerner antworten: <ol style="list-style-type: none"> 1. Wo liegt Deutschland? 2. Wie heißen die Nachbarländer? - Textbehandlung „Deutschland, ein geografischer Überblick“ Seite 7 (Siehe Anhang 18 S. XXX) 	Frontalmethode/ Plenum.	Landkarte Deutschlands Tafel, Textmarker, Schwamm, Bücher, Tische und Stühle	Dank der allgemeinen Kenntnisse, die die Lerner in den Fächern „Geschichte und Geographie fordert die Lehrerin sie auf, sich über die deutschsprachigen Länder auszudrücken.
15 Min.	<p>Erarbeitung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Erweiterung zum Text; die Lerner haben den Text still gelesen und Notizengenommen. - Fragen zum Leseverständnis (richtig oder falsch). - Rekapitulation zum schon behandelten Wortschatz 	Plenum.	Tafel, Textmarker, Schwamm, Bücher, Tische und Stühle	Fragen von der Lehrerin, ob die Lerner Textverständnis gesichert haben.

<p>20 Min.</p>	<p>Festigung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lautes Lesen; die Lehrerin liest den Text. - Die Lerner lesen mit verteilten Rollen - Semantisierung : <p>Deutschland  liegen Das Herz Das Nachbarland Grenzen an + Akkusativ → die Grenze (en) Die Oberfläche (35700 Km²) Der Fluss = der Strom ...</p>	<p>Plenum / Partnerarbeit</p>	<p>Tafel, Textmarker, Schwamm, Bücher, Tische und Stühle</p>	<p>Aussprache – und Intonationsfehlerkorrektur von der Lehrerin</p>
<p>10 Min.</p>	<p>Ergebniskontrolle</p> <ul style="list-style-type: none"> - Übung 1 S. 8 (Einzelarbeit). - Als Hausaufgabe fordert die Lehrerin die Lerner auf, über die deutschsprachigen Länder zu sprechen. - Die Lerner sollten Zunächst einmal an einem Projekt über das Thema der Lektion arbeiten. - Die Lehrerin bittet die Lerner, ihre Projekte nächste Woche zu präsentieren. 	<p>Plenum / Einzelarbeit</p>	<p>Tafel, Textmarker, Schwamm, Bücher, Tische und Stühle</p>	<p>Der behandelte Fachwortschatz zum Thema die deutschsprachigen Länder und Algerien erweist sich für wichtig.</p>

(Eigene Darstellung)

Das Hospitationsprotokoll 03 betrifft die erste Einheit für das 3. Schuljahr. An dieser Unterrichtsstunde nehmen 16 Studierende teil. Der Einstieg dauert 15 Minuten, wobei die Lehrerin mit Bildern und mit der Europakarte des Lehrbuchs gearbeitet hat, die als handlungsorientierte Methode in dieser Phase geeignet sein könnte. Diese Methode ist von dienender Rolle für den Einstieg genauso wie für die Erarbeitung des Textes, wobei die Frontalmethode die verwendete Sozialform ist, die in drei Unterrichtsphasen vorzufinden ist (Erarbeitung, Festigung und Ergebniskontrolle).

Die Lehrerin fordert die Lerner auf, sich über Deutschland und die deutschsprachigen Länder auszudrücken, dank den allgemeinen Kenntnissen, die sie in den Fächern „Geschichte und Geografie“ erworben haben. Das Tafelbild soll rational ausgenutzt werden.

Die Lehrerin hat den Text „Deutschland, ein geografischer Überblick“, Seite 7 erklärt und hat versucht, den Wortschatz zu erweitern und einige Übungen aus dem Lehrbuch hinzuzufügen und so könnten die Lerner ihre landeskundlichen Erkenntnisse erweitern.

5.3.1.4 Hospitationsprotokoll 04 für die fünfte Lektion „Die Massenmedien“

Gymnasium: Ben Mestoura Larbi

Klasse: 3.Schuljahr (3^oAS LV)

Anzahl der Teilnehmer: 17

Tag: 19.01.2020

Uhrzeit: 10:00 – 11:00

Thema der Stunde: Text „Die Massenmedien“

Zielsetzung: Die alten und neuen Medien nennen / Über Vorteile und Nachteile der neuen Medien sprechen und schreiben.

Tabelle 6: Erklärung der Hospitationsprotokoll 04

Dauer	Unterrichtsphase/ Lehrer und Lernertätigkeit	Sozialform	Material/ Medien	Anmerkungen
10 Min.	<p>Einstieg</p> <ul style="list-style-type: none"> - Begrüßung / Anwesenheitsliste - Die Lehrerin stellt die Frage: Wie informiert sich die Jugend über wichtigste Ereignisse? - Über alte und neue Kommunikationsmittel und ihre Rolle sprechen. - Gespräch mit den Lernern über die verschiedenen Massenmedien. Arbeit mit Bildern des Lehrbuchs oder anderen vom Lehrer gewählten Bildern 	Frontalmethode/ Plenum.	Bilder über das Thema Tafel, Textmarker, Schwamm, Bücher, Tische und Stühle	Die Lerner fanden es interessant, über dieses Thema zu sprechen, da es ihren Neigungen und Interessen im Hinblick auf die Entwicklung der Kommunikationsmittel und die Bedeutung des Internets dient.
15 Min.	<p>Erarbeitung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Texterklärung „Die Massenmedien“(Siehe Anhang 19 S. XXXI) - Fragen zum Leseverständnis; Übungen 1, 2 auf dieselbe Seite: - 1. Was passt zusammen? 	Frontalmethode/ Einzelarbeit	Zeitung, Tafel, Textmarker, Schwamm, Bücher, Tische und Stühle	Übersetzungsübung über das Thema ins Arabische und Feststellung, inwieweit die Lerner Konzepte und nicht Wörter verstehen und übersetzen können

	<ul style="list-style-type: none"> - 2. Richtig oder falsch? Kreuzen Sie an. - Rekapitulation zum schon behandelten Wortschatz 			
<p>25 Min.</p>	<p>Festigung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Erweiterung zur Texterklärung Übungen 3,4,5,6,7 Seite 95) - Die Lehrerin behandelt Übungen, wobei die Lernenden die Synonyme in Übung 4 S. 95 und die Gegenteile in Übung 5 auf dieselbe Seite von jedem Wort aussuchen sollen. - Die Lehrerin forderte die Lerner auf, einen kurzen Absatz im Bereich des Themenbereichs „Massenmedien“ zu schreiben, dann hat einer der Lerner seinen Versuch gelesen und ihn an die Tafel geschrieben. Die Lehrerin hat ins zwischen korrigiert. - Der Grammatikteil „Sinne der Modalverben: dürfen, mögen) in Übungen 1, 2, 3 und 4 S.96 ist eingebettet. 	<p>Plenum / Einzelarbeit</p>	<p>WörterbücherTafel, Textmarker, Schwamm, Bücher, Tische und Stühle</p>	<p>Die Lehrerin korrigiert die schriftlichen- und Aussprache – oder Intonationsfehler.</p>

<p>10 Min.</p>	<p>Ergebniskontrolle</p> <p>Erweiterung des Grammatikteils (die Mehrteilige Konjunktionen: entweder...oder, weder...noch) ist zunächst einmal erklärt und den Lerner als Hausaufgabe gegeben.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die Lerner sollten Zunächst einmal an einem Projekt über das Thema der Lektion arbeiten. - Die Lehrerin bittet die Lerner, ihre Projekte nächste Woche zu präsentieren. 	<p>Frontalunterricht / Einzelarbeit</p>	<p>Tafel, Textmarker, Schwamm, Bücher, Tische und Stühle</p>	<p>Gibt Anweisungen während der Beschäftigung mit den Übungen.</p>
----------------------------------	---	---	--	--

(Eigene Darstellung)

Das Hospitationsprotokoll 04 bezieht sich auf ein Thema, das für die Lerner von großem Interesse ist, weil sie sich um Modernität und Entwicklung kümmern, vor allem im Bereich der Technologie und Kommunikation (Twitter, Facebook, Handy). An dieser Unterrichtsstunde nehmen 17 Lernende teil. Der Hauptzweck dieser Unterrichtsstunde ist der Erwerb vom neuen Wortschatz über das Thema.

Der Beobachtung zufolge ist der Grammatikteil (Modalverben: dürfen und mögen, auch die Mehrteilige Konjunktionen: entweder...oder, weder...noch) als Feinziel betrachtet. Die zweite und dritte Phase „Erarbeitung und Festigung“ schließen die Korrektur der Aufgaben ein, nämlich das Aussuchen der Synonyme und Gegenteile und des Absatzes über den Themenbereich „Massenmedien“.

Die Lernatmosphäre ist gekennzeichnet durch die gesamte Beteiligung aller Lerner. Der Unterricht ist nicht nur lehrerzentriert aber auch lernerzentriert, wobei Lehrervortrag wird ebenso im nächsten Schritt eingeräumt, bei dem die Motivation bei den Lernenden sich aufrechterhalten lässt nicht nur wegen Medieneinsatzes, sondern auch wegen des interessanten Themas „Massenmedien“

Lehrerfragen und -aufforderungen sind die Urteilsformen, nach denen die Lerner die Aufgaben bewältigen werden.

5.3.2 Vorschläge eigener Sprachlernspielen in den beiden Niveaustufen (2.- und 3. Schuljahr)

Bei meinem Besuch eines gymnasialen Deutschunterrichts in verschiedenen Klassen des zweiten- und dritten Schuljahres und nach der Beobachtung verschiedener Einheiten, habe ich versucht herauszufinden, inwiefern das Sprachlernspiel als besondere Übungsform im Unterricht behandelt ist, und ich habe den Lehrerinnen vorgeschlagen, meiner eigenen Sprachlernspielen einzubeziehen und/ oder einzubauen. Mit diesen Spielen können sich die Lernenden auf das Sprechen und Interagieren im Alltag vorbereiten und schon früh Deutsch verwenden. Die Lehrerinnen haben mir sehr geholfen und ich bin ihnen sehr dankbar.

Die folgenden Sprachlernspiele sind gemäß dem offiziellen Programm vorgeschlagen, sie repräsentieren die Lernziele, die auch in den meisten anderen Lernmaterialien für die Zielgruppe eine Rolle spielen. In den Spielen sprechen die Lernenden über sich selbst und über ihren Alltag. Dabei geht es auch darum, sich neue Wörter zu merken; Wörter lesen und wiedererkennen, verstehen und nachsprechen. Vor diesen Spielen müssen die neuen Wörter und Strukturen schon eingeführt und ihre Bedeutung geklärt werden.

Durch spielerische Aktivitäten in kleinen Gruppen oder auch mit wechselnden Partnern gibt es viel Gelegenheit für jede/n Einzelne/n zu sprechen, deshalb habe ich versucht, einige Spiele so zu programmieren oder vorzuschlagen, die die sprachliche Interaktion zwischen den Lernenden anregen. Durch häufiges Wiederholen bekommen die Lernenden Sicherheit beim Sprechen. Grammatische Strukturen sind auch berücksichtigt und in festen Wendungen angeboten und so geübt. Außerdem prägen sich die Spielenden „Bilder von Wörtern“ ein, was ihnen später auch beim Schreiben auf Deutsch helfen wird.

5.3.2.1 Vorschlag bei der ersten DaF- Niveaustufe (2. Schuljahr)

Wir (ich und die Lernende) haben das Sprachlernspiel mit „Mein Tag“ betitelt. Sein Ziel war zu erzählen, was man jeden Tag oft macht; zu beschreiben, wo man wohnt, was es in der Wohnung gibt und auch Wörter für Wohnungseinrichtung zu memorieren. Dieses Spiel dauerte 15–20 Minuten und ist in einer Gruppe von 4 Teilnehmer/ In gespielt. Was als Spielmaterial brauchten die Teilnehmer A 4-Blätter in zwei Farben (nicht weiß), Scheren.

Der Spielleiter verteilte an die Gruppen bunte Blätter und Scheren. Er zeigte an der Tafel ein Muster für die Spielkarten (Siehe Anhang 26 Einkaufen auf Seite XLIV) oder ein Wort in der Muttersprache oder in einer anderen (gemeinsamen) Fremdsprache auf einer Karte in der ersten Farbe, das deutsche Wort auf einer Karte in der zweiten Farbe. Die Teilnehmer/Innen bereiteten dann in Gruppen Spielkarten vor - 16 oder 20 Paare- zu den Themen „Aktivitäten im Alltag“ und „Wohnen“, sie legten die Karten auf den Tisch verdeckt in Reihen zu einem Quadrat aus und drehen reihum

jeweils zwei Karten in unterschiedlicher Farbe um, dann lasen sie das Wort / die Wörter laut vor. Passten die beiden Karten zusammen, durfte ein Teilnehmer die Karten behalten und zwei weitere Karten umdrehen. Passten sie nicht zusammen, musste der Teilnehmer sie wieder an den ursprünglichen Platz zurücklegen und der nächste Teilnehmer war dran. Gewonnen hat der Teilnehmer, der am Ende die meisten Kartenpaare hatte. Die Gruppen konnten im Anschluss ihr Spielmaterial austauschen und weiter spielen.

5.3.2.2 Vorschlag bei der zweiten DaF- Klassenstufe (3. Schuljahr): Klassenspaziergang

Das Ziel dieses Spiels war Lebensmittel und Mengenangaben zu nennen, um etwas zu bitten und nach dem Preis zu fragen. Es dauerte ungefähr 20 Minuten und ist in Plenum aber auch in Partnerarbeit gespielt. Die Teilnehmer brauchten Tafel, Papierstreifen, Spielkarten, Papier und Stift.

In der Gruppe ist gemeinsam geklärt, wie ein Einkaufsgespräch funktionierte. Der Spielleiter konnte vorher die Äußerungen eines einfachen Dialogs einzeln auf Streifen schreiben und diese dann zusammen mit den Teilnehmern ordnen. Danach legte der Spielleiter die Spielkarten zu (Siehe Anhang 25 Mein Alltag auf Seite XLI) auf den Tisch. Die Teilnehmer erstellten eine Liste von 10 Sachen, die sie kaufen wollten. Dann sind alle Karten gemischt und gleichmäßig verteilt. Sie hielten ihre Karten verdeckt. Der Spielleiter erklärte die Regel und spielte ein Gespräch zwischen einem Verkäufer und einem Kunden mit einem Teilnehmer vor. Die Teilnehmer gingen dann herum, suchten einen Partner und spielten Dialoge: Sie fragten den Partner nach einer Sache von ihrer Liste. Hatte der „Verkäufer“ diese Karte, sagte er *Ja, bitte sehr!* Dann fragte der „Kunde“, was die Sache kostete, der „Verkäufer“ nannte den Preis, der „Kunde“ bedankte sich und streicht in seiner Liste das Wort durch. Hatte der „Verkäufer“ die Karte und damit die Sache nicht, sagte er *Tut mir Leid. Haben wir (heute) nicht.* Dann sind die Rollen gewechselt, der neue Dialog ist gespielt und danach sind neue Partner gesucht. Die Karten sind nicht ausgetauscht, jeder behält

während des ganzen Spiels seine Karten! Gewonnen hat, wer zuerst alles gekauft hat, was auf seiner Liste stah³¹⁰.

5.3.3 Ergebnisse und Auswertung des Beobachtungsbogens

Beim Anzeigen des Beobachtungsbogens ist es ermittelt, dass die Lernenden selten über den geplanten Stundenverlauf informiert sind. Dieser Aspekt der Strukturierung des Lehr- und Lernprozesses als wichtiger Aspekt ist eher nicht zugetroffen.

Die Gliederung der ausgewählten Unterrichtsinhalte in den meist hospitierten Lektionen war klar. Der Unterricht entwickelte sich fortschrittlich von dem Einstieg über die Erarbeitung bis zur Festigung dann die Ergebniskontrolle. Die Lehrerinsprache war verständlich. Dies wusste darauf hin, dass es im Deutschunterricht eine sprachliche Klarheit der Lehrerinsprache bestand, deshalb ist die Möglichkeit der Verständigung und der Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden gewonnen und das hat ihnen auch (d. h. die Lerner) geholfen sich aktiv mit dem Unterrichtsstoff zu beschäftigen.

Zu dem Unterrichtsklima war es anzumerken, dass es im Allgemeinen um gute lernfördernde Sequenzen ging. Es wurde erfasst, dass der algerische gymnasiale Deutschunterricht sich durch zufriedene Stimmung und eine positive Arbeitserledigung auszeichnete

Bezogen auf die Hospitationsprotokolle kann erschlossen werden, dass die Lernenden an der Unterrichtsdurchführung teilnahmen und das sinnstiftende Kommunizieren stärkten, wenn sie sich Gespräche eingetauscht haben. Die Lehrerin erklärte ständig den Sinn der Aufgaben und gab ihnen die Gelegenheit mehr Fragen zu stellen, damit sie mehr und besser verstehen können.

Zur Methodenvielfalt des Lehrens kommt es bei der Auswertung zu dem folgenden Befund, dass ein Mix der Sozialformen zuzutreffen ist. Die verschiedenen Sozialformen waren die frontale Form und das Unterrichtsgespräch, die Einzelarbeit, die Partnerarbeit und auch die Klein- sowie Großgruppenarbeit. Es ist ebenso anzumerken, dass diese Sozialformen berücksichtigt sind.

³¹⁰Judit, Szklenár: HANDREICHUNG Sprachlernspiele Deutsch für den Anfang Spielen. Lernen. Verstehen. Spielesammlung, Goethe-Institut e.V. München 2012, S.30

Während der Hospitation wurde herausgestellt, dass sich auf die modernen Medien im gymnasialen Deutschunterricht wie Internet nie stützen ließ. Der Unterricht ist nie durch neue Medien wie Computer gestaltet, sondern nur die herkömmlichen Medien waren die ständig verwendeten Unterrichtsmittel, wie Bilder, Tafel, Textmarker, Schwamm, Landkarte, Bücher, Tische und Stühle. Es lässt sich erklären, dass es keine Variation der Unterrichtsmittel gewonnen wird.

Die Klassenräume im Gymnasium waren nicht funktional bzw. nicht geeignet für den offenen FSU, wobei auch andere erforderlichen Unterrichtsmaterialien bereitgestellt sind, wie Desktop, Beamer, DVDs u.Ä. Die Gestaltung der Klassenräume verhalf also nicht dazu, optimale Unterrichtsgespräche führen und einwirken zu können.

Was den Übungsteil betraf, ist anhand der Hospitation beurteilt, dass durch Übungen die behandelten Unterrichtsstoffe in erster Linie besichert, vertieft und transferiert sind. Alle Übungsaufgaben stimmten vollständig mit der Zielvorstellung der Unterrichtsstunde überein.

5.3.4 Fazit

Das letzte Kapitel des zweiten praxisorientierten Teils setzte sich mit der anwendungspraktischen Studie auseinander. Diese Studie äußerte sich in die Analyse und Auswertung der Protokolle von Hospitationen. Bezogen darauf konnten die Befunde von dem Beobachtungsbogen nach dem Gesichtspunkt ‚Sprachlernspiel‘ interpretiert werden. Es hat sich ergeben, dass Spiele die Kreativität, die Kooperationsbereitschaft und die Fähigkeit fördern, sich in die Rolle anderer zu versetzen. Spiele erleichtern den Kontakt in der Gruppe, manchmal vermitteln sie zwischen eigener und fremder Erfahrung. Lernende im Kontext Integration sind in ihrem Lerntempo, in ihren Lernstrategien, in ihren Vorkenntnissen und in ihren Lernbedürfnissen sehr unterschiedlich. Dies ist beim Spielen nicht von Bedeutung. Alle können mitspielen und dabei relevante sprachliche Mittel auf Deutsch üben.

Eine Korrektur wird nur notwendig, wenn die Spielenden einander nicht verstehen. Dadurch reduzieren Spiele Hemmungen, die Konzentration auf das Spielziel verdrängt die Sorge, sprachliche Fehler zu machen. All diese Aspekte tragen dazu bei, dass die Lernenden motiviert sind und mit Spaß Deutsch lernen

Mein Vorschlag an das Bildungsministerium ist, am Ende jeder Einheit Gedankenspiele einzubauen oder hinzuzufügen, wie es bei der Wiederholung der Fall ist, damit sie mehr verstehen.

5.4. Zur Analyse und Auswertung der schriftlichen Befragung

In dem vorherigen Kapitel meiner Arbeit wurde die Funktionen der Spiele im Fremdsprachenunterricht vorgestellt. Es wurde festgestellt, dass das Spiel ein wirkungsvolles Mittel beim Sprachenlernen sein kann. Trotzdem wird es oft als Unterrichtsmethode unterschätzt. Die Rolle des Lehrers ist äußerst wichtig: er ist immer der Lehrer, der letztendlich über die Unterrichtsmethode entscheidet, und wenn er den Spielen gegenüber negativ eingestellt ist, setzt er wahrscheinlich auch keine Spiele im Unterricht ein.

In diesem letzten empirischen Kapitel meiner Dissertation möchte ich herausfinden, was für Einstellung die algerischen gymnasialen Deutschlehrer zu Spielen haben: wie oft Sie Spiele im Unterricht einsetzen, was für Spiele Sie bevorzugen, was für Motivationen sie zum Gebrauch von Spielen haben bzw. wie Spiele in Lehrmaterialien berücksichtigt werden und wie das Spiel die Lehrerrolle beeinflussen kann (siehe Lehrerbefragung im Anhang 27 auf Seite XLIV)

Auf Grund meiner eigenen Erfahrungen als Schülerin, Studentin und Lehrerin vermute ich, dass viele Lehrer der Meinung sind, dass die Lerner in der gymnasialen Oberstufe Spiele kindlich finden, und deswegen spielen sie nicht. Als ich mein Lehrerpraktikum machte, wurde mir aber klar, dass auch ältere Lerner gern spielen, wenn die Stimmung gut ist und das Spiel sorgfältig den Bedürfnissen gerade dieser Lerner angepasst wird.

5.4.1 Lehrerbefragung

In der Befragung werde ich also fragen, wie die Lehrer das Spielen mit unterschiedlichen Lernenden finden: Ist das Alter ein wichtiger Faktor, oder gibt es andere Faktoren bzw. Eigenschaften der Lernenden, die das Spielen beeinflussen.

Dieser Teil besteht aus einer schriftlichen Befragung. Sie ist in Form eines Fragebogens dargestellt und enthält 16 Fragen. Es gibt sowohl offene, geschlossene als auch halbstrukturierte Fragen.

Die Befragungen fanden am 13. 09. 2020 per Mail statt, die Fragen wurden an Lehrerinnen und Lehrer in Algerien im Alter zwischen 25 und 62 erteilt, das Deutsch als dritte Fremdsprache im Gymnasium seit unterschiedlichen Zeiten unterrichtet haben.

Nachfolgend sind einige Angaben:

- Gymnasien: aus verschiedenen Städten Algeriens: Tiaret, Oran, Boumerdès, Bedjaïa, Sidi Bel Abbés, Mascara, Mostaganem.
- Die Adressaten: GermanistiklehrerInnen aus Algerien
- Das Jahr: 2019 / 2020.

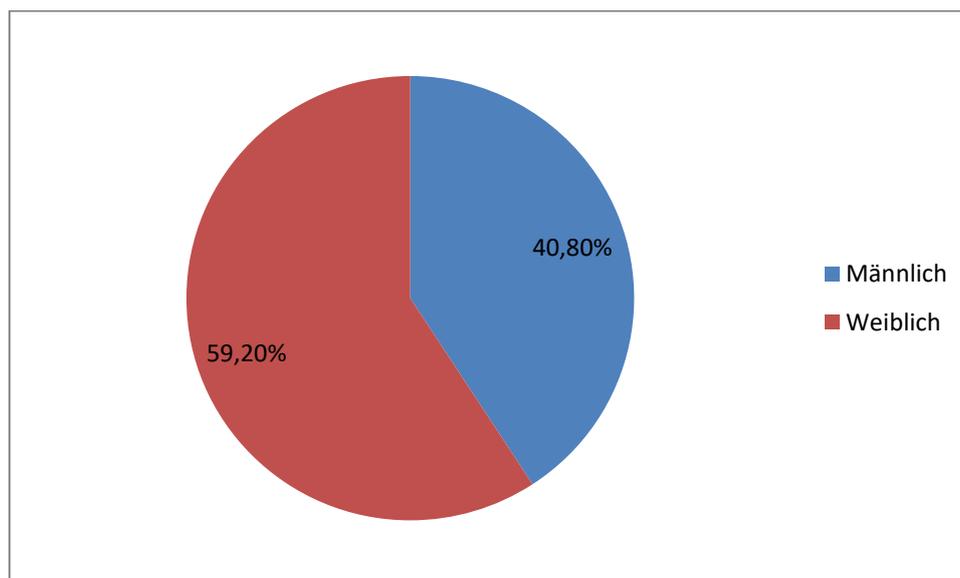
5.4.2 Ergebnisse der Analyse

Im Sinne des gewählten methodologischen Ansatzes, nämlich der „Triangulierungsstrategie“, von der die Rede in der Einleitung dieser Arbeit war, konnte ich mich nicht lediglich mit den Ergebnissen der Unterrichtsanalyse begnügen, weil ich sie wegen ihrer kleineren Repräsentativität (Hospitationen konnten nur bei vier Lehrerinnen durchgeführt werden) habe ich mich für eine repräsentative Lehrerbefragung aus verschiedenen Regionen und Städte unserer geliebten Heimat entschieden. Bei dieser schriftlichen Befragung habe ich 50 LehrerInnen per Mail um ihre Meinung über verschiedenen Stichworten zu erbeten und bei der Rückgabe der Befragungen wurden 49 Antworten gezählt.

Angaben zur Person

- Geschlecht:

Antwort	Zahl der Befragten	Prozentsatz
Männlich	20	40,8 %
Weiblich	29	59,2 %
Gesamt	49	100,0 %

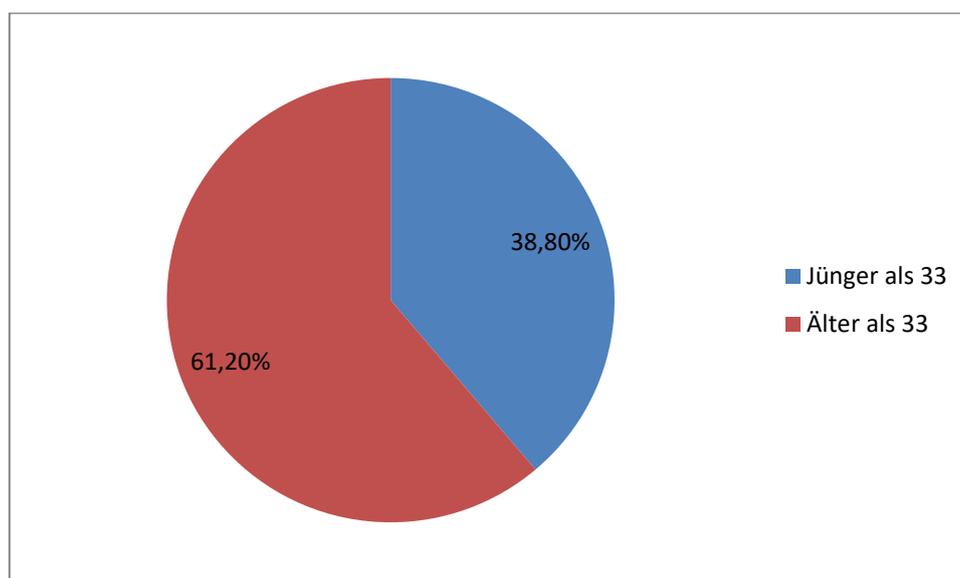


Insgesamt nahmen 49 Teilnehmer der Gymnasiallehrer aus verschiedenen Städten per Mail an der Umfrage teil. Der Großteil der Teilnehmer, nämlich 29 war weiblich, 20 Teilnehmer waren männlich.

