

**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ALMAN DİLİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**ZUR VERMITTLUNG DER KOMMUNIKATIVEN KOMPETENZ IN DEN
LEHRWERKEN ‘DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE’ IN DER TÜRKEI
(VERGLEICH EINIGER LEHRWERKE)**

DOKTORA TEZİ

**Hazırlayan
Hasan YILMAZ**

**Tez Danışmanı
Prof. Dr. Altan ALPEREN**

Ankara-2006

ÖZET

“Türkiye’de ‘Yabancı Dil Olarak Almanca’ Ders Kitaplarında İletişimsel Yetinin Sunuluşu (Birkaç Ders Kitabının Karşılaştırılması)” adlı Doktora Tezinde ‘Kommunikative Kompetenz’ (İletişimsel Yeti) kavramının çıkış noktası ve bu fenomeni oluşturan tüm unsurlar ayrıntılı olarak ele alınmış, ardından İlköğretim sekizinci sınıflarda Almanca öğretiminde kullanılan, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi tarafından basılan ‘Lern mit uns 3’ isimli ders kitabı ile Alman Hueber yayınevinin aynı yaş grubuna hitap eden ve Türkiye’de de bazı eğitim kurumlarında Almanca öğretiminde ders kitabı olarak kullanılan ‘Pingpong Neu 2’ isimli eseri, benzer konuları ele alan ikişer üniteleri çerçevesinde öğrencilerin iletişimsel yetilerinin geliştirilmesine uygunlukları açısından detaylı bir şekilde analiz edilmiştir.

Bu araştırma neticesinde ‘Pingpong Neu 2’ isimli ders kitabının bu yetinin geliştirilmesi açısından genel itibarıyla yeterli bir eser olduğu sonucuna ulaşılırken, ‘Lern mit uns 3’ isimli ders kitabının ise ciddi eksikliklerinin olduğu saptanmıştır.

Çalışmanın sonunda bu eksikliğin giderilmesi ve Türkiye’de Almanca öğretiminde kullanılacak olan bir ders kitabının oluşturulması ya da seçimi sırasında, öğrencilerin iletişimsel yetilerinin geliştirilebilmesi için özellikle nelere dikkat edilmesi gerektiği noktasında önerilerde bulunulmuştur.

ABSTRACT

In the dissertation named “Presentation of Communicative Competence in German Textbooks Taught as a foreign language in Turkey;; Comparing Certain Textbooks”, the emergence point of the “Kommunikative Kompetenz” (Communicative Competence) and all the factors forming this phenomena have been elaborately examined. Then the textbook named “Lern mit uns 3” which was published by National Education Ministry Publisher and which is being used for teaching German in elementary schools, and the work of German Hueber Publisher named “Pingpong Neu 2” which is designed for teaching Germany in some educational institutions in Turkey have been thoroughly analyzed in terms of their appropriateness for developing students’ communicative competence in a framework of two units of each book dealing with similar subjects.

As a result of this study, it has been found that the textbook “Ping Neu 2” is a work that is enough to develop this competence in general while the textbook “Lern mit uns 3” has a great number of deficiencies.

At the end of the study, suggestions have been presented for eliminating this deficiency and what is needed for developing students’ communicative competence while choosing or preparing a textbook to be used for teaching German in Turkey.

Eğitim Bilimleri enstitüsü Müdürlüğü'ne

.....

ait

.....

..... adlı

çalışma jürimiz tarafından

.....Anabilim

Dalında DOKTORA/YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

(İMZA)

Başkan

.....

Akademik Unvanı, Adı Soyadı

(İMZA)

Üye

.....

Akademik Unvanı, Adı Soyadı

(İMZA)

Üye

.....

Akademik Unvanı, Adı Soyadı

Inhalt

Vorwort.....	1
I. Zum Verfahren der Studie.....	2
II. Problemaufriss.....	3
III. Über den ersten Teil der Studie.....	6
1. Fremdsprachenlernen und kommunikativer Ansatz.....	8
1.1 Pragmatik und die kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel.....	9
1.2 Die Integration der Pragmatik in den Fremdsprachenunterricht.....	12
1.3 Das neue Konzept für den Fremdsprachenunterricht und dessen Konsequenzen.....	14
2. Sprachfertigkeiten auf dem Wege zur kommunikativen Kompetenz.....	18
2.1. Hörverstehen im fremdsprachlichen Deutschunterricht.....	19
2.1.1. Anhaltspunkte für erfolgreiches Hörverstehen.....	21
2.2. Sprechen im fremdsprachlichen Deutschunterricht.....	25
2.2.1 Tipps zur Förderung der Sprechfertigkeit.....	27
2.3. Lesen und Leseverstehen im fremdsprachlichen Deutschunterricht.....	31
2.3.1. Lesestile.....	33
2.3.2. Zusammenhang zwischen Text und Leser.....	34
2.3.3. Inhaltsbezogene Fragen zum Text.....	35
2.3.4. Inhaltsunabhängige Fragen zum Text.....	36
2.3.5. Tipps zum erfolgreichen Lesen.....	37
2.4. Schreibfertigkeit im fremdsprachlichen Deutschunterricht.....	38
2.4.1. Anhaltspunkte für die Förderung der Schreibfertigkeit.....	40
2.5. Kommunikative Grammatikvermittlung.....	43

2.5.1.	Anhaltspunkte für einen kommunikativen Grammatikunterricht.....	46
IV.	Über den zweiten Teil der Studie.....	51
3.	Lehrwerke ‚Deutsch Als Fremdsprache‘ in der Fremdsprachendidaktik....	52
3.1.	Notwendiger Zusammenhang zwischen Lehrwerken und Lehrmethoden.....	53
3.1.1.	Externe Faktoren.....	54
3.1.2.	Interne Faktoren.....	55
4.	Allgemeine Merkmale eines kommunikativ gestalteten fremdsprach- lichen Lehrwerks.....	56
4.1.	Sprachliche Kompetenz.....	58
4.2.	Inhaltlich-kognitive Kompetenz.....	59
4.3	Sozial-affektive Kompetenz.....	60
5.	Übungen für die Förderung der kommunikativen Kompetenz.....	62
5.1.	Stufe A - Entwicklung und Überprüfung von Verstehensleistungen.....	65
5.2.	Stufe B - Grundlegung von Mitteilungsfähigkeit - Übungen mit reprodukti- vem Charakter zur sprachlichen Form.....	66
5.3.	Stufe C - Entwicklung von Mitteilungsfähigkeit.....	67
5.4.	Stufe D - Entfaltung von freier Äusserung.....	68
6.	Das allgemeine Begutachten der Lektionen - Authentizität bei Texten und Bildern –.....	70
6.1.	Lektion 10 ‚Reisen‘ in ‚Ping pong Neu 2‘.....	70
6.2.	Lektion 3 ‚Schüler + Reisen I‘ in ‚Lern Mit Uns 3‘.....	74
6.3.	Lektion 12 ‚Berlin ist eine Reise wert‘ in ‚Pingpong Neu 2‘.....	84
6.4.	Lektion 4 ‚Schüler + Reisen II‘ in ‚Lern Mit Uns 3‘.....	93

7.	Die Untersuchung der Lektionen im Rahmen ihrer Übungstypologie.....	106
7.1.	Lektion 10 ‚Reisen‘ in ‚Pingpong Neu 2‘	106
7.1.1.	Teil A Reisevorbereitungen.....	106
7.1.2.	Teil B Am Bahnhof.....	116
7.1.3.	Teil C Im Zugabteil.....	118
7.2.	Lektion 3 ‚Schüler + Reisen I‘ in ‚Lern Mit Uns 3‘	129
7.3.	Lektion 12 ‚Berlin Ist Eine Reise Wert‘ in ‚Pingpong Neu 2‘	145
7.3.1.	Teil A Vorbereitung einer Klassenfahrt.....	145
7.3.2.	Teil B In Berlin.....	152
7.3.3.	Teil C Wieder zu Hause.....	163
7.4.	Lektion 4 ‚Schüler + Reisen II‘ in ‚Lern Mit Uns 3‘	170
8.	Zur Vermittlung der kommunikativen Kompetenz in den Lektionen.....	180
8.1.	Die Lektionen ‚Reisen‘ und ‚Berlin ist eine Reise wert‘ vom Lehrwerk ‚Ping pong Neu 2‘	181
8.2.	Die Lektionen ‚Schüler + Reisen I‘ und ‚Schüler + Reisen II‘ vom Lehrwerk ‚Lern Mit Uns 3‘	182
9.	Vorschläge zur kommunikativen Gestaltung eines fremdsprachlichen Lehrwerks.....	186
10.	Schlussfolgerung.....	193
11.	Quellenverzeichnis.....	196
	Anhang.....	204

Vorwort

Bei dieser Arbeit wurde versucht, zwei für ‚DaF‘ konzipierte Lehrwerke, „*Pingpong Neu 2*“ und „*Lern mit uns 3*“, hinsichtlich ihrer Vermittlung des übergeordneten Lernzieles „*Kommunikative Kompetenz*“ kontrastiv zu vergleichen.

Mit dieser Arbeit ist zu hoffen, einen Beitrag geleistet zu haben, damit die Lehrwerke für den fremdsprachlichen Deutschunterricht in der Türkei kommunikativ gestaltet werden, sodass die alltäglichen Situationen je nach Schwierigkeitsgrad realistisch wie möglich dem Lerner zur Verfügung stehen. Diese Art der alltäglichen Progression der Lehrwerke soll beim Unterricht die zu erlernende Sprache und deren Kultur so reflektieren, dass sich die Lerner in realen Kommunikationshandlungen situationsadäquat verhalten.

An dieser Stelle gilt mein Dank Herrn Prof. Dr. Altan ALPEREN und Prof. Dr. Tahsin AKTAŞ, die mich zu dieser Studie anregten und wissenschaftlich unterstützten. Auch Herrn Prof. Dr. Selçuk ÜNLÜ möchte ich meinen herzlichen Dank ausdrücken, der diese Arbeit mit Geduld und Mühe redigierte.

Ankara – 2006

Hasan YILMAZ

I. Zum Verfahren der Studie

Das Übergeordnete Lernziel '*kommunikative Kompetenz*' wird als die zu erreichende Kompetenz im Fremdsprachenlernen bezeichnet. Der Sprachlernende, der sie hat, kann sich in eventuellen fremdsprachlichen Kommunikationssituationen angemessen verhalten (vgl. Bussmann, 1990:393).

Es liegt schon auf der Hand, dass eine Sprache bestens in ihrem Land gelernt werden kann, denn es entsteht auf solche Weise für den Sprachlerner die Gelegenheit, die zu erlernende Sprache mit ganzen Merkmalen zu beobachten. Damit meinen wir, dass er dadurch die Möglichkeit hat, die realen Kommunikationssituationen miterlebt und dass er sich dessen bewusst wird, *wann und wo* er sich *wie* äussern kann (vgl. Pelz, 1977:93). Da es von so einer Gelegenheit für viele Sprachlerner wie zB. die türkischen Schüler nicht die Rede ist, ist es von grossem Belang, dass sie mit natürlichem Deutsch konfrontiert werden. Es ist aber erst dann möglich, wenn sich die Schüler im Unterricht mit authentischen Sprachmaterialien befassen lassen, welche die fremde Kultur bekannt machen.

Die Lehrwerke '*DaF*' müssen daher auf dem Wege zur Entfaltung der kommunikativen Kompetenz bei den Schülern so konstruiert werden, dass sie möglichst realistisch den Alltag der Zielsprache reflektieren können. Davon ausgehend wird bei dieser Studie zwei Lehrwerke '*DaF*' kontrastiv mit dem Ziel analysiert, um es festzustellen, inwieweit sie sich für die Anforderungen der kommunikativen Kompetenz eignen. Bei dieser deskriptiven Analyse steht Neuners '*Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*' (1981) zur Verfügung, welche den Verlauf dieser Studie vorwiegend bestimmt.

II. Problemaufriss

Es ist eine Tatsache, dass die deutsche Sprache in der Türkei nicht wie gewünscht und gezielt gelehrt und gelernt werden kann. Das wichtigste Kennzeichen dafür ist es, dass die Schüler nicht imstande sind, sich spontan und situationsadäquat fremdsprachlich zu äussern. Es soll daher kommen, dass in Lehrwerken *„Deutsch als Fremdsprache“* oder in einzelnen Unterrichtsstunden die pragmatischen Zwecke und die interkulturelle Dimension der Fremdsprachendidaktik ausser Acht gelassen werden (vgl. Krumm, 2003:139).

Die Bedingungen des fremdsprachlichen Deutschunterrichts sind von Schule zu Schule sehr unterschiedlich. Leider hat nicht jeder der türkischen Lernenden Zugang zu Medien wie Videorecorder, Overhead Projektor, PC. (Internet) usw. was für den Fremdsprachenunterricht eigentlich von grosser Bedeutung ist.

In vielen türkischen Schulen rückt das Lehrwerk in den Vordergrund des Deutschunterrichts, weil es in mehreren Schulen das wichtigste – meistens das einzige- Hauptmedium ist. Gerade deshalb ist es besonders wichtig, dass die Lehrwerke auch so entworfen sind, damit man mit ihnen den Lernenden die deutsche Sprache beibringen kann, so dass sie sich auch in realen Kommunikationssituationen angebracht und missverständnisfrei äussern können. Damit die Lehrenden diesem Ziel gerecht werden, ist es besonders wichtig, dass die türkischen Lehrwerke nach dem Prinzip der *„kommunikativen Kompetenz“* abgefasst werden. Da kommunikative Kompetenz *„angemessenes (sprachliches) Verhalten in Alltagssituationen des Zielsprachenlandes“* (Weimann/Hosch, 1993:515) bedeutet, ist es erforderlich, dass der Lernende mit dem Alltag der deutschen Kultur in Berührung kommt. Da aber die meisten Lerner nicht die Möglichkeit haben, ins Zielland zu reisen, müssen die alltagsspezifischen Kommunikationssituationen in den Klassenraum bzw. in den schulischen Raum gebracht werden. Dies ist aber erst dann möglich, wenn in den Lehrwerken authentische Dialoge, Texte; situative und kommunikative Übungen eingesetzt werden, was nach der kommunikativen Kompetenz von grossem Belang

ist. So wird dem türkischen Schüler die Möglichkeit gewährt, den deutschsprachigen Alltag zu ‚kosten‘ und mit der Zeit einen Vergleich mit seiner eigenen Kultur zu vollziehen. So gewinnt er eine interkulturelle Perspektive und daher auch die Kompetenz, die fremde Kultur nicht mehr als ungewöhnlich oder unangemessen zu bewerten. Erst dann entwickelt sich in ihm die Toleranz der Kultur der zu erlernenden Fremdsprache gegenüber.

Aus diesen Feststellungen geht hervor, dass die kommunikative Kompetenz in Lehrwerken das übergeordnete Lernziel sein soll. Aber leider lässt sich dies in vielen türkischen Lehrwerken nicht erkennen. Da die meisten Lehrwerke nach dem Zweck streben, (anstatt der Funktionalität der deutschen Sprache) die formale Seite der Sprache den Lernenden klarzumachen, überwiegt die grammatische Progression je nach Schwierigkeitsgrad, was für einen kommunikativen Deutschunterricht nicht akzeptabel ist. Auch deshalb sieht man in vielen türkischen Lehrwerken, anstatt authentischer Texte, unrealistische, künstliche Texte und Stoffe, in denen vor allem die Vermittlung irgendeiner grammatischen Struktur zum Hauptziel gemacht wurde. Die oben genannte Feststellung hat schon Ilkhan (1987:185) bei einer Bewertung des Lehrwerkes „WLD“ (Wir lernen Deutsch) wissenschaftlich fundiert. Ilkhan zitiert in seinem Beitrag einen unrealistisch erstellten Dialog in „WLD“ und kritisiert ihn, indem er darauf hinweist, dass die Texte in Lehrwerken aus dem Realleben entstammen und die Realsituationen reflektieren müssen:

„Ahmet: ‚Turgut, hast du einen Ball?’

Turgut: ‚Zu Hause habe ich viele Bälle.’

Ahmet: ‚Ich habe keinen Ball, ich habe aber viele Bücher’ (WLD Bd. 1, S.25).

Solche unrealistischen sprachlichen Äusserungen entsprechen nicht dem Kommunikationsverhalten der Schüler. Die Kommunikation der Lerner in der Fremdsprache hängt nicht nur von der syntaktischen Korrektheit der Sprache ab, sondern vor allem von dem Kommunikationsmuster der jeweiligen Sprache“.

Deshalb ist es nicht überflüssig, sondern gerade notwendig, die türkischen Lehrwerke mit den deutschen zu vergleichen, um Gemeinsamkeiten oder

Unterschiede herauszufinden, mit dem Ziel, inwieweit sie sich zur Förderung der kommunikativen Kompetenz eignen. Aus diesem stichprobenartigen Vergleich soll hervorgehen, wieweit sich die Lehrbücher ‚*DaF*‘ in der Türkei gemäss diesem übergeordneten Ziel umorientiert haben.

III. Über den ersten Teil der Studie

Wie es schon auf der Hand liegt, dient die Sprache zur Kommunikation unter den Menschen. Im pragmatisch-orientierten Ansatz wird es in bezug auf die Fremdsprachendidaktik für unentbehrlich gehalten, dass die Schüler dazu befähigt werden, mit den Leuten im Zielsprachenland schriftlich oder mündlich kommunizieren zu können. Deshalb müssen die vier Fertigkeiten „Hören, Sprechen, Schreiben und Lesen“ in einer logischen Kombination, mit der notwendigen Unterstützung kommunikativer Lehrwerke den Schülern beigebracht werden. Nach kommunikativem Ansatz sind diese Fertigkeiten in der Fremdsprachendidaktik nicht isoliert, worum es früher in anderen Methoden ging, sondern zusammen geschult und gefördert werden. Dabei ist es natürlich die grosse Bedeutung der kommunikativen Grammatikvermittlung bei der Schulung dieser Kompetenz nicht ausser Acht zu lassen.

In diesem Teil der Studie wird es zuerst deutlich gemacht, woher der Begriff „*Kommunikative Kompetenz*“ stammt und mit welchen anderen wissenschaftlichen Disziplinen er eine enge Beziehung hat. Danach werden die vier Sprachfertigkeiten in die Hand genommen. Es wird begründend vorgelegt, wie diese Basisfertigkeiten in den fremdsprachlichen Lehrwerken auf dem Wege zur kommunikativen Kompetenz behandelt werden sollen, indem man Tipps dafür gibt, die sowohl den Lehrenden als auch den Lernenden als Wegweiser dienen.

Ausserdem wird in diesem Abschnitt mit den vier Fertigkeiten zusammen, den Stellenwert der kommunikativen Grammatikvermittlung für die kommunikative Kompetenz betont. Hier wird davon ausgegangen, dass die Grammatik als eine der Basisfertigkeiten beim Fremdsprachenlernprozess eine grosse Rolle spielt und keineswegs vom Sprachlernprozess auszuschliessen ist. Dabei wird die Aufmerksamkeit darauf gelegt, dass die Grammatikkentnisse im kommunikativen Rahmen den Schülern beigebracht werden sollen, d.h. es sollen zuerst die Strukturen beigebracht werden, die die Schüler bei täglichen Situationen am meisten brauchen.

Es ist natürlich nicht genug; darüber hinaus sollen die Redewendungen situativ sein, die bei diesem Prozess den Schülern vorgelegt werden. Denn es hat keinen Sinn, wenn das Gelernte auf das fremdsprachliche Realleben nicht zu übertragen ist und keinen hohen Gebrauchswert im Alltag hat.

Kurz gesagt; die Konsequenzen dieses Teiles gestalten den zweiten Teil der Studie, bei der zwei Lehrwerke, „*Ping pong Neu 2*“ aus Deutschland und „*Lern mit uns 3*“ aus der Türkei, hinsichtlich ihrer Vermittlung des übergeordneten Lernzieles „*Kommunikative Kompetenz*“ kontrastiv verglichen werden..

1. Fremdsprachenlernen und kommunikativer Ansatz

Es gibt viele Ursachen dafür, dass in einer Epoche eine neue Konzeption im fremdsprachlichen Gebiet entsteht. Diese Gründe können gesellschaftlich-politisch, institutionell, lerntheoretisch, fachwissenschaftlich usw. sein. Auch die kommunikative Didaktik ist in Europa infolge so einer Entwicklung und Notwendigkeit im fremdsprachlichen Bereich entstanden.

Nach dem zweiten Weltkrieg war der Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen immer gestiegen. Die militärischen, kulturellen und wirtschaftlichen Beziehungen unter den europäischen Staaten und die Entwicklung des Tourismus und der Kommunikationsmedien wie Rundfunk, Telefon und Fernsehen zeigten es deutlich, wie wichtig und notwendig das Erlernen einer Fremdsprache ist. Dass die immer mehr Menschen mit unterschiedlicheren Bedürfnissen als die bisherigen mit dem Fremdsprachenlernen begannen, veränderte auch die Fremdsprachenauffassung.

Nach den 60'er Jahren änderte sich auch die Bildungspolitik in der Bundesrepublik. Infolgedessen wurden neue pädagogische Vorstellungen und Erwartungen von den Pädagogen und Sprachwissenschaftlern zur Sprache gebracht; denn die Fremdsprache hatte nicht mehr nur für die Ausbildung in Schulen, sondern auch für das Leben ausser der Schule, nämlich im Sozialleben eine hervorragende Bedeutung. Infolge solcher Veränderungen in der Fremdsprachendidaktik änderten sich auch gleichzeitig die Zielgruppen, die die Fremdsprache gelehrt werden. Diese neue Zielgruppe war nicht mehr nur Gymnasialschüler wie früher, sondern Erwachsenen, die in der globalisierten Welt eine Fremdsprache erlernen möchten, weil sie für ihren Beruf von grosser Bedeutung ist. Dieses neue Bedürfnis verursachte die Bestimmung neuer Zielsetzung und neuer Entwicklungen in der Fremdsprachendidaktik und –methodik. (vgl Neuner, Hunfeld, 1993: 83f).

1.1 **Pragmatik und die kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel**

Bevor man mit der Erklärung der kommunikativen Kompetenz beginnt, sollte man manche linguistischen Begriffe kurz erläutern. Der Begriff ‚Kommunikative Kompetenz‘ zeigt sich zuerst in der Sozialphilosophie. Sie geht auf die Arbeiten der Sozialphilosophen Habermas und Luhmann zurück.

Nach Habermas gibt es zwei Arten der umgangssprachlichen Kommunikation. Sie werden als das kommunikative Handeln und Diskurs bezeichnet. Beim kommunikativen Handeln sprechen die Sprechpartner miteinander über irgendein Thema, indem sie sich nicht dazu gezwungen fühlen, ihre Gedanken zu begründen. Beim Diskurs geht es aber um eine problematische Verständigung. Davon ausgehend wird Diskurs in der kommunikativen Sprachdidaktik als ideale Lernsituation angesehen, bei der die Lerner ihre Gedanken in einer freien Atmosphäre im Unterricht zu begründen versuchen (Neuner, Hunfeld, 1993:153).

Diese oben genannte Theorie von Habermas wird von Hans-Eberhard Piepho auf die Fremdsprachendidaktik übertragen und im Jahre 1971 zur Grundlage für seine didaktischen Arbeiten zur kommunikativen Kompetenz gemacht; dadurch wird diese Kompetenz als eine Fähigkeit beschrieben, die besonders und vor allem auf der Förderung der vier Fertigkeiten „Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben“ beruht. Mit den Arbeiten von Piepho wurden die funktionalistischen und pragmalinguistischen Ansätze für die Fremdsprachendidaktik im deutschen Gebiet zusammen bearbeitet und die Kommunikationsfähigkeit *„als Ziel jeden Fremdsprachenlehrens“* angenommen (Krumm, 2003: 118).

Heyd (1990: 28f) meint, dass *„Hymes der linguistischen Kompetenz gegenüber das Konzept der kommunikativen Kompetenz stellt“* und drückt deren Notwendigkeit aus. Daher kommt es, dass die Pragmatik als neue

Bezugswissenschaft in der Fremdsprachendidaktik einen besonderen Platz zu haben beginnt.

Pragmalinguistik wird von verschiedenen wissenschaftlichen Bewegungen wie Psychologie, Soziologie, Philosophie und Linguistik beeinflusst. Sie betrachtet die Sprache anders als Systemlinguistik, welche die Sprache nach ihrer formalen Eigenschaften untersucht, als eine besondere Form menschlichen Handelns, bei dem die Sprechhandlungen in ihrem sozialen Zusammenhang bewertet werden müssen.

Was Pragmatik bedeutet, besser gesagt, womit sie sich beschäftigt, bringt man von Wunderlich mit Hilfe folgender Fragen zum Ausdruck, anstatt dass man sie genau definiert:

“Wir fragen vor allem: Wie stellt man mit Hilfe einer sprachlichen Äußerung eine Beziehung zu anderen Personen her? Wie hält man schon bestehende Beziehungen aufrecht? Wie kann man das Handeln und die Meinungen anderer Personen beeinflussen? Inwiefern lassen sich sprachliche Äußerungen als spezifische Arten von Handlungen verstehen? Welches sind die Bedingungen dafür, dass eine Sprechhandlung gelingt oder unter Umständen auch nicht gelingt? Welche Konsequenzen ergeben sich daraus jeweils für die Kommunikationspartner? Wie bezieht man sich in den Äußerungen auf den vorliegenden Situations- und Handlungskontext und wie auf die (durch Tradition, Erziehung, Erfahrung vermittelte) Realität von Natur, Gesellschaft und Arbeitsprozessen?” (zitiert nach Heyd, 1990:29).

Dieses Verständnis von Sprache bedeutet für fremdsprachlichen Unterricht die Neugestaltung von Übungen und Lerneinheiten, bei denen die Fähigkeit zur situationsadäquaten, sprachlichen Äußerung und Mitteilung für wichtiger als linguistische Lernziele gehalten wird.

Eine andere wissenschaftliche Disziplin, die die Sprache stark beeinflusste, ist die Sprechakttheorie. Die wichtigsten Vertreter dieser Theorie sind J.L. Austin und J.Searle. Nach dem Grundgedanken dieser Theorie werden beim Sprechen, das eine

regelgeleitete Form des Verhaltens bedeutet, Handlungen ausgeführt, die in ihren sozialen Bedingungen zu untersuchen und zu verstehen sind (vgl. Padrós, Biechele, 2003: 147).

Was die Sozialpsychologie angeht, befasst sie sich mit dem Individuum in der Gesellschaft. Lothar Krappmann, ein bekannter Autor auf diesem Fachgebiet, setzt für eine erfolgreiche Kommunikation besonders Empathie und Rollendistanz voraus. Nach Essinger und Graf heisst Empathie *„den anderen verstehen, sich in ihn hineinversetzen zu können“* (vgl. Padrós, Biechele, 2003: 88).

Krappmann (Neuner, Hunfeld, 1993:153) vertritt die Ansicht, dass die Vermittlung der Fähigkeit zu Empathie und Rollendistanz die Aufgabe der Schulen ist. Er sieht die Identität als die Voraussetzung für die Teilnahme am sozialen Interaktionsprozess an. Der Einzelne kann durch seine Identität zeigen, wer er ist, und dieser Beweis für den Charakter wird mit der Hilfe der Sprache verwirklicht. Diese Realität wird von Padrós, Biechele (2003: 43) folgender Weise zur Sprache gebracht:

„Der Erwerb von Kommunikationsfähigkeit wird als Teil eines Prozesses der Persönlichkeitsbildung betrachtet; er umfasst neben der individuellen Sprachkompetenz auch die Fähigkeit zur sozialen Interaktion“

Durch die Integration der Pragmalinguistik in dieses neue didaktische Konzept wurde die Zielsetzung des fremdsprachlichen Unterrichts neu formuliert:

„ Pragmalinguistik betrachtet Sprache nicht als System von Formen sondern als Aspekt menschlichen Handelns. Sie untersucht also, was Menschen mit Sprache machen, wenn sie sie zur Verständigung untereinander benützen“ (Neuner, Hunfeld, 1999: 88).

Wie es von dieser Aussage zu verstehen ist, sieht man die Sprache als menschliches Handeln an, das dazu dient, menschliche Kommunikation zu ermöglichen. Man

verzichtet nämlich auf die Überzeugung, die Sprache als ein mit Regeln beladenes System zu betrachten. Infolge dieses Impulses, der seit dem Anfang von den 70‘er Jahren einen grossen Einfluss auf den Fremdsprachenunterricht ausübt, begann man über neue didaktische Zielsetzung zu diskutieren. In diesem Zusammenhang kam man zur Entscheidung, neue Rahmenrichtlinien im Bereich „Fremdsprachendidaktik“ zu bestimmen, um das übergreifende Lehrziel „Befähigung zur Kommunikation“, anders gesagt „kommunikative Kompetenz“ in die Praxis umzusetzen.

Wie es auch von Baacke ausgedrückt wird, gebrauchen die Menschen ihre kommunikative Kompetenz beim Sprechen mit anderen Menschen, *„um sich, ihre Beziehung zum Hörer oder über einen Gegenstand etwas auszusagen“* (Neuner, Hunfeld, 1993: 153). Eine andere Definition von „kommunikativer Kompetenz“ lautet:

„Kommunikative Kompetenz kann ganz allgemein als die Fähigkeit beschrieben werden, sich in der täglichen Lebenspraxis sprachlich zu verständigen, d.h. sich in der jeweiligen sozialen Situation zu verstehen und angemessen zu sprechen“ (Lewandowski, 1991: 25).

Damalige Untersuchungen über die Neuorientierung der Fremdsprachendidaktik und –methodik konzentrierten sich auf zwei Elemente. Davon ausgehend war man der Meinung, dass die Fremdsprachendidaktik aus zwei Punkten –pragmatisch und pädagogisch- zu bewerten ist. Die Anhänger des kommunikativen Ansatzes beharrten darauf, dass diese zwei Elemente sinnvoll miteinander verknüpft werden, um den Zweck zu erreichen.

1.2 Die Integration der Pragmatik in den Fremdsprachenunterricht

Wie am Anfang dieses Abschnittes zum Ausdruck gebracht wird, lernt man moderne Sprachen, um sich mit den Menschen anderer Kulturen verständigen zu können, um sich im Ausland als Tourist oder Geschäftsmann mit den Menschen

unterhalten zu können und um die Fernsehsendungen, Radioprogramme oder in der Fremdsprache geschriebene, verschiedene Bücher und Zeitungen zu verstehen. Kurz gesagt; dass die Sprachen in erster Linie zur Alltagskommunikation dienen und dass man sie dafür lernt, nennt man pragmatisches Ziel. Neuner (2003:231) beschreibt die Stelle der Pragmatik in der Fremdsprachendidaktik folgender Weise:

„Pragmatische Orientierung beschäftigt sich mit Fragen des gesellschaftlichen Fremdsprachenbedarfs und des individuellen bzw. zielgruppenspezifischen Bedürfnisses von Lernenden hinsichtlich des Fremdsprachengebrauchs“

Auf solche Weise wurden auf die für alltägliche Kommunikation wichtige, praktisch-nützliche Schwerpunkte besonders beim Unterricht und beim Konzipieren der Lehrwerke grossen Wert gelegt. Man bemühte sich, allgemeine Prinzipien und Verfahrensweisen zur zielgruppenspezifischen Bestimmung von Grundlagen, Ziele Lehr- und Lernverfahren im Fremdsprachenlernen bereitzustellen, anstatt auf der ganzen Welt gültige Methoden und Konzepte zu entwickeln und vorzulegen

Auch wenn die Wichtigkeit dieses pragmatischen Zieles von der audiolingualen und audiovisuellen Methode vor diesem neuen Ansatz vor Augen gehalten wurde, wurden ihre Prinzipien bezüglich der Situativität, Authentizität und Einbettung des neuen Lehrstoffes in Alltagsgespräche von der kommunikativen Didaktik detaillierter in die Hand genommen und weiterentwickelt.

Diese pragmatisch-funktionale Betrachtungsweise im Sprachlernprozess hat natürlich manche Veränderungen im Fremdsprachenbereich mit sich gebracht, die folgenderweise in Stichpunkten aufzuzählen sind:

- In diesem Ansatz werden sprachliche Äusserungen nach kommunikativen Funktionen dargelegt. Es wird nicht mehr nach formal-grammatischen Kategorien unterrichtet. Auf solche Weise wird die Progression im Unterricht nicht nach Grammatik, sondern nach Bedürfnissen bestimmt und geregelt, welche die Lerngruppe bei der Kommunikation im Zielsprachenland am meisten braucht.

- Bei diesem neuen Ansatz wird die inhaltliche Aussage des Lernenden für wichtiger als die grammatische Korrektheit seiner Äußerungen gehalten
- Beim Unterrichten lässt man die Muttersprache zur Erklärung zu.
- Es wird auf die kommunikative Angemessenheit Gewicht gelegt; das bedeutet, dass Fremdsprachenlerner neben der sprachlichen Korrektheit auch auf Angemessenheit der Redemittel achten muss, die er anwendet. (vgl. Padrós, Biechele, 2003: 43).

Diese in Stichpunkten zusammengefassten und als kommunikative Wende bekannten Merkmale gehören zu den wichtigsten Punkten, die es vor Augen führen, was von der Sprachauffassung „Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Ziel“ in der Fremdsprachendidaktik zu verstehen ist.

1.3 Das neue Konzept für den Fremdsprachenunterricht und dessen Konsequenzen

Besonders für den Fremdsprachenunterricht im Schulbereich wurden die pragmatischen Lernziele wieder definiert. Nach dieser Definition ist das Ziel des Unterrichts nicht mehr die Vermittlung der Grammatik, sondern vor allem, dass die Schüler die Fähigkeit haben, ihre fremdsprachlichen Kenntnisse als Verständigungsmittel im Alltag benutzen zu können. Dieses vorrangige Ziel bringt man von Neuner und Hunfeld (1999: 85) folgenderweise zum Ausdruck:

„Hauptziel eines pragmatisch-orientierten Fremdsprachenunterrichts ist also nicht die Vermittlung von –sprachlichen bzw. landeskundlichen- Kenntnissen... sondern die Entwicklung von fremdsprachlichem Können, d.h. von fremdsprachlichen Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben in der Fremdsprache)“

Zwischen Lehrmethoden und Lernzielen gibt es einen engen Zusammenhang. Auch die kommunikative Didaktik als eine Lehrmethode hat ganz selbstverständlich den Fremdsprachenunterricht/den Unterrichtsprozess stark beeinflusst. Die

Veränderung, die die kommunikative Didaktik im Unterrichtsprozess bewirkte, ist folgenderweise aufzuzählen:

- Der Lehrer im Unterricht ist nicht mehr nur Wissensvermittler. Die neue Rolle des Lehrers ist es nur, den Lernenden beim Lernprozess behilflich zu sein.
- Der Lernende wird aktiviert. Der Unterrichtsprozess, der so geplant wird, führt den Lernenden zum selbstentdeckenden Lernen.
- Neue, vielfältige Übungstypen werden entwickelt, die die kommunikative Kompetenz zum Ziel machen.
- Solche flexible Lehrwerke werden aufbereitet, die dem Schüler die Gelegenheit geben, sich im Unterricht kreativer und freier zu bewegen.
- Durch Einzel-, Partner-, und Gruppenarbeit weiten sich die Sozialformen des Unterrichts aus.
- Anstatt künstlicher, mit Regeln beladener Texte bevorzugt man im Unterricht die authentischen Texte, die die fremde Kultur widerspiegeln, damit der Sprachlerner mit der ihm fremden Welt konfrontiert werden kann (vgl. Pelz, 1977:37; Neuner, 2003: 231f).

Manche Sprachwissenschaftler waren dagegen, dass die Sprachdidaktik nur aus pragmatischer Hinsicht bewertet wurde. Sie glaubten, dass es ein grosser Irrtum sei. Sie waren der Meinung, dass manche Schüler nie die Gelegenheit finden könnten, um nach der Schulzeit ihre Fremdsprachenkenntnisse zu benutzen, auch wenn es für einige Schüler aus beruflichen, touristischen oder kommerziellen Gründen möglich sein kann. Deshalb sollte man ihrer Meinung nach die ganze Fremdsprachendidaktik in der Schulzeit nicht der pragmatischen Orientierung widmen. Ausserdem meinten sie, dass die Befähigung zur Alltagskommunikation nicht die Beherrschung der jeweiligen Fremdsprache bedeutete. Sie waren der Ansicht, dass die Begegnung mit der Fremdsprache zugleich auch die Begegnung mit einer fremden Welt bedeutete. (Neuner, Hunfeld, 1999:85).

Infolge solcher Diskussionen um den kommunikativen Ansatzes kam man zur Überzeugung, dass pädagogische und pragmatische Zielsetzungen der

Fremdsprachendidaktik in der Schule miteinander verbunden werden müssen, um beim Fremdsprachenunterricht Erfolg zu haben.

Mit der Integration der Pragmalinguistik wurde auf den didaktischen Ansatz der audiolingualen und audiovisuellen Methode verzichtet, weil sie auf die Beschreibung der sprachlichen Form, anders gesagt auf die Grammatik mehr Wert legten, auch wenn in ihrer Grundlage die Förderung der mündlichen Ausdrucksfähigkeit lag. Es führte natürlich zu einer künstlichen Sprache. Denn in den Lehrwerken, die nach dieser Methode konzipiert wurden, ging es meistens um künstliche Texte. Man sah in den scheinbar authentischen Texten und Dialogen in solchen Lehrwerken ganz klar, dass man nur darauf konzentriert wurde, irgendeine grammatische Struktur auf jeden Fall zu vermitteln.

Es wird mit der Hilfe der Pragmalinguistik möglich, ein sprachfunktionales Konzept zu entwickeln. Das Ziel dieses Konzeptes liegt darin, dass alles, was im Unterricht gelehrt und gelernt wurde, in Alltagssituationen angewendet wird. In diesem pragmatisch-funktionalen Konzept verliert die notwendige, vorrangige Vermittlung der Grammatikkenntnisse an Bedeutung. Die Grammatik ist nicht mehr das eigentliche Ziel beim Umgang mit der Fremdsprache. Auch die Enfaltung anderer Fertigkeiten wie Hör-/Leseverstehen, Sprechen, Schreiben, die zum fremdsprachlichen Können dienen, sind wenigstens ebenso wichtig wie die Grammatik.

Im pragmatisch-funktionalen Konzept geht es nicht mehr um den traditionellen Frontalunterricht, bei dem der Lehrer spricht und die Schüler nur dann reden können, wenn sie vom Lehrer dazu aufgefordert und erlaubt sind. Durch die Veränderung der Sozialformen des Unterrichts werden neue variable Übungsformen wie Einzel-, Partner-, und Gruppenarbeit entwickelt, die die Lerner dazu zu bringen versuchen, sich frei und situationsgerecht zu äussern und im Unterricht unabhängig und kreativ denken zu können.

Ausserdem wird auch das Konzept der Lehrwerke- und materialien verändert, indem in sich geschlossene und monotone Lehrwerke nicht mehr bevorzugt und verwendet werden. Neue Lehrwerke wurden konzipiert und entwickelt, in denen an jeder Stelle die Ziele und Bedürfnisse der jeweiligen Lerngruppe beachtet und solche authentische Texte bearbeitet werden, die die Lerner zur freien Äusserung führen, sozusagen dazu zwingen.

Anstatt der genauen, formalen Beschreibung der Sprache wird auf pragmatische Ziele Wert gelegt. Nach dieser neuen Sprachauffassung soll es das erste und wichtigste Lernziel in der Fremdsprachendidaktik sein, dass ein Lerner dazu fähig ist, sich im Zielsprachenland zu verständigen. Da die Fremdsprache zur Kommunikation der Menschen aus verschiedenen Kulturen dienen soll, betrachtet man die Sprache als menschliches Handeln; und dieses Handeln, das die Kommunikation ermöglicht, umfasst alle Komponenten der sprachlichen Tätigkeit, wie aussersprachliche Mittel wie Mimik, Gestik. Ihre Bedeutung bei der Kommunikation bringen Scherling und Schuckall (1992:37) folgenderweise zum Ausdruck: *„Letzteres, also Mimik und Gestik sind Indikatoren für Stimmung, Emotionen, Kommunikationsbereitschaft etc..(..) dh. sie sind Träger von Sprache“*

Deshalb müssen diese nichtsprachlichen Mittel, die kulturelle Unterschiede aufweisen, an jeder passenden Stelle im Deutschunterricht, besonders in den fremdsprachlichen Lehrwerken dem Lerner der Zielsprache vorgelegt werden.

2. Sprachfertigkeiten auf dem Wege zur kommunikativen Kompetenz

Im Lehrerhandbuch von *Stufen I* wird schriftlich festgelegt, dass „*die vier Fertigkeiten ... vier Komponenten der komplexen Fähigkeit sind, sprachlich handeln zu können*“ (Stufen I Lehrerhandbuch: 20). Wie aus obigem Zitat zu verstehen ist, kann man vom sprachlichen Handeln nicht reden, ohne die vier Fertigkeiten als gleichrangige Grundsteine eines Sprachsystems zu bewerten. Storch (1999: 19) gibt an, dass eine gewünschte Kommunikation in der Fremdsprache erst dann als verwirklicht zu sehen ist, wenn man durch die betreffende Sprache möglichst angemessen, flüssig und korrekt kommunizieren kann, und er beurteilt es als die Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts. Pelz (1977:85) bringt es im Rahmen der kommunikativen Kompetenz wie folgt zur Sprache:

“Der Lerner muss die Fähigkeit erwerben, sich rollengerecht in einer bestimmten Situation zu verhalten, um als Sprecher und Hörer gegenseitige Erwartungen erfüllen zu können, die eine Sprechhandlungssequenz gelingen lassen“

Wie Krüger (1981:18) betont, müssen die vier Fertigkeiten im Unterricht nicht isoliert, sondern zusammen eingeübt und verwendet werden. Dass sie einzelne Fertigkeitsbereiche genannt werden, bedeutet nicht, dass sie voneinander unabhängig sind. Um seine Meinung zu konkretisieren, gibt er als ein Beispiel *„das Telefongespräch unter zwei Personen“* an, wobei die Fertigkeiten „Hörverstehen, Sprechen und Schreiben“ zusammen gebraucht werden müssen, wenn die telefonische Nachricht an einen anderen weiterzugeben ist.

Das Ziel der Arbeit in diesem Kapitel liegt darin, die Fertigkeiten in allgemeiner Hinsicht zu untersuchen und deren allgemeine Merkmale erkennen zu lassen. Dabei wird es für sehr notwendig gehalten, Tipps für die Förderung dieser Fertigkeiten zu geben, die den türkischen Schülern es erleichtern, sich fremdsprachlich zu entwickeln. Solche Hilfsmittel motivieren die Schüler ebenfalls zum selbstständigen Lernen ausserhalb der Schulzeit. Inzwischen ist es besonders zu

unterstreichen, dass die Grammatik sozusagen als „fünfte Fertigkeit“ in diesem Kapitel erarbeitet wird. Denn es liegt schon zweifellos auf der Hand, dass ein Schüler, der die Fremdsprache lernt, ohne genügende Grammatikkenntnisse das Gezielte durch den Fremdsprachenunterricht keineswegs erreichen kann.

2.1. Hörverstehen im fremdsprachlichen Deutschunterricht

Die Fertigkeit „Hörverstehen“ ist wie „Leseverstehen im deutschen Fremdsprachenunterricht jahrelang vernachlässigt und dessen unentbehrlicher Stellenwert bei der Sprachbeherrschung ignoriert worden. Wie man weiss, wird im traditionellen Fremdsprachenunterricht besonders auf die Sprechfertigkeit und Aussprache keinen besonderen Wert gelegt. Das Hörverstehen wurde so ausser Acht gelassen, dass bis zur audio-lingualen Methode von keinen Cassetten zu den Lehrwerken die Rede war. Mit der audio-lingualen Methode wurde darauf abgezielt, die enormen Defizite im Bereich „Hörverstehen“ zu decken. Diese Absicht hat es zur Folge, dass die mündliche Äusserungsfähigkeit im Unterricht in den Vordergrund gestellt wird. Und die Erfahrungen führten es mit der Zeit vor Augen, dass die den Lehrwerken beigelegten Cassetten einigermaßen Hilfe leisteten aber beim Erreichen des gewünschten Zieles bezüglich der Förderung kommunikativer Fertigkeit weit entfernt vom Ziel waren. Denn die Sprache in den Cassetten wirkte unecht; es kam daher, dass es anstatt in Realsituationen verwendeter deutscher Sprache um eine künstliche Sprache in Dialogen ging, die den Schülern eigentlich lebendige Alltagssprache vermitteln sollten. Die Dialoge dienten zur Vermittlung der Grammatikkenntnisse, anstatt die Realsituationen im fremdsprachlichen Alltag zu widerspiegeln.

Dieser Zustand begann aber sich mit der kommunikativen Einstellung in der Fremdsprachendidaktik und -methodik zu ändern. Mit der Integration der Pragmalinguistik in den Fremdsprachenunterricht wurde es als ein allgemeines Prinzip angenommen, dass die Schüler durch das Fremdsprachenerlernen die Fähigkeit haben, sich mit den Leuten der Zielsprache situationangemessen zu

kommunizieren. Von diesem neuen didaktischen Konzept ausgehend nahmen neue Übungstypen in den kommunikativ genannten Lehrwerken ihren Platz ein. Da die mündliche Kommunikation vor allem vom Verstandenwerden des vom Gesprächspartner Ausgedrückten abhängig ist, setzte sich diese Annahme stark durch, dass die Sprechfähigkeit das richtige Hörverstehen voraussetzt, sowie das richtige Hörverstehen der gerechten Behandlung und Schulung der Basisfertigkeit „Hörverstehen“ im Deutschunterricht unbedingt bedarf. Lewandowski (1991:152) bringt die Notwendigkeit des Hörverstehens für jedes Lernniveau mit folgender Definition zur Sprache:

„Hörverstehen als komplexe, sprachlich-kognitive, aktive und zielgerichtete Tätigkeit ist die Grundlage kommunikativer Prozesse und ein konstruktiver Bestandteil jeder Sprachlernsituation“

Schumann (1995:244) betrachtet das Hörverstehen als eine der Grundfertigkeiten, die beim Spracherwerbprozess von grossem Belang ist und äussert sich wie folgt:

„Es umfasst die Wahrnehmung, das Verstehen und die Interpretation von Sprechäusserungen und ist damit die Voraussetzung für jegliche Interaktion“

In der Grundlage des Hörverstehens besteht, dem Hörtext Informationen zu entnehmen, was das Gleiche beim Leseverstehen des Lesetextes das Ziel der Lesetätigkeit ist. Deshalb haben die Fertigkeiten „Hörverstehen“ und „Leseverstehen“ viele Ähnlichkeiten, die auch bei der Gestaltung und Progression ihrer Übungstypologie im Unterricht hervortreten. Was aber in Bezug auf diesen Teil der Studie zu unterstreichen ist, ist der grosse Unterschied unter diesen beiden rezeptiven Fertigkeiten. Denn die eigentliche Schwierigkeit liegt in diesem Unterschied.

Bekanntlich ist die gesprochene Sprache anders als die Geschriebene. Denn sie wird in einer bestimmten, begrenzten Zeit durchgeführt und erfordert im

allgemeinen Sinne eine Gegenreaktion auf das Gesprochene. Die Gesprächspartner bei der Kommunikation stehen immer in Wechselwirkung. Die Rollen der Partner wechseln sich ständig, Wie Storch (1999:140) ausdrücklich macht, „*muss sich der Hörer der Struktur und Geschwindigkeit des Textes anpassen*“. Sonst verliert er den Faden und kann dem Gesprochenen nicht folgen. Es bewirkt natürlich, dass die Konzentration auf das Gespräch verloren geht und dass die Kommunikation notwendig abgebrochen wird. Besonders die Schüler, die noch einen begrenzten Wortschatz, begrenzte Sprachkenntnisse haben und nicht so viel die Gelegenheit finden können, mit deutschen Muttersprachlern ein Gespräch zu führen, ist mit der Gefahr bedroht, Partner solcher gescheiterten Kommunikationsversuchen zu sein. Dass diese eventuelle Enttäuschung des Fremdsprachenlernenden verhindert wird, liegt in der Verantwortung und in den vorzeitigen Massnahmen des Fremdsprachenlehrers. Dahlhaus (1994:16) hebt hervor, dass es vom grossen Belang ist, dass dem Schüler die Möglichkeiten angeboten werden, möglichst viel in der Fremdsprache zu hören und dass ihm die Strategie gewinnen lässt, extensives Hören zu lernen. Es muss nämlich ihm beigebracht werden, dass er meistens alles zu verstehen nicht braucht, um den Hörtext zu verstehen. Er soll dessen bewusst sein, dass es in meisten Fällen genügt, die spontane Sprache global zu verstehen, sowie es öfters auch in muttersprachlichen Kommunikationen im Alltag üblich ist.

Damit das Hörverstehen geübt wird, das im Deutschunterricht in der Türkei besonderer Vernachlässigung ausgesetzt ist, sind kommunikative Hörtexte, die dem Alltag der fremden Kultur entnommen werden, in jedem Fremdsprachenunterricht einzusetzen. Ohne Hören entwickelt sich „das Hörverstehen“ nicht, sowie ohne Hörverstehen unmöglich ist, in der Fremdsprache angemessen und korrekt sprechen zu können.

2.1.1. Anhaltspunkte für erfolgreiches Hörverstehen

Es gibt manche Anhaltspunkte, die dem Schüler das Hörverstehen sowohl im Unterricht als auch beim selbstständigen Hörverstehen ausserhalb der Schule

erleichtern und dem Deutschlehrer zur Entfaltung und Schulung dieser Fertigkeit der Schüler in der Unterrichtsstunde grossen Beitrag leisten. Vor allem ist es von eminenter Wichtigkeit, dass dem Schüler konkret gezeigt wird, dass die Aktivierung des Vorwissens das Hörverstehen leichter macht. Durch Übungen, die den Interessenbereich des Schülers ansprechen, kann es ihm konkretisiert werden. Falls ein Beispiel dafür zu geben ist, ist ein Hörtext, in dem der Alltag eines deutschen Jungen mit seiner Umwelt erzählt wird, geeigneter und interessanter für irgendeinen türkischen Deutschlerner mit fünfzehn Jahren (in der letzten Klasse der Primarbildungsschule) als den Hörtext, in dem die allgemeine Weltpolitik verschiedener Länder zum Thema gemacht wird. Ausserdem werden solche Texte, die beim Schüler Interesse erwecken, für notwendig und unentbehrlich für den kommunikativen Deutschunterricht gehalten, da sie zur Bildung einer Erwartungshaltung beim Schüler dienen. Durch die bestehende Erwartungshaltung wird es möglich, dass der Schüler seine vorherigen Kenntnisse an die Mitteilungen im Hörtext anknüpft und sich auf solche Weise den jeweiligen Text besser aneignet.

Darüber hinaus ist es hinsichtlich der hohen Motivation und der Entstehung der Erwartungshaltung bei den Schülern auch nicht weniger wichtig, dass die Schüler zum zu hörenden Unterrichtsstoff motiviert werden. Um es zu bestehen, soll der Lehrer vor dem Anhören des Textes in der Klasse versuchen, die Schüler auf das Thema neugierig zu machen; z.B. Ehe in der Klasse ein Hörtext über Umwelt erarbeitet wird, kann man den Schülern je nach ihrem Niveau in der Fremdsprache oder wenn nötig auch in der Muttersprache, dem Inhalt des zu hörenden Textes entsprechend danach fragen, was die „Umwelt“ für sie bedeutet oder bedeuten soll, was sie von der Umweltverschmutzung verstehen, und welche Massnahmen dafür zu treffen sind usw. Um die Aufmerksamkeit der Lernenden auf den Hörtext zu lenken, kann man z.B. von diesbezüglichen Bildern Nutzen ziehen, die eine motivierende Wirkung auf die Schüler haben. In dessen Grund liegt die Realität, die von Scherling und Schuckall (1992:10) folgenderweise formuliert wird:

„Für jeden Fremdsprachenkurs, besonders mit Anfängern, ist zu bedenken dass nicht nur Neugier und Lust auf die fremde Sprache bestehen, sondern dass viele (...) auch

Angst vor Überforderung und Leistungsdruck empfinden. Sie wünschen sich nicht nur Effizienz, sondern auch Wärme, Kontakt Spass und eine entspannte Lernatmosphäre. Durch Bilder wird nicht nur der Intellekt, sondern auch die affektive Seite des Lernens angesprochen“.

Besonders im Unterricht mit den Anfängern ist es sehr nützlich, durch Fotos, Bilder und Illustrationen den Hörtext zu vorentlasten. Ausserdem verursachen sie es, dass eine Hörerwartung beim Schüler entsteht, da Mittel wie Fotos und Bilder über den Inhalt des Textes schon etwas voraussagen. Sie mobilisieren gleichzeitig das Vorwissen des Schülers. Der Sprachlernende, der mit Hilfe der Bilder, welche die Hörsituation einigermaßen beschreiben und veranschaulichen, bildet Hypothesen, bevor das Band abgespielt wird. Dann können diese Hypothesen in Plenum besprochen werden. Nachdem diese Hypothesen gesammelt und gemeinsam diskutiert wurden, soll der Lehrer an die Schüler einige Fragen stellen, die die Hörsituation generell zu begreifen helfen (vgl. Scherling und Schuckal, 1992:14).

Solche Fragen wie „wovon ist in diesem Text wahrscheinlich die Rede?, Unter welchen Personen wird ein Gespräch geführt?, Was deuten Mimik und Gestik von den Sprechenden an?“ lassen den Schüler dem zu hörenden Text nähern; daneben veranlasst diese Art von Fragen, dass sich der Schüler während des ersten Hörens auf die Überprüfung konzentriert, ob die Informationen in der Hörszene mit seinen Hypothesen übereinstimmen. Dann werden die Ergebnisse mit den Hypothesen der ganzen Klasse verglichen (vgl. Storch, 1999:142). Dieses Verfahren ist ein wichtiger Faktor, der die Schülermotivation während des Hörens positiv beeinflusst.

Es ist aber besonders darauf Wert zu legen, dass im Unterricht vor dem Hören Fragen gestellt werden. Denn solche Fragen steuern den Schüler, führen ihn zum freien, kreativen Denken und lassen ihn die Fähigkeit gewinnen, seine Meinung über seine Hypothesen zu begründen. Aber die Fragen und Aufgaben nach dem endgültigen Hören dienen grösstenteils zur Kontrolle des Hörverstehens. Sie sind

erforderlich auch, aber nutzen kaum etwas, abgesehen von der Durchführung einer Kontrollfunktion.

Auch die Antizipation spielt bei der Förderung des Hörverstehens eine sehr grosse Rolle. Storch (1999:145) sieht es als erforderlich an, dass der Hörer während des Hörens antizipieren kann und er fügt hinzu, dass durch diese Tätigkeit das Arbeitsgedächtnis des Schülers entlastet wird und dadurch seine Aufmerksamkeit auf die noch nicht abgespielte Stellen des Textes gerichtet werden kann. Auch Dahlhaus (1994:61) bringt es diesbezüglich zum Ausdruck, dass die Antizipation beim Üben vom Hörverstehen einen bedeutenden Platz hat, ferner betont er, dass diese Antizipationstechnik auch in den fremdsprachlichen Lehrbüchern durch Dialoge gegeben werden kann, indem man das Ende der Dialoge frei lässt und die Schüler auffordert, sie angemessen zu ergänzen. Durch den Einsatz dieser Technik im Unterricht entwickelt sich beim Schüler die Fähigkeit zur Hypothesenbildung, die die betreffende Sprachfertigkeit fördert.

Auch der Schüler, der ausserhalb des Unterrichts selbstständig arbeitet, kann sich im Bereich „Hörverstehen“ entwickeln, indem er auf folgende Merkmale achtet, die ihm zum gewünschten Hörverstehen einen grossen Beitrag leisten:

- Er soll die Überschrift des Textes beachten, denn sie ist sozusagen der Spiegel des ganzen Inhalts,
- Die Schlüsselwörter, um die das Thema kreist, sind für ihn die grössten Hilfsmittel zum Verstehen,
- Internationale Wörter und Begriffe, die wie *Plan, Programm, global, Politik, usw.* erleichtern das Hörverstehen, wenn sie nicht überhört werden.
- Der Schüler soll sich während des Hörens bemühen, betonte, sich wiederholende Aussagen im Gedächtnis zu behalten,
- Konnektoren wie *weil, wenn, als, dass, oder, ausserdem, trotzdem, aber, usw.*, die die Satzverknüpfungen genannt werden, dienen dem Hörer als Wegweiser, die auf den Weg zum Hörverstehen hinweisen.
- Die Redemittel, die wie *Ich beharre darauf, Ich bin davon fest überzeugt, dagegen bin ich der Meinung*, führen den Hörer zum Entschlüsseln des Gehörten.

- Geographische Namen, Eigennamen, die Namen weltbekannter Persönlichkeiten, weltberühmte Firmennamen usw. machen es dem Hörer möglich, sein Weltwissen zu mobilisieren, und der Hörer konzentriert sich auf solche Weise auf den Text noch intensiver. (vgl. Kast und Neuner, 1994:45; Schumann, 1995: 245).

2.2. Sprechen im fremdsprachlichen Deutschunterricht

Sprechen umfasst im groben Sinne alles, was mit mündlicher Kommunikation zu tun hat. Unter Kommunikation versteht man vor allem die mündliche Kommunikation. Lewandowski (1991:13f) definiert das kommunikative Handeln und die Kommunikation mit folgenden Worten:

„Menschen, die lernen und arbeiten, sprechen und schreiben, handeln kommunikativ, indem sie sich anderen gegenüber verständlich machen und andere verstehen. Kommunikation lässt sich als Prozess beschreiben, der mit Hilfe von sprachlichen Zeichen Gesellschaft und Individuum zueinander in Beziehung bringt, als Prozess der Verständigung zwischen Menschen“.

