

**MINISTERIUM FÜR HOCH- UND FACHSCHULBILDUNG
DER REPUBLIK USBEKISTAN**

**SAMARKANDER STAATLICHE HOCHSCHULE FÜR
FREMDSPRACHEN**

FAKULTÄT FÜR ROMAN-GERMANISCHE PHILOLOGIE

LEHRSTUHL FÜR DEUTSCHE PHILOLOGIE

**AZIMOWA ZUHRA
(4.03 o‘zb)**

**GEMEINSAME EUROPÄISCHE REFERENZRAHMEN UND IHRE
ROLLE IM DAF-UNTERRICHT**

5220100- Philologie (die deutsche Sprache) für die Bachelorstufe

ABSCHLUSSQUALIFIKATIONSARBEIT

**Wissenschaftlicher Betreuer: Bektemirow Z.
Wissenschaftlicher Konsultant: prof. Bushuy A.M.**

Die Arbeit wurde im
Lehrstuhl „Die deutsche Philologie“
besprochen und mit dem
Protokoll № ___ am ___ Mai
2013 zur Verteidigung befohlen.



Lehrstuhlleiter

doz. Begmatow M.B.

SAMARKAND – 2013

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	5
Der 1. Teil.....	10
1. Lesen.....	10
1.1. Fertigkeit Lesen.....	10
1.2. Lesen als Verstehen.....	11
1.3. Lesestile nach dem Leseziel.....	11
1.4. Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht.....	12
1.4.1 Funktionen literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht.....	12
1.5 Literarische Texte und ihre heutige Stelle im Fremdsprachen unterricht.....	20
1.6. Lehrstoffauswahl und Progression.....	21
Schlusswort für den 1. Teil.....	23
Der 2. Teil.....	25
2.1 Die Grammatik-Übersetzungsmethode (GUM).....	25
2.2 Die audiolinguale Methode (ALM).....	28
2.3 Die kommunikative Methode.....	29
2.4 Methodische Prinzipien.....	30
2.5 Grammatik kreativ im DaF Unterricht.....	31
2. 5.1 Was ist Kreativität.....	31
2. 5 .2 Prinzipien eines schuleraktiven und kreativen Unterrichts.....	33
2. 5.3 „Grammatik kreativ im Unterricht“ – eine Modelleinheit.....	36
2.5.4. TEXTREKONSTRUKTIONSÜBUNGEN.....	39
2.5.5 Motivation durch aktives kreatives Lernen im DaF Unterricht.....	40
2.5.6 Wie motiviere ich meine Schuler/- innen und mich? – Zehn einfache Regeln.....	41
2.5.7 Innere / intrinsische Motivation zum Lernen:.....	42
2.5.8 Äußere / extrinsische Motivation zum Lernen.....	42
2.6 Die interaktiven Methoden beim Schreiben im DaF Unterricht.....	42

2.7 Praktischer Teil meiner Diplomarbeit.....	44
Schlusswort für den 2. Teil.....	55
Der 3. Teil.....	57
<i>3.1 Die Kunst des Hörens.....</i>	<i>57</i>
<i>3.2 . Zuhören ist eine aktive Form des Schweigens.....</i>	<i>58</i>
<i>3.3 . Die Haltung der Zuhörerin/des Zuhörers.....</i>	<i>59</i>
<i>3.4 Zuhörmodelle nach Rogers und Steil / Summerfield /DeMare.....</i>	<i>61</i>
3. 4 .1. Zuhörmodell nach Rogers.....	61
3. 4.2. WIBR-Modell nach Lymann Steil / Joanna Summerfield / George DeMare.....	62
<i>3. 5 . Wortfeld „Hören“.....</i>	<i>62</i>
<i>3. 6 . Kognitive Prozesse.....</i>	<i>63</i>
Schlusswort zum 3 . Teil.....	66
Nachwort.....	68
Literaturverzeichnis.....	70

Einleitung

Wer eine Fremdsprache beherrschen will, der muss grammatische Kenntnisse haben. Wenn man als Kind sprechen lernt, lernt man die Muttersprache natürlich und automatisch und benutzt damit auch die grammatischen Regeln in der mündlichen Form. Die meisten Kinder beginnen eine Fremdsprache erst in der Grundschule zu lernen. Hier lernen sie das Regelsystem der Sprache kennen. Nach meiner Erfahrung ist das Thema Grammatik bei den Schülern nicht attraktiv und sie finden sie manchmal langweilig und uninteressant. Sie enthalten nämlich die Grammatikregeln, die sie fixieren müssen, um richtig sprechen zu können. Als Lehrerin stelle ich mir, wie viele andere Pädagogen, die Frage, warum die Grammatik bei den Schülerinnen und Schülern unpopulär ist. Regeln werden gelernt, um getestet zu werden. Das Testen finden die Lernenden oft ein notwendiges Übel. Sie haben Angst vor der schlechten Bewertung und den schlechten Noten. Einerseits können die Lernenden die Grammatik kennen, andererseits sollten sie sie in den verschiedenen Realsprechsituationen verwenden können. Grammatikkenntnisse sind also kein Lernziel des Fremdsprachenunterrichts, sondern wichtig ist das Können. Das Ziel dieser Diplomarbeit ist zu zeigen, dass die Vermittlung von grammatischen Formen ihre kommunikative Funktion hat. Ich versuche einen kreativen Grammatikunterricht durch Übungstypen zum Einführen und Üben von Grammatikregeln anhand der Beispiele zu zeigen. Das erste Kapitel dieser Arbeit befasst sich mit dem Thema „Kommunikation in Fremdsprachen“ und ihrer Bedeutung im Rahmen von dem integrierten Europa und der Welt. Aufgrund der Globalisierung wird es auch immer bedeutender, in Fremdsprachen kompetent zu sein. In den nächsten theoretischen Teilen widme ich mich dem Begriff „Grammatik“ nach verschiedenen Sichten und der Vermittlung von grammatischen Strukturen (induktiver, deduktiver, analytischdeduktiver Weg).

Es gibt zahlreiche Methoden des Fremdsprachenunterrichts. Ich versuche an dieser Stelle einige Unterrichtsmethoden darzustellen, die in der Geschichte des fremdsprachigen Unterrichts nachhaltige Wirkung hatten und bis heute häufig im

Fremdsprachenunterricht verwendet werden. Es geht um die Grammatik-Übersetzungsmethode und die audiolinguale Methode. Zum Vergleich zu diesen Methoden beschreibe ich die Grammatik aus der kreativen Sicht. Auf diesem Grund lege ich im Detail eine Modelleinheit vor, die ich in dem praktischen Teil konkret an eine grammatische Struktur anwende. In dem sechsten Kapitel des theoretischen Teils widme ich mich der Motivation durch aktives und kreatives Lernen. Wenn der Lernprozess im Sprachunterricht erfolgreich sein soll, muss auch der Lehrer motiviert sein, um das Interesse zum Lernen bei den Schülern zu aktivieren. In dem praktischen Teil beschäftige ich mich mit der Forschung, die ich an einer Grundschule unter den Schüler/-innen durchgeführt habe. Diese Umfrage zeigt eine Reflexion der Schüler/-innen zum Thema „Grammatik und Lernen“ im Fremdspracheunterricht. Zur Forschung stelle ich noch eine Beobachtung von einer Grammatikunterricht ein. Im praktischen Teil meiner Arbeit biete ich weiter einige Übungen an, die zur Entwicklung der kommunikativen Fertigkeit dienen. Es sind vor allem die Aktivitäten in den Gruppen und Partnerarbeit. Die Gruppenarbeit bringt etwas Neues in den Lernprozess und hilft eine freundliche Atmosphäre in der Deutschstunde bilden. Bei der Gruppen- oder Partnerarbeit sind die Schüler/-innen die ganze Zeit aktiv und so nicht gezwungen viele Tabellen zu lernen. Die Gruppenarbeit eignet sich zum Üben aller sprachlichen Fertigkeiten.

Kommunikation in Fremdsprachen

Fremdsprachenlernen gewinnt in heutiger Zeit an Bedeutung. Warum brauchen wir heutzutage Fremdsprachenkenntnisse? Wir können ohne Zweifel feststellen, dass die Fremdsprachen eine lebendige Sprachgrundlage und Voraussetzung für die Kommunikation im Rahmen von einem integrierten Europa und der Welt sind. Fremdsprachenerwerb hilft Sprachbarrieren beseitigen und hilft die Mobilität des Individuums zu erhöhen, sowohl im Privatleben als auch in einem zukünftigen Berufsplatz. Er ermöglicht, Unterschiede der Lebensweise der Menschen von anderen Ländern und ihrer unterschiedlichen Kulturtraditionen kennen zu lernen. Er vertieft das Bewusstsein der Wichtigkeit des gegenseitigen internationalen Verständnisses und der Toleranz.

In Fremdsprachen zu kommunizieren, wird zu einer Grundfähigkeit der europäischen Bürger. Der Wert wird nicht nur auf die Qualität der Sprachbildung gelegt, sondern auch auf den Bedarf der Förderung sprachlicher Vielfalt. Nirgendwo anders ist die europäische Vielfalt so bemerkenswert, wie auf dem Sprachgebiet. Soll es aber für Europa einen wesentlichen Beitrag bedeuten, müssen die Europabürger fähig sein, untereinander zu kommunizieren. Fremdsprachenkenntnisse bilden also einen Teil der Grundfähigkeiten, die auf Kenntnissen des aufgebauten Europas beruhen.

Was ist der Gemeinsame europäische Referenzrahmen?

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen ist ein Dokument des Europarats, das den gegenseitigen Vergleich im Ausbildungsbereich und in den Fremdsprachenkenntnissen ermöglicht. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen stellt eine gemeinsame Basis dar für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw. in ganz Europa. Er beschreibt umfassend, was Lernende lernen müssen, um eine Sprache für kommunikative Zwecke zu benutzen, und welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie entwickeln müssen, um in der Lage zu sein, kommunikativ erfolgreich zu handeln. Der Referenzrahmen definiert auch Kompetenzniveaus, sodass man Lernfortschritte lebenslang und auf jeder Stufe des Lernprozesses messen kann. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen will helfen die Barrieren zu überwinden, die aus den Unterschieden zwischen den Bildungssystemen in Europa entstehen und die der Kommunikation unter Personen, die mit der Vermittlung moderner Sprachen befasst sind, im Wege stehen. Sprachverwendung - und dies schließt auch das Lernen einer Sprache mit ein - umfasst die Handlungen von Menschen, die als Individuen und als gesellschaftlich Handelnde eine Vielzahl von Kompetenzen entwickeln, und zwar allgemeine, besonders aber kommunikative Sprachkompetenzen.

"Das Kompetenzmodell des Referenzrahmens wird als sprachliches Handlungsmodell definiert. Dieses Modell beschreibt, was es bedeutet eine (Fremd)Sprache zu können, was alles dazu gehört und wie der jeweilige

Ausprägungsgrad von Sprachbeherrschung auf jeder Dimension, in jeder Teilkompetenz (verbal) am besten zu formulieren ist."