- **Alter:**

Antwort	Zahl der Befragten	Prozentsatz
Jünger als 33	19	38,8 %
Älter als 33	30	61,2 %
Gesamt	49	100,0 %

Die Mehrheit der Befragten waren etwa 30 Befragte, die älter als 33 Jahre alt mit einem Prozentsatz von 61,2 % und die Minderheit waren 19 Befragte, die jünger als 33 Jahre alt mit dem Prozentsatz von 38,8 % der gesamten Teilnehmer.

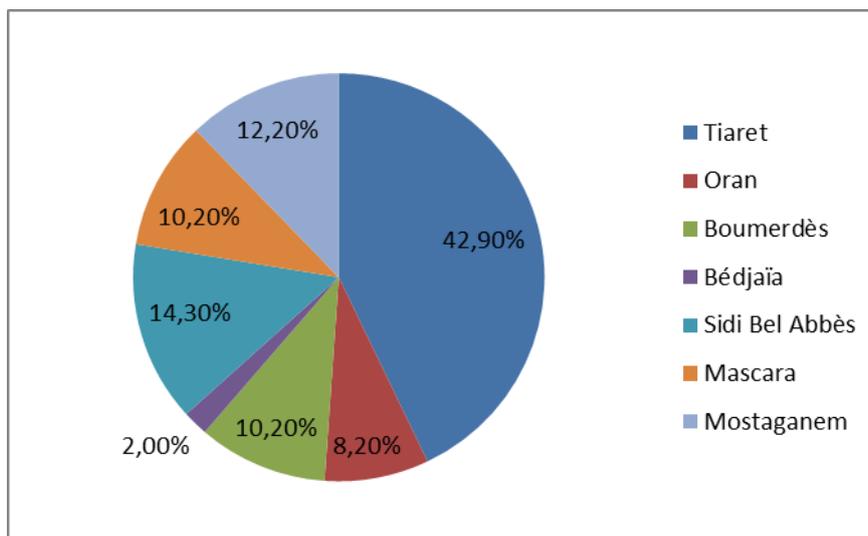


- Gymnasium :

Aufgrund der Umstände, in denen wir aufgrund des Corona-Virus leben, konnte ich eine große Anzahl von Lehrern nicht erreichen, um die Befragung auszufüllen. Ich habe jedoch versucht, mit Hilfe einiger Kollegeneiniger Sekundarlehrer aus verschiedenen Wilayaten zu kontaktieren und zwar; Tiaret, Oran, Boumerdès, Bédjaïa, Sidi Bel Abbès, Mascara und Mostaganem und ich bleibe ihnen sehr dankbar für ihre Mitarbeit und Antworten auf meine E-Mail.

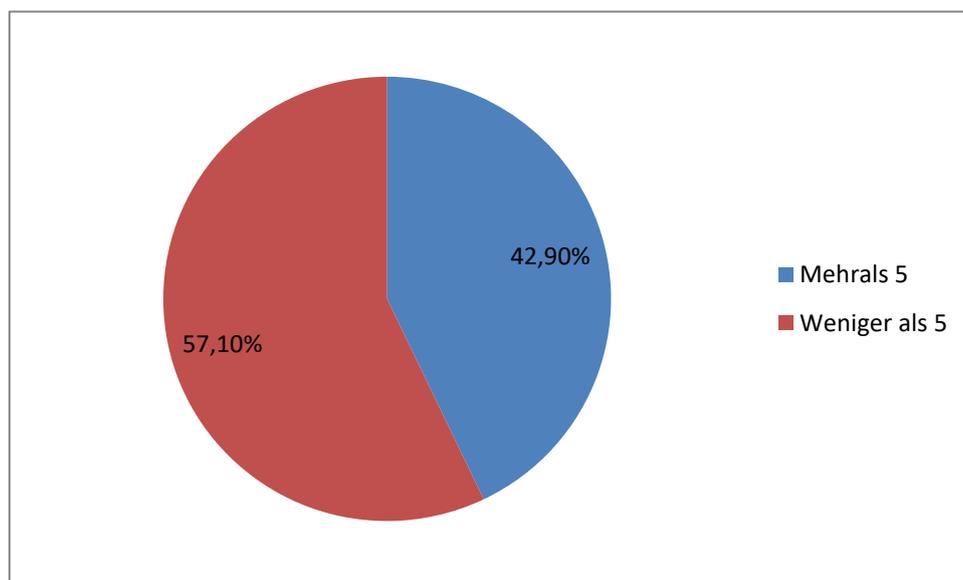
Ich habe auch versucht, Sekundarschullehrer in südlichen Wilayaten wie Tindouf zu erreichen, aber mir wurde gesagt, dass es keine deutsche Sprache dort im Gymnasium gibt, sondern nur Spanisch.

Antwort	Zahl der Befragten	Prozentsatz
Tiaret	21	42,9%
Oran	04	8,2 %
Boumerdès	05	10,2 %
Bédjaïa	01	2,0 %
Sidi Bel Abbès	07	14,3 %
Mascara	05	10,2 %
Mostaganem	06	12,2 %
Gesamt	49	100,0 %



- Seit wann sind sie als Lehrer tätig?

Antwort	Zahl der Befragten	Prozentsatz
Mehrals 5	21	42,9 %
Weniger als 5	28	57,1 %
Gesamt	49	100,0 %



Die Mehrheit der Befragten (28 Befragten) ungefähr 57,1%, haben mehr als 5 Jahren Deutsch im Gymnasium gelehrt und der verbleibende Prozentsatz sind etwa 21 Befragte (42,9 %) haben weniger als 5 Jahren Deutsch unterrichtet und hier stellt sich die Frage, ob sie (die neue Lehrer) über ausreichende Erfahrungen und Fähigkeiten verfügen, um intellektuelle – und oder Sprachlernspiele in verschiedene Einheiten zu integrieren, die dem Lerner helfen, mehr zu verstehen.

- Welche Lernstufen/ Altersgruppen lehren Sie?

Antwort	Zahl der Befragten	Prozentsatz
2. Schuljahr und 3. Schuljahr	49	100,0 %



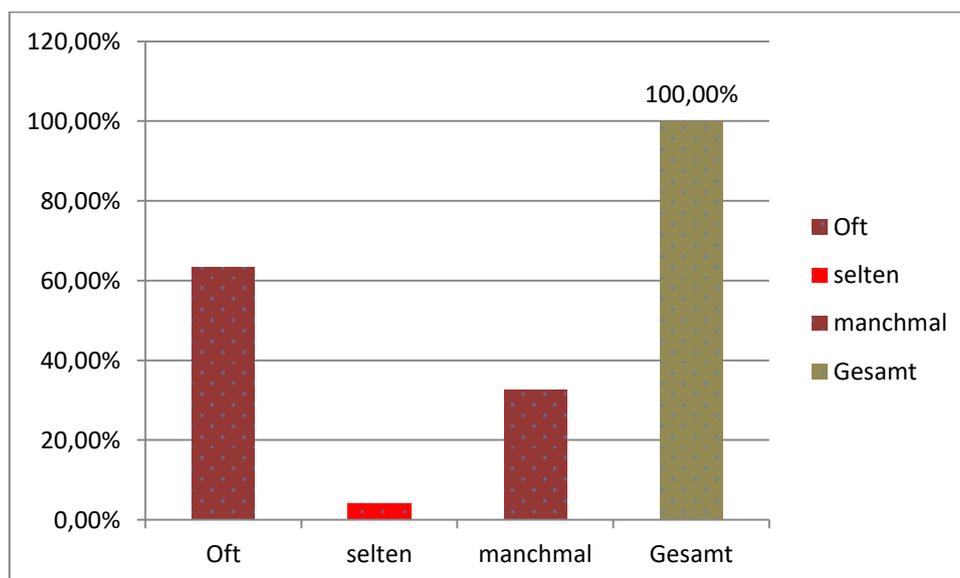
Alle Lehrer müssen beide Niveaus lehren, da es in jedem Gymnasium nur einen Deutsch- auch Spanischlehrer gibt.

1. Zu den Sprachlernspielen im DU

Das Ziel dieser Frage ist es zuerst zu prüfen, ob Sprachlernspiele im Deutschunterricht eingesetzt werden oder nicht und, wenn ja, wie oft?

Verwenden Sie Sprachlernspiele im DU?

Antwort	Zahl der Befragten	Prozentsatz
Oft	31	63,3 %
selten	2	4,1 %
manchmal	16	32,7 %
Gesamt	49	100,0 %



Zur einführenden Frage zu den Sprachlernspielen im DU „Verwenden Sie Sprachlernspiele im DU?“ hat sich die Mehrheit der Lehrkräfte (etwa 63,3 %) geäußert, so die Grafik, dass sie oft Sprachlernspiele im DU verwenden, dies lässt sich meines Erachtens, dass sie eigene Übungen vorschlagen, da das offizielle Lehrplan gar keine Spiele enthält. Im Gegensatz dazu gibt es nur eine Minderheit, die selten Sprachlernspiele in ihrem DU verwenden.

Welche Spielarten verwenden Sie?

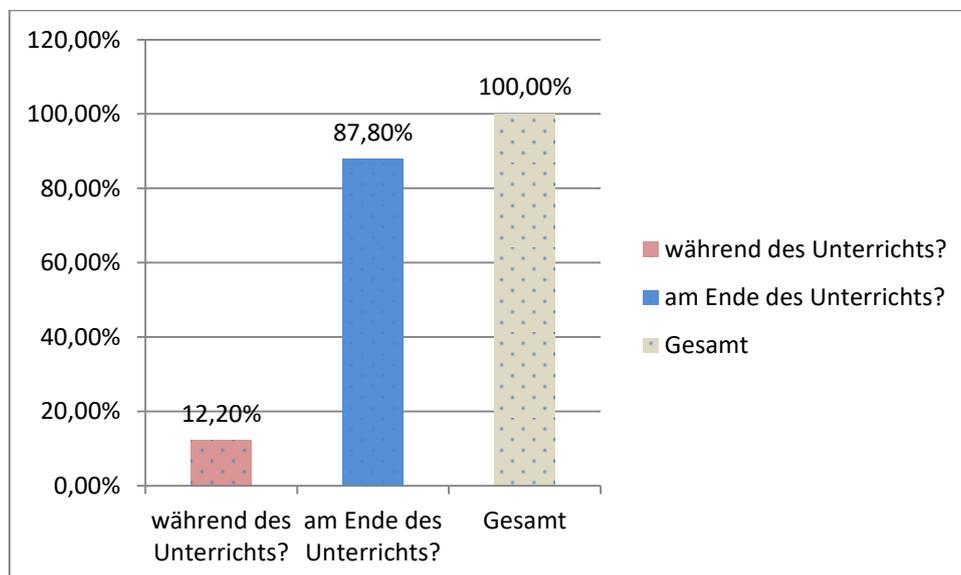
Antwort	Zahl der Befragten	Prozentsatz
Schreibspiele	03	6,1 %
Sprechspiele	02	4,1 %
Schreibspiele+Sprechspiele+Lesespiele	39	79,6 %
Schreibspiele+Lesespiele	02	4,1 %
Schreibspiele+Sprechspiele	02	4,1 %
Schreibspiele+Hörspiele	1	2,0 %
Gesamt	49	100,0 %



Was die zweite Frage anbelangt „**Welche Spielarten verwenden Sie?**“, sind die Ergebnisse wie oben in der Tabelle- und unten in der Graphik gezeigt, dass Schreibspiele, Sprechspiele und Lesespiele im Unterricht als gebrauchte Übungen angewandt werden und in erster Stelle vorkommen (etwa 79,6 %). Es gibt aber nur 2,0 % für die Hörspiele als wenigste gebrauchte Strategie, weil das Gymnasium keine Audiogeräte - oder Materialien zur Verfügung stellt.

Wann spielen Sie?

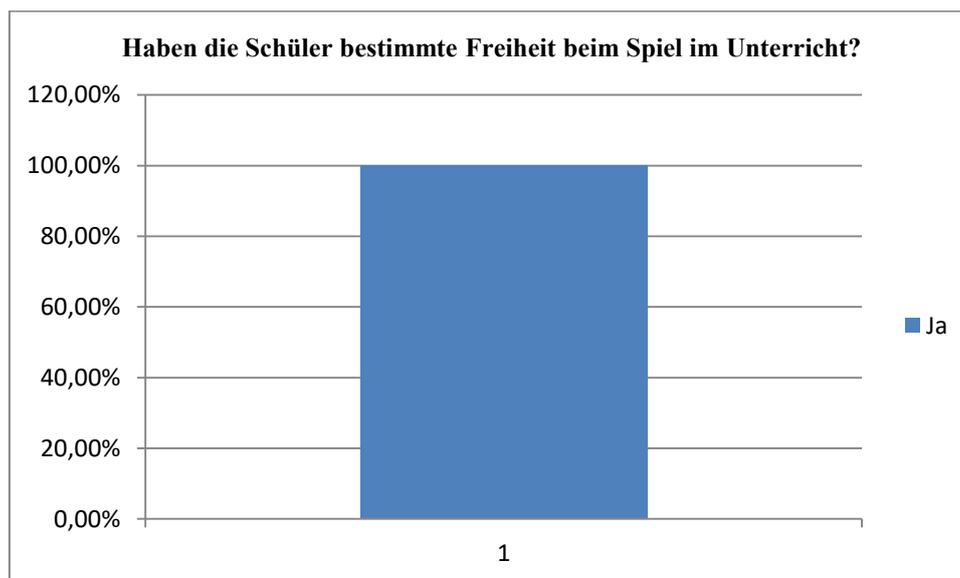
Antwort	Zahl der Befragten	Prozentsatz
während des Unterrichts?	6	12,2 %
am Ende des Unterrichts?	43	87,8 %
Gesamt	49	100,0 %



In Bezug auf die dritte Frage im ersten Teil der Befragung über die Zeit des Spielens sieht die Mehrheit der Lehrkräfte, dass das Ende des Unterrichts die beste an der besten geeigneten Zeit zu spielen ist. In diesem Rahmen haben sie uns bestätigt, dass die Lerner das schon Gelernte durch Spiele besser verstehen wiederholen können.

Haben die Schüler bestimmte Freiheit beim Spiel im Unterricht?

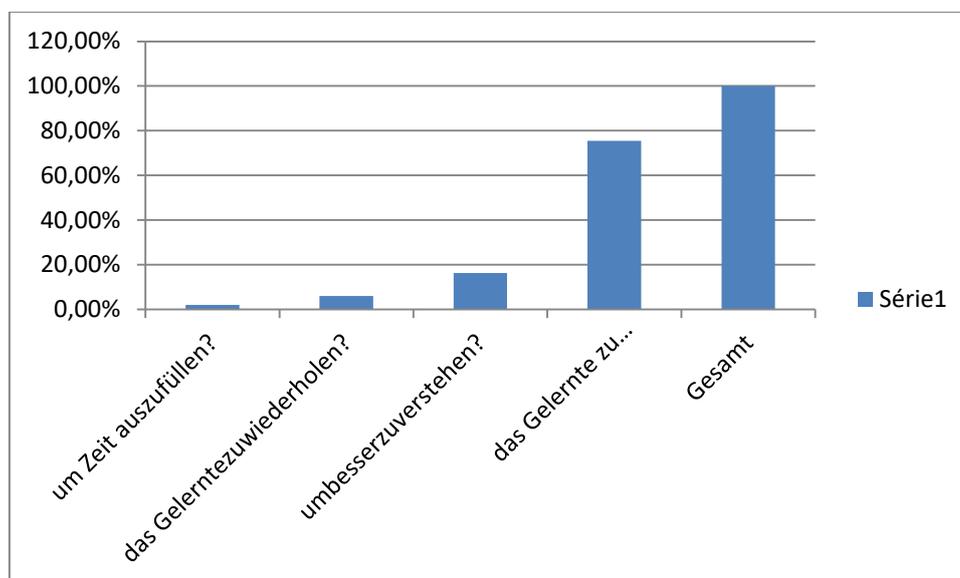
Antwort	Zahl der Befragten	Prozentsatz
Ja	49	100,0 %



In der vierten Frage nach der Freiheit der Lerner beim Spiel im Unterricht „Haben die Schüler bestimmte Freiheit beim Spiel im Unterricht?“ haben alle Lehrer(rund 100,0 %) bestätigt, dass Sie (die Lerner) völlig frei sind, weil das ihnen hilft, sich besser und freier auszudrücken aber auch ihre Angst und Schüchternheit zu vermeiden.

Warum spielen Sie?

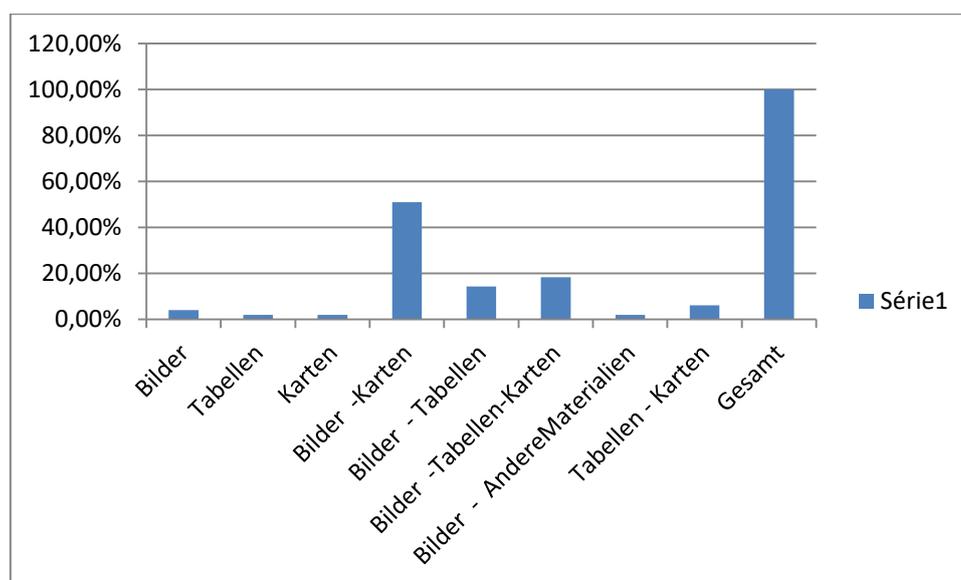
Antwort	Zahl der Befragten	Prozentsatz
Zeit auszufüllen?	1	2,0 %
das Gelernte zu wiederholen?	3	6,1%
Um besser zu verstehen?	8	16,3 %
das Gelernte zu wiederholen? -um besser zu verstehen?	37	75,5 %
Gesamt	49	100,0 %



In der fünften Frage „Warum spielen sie im Unterricht?“ haben die meisten Lehrer ca75,5 % gemeint, dass Sprachlernspiele sehr hilfreich sind, um das Gelernte zu behalten und besser zu verstehen und das sieht ganz klar aus in den Antworten: „ um besser zu verstehen – um das Gelernte zu wiederholen“.

Welches Material benutzen Sie beim Spiel im Unterricht?

Antwort	Zahl der Befragten	Prozentsatz
Bilder	2	4,1 %
Tabellen	1	2,0 %
Karten	1	2,0 %
Bilder -Karten	25	51,0 %
Bilder - Tabellen	7	14,3 %
Bilder -Tabellen-Karten	9	18,4 %
Bilder - AndereMaterialien	1	2,0 %
Tabellen - Karten	3	6,1 %
Gesamt	49	100,0 %

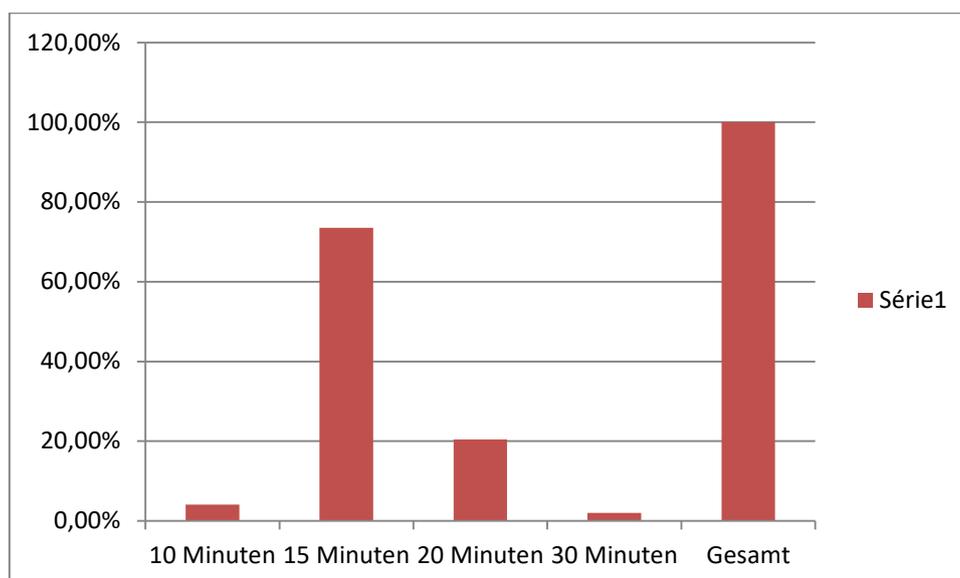


In Bezug auf die sechste Frage über die Wichtigkeit der Lehrmaterialien beim Spiel im Unterricht sieht die Mehrheit der Lehrer (51,0 %), dass alle Unterrichtsmittel nützlich zur Entwicklung der Lernfähigkeiten der Lernenden sind. Die Ausnützung der Materialien beim Sprachlernspiel im Unterricht unterscheidet sich von einem Material zum Anderen. In diesem Rahmen haben die Befragten uns bestätigt, dass sie im Sprachunterricht oft die klassischen Mittel wie z.B. Bilder, Karten und Tabellen verwenden. Von den modernen Medien wie z. B. Videos und Internet könnte nicht die Rede sein.

Wie lange dauert das Spiel im DU?

Was die siebte Frage anbetrifft „Wie lange dauert das Spiel im DU?“, haben die Lehrer wie folgt reagiert:

Antwort	Zahl der	Prozentsatz
10 Minuten	2	4,1 %
15 Minuten	36	73,5 %
20 Minuten	10	20,4 %
30 Minuten	1	2,0 %
Gesamt	49	100,0 %



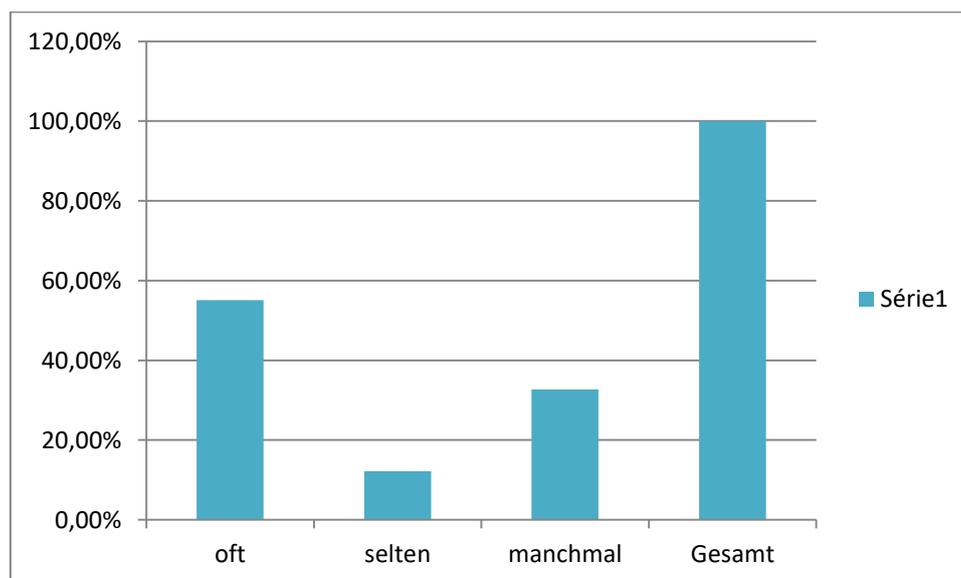
Aus diesen Ergebnissen kann festgestellt werden, dass die Mehrheit der Lehrkräfte (73,5 %) 15 Minuten beim Spiel im Unterricht braucht, gefolgt durch 20,4 %, dass sie 20 Minuten brauchen, als letzte Position findet es 2,0 %, die mehr als 20 Minuten benötigen. Das wirkt sich meiner Meinung nach aber auf den Ablauf des Unterrichts und die Einhaltung des Programms aus.

1. Zum Rollenspiel

Rollenspiel ist beim Sprachlernspiel im FUS von großer Bedeutung, deshalb habe ich dazu gefragt und auch darüber Vorschläge gegeben (offenes- oder geschlossenes Rollenspiel)

Verwenden Sie Rollenspiel im DU?

Antwort	Zahl der Befragten	Prozentsatz
oft	27	55,1 %
selten	6	12,2 %
manchmal	16	32,7 %
Gesamt	49	100,0 %

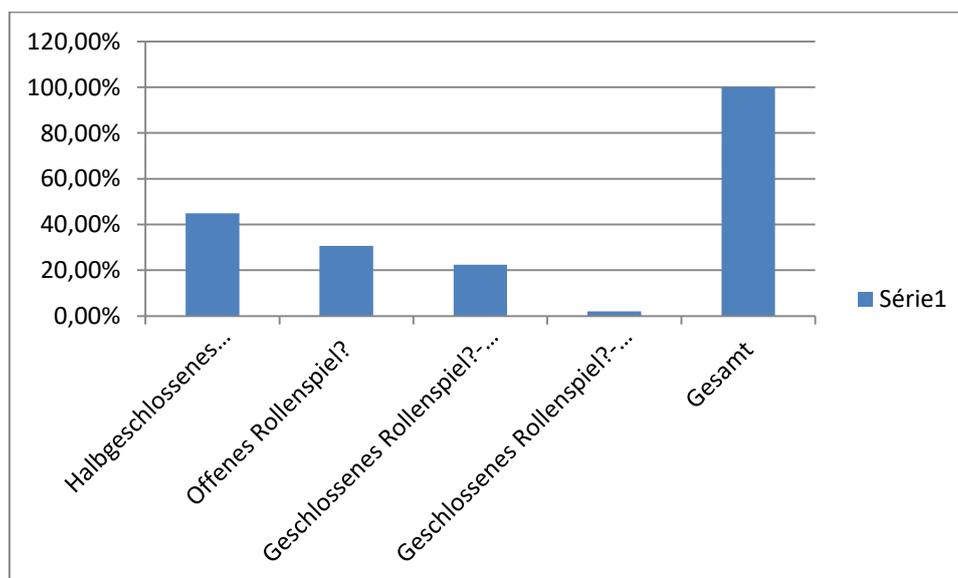


Der zweite Teil der Befragung betrifft den folgenden Aspekt „Zum Rollenspiel“: Auf folgende Frage; „Verwenden Sie Rollenspiel im DU?“kann ich die Antworten wie folgt darstellen:

Das Rollenspiel ist auch eine der wichtigsten Spielarten, die viele Forscher wie STELLFELD in ihren Arbeiten beschrieben haben. Darüber habe ich auch solche Frage in meinem Untersuchungsfragebogen gestellt. Die Mehrheit der Befragten (55,1 %) hat bestätigt, dass sie Rollenspiele oft im Unterricht verwendet.

Welches Rollenspiel verwenden Sie?