Das Hauptziel verschiedener fremdsprachlichen Methoden in verschiedenen Zeitabschnitten ist es allgemein, dass die Lernenden imstande sein können, in der Fremdsprache zu sprechen. Daher kommt es aber, dass mit der Zeit verschiedene Methoden auftauchen, die den verschiedenen Verfahren folgen, um dieses Ziel zu verwirklichen. Auch die kommunikative Didaktik in der Fremdsprachendidaktik ist deshalb entstanden, da es infolge der Erfahrungen festgelegt wurde, dass es durch bisherige Methoden nicht zu bestehen ist, den Fremdsprachenlernenden die Fähigkeit *fremdsprachliches Können* gewinnen zu lassen. Nach pragmatischer Sprachauffassung wird es als Hauptaufgabe des Fremdsprachenunterrichts betrachtet.

Durch kommunikative Didaktik begann man, die Kommunikationsfähigkeit als Interaktionsfähigkeit zu interpretieren. Bei dieser Interaktion wird von

Gesprächspartnern ein sprachliches Handeln ausgeführt, das sich innerhalb eines situativen Rahmens vollzieht. Schatz (2001:23), der die Interaktion als die Beantwortung folgender 9-Fragen „wann, wo, warum, wozu, wer, mit wem, worüber, was, wie“ betrachtet, erklärt die enge Beziehung zwischen sprachlicher Interaktion und sprachlichem Handeln, indem er die Tätigkeiten *miteinander sprechen* und *miteinander agieren* gleichsetzt. Wie es daraus zu schliessen ist, ist das Sprechen im Sinne der Interaktion eine gegenseitige Tätigkeit, ein gegenseitiger, kommunikativer Austausch, der unter den Mitgliedern einer mündlichen Kommunikation stattfindet.

Es ist eine Realität, dass viele türkische Schüler während ihrer ganzen Schulzeit fast nicht einmal die Gelegenheit haben, mit einem deutschsprachigen Menschen, mit einem *Native Speaker* in Kontakt zu treten. Da es für türkische Schüler von keinem natürlichen Sprachkontakt die Rede ist, ist es selbstverständlich unter diesen Umständen nicht unschwer, dass sie die deutsche Sprache so zu sprechen lernen, wie sie in deutschsprachigen Ländern gesprochen wird. Schatz (2001:11) gibt an, dass es schwierig ist, durch gesteuerten Sprachunterricht die wirkliche Sprechfertigkeit zu erreichen. Denn es geht nach seiner Meinung im Unterricht um eine künstliche Atmosphäre, wobei die Unterrichtsstunde nach vorher bestimmten Ritualen durchgeführt wird. Und es widerspricht natürlich der Alltagsrealität im Zielsprachenland. Wenn es vor Augen gehalten wird, dass „*Konversation eine sehr komplexe Tätigkeit, vielleicht die komplexeste aller menschlichen Tätigkeiten ist*“ (Speight, 1995:255), zeigt es sich besser, wie schwer im Unterricht die Sprechfertigkeit gerecht zu entfalten. Er fügt daneben hinzu, dass es trotzdem ein Sprechniveau erreicht werden kann, um auch in der Fremdsprache Gespräche zu führen, falls diese Teilfertigkeit gezielt entfaltet wird.

2.2.1 Tipps zur Förderung der Sprechfertigkeit

Den Schülern, auch wenn sie Anfänger sind, soll man im Konversationsunterricht so oft wie möglich die Gelegenheit geben, sich selbstständig zu äussern. Denn es ist nicht realitätsnah, dass die Schüler immer die Fragen des Lehrers beantworten, bzw. dass der Konversationsunterricht in diesen langweiligen, für das Frontalunterrichtskonzept spezifischen Verhältnissen gestaltet wird. Wie es bekannt ist, handelt es sich in authentischen Situationen im Alltag um eine Wechselwirkung unter den Gesprächspartnern. Und je authentischer der Konversationsunterricht geplant und durchgeführt wird, desto möglicher ist es, den realen Alltag der fremden Kultur im Klassenzimmer zu widerspiegeln und die Beschäftigung mit „echtem, nicht künstlichem Deutsch“ zu ermöglichen.

Inzwischen ist es hervorzuheben, dass die Körpersprache bei der Kommunikation auf erhebliche Weise mitwirkt. Es muss dem Schüler mit Hilfe konkreter Beispiele, mit Hilfe betreffender Bilder gezeigt werden, dass verbale Äusserungen in den meisten alltäglichen Begegnungen mit bedeutungstragenden, körpersprachlichen Unterstützungen wirksamer werden. Von muttersprachlichen Erfahrungen ist es auch schon dem Schüler klar, dass Körpersprache in vielen Fällen vielsagender als die Sprache selbst ist. Der Schüler soll bemerken, dass sie sowohl das Verstehen enorm erleichtert, aber als auch von Kultur zu Kultur Unterschiede aufweist. Wenn dieser wichtige Punkt im Sprachlernprozess ausser Acht gelassen wird, und infolgedessen sich der Schüler, die der fremden Kultur eigenen, gestischen und mimischen Ausdrucksmittel einigermaßen nicht zu eigen machen kann, ist es höchstwahrscheinlich, dass die falsche Interpretation körpersprachlicher Signale in realen kommunikativen Situationen zu eventuellen Missverständnissen führt und keine erfolgreiche Kommunikation bewirkt. Den Stellenwert der nonverbalen Kommunikation im kommunikativen Deutschunterricht und dabei die Rolle der visuellen Materialien charakterisieren Scherling und Schuckall (1992:111) auf folgende Weise:

„In einem weiteren Lernschritt kann man dann auch auf die Gestik und Mimik eingehen, die ja für jeden Fremdsprachenlernenden auch Teil seiner landeskundlichen Kompetenz sein soll. Die pragmatische Seite der nonverbalen Kommunikation ist je nach kulturellem Abstand zwischen der Ausgangs- und der Zielkultur ein mehr oder weniger grosses Lerngebiet, dass sich –da nonverbal- oft nur über visuelle Kanäle darstellen lässt“.

Auch wenn sich Gemeinsamkeiten zwischen den Fertigkeiten „Leseverstehen und Sprechen“ befinden, gibt es grosse Unterschiede, die beim Unterricht dem Schüler bekannt zu machen sind: Die sind folgenderweise aufzuzählen:

- Die Artikulation und Intonation sind Mittel, die das Hörverstehen leichter machen, deshalb soll man auf deren Schulung beim Konversationsunterricht besonderer Wert gelegt werden. Denn derjenige, der das Gesprochene richtig versteht, weiss, dass er auch richtige Aussprache haben muss, um verstanden zu werden. Ein korrekt gebildeter, sinntragender Satz kann für den Hörer nichts bedeuten, wenn er nicht „richtig“ ausgesprochen wird.
- Beim Gespräch im Alltag ist die Zeit begrenzt. Die Sprecher stehen unter dem Zeitdruck. Während man sich das Ausgedrückte im Gedächtnis zu bearbeiten und zu entschlüsseln versucht, soll man sich gleichzeitig darauf konzentrieren, als mündliche Reaktion passende Wörter und Sätze zu finden.
- Ausserdem hat man keine Zeit zum Nachdenken und zur Bildung korrekter Sätze wie beim Schreiben.
- Es ist nicht zu vergessen, dass man beim Gespräch nicht imstande ist, Wörterbücher nachzuschlagen. Lass es uns annehmen, dass es in manchen Fällen möglich wäre. Aber so eine Sprechart ist normalerweise nicht auszuhalten.
- Es soll den Schüler erkennen lassen, dass es sinnvoller ist, kürzere Sätze bei der Kommunikation zu bevorzugen, da sie die Spontanität und Flüssigkeit ermöglichen.
- Ellipse und Redundanz sind bei der Kommunikation für Spontanität unentbehrlich. Wenn diese Begriffe kurz zu definieren sind; Ellipse bedeutet, dass die Sätze im Gespräch ausgelassen werden, die den Inhalt nicht stören oder bereits wiederholt sind. Auch Redundanz steht als ein Hilfsmittel dem Sprecher zur Verfügung. Er

wiederholt seine Äußerung mit anderen Worten; auf solche Weise ist er dessen sicher, ob seine Äußerungen verstanden werden (vgl. Schatz, 2001:30; Rampillon, 1989:97).

- Einer, der die deutsche Sprache in einem deutschsprachigen Land erlernt, hat selbstverständlich bessere Möglichkeiten, sich im täglichen Leben fremdsprachlich zu entwickeln. Denn er muss und kann jeden Augenblick benutzen, kommunikativ in der Fremdsprache zu handeln. Dass er im Land der Fremdsprache ist, bringt die Gelegenheit mit, reale Sprechsituationen mitzuerleben. Wenn aber ein Schüler die deutsche Sprache in einer von deutschsprachigem Land entfernten Gegend lernen muss, ist der Fall anders und schwieriger. In so einem Zustand kann nur durch den kommunikativ gestalteten Unterricht diese Schwierigkeit überwunden werden, indem man dem realen Leben entnommene Stoffe zum Thema des Unterrichts macht.

Im Konversationsunterricht soll der Lehrer immer vor Augen halten, dass fremdsprachliche Ausdruckskraft des Schülers sicherlich davon abhängig ist, wie viele fremdsprachliche Wörter und Wendungen von dem Schüler situationsadäquat und aktiv gebraucht werden können. Hier ist es angebracht, die Aufmerksamkeit auf die Wichtigkeit und Notwendigkeit des Wortschatzlernens zu lenken. Folgende Aussagen Freudensteins (1992:544f.) machen es deutlicher:

„Eigentlich sollte es sich ja inzwischen herumgesprochen haben, dass die Grammatik sehr viel weniger wichtig für die Kommunikation ist als die Kenntnis eines relevanten Wortschatzes. Ich kenne nicht eine einzige Gesprächssituation, die wegen grammatischer Unsicherheit oder Unkenntnis zusammengebrochen wäre, wohl aber sehr viele Fälle, wo Kommunikation wegen unbekannter Wörter nicht zustande kam“.

Wortschatzkenntnisse untersucht man in zwei Gruppen. Die sind Verstehenswortschatz und Mitteilungswortschatz. Falls es den Unterschied zwischen den beiden betrifft, können die zum Mitteilungswortschatz gehörenden Wörter sowohl mündlich als auch schriftlich vom Schüler aktiv verwendet werden. Dagegen gehören die Wörter zum Verstehenswortschatz, die erst beim Hören oder Lesen

erkannt und verstanden werden. So erübrigt sich zu betonen, dass flüssiges und spontanes Sprechen in der Fremdsprache von der Anzahl der aktiv verwendeten Wörter abhängt. Deshalb muss man im Unterricht auf Wortschatzübungen besonderen Wert legen (Schatz, 2001:62). Ausserdem macht er darauf aufmerksam, dass man die gelernten Wörter erst dann nicht vergessen kann, wenn sie mehrmals wiederholt werden. Durch geeignete Wortschatzübungen, die sowohl zu Hause vom Schüler als auch in der Klasse durch die Unterstützung des Lehrers gemacht werden, können die Wortschatzkenntnisse des Schülers erweitert werden.

Ein anderer, wichtiger Punkt für die Förderung der Sprechfertigkeit ist es, dass den Schülern notwendige Diskursmittel vermittelt werden, die man auch Redemittel nennt. Der Schüler, der ausnahmslos in jedem Unterricht mit neuen, authentischen Redemitteln konfrontiert wird, bemerkt mit der Zeit, dass er sich von Tag zu Tag fremdsprachlich besser äussert. Neuner u.a. (1981:69) betonen, wie wichtig die Redemittel im Fremdsprachenunterricht sind, indem sie ausserdem vor Augen führen, worauf bei der Auswahl geeigneter Diskursmittel zu achten ist:

„Der Lerner erwirbt anfangs einige wenige Redemittel-entsprechend dem noch geringen Ausmass seiner Sprechfertigkeit. Im Laufe der Zeit erwirbt und benutzt er je nach Lernvermögen-weitere Redemittel. Bei dieser Art vom Spracherwerb bewegt er sich wie auf einer Spirale: immer wieder kommt er –aufsteigend- an eine Windung der Spirale, auf der eine bestimmte Sprechabsicht-transportiert durch neue Inhalte oder Themen- ihm wiederbegegnet. Er lernt neue Realisationen dieser Sprechabsicht kennen und benutzen, die seinem an diesem Punkt erreichten Fortschritt entsprechen, seinem Fortschritt an Alter oder Reife oder Einsichtsfähigkeit oder Gewandtheit“.

Auch Storch (1999:221) weist diesbezüglich darauf hin, dass die Redemittel in der Muttersprache vom Sprecher sozusagen von sich aus (automatisch) angewendet werden und der angemessene Umgang mit der Sprache des systematischen und intensiven Übens der Redemittel im Unterricht bedarf. Der Lehrer muss im Unterricht berücksichtigen, dass die den Schülern zu gebenden

Redemittel authentisch sind und ihrem Sprachniveau, Alter und Interessengebiet unbedingt entsprechen. Sonst werden solche Redemittel zum Vergessen verurteilt, da sie nicht zu verwenden sind.

All diese oben erwähnten Faktoren, die als Anhaltspunkte für Förderung der mündlichen Ausdruckskraft in der Fremdsprache zu sehen sind, haben erst dann einen Sinn und bringen den Erfolg mit, wenn die Schüler sich in der Klasse, frei „bewegen“ können. Die Verantwortlichkeit des Lehrers liegt hier darin, in der Klasse *„eine gelockerte, zum Miteinander-Sprechen geeignete Atmosphäre zu schaffen“* (Jung, 2001:211). Der Schüler, der sich dadurch Selbstvertrauen hat, hat keine Angst davor, Fehler zu machen, da er weiss, dass er wegen seines sprachlichen Fehlers vom Lehrer nicht getadelt wird.

2.3. Lesen und Leseverstehen im fremdsprachlichen Deutschunterricht

Das Lesen, das zur rezeptiven Fertigkeiten zählt, wurde in der Fremdsprachendidaktik jahrelang vernachlässigt und in fremdsprachlichen Lehrwerken nur nebensächlich und oberflächlich in die Hand genommen. In den Jahren, wo die audiolinguale und audiovisuelle Methode den Fremdsprachenunterricht stark beeinflusste, spielte das Lesen im Unterricht eine sehr geringe Rolle, während man dem Sprechen eine sehr grosse Bedeutung beimass. Auch zu Zeiten, wo die kommunikative Methode auf die Fremdsprachendidaktik bestimmte Wirkungen zu machen begann, wurden besonders auf das verstehende Hören und das Sprechen im Unterricht Wert gelegt. Dieser Zustand änderte sich aber gegen Ende der 70'er Jahre und man nahm an, dass das Verstehen der Alltagstexte wie das Verstehen der Hörtexte für Erlangen fremdsprachlicher Lernziele von grossem Belang ist. Und auf solche Weise wurden die vier Sprachfertigkeiten „Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben“ für gleichwertig gehalten, indem man sich an die Einstellung orientierte, all diese Fertigkeiten im kommunikativen Deutschunterricht zusammen zu schulen (vgl. Westhoff, 1997:5).

Ehlers (2003:287) beschreibt das Lesen als eine komplexe Fertigkeit, die aus vielen Teilfertigkeiten besteht. Er gibt an, dass es die Aufgabe der Lesedidaktik ist, die so genannten Teilkompetenzen zu entwickeln, zu koordinieren und zu integrieren, die zu einem erfolgreichen Lesen führen; und er fügt hinzu, dass die Lesedidaktik aus einem beginnenden Leser einen erfahrenen Leser zu machen beabsichtigt. Damit ist gemeint, dass der Lesende allmählich dazu kommt, alle wichtigen Inhalte eines Textes verstehend zu lesen vermag. Wenn eine andere Definition betrifft, wird das Lesen von Stiefenhöher (1995:246) als „*eine aktive Auseinandersetzung des Lesers mit dem vom Autor im Text versprochenen Wissen*“ definiert. Wie es von dieser Definition zu verstehen ist, setzt das Lesen die aktive Beschäftigung des Lesenden voraus, obwohl es eigentlich von einem anderen, der den Lesenden beim Lesen beobachtet als eine passive Beschäftigung betrachtet wird.

Die Lesefähigkeit ist anders als die Fertigkeiten „verstehendes Hören und Sprechen“. Denn beim Lesen ist die Information, wonach der Leser sich bestrebt, nicht flüchtig wie beim Sprechen. Der Lesende hat genug Zeit und Gelegenheit, nachzudenken, während er liest. Meistens kann er sich ohne Zeitdruck auf den Text vor ihm konzentrieren. Dabei wendet er verschiedene Lesestiele an. Bevor man diese Lesearten nennt, wäre es angebracht, zu betonen, von welchen Faktoren eine Entscheidung für die Leseart abhängt. Ehlers (2003:288) beschreibt diese Faktoren, indem er ausserdem erklärt, was das fremdsprachige Lesen bedeutet:

„Fremdsprachiges Lesen ist ein Prozess, der seine eigene Dynamik hat und von spezifischen Variablen bestimmt ist, wie das Verhältnis von Mutter- und Fremdsprache, das Schriftsystem, das Lernniveau, Alter und die in der Muttersprache entwickelte Lesefähigkeit“.

2.3.1. Lesestile

Wege und Verfahren, denen beim Lesen der geschriebenen Texte vom Leser gefolgt werden, werden als Lesestile bezeichnet. Diese sind folgenderweise aufzuzählen:

- überfliegendes Lesen
- orientierendes oder sortierendes Lesen
- kursorisches oder globales Lesen
- selektives oder suchendes Lesen
- totales oder detailliertes Lesen (vgl. Westhoff, 1997:101; Storch, 1999:126).

Beim überfliegenden Lesen geht es um einen Überblick über den Text. Dabei hat der Leser die Intention, allgemein zu erkennen, wovon im Text inhaltlich die Rede ist. Wenn es sich um eine Leseart handelt, die sich orientierendes Lesen nennt, bedeutet es, dass der Text mit der Absicht gelesen wird, wichtige Informationen von weniger wichtigen zu unterscheiden. Dass man einen geschriebenen Text kursorisch liest, heisst, dass man sich beim Lesen darauf abzielt, das Wesentliche im Text zu erfassen. Hier hat man das Ziel, aus wenigen Informationen möglichst viel über den zu lesenden Text zu erfahren. Dagegen wird sich beim selektiven Lesen darum bemüht, bestimmte Informationen im Text zu finden. Totales Lesen heisst aber, dass der Text vom Leser detailliert liest. Bei dieser Leseart liest man den Text Wort für Wort, mit dem Zweck, das ganze Geschriebene genau zu erfassen und nichts zu überfliegen.

Westhoff (Westhoff, 1997:107) fügt den oben erwähnten Lesestilen auch das konzentrische Lesen hinzu, das die gemeinsame Anwendung verschiedener Lesestile bedeutet. Der Leser bestimmt seinen Lesestil danach, was er im Text sucht. Er konzentriert sich auf manche Abschnitte mehr als die anderen im selben Text. Während er einen Abschnitt oder manche für ihn interessantere Sätze im Abschnitt besonders intensiv liest, begnügt er sich an manchen Stellen des Textes mit dem globalen Überblick.

Lesestile können in der Praxis nicht scharf voneinander getrennt werden. Die Erwartung des Lesers bestimmt seine Umgangweise mit dem Text. Deswegen wäre es hier angebracht, die Bedeutung der Text-Leser Beziehung zu unterstreichen.

2.3.2. Zusammenhang zwischen Text und Leser

Zwischen Leser und Text soll es sozusagen eine innerliche Verbindung geben. Es ist besonders beim Lesen im Unterricht, besser gesagt in den Texten, die in schulischen Lehrbüchern vorkommen, von grosser Bedeutung. Der Text muss die Aufmerksamkeit des Schülers auf sich lenken, sein Interesse wecken. Deshalb sollen die Texte, die in Lehrbüchern, bzw. im Unterricht den Schülern vorzulegen sind, gut und geplant ausgewählt werden, wie es von Piepho (1985:32) in Bezug auf den Unterrichtsprozess folgenderweise zur Sprache gebracht wird:

„Neugierde und Interesse an Sachverhalten wecken, Vorwissen abrufen und organisieren, sodass Textsignale (Überschrift, Bilder, Wörter) auf Erwartungsmuster treffen und Antworten, Bestätigungen, Vermutungen und Assoziationen versprechen, die zuvor ausgelöst worden sind“.

Ob ein Text für einen Schüler geeignet ist, soll eigentlich davon abhängig sein, ob der Schüler die Kenntnisse, die er dem Text entnehmen wird, ausser der Schule anwenden kann. Zum Beispiel ist für einen türkischen Schüler ein Text, der eine Reise nach Deutschland zum Thema macht, zweifellos sehr interessanter und entzückender als einen Text, in dem man davon redet, wie ein technisches Gerät für den Ackerbau zu bedienen ist. Daher erübrigt es sich auch zu betonen, was für eine grosse Wirkung der für den Unterricht ausgewählten Texte auf die Schülermotivation hat. Falls der Schüler motiviert ist, ist er innerlich bereit, etwas Neues zu lernen. Es ist eine weltverbreitete, wissenschaftliche Realität, dass das Lernen solcher Art und der Fremdsprachenunterricht, der zu solchem Lernen führt und bewegt, in pädagogischer und didaktischer Hinsicht besonders empfohlen werden.

Wenn man vom fremdsprachigen Text redet, fällt es einem sofort „*Fragen zum Text*“ ein. Beim traditionellen, fremdsprachlichen Leseunterricht werden auf solche Fragen grosser Wert gelegt, sodass sogar andere Aufgaben- und Übungstypen im Unterrichtsprozess öfters unbewusst beiseite geschoben werden. Es gibt zwei Arten solcher Fragen:

2.3.3. Inhaltsbezogene Fragen zum Text

Wie es schon offensichtlich ist, kann nach pragmatischer Fremdsprachenauffassung das Gelernte im Unterricht auf den fremden Alltag übertragen werden. Davon ausgehend soll das Hauptziel des Leseunterrichts darin liegen, dass die Schüler mit der Zeit die Fähigkeit haben, einen fremdsprachigen Text selbständig zu verstehen. Auch in der Türkei, wie in vielen Ländern auf der Welt bevorzugt man am meisten die inhaltsbezogenen Fragen zum Text im Leseunterricht. Wenn man einen kurzen Überblick auf die Fragetypen in fremdsprachigen Lehrwerken wirft, die in der Türkei bis zu einer bestimmten Zeit gängig waren, lässt es sich gleich erkennen. Auch wenn solche Fragen im Leseunterricht für Neuanfänger für unentbehrlich und gewissermassen notwendig gehalten werden, ist es ein grosser Fehler, dass in einer ganzen Unterrichtsstunde behandelte Übungen in einer Lektion eines Lehrwerks fast nur mit inhaltsbezogenen Fragen zum Text begrenzt sind, oder dass der Lehrer den Unterricht auf solche Weise organisiert. Auch beim Unterricht mit den Anfängern muss man die Schüler dazu bringen, aus dem Text ausgehend aber unabhängig davon und kreativ denken zu können.

Warum es ein falsches Verfahren ist, zeigen uns Forschungsergebnisse. Die Forschungen ergeben, dass die inhaltsbezogenen Fragen die Konzentration der Schüler auf den Inhalt des Textes stören; denn die Schüler konzentrieren sich vor allem darauf zu erraten, was der Lehrer hören möchte. Und es verursacht selbstverständlich, dass die Schüler versuchen auswendig zu lernen, was im Text steht. Da auf solche Weise die Übungen von Schülern auswendig gelernt werden, ist

es nicht zu erwarten, dass die Schüler mit der Zeit dazu befähigen, einen Text selbstständig zu entschlüsseln und das Gelernte beim Lesen anderer Texte anzuwenden (vgl. Westhoff, 1997:19).

2.3.4. Inhaltsunabhängige Fragen zum Text

Ein Schüler, der die Absicht hat, einen Text zu lesen, sollte manche Fragen zum Text stellen. Storch (1999: 127) schlägt folgende Fragen vor, damit man allgemein verstehen kann, wovon im Text die Rede ist:

- *“Wo findet man einen solchen Text?*
- *Wer hat diesen Text geschrieben?*
- *An wen richtet sich dieser Text?*
- *Was für eine Textsorte liegt vor?*
- *Welche Funktion hat dieser Text?*
- *Worum geht es in diesem Text?”*

Diese Fragen sind allgemein gültig und man kann sie bei jedem Text anwenden. Sie sind sehr geeignet für die Förderung der Lesefähigkeit. Wenn noch einige Beispiele für diese strategischen Fragen bezüglich des zu lesenden Textes zu geben sind; z.B. Wie würden Sie den Text mit Ihren eigenen Sätzen zusammenfassen? -Wie bewerten Sie die Handlungsweise des Helden/der Personen dem erzählten Fall gegenüber?

-Was würden Sie tun, wenn Sie so behandelt wären? Wenn sich der Schüler mit der Zeit entwickelt und lernt, als Gewohnheit solche Fragen an den Text zu stellen, hat er die Fähigkeit, den Text zu entschlüsseln, ohne immer auf eine Hilfe zu warten. Inzwischen ist es zu betonen, dass es in didaktischer und pragmatischer Hinsicht sehr nützlich für den Schüler sein wird, neben diesen Fragen auch seine eigenen noch spezifischeren Fragen an den Text zu stellen.

2.3.5. Tipps zum erfolgreichen Lesen

Es ist eine Kunst, Lesen zu lernen. Goethe bringt diesbezügliche Schwierigkeiten mit folgenden Worten zur Sprache: *„Die guten Leutchen wissen nicht, was es einen für Zeit und Mühe gekostet hat, um lesen zu lernen. Ich habe achtzig Jahre dazu gebraucht und kann noch jetzt nicht sagen, dass ich am Ziel wäre“* (zitiert nach Genç, 2001: 81). Auch wenn diese Aussage einbisschen philosophisch klingt und damit Goethe „allgemeines“ Lesen meint, kann sie als eine Hauptregel angenommen werden, die auch das fremdsprachliche Lesen umfasst. Denn es ist bekannt, dass die Lesefähigkeit in der Fremdsprache von der erreichten Lesekompetenz in der Muttersprache direkt abhängt.

Wie Westhoff (1997: 54) ausdrückt, bedeutet *„Gutes Lesen sinngemäßes Lesen“*. Der Lehrer soll den Schülern klar machen, wie notwendig das zielgemässe Lesen beim Entschlüsseln des Textes ist, indem er sie durch konkrete Beispiele davon überzeugt. Bevor der Schüler mit dem Lesen beginnt, soll er sich fragen, was er im Text zu finden erhofft. Dass er weiss, was er vom Text erwartet, ist die erste und wichtigste Voraussetzung für ein erfolgreiches Lesen. Wenn er auf diese Frage eine Antwort geben kann, ist er bereit zum Lesen. Dann soll er zuerst auf den Titel und Untertitel des Textes achten, was öfters ermöglichen, den Text einigermaßen zu dekodieren. Auch der erste Absatz eines Textes, besonders in den Zeitungen und Zeitschriften, lässt das Ziel des Geschriebenen erkennen. Es ist auch für didaktische Texte gültig, die für den fremdsprachlichen Unterricht geschrieben sind.

Ausserdem soll der Lehrer die Schüler dazu beibringen, Vorkenntnisse zu aktivieren, die das Verstehen erleichtern. Wenn der Schüler seine vorherigen Kenntnisse mit den dem Text entnommenen Informationen zu verknüpfen lernt, entwickelt sich bei ihm von sich aus eine Sympathie fürs Fremdsprachenlernen so wie für den zu erarbeitenden Text; und es hat natürlich den Erfolg im Unterricht zur Folge. Deshalb ist es wichtig, dass die Unterrichtstexte dem Interessenbereich und der Erfahrungswelt der Schüler entsprechen. Westhof (1997, 51) gibt an, dass es auf solche Weise möglich sein wird, weniger Energie auf das Entschlüsseln der

Erkenntnisse im Text zu verwenden. Denn manche Wörter und Wendungen im Text sind dem Schüler nicht unbekannt, da sie wahrscheinlich zu seinem früheren - fremdsprachlichen- Erkenntnisbereich gehören. Er argumentiert es so:

„Lesen lässt sich charakterisieren als eine interaktive Wechselwirkung zwischen Signalen und Hinweisen aus dem Text auf der einen und Kenntnissen, die man schon besitzt, auf der anderen Seite. Je mehr vorhandene Kenntnisse dem Lesevorgang beigemischt werden können, desto mehr Bedeutung kann konstruiert werden bei gleichzeitiger Reduzierung des Informationsbedarfs aus dem Text“.

2.4. Schreibfertigkeit im fremdsprachlichen Deutschunterricht

Schreiben ist eine der Grundfertigkeiten, die beim Sprachlernprozess von sehr grossem Belang ist. Trotzdem ist es aber auch Realität, dass das Schreiben als eine Fertigkeit im Fremdsprachenunterricht jahrelang nicht so gerecht wie möglich zum Thema des Fremdsprachenunterrichts gemacht wurde. Dies lässt sich ganz deutlich erkennen, falls man einen kurzen Blick auf die Geschichte der Methoden in der Fremdsprachendidaktik im 20. Jahrhundert wirft.

In der audio-lingualen und audio-visuellen Methode war das Prinzip, die Fertigkeiten in der Reihenfolge „Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen, und Schreiben“ den Fremdsprachenlernenden zu vermitteln. Es ist ganz interessant, dass die Schreibfertigkeit im Fremdsprachenunterricht bzw. in alten, fremdsprachlichen Lehrwerken als eine vernachlässigte, letztgenannte Fertigkeit auftaucht, obwohl irgendein Unterricht, in dem man nicht schreibt, kaum vorzustellen ist.

Die Grammatik-Übersetzungsmethode beruhte vielmehr auf der Förderung schriftlicher Teilkompetenzen durch die Beherrschung der Grammatik. Auf die Förderung der mündlichen Ausdruckskraft wurde kein Wert gelegt. Als eine Reaktion darauf wurde in der audio-lingualen und audio-visuellen Methode auf das

Sprechen und dessen Förderung Gewicht gelegt, da man daran fest glaubt, dass die Sprache ein Kommunikationsmittel ist, das die Verständigung unter Menschen ermöglichen soll. Auch in den ersten Jahren des so genannten kommunikativen Ansatzes und in den damaligen Sprachlehrwerken ist von zielgerichteter Förderung der Schreibfertigkeit nicht die Rede, da die Schulung der Sprechfertigkeit einen Vorrang hat. Aber mit der Zeit wurde dieses Vorurteil in ersten Jahren des kommunikativen Ansatzes zugunsten der Schreibfertigkeit abgebaut, da sie allmählich im Unterricht an Bedeutung gewann und als gleichrangige Fertigkeit neben anderen Grundfertigkeiten beurteilt wurde (vgl. Storch, 1999: 249).

Nach Esser (2003:292) „*ist Schreiben neben der motorischen Handbewegung eine komplexe mentale Aktivität mit den Teilaktivitäten Planen, Formulieren und Überarbeiten*“, während Lewandowski (1991:177) es, als „*eine komplexe kognitive und sprachliche Tätigkeit*“ betrachtet. Wie obige Definitionen klar erkennen lassen, setzt das Schreiben das Zusammenkommen mancher Teilkomponenten voraus, über die man verfügen muss, um diese komplexe Arbeit einigermaßen „leichter“ zu machen.

Es gibt zwei Arten des Schreibens als Tätigkeit im Unterricht. Sie werden als Zieltätigkeit und Mittlertätigkeit bezeichnet. Trotzdem ist der Unterschied zwischen den beiden, in vielen Lehrwerken nicht deutlich zu bemerken. Mit „dem Schreiben als Zieltätigkeit“ meint man, dass der Schüler schriftliche Texte produziert. Dieses schriftliche Produkt ist erst dann verwirklicht, wenn der Schüler in Bezug auf verschiedene reale Schreibanlässe etwas schriftlich vorlegen kann. Ein Beispiel dafür ist, dass der Schüler einen Brief in der Fremdsprache schreiben oder eine Stellung für irgendein Thema nehmend, seine Gedanken zu Papier bringen kann. Beim Schreiben als Mittlertätigkeit geht es um alle Schreibaktivitäten, die zum Üben oder zur Ergänzung der Lücken in Übungen dienen. Umformübungen und Diktate gehören auch zu solchen Schreibaktivitäten (vgl. Storch, 1999:249; Kast, 1999:8). Ein Lehrwerk, das sich kommunikativ nennt, muss von Anfang an die Übungen beinhalten, die auf die Förderung der Schreibfertigkeit als Zieltätigkeit abzielen.

2.4.1. Anhaltspunkte für die Förderung der Schreibfertigkeit

Die wichtigste Voraussetzung für korrektes Schreiben in der Fremdsprache ist es, nötiges Regelwissen der jeweiligen Sprache einigermaßen zu haben. Es ist auch nicht unwichtig, die Sprache beim Schreiben situationsgebunden anwenden zu können. Diese zwei Merkmale bedürfen und ergänzen beim richtigen Umgang mit der Sprache einander. Deshalb muss man den Schülern auf jeder fremdsprachlichen Lernstufe im Schreibunterricht allgemeine Schreibregel beibringen und man soll bei jeder Gelegenheit vor allem darauf hinweisen, dass das „richtige“ Schreiben das Zusammenkommen dieser Teilkompetenzen nämlich „nötige Grammatikenntnisse und situationsadäquater Sprachgebrauch“ voraussetzt.

Jedem Schreibenden ist es auch klar, dass Gedanken, die er schriftlich festlegen möchte, nicht von Anfang an „bereits im Kopf geschrieben“ stehen. Wie Esser (2003:294) betont, muss sich der Schüler dessen bewusst sein, dass *„ein guter Text nicht im ersten Anlauf entsteht“*. Die Schüler sind in ihren muttersprachlichen Produkten dieser Realität schon bewusst. Sie wissen es auch erfahrungsgemäss, dass die Ideen weitgehend besser und vollkommener ausgedrückt werden, während man schreibt. Wie Kast (1999:23) formuliert, *„kommen die Ideen beim Schreiben, sowie der Appetit beim Essen kommt“*.

Beim Schreiben ist es auch ein grosser Vorteil, dass man genug Zeit hat, nachzudenken, die Gedanken zu ordnen und sie nach einer bestimmten Ordnung zu erarbeiten. Deshalb soll der Schüler mit der Zeit die Gewohnheit haben, beim Schreiben geduldig und nicht überstürzt zu handeln. Hier ist es notwendig, dass der Lehrer die Rolle übernimmt, dem Schüler diese Fähigkeit gewinnen zu lassen. Wenn man dem Schüler im Unterricht eine passende Atmosphäre schafft, damit er sich ohne quälenden Zeitdruck schriftlich äussert, hat der Schüler am Schreiben Spass. Auf solche Weise hat er natürlich Selbstvertrauen, da er immer mehr daran zu glauben beginnt, auch in der Fremdsprache etwas schreiben zu können. Auch im Unterricht mit Anfängern soll man diesem Verfahren folgen; der Anfänger kann auch mit begrenztem Wortschatz in der Fremdsprache Sätze bilden. Hier erwartet man

vom Anfänger nicht, dass er vollkommene Texte produziert. Damit wird beabsichtigt, dass er nicht mit der Angst vor dem fremdsprachlichen Schreiben die Fremdsprache zu erlernen beginnt.

Beim Schreiben denkt der Schüler in der Fremdsprache, und er bringt es schriftlich zur Sprache, was er denkt, was er als ein Individuum wünscht, wovon er träumt. Er äussert sich selbst, indem er schreibt. Schreiben bedeutet, dass er sich mit sich selbst, mit seiner eigenen Welt konfrontiert (vgl. Kast, 1999:29). Es erweitert den Horizont des Schülers; denn der Schüler lernt, die Welt und Ereignisse aus dem fremdsprachlichen Blickwinkel zu betrachten, indem er die jeweilige Sprache benutzt und gleichzeitig sie mit seiner eigenen Erfahrungswelt verbindet. Dass er dabei nach passenden Wörtern sucht und in Wörterbüchern und anderen Hilfsmitteln nachschlägt, um seine Ideen besser auszudrücken, beeinflusst seinen Sprachlernprozess sehr positiv.

Wie man weiss, heisst das Schreiben „*Gedanken über etwas machen*“. Der Schreibende konzentriert sich bei diesem Denkprozess, seine Meinungen so perfekt wie möglich auszudrücken. Deshalb ist es im Unterricht empfehlenswert, dass den Schülern die Gelegenheit gegeben wird, sich durch Schreibaktivitäten ausserhalb der Übungen auch in der Fremdsprache als ein Individuum zu zeigen. Hier ist die Aufmerksamkeit darauf zu lenken, dass das Lesen die Förderung der Schreibfertigkeit mitwirkt. Die Kenntnisse und Fertigkeiten, die der Schüler durch Lesen erwirbt, sind ihm sehr behilflich, während er seinen eigenen Text produziert. Nach der *Input Hypothese*, die von Stephen Krashen stammt, hat man durch Lesen die Fähigkeit, sich die strukturellen Merkmale des Textes anzueignen. Der Schüler, der die fremdsprachliche Lesegewohnheit hat, bemerkt die Eigenschaften der fremdsprachlichen Schriftsprache. Davon ausgehend kann man sagen: je mehr man liest, desto besser kann man sich schriftlich äussern. Deshalb betrachtet man das Lesen als die beste Tätigkeit, die den Schüler auf die Schreibtätigkeit vorbereitet (Kast, 1999:66).

Der Lehrer soll öfters bevorzugen, die von den Schülern geschriebenen Texte im Unterricht zu behandeln und in der Klasse mit den Schülern darüber zu sprechen und sie untereinander darüber Gedanken austauschen zu lassen, denn es ist sehr wichtig und nützlich, die Texte der Schüler in struktureller und inhaltlicher Hinsicht in Plenum unter die Lupe zu nehmen. Auf solche Weise bemerkt jeder Schüler seine Fehler und dies hat natürlich zur Folge, dass der Schüler weitgehend fehlerlose Texte produziert. Dabei erübrigt es sich zu betonen, darauf zu achten, dass die Schüler wegen ihrer festgestellten Fehler nicht kritisiert und getadelt werden. Sonst wird die Motivation und Spass am Schreiben gestört. Es genügt, dass der Lehrer nur die Fehler feststellend vorlegt (vgl. Bliesener, 1995:250).

Der Schüler muss vor dem Schreiben zuerst planen und ordnen, *was er wie* schreibt. Er muss vor allem dessen sicher sein, was und für welchen Adressaten er schreiben wird (vgl. Storch, 1999:251); z.B., wenn das zu schreibende Thema vom Lehrer vorgegeben wurde, soll er zuerst durchdenken, was ihm bezüglich des zu schreibenden Stoffes einfällt. Er kann diese eingefallenen Ideen in Stichpunkten zusammenfassend an den Rand des Blattes schreiben, bevor er mit dem produzieren seines Textes anfängt; ausserdem ist es auch erforderlich, dass er seine Wortschatzkenntnisse überprüft. Damit meint man, dass der Schüler kontrolliert, welche Wörter und Wendungen in der Fremdsprache ihm zur Verfügung stehen, ob deren Anzahl genügend sind, seinen Text, seine Meinungen und Einsichten schriftlich gerecht widerzuspiegeln.

Im Unterricht ist es nicht überflüssig, sondern gerade notwendig, für die Schüler eine Atmosphäre zu schaffen, die sie zum Diskurs über Schreiben bewegt. Dadurch können die Schüler über die fehlenden Wörter und Redemittel informiert werden. Der Gedankenaustausch der Schüler oder das so genannte „Brainstorming“ kann auch in der Muttersprache gemacht werden. Es ist besonders für die Neuanfänger nicht unwichtig.

Und es hat auch bestimmte Vorteile, dass die Schüler vor dem Schreiben unbekannte Wörter im Wörterbuch nachschlagen. Es ist auch von grossem Nutzen,

dass die Schüler während des Schreibens zweisprachige Wörterbücher verwenden, falls sie auf sprachliche Probleme stossen, denn sie verstehen die muttersprachlichen Erläuterungen über orthographische und strukturelle Hinweise unbedingt besser. Ausserdem soll der Lehrer die notwendigen Hilfsmittel zum „richtigen“ Schreiben bereitstellen, aus denen die Schüler beim Schreiben Nutzen ziehen können. Zu diesen Hilfsmitteln gehören auch landeskundliche Materialien über das Thema (Rampillon, 1985:112).

Dass man auch die notwendigen Wörter und Wendungen durch das Verfahren „Mind Map“ an die Tafel schreiben lässt, dient sowohl zur Bereicherung der Wortschatzkenntnisse der Schüler als auch zur gezielten Förderung ihrer Schreibkompetenz. Auf diese Weise wird es möglich, die sprachlichen und inhaltlichen Defizite festzustellen und sie vor der ganzen Klasse zu beseitigen.

Für die Verwirklichung all oben genannter Punkte ist der Lehrer verantwortlich. Wenn er seine Unterrichtsstunde gut plant, auf die Progression innerhalb einer Stunde achtet, erreicht man bezüglich der Förderung der Schreibfertigkeit auf jeden Fall das gewünschte Ziel.

2.5. Kommunikative Grammatikvermittlung

Grammatikkenntnisse sind eine wichtige Voraussetzung für das Erlernen einer Sprache, sowie sie auf dem Wege zur Sprachbeherrschung unentbehrlich sind. Heyd (1990:163) definiert Grammatik im Fremdsprachenunterricht als *„den Lehr- und Lernstoff, den der Schüler beherrschen muss, um richtige Sätze zu bilden, verstehen und miteinander verknüpfen zu können“*. Dabei ist es besonders zu berücksichtigen, wie Storch (1999:186) ausdrückt, dass *„Grammatik kein isolierter Lerngegenstand ist, sondern die grammatischen Phänomene in einer typischen Verwendungssituation eingeführt werden, sodass ihre Funktion und ihre pragmatische Angemessenheit erkennbar werden“*

Es ist unmöglich, ohne genügende grammatische Grundkenntnisse in betreffender Sprache korrekte Sätze zu bilden. Auch wenn es durch Nachahmen der gelernten Sätze einigermaßen möglich ist, stösst man gleich bei dem ersten Versuch mit der Bildung neuer vom Gelernten unabhängigen Sätze auf Schwierigkeiten, da man eigentlich nicht weiss, wie die Sprache funktioniert. Deshalb wäre es falsch, auf die Grammatikvermittlung beim Fremdsprachenlehrprozess zu verzichten, sowie es auch völlig unangebracht wäre, Fremdsprachendidaktik fast nur als die Vermittlung der Grammatikkenntnisse anzusehen. Der Idealfall wäre es, das Gleichgewicht zu halten. Niemczura (2000:320) formuliert es folgenderweise, indem er darauf hindeutet, wie sie zu vermitteln ist:

„Die kommunikativ orientierte Grammatikvermittlung will und kann nicht auf das formal sprachliche Wissen verzichten, ist aber bemüht, diese Fertigkeit im kommunikativen Zusammenhang zu vermitteln“.

Während des Entwicklungsprozesses der Fremdsprachendidaktik und –methodik wurde jahrelang immer wieder diskutiert, ob „die Grammatik“ wirklich nötig ist, um eine Sprache zu lernen oder zu lehren. Mit der Zeit tauchten selbstverständlich verschiedene Auffassungen darüber auf, in denen über den Stellenwert der Grammatik beim Erlernen einer Fremdsprache verschiedene Tendenzen vorgelegt werden.

In der Grammatik-Übersetzungsmethode ist das Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts fast immer und nur die Merkmale eines Sprachsystems zu vermitteln. Die Übungen sind nicht in einem bestimmten Kontext dargeboten. Der grösste Nachteil dieser Methode für das Erlernen einer Fremdsprache liegt fast in der Unmöglichkeit, fremdsprachlich kommunizieren zu können. Ein Schüler, der nach den Prinzipien dieser Methode eine Fremdsprache zu lernen versuchte, konnte sich fast nie frei äussern. Obwohl er detailliertes Wissen über die Regeln der Fremdsprache hat, machten sie beim mündlichen Ausdruck grosse Fehler. Den Grund dafür fassen Funk und Koenig (1991:41) folgenderweise zusammen:

„Wer auf diese Weise eine Sprache gelernt hat, hat auch gelernt, Lehrwerktexte inhaltlich bedeutungslos einzuschätzen und in ihnen gleich nach der „verpackten“ Grammatik zu suchen“.

Demselben Fehler ist auch bei den Gesprächssituationen zu begegnen. Es bewirkt selbstverständlich, dass sich der Lernende in der Rolle eines Gesprächsteilnehmers bei einem Gespräch mehr auf das Herausfinden der grammatischen Struktur konzentriert als das Gesagte zu verstehen versuchen.

Durch die Grammatik-Übersetzungsmethode und durch deren spezifischen Übungen konnte ein Schüler über grammatische Struktur einer Sprache umfassende Kenntnisse haben, aber es genügte natürlich nicht, in jeweiliger Sprache kommunikativ zu behandeln. Um diese Defizite aufzuheben, kommen bei den Lehrwerken der audiolingualen und audiovisuellen Methode neue Materialien wie Tonkassetten, Sprachlehrfilme sowie Arbeitsbücher, Dias und Bildtafeln hinzu. Durch diese neuen Hilfsmittel beabsichtigt man, dass der Sprachlerner die fremdsprachliche Sprechfähigkeit gewinnt. Durch den Einsatz dieser neuen Mittel wurde dieses Ziel einigermaßen erreicht. Die Sprachlernenden konnten sogar in den ersten Stunden korrekte Sätze bilden, ohne sich komplizierte Regeln aneignen zu müssen. Sie konnten fremdsprachlich kommunizieren, indem sie nur nachahmen, was der Lehrer spricht. Aber es wurde mit der Zeit sichtbar, dass es auch in dieser Methode manche Mängel gibt, die das komplette Fremdsprachenlernen erschweren. Einer von denen ist es, dass die ganze Unterrichtsstunde nur vom Lehrwerk und vom Lehrer abhängt. Es war von der aktiven Teilnahme der Schüler am Unterrichtsprozess fast nie die Rede. Die Lernerinteresse und -bedürfnisse sind fast nie zu berücksichtigen. Es bewirkte, dass der Schüler kein Interesse am Unterricht findet. Ein anderes grosses Problem bei dieser Methode ist es, dass die im Unterricht behandelten Texte und Dialoge, die angeblich den alltäglichen Situationen entnommen sind, den realen Alltagverhältnissen im Zielsprachenland nicht entsprachen und deshalb nicht wirklichkeitstreu waren. Der Grund dafür steckt darin, dass man auf jeden Fall einen grammatischen Stoff den Schülern beibringen will.

Dieses Ziel verursachte die Entstehung der scheinbar authentischen, künstlichen Hörtexte und Dialoge.

Es wäre nicht falsch, zu sagen, dass sich der kommunikative Ansatz bei der Fremdsprachendidaktik und -methodik zu bilden beginnt, da man der diesbezüglichen, fehlerhaften Fremdsprachenlehrauffassung der audiolingualen und audiovisuellen Methode bewusst ist. In der Grundlage dieser neuen Methode liegt, dass das Fremdsprachenlehren und -lernen auf dem Hauptziel beruhen soll, die Kommunikationsfähigkeit der Lernenden gefördert zu werden. Da die Fremdsprache zu den pragmatischen Zwecken dienen soll, soll es beim Erlernen einer Fremdsprache berücksichtigt werden. Es bedeutet, dass alles, was man im Unterricht lernt und lehrt, auf den Alltag übertragbar ist. Und es ist erst dann möglich, wenn man die ausgewählten Übungssätze eine inhaltliche Bedeutung für den Fremdsprachenlerner trägt; anders gesagt hat es nur dann eine inhaltliche Bedeutung, wenn das Gelernte im Unterricht, auch ausserhalb des Unterrichts in ähnlichen Situationen verwendet werden kann. Sonst hat das durch den Grammatikunterricht erworbene, detaillierte Regelwissen keinen einzigen Wert.

2.5.1. Anhaltspunkte für einen kommunikativen Grammatikunterricht

Es ist Realität, dass die Schüler den Grammatikunterricht langweilig finden. Erfahrungsgemäss kommt es aber daher, dass man sich im Grammatikunterricht mit abstrakten, theoriebeladenen Regelhäufungen beschäftigen muss. Um diese weit verbreitete negative Haltung der Schüler zugunsten des Grammatikunterrichts zu überwinden, muss man es ermöglichen, dass sie daran Spass haben. Und es ist erst dann möglich, wie der kommunikative Ansatz voraussetzt, wenn der zu behandelnde Unterrichtsstoff in konkrete Situationen im fremdsprachlichen Alltag eingebettet ist.

In einem idealen Grammatikunterricht wird die betreffende grammatische Struktur in einem bestimmten, realitätsnahen Kontext den Schülern beigebracht. Eine Regel wird nämlich in einem kommunikativen Inhalt den Schülern vermittelt.

Während die Schüler über den Inhalt sprechen und diskutieren, lernen sie die Regel auch, ohne zu bemerken. Es ist nicht überflüssig, sondern gerade notwendig, dass der Inhalt, durch den man die grammatische Struktur erklärt, situativ ist und eine alltägliche, oft erlebte Alltagssituation widerspiegelt. Denn solche situativen Inhalte wecken beim Schüler das gewünschte Interesse; auf solche Weise wird es möglich, dass jeder Schüler die widergespiegelte Situation mit seiner eigenen vergleicht und dadurch eine geeignete Atmosphäre in der Klasse entsteht, welche auch gleichzeitig zur Förderung mündlicher Ausdrucksfähigkeit der Schüler dienen wird. Ein anderer wichtiger Vorteil so einer Vorgehensweise im Unterricht liegt darin, dass der Lehrer inzwischen die seiner Hilfe und Unterstützung bedürftigeren, schwächeren Schüler in der Klasse feststellt und ihnen hilft, während die Anderen über neue Struktur und den landeskundlichen Inhalt diskutieren und Gedanken austauschen.

Es ist auch wichtig, dass man bei der Auswahl des betreffenden Textes, der im Grammatikunterricht bearbeitet wird, besonders darauf achtet, dass er einen landeskundlichen Inhalt hat. Denn es ist schon unumstritten, dass eine Fremdsprache erst dann gezielt zu erlernen und situationadäquat zu verwenden ist, wenn der Fremdsprachenlerner über die Kultur und Lebensweise des Ziellandes genügend informiert ist.

Der Grammatikunterricht soll ausserdem so gestaltet werden, dass er den Schüler aktiviert. Der Schüler soll sich bemühen, die in einem bestimmten Kontext dargebotene grammatische Struktur selbst zu entdecken und herauszufinden. So eine Vorgehensweise im Grammatikunterricht bewirkt, dass der Schüler noch mehr motiviert wird, sowie durch die Eigenaktivität die betreffende Struktur noch besser zu lernen ist (vgl. Zimmer, 1999: 186).

Im kommunikativen Ansatz muss der Grammatikunterricht einen kommunikativen Charakter beinhalten. Damit meint man, dass auch dieser Unterricht so gestaltet und geplant wird, dass er den Schülern die freie Äusserung ermöglicht. Er soll auch zur kommunikativen Kompetenz der Schüler einen Beitrag leisten. Wichtige Merkmale eines kommunikativen Grammatikunterrichts im Rahmen der

Feststellungen und Anschauungen von Funk und Koenig sind folgenderweise vorzulegen:

- Grammatik ist ein Werkzeug, das zum sprachlichen Handeln führt. Das Lehrwerk soll dem Schüler nicht nur auf die Bildungsweise einer Struktur sondern auch darauf hinweisen, in welchem Kontext sie vor allem öfters zu gebrauchen ist. Dieser Blickwinkel verändert die Stelle und Bedeutung der Grammatik im Rahmen der Fremdsprachendidaktik. Dass die Grammatik als ein Werkzeug betrachtet wird, heisst gleichzeitig, dass sie nicht Selbstzweck ist, sondern als Mittel zum Zweck bewertet werden soll.
- Im Grammatikunterricht genügt es nicht, nur Wörter und Sätze zu analysieren. Die Äusserung und der ganze Textinhalt gehören zum Gegenstand der zu beschreibenden Sprache. Es gibt nämlich verschiedene Möglichkeiten, um eine Intention fremdsprachlich äussern zu können. Dieser Fall deutet auf die Realität hin, dass es keine bestimmte Zuordnung zwischen Intention und angewandten Grammatikstrukturen immer geben soll. Hier wäre es angebracht, es mit einem Beispiel noch konkreter und verständlicher zu machen; wenn z.B. jemand von einem anderen etwas verlangen will, kann er seinen Wunsch, seine Intention auf verschiedenen Weisen ausdrücken, wie es an folgenden Beispielen zu erkennen ist:
 - Ist es möglich, dass ...?
 - .Könnten Sie mir bitte ...?
 - .Entschuldigung, ich möchte gerne ...
 - .Verzeihen Sie, darf ich...?

Durch die Vielfalt der Übungssätze, die das verschiedene grammatische Regelwissen benötigen und verschiedene Merkmale haben, wird es dem Schüler klar, dass dieselbe Intention mit anders gebildeten Sätzen ausgedrückt werden kann. Je nach seinem Niveau in der Fremdsprache verwendet er irgendeine Struktur, um sich besser zu äussern.

- Die Lernenden sollen mit der Sprache in einem sinnvollen Kontext umgehen lassen. Dass der Kontext der Übungssätze die Verschiedenheiten aufweist und von Satz zu Satz wechselt, stört grösstenteils die Konzentration auf die grammatische

Form. Die Übungen müssen sich deshalb jedenfalls auf einen bestimmten Kontext beziehen. Wenn der Übungssatz nicht in einem Kontext den Schülern gegeben wird, ist es unvermeidlich, dass er, besser gesagt durch dessen Hilfe erklärte Grammatikregeln nicht langfristig im Gedächtnis bleiben und vergessen werden. Denn der Schüler kann nicht begreifen, in welchen Situationen ein solcher Satz zu verwenden ist, da verschiedene Übungssätze, die zu verschiedenen Kontexten gehören, keine Assoziationen im wahren Leben für ihn ermöglichen werden.

- Es bringt manche Vorteile mit, dass die visuellen Materialien im Unterricht eingesetzt werden. Darunter verstand man früher fast nur graphische Lernhilfen wie Tabellen. In vielen neueren Lehrwerken verwendet man aber anstatt abstrakter Visualisierungsformen wie Fettdruck oder Kursivschrift, Bilder und andere anschauliche Zeichnungen, die die Regeln deutlicher machen. Es ermöglicht vor allem, dass die abstrakten Regeln durch die Integration der Bilder und anderer visuellen Gegenstände in den Unterrichtsprozess konkretisiert werden.

-Die Muttersprache spielt beim Erlernen einer Fremdsprache eine sehr grosse Rolle, die nicht zu leugnen ist. Denn es ist schon deutlich und allgemein angenommen, dass die muttersprachliche Kompetenz die fremdsprachliche Kompetenz beeinflusst. Die Fremdsprachenlerner haben schon verschiedene Interessen und Erfahrungen, die auf der muttersprachlichen Basis beruhen. Das Fremdsprachenerlernen wird eigentlich auf den Erfahrungen in der Muttersprache aufgebaut. Von dieser Realität ausgehend kann man sagen, dass es keinen Vorteil mitbringt, den Stellenwert der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht zu ignorieren. Dass beide Sprachen im Unterricht kontrastiv in die Hand genommen werden, bringt das rationelle und bewusste Lernen mit und dient dazu, dass die sprachlichen Unterschiede deutlicher vorgeführt werden. Deshalb deuten die kommunikativen Lehrwerke auf die Notwendigkeit beider Sprachen im Lernprozess beim Erreichen gezielten Zieles bezüglich des Fremdsprachenerlernens. Und daher kommt es, dass sie möglicherweise zweisprachige Lehrmaterialien anbieten, die dazu dienen. (vgl. Funk und Koenig, 1991:52ff)

Wenn diese oben genannten Faktoren vom Lehrer im Grammatikunterricht vor Augen gehalten werden, entsteht in der Klasse eine günstige Atmosphäre für einen kommunikativen Grammatikunterricht. Je mehr die neu gelernte grammatische Struktur dazu Anlass gibt, dass sich die Schüler schriftlich, aber vor allem mündlich äussern, desto angemessener wird der Grammatikunterricht den Prinzipien des kommunikativen Ansatzes.

Inzwischen soll die Rolle des Lehrenden bei der Durchführung eines kommunikativen Grammatikunterrichts auch betont werden. Der Lehrer soll es für vorrangig halten, vor allem auf die Fragen „wie behandle ich den grammatischen Stoff kommunikativ und welche kommunikative Leistung haben die Schüler in der heutigen Unterrichtsstunde“ eine Antwort zu geben, anstatt sich darüber Gedanken zu machen und sich auf die Frage zu konzentrieren, „welchen grammatischen Stoff behandle ich im heutigen Unterricht“ (vgl. Scherling und Schuckall, 1992:97).

IV. Über den zweiten Teil der Studie

-In dem zweiten Teil unserer Studie werden zuerst allgemeine Kenntnisse über fremdsprachliche Lehrwerke vermittelt, und es wird erklärt, wie ein kommunikatives Lehrwerk konzipiert sein soll. Danach werden wir zweierlei Lektionen der zwei verschiedenen Lehrwerke in „*Lern mit uns 3*“ Lektion 3 (*Schüler und Reisen I*), Lektion 4 (*Schüler + Reisen II*) und in „*Ping Pong Neu 2*“ Lektion 10 (*Reisen*), Lektion 12 (*Berlin ist eine Reise wert*) unter die Lupe nehmen. Es wurde besonders für diese Lektionen entschieden, da sie ähnliche, authentische Inhalte haben sollen und deshalb für eine kontrastive Untersuchung geeigneter sind.