Rahmenbildungsprogramm (RVP)

Das Rahmenbildungsprogramm gehört zu den curricularen Dokumenten, die den äußeren Rahmen der Bildung festlegen. Das Programm definiert die Ausbildungsforderungen in den Fremdsprachen, die von dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen ausgehen. In dem Rahmenbildungsprogramm werden die Schlüsselkompetenzen folgenderweise definiert: „Die Schlüsselkompetenzen stellen einen Komplex von Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Werten dar, der wichtig für persönliche Entwicklung und Anwendung jedes Mitglieds der Gesellschaft ist. Im Rahmenbildungsprogramm für Grundschulbildung werden sechs Kompetenzen als Schlüsselkompetenzen gekennzeichnet:

- Lernkompetenz
- Kompetenz zur Problemlösung
- Kommunikative Kompetenz
- Sozial- und Personalkompetenz
- Arbeitskompetenz
- Bürgerkompetenz (vgl. www.vuppraha.cz).

Kommunikative Kompetenz

Gegenwärtig wird die Gesellschaft immer häufiger mit dem Begriff „Kommunikative Kompetenz“ konfrontiert. Schon im Alltag fungiert diese Kompetenz als Voraussetzung, um soziale Kontakte zu knüpfen und zu fördern, sowie Alltagssituationen wie Bewerbungsgespräche, Konflikte usw. zu bewältigen. Besonders im Top-Management wird die Fähigkeit kompetent zu kommunizieren erwartet, da es dessen Ziele sind, Kunden zu überzeugen, zielorientiert zu handeln und sich Respekt zu verschaffen. Aufgrund der Globalisierung wird es auch immer bedeutender, in Fremdsprachen kompetent zu sein, um auf internationaler Ebene agieren zu können. Diese Aspekte verdeutlichen, wie sehr die Kommunikative Kompetenz im Alltag präsent ist,

doch was sie im einzelnen beinhaltet, ist der Gesellschaft nicht bewusst.

Die kommunikative Sprachkompetenz besteht aus mehreren Komponenten: linguistischen, soziolinguistischen und pragmatischen Kompetenzen.

Linguistische Kompetenz

- in diesem Referenzrahmen unterscheiden wir:

- lexikalische Kompetenz
- grammatische Kompetenz
- semantische Kompetenz
- phonologische Kompetenz

Soziolinguistische Kompetenz

Soziolinguistische Kompetenz betrifft die Kenntnisse und Fertigkeiten, die zur Bewältigung der sozialen Dimension des Sprachgebrauchs erforderlich sind. Sprache ist ein soziokulturelles Phänomen. Es handelt sich um: Höflichkeitsregeln (Grüße bei Vorstellung, Abschied und Ankunft, die formale, unformale oder familiäre Anrede), Höflichkeitskonventionen, Redewendungen, Aussprüche, Zitate und sprichwortliche Redensarten; Registerunterschiede und Dialekt und Akzent, die Beziehungen zwischen Generationen, sozialen Schichten und Gruppen .

Pragmatische Kompetenz

Pragmatische Kompetenzen betreffen das Wissen der Sprachverwendenden/Lernenden und die Prinzipien, nach denen Mitteilungen

- a) organisiert, strukturiert und arrangiert sind (Diskurskompetenz);
- b) verwendet werden, um kommunikative Funktionen zu erfüllen (funktionale Kompetenz);
- c) nach interaktionalen und transaktionalen Schemata angeordnet sind (Schemakompetenz)

Der 1. Teil

1. Lesen

1.1. Fertigkeit Lesen

Wenn man das Wort Literatur ausspricht, stellen sich die meisten Leute gleich das Wort Lesen vor. Das ist ganz verständlich. Literatur ist mit dem Lesen eng verbunden. Man kann keine Literatur kennenlernen, wenn man nicht lesen kann und Lesen ist eine Fertigkeit, die nicht nur für Literatur wichtig ist. Das Lesen ist in unserem Alltag sehr wichtig. Wir lesen immer etwas, bewusst auch unbewusst.

Das Lesen wurde früher nur als eine rezeptive Fertigkeit angesehen, bei der ein Text nur angenommen wurde. In der Wirklichkeit geht es aber um einen schwierigen Prozess, bei dem zu einer unbewussten Gehirnaktivität kommt. Man liest nicht nur, sondern muss auch den Text verstehen. Man verbindet die Informationen aus dem Text mit seinen Vorkenntnissen und Erfahrungen, kehrt im Text zurück und liest zwischen den Zeilen. Das bedeutet, dass wir bei dem Lesen Informationen gewinnen, wir verarbeiten diese Informationen weiter, vergleichen und sortieren sie. Lesen ist eine zielgerichtete Fertigkeit. Wir lesen mit dem Ziel etwas zu wissen, um etwas Neues zu erfahren, um uns zu unterhalten. Lesen ist auch eine selective Fertigkeit, weil wir solche Texte wählen, die uns interessieren. Lesen ist antizipatorisch – das heißt wir haben gewisse Erwartungen, nach den sich der Leseprozess richtet. „Lesen ist ein interaktiver Prozess, bei dem der Leser bzw. die Leserin mit den jeweils eigenen Erwartungen, Einstellungen und Vorerfahrungen auf Signale des Textes reagiert.“

Erzeugte Erwartungen bei dem Leser sind z.B. Erwartungen über die Sprache und ihre Konventionen, über Texte und ihren Aufbau, über Gattungen, über literarische Stillmittel und Strategien, über die Welt und bestimmte Zusammenhänge in der Welt . Bei dem Lesen in einer Fremdsprache ist der Leseprozess viel schwieriger. Ein Hindernis dafür kann zum Beispiel ein unzureichender Wortschatz und ein Unkenntnis der soziokulturellen Umgebung eines Textes sein. Lesen hat nämlich zwei Bestandteile: Lesen und Verstehen .

Lesen ist die Fähigkeit, sich schnell visuell im Text zu bewegen. Verstehen ist die Fähigkeit, Hauptideen zu begreifen und Details aus dem Text zu interpretieren.

1.2. Lesen als Verstehen

Bei dem Konzept Lesen als Verstehen wird die Subjektivität des Lesers betont seine Wahrnehmung, seine Gefühle, sein Wissen, seine Persönlichkeit . In diesem Prozess muss man Faktoren wie Hintergrund- und Kontextwissen, Welterfahrung des Lesers, sein Vorwissen und die Botschaft des Textes berücksichtigen.

1.3. Lesestile nach dem Leseziel

Man liest einen Text aus verschiedenen Gründen und mit verschiedenen Zielen. Es hängt mit dem Leseinteresse zusammen. Manchmal möchten wir nur ungefähr wissen, welche Informationen der Text enthält, manchmal suchen wir etwas Konkretes im Text und manchmal möchten wir genau wissen, was im Text steht. Verschiedenen Lernzielen werden bestimmte Lesestile zugeordnet. Man unterscheidet verschiedene Arten, wie man einen Text lesen kann – das heißt Lesestile: Orientierendes Lesen bedeutet nur einen Überblick über den Textinhalt zu verschaffen. Dank Überschriften und Textteilen bauen wir textinhaltbezogene Erwartungen auf. Auf Grund eines Schlagwortes wird ein Text in ein bestimmtes Raster eingeordnet - z.B. wir suchen in der Zeitung etwas über Wettersituation in Deutschland, weil wir eine Dienstreise nächsten Tag machen. Wir suchen die Titel nach Informationen zum Wetter. Es ist eigentlich Lokalisierung von Informationen in Zeitungen, Zeitschriften oder Büchern. Bei dem kursorischen/ globalen Lesen interessieren wir uns dafür, was wichtig und wesentlich in einem Text ist, was die Hauptinformationen des Textes sind. Wir verschaffen uns einen Eindruck. Bei dieser Lesestrategie beachten wir keine Nebensächlichkeiten, unbekannte Wörter werden übergangen. Wir suchen wesentliche Aussagen und Informationen im Text. Das Ziel ist, solche Fragen zu beantworten, die die Hauptlinie des Textes reproduzieren (so genannte W-Fragen). Geeignet dazu sind narrative Texte (Fabel, Märchen, Erzählungen). Selektives/ Selegierendes Lesen - diese Lesestrategie wird als ein suchendes Lesen bezeichnet. Der Leser sucht spezifische Information im

Text, er muss wissen, dass die Information im Text wirklich gibt und wo sie gibt. Als Beispiel kann man sich ein Fernsehprogramm vorstellen. Wir suchen z.B. ein Sportprogramm. Wir wissen, dass es heute läuft und welcher Fernsehkanal es ist, wir suchen nur die entsprechende Uhrzeit. Andere Informationen interessieren uns nicht. Andere Textsorten zum selektiven Lesen sind Anzeigen und touristische Prospekte (wir suchen eine passende Unterkunft). Intensives/ Detailliertes/ Totales Lesen wird als Wort-für-Wort-Lesen bezeichnet. Wir müssen alle Haupt- und Nebeninformationen verstehen. Der Text muss exakt erschlossen werden und der Inhalt vollständig aufgenommen werden. Auf diese Weise werden authentische Texte gelesen, z.B. ein Rezept (die eigene Zubereitung eines Gerichtes) oder eine Gebrauchsanweisung. Ein Text wird unterschiedlich gelesen. Das hängt von Textsorte, Leseabsicht, Lesegewohnheiten, Interesse und Leseziel zusammen. Zum Beispiel anders liest man literarische Texte, Sachtexte und anders einen Fachtext. Wie gelesen wird bezeichnet man mit dem Terminus Lesestil. Die Lesestile aber selten getrennt auftreten und Lesestil kann je nach Leseabsicht verändern. Von dem selegierten Lesen kann man zu dem totalen oder kursorischen Lesen übergehen. Andererseits geben bestimmte Textsorten bestimmte Lesestile an. Total gelesen werden Rezepte, Nachrichten, Bedienungsanleitungen, selegierend werden Fahrpläne, Programme und Anzeigen gelesen. Hier ist ein Beispiel, wie man alle Lesestile auf einem Artikel üben kann. Der Artikel heißt Der kanadische Ministerpräsident hat das Land besucht.

1.4. Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht

1.4.1 Funktionen literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht

Mit dem Einsatz der Literatur im Fremdsprachenunterricht beschäftigt sich die Wissenschaft Literaturdidaktik. Sie erforscht und begründet den Ansatz der Literatur. Wenn wir eine Frage stellen, warum die literarischen Texte so wichtig für uns sind, bekommen wir viele Antworten. Literarische Texte haben ästhetische und emotionale Funktion, sie bereichern die kommunikative Kompetenz der Schüler. Die Literatur bringt Schülern breite Auswahl an Themen, die ihre Interesse zum Lesen anregen und ihre verbale und schriftliche Äußerung

aktivieren. Nicht nur sprachliche, sondern auch soziolinguistische, soziokulturelle und interkulturelle Funktion das Lesen hat. Nicht zuletzt haben literarische Texte ein authentischer und dauerhafter Wert.

Vorteile der literarischen Texten

Es gibt zahlreiche Gründe, warum die Lehrer literarische Texte in den Unterricht einsetzen sollten.

- Kommunikative Funktion

Die Literatur vertieft die kommunikative Kompetenz der Schüler, sie trägt zur besseren linguistischen, soziolinguistischen, pragmatischen und kulturellen Kompetenz bei, sie beantragt viele Interpretationen und Reaktionen. Unterschiede in Meinungen können unter anderen Studenten mitgeteilt werden. Die Literatur bringt Interaktion unter Studenten, sie steigert das Sprachbewusstsein.