Antwort	Zahl der Befragten	Prozentsatz
Halbgeschlossenes Rollenspiel?	22	44,9 %
Offenes Rollenspiel?	15	30,6 %
Geschlossenes Rollenspiel?- halbgeschlossenes Rollenspiel?	11	22,4 %
Geschlossenes Rollenspiel?- offenes Rollenspiel ?	1	2,0 %
Gesamt	49	100,0 %



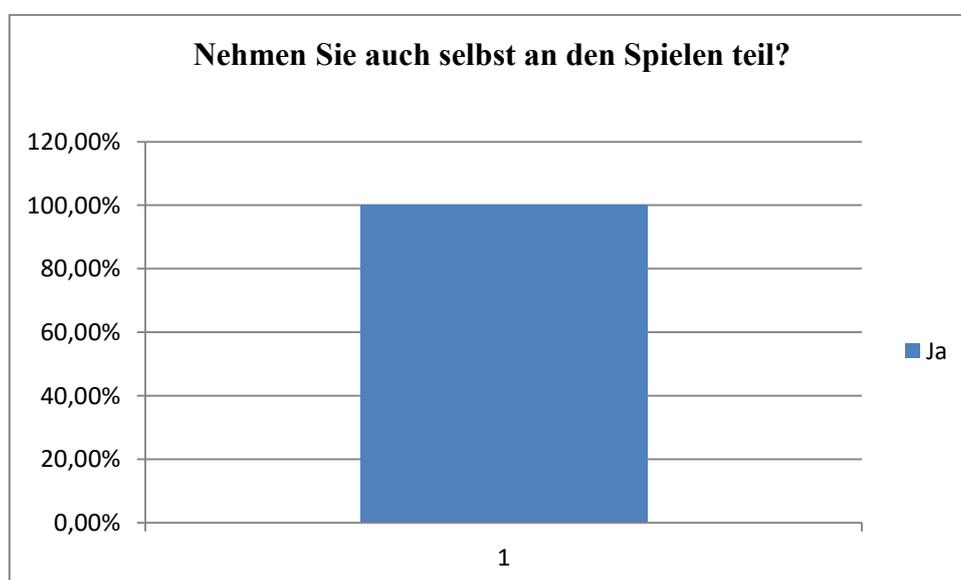
In Bezug auf die Art des Rollenspiels selbst in der zweiten Frage bemerke ich, dass die Lehrer meistens halbgeschlossenes Rollenspiel verwenden (rund 44,9 %). Sie geben den Lernern die Gelegenheit und die Möglichkeit in der Klasse zu reproduzieren aber auch selbst zu produzieren. Andere Befragte ungefähr 30,6 % haben betont, dass sie offenes Rollenspiel verwenden, damit die Lerner sich beim Rollenspiel ganz frei äußern können. Ca. 22,4 % der Lehrer sehen, dass geschlossenes – auch halbgeschlossenes Rollenspiel am erfolgreichsten ist, besonders beim Auswendiglernen einiger Informationen oder Regeln.

2. Zur Rolle des Lehrers

Der Lehrer spielt beim Spiel im FUS eine große Rolle, und dafür wollte ich wissen, wie wichtig ist sie und welche Rolle er spielt.

Nehmen Sie auch selbst an den Spielen teil?

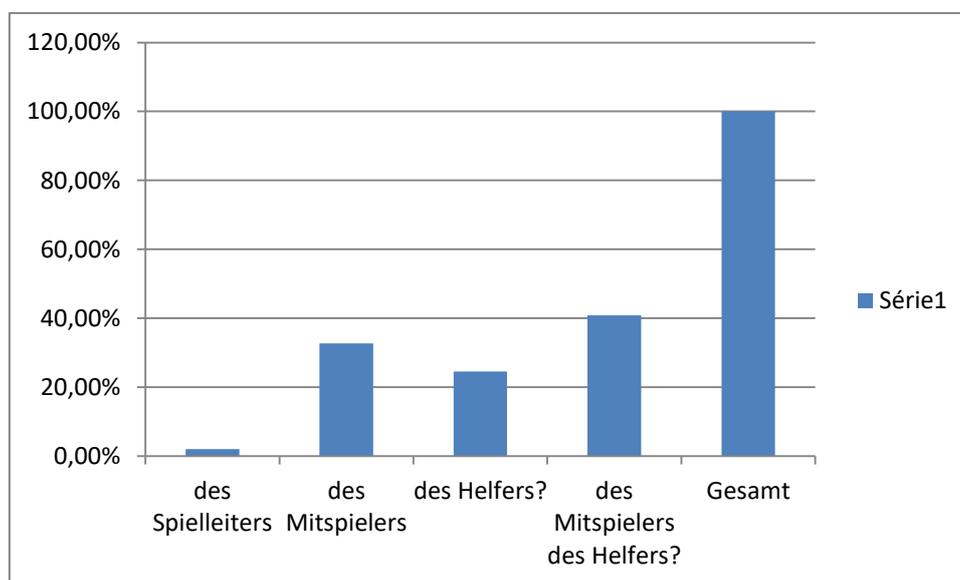
Antwort	Zahl der Befragten	Prozentsatz
Ja	49	100,0 %



Was die offene Frage über die Rolle des Lehrers beim Sprachlernspiel in dem dritten Teil der Befragung betrifft, haben alle Befragten (100,0 %) behauptet, dass sie (die Rolle des Lehrers) sich im Vergleich mit dem normalen Unterricht unterscheidet, denn sie ist lustig und motivierend. Dadurch wird auch der Lerneffekt größer. Der Lehrer soll, sondern muss mit seinen Lernern im Unterricht spielen, um sie zu ermutigen, sich frei zu äußern und am Unterricht teilzunehmen.

Wenn Ja, ist Ihre Rolle die Rolle

Antwort	Zahl der Befragten	Prozentsatz
des Spielleiters	1	2,0 %
des Mitspielers	16	32,7 %
des Helfers?	12	24,5 %
des Mitspielers des Helfers?	20	40,8 %
Gesamt	49	100,0 %



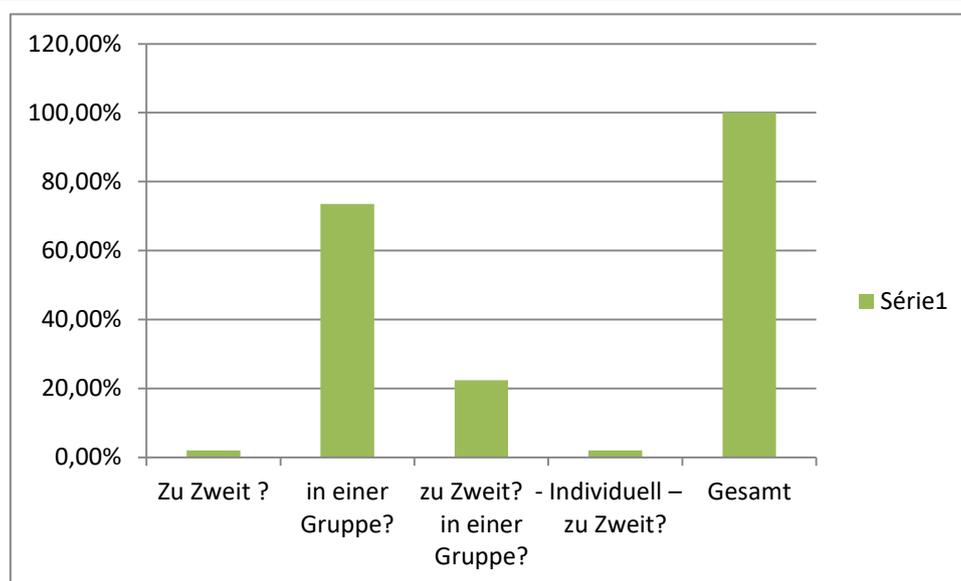
Aufgrund dieser Angaben scheint es sinnvoll, dass im Gegensatz zum normalen frontalen Unterricht sich die Rolle des Lehrers unterscheidet, wenn es sich um einen spielerischen Unterricht geht. Er könnte als Berater, Vertrauensperson, Schlichter und Helfer bei Lernerkonflikten- und aktivitäten betrachtet, er nimmt auch eine Rolle und spielt mit seinen Lernern (40,8 % der Befragten haben beantwortet, dass ihre Rolle die Rolle des Mitspielers und des Helfers ist) und das schafft eine motivierende Atmosphäre in der Klasse und hilft natürlich bei ihrem besseren Verstehen und beim Wiederholen des schon Gelernten.

3. Zu den Sozialformen

Sprachlernspiele während des Unterrichts sind Zweifellos in Sozialformen gespielt; daher wollte ich durch folgende Frage erkennen, welche Sozialformen am häufigsten vorkommen.

Wie spielen die Schüler im DU?

Antwort	Zahl der Befragten	Prozentsatz
Zu Zweit ?	1	2,0 %
in einer Gruppe?	36	73,5 %
zu Zweit? - in einer Gruppe?	11	22,4 %
Individuell – zu Zweit?	1	2,0 %
Gesamt	49	100,0 %



Bezüglich der ersten Frage des vierten Teils der Befragung über die gute Sozialform, durch die die Lehrer Sprachlernspiele in den Unterricht einbeziehen können, sind sich die meisten Befragten (73,5 %) darüber einig, dass die Gruppenarbeit als beste Sozialformen betrachtet wird, Andere Lehrer (22,4 %) meinten, dass die Arbeit zu Zweit wie in einer Gruppe die am besten geeignete Sozialform, damit die Lernenden die behandelten Informationen im Sprachunterricht miteinander austauschen, neue Kenntnisse erwerben, ihre Lernfähigkeiten entwickeln und ihre Fehler selber verbessern können.

Was bevorzugen Sie als besonderes Spiel und als besondere Sozialform im DU? und warum?

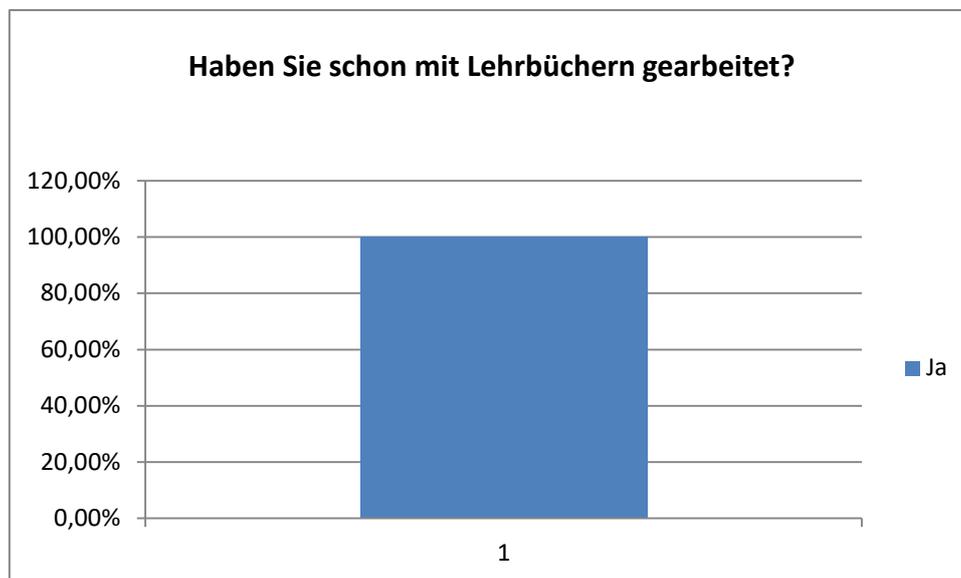
Anhand der zweiten Frage des vierten Teils der Befragung wurde untersucht, was die Lehrer als besonderes Spiel und als besondere Sozialform im DU bevorzugen? und warum? Die Befragten bevorzugen Miteinander Schreib- Sprech - und Wortschatzspiele und auch wenn möglich, mit dem Computer zu spielen, denn diese Spiele dienen zur Festigung des schon Gelernten. Als Sozialform schlagen sie die Arbeit im Plenum und in kleinen Gruppen vor, weil diese Sozialformen ihnen helfen, ihre Angst und Hemmungen abzubauen.

4. Zum Sprachlernspiel in den DaF- Lehrbücher

Eine der wichtigsten Fragen kommt darüber hinaus; ob es mit Lehrbuch in der Sekundarstufe gelernt ist, und ob dieses Lehrbuch sogar Sprachlernspiele enthält;

Haben Sie schon mit Lehrbüchern gearbeitet?

Antwort	Zahl der Befragten	Prozentsatz
Ja	49	100,0 %

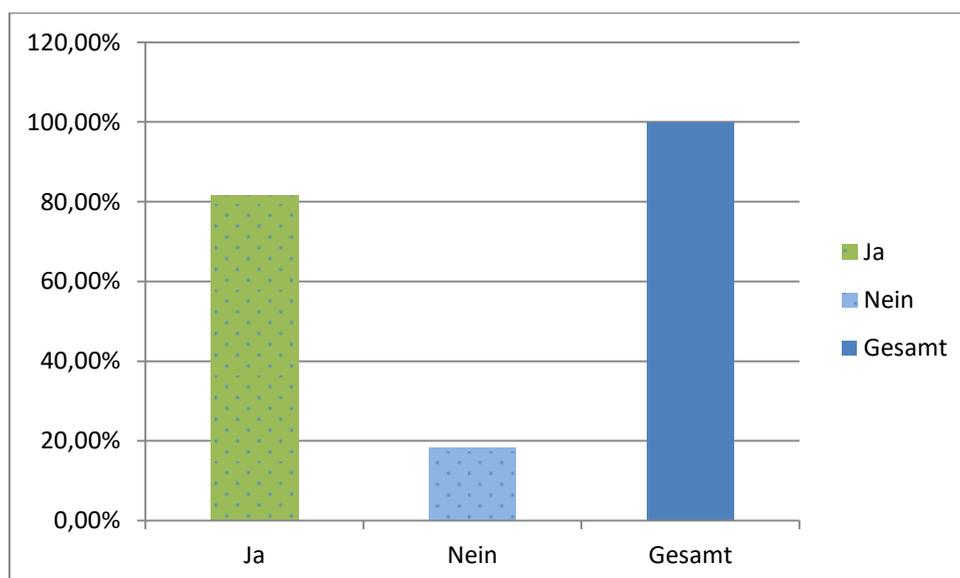


Zur ersten Frage des fünften letzten Teils der Befragung: „Haben Sie schon mit Lehrbüchern gearbeitet?“ haben alle Lehrer (100%) mit „Ja“ geantwortet und bestätigt, dass sie mit dem Buch gearbeitet haben, da es vom Ministerium für Nationale Bildung entschieden wird und es als wichtigstes Lehrmittel in der Klasse betrachtet. Dieses Buch war „Ich wähle Deutsch“ für die alte Lehrer (die mehr als 10 Jahren unterrichtet haben) und „Vorwärts mit Deutsch“ für die Lehrer ab 2005.

Beinhalten diese Lehrbücher verschiedene Übungsformen?

Zur Beantwortung der zweiten Frage des fünften Teils der Befragung, nämlich: „Beinhalten diese Lehrbücher verschiedene Übungsformen?“ haben die Befragten wie folgt geantwortet;

Antwort	Zahl der Befragten	Prozentsatz
Ja	40	81,6 %
Nein	9	18,4 %
Gesamt	49	100,0 %

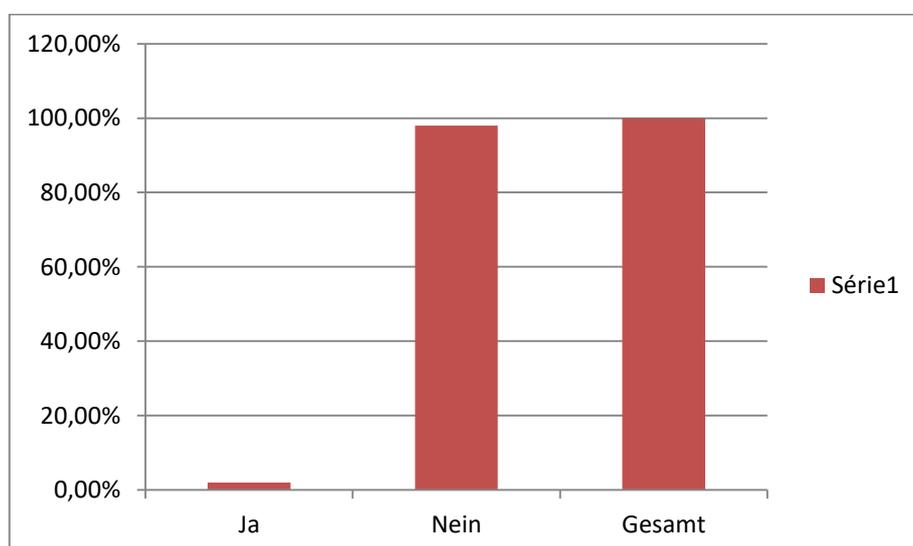


Die Grafik zeigt, dass die Lehrbücher, mit denen die Lehrer arbeiten, verschiedene Übungsformen beinhalten, dies lässt sich meines Erachtens so interpretieren, dass die Übungen im Lehrbuch einen bedeutenden Platz genau wie Grammatik und Wortschatz einräumen und das sieht ganz klar aus anhand aller Einheiten und auch am Ende jeder Einheit unter dem Titel: „Wiederholung des Lesens, des Sprechens, des Schreibens und des Hörens“.

Hat das Sprachlernspiel unter diesen unterschiedlichen Übungsformen einen besonderen Platz?

Die dritte Frage des letzten Teils des Fragebogens betrifft die Stellung der Sprachlernspiele zwischen den verschiedenen Übungen in Lehrbücher, die Ergebnisse lassen sich folgendermaßen präsentieren:

Antwort	Zahl der Befragten	Prozentsatz
Ja	1	2,0 %
Nein	48	98,0 %
Gesamt	49	100,0 %



Das Diagramm stellt an einer erheblichen Zahl dar, dass fast alle Lehrer (98,0 %) mit einer negativen Antwort reagiert haben, d.h. das Sprachlernspiel hat unter diesen unterschiedlichen Übungsformen überhaupt keinen besonderen Platz.

Schreiben Sie ihre Meinungen über Sprachlernspiele im DU!

Was nun die letzte Frage betrifft, sind die meisten Befragten der Auffassung, dass das Sprachlernspiel interessant ist und eine wichtige Rolle im DU hat, weil es die Lernenden motiviert und ihnen hilft, den gelernten Wortschatz zu festigen. Damit wird der Unterricht darüber hinaus nicht monoton. Die Lehrer sind der Ansicht, dass die Lerner im Unterricht öfters spielen sollten, denn durch das Sprachlernspiel können sie am Unterricht teilnehmen und eine neue und lernfreundliche Atmosphäre schaffen.

5.4.3 Auswertungen der Analyse

Die Analyse der schriftlichen Befragung algerischer Deutschlehrenden in verschiedenen Städten Algeriens hat ergeben, dass die befragten Gymnasiallehrerinnen die Fragen aus eigener Perspektive, hinsichtlich ihrer Erfahrungen als Lehrer im Bereich Deutsch als Fremdsprache beantwortet haben.

Aufgrund dieser Befragung ergaben sich insbesondere folgende Schlussfolgerungen:

- Zur Beantwortung der ersten Frage des ersten Teils der Befragung stehen den Lehrerinnen und Lehrern je drei Optionen (oft – selten - manchmal) zur Verfügung. Die Antworten sollen Aufschluss darüber geben, ob sie Sprachlernspiele im DU verwenden? Es scheint deutlich, dass die meisten Lehrer Sprachlernspiele oft in ihren Unterrichten verwenden, d. h. Das Sprachlernspiel nimmt schon einen bestimmten Platz im DU ein.
- Da im Deutschunterricht schon nach den befragten Lehrern gespielt ist, beschäftigt sich die Frage 1.2 mit der Art des Spiels „Welche Spielarten verwenden Sie?“. Vier Antwortvorschläge wurden die Lehrer vorgestellt und die Meisten (79,6 %) haben bestimmt, dass sie Schreibspiele, Sprechspiele und Lesespiele verwenden, Hörspiele sind aber nur gering eingesetzt (2,0 %), Aufgrund des Mangels, sondern vielmehr Fehlens von Audiogeräte im Gymnasium.
- Was die Zeit des Spiels angeht, hat die Mehrheit der befragten Lehrer ungefähr (87,8 %) gesehen, dass das Ende der Stunde die beste Zeit zu spielen ist, damit die Lerner was sie schon gelernt haben im Kopf festigen und vielmehr behalten könnten, daneben haben andere Lehrer (etwa 12,2 % der Befragten) behauptet, dass wenn die Lerner während des Unterrichts spielen, könnten sie besser und mehr verstehen und am Unterricht teilnehmen.
- Beim Sprachlernspiel im DU steht der Lerner nach der Meinung fasst aller Lehrer (100,0 % der Befragten) in erster Stelle, d.h. der Lerner kann sich ganz frei beim Spiel äußern. Ihnen zufolge ist die Freiheit des Lerners beim Spiel ein Faktor für die Entwicklung ihrer Kompetenzen.
- Laut den Lehrern (75,5 % der Befragten) hilft das Sprachlernspiel den Lernern, den Unterricht besser zu verstehen und vielmehr das Gelernte zu wiederholen.

- In Bezug auf die kommende Frage über das benutzte Material beim Spiel im DU sieht es ganz deutlich, dass es sich nur um klassischen Materialien wie Bilder, Tabelle und Karten handelt, Von den modernen Medien wie z.B. Videos und Internet könnte nicht die Rede sein.
- Die durchschnittliche Spieldauer beträgt bei den meisten Lehrern (73,5 % der Befragten) etwa 15 Minuten, Andererseits überschreitet die Spielzeit für einige Lehrer nicht 10 Minuten.
- Auf die Frage zum Rollenspiel sind die meisten Befragten der Ansicht, dass verschiedenen behandelten Lerntechniken wie „Rollenspiel“ den Lernern helfen, sich frei zu äußern und am Unterricht teilzunehmen; halbgeschlossene-und offene Rollenspiele dienen beim Erwerb neuer Sprachkenntnisse als auch bei der Selbstausswertung der Lernfähigkeit, die Lernenden können auch miteinander Informationen austauschen. Außerdem zielt das geschlossene Rollenspieldarauf ab, den gelernten Wortschatz und die Grammatikregeln im Gedächtnis zu fixieren.
- Die Frage ‚Nehmen Sie auch selbst an den Spielen teil? ‘ hat den aktuellen Stand beabsichtigt, in dem der Lehrende die motivationalen und die affektiven Kräfte der Deutschlernenden weiterhin in Gang setzt. Der Lehrer wird beim Sprachlernspiel als Mitspieler auch Helfer und nicht als Lehrer wie beim normalen frontalen Unterricht entdeckt.
- Die Frage ‚Wie spielen die Schüler im DU? ‘ hatte zu erkennen, welche Sozialform sie (die Lehrer) besser zur Entwicklung der Fähigkeiten – und Fertigkeiten ihrer Lernenden finden. Es ist festzustellen, dass die Einzelarbeit (individuell) wurde ihr seitens des gymnasialen Deutschlernenden beim Sprachspiel kein Augenmerk geschenkt (2,0 %). Bemerkenswert hat die Gruppenarbeit (73,5 %) bei der Bewältigung der Übungen die Erststellung eingenommen. In Bezug auf die Partnerarbeit (zu Zweit) lag die Antwort der Minderheit bei ca. (22,4%), selbst wenn diese Arbeitsform die Sprechfähigkeit stärkt.
- Bezüglich der nachkommenden Frage über die gute Sozialform, durch die die Lernenden ihre Sprachkompetenzen entwickeln können, sind sich die meisten Befragten darüber einig, dass die Arbeit im Plenum und in kleinen Gruppen als gute Sozialformen betrachtet werden, damit die Lernenden die behandelten Informationen

im Sprachunterricht miteinander austauschen, neue Kenntnisse erwerben, ihre Lernfähigkeiten entwickeln und ihre Fehler selber verbessern können, weil diese Sozialformen ihnen helfen, ihre Angst und Hemmungen abzubauen. Trotzdem erschweren manchmal die existierenden Rahmenbedingungen wie z. B. die festgeschraubten Stühle und Tische in der Klasse die Gruppenarbeit, sagten die befragten Lehrern.

- Zum Sprachlernspiel in den DaF- Lehrbüchern sind die Lehrer befragt, ob sie schon mit Lehrbüchern gearbeitet haben?“. Alle Lehrer (100%) haben mit „Ja“ geantwortet und bestätigt, dass sie das Buch obligatorisch benutzen, da es vom Ministerium für Nationale Bildung entschieden wird. Im Rahmen der Schulbuchentwicklung lassen sich zwei Generationen von Schulbüchern identifizieren, die dem Wandel der Lehrmethoden entsprechen. Das erste Buch war „Ich wähle Deutsch“ und das zweite und aktuelle Buch ist „Vorwärts mit Deutsch“ für die Lehrer ab 2005.
- Auf die Frage „Beinhalten diese Lehrbücher verschiedene Übungsformen?“ hat die Mehrheit der Befragten (81,6 %) bestimmt, dass die Lehrbücher, mit denen sie arbeiten eine Vielzahl von Übungsformen und eine Reihe von Übungen zum Textverständnis, Lese- und Hörverstehen und zur Entwicklung der Fähigkeit, sich in einer Fremdsprache auszudrücken, wie mündliche und schriftliche Ausdrücke, enthalten.
- Ziel der gestellten Frage „Hat das Sprachlernspiel unter diesen unterschiedlichen Übungsformen einen besonderen Platz?“, ist es herauszufinden, ob die Sprachlernspiele zwischen den verschiedenen Übungen einen Bedarf und sogar einen Wert im Buch haben. Die Grafik zeigt, dass die Mehrheit der Lehrkräfte (98,0%) negativ antwortete, dass es überhaupt keinen besonderen Platz einnimmt.
- Beim Abschluss der Befragung wurden die Lehrenden um ihre Meinung bezüglich der Sprachlernspiele gebeten, um so diese Übungsform aus ihrer Sicht zu evaluieren. Hier kann ich noch auf ihre Antworten zurückgreifen, da sie es ganz interessant finden und bestätigt haben, dass wenn die Arbeit und- oder das Lernen Spaß macht, dann wird vermutlich mehr Zeit damit verbracht, was zu besseren Ergebnissen führt.

5.4.4 Fazit

Die durchgeführte Befragung wurde unter besonderen Umständen aufgrund des Corona-Virus durchgeführt und zwar im September 2020, als es keinen Präsenzunterricht gab, sodass ich mich mit den Lehrern nicht treffen konnte, aber mit Hilfe einiger Kollegen aus verschiedenen Städten (Tiaret, Oran, Boumerdès, Bedjaïa, Sidi Bel Abbés, Mascara und Mostaganem) war es mir möglich sie per E-Mail zu kontaktieren und ihnen den Fragebogen zu schicken; sie haben mir alle geantwortet und sie sind sehr dankbar.

Nach der Analyse und Auswertung der Lehrerbefragung möchte ich zusammenfassend jedoch folgendes hervorheben;

Die befragten GymnasiallehrerInnen haben die Fragen aus eigener Perspektive, hinsichtlich des offiziellen Programms des Bildungsministeriums, und bezogen auf ihre Erfahrungen und auch Dauer ihres Deutschlehrens beantwortet.

Ausgehend von der Interpretation dieser Befragung steht fest, dass die Lehrer Sprachlernspiele in ihren Unterrichten verwenden; an ihren Antworten haben sie sich gezeigt, dass heute der Einsatz von Spielen im Fremdsprachenunterricht eine wichtige aber auch nötige Praxis ist, denn Spiele machen Spaß und wenn sie zum passenden Zeitpunkt didaktisch richtig und vernünftig eingesetzt werden, verbessern und erleichtern sie den Lernern den Erwerb der Fremdsprache.