- Diese Lektionen werden hinsichtlich der Situativität, Akzeptabilität und Kontextualisierbarkeit untersucht. Durch Texte und Übungen in den Lektionen ist es festzustellen, ob sie diese Merkmale gerecht beinhalten und reflektieren können.

- Das Hauptziel ist es, vorzulegen, ob die Lektionen, bzw. die Sprachbücher, die wir zum Thema unserer Arbeit machen, so aufgebaut und gestaltet werden, dass sie die Schüler durch die kommunikative Schulung der Grundfertigkeiten und kommunikative Grammatikvermittlung zur freien Äusserung führen; und ob die Lehrwerke zur Förderung der kommunikativen Kompetenz bei den Schülern dienen. Inzwischen wird es vor allem berücksichtigt, ob Texte und Übungen implizite Landeskunde widerspiegeln. Hier wird davon ausgegangen, dass es Fremdsprachenlernen nicht wie gewünscht zu erreichen ist, falls die Schüler mit der Kultur jeweiliger Sprache nicht konfrontiert werden.

-Am Ende der Studie werden Vorschläge gemacht und auf die Wege hingewiesen, wie ein kommunikatives Lehrwerk sein soll, um den Schülern in den türkischen Primarbildungsschulen die deutsche Sprache so perfekt wie möglich beizubringen.

3. Lehrwerke ‚Deutsch Als Fremdsprache‘ in der Fremdsprachendidaktik

Auf der ganzen Welt gibt es verschiedene Lehrwerke, die es zum Ziel haben, die deutsche Sprache zu lehren. Viele Verlage versuchen auf diesem fremdsprachlichen Markt Lehrwerke zu entwickeln, die möglichst vielen Lernenden aus jeder Lerngruppe und aus jedem Alter ansprechen; deshalb ist es meistens für Lernende und Lehrende zu schwierig, sich für ein angemessenes Lehrwerk zu entscheiden, das sie zum Ziel führen wird.

Jeder Zeitabschnitt bringt verschiedene Bedürfnisse hinsichtlich des Fremdsprachenlernens mit sich. Davon ausgehend bemüht man sich darum, Lehrwerke aufzubereiten, um diese neu entstandenen Bedürfnisse zu decken. Zum Beispiel in der Zeit, wo die Fremdsprache nach der Grammatik-Übersetzungsmethode unterrichtet wurde, konnte nur eine kleine Gruppe des Volkes eine Fremdsprache lernen. Sie waren nämlich diejenigen, die das Gymnasium besuchen. Damals ging es in den gängigen Werken allein um die Vermittlung der Grammatik. Man glaubte daran, dass das Erlernen einer Fremdsprache vor allem durch die Grammatikvermittlung, anders gesagt durch die Beherrschung der ganzen Grammatikkenntnisse möglich wäre. Und da die Fremdsprache nur in Gymnasien zum Thema des Unterrichts gemacht wurde, wo das Alter und der Kenntnisstand der Schüler homogen ist, wurden deshalb nur solche Lehrwerke konzipiert, die sich an diese Schüler richteten.

Mit der Zeit tauchten neue Bedürfnisse und Erwartungen im Fremdsprachenbereich auf. Dass sich die Zielgruppe und Lehrziele in der Fremdsprachendidaktik veränderten, bedeutete es gleichzeitig, dass die Fremdsprachenpädagogen sich auf die Vorbereitung neuer Lehrwerke konzentrierten, die zur Deckung dieses neuen Bedürfnisses dienen sollen. Denn die Fremdsprache wurde in den nach der Grammatik-Übersetzungsmethode vorbereiteten Lehrwerken durch zahlreiche, einzelne Regeln in deduktiver Weise den Schülern beigebracht. Es wurde die praktische Anwendung der Sprache

vernachlässigt. Der Fremdsprachenunterricht bestand in dieser Methode öfters im Auswendiglernen der Wörter und Regeln. Das mechanische Lernen umfasste fast den ganzen fremdsprachlichen Unterrichtsprozess, und die Lehrwerke beinhalteten grösstenteils die Übungstypen, die zur Vermittlung und Festigung der Formen der Sprache dienten und nicht auf die Förderung der mündlichen Äusserungsfähigkeit Gewicht legten.

3.1. Notwendiger Zusammenhang zwischen Lehrwerken und Lehrmethoden

Wie es oben kurz erläutert wurde, setzen neue Bedürfnisse neue Entwicklungen und Konzeptionen in Bezug auf die Entwicklung neuer Methoden und bzw. neuer Lehrwerke in der Fremdsprachendidaktik voraus. Daher kommt es, dass im Laufe der Zeit, im zwanzigsten Jahrhundert verschiedene Methoden und Ansätze entstehen, die hauptsächlich die Fremdsprachendidaktik in den Schulen bewirken.

Es liegt natürlich auf der Hand, dass es keine auf der ganzen Welt gültige Lehrmethode gibt und auch in der Zukunft die beste aller Methoden auf keinen Fall zu entwickeln ist. Es ist besonders wichtig, anzunehmen, dass der Fremdsprachenunterricht und das fremdsprachliche Lernen von vielen, sehr verschiedenen Faktoren abhängig und der ständigen, zeitbedingten Veränderung bedürftig sind (vgl. Neuner, 2003: 232f). Auch Piepho (Internet I) vertritt dieselbe Meinung und bringt es in zwei Stichpunkten folgenderweise aus, wie die Methoden im Fremdsprachenunterricht am effektivsten einzusetzen sind:

„a) Es gibt keinen wissenschaftlichen Beleg dafür, daß es eine überlegene allgemeine Methode oder eine optimale spezifische Methode gibt, die Lernerträge sichert.

b) Methoden können nur wirksam und fruchtbar werden, wenn ein Lehrer sie souverän beherrscht und flexibel situations- und schülergerecht einsetzen und variieren kann“.

Im Fremdsprachenunterricht spielt das Lehrwerk eine sehr bedeutende Rolle. Nach einer empirischen Untersuchung weist Quetz darauf hin, dass das Lehrwerk den Unterrichtsprozess bis zu 82% bestimmt und er fügt hinzu, dass es auf solche Weise die stärkste Wirkung auf den Unterrichtsverlauf macht (Duszenko, 1994: 9). Diese Feststellung macht auch die unentbehrliche Stelle der fremdsprachlichen Lehrwerke beim Fremdsprachenlernen ganz deutlich.

Bevor man auf das Thema eingeht, soll man kurz davon reden, welche Faktoren die Erstellung eines neuen Lehrbuches beeinflussen. Es ist schon bekannt, dass die Entstehung fremdsprachlicher Lehrbücher von manchen internen und externen Faktoren abhängt. Diese sind folgenderweise zusammenzufassen:

3.1.1. Externe Faktoren

Die gesellschaftlichen Voraussetzungen, die kulturellen Unterschiede, die politischen Entwicklungen in einem Land, neue Erziehungspolitik, neu entstandene fachdidaktische Entwicklungen, die Erwartungen des Staates bezüglich der Fremdsprachendidaktik beeinflussen das Konzept fremdsprachlicher Lehrwerke besonders stark.

Es sind zwei Arten von Lehrwerken voneinander zu unterscheiden. Während manche Lehrwerke institutionellen und staatlichen Richtlinien entsprechend aufbereitet werden, werden aber manche Lehrwerke allein wegen marktwirtschaftlicher Gründe und Erwartungen, von verschiedenen Verlagen mit jener Absicht verfasst, um einen möglichst grossen Lernerkreis in der ganzen Welt anzusprechen. Solche Lehrwerke versuchen öfters, sich an alle Lerner aus jedem Alter zu richten, was nach erziehungswissenschaftlicher Auffassung für ganz ungeeignet angesehen wird. Deshalb wurden sich in dieser Arbeit für die Lehrwerke

“Ping pong Neu und Lern mit uns“ entschieden, die sich an elf- bis fünfzehnjährige Sprachanfänger richten.

3.1.2. Interne Faktoren

Bei der Auswahl der Lehrwerke für die Fremdsprache spielen auch die internen Phänomene entscheidende Rolle. Dabei lenkt man die Aufmerksamkeit auf die Zielsetzungen, die methodische Konzeption, die Behandlungsweise der Grammatik im Lehrwerk, die Übungstypen, die Kulturvermittlung bzw. Darstellungsweise der zielsprachigen Kultur, nämlich ob das fremdsprachliche Lehrwerk die mündliche und schriftliche Kommunikationsfähigkeit entwickelt, wovon bei der Begegnung mit der fremden Kultur die Rede sein soll. Auch die berufliche Erfahrungswelt des Lehrers und seine Erwartungen vom Unterricht wirken sich auf die Auswahl stark aus.

4. Allgemeine Merkmale eines kommunikativ gestalteten fremdsprachlichen Lehrwerks

Es ist schon selbstverständlich, dass sich jedes neue Lehrwerk daran orientiert, die Mängel und Defizite der Lehrwerke, die bisher erschienen sind, aufzuheben und begangene Fehler auf dem Weg zum Ziel, wonach man strebt, zu verbessern.

Bis zu einer gewissen Zeit wurde bei der Erstellung fremdsprachlicher Lehrwerke davon ausgegangen, dass das Lernen und Trainieren der Grammatik mit der Zeit die Kommunikationsfähigkeit automatisch entwickeln würden. Auch wenn sich diese methodische Annäherung in der Grammatik-Übersetzungsmethode am deutlichsten zeigt, beruhen viele andere fremdsprachliche Methoden fast auf derselben Annahme.

Gegen solche Lehrwerke, die unter dem Begriff „Sprachdidaktik“ vor allem die Lehre der Grammatik verstehen, sind neue Lehrwerke verfasst worden, die kommunikativ genannt werden und auf die Entfaltung der Kommunikationsfähigkeit grossen Wert legen und die Grammatikvermittlung in den Lehrwerken nur als ein Mittel zum Zweck „kommunikative Kompetenz“ betrachten. Davon ausgehend wird von den Anhängern dieser Einstellung die Meinung vertreten, dass ein Sprachlehrbuch auch die realen Text- und Interaktionszusammenhänge vermitteln muss. Der Grund für diese Sprachauffassung in kommunikativen Lehrwerken kommt daher, dass die Sprache eine soziale und pragmatische Dimension hat und ein Phänomen ist, das in diesem Zusammenhang bewertet werden soll.

In dem betreffenden Abschnitt dieser Studie, worin der Vergleich zweier Lehrwerke bezüglich der Vermittlung der kommunikativen Kompetenz zum Thema gemacht wird, wird es vorgelegt, ob sie zum Ziel führende Lehrwerke sind. Dabei wird es in diesen Werken besonders darauf geachtet werden, ob die kommunikative Kompetenz gerecht gefördert wurde, indem die vier Fertigkeiten, die Grammatikdarlegung und die Behandlung landeskundlicher Themen anhand der kommunikativen Übungstypologie analysiert werden.

Von der festen, universell verbreiteten Überzeugung ausgehend, ist es schon grundsätzlich erkannt, dass die Lehrwerke im Bereich der Fremdsprachendidaktik weder die Grammatiklehre noch die planmässige Vermittlung der zielsprachigen Kultur und die des fremdsprachlichen Alltags vernachlässigen. Ein kommunikatives Lehrwerk muss beide Seiten harmonievoll umfassen und behandeln, wie es von Duszenko (1994: 16) hier genau ausgedrückt wird: *„Leitende Zielsetzung ist eine Sprechhandlungskompetenz, in der sich pragmatische Sprech- und grammatische Sprachkompetenz verbinden“*.

Viele fremdsprachliche Lehrwerke von heute geben als übergeordnetes Lernziel die Kommunikationsfähigkeit, bzw. die kommunikative Kompetenz in der Zielsprache an. Duszenko (1994: 59) macht es ausdrücklich, dass die planmässige und harmonische Vermittlung dieser Kompetenz in einem Sprachlehrbuch von dem Zusammenkommen folgender Komponente abhängt:

- Die phonetische Komponente: Mit dieser Komponente wird gemeint, dass der Sprachlerner durch das Sprachlehrbuch die Fähigkeit zur angemessenen Aussprache und Betonung fremdsprachlicher Wörter und Ausdrücke hat.
- Die morphologische Komponente: Damit wird gemeint, dass der Schüler dazu fähig ist, die Wortarten, Formen und Flexionen in der Zielsprache angemessen anzuwenden.
- Die syntaktische Komponente: Durch die Beherrschung dieser Komponente hat der Lerner die Fähigkeit, durch Wörter in der Fremdsprache, den Regeln der Sprache angemessen, korrekte Sätze zu bilden.
- Die semantische Komponente: dass der Schüler durch das jeweilige Lehrwerk dazu fähig ist, fremdsprachliche Wörter und Ausdrücke zu verstehen und sie der Situation entsprechend sinnvoll anzuwenden.
- Die pragmatische Komponente: Damit wird gemeint, dass der Schüler durch Texte und Übungen im Lehrwerk dazu befähigt ist, im Unterricht erworbene fremdsprachliche Kenntnisse auf den Alltag im Zielsprachenland zu übertragen und sie zu gebrauchen, indem er effektiv und situationsadäquat kommunikative Handlungen ausführt.

- Die interkulturelle Komponente: Der Schüler hat durch die genügende Behandlung dieser Komponente im Lehrwerk die Gelegenheit, mit kulturellen Merkmalen und Besonderheiten des Landes zu konfrontieren und auf dessen Werte und Regeln im gesellschaftlichen Leben berücksichtigend, sich in diesem Land um kulturellen Werten entsprechende Verhaltensweisen bemüht. Zusammengefasst; je mehr Komponenten in einem fremdsprachlichen Lehrwerk zusammenkommen und in Einklang miteinander behandelt werden, desto angemessener ist es für die Förderung kommunikativer Kompetenz des Schülers.

Kommunikative Kompetenz wird gleichzeitig in sprachliche (linguistische) Kompetenz, in inhaltlich-kognitive Kompetenz und sozial-affektive Kompetenz differenziert (Heyd, 1990: 41). Diese Differenzierung unterstützt obige Einstellung von Duszenko.

4.1. Sprachliche Kompetenz

Die Sprache hat mehrere Teilaspekte. Auch wenn man sich als Neuanfänger mit einer Fremdsprache beschäftigt, braucht man einen bestimmten Wortschatz, bestimmtes Wissen über grammatische Strukturen, die zur Bildung der Sätze dienen; ausserdem müssen die Teilfertigkeiten wie Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben einigermaßen geschult werden, damit man sich fremdsprachlich äussern kann. Davon ausgehend kann man sagen, dass die Sprache ein sehr komplexes Phänomen ist, das aus vielen Faktoren besteht. Deshalb sieht Neuner das Erreichen des Lernziels “Beherrschen der deutschen Sprache” als schwierig an. Diese Schwierigkeit drückt er folgender Weise aus, indem er gleichzeitig darauf hinweist, wie es möglich sein kann, eine Fremdsprache zu beherrschen, anders gesagt wie dieses Hauptlernziel zu erreichen ist:

“... dieses komplexe Lernziel ist noch nicht erreicht, wenn nur grammatische Strukturen kognitiv und/oder produktiv beherrscht werden oder nur Wortschatz beherrscht wird oder nur bestimmte Sprechabsichten kommuniziert werden können

oder nur lesend verstanden werden kann oder nur hörend verstanden werden kann usw. Ja, es ist noch nicht einmal dann erreicht, wenn zwei oder mehrere oder alle diese Komponenten isoliert nebeneinander beherrscht werden. Es ist vielmehr erst dann erreicht, wenn alle Komponenten in einem interessegeleiteten und situationsadäquaten sprachlichen und aktionalen Verhalten integriert sind” (Zitiert nach:Heyd, 1990: 42).

4.2. Inhaltlich-kognitive Kompetenz

Unter dieser Kompetenz versteht man, dass man über die Kultur der Zielsprache genügende Kenntnisse hat. Es gibt einen engen Zusammenhang zwischen der Fremdsprache und deren Kultur, in der man sie benutzt. Es ist ganz deutlich, dass man vom gezielten Erlernen einer Fremdsprache nicht reden kann, ohne das Gelernte angemessen anzuwenden.

Jeder Sprachlerner hat selbstverständlich bestimmte soziale und kulturelle Erfahrungen in seinem eigenen Kulturkreis, bevor er mit dem Fremdsprachenlernen beginnt. Es ist auch selbstverständlich, dass er manche Vorurteile gegen die Kultur der Zielsprache und deren Leute hat. Am Anfang seiner Konfrontierung mit der Fremdsprache muss er sich daher dieser kulturellen Vorgeprägtheit bewusst werden und bei der Kommunikation in der Fremdsprache diese kulturellen Unterschiede vor Augen halten und seine Verhaltensweise dieser Realität angemessen bestimmen. Deshalb müssen in kommunikativ-orientierten Lehrwerken die Landeskunde des Zielsprachenlandes aus verschiedenen Blickwinkeln dargestellt und behandelt werden. Was die kommunikative Landeskunde und deren Vermittlung im Fremdsprachenunterricht zur fremdsprachlichen Entwicklung der Sprachlernenden beitragen, wird von Padros und Biechele (2003:55) folgenderweise vor Augen geführt:

„Die Lernenden

- lernen verstehen, dass ihre eigene Wahrnehmung, ihr Denken und Fühlen durch die eigene Kultur geprägt sind;
- werden dafür sensibilisiert, dass Begriffe in verschiedenen Sprachen nicht deckungsgleich sind;
- müssen sich Strategien aneignen, wie sie die fremden Bedeutungen erschliessen können“.

4.3 Sozial-affektive Kompetenz

Der dritte Teilaspekt der kommunikativen Kompetenz ist die sozial-affektive Kompetenz. Nach dieser Auffassung in der Fremdsprachendidaktik bezüglich der kommunikativen Methode ist die Sprache nicht isoliert zu vermitteln. Denn sie wird als Teil sehr verschiedener Verhaltensmöglichkeiten und deshalb als ein soziales Phänomen betrachtet. Sie ermöglicht die gesellschaftliche und interkulturelle Kommunikation. In diesem Zusammenhang sollen die Schüler dazu geführt werden, über ihre Rolle als Fremdsprachenlerner nachzudenken, ihre Rolle zu interpretieren; ausserdem sollen sie die Fähigkeit entwickeln, auch andere Rollen vorführen zu können (vgl. Heyd, 1990: 46). Inzwischen soll der Schüler natürlich nicht ausser Acht lassen, dass er selbst einen eigenen Charakter hat. Er soll dieses Gleichgewicht halten. Durch diese Kompetenz beabsichtigt man, dass die Lerner eine möglichst angemessene Verhaltensweise gewinnen und gegenüber den Leuten der Zielkultur notwendige Toleranz zeigen können, um gewünschte Kommunikation aufzunehmen.

Die Harmonie dieser drei Kompetenzen bildet die kommunikative Kompetenz. Beim Fremdsprachenunterricht und in den fremdsprachlichen Lehrwerken muss man auf jeden Fall vor Augen halten, dass diese Komponenten in einer bestimmten Zuordnung in die Hand genommen und behandelt werden.

Wie gesagt ist es schon unumstritten, dass der eigentliche Grund für die Entstehung einer neuen Methode darin besteht, die Fehler vorheriger Methoden zu verbessern oder deren Lücken zu ergänzen. Auch die kommunikative Didaktik wurde

wegen so eines Bedarfes im fremdsprachlichen, didaktischen Gebiet entstanden. Da man überzeugt war, dass alle Methoden, die damals gängig waren, die Funktionalität der Sprache fast nie beachteten, entstand ein neues Konzept, das sich kommunikative Didaktik nennt. Sie erstrebt, zu zeigen, dass die Sprache sowohl aus den formalen, als auch aus den funktionalen Elementen besteht. Diese neue Auffassung der Fremdsprachendidaktik setzt voraus, dass in den fremdsprachlichen Lehrwerken die Sprach- und Sprechkompetenz zusammen geschult werden, womit vor allem die praktische Anwendung der Sprache beabsichtigt wird.

Neuner und Hunfeld (1993: 16) machen darauf aufmerksam, dass die Sprachlehrwerke nach bestimmten Lehrmethoden verfasst sind. Ihrer Meinung nach hat jede Methode eigene Lehrziele und Lehrverfahren. Deshalb werden bei der Erstellung der Sprachlehrbücher die pädagogischen Vorgaben, neue wissenschaftliche Resultate, die fachwissenschaftlichen Entwicklungen berücksichtigt. In Bezug auf die Lehrverfahren und die Unterrichtsprinzipien werden neue didaktische Vorschläge zur Gestaltung des Unterrichts gemacht. Von diesem grundlegenden Ausgangspunkt ausgehend werden neue Lehrwerke konzipiert; und an den Textsorten, an der Grammatikdarstellung, an Übungstypen, am Lexionsaufbau und Lernprogression lässt sich die jeweilige Methode am deutlichsten erkennen, die dem Lehrwerk zugrunde liegt.

Diese obige Feststellung wird unserer Arbeit als Wegweiser dienen und es wird in den Sprachlehrbüchern „Ping pong Neu 2 und Lern mit uns 3“ anhand der Beispiele begründend vorgelegt werden, inwieweit sie einen Beitrag zur Entfaltung der kommunikativen Kompetenz leisten, die als übergeordnetes Lernziel im kommunikativen Ansatz betrachtet wird.

5. Übungen für die Förderung der kommunikativen Kompetenz

Der Grund für die Verschiedenheit der Übungen von verschiedenen Lehrwerken liegt darin, dass sie im Rahmen der Fremdsprachendidaktik und -methodik verschiedene Ziele für vorrangiger halten. Selbstverständlich kommt es daher, dass die Lehrwerke Spiegel verschiedener Fremdsprachenmethoden sind und deshalb nach deren Prinzipien konzipiert wurden. Auch der kommunikative Ansatz, bei dem das Erlernen einer Fremdsprache besonders auf pragmatischen Zwecken beruht, besser gesagt dazu dienen soll, stellt die kommunikative Handlungsfähigkeit in den Mittelpunkt. Dieses neue Verständnis in der Fremdsprachendidaktik hat es natürlich zur Folge, dass sich neue Übungstypen bilden, die sich kommunikativ nennen. Neuner (1981:15) definiert diese kommunikative Übungstypologie wie folgt:

„Es gibt keine ‚kommunikativen Übungen‘ als solche, entscheidend ist die Zwecksetzung von Übungen im Hinblick auf die Entwicklung von Kommunikationsfähigkeit.

Unter pragmatischem und pädagogischem Aspekt werden deshalb Übungssequenzen gebildet, die Kommunikationsakte

- vorbereiten*
- aufbauen*
- strukturieren*
- simulieren, bzw. solche sind (classroom discourse)“.*

Diese Definition, die allgemeine Merkmale der kommunikativen Übungen erkennen lässt, kann als Wegweiser bei der Bestimmung und Begutachtung der Übungssequenzen eines kommunikativen Lehrwerks dienen. Nach dieser Auffassung sollen die kommunikativen Übungen es ermöglichen, dass der zu behandelte Text in einer Lektion infolge der betreffenden Strategien vom Sprachlernenden verstanden wird, und dass der Lerner am Ende der angewandten kommunikativen Übungstypologie zur freien Äusserung kommt. Und mit welchen kommunikativen Übungen dieses Ziel zu erreichen ist, zeigt folgende Aufstellung detaillierterweise:

„Übersicht

Stufe A

Entwicklung und Überprüfung von Verstehensleistungen

1. Entwicklung von Verstehensleistungen

- A 1 Vereinfachung: Unterstreichen der Schlüsselstellen im Text
- A 2 Vereinfachung: Stichwortartige Zusammenfassung am Rand des Textes
- A 3 Vereinfachung: Schlüsselwörter - wie sie zusammengehören (Diskursstruktur)
- A 4 Vereinfachung: Wechsel der Textsorte/Situative Einbettung des Textes
- A 5 Verkürzung: Erstellung eines vereinfachten Paralleltextes
- A 6 Aufgliederung: Tabellarische Aufgliederung der Information
- A 7 Aufgliederung: Einteilung eines Textes in Sinnabschnitte
- A 8 Aufgliederung: Ausfüllen des Flussdiagramms
- A 9 Visualisierung: Einbettung des Textes in eine Situation
- A 10 Visualisierung: Verdeutlichung des Verständigungskonzepts
- A-11 Aktivierung des Vorwissens: Arbeit mit dem jeweiligen Sachfeld

2. Überprüfung von Verstehensleistungen

- A 12 Zuordnung: Zusammenfügen von Sätzen
- A 13 Zuordnung: Inhaltlicher Bezug
- A 14 Zuordnung: Bildergeschichte - Text
- A 15 Zuordnung: Zusammenfügen eines Textes aus Einzelsätzen
- A 16 Richtig oder falsch?
- A17 Multiple-Choice-Aufgaben

Stufe B

Grundlegung von Mitteilungsfähigkeit- Übungen mit reproduktivem Charakter zur sprachlichen Form

- B 1+2 Satzschalttafel
- B 3 Memorisierungsübung, bildgestützt/bildgesteuert
- B 4 Memorisierungsübung, Sprachlabor
- B 5 Durch Bilder/Bildsymbole gelenkte Äußerung
- B 6 Textergänzung: Einsetzübung
- B 7 Textreproduktion: Stichwörter
- B 8 Textreproduktion: Stichwörter und Verknüpfungswörter
- B 9 Textreproduktion: Stichwörter als Zusammenfassung
- B 1 Textreproduktion: Lückentext

- B11 Textreproduktion: Flussdiagramm
- B12 Satzergänzung
- B13 Dialogergänzung
- B14 Zuordnung
- B15 Dialogvariation

Stufe C

Entwicklung von Mitteilungsfähigkeit - sprachliche Ausgestaltung vorgegebener Situationen/Rollen/Verständigungsanlässe in Übungen mit reproduktiv-produktivem Charakter

- C 1 Offener Dialog 1
- C 2 Substitutionstafel
- C 3 Ausfüllen eines Flussdiagramms
- C 4 Texterstellung nach Muster
- C 5 Texterstellung mit inhaltlicher Vorgabe
- C 6 Texterstellung: Paralleltext
- C 7 Dialog-/Texterstellung mit Redemittelvorgabe
- C 8 Texterstellung mit Stichworten
- C 9 Texterstellung: Briefform
- C10 Texterstellung: Problemlösung
- C11 Texterstellung: Fortsetzungserzählung
- C12 Texterstellung: Bildergeschichte
- C13 Texterstellung: Bildimpuls
- C14 Texterstellung: Neue Textsorte
- C15 Texterstellung: Comic
- C16 Verzweigungsdialog
- C17 Offener Dialog 2 mit Gelenkstellen
- C18 Offener Dialog 2: Diskursketten
- C19 Ausfüllen von Grafiken/Statistiken
- C20 Auswerten von Grafiken/Tabellen
- C 21 Hervorheben/Notizen sammeln
- C22 Notizen aufnehmen, sammeln und gliedern
- C23 Notizen selbst erstellen

Stufe D

Entfaltung von freier Äusserung

- D 1 Redemitteltabellen: Spontane Stellungnahme
- D 2 Redemitteltabellen: Begründete Stellungnahme
- D 3 Redemitteltabellen: Diskursverläufe“ (Neuner u.a. 1981:44f).

5.1. Stufe A - Entwicklung und Überprüfung von Verstehensleistungen

In Lehrwerken, die vor dem kommunikativen Ansatz gängig sind, ist es deutlich festzustellen, dass sie keine systematischen Übungen zum Textverstehen beinhalten. Dessen Grund steckt darin, dass es in dieser Methode besonders auf das Sprechen und die Grammatikvermittlung in Dialogen Wert gelegt wird. Aber das reale Leben draussen zeigt es fast immer, dass das Hörverstehen eine sehr bedeutende Rolle bei der Durchführung eines Kommunikationsprozesses spielt; es liegt schon auf der Hand, dass man auf den Sprechenden mündlich nicht reagieren kann, falls man das Gesprochene nicht versteht. Davon ausgehend erübrigt es sich zu betonen, wie wichtig die gezielte Förderung des Hör- und Leseverstehens beim fremdsprachlichen Erlernen ist. Da es in realen Kommunikationssituationen grösstenteils auf unbekannte Wörter und Wendungen gestossen werden kann, müssen verstehendes Hören und verstehendes Lesen anhand geeigneter Übungen im Fremdsprachenunterricht entfaltet werden. Neuner u.a. (1981:47) formulieren diesen Zustand folgenderweise:

„Die Verstehenssituation ist jedoch –linguistisch gesehen- gerade dadurch gekennzeichnet, dass der Hörende/Lesende mit redundanter Sprache konfrontiert wird, die er nicht ‚beherrscht‘ und mit der er ‚irgendwie‘ zurechtkommen muss. Im Unterricht müssten also Verstehensstrategien gegenüber redundanter Sprache geübt werden“.

In dieser ersten Stufe ist es das Hauptziel, dass sich der Lernende mit dem Text befasst und vor allem global verstehen kann, wovon im Text die Rede ist. In diesem Zusammenhang wird zuerst versucht, auf vorherigen, schon erworbenen Kenntnissen beruhend den Text zu vorentlasten. Dabei verwendet man besonders auf der Anfängerstufe Verstehensübungen zum Text. Die Übungen leiten den Sprachlernenden zum Auswählen von Schlüsselinformationen, zum Einordnen dieser Informationen in einen bestimmten Kontext und zur Mobilisierung des Vorwissens an. Mit der Zeit kann erst dann auf inhaltliche Details eingegangen werden, nachdem der Text global entschlüsselt wurde. Am Ende dieser ersten Phase wird überprüft, ob der Text durch Übungen in der Art von Zuordnungsübungen, Richtig-Falsch-

Aufgaben und Multiple choice Aufgaben richtig dekodiert wurde. Die Übungen dieser Stufe verlangen vom Lerner kein aktives Sprachgebrauch, haben rein reproduktiven Charakter und dienen zur Selbstkontrolle (Neuner u.a., 1981:51).

5.2. Stufe B - Grundlegung von Mitteilungsfähigkeit - Übungen mit reproduktivem Charakter zur sprachlichen Form

Bei dieser Stufe soll der Schüler auf den Text reagieren, den er anhand der Übungen in der Phase A erraten hat. In dieser Phase braucht er natürlich die Redemittel, durch die er seine Sprechabsicht verwirklichen kann. Hier ist es darauf zu achten, dass dem Schüler vor allem seinem Niveau entsprechenden Redemittel beigebracht werden. Je nach seinem fremdsprachlichen Niveau kann er auch mit komplexeren Redemitteln konfrontiert werden. Mit der Zeit macht er sich mehrere Redemittel zu eigen und lernt sie der Situation entsprechend anzuwenden. Bei diesem sprachlichen Entwicklungsprozess des Schülers soll man berücksichtigen, dass die im Unterricht behandelten Texte und Übungen authentische Merkmale beinhalten. Es ist auch nicht weniger wichtig, dass die Übungen den bereits erlebten Erfahrungen und dem Interessengebiet des Schülers entsprechen, damit er in den Übungen nach der Textbehandlung „*als ‚er selbst‘ agieren kann*“ (Neuner u.a.,1981:69). Auf solche Weise sieht der Schüler im Unterricht bzw. in behandelnden Texten und Übungen die Ausschnitte aus seinem Leben, besser gesagt, im weitesten Sinne *sich selbst*. Es bewirkt natürlich, dass er sich noch mehr auf den Unterrichtsstoff konzentriert, welcher sich mit seiner Erfahrungswelt sozusagen übereinstimmt und Ähnlichkeiten aufweist.

In dieser Phase erwartet man vom Schüler, dass er sich mit dem Text einigermaßen auseinandersetzt, anders gesagt sich bemüht, damit umzugehen. Dabei soll er sich wie in einer ähnlichen Situation im Text fühlen. Um es in die Tat umzusetzen, ist im Unterricht eine günstige Atmosphäre zu schaffen. Es wäre hier angebrachter, es zu unterstreichen, dass es auf keinen Fall genügt, sich nur über den Textinhalt zu äussern. Der Schüler soll imstande sein, eine Rolle zu übernehmen, die

sich der Situation im Text ähnelt; dies bereitet den Schüler sicher auf die reale Alltagssituation vor, was als das Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts zu betrachten ist.

Bei der Simulation dieser Rolle sollen dem Schüler die anzuwendenden Redemittel vorgegeben werden. Dabei ist es zu beachten, dass sich diese Redemittel auf einen bestimmten Kontext beziehen und in diesem Kontext vermittelt werden. Falls sie nur tabellarisch, ohne einen kommunikativen Zusammenhang mitgeliefert werden, sollte man sich nicht darüber wundern, dass sich der Schüler in realen Kommunikationssituationen daran zweifelt, in welcher Situation welche Redemittel situationadäquat zu verwenden sind.

Nach der kommunikativen Übungstypologie folgen die Übungen der Phase A, den Übungen der Phase B. Wie es schon hervorgehoben wird, dienen A Phase-Übungen zum Textverständnis, während die Übungen der Phase B immer noch einen reproduktiven Charakter haben. Auch in dieser Stufe erwartet man vom Schüler nicht, dass er sich produktiv verhält.

5.3. Stufe C - Entwicklung von Mitteilungsfähigkeit

In dieser Phase geht es darum, dass der Schüler produktiv mit der Sprache umgeht, auch wenn dies immer noch in simulierten Situationen durchgeführt wird. Die Übungen dieser Stufe geben dem Lerner teilweise freien Bewegungsraum hinsichtlich des behandelten Stoffes. Er kann sich darüber selbst entscheiden, welches Sprachmaterial er verwenden wird, das ihm schon zur Verfügung steht. Diese Phase kann als eine Vorbereitungsstufe für die letzte Phase D angesehen werden, bei der sich der Lernende mithilfe der erworbenen fremdsprachlichen Kenntnisse und Gewohnheiten in den vorherigen Stufen frei äussern kann. Der Schüler, der durch Übungen in dieser Phase beginnt, sich produktiver zu bewegen, ist schon bereit zu Übungen der letzten Phase.

5.4. Stufe D - Entfaltung von freier Äusserung

Nachdem die Verstehens- und Mitteilungsleistungen infolge der angemessenen kommunikativen Übungen entwickelt sind, soll der Lernende dazu kommen, das Gelernte frei anzuwenden. Mit dem Gelernten meint man alles, was er bei der Behandlung der Lektion erworben hat. Dazu gehören auch die sozial- und interaktiven Verhaltensweisen, die vom Fremdsprachenerlernen keineswegs zu isolieren sind.

Die Aufgabe des Schülers bei dieser Phase steckt darin, Diskurse in vorgegebenen Situationen frei zu gestalten. Dabei kann er sich an Hilfsmittel wie Redemittel und andere sprachliche Anwendungen orientieren. Es ist auch hinzufügen, dass unter ‚die freie Äusserung‘ der vom Schüler selbst gewählte Diskursablauf verstanden werden soll. Es soll sich nämlich um eine begrenzte Freiheit handeln, damit es festgestellt werden kann, ob die betreffende Lektion gerecht behandelt und von Schülern bis ins kleinste Detail verstanden wurde. Am Ende dieser letzten Phase erwartet man vom Schüler, dass er grammatisch korrekte und situationsadäquate Sätze bezüglich des behandelten Lektionsthemas bilden kann.

Nach der kommunikativen Übungstypologie sind *die Phasen A-B-C-D* und deren spezifischen Übungstypen werden nach dem Schwierigkeitsgrad des Textes bestimmt. Es ist immer vor Augen zu halten, dass diese Übungen niemals Unterrichtsphasen bedeuten, wie es in audiolingualer Methode nicht unüblich ist. Die Übungen sollen als Mittel zur Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsstoff und als ein Teil der Unterrichtsstunde betrachtet werden, in der sie planvoll verteilt sind. Ausserdem muss man sich im klaren sein, dass die erste Stufe A nach der Schwierigkeit des Textinhaltes verlängert werden kann, sowie im Gegensatz zu komplexen Texten bei der Behandlung einfacher Texte die A und B Phasen bei diesem Prozess nicht angewandt werden können (vgl. Krüger, 1981:23-24; Neuner u. a. 1981:43-128).

Mit der oben genannten Übersicht der Übungstypologie kann man feststellen, ob ein Lehrwerk kommunikative Übungen hat, die alle oben genannten vier Phasen

umfassen. Da es praktisch unmöglich scheint, alle Übungen der beiden Lehrwerke diesbezüglich zu untersuchen, ist diese Untersuchung stichprobenartig mit dem ganzen Übungsbestand der -zwei- Lektionen aus beiden Lehrwerken zu begrenzen. Denn es ist eine Naturregel, dass ein Teil die Merkmale des Ganzen trägt. Duszenko (1994:203) empfiehlt dabei folgende Fragen an das Übungsprofil der Lektionen stellen:

- „1. Bietet das Lehrwerk für alle Stufen Übungen an?*
- 2. Bietet das Lehrwerk innerhalb jeder Stufe eine Vielfalt an unterschiedlichen Übungstypen an?*
- 3. Ist in der Abfolge der Übungen eine Sequenzierung der Stufen von A bis D erkennbar?“.*

Davon ausgehend nehmen wir den Übungsbestand der Lektionen unter die Lupe

6. Das allgemeine Begutachten der Lektionen - Authentizität bei Texten und Bildern –

6.1. Lektion 10 ‚Reisen‘ In ‚Ping pong Neu 2‘

Diese Lektion ist in drei Hauptteile gegliedert. Teil A heisst „Reisevorbereitungen“, Teil B wird als „Am Bahnhof“ bezeichnet und Teil C heisst „im Zugabteil“. Jeder Teil ist in weitere Teile untergegliedert, die den spezifischen Übungsbestand haben.



Auf der Einstiegsseite ist ein Bild zu sehen, das einen Bahnhof spiegelt. Vor Beginn mit dem A Teil fängt die Lektion mit dieser Übung an, die das Hörverstehen zum Thema macht. Die Schüler hören den Text mit der Aufgabe an, festzustellen, wo sich die Personen im Dialog befinden.

In Stichpunkt *b* derselben Übung verlangt man vom Schüler, dass er die Fragen mit dem Fragepronomen *wo* beantwortet. Hier soll er auf dem Bild zeigen, wo die erfragten Orte sind. Es wäre aber angebrachter und nützlicher, verschiedene Redemittel wie „*Auf der linken Seite/Auf der rechten Seite gibt es/sehen Sie*“ oder „*Links, rechts, in der Mitte, oben*“ den Schülern vorzulegen. Es könnte bewirken, dass die Schüler neue Redemittel mitlernen, der sie in ähnlichen Situationen in der Zukunft bedürfen.

Nach diesem Hörtext und der ersten Übung der Lektion beginnt Teil A mit seinen Übungen. Es erscheint zuerst unter dem Untertitel „Jugendfreizeit-Sommerprogramm“ zwei authentische Lesetexte, die dem realen Leben entnommen sind. Dass diese Texte mit wahren Fotos unterstützt werden, bewirkt es höchstwahrscheinlich, dass die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die Texte gelenkt wird. Denn auf solche Weise ist der Schüler dessen sicher, dass die Texte sozusagen aus der Welt stammen, wo man Deutsch spricht. Folgende Aussagen von Scherling und Schuckall (1992:16) weisen darauf hin, welche Vorteile die Visualisierungen im Fremdsprachenunterricht haben und wozu sie dienen:

„Informationen, die über verschiedene Sinnesorgane aufgenommen werden, werden im allgemeinen besser verstanden und behalten. Untersuchungen zeigen, dass das optische Gedächtnis effektiver ist als das kognitive. Mann kann sich besser an Benennungen, Zusammenhänge, Abläufe erinnern, wenn sie beim Lernen mit Bildern, Symbolen oder Zeichen gekoppelt wurden“.

Auch wenn diese authentischen Texte über *Ferien und Reisen* keinen spezifischen landeskundlichen Inhalt über ein deutschsprachiges Land enthalten, sind die Redemittel situativ und haben hohen Transferwert in ähnlichen Situationen. Der

Schüler, der darüber informiert ist, was die Deutschen von Ferien erwarten, kann sich in diesem Zusammenhang über seine eigene Erwartung von Ferien Gedanken machen und sich infolgedessen über Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen sich und der fremden Kultur im Klaren sein. Wenn alle Lektionen in einem Lehrwerk dem Schüler diese Möglichkeit anbietet, seine eigene Welt mit der fremden zu vergleichen, erreicht man das Ziel, was man im Rahmen der kommunikativen Fremdsprachenvermittlung zum Ziel macht.

Tipp
 Schau dir zuerst die Bilder an
 und die Wörter, die hervorge-
 hoben sind. Das hilft dir, den
 Text zu verstehen.

 1. Jugendfreizeit – Sommerprogramm

Sagone Korsika



Fahrtroute: Busfahrt ab München nach Italien, Überfahrt mit der Fähre nach Korsika, Weiterfahrt mit dem Bus zum Zeltplatz

Alter: 15–18 Jahre
Termin: 26.8.–14.9.
Kosten: 549,- €

Leistungen: Busfahrt und Fähre, Unterkunft in Zelten, Vollverpflegung zur Selbstzubereitung durch die Gruppe, Betreuung und Freizeitangebote, ein Teil der Programmkosten, Haftpflicht- und Unfallversicherung

Ferien zwischen Bergen und Meer

Auch in diesem Sommer sind wir wieder in Korsika! Eine herrliche Insel: dort gibt es wilde Felsen und einsame Buchten, weite Sandstrände, große Wälder und abenteuerliche Gebirge mit Blick aufs Meer. Auf Korsika kann man wirklich viel unternehmen: baden, tauchen, bergwandern ...



Unser Zeltlager hat ein Haus mit Toiletten und Duschen, ein Küchenzelt mit Essplatz, einen Volleyballplatz und große Schlafzelte. Der Sandstrand liegt etwa fünf Minuten entfernt.

Mit zwei Kleinbussen kann unsere Gruppe Ausflugsfahrten ins Landesinnere oder entlang der Westküste machen. Im Camp gibt es Fahrräder, Surfbretter und eine Tischtennisplatte. In der Nähe kann man auch reiten oder Tennis spielen.

Beim Kochen helfen alle dem Koch und den Betreuern; gemeinsam macht's viel Spaß! Jeder Teilnehmer braucht einen Schlafsack und eine Isomatte oder eine Luftmatratze, eine Tasse, einen Essteller, Besteck und ein Geschirrtuch.

Grammatik

<i>mit + Dativ</i>	
mit dem	Bus
mit dem	Auto
mit der	Fähre

Diese Lesetexte heissen „*Ferien zwischen Bergen und Meer*“ und „*Irland*“. Beide sind authentisch und beziehen sich auf die Reise, wie am Titel der Lektion zu erkennen ist. In diesen Reiseprospekten erzählt man alles auf detaillierte Weise und führt man vor Augen, warum diese betreffenden Orte als Ferienorte bevorzugt werden. Die Wörter und Wendungen in den Texten scheinen besonders ausgewählt zu werden, da man auf Pragmatik Wert gelegt wird. Anders gesagt, diese Sätze können bei einer eventuellen Reise in ein deutschsprachiges Land höchstwahrscheinlich verwendet werden, da sie zum Alltag gehören.

Die Texte aus dem Realleben, die so genannten, authentischen Texte finden die Schüler noch interessanter als die Anderen, die nur für den Unterricht gedacht werden, da sie künstlich sind und das Realleben nicht reflektieren können. Damit die Schüler die fremde Kultur auf der Grundlage ihrer eigenkulturellen Gewohnheiten bewerten und interpretieren, müssen sie in den fremdsprachlichen Lehrwerken an jeder passenden Stelle mit der fremden Kultur, anhand der authentischen und landeskundlichen Materialien konfrontiert werden. Dadurch entsteht die Möglichkeit, das Fremde zu verstehen und die fremde Kultur in ihren eigenen typischen Voraussetzungen vorurteilsfrei anzunehmen und so akzeptieren, wie sie ist. Erst dann ist es möglich, sich in den fremdsprachlichen Kommunikationssituationen angemessen zu verhalten; erst dann entwickelt sich beim Lernenden wie gewünscht und gezielt „*die sogenannte kommunikative Kompetenz*“ (vgl. Müller:1994).

Während der Textauswahl soll man besonders darauf achten, dass ausgewählte Texte den Interessebereich der Lernenden ansprechen. Es steigert die Schülermotivation, macht sie gleichzeitig lernbereit. Diesbezüglich fast Neuner (1991:79) in Stichpunkten zusammen, welche Wörter von den Schülern leicht zu lernen sind:

- „- Wörter, zu denen es in der Erfahrung der Lernenden klare Situations- Handlungsbezüge gibt,
- Wörter, die inhaltlich und formal gut in Kontexte eingebettet sind,
- Wörter, deren Inhalt die Lernenden emotional bzw. affektiv anspricht,

- Wörter, die visuell dargestellt werden können(von denen man sich ein Bild machen kann)“.

Diese Stichpunkte weisen eigentlich darauf hin, auf welche Kriterien bei der Textauswahl in den fremdsprachlichen Lehrwerken zu achten sind.

Am Ende des Textes geht es um die Grammatikvermittlung. Es geht um keine detaillierte Erläuterung. Im Kästchen vermittelt man nur, wie die Präposition „mit“ gebraucht wird.

6.2. Lektion 3 ,Schüler + Reisen I' In ,Lern Mit Uns 3'

Diese Lektion besteht aus fünf Teilen:

- A) Schüleraustausch ist eine prima Sache
- B) Bernd bei uns zu Hause
- C) Mit Bernd unterwegs
- D) Bernd und Ulli im Reisebüro
- E) Alle Wege führen in die Türkei

Diesen Teilen folgt der Übungsbestand. Vor dem Übungsbestand, der vom Hauptteil getrennt angeboten wird, sind einzige Übungen, die sich im Hauptteil erkennen lassen, so genannte Konversationsübungen, die die Schüler dazu zwingen, ihre Meinungen über das zu behandelnde Thema zu begründen. Hier ist es aber als einen grossen Fehler zu beurteilen, dass den Schülern darüber keine Redemittel gegeben werden, die sie bei der Begründung ihrer Meinungen anwenden können.

Warum die Redemittel vorgegeben werden müssen, formuliert Zenderowska (2004:103) auf solche Weise ganz deutlich:

„Sie ermöglichen dem Lerner, sich an einer quasiauthentischen Diskussion oder einem simulierten Rollenspiel zu einem strukturell und lexikalisch gut vorbereiteten Thema zu beteiligen, so dass er entsprechende sprachliche Mittel zum

Kommentieren, argumentieren, Widersprechen, Nachfragen u.a. zur Verfügung hat. Diese Redemittel erlauben ihm, sich spontan zu äussern, aktiv zuzuhören, angemessen zu reagieren“.

SCHÜLER UND REISEN I

A Schüleraustausch ist eine prima Sache!



Die meisten Deutschen kennen die Türkei als Urlaubsland: die Hotels und Strände, die Badeorte und die Küsten. Aber wie das tägliche Leben aussieht, wissen nur wenige. Meine Freunde und ich hatten Glück. Wir wohnten bei türkischen Familien und lernten viel über die Kultur und über den türkischen Alltag. Mehmet und ich sind gleichaltrig. Wir wurden schnell Freunde und erlebten zusammen viel. Schüleraustausch ist eine prima Sache!

Österreich ist mein Traumland geworden. Ich liebte die Landschaft mit den Bergen und Seen von Anfang an. Ich wohnte bei Gundel und ihrer Familie. Sie zeigten mir viel von Österreich und waren sehr nett zu mir. Mit Gundel und ihren Freunden diskutierten wir oft; auch über die Jugendlichen dort und bei uns. Es war sehr interessant. Ich überlege mir gerade, ob ich mein Deutsch-Studium in Wien mache.

Lektion 3

Bernd aus Deutschland und Gül aus der Türkei berichten hier von ihren Reisen ins Ausland. Sie waren als Austauschschüler in der Türkei und in Österreich.



Bernd ist 14 und Schüler am Wilms-Gymnasium in Nürnberg. Er war mit seiner Klasse schon zweimal in Ankara.



Gül ist 15. Sie ist Schülerin am Fatih Sultan Mehmet Lisesi in Istanbul. Sie besuchte im Frühling mit anderen Schülern ihre Freunde in Österreich.

Was meinst du? Ist Schüleraustausch eine gute Sache? Begründe deine Meinung!

Zuerst ist es besonders zu unterstreichen, dass dieses Lehrwerk mit dem Ziel konzipiert wurde, den türkischen Schülern die deutsche Sprache beizubringen. Sobald man aber noch auf den ersten Text der Lektion einen Blick wirft, zeigt sich deutlich, dass man leider an diesem Ziel scheitert.

Auch wenn der Schüleraustausch hinsichtlich der Fremdsprachendidaktik von eminenter Bedeutung ist, sollte es nicht für den vorrangigen Stoff in einer Lektion gehalten werden, die „Reisen“ zum Thema macht. Falls man den

Textinhalt untersucht, macht man den Eindruck, dass dieser Text für die Türkischlernenden konzipiert wäre. Der Grund dafür liegt darin, dass Bernd im Text, ein deutscher Schüler, zum Ausdruck bringt, dass viele Menschen aus seinem Land über das tägliche Leben in der Türkei nichts wissen. Nach dieser Aussage von Bernd drückt die türkische Schülerin ‚Gül‘ aus, dass Österreich ein schönes Land ist und ihr sehr gefällt. Wenn man denkt, dass das Erreichen des übergeordneten Lernziels „Die kommunikative Kompetenz“ im Fremdsprachenerlernen viel mehr davon abhängt, den Lernenden das Land der Zielsprache vielseitig bekannt zu machen, versteht man von sich selbst, worin hier der Fehler steckt. Obwohl nämlich die Landeskundevermittlung bei der Fremdsprachendidaktik, auf dem Wege zum gewünschten Ziel unentbehrlich ist, ist es bei diesem Text davon nicht die Rede (vgl. Genç, 2003:41).

In diesem Zusammenhang wäre es aber Unsinn, zu erwarten, dass sich ein Fremdsprachenlerner ohne genügende Landeskundevermittlung im Fremdsprachenunterricht, im Alltag der Zielkultur situationsgerecht reagieren und handeln kann (vgl. Lüger, 1993:24f).

Ausserdem ist es auch hervorzuheben, dass es nicht für ganz logisch zu bewerten ist, bei einer Lektion, in der man „die Reise“ behandelt, „den Schüleraustausch“ vorrangig in die Hand zu nehmen. Abgesehen von dieser falschen Textauswahl ist es auch nicht sinnvoll, von den Schülern zu erwarten, dass sie ohne betreffende Redemittel, ihre Meinungen darüber begründen. Was die situativen Redemittel zur Förderung der kommunikativen Kompetenz bei den Lernenden beitragen, lässt Zenderowska (2004:99) so erkennen:

„Sie befähigen den Lerner zum erfolgreichen Diskurs in verschiedenen Situationen in verschiedenen sozialen Rollen. Sie sichern eine beinahe authentische Sprachverwendung, sodass die Kommunikation reibungslos verläuft“.

Eine andere Enttäuschung, in die die Schüler wahrscheinlich geraten werden, ist es, dass man durch Gül angibt, dass ihr viel von Österreich gezeigt wird. Es ist

aber nicht überzeugend. Es wäre erst dann überzeugend, wenn ihre Aussage – durch authentische Bilder oder Fotos- visuelle Unterstützung hätte. All diese sind Gegensätze, die die Konzentration des Schülers auf den Unterricht erschweren und ihr Interesse daran verloren zu gehen verursachen.

Lektion 3

B

Bernd bei uns zu Hause




Zwei Monate später:
Mehmet soll heute im Deutschunterricht über den Besuch von Bernd berichten. Mehmet hat einen schriftlichen Bericht mit Dialogen vorbereitet. Hier ist ein Ausschnitt:

Bernd war zwei Wochen lang Gast in meiner Familie. Das war eine schöne Zeit. Wir lebten wie Brüder zusammen. Abends im Bett erzählten wir uns gern Geschichten. Bernd hatte Gruselgeschichten am liebsten.

Einmal passierte folgendes: Bernd erzählte gerade von einem Gespensterschloss als ich aus der Wohnung ein Geräusch hörte.

"Hast du das auch gehört?", fragte ich Bernd. "Ja, das war ein Geist!", antwortete er.

"Mach keine Scherze!", sagte ich. "In der Wohnung ist niemand. Meine Eltern sind noch bei Freunden." "Dann gehe ich mal gucken", sagte Bernd, ging zur Tür und öffnete sie. Eins war klar: Im Korridor war jemand! Ich hatte Angst.

"Wo ist der Lichtschalter?", fragte Bernd leise. Ich wollte gerade antworten, als ich einen lauten Krach hörte.

"Bernd, was ist?", fragte ich. "Ich bin gegen einen Stuhl gelaufen", sagte Bernd. "Aua, mein Fuß...!"

"Na, ihr beiden!", hörten wir da eine Männerstimme. Und im gleichen Moment machte jemand das Licht an. Mein Vater stand vor uns. In der Hand hatte er ein Glas Milch.

"Wieso bist du schon zu Hause?", fragte ich.

"Wir sind früher zurückgekommen und wollten euch nicht wecken. Aber warum schlaft ihr nicht?"

Dann erzählte ich meinem Vater alles, und wir mussten herzlich lachen. Bernds Fuß war am nächsten Morgen in Ordnung.



Erzähle! Was passierte in dieser Nacht? Spiel das Erlebnis von Bernd und Mehmet mit deinen Freunden!

Hier geht es wieder um einen Text, der dem Inhalt der Lektion eigentlich nicht passt. Man erzählt im Text von Mehmet, bei dessen Haus Bernd während seines Aufenthaltes in der Türkei geblieben ist. Der Inhalt kreist um ein Ereignis, was sie in der Türkei, in der Wohnung von Mehmet eines Nachts miterlebt haben und hat keine einzige Beziehung zum authentischen Lektionsthema „Reisen“. Es

ist im ganzen Text nur davon die Rede, wie sie wegen eines Geräusches zu Hause erschrocken haben.

Am Ende des Textes fordert man vom Schüler, dass er das Erlebte im Text erzählt und dieses Erlebnis spielt. Es ist selbstverständlich unumstritten, dass man mit einem Text mit solchem Inhalt zur Förderung der kommunikativen Kompetenz bei den Fremdsprachenlernenden auf keinen Fall beiträgt, da er keine alltägliche Situation und keine Wörter mit hohem Gebrauchswert in eventuellen Sprechsituationen beinhaltet.

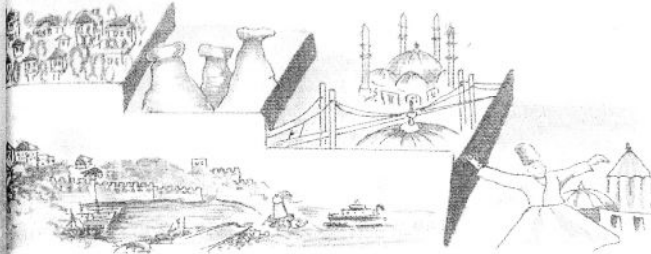
Der im Unterricht zu behandelnde Text muss auf das betreffende Thema beziehen. Es ist auch hervorzuheben, dass der Text so konzipiert und vorbereitet sein soll, dass er die dargestellte Situation angemessen reflektieren kann. Er soll einen situativen Wortschatz haben, sodass er es den Schülern möglich macht, das Gelernte auf den Alltag zu übertragen und dort korrekt und situationsadäquat anzuwenden (vgl. Löschman, 1993:29).

So ein Text verursacht die Interesselosigkeit und mangelnde Konzentration bei den Schülern. Wenn man die Motivation der Schüler im Unterricht nicht wichtig nimmt, bedeutet der Fremdsprachenunterricht nichts, ausser Zeit zu versäumen. Diese Realität unterstreicht Bohn (1999:109) wie folgt:

„Wir sollten also nie vergessen, dass ohne die Motivation der Schüler zum Lernen alle unterrichtlichen Bemühungen umsonst sind. Auch die Fähigkeit, Gelerntes zu behalten, zu verstehen und produktiv anwenden zu können, hängt letztlich von der Einstellung zur Fremdsprache, von den sozialen Beziehungen in der Gruppe, von der Lernatmosphäre und anderen Faktoren ab“.

C Mit Bernd unterwegs

Lektion 3



Wir machten mit unseren deutschen Freunden viele Ausflüge, damit sie unser Land kennen lernen. Wir fuhrten nach Kappadokien, ans Mittelmeer und in einige Städte. Ankara zeigten wir ihnen natürlich auch.

An einem Nachmittag gingen wir durch das Basarviertel von Ulus. Hier gibt es viele kleine Gassen, und man kann leicht jemanden verlieren. Das passierte dann auch: Ich verlor Bernd. Ich machte mir große Sorgen. Wie sollte er uns wiederfinden?

Wir suchten ihn überall, aber wir fanden ihn nicht. Da hatte ich eine Idee: Ich schrieb auf viele kleine Zettel, wo er uns wiederfinden konnte. Die Zettel gaben wir den Verkäufern in den Läden. Die hängten die Zettel in die Schaufenster. Wir saßen beim Korbmacher. Wir warteten und warteten. Endlich kam Bernd. Wir wollten

natürlich sofort wissen, wo er gewesen ist. "Ich habe einem Handwerker bei der Arbeit zugeschaut. Danach sah ich euch nicht mehr", sagte er. "Aber dann las ich in einem Schaufenster euren Zettel, und hier bin ich!" Ja, da war er, und keiner konnte ihm böse sein...

*Suchanzeige!
Hallo Bernd,
Komm zum Korbmacher
vor der Kupfergasse!
Wir warten dort auf Dich!
Dein Mehmet*



Denkt euch zu der Geschichte oben Dialoge aus! Spielt sie!