- Formative Funktion

Die Literatur prägt Persönlichkeit, Wertorientierung, Phantasie, Imagination und Harmonie des Menschen. Sie stimuliert Kreativität und entwickelt Lesengewohnheit und Literaturschätzung.

- Kognitive Funktion

Die Literatur ist eine Quelle und Vermittler der Erkenntnis. Sie teilt Informationen erzählt über das Leben und erhöht Bildung und kulturelles Niveau der Völker.

- Ästhetische Funktion

Man lernt den Reichtum und die Schönheit der Fremdsprache kennen.

- Stilistische Funktion Die Literatur stellt eine stilistische Ebene der Nationalsprache, sie oft in der Alltagskommunikation zukommt. Literatur bietet authentische Texte mit verschiedenen Stilen, Texttypen und Niveaus der Schwierigkeit an. Sie bereichert und konsolidiert Wortschatz und Grammatik.

- Humanistische und kulturelle Funktion

Die Sprache und die Literatur sind ein Mittel der Humanisierung der Gesellschaft, sie umfasst auch interkulturelles Wissen und Verhältnisse zwischen fremden Kulturen, entwickelt ein Gefühl der kulturellen Verschiedenheit.

- **Entspannungsfunktion** Die Literatur dient zur Entspannung und Erholung. Auch Koppensteiner bietet gerechtfertigte Argumente für den Literatureinsatz. Er gliedert Argumente in mehrere Gruppen.

Argumente inhaltlicher Art Literarische Texte bringen Schülern Identifikationsangebote im Unterschied zu Lehrbuchtexten, die eine „simulierte“ Welt darstellen. Sie sind auch spannender als Lehrbuchtexte, sie motivieren zum Weiterlesen und bringen Gesprächsangebote. Literarische Texte fördern die Phantasie der Schüler und tragen zur besseren psychologischen Wahrnehmungsfähigkeit bei. Langweile, die bei dem Lesen von literarischen Texten droht, erscheint nur mit falschen Texten. Wenn der Lehrer einen richtigen Text aussucht, der dem Sprachniveau und Interessen der Schüler entspricht, sind Schüler personell engagiert und gespannt bei dem Lesen. Argumente sprachlicher Art Literarische Texte haben ein besseres Sprachniveau und sind besser gebaut als z.B. Zeitungstexten oder populärwissenschaftliche Texte. Literarische Texte enthalten abstrakte Begriffe und andere wichtige Wortschatzbereiche, die in Sprachlehrbüchern nicht vorkommen, Schüler sind mit der wirklichen Welt und wirklichen Sprache konfrontiert. Argumente methodisch-didaktischer Art Literarische Texte sind im Vergleich zu Lehrbüchertexten nicht künstlich und bieten einen Weg zur Alltagskommunikation. Literarische Texte dienen als eine Begegnung mit der wirklichen Sprache für diejenigen, die keine Möglichkeit nach Deutschland zu fahren haben und auf Deutsch zu sprechen haben. Literarische Texte stellen einen wichtigen Teil der Landeskunde der Zielsprache dar. Literarische Texte sind oft eine gute Motivation in die Zukunft, damit man nach dem Schulabschluss noch mindestens ein Buch in einer Fremdsprache liest. In dem Literaturunterricht werden alle vier Fertigkeiten geübt – man liest und hört die Texte (auf der Kassette oder wenn sie der Lehrer vorliest), man spricht mit anderen darüber und kann auch darüber schreiben.

Interkulturelles Aspekt von Lesen

Sehr oft wird die interkulturelle Funktion der Literatur hervorgehoben. Unter

dem interkulturellen Aspekt des Lesens und der Literatur verstehen wir die Fähigkeit, sich in Alltagssituationen zu verständigen, andere Kultur und Denken anderes Volkes zu verstehen und kulturelle Unterschiede aufzunehmen mittels einer Fremdsprache.

Dieses alles formt den Charakter der einzelnen Persönlichkeit und hilft sich selbst besser zu begreifen. Das Lesen erleichtert Kommunikation zwischen den Leuten, es verstärkt die vielseitige Entwicklung der Schüler. Vom interkulturellen Gesichtspunkt ist die Literatur ein Mittel zur tieferen Kulturerkennung, zur Bewusstmachung eigener Kultur, Begegnung verschiedenen Mentalitäten und Erkennung sich selbst mittels anderen. Die Literatur hat eine kulturelle Dimension – sie beinhaltet Elemente wie Geographie, Historie, Politik und Soziologie. Für interkulturelles Lernen im Unterricht sind viele Genres der Literatur geeignet wie Märchen, Lieder, Reime und Geschichten aus anderen Ländern.

Nachteile der literarischen Texten

Obenerwähnte sind alles Vorteile. An der anderen Seite hat Arbeit mit literarischen Texten auch ihre Nachteile. Sie bringt zahlreiche Anforderungen an den Lehrer und Leser. Der Einsatz von literarischen Texten bedeutet viel Zusatzarbeit und Vorbereitung für den Lehrer. Er muss den Text ausführlich kennen und er muss eine Reihe von interessanten Aktivitäten für Schüler vorbereiten. Für Schüler werden gute Kenntnisse in der Sprache erfordert. Einige Nachteile für Literatureinsatz erwähnt auch Koppensteine wieder aus unterschiedlichen Gesichtspunkten. Argumente inhaltlicher Art Das Interesse an Literatur ist sehr niedrig bei manchen Schülern, sie langweilen sich bei dem Lesen. Manche Texte sind veraltet und zu intellektuell für Schüler. Argumente sprachlicher Art Literarische Texte sind sprachlich zu schwierig und anspruchsvoll, Schüler verstehen sie nicht, Texte verbergen viele Ausnahmen und Abweichungen in der Sprache. Manche Texte sind in der poetischen Sprache geschrieben, die Schüler nicht kennen.

Argumente methodisch-didaktischer Art Literarische Texte bringen wenige Übungsmöglichkeiten im Bereich der Grammatik, des Wortschatzes und des

Sprechens. Was sollte man abschließend als Verteidigung zum Einsatz von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht schreiben? Obwohl es eine gewisse Skepsis gegenüber dem Literatureinsatz gibt, überwiegen insgesamt Argumente, die für den Einsatz der Literatur sprechen und sagen, dass literarische Texte eine wichtige Stelle im Fremdsprachenunterricht haben.

Kriterien der Textauswahl

Literarische Texte sind auf jeder Lernstufe einsetzbar. Aber die Lehrer müssen sorgfältig auswählen, weil alle Texte nicht in allen Situationen geeignet sind. Die Texte müssen Interessen der Schüler entsprechen, dem didaktischen Ziel des Unterrichts, Möglichkeiten des Unterrichts – zeitlichen und materiellen. Das Thema von Büchern ist auch sehr wichtig. Es sollte den Schülern nahe sein. Die Lektüre wählt der Lehrer, der wahrscheinlich andere Interessen als die Schüler hat. Die Schüler sind zum Lesen nur dann motiviert, wenn sie sich mit dem Thema identifizieren können. Das Lesepublikum identifiziert sich mit Hauptfiguren und nimmt ihre Meinungen und Einstellungen an. Identifikation kommt wegen dem gleichen Alter, sozialen Status, physischen oder psychischen Ähnlichkeit vor. Der Leser hat oft ähnliche Erlebnisse wie die Hauptfiguren und er vergleicht ihre und seine Erlebnisse. Die Leser suchen in der Literatur Lösungen eigener Probleme. Thematisch geeignet sind z.B. Themen aus dem Alltag der Schüler, persönliche Erlebnisse, Gefühle, Erfahrungen, aktuelle Probleme in der Gesellschaft und menschliche Themen, mit denen die Lernende etwas zu tun haben. Die Lehrer müssen im Unterricht mit einfacheren Texten beginnen. Reime, Abzählverse und Lieder kann man schon an der Volksschule einsetzen. Einfache Gedichte und Erzähltexte sind sehr nützlich, weil sie die Möglichkeit bieten, Interpretationsstrategien in der Fremdsprache aufzunehmen. Es gibt auch vereinfachte Versionen der Bücher von bekannten Autoren. Die Experten aber finden solche „Vereinfachungen“ ganz problematisch. Einerseits wird der Text um seine literarische Dimension verkürzt, andererseits werden solche Bücher von anderen Autoren nacherzählt und der Kontakt mit dem ursprünglichen Autor verschwindet. Wir nehmen dann eigentlich die gleiche Geschichte aus einer

anderen Perspektive an. Mehr geeignet sind deshalb einfache Originaltexte, wie Märchen und Erzählungen. Ein literarischer Text sollte dazu beitragen, dass man ein Gespür entwickelt, welche bestimmte Wortkombinationen und Verlauf von Sätzen in einer Fremdsprache üblich und normal sind. Texte, die von dieser Form abweichen, vermitteln falsche Erwartungen und bringen dem Leser keine Kenntnisse. Deshalb ist es besser, mit einfachen, „sprachlich normalen“ Texten im Unterricht zu beginnen wie z.B. mit leichter Unterhaltungsliteratur, als mit zwar hoch geschätzt aber mühsamen Texten. Die Lehrer sollten auch die gemeinsame Sprachkultur berücksichtigen.

Ein Literaturunterricht ist eigentlich ein interkultureller Unterricht, wann Schüler die Kultur der Zielsprache kennenlernen und sie vergleichen sie mit Normen der eigenen Kultur. Bei der Lektüreauswahl sollen deshalb auch kulturvergleichende Aspekte berücksichtigt werden. Nach Kast sollten „diejenigen Texte gelesen werden, die den jugendlichen Lesern etwas zu sagen haben, die ihren Wünschen und Bedürfnissen entgegenkommen, die Identifikation und Projektion zu lassen.“Es gibt mehrere Kriterien, wie einen richtigen Text auszuwählen. Im Skriptum und diese Kriterien vermerkt: Adressaten-/Lernerbezug Der Text muss an die persönlichen, alters- und kulturspezifischen Interessen, Bedürfnissen, Erfahrungen und Weltwissen der Schüler anknüpfen. Man muss auch die vorhandenen Vorkenntnisse wie Sprache und Erfahrungen im Umgang mit literarischen Texten berücksichtigen. Der Text soll altersgemäß, intellektuell, emotional sein, er soll Möglichkeiten für Identifikation und Projektion anbieten. Der Text sollte etwas Neues enthalten. Unter diesen Bedingungen bringt der Text die Persönlichkeitsentwicklung in Form von Lern- und Erfahrungszuwachs. Lernzielorientierung Manche Texte aktivieren Lernende zum Prozess der Hypothesenbildung und Sinnkonstruktion, manche haben ästhetische und sprachliche Funktion und anregen zur eigenen kreativen Sprachwendung. Andere haben landeskundliche Funktion und anregen die Begegnung und bewusste Auseinandersetzung mit dem Fremden. Schwierigkeitsgrad Wir unterscheiden zwischen einem subjektiven und objektiven Schwierigkeitsgrad. Der subjektive