Aus ihrer Sicht betrachteten die befragten Lehrer Spiele als einen qualitativen Faktor im FSU; das kann ich ihren Antworten entnehmen, die häufigsten Argumente waren z. B.: „... sie lernen und wiederholen mit mehr Spaß“, „... das Gelernte wird einprägsamer (Wortschatz, Grammatik, Redewendungen usw.)“, „... lockere und positive Atmosphäre“, „... die Spiele lockern den Unterricht auf“, „... sie unterstützen die Zusammenarbeit unter den Schülern usw.“. „Allerdings“: sagten sie aber auch, wird die Vermittlung dieser Übungsform im Fremdsprachenunterricht vernachlässigt, dafür stehen nicht genügend Lehr- und Lernmaterialien und es werden keine wirksamen Strategien zu deren Stärkung verfolgt, auch wenn es von Zeit zu Zeit Bedarf dafür gibt. Und „das wird in den vom Bildungsministerium geltenden Büchern festgehalten“

haben sie hinzugefügt.(Hier sind paar Beispiele über die Lehreräusserungen als Zitate einiger offenen Fragen.)

Sprachlernspiele haben einen großen Einfluss auf den Erwerb einer neuen Fremdsprache wie „Deutsch“ von gymnasialen Deutschlernenden, für Lehrer sind die Lernenden nicht begeistert und motiviert, weshalb empfehlen sie ihnen, mehr Offenheit und Interesse an dieser Übungsform zu zeigen.

Zusammenfassung und Ausblick

Zusammenfassung und Ausblick

Sprachlernspiele als besondere Übungsform dienen nicht allein der Auflockerung des Unterrichts, sie können auch als Pausenfüller am Ende der Stunde oder als Belohnung eingesetzt werden. Spiele sind kein bloßer Motivationsköder, sondern das beste Mittel, um immer wieder authentische Kommunikationssituationen im Klassenzimmer herzustellen: bei der Einführung, der Verarbeitung und der Anwendung von Themen, zur Übung von Wortschatz und Strukturen, zum Fertigkeitlernen, zum orientierenden und interkulturellen Lernen. Sie stehen also im Mittelpunkt jedes Lehrgangs und auch bei Anlass der vorliegenden Doktorarbeit meiner Reflexion und daher habe ich theoretische Grundlagen über das Sprachlernspiel als Einführung ins Thema untermauert.

Das Sprachlernspiel hat sich in der Unterrichtspraxis für mich als ein effektives Motivierungsmittel für die unterschiedlichsten Lernenden in den unterschiedlichsten Unterrichtskontexten erwiesen. Mit seiner Hilfe konnten sogar leistungsschwache Lernende zum Mitmachen motiviert werden. Ich wollte aber mehr wissen über das Phänomen im Spiegel der Fachliteratur sowie über die Erfahrungen anderer Lehrenden. Welchen didaktischen Platz nimmt das Sprachlernspiel im Unterrichtsgeschehen ein? Welche Lehrziele können durch den Spieleinsatz verfolgt werden? Welche Rolle wird dem Spiel als Übungsform im Sprachlernprozess bzw. bei der Steigerung der Motivation zugeschrieben?

Als ich zur Literatur zum Spieleinsatz griff, um mich mit den wissenschaftlichen Erkenntnissen zu befassen, habe ich in der vorgelegten Untersuchung den Versuch unternommen, das Thema „Effizienz von Sprachlernspielen im algerischen gymnasialen DaF-Unterricht“ zu behandeln und seine Bedeutung durch folgende Kernfragen zu zeigen:

- Inwiefern wird das Sprachlernspiel im algerischen gymnasialen DaF- Unterricht effizient vermittelt bzw. geübt?

Um diese Hauptfrage zu beantworten, bin ich von der Annahme ausgegangen, dass

das Sprachlernspiel nicht nur eine Zeitauflockerung ist, sondern auch eine geplante Abwechslung der Unterrichtsaktivitäten und Sozialformen in den unterschiedlichen Unterrichtsphasen. Trotzdem wird ihm im algerischen gymnasialen DaF-Unterricht nicht genug Rechnung getragen.

Am Ende meiner theoretischen und praktischen Überlegungen bin ich dazu gekommen, dass die Untersuchungen im Bereich „Sprachlernspiele“ eine der wichtigsten didaktischen Untersuchungspunkte seit Mitte der siebziger Jahre sind und, dass die Sprachlernspiele eine große Rolle beim Erwerb und bei der Festigung der fremden Sprache spielen.

Dies habe ich auch versucht, in meiner Untersuchung zu zeigen. In diesem Zusammenhang habe ich zuerst im Kapitel drei unter dem Titel „Grundlagen des Sprachlernspiels im Fremdsprachenunterricht“ (nachdem ich den kommunikativen Fremdsprachenunterricht in Kapitel eins - und den DaF- Unterricht im algerischen Gymnasium zwei angesprochen habe) auf einige theoretische Überlegungen zum Begriff „Sprachlernspiel“ gestützt, z. B. Definitionen und Funktionen des Sprachlernspiels, sein/ e Ziel/ e und seine Rolle im Sprachunterricht, die verschiedenen Spielarten, seine Beziehung mit den Sprech- und Hörfertigkeiten usw. dann geht es weiterhin mit anderen theoretischen Titeln bis zum zweiten Teil dieser Untersuchung, der typisch analytisch ist.

In dem ersten Teil meiner Analyse habe ich zwei in algerischen Gymnasien verwendete Lehrbücher auf Grund des Stockholmer Kriterienkatalogs analysiert. Zum einen habe ich das erste Band „Vorwärts mit Deutsch“ für die zweite Klassenstufe und weiterhin das zweite Band „Vorwärts mit Deutsch“ für die dritte Klassenstufe gewählt. Beide Bände wurden in Algerien ungefähr zur gleichen Zeit hergestellt (2009 / 2010), sie wurden im gleichen Verlagshaus herausgegeben, das Nationale Amt für Schulveröffentlichungen ist (ONPS) (Office National des Publications Scolaires).

Ich habe den Stockholmer Kriterienkatalog gewählt, weil er explizit für die Lernenden der Länder, die Deutsch als Fremdsprache gewählt haben, entwickelt wurde. Zunächst habe ich die zwei Lehrbücher kurz allgemein vorgestellt und im

Anschluss versucht, sie anhand der Kriterien, die im Katalog genannt werden, objektiv zu analysieren.

Durch die Analyse der beiden Bänden „Vorwärts mit Deutsch“ habe ich mich zum Ziel gesetzt zu zeigen, inwiefern die Sprachlernspiele behandelt und vermittelt werden.

Die Analyse dieser zwei Lehrbücher hat sich ergeben, dass das Sprachlernspiel den Lernern die Möglichkeit gibt, sich im FSU zurechtzufinden, denn es motiviert sie sich frei auszudrücken und hilft ihnen, das schon Gelernte zu behalten. Diese Ergebnisse bleiben jedoch immer relativ und können nicht verabsolutiert werden.

Die Ergebnisse meiner Analyse der beiden Bänden unter dem sprachlernspielerischen Aspekt tragen einerseits zur Bestätigung meiner Hypothese, die besagt, dass dem Sprachlernspiel im algerischen gymnasialen DaF- Lehrbuch nicht genug Rechnung getragen ist, weil einige Kriterien zur Analyse der DaF- Lehrwerke nicht berücksichtigt sind, wie z.B. das dritte Kriterium über den systematischen Aufbau der Übungen; ungefähr alle Lektionen, die ich analysiert habe, legen keinen Wert auf das schrittweise Verstehen. Sie fordern die Lerner nur zum Reproduzieren und zum Wiederholen auf und bieten ihnen nicht die Möglichkeiten, etwas Neues zu bringen. Das führt zur Langweile und begrenzt die Sprechfähigkeit der Lerner, deren Lernleistung deswegen beeinträchtigt wird.

Diese Erkenntnisse stehen andererseits teilweise im Widerspruch zu meiner Meinung, nach welcher das Sprachlernspiel im Sprachunterricht nur immanent behandelt ist. Das Lernspiel wird im Sprachunterricht (besonders an dem ich teilgenommen habe bei der dritten Klassenstufe) gar nicht verwendet, doch aber im Unterricht der zweiten Klassenstufe.

Der Einsatz und die Anwendung von Sprachlernspiele können nur anhand einer effizienten Unterrichtsmethode erfolgen. Die Unterrichtsmethode ist mit Unterrichtsziel, Unterrichtsinhalt und Unterrichtsmitteln in einer pädagogischen Situation eng verbunden, wobei es beachtet werden soll, dass die Auswahl vom Unterrichtsinhalt einer Reihe von Kriterien entsprechen soll, wie die Relevanz des dargebotenen Inhalts, Bereitstellung des Interesses, der Freude usw.

Die Analyse der Unterrichtssequenz unter dem Gesichtspunkt „Sprachlernspiel im Sprachunterricht“ hat ergeben, dass zu einem bestimmten Maße:

- das Sprachlernspiel im Unterricht bei der zweiten Klassenstufe schon vermittelt und geübt ist.
- die spielerischen Übungstypen dem Niveau der Lerner entsprechen.
- die Lerner ihre sprachlichen sowie wissenschaftlichen Kenntnisse bei diesen spielerischen Übungstypen zum Ausdruck bringen können.
- die spielerischen Übungstypen eine gewisse Motivation für die Lerner bringen.
- die zur Verfügung stehenden spielerischen Übungstypen eine Art von Hilfe für den Lernprozess der Lerner sind, um eine Fremdsprache zu erlernen.
- die grammatischen Schwerpunkte während dieser spielerischen Übungstypen behandelt werden.
- die spielerischen Übungstypen den Lernern helfen, um ihre Sprechfähigkeit zu entwickeln.
- das Erlernen der deutschen Sprache auf der Grundlage dieser spielerischen Übungstypen erfolgen kann.
- Das Sprachlernspiel ist meiner Meinung nach eines der wichtigsten Unterrichtsmittel, die den Lernern helfen, eine Fremdsprache zu erwerben, weil die Lerner gern spielen wollen und dadurch das schon Gelernte (Wortschatz, Grammatikstrukturen, Aussprache usw.) beibehalten können.

Am Schluss des vorgelegten zweiten Kapitels des praktischen Teils kann zugegeben werden, dass dem Sprachlernspiel bei Lehrern und Lernern bekannt ist. Allerdings kommt dieser Übungsform keinen gebührenden Platz im Sprachunterricht zu.

Angesichts der didaktisch-pädagogischen Vorteile, die es für den Lerner und den Unterrichtsprozess mit sich bringt, sollte zur Förderung aller vier sprachkommunikativen Fertigkeiten das Sprachlernspiel im Sprachunterricht öfter eingesetzt werden.

Bei meinem Besuch eines gymnasialen Deutschunterrichts in verschiedenen Klassen des zweiten- und dritten Schuljahres und nach der Beobachtung verschiedener Einheiten, habe ich versucht herauszufinden, inwiefern das Sprachlernspiel als besondere Übungsform im Unterricht behandelt ist, und ich habe den Lehrerinnen vorgeschlagen, meiner eigenen Sprachlernspielen einzubeziehen und/ oder einzubauen. Mit diesen Spielen können sich die Lernenden auf das Sprechen und Interagieren im Alltag vorbereiten und schon früh Deutsch verwenden. Die Lehrerinnen haben mir sehr geholfen und ich bin ihnen sehr dankbar.

Bei meiner Beobachtung habe ich festgestellt, dass eine Klasse mit 15 bis 20 Personen ideal für den Einsatz von Sprachlernspielen ist, da sie abwechslungsreiche Interaktions- und Kommunikationsmöglichkeit mit sich bringt.

Man kann traditionelle Übungen mit Hilfe von richtigen motivationsfördernden Wettbewerbs- sowie Glückselementen als Sprachlernspiele adaptieren. Sprachlernspiele haben also viele Vorteile gegenüber traditionellen Übungen. Sie können für jede Unterrichtsphase und für viele Lernziele eingesetzt werden, solange Lernziele und Rahmenbedingungen für die jeweilige Zielgruppe bewusst geplant werden.

Die Analyse des Lehrersfragebogens hat sich ergeben, dass die Lehrer schon Sprachlernspiele in ihren Lektioneneinfüge, in ihren Antworten haben sie bestätigen, dass der Einsatz von Spielen im Fremdsprachenunterricht ein notwendiger Bedarf ist, weil Spiele Spaß machen, den Erwerb der Fremdsprache von den Lernern und erleichtern und/aber vielmehr verbessern, besonders wenn sie zum passenden Zeitpunkt didaktisch richtig und vernünftig eingesetzt werden.

Sprachlernspiele haben einen großen Einfluss auf den Erwerb einer neuen Fremdsprache wie „Deutsch“ von gymnasialen Deutschlernenden, für Lehrer sind die Lernenden nicht begeistert und motiviert, weshalb empfehlen sie ihnen, mehr Offenheit und Interesse an dieser Übungsform zu zeigen.

In der vorliegenden Arbeit sind auf Basis der Literatur Hypothesen zur konstruktiven Unterstützung von Lernern im Deutsch als Fremdsprachenunterricht durch das Spiel

getätigt worden, deren Gültigkeit es allerdings noch weiter zu überprüfen und zu erforschen gilt. Zusammenfassend hat sich gezeigt, dass das Sprachlernspiel im algerischen gymnasialen DaF-Unterrichtsbereich vielfach eine eigenständige Unterrichtsmethode darstellt, deren didaktische Begründung allerdings noch nicht allen Lehrenden bewusst ist.

Als zukünftige Perspektive schlage ich vor, das Lehrbuch „Vorwärts mit Deutsch“ zu aktualisieren, da es damit seit den Jahren 2006-2007 gelehrt wird, mit der Aufnahme von intellektuellen Spielen in das neue Buch.

Im algerischen schulischen Bereich und besonders in Gymnasien könnte auch das Freifach „Medien“ eingeführt werden, indem es auch auf Deutsch gelehrt werden sollte. Darin könnten die unterschiedlichen Zugänge und auch die Rechte und Pflichten des Nutzers /der Nutzerin bearbeitet werden. Weiterhin könnte der Bereich der Online-Rollenspiele einen Teil des Unterrichts ausmachen, um die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für die Lehre zuständig sind, zu steigern und zu fördern.

Als Fortbildungsmöglichkeiten können vor allem für den Sprachbereich ausgewählte Online-Rollenspiele dienen und somit Reaktionsgeschwindigkeit oder kognitives beziehungsweise intuitives Lernen ermöglichen. Dabei können Multiplayeratmosphären einen wahren Motivationsschub für die SpielerInnen vollbringen.

Die Angst vor dem Sprechen in einer Fremdsprache geht durch den Kontakt verloren.

Computerspiele sind ihrerseits wie Online-Rollenspiele ein relativ junges Phänomen, das als Symbol für Rollenspiele gilt. Sie werden von Jugendlichen selbst als Sozialisationsinstanz gesehen. Weiterhin versuchen sich die Jugendlichen einen eigenen Bereich in der Lebenswelt zu schaffen, um den eigenen jugendlichen Stil zu finden, Langeweile und Einsamkeit zu vertreiben.

Diese Jugendkultur sollte auch in der Pädagogik und damit im Schulalltag ihre Anwendung finden, da unser ganzes Leben von der Technologisierung profitieren kann. Voraussetzung dafür ist jedoch das kompetente Erlernen des digitalen Wissens und der dazugehörigen Gefahren. Bei Problemen könnte eine Vertrauensperson mit

digitalem Wissen in der Schule erkannt werden, an die sich die Lernenden bei Problemen wenden können.

Dennoch wird oft auf die positiven Lerneffekte und die Kompetenzgewinne bei Computerspielen verwiesen. Das wird vor allem deutlich, wenn man sie nicht nur von der digitalen Seite ansieht, sondern sie als Spiele wahrnimmt.

Literaturverzeichnis

Literaturverzeichnis

Almuth, Bartl: Minutenspiele. Spiele und Aufgaben; für Ausländer. Konzentration und Gedächtnis. Einzel-, Paar und Gruppenspiele. 1. Aufl., Cornelsen Scriptor (Lehrer-Bücherei: Grundschule) Berlin 2002.

Almuth, Bartl: Viele Klitzekleine Tafelspiele für die Grundschule, 6. Auflage, Auer Verlag GmbH, Donauwörth 2009.

Ammon, Ulrich: Die internationale Stellung der deutschen Sprache, Walter de Gruyter, Berlin & New York 1991.

Ammon, Ulrich: Ist Deutsch noch internationale Wissenschaftssprache? Walter de Gruyter, Berlin & New York 1998.

Anne, Spier: Mit Spielen Deutsch lernen- Spiele und spielerische Übungsformen für den Unterricht mit ausländischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. 3. Aufl., Scriptor, Frankfurt am Main 1984.

Anne, Spier: Mit Spielen Deutsch lernen. 11. Auflage, Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG. Berlin 1999.

Armin, Burkhardt; Hugo, Steger; Herbert Ernst, Wiegand: Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft/ Handbooks of Linguistics and Communication Science [HSK]. Band 19.1, 1. Halbband, Walter de Gruyter · Berlin · New York 2001.

Arnsdorf, Dieter; Majari, Chris und Steiner, Stefanie: Die neuen Medien – eine Herausforderung für die Fremdsprachendidaktik. Angebote der Sektion Forschung und Entwicklung des Goethe- Instituts. Fremdsprache Deutsch Heft 21/1999 – Neue Medien im Deutschunterricht, Hueber Verlag, Berlin 2007, S.48-53.

Baer, U.: Spielpraxis. Eine Einführung in die Spielpädagogik. 1. Aufl., Kallmeyer, Seelze- Velber 1995.

Balemir, Serkan, Hasan: The sources of foreign language speaking anxiety and the relationship between proficiency level and degree of foreign language speaking anxiety. Master of Arts. Bilkent University, Turkey 2009.

Literaturverzeichnis

Balen, A.: Methoden des Fremdsprachenunterrichts. Diplomarbeit. Zagreb: Sveučilišteu Zagrebu. 2012.

Barkowski, Hans: Kommunikative Grammatik und Deutschlernen mit ausländischen Arbeitern- Ein Modell. 2. bearb. Aufl., Werkmeister, Mainz 1992.

Barkowski, Hans: Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Auflage, Francke, Tübingen/ Basel 2010.

Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Königs, Frank G. /Krumm, Hans – Jürgen: Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts, Gunter Narr Verlag, Tübingen 1998.

Behilil, Abdelkader : Der DaF- Unterricht in Algerien. Einediachronische Studie. GRIN Verlag, Munich 2017.

Behme, H.: Miteinander reden lernen. Sprechspiel im Unterricht. Iudicium Verlag, München 1992.

Behme, H.: Miteinander reden lernen. Sprechspiele im Unterricht. München: Iudicium Verlag 1988. In **Baghdadi, Fatima:** Zur Entwicklung der Sprechfertigkeit im Deutsch als Fremdsprache, Magisterarbeit, Universität Es- Senia Oran 1999.

Bekleyen, Nilüfer: Foreign Language Anxiety. Tagebuch: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Band 13, Heft 2. Dergisi 2004. S. 27- 40.

Bimmel, Peter; Kast, Bernd; Neuner Gerhard: Deutschunterricht planen: Arbeit mit Lehrwerkslektionen. In: Neuner, Gerhard [Hrsg.]: Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache - Teilbereich Deutsch als Fremdsprache, 18, Deutsches Institut für Fernstudien ; Deutsches Institut für Fernstudienforschung, Langenscheidt, Berlin; München; Wien; Zürich [u.a.] 2007, S. 15- 17.

Blumentock, Leonhard: Handbuch der Leseübung. Vorschläge und Materialien zur Gestaltung des Erstleseunterrichts im sprachlich- akustischen Bereich, 6. Aufl., Beltz Verlag, Weinheim 1997.

Literaturverzeichnis

Bobrowski, Susane/ Forthaus, Reinhard: Lernspiele im Mathematikunterricht. Funktion von Lernspielen, Didaktische Anregungen, Spiele für die Klassen 1 bis 4, 1. Aufl., Mornellen Scriptor, Berlin 1998.

Böckelmann, Angelika: Hörspiele für Kinder. Kinderliteratur als Vorlage für Hörspiele - Otfried Preußler als Autor – Bewertungskriterien, Diss. Dortmund Univ. Athena Verlag, Dortmund 2002.

Bohn, Rainer / Schreiter, Ina: Sprachlernspielereien für Deutschlernende. 1. Aufl., Verlag Enzyklopädie, Leipzig, Berlin, München 1989.

Bohn, Rainer; Schreiter, Ina: Sprachlernspiele im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Deutsch als Fremdsprache: Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache / Hrsg.: Herder-Institut ; interDaF e.V. am Herder-Institut, Jahrgang 23, Heft 3, Universität Leipzig 1986, S. 167-172.

Bollermann, Gerd: Das Simulationsspiel. In: Herbert Frommberger, Ulrich Freyhoff, Werner Spies :Lernendes Spielen- Spielendes Lernen. (Auswahl: Reihe B), Schroedel, Hannover 1976, S. 112-124.

Borgwardt, Ulf: Kompendium FSU. 1. Aufl., Max Hueber Verlag, Ismaning, 1993.

Boueke, Dietrich (Hrsg.): Deutschunterricht in der Diskussion. 1. Aufl., Ferdinand Schöningh Verlag, Paderborn 1974.

Bouhalouan, Karima: Phonetische Interferenzen unter dem Aspekt der Mehrsprachigkeit in Algerien. Didaktische Maßnahmen zur Optimierung der phonetischen Kompetenz algerischen Deutschstudierenden im neuen Studiengang. Dissertation. Universität Es-Senia Oran 2012-2013.

Bouregba, Mohamed : Der kulturelle Hintergrund der algerischen DaFler, ihre Pensum und ihre Ziele des interkulturellen Lernens. Revue de Traduction et Langues, Université d'Oran 2 Mohamed Ben Ahmed. Volume 12 Numéro 02/2013, S. 40-49.

Brill, L. M.: Lehrwerke, Lehrwerkgenerationen und die Methodendiskussion im Fach Deutsch als Fremdsprach, Shaker Verlag, Aachen 2005.

Bufe, Wolfgang; Deichsel, Ingo; Dethloff, Uwe (Hrsg.): Fernsehen und Fremdsprachenlernen: Untersuchungen zur audio-visuellen Informationsverarbeitung Theorie und didaktische Auswirkungen, Narr Verlag, Tübingen 1984.

Buytendijk, Frederik J.J.: Die spielerische Dynamik. In: Scheuerl, Hans (Hrsg.): Die spielerische Dynamik in: Scheuerl, Hans (Hrsg.) Das Spiel. Theorien des Spiels. Beltz, Weinheim/Basel 1991, S. 134- 142.

Chapitre 2 : Coopération éducative, universitaire, culturelle, scientifique et technique, Article 2 : Education, enseignement des langues. In : Ministre d'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique : „Journal officiel de la République Algérienne Démocratique et Populaire. Conventions et Accords internationaux- Lois, et Décrets, Arrêtes, Décisions, Avis, Communications et Annonces, (Traduction française), 47ème Année- N°15, Dimanche 8 Rabie El Aouel 1429 Correspondant au 16 mars 2008.

Chikhi, Amel : Die Bedeutung und Charakteristik der Lehrwerke im Deutschunterricht. Eine Lehrwerkanalyse. Akademische Arbeit, Taschenbuch, 1. Auflage, GRIN Verlag, Berlin 2019.

Dauvillier, Christa; Lévy-Hillerich, Dorothea; Meese, Herrad: Spiele im Deutschunterricht in Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache - Teilbereich Deutsch als Fremdsprache, Band 28, Langenscheidt, Berlin; München; Wien; Zürich [u.a.] 2004.

De Cillia, R. : Mehrsprachigkeit im schulischen Fremdsprachenunterricht. In: ÖDaF-Mitteilungen: Mehrsprachigkeit. Österreich H. 2/2008. S.16-27, S. 16. In: **Bouhalouan, Karima:** Phonetische Interferenzen unter dem Aspekt der Mehrsprachigkeit in Algerien. Didaktische Maßnahmen zur Optimierung der phonetischen Kompetenz algerischen Deutschstudierenden im neuen Studiengang. Dissertation. Universität Es-Senia Oran 2012-2013.

Décret n° 71-232 du 25 août 1971 portant organisation du régime des études en vue du diplôme de licencié d'enseignement en langues étrangères et du diplôme d'enseignement des langues étrangères. Fait à Alger, le 25 août 1971 Signé, Houari BOUMEDIENE in : Ministre d'Enseignement Supérieur et de la Recherche

Literaturverzeichnis

Scientifique : „Journal officiel de la République Algérienne Démocratique et Populaire. Conventions et Accords internationaux- Lois, Ordonnances et Décrets, Arrêtes, Décisions, Circulaires, Avis, Communications et Annonces“, (Traduction française) 10. Année – N° 71, Mardi 31 août 1971.

Dellner, Anja: Die Eignung von Sprachlernspielen für die Fertigkeiten Lesen und Schreiben im DaF- Unterricht Deutsch als Fremdsprache/ Zweitsprache. Seminararbeit, Technische Universität, Dresden 2015.

Dreke, M.; Lind, W.: Wechselspiel, Langenscheidt KG, Berlin 1986.

Duden: Duden- Deutsches Universalwörterbuch. Das umfassende Bedeutungswörterbuch der deutschen Gegenwartssprache, 2. Überarbeitete und erweiterte Auflage, Bibliographisches Institut, Mannheim 2011.

Duncker, Ludwig: Lernen als Kulturaneignung. Schultheoretische Grundlagen des Elementarunterrichts, Beltz Verlag, Berlin 1994.

Düwell, Henning: Fremdsprachenlerner. In: Bausch, Karl-Richard./ Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen und Basel: Francke 2003, S. 347- 351.

Dvořáková, Dana: Spiele im Deutschunterricht, Diplomarbeit, Brünn 2007.

Dvořáková, Gabriela: Didaktische Spiele im Fremdsprachenunterricht, Diplomarbeit, Masarky- Universität, Pädagogische Fakultät der Lehrstuhl für die deutsche Sprache und Literatur, Brünn 2011.

Eckert, Felicias/ Klemm, Sabine: Wir Wollen Spielen! Spiel- und theaterpädagogische Elemente im Fremdsprachenunterricht an der Sprach – und Kulturböse TU Berlin. Diplomarbeit am FB2: Erziehungswissenschaften der Technischen Universität Berlin 1998.

Edmondson, Willis, J. und House, Juliane: Einführung in die Sprachlehrforschung. 1. Aufl., Narr Francke Attempto Verlag, Tübingen und Basel 1993.

Einsiedler, Wolfgang: Das Spiel der Kinder zur Pädagogie und Psychologie des Kinderspiels. 1. Aufl., Klinkhardt, Julius Verlag, Bad Hellbrunn 1991.

El Mistari, Habib : L'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie : Une nouvelle méthodologie pour quelles pratiques de classe ? In : Synergies Algérie (Revue du GERFLINT; Revue publiée en collaboration avec l'école Doctorale de Français en Algérie. N°18, 2013. S. 39-51.

Elahcene, Ahmed / Ilhem Issad Kuadjoudj/ Benkhoucha Bendris, Nacéra: Vorwärts mit Deutsch 3^e année secondaire. 2. Auflage, INRE Verlag, Algier 2018.

Elahcene, Ahmed/ Djairène, Mohamed/ Djeghjough, Hocine: „Vorwärts mit Deutsch 2^e AS“, 1. Auflage, INRE Verlag, Algier 2006-2007.