Es zeigt sich deutlich, dass man auch in diesem Text hinsichtlich der Textauswahl sowie bei der Auswahl anderer Texte in der Lektion in den Fehler geriet. Fotos und Bilder am Anfang des Textes lassen die Sehenswürdigkeiten der Türkei erkennen. Es scheint aber ausser Acht gelassen zu werden, dass dieses Lehrwerk für den türkischen Schüler geschrieben wurde. Der türkische Deutschlerner braucht nämlich als erstes nicht landeskundliche Inhalte über sein

eigenes Land, sondern er muss über das Land informiert werden, dessen Sprache er zu erlernen versucht. Daher sollten Fotos und Bilder zum deutschsprachigen Land gehören.

Über das Erzählte im Text kann man sagen, dass sich hier wieder die falsche Textauswahl zeigt. Im Text macht man das Verlaufen eines deutschen Schülers in Ankara, in der Türkei zum Thema. Es wäre natürlich für den Schüler nützlicher und den Erfordernissen der kommunikativen Kompetenz noch entsprechender, wenn dieses Thema, durch den authentischen Stoff *Ortsbeschreibung* und mit betreffenden Redemitteln zusammen, anhand eines z.B deutschen Stadtplans in die Hand genommen und vermittelt wurde.

Darüber hinaus ist es inzwischen notwendig, die Aufmerksamkeit auf die Seltsamkeit bei der Progression der Texte bzw. der Abschnitte zu lenken: In dem Abschnitt *„Mit Bernd unterwegs“* wird erzählt, was der deutsche Schüler in Ankara, in der Türkei erlebt hat. Nach diesem *Erlebnis* kommt der folgende Abschnitt *„Bernd und Ulli im Reisebüro“* hervor, in dem es erzählt wird, dass sich Bernd und Ulli im Reisebüro in ihrem Land danach erkundigen, wie man am preiswertesten in die Türkei reisen kann. Sie kommen nämlich zuerst nach Ankara; dann werden sie in ihrem Land über die Reisemöglichkeiten in die Türkei informiert. Dieser Gegensatz bedeutet nämlich, dass bei der Erstellung dieser Lektion auf die Akzeptabilität nicht geachtet wurde und dass auch die Progression wie Textauswahl zufälligerweise entstanden ist.

Lektion 3

D Bernd und Ulli im Reisebüro



Frau Kunz: Viele Wege führen nach Ankara : mit dem Bus, mit der Bahn, mit dem Flugzeug. Für euch ist wohl der Preis wichtig, nicht?

Bernd: Ja, natürlich! Was ist denn am preiswertesten?

Frau Kunz: Die Busreise. Sie kostet nur 200 Euro.

Bernd: Und die Flugreise?

Frau Kunz: Mit dem Linienflugzeug 700 Euro. Mit dem Charterflugzeug nur 300 Euro.

Ulli: Noch eine Frage : Wie lange dauert die Bahnreise und was kostet sie?

Frau Kunz: Ungefähr siebzig Stunden. Der Preis ist 300 Euro.

Ulli: Siebzig Stunden!

Frau Kunz: Ich gebe euch einen Prospekt. Darin stehen alle Informationen. Lest sie genau, entscheidet euch und kommt dann wieder!

Bernd: So machen wir's! Vielen Dank!

Kannst du dich jetzt schon entscheiden? - Begründe deine Entscheidung!

Hier scheint es auch sowie bei den anderen Texten in dieser Lektion, für einen ungeeigneten Text entschieden zu werden. Man erzählt von einer Reise, die eine deutschsprachige Schülergruppe in die Türkei zu machen vorhat. Dieselbe Kritik gilt auch für diesen Text. Es sollte nämlich nicht vergessen werden, dass dieses Lehrwerk mit dem Ziel niedergeschrieben wurde, die türkischen Schüler die deutsche Sprache zu lehren. Wenn man den Textinhalt unter die Lupe nimmt, versteht man sich, dass auf diese Realität keinen Wert gelegt wurde. Die deutsche Schülergruppe geht zu einem Reisebüro mit dem Ziel, informiert zu werden, wie man so günstig wie möglich in die Türkei reisen kann. Wenn man hier eine Reise in ein deutschsprachiges Land gemacht hätte, käme der Text den türkischen Schülern noch interessanter.

Dass der Inhalt nicht entsprechend ist, bringt selbstverständlich seltsame Fragen mit sich. Damit meint man folgendes: Am Ende des Textes werden folgende Fragen an die Schüler gestellt, welche eigentlich an einen fremden Schüler gestellt werden sollten;

„Kannst du dich jetzt schon entscheiden?

Begründe deine Entscheidung!“

Es wird nämlich durch diese Fragen von dem türkischen Deutschlerner verlangt und seltsamerweise erwartet, dass er begründet, welches Verkehrsmittel er bei einer Reise in die Türkei bevorzugen wird. Hier ist es selbstverständlich nicht zu hoffen, dass sich die türkischen Schüler für einen Text mit solchem Inhalt interessieren. Denn der Text geht den türkischen Lerner nicht an, da er nicht von einer Reise in sein eigenes Land, in die Türkei träumt. Es ist unentbehrlich, dass solche Texte mangelnde Konzentration auf den Unterricht bei den Schülern verursachen, die für eines der grössten Hindernisse vor einer erfolgreichen Unterrichtsstunde gehalten wird (vgl. Pelz, 1977:42).

Lektion 3

E Alle Wege führen in die Türkei

Mit dem Bus :

Die Straße ist immer noch am preiswertesten! Aus vielen deutschen Städten in nur 40 Stunden nach Istanbul. Unsere Busse sind supermodern. Hin- und Rückfahrt nur 200 Euro

Mit dem Flugzeug :

Ab Frankfurt in nur 3 Stunden nach Ankara, ins Herz von Anatolien! Sie reisen bequem und sicher! Wir fliegen täglich für nur 700 Euro (hin+zurück)

Mit der Bahn:

Eine Bahnfahrt durch halb Europa in den Vorderen Orient: Das ist ein großes Erlebnis! Dauer : 70 Stunden. Preis : 400 Euro hin und zurück.



Bernd : So, Freunde! Hier haben wir alle Informationen, die nötig sind.

Renate : Ja, aber die Entscheidung ist schwer! Es gibt bei jedem Verkehrsmittel Vorteile und Nachteile.

Ulli : Also, ich entscheide mich für das Flugzeug. Das ist teuer, aber der Flug dauert nur drei Stunden.

Walter : Aber wir haben doch Zeit. Am wichtigsten ist der Preis, meine ich. Mit dem Bus zahlen wir sehr wenig. Und wir sehen Istanbul! Dort muss man nämlich umsteigen.

Karl : Ich will nicht so lange im Bus sitzen. Ich habe die gleiche Meinung wie Ulli: Ich bin für das Fliegen.

Sibille : Und ich bin dafür, dass wir mit der Bahn fahren. Wir sehen viele Länder, wir müssen nicht stilsitzen, es gibt einen Speisewagen...

Olaf : Ich bin dagegen, dass wir mit der Bahn fahren. Das ist der Weg, der am längsten dauert. Ich bin auch für das Fliegen.

Renate : Halt, halt! So kommen wir nicht weiter! Jeder überlegt zu Hause nochmal alle Vorteile und Nachteile, und morgen sprechen wir weiter!

alle : Ein guter Vorschlag!

Welches Verkehrsmittel finden die Freunde am besten? (siehe Übung B₁ im Arbeitsheft!)

Der Titel des Textes macht es schon deutlich, dass der Text nicht akzeptabel ist. Dessen Grund ist folgenderweise zu erörtern: Auch wenn im Text von den Vorteilen und Nachteilen von Verkehrsmitteln die Rede ist, ist es nicht so logisch zu erwarten, dass die Schüler Interesse am Text zeigen. Denn in der Basis des Textes liegt eine Reise in die Türkei. Auch wenn die Sätze im Text im allgemeinen Sinne die Redemittel enthalten, die in den eventuellen Situationen zu verwenden sind, kann so ein Titel noch am Anfang des Unterrichts eine Interesselosigkeit bei den Schülern verursachen, da sie türkische Schüler in der Türkei sind und sicherlich nicht eine Reise in die Türkei vorhaben.

Falls es die kommunikative Kompetenz im Fremdsprachenunterricht als das übergeordnete Lernziel angesehen wird, was zu erreichen ist, kann es erst dann mit dem Einsatz von authentischen, visuellen, zur fremden Kultur gehörenden

Materialien im Unterricht geschaffen werden. Dieser Abschnitt, in dem die Vor- und Nachteile der Verkehrsmittel behandelt wird, könnte die Konzentration der Lernenden auf den Unterricht steigern und ihre Neugierde erregen, wenn man auf die Authentizität durch Texte, Bilder oder Fotos aus dem deutschen Alltag Gewicht gelegt hätte.

6.3. Lektion 12 ,*Berlin ist eine Reise wert*' in ,*Pingpong Neu 2*'

Bekanntlich spielt die Bezeichnungsweise der Lektion eine bedeutende Rolle beim Erwecken des Interesses der Schüler. Folgende Lektion vom Lehrwerk ,*Pingpong Neu 2*' , die im Rahmen kontrastiver Lehrwerkbegutachtung hinsichtlich der Vermittlung der kommunikativen Kompetenz unter die Lupe genommen wird, heisst ,*Berlin ist eine Reise wert*' Der Schüler, der gleich am Anfang der Lektion so einen Titel liest, ist auf eine deutschsprachige Stadt, *Berlin*, bzw. auf den Inhalt der ganzen Lektion neugierig, da er Deutsch lernt. Denn jeder Fremdsprachenlerner träumt davon, ins Land zu reisen, dessen Sprache er lernt. So ein Wunsch liegt in der Natur des Menschen.

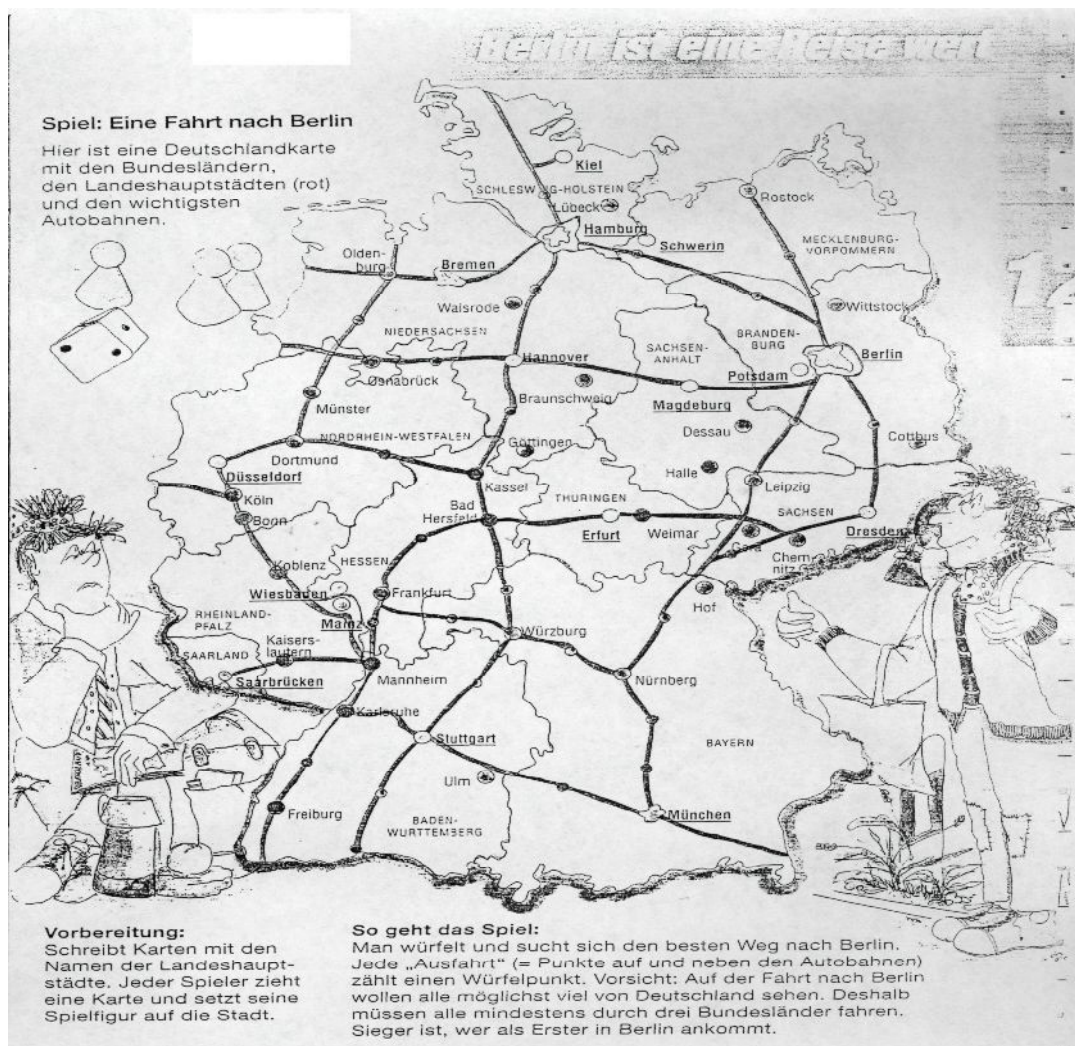
Es ist auch selbstverständlich von grossem Nutzen, dass die Lektion mit so einem Redemittel ,*etwas ist etwas wert*' überschrieben wird, die in vielen alltäglichen Situationen gebraucht werden kann.

Es ist vor allem zu betonen, dass die ganze Lektion um Berlin und deren Bekanntmachung kreist und sich mit authentischen Texten zeigt. Dass man in einer Lektion nur den betreffenden Stoff behandelt, ermöglicht und erleichtert, dass sich die Schüler nur auf das Thema konzentrieren. Dass sich die Themen in einer Lektion Unterschiede aufweisen, bewirkt, dass das Interesse und die Konzentration der Schüler verloren gehen. Inzwischen hat es auch zur Folge, dass sich die Schüler in der situativen Verwendung des Gelernten in fremdsprachlichen Realsituationen irren, da das Gelernte zu verschiedenen Kontexten gehört. Deshalb ist es eine Notwendigkeit, dass man in einer Lektion nur dasselbe Thema und die betreffenden Redemittel behandelt und lehrt. Der Lektionsaufbau bestimmt nämlich, ob eine

Unterrichtsstunde seitens der Schüler langweilig oder vergnüglich und nützlich läuft. Deswegen ist es von grossem Belang, dass die Lektion so konzipiert ist, dass sie die Schülererwartung immer berücksichtigt. Die erste Voraussetzung dafür ist es, bei einzelnen Lektionen eines neuen Lehrwerks bemüht zu werden, das Niveau und Interessengebiet der Adressaten vor Augen zu halten.

Die Lehrwerke *Deutsch als Fremdsprache*, besonders solche, die das Lehren der deutschen Fremdsprache zum Ziel machen, wie z.B. *Lern mit uns*, müssen auf jeden Fall mit den Lernerinteressen und -erwartungen rechnen. Besser gesagt, sie müssen entsprechend diesen Kriterien konzipiert und erstellt werden. Sonst ist der Misserfolg unentbehrlich. Es ist nicht zu vergessen, dass jede Lerngruppe verschiedenes Interessengebiet und verschiedene Erwartungen hinsichtlich Deutscherlernens haben. Dass es unbedingt mitberücksichtigt wird, ist vor allem deshalb wichtig, dass so eine Vorgehensweise die Motivation in der Klasse steigert und den gewünschten Erfolg mitbringt. Dem Interessengebiet der Lernergruppe gemäss verschiedene Texte ins Lehrwerk zu integrieren, soll deshalb für sehr wichtig gehalten werden (vgl. Zenderowska, 2004:99; Leonidowa:1987).

Sonst sind die Erfolglosigkeit und die Enttäuschung auf dem Wege zum gezielten Deutschunterricht unvermeidlich.



Auf der ersten Seite der Lektion sieht man eine Deutschlandkarte, in der die Landeshauptstädte mit ‚rot‘ bezeichnet sind. Dass sich gleich am Lektionsbeginn eine Deutschlandkarte mit wichtigen Städten befindet, ist nicht zufällig und dient bestimmt zu einem Zweck. Durch sie lernen die Schüler zuerst das ganze Deutschland in Umrissen kennen und sehen, wo Berlin auf der Deutschlandkarte ist, auf die im Verlauf der Lektion auf ganz detaillierte Weise eingegangen wird. Aber es ist die Aufmerksamkeit darauf zu lenken, was mit dieser Landkarte dem Schüler angeboten wird, und wozu sie dient. Wie es schon pädagogisch und didaktisch bekannt ist, haben die Spiele im Unterricht einen hohen Übungswert. Auch diese Landkarte ist hier ein Mittel zum Spielen. Auf solche Weise beginnt man den Unterricht, nämlich die Lektion mit einem Spiel. Nach der Regel des Spiels muss

sich jeder Schüler den besten Weg nach Berlin suchen. Da es das Ziel ist, auf der Fahrt nach Berlin möglichst viel von Deutschland zu sehen, muss jeder mindestens durch drei Bundesländer fahren. Derjenige, der als Erster in Berlin ankommt, gewinnt das Spiel. Dass die Lektion, bzw. eine Unterrichtsstunde mit so einem Spiel beginnt, das die Schüler zum Lernen in der Art eines Wettkampfes führt und deshalb einen traditionellen, langweiligen Unterrichtsbeginn verhindert und vergessen lässt, ist ein gewünschter Anfang auf dem Weg zum gezielten Fremdsprachenunterricht. Auf solche Weise ist der Schüler innerlich bereit zum Lernen eines neuen, interessanten Stoffes. Darüber hinaus ist es eine Wahrheit, dass die Schüler sich dadurch entspannt fühlen und sich gerne für den zu bearbeitenden Stoff interessieren, falls man besonders bei dieser Altersgruppe spielend mit dem Unterricht beginnt (vgl. Zenderowska, 2004:208).



Die ganze Lektion ist mit den „*dem Monatsheft Berlin*“ entnommenen authentischen Bildern und Erläuterungen versehen, die in der ganzen Lektion verteilt sind. Mit den oben gestellten Fragen wird der Schüler auf den weiteren Verlauf der Lektion neugierig gemacht. In einer bestimmten Reihenfolge werden diese Fragen beantwortet, und die Neugierde der Schüler wird gestillt.

**BERLIN
BERLIN
DAS MONATSMAGAZIN**

Hier ist unser Berlin-Quiz. Welches Bild passt zu welchem Text?

1. Der Kurfürstendamm ist die berühmteste Einkaufsstraße in Berlin. Die Berliner nennen ihn Kurfürstendamm.

2. Auf der Museumsinsel sind die wichtigsten Museen. Das Pergamonmuseum hat seinen Namen von dem berühmten Pergamonstein.

3. Kreuzberg ist ein Stadtteil von Berlin. Hier wohnen viele Türken. Überall kann man türkische Spezialitäten einkaufen.

4. Viele Berliner verbringen ihr Wochenende am Wannensee oder Müggelsee beim Baden, Segeln und Spaziergehen.

5. Das Schloss Sanssouci von Friedrich dem Großen liegt in Potsdam, 40 km südlich von Berlin.

6. In Ägyptischen Museen kann man neben anderen Kunstwerken aus dem alten Ägypten auch den berühmten Kopf der Nofretete sehen.

7. Hier in der Oranienburger Straße gibt es viele Kneipen für junge Leute.

SEITE 11

Hier sind einige Vorschläge:

**BERLIN
BERLIN
DAS MONATSMAGAZIN**

THEATER

BERLINER ENSEMBLE
Di 21., täglich 20.00 Uhr
Berlitz Bericht: Der gute Mensch von Sezuan

DEUTSCHES THEATER
Jeweils Mo., Di., Fr., 20.00 Uhr
Gottfried Ephraim Lessing: Nathan der Weise

FRIEDRICHSTADTPALAST
Di., Fr., 20.00 Uhr
Sa., So., 15.00 Uhr
Revue-Berlin

UNTERHALTUNG

THEATER DES WESTENS
Di., So., 20.00 Uhr, Sa., 16.00 Uhr
FAW – Falco meets Amadeus

WALDBÜHNE
Einmaliges Gastspiel Di., 25., 20.00 Uhr
RAP

AUSSTELLUNGEN

MÄRKISCHES MUSEUM
Das Berliner Schloss zur Kaiserzeit – Fotografien

MUSEUM FÜR VOLKSKUNST
Kleidung zwischen Tracht und Mode

MESSHÄLLEN AM FUNKTURM
21. Freie Berliner Kunstausstellung

FESTIVALS

BERLINER FESTSPIELE
12. Theaterfest der Jugend
Vom 22. bis 28.

GARTEN DER NATIONALGALERIE
Jeweils Fr., 18.00 Uhr
Jazz in the garden
Bei schlechtem Wetter in der Kongresshalle

ORCHESTER

PHILHARMONIE
Berliner Philharmonisches Orchester
Jeweils Mi., Fr., Sa., 20.00 Uhr
Joseph Haydn:
Die Schöpfung

SYMPHONISCHES ORCHESTER BERLIN
Di., 23., 20.00 Uhr
Ludwig van Beethoven:
Violinkonzert D-Dur
6. Symphonie Pastorale

SPORT

OLYMPIASTADION
Sa., 17.1
Hertha BSC – Borussia Dortmund
Sa., 11.1
Hertha BSC – Hansa Rostock

Was kann man in Berlin machen?

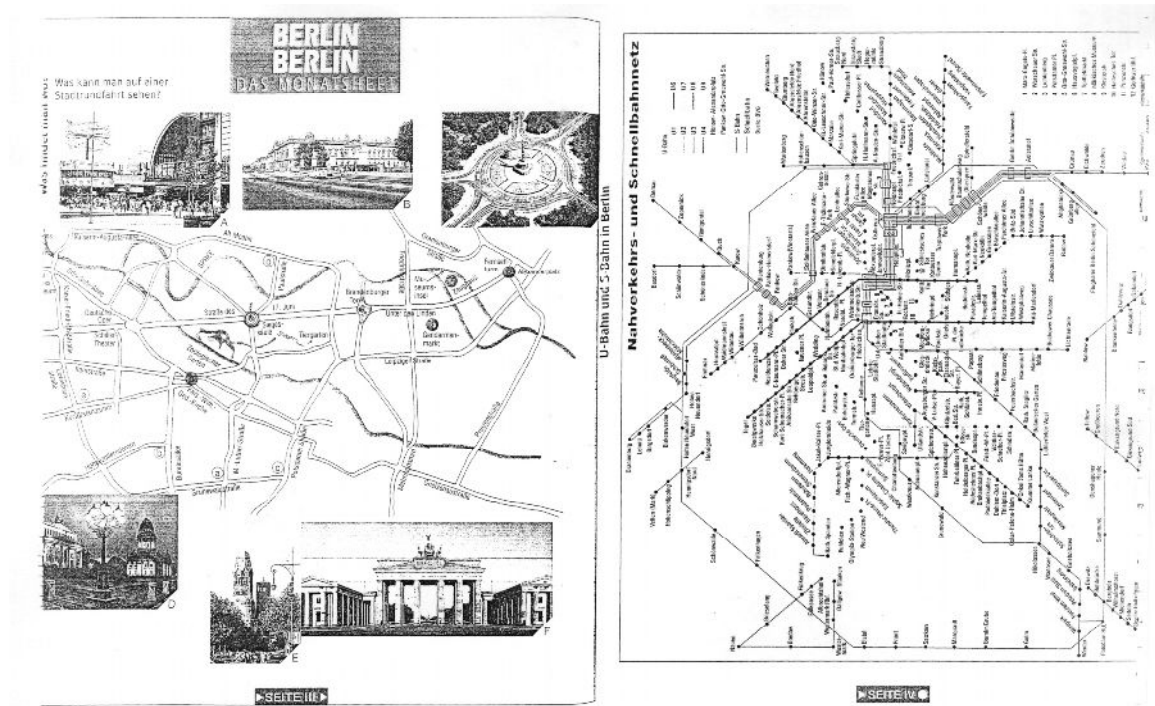
SEITE 12

Während es auf die Sehenswürdigkeiten von Berlin hingewiesen wird, werden diese gleichzeitig mit Hilfe authentischer Fotos visualisierend vorgelegt. Dadurch liegt die deutsche Stadt mit ihrer ganzen Lebendigkeit vor Augen der Schüler. Es ist nicht belanglos, dass eine Stadt, wo man die von den Schülern zu lernende Sprache spricht, den Schülern in konkreter Weise angeboten wird. Hier ist die Wichtigkeit der Fotos nicht zu leugnen, die die Ausschnitte aus dem realen Leben mit den Schülern zusammenbringen. So eine Vorgehensweise im Lehrwerk ist ein bedeutender Faktor, der die Schülermotivation enorm erhöht. Scherling und Schuckall (1992:31) führen die Bedeutung der Fotos im Deutschunterricht so vor Augen:

„Das Foto als „Miniatur der Wirklichkeit“ scheint näher an der Realität, (...) wenn es um die Vermittlung von landeskundlichen Inhalten oder um Zeitdokumente geht“.

Danach kommt ein anderer authentischer Text, in dem unter dem Titel „einige Vorschläge“ zusammengefasst wird, welche darauf hindeuten, wann und wie

die Freizeit in Berlin zu verbringen ist. So ein authentischer Text führt das soziale Leben von Berlin vor Augen und erweitert den Horizont der Schüler, da er Anhaltspunkte für die Lebensweise in Berlin gibt.



Hier sieht man zwei Stadtpläne, die auf die Frage „was kann man auf einer Stadtrundfahrt sehen“ eine konkrete Antwort geben. Die Bilder und Pläne sind so realistisch, dass man sich in Berlin fühlt, da sie aus „dem Monatsheft Berlin“ entnommen sind. Und die Übungen beziehen sich grösstenteils auf diese Pläne.

Obwohl diese Lektion in vieler Hinsicht genau den Prinzipien des kommunikativen Ansatzes entspricht, lässt sich eine falsche Vorgehensweise bezüglich der Textauswahl erkennen. Auch wenn die ganze Lektion mit authentischen Texten versehen ist, kann man nicht sagen, dass es dem Prinzip „Authentizität“ angemessen ist. Es ist ja als notwendig zu betrachten, dass ein türkischer Schüler mit einer deutschen Stadt bekannt gemacht wird. Aber es sollte nicht vernachlässigt werden, diese Stadt vielseitig den Schülern vorzuführen. Es sollte eigentlich nicht begnügt werden, den Schülern nur die Stadt bekannt zu

machen. Wie es schon deutlich ist, beziehen sich die Dialoge und Texte sowie die Übungen fast nur auf die Besonderheiten und Merkmale von der Stadt „Berlin“. Aber es liegt schon auf der Hand, dass eine Stadt ohne Menschen keinen Sinn hat. Es wäre nämlich geeigneter, wenn sich die Texte und Übungen mehr auf die Lebensweise und Rituale in Berlin beziehen könnten. Denn ein Schüler, der nach Berlin reist, wird dort nicht allein leben. Um sich situativ verhalten zu können, um sich bei eventuellen Situationen zurechtfinden zu können, muss er die dortige Kultur, den alltäglichen Verlauf näher kennenlernen. Sonst ist es unvermeidlich, dass er wegen öfters versagender Kommunikation enttäuscht in seine Heimat zurückkehrt, da er sich situationadäquat nicht verhalten kann. Deshalb wird es im kommunikativen Ansatz für sehr wichtig gehalten, dass den Schülern eine Fremdsprache so beigebracht wird, dass sie die Kultur des zielsprachigen Landes mit seiner eigenen vergleichen können. Das Wichtige ist es, dass der Schüler die Fähigkeit gewinnt, zwei verschiedene Kulturen miteinander zu vergleichen. Dadurch erhält er nicht nur Kenntnisse über das Fremde, sondern er wird sich auch über das Eigene im Klaren sein. Kuzu und Uçar (2003:281) geben dies folgenderweise zu verstehen:

„Das Erlernen einer Fremdsprache bedeutet gleichzeitig Erwerb der Kultur des Zielsprachenlandes. Der Fremdsprachenlerner nähert sich mit jeder neuen Kenntnis Schritt für Schritt der Zielkultur.

Während des Fremdsprachenlernens bildet sich der Schüler in seinem Bewusstsein, Gedanken und Symbole in dem gesellschaftlichen Kontext des zielsprachlichen Wertsystems benutzt, so hat er diese Fremdsprache tatsächlich gelernt. Mit der Erlernung einer Zielkultur sieht er seine eigene Kultur mit anderen Augen und ist toleranter und friedvoller zu anderen Menschen und Ereignissen“.

Lernwortschatz

Gebäude und Geschäfte in der Stadt:

der Kiosk
der Supermarkt

das Schreibwarengeschäft
das Kaufhaus
das Fotogeschäft
das Theater
das Museum
das Schloss

die Drogerie
die Apotheke
die Post
die Bäckerei
die Bank
die Oper

sich orientieren:

links rechts
geradeaus
immer geradeaus
auf der linken/rechten Seite
bei der/bis zur nächsten/ersten/ zweiten
... Kreuzung
bei der/bis zur nächsten/ersten/zweiten
... Straße

Am Ende der Lektion findet sich eine Wortliste, die die Gebäude und Geschäfte in einer Stadt erkennen lässt. Hier ist es die Aufmerksamkeit auf einen wichtigen Punkt zu lenken. Es geht hier nämlich um eine Lücke, die eigentlich nicht ignoriert werden sollte. Auf dieser Wortliste fehlen die Pluralformen der Wörter. Es sollte nicht vernachlässigt werden. Denn es handelt sich um grosse Änderungen bei den Pluralformen der meisten deutschen Wörter, und es gibt für sie keine allgemein gültige Regel wie in englischer Sprache. Wie es schon deutlich ist, ist im Englischen bei der Pluralbildung der Wörter von einer Regel die Rede, die fast für alle englischen Wörter ausser einigen Ausnahmen gültig ist. Deswegen kommt es einem türkischen Schüler wahrscheinlich noch schwieriger vor, die Pluralform eines deutschen Wortes zu erraten, das er nicht kennt. Damit der Schüler nicht auf eventuellen Schwierigkeiten sowohl beim Schreiben als auch bei mündlichen Kommunikationssituationen stösst, soll er sich bemühen, jedes neue Wort mit seiner Pluralform zu lernen. Das Lehrbuch sollte diese Realität vor Augen halten. Falls es mit einem Korpus noch konkreter zu machen ist, kann z.B. ein türkischer Schüler, der im Lehrbuch den Satz „im Korb gibt es einen Apfel“ lernt, kann den Satz „in Körben gibt es viele Äpfel“ höchstwahrscheinlich nicht bilden, ohne in einem Wörterbuch nachschlagen zu müssen, wenn ihm die Wörter „der Korb und der Apfel“ nicht mit ihren Pluralformen zusammen beigebracht wurden. Besonders in alltäglichen Kommunikationssituationen ist es von eminenter Bedeutung, dass man nicht Zeit versäumt, während man sich äussert, da die Gesprächssituationen im

Alltag Spontanität benötigen. Von der Realität ausgehend, dass es in alltäglichen Situationen unmöglich ist, sich vorher auf die Gesprächssituation vorzubereiten, kann man selbst die Wichtigkeit eines schon gelernten Plurals eines einzigen Wortes besser begreifen. Kurz gesagt, es soll nicht vernachlässigt werden, jedes Nomen mit seinem Artikel und seiner Pluralform auf der Wortliste darzubieten.

6.4. Lektion 4 ,Schüler + Reisen II' in ,Lern Mit Uns 3'

Wie fast alle Lektionen in diesem Lehrwerk mit der Bezeichnung „*Schüler + ...*“ beginnen, heisst auch diese Lektion ,Schüler + Reisen II'. Dass sich ein Lehrwerk an den Schülern orientieren soll, d.h. für den schülerzentrierten Fremdsprachenunterricht konzipiert werden soll, soll natürlich nicht bedeuten, dass bei der Bezeichnung der Lektionen die Realität ,*Schüler*' besonders zu betonen ist. Ein solcher Anfang kann vom Schüler langweilig gefunden werden, da er es für eine ununterbrochene Erinnerung an seiner Stelle im Klassenraum halten kann, die am Anfang jeder Lektion beharrlich hervorgehoben wird. Es wirkt natürlich auf die Schülermotivation negativ. Es gehört zu den Merkmalen des Frontalunterrichts, der zwischen Lehrer und Schüler eine Grenze zieht.

Gleich am Lektionsanfang gibt es unter dem Haupttitel einen Untertitel, der „*Gül reist nach Österreich*“ heisst und der von einer ungeeigneten, komisch gezeichneten Landkarte begleitet ist. Wenn es sich hier eine Landkarte von Österreich mit wichtigen Städten finden würde, käme die Lektion den Schülern höchstwahrscheinlich noch interessanter vor.



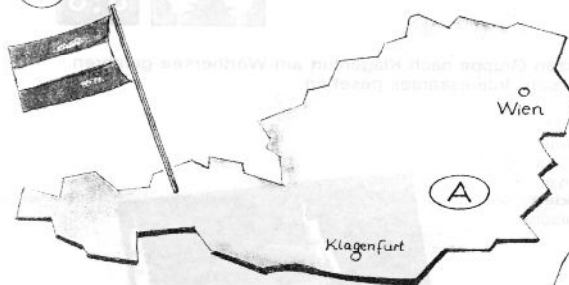
In diesem Zusammenhang ist es wünschenswert, dass man sich in einer Lektion nur mit der Bekanntmachung einer einzigen, weltberühmten deutschsprachigen Stadt mit verschiedenen kulturellen sozialen Besonderheiten und Merkmalen begnügt. Wenn es so wäre, könnte der Schüler die Gelegenheit finden, ein geographisches Gebiet, wo man Deutsch spricht, näher kennenzulernen. Wie

wichtig es ist, dass selbst Anfänger mit zwei Kulturen (Ziel-und Ausgangskultur) schon im Anfangsunterricht konfrontieren sollen, bringt das folgende Zitat zur Sprache:

„(...) genau so wie man sich der Bedeutung und Möglichkeiten der eigenen Sprache durch das Erlernen einer neuen Sprache bewusst werden kann, soll man auch schon im Anfangsunterricht die gesellschaftlichen und kulturellen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem eigenen Land und dem Land der Zielsprache erfahren und erarbeiten“ (das Zertifikat Daf, 1977:12).

SCHÜLER UND REISEN II

A Gül reist nach Österreich.



Gül erzählt uns von ihrer Reise nach Österreich. Sie wohnte bei Gundel und ihrer Familie in Wien.



Das ist unsere Gruppe. Und das ist der Bus, der uns nach Wien brachte. Wir waren alle sehr aufgeregt, denn wir wussten sehr wenig über Österreich und über unsere Gastfamilien.



Meine Freundin Gundel.
Ist sie nicht nett?

Nach drei Tagen Busfahrt kamen wir dann in der schönen Stadt Wien an. Ich wohnte bei Gundel, die ihr Zimmer mit mir teilte. Wir gingen regelmäßig zusammen in ihre Schule. Dem Unterricht konnte ich ganz gut folgen, weil ich die Themen kannte. In Geographie erzählte ich von der Türkei. Es hat mir Spaß gemacht, aber ich schwitzte dabei sehr. Ich habe vorher noch nie vor einer fremden Klasse gesprochen...

Stell dir vor, du stehst vor einer fremden Klasse!
Was erzählst du dann von der Türkei?

Hier redet man davon, dass Gül, Hauptperson in der Lektion, sozusagen eine Reise nach Österreich macht. Auf dieser Seite sind zwei Passbilder zu sehen, die Gül und ihrer österreichischen Freundin Gundel gehören. Dass sie farbige Passbilder sind, bringt in pädagogischer Hinsicht manche Vorteile mit. Denn es ist eine Realität, dass realitätsnahe Bilder und Fotos, im Rahmen „Visualisierung im Unterricht“, die Schülermotivation steigern. Aber es gibt auf derselben Seite leider eine Zeichnung, die sich diesen obigen zwei Passbildern widerspricht. Auf diese Zeichnung hinweisend, gibt man durch Gül an, dass es der Bus wäre, der die Reisegruppe nach Wien brächte, und dass diejenigen vor dem Bus die reisende Schülergruppe wären.

Aber es ist nur eine Zeichnung, und die Zeichnung ist so unerkennbar, dass man diese Aussagen lächerlich findet. Anstatt dieses unerkennbaren Bildes sollte sich hier ein wahres Foto befinden, das bestätigt, was Gül angibt. Die Reisegruppe sollte nämlich vor einem wahren Bus stehen; es ist natürlich nicht lebenswichtig, ob es wirklich richtig ist, dass so eine Reisegruppe mit einem Bus nach Wien reist. Das Wichtige ist es, dass den Schülern ein Aussehen von der realen Welt dargeboten wird. Auf solche Weise wäre das Erzählte noch logischer und realistischer; und vor allem könnte sich das Erzählte mit dem dargestellten Foto übereinstimmen; und so könnte es für akzeptabler gehalten werden.

Obwohl in der Lektion eine Reise nach einem deutschsprachigen Land behandelt wird, ist es von landeskundlichen Inhalten nicht die Rede, ausser einer Europakarte, die zur vorherigen Lektion mit ähnlichem Inhalt gehört. Es wäre besser und geeigneter, dass man den Alltag in fremdsprachiger Welt widergespiegelt, falls man das Interesse der Schüler am Unterricht für wichtiger gehalten werden muss, als andere Zwecke. Wenn ein Beispiel dafür zu geben ist, könnte ein Alltag eines Schülers, dessen Muttersprache Deutsch ist, in die Lektion integriert werden. Es führt ausserdem die Schüler zum Kulturvergleich, der dazu beitragen soll, dass sich die Lernenden realen Kommunikationssituationen gemäss verhalten können. Folgende Meinung von Abalı (1998:66) unterstreicht das oben Angeführte:

“Durch die kulturelle Offenheit und die didaktische Flexibilität ist im Unterricht eine interkulturelle Sprachhandlungskonzept zu fördern, die sich ohne Vorurteile sowohl mit eigenkulturellen als auch mit deutschen kulturellen Werten auseinandersetzt, um die Fähigkeit zu entwickeln, sich mit der Bezugsperson aus beiden Kulturbereichen zu verständigen und mit ihnen auszukommen (...).”

So eine Vorgehensweise dient zur Steigerung der Motivation; und es bringt natürlich den Schülererfolg mit, da sie sich mehr für den zu erarbeitenden Stoff, bzw. den Unterricht interessieren werden.

Im Unterricht muss man so eine Atmosphäre schaffen, die es ermöglicht, dass die Schüler den fremdsprachlichen Alltag erleben. Die erste Voraussetzung dafür ist es, dass man die kommunikativen Lehrwerke mit landeskundlichen und

authentischen Texten im Unterricht behandelt. Es ist anzunehmen, dass die meisten türkischen Schüler nicht die Gelegenheit haben können, sich mit der fremden Kultur zu konfrontieren; für viele von denen wird es sogar nicht einmal möglich, mit einem deutschen Muttersprachler in Kontakt zu treten und mit ihm ein einfaches Gespräch zu führen. Diese Realität hebt es hervor, wie wichtig und notwendig ist, dass die Lehrwerke im Unterricht bevorzugt werden, in denen vor allem die Authentizität bei der Textauswahl berücksichtigt und durch geeignete Übungen in Bezug auf die Verwendung des Gelernten auf die situative Angemessenheit besonderen Wert gelegt wird. Es erübrigt sich selbstverständlich zu unterstreichen, dass der deutsche Unterricht für viele türkischen Schüler die einzige Möglichkeit bedeutet, wo sie deutsche Lebensweise, Gewohnheiten, Verhaltensweisen verschiedenen Fällen gegenüber, im allgemeinen Sinne die deutsche Kultur näher kennenlernen. Es ist nicht zu vergessen, dass die gewünschte Kommunikation im fremdsprachigen Alltag vielmehr davon abhängt, sich die Kulturwelt, die Gewohnheiten und Weltanschauungen des Fremden einigermaßen zu eigen zu machen.

Deshalb soll es solche landeskundliche Texte in Lehrwerken zum Deutschlehren geben, die dem türkischen Schüler es ermöglichen, das Fremde und das Eigene vielseitig zu begreifen. Was für einen Beitrag die Landeskunde Vermittlung zum Deutschunterricht leisten soll, bringen Scherling und Schuckall (1992:112) folgenderweise zum Ausdruck:

“Sie soll Verständnis für abweichende Verhaltensweisen, Sitten und Gebräuche wecken, stereotype Vorstellungen abbauen und darüber hinaus (...) erst ein Bewusstsein ihrer eigenen Kultur auf dem Hintergrund der fremden eröffnen”.

Lektion 4

B Minimundus

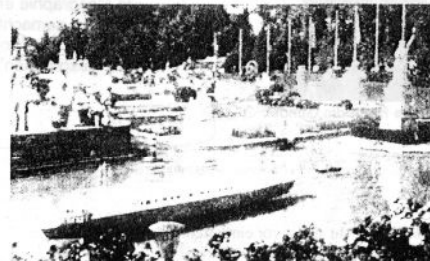
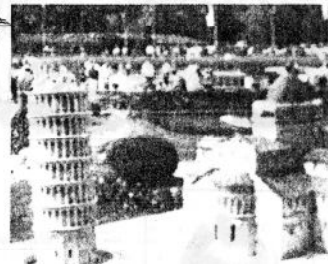
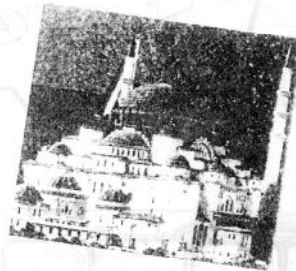


An einem Wochenende sind wir mit der ganzen Gruppe nach Klagenfurt am Wörthersee gefahren. Eine schöne Gegend! Dort haben wir etwas sehr Interessantes gesehen: 'Die kleine Welt' am Wörthersee:

MINIMUNDUS.

Hier gibt es Sehenswürdigkeiten aus aller Welt. Das sind Miniaturmodelle, die 25 mal kleiner als in Wirklichkeit sind. Wir sahen die Süleymaniye neben dem Eiffelturm. Gleich daneben standen der schiefe Turm von Pisa und die amerikanische Freiheitsstatue. Das war wie eine kleine Weltreise!

Gundel stellte sich neben den schiefen Turm von Pisa: Sie war einen Kopf größer als der Turm. Das fanden wir sehr komisch.



Es ist als ein grosser Widerspruch zu betrachten, dass in so einer Lektion, die „die Reise nach Österreich“ zum Thema macht, anstatt österreichischer Sehenswürdigkeiten die verschiedenen sehenswürdigen Gegenden anderer Länder auf der Welt vorgeführt werden. Wie es an folgender Seite zu erkennen ist, redet man hier von einer Gruppenreise nach Klagenfurt, wo Miniaturmodelle aus ganzer Welt ausgestellt werden. Hier wäre es angemessener und ist gerade notwendig, dass man anstatt der Kulturgüter der ganzen Welt – es soll unbedingt nicht zum

Deutschunterricht gehören- von kulturspezifischen Phänomenen oder von Sehenswürdigkeiten redet, welche Österreich oder einem anderen deutschsprachigen Land eigen sind. Es ist nicht zu vergessen, dass es das Hauptziel des Deutschunterrichts ist, den Schülern die deutsche Sprache beizubringen. Dieses Ziel aber kann erst dann leichter erreicht werden, wenn der Raum, wo man Deutsch spricht, in vieler Hinsicht den Schülern bekannt gemacht werden kann.

Lektion 4



C Mein Erlebnis mit Bello

Ich erzähle euch jetzt von einem Erlebnis, das ich nicht so schnell vergessen kann. Gundels Familie hat einen Hund, der Bello heißt. Er ist lieb und süß, aber ich habe nun mal Angst vor Hunden.



An einem Montag mußte ich allein in der Wohnung bleiben, weil ich Magenschmerzen hatte. Gundel war in der Schule, die Eltern waren auf der Arbeit. In der Küche wollte ich mir etwas Milch aufwärmen. Ich stellte den Topf auf den Gasherd.



Dann ging ich ins Wohnzimmer. Bello blieb im Korridor. Er schlief in seinem Korb. Ich nahm eine Zeitung und las sie. Bis jetzt war alles in Ordnung - oder?



Ich las wohl fünf Minuten. Plötzlich hörte ich ein Kratzen an der Wohnzimmertür, dann ein Bellen. Ich ging zur Tür und machte sie vorsichtig auf. Der Hund sah mich an und bellte jetzt sehr laut. Ich hatte Angst. In diesem Moment noch ich das Gas.



Ich lief schnell in die Küche. 'Oh je, die Milch ist übergekocht', dachte ich und drehte sofort das Gas ab. Bello bellte jetzt nicht mehr. Er stand neben mir und sah mich an. Und endlich verstand ich, was der Hund mir zeigen wollte. Ich vergaß meine Angst und streichelte ihn.

Gül und Bello sind seit diesem Tag gute Freunde. - Hast du verstanden, warum?
 Was wollte der Hund Gül zeigen?
 Stell Fragen zur Geschichte! Dein Partner antwortet.

Hier erzählt man das Erlebnis von Gül, die angeblich nach Österreich reisende Schülerin, mit einem Hund in einer Wohnung, wo sie sich als Gast aufhält.

Im Lesetext gibt man an, dass diese Wohnung ihrer Freundin Gundels Familie gehört. Hier fällt wieder eine falsche Textauswahl auf, die mit dem allgemeinen Rahmen der Lektion nicht zu tun hat. Von so einem Textinhalt bezüglich der Reise ist es nicht zu erwarten, dass er Interesse bei den Schülern erweckt. Dieser Zustand beweist es noch einmal, dass der authentische Name einer Lektion nicht bedeuten kann, dass sie Authentizität hat. Wie es auch hier der Fall ist, ist es davon kaum die Rede.

Im Text erzählt man, dass Gül wegen ihres Magenschmerzes zu Hause bleiben muss, danach beginnt die Szene, bei der der Hund der Gastgeberin eine grosse Rolle spielt. Anstatt dieses Gast-Hund Erlebnisses könnte sich ein Text finden, der landesspezifische Merkmale trägt und das dortige Leben den Schülern bekannt zu machen versucht. z. B. die kranke Gül im Bett könnte eine deutschsprachige Illustrierte durchblättern, in der es verschiedene Reisevorschläge mit verschiedenen Fotos zum betreffenden Land gibt; oder sie könnte eine Zeitung lesen oder fernsehen und den fremden, interessanten Inhalt ihren Freunden in der Türkei weitererzählen. Von so einem authentischen Titel erwartete man solche Angaben, wenn man die Aufmerksamkeit der Schüler auf die Unterrichtsstunde lenken will, anders gesagt falls man im Unterricht den gewünschten Erfolg erreichen möchte.

Lektion 4

(D) Gundels kleiner Bruder liebt Zahlen.



Er schrieb mit seinem Computer einen Brief an das Mädchen. Auf dem Brief standen aber nur Zahlen:

12 9 5 2 5 7 21 5 12 !
11 15 13 13 2 9 20 20 5
21 13 4 18 5 9 9 14
4 9 5 5 9 19 4 9 5 12 5 !
4 5 9 14 19 5 16 16

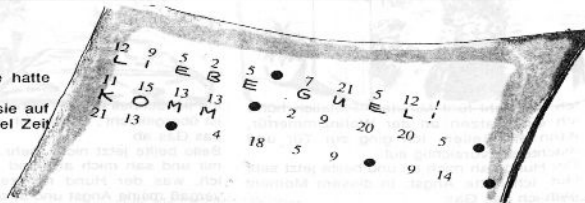
Gundels Bruder heißt Sepp. Er ist 11 Jahre alt und spielt gern mit Zahlen. Weil er Gül so gern hatte, dachte er sich für sie ein Rätsel aus.



Gül fand den Brief am Morgen neben ihrer Tasse. Sie wollte ihn lesen, aber sie sah nur Zahlen. Da hatte sie eine Idee: Sie schrieb alle 26 Buchstaben nebeneinander auf einen Zettel. Die Zahlen 1 bis 26 schrieb sie darunter.

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26

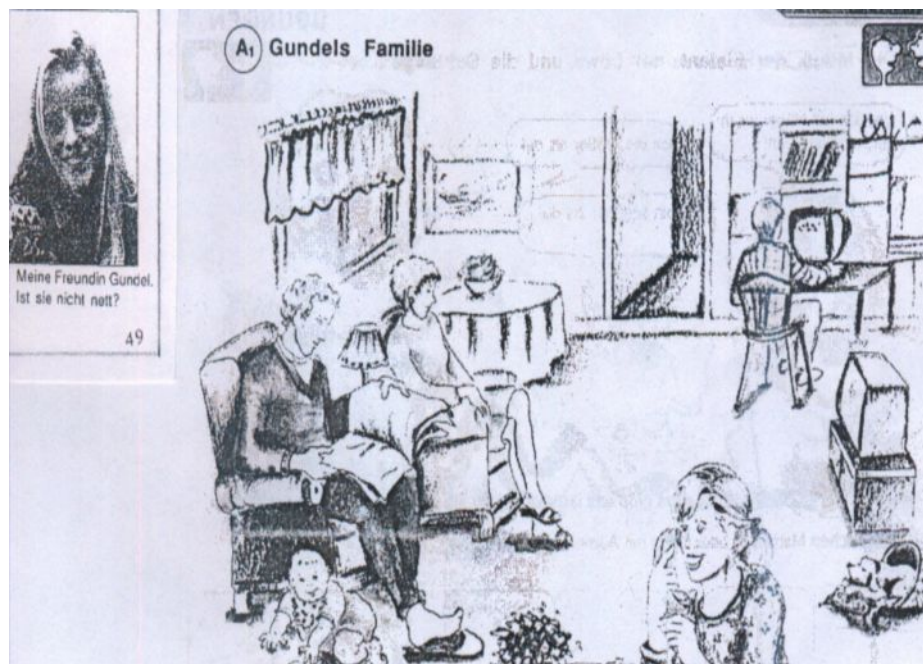
Nach einer halben Stunde hatte sie die Lösung. Sie lachte. Dann schaute sie auf die Uhr. Sie hatte noch viel Zeit bis drei Uhr...



Vergleiche die Zahlen mit den Buchstaben. Schreib die Buchstaben dann im Brief unter die Zahlen. Jetzt weißt du, was Sepp an Gül schrieb.

In diesem Abschnitt der Lektion (D) erzählt man von einem Brief, der vom Gundels Bruder an Gül geschrieben wird. Es ist ein Brief, der mit Zahlen in der Art eines Rätsels geschrieben wird. Auch dieser Abschnitt dient nur dazu, dass die Schüler das Alphabet noch einmal näher kennenlernen. Der Umgang mit Zahlen und deren Zusammenhang mit Buchstaben in diesem Rätsel kann den Schülern Spass machen, da es auch eine Art Spiel ist. Es ist eine Realität, dass die Spiele im Unterricht die Kinder motivieren und sie sozusagen lernbereit machen. Aber es ist auch eine andere Realität, dass die Spiele erst dann eine Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht haben, wenn sie wirklich zum Ziel dienen und einen Beitrag zur zu behandelnden Lektion leisten. Darunter meint man, ob sie in der Art sind, die Schüler bezüglich des Unterrichtsstoffes, *nämlich bezüglich des Reisens*, mit Hilfe der vorgegebenen, betreffenden Redemittel am Ende des Unterrichts zur freien Äusserung zu führen. Mit diesem Spiel kann man nicht davon reden, dass die Schüler diesbezüglich etwas Neues gelernt haben.

Im Fremdsprachenunterricht wird es wegen lernpsychologischer Gründe für wichtig angesehen, dass die Schüler die erzählte Situation miterleben. Dass ein erzählter Vorgang oder ein Text selbst situativ ist, hängt schon davon ab, inwiefern das Gelernte durch diese Texte in anderen ähnlichen Realsituationen anwendbar ist. Falls der Schüler das Behandelnde im Unterricht als ein Teil des Lebens selbst betrachten kann, erreicht man das Ziel, da er sich dafür interessieren wird. Deshalb ist es nicht weniger wichtig, dass sich Texte, Bilder und Fotos in einer Lektion bzw. im ganzen Lehrwerk in Einklang befinden und sich nicht widersprechen. So ein Widerspruch zeigt sich leider in den Fotos auf den Seiten 49 und 53 der Lektion.



Denn das Passbild von Gundel und Zeichnung von ihrer Familie sind miteinander nicht zu identifizieren. Während man einerseits das wahre Foto von Gundel ansieht, und infolgedessen die Schüler von einer reisenden Schülergruppe nach einem deutschsprachigen Land überzeugt, zerstört man alle Erwartungen der Schüler mit folgender Zeichnung, die angeblich Gundels ganze Familie in ihrer Wohnung erkennen lässt. Das bedeutet nämlich, dass die Schüler ihr Interesse am Unterricht verlieren, weil sie sich enttäuscht fühlen, auch wenn sie es im Unterricht mündlich nicht zum Ausdruck bringen. Es ist nicht zu vergessen, dass das Lernen ein

komplexer Prozess ist und vom Zusammenkommen vieler Faktoren abhängig sind. Das Fehlen eines Teilelements wirkt sich höchstwahrscheinlich auf den ganzen Lernprozess negativ aus.

GRAMMATIK
GRAMMATIK : 1



Relativsätze im Nominativ (1)

Das ist der Bus, der uns nach Wien brachte.

BEKANNUNG

1. Relativsätze sind Nebensätze. Sie beginnen mit einem Relativpronomen.
2. Relativsätze informieren über ein Wort im Satz davor (**Bezugswort**):

Wie heißt das Mädchen, das in Wien war?

Bezugswort

Relativsatz

Relativpronomen

3. Das Relativpronomen steht im Nominativ (der/die/das) und steht für das Subjekt im 2. Satz:

Wer ist die Frau? Die Frau sieht fern.

Subjekt

Wer ist die Frau, die fernsieht?

Relativpronomen im Nominativ

→ Der Relativsatz steht hinter dem Hauptsatz:

Das Buch LERN MIT UNS ist ein Deutschbuch.

Hauptsatz

Es gefällt den Schülern.

Relativsatz

→ Der Relativsatz steht im Hauptsatz:

Das Buch LERN MIT UNS,

Hauptsatz Teil 1

das den Schülern gefällt,

Relativsatz

ist ein Deutschbuch.

Hauptsatz Teil 2

GRAMMATIK : 2 Der Vergleich mit als



Bora,
1,70 m groß
17 Jahre alt



Ahmet
1,50 m groß
12 Jahre alt

Bora ist größer als Ahmet.
Ahmet ist kleiner als Bora.

Bora ist älter als Ahmet.
Ahmet ist jünger als Bora.

Gegenteile : klein / groß jung / alt trocken / nass gut / schlecht

Am Ende wird die Grammatik zusammengefasst, die in der Lektion behandelt wird. Dass man sich dabei nur mit einigen Erläuterungen begnügt, ohne sich auf detaillierte Erklärungen einzugehen, ist sowohl notwendig als auch angebracht zu bewerten. Aber es ist auch hier die fehlerhafte Vorgehensweise zu sehen. Die Beispielsätze beziehen sich nämlich nicht eine kommunikative Situation und deshalb eignen sich nicht, die Schüler auf reale Kommunikationssituationen vorzubereiten.

Lektion 4

A	aufgeregt sein die Gastfamilie (-n) teilen mit folgen schwitzen	heyecanlı olmak ev sahibi aile paylaşmak, bölüşmek izlemek terlemek
B	Minimundus der Wörther-See das Miniaturmodell die Wirklichkeit (-en) der Eiffelturm der schiefe Turm von Pisa	Avusturya'da bir minyatür şehir Avusturya'da bir göl minyatür model gerçek Eyfel Kulesi (egik) Piza kulesi
	die amerikanische Freiheitsstatue die Weltreise (n) wie eine kleine Weltreise	Amerikan Özgürlük Anıtı dünya seyahati küçük bir dünya seyahati gibi
C	lieb die Angst haben vor die Magenschmerzen aufwärmen der Gasherd (-e) der Korb ("e") das Kratzen (-) das Belien (-) vorsichtig bellien überkochen abdrehen streichen	sevimli bir şeyden korkmak mide ağrıları yeniden ısıtmak gaz ocağı sepet tırmalama havlama dikkatli havlama kaynatarak taşmak ocakı kapatmak okşamak, sıvazlamak
D	sich (etwas) ausdenken nebeneinander darunter die Lösung (-en)	tasarlamak yanyana altında çözüm
ÜBUNGEN		
A1	das Relativpronomen	ilgi zamiri
B1	die Schlange (-n) schöner sein als klug - klüger lang - länger	yılan daha güzel olmak akıllı - daha akıllı uzun - daha uzun
C4	der Sennenhund (-e) der Briefkasten (-) das Maul ("er") der Keks (-e) die Belohnung (-en) weglaufen	bir cins köpek mektup kutusu ağız (hayvan) kek ödül kaçıp gitmek

WORTLISTE

GRAMMATİK	
das Bezugswort	ilgi kelimesi
das Gegenteil	tersi - zıttı

Die letzte Seite besteht aus der Wortliste, in der die unbekannten Wörter in der Lektion mit ihren türkischen Wiedergaben erklärt wurden. Es ist für türkische Schüler als eine Notwendigkeit zu beurteilen, dass sie die deutschen Nomen mit ihren Pluralformen zusammen lernen. Deshalb ist es sehr angebracht, dass in der Wortliste auch Pluralformen der Nomen gegeben werden. Aber es wäre entsprechender, sich nur damit zu begnügen. Es ist nämlich nicht zu empfehlen und als ein richtiges Verfahren keineswegs zu betrachten, die deutschen Wörter ins Türkische übersetzend den Schülern vorzulegen. Falls eine Erklärung über das unbekannte Wort gemacht werden soll, sollte statt ihrer türkischen Übersetzung einfachere deutsche Wörter oder Sätze bevorzugt werden. Wenn die Schüler trotzdem den Sinn eines unbekannten Wortes nicht entschlüsseln können, entsteht in der Klasse bei dieser Gelegenheit eine günstige Atmosphäre, damit sie diesbezüglich ihre Meinungen austauschen. Wenn infolge dieser Bemühungen einige Wörter

immer noch nicht verstanden werden, wendet der Lehrer sie in situativen Sätzen an. Auch wenn es scheitert, soll der Lehrer die unbekannten Wörter erst dann ins Türkische übersetzen. Aber es soll als das allerletzte Verfahren angesehen werden, das zu verfolgen ist. Denn die Wörter, deren Bedeutungen wie oben erwähnt, entschlüsselt werden, können die Schüler besser im Langzeitgedächtnis einprägen, als die anderen, die sie sofort ohne Mühe mit den türkischen Wiedergaben gelernt haben. Diese Überzeugung beruht auf eigenen Erfahrungen als einen türkischen Fremdsprachenlerner.