Schwierigkeitsgrad schließt das Weltwissen, thematische Interessen der Lernenden, ihre Vorkenntnisse im Umgang mit literarischen Texten und ihre sprachliche Kompetenz ein. Er variiert von der Lerngruppe. Der objektive, textinhärente Schwierigkeitsgrad wird durch sprachliche Merkmale (Nähe oder Abweichung von der Standardsprache, Satzlänge, Konventionalität oder Originalität des Stils), strukturelle Merkmale (Komplexität des Aufbaus, Anzahl der Handlungsstränge) und inhaltliche Merkmale (Wirklichkeitsnähe oder Wirklichkeitsferne, kulturelle Nähe oder Distanz, Konkretheit oder Abstraktheit, Flachheit oder Komplexität der Figuren) bestimmt. Schwierigkeit kann durch Vorentlastungsmaßnahmen gemindert werden, z.B. man kann visuelle Hilfsmittel oder Video benutzen, sich mit Schlüsselwörtern und inhaltlichen Fragen beschäftigen oder Dramatisierung und Vergleichung anwenden. Zu diesem Punkt muss man sagen, dass die Lehrer oft das Niveau der Lernenden überschätzen. Die Schüler bekommen dann wegen dieser Erfahrung solches Gefühl, dass Lesen fremdsprachiger Texte zu schwierig ist. Sie haben dann kaum die Neigung zum Lesen von fremdsprachigen Büchern in der Zukunft. Die Schüler sollten deshalb durch Literatur nicht überfordert werden aber sie dürfen auch nicht intellektuell und emotional unterfordert werden. Man muss die richtige Balance finden. Für die Lehrer ist es aber schwer zu bewerten, welche Texte für Schüler anspruchsvoll und welche im Gegenteil einfach sind. Jeder Schüler hat andere Kenntnisse und die variieren viel. Es hängt auch mit Sprachniveau und Lesekompetenz in der Muttersprache zusammen. Kinder lesen heute immer weniger und ihre Fähigkeit, mit Texten umzugehen ist immer schlimmer. Kinder haben oft Probleme mit Lesen von muttersprachigen Texten. Viel schwieriger müsse es für sie mit fremdsprachigen Texten sein. Das muss der Lehrer berücksichtigen. Mehrere Kriterien für die Auswahl von literarischen Texten bringen Ellis and Brewster . Außer vorher erwähnten Schwierigkeitsgrad (hier unterstreichen sie besonders Wortschatz, grammatische Strukturen und Funktionen), sie gedenken auch literarische Merkmale wie Humor, Spannung, Repetition, Überraschung, Metapher oder Kontrast, Thema (ob es relevant, interessant, amüsan, angemessen lang und

merkbar ist). Wichtig sind auch Illustrationen, die idealerweise attraktiv, groß und farbig sind. Weiter erwähnen sie den erzieherischen Aspekt wie interkulturelles Lernen, Weltkenntnisse und Kulturkenntnisse. Ihrer Meinung nach ist Motivation auch wichtig. Das Buch muss einen positiven Ansatz bilden, Neugier und Lust erwecken, Lernerfahrungen, Selbstbewusstsein bringen und zum weiteren Lesen motivieren. Der Sprachinhalt muss authentisch und angemessen sein, der Text sollte Möglichkeit der nachfolgenden Arbeit bringen. Ellis und Brewster schreiben auch über globale Merkmale wie multikulturelles Lernen und interkulturelles Bewusstsein.

Stellung der Literatur im Fremdsprachenunterricht im Laufe der Zeit

Im Laufe der Zeit veränderte sich die Stellung der Literatur im Unterricht. Nicht alle Methoden, die für Fremdsprachenlernen benutzt wurden, betrachteten die Literatur im Unterricht als ein wichtiges Element. Manche Methoden besangen die Literatur, manche verdammt sie. Wir sehen uns jetzt die wichtigsten Methoden des Fremdsprachenunterrichts und ihre Ansichten von Literatur an.

Die Grammatik-Übersetzungsmethode

Das Ziel dieser Methode war, Schüler literarische Werke in der Zielsprache lesen zu bringen. Sie sollten die Texte übersetzen und dadurch entwickelten sie ihre intellektuellen Fähigkeiten. Der Nachdruck wurde auf die Traditionen und Kultur der Zielsprache gelegt. Wichtig war eine Schlussfolgerung aus literarischen Werken.

Die Lexikal-Übersetzungsmethode

Diese Methode bringt einen ganz anderen Blick auf die Literatur. Unter jeder Reihe eines fremden Textes gab es eine Übersetzung in der Muttersprache. Jean-Joseph Jacotot glaubte, dass jedes literarisches Werk, das in einer Fremdsprache geschrieben ist, soll gleicher lexikalischer und grammatischer Stoff beinhalten. Dieser Stoff soll auch in anderen Werken angeschlossen werden nur in anderen Verbindungen und Einstellungen. Man braucht nur ein literarisches Werk kennenlernen (sein Wortschatz, seine Verbindungen usw.) und dann begreift man alle anderen literarischen Werke.

Die direkte Methode

Der Vertreter dieser Methode Wilhelm Viëtor wollte nicht aus der Literatur ausgehen, sondern aus der realen Sprache. Die Literatur ist nicht mehr das Synonym der Kultur.

Die Vermittlungsmethode

Der tschechische Vertreter dieser Methode Jaroslav O. Hruška reihte in den Unterricht moderne und klassische literarische Texte ein als ein Sprungbrett in die Einführung der Kultur der Zielsprache.

Die audiovisuelle Methode

Das Ziel dieser Methode war, die Kommunikation zu beherrschen, die aus Alltagssituationen ausgeht. Die gesprochene Sprache hatte Vorrang vor der geschriebenen Sprache. Diese Methode verdrängte klassische Literatur aus dem Unterricht. Später wurden literarische Texte in den Unterricht zurückgegeben aber die Werke waren vereinfacht und hatten nur einen armen Wortschatz.

Die kommunikative Methode

Diese Methode benutzte auch Texte aus realen Situationen. Für die Literatur als solche gibt es keinen Platz im Unterricht mehr. Erst in 80. Jahren wird die Literatur ein fester Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts.

1.5 Literarische Texte und ihre heutige Stelle im Fremdsprachenunterricht

Literarische Texte sollten im Unterricht als eine Übung zum Lesen als Verstehen dienen, ein Mittel zum Nachdenken, Erweiterung des Wortschatzes, Motivation, Entwicklung der kommunikativen Kompetenz. Literarische Texte rufen intellektuelle und emotionale Stimmung in der Klasse aus, vertiefen Beziehungen in der Klasse, sie regen zur sprachlichen und schriftlichen Äußerung an. Die Literatur zeigt lexikalische und syntaktische Verbindungen, die man sich in einem Kontext besser merkt. Literarische Texte bieten auch verschiedene Interpretationsmöglichkeiten an. Ein literarischer Text sollte nicht zuviel als Mittel zu den grammatischen und lexikalischen Übungen dienen, als Material für Landeskunde und Historie des Landes.

Literarische Texte sind kein Model der korrekten Sprache und sollten auch nicht zur Übersetzung dienen. „Ziel des fremdsprachlichen Leseunterrichts ist, Bedürfnisse nach Informationen, die in einem fremdsprachlichen Text enthalten sind, selbständig zu befriedigen.

1.6. Lehrstoffauswahl und Progression

Der Begriff Progression ist im Fremdsprachenunterricht die Anordnung des Lern- und Lehrstoffes. Die Fremdsprachelehrer/- innen stellen die Frage nach den Lerninhalten wie auch nach der zeitlichen Reihenfolge ihrer Vermittlung. Was kommt zuerst? Was kommt danach? Das Prinzip der Progression heist im Allgemeinen : vom Einfachen zum Schwierigen. Obwohl die grammatische Progression meistens von einem Lehrwerk vorgegeben ist, haben heute die Lehrer/- innen, nach meiner Meinung, mehr Freiheit bei der Aufstellung eigener Schulbildungspläne. Sie müssen von dem neuen Lehrplan, dem Rahmenbildungsprogramm ausgehen. Sie sollen dabei einige Aspekte wie Alter der Schuler, Verknüpfung mit anderen Fachern, spezifische Lernfähigkeiten der Schuler usw. berücksichtigen. Funk/ Koenig umschreiben drei Argumente, aus denen sich die Auswahl- und Gewichtungskriterien herleiten:

- Das sprachsystematische Argument - d.h. welche Vorgehensweise lässt sich aus dem Sprachsystem selbst ableiten?
- Das didaktische Argument - was ist leichter und was schwerer, was ist für die Schuler/- innen bewältigbar. Dabei bietet sich in der Regel eine Progression vom Leichten zum Schweren an.
- Das pragmatische Argument - geht von kommunikativen Kriterien aus und stellt z.B. die Frage welche grammatischen Strukturen in bestimmten thematischen Zusammenhängen sinnvoll in Bezug auf die Sprachverwendung und erforderlich sind. Die grammatische Progression ist ein wesentlicher Gesichtspunkt bei der Auswahl und Bewertung von Lehrwerken.

Kommunikative Grammatik und - versus Systemgrammatik

Hinter dem Begriff der kommunikativen Grammatik steht eine ganz bestimmte sprachdidaktische Konzeption. Sie geht davon aus, dass die Menschen

insgesamt nicht reden, um einfach und irgendwie miteinander zu reden, sondern dass sie sich etwas mitteilen oder erfahren wollen, dass sie etwas präzisieren, abschwächen, betonen wollen und vieles Andere mehr. Das aber sind allesamt keine grammatischen Kategorien, sondern Kategorien der Kommunikation: man verständigt sich, weil man im Hinblick auf den/die anderen bestimmte Bedürfnisse hat, und man spricht miteinander, weil man Bedürfnisse nur mit sprachlichen Mitteln ausdrücken und letzten Endes erfüllen kann. Im wesentlichen geht es darum, dass wir immer, wenn wir reden, Sprechhandlungen vollziehen. Wir können überhaupt nicht anders, als beim Reden zugleich mitzuteilen, zu fragen, zu loben oder zu tadeln, aufzufordern oder zu verbieten, zu danken oder uns zu entschuldigen. Diese Sprechhandlungen beziehen sich in der Regel auf Sachverhalte, wollen diese feststellen, fordern oder kritisieren etc. Oft werden solche Sachverhalte nicht bloß übermittelt, sondern zugleich einer Bewertung durch den Sprecher unterworfen; er kann sie auf eine bestimmte Art einschätzen. Die Sachverhalte ihrerseits bestehen erstens aus „Sachen“, womit Personen oder Gegenstände gemeint sind, die wir als Großen bezeichnen; zweitens aus dem Verhalten dieser Großen, das sich gewöhnlich als Zustand, Vorgang oder Handlung manifestiert; drittens aus den zeitlichen, räumlichen oder sonstigen Umständen, unter denen Zustände, Vorgänge, Handlungen wirklich sind. Schließlich können die Großen und Umstände präzisiert, negiert oder auf mannigfache Art miteinander verbunden werden .