Endrei, Walter: Spiele und Unterhaltung im alten Europa, Dausien Verlag, Hanau 1988.

Eva, Kolářová: Der spielerische Aspekt beim Fremdsprachenlernen. Bakkalaureatsarbeit, Pädagogische Fakultät der Masaryk-Universität; Brünn 2007.

Faistauer, Renate / Fritz, Thomas: Prinzipien eines Sprachunterrichts. In: Bogenreiter-Feigl, Elisabeth (Hrsg.): „Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert: Szenarios – Anforderungen – Profile – Ausbildung, VÖV-Edition Sprachen 2, Verband Österreichischer Volkshochschulen, Wien 2008, S. 125–133.

Farber, Matthew: Game-Based Learning in Action. How an Expert Affinity Group Teaches With Games. Peter Lang, New York 2018.

Fasching, Maria: Drama- und Theaterpädagogik im Fremdsprachenunterricht. Zur Evaluierung und Implementierung eines dramapädagogisch-orientierten Fremdsprachenunterrichts von der Primar- bis zur Sekundarstufe II. Dissertation, Geisteswissenschaftliche Fakultät der Karl-Franzens-Universität, Graz 2017.

Faulstich, Werner: Grundkurs Filmanalyse. 3. aktual. Aufl., Brill | Fink Verlag, Paderborn 2013.

Feldheldner, D.: Versuch einer Kategorisierung im Fremdsprachenunterricht. In: Arbeitsgruppe Sprachdidaktik der Johannes- Gutenberg- Universität und der Volkshochschule Mainz und Wiesbaden (Hrsg.): Erwachsenengemäßes Lernen einer Fremdsprache (Sprachdidaktik). Manuskriptdrucke, Mainz 1981, S. 79-84.

Literaturverzeichnis

Felicia, Patrick: Digitale Spiele im Klassenzimmer: Ein Handbuch für LehrerInnen.. 500. Aufl., European schoolnet. Brüssel 2009.

Fery, Renate; RADDATZ, Volker: Lehrwerke und ihre Alternativen, Verlag Peter Lang, Frankfurt am Main 2000.

Fichten, Wolfgang: Unterricht aus Schülersicht: die Schülerwahrnehmung von Unterricht als erziehungswissenschaftlicher Gegenstand und ihre Verarbeitung im Unterricht. Dissertation. Frankfurt am Main 1993.

Flitner, Andreas: Das Kinderspiel: Texte. 5. Aufl., Neuausgabe. München, Zürich 1988.

Frenzel, Herbert A./Frenzel, Elisabeth: Daten deutscher Dichtung. Von den Anfängen bis zum Jungen Deutschland. Deutsches Taschenbuch. 20. Aufl., Verlag dtv, München 1982

Fritz, Jürgen: Theorie und Pädagogik des Spiels. Eine praxisorientierte Einführung. Juventa, Weinheim, München 1991.

Funk, Hermann/ König, Michael: Grammatik lehren und lernen, 3. Auflage, Langenscheidt, Berlin 1995.

Funk, Hermann: Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In: **Fandrych, Cristian / Hufeisen, Brite / Krumm, Hans-Jürgen / Riemer, Claudia** (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, 1. Halbband, de Gruyter Mouton, Berlin [u.a.] 2010, S. 939–951.

Gerhardt, Neuner: Zur Analyse fremdsprachlicher Lehrwerke, Peter Lang Verlag, Frankfurt 1979, S. 5- 39.

Gertraude, Heyd: Deutsch lehren: Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache, 2. überarbeitete u. erweiterte Auflage, Diesterweg, Frankfurt/Main 1991.

Gertraude, Heyd: Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache, 2. Aufl., Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt am Main 1991.

Glück, Helmut: Das Deutsche als Fremdsprache, die Politik und die Turbodidaktik: Konturen eines alten Problems. In: Gerhard Helbig (Hrsg.): Studien zu Deutsch als

Literaturverzeichnis

Fremdsprache IV. Positionen–Konzepte–Zielvorstellungen Germanistische Linguistik, Bd. 137–138, Georg Olms, Hildesheim / Zürich / New York 1997, S. 55–70.

Göppel, Rolf: Gehirn, Psyche, Bildung: Chancen und Grenzen einer Neuropädagogik, Kohlhammer Verlag, Stuttgart 2014.

Götze, L.: fünf Lehrwerkgenerationen. In: Kast, B / Neuner, G (Hrsg.): zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht, 1. Auflage, Langenscheidt Verlag, Berlin 1994, 29-30.

Götze, L.: Lehrwerkanalyse. In: Kast, B / Neuner, G (Hrsg.): Goethe- Institut: Handbuch für Spracharbeit, Teil 3, 1990. S. 63- 65 S.64. In: Nouah, Mohamed: Gesprächskompetenz bei algerischen Germanisten: Bedeutung und Entwicklungsmaßnahmen. Dissertation, Universität Algier 2015.

Götze, Lutz/ Helbig, Gerhard/ Henrici, Gert/ Krumm, Hans- Jürgen: Entwicklungslinien des Faches. Die Strukturdebatte als Teil der Fachgeschichte. 1. Halbband, De Gruyter Mouton, Berlin 2010.

Grätz, Ronald: Vom Spielen, Leben, Lernen. In: Vorstand des Goethe-Instituts Inter Nationes und Peter Bimmel, Hans-Jürgen Krumm, Gerhard Neuner :Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 25, Klett, Stuttgart 2001, S. 5- 8.

Grau, Maike; Legutke, Michael: Fremdsprachen in der Grundschule. Bestandsaufnahme, Prinzipien, Perspektiven. In: **Grau, Maike; Legutke, Michael**(Hrsg.): Fremdsprachen in der Grundschule. Auf dem Weg zu einer neuen Lern- und Leistungskultur, Arbeitskreis Grundschule, Frankfurt a. M. 2008.

Groos, Karl: Das Spiel des Menschen. Georg Olms, Hildesheim/ New York 1973.

Gros, R.: Spaß und Spiel. In: Thesenband IDT, Ernst Klett Schulbuchverlag, Leipzig 1993.

Gudjons, Herbert: Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit (Erziehen und Unterrichten in der Schule), 5. überar. u. erw. Auflage, Julius Klinkhardt GmbH & KG. Verlag, DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Frankfurt am Main 1997.

Literaturverzeichnis

Guillaume, Grand: Arabisation et politique linguistique au Maghreb. Maisonneuve et Larousse, Paris 1983.

Guts, Muths; Johann, Christoph Friedrich: Belustigung, Erholung und Abwechslung als Reize des Spiels, (1796). In: Scheuerl, Hans: Theorien des Spiels, 10. Aufl., Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1975, S. 26-S. 29.

Haas, Gerhard: Nur ein Spiel? Üben die Balance von Spiele und Lernen. In: Friedrich Jahresheft 13/ 1995, 111-117.

Hamida, Yamina: Sprachen und Bildungspolitik in Algerien. In Zeitschrift: Stellenbosch Papers in Linguistics PLUS, Heft Nummer 38, doi: 10.5842/38-0-68, Universität Oran 2009, S .120-129.

Hansen, Maike und Wendt, Michael: Sprachlernspiele: Grundlagen und annotierte Auswahlbibliographie unter besonderer Berücksichtigung des Französischunterrichts. Narr, Tübingen 1990

Harmer, Jeremy: The Practice of English Language Teaching, 4. Aufl., Longman, London 1991.

Harms, Lisa, Malin: Spielend Französisch lernen? In: Harms, L., M. (Hrsg.), Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch, 59. Friedrich in Velber in Zusammenarbeit mit Klett, Hannover 2019, S. 2–8.

Hassani, Zohra : La réforme du système éducatif en Algérie : quels changements dans les pratiques des enseignants ? In : Revue Insaniyat n°60-61, avril - septembre 2013, S. 11-27.

Heckhausen, Heinz: Entwurf einer Psychologie des Spielens. In: Flitner, Andreas (Hrsg.): Das Kinderspiel, 5. Auflage, Neuausg. R. Piper und Co. München 1988, S. 138- 155.

Hennig, Beate/ Hepfer, Christa/ Bachofer, Wolfgang: Kleines mittelhochdeutsches Wörterbuch, 5. durchgesehene Auflage, Niemeyer, Tübingen 2007

Henrici, Gert: Methodische Konzepte für Deutsch als Fremdsprache. In: **Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert, Henrici / Hans.-Jürgen Krumm:** Deutsch als

Literaturverzeichnis

Fremdsprache.1. Halbband Ein internationales Handbuch, Walter de Gruyter, Berlin. New York 2001, S. 841-853.

Henrici, Gert: Deutsch als Fremdsprache- Germanistik. Zwei Fächer- zwei Profile. In: **Helbig, Gerhard:** Studien zu Deutsch als Fremdsprache/ 4 Positionen, Konzepte, Zielvorstellungen. Germanistische Linguistik. Heft 137-138, Georg Olms, Hildesheim/ Zürich / New York 1997, S. 117- 145.

Henrici, Gert: Studienbuch: Grundlagen für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (und anderer Fremdsprachen). (Studienbücher zur Sprach- und Literaturdidaktik 4), 2. Aufl., Schöningh, Paderborn ; München ; Wien ; Zürich 1986.

Heyd, Gertraude: Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache, 2. Aufl., Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt am Main 1991.

Hielscher, H.: Didaktische Spiele und Spiel und Spielen- Chancen für humane Zukünfte. In: Kurzrock, Ruprecht (Hrsg.): Das Spiel (Forschung und Information Bd. 34), Colloquium Verlag, Berlin 1983, S. 131- 146.

Hildebrand, Jens: Film: Ratgeber für Lehrer, 1. Auflage, Aulis Verlag Deubner & Co. KG, Köln 2001.

Hobl-Friedrich, Mechthild: Die dramaturgische Funktion der Musik im Hörspiel. Grundlagen. Analysen, Dissertation, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Erlangen, Philosophische Fakultät II Erlangen-Nürnberg 1991.

Hoge, Ulrike: Analyse und Entwicklung von Lernspielen nach Erkenntnissen der Verhaltensbiologie und deren Einsatz in der Schule. Inauguraldissertation, Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften Heidelberg. Universität Heidelberg 1998.

Hollerung, M.: Computer- Lernspiele DaF. Unveröffentlichte Recherche, Goethe Institut, München 2002.

Horst, Gröne: Der Fremdsprachige Unterricht. 13. Aufl., Scriptor, Germany 1979.

Horwitz, E. K. / Horwitz, M. B. / Cope, J.: Foreign language classroom anxiety. The Modern language journal, Band 70, Heft 2, Wiley on behalf of the National Federation

of Modern Language Teachers Associations, 1986. S. 125-132.

Huizinga, J./ Ludens, Homo: Vom Ursprung der Kultur im Spiel, 2. Auflage, Rowohlt, Hamburg 1981.

Huneke, Hans, Werner; Wolfgang, Steinig: Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung, 3., überarbeitete und erweiterte Auflage, Erich Schmidt Verlag, Berlin 2002.

Huneke, Hans-Werner / Steinig, Wolfgang: Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung. 4. Aufl. Schmidt, Berlin 2005.

Hurrelmann, Klaus: Lebensphase Jugend: Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung, 8. Auf., Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel 2005.

Jean, Piaget: Nachahmung, Spiel und Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde, Gesammelte Werke, 10 Bde., Band 5. Klett, Stuttgart 1975.

Jentges, Sabine (Hrsg.): Effektivität von Sprachlernspielen. Zur Theorie und Praxis des Spieleinsatzes im Deutsch -als-Fremdsprache-Unterricht. Perspektiven Deutsch als Fremdsprache. Band 21. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, Marburg 2007.

Jitka, Kasíková: Didaktische Spiele als aktivierende Methode im Fremdsprachenunterricht. Diplomarbeit. Institut für Fremdsprachen, Palacky-Universität in Olomouc, Pädagogische Fakultät, Olmütz 2017.

Judit, Szklenár: HANDREICHUNG Sprachlernspiele Deutsch für den Anfang Spielen. Lernen. Verstehen. Spielesammlung, Goethe-Institut e.V. München 2012.

Kacjan, Brigita: Sprachlernspiele. In: **Krumm, Hans-Jürgen u.a.** (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, 2. Halbband. Walter de Gruyter, Berlin/New York 2010, S. 1177-1181.

Kade, Jochen (Hrsg.); **Seitter, Wolfgang** (Hrsg.): Pädagogische Kommunikation im Strukturwandel. Beiträge zum Lernen Erwachsener. 1. Aufl., Deutsches Institut für Erwachsenenbildung - Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen, Bonn 2005.

Literaturverzeichnis

Kaiser, Franz- Josef/ Hans, Kaminski: Methodik des Ökonomie-Unterrichts. Grundlagen eines handlungsorientierten Lernkonzepts mit Beispielen. 2. Aufl., Verlag Bad Heilbrunn: JULIUS Klinkhardt, Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn 1997.

Kauke, Marion: Spielintelligenz: spielend lernen – Spielen lehren? 1. Aufl. Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg, Berlin, New York 1992.

Kieweg, Werner: Anlage einer systematischen Spielekartei. In: Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch, 35, Friedrich in Velber in Zusammenarbeit mit Klett Verlag, Hannover 1998, S. 35–37.

Kikenberg, Andrea: Spielen oder nicht spielen, das ist die Frage- Eine empirische Untersuchung über die Effektivität von Lernspielen im Lateinunterricht. In: Pegasus-Onlinezeitschrift XIII, Heft 1/2, Humboldt- Universität, Berlin 2013, S. 55- 104.

Kleppin, Karin: Sprach - und Sprachlernspiele. In: Karl- Richard, Bausch, / Herbert, Christ / Hans- Jürgen, Krumm (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 3. Auflage, Francke, Tübingen 1995, S. 220-223.

Kleppin, Karin: Sprachspiele und Sprachlernspiele. In: K.-R., Bausch, H. Christ und H.-J., Krumm (Hrsg.) Handbuch Fremdsprachenunterricht, 4. Vollständig neu bearbeitete Auflage, Francke, Tübingen und Basel 2003, S. 263–266.

Klippel, Friederike: Lernspiel im Englischunterricht. Mit 50 Spielvorschlägen. 1. Aufl, Ferdinand Schöningh, Paderborn 1980.

Klippel, Friederike: Spiel mit Ziel Lernspiele im Englischunterricht. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts, Band 27, Heft 2, Lambert Lensing GmbH Verlag. Dortmund 1980c, S. 127-134.

Klippel, Friederike: Spieltheoretische und Spielpädagogische Grundlagen des Lernspieleinsatzes im Fremdsprachenunterricht. 1. Aufl., Peter D. Lang Verlag, Frankfurt am Main 1980a.

Klippel, Friederike: Spielen im Englischunterricht. Der Fremdsprachliche Unterricht. Englisch, Friedrich Verlag GmbH, Hannover 1998.

Köbele, Wolf: Spiele im Konversationsunterricht. Eine Sammlung von 30 Lernspielen. Zagreb 1981 (Manuskript) In: Ronald, Grätz: von Spielen- Leben-

Literaturverzeichnis

Lernen. In: Pavlovic, Kristina (Hrsg.), Klett International: Fremdsprache Deutsch – Spielen- Denken- Handeln, Heft 25, Goethe Institut, Stuttgart 2001, S.5-8.

Köck, Peter; Ott, Hanns: Wörterbuch für Erziehung und Unterricht : 3100 Begriffe aus den Bereichen Pädagogik, Didaktik, Psychologie, Soziologie, Sozialwesen, 5. völlig neu bearb. und erw. Aufl., Ludwig Auer Verlag, Donauwörth 1994.

Kreuzer, Karl Josef (Hrsg.): Handbuch der Spielpädagogik Band 4 - Das Spiel im therapeutischen und sonderpädagogischen Bereich, 1. Auflage, Verlag Schwamm Handbuch, Düsseldorf 1984.

Krotoszynska, Monika: Sprachspiele im DaF-Unterricht. Spielpädagogik in der Grundschule. Broschiertes Buch, 1. Auflage, GRIN Verlag, München 2021.

Krug, Hans-Jürgen: Kleine Geschichte des Hörspiels. 2., überarbeitete und erweiterte. Aufl., Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, Hamburg 2008.

Krumm, H.- J.: Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation. In: **Bausch, K.- R. /Christ, Krumm, H.- J.** (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 2. Auflage, Tübingen und Basel: Francke 1995, 156-161.

Krumm, Hans-Jürgen / Funk, Hermann/ Neuner, G.: Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik In: **Kast, Bernd/ Neuner, Gerhard** (Hrsg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht, 1. Auflage, Langenscheidt Verlag, Berlin 1994, 8-22.

Krumm, Hans-Jürgen/ Riemer, Claudia: Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache. In: **Krumm H-J, Fandrych C, Hufeisen B, Riemer C.,** eds.: *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch.* Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft/HSK. Bd. 2, de Gruyter Verlag Berlin/ New York 2010, S. 1340-1351.

Kuttiyanal, Philip Augustine: konfrontative phonetisch- phonologische Analyse des Malayalam und des Deutschen zur Begründung von Aussprachenschwierigkeiten der Malayalam Sprecher. Dissertation (A) 1989, S. 10 in: **Bouhalouan, Karima.** Phonetische Interferenzen unter dem Aspekt der Mehrsprachigkeit in Algerien.

Literaturverzeichnis

Didaktische Maßnahmen zur Optimierung der phonetischen Kompetenz algerischer Deutschstudierenden im neuen Studiengang, Dissertation, Fakultät für Literatur, Sprachen und Künste, Abteilung der Angelsächsischen Sprachen, Sektion: Germanistik, Universität Es-Senia Oran 2012- 2013

Leitzke- Ungerer, Eva: Spiel und interkulturelles Lernen im Französischunterricht. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache, Heft: 46 (55)/ Nr.1, Berlin 2002, S.1- 9.

Leitzke-Ungerer, Eva (Hrsg.): Film im Fremdsprachenunterricht. Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung, Ibidem Verlag, Stuttgart 2009.

Lenniger, Isolde: Entspannung und Konzentration: Grundlagen; Ruhe-, Atem- und Körperübungen; Praxishilfen für die Klassen 1 bis 4, 2. Aufl., Cornelsen, Scriptor, Berlin 1995.

Leupold, Eynar: Ein Lernbuch für Lehrwerkphase In: **Bausch, Karl- Richard/ Königs, Frank G./Krumm, Hans- Jürgen** (Hrsg.): Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen, Narr Verlag, Tübingen 1999,138-145.

Lille, Roger: Einführung in die Theaterpädagogik. In: Felder u.a. (Hrsg.) Studienbuch Theaterpädagogik. Grundlagen und Anregungen. Pestalozzianum, Zürich 2013, S. 9–32.

Lilli Marlen, Brill: Lehrwerke/ Lehrwerkgenerationen und die Methodendiskussion im Fach Deutsch als Fremdsprache. Inaugural-Dissertation an der Ludwig-Maximilians-Universität München, Shaker Verlag, Aachen 2005.

Löffler, R.: Spiele im Englischunterricht. Vom lehrergelenkten Lernspiel zum schülerorientierten Rollenspiel. Bd.1, Urban und Schwarzenberg, München 1979.

Löffler, Renate und Kuntze, Wulf-Michael: Spiele im Englischunterricht. Band 2, Urban & Schwarzenberg, München 1980.

Literaturverzeichnis

Lohfert, Walter: Kommunikative Spiele für Deutsch als Fremdsprache. Spielpläne und Materialien für die Grundstufe. Kopiervorlagen, Max Hueber Verlag, München 1993.

Lothar, Jung: 99 Stichwörter zum Unterricht: Deutsch als Fremdsprache, Hueber Verlag, Berlin 2001.

Lüschlow, F.; Michel, G.: Das Gespräch-ein Weg zum mündigen Lernen. München 1996, S. 110. In: **Beghdadi, Fatima:** Zur Entwicklung der Sprechfertigkeit im Deutsch als Fremdsprache, Magisterarbeit, Universität Oran 1999.

Lutz, Edmund Johannes: Das Schulspiel. Die Praxis des darstellenden Spiels in den Volks- und Höheren Schulen auf entwicklungspsychologischer und pädagogischer Grundlage. 1. Auflage, Don Bosco Verlag, München 1957.

Maike, Hansen/ Wendt, Michael: Sprachlernspiele- Grundlagen und annotierte Auswahlbibliographie unter besonderer Berücksichtigung des Französischunterrichts. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik, Gunter Narr Verlag, Tübingen 1990.

Marciniak, Izabela / Rybarczyk, Rybarczyk: Methodik des DaF – Unterrichts im Abriss, Poznań: Oficyna Wydawnicza WSJO Verlag. Leipzig 2005.

Markus, Bernhardt: Das Spiel in Geschichtsunterricht, 2. Aufl., Wochenschau Verlag, Magdeburg 2010.

Matia, Adžamić: Sprachspiele an höheren Stufen des DaF-Unterrichts. Diplomarbeit, J. J. Strossmayer-Universität, Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften Osijek, Abteilung für deutsche Sprache und Literatur, Osijek 2017.

Mátyás, Emese: Sprachlernspiele im DaF- Unterricht. Einblick in die Spielpraxis des finnischen und ungarischen Deutsch- als Fremd-sprache-Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe sowie in die subjektiven Theorien der Lehrenden über den Einsatz von Sprachlernspielen, Dissertation, Universität Jyväskylä 2009.

Mehmet, AVCI: Wirkung der Ausbildung der deutschen Sprache und der Methodologie-Kenntnisse der Lehrerkandidaten in Gymnasien, Magisterarbeit. Dicle Universität Institut für Sozial Wissenschaften Abteilung für Deutschlehrausbildung, Diyarbakır 2016.

Literaturverzeichnis

Mertens, Eva; Potthoff, Ulrike: Lern- und Sprachspiele im Deutschunterricht, Zusammenwirken von Lernen und Spielen. Spiele zu allen Sprachbereichen. Mit Kopiervorlagen. Cornelsen- Scriptor GmbH, Frankfurt 2000.

Messaoudi, Farouk: Zum Status der Mehrsprachigkeit an algerischen Universitäten im Spannungsfeld von (Fremd-) Sprachen und Kulturen. In Zeitschrift für funktionale Sprache, Ausgabe 1, Band 9, Universität Hassiba Ben Bouali Chlef 2022, S . 788-801.

Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden. II: Praxisband. Cornelsen / Scriptor, Frankfurt am Main 1989, S.75. In: **Grätz, Ronald:** vom Spielen, Leben, Lernen. In: Vorstand des Goethe-Instituts Inter Nationes und Peter Bimmel, Hans-Jürgen Krumm, Gerhard Neuner : Fremdsprache Deutsch Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts- Spielen- Denken- Handeln, Heft 25, Ernst Klett International-Edition Deutsch, Stuttgart 2001, S. 5-8.

Müggenburg, Carla: Kriterien für autonomiefördernde Lehrwerke für den Fremdsprachenunterricht Eine exemplarische Analyse von À plus! 4 und Découvertes 4. Masterarbeit im Studiengang Lehramtsmaster ISS / Gymnasium, Fachbereich Philosophie und Geisteswissenschaften Institut für Romanische Philologie, Freie Universität Berlin 2019.

Müller, Robert: Wortfeldtheorie und Kognitive Psychologie. In: **Peter, Rolf, Lutzeier** (Hrsg.): Studien zur Wortfeldtheorie. M. Niemeyer, Tübingen 1993,S.215-228.

Müller, Wolfgang; Köster, Rudolf; Drosdowski, Günther; Scholze-Stubenrecht, Werner: Der Duden. Das Fremdwörterbuch, 4. Aufl., Bibliographisches Institut, Dudenverlag Mannheim 1982.

Neuer, G.: Lehrwerke. In: K.-R. Bausch, (Hrsg.) Handbuch Fremdsprachenunterricht. 3. überarbeitete und erweiterte Auflagen, Francke, Tübingen 1995.

Neuer, G.: Lehrwerkforschung - Lehrwerkkritik. In: **Neuer, G. u.a.** (Hrsg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken, 2. Aufl., Langenscheidt, Berlin und München 1996, S. 8 In: **Nouah, Mohamed:** Gesprächskompetenz bei

Literaturverzeichnis

algerischen Germanisten: Bedeutung und Entwicklungsmaßnahmen. Dissertation, Universität Algier 2015.

Neuner, Gerhard/Hunfeld, Hans: Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts- Eine Einführung, Langenscheidt, Berlin/München 1993.

Neuner, Gerhard: Fremdsprachenunterricht erforschen und gestalten- eine Zwischenbilanz aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremdsprache. In: **Karl-Richard Bausch/ Herbert Christ/ Frank G. Königs/ Hans- Jürgen Krumm** (Hrsg.): Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen Zwischenbilanz und Perspektiven Arbeitspapiere der 16. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Gunter Narr Verlag, Tübingen 1996, S. 129- 132.

Neuner, Gerhard: Lehrwerkforschung-Lehrwerkkritik. In: **Kast, Bernd; Neuner, Gerhard** (Hrsg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht, 1. Aufl. Langenscheidt Verlag, Berlin 1994, 8-22.

Neuner, Gerhard: Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick. In: Handbuch Fremdsprachenunterricht. Hrsg. v. Karl-Richard Bausch, Herbert Christ u. Hans-Jürgen Krumm. 4. vollständig neu bearbeitete Auflage, Tübingen/Basel: A. Francke 2003, S. 225-233.

Nouah, Mohamed: Gesprächskompetenz bei algerischen Germanisten: Bedeutung und Entwicklungsmaßnahmen. Dissertation. Universität Algier 2015.

Orlick, Terry: Kooperative Spiele. Herausforderung ohne Konkurrenz, 3. Aufl., Beltz Verlag, Weinheim 1996.

Pauels, Wolfgang: Kommunikative Fremdsprachendidaktik. Kritik und Perspektiven. 1.Aufl., Moritz Verlag Frankfurt/M., Diesterweg 1983.

Pelz, Manfred: Pragmatik und Lernzielbestimmung im FSU. 1. Aufl., Quelle & Meyer Verlag, Heidelberg 1977.

Peter, Mohr: Zur Didaktik des Spielens im kommunikativen Englischunterricht, München 1979.

Literaturverzeichnis

Pınar, Sari: Die Reflektion der Methoden des Fremdsprachenunterrichts in dem Deutsch als Fremdsprache Lehrbüchern der Türkei, Masterarbeit, Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung für Deutschlehrerausbildung Universität Anadolu, Mai 2017.

Prange, Lisa: 44 Sprechspiele für Deutsch als Fremdsprache. Mit Zahlreichen Zeichnungen, Hueber Verlag, München 1996.

Průcha, Jan: Theorie und Analyse des Bildungsmediums, Lehrbuch, Paido, Brünn 1998.

Rašková, Iva: Kommunikative Spiele als Voraussetzung zum Erfolg im Deutschunterricht, Diplomarbeit, Pädagogische Fakultät Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur, Universität Olomouc 2009.

Renschmidt, Helmut: Kinder und Jugendpsychiatrie- (Praktische Einführung). 2. neubearbeitete und erweiterte Auflage, George Thieme, Stuttgart 1979.

Riemer, Claudia: DaF-/DaZ-Studiengänge und Studiengänge mit DaF/DaZ in Deutschland: Versuch eines Berichts zum Stand der Studienstrukturreform. In: **Casper-Hehne, Hiltraud; Koreik, Uwe; Middeke, Annegret:** Die Neustrukturierung von Studiengängen „Deutsch als Fremdsprache“: Probleme und Perspektiven, Universitätsverlag, Göttingen 2006, S. 55-63.