Ausserdem ist folgende Realität dabei zu berücksichtigen: Falls der Schüler beim Umgang mit einem Lesestück seine Aufmerksamkeit nicht auf das unbekannte Wort sondern auf den allgemeinen Inhalt des Textes zu lenken lernt, gewöhnt er sich allmählich daran, mit dem Einsatz verschiedener Erschliessungstechniken den Text zu verstehen und verzichtet mit der Zeit darauf, sofort zum Nachschlagen im Wörterbuch zu tendieren. Nachdem Storch (1999:136) die Wichtigkeit betont wurde, die unbekannten Wörter zuerst im Rahmen des Kontextes zu verstehen versuchen, fügt er folgendes Argument hinzu, welches auf die alte und neue Umgangsweise mit unbekannten Wörtern in der Fremdsprachendidaktik vor Augen führt:

„Dem traditionellen didaktischen Vorgehen, den Schwerpunkt beim Textverstehen vor allem auf unbekannte Wörter und Textteile zu legen (Welche Wörter versteht ihr nicht?), stellt die heutige Didaktik des Textverstehens genau das entgegengesetzte Verfahren entgegen: Konzentriere dich auf all das, was du verstehst: Einzelwörter, Syntagmen, Sätze, Textteile“.

Bei der Worterklärung in den Lehrwerken soll möglicherweise die Übersetzung, die Verwendung der Muttersprache vermieden werden. Während man Deutsch lernt, sollen sich die Lernenden so oft wie möglich nur mit der betreffenden Fremdsprache befassen (vgl. Bohn, 1999:70). Deshalb ist die Vermittlung der unbekannten Wörter mit türkischen Wiedergaben am Ende der Lektion das grösste Hindernis vor der Entwicklung der Verstehensstrategien auf dem Wege zur kommunikativen Kompetenz bei den Lernenden.

7. Die Untersuchung der Lektionen im Rahmen ihrer Übungstypologie

7.1. Lektion 10 ‚Reisen‘ in ‚Pingpong Neu 2‘

7.1.1. Teil A Reisevorbereitungen

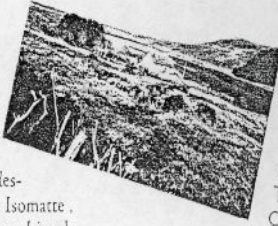
Irland

Mit dem Rad eine Insel entdecken

Diese Reise interessiert bestimmt abenteuerlustige und sportliche Jugendliche. Die Teilnehmer (natürlich mit erwachsenen Begleitern) bereisen einen Teil Irlands mit dem Rad.

Die Gruppe übernachtet auf Campingplätzen (in Zweimannzelten) oder in Jugendherbergen.

Jeder Teilnehmer braucht deshalb einen Schlafsack, eine Isomatte, Essgeschirr usw. (Eine genaue Liste bekommt ihr bei der Anmeldung.)

Fahrt: Transfer München – Dublin – München mit Flug oder Bus/Fähre

Alter: 13-18 Jahre

Termin: 17. 8. – 4. 9.

Kosten: 790 Euro

Leistungen: Transfer, Radtransfer, Campingplätze und Vollpension in Irland, Betreuung durch erfahrene Mitarbeiter, ein Teil der Programmkosten, Unfallversicherung

Mindestteilnehmerzahl: 6 Personen

a) Welche Informationen stehen im Text? Mach eine Tabelle und fülle sie aus:

Wohin?	Fahrt mit ...	Was gibt es zu sehen?	Was braucht man?	Kosten	Übernachtung (Wie?/Wo?)

b) Wähle eine der beiden Reisen für dich aus.
Was findest du im Programm (für dich) positiv/negativ?
Mach eine Liste.

c) Welche Reise möchtet ihr machen?
Diskutiert in der Klasse.

... finde ich toll!

... ist interessant!

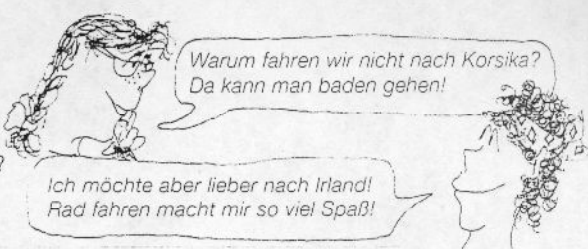
... ist billig!

... ist lustig!

... ist bequem!

... habe ich noch nie gemacht!

... macht mir Spaß!



Warum fahren wir nicht nach Korsika? Da kann man baden gehen!

Ich möchte aber lieber nach Irland! Rad fahren macht mir so viel Spaß!

... interessiert mich nicht!

... ist mir egal!

... finde ich doof!

... ist langweilig!

... ist uninteressant!

... mag ich nicht!

d) Schreibt in Gruppenarbeit einen Werbetext für einen Reiseprospekt.

Diese Übungen beziehen sich auf die authentischen Texte „Irland“ und „Ferien zwischen Bergen und Meer“

Die erste Übung des Teils A besteht aus vier Stichpunkten. Im ersten Stichpunkt wird das sowohl das Leseverstehen als auch die Schreibfertigkeit zu entfalten beabsichtigt. Vom Lernenden erwartet man, dass er die Fragen über den Inhalt der Texte beantwortet, die vorgelegte Tabelle erweitert und ausfüllt. So eine Übung ist auch für die Gruppenarbeit geeignet. Durch so eine Zusammenarbeit verstehen alle Schüler den Textinhalt wie gewünscht. Diese Übung ist gleichzeitig als eine integrierte Übung anzusehen, denn sie dient sowohl zur Kontrolle des Leseverstehens als auch zur Förderung der Schreibfertigkeit.

In der Aufgabe B wird beabsichtigt, die Schreibfertigkeit der Schüler zu entwickeln. Der Schüler soll sich für eine der beiden Reisen entscheiden, aber natürlich mit der Voraussetzung, seine Meinung darüber zu begründen. Diese Übung erfordert, eine Liste anzulegen, in der vor Augen geführt wird, warum der Schüler sich für eine der beiden Reisen entscheidet, welche Vorteile und Nachteile sie hat. Diese schriftliche Aufgabe, die die Schüler dazu bringt, das Gedachte schriftlich festzulegen, ist gleichzeitig eine Vorbereitungsübung für die Aufgabe C; denn man fordert in dieser Aufgabe von den Schülern, dass sie die Antwort auf die Frage *“welche Reise möchtet ihr machen“* in der Klasse, in Plenum diskutieren. Betreffende Redemittel darüber sind den Lernenden vorgelegt.

Die Redemittel sind bei der Kommunikation von grossem Belang. Je mehrere Redemittel ein Schüler lernt, desto besser kann er sich in mündlichen und schriftlichen Kommunikationssituationen äussern. Ausserdem hat der Schüler Selbstvertrauen, wenn er sich mit verschiedenen Redemitteln auskennt, die flüssiges Sprechen ermöglichen, denn er überschreitet auf solche Weise die Hemmschwelle und hat keine Angst vor dem Sprechen in der Fremdsprache (vgl. Zenderowska, 2004:98f).

Diese Übung ist für die Förderung der Sprechfertigkeit bei den Sprachlernenden angebracht. Mit den vorgegebenen Redemitteln bildet der Schüler situative Sätze.

Die Lehrwerke „DaF“ bzw. Deutschunterricht sollen den Schüler möglichst dazu bringen, sich mündlich und schriftlich zu äussern. Besonders für die Entwicklung der mündlichen Ausdruckskraft der Lernenden bedeutet der Klassenraum für einen Deutschlerner in der Türkei einen einzigen Platz, wo man Deutsch spricht. Deshalb sollen die Übungen bzw. die Lehrwerke so konzipiert sein, dass sie den türkischen Schüler immer wieder und vor allem zur „mündlichen“ Äusserung führen:

„Da für viele Schüler die in der Schule verbrachte Zeit überhaupt die einzige Möglichkeit darstellt, in der Fremdsprache zu sprechen, kommt dem Classroom discourse eine überragende Bedeutung zu“ (Pelz, 1977:27).

Bei der Aufgabe D ist es das Ziel, die Schüler dazu fähig zu machen, einen Werbetext für einen Reiseprospekt in Gruppenarbeit zu schreiben. Das kreative Denken ist dafür erforderlich. Die Sprachlerner, die die Texte über Reisemöglichkeiten schon gelesen haben, können bei dieser Übung die negativen Seiten der Reisevorschläge in den authentischen Reiseprospekten während der Erstellung ihrer eigenen Reisenprospekte verbessern und einen idealen Reisevorschlag für sich erstellen. Durch so eine Zusammenarbeit lernen die Schüler neue Wörter in der Fremdsprache in so einer Atmosphäre, als ob es um keinen Unterricht, sondern um ein Zusammenspiel ginge.

2. Urlaubspläne

11 ● Du Petra, wohin fahren wir denn im Sommer?

▲ Also, ich möchte gern nach Korsika. Jan hat mir nämlich erzählt, dass da das Meer so toll ist!

● Ach so?

▲ Ja, und er hat auch gesagt, dass man da so billig zelten kann!

● Du willst nicht zufällig nach Korsika, weil Jan da Ferien macht?

▲ Quatsch!

a) Was stimmt? Was glaubst du?

Jan hat Petra erzählt,

☐ a dass das Meer in Korsika so toll ist.

☐ b dass man da billig zelten kann.

☐ c dass er nach Korsika fährt.

Petra möchte nach Korsika.

☐ a weil das Meer dort so toll ist.

☐ b weil man dort so billig zelten kann.

☐ c weil Jan nach Korsika fährt.

Grammatik

dass-Satz

Jan: „Da ist das Meer so toll!“

Petra: „Jan hat gesagt, **dass** da das Meer so toll ist.“

weil-Satz

Petra möchte nach Korsika. Jan macht da Ferien.

Petra möchte nach Korsika, **weil** Jan da Ferien macht.

b) Macht weitere Dialoge.

Griechenland	Das Wasser ist da so sauber.
USA	Man lernt dort viele junge Leute kennen.
Türkei	Das Wetter ist dort immer schön.
Österreich	Da kann man ganz tolle Radtouren machen.
Frankreich	phantastisch tauchen.
Italien	in tolle Discos gehen.
Spanien	sehr gut surfen.

Hier zeigt sich eine Übung, bei der auf die Entfaltung des Hörverstehens bei den Schülern Gewicht gelegt wird. Der Hörtext scheint, in der Art eines Dialogs erstellt zu werden. Die Dialoge haben in der Fremdsprachendidaktik einen besonderen Platz, da die Gespräche im Verlaufe des Alltags öfters auf dialogische Weise durchgeführt werden. Durch Dialoge ist es auch möglich, den Text mit verteilten Rollen zu lesen und zu spielen. Es hat selbstverständlich zur Folge, dass die Schüler in der Klasse eine Alltagssituation miterleben, welche zur fremdsprachigen Kultur gehört.

Die erste Übung dieses Teils dient zur Überprüfung des Hörverständnisses bei den Schülern. Der Sprachlerner, der den Hörtext von der Cassette hört, soll von den Sätzen in der Aufgabe A die passenden Nebensätze auswählen, die die Hauptsätze ergänzen. Die Sätze sind mit *weil* und *dass* gebildete Nebensätze. Auf diese Weise wird der Schüler mit der Struktur „*Nebensätze mit dass und weil*“ konfrontiert, welche in dieser Lektion kommunikativ vermittelt wird

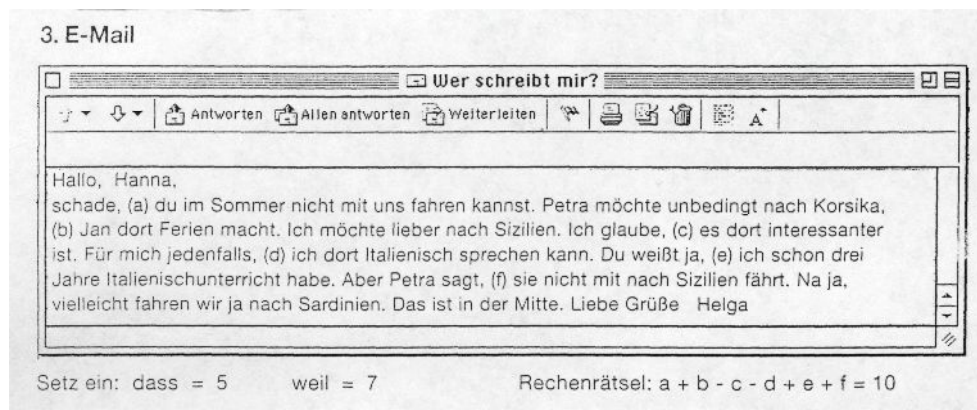
Nach dieser Übung behandelt man einen grammatischen Stoff, in dem die Erklärung der Nebensätze mit „*dass und weil*“ nur mit einem Beispielsatz begrenzt ist. Bei der Grammatikvermittlung im kommunikativen Fremdsprachenunterricht bevorzugt man, die grammatische Struktur mit situativen, alltäglichen Mustersätzen darzustellen. Anstatt theoriebeladener Erläuterungen begnügt man sich nur damit. Auf solche Weise kommt die Grammatik den Schülern nicht so schwierig und langweilig vor, da das Gelernte im Unterricht im Realleben anwendbar ist, wie Pelz (1977:151f) folgenderweise ausdrückt:

„Allerdings ist zu fordern, dass jedes Grammatikbeispiel, jede Übungskette nur solche Sätze enthält, die irgendwann zu einer tatsächlichen und wahrscheinlichen Äusserung verwendet werden kann“.

In der Aufgabe B sollen die Schüler, von angegebenen Redemitteln ausgehend weitere Dialoge erstellen. Hier ist es aber die spezifischen Merkmale der Länder in der Übung zu beachten. Diese Übung, bei der man die Teilfertigkeit „*Sprechen*“ zu entfalten versucht, ist auch deshalb sehr bedeutend, da sie

landeskundliche Informationen enthält. Durch diese Übung wird es den Schülern deutlich, welche Länder in touristischer Hinsicht welche Möglichkeiten anbieten.

Nach dieser Übung kommt eine andere hervor, die in der Form einer E-Mail konstruiert ist.



Sie ist als eine interessante Übung anzusehen, da sie es möglich macht, sozusagen zwei Fliegen mit einer Klappe zu schlagen. Erstens, dass diese Übung wie ein Rätsel konzipiert wurde, bewirkt es, dass die Aufmerksamkeit der Schüler erregt wird. Da sie den Schülern in diesem Alter wie eine Art Spiel vorkommen würde, hat so eine Übung selbstverständlich zur Folge, dass die Konzentration auf das zu behandelnde Thema steigt. Bohn (1999:138) argumentiert es so:

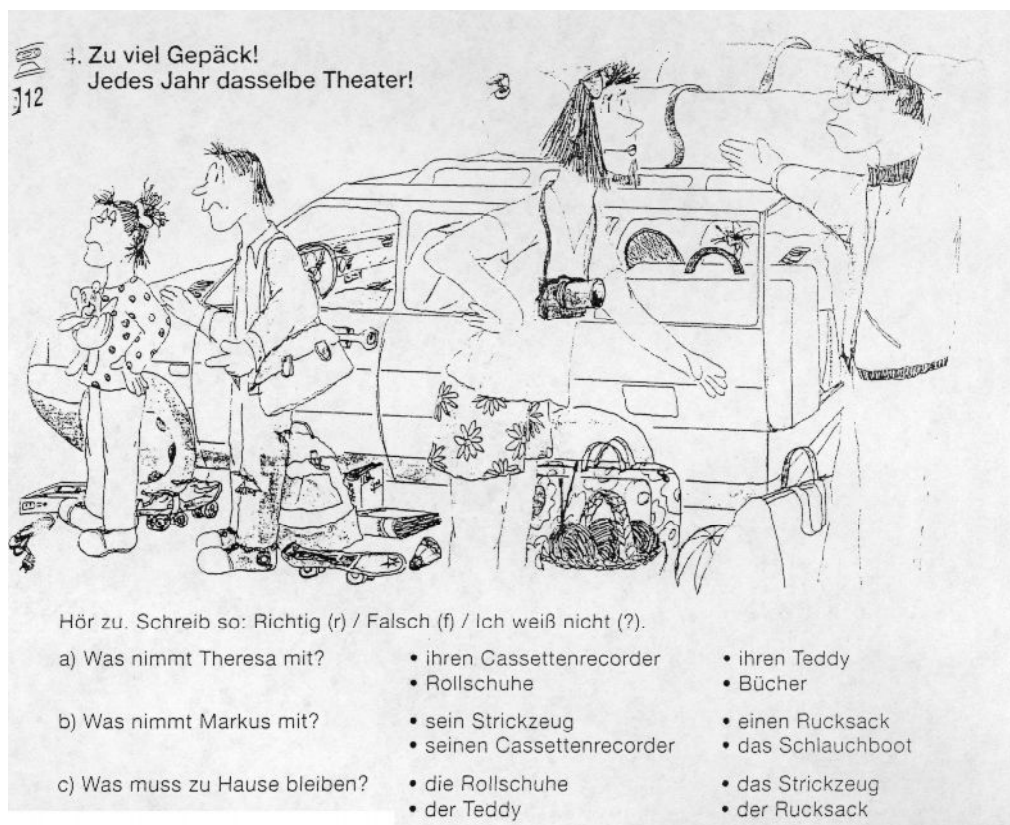
„Nur wenn die Übungen die Lernenden auch interessieren und sie zum Üben anregen, werden sich wirkliche Lernererfolge einstellen.(...). Bekanntlich sind Übungen motivierend, wenn sie für die Schüler in Inhalt und Form ungewöhnlich sind und wenn sie Spass machen“.

Zweitens, wird durch so eine Übung die Realität unterstrichen, warum in unserem Zeitalter der Umgang mit „Computer“ wichtig ist. Diese Übung zeigt den Schülern eigentlich die Möglichkeit, durch Internet online mit jemandem in dauerndem „Briefwechsel“ zu stehen. Während die Schüler einerseits durch so formulierte Übung den grammatischen Stoff „Nebensätze mit dass und weil“ noch einmal wiederholen, sind sie sich andererseits dessen bewusst, dass es durch Computer -Internet- im Rahmen der Möglichkeit liegt, neue Freunde kennen zu

lernen, mit deutschen Freunden in ständiger Verbindung in der zu erlernenden Zielsprache zu stehen.

Dabei ist es natürlich nicht zu vergessen, die Aufmerksamkeit darauf zu lenken, dass die Grammatik nicht auf traditionelle Weise vermittelt wird. Die betreffende Struktur wird den Schülern mit den Sätzen aus dem Alltag, besser gesagt „*als das Leben selbst*“ beigebracht. Es ist nämlich nicht zufällig, dass die Sätze hohen Gebrauchswert in ähnlichen Situationen haben. Es kommt natürlich daher, dass es in der kommunikativen Fremdsprachendidaktik keinen Sinn hat, wenn das Gelernte im Unterricht auf den Alltag nicht übertragbar ist.

4. Zu viel Gepäck!
Jedes Jahr dasselbe Theater!



Hör zu. Schreib so: Richtig (r) / Falsch (f) / Ich weiß nicht (?).

a) Was nimmt Theresa mit?	• ihren Cassettenrecorder • Rollschuhe	• ihren Teddy • Bücher
b) Was nimmt Markus mit?	• sein Strickzeug • seinen Cassettenrecorder	• einen Rucksack • das Schlauchboot
c) Was muss zu Hause bleiben?	• die Rollschuhe • der Teddy	• das Strickzeug • der Rucksack

Bei der vierten Übung erwartet man vom Schüler, dass er den Hörtext anhört und anhand angegebener Wörter auf obige drei Fragen, mit „*richtig, falsch oder ich weiss nicht*“ antwortet. Diese Übung dient zur Kontrolle des Hörverstehens, ausserdem ist sie auch für Gruppenarbeit geeignet, auf die man im kommunikativen

Ansatz besonderen Wert legt. Nachdem jeder einzelne Schüler die Fragen beantwortet hat, kann man die Ergebnisse in Plenum besprechen. Dass die Ergebnisse vor der ganzen Klasse vorgelesen werden, bewirkt ausserdem die Erweiterung des Wortschatzes des Schülers. Denn es besteht auf solche Weise für den Schüler die Möglichkeit, von seinen Klassenkameraden neue Wörter zu hören, die er nicht kennt. Danach wird der Text noch einmal von der Cassette gehört und die richtigen Antworten im Klassenraum festgestellt.

 **5. Die Nachbarn hören mit**

a) Die Nachbarn hören das Gespräch. Sie verstehen aber nicht alles. Habt ihr alles verstanden? Hört den Dialog oben noch einmal. Ergänzt die Sätze. Schreibt ins Heft.

Vater: Jedes Mal dasselbe Theater: !
Mutter: Also, Papi hat Recht. Der zum Beispiel mit.
Markus: Wie soll ich denn ?
Mutter: Du kannst ja auch mal ohne auskommen! Der Recorder !
Vater: Und die Rollschuhe müssen raus!
Theresa: Oh, nein! Die habe ich doch gerade !
Markus: Und wo bitte Rollschuh laufen? Am vielleicht?

b) Ordne die Satzteile. Wer sagt das?

??? sagt, dass (sie – haben – zu viel Gepäck)
??? meint, dass (auch mal – Markus – kann – auskommen – ohne Musik)
??? glaubt, dass (braucht – seinen Cassettenrecorder – unbedingt – er)
??? möchte nicht, dass (mitkommen – die Rollschuhe)
??? findet es schade, dass (sie – darf – die Rollschuhe – nicht – mitnehmen)

Die fünfte Übung besteht aus zwei Teilen, mit denen man die Schreibfertigkeit zu fördern versucht. Auch diese Übung hängt von der vierten Übung, nämlich von dem Hörtext „zu viel Gepäck“ ab. Die Schüler sollen den Hörtext wieder anhören, bevor sie mit der Übung anfangen. Erst dann ist es möglich, die Lücken in den Übungssätzen fehlerlos zu füllen.

Bei der Übung B besteht die Aufgabe der Schüler darin, die Satzteile richtig zu ordnen und dadurch festzulegen, wer was sagt. Um es zu erledigen, müssen sie natürlich den Hörtext abschnittsweise von der Cassette hören.

Diese Übungen sind auch als integrierte Übungen zu bewerten, welche beim Erreichen der kommunikativen Kompetenz im Fremdsprachenerlernen von grossem Belang sind. Denn diese Übungen machen es möglich, sowohl das Hörverstehen zu

entwickeln, als auch die Schreibfertigkeit zu fördern, da das richtige Hörverstehen notwendig ist, um die Lücken in den Sätzen richtig auszufüllen.

Die Sprachfertigkeiten müssen im Unterricht nicht isoliert, sondern zusammen geschult werden. Der Unterricht soll die Lernenden auf den Alltag vorbereiten. Und da fast alle Sprachfertigkeiten im Alltag auf integrierte Weise auftauchen, müssen sie auch im Unterricht zusammen behandelt und gefördert werden (vgl. Solmecke, 1993:31).

Es ist auch hinzufügen, dass die Übung B zur Wiederholung des grammatischen Stoffes „die Nebensätze mit dass“ dient; denn die Beispielsätze, die zu ordnen sind, werden mit „dass“ gebildet. Es zeigt uns, dass es im Lehrwerk darauf Gewicht gelegt wird, dass eine Übung eine andere ergänzt und unterstützt.

6. Liste für den Campingurlaub
Lukas, Martin, Christian und Sebastian machen eine Woche Campingurlaub am Bodensee. Diese Sachen wollen sie mitnehmen.

Left Column:
2 Zweimannzelte
4 Schlafsäcke
4 Teller
4 Föhne
2 Kilo Kaffee
1 Flasche Milch
3 Packungen Spaghetti
2 Taschenmesser

Right Column:
1 Rasenmäher
10 Rollen Toilettenpapier
5 Handtücher
15 Dosenöffner
1 Packung Waschpulver
3 Dosen Hundefutter
2 Scheren
1 Tesafilm
1 Reißverschluss
10 Dosen Tomaten
1 Weihnachtsbaum

Questions:
a) Was fehlt noch? Was meint ihr?
b) Was brauchen sie wirklich? Was brauchen sie nicht? Diskutiert in der Klasse.

Cartoon Dialogue:
Person 1: Die Schlafsäcke brauchen sie unbedingt!
Person 2: Den Tesafilm brauchen sie doch nicht!
Person 3: Doch! ...

Auch die sechste Übung besteht aus zwei Teilen. Bevor man mit den Übungen beginnt, sieht man darüber eine Erklärung. Man gibt an, dass vier Personen

vorhaben, eine Woche Campingurlaub am Bodensee zu machen und deswegen die in den Kästchen angegebenen Sachen mitnehmen möchten. Diese Übung führt die Schüler dazu, ihre Meinungen auszutauschen und zu begründen.

Im Stichpunkt A erwartet man, dass die Schüler zum Ausdruck bringen, was auf der Liste fehlt. In so einer Atmosphäre werden von den Schülern neue Listen aufgestellt, auf denen neue Sachen geschrieben stehen. So eine Übung bewirkt, dass die Schüler ihren Wortschatz bereichern.

Im Stichpunkt B besteht die Aufgabe der Schüler darin, durch die Wörter auf der Liste in Plenum zu diskutieren, was sie bei einer Reise eigentlich brauchen. Sie ist eine geeignete Übung dafür, die Schüler zum Sprechen und zum Gedankenaustausch zu bringen. Dafür stehen einige Beispielsätze den Schülern zur Verfügung.

Da die Schüler ihre Meinungen begründen müssen, warum und was man für einen Campingurlaub wirklich braucht, sollen sie deshalb ihre Sätze mit dem Nebensatz „weil“ bilden. Dies macht es sehr deutlich, dass diese Übung nicht zufällig vorbereitet wurde. Man bemüht sich damit vielmehr darum, den grammatischen Stoff „Nebensätze“, der dieser Lektion zugrunde liegt, implizit wieder zu behandeln.



7. Mondreise

Ihr fliegt zum Mond. Ihr dürft aber nur drei Dinge mitnehmen. Was nehmt ihr mit? Und warum? Diskutiert in der Klasse.

Auf dem Mond brauche ich ..., weil ...
Für mich ist ... am wichtigsten.

Ich kann nicht ohne	meinen ...	sein.
	mein ...	schlafen.
	meine ...	leben.

Ich glaube, dass es auf dem Mond sehr ... ist.

Die anderen sagen natürlich auch ihre Meinung:

Was? Brauchst du denn

keinen ...?
kein ...?
keine ...?

Hast du keinen

Hunger?
Durst?

Ich meine, dass ... viel

wichtiger	ist.
notwendiger	sind.

Grammatik

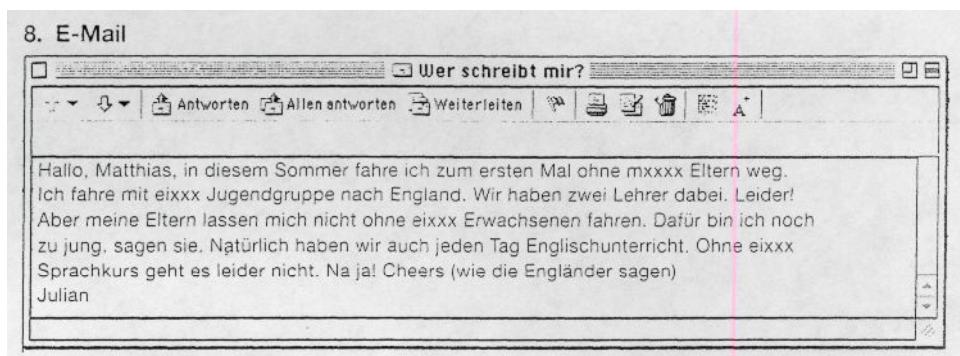
ohne + Akkusativ

Ohne	meinen Hund	fahre ich nicht in die Ferien.
	ein Lexikon	
	meine Schultasche	
	die Turnschuhe	

Mit der siebten Übung wird beabsichtigt, die Schüler zum Deutschsprechen zu bringen: Sie sollen ihre Meinungen darüber argumentieren, was sie mitnehmen möchten, wenn sie zum Mond fliegen würden. Von diesbezüglichen Redemitteln

können die Schüler Gebrauch machen, die ihnen zur Verfügung gestellt werden, damit sie sich besser äussern können. Wenn man die Satzstruktur dieser Redemittel einfach untersucht, lässt es sich gleich erkennen, dass auch bei dieser Übung das Einüben der grammatischen Struktur „Nebensätze mit dass“ zum Thema gemacht wird.

Am Ende zeigen sich einige Sätze, die mit der Präposition „ohne“ gebildet sind. An dieser Stelle ist es auch hervorzuheben, dass es keine grammatischen Erörterungen darüber gibt und sich nur mit der kurzen Erläuterung begnügt wird, dass die Präposition „ohne“ immer den Akkusativ verlangt.



Die achte Übung soll den Schülern interessant vorkommen, da sie in der Art eines E-mails erstellt wurde. Sie ist so entworfen, dass die Schüler kaum bemerken können, dass es in dieser Übung eine grammatische Struktur behandelt wird, während sie das E-Mail lesen. Ihre Aufgabe ist es, die Endungen in den Sätzen zu ergänzen. Dafür ist es erforderlich, die Präpositionen „ohne“ und „mit“ voneinander zu unterscheiden.

7.1.2. Teil B Am Bahnhof

Am Bahnhof

1. Am Schalter

13 ● Bitte, eine Fahrkarte nach Dortmund.
 ▲ Einfach oder hin und zurück?
 ● Hin und zurück, bitte. Zweiter Klasse.
 ▲ Das macht 170 Euro.
 ● Entschuldigen Sie, jetzt fährt doch gleich ein Zug, um 14.48 Uhr, oder?

▲ Richtig. Das ist aber ein EC. Da müssen Sie einen Zuschlag zahlen.
 ● Na ja! Dann eben mit Zuschlag.
 ▲ Auf welchem Gleis fährt er denn ab?
 ▲ Der fährt ... Moment ... auf Gleis 13.
 ● Danke schön.

Macht weitere Dialoge. Schaut auf den Fahrplan. (Nur für IC und EC braucht man einen Zuschlag.)

Fahrplan

Zeit	Zug	Richtung	Gleis
14.21	IC 119	Karwendel Weilheim 14.55 — Murnau 15.19 — Garmisch-Partenkirchen 15.15 — Mittenwald 16.31 — Seefeld i.T. 16.59 — Innsbruck 17.40	24
14.26	IR 2192	Mü-Pasing ab 14.33 — Augsburg 14.55 — Ulm 15.37 — Stuttgart 16.44 — Karlsruhe 17.50	17
14.30	D 233	Rosenheim 15.08 — Kufstein 15.31 — Wörgl 15.43 — Jenbach 15.59 — Innsbruck 16.20	16

Zeit	Zug	Richtung	Gleis
14.38	IC 3960	Buchloe 15.26	
14.44	ICE 594	Hohenstaufen Augsburg 15.10 — Ulm 15.51 — Stuttgart 16.49 — Mannheim 17.32 — Frankfurt (Main) 18.13 — Hamburg-Altona 22.09	
14.44	IC 704	Sophie Scholl Ingolstadt 15.21 — Nürnberg 16.25 — Bamberg 17.12 — Jena 19.31 — Leipzig 20.47 — Schönefeld + 23.06 — Berlin Hbf 23.32	

Fahrpreise

	Einfach	Hin und Zurück
München – Frankfurt	67,- €	134,- €
München – Stuttgart	(ICE) 74,- €	148,- €
München – Berlin	99,- €	198,- €
München – Nürnberg	29,- €	58,- €

Zuschlag
 ICE 4,- € pro Fahrt
 EC 4,- € pro Fahrt

Der Teil „Am Bahnhof“ beginnt mit dem Hörtext „Am Schalter“. Dieser Hörtext handelt von einem Gespräch unter einem Reisenden und einem Schaffner. Der Schüler soll bei dieser Übung aus dem authentischen Text „Fahrplan“ ausgehend weitere Dialoge entwickeln. Sie ist eine Übung, die die Gruppenarbeit möglich macht.

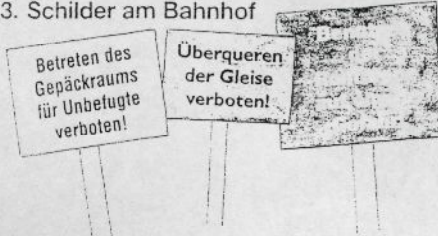
2. Durchsage am Bahnhof

14 a) Ihr fahrt nach Berlin. Ist die Durchsage für euch wichtig?
 b) Wann fährt der Intercity *Sophie Scholl* normalerweise ab?
 c) Fährt er heute früher, später oder pünktlich ab?
 d) Auf welchem Gleis fährt der Zug nach Dresden ab?

Auch die zweite Übung macht einen authentischen Hörtext zum Thema, der sich auf eine Durchsage am Bahnhof bezieht. Der Schüler, der den Text von der Cassette hört, beantwortet die vier Fragen in der Übung. Auch diese Übung überprüft das Hörverstehen bei den Schülern mithilfe einer authentischen Durchsage, die am Bahnhof in alltäglichen Situationen öfters vorkommt.

So genannte Dialogvariationen dienen durch authentische Texte zum Einüben von Realisationen der Sprachanlässe wie „Uhrzeit, Preis, Zeitpunkt“ erfragen und erfahren. Deshalb sind sie eine Art Vorbereitung für Realsituationen (vgl. Neuner u.a., 1981:94).

3. Schilder am Bahnhof



Erfindet witzige Schilder, zum Beispiel:



Grammatik

Genitiv Singular		Genitiv Plural	
Maskulinum			
des	Gepäckraums	der	Gleise
eines		—*	
Neutrum			
des	Fenster s		
eines			
Femininum			
der	Rolltreppe		
einer			
aber: der Junge: das Fahrrad des Jungen der Herr: der Koffer des Herrn			
* Form existiert nicht.			

Mit der dritten Übung hat man das Ziel, den Genitiv den Schülern beizubringen. In diesem Zusammenhang tauchen einige Schilder auf, auf denen die Sätze in der Genitiv-Form geschrieben stehen. Diese Beispielsätze veranschaulichen, wie die Sätze im Genitiv zu bilden sind. Neben diesen Schildern werden den Schülern eine Tabelle vorgelegt, die die Deklination von den Artikeln im Genitiv erkennen lässt. Vom Schüler, der diese Sätze liest und sich die Deklination im Wesfall aneignet, fordert man, dass er witzige Schilder erfindet. Dass sich die Schüler im Unterricht damit befassen, witzige Schilder zu schreiben, hat eine lustige Atmosphäre in der Unterrichtsstunde zur Folge und bringt den Vorteil mit, dass der Unterricht nicht für monoton und langweilig gehalten wird. Solche lustige Übungsarten in den Lehrwerken *entlasten* sozusagen die Schüler und lösen aus, dass eine günstige Stimmung in der Klasse entsteht, welche die Leistung positiv beeinflussen soll.

Sie ist nämlich eine Übung, die sowohl den lustigen Umgang mit der deutschen Sprache als auch das Training der Schreibfertigkeit ermöglicht.

7.1.3. Teil C Im Zugabteil

C Im Zugabteil

1. Miriam ist unterwegs

15 Hör zu. Schau auch auf den Plan rechts. Woher kommen die Leute, und wohin fahren sie?

a) Miriam kommt aus München und fährt nach
b) Tommy
c) Der andere Junge
d) Die Dame
e) Der Mann

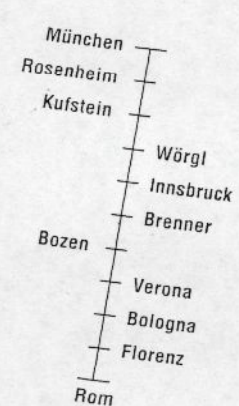
2. Wem gehört was?

Seht euch das Bild auf S. 119 zwanzig Sekunden an. Deckt es dann zu. Ein Schüler deckt das Bild nicht zu und fragt zum Beispiel: „Wem gehört das Buch?“ Die anderen antworten. Wer falsch antwortet, scheidet aus. Wer zuerst richtig antwortet, bekommt einen Punkt.

Wem gehört/gehören ...

der Reiseführer von Florenz	das Taschentuch	die Tolex-Armbanduhr	die Schier
CD-Spieler	Comic-Heft	Zeitschrift	
Hut		Handtasche	
Füller			
Bleistift			
Kalender			
Rucksack			

(△ Nominativ: der Junge / Dativ: dem Jungen)



Auch dieser Abschnitt beginnt mit einem Hörtext. Die Schüler sollen durch den Fahrplan in der Übung herausfinden, wohin die Personen fahren, die in den Stichpunkten von a) bis e) erfragt werden. Um dieses Problem zu lösen, müssen sie den Hörtext so aufmerksam hören, dass sie sich für richtige Antworten entscheiden können. Diese Übung macht es klar, wozu das selektive Hören dient. Es ist schon jedem bekannt, dass man im Alltag öfters das selektive Hören genug ist, um den Gesprächspartner zu verstehen. Auf solche Weise wird die gewünschte Kommunikation durchgeführt. Einer der größten Fehler, den die Fremdsprachenlerner machen und immer wieder machen, ist es, dass sie bei einer Kommunikationssituation alles zu verstehen versuchen, was gesprochen wird. So eine Verhaltensweise verursacht, dass man es vergisst, was am Anfang des Satzes bzw. des Gesprächs gehört wird. Und es bewirkt bei dem Fremdsprachenlernenden eine tiefe Enttäuschung, da die Kommunikation misslingt.

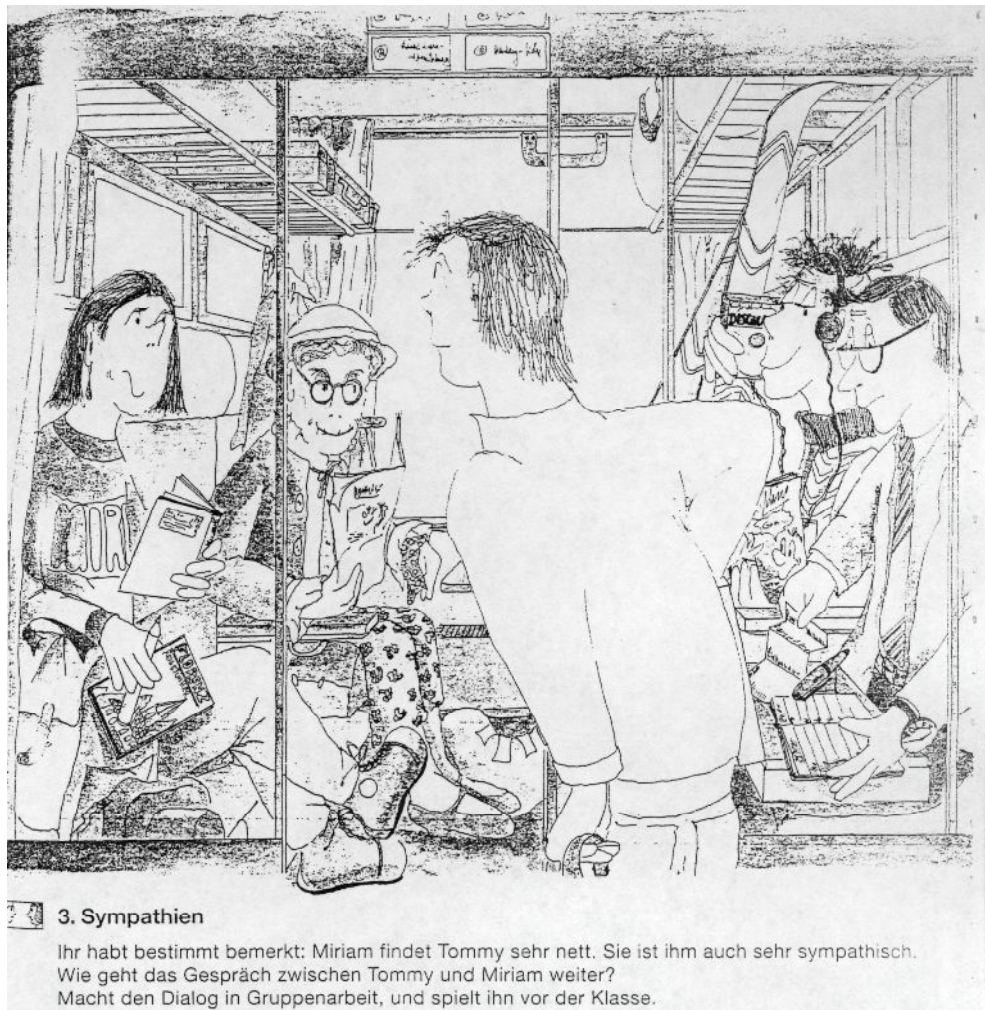
Die zweite Übung ist in der Art eines Ratespiels formuliert. So eine Übungsart bringt gewöhnlicherweise das Interesse am Unterricht mit sich. Es erübrigt sich zu betonen, dass die Unterrichtsstunden, in denen sich die Schüler nicht langweilen, in pädagogischer Hinsicht von grossem Belang sind. Denn es ist eine Tatsache, dass jeder den Erfolg erreicht, falls er etwas tut, was ihm gefällt.

Hier konzentrieren sich die Schüler auf die Übung, anders gesagt auf das Spiel. Sie sehen zuerst möglichst aufmerksam das Bild auf Seite 119 an. Dafür haben sie nur zwanzig Sekunden. Dann schliessen sich alle Bücher; nur ein Schüler hat die betreffende Seite vor sich und fragt die ganze Klasse, wem die angegebenen Sachen auf der Liste in der Übung gehören. Wer falsch antwortet, scheidet aus. Wer zuerst richtig antwortet, bekommt einen Punkt. Derjenige, der mehrere Punkte als die Anderen sammelt, wird den Sieger des Spiels genannt.

Spielerische Übungen haben bekanntlich eine motivierende Wirkung auf die Schüler. Die Übungen, die in der Art eines Wettbewerbs konstruiert sind, zählen zu diesen Übungen, die Motivation der Schüler ziemlich steigern (vgl. Bohn, 1999:141).

Im allgemeinen Sinne ist diese Übung als eine gut erdachte, besonders für die Kinder in diesem Alter, anzunehmen. Aber es ist für einen grossen Mangel zu halten, dass die Wörter auf der Liste nicht mit ihren Pluralformen präsentiert sind. Denn es ist bekanntlich die Bildungsweise der Pluralformen der Wörter im Deutschen ganz anders als türkisch. Die türkischen Deutschlerner stossen dabei auf grosse Schwierigkeiten. Es stammt daher, dass im Deutschen keine allgemeingültige Regel dafür gibt. In der türkischen Sprache werden „ler“ und „lar“ bei der Pluralbildung der Nomen verwendet und sie sind fast für jedes Wort gültig, während im Deutschen dafür von acht Möglichkeiten die Rede ist, die voll von Ausnahmen sind. (vgl. Dreyer- Schmitt, Lehr-und Übungsbuch der deutschen Grammatik, 1996:10, vgl. Güneş: 1997:110). Dass der türkische Schüler diese Schwierigkeit überwindet, kommt darauf an, dass er jedes neu gelernte Wort mit seiner Pluralform zusammen lernt, sonst ist es unvermeidlich, dass er ununterbrochen Fehler macht, anders gesagt dass er den jeweiligen Satz wegen mangelnder Kenntnisse darüber, nicht bilden

kann.



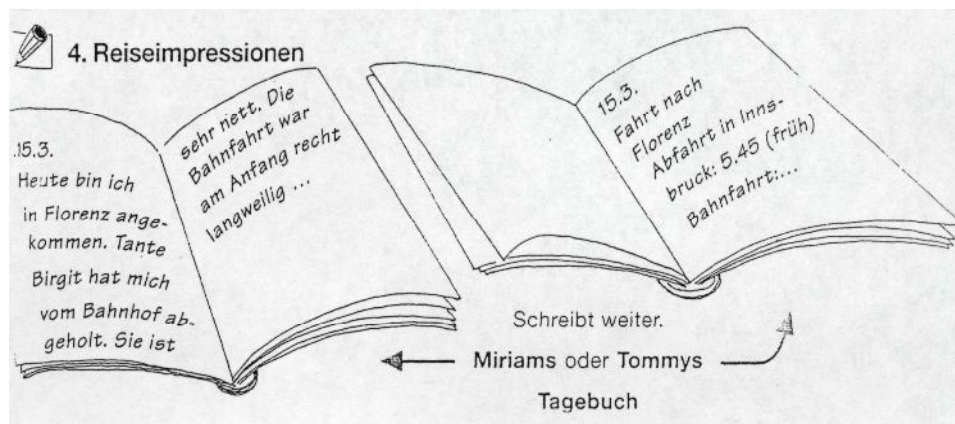
3. Sympathien

Ihr habt bestimmt bemerkt: Miriam findet Tommy sehr nett. Sie ist ihm auch sehr sympathisch. Wie geht das Gespräch zwischen Tommy und Miriam weiter? Macht den Dialog in Gruppenarbeit, und spielt ihn vor der Klasse.

Es ist eine Übung, die daran orientiert ist, die Sprechfertigkeit bei den Schülern zu entfalten. Zuerst werden manche Informationen angeführt; manche Anhaltspunkte werden gegeben, von denen die Schüler ausgehen können: Maria findet Tommy sehr nett. Auch Tommy hält sie für sehr sympathisch. Anhand dieser Vorkenntnisse den Dialog zu ergänzen, gehört zur Verantwortung der Lernenden. Um es recht zu bestehen, müssen die Schüler den Hörtext „*Miriam ist unterwegs*“ noch einmal anhören. Diese Übung macht es möglich, zwei Teilfertigkeiten auf integrierte Weise zu behandeln und zu entwickeln. Einerseits wird das Hörverstehen überprüft, andererseits werden die Schüler dazu geführt, sich fremdsprachlich zu äussern.

Nachdem die Dialoge in der Einzelarbeit erstellt wurden, sind sie vor der Klasse vorzutragen. Danach werden einige Dialoge, die sich dem Originalen ähneln,

vor der Klasse gespielt. Diese lustige Übung hat dazu Anlass, dass die Schüler kreativ denken und durch ihren eigenen Produkt –den ergänzten Dialog- auch durch den Einsatz von gestischen und mimischen Ausdrücken, mit der Fremdsprache umgehen.



Bei der vierten Übung wird das Training der Schreibfertigkeit grossgeschrieben. Die Schüler, die die Tagebücher lesen, sollen sie vervollständigen.

Auch wenn bei dieser Übung die Schreibfertigkeit wichtig genommen wird, hängt die Lösung eigentlich zuerst davon ab, dass der Hörtext noch einmal von der Cassette intensiv angehört wird. Indem der Schüler besonders die betreffenden Stellen abschnittsweise hört und Notizen macht, kann er die Lücken in der Übung ausfüllen. Und am Ende werden das Ergebnis jedes einzelnen Schülers vor der Klasse, die richtigen Antworten besonders betonend, vorgetragen.

5. Im anderen Abteil

Micky und Matze sind in Wörgl eingestiegen. In ihrem Abteil ist es ziemlich eng. Da sind Berge von Koffern. Und außerdem sind sie zu fünft im Abteil: Micky, Matze, eine ältere Dame und zwei junge Mädchen, das eine blond, das andere dunkel und beide sehr hübsch. „Na, ihr beiden!“ fängt Micky ein Gespräch an. „Ihr habt wohl eine längere Reise vor?“ „Wir? Nein. Wir steigen an der nächsten Station aus“, antwortet die Dunkle. „Schade“, sagt Matze. „Na ja, da kann man nichts machen.“ Aus dem Lautsprecher kommt eine Stimme: „Meine Damen und Herren, in Kürze erreichen wir Innsbruck.“ Die beiden Mädchen stehen auf. „Los, komm, wir helfen ihnen!“, sagt Micky leise zu Matze. „Können wir euch helfen?“, fragt er charmant. „Wem? Uns?“, fragt die Blonde verblüfft zurück. Aber Micky ist nicht mehr zu bremsen. Er holt drei Koffer von der Gepäckablage und macht sich auf den Weg zur Tür. Da hört er eine Stimme: „Junger Mann, was fällt Ihnen ein! Legen Sie sofort meine Koffer wieder hinauf!“ „Wa-wa-was?“, stottert Micky. „Die Koffer gehören Ihnen?“ Die beiden Mädchen lachen: „Ja, so kann's gehen. Wir haben nämlich gar kein Gepäck. Tschüs!“ Und sie gehen lachend hinaus.

a) Lies die Geschichte noch einmal. Ordne die Sätze.

- 1 Micky möchte den beiden Mädchen helfen.
- 2 Micky und Matze steigen in Wörgl ein.
- 3 Die Mädchen haben gar kein Gepäck.
- 4 Im Abteil sitzen schon drei Personen.
- 5 Die Dame wird wütend.
- 6 Micky spricht die zwei Mädchen an.
- 7 Aber das sind die Koffer der älteren Dame.
- 8 Die Mädchen steigen in Innsbruck aus.
- 9 Er nimmt drei Koffer und will sie hinaustragen.



b) Die beiden Mädchen erzählen ihren Freunden ihr Erlebnis im Zug:

Stellt euch vor, was uns passiert ist. Wir sind mit dem Zug von München nach Innsbruck gefahren. In unserem Abteil war eine ältere Dame. Sie hatte sehr viel Gepäck. In Wörgl sind dann zwei Jungen eingestiegen ...

Wie geht es weiter? Mach Notizen und erzähl dann deinem Partner.

Grammatik
Dativ (Singular und Plural)

Die Koffer gehören	mir.
	dir.
	ihm/ihr.
	uns.
	euch.
	ihnen/Ihnen.

Die fünfte Übung wird in zwei Teile gegliedert. Sie beansprucht das Hörverstehen. Die Schüler lesen zuerst den Lesetext, mit dem Ziel, den Inhalt zu entschlüsseln. Sie ordnen vor allem die durcheinander gebrachten Sätze. Es kommt selbstverständlich darauf an, den Text so aufmerksam und konzentriert wie möglich zu lesen und zu verstehen. Nach diesem angeführten Übungsteil, der das Leseverstehen voraussetzt, müssen sich die Schüler beim anderen Abschnitt derselben Übung in die Rollen der sich im Zugabteil befindenden Personen versetzen und von den am Anfang vorgeführten Sätzen Gebrauch machend den Text weiter erzählen. Um es zu erledigen, haben sie Notizen zu machen. Danach werden die vervollständigten Texte in Plenum vorgelesen. Sie ist als eine integrierte Übung zu bewerten, worauf man im kommunikativen Ansatz grosses Gewicht gelegt wird. Da das Erlebte in der Vergangenheitsform erzählt werden soll, benötigt diese Übung gleichzeitig, dass die Sätze in „*Perfekt oder Präteritum*“ gebildet werden.

„Leseverstehen, Schreiben und Grammatik“ wird es durch diese Übung integriert behandelt.

Und am Ende der Übung erscheint eine andere grammatische Struktur „Anwendung der Personalpronomen im Dativ“. Wie es in diesem Lehrwerk bei der Grammatikvermittlung üblich ist, sind auch hier -im Gegensatz zu traditionellen Lehrwerken- keine detaillierten Erläuterungen vorhanden.

Der einzige Mangel, der in dieser Übung auffällig ist, stammt daraus, dass das Bild an dem Text nicht überzeugend ist, und deshalb kann die unangenehme Situation, in die die Jungen gerieten, nicht situationsgemessen reflektiert werden. Falls aber ein authentisches Bild oder Photo an dem Text erscheinen würde, könnte man den peinlichen Zustand an ihren Gesichtsausdrücken noch besser erkennen. Es ist nicht zu leugnen, dass Gestik und Mimik bei der Kommunikation im Alltag eine bedeutende Rolle spielen und öfters nur durch sie möglich ist, sich zu verständigen. Es scheint in dieser Übung vernachlässigt zu werden, die Schüler mit anderen Ausdrucksmöglichkeiten, die sich parasprachlich nennen, bekannt zu machen. Es ist eines der grossen Defizite in den Lehrwerken, die unbedingt zu beheben sind, wenn man wünscht, die Schüler dazu zu befähigen, sich in realen Kommunikationssituationen angemessen zu verhalten. Und es hängt natürlich davon ab, dass den Schülern solche Ausdrucksmittel präsentiert werden, die von Kultur zu Kultur unterschiedlich sind (vgl. Tomczyk-Popinska, 1995: 96). Warum die Präsentation dieser Verständigungsmittel im Deutschunterricht von grossem Belang ist, macht Lüger (1993:4) folgenderweise anschaulich:

„Es geht also sowohl um sprachliche Unterschiede als auch aussersprachliche wie Mimik und Gestik, die ja nicht in allen Kulturen gleich sind. Wer das vergisst, kann leicht Missverständnisse auslösen und auf unerwartete Reaktionen stossen“.

6. Der neugierige Mitreisende

- | | |
|---|--|
| ■ Darf ich dich mal was fragen? | ▲ Ja, bitte. |
| ■ Wo ist denn deine Familie? | ▲ Im Speisewagen. |
| ■ Aha. Wohin fahrt ihr denn? | ▲ Nach Rom. |
| ■ Warum fahrt ihr nicht mit dem Auto nach Rom? | ▲ Das ist (a) zu weit. |
| ■ Machen deine Eltern gern Ferien in Italien? | ▲ Ja, das Meer und die Städte gefallen (b) sehr gut. |
| | ▲ Na ja, Schwimmen finden wir super. Aber die vielen Museen in Florenz ... |
| ■ Und wie gefällt (c) Kindern Italien? | |
| ■ Isst du gern Italienisch? Wie schmecken (d) zum Beispiel Spaghetti? | ▲ Spaghetti mag ich gern, und Pizza schmeckt (e) auch. |
| ■ Und dein Bruder? Mag er auch gern Pizza? | ▲ Ja, Pizza schmeckt (f) sehr. |
| ■ Ist das der Koffer deiner Schwester? | ▲ Ja, der gehört (g). Warum? |
| ■ Nur so. | ▲ Darf ich Sie auch mal was fragen? |
| ■ Ja, bitte! | ▲ Macht (h) Fragen Spaß? |

Setz ein:	mir	1	uns	5
	dir	2	euch	6
	ihm	3	ihnen	7
	ihr	4	Ihnen	8

Rechenrätsel:
 $a + b + c - d - e + f + g + h = 30$

Diese Übung ist in der Art eines Rechenrätsels konstruiert. Es soll daher kommen, dass man die Aufmerksamkeit des Schülers auf die Übung lenken möchte. Die Aufgabe des Schülers ist, das Rätsel zu lösen, indem er die betreffenden Personalpronomen in die Leerstellen im Text einsetzt. Bei dieser Übung wird auf solche Weise die grammatische Struktur, die bei der vorigen Übung behandelt wird, noch einmal wiederholt. Während sich die Schüler in einer Spielatmosphäre angeblich mit einem Rätsel befassen, gehen sie eigentlich mit der Grammatik, im weitesten Sinne mit der deutschen Fremdsprache um. Es ist als eine lustige und besonders zu bevorzugende Übungsart anzusehen, da sich die Schüler während des Lernprozesses nicht langweilen, sondern vergnügen können.



Na so was!

Psychotest: Fährst du gern in die Ferien?

Schau die Bilder genau an. Entscheide dich für eine der drei Aussagen und zähle die Punkte zusammen.



☐ Die soll mal weggehen. Ich kann den Fahrplan nicht lesen.
☐ Wohin fährt sie wohl? Egal!
☐ Ich passe genau auf, wohin sie fährt. Den Zug nehme ich auch.



☐ Ich nehme mein Gepäck wieder runter und gehe nach Hause.
☐ Diese Gepäckablagen sind immer zu klein.
☐ Jetzt habe ich doch den falschen Koffer mitgenommen. Na ja.



☐ Ich bin ja so traurig, weil wir in die Ferien fahren.
☐ Die Würstchen sind ganz traurig, weil wir wegfahren.
☐ Ich bin traurig, weil du dableiben musst.



☐ Danke, wir tragen unsere Sachen selbst.
☐ Wir reisen immer mit wenig Gepäck.
☐ Können Sie uns die Koffer tragen?

Auswertung

8 – 13 Punkte

Komm nur nicht in die Nähe eines Bahnhofs oder Flugplatzes. Du bist so traurig, wenn du wegfahren musst, dass alle Leute gleich mit dir weinen.

14 – 19 Punkte

Du fährst ganz gern in die Ferien. Du bleibst aber genauso gern zu Hause. Dir ist eigentlich alles egal.

20 – 24 Punkte

Du bist der absolute Reisefreak. Dir ist egal, wohin die Reise geht. Hauptsache, möglichst weit weg!