Linguistisch gesehen bildet die Grundlage für die kommunikative Grammatik der pragmalinguistische Ansatz, der den Zweck, die Wirkung, den Ablauf und die Struktur von Kommunikationsabläufen in die Betrachtung miteinbezieht. Entsprechend werden auch viel mehr die linguistischen Auszug aus einer Vorlesung. Disziplinen wie Textlinguistik und kontrastive Linguistik miteinbezogen. Dabei aber darf nicht vergessen werden, dass die sog. „Systemgrammatik“ ihren Platz im Unterricht dadurch nicht verliert. Man kann sagen, dass jeder kommunikativen Kategorie letzten Endes eine systemgrammatische Kategorie zugeordnet wird. Effekt eines solchen Eindringens

in die Sprachstruktur ist aber nicht nur, dass man am Ende alle Begriffe und Regeln beherrscht, auf denen das Funktionieren einer Sprache beruht (also deren gesamte Systemgrammatik im gewohnten Sinn), sondern die kommunikative Sprache verbindet die sprachliche Verständigung der Menschen mit dem grammatischen Regelwerk und dem Begriffssystem. Die Systemgrammatik kann als ein willkommenes Hilfsmittel zur besseren Beherrschung der Sprache verstanden werden.

Schlusswort für den 1. Teil

Ausgehend von den oben ausgeführten linguistischen, psycholinguistischen und lernpsychologischen Überlegungen und Erwägungen kann man folgende Hauptmerkmale der kommunikativen Grammatik skizzieren:

- a) Einbeziehung von Texten: Auserung und Text als Gegenstand der Sprachbeschreibung. Zum Erfassen einer grammatischen Struktur in ihrer kommunikativen Funktion reicht die Analyse auf der Wort- und Satzebene nicht aus. Grundlage einer solchen Untersuchung müssen kontextbezogene Auserungen sein, aus denen Zweck und Aussageintention der verwendeten Grammatikstruktur klar zu ersehen sind.
- b) Einbeziehung der kontrastiven Linguistik – Berücksichtigung der Muttersprache. Psycholinguistische Untersuchungen haben bestätigt, dass das Erlernen einer Fremdsprache vor dem Hintergrund der Muttersprache erfolgt. Entsprechend sollte der Grammatikunterricht auch auf Lernstrategien zurückgreifen, die bereits beim Erlernen der Muttersprache erfolgreich angewandt wurden.
- c) Grammatik als Werkzeug sprachlichen Handelns d.h. nicht nur die Vermittlung grammatischer Formen, sondern auch ihrer kommunikativen Funktion. Lerner sprechen und handeln in einem sinnvollen Kontext als sie selbst und nicht als Lehrwerkfiguren Nicht das Erlernen korrekter Formen ist das eigentliche Ziel des Grammatikunterrichts, sondern „der intentions- und situationsadaquate Gebrauch dieser Mittel durch den Lernenden. Zum Grammatiklernen motivieren Es ist nötig motivierende und aktivierende Arbeitsmethoden, spielerische Aktivitäten,

induktive Grammatikvermittlung, authentische Texte und Kontexte verwenden, die den Interessen und Bedürfnissen der Schüler entsprechen.

f) Lernstrategien im Unterrichtsprozess zum Thema machen Im Zusammenhang mit kommunikativer Grammatik sind sowohl Sprachlern- als auch Sprachgebrauchsstrategien nötig. Zur Gruppe der Sprachlernstrategien kann man z.B. die Ableitung einer Grammatikregel aus Beispielen oder das Anwenden einer Grammatikregel in Übungen zuordnen. Zu den Sprachgebrauchsstrategien gehören vor allem „die so genannten Kompensationsstrategien, die zum Ziel haben, ein Gespräch in Gang zu halten, auch wenn man nicht über alle benötigten sprachlichen Mittel verfügt“

Traditionelle Grammatik Kommunikative Grammatik geht (meist) von konstruierten Beispielen aus geht von authentischer Kommunikation aus geht von Wörtern und Sätzen aus geht von komplexen Texten aus stellt die sprachliche Form in den Mittelpunkt stellt die sprachliche Handlung in den Mittelpunkt – und damit auch die Auswahl aus Mitteln der Handlungsdurchführung (Stil) gelangt über den Ausdruck zum Inhalt gelangt über den Inhalt zum Ausdruck gelangt über die Form zur Funktion gelangt über die Funktion zur Form untersucht formale Merkmale (z.B. Flexion) untersucht funktionale Merkmale (z.B. Deagentivierung durch Passiv) zielt auf das bessere Verstehen von Grammatik zielt auf das bessere Verstehen von Kommunikation / Inhalt zielt auf das grammatisch korrekte Produzieren von Sätzen zielt indirekt auf das angemessene Produzieren von Kommunikation besitzt ein normatives Potenzial besitzt ein sprachkritisches Potenzial Im Vergleich zu traditionellen, grammatikorientierten Unterrichtsmethoden sind pragmatisch-funktionale Ansätze der Grammatikvermittlung noch relativ neu.

Der 2. Teil

Die interaktiven Methoden des Fremdsprachenunterrichts

In der Geschichte der Fremdsprachendidaktik haben sich zahlreiche differierende Methoden zur Steuerung des Fremdsprachenerwerbs herausgebildet. Diese entstanden zwar unter Einfluss bestimmter historischer Rahmenbedingungen, dennoch ist eine streng chronologische Darstellung deshalb irreführend, da auch ältere methodische Ansätze bis in heute verwendete Lehrmittel und Lehrverfahren einfließen und ihren Platz behauptet haben. Es gibt viele Methodenkonzepte, aber ich versuche an dieser Stelle nur einige Unterrichtsmethoden darzustellen, die in der Geschichte des fremdsprachlichen Unterrichts nachhaltige Wirkung hatten und bis heute häufig im Fremdsprachunterricht verwendet werden. Es geht um die GrammatikÜbersetzungsmethode (GUM) und die audiolinguale (ALM) Methode. In der GUM geht es um Sprachwissen, während es in der audiolingualen/ audiovisuellen Methode um Sprachkönnen d.h. Kommunikationsfähigkeit in Alltagssituationen zu erwerben geht. In der Folge vergleiche ich diese Methoden und im Anschluss daran beschreibe ich die kommunikative Methode, von der ich dieser Arbeit ausgehe.

2.1 Die Grammatik-Übersetzungsmethode (GUM)

Warum befasse ich mich mit dieser Methode, wenn das Thema meiner Arbeit „Grammatik kommunikativ und kreativ“ ist und dieser Methode vorgehalten wird, sie sei starr und der Verstand der Schüler werde nicht gefordert? Ich bin mit den Vertretern dieser Methode in dem Gesichtspunkt einverstanden, „dass sie den Lernern eine sichere Grundlage für den Sprachgebrauch bieten kann. Es ist nötig sich bewusst zu werden, dass die Lernprobleme, die bei der Verwendung dieser Methode auftraten, zur Entwicklung methodischer Alternativen führten. Die Grammatik-Übersetzungsmethode wurde vom altsprachlichen Unterricht (Latein, Griechisch) übernommen. Sie wurde in Europa im 19. Jahrhundert für den neusprachlichen Unterricht (Französisch; Englisch) an den Gymnasien entwickelt und hat sich in der Unterrichtspraxis und

Lehrwerkproduktion mit verschiedenen Begründungen teilweise bis in die heutige Zeit erhalten.

Lerntheoretische Grundlagen

Der Sprachlernprozess basiert auf Verständnis und Anwendung der Konstruktionsregeln. Sprachlernbeherrschung heißt also Sprachwissen. Die Grammatik Übersetzungsmethode ist ein kognitiver Lernprozess : Lernen bedeutet Nachdenken, Verständnis und Anwendung der Konstruktionsregeln (Was lerne ich?, Worauf wird Aufmerksamkeit gerichtet?). Sprachlernen nach dieser Methode sollte zur Herausbildung der Fähigkeit zum abstrakten/logischen Denken führen. Die Schüler sollten ihren Verstand an der Logik und Systematik der Sprache schulen.

Linguistische Grundlagen

Sprache wird als ein „Gebäude“ gesehen, das aus „Sprachbausteinen“ und nach logischen Regeln aufgebaut ist. Die sprachlichen Regeln werden nach den Kategorien der lateinischen Grammatik formuliert. Grundlage bildet die geschriebene, literarisch geformte Sprache. Die gesprochene Sprache findet keine Berücksichtigung im Fremdspracheunterricht.

Lehrwerke der Grammatik – Übersetzungsmethode

Jeder Fremdsprachlehrer kennt die Lehrbücher, die die wichtigste Quelle für Grammatikdarstellungen und -übungen sind. Mit diesem Begriff werden Lehrwerke bezeichnet, in denen die Vermittlung der Regeln einer Sprache Ziel aller Übungen, Tabellen und Tests ist. Unterrichtsziel ist nicht die freie Verwendung einer Sprache im Gespräch oder im schriftlichen Text, sondern Kenntnisse und Reproduktion des formalen Systems. Für die Lehrwerke der Grammatik- Übersetzungsmethode ist die Unterrichtssystematik typisch. Unterrichtssystematik Kontextualisierte Beispiele (Grammatik wird in Texten „verpackt“) Isolierte Beispiele mit Erklärung (Beispiele werden aus den Texten herausgenommen) Erklärung der Struktur (Regeln werden formuliert und Übersichten gegeben) Anwendung der Regeln in Übungen

Übungstypen der Grammatik- Übersetzungsmethode

- korrekte Sätze nach einer Regel bilden (Regelanwendung)
- korrekte Formen einfügen (Luckentext)
- Sätze nach formalen Grammatikkategorien umformen (z.B. vom Aktiv ins Passiv etc.)
- Übersetzung: von der Muttersprache ins Deutsche; vom Deutschen in die Muttersprache

Kritik an der Grammatik- Übersetzungsmethode

Die GUM wurde oft kritisiert. Vor allem von Vertretern der didaktischen Richtungen der sog. „direkten Methode“. Einer dieser Vertreter ist Wilhelm Viëtor. Er kritisiert vor allem:

- ▶ die GUM lehrt eine lebende Sprache mit den Mitteln und Regeln einer toten Sprache
- ▶ in der GUM besteht der Unterricht zum größten Teil im Auswendiglernen von Wörtern und Regeln
- ▶ es wird nur mechanisch gelernt
- ▶ einzelne Wörter und isolierte Sätze können beim Schüler kein Interesse wecken
- ▶ der Schüler hat keine Möglichkeit, sich einen Problembereich (selbständig) zu erarbeiten

Gustav Tanger argumentiert gegen diese Anschuldigungen folgendermaßen:

- ▶ Ziel des Fremdspracheunterrichts ist es doch, den Geist des Kindes durch formales und logisches Argumentieren zu fördern
- ▶ das Lernen abstrakter Grammatikregeln, wie es die GUM praktiziert, ist dagegen für den Schüler viel leichter zu bewältigen
- ▶ Regeln sind konkret und können dem Schüler eine sichere Grundlage für Sprachgebrauch bieten (Neuer/Hunfeld 1993,32)

Insgesamt kann man feststellen: Wer nach dieser GrammatikÜbersetzungsmethode gelernt hat, verfügt oft über ein differenziertes Regelwissen in der fremden Sprache, kann aber oft nur wenig sprechen und macht im Vergleich zu seiner guten

Regelkenntnis häufig viele Fehler in einem Alltagsgespräch. Psychologisch negativ für die Lernmotivation ist auch: Die Lerner sind ständig gezwungen, sich mit einem meist unerreichbaren Modell - der Sprache des Buches - auseinanderzusetzen.