Riemer, Claudia; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Krumm, Hans-Jürgen: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als spezifisches Lehr- und Forschungsgebiet. Perspektiven und Schwerpunkte des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: **Krumm H-J, Fandrych C, Hufeisen B, Riemer C.,** *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch.* Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft/HSK. Bd. 2, de Gruyter Verlag Berlin/ New York 2010, S.1-18.

Ringboom, Håkan: Cross- Linguistic Similarity in Foreign Language Learning. Multilingual Matters Limited, Clevedon 2006, S. 30 in: Hanna, Roininen: Transfer beim Fremdsprachenlernen. Zum positive und negative Lexiktransfer beim DaF-Lernen. Fallstudie Deutsch als Tertiärsprache nach Englisch, Gradu- Arbeit, Institut

Literaturverzeichnis

für Sprach- Translations- und Literaturwissenschaften. Deutsche Sprache und Kultur, Universität Tampere, Mai 2012

Ritter, Markus: Computer und handlungsorientierter Unterricht: Zur allgemeinen und fremdsprachendidaktischen Reichweite eines neuen Mediums. Reihe Schule und Unterricht, 1. Auflage, Ludwig Auer Verlag, Donauwörth 1995.

Röhrs, Hermann(Hrsg.): das Spiel – ein Urphänomen des Lebens. Erziehungswissenschaftliche Reihe 23, Akademische Verlagsgesellschaft, Wiesbaden 1981.

Ronald, Grätz.: vom Spielen, Leben, Lernen. In: Vorstand des Goethe-Instituts Inter Nationes und Bimmel, Peter/ Krumm, Hans –Jürgen und Neuner, Gerhar : Fremdsprache Deutsch Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts- Spielen-Denken- Handeln, Heft 25, Ernst Klett International-Edition Deutsch, Stuttgart 2001, S.5-8.

Sachser, Norbert: Neugier, Spiel und Lernen: Verhaltensbiologische Anmerkungen zur Kindheit. In: **Herrmann, Ulrich** (Hrsg.): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim und Basel, Beltz 2009, S. 19-30.

Saunders, Danny/ Crookall, David: Communication and Simulation: from two fields to one theme- (Intercommunication 4), Multilingual Matters LTD. Clevedon, Philadelphia 1988.

Scheuerl, Hans (Hrsg.): Das Spiel. Theorien des Spiels. Band 2. Beltz, Weinheim und Basel 1991.

Schiffler, Ludger: Einführung in den audio-visuellen Fremdsprachenunterricht. 2. Aufl., Quelle und Meyer, Heidelberg 1973.

Schiffler, Ludger: Interaktiver Fremdsprachenunterricht. 1.Aufl., Klett, Stuttgart 1980.

Schiller, Friedrich: Schillers sämtliche Werke in zwölf Bänden [12 Bände, komplett]. Bd.12, Cotta'scher Verlag, Stuttgart/ Tübingen 1847.

Literaturverzeichnis

Schmedes, Götz: Medientext Hörspiel: Ansätze einer Hörspielsemiotik am Beispiel der Radioarbeiten von Alfred Behrens, Internationale Hochschulschriften, Bd. 371, Waxmann Verlag, Münster, München, Berlin [u.a.] 2002.

Schmitt, R.: Beschreibung und Analyse von Lehrwerken. In: **Henrici, G. u.a.** (Hrsg.): Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. Band 2, Schneider Verlag, Baltmannsweiler 1994, S. 397-413.

Schweckendiek, Jürgen: Spiele und Spielerisches – Zur Förderung der Gruppenintegration und zur Binnendifferenzierung. In: Zeitschrift „Fremdsprache Deutsch“ Heft 25, „Spielen – Denken – Handeln. Ernst Klett International GmbH Verlag, Stuttgart 2001, S. 9-19.

Sebastian, Chudak: Lernautonomie fördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsenen. Überlegung zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien, Peter Lang, Frankfurt am Main 2006.

Sini, Autti: Sprachlernspiele im finnischen Fremdsprachenunterricht - Subjektive Theorien der Schüler über Spieleinsätze in der gymnasialen Oberstufe, Masterarbeit, Kunsthochschule, Universität Helsinki 2018.

Sophie, Caflisch: Spielend lernen. Spiel und Spielen in der mittelalterlichen Bildung. Jan Thorbecke Verlag der Schwabenverlag AG, Ostfildern, New York 2018.

Steffens, Wilhelm: Spielen mit Sprache im ersten bis sechsten Schuljahr. Schneider-Verlag Hohengehren, Berlin 1998.

Steinhilber, J.: Didaktische Kartenspiele im Fremdsprachenunterricht. In: DFU 52/4, 1982, S.70-73.

Steinhilber, Jürgen: Didaktik des Spiels im Fremdsprachenunterricht, Hirschgraben Verlag, Frankfurt am Main 1982.

Stellfeld, Elke: Zu Schreibspielen als Sprachlernspiele im Fremdsprachenunterricht des mittleren Schulalters. (Russisch). Dissertation. Universität Magdeburg, Magdeburg 1995.

Storch, Günther: Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung, 1. Auflage, Wilhelm Fink Verlag, München 1999.

Literaturverzeichnis

Strack, W.: Fremdsprachen audio-visuell. Kamp pädagogische Taschenbücher, Band 63, Bochum 1973.

Süleymanova, Ruslana: Abbau der Sprechanst im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Eine empirische Untersuchung am Beispiel der Integrationskurse. 1. Aufl., Köster, Berlin 2011.

Techtmeire, B.: Konversations –und Gesprächsbücher -Ein Beitrag zur Lehr–und Lernmitteltypologie. In: Susanne, Müller (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. 2. Aufl., Tübingen- Narr Verlag, Leipzig 1988.

Thuc-Lan, TRAN: Der kommunikative Fremdsprachenunterricht und Lern und Lerntraditionen am Beispiel des Deutsch als Fremdsprache Unterrichts in Vietnam. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doctorphilosophiae (Dr.phil.), Friedrich-Schiller-Universität Jena 2009.

Timm, Johannes -Peter (Hrsg.):Englisch lernen und lehren - Didaktik des Englischunterrichts,Cornelsen, Berlin 1998.

Ulrich, Bear: Spielpraxis: Eine Einführung in die Spielpädagogik, 1. Aufl., Kallmeyer Verlag, Seelze-Velber 1995.

Ulrich, W.: Didaktik der deutschen Sprache. Ein Arbeits- und Studienbuch in drei Bände. Texte – Materialien – Reflexionen. 1. Auflage, Band 3. Ernst Klett, Stuttgart 2001.

Ulrike, Hoge: Analyse und Entwicklung von Lernspielen nach Erkenntnissen der Verhaltensbiologie und deren Einsatz in der Schule, Inauguraldissertation, Heidelberg 1998.

Valynseele-Grosse, Waltraud: Deutsch – Lehrbücher im Ausland.Eine vergleichende Analyse der im fremdsprachlichen Deutschunterricht verwandten Lehrbücher der Sekundarstufe II in Europa, Verlag Alfred Kümmerle, Göppingen 1974.

Veith, Werner H.: Soziolinguistik. Ein Arbeitsbuch. 2. Aufl., Narr Verlag. Tübingen 2005.

Wagner, Johannes: Spielübungen und Übungsspiele im Fremdsprachenunterricht. Regensburg: Arbeitskreis für Deutsch als Fremdsprache beim DAAD Materialien

Literaturverzeichnis

Deutsch als Fremdsprache. Bezug durch Dr. A. Wolf, Heft 10, Hrsg. Universität Regensburg 1982.

Weber, Wibke: Neue Entwicklungen und traditionelle Formen: Das Kinderhörspiel. In: **Karin, Richter und Sabine, Riemann** (Hrg.): Kinder, Literatur, „neue“ Medien, Schneider-Verlag Hohengehren, Diskussionsforum Deutsch, Bd. 1, Institut für Angewandte Medienwissenschaft, Baltmannsweiler 2000, S. 133– 142.

Wegener, Heide und Krumm, Hans- Jürgen: Spiele – Sprachspiele – Sprachlernspiele. Thesen zur Funktion des Spielens im Deutschunterricht für Ausländer, In: **Alois Wierlacher und Dietrich Eggers, Ulrich Engel, Hans-Jürgen Krumm, Dietrich Krusche, Robert Picht** :Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. 8. Aufl., Groos, Heidelberg1982, S. 189–203.

Weskamp, Ralf: Fremdsprachenunterricht entwickeln. Grundstufe – Sekundarstufe 1- Gymnasiale Oberstufe. Unterrichts- Perspektiven: Fremdsprachen,. 1. Aufl., Schrödel Verlag, Frankfurt/Main 2003.

Wittgenstein, Ludwig: Tractatus logico - philosophicus. Frankfurt am Main: Suhrkamp – 1963/ philosophische Untersuchungen, Suhrkamp, Frankfurt am Main 2003, S. 56

Woesler, Dietmar M.: Spiele- Feste- Gruppenprogramme. 18. Aufl., Fischer Verlag, Frankfurt am Main 1997.

Wolff, Dieter: Lernautonomie und selbst gesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick. In **K.- R. Bausch, H. Christ und H.- J. Krumm** (Hrsg.) Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Vollständig neu bearbeitende Auflage. Tübingen: Francke 2003, S. 321-326.

Wuttke, Eveline: Unterrichtskommunikation und Wissenserwerb. Zum Einfluss von Kommunikation auf den Prozess der Wissensgenerierung, Langenscheidt Verlag, Frankfurt am Main 2005.

Yettou, Boualem: Der Aspekt Übungen in den Kriterienrastern zur Lehrwerkanalyse. Oran 2005. In : Revue LAROS Nr. 2 : Le manuel dans tous ses états Oran 2005, S. 9-15.

Literaturverzeichnis

Yettou, Boualem: Ich wähle Deutsch, Band 1, 2 und 3 Deutsch als dritte Fremdsprache in Algerien, ein Lehr – und Übungsbuch, ONPS Verlag, Algerien 1998 – 1999.

Yettou, Boualem: Lehrplanentwicklung im Algerischen DaF- Gymnasialunterricht. Zeitschrift IMAGO Interculturalité et Didactique, Volume 8, Numéro, 1 Oran 01-01-2005, S. 127-141.

Young, Dolly Jesusita: Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest? The Modern Language Journal, Band 75. University of Tennessee 1991, S. 426-437.

Internetquelle mit Autor

Auswärtiges Amt: Weltweit gefragt: Deutsch als Fremdsprache. In: <https://www.auswaertiges-amt.de/de/aussenpolitik/themen/kultur-und-gesellschaft/-/2346768> Zugriff am 10. Juni 2020 um 6:30

Balkaya, Şengül/ Arabacioglu, Behye/ Çakır, Mustafa: Angstzustände im Fremdsprachenunterricht von Studierenden der Abteilung Deutsch als Fremdsprache auf Lehramt (Am Beispiel Anadolu Universität). Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi - Studien zur deutschen Sprache und Literatur, 44, 2020. S. 111-134, S. 114. In: <https://doi.org/10.26650/sdsl2020-0019>. Zugriff am 12.11.2022 um 17:45

Duden online -Wörterbuch online verfügbar unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Fertigkeit>, Zugriff am 21.10.2022 um 12:30

Felnerová, Lucie: Spiele im Deutschunterricht bei den Schülern mit Lernstörungen. 2006 in: https://is.muni.cz/th/66052/pedf_m/Diplomova_prace.pdf, am 25.12.2022 um 14:45

Günter, Burger: Spielfilme im Fremdsprachenunterricht: Eine chronologische Bibliografie. Hamburg: Universität Hamburg, Institut für Germanistik 2010 (Medienwissenschaft: Berichte und Papiere 112). DOI: <https://doi.org/10.25969/mediarep/12742>, Zugriff am 26.04.2023 um 22 :03

Literaturverzeichnis

Harden, Ronald/Crosby, Joy (2000): AMEE Guide No 20: The good teacher is more than a lecturer – the twelve roles of the teacher. In: *Medical Teacher*, 22 (4), 334–347. URL: doi.org/10.1080/014215900409429, Zugriff am 21.04.2015 um 15:30

Kilp, E.: Spiele für den Fremdsprachenunterricht. Aspekte einer Spielandragogik. Stauffenburg Verlag, Tübingen 2003 in: http://www.spz.tu-damstadt.de/projekt_ejournal/Jg.10-2/Beitrag/kilp2.htm, Zugriff am 07.08.2019 um 19:45

König, Michael: Nachdenken über Spiele. Ein Plädoyer für die spielerische Umgestaltung von Lernaktivitäten im Fremdsprachenunterricht. In: *Zeitschrift Babylonia* 1/03. 2003, S. 8-17, S. 9 in: www.babylonia-ti.ch, Zugriff am 02.08.2022 um 06:35

Muat, Nait Mudah: Warum Fremdsprachen lernen sollte? In: https://m.facebook.com/103898061309755/photos/warum-fremdsprachenlernengr%C3%BCnde-warum-man-fremdsprachen-lernen-sollte1-bessere-123264856039742/?locale=ms_MY, Zugriff am 17 Mai 2020 um 17:35

Pfeiffer, Waldemar: Von der linguistisch bezogenen Fremdsprachendidaktik zur interkulturell bezogenen Fremdsprachenpädagogik. In: Hentschel, E. (Hrsg.), *Festschrift für Prof. Harald Weydt*, Bd. 13 Nr. 1, 2003 [online] <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/880/1535>. Zugriff am 12.01.2022 um 04:12

Sabine Ludwig-Szendi: für den Wiener Bildungsserver www.lehrerweb.at - www.kidsweb.at - www.elternweb.at, Zugriff am 12.06.2019 um 07:15

Saija, Timonen: Zur Rolle der Spiele im Fremdsprachenunterricht unter besonderer Berücksichtigung der Einstellung der finnischen Fremdsprachenlehrer den Spielen gegenüber. *Pro Gradu – Arbeit*, Universität Tampere Institut für Sprach – und Translationswissenschaften Deutsche Sprache und Kultur 2008, S.13. In: https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/gradu_03113. Pdf Zugriff am 07.08.2019 um 16:35

Wicke, Andreas (2016a): Kinderhörspiel. kinderundjugendmedien.de. Online verfügbar unter <http://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/begriffe-und-termini/1491-kinderhoerspiel>, zuletzt aktualisiert am 04.02.2016, zuletzt geprüft am 07.09.2017. Zugriff am 25.12.2022 um 21:35

Literaturverzeichnis

Wilhelm, M.: Die direkte Methode. Literaturbericht 2004 in:
<http://www.daf.unimainz.de/Texte/lb-wilhelm.pdf>. Zugriff am 20.01.2022 um 05:30

Links

https://www.gewaltfrei-online.de/kommunikation-lernen/?gclid=CjwKCAjw6vyiBhB_EiwAQJRoprIuV-CZOP-vOtqPggugZx_bOsHok3akpS95yDOEPScliyCcf47gBoCp-AQAvD_BwE. Zugriff am 10.02.2022 um 18:30

<https://www.kinderweltreise.de/kontinente/afrika/algerien/daten-fakten/leute/sprache-in-algerien/>: Welche Sprache spricht man in Algerien? zugriff am 16.12.2022 um 08:30

www.oph.fi/SubPage.asp?path=1,17627,1560, (Grundlehrplan für den Gymnasialbereich 2003, S.14), Helsinki: Opetushallitus. Zugriff am 28.01.2018 um 18:48

<http://www.lehrerweb.at/materials/gs/deutsch/sprechen/sonst/sprachspiele.pdf>, abgerufen am 25.12.2022 um 14:19

<http://www.ludolingua.de/spielen-im-Unterricht>. Zugriff am 25.01.2018 um 18:30
Spier, Anne: Mit Spielen Deutsch lernen. Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co., Frankfurt am Main 1981. S. 3

<http://ludolingua.de/spielen-im-unterricht>. Zugriff am 25.01.2018 um 18:56

<http://www.ludolingua.de/spielen-im-unterricht>. Zugriff am 25.01.2018 um 18:30

<http://ludolingua.de/wp-content/uploads/2007/03/kap5-spiele-im-fremdsprachenunterricht.pdf>, zitiert am 11.12.2022 um 10:45

<https://www.gruppenspiele-hits.de/wortspiele-sprachspiele.html>, Zugriff am 12.06.2019 um 05:30

www.kidsweb.at: Sprachspiele für den Unterricht, erstellt von Sabine Ludwig-Szendi für den Wiener Bildungsserver, Zugriff am 13.06.2019 um 08:52

<https://www.cornelsen.de/magazin/beitraege/konzentrationsuebungen-fuer-die-schule>: Konzentrationsübungen für die Schule. Warum Konzentration so wichtig ist und wie

Literaturverzeichnis

Sie sie fördern können, Unterricht gestalten /22.03.2022. Zugriff am 16.12.2022 um 15:16

file:///C:/Users/ABD/Downloads/_Spielerische%20%C3%9Cbungen%20zu%20den%20Fertigkeiten_%20H%C3%B6ren,%20Lesen,%20Sprechen%20und%20Schreiben_.pdf: "Spielerische Übungen zu den Fertigkeiten: Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben", © Heidrun Sprado (Sprachfluss ELBE), Hamburg 2009 nach gängiger Literatur zum Thema. Zugriff am 12.01.2022 um 12:53

<http://www.Stepmap.de>, Zugriff am 26.08.2000 um 18:45

<https://home.gymnasium-fridericianum.de/deutsch-fachprofil/>: Warum ist das Fach Deutsch so wichtig? Gymnasium Friedericianum Erlangen, Humanistisches Gymnasium. Zugriff am 18.01.2020 um 17:44

<https://www.gymnasium-beilngries.de/deutsch.html>: Fachschaft Deutsch, Das Fach Deutsch am Gymnasium, Zugriff am 18.01.2020 um 18:00

<http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/KOMMUNIKATION/KommUnterricht.shtml>, Zugriff am 9.2. 2021 um 08:59

<http://www.gruppenspiele-hits.de/wortspiele-sprachspiele.html>, abgerufen am 25.12.2022 um 12:29

Anhang

Anhang

Anhang 01: Verschiedene Zungenbrecher in: „Sprachspiele für den Unterricht“, erstellt von Sabine Ludwig-Szendi für den Wiener Bildungsserver in: www.lehrerweb.at - www.kidsweb.at - www.elternweb.at, S. 12 Zugriff am 22.08.2020 um: 11:25

- Bäcker Braun backt braune Brezeln. Braune Brezeln backt Bäcker Braun.
- Blaukraut bleibt Blaukraut und Brautkleid bleibt Brautkleid.
- Bierbrauer Bauer braut braunes Bier, braunes Bier braut Bierbrauer Bauer.
- Der dicke Dachdecker deckt dir dein Dach, drum dank dem dicken Dachdecker, dass der dicke Dachdecker dir dein Dach deckte.
- Dreißig Greise treten drei Treppen krumm, drei Treppen krumm treten dreißig Greise.
- Esel essen Nesseln nicht, Nesseln essen Esel nicht.
- Fischers Fritz fischt frische Fische, frische Fische fischt Fischers Fritz.
- Hinter Hermanns Hannes Haus hängen hundert Hemden raus, hundert Hemden hängen raus hinter Hermanns Hannes Haus.
- Kleine Kinder können keine kleinen Kirschkerne knacken.
- Der Koch roch auch noch in der Nacht nach Knoblauch.
- Mischwasserfischer heißen Mischwasserfischer, weil Mischwasserfischer im Mischwasser Mischwasserfische fischen.
- Der Flugplatzspatz nahm auf dem Flugplatz Platz. Auf dem Flugplatz nahm der Flugplatzspatz Platz.
- Auf den sieben Robbenklippen sitzen sieben Robbensippen, die sich in die Rippen stippen, bis sie von den Klippen kippen.
- In einem Schokoladenladen laden Ladenmädchen Schokolade aus, Ladenmädchen laden in einem Schokoladenladen Schokolade aus.
- Schneiders Schere schneidet scharf. Scharf schneidet Schneiders Schere.

Anhang

- Ein sehr schwer sehr schnell zu sprechender Spruch ist ein Schnellsprechspruch, auch ein nur schwer schnell zu sprechender Spruch heißt Schnellsprechspruch.
- Zehn Ziegen zogen zehn Zentner Zucker zum Zoo.
- Der Zahnarzt zieht Zähne mit Zahnarztzangen im Zahnarztzimmer.

Anhang02:Zusatzdokument zum Lehrbuch Vorwärts mit Deutsch 2AS:Ministerium für Nationale Bildung. Generalinspektion für Pädagogik. Direktion für allgemeine sekundäre und technologische Bildung

Bei der Erfassung der Dialoge und Texte im Lehrbuch haben sich einige Fehler eingeschlichen. In diesem Dokument werden diese Fehler korrigiert.

Vorwort

- Annäherungsversuch (nur ein „r“)
- Schüler/**innen** (zwei „n“)
- Lehrer/**innen** (zwei „n“)

Zum Inhalt

Rubrik Familienkreis: vom „Alltag“ sprechen

Rubrik Persönliches Leben, Grammatik:Substantive im Singular (Singular groß geschrieben)

Lektion 1

Seite 6, Ü. 1: „was“ (klein geschrieben)

Seite 8, Präsens Indikativ:Die Personalpronomen sollen groß geschrieben werden

„Wie“ heißt du? (Wie groß geschrieben)

Seite 12, Ü. 7:ist Deutscher

Seite 16 (sechzehn), Ü. 17: Sie.....eine Brieffreundin in Algier

Seiten 20,21: Euro nimmt kein „s“ im Plural.

„Buch“ (groß geschrieben)

Seite 22: Christa sagt:„**Auch**Englisch ist nicht einfach“

Anhang

Seite 24: „Dialog:“ Es ist schon **18** Uhr (statt 6 Uhr)

Seiten 25,52,73: Lies **das** E-Mail (nicht die)

Seite 25: **Französisch** (groß geschrieben)

Seite 26, Ü. 2: Lernen sie Brieffreunde Französisch? (zwei f)

Seite 27, Ü. 3: Meine Klassenfreund**in** heißt.....

Lektion 2

Seite 30: **ich** (ich klein geschrieben)

meine Schwester (meine klein geschrieben)

Seite 31: Mein Beruf? Ich bin **noch** Schülerin!

„**Wohnt**“ (groß geschrieben)

Seite 32, Ü. 6: „**Wohnt**“ (groß geschrieben)

Seite 36, Ü. 6: „**Jetzt**“ bist du dran! (Das „t“ fehlt)

Seite 42: **ein** Wohnzimmer (ein ohne „e“)

Das Fernsehen oder **der** Fernseher

Seite 43, Ü. 2: Mask., Fem., Neut. (groß geschrieben)

Seite 46: Schaut euch die Bilder auf Seite **42** an (statt 38)

eine Lampe

.....**Lampe** (statt Computer)

Seiten 46, 47: „Negation“ (sansaccent)

Seite 47, Ü. 12: „**die** Waschmaschine“ („die“ klein geschrieben)

Seite 48, Ü. 2: **Dieser** Mann, **Diese** Dame, **Dieses** Kind, **Diese** zwei Männer (groß geschrieben)

Seite 49: **die** dreißigste Woche

Seite 51, Ü. 2: **links** (klein geschrieben, siehe die Tabelle)

Anhang

Lektion 3

Seite 58: Meine **Schulsachen** (es gibt kein „e“)

Seite 60, Ü. 9: für +Akkusativ

Seite 62: Omar **nimmt** den Bus.....seinem Lehrer

Seite 65, Ü. 2: Welche Schulsachen hast du in deiner **Schultasche**?

Seite 66, Ü. 1: Schau dir den Stundenplan von Alex **an**

Seite 72, Ü. 1: Ibn Roch**d**, (siehe die Tabelle)

28 Klassenzimmer (siehe die Tabelle)

1 Bibliothek (siehe die Tabelle)

Videothek (ohne „e“ am Ende) (siehe Tabelle)

sympath**h**isch (mit einem „h“) (siehe die Tabelle)

Seite 73, Ü. 1/ Lies**das** E-Mail

Seite 75, Ü. 2: Schreib Nabila auch **ein** E-Mail

dein E-Mail finde ich super

Lektion 4

Seite 77: **der** Winter, **der** Frühling (Artikel klein geschrieben)

Seite 78, Text „Zeit und Wetter“: Das Jahr hat 4 Jahreszeiten: **den** Frühling, **den**

Sommer, **den** Herbst und **den** Winter

Im Winter ist es **kalt** (statt kälter)

Seite 79: Richtig oder falsch? (Das Fragezeichen wurde nicht geschrieben)

Seite 85, Ü. 1: 09.Dezember 1990

Seite 89, Ü. 2: Lisa steht **um** 6 Uhr auf

Die Schule ist um **17** Uhr aus

Seite 99, Ü. 1: grüßdich

In Urlaub fahren

Anhang

Seite 100, Ü. 2: Lies die Wetterberichte (Plural)

Seite 101, Ü. 1: Lieber **Hans** (statt Peter) Grüß.....

Seite 102, Ü. 1: Schau dir den Wetterbericht **an**

Ü 2: Grüß bitte alle von mir!

Lektion 5

Seite 105, Was stimmt? Was stimmt nicht? Antwort Nr. 3: auf den Fußballplatz

Ü. 3: Fußball spielen

Seite 106, Ü. 4: Fußball spielen

Seite 109, „....., **weil**“ Verb (weil klein geschrieben)

Seite 110, Ü. 2: **Montagnachmittags** (nicht **Montagsnachmittags**)

Seite 113, Titel: Wie komme ich zum **Brandenburger** Tor?

Seite 114: die **Siegessäule**

Seite 117, Ü. 4: Um **18** Uhr am Eingang

ins Kino.....um **18** Uhr

ins Fußballstadion.....um **17** Uhr

ins Schwimmbad.....um **16** Uhr

ins Museum.....um **15** Uhr

Seite 118, Ü. 1: „**wann**“(mit 2 n)

Ü2: „Wo“ est à remplacer par „**Wer**“? „Was“ ? et „Wann“ par „**Warum**“ ?

Seite 121, lange und kurze **Vokale**

Ü. 1: lange Vokale: **Land** und **Stadt** müssen gestrichen werden

Ü. 4, drei Silben: „**an-der**“ müssen gestrichen werden

Seite 122, Ü. 2:“ **fernsehen**“ soll klein geschrieben werden

Seite 123, Ü. 4: Warum haben die Schüler Sport **nicht gern**?