In diesem Teil versucht man mit dem Psychotest „Fährst du gern in die Ferien“ die Schüler sozusagen zu entlasten, ohne aber es zu erlauben, dass man vom Lektionsthema „Ferien“ abweicht. Dass man dasselbe Thema ganz anders als vorher in die Hand genommen wird, kommt unbedingt vielen Schülern ziemlich interessant vor und bewirkt, dass der Schüler sich freier fühlt und bewegt. Denn der Schüler ist jetzt imstande, seine eigenen Charaktermerkmale über *Ferien* zu erfahren.

Ein anderer Grund dafür, dass der Schüler mit so einem Test gern beschäftigt, würde selbstverständlich darin stecken, dass er im Alltag mit solchen Charaktertesten in Zeitungen und Illustrierten vertraut ist.

Ferienflirt mit Hindernissen

1	Udo macht Schiferien in Axam bei Innsbruck. Schifahren ist in Österreich, Deutschland und in der Schweiz der beliebteste Wintersport.	„He!“, sagt ein Mann. Aber Udo hört nicht. Er tanzt. Hip-Hop kann er am besten. Alle gucken.	35
5	Auf der Piste sind viele Leute. Die Restaurants und Hotels sind überfüllt. Auch die kleine Diskothek, das „Après Ski“, ist immer voll. Man kann nicht tanzen. Nur stehen, seine Arme und Beine ein bisschen bewegen – Vorsicht! – und Leute sehen, die Cola und Bier trinken. Na toll!	„Wer ist das?“, fragen sie. „Der tanzt ja super!“	
10	Udo fährt gut Schi. Im Schikurs ist er am besten. Er ist ein Ass.	Schaut Yvonne auch? Nein. Sie unterhält sich. Udo schaut Yvonne an, aber Yvonne spricht.	40
	Da ist ein Mädchen. Es heißt Yvonne. Udo findet Yvonne toll, super, prima und so weiter.	Udo passt nicht auf – und fällt auf den Boden.	
15	Aber Udo kann machen, was er will – Yvonne sieht ihn nicht. Wenn er die Piste runterfährt wie der Blitz und schreit: „Vorsicht, ich komme!“ Wenn er auf den Bauch fällt und auf die Nase ... nichts zu machen. Findet Yvonne ihn langweilig? Doof? Armer Udo!	„Oh, uhl!“, sagt Udo. Sein Bein tut weh, sein Kopf und seine Hände auch. Jetzt schaut Yvonne – na endlich!	45
20	Am Samstag treffen sich die Jungen und Mädchen aus der Schischule im „Après Ski“. Udo ist auch da. Wo ist Yvonne? Da steht sie, trinkt Cola und redet mit Freunden. Wenn man hier reden kann. Die Musik ist sehr laut.	Udo kann nicht mehr tanzen. Das Bein ist gebrochen: Man ruft einen Arzt. Udo muss ins Krankenhaus.	50
25	„Ha!“, denkt Udo. „Jetzt zeige ich Yvonne, wie gut ich tanzen kann!“	Am nächsten Tag.	
	Aber so einfach ist das nicht. Das „Après Ski“ ist überfüllt. Überall stehen Leute. Udo kann nicht tanzen, auch wenn er ein Supertänzer ist.	Die Tür geht auf. Es ist Yvonne!	
30	Aber Udo hat eine Idee. Er steigt auf einen Tisch. Da ist Platz. Nur ein paar Gläser und Flaschen, keine Leute.	„Hallo, Udo“, sagt sie. „Na, wie geht’s?“	
		„Ach“, sagt Udo, „jetzt geht es mir gut.“	55
		„Ja?“, fragt Yvonne und lacht. „Armer Udo. Steigst du immer auf den Tisch, wenn du tanzen willst?“	
		„Nein.“ Udo wird rot. „Ich – äh – ich mache das nur, wenn ich – äh – ein Mädchen mag.“	60
		Yvonne facht. „Aha, ich verstehe. Weißt du was? Das nächste Mal musst du nicht auf einen Tisch steigen und dir das Bein brechen. Besser, du kommst zu mir und sagst: ‚Hallo, möchtest du eine Cola mit mir trinken?‘ Das ist mir doch lieber!“	65

Richtig oder falsch?

1. Udo macht Schiurlaub in Deutschland.
2. Im „Après Ski“ ist die Musik sehr laut.
3. Udo fällt vom Tisch. Seine Hand ist gebrochen.
4. Die Disco ist abends immer voll. Auf allen Tischen stehen Leute.
5. Nur wenn Udo ein Mädchen mag, macht er verrückte Sachen.
6. Man hat keinen Platz, wenn man tanzen will.
7. Wenn Udo Schi fährt, sieht Yvonne ihn nicht.

Tipp

Sieh dir die Überschrift an und lies den ersten Abschnitt. Er enthält meist wichtige Informationen.

In diesem Abschnitt wird den Schülern der Lesetext „Ferienflirt mit Hindernissen“ vorgelegt. Am Ende des Textes befindet sich so genannter Tipp, welcher es erleichtert, den Text zu verstehen. Solche Hilfsmittel zum Textverständnis sind an notwendigen Stellen im ganzen Lehrwerk zu finden.

Dieser Lesetext scheint so vorbereitet zu sein, dass ein Abschnitt vom Alltag deutscher Jugend auf natürliche Weise vor Augen geführt wird. Dass der Text mit Interjektionen versehen ist, welche im Alltag immer wieder angewendet werden, macht verständlicherweise den Eindruck, dass dieser Lesetext, der zu didaktischen Zwecken geschrieben ist, eigentlich dem Realleben entnommen wäre.

Am Schluss des Textes gibt es so genannte *Richtig-Falsch-Übung*, welche zur Überprüfung der Verstehenskontrolle dient.

Lernwortschatz

auf dem Bahnhof

der Fahrkartenschalter
der Bahnsteig
die Bahnhofstoilette
das Blumengeschäft
der Zeitungskiosk

der Zug
das Gleis
die Durchsage
der Fahrplan
die Fahrkarte
der Zuschlag
das Zugabteil
Erster/Zweiter Klasse

eine Fahrkarte kaufen

■ Bitte, eine Fahrkarte nach ...
▲ Einfach oder hin und zurück?
■ Hin und zurück/ Einfach, bitte. Erster/Zweiter Klasse.
▲ Das macht ... Euro.

■ Auf welchem Gleis fährt der Zug denn ab?
▲ Der fährt auf Gleis ...
■ Danke schön.

eine Reise planen und organisieren:

Wohin fahren wir den Ferien / im Sommer ...?

Ich möchte gern nach Spanien / auf eine Insel ... fahren.
Ich möchte nach Spanien, weil man da surfen kann.
Mein Freund sagt, dass man in Spanien surfen kann.

Dem Übungsbestand folgt der Lernwortschatz, in dem manche in der Lektion aufgetauchten Wörter angeführt werden. Vor allem ist es zu unterstreichen, dass es hier nur von wenigen Wörtern die Rede ist, die in der Lektion gebraucht werden. Ausserdem ist es nicht zu begreifen, wozu diese Wörter in der Singularform dienen, wenn man damit rechnet, dass ihre Pluralformen nicht präsentiert werden, sowie sie einfach nicht erklärt sind. Warum es von eminenter Bedeutung ist, dass die Wörter im Deutschen mit ihren Pluralformen zusammen vermittelt und mitgelernt werden sollen, wurde und wird in dieser Studie mehrmals erwähnt.

Neben diesem Lernwortschatz werden einige Redemittel über die Reise und Ferien, mit einem kurzen Dialog zusammen vorgeführt. Sie haben in ähnlichen Situationen ganz hohen Gebrauchswert.

Grammatik

1. Präpositionen

a) mit + Dativ

Singular			Plural
Maskulinum	Neutrum	Femininum	
Wir fahren mit ... dem Kleinbus.	Wir fahren mit ... dem Auto.	Wir fahren mit ... der Fähre.	Wir fahren mit ... den Fahrrädern.

b) ohne + Akkusativ

Singular			Plural
Maskulinum	Neutrum	Femininum	
ohne ... den /einen Koffer	ohne ... das /ein Zelt	ohne ... die /eine Kamera	ohne ... die /- Rollschuhe

2. Satz: Nebensatz mit dass/weil

Jan hat gesagt,	dass	er	Jan macht in Spanien Ferien.	
Petra weiß,	dass	er	in Spanien Ferien	macht.
Sie findet es toll,	dass	er	in Spanien Ferien	macht.
Petra fährt nach Spanien,	weil	Jan	dort Ferien	macht.
Petra möchte in Spanien Ferien machen.				
Sabine findet es nicht gut,	dass	Petra	in Spanien Ferien machen möchte.	
Petra geht heute Abend mit Jan aus.				
Petra freut sich,	weil	sie	heute Abend mit Jan ausgeht.	

3. Nomen: Genitiv

Singular			Plural
Maskulinum	Neutrum	Femininum	
des eines Koffers	des eines Autos	der einer Tasche	der - Kinder

* kein Genitiv, aber: von Kindern

4. Personalpronomen: Dativ (Singular und Plural)

Die Koffer gehören	mir.	
Ich helfe	dir.	
Das schmeckt	ihm/ihr	nicht.
Können ihr	uns	euer Zelt leihen?
Können wir	euch	helfen?
Die Koffer gehören	ihnen/Ihnen.	

Am Ende der Lektion erscheint eine Grammatikübersicht, welche die Strukturen, die in der Lektion behandelt werden, in Tabellenform, aber ohne theoretische Erläuterungen wie üblich anschaulich macht.

Die Präpositionen „mit und ohne“, Nebensätze mit „dass und weil“, die Anwendung des Genitivs und die der Personalpronomen im Dativ werden nur mit einigen Beispielsätzen noch einmal übersichtlich gemacht. Die Beispielsätze beziehen sich auf das Lektionsthema. Auf solche Weise lässt es sich wieder erkennen, dass die Texte in der Lektion und grammatische Übungssequenzen einander ergänzen.

7.2. Lektion 3 ,Schüler + Reisen I' In ,Lern Mit Uns 3'

Lektion 3

ÜBUNGEN

A₁ Erzähl mit deinen Worten, was Bernd und Gül berichten!

Was erzählt Bernd von der Türkei?

Die meisten Deutschen kennen die Türkei nicht gut.
Sie wissen nicht, wie wir hier leben.
Bernd war Gast....

Und was erzählt Gül von Österreich?

Österreich ist ihr Traumland geworden.
Sie liebte die Landschaft mit den Bergen und Seen.
Sie wohnte...

A₂ Was interessiert Jugendliche an Deutschland?

a) Welche Themen interessieren dich am meisten?
Lies die Tabelle und ordne mit Zahlen! (1-12)

Mich interessiert,...

☐ ... wieviel Taschengeld sie bekommen.	☐ ... welche Berufswünsche sie haben.
☐ ... welche Kleidung sie tragen.	☐ ... wie ihr normaler Tagesablauf aussieht.
☐ ... was sie über Schule denken.	☐ ... was sie über Umweltprobleme denken.
☐ ... wohin sie in den Ferien fahren.	☐ ... was sie gerne essen und trinken.
☐ ... wie ihr Zimmer aussieht.	☐ ... welche Sportarten sie mögen.
☐ ... was sie gerne lesen.	☐ ... welche Musik sie gerne hören.

b) Du stellst diese Fragen einem deutschen Jugendlichen:
Forme die Sätze in direkte Fragen um! (Beispiel : 'Wieviel Taschengeld bekommst du?')
Dein Partner spielt den Jugendlichen und gibt die Antworten.

Die Übungen des Teils A gliedert sich in zwei Gruppen. Die Aufgabe des Schülers ist es, die angegebenen Aussagen mit seinen eigenen erneut zu bilden. Es zwingt die Schüler, sich fremdsprachlich zu äussern. Wenn aber diese Übung aus einem situativen und authentischen Text stammen würde, hätte sie höheren Gebrauchswert und wäre hinsichtlich der kommunikativen Kompetenz angebrachter.

Die Lösung des anderen Übungsteils kommt darauf an, dass der Schüler von den Aussagen auf der Liste ausgehend durch die Hilfe der Zahlen zwischen 1-12 festlegt, welche Eigenschaften der deutschen Schüler ihn am meisten interessieren.

Diese Festlegung des Schülers bringt aber andere Aufgabe mit sich: Nach dieser Entscheidung soll der Schüler die obigen Fragen über den deutschen Schüler, auf deren Antworten er Neugierde hat, angeblich an einen deutschen Jungen stellen. Bei dieser Übung aber ist ein ganz falsches Verlangen vom türkischen Schüler festzustellen: Der türkische Schüler muss diese Fragen an seinen eigenen Klassenkameraden stellen, der den deutschen Jungen spielen soll.

Es ist ja im kommunikativen Ansatz von grossem Belang, den Schülern die Gelegenheit anzubieten, damit er sich in die Rolle des Fremden hineinversetzt:

„Rollenspiele fördern die Kommunikations- und Sprechfertigkeit der Lerner. Auf spielerische Weise können das soziale Verhalten und persönliche Erwartungen erprobt werden. Durch Übernahme vorgegebener Rollen, die an die Normen der Gesellschaft oder der Situation angepasst sind, wird kommunikative Kompetenz erworben“ (Zenderowska 2004:214).

Denn es hat zur Folge, dass man die Vorurteile dem Fremden gegenüber abbaut und dass gegen die fremde Kultur Toleranz gezeigt wird. Es ist natürlich erst dann noch möglicher und leichter, wenn der Schüler das Zielsprachenland näher kennenlernt:

„Wer im Fremdsprachenunterricht das Ziel verfolgt, die Lernenden auf die kommunikative Bewältigung von Alltagssituationen vorzubereiten, muss deshalb auch die kulturspezifischen Verhaltenserwartungen berücksichtigen, die sich zum Beispiel aus der Verwendung bestimmter Routineformeln ergeben“ (Lüger, 1993:30).

So eine Vorgehensweise im Unterricht hat es zur Folge, dass der Schüler schrittweise dazu befähigt wird, wo und wie er sich äussern soll. Und es ist lebenswichtig, sich der gewöhnlichen Verhaltensweisen im Zielsprachenland – sprachlich oder nonverbal – wenigstens einigermaßen bewusst zu sein, wenn man in eventuellen Situationen keine tiefen Enttäuschungen erleben will. Es macht dies noch deutlicher, dass es nur durch grammatisch korrekte Sätze nicht möglich ist, sich der

kommunikativen Kompetenz gerecht zu verhalten, ohne über landeskundliche Hintergründe fremdsprachlicher Phänomene im Unterricht gezielt informiert zu werden.

Durch diese Übung ist es aber nicht möglich, an das oben erwähnte Ziel durch das Rollenspiel zu gelangen. Es kommt natürlich daher, dass den Schülern keine Materialien zur Verfügung stehen, damit sie die Fragen über den Alltag eines deutschen Jungen beantworten und ihn spielen können. Ohne situative und authentische Texte oder visuelle Materialien kann man es natürlich nicht schaffen.

ÜBUNGEN

B₁ Erlebnisse mit Bernd

a) Ordne die Sätze! Schreib sie in dein Heft!

Lektion 3



Mehmet's Vater stand vor ihnen. Er hatte ein Glas Milch in der Hand.

Abends im Bett erzählten sie sich gern Gruselgeschichten.



Bernd ist gegen einen Stuhl gelaufen, und sein Fuß tat ihm weh.

1 Bernd und Mehmet lebten wie Brüder zusammen.

Das Geräusch hat der Vater gemacht, als er sich Milch holte.

Einmal passierte folgendes:

Am Schluss mussten sie alle herzlich lachen.

Im Korridor war jemand. Mehmet hatte Angst.

Die Jungen hörten eine Männerstimme, und jemand machte das Licht an.

2 Mehmet hörte aus der Wohnung ein Geräusch. Aber seine Eltern waren noch bei Freunden.

Dann hörte Mehmet einen lauten Krach.

Bernd ging zur Tür und öffnete sie.

3

b) Wie geht die Geschichte weiter? - Erzähle vom nächsten Tag, von den nächsten Abenden...!

c) Mach ein Interview mit Bernd! Notiere die Fragen in deinem Hausheft, dein Partner antwortet!

B₂

Was weißt du von	...Mehmet	...Bernd	...Gül	?
Alter:				
Wohnort:				
Schule:				
Fremdsprachen:				
Reise nach:				
Erlebnisse:				

Die Übungen in diesem Abschnitt beziehen sich auf das Textverständnis. Die Aufgabe der Lernenden steckt darin, die angegebenen Sätze in Kästchen nach der

richtigen Reihenfolge im Text zu ordnen und sie in ihre Hefte zu schreiben. Danach müssen sie die Geschichte weiterschreiben. Diese Aufgabe folgt einer anderen, die fürs Training der Schreibfertigkeit formuliert wurde: Der Schüler soll auf tabellarisch gebildete Fragen richtige Antworten geben. Auch diese Übung scheint dazu konzipiert zu sein, die Verstehenskontrolle zu machen.

Da es aber unmöglich ist, auf irgendeinen Zusammenhang zwischen dem Text, von dem die Übungen abhängen, und dem zu behandelnden Lektionsthema „Reisen“ hinzuweisen, soll auch diese Übung als nicht themenbezogen bewertet werden. Dies führt natürlich dazu, dass sie auch zur kommunikativen Kompetenz der Schüler nichts beiträgt. Über so eine Übungsart kann man nur sagen, dass sie ausschließlich dafür den Schülern vorgelegt wurde, die Grammatik –den Dativ- den Schülern auf jeden Fall beizubringen. So eine Methode ist in den traditionellen Lehrwerken üblich, in denen die Vermittlung der Grammatik für wichtiger als die Förderung anderer Teilfertigkeiten gehalten wird, da man davon überzeugt ist, dass es durch die Beherrschung der Grammatik die Sprachbeherrschung möglich wäre. So ein fremdsprachliches Verfahren verhindert, dass sich der Schüler fremdsprachlich-kommunikativ angemessen entwickelt. Diesen Zustand fasst Zenderowska (2004:98) auf folgende Weise zusammen:

„Das Einpauken von Einzelwörtern ohne Kontext oder der nach grammatischer Progression geführte Frontalunterricht führen kaum zum angestrebten Ziel der Kommunikationsfähigkeit. Der Unterrichtsstoff, die Lehrmaterialien, die Lehr- und Lernmethoden müssen möglichst weitgehend den gestellten Zielen entsprechen. Die Inhalte und Übungen müssen aufeinander bezogen sein“.

Falls diese Art von Übungen von einem situativen Text mit einem bestimmten, authentischen Inhalt gestammt hätte, könnte sie auf dem Wege zum gewünschten Ziel den kommunikativen Erwartungen noch mehr anpassen.

Lektion 3



ÜBUNGEN

C₁ Glück im Unglück! → Lies den Text und setz die Verben ein!

C1 Glück im Unglück! → Lies den Text und setz die Verben ein!

suchte fand schrieb ging nahm kam sagte sah
gab erzählte fuhr wollte lachte war zeigte fragte las

Gestern ... ich mit dem Bus in die Innenstadt. Dann ich ins Kaufhaus, weil ich mir einen neuen Pullover kaufen

Die Verkäuferin mir viele Pullover, aber ich keinen schön.

Da ich einen roten Rock. Den ich unbedingt haben.

Die Verkäuferin mir eine Nummer, und ich zur Kasse. Aber als ich meine Geldbörse aus der Tasche nehmen ich sie nicht.

Ich und Meine Geldbörse weg!

Da ein Mann, und er was passiert ist. Ich es ihm. Da er, dass ich meine Geldbörse beschreiben soll. Er mir ein Blatt Papier, und ich

Geldbörse : klein und braun
Inhalt : 50 Euro-Schein
Foto von meiner Katze

Der Mann den Zettel und ihn: Dann er: "So eine Geldbörse hat gerade jemand bei mir abgegeben. Du hast Glück, kleines Fräulein!" Ich glücklich. Das nennt man 'Glück im Unglück'!

C₂ Wozu? → **damit**

'damit' ile kurulan yan cümle amaca yönelik soruyu yanıtlar:
Wozu macht jemand etwas? - Hangi amaçla, kim ne yapıyor?

Beispiel:

Mehmet macht mit seinen deutschen Freunden viele Ausflüge, damit sie die Türkei kennen lernen.

Handlung/olay Zweck/amaç

Bilde Hauptsätze und danach Nebensätze mit **damit** !

damit

- | | |
|--|--|
| 1. Die Stadt Ankara / bauen / eine U-Bahn, | weniger Autos / fahren / auf den Straßen. |
| 2. Monika / einladen / ihre Freundin, | sie / kennenlernen / ihren Hund. |
| 3. Mehmet / schreiben / eine Suchanzeige, | Bernd / wiederfinden / die Freunde. |
| 4. Er / geben / die Zettel / den Verkäufern, | sie / hängen / die Zettel / in die Schaufenster. |
| 5. Petra / aufräumen / ihr Zimmer, | es / sauber aussehen. |

Es scheint auch diese Übung wie bei den anderen in dieser Lektion mit dem Ziel eingereicht zu sein, das Präteritum zu bearbeiten oder in diesem Zusammenhang das vorher Gelernte zu wiederholen.

Dass die Übung in einem bestimmten Kontext dargelegt wird, und infolgedessen dass die Übungssätze und deren Lösung voneinander abhängig sind, bringen es wahrscheinlich mit sich, dass die Schüler sich auf die Übung noch besser konzentrieren, da der Kontext und die Übung einander ergänzen. Die Gesamtheit zwischen Kontext und Übung bewirken nämlich, dass man beim

Thema bleibt. Es ist aber im allgemeinen Sinne nicht möglich, eine Übung wegen eben erwähnter Eigenschaften kommunikativ und situativ bestimmen zu können. Dieselbe Kritik, die für Texte und Übungen in dieser Lektion geübt wird, ist auch für diese gültig: Auch wenn es sich hier um einen bestimmten Kontext handelt, kann auch diese Übung im Sinne des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts nicht als angemessen beurteilt werden, da sowohl der Inhalt als auch die Übungssätze keine Redemittel enthalten, die bei eventuellen *Reisesituationen* anzuwenden sind. Diese Übung scheint nur mit dem Ziel konstruiert zu sein, die grammatische Struktur „*Präteritum*“ unbedingt zu behandeln.

In dem Teil C2 ‚*wozu?→ damit*‘ bei derselben Übung hat man es zum Ziel, eine grammatische Struktur zu vermitteln. In der Muttersprache verdeutlicht man, wie bei der Bildung eines Nebensatzes die Konjunktion „*damit*“ zu gebrauchen ist. Da aber diesbezügliche Beispielsätze keinen bestimmten Kontext haben und denen kein situativer Text zugrunde liegt, können sie nicht für kommunikativ gehalten werden. Diese Übung ist sozusagen eine, die einen kommunikativen Deutschunterricht verhindert, denn sie ist weder authentisch noch situativ. Sie könnte erst dann als eine gewünschte und gezielte Übungsart bewertet werden, wenn sich in ihrer Grundlage ein authentischer Text über das Lektionsthema „*Reisen*“ befinden würde, der die situativen Redemittel beinhaltet.

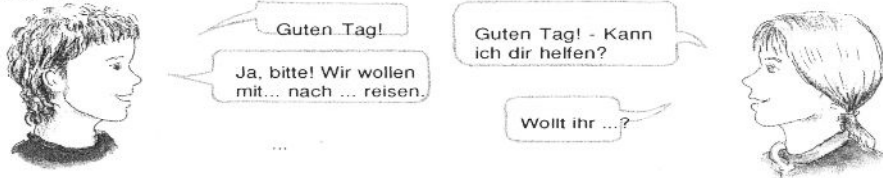
ÜBUNGEN

Lektion 3

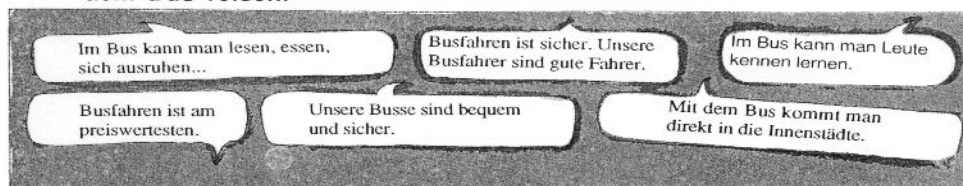
D₁ Ein Gespräch in einem Reisebüro



Spielt einen Dialog in einem Reisebüro! → Ihr wollt mit der Klasse eine Reise machen. Der Ort ist 1000 km weit entfernt. Ihr wisst noch nicht, ob ihr mit dem Bus oder mit dem Flugzeug reist. / Stellt viele Fragen!



D₂ Es gibt viele Gründe, dass die meisten Menschen in der Türkei mit dem Bus reisen.



a) Welche Gründe fallen dir noch ein?

Entscheide dich für drei Gründe!

Andere Gründe:

.....

.....

Meine drei wichtigsten Gründe:

1.

2.

3.

b) Das Busfahren hat natürlich auch Nachteile.*

Welche Nachteile sind für dich am wichtigsten? (Ordne mit Zahlen) (1-6)

☐ Man muss pünktlich sein. Der Bus wartet nicht.

☐ Man muss das Gepäck tragen.

☐ Man muss die Reise planen, Fahrkarten kaufen gehen...

andere Nachteile:

.....

.....

☐ Man kann nicht anhalten, wo man möchte.

☐ Busse fahren nicht in alle Orte.

☐ Busfahren ist besonders für große Familien teuer.

* Nachteil, der = dezavantaj.

Wenn man auf alle Texte in der Lektion noch einmal nur einen kurzen Blick wirft, kann man einfach zum Ausdruck bringen, dass diese Übung als die geeignetste angesehen werden kann. Es stammt natürlich daher, dass sie inhaltlich von dem Lektionsthema „Reisen“ redet und daher einen bestimmten situativen Kontext umfasst.

Bei der Übung verlangt man von den Schülern, dass sie einen Dialog erstellen, der mit einem Zuständigen in einem Reisebüro durchgeführt werden soll. Dabei sind den Schülern betreffende Redemittel schon vorgegeben, von denen sie bei dieser Situation Gebrauch machen können. Es ist eine Tatsache,

dass so eine Übung die Schüler zum Sprechen bringt. Sie soll ausserdem für eine nützliche Übungsart gehalten werden, da das Gelernte in ähnlichen Sprechsituationen anwendbar ist.

Der Übungsteil D2 besteht aus zwei Teilen. Die Redemittel über Vorteile von der Reise mit dem Bus schon angegeben. Davon ausgehend sollen sich die Lernenden für drei wichtige Gründe für die Vorteile mit der Busfahrt entscheiden. Der Auftrag der Schüler darüber ist nicht nur damit begrenzt. Daneben sollen sie auch andere Gründe schriftlich festlegen, die unter den angegebenen Sätzen nicht vorkommen. Im zweiten Teil der Übung ist es von den Schülern zu fordern, dass sie die in der Übung schon erwähnten Nachteile der Busfahrt nach der richtigen Reihenfolge ordnen, indem sie die Zahlen zwischen 1 und 6 benutzen. Danach ist ihre zweite Aufgabe, ihrer Ansicht nach auch andere Nachteile zu bestimmen, die sie für wichtig halten und bei der Übung ausgelassen sind. Diese Tätigkeiten zwingen die Schüler zum Denken und zum schriftlichen Ausdruck, was sie meinen.

Der auffälligste und auch grösste Fehler bei dieser Übung besteht schon in ihrem Titel, der so lautet: *“Es gibt viele Gründe, dass die meisten Menschen in der Türkei mit dem Bus reisen“*. Denn so ein Titel kommt dem türkischen Sprachlerner nicht interessant, da er höchstwahrscheinlich über die Reisemöglichkeiten und die Verkehrsmittel eines deutschsprachigen, ihm fremden Landes informiert werden möchte. Daher soll es zur Erwartung eines türkischen Deutschlerner gehören, sich mit einem Material aus dem Zielsprachenland zu beschäftigen und mit dessen Übungen konfrontiert zu werden:

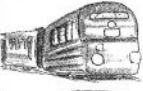
„die Lernenden interessieren sich natürlich besonders für die Unterschiede zwischen der eigenen und der Zielkultur. Solche interkulturelle Besonderheiten sind wiederum gute Gelegenheiten, darüber im Unterricht zu sprechen“ (Bohn, 1999:91).

Lektion 3



E1 Bahn, Bus oder Flugzeug?

- a) Überlegt zu zweit alle Vorteile und Nachteile von Bahn, Bus und Flugzeug und macht dabei Stichwörter im Hausheft!

	VORTEILE	NACHTEILE
		
		
		

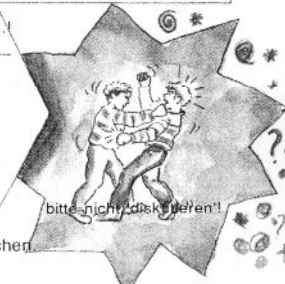
- b) Entscheide dich für ein Verkehrsmittel und führe mit deinen Freunden eine Diskussion!
Ein Schüler macht die Gesprächsleitung.

Hier sind drei wichtige Regeln für dich und deine Freunde:

1. Lass deinen Freund immer ausreden!
2. Beachte, was dein Vorredner gesagt hat!
3. Bleib beim Thema!

Wie man eine Diskussion macht?

- a) Du hast dich entschieden:
- Ich entscheide mich für...
 - Ich habe die gleiche Meinung wie...
 - Ich bin für...
 - Ich bin dafür, dass...
- b) Du bist gegen einen Vorschlag:
- Ich bin dagegen, dass...



- c) Du sollst im Fernsehen über die Vorteile von einem Verkehrsmittel sprechen.
Bereite dich auf eine Rede von 2 Minuten vor!

Die Übung ist in drei Teile untergegliedert. Der erste Teil kann als die Fortsetzung der vorherigen Übung betrachtet werden. Die Schüler werden damit beauftragt, Vorteile und Nachteile der drei Verkehrsmittel in ihre Hefte als Stichwörter zu schreiben.

Im Stichpunkt *b* werden die Schüler zur mündlichen Äußerung bewogen: Es soll von den Erklärungen in der Übung ausgehend, mithilfe der vorgelegten Schematismen eine Diskussion gemacht werden. Sie werden vor allem darüber

informiert, wie eine Diskussion zu führen ist. Sie ist eine angebrachte Übung, die den Schülern die Möglichkeit anbietet, sich fremdsprachlich zu äussern.

Im Stichpunkt *c* sind die Schüler imstande, ihre Meinungen über dasselbe Thema auszutauschen. Derjenige, der mit oben angeführten Redemitteln bekannt gemacht wird, soll sich im Rahmen der Übung auf die Rede von zwei Minuten vorbereiten.

Wenn diese Übung mit ihren anderen drei Teilen zusammen zu bewerten ist, kann man es ausdrücklich machen, dass sie hinsichtlich ihres Beitrages zur kommunikativen Kompetenz bei den Lernern als angemessen zu betrachten ist. Denn die Schüler können aus den Redemitteln in diesem Sprech Anlass mit ganz hohem Gebrauchswert, die zur Meinungsbegründung dienen, bei fast jeder Gesprächssituation im Alltag einen grossen Nutzen ziehen.

GRAMMATIK 1:

Das Präteritum : regelmäßige Verben

Präsens

Bernd wohnt zwei Wochen lang bei Mehmet. Sie leben wie Brüder zusammen. Abends im Bett erzählen sie sich gern Geschichten.

Präteritum

Bernd wohnte zwei Wochen lang bei Mehmet. Sie lebten wie Brüder zusammen. Abends im Bett erzählten sie sich gern Geschichten.

wohnen, leben und erzählen sind regelmäßige Verben.

regelmäßiges Verb im Präteritum!

Verbstamm + t + Endung
z.B.: er wohn - t - e

1. Konjugation

	wohnen	leben	erzählen
ich	wohnte	lebte	erzählte
du	wohntest	lebstest	erzähltest
er/sie/es	wohnte	lebte	erzählte
wir	wohnten	lebten	erzählten
ihr	wohntet	lebtet	erzählet
sie/Sie	wohnten	lebten	erzählten

2. Verbstellung im Hauptsatz

Mehmet suchte
Beim Korbmacher warteten
In einem Laden wollte
Als Sie Bernd wiederhatten, waren

Bernd in allen Gassen.
sie auf den Freund.
Bernd einem Handwerker zuschauen.
sie alle sehr glücklich.

3. Verbstellung im Nebensatz

Sie waren morgens müde, weil sie nachts Geschichten
Er lernte viel, als er durch die Türkei

erzählten
reiste.
Satzende

[Da auf der Seite 44 das Präteritum der unregelmässigen Verben auf ähnliche Weise wie auf der obigen Seite (43) behandelt ist, wurde die Seite 44 hier nicht noch einmal als Beispiel angegeben].

Dieser Abschnitt wird in drei Teile gegliedert. Auf der ersten Seite wird die Präteritumsform der regelmässigen Verben zum Thema gemacht. Mit der Konjugation der Verben zusammen werden ihre Stellungen im Haupt- und Nebensatz betont. Und auf der zweiten Seite werden die unregelmässigen Verben auf ähnliche Weise behandelt. Anhand der Beispielsätze wird die Verbstellung im Haupt- und Nebensatz besonders unterstrichen. Hier ist die Aufmerksamkeit darauf zu lenken, dass diese grammatische Struktur im Gegensatz zur traditionellen Grammatikvermittlung ohne theoretische Erläuterungen nur durch die Beispielsätze bearbeitet wurde.

Auch wenn die Vermittlungsweise der Grammatik im allgemeinen Sinne den Erfordernissen der kommunikativen Grammatik zu entsprechen scheint, ist der Fall eigentlich ganz anders, als es aussieht. Denn die Beispielsätze stammen nicht aus dem Alltag bzw. aus einem authentischen Text und übermitteln deshalb keine Informationen aus dem Alltag des Zielsprachenlandes, führen ausserdem die Schüler nicht zum sprachlichen Handeln. Auf so eine grammatische Behandlungsweise und kontextlose Übungssätze, die die Partner- und Gruppenarbeit nicht ermöglichen, werden bei der kommunikativen Grammatikvermittlung keinen Wert gelegt (vgl. Niemczura, 2000:321f).

GRAMMATIK 3: Verben im Präteritum und Perfekt aus Lektion 3)

INFINITIV	PRÄTERITUM	PERFEKT →3.P.s.G
A anhalten (D)	hielt an	angehalten (hat)
anmachen (B)	machte an	angemacht (hat)
antworten (B)	antwortete	geantwortet (hat)
ausruhen/sich (D)	ruhte sich aus	ausgeruht (hat.sich)
D dauern	dauerte	gedauert (hat)

(Nur ein kleiner Abschnitt der Liste auf der Seite 45)

Auf der dritten Seite des Grammatikteiles ist ein Verzeichnis zu sehen, das die Verben im Präteritum und im Perfekt erkennen lässt, die meistens in dieser Lektion hervorkommen. Damit die Schüler mühelos feststellen können, in welchem Abschnitt die Verben gebraucht werden, sind sie mit den Buchstaben in den Klammern gekennzeichnet. Diese Buchstaben weisen auf ihre Stellen in der Lektion hin.

Lektion 3

A

der	Austauschschüler (-)
der	Austauschschülerin (-nen)
	berichten von
der	Schüleraustausch
das	Urlaubsland ("er)
der	Strand ("e)
der	Badeort (-e)
die	Küste (-n)
	täglich
die	Kultur (-en)
	gleichaltrig
	erleben
das	Traumland ("er)
	von Anfang an
	nett
	diskutieren
	sich (etwas) überlegen
	begründen

değişim öğrencisi
değişim öğrencisi (bayan)
anlatmak, bildirmek
haber vermek
öğrenci değişimi
tatil ülkesi
plaj, deniz kıyısı
kaplıca, ılıca
sahil, kıyı
günlük
kültür
yaşit
görmek, yaşamak (bir olay)
hayaldeki ülke
baştan itibaren
nazik, kibar
konusmak, tartışmak
düşünmek
temellendirmek

der	Laden (Läden)
das	Schaufenster (-)
der	Korbmacher (-)
	sofort
der	Handwerker (-)
	zuschauen
die	Suchanzeige (-n)
die	Kupfergasse (-n)

D

das	Reisebüro (-s)
die	Partnerschule (-n)
	preiswert
das	Linienflugzeug (-e)
das	Charterflugzeug (-e)
	dauern
	ungefähr
der	Prospekt (-e)
	sich entscheiden
die	Entscheidung (-en)

WORTLISTE

dükkan, mağaza
vitrin
sepetçi
derhâl
zanaatkar, esnaf
izlemek
arama ilanı
Bakırcılar Sokağı
seyahat bürosu
kardeş okul
ucuz
tarifeli uçak
özel uçak, charter uçak
sürmek, devam etmek
aşağı yukarı
prospektüs, broşür
karar vermek
karar

Ein Abschnitt der Wortliste

Am Ende der Lektion zeigt sich eine Liste der unbekannten Wörter. Auf dieser Liste gibt es Wörter, die in der Lektion gebraucht werden. An dieser Stelle wäre es angebracht, es hervorzuheben, dass die Pluralform jedes einzelnen Wortes in Klammern angegeben wird. Bekanntlich ist die Bildungsweise der Pluralform im Deutschen ganz anders als die im Türkischen. Falls man davon ausgeht, dass es keine allgemeingültige Regelbestimmung bei der deutschen Pluralbildung gibt, ist es nicht überflüssig sondern gerade notwendig, dass sie von den Schülern bei der ersten Berührung des Wortes (im Singular) mitgelernt werden soll.

Dass man aber dabei die deutschen Wörter mit ihren türkischen Wiedergaben zu erklären versucht, fällt uns als ein Fehler auf. In sprachdidaktischer Hinsicht wäre es noch angebrachter, dass die unbekannten Wörter mit einfacheren, deutschen Wörtern verdeutlicht werden. Dieser Zustand zwingt den türkischen Schüler dazu, dass er sogar beim Entschlüsseln eines einzelnen deutschen Wortes immer wieder mit der deutschen Sprache umgehen muss. Es bringt selbstverständlich den Vorteil mit, dass er bei dieser Tätigkeit, unbedingt mit neuen Wörtern und Wendungen in der zu erlernenden Fremdsprache konfrontiert wird und sie mitlernt.

Hier sollte Worterklärung einsprachig, nämlich nur durch die zu erlernende Fremdsprache gemacht werden. Bei der Worterklärung ist es ein Verfahren, das man öfters bevorzugt:

„Was für die einsprachigen Erklärtechniken spricht, ist neben ihrer Vielfalt vor allem die Tatsache, dass sie die fremdsprachliche Kompetenz fordern und zugleich fördern“ (Bohn, 1999:63).

Daher soll die türkische Muttersprache bei der Erklärung des unbekannten Wortes als den allerletzten Weg angesehen werden, den man benutzt, nur wenn der Lehrer es -in der Unterrichtsstunde- für notwendig hält. In Lehrwerken aber, die das Lehren der deutschen Sprache -für die türkischen Schüler- zum Ziel machen, soll die Muttersprache möglichst wenig verwendet werden.



Auf der letzten Lektionsseite befindet sich eine Europa-Karte. Auch wenn die visuellen Unterstützungen bzw. Materialien beim Fremdsprachenerlernen grosse Bedeutung spielen, ist es durch diese Karte höchstwahrscheinlich nicht so leicht, möglich zu machen, dass sich die Schüler für diese Karte interessieren und anschliessend die Aufmerksamkeit wie gewünscht auf den Unterricht zu lenken. Die Ursache steckt darin, dass auf der Landkarte, die schwarz-weiss gezeichnet wurde, kaum nichts zu lesen ist und alles ganz durcheinander aussieht. Bekanntlich gehören Fotos zu landeskundlichen Materialien und wichtigen visuellen Hilfsmitteln zum kommunikativen Deutschunterricht. Ob sie aber für nützlich und geeignet gehalten

werden, hängt vor allem davon ab, dass sie angemessen eingesetzt wurden (vgl. Scherling und Schuckall, 1992:30).

Stattdessen sollte sich hier eine farbige Karte befinden, die deutlich ist, und geeignete Übungen anbieten, die die Schüler mit der Landkarte umzugehen zwingt.

Am Ende solcher Lektion mit dem authentischen Titel „*Reisen*“ sollen die Schüler folgende Fähigkeit haben, damit sie als eine „*kommunikativ gestaltete Lektion*“ bezeichnet werden kann:

„sagen, wie, wann und wo man Ferien macht; über frühere Reisen und über Reisepläne berichten; entsprechende Informationen von anderen erfragen; nach Sehenswürdigkeiten Fragen und über Sehenswertes Auskunft geben“ (Baldegger, Müller u.a., 1980: 32).

Zum Schluss ist es einfach zu sagen, dass man sich bei der Textauswahl in dieser Lektion nach den Anforderungen des kommunikativen Ansatzes gar nicht verhält. Dass die Texte nicht authentisch sind und meistens aus den Sätzen bestehen, die auf der Realwelt keinen grossen Gebrauchswert haben und die Schüler als vorrangig nicht brauchen, hat diese Überzeugung zur Folge.

Ausserdem ist es nicht zu vergessen, dass die Texte bezüglich der Vermittlung der Landeskunde des Zielsprachenlandes fast nichts enthalten. Dabei ist es festzustellen, dass die Texte, die in der Lektion behandelt werden, besonders den Eindruck erwecken, als ob das Lehrwerk für die Türkischlernenden gedacht wäre. Denn man redet in den Texten und deren Übungen öfters von der Türkei und deren alltäglichen Voraussetzungen.

Es wird nämlich den Schülern keine Möglichkeit angeboten, damit sie das Zielsprachenland einigermaßen kennenlernen, und den dortigen Alltag mit ihrem eigenen vergleichen können. Dass es dem Schüler in Lehrwerken *DaF* bzw. im Deutschunterricht solche Gelegenheiten angeboten wird, leistet u.a. zu seiner Identitätsentwicklung grossen Beitrag, sowie dies den Schüler dazu führt, das Fremde zu tolerieren. Es bringt natürlich den Vorteil mit, Vorurteile und Sterotype gegen die fremdsprachliche Welt abzubauen (vgl. Genç, 1993: 41f).

Zusammengefasst; diese Lektion mit ihren Texten und Übungssequenzen, die nicht situativ und authentisch sind, ist nicht kommunikativ gestaltet und weit entfernt davon, die Schüler für die realen Kommunikationssituationen vorzubereiten.

7.3. Lektion 12 ‚Berlin Ist Eine Reise Wert‘ In ‚Pingpong Neu 2‘

Die Lektion ist in drei Teile gegliedert, die mit A, B, und C bezeichnet sind. Teil A heisst ‚Vorbereitung einer Klassenfahrt‘; Teil B heisst ‚In Berlin‘ und Teil C heisst ‚wieder zu Hause‘.

In jedem Teil gibt es spezifische Übungen. Die Lektion beginnt mit einer Deutschlandkarte, die für ein Spiel konzipiert ist. Danach beginnt Teil A mit seinen Übungen.

7.3.1. Teil A Vorbereitung Einer Klassenfahrt

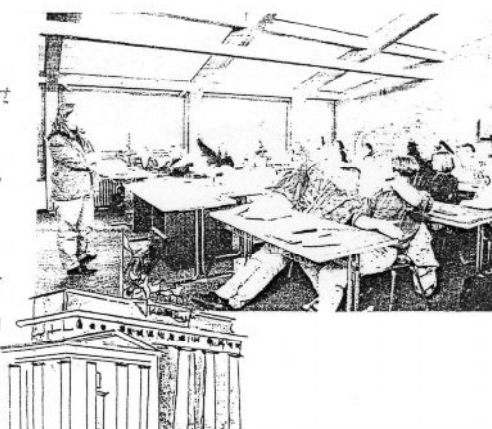
12A

A Vorbereitung einer Klassenfahrt

 1. Wohin sollen wir fahren?

 24 Hör zu. Lies die Sätze unten. Was ist richtig, was ist falsch?

- a) Die Klasse macht in einem Monat eine Klassenfahrt.
- b) Sie bleiben eine Woche weg.
- c) Die Lehrerin möchte auch nach Rom oder Paris fahren.
- d) In Berlin gibt es interessante Kneipen und Theater.
- e) Berlin ist die Hauptstadt Deutschlands.
- f) Bettina war vor zwei Jahren bei ihrer Tante in Berlin.
- g) Alle haben Verwandte in Berlin.
- h) Matthias hat Bekannte in Berlin.
- i) Florian hat seit dem letzten Sommer eine Brieffreundin in Berlin.



Handwritten signature: [illegible]

Die erste Übung hat einen Hörtext, mit dem neben dem Hörverstehen auch die Fertigkeiten ‚Schreiben und Lesen‘ gefördert werden kann, wie es schon am Rand der Übung mit betreffendem Zeichen darauf hingedeutet wird. Nachdem die Schüler dem Hörtext zugehört haben, verlangt man von ihnen, dass sie in 9 Stichpunkten gegebene Sätze lesen und festlegen, welche von denen sich mit dem Inhalt des Hörtextes übereinstimmen. Mit dieser *Richtig-Falsch Übung* wird beabsichtigt, das Hörverstehen der Schüler zu entwickeln und zu überprüfen. Da die

Schüler schon an Stichpunkten erkennen können, was sie im Hörtext eigentlich suchen sollen, können sie sich infolge der sich bildenden Hörerwartung auf das Wesentliche im Hörtext konzentrieren, während andere Informationen überhören. Diese Übungsart ist eine, die die Schüler auf reale Hörsituationen vorbereitet. Auch in realen Situationen braucht man nicht, alles zu verstehen, was gesprochen wird, wenn man recht gut auf Schlüsselinformationen achtet; diese Tatsache ist schon jedem Menschen aus muttersprachlichen Erfahrungen klar.

 **2. Reisevorbereitungen**

Die Klasse bereitet die Fahrt nach Berlin vor.
Die Schüler schreiben eine Liste.
Wie sieht die Liste aus? Was meinst du?
Schreib auf.

3. in, vor oder seit?

Verbinde die Sätze.

Wir machen	in seit vor	zehn Jahren	in Berlin.
Tobias spielt		dem Sommer	eine Klassenfahrt.
Florian hat		drei Monaten	eine Brieffreundin.
Bettina war		zwei Wochen	in einer Band.

Klassenfahrt

1. Zugkarten kaufen
- 2.

Grammatik

Zeit: seit/in/vor + Dativ

seit → Ich bin schon in → Ich fahre vor → Ich war	seit einer Woche in einem Monat vor einem Jahr	in Berlin. nach Berlin. in Berlin.
---	--	--

Die zweite Übung bewegt die Schüler zum kreativen Denken. Der Schüler, der mit einer Klassenfahrt rechnen soll, hat zu schreiben, welche Vorbereitungen für die Fahrt nach Berlin zu machen sind. Mit dieser Schreibaufgabe versucht man die Schüler dazu zu bringen, an vorher Gelernte, themenbezogene deutsche Wörter und Wendungen zu erinnern und Vorwissen zu mobilisieren. Darüber hinaus kann man so ein Schreibenanlass in Partner-oder Gruppenarbeit durchführen und infolgedessen verschiedene Listen vergleichen. So eine Gruppenarbeit bewirkt ausserdem, dass die Schüler neue, themenbezogene Wörter lernen, welche sie vorher nicht kennen.

Die dritte Übung ist in der Art von Satzschalttafeln strukturiert, die nach der kommunikativen Übungstypologie der Phase B zuzuordnen ist. In solchen Übungen werden die einzelnen Teile in Tabellenform vorgegeben und man verlangt vom Schüler, dass er die Teile kombiniert, so dass ein grammatisch korrekter und sinntragender Satz entsteht. Die allgemeine Regel, die fast für den ganzen Übungsbestand eines Lehrwerks gültig ist, ist hier wieder zu betonen: Die Übungen müssen sich auf einen bestimmten Kontext beziehen (vgl. Neuner, 1981:71). Da diese Übung der Lektion in einem bestimmten Kontext dargelegt wurde, entspricht sie diesem allgemein gültigen Prinzip. Die Schüler lernen auf solche Weise einen grammatischen Stoff. Sie verwenden nämlich die Temporalpräpositionen ‚in, seit und vor‘ nach dem schon zugehörten Hörtext. Nach der Übung ist eine grammatische Erläuterung zu sehen. Man gibt nur an, dass diese Präpositionen *Dativ* benötigen, ohne auf detaillierte Weise zu erklären, sowie es in der traditionellen Grammatikvermittlung üblich ist.

4. Kurzmitteilungen

WARSTDU SCHONMAL INBERLIN? Menu Namen	WIELANG WOHNTDEINE TANTESCHON INBERLIN? Menu Namen	WANNKANNST DUSIEMAL TREFFEN? Menu Namen	SEITWANN HASTDUEINE BRIEFFREUNDIN? Menu Namen
SONJA.SIE WOHNTIN BERLIN. Menu Namen	BEIWEM? Menu Namen	WIEISTIHR NAME? Menu Namen	BEIMEINER TANTE. Menu Namen
INDREI MONATEN. Menu Namen	SEITACHT MONATEN. Menu Namen	JA.VORZEHN JAHREN. Menu Namen	SEITZWÖLF JAHREN. Menu Namen

Immer sechs Mitteilungen passen zusammen. Schreib die Buchstaben auf:

?	?	?	?	?	?
?	?	?	?	?	?

schreibt an Bettina.
schreibt an Florian.

Die vierte Übung des ersten Teils A dient dazu, dass die Temporalpräpositionen geübt und eingeprägt werden, die in der dritten Übung behandelt sind. Das Wichtige, was hier zu unterstreichen ist, ist die Struktur der Übung. Da sie wie ein Rätsel strukturiert ist, soll sie den meisten Schülern in diesem Alter wie ein lustiges Spiel vorkommen. Ausserdem ist es auch besonders hinzufügen, dass die Lösung dieses Rätsels vom richtigen Verstehen des vorigen

Hörtextes abhängt. Die Übung ist so konzipiert, dass sie sowohl die Überprüfung des Hörverstehens als auch die Festigung des grammatischen Stoffes auf implizite Weise ermöglicht.

 **5. Welche Sehenswürdigkeiten gibt es in Berlin?**

Schlag das *Monatsheft Berlin* in der Mitte der Lektion auf Seite I auf. Welches Bild passt zu welchem Text?

A	B	C	D	E	F	G
?	?	?	?	?	?	?



 **6. Was kann man in Berlin machen?**

Lies das Veranstaltungsprogramm im *Monatsheft Berlin* auf Seite II. Wohin möchtest du gehen? Und warum?

 Ich möchte (nicht)	ins Konzert	gehen,	weil ich ... interessant/langweilig finde.
	in die Oper		weil ich (nicht) gern ...
	...		...

Die fünfte Übung orientiert sich daran, die Lesefertigkeit zu fördern. Sie ist eine Zuordnungsübung, und gehört zur B Phase der Übungstypologie. Die Zuordnungsübungen „*eignen sich besonders zur (Selbst- oder Partner-) Kontrolle von Hör-bzw. Leseverstehen*“ (Neuner u.a. 1981:93). Auch bei dieser Übung ist es erforderlich, mit authentischem Text ‚Monatsheft Berlin‘ umzugehen. Der Schüler soll die erste Seite im Monatsheft aufschlagen und dann herausfinden, welches Bild zu welchem Text passt. Der Schüler, der die Bilder den Texten zuordnet, hat gleichzeitig landeskundliche Informationen und so lernt die deutsche Stadt Berlin näher kennen.

Auch diese sechste Übung vermittelt landeskundliche Inhalte und dient zur Förderung des Leseverstehens und der Sprechfertigkeit. Der Schüler schaut sich die betreffende Seite des Monatshefts an und äussert sich, warum und wohin er in der Freizeit in Berlin gehen möchte. Diese Übung gehört zur ‚Begründeten Stellungnahme‘ der Stufe D in der kommunikativen Übungstypologie; es wird nämlich landeskundliche Informationen mit betreffenden Redemitteln vorgegeben

und verlangt man, dass der Schüler seine Entscheidung begründend äussert. Hier erwartete man eigentlich, dass mehrere Redemittel den Schülern vorgegeben werden, damit sie ihre Entscheidungen und Meinungen noch leichter zum Ausdruck bringen können (vgl. Neuner u.a., 1981:130). Diese Übung eignet sich gleichzeitig zur Partnerarbeit. Ein Schüler fragt den anderen, warum und wohin er gehen möchte. Der Befragte soll bei seiner Begründung auf authentische Angaben auf der betreffenden Seite achten.

 7. Die Klasse bespricht ihr Programm

 25 Hör zu. Schreib den Plan unten in dein Heft und ergänze, was fehlt.

Vormittag	8.00 Abfahrt an der Schule; ca. 13.00 Ankunft	Stadt- rund- fahrt	?	Museums- insel	Freie Berliner Kunst- ausstellung	Rückfahrt
Nachmittag	Stadt- bummel	?	freier Nachmittag	Schloss Sanssouci in Potsdam	Ausflug an den Wannsee	
Abend	?	Oper	?	Fuß- balleispiel	?	

Grammatik

Zeit: vor/nach + Dativ

Wir machen vor dem Mittagessen eine Stadtrundfahrt.

Wir machen nach dem Mittagessen einen Stadtbummel.

Bei dieser siebten Übung hört der Schüler zuerst den Hörtext von der Cassette, schreibt den Wochenplan in der Übung in sein Heft und ergänzt die Lücken im Plan nach den Angaben im Hörtext. Diese Übung beansprucht ein ‚rechtes‘ Hörverstehen. Denn die richtige Antwort setzt das richtige Hörverstehen voraus. Auch diese Übung ist geeignet dafür, die Leerstellen in Plenum zu vergleichen, die von jedem einzelnen ausgefüllt werden. Nach der Übung ist eine kurze grammatische Erläuterung zu sehen. Ohne detaillierte Regelaufklärung begnügt man sich nur anhand zweier themenbezogenen Beispielsätze damit, auf die Anwendung der Temporalpräpositionen ‚vor und nach‘ hinzuweisen. Auch die Beispielsätze zur grammatischen Erläuterung sind nämlich nicht zufällig gebildet, sondern sind die

Wörter, die in Sätzen verwendet werden, situativ und haben in ähnlichen Realsituationen hohen Gebrauchswert.



8. Ein Wunschprogramm

Stell dir vor, du fährst mit deiner Klasse eine Woche nach Berlin. Was möchtest du machen? Schreib dein Wunschprogramm. Schau im *Monatsheft Berlin* auf Seite I und II nach.



9. Was machen wir ...?

26

● Was machen wir denn am Montag nach dem Stadtbummel?
▲ Hast du denn nicht zugehört? Wir haben gesagt, wir gehen ins Theater.

● Ins Theater? Na gut. ● Aha. ● Auch das noch!



Macht weitere Dialoge.

● vor der Oper
vor dem Fußballspiel
nach der Stadtrundfahrt

▲ Berlin-Museum
...



10. Wer mag was?

Wohin gehen die Schüler am freien Nachmittag und am Mittwochabend? Was glaubst du?

- a) Katrins Lieblingsfach ist Geschichte. Sie geht ...
- b) Florian hat eine Brieffreundin. Er ...
- c) Matthias mag Tiere.
- d) Julia macht gern einen Einkaufsbummel.
- e) Verena mag klassische Musik.
- f) Christoph findet Kunst interessant.
- g) Bettinas Tante wohnt in Berlin.

Die achte Übung dieser Phase dient zur Förderung der Schreibfertigkeit. Vom Lernenden fordert man, dass er ein Wunschprogramm schreibt, als ob er mit seiner Klasse zusammen für eine Woche in Berlin wäre. Dafür steht die erste und zweite Seite des Monatshefts dem Schüler zur Verfügung. So ein Schreib Anlass hat es zur Folge, dass verschiedene Wochenpläne bezüglich des Wunschprogrammes in der Klasse auftauchen. Am Ende können diese Pläne vor der ganzen Klasse vorgelesen und verglichen werden, um es zu feststellen, mit welchem Plan der Zeitabschnitt in Berlin auf produktivste Weise zu verbringen ist. Dass dieses zu erreichende Ziel vor dem Beginn mit der Übung den Schülern mitgeteilt wird, kann die Lernenden höchstwahrscheinlich dazu zwingen, bei dieser Aufgabe planvoller und kreativer zu handeln.

Die neunte Übung des ersten Übungsteils A umfasst besonders die Fertigkeiten ‚Hörverstehen und Sprechen‘. Hier handelt es sich aber um eine implizite Grammatikvermittlung. Dem Lernenden, der dem Hörtext zuhört, wird es unbewusst eingeprägt, wie die vorher behandelte grammatische Struktur ‚die Temporalpräpositionen *vor und nach*‘ situativ anzuwenden ist. Von der Tatsache ausgehend, dass „Kurzdialoge eine unbestritten geeignete Form kommunikativer

Übungen sind“ (Paules, 2003:304), wird diese grammatische Struktur in einem situativen Zusammenhang in einem Kurzdialog vermittelt.

Darüber hinaus lernen die Sprachlerner bei dieser Übung manche Interjektionen kennen, die aus dem Alltag der deutschen Kultur stammen. Es kommt daher, dass man einen Vorschlag über den Tagesverlauf nach dem Stadtbummel macht; und der Vorschlag, *ins Theater zu gehen*, findet seine Antwort in kurzen, kommunikativen Sprachanwendungen. Man reagiert mit drei verschiedenen Variationen auf den Vorschlag: **Ins Theater? Na gut, *Aha, *Auch das noch!* Und durch unten gegebene Alternativen verlangt man von Lernenden, nach dem Muster einen Dialog zu führen. Diese Übung ist auch eine (wie die letzte Übung dieses Abschnitts), die der Partnerarbeit bedingt.

Bei der letzten Übung des Teils A -*Übung 10*- sollen die Schüler aus den angegebenen Sätzen ausgehend herausfinden, wohin die betreffende Person geht. Es ist auch eine Übungsweise, die benötigt, Vorwissen zu aktivieren. Wenn die Ergebnisse der Schüler im Klassenzimmer vorgetragen werden, können eventuell diesbezügliche vorher gelernte Wörter bei den Schülern wieder hervorrufen.