2.2 Die audiolinguale Methode (ALM)

Ins Deutsche übersetzt, bedeutet „audiolinguale Methode“ etwa: „Hör-Sprech –Methode“. Die audiolinguale Methode entstand in den vierziger Jahren in den USA. In mancher Hinsicht stellt sie eine Weiterentwicklung der direkten Methode dar. Allerdings kamen zusätzlich wissenschaftliche Entwicklung und Erkenntnisse sowohl im Bereich der Lernpsychologie als auch der Linguistik zum Tragen.

Padagogische und pragmatische Ziele der ALM

- Moderne Fremdsprachen werden als internationales Kommunikationsmittel gesehen
- In der ALM steht die Vermittlung und Aneignung der gesprochenen Sprache im Mittelpunkt, mit dem Ziel der Kommunikationsfähigkeit in Alltagssituationen.
- Ziel ist das Sprachkönnen, nicht das Sprachwissen.

Lerntheoretische Grundlagen

Die ALM entstand unter dem Einfluss der behavioristischen Lernpsychologie. Skinner beschreibt Sprache folgendermaßen:

- Sprache ist grundsätzlich eine Form des Verhaltens, das durch beständiges Üben erworben wird.
- Gewohnheiten werden durch Verstärkung gefestigt. Sprachlernen erfolgt daher am wirkungsvollsten durch die Bestätigung richtiger Antworten, nicht durch die Korrektur von Fehlern.

Linguistische Grundlagen: Der Einfluss des amerikanischen Strukturalismus

Der Strukturalismus hatte sich in den USA als linguistische Grundlage des Fremdsprachenunterrichts in den 40er Jahren durchgesetzt. Der bedeutendste Vertreter des amerikanischen Strukturalismus war Leonard Bloomfield. Wesentliche Merkmale des Strukturalismus sind:

- Jede Sprache wird nach den ihr eigentümlichen strukturellen Gegebenheiten analysiert und beschrieben
- Die Untersuchung der sprachlichen Gesetzmäßigkeiten erfolgt induktiv (Sammeln, Ordnen, Systematisieren), deskriptiv (Beschreibung der formalen Phänomene) und synchronisch (Bestandaufnahme des gegenwärtigen Standes ohne Berücksichtigung der historischen Entwicklung).
- Untersucht wird die gesprochene, nicht die geschriebene Sprache.
- Im Gegensatz zur traditionellen Wortartengrammatik bildet der Satz die grundlegende Untersuchungseinheit. Die Klassifikation erfolgt nach Satzmustern, den so genannten patterns. Die audiolinguale Methode wurde von den Theorien des Behaviorismus beeinflusst: Nicht Regeleinsicht und Regelanwendung sollten trainiert werden, sondern Reiz- Reaktionsketten sprachlichen Verhaltens. Das heißt: Der Lehrer oder elektronische Medien setzen Impulse, die Schüler reagieren. Die Impulse können dabei aus Bildern, Sätzen vom Tonband oder aus akustischen Signalen bestehen.

Übungstypen der ALM:

- Satzmusterübungen in vielfachen Variationen (pattern drill)
- Satzschalttafeln/Substitutionsübungen
- Luckentexte/Einsetzübungen
- Auswendiglernen und Nachspielen von Modelldialogen

2.3 Die kommunikative Methode

In den siebziger Jahren entwickelte sich eine Kritik, die behauptete, dass kognitive und kreative Elemente im Konzept der audiolingualen und audiovisuellen Methode fehlen (die audiovisuelle Methode ergänzt das Verfahren der ALM um den Einsatz visueller Elemente als Semantisierung und Gedächtnishilfe sowie als Impuls bei der Sprachanwendung; charakteristisch für diese Methode ist die Präsentation eines Bildes oder einer Bilderfolge und eines auf Tonband aufgenommenen Dialogs ; durch mehrfaches Wiederholen von Bild und Text werden die Dialoge auswendig gelernt).

Die Kritikpunkte an diesen Methoden waren die Reduktion des Lernprozesses auf Verhaltenskonditionierung, und die Monotonie des Unterrichts, die Einschränkung der Rolle des Lehrers auf die des „Medientechnikers“, und die Banalisierung der Lehrbuchdialoge.

Lerntheoretische Grundlage

Der Weg zu sprachlichem Können führt über bewusst gemachtes Wissen. Lernen wird also nicht mehr als rein imitativer Vorgang betrachtet, sondern als ganzheitlicher Prozess.

Linguistische Grundlagen

Sprache wird nicht als ein System von Formen, sondern als ein Aspekt menschlichen Handelns verstanden. Die Pragmalinguistik untersucht also, „was Menschen mit der Sprache machen“, wenn sie sie in verschiedenen Kommunikationssituationen einsetzen.

Ziele

- Oberstes Ziel ist die „kommunikative Kompetenz“, d.h. die Fähigkeit der Lernenden, in verschiedenen Lebenssituationen angemessen handeln zu können.
- Hauptziel ist das fremdsprachliche Können, wobei unter Können nicht nur die produktive Sprachwendung verstanden wird, sondern die Entwicklung aller vier Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben).
- Authentischer Gebrauch der Sprache.

2.4 Methodische Prinzipien

- Lernerorientierung
- kreativer Umgang mit der Sprache
- bewusstes (kognitives) Lernen
- Entwicklung von Verstehens- und Lernstrategien

Charakteristisch für den kommunikativen Ansatz ist, dass es eine in sich geschlossene „Methodik“ des Fremdsprachenunterrichts nicht gibt. Die Rollen von Lerner und Lehrer werden verändert. Der Lehrer ist weniger Wissensvermittler, sondern wird zum Helfer im Lernprozess. Für diese Methode gibt es keinen festen Kanon an Übungen. Sie sollen interessant sein und können bis zur freien Auserung

führen. Wie es oben erwähnt wurde, ist das eigentliche Ziel des Grammatikunterrichts der authentische Gebrauch der Sprache durch die kommunikative Methode und alle vier Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen Schreiben) sollten sich entwickeln. Die motivierenden und aktivierenden Arbeitsmethoden unterstützen die Kreativität, die bei der Durchführung von einigen Übungen, die ich im praktischen Teil vorlege, auch ihre Rolle spielt. Aktivität, Selbständigkeit und Freude etwas Neues zu erleben sind auch u.a. Merkmale der Kreativität, die mit dem kommunikativen Ansatz eng zusammenhängen.

2.5 Grammatik kreativ im Daf Unterricht

2. 5.1 Was ist Kreativität

Zur Zeit haben die Lehrer/- innen mit der Einführung des neuen Lernplans, mehr Möglichkeiten, Kreativität der Lerner zu entwickeln und zu unterstützen, denn jeder Mensch verfügt über ein Sprachpotential und kann sich in kreativer Weise äußern und es wäre gut dies auszuwerten. Meiner Erfahrung nach, kann ich sagen, wenn sich die Schüler/- innen im Sprachunterricht mit den kreativen Übungen und Tätigkeiten beschäftigen, behalten sie die Grammatikregeln besser, sie sind motiviert und es macht ihnen Spaß, selbst aktiv zu sein. „Kreativität ist wirklich nichts unfassbar Schwieriges oder Geheimnisvolles. Jeder, der denken kann, ist auch fähig, Ideen zu haben. „Kreativität ist die schöpferische Fähigkeit, Neues zu erschaffen, das in irgendeiner Art und Weise Nutzen oder Sinn hat“.

„Kreativität ist ein komplizierter Prozess, wo die ganze Individualität des Menschen einbezogen wird.“

„Kreativität ist die Fähigkeit des Menschen, Ideen hervorzubringen, die in wesentlichen Merkmalen neu sind und ihm vorher unbekannt waren. Kreativität wird in ihren vielfältigen Bedeutungen verstanden, wie Selbstbestimmung, Selbstständigkeit, Mündigkeit, Konstruktivität, Aktivität, Produktivität, Innovation, Einfallsreichtum, Risikofreude, Experimentierfreude, Flexibilität, Originalität, Spontaneität, Nonkonformität, divergierendes Denken zur Problemfindung und – lösung . Kreativität im weitesten Sinn beruht auf der

Fähigkeit des menschlichen Gehirns, die Lücke zwischen nicht sinnvoll miteinander verbundenen oder logisch aufeinander bezogenen Gegebenheiten durch Schaffung von Sinnbezügen mittels freier Assoziation mit bereits Bekanntem und spielerischer Theoriebildung (Phantasie) auszufüllen. Das Spiel - auch als Gedankenspiel - gehört als wesentliches Element zur Kreativität. Der Grammatikunterricht muss nicht eine langweilige Unterrichtsroutine sein, wenn Vorstellungskraft und Kreativität der Lerner angeregt wird. Meiner Meinung und Erfahrung nach ist für viele Fremdsprachelehrer/-innen der Erwerb von Regelwissen immer noch ein vorrangiges Lernziel im Grammatikunterricht. Andere bemühen sich mit Hilfe mehr oder weniger authentischer Texte, mehr oder weniger spielerisch, kommunikativ und lernzentriert neuen Wortschatz, neue Redemittel und neue Strukturen zu präsentieren. Trotzdem sehen viele Lehrer/-innen das Hauptproblem des Grammatikunterrichts im Unterschied zwischen Grammatikwissen und Grammatikanwendung.

Kreativität und Sprachunterricht

Sprachliches Handeln gilt als kreative geistige Tätigkeit. Spracherwerb wird nie als reines Imitationslernen verstanden, sondern das kreative Potential, unter Bezug auf den natürlichen Mutterspracherwerb des Kindes, stets als sehr wichtig hervorgehoben: Aus der begrenzten Menge der Impulse bildet das Kind Auserungen in kreativer Weise, die es vorher noch nicht gehört hat. Kreativität ist ein Persönlichkeitsmerkmal, das bei allen Menschen gefordert werden kann.

- Originalität,
- Erfindung- Entdeckungsgabe,
- Offenheit,
- Produktivität und Gedankenflussigkeit,
- Flexibilität

Die Kreativität der Schuler/-innen kann man im Unterricht folgendermaßen ausnutzen:

- Sprachlern(spiel) / schöpferisch-spielerisches Lernen
- fremdsprachliches Theater

- kreativ-produktiver Umgang mit literarischen Texten
- Bild und Sprache
- aktivierende Unterrichtsmethoden
- viel Kommunikation und Diskussion mit und unter den Schülern
- Ihre Selbständigkeit unterstützen
- die Schüler zu eigenen Meinungen und Ideen führen.

Faktoren, die Kreativität unterstützen:

Zu Faktoren, die Kreativität unterstützen und die im Lernprozess jedes Menschen wichtig sind, gehören: Spontaneität, Invention, Inspiration, Intuitionsausnutzung

- Sensitivität für Probleme, offene Gedanken
- Erfordernis, etwas Neues zu erleben
- Selbstrealisation
- Freude, etwas Neues zu bringen
- spielerisches Vermögen zur Phantasie, Flexibilität, Originalität
- Selbstvertrauen, Ambitionen
- Offenheit für neue Erfahrungen
- die Zulassen von neuen Lösungen

2.5.2 Prinzipien eines schüleraktiven und kreativen Unterrichts

Rainer E. Wicke (2004) beschreibt und kommentiert ausführlich folgende Prinzipien des schüleraktiven und kreativen Fremdsprachenunterrichts:

- Aktive Schüler lernen leichter

Texte, Übungen und Aufgaben müssen so sein, dass sie den Schülern ermöglichen, aktiv zu werden, ein kreatives Potenzial zu entfalten, das sie immer motiviert, neue, alternative Wege bei der Bearbeitung zu gehen.