Seite 125, Text „Fußball in Deutschland: Fußballplätzen , Fußballvereins

Anhang

Seite 128: Fußballweltmeisterschaft, Fußballspiele

darunter 1,5 Million Ausländer (nicht Millionen)

Lektion 6

Seite 131, Text: La Phrase „Andere können nicht hören, sie sind taub“ est à remplacer par la Phrasesuivante: „**Andere können nicht sprechen, sie sind stumm** »

Seite 132: Unter den Bildern soll das Personalpronomen „ich“ groß geschrieben werden

Seite 134, Ü. 1: Dr. M. Kunz

Leserbrief

Seite 135, Ü. 4: **Modalverb** (en un seul mot)

Seite 137, Ü. 3: um**16** Uhr in die Apotheke gehen

Seite 140, Ü. 1: Herr Müller (unter dem Bild)

Ü. 2: Großvater und Montagnachmittags

Seite 142, Ü. 3: „nochviel schaden“ est à remplacer par „**noch mehr schaden**“

Seite 146, Ü. 2: nichts **Schlimmes** (groß geschrieben)

Seite 147, Ü. 2: **Röntgenaufnahme**

Lektion 7

Seite 151, Ü. 1: Schau **dir** die Bilder an

Seite 152, Ü. 1: der **Fisch**

Seite 153, Text „Die Mahlzeiten in Deutschland“: um halb 7 est à remplacer par **um 18Uhr 30**

Seite 154, Ü. 1: **Kaffee** (mit zwei „e“)

Ü. 2: Übt zu **zweit**

Seite 156, Ü. 5: „**können**“ (klein geschrieben)

Ajouter le Point d’interrogation à la forme de Politesse

Anhang

„können Sie heute nicht einkaufen?“

Seite 157, Ü. 1: **Personalpronomen** sollen groß geschrieben werden+
Pointd’interrogation à la forme de Politesse

Seite 158, Ü. 4: „**wollen**“ (klein geschrieben)

Seite 159, Ü. 1: hör dann den **Dialog** zu (Dialog ohne „e“)

Seite 160: Der Dialog ist nicht der richtige, er muss durch den folgenden Dialog ersetzt werden:

- Herr Wagner: Bitte, Herr Ober! Wir möchten bezahlen.
- Ober: Zusammen oder getrennt ?
- Herr Wagner: Getrennt, bitte.
- Ober: Was bezahlen Sie?
- Herr Wagner: Ich bezahle einen Rindersteak mit Pommes Frites, eine
Gemüsesuppe und einen Orangensaft.
- Ober: Das macht 22 Euro 20.
- Herr Wagner: 23 Euro
- Ober: Vielen Dank! Und Sie, bitte?
- Herr Müller: Kotelett mit Bratkartoffeln, Käse mit Weißbrot und einen
Traubensaft.
- Ober: Das macht 12 Euro 60
- Herr Müller: 13 Euro; bitte.
- Ober: Vielen Dank

Seite 162 Ü. 7 Kartoffeln

Seite 164 Milchprodukte

frisches Gemüse

Seite 166 Ü. 14 Das Fragezeichen fehlt nach Dativ

Anhang

Ergänze (Akkusativ? Dativ?)

Seite 167 Ü. 1 frisch **und** billig

Seite 168 Zubereitung: Dann **in** die Schüssel reiben.

Seite 175 der erste Text : Süßigkeiten

Text zum Lesen: **ein**großes Problem

Übung „richtig/falsch, Antwort 3: gewöhnlich (mit „h“)

Ü. 2: „beantworte“ die Fragen

Lektion 8

Seite 187, Ü. 1: „ruhig“ (klein geschrieben)

Seite 189, Ü. 7: „**Adjektivdeklinat**ion“en un seul mot

Seite 194, Ü. 2: bis „**morgen**“ (klein geschrieben)

Seite 198, Phonetik, Ü. 1: „**zwei**“ „**drei**“ „**vier**“, „**fünf**“ (klein geschrieben)

Seite 202, Ü. 2: Hör den **Dialog** zu (Dialog ohne „e“)

Lektion 9:

Seite 207, Text“ Berlin heute“: Dort **sind** die Daimler City und das

Seite 210, Ü. 5: Die Mauer wurde **zerstört** (statt geöffnet)

Seite 215, Ü. 3“: **Partner**innen

Seite 217, Ü. 1: und „markiere“

Seite 218, Ü. 3: das Stadt- und Landleben (letiret à rajouter)

Seite 219, Was stimmt? Antwort 3: **Fußgängerzone**

Seite 221, Ü. 1: über das Stadt- und **Landleben**

in einer Großstadt

Anhang

Anhang03:Inhaltsverzeichnis verfasst von ELAHCENE, Ahmed/ DJAIRENE, Mohamed/ DJEGHJOUGH, Hocine: „Vorwärts mit Deutsch 2^e AS“, OPNS Verlag: INRE, Algier 2015-2016, S. 3

Inhalt

Lektion 1 Seite 5	Persönliches Leben <ul style="list-style-type: none">• Sich selbst und andere vorstellen• Jemanden begrüßen und sich verabschieden• Einen Ort lokalisieren• Eine Person erfragen (Name, Vorname, Alter, Herkunft)• Etwas kaufen und bezahlen• Zählen (von 0 bis 20)	Grammatik <ul style="list-style-type: none">• Indikativ - Präsens (Singular / Plural)• W- Fragen (wer, was, wie, wo woher, wohin, wieviel)• Ja / Nein / Doch - Fragen• Substantive im singular (def/ indefinierte Artikel)
Lektion 2 Seite 29	Familie und Haus <ul style="list-style-type: none">• Familienmitglieder benennen• Nach einer Person fragen• Sich entschuldigen• Telefonnummer erfragen• Fragen (wie bitte ? Ich verstehe nicht)• Ordnen• Haus und Wohnung beschreiben• Besitzverhältnisse erfragen• Zählen (von 20 bis 100)	Grammatik <ul style="list-style-type: none">• Großschreibung• Possessivpronomen (Sing/Plural)• Plural der Substantive• Negation (nicht / kein)• Demonstrativpronomen (Sing/ Plural)• Dativ (implizit)• Ordnungszahlen
Lektion 3 Seite 56	Schule und Unterricht <ul style="list-style-type: none">• Über Schule sprechen (Lehrer - Schüler - Schulfächer - Schulsachen - Klassenzimmer)• Um Hilfe bitten (zum Sprechen / Verstehen)• An einer Diskussion teilnehmen wollen• Vergangenes besprechen• Zählen (von 100 bis 1000)	Grammatik <ul style="list-style-type: none">• Substantive im Akkusativ• Komposita : Subst + Subst• Substantive im Dativ• Interpunktion• Perfekt der regelmäßigen Verben• Präpositionen (für / ohne)• Präpositionen (mit / von)
Lektion 4 Seite 77	Zeit und Wetter <ul style="list-style-type: none">• Uhrzeit (Privat / Offiziell)• Tage, Monate, Wochen• Jahreszeiten / Wetter beschreiben• Sich informieren über : Abfahrt / Ankunft der Züge, der Flugzeuge• Zählen ab 1000	Grammatik <ul style="list-style-type: none">• Zeitadverbien (implizit)• Perfekt der regelmäßigen Verben (Verben mit : be, emp, ent, er, ge, miss, ver, zer/...ieren)• Stellung des Verbes im Satz• Komposita (Subst + Subst)• Komparativ / Superlativ (Prädikativ)

Anhang

Anhang 04:Inhaltsverzeichnis verfasst von ELAHCENE, Ahmed/ DJAIRENE, Mohamed/ DJEGHJOUGH, Hocine: „Vorwärts mit Deutsch 2^e AS“, OPNS Verlag: INRE, Algier 2015-2016, S. 4

Lektion 5 Seite 104	Freizeit <ul style="list-style-type: none">• Über Hobbys sprechen : Sport, Lesen, Fernsehen, Musik...• Nach dem Weg fragen• Verkehrsmittel nennen• Sich verabreden• Eine Einladung akzeptieren / ablehnen	Grammatik <ul style="list-style-type: none">• Perfekt der Hilfsverben• Reflexive Verben• Präteritum der regelmäßigen Verben• Präteritum der Hilfsverben (sein und haben)• Lokaladverbien : hier / dort• Nebensatz mit «weil»• Präpositionen + Dativ
Lektion 6 Seite 129	Mensch und Gesundheit <ul style="list-style-type: none">• Körperteile benennen• Schmerzen lokalisieren• Ratschläge geben / um Ratschläge bitten• Erzählen, wie etwas passiert ist• Sanitäre Anlagen benennen	Grammatik <ul style="list-style-type: none">• Präteritum und Perfekt der unregelmäßigen Verben• Modalverben (dürfen, sollen, müssen)• Relativsatz mit Relativpronomen im Nominativ / Akkusativ• Substantive im Genitiv
Lektion 7 Seite 150	Essen und Trinken <ul style="list-style-type: none">• Essgewohnheiten in Algerien und in Deutschland• Im Restaurant bestellen und bezahlen• Reklamationen und Komplimente im Restaurant• Lebensmittel auf dem Supermarkt / auf dem Markt einkaufen	Grammatik <ul style="list-style-type: none">• Modalverben (mögen, wollen, können)• Nebensatz (bevor, während, nachdem)• Gemischte Präpositionen (Akkus / Dativ)• Komposita (Subs + Subs)
Lektion 8 Seite 180	Familienkreis <ul style="list-style-type: none">• Vom Alltagsleben sprechen• Personen beschreiben und vergleichen• Über Eltern / Kinder - Verhältnisse sprechen	Grammatik <ul style="list-style-type: none">• Komparativ (Wiederholung)• Personalpronomen im Akkus / Dativ• Gemischte / schwache Adjektiv - deklination• Infinitivsatz• Dass - satz
Lektion 9 Seite 206	Leben in der Stadt und auf dem Land <ul style="list-style-type: none">• Vorteile des Stadtlebens / Landlebens nennen• Etwas unerwartetes ausdrücken	Grammatik <ul style="list-style-type: none">• Passiv• Nebensatz (als / wenn)• konzessivsatz (obwohl / trotzdem)

Anhang 05: Stockholmer Kriterienkatalog

Krumm, Hans-Jürgen/ Funk, Hermann/ Neuner, G.: „Lehrwerkbegutachtung und Lehrwerkkritik“ [In:] Kast, Bernd/Neuner, Gerhard (Hrsg.): „Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht“, Berlin, Langenscheidt Verlag 1994, S. 121

Stockholmer Kriterienkatalog

Liste der Kriterien des Stockholmer Kriterienkatalogs nach Kast, Bernd, Neuner, Gerhard (Hrsg.) 1996: Zur Analyse, Beurteilung und Entwicklung von Lehrwerken für den Fremdsprachlichen Unterricht, Langenscheidt, Berlin, nach Krumm, H.-J. 1994

a. Aufbau des Lehrwerks

Es sollen unbedingt vorhanden sein:

- Textteil
- Arbeitsteil/Arbeitsbuch
- Grammatikteil (im Textbuch oder besonderes Grammatikbuch)
- Wörterverzeichnis (im Textbuch mit phonetischen Angaben, wo nötig)
- Tonband/Kassette

Gibt es zusätzlich noch...?

- Lehrerhandbuch mit zusätzlichem Material wie Bilderserien, Spiele, Tests, Liedertexte etc.
- Bildmaterial (Folien, Dias)
- Zusätzliche Tonaufnahmen (authentische Texte, Lieder,...)
- Lösungen zu den Aufgaben
- Tests

b. Layout

- Ist die äußere Aufmachung ansprechend?
- Ist die Gestaltung der Lektionen und Lehrbuchseiten übersichtlich?

Anhang

- Ist die graphische Gestaltung (Fotos, Zeichnungen) motivierend?
- Sind die Materialien gut verarbeitet und haltbar?
- Sind Bild und Text pädagogisch aufeinander abgestimmt?

c. Übereinstimmung mit dem Lehrplan

- Entspricht die Konzeption des Lehrwerks den Anforderungen des Lehrplans (z.B. übergreifende Lernziele, kommunikative Lernziele)?

d. Inhalte – Landeskunde

Soweit entsprechende Texte und Informationen im Lehrwerk vorhanden sind, ist zu fragen, ob sie

- sachlich richtig sind
- altersgerecht sind
- ausgewogen sind
- problemorientiert sind
- unterhaltend sind
- abwechslungsreich gestaltet sind
- und ob kulturkontrastive Aspekte berücksichtigt werden

1. Die Menschen, die im Lehrwerk vorkommen

- Gibt es Personen, mit denen sich die Schüler identifizieren können?
- Gibt es Personen, für die sich die Schüler interessieren könnten?
- Tauchen männliche und weibliche Personen zu ungefähr gleichen Anteilen im Lehrwerk auf?
- Werden Rollenklischees (z.B. Frau nur als Hausfrau) vermieden?

2. Der Alltag im Lehrwerk

- Wird das Leben in der Stadt und auf dem Land vorgestellt?
- Wird das Leben in Familie, Schule, bei der Arbeit und in der Freizeit thematisiert?

Anhang

- Tauchen Menschen aus verschiedenen sozialen Schichten auf?

- Wird das Alltagsleben in allen deutschsprachigen Ländern behandelt?

3. Geographie und Wirtschaft

- Enthält das Lehrwerk Karten und Fotos zur Darstellung von Geographie und Wirtschaft (Vielfalt der Landschaftstypen, Industrie etc.)

4. Die Gesellschaft (politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Verhältnisse)

- Werden die verschiedenen politischen Systeme der deutschsprachigen Länder vorgestellt?

- Werden die verschiedenen wirtschaftlichen Systeme und Lebensbedingungen in den deutschsprachigen Ländern behandelt?

- Enthält das Lehrwerk aktuelle Bezüge, z.B. Fragen der Umwelt, der Arbeitswelt (Arbeitslosigkeit), der Computergesellschaft, der Handelsbeziehungen zwischen den deutschsprachigen Ländern und dem Heimatland?

5. Kultur

- Werden Feste, Sitten und Gebräuche vorgestellt?

- Wie weit werden Kunst, Musik, Theater und Film etc. einbezogen?

- Werden auch Jugend- und Alternativkultur angesprochen?

6. Literatur

- Werden im Lehrwerk auch literarische Texte (Gedichte, Kurzgeschichten etc.) vorgestellt?

7. Geschichte

- Werden auch wichtige geschichtliche Informationen vermittelt? (z.B. solche, die die Beziehungen zwischen den deutschsprachigen Ländern und dem Heimatland beeinflusst haben)

8. Darstellung des eigenen Landes

- Bietet das Lehrwerk die Möglichkeit

Anhang

- A. die besonderen Beziehungen deutschsprachiger Ländern zu eigenen Land zu verhandeln?
- B. über Verhältnisse im eigenen Land, z.B. Sitten und Bräuche, Wirtschaft, soziale Sicherung sich auf Deutsch [sic] zu äußern?

e. Sprache

- Orientiert sich das Lehrwerk an der Standardsprache?
- Bietet das Lehrwerk Beispiele für die sprachliche Vielfalt, z.B. Umgangssprache, Jugendsprache, Werbesprache, Fachsprache, literarische Sprache?
- Ist die Sprache im Lehrwerk der Situation angemessen, und ist ein Kontext angegeben?
- Enthält das Lehrwerk eine Vielfalt an Textsorten (Dialoge, erzählende Texte, Sach-/Fachtexte, Zeitungsartikel usw.)
- Enthält das Lehrwerk genügend Material zur Rezeption (Hören und Lesen) und Produktion (Sprechen und Schreiben) von Sprache?
- Ist die Sprache authentisch oder wirkt sie künstlich (Lehrbuchsprache)?
- Ist die Sprache für die jeweilige Lernstufe zu schwierig (zu viele neue Wörter, komplexer Satzbau) oder zu leicht (langweilig)?
- Sind zusammenhängende Lesetexte vorhanden (ausgewogenes Verhältnis zwischen Lang- und Kurztexten)?
- Werden wichtige Redesituationen in Dialogen vorgeführt?
- Werden unterschiedliche Sprechfunktionen verdeutlicht?
- Regen die Lehrbuchtexte zur kreativen Weiterarbeit an (Diskussionen, eigene Texte schreiben, Dramatisieren und Rollenspiele)?
- Führen die Texte auch die emotionalen Ausdrucksmöglichkeiten der Sprache vor? (Dazu gehört auch das Vorhandensein von Spielen, Liedern, Reimen, aber aus Ausdrücken für Freude, Wut, Angst etc.)
- Werden Wörter und Ausdrücke genügend erklärt?

Anhang

- Werden sprachliche Verwandtschaften zur Lernerleichterung ausgenutzt?
- Werden kulturell-sprachliche Unterschiede berücksichtigt (z.B. Du-Sie-Konventionen)?

1. Aussprache und Intonation

- Werden Fragen der Aussprache und Intonation systematisch behandelt?
- Werden die kontrastiv schwierigen Laute besonders berücksichtigt?
- Werden Intonationshilfen (z.B. Farbe, Fettdruck, Pfeile) gegeben?

2. Tonbänder/Kassetten

- Klingen die Aufnahmen authentisch?
- Werden auch Sprachvarianten vorgeführt (z.B. verschiedene Sprecher, eventuell dialektale Färbung)?

f. Grammatik

- Sind die Texte im Hinblick auf die Grammatik konstruiert?
- Sind die Texte nach kommunikativen Gesichtspunkten ausgewählt?
- Gibt es eine systematische Behandlung (Progression) der Grammatik im Laufe des Lehrwerks? Wird auch die pragmatisch-kommunikative Grammatik berücksichtigt?
- Ist die Progression flach oder steil?
- Werden die grammatischen Probleme wiederholt und dabei vertieft („konzentrische Progression“)?
- Gibt es im Lehrwerk eine systematische Grammatikübersicht (vor allem für die Grundstufe)?
- Verweist das Lehrwerk auf eine umfassendere grammatische Darstellung?
- Werden die Strukturen im Deutschlehrwerk so beschrieben und analysiert wie im Unterricht der Muttersprache? (Welche Grammatiktheorie, welches Grammatikmodell liegt zu Grunde?)

Anhang

- Wird dabei eine grammatische Terminologie benutzt, die den Schülern schon bekannt ist?
- Werden die grammatischen Begriffe erklärt, wenn sie zum ersten Mal erwähnt werden?
- Werden grammatische Regeln gegeben? Mit Beispielen und Vergleichen zur Muttersprache?

g. Übungen

1. Arbeitsanweisungen

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

2. Fertigkeiten

- Werden alle Fertigkeiten in ausgewogenem Verhältnis geübt?

3. Übungstypen

- Welche Übungstypen kommen vor?
- Sind die Übungen systematisch aufgebaut und ermöglichen sie eine schrittweise Einübung nach dem Muster:

1. Verstehen (Hören – Lesen)

2. Reproduzieren (Sprechen – Schreiben)

3. Sprechen und Schreiben in vorgegebenen Rollen und Situationen?

4. Freie Äußerungen (mündlich und schriftlich)?

4. Übungsformen

- Variieren die Übungsformen?
- Werden kreative Übungen betont, z.B. altersgerechte Spielübungen?

Anhang

- Fördern die Übungen die Zusammenarbeit der Schüler? Gibt es Partnerübungen und Übungen, die für (Klein-)Gruppen geeignet sind?

- Fordern die Übungen selbstständiges Lernen?

5. Zusammenhang

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

6. Differenzierung

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

7. Wiederholung

- Gibt es systematische Wiederholungen?

- Gibt es ein ausreichendes Angebot an Übungen?

h. Die Perspektive der Schüler

Anschließend sollte gefragt werden, wie das Lehrmaterial von den Schülern aufgefasst wird.

Stellen Sie sich aus der Sicht der Schüler folgende Fragen:

- Werde ich überfordert durch insgesamt zu schwierige Inhalte, Sprache oder Aufgabenstellungen?

- Sind die Anforderungen insgesamt zu gering (keine Herausforderung, Langeweile) im Hinblick auf Inhalt, Sprache oder Aufgabenstellungen?

- Bieten die Inhalte, Textsorten, Übungen genügend Abwechslung?

- Geben die Inhalte Möglichkeiten und Anstöße zu eigenständiger Weiterarbeit?

- Habe ich die Möglichkeit, meine eigenen Gedanken und Erfahrungen einzubeziehen, die eigene Perspektive zur Sprache zu bringen? Kann dies den Lernprozess beeinflussen (z.B. im Hinblick auf Auswahl von Themen, Texten)?

- Sind für mich Lernziele und Lernfortschritte erkennbar?

Anhang

- Kann ich eigenständig Stoff nachholen und ohne direkte Hilfe durch den Lehrer Lücken auffüllen?

- Bin ich am Lernprozess beteiligt?

Anhang 06: Persönliches Leben. In: ELAHCENE, Ahmed/ DJAIRENE, Mohamed/ DJEGHJOUGH, Hocine: „Vorwärts mit Deutsch 2° AS“, OPNS Verlag: INRE, Algier 2015-2016, S. 5

Lektion 1

Guten Tag ! Ich heiße...


Amel

Guten Tag !
Ich heiße Amel.
Ich wohne in Algier.

Hallo ! Ich bin Sabine. Ich komme aus Berlin. Und du ?
Wie heißt du ?


Sabine

Mein Name ist
Manfred Bauer.
Ich komme aus Deutschland.


Manfred

5
fünf

Anhang 07: Inhaltsverzeichnis verfasst von ELAHCENE, Ahmed/ DJAIRENE, Mohamed/ DJEGHJOUGH, Hocine: „Vorwärts mit Deutsch 2^e AS“, OPNS Verlag: INRE, Algier 2015-2016, S. 7

Wie heißt du ?

1- Und du ? Antworte !



Karl

Guten Tag ! Ich heiße Karl.
Und wie heißt du ?

Ich heiße Sabine. Ich wohne in Berlin.
Wo wohnst du ?



Sabine



Karl

Ich wohne auch hier in Berlin. Und wer ist das ?

Das ist Alex. Er wohnt auch in Berlin.



Sabine



Karl

Und das ist Inge. Sie wohnt in Frankfurt.

Auf Wiedersehen !



Sabine

Anhang

Anhang 08:Das Alphabet. In:ELAHCENE, Ahmed/ DJAIRENE, Mohamed/ DJEGHJOUGH, Hocine: „Vorwärts mit Deutsch 2° AS“, OPNS Verlag: INRE, Algier 2015-2016, S. 6

Das Alphabet

A a	B b	C c	D d	E e	F f
(a)	(be)	(ce)	(de)	(e)	(ef)
G g	H h	I i	J j	K k	L l
(ge)	(ha)	(i)	(jot)	(ka)	(el)
M m	N n	O o	P p	Q q	R r
(em)	(en)	(o)	(pe)	(qu)	(er)
S s	T t	U u	V v	W w	X x
(es)	(te)	(u)	(vau)	(we)	(ix)
Y y	Z z	Ä ä	Ö ö	Ü ü	ß
(epsilon)	(zet)	(a - Umlaut)	o - Umlaut	u - Umlaut	(eszet)

1- Hör zu, sprich nach und buchstabiere. 

Algerien	Berlin	das	in	Paris	Ja	Was	Vater	Taxi
A-l-g-e-r-i-e-n	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
Mädchen	ergänzen		schön		fünf		Köln	für
M-ä-d-c-h-e-n	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....

Lektion 1


Anhang 09: Grammatik: Indikativ- Präsens vom Hilfsverb: sein (Singular / Plural).
 In: ELAHCENE, Ahmed/ DJAIRENE, Mohamed/ DJEGHJOUGH, Hocine: „Vorwärts mit Deutsch 2° AS“, OPNS Verlag: INRE, Algier 2015-2016, S. 14

12- Hört zu und macht dann Kurzdialoge.

Sabine : Hallo, Inge !
 Wie geht's ?
Inge : Danke, gut ! Sag mal
 Sabine ! Wie alt
 bist du ?
Sabine : Ich bin 16 Jahre alt.
 Und du ?
Inge : Ich bin 18.

Präsens Indikativ		
sein :	ich	bin
	du	bist
	er / sie	ist
	wir	sind
	ihr	seid
	sie	sind
		sind Sie ?

Peter	Monika	Alex	Paul	Thomas	Ryad	Karim
15	16	18	16	16	17	16

13- Hör zu !



Peter : Hallo, Ryad !
 Bist du 17 Jahre alt ?
Ryad : Ja, ich bin 17.
Peter : Und Karim ?
 Ist er auch 17 ?
Ryad : Nein, er ist 16.
Peter : Seid ihr nicht aus
 Algerien ?
Ryad : Doch, wir sind aus Algerien, aus Algier.

Ja / Nein / Doch
Bist du 16 ? Ja.
Bist du 20 ? Nein.
Heißt du nicht Ryad ? Doch.

14- Ergänze.

- 15 ?, ich bin 15 Jahre alt.
-
- Ali ?, das ist Nabil.
-
- nicht aus Algier ?, ich komme aus Algier.
-
- aus Tunesien ?, wir sind aus Algerien.
-

Anhang 10:Indikativ- Präsens vom Hilfsverb: haben (Singular / Plural).
 In:ELAHCENE, Ahmed/ DJAIRENE, Mohamed/ DJEGHJOUGH, Hocine: „Vorwärts mit Deutsch 2° AS“, OPNS Verlag: INRE, Algier 2015-2016, S. 15

15- Ergänze den Dialog.

Ryad : Guten Tag ! Ich heiße Ryad.
Karl + Peter : Guten Tag ! Wir kommen aus Deutschland. Wir machen Urlaub in Algerien.
Ryad : Freut mich sehr. ihr beide Freunde aus Berlin ?
Karl + Peter : Ja, wir Freunde seit langem. Oh, der Bus kommt ! Auf Wiedersehen !
Ryad : Auf Wiedersehen !

16- Hört zu und übt zu zweit.



Ryad : Guten Tag, Kamel !
 Wie geht's ?
Kamel : Danke, gut. Und dir ?
Ryad : Auch gut. Sag mal, Kamel ! **Hast** du Brieffreunde in Deutschland ?
Kamel : Ja, ich **habe** zwei Brieffreunde.
 Sie wohnen in München. Und du ?
Ryad : Ja, ich **habe** auch einen Brieffreund. Er wohnt in Berlin.

Präsens Indikativ		
haben :	ich	hab e
	du	ha st
	er / sie / es	ha t
	wir	hab en
	ihr	hab t
	sie	hab en
	.....	hab en Sie ?

Amel	Linda	Karim	Alex
eine	eine	einen	einen
Brieffreundin	Brieffreundin	Brieffreund	Brieffreund
in Berlin	in Köln	in Bonn	in Annaba

Anhang 11: Eine Person erfragen (Name, Vorname, Alter, Herkunft), S. 16 in: ELAHCENE Ahmed, DJAIRENE Mohamed und DJEGHJOUGH Hocine: „Vorwärts mit Deutsch 2° AS“, OPNS Verlag: INRE, Algier 2015-2016

17- Ergänze.



Peter

Das ist Peter. Er wohnt in Berlin. Er _____ einen Brieffreund in Algier.



Amel

Das ist Amel. Sie wohnt in Algier. Sie _____ einen Brieffreundin in Berlin.



Karl

Das ist Karl. Er wohnt in Berlin. Er _____ auch einen Brieffreund in Algier.

18- Ergänze den Dialog.

Herr Schneider : Guten Tag, Herr Bauer !

Herr Bauer : Guten Tag ! Wie geht's Ihnen ?

Herr Schneider : Danke, gut. Und Ihnen ?

Herr Bauer : Auch gut, danke ! Sie Kinder, Herr Schneider ?

Herr Schneider : Ja , ich 2 Kinder. Sie sind noch jung.

Anhang 12: Eine Person erfragen (Name, Vorname, Alter, Herkunft). In: ELAHCENE, Ahmed/ DJAIRENE, Mohamed/ DJEGHJOUGH, Hocine: „Vorwärts mit Deutsch 2^e AS“, OPNS Verlag: INRE, Algier 2015-2016, S. 17

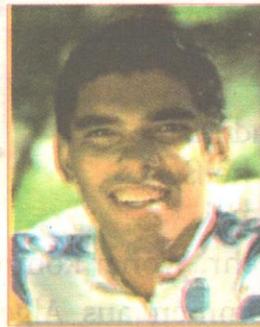
19- Was sagen die Personen ? Ergänze.



Karola

Ich
bin Karola. Ich
wohne in München.
Ich eine Brieffreundin.
Sie wohnt in Algier.

Wir sind
Freunde. Wir wohnen
beide in Berlin.
Wir auch freunde in
Algier. Und ihr ? ihr
Freunde in Deutschland ?



Peter



Karl

20- Lies und ergänze.