Wenn die Übungen in diesem Abschnitt allgemein zu bewerten sind, kann man ausdrücken, dass sie aus integrierten Übungssequenzen entstehen, die die Teilfertigkeiten auf integrierte Weise zu fördern ermöglichen. Es ist auch zu erwähnen, dass in der Grundlage der Übungen authentische Hör-und Lesetexte befinden. Es bewirkt selbstverständlich, dass sich die Schüler beim Unterricht nicht mit künstlicher Sprache, sondern mit der wahren, deutschen Sprache befassen.

7.3.2. Teil B In Berlin

Dieser Teil der Lektion macht die Ankunft in Berlin zum Thema.

B In Berlin

1. Nach der Ankunft

27 Hör zu. Welche Räume gibt es im Jugendgästehaus? Und wo sind sie?

Beispiel: Die Schlafzimmer sind oben.

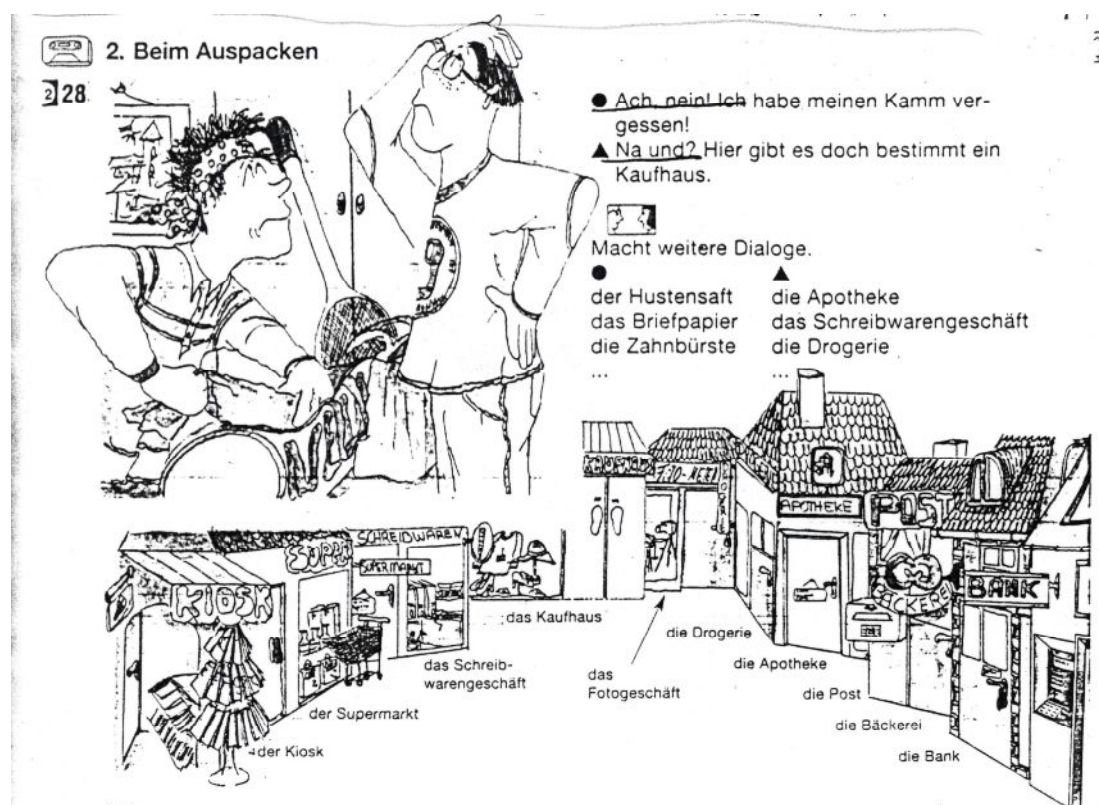
Der Koffer steht

oben.
unten.
vorn.
hinten.
drinnen.
draußen.

oben
unten
drinnen
draußen
vorn
hinten

Die erste Übung dieser Phase beginnt mit einem Hörtext, der ein integriertes Üben anderer Fertigkeiten ‚Grammatik und Sprechen‘ ermöglicht. Nach dem Hören des Textes von der Kassette werden zuerst Übungssätze zu den Lokaladverbien gebildet, indem man die Bilder ansieht, die die Lage des Koffers visualisiert. Danach sollen die Schüler die Lage der Räume im Jugendgästehaus bestimmen, die im Hörtext in einem zusammenhängenden Kontext schon beschrieben wurden. Dadurch wird auch Hörverstehen überprüft. Falls es vom Lehrer für notwendig gehalten wird, kann man den betreffenden Abschnitten des Textes noch einmal zuhören. Der Hörtext ist so aufgebaut, dass sie authentische Sprache widerspiegelt. Er ist mit Interjektionen oder Partikeln versehen, die den Deutschen eigen sind und deren Reaktionen verschiedenen Fällen gegenüber erkennen lassen. *Super, Spitze, Na, Au ja!, Aha, Na ja* sind einige von denen, die bei den echten Kommunikationen öfters vielsagender als die wohlgeformten Sätze sind. Die Bedeutung und Notwendigkeit der Interjektionen und der Partikel bei mündlichen Äußerungen kann man sich noch

besser im Klaren sein, falls man sich mal an die kommunikativen, muttersprachlichen Erfahrungen im Alltag erinnert.



Die zweite Übung ist auch zur Förderung des Hörverstehens und des Sprechens konstruiert. Der Schüler hört zuerst dem Text zu. Er soll dabei besonders auf die Intonation achten, mit der die im Dialog verwendeten Interjektionen besonders eine Bedeutung gewinnen. Nach dem Hörtext sollen die Schüler nach den vorgegebenen Angaben weitere Dialoge machen. Diese Übung dient ausserdem zur Reaktivierung des aktiven oder passiven Wortschatzes bei den Schülern. Um weitere Dialoge nach dem dialogischen Muster zu machen, müssen sie erraten, in welchem Geschäft was zu kaufen oder verkaufen ist. Es ist nicht zufällig, dass es hier die Geschäfte bezeichnet werden, auf die ein Fremdsprachenlerner im fremden Alltag öfters angewiesen ist. Es dient nämlich zu pragmatischen Zwecken.

Am Anfang der allgemeinen Begutachtung der Lektionen wurde es aber schon darauf aufmerksam gemacht, wie wichtig und erforderlich ist, die deutschen

Nomen mit Pluralformen wiederzugeben. Denn sie könnten sich von Wort zu Wort wechseln, sowie es keine allgemein gültige Regel dafür gibt. Deswegen ist es als einen Fehler zu betrachten, da sich die Pluralformen der Geschäftsbezeichnungen neben den Singularformen nicht finden. Auch wenn auf die Pluralformen dieser Bezeichnungen in früheren Lektionen schon hingewiesen wurde, sollen sie an jeder passenden Stelle wiederholt werden, damit die Anwendung der Pluralformen der betreffenden Wörter bei eventuellen Realkommunikationssituationen bei den Schülern *automatisiert* ist.

3. Gibt es hier ...?

- 29 ● Entschuldigen Sie, bitte, gibt es hier eine Telefonzelle?
 ▲ Ja, sicher! Ganz in der Nähe. Also, du gehst hier geradeaus bis zur Kreuzung, dann links und dann rechts. Dann siehst du schon die Telefonzelle auf der linken Seite.
 ● Danke.



Macht weitere Dialoge, Schaut auf dem Plan nach.

... gibt es hier | eine Apotheke?
 | ein Kaufhaus?
 ...

▲ Du gehst hier geradeaus bis zur | nächsten | Kreuzung,
 | zweiten | Straße,
 | dritten |
 dann | rechts | und dann | (wieder) rechts.
 | links | | (wieder) links.
 | | | immer geradeaus.

Dann siehst du schon | die Apotheke | auf der rechten Seite.
 | das Kaufhaus | auf der linken Seite.
 ...

Die dritte Übung der Phase B ist ein Hörtext, der auch für die Förderung der Sprechfähigkeit in Partnerarbeit geeignet ist. Die Übungen dieser Art gehören zur *Texterstellung: Problemlösung in der Stufe C der kommunikativen Übungstypologie*. Die Aufgabe des Schülers steckt darin, anhand vorgegebener Redemittel ein Problem zu lösen, indem er dem Hilfebedürftigen hilft.

In der Übung ist ein Bild zu sehen, in dem verschiedene Läden gezeichnet sind, welche jeder im Verlauf eines Tages brauchen kann, um ein tägliches Bedürfnis zu decken. Bei dieser Übung handelt es sich um Wegbeschreibung. Dafür muss man den Schülern natürlich Orts- und Richtungsangaben beigebracht werden. Danach sollen die Schüler in Partnerarbeit weitere Dialoge machen. Nachdem ein Lerner seinen Partner nach einem Weg gefragt hat, beschreibt der andere den Weg mit unter dem Bild angegebenen Redemitteln bezüglich der Orts- und Richtungsbeschreibung.

4. Spiel: Wohin ...?

Ein Schüler sucht auf dem Plan oben ein Ziel aus. Er nennt es aber nicht. Er beschreibt den Weg vom Jugendgästehaus zum Ziel. Die anderen verfolgen den Weg auf dem Plan mit dem Finger. Sieger ist, wer zuerst das Ziel errät.



5. Eine Stadtrundfahrt

230

- a) Hör zu und schau die Bilder im *Monatsheft Berlin* auf Seite III unten an. In welcher Reihenfolge beschreibt der Stadtführer die Sehenswürdigkeiten? Schreib die Buchstaben auf.
- b) Hör noch einmal. Welchen Weg fährt der Bus? Schau auf dem Stadtplan auf der gleichen Seite nach.

Die vierte Übung ist ein Spiel, das den Umgang mit dem Bild voriger Übung erfordert. Sie setzt selbstverständlich voraus, die schon angegebenen Redemittel anzuwenden, die bei Wegbeschreibung notwendig sind. Es ist ein Spiel, das in Kleingruppen gespielt werden kann. Ein Schüler, der auf dem Bild ein Ziel aussucht, nennt nicht, was es ist. Seine Hilfe zum Erraten dieses Zieles von anderen Lernenden ist nur mit der Beschreibung begrenzt. Da derjenige der Sieger genannt wird, der zuerst das Ziel errät, hat es zur Folge, dass alle Lernenden so schnell wie möglich die betreffenden Redemittel gebrauchen. Infolgedessen wird das Lernen schneller und man erreicht das Ziel leichter. Es wurde schon die positive Auswirkung der Spiele auf den Erfolg im Fremdsprachenunterricht erwähnt.

Die fünfte Übung besteht aus zwei Teilen und fordert ein *richtiges* Hörverstehen, damit der Lernende durchführen kann, was man von ihm erwartet. Er muss wieder mit authentischem Stadtplan von Berlin umgehen, um die Frage im ersten Teil der Übung beantworten zu können, während er gleichzeitig den Hörtext von der Kassette hört. Auch der zweite Punkt der Übung bedingt es, dass der Lernende sich mit demselben Stadtplan arbeitet, um die Frage „*welchen Weg fährt der Bus?*“ richtig zu beantworten. Nachdem beide Fragen der Übung von jedem einzelnen Schüler beantwortet werden, liegt es in der Möglichkeit, die Ergebnisse in

Plenum miteinander zu vergleichen. Diese Art Übungen sind für die Kontrolle und Überprüfung des Hörverstehens ziemlich geeignet; und da das Thema sich auf einen authentischen Stoff, auf den Stadtplan bezieht, ist das Gelernte durchs Zuhören in fremdsprachlichen Hörsituationen im fremden Land öfters zu gebrauchen.

6. Verlaufen

Beim Stadtbummel hat sich der Lehrer verlaufen.

- a An der Ecke Grunewaldstraße und Lutherstraße fragt er einen Passanten.
- Entschuldigen Sie, bitte, wie komme ich zur Kaiser-Wilhelm-Gedächtniskirche?
- ▲ Also, Sie gehen ...

Beschreibt den Weg. Schaut auf dem Stadtplan im *Monatsheft Berlin*, Seite III, nach.

Macht weitere Dialoge.

- b Ecke Bundesallee und Hohenzollern-damm / zum Alexanderplatz
- c Ecke Grunewaldstraße und Potsdamer Straße / zur Siegessäule
- d Ecke Alt Moabit und Paulstraße / zum Brandenburger Tor
- e Ecke Kurfürstendamm und Lewishamstraße / zur Museumsinsel

Grammatik

zu + Dativ

Wie komme ich ...

zum Zoo?	zum Schiller-Theater?	zur Siegessäule?
(zu dem)	(zu dem)	(zu der)



Die sechste Übung bewegt den Schüler zum Sprechen. Von dem Standpunkt ausgehend, dass sich der Lehrer beim Stadtbummel verlaufen hat, soll ein Sprachlerner in der Rolle eines Passanten den erfragten Weg beschreiben. Die Übung eignet sich zur Partnerarbeit, da sie in Dialog strukturiert ist. Nach den angegebenen Richtungen bittet ein Schüler einen anderen um Wegbeschreibung und man macht auf solche Weise situative Dialoge. Hier geht es auch um implizite Landeskundevermittlung, da die Richtungen, die bezüglich der Wegbeschreibung vom Lernenden verwendet werden sollen, dem Stadtplan von Berlin entnommen sind.

Am Ende der Übung vermittelt man die grammatische Struktur „zu“ als *richtungsweisende Präposition mit dem Dativ*. Es gibt keine anderen theoretischen Erläuterungen. Die gegebenen Beispiele darüber sind auf die Stadtteile von Berlin bezogen, die im Stadtplan genannt werden.

7. Am freien Nachmittag

- 1 Die Klasse ist gemeinsam zur Haltestelle Bismarckstraße gefahren. Nun kann jeder machen, was er möchte.
- Frau Rösner?
 - ▲ Ja, bitte?
 - Wie komme ich denn zum Dahlem-Museum?
 - ▲ Mit der U-Bahn.
 - Aha. Und mit welcher?
 - ▲ Nimm die U7 bis Fehrbelliner Platz und steig dann um, in die U2 Richtung Krumme Lanke. An der Haltestelle Dahlem-Dorf musst du aussteigen.



Macht weitere Dialoge. Schaut auf dem U- und S-Bahnplan im Monatsheft Berlin, Seite IV, nach.

● Zoologischer Garten	▲ U1
Kurfürstendamm	U1/U9
Alexanderplatz	U1/U8
Botanischer Garten	U7/U9/S-Bahn
Kreuzberg	U1 Haltestelle Schlesisches Tor

8. Grüße aus Berlin

Nach dem Besuch des Zoologischen Gartens geht Matthias in ein Café und schreibt eine Postkarte an seine Eltern.

Was schreibt Matthias? Schreib den Text für die Postkarte in dein Heft.

*Berlin, dem...
Hallo Mami, hallo Papi!*



*Familie
Peter Krause
Blumenstraße 3*

95028 Hof

Mit der siebten Übung zielt man sich darauf ab, das Hörverstehen und die Sprechfertigkeit zu fördern. Der Dialog ist ganz realistisch konstruiert und hat keine Spur von künstlicher Sprache. Sie besteht aus kürzeren kommunikativen Sätzen aus der Alltagssprache. Wie es schon deutlich ist, bevorzugt man in situativen Kommunikationen solche Sätze, welche sich nur an der Antwort orientieren. Es ist die wichtigste Voraussetzung für Flüssigkeit und natürliche Spontaneität. Deshalb soll man in Dialogen in Lehrwerken darauf verzichten, immer auf der Bildung der kompletten, wohlgeformten Sätze zu beharren, die aus Subjekt, Objekt und Verb bestehen.

Es ist aber ein Fehler, dass dieser Dialog nicht mit einer Verabschiedungsfloskel endet. Denn der Schüler fragt Frau Rösner, wie man zum Dahlem Museum kommen kann. Danach ist es zu erwarten, dass der Fragende für diese Hilfe der Frau Rösner dankt. Es ist nicht zu vergessen, dass das Fremdsprachenlernen bezüglich kommunikativer Kompetenz zur Identitätsentwicklung bei den Fremdsprachenlernenden beitragen soll. In diesem Zusammenhang sind aber die Begrüßungs- und Verabschiedungsformeln eigentlich kleine aber wichtige Symbole für situationsädaquate Verhaltensweisen in der

fremdsprachlichen Kultur. Davon ausgehend sollen sie an jeder passenden Stelle den Dialogen, die die Verhältnisse im Alltag reflektieren müssen, hinzugefügt werden.

Die Übung des Teiles B –*Übung 8*- macht es möglich, die Schreibfertigkeit der Lernenden zu entfalten. Man verlangt vom Sprachlernenden, dass er eine Postkarte, aber in der Rolle von Matthias an seine Eltern schreibt.

Hier ist es nicht weniger wichtig, die Aufmerksamkeit auf die Schreibtätigkeit im kommunikativen Fremdsprachenunterricht zu lenken. Schreiben im Unterricht hat zwei Funktionen, die voneinander zu unterscheiden ist, worauf Gerder (1984:13) hingewiesen hat:

- „ a) *Es gibt Schreibaktivitäten, bei denen das Schreiben das Ziel ist...*
- b) *Es gibt aber auch viele Schreibaktivitäten, bei denen Schreiben nur Mittel für einen anderen Zweck ist...“.*

Nach ihm gehört das Briefschreiben zum Schreiben als Ziel, während das Schreiben bei der Übung einer grammatischen Struktur nur als ein Mittel für einen anderen Zweck betrachtet werden soll. Aus diesem Gesichtspunkt betrachtet, ist diese Schreibübung als das Ziel einer Handlung anzusehen, die mit der Absicht geschrieben wird, den Eltern über das Erlebte in Ferien zu berichten. Da solche Übungen zu einem pragmatischen und kommunikativen Zweck dienen, sind sie neben anderen Schreibtätigkeiten im Schreibunterricht immer zu bevorzugen. Je mehr die Schreibtätigkeit im Schreibunterricht als Ziel vorkommt, desto möglicher ist es, diese Fertigkeit gewünscht und gezielt zu entwickeln. Auch Balcı (2000:528) drückt die Bedeutung der Schreibaktivität, womit sie höchstwahrscheinlich *Schreiben als Ziel* meint, und wie diese Fertigkeit zu entfalten ist, mit folgenden Sätzen aus:

„Die Schreibtätigkeit dient sowohl zur Förderung anderer Sprachfertigkeiten als auch ein wichtiges kommunikatives Mittel für die Identitätsbildung der Person. Diese Kompetenz hat eine produktive und aktive Seite. Sie soll nicht allein sondern vielmehr in den einzelnen Unterrichtsstunden gelernt und gefördert werden“ (zitiert nach Aktaş, 2004:49).

9. Was machen wir heute Abend?

- 32 ● Du, Oliver, haben wir heute Abend noch was vor?
- ▲ –
- He, bist du taub? Ich hab dich gefragt, ob wir heute Abend noch was vorhaben?
- ▲ Ich glaube schon.
- Müssen wir denn noch mal ins Gästehaus zurück?
- ▲ –
- Weißt du, ob wir noch mal ins Gästehaus zurückmüssen?
- ▲ Ich glaube nicht.
- Wo treffen wir die anderen?
- ▲ –
- Mensch, hörst du mir überhaupt zu? Ich habe dich gefragt, wo wir die anderen treffen.
- ▲ Keine Ahnung.
- Du bist vielleicht eine Hilfe. Was machen wir denn jetzt?



Tipp
Sprich mit deinem Partner
einen Dialog auf Cassette.
Korrigiert euch gegenseitig.

Grammatik

Peter: „Haben wir heute noch etwas vor?“
Weißt du, ob wir heute noch etwas vorhaben?
Ich habe dich gefragt, ob

Peter: „Müssen wir noch mal ins Gästehaus zurück?“
Weißt du, ob wir noch mal ins Gästehaus zurückmüssen?
Ich habe dich gefragt, ob

Peter: „Wo treffen wir die anderen?“
Weißt du, wo wir die anderen treffen?
Ich habe dich gefragt, wo

Die neunte Übung unter dem Titel ‚Was machen wir heute Abend?‘ ist eine integrierte Übung. Anhand eines Hörtextes werden die Fertigkeiten ‚Leseverstehen, Hörverstehen, Sprechen, und die Grammatik‘ bei den Schülern auf kombinierte Weise gefördert. Während die Schüler den Text still lesen, hören sie ihm gleichzeitig zu. So ein Hörtext, der die Merkmale aus dem Alltagsdeutsch beinhaltet, gibt ausserdem dazu Anlass, auf die Intonation zu achten. Denn die Intonation spielt bei situativen Kommunikationen im Alltag eine sehr wichtige Rolle, deren Bedeutung nicht zu leugnen ist. Es ist sogar selbstverständlich, dass die Kommunikation wegen falscher Intonation abbricht, sowie sie zu Missverständnissen führen kann. Deshalb ist es nicht weniger wichtig, dass die Stimme in der Cassette einem *Nativ Speaker* gehört, damit sich die Schüler unmittelbar die richtige Intonation der Wörter aneignen können.

Es ist auch von grossem Belang, dass die Sprache des Hörtextes authentisch ist. Inzwischen ist es erforderlich, die Aufmerksamkeit auf die Dialogstruktur in traditionellen Lehrwerken zu richten. Einer der grössten Fehler in traditionellen Lehrwerken lag darin, dass die Gespräche unter den Partnern in den Dialogen, die angeblich die Alltagssprache widerspiegeln, reibungslos geführt werden. Damit meint man, dass die Gesprächspartner, die sich zufälligerweise irgendwo treffen, wie Alleswisser erraten, was der andere sagen möchte. Die Antwort ist sozusagen vorher bereitgestellt. Bei solchen Dialogen sind fast immer die Sätze zu sehen, die wohlgeformt, grammatisch vollkommen sind. Es gibt zwischen den Sätzen der Partner kaum eine Denkpause, die bei realen Kommunikationssituationen sehr üblich ist. Die Gespräche führt man *zustimmend*. Man sieht fast keine Spur von Konflikten oder Meinungsverschiedenheiten. Einer spricht und der andere hört zu und bestätigt. So eine Dialogstruktur befindet sich aber im Widerspruch zur Realität. In Wirklichkeit haben die Gesprächspartner keine *vorgeplanten und vorgeschriebenen* Sätze im Kopf. Der Gesprächsprozess entwickelt sich meistens zufälligerweise. Wer mit dem Sprechen zuerst beginnt und ob das Gespräch einer bestimmten Reihe nach durchzuführen ist, kann vorher nicht bestimmt werden. Deswegen ist es eine natürliche Folge, dass man bei der Kommunikation manche Denkpausen entstehen. Daher soll es kommen, dass es auch im Dialog in dieser Übung auf so genannte Denkpausen mit einem *Bindestrich* (-) hingedeutet wird. Dieser Sprachstil, der in den Dialogen der traditionellen Lehrwerke sehr selten vorkommt, soll als ein natürliches Element der realen, situativen Kommunikationen im Alltag angesehen werden. Aber es wäre natürlich angebrachter, wenn sich in diesem Dialog nicht nur Denkpausen mit Bindestrich, sondern auch *Gambits* finden. Die leeren, verbalen Elemente wie *,tja'*, *,so'*, *,hm'*, *,äh'*, die in der angewandten Linguistik *Gambit* genannt werden, sind bei der natürlichen Kommunikation unentbehrlich und deshalb ein wichtiges Kennzeichen für die authentische Sprache in Lehrwerkdialogen. House definiert Gambits und gibt wie folgt an, worin sie ihre Bedeutung bei der Kommunikation liegen:

„Gambits sind die *"Schmiermittel eines Diskurses"*, die zu Beginn, in der Mitte und am Ende eines jeden Gesprächsbeitrags stehen können. Gambits zeichnen sich dadurch aus, daß ihre semantische Bedeutung relativ unwichtig, ihre pragmatische, kontextuelle Bedeutung dagegen von großer Bedeutung ist“ (House Juliane, Internet II).

Gambits haben ausserdem die Funktion, beim Gespräch dem Partner eine Art Signal zu geben, um seine Reaktion auf das Ausgedrückte zu zeigen. Wenn es mit einem Beispiel konkreter gemacht wird, sind *so was!*, *wirklich?*, *unglaublich* Ausdrücke des Erstaunens, während *verdammt*, *oh nee!* die Verärgerung, und *phantastisch*, *klasse!*, *geil!* *super!* die Begeisterung bedeuten.

Wenn man davon ausgeht, dass sogar die Muttersprachler solche Ausdrücke bei den spontanen Gesprächssituationen benötigen, kann man besser verstehen, wie notwendig die Anwendung solcher Hilfsmittel bei kommunikativen Situationen im Alltag für Fremdsprachenlerner ist. Duzsenko(1994:180) beurteilt das Nichtvorhandensein solcher Gambits in Lehrwerken als ein Hindernis vor der Entfaltung einer strategischen Komponente der kommunikativen Kompetenz und hebt besonders hervor, auf Angaben einer empirischen Untersuchung beruhend, dass die Sprache der Fremdsprachenlernenden, die in alltäglichen, kommunikativen Situationen solche Diskursstrategien verwenden, von Muttersprachler für natürlicher und flüssiger gehalten wurde, als die Sprache anderer Lerner, die sich bei ähnlichen Situationen wohlgeformte Sätze zu bilden bemühen.

Es ist inzwischen zu betonen, dass dieser Hörtext eigentlich dafür konstruiert ist, den Grammatikstoff *„indirekte Frage“* zu behandeln. Es soll besonders unterstrichen werden, dass so eine grammatische Struktur in einem bestimmten situativen Kontext vermittelt wurde, sowie es in der kommunikativen Grammatikvermittlung üblich ist.

Unter dem Hörtext gibt es nur einige Beispiele, die es vor Augen führen, wie die indirekte Frage gestellt wird. Es gibt keine detaillierten grammatischen Erläuterungen, die die Schüler langweilen würden. Ausserdem werden die

Lernenden mit einem Tipp im Rahmen des Dialogisierens, zur Partnerarbeit bewegt.

**10. Robert kommt**



33 ● Oh, schau mal! Ist das nicht Robert?
He, Robert!
▲ Ach, ihr seid's. Hallo.
● Sag mal. Hast du eine Ahnung, ob wir heute noch ...?
▲ Natürlich haben wir heute noch was vor.
● Und weißt du, ob wir ins ...?
▲ Nein, das müssen wir nicht.
● Weißt du vielleicht auch, wo ...?

▲ Klar! An der Kaiser-Wilhelm-Gedächtnis-
kirche.
● Und wann ...?
▲ Um sieben Uhr.
● Weißt du zufällig auch noch, was ...?
▲ Natürlich. Eine Gruppe geht ins Konzert
und die andere Gruppe zum Fußballspiel.
● Robert, du bist unsere Rettung!

Was fragt der Junge Robert?
Schreib die Fragen in dein Heft.

Die letzte Übung des Teiles B ist ein Hörtext, der wie üblich als Dialog konstruiert wurde. Die Aufgabe der Lerner liegt darin, den Dialog schriftlich zu ergänzen. Solche Übungen sind *der B-Phase* der kommunikativen Übungstypologie (*Textreproduktion: Lückentext*) zuzuordnen. Sie ermöglichen, das Hör- oder Leseverstehen zu überprüfen.

Der Unterschied der Lückentexte in der B - Phase von Einsetzübungen steckt darin, dass die Wörter nicht vorgegeben werden, durch die die Lücken zu ergänzen sind. Der Sprachlernende muss sie aus dem Text entnehmen (Neuner u.a., 1981:86).

Diese Übung eignet sich auch zur Partnerarbeit. Jede Gruppe, die aus zwei Schülern besteht, liest ihren ergänzten Dialog vor der Klasse vor. Danach wird der Text noch einmal gehört und Fehler werden verbessert. Bei dieser Übung werden fast alle Basisfertigkeiten miteinander kombiniert geübt. Die Schüler, die den Text hören, können dabei auch den Verlauf des Textes im Lehrwerk verfolgen. Dann kommt die Schreibaktivität hervor. Um die Lücken richtig zu ergänzen, müssen sie verstehen, was sie hören.

Es wäre angebracht, eine Realität zu unterstreichen: Auch dieser Dialog dient dazu, der Grammatikstoff *indirekte Frage* gefestigt zu werden. Trotzdem ist aber der Text, der dafür angewendet wird, ist situativ, hat einen bestimmten Kontext, der um den Stadtbummel in Berlin kreist.

Auch die Übungen in diesem Abschnitt stammen aus den authentischen Hör- und Lesetexten. Die Redemittel über Weg-, Orts- und Richtungsbeschreibungen sind situativ. Sie haben hohen Gebrauchswert in ähnlichen Situationen. Dass die Übungen die Schüler zur Partner- und Gruppenarbeit bewegen, ist im kommunikativen Deutschunterricht empfehlenswert; und die Lehrwerke, die der Gruppenarbeit mehr Raum geben, werden kommunikativ genannt. Es sollte eigentlich von einer Lektion so eine Behandlungsweise erwartet werden, die den authentischen Stoff „Reisen“ zum Thema macht. Gerade deshalb ist es notwendig, in Lehrwerken „DaF“ diesbezügliche situative Themen einzusetzen, die kommunikativ zu behandeln sind.

7.3.3. Teil C Wieder zu Hause



Die erste Übung dieser Phase ist eine integrierte Übung, mit der auch die Fertigkeiten ‚*Leseverstehen und Sprechen*‘ gefördert werden können. Mit diesem Hörtext unter dem Titel *Redaktionssitzung bei der Schülerzeitung „Domino“* zielt man vor allem darauf ab, die Fertigkeit ‚das Hörverstehen‘ bei den Sprachlernenden zu entwickeln. Wie an Fragetypen in drei Punkten zu erkennen ist, orientiert sich diese Übung an der Verstehenskontrolle und gehört zur *A Phase der kommunikativen Übungstypologie* von Neuner u.a.

Die verschiedenen Antworten einiger Schüler über diese Fragen können vor der Klasse vorgelesen werden, oder es ist auch eine mögliche Vorgehensweise, dass die Antworten auf die Fragen von den Schülern mündlich ausgesprochen werden. Danach wird der Hörtext noch einmal gehört und die richtigen Antworten in Plenum herausgefunden.

2. Der Artikel in der Schülerzeitung

Die Redakteure wollen die Berliner Geschichte für die Schülerzeitung interessanter aufmachen. Sie zeigen Fotos und geben Erklärungen dazu.



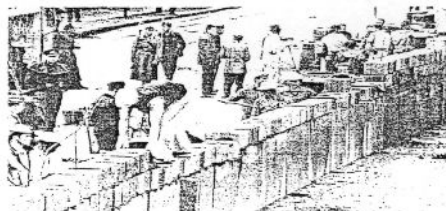
1945
Die Sieger des Zweiten Weltkrieges (USA, Sowjetunion, Großbritannien, und Frankreich) teilten Deutschland in vier Zonen. Sie teilten auch Berlin in vier Zonen.



1949
Die amerikanische, britische und französische Zone bildeten die Bundesrepublik Deutschland mit der Hauptstadt Bonn.

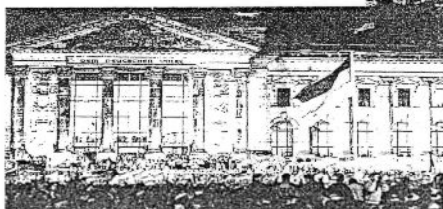
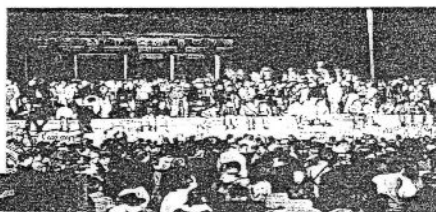


1949
Aus der sowjetischen Zone wurde ein eigener Staat, die DDR. Nun gab es West-Berlin und Ost-Berlin.



1961
Die Regierung der DDR baute eine Mauer durch Berlin. Viele Familien wurden getrennt. Man konnte Freunde und Verwandte nicht mehr besuchen.

9.11.1989
Die Regierung der DDR machte die Grenzen auf. Ostdeutsche und Westdeutsche feierten zusammen und tanzten auf der Berliner Mauer.



3.10.1990
Die DDR und die Bundesrepublik wurden wieder ein Staat. Heute ist Berlin wieder die Hauptstadt von Deutschland.

Grammatik

Präteritum

	regelmäßige Verben	unregelmäßige Verben	Modalverben
ich	teilte	ging	durfte
du	teilstest	gingst	durftest
er/es/sie	teilte	ging	durfte
wir	teilten	gingen	durften
ihr	teiltet	gingt	durftet
sie/Sie	teilten	gingen	durften

Ebenso:

Regelmäßige Verben: machen, besuchen, gehören, trennen, feiern, tanzen ...

Unregelmäßige Verben: werden – wurde, fahren – fuhr, (an)kommen – kam (an), geben – gab, essen – aß, rufen – rief, schlafen – schlief, sehen – sah, bleiben – blieb, haben – hatte, sein – war, stehen – stand, denken – dachte, lassen – ließ, kennen – kannte ...

Modalverben: wollen – wollte, können – konnte, müssen – musste, sollen – sollte

Die zweite Übung des C Teiles macht das Üben des Leseverstehens zum Ziel, aber sie bezieht sich eigentlich darauf ab, den Grammatikstoff ‚Präteritum‘ zu

vermitteln. Es geht nämlich um eine implizite Grammatikvermittlung. Das Thema wird in einem bestimmten Kontext in die Hand genommen, wobei die Geschichte Deutschlands ab 1945 mithilfe verschiedener authentischer Fotos und der Landkartenzeichnungen visualisierend erzählt wird, die die Aufteilung des Landes erkennen lassen. Man erklärt, wie Deutschland in verschiedenen Besatzungszonen aufgeteilt wurde. Darüber gibt es detailliertere Erläuterungen unter dem Untertitel *„Landeskundliche Information“* im Lehrerhandbuch des Lehrwerks (Lehrerhandbuch:50).

Da die Geschichte Deutschlands zum Thema gemacht wird, werden die Sätze im Präteritum gebildet. Am Ende dieses Lesestücks findet sich eine Liste von Verben im Präteritum, die häufig verwendet werden.

Man schlägt auf derselben Seite (Lehrerhandbuch:50) vor, diese grammatische Struktur im Rahmen einer Schreibaufgabe in der Klasse variabel zu bearbeiten. Nach diesem Vorschlag verlangt der Lehrer von den Lernenden, dass sie *die Sätze im Präteritum* ins Präsens übertragen. Dieser Aufgabe folgt eine lustige: Ein Schüler schreibt auf ein Papier einen Satz, der mit *„Es war einmal...“* beginnt. Die Klasse muss nämlich ein Märchen schreiben. Der Schüler, der diesen ersten Satz schreibt, gibt das Blatt an seinen Nachbarn weiter. Es ist eine Aktivität, an der alle Schüler mit einem Satz im Präteritum teilnehmen sollen. Nach dem Satzsatz im Präteritum, der vom letzten Schüler geschrieben wird, ist der ganze Text in Plenum zu verbessern.



Die Übung mit dem Titel *„unsere Klassenfahrt nach Berlin“* dient zur Förderung der Schreibfähigkeit bei den Schülern. Sie ist der Phase C

kommunikativer Übungstypologie zuzuordnen. Neuner u.a. (1981:109) beurteilen das Ziel so einer Aufgabe als „*die Erstellung eines erzählenden Textes unter häufiger Verwendung von Realisationen der temporalen kognitiven Sprechintention ,erzählen, was man/jemand vor kurzem gemacht hat‘*“. Bei solchen Übungstypen schlagen sie ausserdem vor, dass man sich bei der Übung nicht nur mit dem Berichten begnügt, was jemand gemacht hat, sondern dass es auch bei solchen Übungen eine mögliche Vorgehensweise sein kann, das Erlebte in der Ich-Form zu berichten. Dass der Lernende sich in der Rolle eines anderen äussert, veranlasst die Entwicklung der Empathie bei ihm.

Na so Was!

-  Berlin ist eine Reise wert!
- 5 Berlin ist eine Reise wert, das werdet ihr gleich seh'n,
wer einmal dort war, weiß das schon, der kann das gut verstehen,
wer einmal dort war, weiß das schon, der kann das gut versteh'n.
1. Wer eine Rundfahrt machen muss,
der nimmt dazu den Autobus.
 2. Die Gedächtniskirche ist benannt
nach Kaiser Wilhelm, wie bekannt.
 3. Boot fahr'n, Surfen, seht, was man
am alles machen kann.
 4. Der Alte Fritz war hier zu Haus.
Schloss sieht herrlich aus.
 5. Und wer verrückte Kneipen mag,
geht nach , klar, bei Nacht und Tag.
 6. Die Fußballspieler warten schon
im großen .

Im Abschnitt ‚*Na so was*‘ befindet sich der Text eines Liedes mit dem Titel ‚*Berlin ist eine Reise wert*‘. Mit diesem Lied, das eigentlich zur Überprüfung des Hörverstehens dient, vermittelt man landeskundliche Informationen, sowie es fast bei allen Übungen der Lektion der Fall ist. Die Aufgabe der Schüler ist es, beim Zuhören die Lücken im Text des Liedes zu ergänzen. Da der Schüler die nötigen Wörter dem Hörtext entnehmen soll, gehört diese Übung auch *der B Phase kommunikativer Übungstypologie* (Textreproduktion: Lückentext), womit man sich darauf abzielt, das Hörverstehen des Lernenden zu kontrollieren.

Das Wichtige, das hier hervorzuheben ist, ist es, dass der Hörtext ein Lied ist. Lieder sind eine der wichtigen Textsorten, die authentisch sind und nur zum Zuhören produziert wurden. Sie sind ausserdem ein lustiges Mittel zur Konfrontierung mit der fremden Kultur, da sie meistens landeskundliche Inhalte haben. Durch landeskundliche Lieder wird es möglich, dass der Schüler das Land näher kennenlernt, dessen Sprache er lernt. Denn die Lieder einer Nation zeigen, wie man in jener Kultur denkt, welche Rituale und Werte man hat, anders gesagt wie man lebt (vgl. Dahlhaus, 1994:76). Von der Realität ausgehend, dass die Lieder die Kultur eines fremden Landes widerspiegeln, soll man im Fremdsprachenunterricht, besonders zur Förderung des Hörverstehens auf die Behandlung der Lieder Wert legen, die aber nicht nur mit der Vermittlung faktischer Landeskunde begrenzt sind, sondern auch kommunikative Landeskunde beinhalten.

Tipp
Beim Verstehen hilft dir, wenn du Fragen an den Text stellst: Wann passiert etwas? Wo passiert es? Warum?

Was machst du am Nachmittag?

- 1 Der Himmel ist grau. Es regnet. Die Straßen und Plätze Berlins sind jetzt ungemütlich. Doch wohin kann man gehen? Zu Hause ist es langweilig. Wo kann man ein paar Freunde treffen?
- 5 Für Robert, Steffen, Johannes und ihre Clique ist die Sache klar: Sie treffen sich in einem Einkaufszentrum. „Wir sind fast jeden Tag hier“, erzählt Marco, 15. „Meistens gehen wir einfach so hin“, sagt Adrian. Sie haben nichts Besonderes vor.
- 10 Die Jugendlichen treffen sich immer in der obersten Etage. Dort haben sie den besten Überblick. Von oben kann man sehen, wer

unten kommt. An einer Stelle bleiben die Jugendlichen selten. Mal gehen sie durch die Gänge, kaufen mal hier etwas oder schauen dort.

Die meisten Jungen kommen, weil sie gerne Mädchen treffen wollen. Auch die beiden Freundinnen Jenny und Jessica sind oft im Einkaufszentrum. „Natürlich um Leute kennen zu lernen“, sagen sie. „Zwischen vier Uhr und sechs Uhr sind wir hier.“ Was alle dort machen? Miteinander reden, Eis essen, eine Cola oder Süßigkeiten kaufen. „Manchmal gehen wir auch von hier aus ins Kino oder in einen Jugendclub“, erzählen sie.

Was ist richtig? a, b oder c?

1. Viele Jugendliche in Berlin
 - a) treffen sich gar nicht.
 - b) finden es zu Hause langweilig.
 - c) bleiben zu Hause, wenn es regnet.
2. Robert, Steffen, Johannes und ihre Clique
 - a) gehen fast jeden Tag in ein Einkaufszentrum.
 - b) treffen sich jeden Tag zu Hause.
 - c) gehen meistens in einen Jugendclub.
3. In der obersten Etage des Einkaufszentrums
 - a) kann man gut einkaufen.
 - b) treffen sich die Jugendlichen.
 - c) gefällt es den Jugendlichen gar nicht.
4. Jenny und Jessica kommen ins Einkaufszentrum,
 - a) weil sie Cola oder Süßigkeiten kaufen möchten.
 - b) weil es dort ein Kino und einen Jugendclub gibt.
 - c) weil sie Jungen kennen lernen möchten.

Im Text erzählt man vom Treffen der Jugendlichen in Berlin an einem Nachmittag in einem Einkaufszentrum. Ausser dieser Information gibt es keine andere über Berlin. Wie es sich schon an Übungen und authentischen Bildern

erkennen lässt, ist die ganze Lektion mit Daten über Berlin überfüllt, die im Rahmen der faktischen Landeskunde zu bewerten sind. Deshalb wäre es geeignet, dass man den Schülern hier anstatt dieses Textes einen Text mit kommunikativer Landeskunde vorlegt.

Es könnte nämlich im Text von einem Tag der Jugend von Berlin, von ihren Hobbys usw. geredet werden. So eine Textauswahl würde es veranlassen, dass die Fremdsprachenlerner der Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen muttersprachlichen und deutschen Wert- oder Denksysteme bewusst werden. Es ist auch eine Realität, dass der Lernende die Weltanschauung seiner Kultur, in der er aufgewachsen ist, besser interpretieren kann, wenn er mit der Weltanschauung der fremden Kultur konfrontiert. Bei der Textauswahl soll man dies immer berücksichtigen.

Unter dem Text gibt es *Richtig-Falsch Fragen*. Solche Übungen sind für die Überprüfung des Textverständnisses geeignet und verlangen von den Lernenden kein aktives Sprachverhalten. Denn die mechanisch-reproduktive Reaktion auf die Frage genügt als die Schüleraktivität. Die einzige Aktivität des Schülers ist das Ankreuzen der richtigen Antwort.

Wie in jeder Lektion in diesem Lehrwerk, findet sich auch hier manche Tipps, die besonders in einem Lesetext stehen und zum Leseverständnis grossen Beitrag leisten; diese so genannten Hilfsmittel steuern die Schüler und erleichtern das Leseverstehen, da sich durch diese Hilfsmittel eine Erwartung bezüglich des Textinhaltes bei den Schülern bildet.

In diesem letzten Übungsteil wird besonders darauf Wert gelegt, die Schreibfertigkeit bei den Lernenden zu entwickeln. Man erwartet bei diesen Übungen vom Schüler, dass er aus dem behandelten Grammatikstoff in der Lektion Nutzen zieht.

Darüber hinaus wird durch das Lied auf implizite Weise Landeskunde vermittelt. Es wäre aber angebrachter, sich in der Lektion nicht nur mit faktischer Landeskundevermittlung zu begnügen, sondern auch kommunikative Landeskunde zu vermitteln, welche die Schüler dazu führt, die kulturelle Welt der Zielsprache näher kennen zu lernen. Es ist vor allem deshalb wichtig, da solche Informationen

dem Schüler dazu Anlass gibt, sich in realen Konfrontationen situationsadäquat zu verhalten.

Am Lektionende gibt es eine Grammatikübersicht. Die Strukturen, die in der Lektion durch Hörtexte und integrierte Übungen implizit behandelt und vermittelt sind, werden hier zusammengefasst. Das Wichtige, was man unterstreichen soll, ist es, dass man sich auch in diesem Abschnitt, ohne theoretische Erläuterungen nur mit den Beispielsätzen begnügt, wie es bei der kommunikativen Grammatikvermittlung üblich ist.

Grammatik

1. Satz

Direkte Frage

„Haben wir heute noch was vor?“
 „Müssen wir noch mal zurück?“
 „Wo treffen wir die anderen?“

Indirekte Frage

Er fragt, **ob** wir heute noch was vorhaben.
 Weißt du, **ob** wir noch mal zurückmüssen?
 Ich habe dich gefragt, **wo** wir die anderen treffen.

2. Verb

Präteritum

	regelmäßige Verben	unregelmäßige Verben		Modalverben
		Verben mit Vokalwechsel	andere Verben	
ich	tanzte	kam	hatte	musste
du	tanztest	kamst	hattest	musstest
er/es/sie	tanzte	kam	hatte	musste
wir	tanzten	kamen	hatten	mussten
ihr	tanztet	kamt	hattet	musstet
sie/Sie	tanzten	kamen	hatten	mussten

3. Präpositionen

a) Zeit

seit/in/vor/nach + Dativ							
Singular						Plural	
Maskulinum		Neutrum		Femininum			
seit einem	Monat	seit einem	Jahr	seit einer	Woche	seit –	Monaten
in einem	Monat	in einem	Jahr	in einer	Woche	in zwei	Monaten
vor dem	Ausflug	vor dem	Abendessen	vor der	Ausstellung	vor den	Ferien
nach dem	Sommer	nach dem	Wochenende	nach der	Oper	nach den	Ferien

b) Ort

zu + Dativ von + Dativ			
Singular			Plural
Maskulinum	Neutrum	Femininum	
zum (zu dem) Zoo	zum (zu dem) Theater	zur (zu der) Post	zu den Havelseen

7.4. Lektion 4 ,Schüler + Reisen II' In ,Lern Mit Uns 3'

Der Übungsbestand, der getrennt von der Lektion dargeboten wird, ist in vier Teile aufgegliedert und mit den Grossbuchstaben A, B, C und D bezeichnet.

Der erste Teil der Lektion beginnt mit Aussagen über die Reise von Gül (die Hauptperson), wie es schon erwähnt wurde. Da dieser Teil der Lektionsanfang ist, welcher eigentlich Signale für den ganzen Inhalt der Lektion geben muss, erwartet man deshalb, dass auch die Übungen dieses Teiles auf Güls Aussagen bezogen sind. Aber es ist nicht davon die Rede. Dass die Übung *Gundels Familie* genannt wird, bedeutet natürlich nicht, dass die Übung auf das Thema bezieht. Wie es sich erkennen lässt, ist die Übung nur daran orientiert, den Grammatikstoff ,*Relativpronomen in Nominativ*', aber in keinem bestimmten situativen Kontext zu vermitteln.

Lektion 4

ÜBUNGEN

A₁ Gundels Familie

a) Was machen sie?

Was macht

..... der Mann?

..... die Frau?

..... der Junge?

..... das Mädchen?

..... das Baby?

..... der Hund?

Der.../Die.../Das...

Zeitung lesen telefonieren

auf dem Boden spielen fernsehen

am Computer spielen

im Korb schlafen

b) Wer ist der Mann? Er liest Zeitung.

Wer ist der Mann, der Zeitung liest? - Das ist Gundels Vater.

Wer ist die die ? - Das ist

Wer ist das das ? - Das ist

Relativpronomen im Nominativ:	
.....	der Mann, der
.....	die Frau, die
.....	das Baby, das

→ G1

Die Beispielsätze sind nicht über die Reise nach Österreich und haben keinen bestimmten Kontext.

Lektion 4

ÜBUNGEN

B1 Die Maus, der Elefant, der Löwe und die Schlange

→ Wir vergleichen Menschen oder Dinge mit Adjektiven (+er) + **als** :

klein	groß	schnell	langsam	jung	alt

Der Eiffelturm in Minimundus ist kleiner als in Paris.
Der Eiffelturm in Paris ist größer als in Minimundus.

Ein Auto fährt als ein Bus.
Ein Bus als ein Auto.

Gundel ist als die Frau.
Die Frau als Gundel!

→ Was kannst du noch vergleichen?

Obst / Pudding	essen	gern	lieber
Fahrrad / Auto	sein	teuer	teurer
Rathaus / Hochhaus	sein	hoch	höher
Flugreisen / Bahnreisen	kosten	viel	mehr
..... /			

Wie die Übungen des A Teiles sind auch die Übungen des B Teiles konstruiert, einen grammatischen Stoff, ‚Vergleich mit als‘ zu erarbeiten. Hier begeht man den Fehler, welcher in den alten, traditionellen Lehrwerken öfters vorkommt. Obwohl der Text dieses Abschnittes angeblich authentisch ist, da die Sehenswürdigkeiten von Österreich dargeboten werden, haben die Übungen mit dem Text nicht zu tun. Der Text und die Übungen stimmen sich nur in der

Grammatikvermittlung überein. Beide haben das Ziel, den Schülern Vergleichsätze beizubringen. Davon ausgehend kann man leicht sagen, dass man auch mit den Übungen des B Teiles nur darauf abzielt, eine grammatische Struktur zu ‚verpacken‘.

Wie es im ersten Teil der Studie besonders unterstrichen wurde, muss auch die Grammatikvermittlung im kommunikativen Deutschunterricht kommunikativ sein; d.h. sie soll die Schüler zur Kommunikation führen. Dass die Schüler nur Regel lernen, macht es ihnen nicht möglich, das Gelernte in kommunikativen Situationen anzuwenden. Wenn sich das Gelernte auf eine Realsituation hindeutet, hat es erst dann eine Bedeutung.

Auch wenn am Rand der Seite mit einem Zeichen darauf hingewiesen wird, dass diese Übungen zur Partnerarbeit, zur mündlichen Äußerung dienen, ist aber der Fall ganz anders. Denn sie werden nicht in einem bestimmten situativen Kontext dargelegt; ausserdem gibt es keinen Dialog mit authentischer Sprache, den die Schüler nachahmen können, sowie es keine erforderlichen Redemittel zur Erstellung eines Dialogs vorgegeben wird.

ÜBUNGEN

C₁ Güls Erlebnis mit dem Hund

→ Erzähl Güls Erlebnis mit anderen Sätzen!

Lektion 4



Das sagt Gül:

An einem Montag musste ich zu Hause bleiben, weil ich Magenschmerzen hatte.

Ich war allein mit dem Hund. Wisst ihr, dass ich Angst vor Hunden habe?

Ich wollte mir etwas Milch aufwärmen.

Ich stellte den Topf auf den Gasherd, ging ins Wohnzimmer und las eine Zeitung.

Nach einiger Zeit

Und das erzählst du von Gül:

Gül war krank und ist zu Hause geblieben.

Sie war mit dem Hund allein. Sie hat Angst vor Hunden.

Sie wollte etwas warme Milch trinken.

Sie stellte den Topf auf den Gasherd. Dann ging sie ins Wohnzimmer zurück und las eine Zeitung.

Kurz danach



Wir haben schon begründet, warum der Lesetext des C Teiles für diese Lektion als ungeeignet zu betrachten ist. Zu dessen Übungen ist es jedoch zu sagen, dass sie nicht ermöglichen, die Schüler schrittweise zur mündlichen oder schriftlichen Äusserung zu führen.

Die Übungen dieser Phase haben vier verschiedene Abschnitte, die unabhängig voneinander sind. Bei der ersten Übung mit dem Titel ‚Güls Erlebnis mit dem Hund‘ verlangt man vom Schüler, dass er die Sätze anders ausdrückt, als sie sind. Das Ziel dieser Übung ist es, dass die Schüler schaffen, die Präteritumform eines Verbs in der ersten Person Singular in die dritte Person Singular umzusetzen und auf solche Weise denselben Satz erneut zu bilden. Es ist eine Übungsart, die besonders in der Grammatik-Übersetzungsmethode öfters hervortritt. Es wird nämlich mit dieser Übung auch vielmehr darauf abgezielt, das Präteritum zu behandeln.

C2 Verben im Salat

Sagtenabdenmkläperzählteloplielfandozyxchörteqdlwolltetrewohnt
ezpilaswyüklisahfenzubschliefadfghiistandnobinmacherstunahmtf
soawaritakgingltebvussterwavchattelsolpassierteblka

→ Welche 16 Verben im Präteritum sind hier im Buchstabensalat?
Ordne sie nach dem Alphabet und schreib sie mit ihrem Infinitiv auf?

Nach dieser Übung kommt eine andere hervor, die denselben grammatischen Stoff zum Thema macht. Die Schüler sollen bei dieser Übung die 16 Verben im Präteritum herausfinden, die mit sinnlosen Buchstabenreihungen versteckt sind; und dann fordert man, dass sie die Infinitivform dieser Verben in ihre Hefte schreiben. Wie es auch bei anderen Übungen dieser Lektion der Fall ist, wird mit so einer konstruierten Übung, die nicht kontextualisierbar ist, den Schülern nichts beigebracht, ausser die Verben auswendiglernen zu lassen, die in keinem situativen Kontext verwendet werden. Falls man davon ausgeht, dass das Fremdsprachenerlernen dazu führen soll, sich den eventuellen Kommunikationssituationen entsprechend fremdsprachlich zu verhalten, erübrigt

es sich zu betonen, dass es mit so einer inhaltlosen Übung höchstwahrscheinlich unmöglich ist.

C₃ Wörter deutlich sprechen

Gruppe. Österreich. Gasteltern . Busfahrt . zusammen . erzählte . gesprochen
Wochenende . standen . kleine . Erlebnis . schnell . Wohnung . Schule .
Küche . Milch . Wohnzimmer . Zeitung . las . hörte . vorsichtig . laut .
Angst . stand . endlich . schrieb . lachte . Stunde . Zeit . oder .

→ Sprich die Wörter schnell, aber deutlich!

Sag die erste Zeile Wort für Wort deinem Partner! Er schreibt sie auf. Prüfe, ob er alles richtig hat!

Jetzt sagt dein Partner dir die Wörter von der zweiten Zeile. Du schreibst sie auf. Er prüft, ob du

Die Übung mit dem Titel ‚Wörter deutlich sprechen‘ scheint dafür konzipiert zu sein, die Intonation mancher deutschen Wörter bei den Schülern zu entwickeln. Es sollte aber diese Wörter von der Cassette zugehört und mit dem betreffenden Zeichen am Rand der Übung darauf hingewiesen werden.

Wie es auch früher zum Ausdruck gebracht wurde, können die Wörter vom Schüler im Kopf besser behalten werden, falls sie in einem bestimmten Kontext, anders ausgedrückt in eine alltägliche Situation eingebettet, gelernt werden. Auch wenn die Intonation einzelner Wörter bei der Kommunikation eine entscheidende Rolle zur Verständigung spielt, wäre es für die Schüler noch nützlicher, dass sie in Sätzen wiedergegeben werden, die sich auf kommunikative Situationen beziehen. Dass man sich die Übung nur mit der Intonation einzelner Wörter begrenzt, kann es verursachen, dass der Schüler sich bei eventuellen Situationen daran zweifelt, *wie und in welchen Zuständen* er sie in einem Satz benutzen wird. Falls aber die betreffenden Wörter in den Sätzen von einer Cassette gehört werden, in der diese Sprachelemente von einem Native Speaker vorzusprechen sind, lernt der Schüler sowohl ihre richtigsten Intonationen als auch wird er dessen sicher, in welchen Fällen sie gebraucht werden können.

Lektion 4

ÜBUNGEN

C4 Bello ist klüger als andere Hunde.



- ① "Bello ist klüger als andere Hunde." Das hörte Gül oft von Gundel, die ihren Hund sehr liebt. Bello ist ein Sennenhund. Er lebt in der Stadt bei Gundels Familie. Er passt auf die Wohnung auf. Gundel erzählte Gül, was er alles kann: "Jeden Morgen holt Bello die Zeitung. Er sitzt im Flur vor der Haustür und wartet auf seinen Herrn. Er soll die Tür aufmachen, damit er zum Briefkasten laufen kann. Vorsichtig nimmt er die Zeitung mit seinem Maul aus dem Briefkasten. Eine Minute später ist die Zeitung auf dem Frühstückstisch. Mein Vater gibt ihm dann einen Keks als Belohnung."



②

Hallo, Gül! Hier Gundel!
Stell dir vor: Bello ist weg!
Seit gestern. Ja, er ist
weggelaufen. Ja, heute steht
unsere Suchanzeige in der
Zeitung. Danke, Gül! Bis dann!



- Was sagte / fragte Gül? Macht einen Telefondialog!
→ Schreib eine Suchanzeige für Bello! Beschreib ihn!

③

Güls Eltern möchten wissen, wer Bello ist.

Gül erzählt:

Bello ist ein Er lebte Er passte Jeden Morgen holte



Die vierte Übung des C Abschnittes teilt sich wieder in drei Punkte. Am Anfang gibt es einen Lesetext mit dem Titel *'Bello ist klüger als andere Hunde'*. Ob so ein Lesetext für die Lektion mit der Bezeichnung *'Reise nach Österreich'*, für entsprechende Textauswahl gehalten wird, wurde schon besprochen. Der Text

ist weder authentisch noch situativ. Hier ist es aber nicht weniger wichtig, sondern gerade notwendig, vorzulegen, warum im Fremdsprachenunterricht auf Authentizität und Situativität bezüglich pragmatischer Zwecke besonderes Gewicht zu legen ist:

„Für das pragmatische Konzept wurden diverse Prinzipien von der Audiolingualen und von der Audiovisuellen Methode übernommen, so z.B. die Prinzipien der Authentizität der Sprachvorbilder, der Situativität oder der Einbettung des neuen Lehrstoffes in Alltagsgespräche. All diese oben erwähnten Prinzipien haben etwas mit der Realität zu tun, d.h. es wird nicht mehr versucht, den Schülern etwas beizubringen, was in einem völlig irrealen Kontext präsentiert wird, sondern man versucht, den Schülern durch die Nähe zur Realität das Lernen und vor allem das Behalten des Erlernten zu erleichtern. Hierbei wird davon ausgegangen, daß man sich Gelerntes leichter merkt, wenn man sich die Situation auch in Wirklichkeit vorstellen kann, da es wahrscheinlicher ist, daß man das Gelernte auch tatsächlich einmal im Zielsprachenland bei einem Besuch anwenden kann“ (Internet III).