- Schüleraktiver Deutschunterricht spricht die Schüler/- innen direkt an Das Interesse der Schüler an einem bestimmten Thema ist für die Unterrichtsgestaltung wichtiger als das Interesse des Lehrers. Der Lehrer sollte seinen Sprech- und Handlungsanteil so viel wie möglich reduzieren. Im Mittelpunkt des Unterrichts stehen die Lernenden.

- Motivation im handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht dank schulerorientierter Aufgaben Motivation wird auch von den Aufgaben ausgelöst. Texte und Aufgaben haben Aufforderungscharakter, der die Schuler/- innen motiviert, sich für die Arbeit zu interessieren und sich mit einer Problemlösung zu befassen. Die Projektarbeit integriert z.B. Aspekte der Freiarbeit und der Lernwerkstatt im DaF- Unterricht. Die Schuler/- innen schlagen selbst Arbeitsverfahren vor, die ihnen geeignet scheinen.
- Schuleraktiver Deutschunterricht fordert das Lernen mit Kopf, Herz und Hand Die leiblichen, geistigen, moralischen, sozialen und handwerklichen Fähigkeiten und Fertigkeiten werden gefordert. Die engere Verbindung von körperlichem Tun und Lernen eröffnet Möglichkeiten einer alternativen und kreativen Bearbeitung eines Themas
- Das entdeckende Lernen ist mindestens genau so wichtig wie das Wiederholen und Üben oder der Grammatikunterricht Es genügt nicht, die Schuler nur mit grammatischen Zusammenhängen bekannt zu machen, mit deren Hilfe sie einen Text entschlüsseln. Oft lassen sich Fehler nicht vermeiden. Besonders im handlungsorientierten Lernen gehören Misserfolge zum Lernprozess. Diese müssen jedoch möglichst gewinnbringend aufgearbeitet werden.
- Als Lernpartner übernehmen die Schuler/- innen Verantwortung und planen den Unterricht selbstständig mit Die Schuler bekommen so oft wie möglich eine Gelegenheit zur eigenen Recherche zu einem Thema. Von ihnen gesammelte Texte, Inhalte und Bearbeitungsvorschläge werden für den Unterricht verwendet.
- Der Unterrichtsraum und die Schule öffnen sich nach außen, indem active Schuler/- innen Gelegenheit haben, die außerschulische Umwelt in den Lernprozess zu integrieren Das Erlernen einer Fremdsprache erfolgt selten unter realen Bedingungen. Die Suche nach deutschen Spuren, Kontaktaufnahme mit potenziellen Gesprächspartnern oder der Besuch von verschiedenen Veranstaltungen, das sind nur einige Möglichkeiten dazu, den Sprachunterricht nach „ausen“ zu tragen.
- In und außerhalb der Schule lernt man in unterschiedlichen Sozialformen:

Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit Der fremdsprachige Unterricht berücksichtigt Aspekte des sozialen Lernens in verschiedenen Sozialformen. Das Klassenzimmer wird zu einem Laboratorium, in dem die Schüler gemeinsam kommunizieren, experimentieren und voneinander lernen. Der Lehrer wird zum Begleiter und Berater der Schüler, die aktiv an der Planung und Durchführung im Unterricht teilnehmen.

- Der Weg ist das Ziel: Der Lernprozess hat genau so einen hohen Stellenwert wie das Endprodukt Jeder Schüler hat unterschiedliche Dispositionen. Die Partnerpaare oder Kleingruppen tauschen Aufgaben, Übungen untereinander aus, die allen Beteiligten Erfolgsergebnisse ermöglichen. Sehr wichtig und bedeutsam sind dabei die methodischen Schritte, auf die man sich einigt und die zu einem gemeinsamen Erfolg führen.
- Von den Schüler/- innen erstellte Texte und Produkte haben gleichen Stellenwert wie die vorgegebenen Grundlagen Neu entstehende fantasievolle Texte, Collagen, Wandzeitungen, Bastelarbeiten und Dramatisierungen gehören neben anderen Produkten zum handlungsorientierten Projektlernen.
- Die Lerner erhalten Zugriff auf moderne Medien, mit deren Hilfe sie Texte produzieren und gestalten können Ein moderner Fremdsprachenunterricht nutzt auch den Einsatz neuerer Technologien aus – z.B. Computer und Internet. Die technischen Hilfsmittel dürfen jedoch nicht die Hauptrolle spielen und sollen immer sinnvoll eingesetzt werden.
- Sprache praktisch erleben ist fester Bestandteil des Unterrichts Es werden möglichst viele Lernsituationen geschaffen oder simuliert, in denen die Schüler die Sprache „praktisch“ (authentisch) erfahren. Der schülerorientierte, kommunikativ-interkulturelle Ansatz konzentriert sich darauf, zu Formen praktischen Lernens anzuleiten.
- Spiele gehören zur Lernarbeit Handlungsorientierung, Kreativität und Lerneraktivität stehen im Mittelpunkt der Arbeit mit Spielen im fremdsprachigen Unterricht. Spiele berücksichtigen Formen des sozialen und interaktiven Lernens, die auch lernschwächeren Schülern Erfolgserlebnisse sichern.

2. 5.3 „Grammatik kreativ im Unterricht“ – eine Modelleinheit

In dem folgenden Teil biete ich eine methodische Anweisung an, die genau ausgearbeitete Übungen beinhalten. Dazu lege ich eine im Detail beschriebene methodische Übung von den Autoren G.Gerngross, W. Krenn und H. Puchta aus dem Lehrbuch „Grammatik kreativ“ vor. Im praktischen Teil bringe ich diese Theorie an konkreten Übungen zur Durchführung. Die Modelleinheit ist in fünf Phasen geteilt. Die Unterrichtssequenzen weisen meist dieselbe Grundstruktur auf:

1. eine Phase mit einleitenden Übungen
2. die Präsentation eines Modelltextes, der dann von den Schuler/- innen rekonstruiert wird
3. danach verfassen die Schuler/- innen eigene Texte
4. diese Texte werden korrigiert , verbessert und dann von ihnen untereinander ausgetauscht
5. die Strukturen werden mit Hilfe weiterer Unterrichtsaktivitäten gefestigt

Phase1 : Thematische Einstimmung

Die Aktivitäten geben die Möglichkeit, persönliche Erfahrungen und Erlebnisse auszutauschen und helfen, Ideen für die spätere Textproduktion zu sammeln. Sie aktivieren das Vorwissen der Lerner und fördern das Interesse an dem Thema, auf das sich der Modelltext bezieht.

Phase2 : Präsentation und Rekonstruktion des Modelltextes

In dieser Phase werden die Schuler/- innen mit dem Modelltext vertraut gemacht. Dabei handelt es sich um einen kurzen Text, der die Form der grammatikalischen Struktur präsentiert, die geübt werden soll, aber auch deren Bedeutung, Verwendung und Funktion verdeutlichen soll. Die Schuler/- innen sollen sich mit Hilfe der Modelltexte relevante grammatikalische Strukturen der Fremdsprache einprägen. Das Ziel dieser Unterrichtsphase ist es, den Schuler/- innen beim Memorieren des Textes ein Erfolgserlebnis und gleichzeitig das Gefühl zu vermitteln, die grammatikalischen Strukturen korrekt reproduzieren zu können. Der Schwierigkeitsgrad der Rekonstruktionsaufgaben lässt sich unter anderem so variieren:

- die Modelltexte sprachlich vereinfachen,
- die einzelnen Satze langer bzw. kurzer prasentieren,
- leistungsschwacheren Schuler/- innen eine Luckentextversion des Textes als Hilfe bei der Textprasentation geben,
- wahrend der Partnerarbeit den Text noch einmal sehr schnell vorlesen.

Wahrend der Textrekonstruktionsphase konzentrieren sich die Schuler/- innen auf Textdetails.

Den folgenden Text kann man auf einer Folie am Tageslichtprojektor (OHP) prasentieren:

Kopiervorlage; Modelltext:

Ich wurde sie gerne ansprechen,

Ich wurde gerne mit ihr tanzen,

Ich wurde ihr gerne Eis kaufen,

Ich wurde sie gerne anrufen.

Aber heute habe ich soooooo viel zu tun.

Vielleicht mache ich es morgen.

Phase 3: Kreatives Schreiben

In dieser Unterrichtsphase schreiben die Schuler/- innen ihre eigenen Texte, wobei sie sich an die Struktur des Modelltextes halten, mit dem sie durch die vorgangige Rekonstruktionsphase gut vertraut sind. Manchmal kann esartig sein, den Schuler/- innen Anregungen zu geben bzw. gemeinsam Ideen dafur zu sammeln, wie der Modelltext variiert werden kann. Auserdem werden die Schuler/- innen sehr oft neues Vokabular fur ihre Texte benotigen. Die Schuler/- innen sollen die Texte schriftlich verfassen, weil es einfacher ist, beim Schreiben, Kreativitat zu entfalten als beim spontanen Sprechen. Auserdem erlaubt das Schreiben eine starkere Konzentration auf die Sprachrichtigkeit da mehr Zeit zur Verfuigung steht, nachzudenken, zu korrigieren, etwas auszustreichen oder hinzuzufugen. Naturlieh kann auch in Partner- oder Gruppenarbeit geschrieben werden, was zu einem Austausch von Ideen und zu aufgabenorientiertem Sprechen

Anlass geben kann. Schliesslich können die fertigen Produkte in der Klasse „veröffentlicht“ oder auf andere Art und Weise weiter bearbeitet werden.

Bearbeitung und Korrektur der Texte Das Überarbeiten und Korrigieren der Texte ist wichtig, da es erstens das Fehlerbewusstsein der Schuler/- innen fordert, und zweitens die Texte korrekt und fehlerfrei sein sollen, damit sie später als Basis für zusätzliche Übungen verwendet werden können. Fehler sind unvermeidlich, wenn die Schuler/- innen Texte schreiben. Die Lehrer/- innen sollten das akzeptieren und Verständnis für die Fehler in den Texten zeigen. Statt Fehler zu zählen, sollten die Lehrer/- innen den Schuler/- innen helfen, in der Endphase der Textproduktion, ihre Arbeit zu verbessern.

VARIANTEN : Wenn man den Modelltext und die Fragestellung ein wenig verändert, kann man damit auch Konjunktiv II der Vergangenheit (eventuell mit Modalverb) oder das Präteritum von Modalverben üben.

Variante 1: Konjunktiv II der Vergangenheit Ich hätte sie so gerne angesprochen,

Ich hätte so gerne mit ihr getanzt,

Ich hätte ihr so gerne Eis gekauft,

Ich hätte sie so gerne angerufen.

Ich habe mich aber nie getraut, sie anzusprechen.