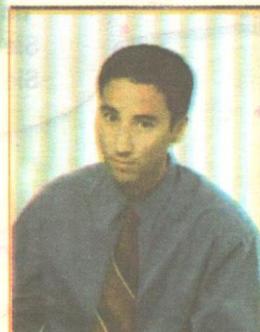
Amel
Algier
Deutsch



Amel

Das ist
Sie wohnt in
Sie lernt

Das ist
..... wohnt in
..... auch



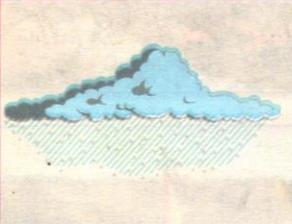
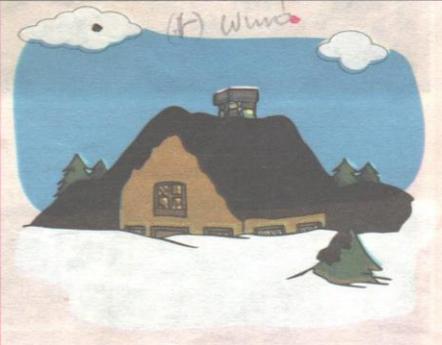
Ryad

Ryad
Algier
Deutsch

Anhang 13: Zeit und Wetter. In: ELAHCENE, Ahmed/ DJAIRENE, Mohamed/ DJEGHJOUGH, Hocine: „Vorwärts mit Deutsch 2° AS“, OPNS Verlag: INRE, Algier 2015-2016, S. 77

Lektion 4

Zeit und Wetter

 <p>Es regnet</p>	 <p>Die Sonne scheint.</p>	 <p>Es ist warm. <i>die wär</i></p>
 <p>Es ist windig.</p>	 <p>Es schneit.</p>	 <p>Es ist kalt. <i>die käl</i></p>
 <p>Der Winter <i>(H) Wind</i></p>		 <p>Der Frühling</p>

77
siebenundsiebzig

Anhang 14:Tage, Monate, Wochen. In:ELAHCENE, Ahmed/ DJAIRENE, Mohamed/ DJEGHJOUGH, Hocine: „Vorwärts mit Deutsch 2° AS“, OPNS Verlag: INRE, Algier 2015-2016, S. 78

Das Jahr hat 4 Jahreszeiten.

1- Lies.

Zeit und Wetter

Das Jahr hat 365 Tage. Am Morgen geht die Sonne auf und am Abend geht sie unter. Am Vormittag sagt man : Guten Morgen ! Am Nachmittag sagt man : Guten Tag ! und am Abend sagt man : Guten Abend ! Wer schlafen geht, sagt : Gute Nacht !

Die Zeit vergeht schnell und das Wetter ändert sich jeden Tag. Das Jahr hat 4 Jahreszeiten: der Frühling, der Sommer, der Herbst und der Winter. Im Frühling ist der Tag so lang wie die Nacht, aber im Sommer wird die Nacht kürzer als der Tag, und die Sonne wird wärmer. Im Winter ist es kälter : es regnet stark und es schneit oft. Der Frühling ist am schönsten.

Das Jahr hat 12 Monate : Januar, Februar, März, April, Mai, Juni, Juli, August, September, Oktober, November und Dezember. Das Jahr hat auch 52 Wochen. Jede Woche hat 7 Tage : Montag, Dienstag, Mittwoch, Donnerstag, Freitag, Samstag (Sonnabend) und Sonntag.



Anhang 15: Grammatik: Komparativ / Superlativ (Prädikativ). In: ELAHCENE, Ahmed/ DJAIRENE, Mohamed/ DJEGHJOUGH, Hocine: „Vorwärts mit Deutsch 2^e AS“, OPNS Verlag: INRE, Algier 2015-2016, S. 79

2- Richtig oder falsch.

- 1- Das Jahr hat 365 Tage.
- 2- Das Wetter ändert sich nicht.
- 3- Das Jahr hat 3 Jahreszeiten.
- 4- Im Sommer ist es sehr kalt.
- 5- Die Tage sind lang im Sommer.
- 6- Es schneit im Sommer.
- 7- Ein Jahr hat 40 Wochen.
- 8- Eine Woche hat sieben Tage.

richtig	falsch

3- Schreibe die Antworten.

- Wieviele Tage hat das Jahr ?
- Wie ist das Wetter im Winter ?
- Wie heißen die Tageszeiten ?
- Wann regnet es stark ?
- Wie heißen die Jahreszeiten ?
- Wann ist es sehr warm ?

4- Was sagt Amel ? Hör zu.



In Algerien ist das Wetter oft schön. Im Frühling ist der Tag **so lang wie** die Nacht. Im Juli und August ist die Sonne **wärmer als** im Juni. Im Mai ist das Wetter **am schönsten**. Im Sommer bleibe ich **lieber** zu Hause. Im Frühling arbeite ich **mehr und besser**.

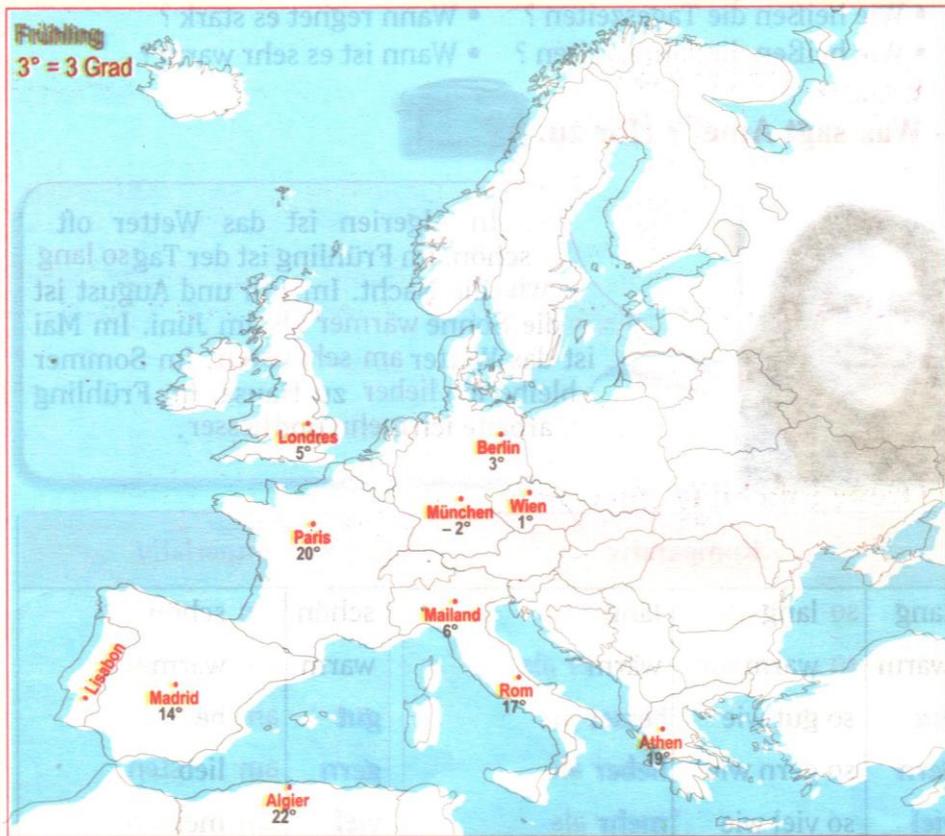
Komparativ			Superlativ	
lang	so lang wie	länger als	schön	am schönsten
warm	so warm wie	wärmer als	warm	am wärmsten
gut	so gut wie	besser als	gut	am besten
gern	so gern wie	lieber als	gern	am liebsten
viel	so viel wie	mehr als	viel	am meisten

Anhang 16: Wetter beschreiben. In: ELAHCENE, Ahmed/ DJAIRENE, Mohamed/ DJEGHJOUGH, Hocine: „Vorwärts mit Deutsch 2° AS“, OPNS Verlag: INRE, Algier 2015-2016, S. 80

5- Ergänze. (Komparativ ? Superlativ ?)

- April ist Februar. (lang)
- Im Winter ist es im Frühling. (kalt)
- Im Frühling sind die Tage die Nächte. (lang)
- Algerien ist Tunesien. (groß)
- Der Frühling ist der Winter. (gut)
- Im Sommer gehen die Leute an den Strand. (gern)
- Im Winter ist das Wetter im Herbst. (schlecht)
- Februar ist nicht April. (lang)
- Im Frühling ist das Wetter in Algerien (schön)
- Es regnet stark. Wir bleiben zu Hause. (gern)
- Im Sommer ist es in Algerien (warm)
- machen wir Urlaub in Tipaza ! (gut)

6- Schau die Wetterkarte und vergleiche die Temperaturen.



Anhang

Anhang 17: die deutschsprachigen Länder und Algerien. In: ELAHCENE, Ahmed/ KUADJOU DJ, Ilhem- Issad und BENDRIS, Benkhoucha, Nacéra: „Vorwärts mit Deutsch“ 3^e annéesecondaire“, OPNS Verlag: INRE, Algier 2018, S. 6



Anhang 18:Text: Deutschland, ein geografischer Überblick. In: ELAHCENE, Ahmed/ KUADJOUJ, Ilhem- Issad und BENDRIS, Benkhoucha, Nacéra: „Vorwärts mit Deutsch“ 3^e annéesecondaire“, OPNS Verlag: INRE, Algier 2018, S.7



Deutschland, ein geografischer Überblick

Deutschland liegt im Herzen Europas. Seine Hauptstadt ist Berlin. Es besteht aus 16 Bundesländern und gehört zur Europäischen Union. Im Norden grenzt Deutschland an Dänemark und an zwei größere Meere : die Ostsee und die Nordsee, im Osten an Polen und die Tschechische Republik, im Süden an Österreich und die Schweiz und im Westen an Frankreich, Belgien, Luxemburg und Holland.

Der Süden ist bergig und der Norden eine große Ebene. Die Gesamtoberfläche beträgt 357000 Quadratkilometer.

In Deutschland gibt es zwei große Flüsse :

Den Rhein mit einer Gesamtlänge von 1320 Kilometern. Er entspringt in den schweizerischen Alpen und durchfließt Deutschland in westlicher Richtung über 700 Kilometer und mündet in die Nordsee in Holland. Er spielt eine wichtige Rolle in der deutschen Ökonomie : 20% aller Waren, die in der BRD transportiert werden, werden auf dem Rhein transportiert.

Der zweite Fluss ist die Donau, sie hat eine Gesamtlänge von 2850 Km und entspringt im Schwarzwald. Sie fließt in östlicher Richtung durch viele Länder und mündet ins Schwarze Meer in Rumänien. Die Donau spielt eine wichtige Rolle in der Produktion von Elektrizität und in der Bewässerung von Agrargebieten.

Andere Flüsse in Deutschland sind die Elbe und die Oder. Sie fließen von Süden nach Norden und münden in die Nordsee bzw. in die Ostsee. Alle Flüsse in Deutschland führen viel Wasser.

Das Klima in Deutschland ist gemäßigt, d.h. im Sommer ist es warm und im Winter kalt. Die Temperaturen steigen von Minusgraden im Winter bis zu über 30 Grad im Sommer. Es regnet zu allen Jahreszeiten. Frühling und Herbst sind die schönsten Jahreszeiten. Deutschland ist ein waldriches Land. Über ein Viertel seiner Oberfläche ist mit Wäldern bedeckt. Diese helfen, die Luft sauber zu halten.

7 LEKTION 1

Anhang 19:die Massenmedien. In: ELAHCENE, Ahmed/ KUADJOU DJ, Ilhem- Issad und BENDRIS, Benkhoucha, Nacéra: „Vorwärts mit Deutsch“ 3^e annéesecondaire“, OPNS Verlag: INRE, Algier 2018,S. 93

Lektion 5



Die Massenmedien



93

Anhang

Anhang 20: verarbeitete Vergleichstabelle³¹¹

Erstellte Vergleichstabelle zu den Analysen des Lehrbuchs „Vorwärts mit Deutsch“ Band 1 und Band 2 anhand des „Stockholmer Kriterienkatalogs“

Aufbau des Lehrbuchs	Vorwärts mit Deutsch (Band 1)	Vorwärts mit Deutsch (Band 1)
Unbedingt vorhanden		
Textteil	ja	ja
Arbeitsteil	ja	ja
Grammatikteil	ja	ja
Wörterverzeichnis	nein	ja, in jeder Einheit
Zusätzlich		
zusätzliche Tonaufnahmen	keine CD erhältlich	keine CD erhältlich
Lösungen zu den Aufgaben		
Tests	nein	nein
Layout		
Ansprechend ?	ja, mit Farben	ja, mit Farben und große Bilder
motivierend?	ja, Ränder und Farben schülerfreundlich	ja, Farben und Bilder Lernprogression erkennbar
gut verarbeitet, haltbar?	gut verarbeitet zum Teil, haltbar nein	gut verarbeitet zum Teil, haltbar nein
Teile aufeinander	nein	nein

³¹¹Turon, Nadine: Deutschlehrwerke in Finnland Lehrwerkanalysen der Lehrwerkreihen „Genau“ und „Panorama Deutsch“, Pro-Gradu Arbeit, Germanische Philologie Universität Oulu 2015, S. 65

Anhang

Abgestimmt?		
Übereinstimmung mit dem Lehrplan		
verstehendes Hören	entsprechend	entsprechend
Sprechen	entsprechend	entsprechend
Leseverstehen	entsprechend	entsprechend
Schreiben	entsprechend	entsprechend
Inhalte/Landeskunde		
sachlich richtig?	zumTeil	nicht immer
altersgerecht?	ja	ja
ausgewogen?	ja	ja
problemorientiert?	ja	ja
kulturkontrastive Aspekte?	nicht	nicht
1. Menschen		
Identifikationspersonen?	ja, jung	ja, aber selten
interessante Personen?	ja, vergleichbare Lebensverhältnisse	Ja, aber zum Teil
gleicher Anteil männliche u und weibliche Personen?	nein	nein
2. Alltag		
In Stadt und Land?	ja	ja
Familie, Schule, Arbeit, Freizeit?	ja	nein

Anhang

verschiedene soziale Sichten?	ja	fast nicht
alle deutschsprachigen Länder?	nur Deutschland	ja
3. Geografie und Wirtschaft		
Karten, Fotos, usw.?	ja, besonders Bilder	ja, vielfältig
4. Gesellschaft		
verschiedene politische Systeme?	nein	nein
verschiedene Wirtschaftssysteme?	nein	, vor allem Deutschland
aktuelle Bezüge?	ja	ja
5. Kultur		
Feste, Sitten, Gebräuche?	einwenig in Texten	fast gar nicht
Kunst, Musik, Theater, Film?	nur Theater	keine
Jugend- und Alternativkultur?	zum Teil	einwenig
6. Literatur		
literarische Texte?	zum Teil	zum größten Teil
7. Geschichte		
wichtige geschichtliche Infos?	nein	einwenig
8. Darstellung des eigenen Landes		
Beziehungen zum Zielland	ja, in einigen Texten	ja, in manchen Texten
Verhältnisse im eigenen Land	zuwenig	ja, aber selten
Sprache		

Anhang

Situationsangemessen?	ja, manchmal	nein
Vielfalt an Textsorten?	einwenig	einwenig
Material zu Rezeption und Produktion?	zuwenig	zuwenig
zu schwierig für Lernstufe?	nur am Ende des Buches	ja
zusammenhängende Texte?	zumTeil	ja
Redesituationen in Dialogen?	ja	sehrwenig
Unterschiedliche Sprechfunktionen?	sehr oft	es gibtnicht
kreative WeiterarbeitmitTexten?	nein	nein
emotionale Ausdrucksmöglichkeiten ?	nein	nein
wörtergenügend erklärt?	nein	Glossar am Ende jeder Einheit
kulturell-sprachliche Unterschiede	gibt es nicht	gibt es nicht
1. Aussprache und Intonation		
systematisch behandelt?	ja	fast nie
kontrastiv schwierige Laute behandelt?	nein	nein
2. Tonbänder/ Kassetten		
Aufnahmen authentisch?	es gibtnicht	es gibtnicht
Sprachvarianten vorgeführt?	gar nicht	gar nicht

Anhang

Grammatik		
Texte für Grammatik konstruiert?	wenig, unauffällig	zum Teil
Texten nach kommunikativen Punkten?	ja	ja
Progression?	ja	ja
Wiederholen und vertiefen?	manchmal	oberflächlich
systematische Grammatik-übersicht?	Sehroft	sehroft
Strukturen wie im Mutterspracheunterricht?	nein	nein
gleiche grammatische Terminologie?	ja	ja
grammatische Begriffe erklärt?	nein	nein
grammatische Regeln gegeben?	sehrselten	sehrselten
Übungen		
1. Arbeitsanweisungen		
eindeutig?	ja, aber nicht immer	ja
Sprache?	nur Deutsch	nur Deutsch
2. Fertigkeiten		
alle Fertigkeiten ausgewogen?	ja	ja
3. Übungstypen		
Welche?	Grammatik, reproduktiv	Grammatik, Wortschatz

Anhang

systematisch nach Muster eingeübt?	ja, sehr oft	ja, immer
4. Übungsformen		
Variationen?	ja	ja
kreative Übungen?	nein	nein
Zusammenarbeit?	ja	ja
selbstständiges Lernen?	ja, wird sogar gefördert	ja, steht im Mittelpunkt
5. Zusammenhang		
sprachlicher und thematischer Zusammenhang?	fast gar nicht	ja
6. Differenzierung		
genügend?	ja	Ja
verschiedenartig?	ja	ja
7. Wiederholung		
systematische Wiederholung?	ja	ja
ausreichendes Angebot?	zum Teil	ja

Anhang 21:Zulassung vom Direktor des Gymnasiums Kadiri Khaled in Sougueur

À monsieur le directeur du lycée

M^{me} Bouharkat Lebia

„Kadiri Khaled“

Objet: Demande d'autorisation pour assister à un cours d'allemand

Monsieur,

Qu'il me soit permis de venir très respectueusement solliciter votre haute compétence de bien vouloir accepter ma demande citée en marge aujourd'hui le 17.09.2019.

J'attire votre attention que cela me servira dans ma recherche de doctorat visant L'amélioration de l'enseignement / apprentissage de la langue allemande au lycée.

Veillez accepter, monsieur le proviseur, mes sincères Salutations

بالمرامير

كوال خالد
مدير الثانوية

L'intéressée

Anhang22: Zulassung vom Direktor des Gymnasiums Zakaria Medjdoub in Sougueur

À monsieur le directeur du lycée

M^{me} Bouharkat Lebia

“Zakaria Medjdoub”

Objet: Demande d'autorisation pour assister à un cours d'allemand

Monsieur,

Qu'il me soit permis de venir très respectueusement solliciter votre haute compétence de bien vouloir accepter ma demande citée en marge aujourd'hui le 08.12.2019.

J'attire votre attention que cela me servira dans ma recherche de doctorat visant L'amélioration de l'enseignement / apprentissage de la langue allemande au lycée.

Veillez accepter, monsieur le proviseur, mes sincères Salutations

L'intéressée



Anhang 23:Zulassung vom Direktor des Gymnasiums Bekhaled Khaled in Sougueur

À monsieur le directeur du lycée

M^{me} Bouharkat Lebia

„ Bekhaled Khaled “

Objet: Demande d'autorisation pour assister à un cours d'allemand

Monsieur,

Qu'il me soit permis de venir très respectueusement solliciter votre haute compétence de bien vouloir accepter ma demande citée en marge aujourd'hui le 16.09.2019.

J'attire votre attention que cela me servira dans ma recherche de doctorat visant L'amélioration de l'enseignement / apprentissage de la langue allemande au lycée.

Veillez accepter, monsieur le proviseur, mes sincères Salutations

L'intéressée



Anhang 24:Zulassung vom Direktor des Gymnasiums BenMestoura Larbi in Tiaret

À monsieur le directeur du lycée

M^{me}BouharkatLebia

„ Ben Mestoura Larbi “

Objet :Demande d'autorisation pour assister à un cours d'allemand

Monsieur,

Qu'il me soit permis de venir très respectueusement solliciter votre haute compétence debien vouloir accepter ma demande citée en marge aujourd'hui le 19.01.2020.

J'attire votre attention que cela me servira dans ma recherche de doctorat visant L'amélioration de l'enseignement / apprentissage de la langue allemande au lycée.

Veillez accepter, monsieur le proviseur, mes sincères Salutations

L'intéressée

Anhang

Anhang 25:Judit, Szklenár. In: Sprachlernspiele Deutsch für den Anfang Spielen. Lernen. Verstehen, Goethe-Institut e.V. Goethestr. 20 80336 München Deutschland, S.70

Mein Alltag

Mein Tag



Mein Tag

Mein Tag
Legende zum Skatofeld
Legen Sie die Sticker mit dem Foto rechts unten auf die passende Stelle der Legende.

arbeiten	aufräumen	fernsehen
mit dem Zug fahren	putzen	Sport machen
essen	telefonieren	lesen
trinken	schlafen	duschen
Bus fahren	spielen	Zähne putzen
kochen	lernen	Freunde treffen

Meine Sachen



Meine Sachen

die Decke	das Kissen	das Bett	der Stuhl
die Badewanne	die Dusche	das Regal	der Schrank
die Waschbecken	der Spiegel	der Schreibtisch	der Tisch
die Gardine	der Mülleimer	der Teppich	die Couch
der Fernseher	das Telefon	die Lampe	der Sessel

Anhang

Anhang 26:Judit, Szklenár. In: Sprachlernspiele Deutsch für den Anfang Spielen. Lernen. Verstehen, Goethe-Institut e.V. Goethestr. 20 80336 München Deutschland, S.66

Einkaufen

Einkaufen
Schwarzer Peter
An den getriebenen Linien in Dreiecken anschreiben.

 ein Kilo Tomaten 1,45 EUR	 ein halbes Kilo Karotten 1,10 EUR	 ein Kilo Mehl 0,55 EUR
 ein Kilo Zucker 1,30 EUR	 400 Gramm Hackfleisch 3,95 EUR	 400 Gramm Käse 2,14 EUR
 300 Gramm Wurst 2,40 EUR	 300 Gramm Salami 3,15 EUR	 ein Glas Marmelade 0,55 EUR

© 2008 Südwest-Medien

Einkaufen
Schwarzer Peter
An den getriebenen Linien in Dreiecken anschreiben.

 ein Glas Honig 4,70 EUR	 2 Kilo Brot 5,20 EUR	 2 Kilo Kartoffeln 1,84 EUR
 eine Dose Cola 0,50 EUR	 eine Dose Bohnen 0,45 EUR	 ein Stück Kuchen 1,25 EUR
 ein Stück Pizza 1,50 EUR	 eine Packung Spaghetti 1,30 EUR	 eine Packung Reis 3,99 EUR

© 2008 Südwest-Medien

Einkaufen
Schwarzer Peter
An den getriebenen Linien in Dreiecken anschreiben.

 eine Flasche Rotwein 3,90 EUR	 eine Flasche Milch 1,85 EUR	 1 Liter Öl 1,24 EUR
 1 Liter Orangensaft 1,40 EUR	 1 Becher Joghurt 0,55 EUR	 1 Becher Quark 0,75 EUR
 zwei Bananen 0,65 EUR	 zwei Äpfel 0,80 EUR	 sechs Eier 1,55 EUR

© 2008 Südwest-Medien

Einkaufen
Schwarzer Peter
An den getriebenen Linien in Dreiecken anschreiben.

 sechs Brötchen 3,90 EUR	 eine Packung / 250 Gramm Butter 1,09 EUR	 eine Packung / 250 Gramm Tee 4,19 EUR
 ein Salat Salat 1,20 EUR	 eine Gurke Gurke 1,29 EUR	 Schwarzer Peter 1,00 EUR
 ein Kasten Wasser 1,29 EUR	 ein Kasten Bier 14,90 EUR	

© 2008 Südwest-Medien

Anhang 27: Lehrerbefragung

Lehrerbefragung

Liebe Lehrer / innen,

Mein Thema lautet: **„Effizienz von Sprachlernspielen im algerischen gymnasialen DaF- Unterricht“**. Im vorliegenden Fragebogen kommt es mir darauf an, zu wissen, welche Übungen im Deutschunterricht (DU) wichtig sind? Und ob das Sprachlernspiel als besondere Übungsform betrachtet und einen großen Platz einnimmt?

Ihre Teilnahme ist von großem Nutzen, denn sie wird dazu beitragen, dass „das Sprachlernspiel“ beim Lernen wichtig ist.

Es wird versichert, dass die personenbezogenen Daten nicht an Dritte weitergeleitet werden und vor unbefugtem Zugriff geschützt werden.

Angabenzur Person

- Geschlecht:
- Alter:
- Gymnasium:
- Seit wann sind sie als Lehrer tätig?
- Welche Lernstufen/ Altersgruppen lehren Sie?

1. Zu den Sprachlernspielen im DU

1.1 Verwenden Sie Sprachlernspiele im DU? oft? selten?
Manchmal? nie?

1.2 Welche Spielarten verwenden Sie? Schreibspiele
Sprechspiele
Hörspiele
Lesespiele
Andere Spiele

Anhang

- 1.3 Wann spielen Sie?
- am Anfang des Unterrichts?
- während des Unterrichts?
- am Ende des Unterrichts?

1.4 Haben die Schüler bestimmte Freiheit beim Spiel im Unterricht? Ja? ein?

- 1.5 Warum spielen sie?
- um Zeit auszufüllen?
- das Gelernte zu wiederholen?
- um besser zu verstehen?

1.6 Welches Material benutzen Sie beim Spiel im Unterricht?

Bilder?

Tabellen?

Karten?

Andere Materialien?

(wenn andere, dann präzisieren Sie?).....

1.7 Wie lange dauert das Spiel im DU? Minuten.

2. Zum Rollenspiel

- 2.1 Verwenden Sie Rollenspiel im DU?
- oft?
- selten?
- manchmal?
- nie?

2.2 Welches Rollenspiel verwenden Sie?

geschlossenes Rollenspiel?

halbgeschlossenes Rollenspiel?

offenes Rollenspiel?

3. Zur Rolle des Lehrers

3.1 Nehmen Sie auch selbst an den Spielen teil? Ja? Nein?

3.2 Wenn Ja, ist Ihre Rolle die Rolle

des Spielleiters

des Mitspielers

des Helfers?

4. Zu den Sozialformen

4.1 Wie spielen die Schüler im DU?

individuell?

zu Zweit?

in einer Gruppe?

4.2 Was bevorzugen Sie als besonderes Spiel und als besondere Sozialform im DU?.....

Warum?.....

5. Zum Sprachlernspiel in den DaF- Lehrbüchern

5.1 Haben Sie schon mit Lehrbüchern gearbeitet?

Ja? Nein?

Wenn Ja, welche sind diese Lehrbücher?

5.2 Beinhalten diese Lehrbücher verschiedene Übungsformen?

Ja? Nein?

5.3 Hat das Sprachlernspiel unter diesen unterschiedlichen Übungsformen einen besonderen Platz? Ja? Nein?

5.4 Schreiben Sie ihre Meinungen über Sprachlernspiele im

DU!.....

.....

Danke schön für die Mitarbeit

UNIVERSITÄT ORAN 2
Mohamed Ben Ahmed
Fakultät für Fremdsprachen
Abteilung für Deutsch und Russisch

Eidesstattliche Erklärung*

Hiermit erkläre ich,

Name, Vorname: Lebia BOUHARKAT

geboren am: 04. November 1982 in Sougueur w. de Tiaret, Algerien

Matrikelnummer: 92139476

an Eides statt, gegenüber der Fakultät für Fremdsprachen Universität Oran2, Mohamed Ben Ahmed, dass die vorliegende, an diese Erklärung angefügte Dissertation mit dem Thema: „**Effizienz von Sprachlernspielen im algerischen gymnasialen DaF-Unterricht**“ selbständig und unter Zuhilfenahme der im Literaturverzeichnis genannten Quellen angefertigt wurde. Die Arbeit hat in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegen.

Oran, 2023

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.