Unter dem Text macht man einen Telefondialog zum Thema der Übung. Das Gespräch kreist aber um den verlorenen Hund. Von diesem Dialog ausgehend, der aber nicht als einen Dialog zu betrachten ist, da nur die Aussagen einer einzigen Person reflektiert werden, verlangt man von Schülern, dass sie einen Telefondialog erstellen. Deshalb ist es in diesem Zusammenhang notwendig, die Aufmerksamkeit auf einige wichtige Punkte zu lenken, die besonders unterstrichen werden sollen: Erstens ist es erforderlich, dass bei so einer Übung betreffende Redemittel zur Bildung eines Telefondialogs den Schülern vorgegeben werden, die sich in der achten Klasse der Primarbildungsschulen befinden und einen begrenzten Wortschatz haben. Sonst ist es umsonst von ihnen so eine Aktivität zu erwarten.

Zweitens hat so ein Dialog mit diesem Inhalt keinen Sinn, wenn man ihn aus pragmatischer Hinsicht betrachtet. Denn das Gelernte durch so eine Situation hat für einen türkischen Schüler, der in ein deutschsprachiges Land fährt, keinen

hohen Gebrauchswert. Deshalb kann eine solche Übung nicht als akzeptabel und kontextualisierbar angesehen werden.

Lass es uns annehmen, dass ein türkischer Schüler in ein Land gereist ist, wo man deutsch spricht. Inwieweit ist es aber als möglich zu beurteilen, dass dieser Schüler während seines kurzfristigen Aufenthaltes eine Suchanzeige mit dem Inhalt eines verlorenen Hundes in eine deutschsprachige Zeitung aufgibt! Diese Übung dient nämlich nicht zum pragmatischen Zweck. Denn nach der pragmatischen Einstellung im kommunikativen modernen Fremdsprachenunterricht muss eine Situation, die man im Unterricht behandelt, einen möglichst hohen Transferwert bezüglich ihrer Übertragbarkeit auf den fremdsprachlichen Alltag haben. Folgende Feststellung von Duszenko (1994: 136f) über den Zusammenhang zwischen der Kontextualisierbarkeit und dem Transferwert macht es deutlicher:

„Je leichter und häufiger sich eine Äusserung kontextualisieren lässt, desto wahrscheinlicher ist es, dass sie in der Wirklichkeit auch tatsächlich vorkommt, und desto grösser ist ihr Transferwert(...). Je höher der Transferwert einer Äusserung, desto grösser ist der Zuwachs an Sprachkompetenz, den ein Lerner erwirbt, wenn er die jeweilige Äusserung beherrscht“.

Aus diesem Gesichtspunkt betrachtet, so wäre von einer Lektion zu erwarten, die den authentischen Unterrichtsstoff *„Reise nach einem deutschsprachigen Land“* zum Thema macht, dass sie dazu Anlass gibt, ein diesbezügliches, authentisches Lesestück im Unterricht zu behandeln. Und wenn ein Telefondialog durchgeführt werden soll, könnte das Gespräch um *„das Buchen eines Flugs oder eines Zimmers in einem Hotel, oder Wegbeschreibungen“* kreisen, bei dem die Schüler mit den erforderlichen Redemitteln umgehen, die vorher vorzugeben sind. Anstatt die Schüler zu fordern, dass sie sich als Schreibaktivität im Rahmen einer Suchanzeige mit der Beschreibung eines verlorenen Hundes befassen, könnte man ihnen durch eine Skizze oder einen authentischen Stadtplan die Möglichkeit geben, mit themenbezogenen Redemitteln wie *„Biegen Sie nach links/nach rechts ab, Gehen Sie geradeaus bis zur ersten Kurve, Auf der linken Seite/rechten Seite*

steht ...' umzugehen, die man bei der Wegbeschreibung, bei einer situativen Hörsituation im Ausland öfters brauchen kann.

Die dritte und letzte Übung des Teiles C ist auch eine Grammatikübung und nicht situativ strukturiert. Man macht nur es zum Ziel, die Präteritumform mancher Verben zu vermitteln. Die Übung gibt dem Schüler aber keine Anhaltspunkte dafür, in welchen Sprachanlässen sie zu verwenden sind. Man verlangt als Aktivität, die Sätze ins Präteritum umzusetzen, die der Lernende aus dem Ausgangstext entnehmen soll. So eine Übung setzt keinen aktiven Umgang mit der Sprache voraus, und ist eine Übung, die in keinem situativen Kontext und in keinem kommunikativen Zusammenhang eine grammatische Struktur beizubringen versucht, wie dieselbe zwecklose Mühe bei den früheren traditionellen Übungstypen der traditionellen Lehrwerke sehr üblich ist.

Falls man diese Lektion unter die Lupe nimmt, kann man leicht zur Sprache bringen, dass sie nicht geeignet zur Entfaltung der kommunikativen Kompetenz ist. Manche Gründe dafür kann man folgenderweise zusammenfassen:

- Die Texte sind weder authentisch noch situativ und nicht auf das Lektionsthema bezogen
- Es ist in den Texten von keinen landeskundlichen Informationen die Rede, die die türkischen Schüler dazu bringen, das Fremde besser zu verstehen und und das Eigene zu bewerten.
- Es gibt keine authentischen Fotos und Bilder, die die fremde Welt konkreterweise darstellen und dazu dienen, dass der Schüler nicht nur mit der abstrakten Sprache befasst, sondern mit der konkreten Seite der fremdsprachlichen Kultur umgeht. Was Fotos im Fremdsprachenunterricht leisten und leisten sollen, bringt Braun folgenderweise zum Ausdruck:

„Fotos vermitteln konkrete Vorstellungen von der Art der Umwelt und des spezifischen Verhaltens der Menschen in solchen Situationen. Sie vermitteln (...) den Eindruck realer Situationen, konkreter Umweltfaktoren, konkreter Verhaltensweisen“ (zitiert nach Scherling und Schuckall, 1992: 113).

- Und da die Übungen aus keinen bestimmten authentischen Texten stammen, sind sie in fremdsprachlichen Situationen nicht zu verwenden und tragen zur Förderung der kommunikativen Kompetenz fast nichts bei.

8. Zur Vermittlung Der Kommunikativen Kompetenz In den Lektionen

Ob die Lektionen zur Förderung der kommunikativen Kompetenz bei den Schülern einen Beitrag leisten, wird in diesem Abschnitt zusammenfassend erörtert, da es schon bei der Untersuchung und Begutachtung jeder einzelnen Übung der Lektionen detailliert erklärt wurde.

8.1. Die Lektionen ‚Reisen‘ und ‚Berlin ist eine Reise wert‘ vom Lehrwerk ‚Ping pong Neu 2‘

Textauswahl

- Fast alle Texte sind Hörtexte, die die Alltagssprache in vieler Hinsicht und ganz realistisch vor Augen führen.
- Am Rand fast jeden Lesetextes gibt es Tipps, die das Leseverstehen erleichtern. Diese Lesehilfen veranlassen, dass sich beim Schüler eine Erwartung bezüglich des zu lesenden Inhaltes bildet. Wenn diese Lesehilfen in jeder Lektion aufeinander aufgebaut und miteinander kombiniert werden, haben die Schüler mit der Zeit die Lesetechniken, die sie zum Entschlüsseln vieler verschiedener Texte anwenden können.
- Es wäre aber angemessener, wenn der Lesetext am Ende der Lektion vielmehr die Welt der fremden Kultur beinhalten und vermitteln würde.

Grammatikvermittlung

- Es wird die Grammatik im kommunikativen Rahmen in die Hand genommen. Grammatische Strukturen werden immer in einem Hörtext integriert und implizit vermittelt. Es ist auch zu unterstreichen, dass diese Hörtexte auf dialogische Weise konzipiert sind, welche für Partnerarbeit ganz geeignet ist.
- Nach jeder Neueinführung wird die grammatische Struktur explizit aber ohne detaillierte, langweilige Erläuterungen dargestellt. Am Ende der Lektionen sind die behandelten Strukturen in einer Übersicht vorgelegt.

Übungen

- Die Übungen der Lektionen zwingen die Lernenden, mit authentischen Texten und Bildern umzugehen.
- Dass die Texte in der Lektion fast nur aus Hörtexten bestehen und auf die Erstellung authentischer Dialoge besonderen Wert gelegt wird, ist ein Kennzeichen dafür, dass vor allem die Förderung des Hörverstehens und der Sprechfertigkeit berücksichtigt und beachtet wurden. Es ist auch bemerkenswert, dass die Landeskundevertretung, auch wenn sie nur mit der faktischen begrenzt ist, implizit über Hörtexte, Situationen und Dialoge durchgeführt wird.
- Es ist auch als ein sehr geeignetes Verfahren zu bewerten, dass sich alle Übungen auf integrierte Weise zeigen und voneinander abhängen. Die Lösung einer Übung ist auf vorherigen Übungen vom richtigen Hörverstehen der Hörtexte beruhen, die schon behandelt werden.

Landeskunde

- Obwohl die Lektion bezüglich der authentischen Textauswahl und der Übungsabläufe im Rahmen der Förderung kommunikativer Kompetenz für geeignet zu halten ist, ist aber deshalb zu kritisieren, da sie die Vermittlung kommunikativer Landeskunde vernachlässigt. Denn es ist eine allgemein gültige Annahme, dass es von einem gewünschten Fremdsprachenerlernen nicht geredet werden kann, ohne die Fremdsprachenlerner mit der Kultur der Fremdsprache
- kommunikative Landeskunde- bekannt zu machen. Wenn der Schüler nicht weiss, wie man im Lande der zu erlernenden Fremdsprache lebt, was man liebt, was man hasst, worauf und wie man reagiert, wäre es Unrecht von ihm zu erwarten, in diesem Lande kommunikative Handlungen zu führen, die den miterlebten Situationen entsprechen.

In der Lektion ‚Reisen‘ kann man kaum von einer spezifischen Landeskundevertretung reden, bei der der deutschsprachige Raum vor Augen geführt wird. Hier wird vor allem an den Hörtexten orientiert, in denen reale,

situative Hörtexte vorkommen. Auch wenn einige Texte für authentisch gehalten werden können, enthalten sie fast nichts über den deutschsprachigen Raum. Diese authentischen Texte beziehen sich nur auf den situativen, authentischen Stoff *„Reisen“*. Da aber die Lektion nur damit begrenzt ist, zeigt, dass die Landeskunde und deren Vermittlung benachteiligt sind.

Die Lektion *„Berlin ist eine Reise wert“* ist dagegen mit authentischen Bildern, Fotos und Hörtexten so realistisch aufgebaut, dass es am Ende sozusagen daran geglaubt wird, eine Fahrt nach Berlin gemacht und dort einige schöne Tage verbracht zu haben; diese Lektion ist nämlich ziemlich geeignet für die Förderung des übergeordneten Zieles *„Kommunikative Kompetenz“* bei den türkischen Schülern, ausser einigen Ausnahmen sowie die Vernachlässigung der kommunikativen Landeskunde und Nicht-Berücksichtigung der interkulturellen Komponente, die als ein wichtiger Teil für die situationadäquate Verhaltensweise in der fremden Kultur für erforderlich und unentbehrlich gehalten werden soll.

8.2. Die Lektionen *„Schüler + Reisen I“* und *„Schüler + Reisen II“* Vom Lehrwerk *„Lern Mit Uns 3“*

Textauswahl

- Es gibt keinen einzigen Text, der dem realen Leben des fremden Alltags entnommen ist.
- Es gibt keinen authentischen oder themenbezogenen Text, der den Schüler mit der Realität der fremdsprachlichen Welt zusammenbringt und das Interessengebiet der türkischen Schüler anspricht.
- Die gewählten Texte erwecken den Eindruck, daß sie nur deshalb konstruiert sind, den Schülern auf jeden Fall einen grammatischen Stoff beizubringen. Anders formuliert; es scheint, willkürliche inhaltslose Texte erfunden zu werden, welche sich inhaltlich keineswegs auf den Titel der Lektionen beziehen und nur zur Vermittlung der Grammatik geschrieben sind.

- Es gibt keine einzigen Bilder oder Fotos, die das Land der Fremdsprache visualisieren.

Grammatikvermittlung

Im modernen kommunikativen Fremdsprachenunterricht wird die Grammatik durch authentische Texte und auf implizite Weise vermittelt, und die Beispielsätze werden nicht willkürlich und nicht aus verschiedenen Kontexten gewählt, sondern besonders darauf Gewicht gelegt, sie den behandelten Texten zu entnehmen, oder dass sie auf in der Lektion behandelten Stoff bezogen sind. Auf solche Weise wird der Schüler dessen sicher, in welchen Situationen in realen Sprechanlässen die gelernte Struktur anzuwenden ist. Aber in dieser Lektion ist der Fall ganz anders. Da die Texte selbst weder themenbezogen noch authentisch sind, ist es nicht möglich, mit den Beispielsätzen, die aus diesen Texten stammen, die Grammatik kommunikativ zu vermitteln und sich durch so eine Grammatikvermittlung einen Beitrag zur kommunikativen Kompetenz des Schülers zu erhoffen.

Übungen

- In den Lektionen ist kein einziger, authentischer Dialog und kein situativer Hör- und Lesetext zu sehen, die den Schülern die Kommunikation im Rahmen der Partnerarbeit ermöglichen.
- Fast alle Übungen dienen zur Vermittlung einer grammatischen Struktur oder zur Festigung einer schon behandelten Struktur. Trotzdem sind die Beispieltex-te nicht situativ und nicht auf einen bestimmten Kontext bezogen, deswegen kann man in diesen Lektionen von der kommunikativen Grammatik nicht reden, bei der vor allem die Übertragbarkeit des Gelernten auf reale Kommunikationssituationen berücksichtigt wird.
- Dass es von den kommunikativen Hörtexten nicht die Rede ist, die zur Entfaltung des situativen Hörverstehens dienen, bewirkt es, dass türkische Schüler bei realen

Hörsituationen auf den Gesprächspartner im kommunikativen Zusammenhang nicht angemessen reagieren kann.

- Partner oder Gruppenarbeit sind die wichtigsten Mittel, die die Zusammenarbeit fördern und die aktivere Teilnahme des Schülers am Lernprozess im Unterricht ermöglichen.

Wenn sie aber im bestimmten situativen Kontext von den Schülern verlangt werden, erreicht man das Ziel. Fast die einzige Aufgabe in den Lektionen, bei denen von den Schülern eine Partnerarbeit gefordert wird, ist aber nur in der Art, das Leseverstehen des Schülers zu überprüfen, und es ist auch hervorzuheben, dass sich diese Lesetexte nicht auf die Fahrt in das deutschsprachige Land und auf dessen Alltag, sondern auf die Erlebnisse einer türkischen Schülerin mit einem Hund im deutschsprachigen Land oder auf die eines deutschen Schülers in der Türkei bezieht.

Landeskunde

- Dass die Lektion keinen landeskundlichen Inhalt enthält, verhindert, dass der Schüler seine eigenen Werte mit der fremden vergleicht, und dass sich bei ihm die Phänomene *„Empathie und Toleranz den Leuten des fremden Landes gegenüber“* bildet und entwickelt. Wenn aber das Fremdsprachenerlernen den Schüler nicht zum interkulturellen Verstehen führt, hat er weder kommunikative Kompetenz noch interkulturelle. In dieser Lektion wird aber Landeskundevermittlung ganz vernachlässigt. Weder faktische noch kommunikative Landeskunde wird einigermaßen vermittelt. Der türkische Schüler wird nämlich über das deutschsprachige Land und dessen Leute mit ihren Lebensverhältnissen gar nicht informiert. Man versucht auf solche Weise, ihm eine künstliche Sprache, isoliert von der Realwelt, beizubringen. Es wäre nicht übertrieben, wenn man behauptet, dass sich der türkische Schüler mit diesem künstlichen Deutsch in realen Kommunikationssituationen auf keinen Fall situative Gespräche durchführen kann.

Kurz gesagt, wenn man am Ende dieser Lektionen die Schüler danach fragt, was sie über Österreich und Deutschland wissen, können sie eventuell nichts sagen, ausser es anzugeben, dass dort ein kluger Hund namens Bello und ein kleiner Bruder namens Sepp leben, der gern mit Zahlen spielt. Und die Frage, ob eine so konzipierte Lektion mit solchem Inhalt und Übungsbestand dazu dient, die Schüler mit der fremden Welt der zu erlernenden Fremdsprache zu konfrontieren und die kommunikative Kompetenz bei ihnen zu entwickeln, kann natürlich nicht so leicht mit „Ja“ beantwortet werden.

9. Vorschläge Zur Kommunikativen Gestaltung Eines Fremdsprachlichen Lehrwerks

Damit ein Lehrwerk kommunikativ gestaltet wird, sind vor allem unten angegebene Punkte zu berücksichtigen:

Authentizität und Situativität der Texte

Eine Fremdsprache lernt man, um im Zielsprachenland kommunizieren zu können. Deshalb ist es von grosser Bedeutung, dass der Sprachlernende mit der Realität des Zielsprachenlandes konfrontiert wird. Es ist aber erst dann möglich, wenn der Lernende mit authentischen Texten im Fremdsprachenunterricht umgeht.

Der authentische Text muss nicht dokumentarisch sein. Er kann für pädagogische Zwecke adaptiert werden. Das Wichtige ist es, dass der authentische Lese-/Hörtext die geschriebene oder gesprochene Sprache des Reallebens der fremdsprachlichen Welt den türkischen Schülern bekannt macht. Dabei ist es zu berücksichtigen, dass die Texte die Interessen der Schüler ansprechen. Um es zu schaffen, soll man sich bei der Textauswahl an folgendem Kriterienkatalog von Strauss (1984:65) zu halten:

„-Kommunikationsrahmen

Entspricht der Text aus der Perspektive seines Themas, seiner Situation, seiner Textsorte und seiner Sprachfunktionen dem gegenwärtigen und (oder) zukünftigen Kommunikationsrahmen der Lerner?

-Text-Charakter

Handelt es sich um einen zum Sprechen motivierenden Text –z.B. durch die vorliegende Situation und das Thema bzw. durch die argumentative, provokante oder problematisierende Themabehandlung ?

Enthält der Text Ausschnitte der kulturellen Besonderheiten des Zielsprachenlandes – z.B. im Bereich der Wertsetzungshorizonte – und fördert damit das Verständnis für Zielsprachenland?

Steht der Text im Bereich seiner kulturellen Ausschnitte – z.B. bei den Verhaltensformen – im Kontrast zu der Heimat der Lerner? Wenn ja: Kann der Lerner mithilfe dieses interkulturellen Kontrastes seine eigene Position distanzierter sehen und besser verstehen? Kann also mit Hilfe dieses Kontrastes die kulturelle Identität der Lerner gefördert werden?“.

Grammatikvermittlung

Es ist eine Realität, dass die Grammatik den Grundstein auf dem Wege zum Sprachlernen bedeutet. Ohne sie einigermaßen zu beherrschen, ist es unmöglich, korrekte, wohlgeformte Sätze zu bilden. Deshalb ist der Grammatikunterricht aus dem Fremdsprachenlernprozess nicht auszuschliessen. Was aber dabei vor Augen zu halten ist, ist es, dass auch die gesamten Grammatikübungen im Lehrwerk so gestaltet sind, dass sie auf eine Situation im Zielsprachenland andeuten. Andernfalls bleibt das ganze Gelernte im Klassenraum, da der Schüler davon keinen Gebrauch machen kann.

Auch Raabe (2003:283) drückt folgenderweise aus, welche Merkmale die Grammatikübungen besonders aufweisen sollen:

„Sie sollen zur sicheren und fließenden Verwendung der zielsprachigen Grammatik im kommunikativen Sprachgebrauch führen. Bei aller Formbezogenheit sollten sie daher in inhalts- und mitteilungsbezogene situativ-kommunikative Zusammenhänge eingebettet sein“.

Und bei der Behandlung einer grammatischen Struktur sollen folgende Elemente vor Augen gehalten werden, die Harmer (1987:18) vorschlägt:

„-interessant sein, dh. die Erfahrungswelt der Lerner ansprechen,

- *die jeweilige sprachliche Struktur in einer für sie typischen Situation thematisieren,*
- *produktiv sein, d.h. den Lernern die Möglichkeit bieten, in dem nächsten Schritt die jeweilige Struktur anzuwenden“.*

Exkurs: Lehrerdominanz in Unterrichtsstunden

Besonders der Grammatikunterricht ist aber nach vielen türkischen Schülern nicht „*auszuhalten*“. Der Grund dafür besteht höchstwahrscheinlich darin, dass der Unterricht sehr monoton läuft. Der Unterricht beginnt mit den Erklärungen des Lehrers über die Regeln und endet auch wieder mit seinen Aussagen, die die Regeln mit abstrakten Erläuterungen wieder zusammenfassen. Wenn es auf „*was inzwischen passiert?*“ kommt, schreibt der Lehrer einige Beispiele bezüglich grammatischer Regeln an die Tafel. Die Schüler sprechen nicht, hören nur zu. Dann fragt der Lehrer am Ende der Unterrichtsstunde allgemein die ganze Klasse, ob das Thema verstanden wurde? Diese Frage wird gewöhnlicherweise mit „*ja*“ beantwortet, da es nach der traditionellen Unterrichtsauffassung in der Türkei nicht üblich ist, den Lehrer darum zu bitten, irgendetwas erneut oder noch verständlicher zu erzählen. Denn man betrachtet so eine Verhaltensweise eines Schülers öfters als das Kennzeichen der Unaufmerksamkeit und Interesselosigkeit. Zuerst soll man diesen traditionellen, lehrerzentrierten Vorurteil abbauen, damit von einem kommunikativen und schülerzentrierten Unterricht geredet werden kann. Auch wenn so eine Unterrichtsauffassung weitgehend überschritten wird, hat man trotzdem in diesem Gebiet in der Türkei viel zu tun, bis die dominierende Funktion des Lehrers im Rahmen des Frontalunterrichts in allen türkischen Schulen ausnahmslos aufgehoben wird und der Schüler im Rahmen des schülerzentrierten Unterrichts, noch aktiver und freier am Unterricht teilnimmt. Erst dann kann man von einem schülerzentrierten, kommunikativen Deutschunterricht reden.

Präsentation der Landeskunde

Die sprachliche Kommunikation wird unter den Menschen durchgeführt, die die Gesellschaft bilden. Die Kommunikation in der Fremdsprache gibt dazu Anlass, dass die Mitglieder zwei verschiedener Gesellschaften bzw. zwei verschiedener Welten zusammenkommen. Diese Realität zeigt die Notwendigkeit, dass die Welt der fremden Kultur im fremdsprachlichen Lehrwerk präsentiert wird, damit der Fremdsprachenlernende der Gemeinsamkeiten und Unterschiede beider Kulturen bewusst wird. Er kennt und interpretiert seine eigene Welt besser, wenn eine andere vor ihm liegt. Ausserdem ist es eine nackte Tatsache, dass das Verständnis des fremden Landes mit besonders kulturspezifischen Merkmalen – die Landeskundevermittlung ermöglicht es – die fremdsprachliche Lernmotivation bei den Schülern ziemlich steigert.

Die Landeskunde ist ein ziemlich wichtiger Teil des Fremdsprachenerlernens. In diesem Zusammenhang soll es betont werden, wie wichtig sowohl die Landeskundevermittlung als auch ihre Vermittlungsweise in den Sprachbüchern sind. Sie ist nicht als ein selbstständiges Fach anzusehen, sondern anhand der behandelnden Texte und Übungen implizit zu vermitteln. Darauf soll es besonderen Wert gelegt werden, dass diese landeskundlichen Informationen in dem Sprachlehrwerk nicht nur mit den faktischen begrenzt sind, sondern auch die kommunikativen beinhalten, die die Schüler zum interkulturellen Lernen und Verstehen führen.

Visuelle Unterstützung

Wenn man auf die fremdsprachlichen Lehrwerke unserer Zeit einen Blick wirft, ist es gleich zu bemerken, dass die Visualisierung bedeutende Rolle spielt. In Bezug auf die Visualisierung soll die Aufmerksamkeit besonders für einige Punkte gelten, die hier aufgezählt werden:

- Illustrationen und authentische Bilder sind besonders für die Interpretation der Gestik und Mimik der Leute der fremden Kultur von grossem Belang. Es ist schon erfahrungsgemäss jedem bekannt, wie wichtig und notwendig die Anwendung von gestischen und mimischen Varietäten bei alltäglichen Kommunikationen ist. Deshalb soll man der Präsentation der aussersprachlichen Elemente in Lehrwerken besonderen Wert beigemessen werden.
- Wenn sich die Bilder mit den Texten nicht übereinstimmen, anstatt sie zu ergänzen, kann in so einem Fall nicht von der Unterstützung der Visualisierung, sondern von ihrer demotivierenden Auswirkung auf den Lernprozess geredet werden.
- Die themenspezifischen authentischen Bilder und Fotos, die den deutschsprachigen Raum vielseitig mit den Schülern zusammenbringen, sollen sich in Lehrbüchern unbedingt finden. Denn sie steigern Motivation und Lust am Lernen, da sie konkrete Ausschnitte aus dem Realleben des fremden Landes sind.
- Es ist auch von grossem Nutzen, dass wenigstens manche Übungen in jeder einzelnen Lektion eines Lehrwerks um authentische Bilder und Fotos kreisen. Der öfters wiederholte Umgang mit denen erleichtert die Aneignung des behandelten Stoffes.

Übungstypologie

Die Übungen der Lehrwerke sollen so strukturiert werden, dass sie das integrierte Üben ermöglichen. Denn die täglichen Kommunikationssituationen setzen es voraus, verschiedene Fertigkeiten gemeinsam anzuwenden; z.B. während man mit jemandem dialogisiert, ist gleichzeitig das verstehende Hören erforderlich, um auf das Geäusserte vom Gesprächspartner kommunikativ gemessen zu reagieren.

Die Übungen sollen ausserdem so konstruiert sein, dass sie die Kollektivarbeit fördern. Denn die Partner- oder Gruppenarbeit bewirken es, dass die Schüler auch voneinander lernen können, sowie sie gleichzeitig zur Identitätsbildung bei den Schülern beitragen, da bei solchen Kollektivarbeiten das Gefühl der Verantwortlichkeit *„auch für andere etwas tun zu müssen“* im Vordergrund steht.

Es ist nicht unwichtig, dass alle Fertigkeiten in einem bestimmten Gleichgewicht behandelt und entfaltet werden. Die Vernachlässigung einer einzigen Teilfertigkeit wegen nicht ausgewogener Übungsabläufe hat es zur Folge, dass alle Bemühungen am fremdsprachlichen Lernen und Lehren scheitern.

Einsatz anderer Hilfsmittel

Dass sich der Fremdsprachenlehrer als Materialien zum Deutschunterricht nur mit den irgendwie vorbestimmten Lehrwerken begnügt, verursacht selbstverständlich manche Defizite vor dem gezielten Erlernen einer Fremdsprache. Der moderne Fremdsprachenunterricht macht es erforderlich, bei diesem Prozess verschiedene Hilfsmittel einzusetzen, damit es von einem Deutschunterricht die Rede sein kann, der den Schüler zum idealen kommunikativen Verhalten im Zielland führt.

Aktaş(2004:52) gibt auch diesbezüglich an, dass man ausser authentischen Lehrwerken von verschiedenen themenbezogenen Hilfsmaterialien und von authentischen Mitteln Nutzen zieht, die in täglichen Kommunikationen eingesetzt werden. Die Integration solcher Hilfsmittel in den Unterricht ermöglichen, dass in jeder einzelnen Unterrichtsstunde die Grundfertigkeiten wie gewünscht gefördert werden können.

Und das wichtigste Mittel unserer Zeit, das wie in vielen Bereichen im täglichen Leben auch im fremdsprachlichen Bereich gebraucht werden muss, ist Computer. Es ist möglich, mittels Computer über Internet mit authentischer und situativer Sprache konfrontiert zu werden, sowie man über E-mail zur äusserst authentischen Interaktion mit deutschen Muttersprachlern kommen kann. Dass die meisten türkischen Schüler nicht die Gelegenheit haben, mit den deutschsprachigen Leuten in Kontakt zu treten, führt die Wichtigkeit und Notwendigkeit vom Gebrauch des Computers vor Augen. Deshalb sollen alle Deutschlehrer und Schüler in kürzester Zeit mit diesem Medium und dessen Umgang vertraut gemacht werden. Sonst ist es ziemlich schwer, in der Fremdsprachendidaktik in der Türkei das Ziel ‚*kommunikative Kompetenz*‘ zu erreichen.

Fazit: Die gezielte Förderung der kommunikativen Kompetenz bei den Schülern hängt vor allem davon ab, inwieweit die Grundfertigkeiten ‚Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben‘ mit der Grammatik zusammen, die ‚als fünfte Fertigkeit‘ zu beurteilen ist, durch kommunikative Übungen harmonievoll und gleichrangig behandelt werden, welche planvoll und systematisch in ganze Lektionen eines Lehrwerks verteilt sind. Dabei soll die kommunikative Übungstypologie, die von Neuner u.a. in vier Teile aufgegliedert wurden, als Wegweiser dienen. Je mehr Übungen von diesen vier Phasen in einzelne Lektionen eingebaut werden, desto geeigneter ist ein Lehrwerk für die Entfaltung der kommunikativen Kompetenz, aber selbstverständlich mit der Bedingung, dass die gewählten Texte und Übungssätze kontextbezogen, authentisch und situativ sind, sowie sie auch die Lebensverhältnisse des Ziellandes -im Rahmen der kommunikativen Landeskunde- reflektieren müssen.

10. Schlussfolgerung

Heutzutage wird das Bedürfnis am Fremdsprachenerlernen noch grösser, während die Welt mit verschiedenen Kulturen im globalen Sinne weitgehend kleiner wird. Denn die Anforderungen des Zeitalters mit den technologischen Entwicklungen zwingen den Menschen dazu, ein Mitglied der Weltbürgerschaft zu sein. Es ist aber selbstverständlich erst dann möglich, wenn man eine oder mehrere Sprachen beherrscht, sodass man mit ihnen gerecht kommunizieren kann.

Es ist ausserdem nicht möglich, sich in der Welt als ein entwickeltes und grosses Land einzusetzen, wenn man sich mit anderen Kulturen auf der Welt nicht gebührend verständigen und keine Kontakte in ihren Sprachen aufnehmen kann.

Es ist eine Tatsache, dass es in unserem Land im Fremdsprachenbereich manche Probleme gab und gibt. Obwohl in den staatlichen Schulen jahrelang Fremdsprachenunterricht erteilt werden, kann man nicht behaupten, dass sich unsere Schüler nach diesem Prozess in der angeblich beigebrachten Sprache spontan und situationsadäquat äussern können. Diese bittere Wahrheit lässt erkennen, dass es in diesem Bereich um grosse Lücken geht, die so schnell wie möglich auszufüllen sind, falls wir als ein Land vor der Tür der europäischen Union unseren Platz in der modernen Welt einnehmen wollen.

Und der Ausgangspunkt dieser Studie liegt in der Realität, dass es mit vorhandenen Lehrwerken *„Deutsch als Fremdsprache“* seit Jahren nicht verwirklicht werden konnte, die deutsche Sprache unseren Schülern situativ beizubringen. Davon ausgehend wurden in dieser Studie zwei Lehrwerke *„Ping pong Neu 2 aus Deutschland und Lern mit uns aus der Türkei“* analysiert, die zum Lehren der deutschen Sprache in der Türkei gebraucht werden. Ein anderer Grund dafür, dass man sich im Rahmen dieser Forschung für die Lehrwerke *„Ping pong Neu 2 und Lern mit uns 3“* entscheidet, steckt darin, dass sie sich an die Adressaten in den türkischen Primarbildungsschulen wenden. Da aber in der Realität nicht möglich ist, die beiden Lehrwerke mit ihren gesamten Merkmalen und mit ihrem gesamten

Übungsbestand in diese Untersuchung einzubeziehen, begnügte man sich nur mit der detaillierten Untersuchung der zwei Lektionen aus beiden Lehrwerken, die denselben authentischen Stoff *„Reise in ein deutschsprachiges Land“* thematisieren. So eine Stichprobe zeigte es deutlich, wie die genannten Lehrwerke konzipiert sind. Denn es ist möglich, an der Textauswahl und Übungstypologie einer Lektion zu erkennen, welche methodische Konzeption einem Lehrwerk zugrunde liegt, anders formuliert, was im Lehrwerk für vorrangig gehalten wird.

Die Richtung dieser Studie bestimmte *„die kommunikative Kompetenz“*, die in der kommunikativen Didaktik als das übergeordnete Lernziel angenommen wird. Dieser Begriff, der sich zuerst in der Sozialphilosophie zeigte, wurde dann von Hans-Eberhard Phiepho auf die Fremdsprachendidaktik übertragen. Nach dieser Auffassung soll das Fremdsprachenlernen den Lernenden dazu befähigen, sich im Zielsprachenland, mündlich oder schriftlich situationsgemessen zu äussern. Dass es aber in die Tat umgesetzt werden kann, hängt davon ab, dass die vier Fertigkeiten *„Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen, Schreiben“* synchronisch und systematisch gefördert werden, ohne dabei die Grammatik- und Landeskundevermittlung zu vernachlässigen, die auch im kommunikativen Rahmen vermittelt werden sollen.

Im Lichte all oben genannter Elemente wurde im ersten Teil der Studie zuerst aufgeklärt, was die kommunikative Kompetenz ist und welche wissenschaftlichen Disziplinen eine bestimmte Wirkung auf sie ausüben. Danach wurden die vier Fertigkeiten und die Grammatikvermittlung in die Hand genommen, indem es begründet wird, wie sie den Anforderungen der kommunikativen Kompetenz gerecht zu entfalten sind.

Im zweiten Teil der Studie wurde zwei Lektionen beider Lehrwerke *„Lektion 3: Schüler+Reisen I, Lektion 4: Schüler+Reisen II in: Lern mit uns 3“* und *„Lektion 10: Reisen, Lektion 12: Berlin ist eine Reise wert in: Pingpong Neu 2“* daraufhin untersucht, ob sie für die Förderung der kommunikativen Kompetenz bei den türkischen Schülern geeignet sind, sodass sie bis zu ihren geringsten Details analysiert wurden.

Durch diese Studie ist es festzustellen, dass ein Lehrwerk, in dem die vier Fertigkeiten nicht integriert geschult werden, die Lernenden auf keinen Fall zur kommunikativen Kompetenz bringt. Während die vier Fertigkeiten zusammen gefördert werden, müssen aber dafür konstruierte Übungen unbedingt auf authentischen und situativen Texten beruhen. Sonst ist es unvermeidlich, am Ziel ‚*kommunikative Kompetenz*‘ zu scheitern, wenn nämlich die Übungen und die Texte einander nicht ergänzen, sowie es im einheimischen Lehrwerk der Fall ist.

Aus dieser kontrastiven Analyse ergibt sich, dass das Lehrwerk ‚*Pingpong Neu 2*‘ hinsichtlich der Textauswahl und Übungstypologie, Vermittlungsweise der Grammatik und einigermaßen hinsichtlich der Präsentation der Landeskunde den Anforderungen der kommunikativen Kompetenz im allgemeinen entspricht, während sich das einheimische Lehrwerk ‚*Lern mit uns 3*‘ bezüglich der kommunikativen Kompetenz im Rahmen der Textauswahl, des Text-Bild- Zusammenhanges und der Übungstypologie sowie bezüglich kommunikativer Grammatik und Landeskunde, zur Förderung dieser Kompetenz bei den türkischen Schülern überhaupt nicht eignet. Und am Ende des zweiten Teiles wurde die diesbezüglichen Defizite des Lehrwerks ‚*Lern mit uns 3*‘ ausgehend, vorgeschlagen, worauf man bei der Erstellung eines Lehrwerks zu achten ist, damit ein Lehrwerk ‚*DaF*‘ kommunikativ gestaltet werden kann.

11. Quellenverzeichnis

ABALI, Ünal (1998): *Deutschunterricht mit Migrantenkindern: bilinguale, kommunikative, interkulturelle und ganzheitliche Ansätze*. Baltmannsweiler: Schneider – Verlag. Hohengehren.

AKTAŞ, Tahsin (2004): *Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yet.* In: S.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı:12

BAACKE, Dieter (1971): *Kommunikation als System und Kompetenz*. In: *Neue Sammlung*. 1, 57-59 in: *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*, Berlin: Langenscheidt.

BALCI, Yasemin (2000): “*Kreatives Schreiben als Hilfe beim Erwerb der Lese- und Schreibfertigkeiten*”. In: 7. Türkischer Germanistik-kongress, Tagungsbeiträge, H.Ü.philologische Fak.Ankara, s. 523-528. In Aktaş Tahsin S.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Yıl: 2004 Sayı:12, s.49.

BALDEGGER, Markus, MÜLLER, Martin u.a. (1980): *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*, Germany: Langenscheidt.

BLIESENER, Ulrich (1995): *Übungen zum Schreiben*. In: Bausch/Christ/Krumm, Tübingen und Basel: A. Francke.

BOHN, Rainer (1999): *Probleme der Wortschatzarbeit*, Fernstudieneinheit 22, Berlin:Langenscheidt.

BUSSMANN, Hadumod(1990): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart.

DAHLHAUS, Barbara (1994): *Fertigkeit Hören*, Fernstudieneinheit 5, München: Langenscheidt.

DEMIREL, Özcan (2003): *Yabancı Dil Öğretimi*, Pegem: Ankara

DEUTSCHER VOLKSHOCHSCHUL-VERBAND (1977): *Das Zertifikat, Deutsch als Fremdsprache*, e.V. Bonn-Bad Godesberg und Goethe Institut zur Pflege der dt.'en Sprache im Ausland und zur Förderung der internationalen kulturellen Zusammenarbeit e.V. München.

DREYER/SCHMITT (1999): *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik*, Ismaning: Verlag für Deutsch.

DUSZENKO, Maren (1994): *Lehrwerkanalyse, Fernstudieneinheit XX*, München: Langenscheidt.

EDELHOFF, Christoph (1985): *Authentische Texte im Deutschunterricht*. München: Hueber.

EHLERS, Swantje (2003): *Übungen zum Leseverstehen*. In: Bausch/Christ/Krumm, Tübingen und Basel: A. Francke.

ESSER, Ruth (2003): *Übungen zum Schreiben*. In: Bausch/Christ/Krumm, Tübingen und Basel: A. Francke.

EUROPARAT, Rat für die kulturelle Zusammenarbeit (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*, Strassburg: Langenscheidt.

FREUDENSTEIN, Reinhold (1992): *Wählen Sie Kanal 93! Unterrichtsmaterialien für 21. Jahrhundert*. Info DaF 19,5: 543-550. In: Storch, 1999, s. 55.

FUNK, Hermann, KOENIG Michael (1991): *Grammatik lehren und lernen. Fernstudieneinheit I*, München: Langenscheidt.

GENÇ, Ayten (2001): *Die Entwicklung der Lesekompetenz im DaF-Unterricht*. In: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 20:s. 80-91.

GENÇ, Ayten (2003): *Lern mit uns adlı almanca özgün ders kitaplarında özgün malzemelerle ülke bilgisi*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 15, 2003: s. 40-51.

GERDES, Mechthild u.a. (1984): *Themen I*, Lehrerhandbuch. Ismaning:Hueber.

GÜNEŞ, Sezai(1997): *Türk Dili Bilgisi*: İzmir.

HARMER, Jeremy (1987): *Teaching and learning grammar*. London / New York.
In: NIEMCZURA, Antoni (2000): *Kommunikative Grammatikübungen zum Ausdruck der Abgeschlossenheit am Beispiel des Perfekts*. In: Convivium, Germanistisches Jahrbuch Polen, Bonn: DAAD, S.321.

HEYD, Gertraude (1990): *Deutsch lehren*, Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg.

ILKHAN, Ibrahim (1986): *Kontrastive Linguistik*. In: S.Ü. Fen Edebiyat Fakültesi, Ayrı Basım, Konya.

ILKHAN, Ibrahim(1987): *Kontrastive Überlegung zu einigen unterschiedlichen Kommunikationsmustern im Deutschen und Türkischen*. In: Götze, L. : *Schriften zur Deutsch-Didaktik, Deutsch als Fremdsprache, Situation eines Faches*. Bonn-Bad Godesberg. S. 183-192.

JUNG, Lothar (2001): *Deutsch als Fremdsprache*, Deutschland: Max Hueber Verlag.

KAST, Bernd(1994): *Die vier Fertigkeiten*. In: *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken*, Berlin und München: Langenscheidt.

KAST, Bernd(1999): *Fertigkeit Schreiben, Fernstudieneinheit 12*, München: Langenscheidt.

KRUMM, Hans-Jürgen (2003): *Lehr-und Lernziele*. In: Bausch/Christ/Krumm, Tübingen und Basel: A. Francke.

KRÜGER, Michael (1981): *Übungsabläufe im kommunikativen Fremdsprachenunterricht*. In: *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*, Berlin-Schöneberg: Langenscheidt.

KOOP, Gabriele, FRÖLICH, Konstanze (2001): *Pingpong Neu 2 Lehrbuch*, Belgien: Max Hueber Verlag.

KOOP, Gabriele, FRÖLICH, Konstanze (2001): *Pingpong Neu 2 Lehrerhandbuch*, Germany: Max Hueber Verlag.

KRUMM, Hans-Jürgen (2003): *Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation*. In: Bausch/Christ/Krumm. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*: Tübingen.

KUZU, Türkan, UÇAR, Gülsüm (2003): *Die Kulturvermittlung im Lehrwerk des Daf Unterrichts in den Grundschulen*. In: Tagungsbeiträge des VIII. Türkischen Germanistik Kongresses 22.-23. Mai 2002. *Neue Tendenzen und Zukunftsperspektiven der deutschen Sprache und der Germanistik in der Türkei*, Band II, Aachen: Shaker Verlag.

LEONIDOWA, Maria (1987): *Kontrastive Analyse einiger Komparativer Phraseologismen im Bulgarischen, Russischen und Deutschen*. In: Burger, H./Zett, R.: *Aktuelle Probleme der Phareseologie*: Zürich.

LEWANDOWSKI, Theodor (1991): *Deutsch als Zweit- und Zielsprache*, Trier: WVT.

LÜGER, Heinz-Helmut (1993): *Routinen und Rituale in der Alltagskommunikation*, Berlin: Langenscheidt.

LÖSCHMANN, Martin (1993): *Effiziente Wortschatzarbeit. Alte und neue Wege*. Berlin/Frankfurt/M.: Peter Lang.

MÜLLER, Bernd-Dietrich (1994): *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung*, Fernstudieneinheit 8, Berlin: Langenscheidt.

NEUNER, Gerhard u.a. (1981): *Übungstypologie zum Kommunikativen Deutschunterricht*, Germany: Langenscheidt.

NEUNER, Gerhard (1991): *Lernerorientierte Wortschatzauswahl und-vermittlung*. In: *Deutsch als Fremdsprache*, H.2/1991, S. 76-83.

NEUNER, Gerhard; HUNFELD, Hans (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*, Fernstudieneinheit 4, Berlin: Langenscheidt.

NEUNER, Gerhard (2003): *Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick*. In: Bausch/Christ/Krumm, Tübingen und Basel: A. Francke.

NIEMCZURA, Antoni (2000): *Kommunikative Grammatikübungen zum Ausdruck der Abgeschlossenheit am Beispiel des Perfekts*. In: *Convivium, Germanistisches Jahrbuch Polen*, Bonn: DAAD.

PAULES, Wolfgang (2003): *Kommunikative Übungen*. In: Bausch/Christ/Krumm, Tübingen und Basel: A. Francke.

PADRÓS, Alicia, BIECHELE Markus (2003): *Didaktik der Landeskunde*, Fernstudieneinheit 31, München: Langenscheidt.

PELZ, Manfred(1977): Pragmatik und Lernzielbestimmung im Fremdsprachenunterricht: Heidelberg: Quelle*Meyer.

PIEPHO, Hans-Eberhard (1985): *Didaktische Anmerkungen und Empfehlungen zum Lesen im Fremdsprachenunterricht* In Edelhoff Hg. 1985. S. 31-42

RAABE, Horst (2003): *Grammatikübungen*. In: Bausch/Christ/Krumm, Tübingen und Basel: A. Francke.

RAMPILLON, Ute (1985): *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*, Germany: Max Hueber Verlag.

SCHATZ, Heide (2001): *Fertigkeit Sprechen*. Erprobungsfassung, München: Langenscheidt.

SCHERLING, Theo; SCHUCKALL, Hans-Friedrich (1992): *Mit Bildern lernen. Handbuch für den Fremdsprachenunterricht*, Berlin und München: Langenscheidt.

SCHUMANN, Adelheid (1995): *Übungen zum Hörverstehen*. In: Bausch/Christ/Krumm, Tübingen und Basel: A. Francke.

SELİMOĞLU, Barbara; KERMAN, Oya; KARAMERCAN, Ahmet; BARÇIN, Kerim (2004): *Lern mit uns 3, Deutsch für 8. Klasse, Schülerbuch*, Istanbul: Milli Eğitim Basımevi.

SOLMECKE, Gert (1993): *Texte hören, lesen und verstehen*, Berlin und München: Langenscheidt.

SPEIGHT, Stephen (1995): *Konversationsübungen*. In: Bausch/Christ/Krumm, Tübingen und Basel: A. Francke.

STIEFENHÖHER, Helmut (1995): *Übungen zum Leseverstehen*. In: Bausch/Christ/Krumm, Tübingen und Basel: A. Francke.

STORCH, Günter (1999): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik*, München: Wilhelm Fink.

STRAUSS, Dieter (1984): *Didaktik und Methodik Deutsch als Fremdsprache*, Berlin und München: Langenscheidt KG.

TOMCZYK-POPINSKA, Ewa (1995): *Metatextuelle Mittel in gewählten Textsorten der deutschen dialogischen Sprache*. In: Glottodidactica Vol. XXIII. S. 93-100.

VORDERWÜLBECKE, Anne, VORDERWÜLBECKE Klaus (1995): *Stufen International- Lehr und Arbeitsbuch I*, München: Klett Edition Deutsch.

WEIMANN, Gunther u. HASCH Wolfram (1993): *Kulturverstehen im Deutschunterricht. Ein Projekt zur Lehrerfortbildung*, In: Information Deutsch als Fremdsprache, H.5/Okttober 1993. S. 514-423.

WESTHOFF, Gerard (1997): *Fertigkeit Lesen Fernstudieneinheit 17*, München: Langenscheidt.

ZENDEROWSKA-KORPUS, Grazyna (2004): *Sprachliche Schematismen des Deutschen und ihre Vermittlung im Unterricht DaF*, Frankfurt am Main: Peter Lang.

ZIMMER, Hubert D. (1988): *Gedächtnis psychologische Aspekte des Lernens und Verarbeitens von Fremdsprache*. Info DaF 15,2: 149-163 in Storch Hg.1995, München: Wilhelm Fink.

Internet I:

<http://www.france-mail-forum.de/material/6KommDid.html.html>

14.11.2004, (13:20)

Internet II:

http://www.google.com.tr/search?q=cache:2020kadg5fkJ:www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-01-/beitrag/house.htm+Interkultureller+Ansatz+im+DaF&hl=tr&ie=UTF-8&inlang=tr
17.02.2005, (11:45)

Internet III:

<http://collection.nlc-bnc.ca/100/201/300/zeitschrift/2002/02-05/fischhaber1.htm>
12.01.2005, (13:30)

Internet IV:

<http://www.edition-deutsch.de/referenzrahmen/>
14.06.06, (16:45)

Internet V:

<http://www.passwort-deutsch.de/service/referenzrahmen/referenzrahmen.htm>
14.06.06, (16:15)

Internet VI:

<http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/303.htm>
16.06.06, (14:20)

Internet VII:

<http://72.14.221.104/search?q=cache:hcz4yHddtoYJ:www.wisy-hamburg.de/glossar.php%3Fid%3D1054+Sprachpass&hl=tr&gl=tr&ct=clnk&cd=4>

Internet VIII:

<http://72.14.221.104/search?q=cache:FVWQWv4Tw2QJ:www.tomer.ankara.edu.tr/german/html/portfolio.html+Sprachpass&hl=tr&gl=tr&ct=clnk&cd=1>
15.06.06, (13:15)

Anhang

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen

A		B		C	
Elementare Sprachverwendung (Anfänger und fortgeschrittene Anfänger)		Selbstständige Sprachverwendung (mittleres Sprachniveau)		Kompetente Sprachverwendung (hohes Sprachniveau bis fast muttersprachliche Sprachkompetenz)	
A1	A2	B1	B2	C1	C2

(Internet IV).

Der "Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen" wurde entwickelt, um im Sinne des Europarates die Einheit unter den Mitgliedstaaten auf kulturellem Gebiet zu verbessern. Er soll dazu dienen, die Barrieren zu überwinden, die aufgrund der Unterschiede zwischen den Bildungssystemen in Europa bestehen.

Der europäische Referenzrahmen beschreibt ausführlich die Fertigkeiten und Kenntnisse, die notwendig sind, damit Lerner in einer Sprache kommunikativ erfolgreich handeln können. Er arbeitet hierzu mit einem System von „Kannbeschreibungen“, die es ermöglichen, sowohl Sprachkenntnisse in verschiedenen Zielsprachen miteinander zu vergleichen als auch einheitliche Lernziele – und damit vergleichbare Lehrpläne, Prüfungen und Lehrwerke – für unterschiedliche Bildungssysteme zu entwickeln.

Innerhalb des europäischen Referenzrahmens wurde Sprachkompetenz in Teilqualifikationen untergliedert. Zur Beschreibung dieser Teilqualifikationen wurden die Fertigkeiten Lese- bzw. Hörverstehen, Sprechen/Mündliche Interaktion und Schreiben/Schriftliche Interaktion auf allen Referenzniveaus in so genannte Kannbeschreibungen unterteilt. Diese besagen, was Lerner auf der jeweiligen Niveaustufe können müssen.

Der europäische Referenzrahmen unterscheidet zwischen sechs verschiedenen Referenzniveaus von der Kenntnis einfacher Grundlagen (A1) bis zur perfekten Beherrschung einer Sprache (C2) (Internet V).

Tabelle 1 - Gemeinsame Referenzniveaus: Globalskala

Kompetente Sprachverwendung	C2	Kann praktisch alles, was er / sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.
	C1	Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.
Selbständige Sprachverwendung	B2	Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne grössere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.
	B1	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.

Elementare Sprachverwendung	A2	Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.
	A1	Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen - z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben - und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.

(Internet VI).

Europäisches Sprachenportfolio

Um Mehrsprachigkeit zu dokumentieren, hat der Europarat das "Europäische Sprachenportfolio" entwickelt. Das Sprachenportfolio ist ein einheitliches System zur Dokumentation und Präsentation von Kenntnissen in verschiedenen, schulisch oder außerschulisch erworbenen Sprachen sowie von interkulturellen Erfahrungen. Es besteht aus den drei Teilen: Sprachpass, Sprachbiografie und Dossier. Die Sprachkompetenz wird nach dem "gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen" (CEF) bewertet. Die Dokumentation erfolgt anhand eines sechsstufigen Systems von Skalen und Niveaustufen.

TELC - The European Language Certificate

Das System TELC (The European Language Certificate) richtet sich am CEF-Konzept aus. Geprüft wird das Les- und Hör-Verständnis, Grammatik sowie – in einem mündlichen Prüfungsteil – das individuelle Ausdrucksvermögen.

In Deutschland bieten die Volkshochschulen sowie weitere Sprachschulen Sprachkurse an, die gezielt auf die TELC-Prüfungen abgestimmt sind. Die Prüfungen

werden – soweit möglich – zentral und automatisiert ausgewertet, um den hohen Standardisierungsgrad zu unterstreichen (Internet VII).

Der europäische Sprachdossier – *Sprachpass in der Türkei*

TÖMER fängt für die einheimischen Bewerber ab Oktober 2004, für die ausländischen Bewerber ab Januar 2005 den europäischen Sprachdossier auszustellen. Dieser Dossier gilt für 16-Jährige und Personen ab 16 Jahren. Unser Sprachzentrum ist die einzig zuständige Institution, die einen Sprachdossier ausstellt.

Der europäische Sprachdossier erfüllt zwei Funktionen: Sowohl als ein Mittel zur Kenntnis der Sprache als auch als Förderung des Sprachenlernens. Er gibt durch Anwendung der international gültigen Bezeichnungen für Sprachkompetenz und für interkulturelle Erfahrungen klar und leicht verständliche Informationen, gleichzeitig hilft und fördert er, die Sprache zu lernen. Der europäische Sprachdossier basiert auf den Kriterien eines umfassenden von dem Europäischen Rat entwickelten Sprachlehrsystem.

Der europäische Sprachdossier besteht aus drei Bestandteilen Sprachpass, Sprachvergangenheit und Sprachakte. Der Sprachpass legt die Sprachkompetenz des Sprachinhabers mit dem betreffenden Zertifikat und bestätigte Bescheinigungen dar. In dem Sprachpass des Kursteilnehmers wird eine Bestätigung von TÖMER für die zuletzt besuchten und mit Erfolg abgeschlossene Sprachstufe stehen, was den vom Europäischen Rat beschlossenen Stufen (A1, A2, B1, B2, C1 und C2) entsprechend bezeichnet werden wird. Mit der

Sprachvergangenheit der Person werden all die besuchten Kurse zusammengetragen. Sie gibt Informationen über sprachliche Vergangenheit, die individuellen Lehrziele, die Sprache und interkulturelle Erfahrungen und beinhaltet Selbstbewertungsabschnitte. Die Sprachakte ist eine Sammlung von individuellen Arbeitsmaterialien, die die in verschiedenen Sprachen erzielten Erfolge deutlich darstellt.

Ziele des europäischen Sprachdossiers:

1. Die freie Reise in Europa erleichtern, indem man auf internationaler Ebene die gültige Sprachkompetenz mittels eines Sprachdossiers darlegt.
2. Förderung der Fremdsprachenerlernung.
3. Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit und der Kulturvielfalt betonen sowie zur Entwicklung eines gemeinsamen Sinnes beitragen.
4. Die Fähigkeit zum Selbstlernen und Selbstschätzung entwickeln.

Der europäische Sprachdossier hilft den Lernenden in folgenden Punkten:

- a. Eigene Sprachfertigkeit bewerten und formulieren
- b. Feststellung der eigenen Sprachkompetenz nach dem international gültigen Maßstab des Europäischen Rates
- c. Innerhalb oder ausserhalb der Schule gelernte Sprachen und internationale Erfahrungen zu bescheinigen und nachzuweisen
- d. Die zuständigen Personen über eigene Sprachkompetenz zu informieren, zum Beispiel beim Schulwechsel, bei Beginn eines Sprachkurses, bei der Beteiligung an einem Austauschprogramm oder bei einer Bewerbung
- e. Die individuellen Sprachziele festzustellen und das spätere Lernen zu planen

Der europäische Sprachdossier hilft den Lehrern, Schulen und anderen Erziehungseinrichtungen. Er dient:

1. Zur Bestimmung der Bedürfnisse und Motivationen der Lernenden und damit zur Feststellung ihrer Lernziele und die Zusammenstellung der Programme.

2. Zur Kenntnisnahme von der früheren – innerhalb oder ausserhalb der Schule- angeeigneten Spracherfahrungen der Lernenden.
3. Zur Bewertung und zur Bescheinigung der sprachlichen Leistungen nach dem Maßstab der Stufenordnung.
4. Zur Bewertung und Ausstellung der letzten Zertifikate nach dem gemeinsamen Maßstab der europäischen Sprachlehre.
5. Zur Formulierung der eigenen Sprachlehrprogramme und zur Zusammenstellung der Bescheinigungen über bisherige Spracherfahrungen.

Der europäische Sprachdossier hilft Unternehmen und Arbeitgebern in folgenden Punkten:

1. Man kann sich ein Bild von dem Sprachniveau ihrer Beschäftigten und Bewerbern machen. Auf diese Weise können sie sich ihrer Sprache optimal bedienen.
2. Wenn die Bedürfnisse der Arbeitnehmer nach der Qualifikation festgestellt werden, kann für sie ein inner- oder ausserbetriebliche Weiterbildung geplant werden.
3. Dadurch können Tabellen für Fremdsprachengebrauch am Arbeitsplatz und berufliche Entwicklungsstadien in anderen Sprachbereichen zusammengestellt werden (Internet VIII).

Da die Türkei nach dem Ziel strebt, sich der EU anzupassen, ist es in diesem Prozess von grosser Bedeutung, ihr Bildungssystem nach den obigen Anschauungen zu richten. In der Grundlage dieses Referenzrahmens liegt bekanntlich das Hauptziel, den europäischen Bürgern mehrere europäische Sprachen beizubringen (vgl. Demirel, 2003: 17ff).

Auch das türkische Bildungswesen muss im Rahmen des kommunikativen fremdsprachlichen Deutschunterrichts bei der Erstellung der fremdsprachlichen Lehrwerke den Kriterien des europäischen Referenzrahmens gerecht werden. Erst dann ist es möglich, in unserem Land, wie andere Fremdsprachen auch die deutsche Sprache erzielt und gewünscht zu lehren. Um den Sprachpass (mit Erfolg) zu haben, der zeigt, inwieweit man eine Sprache beherrscht, erübrigt es sich die Notwendigkeit zu betonen, dass die türkischen Deutschlerner mit fremdsprachlichen Lehrwerken, - die die Lernerbedürfnisse und Lernniveau berücksichtigen - konfrontiert werden müssen, die den obigen Kriterien entsprechend konzipiert wurden.