Phase 4 : Austausch und Präsentation der schriftlich produzierten Texte

Nachdem die Schuler/- innen eigene Texte verfasst und korrigiert haben, sollten alle die Möglichkeiten bekommen, die Texte der anderen kennen zu lernen. Wenn sie wissen, dass ihre Texte auch von ihren Kollegen gelesen werden, erhöht das die Motivation, nicht nur möglichst originelle, sondern auch sprachlich korrekte Texte zu schreiben. Ausserdem werden die Schuler/- innen beim Lesen der Texte wieder mit der Struktur konfrontiert, die geübt werden soll. Die Texte können schriftlich oder mündlich präsentiert werden. Schriftliche Präsentation : die Texte an eine Anstecktafel, (z.B. Korktafel oder auch Packpapierbogen) an eine Wand des Klassenzimmers befestigen. Eine andere Möglichkeit ist, ein Klassenjournal mit den Texten der Schuler/- innen anzulegen.

Mündliche Präsentation: die Texte vorlesen.

Vor dem Vorlesen lesen die Schuler/- innen leise ihre Texte und suchen die Wörter heraus, bei denen sie nicht sicher sind, wie sie ausgesprochen werden; dann sollen sie die richtige Aussprache oder Betonung der Wörter von den Lehrer/- innen erfragen oder im Wörterbuch nachschlagen. Dann sollten sie ihre Texte laut, klar und langsam vorlesen.

Phase 5: Verankerung der Strukturen im Langzeitgedächtnis

2.5.4. TEXTREKONSTRUKTIONSÜBUNGEN

Die Aktivitäten dieser Unterrichtsphase sollen helfen, die grammatikalischen Strukturen in Form von ganzen Texten, Sätzen oder Satzteilen im Langzeitgedächtnis zu speichern. Ausgangspunkt für alle Aktivitäten sind die Texte, die die Schuler/- innen geschrieben haben. Sie können auch für die eigenen Texte Textrekonstruktionsaufgaben (Luckentext, Bilderrätsel, Wortsalat, Textskelett, Fragespiel) erstellen, die dann von einem anderen Schüler gelöst werden müssen.

TEXTE UND TEXTTEILE AUSWENDIG LERNEN

Wie erwähnt, ist auch Gedächtnistraining wichtig für den Lernfortschritt im Fremdsprachenunterricht. Die Schuler/- innen können ihre Merkfähigkeit trainieren, indem sie ihren eigenen Text oder den eines anderen Schülers auswendig lernen. Es gibt verschiedene Techniken für das Auswendiglernen. Einige davon können die Schuler/- innen selbstständig zu Hause anwenden, andere werden wohl nur im Unterricht selbst eingesetzt werden können.

TECHNIKEN FÜR DAS AUSWENDIGLERNEN

- a) Die erste Zeile des Textes wird laut gelesen. Sobald sie im Gedächtnis behalten wurde, wird die zweite Zeile gelesen, und so weiter.
- b) Der komplette Text wird so oft gelesen, bis er auswendig rezitiert werden kann.
- c) Der Text wird gelesen. Während des Lesens wird versucht, für jede Zeile eine prägnante bildhafte Vorstellung zu finden, die dabei helfen soll, den Text im Gedächtnis zu behalten. Solche Vorstellung können sowohl Bilder wie auch Klänge, Gefühle, Gerüche, kinästhetische Eindrücke oder eine Kombination daraus

sein. Wenn die Augen dabei geschlossen werden, fällt die Anwendung dieser Technik leichter.

d) Man spricht den Text beim Umhergehen vor sich hin.

e) Der Text oder schwierige Textteile werden mit dem Finger in die Luft, an eine imaginäre Tafel geschrieben.

f) Die Schüler/- innen lernen den Text, den sie vorher mit einem Kassettenrekorder aufgenommen haben, indem sie sich die Aufnahme immer wieder anhören.

g) Der Text wird in Abschnitte unterteilt und diese werden mit verschiedenen Farben unterstrichen oder mit Symbolen versehen, die das Memorieren des Textes erleichtern.

2.5.5 Motivation durch aktives kreatives Lernen im Daf Unterricht

Was ist eigentlich allgemein unter dem Begriff der Motivation zu verstehen? Motivation bezeichnet Zustand des Organismus, der die Richtung und die Energetisierung des aktuellen Verhaltens beeinflusst. Mit der Richtung des Verhaltens ist insbesondere die Ausrichtung auf Ziele gemeint. Energetisierung bezeichnet die psychischen Kräfte, welche das Verhalten antreiben. Motivation ist Bereitschaft zum Handeln, um ein Ziel zu erreichen oder ein Bedürfnis zu befriedigen (als situationsabhängiges und kurzfristiges Geschehen) Motivation: - Wechselwirkung zwischen überdauerndem Motiv und den Anreizbedingungen der Situation.

Motiv: - Antrieb, Ursache, Zweck oder Leitgedanke des Handelns

Es gibt Motive:

- kognitiver Antrieb: der Wunsch nach Wissen und Verstehen
- Lebenszweckmotiv: der Wunsch, das eigene Leben und die Umwelt zu bewältigen
- Leistungsmotiv: der Wunsch nach Steigerung oder mindestens Bewahrung von eigener Kompetenz bzw. eigenem Leistungsniveau
- Selbstverwirklichungsmotiv: der Wunsch nach Eigenverantwortlichkeit und Selbstständigkeit
- Machtmotiv: der Wunsch, über andere zu dominieren, Geltungsbedürfnis

- Anschlussmotiv: sozialer Antrieb, Geselligkeitsbedürfnis, Hilfsbereitschaft
- ästhetisch-ethisches Motiv: Bedürfnis nach Schönheit, Wahrheit, Genauigkeit

Motivation zum Lernen spielt im Unterricht eine große Rolle. Jeder Lehrer stellt sich schon bei der Vorbereitung auf seinen Unterricht eine Frage: Wie kann ich die Schüler/- innen zum Lernen motivieren und ihr Interesse zum Lernen aktivieren?. Die moderne Didaktik betont den Stellenwert der Motivation im Fremdsprachenunterricht, ganz gleich, ob es sich um die sog. Motivationsphase zu Beginn einer Unterrichtsstunde, um Aspekte der inneren / äußeren oder um die sog. Selbst- oder Fremdmotivation handelt. Der schulische Unterricht kann nur zum Erfolg führen, wenn die Schüler/- innen, aber auch Lehrer/- innen entsprechend motiviert sind.

2.5.6 Wie motiviere ich meine Schüler/- innen und mich? – Zehn einfache Regeln

- 1) Um Schüler motivieren zu können, muss man selbst motiviert sein.
- 2) Motivation benötigt eine gemeinsame Zielsetzung.
- 3) Motivation erfolgt in zwei Abschnitten:
Im ersten werden die persönlichen Ziele identifiziert und festgelegt, im zweiten wird aufgezeigt, wie man diese erreichen kann.
- 4) Motivation, sobald sie erreicht wurde, bleibt niemals konstant erhalten, sondern muss während des Arbeitsprozesses immer erneut werden.
- 5) Motivation benötigt Anerkennung von Leistungen und Lob, aber auch konstruktive Kritik.
- 6) Mitbestimmung bei der Ausrichtung der Unterrichtsinhalte motiviert Schüler ebenfalls.
- 7) Einsicht in den eigenen Erfolg motiviert, daher sind Rückmeldungen so oft wie möglich angebracht.
- 8) Wettbewerb motiviert nur dann, wenn man auch die Chance zum Gewinnen hat.
- 9) In jedem von uns steckt ein Funke zur Motivation für bestimmte Dinge, der genutzt werden sollte.
- 10) „Gruppengefühl“ motiviert.

2.5.7 Innere / intrinsische Motivation zum Lernen:

- intrinsische Motive sind dauerhafter, direkter
- der Schuler lernt aus Freude am Lerngegenstand (Funktionsfreude), aus Neugier
- Lernen wird geleitet von Bedürfnissen, Wünschen und Zielen
- Befriedigung, dass man etwas gelernt hat
- Befriedigung aus gemeinsamer Tätigkeit, aus sozialer Kommunikation und Interaktion beim Lernen.

2.5.8 Äußere / extrinsische Motivation zum Lernen

- extrinsische Motive sind kurzlebiger, indirekter
- äußere Motive sind z.B. Notendruck, Lernen für einen notwendigen Qualifikationsnachweis, Belohnung/Strafe durch Eltern Nur äußere Motivation reicht nicht zu langfristigen Ergebnissen im Studium Von einem motivierten Lehrer wird erwartet, dass er sich mit Freude und Interesse für sein Fach einsetzt, sich bemüht, altersgerechte, anschauliche und informationsreiche (authentische) Materialien einzusetzen, bzw. dass er diese sogar selbst produziert, sich geschickt moderner Medien bedient. Es ist Aufgabe des Lehrers, die Schüler/- innen erfolgreich davon zu überzeugen, dass aktives und kreatives Lernen vorrangig nur im Team realisierbar ist, und dass soziales Lernen und gemeinsames Streben nach Erfolg von allergröster Bedeutung sind. Es liegt an ihm, durch sein eigenes Beispiel eine sichere, entspannte und harmonische Arbeitsatmosphäre für kooperatives Arbeiten und Lernen herzustellen.

2.6 Die interaktiven Methoden beim Schreiben im DaF Unterricht

Ebenso wie Hör- und Leseverstehen weisen auch Sprechen und Schreiben untereinander jeweils gewisse Ähnlichkeiten auf. Vieles von dem, was oben zur Sprechfertigkeit gesagt wurde, lässt sich auch auf die Fertigkeit des Schreibens übertragen. So ist der Weg von einer schriftlich zu kodierenden Mitteilungsabsicht bis hin zur graphischen Realisierung in Analogie zum parallelen Sprachproduktionsmodell nach Levelt zu verstehen. Denn auch das Schreiben

durchläuft Prozesse präverbaler Konzeptualisierung in Rückkoppelung mit jenen, die im Formulierungssystem stattfinden. Es steht jedoch nicht unter dem Zeitdruck mündlicher Sprachproduktion und kann daher in verstärktem Maße Prozesse des Monitoring aktivieren. Wie bei mündlicher Kommunikation sind in adressaten- bzw. mitteilungsbezogenem Schreiben die jeweils spezifischen Diskursgewohnheiten zu beachten. Private SMS oder E-Mails folgen bekanntlich anderen Regeln als ein berufliches Bewerbungsschreiben. Derartige Registerunterschiede zu beherrschen ist Teil einer soziolinguistischen wie auch einer pragmatischen Kompetenz.

Im fremdsprachendidaktischen Kontext - wie in allen unterrichtlichen Zusammenhängen - erfüllt das Schreiben aber auch andere Funktionen als eine rein kommunikative, nämlich die einer Lernhilfe oder eines Lernmediums. unterscheidet zwischen einer lernprozess und einer produktorientierten Variante:

lernprozessorientiertes Schreiben: Fixieren und Verarbeiten des Gelesenen oder Gehörten, Zusammenstellen und Üben des Wortschatzes, Üben der Grammatik und der Rechtschreibung, Reflexion des Gelesenen (Lesetagebuch), Reflexion des Lernprozesses produktorientiertes Schreiben: Vorbereiten der Textproduktion (thematische Recherche, Ideensammlung, Mind-Map, Gliederung), Zusammenfassen, Analysieren und Kommentieren des Gelesenen oder Gehörten, kreative Weiterverarbeitung des Gelesenen oder Gehörten.

Die in der Vergangenheit starke Fokussierung des Lehrens und Lernens auf die Schriftlichkeit, gerade in der Funktion einer (vermeintlichen) Lernhilfe, hat sich oft als demotivierend und der selbständigen kommunikativen Sprachverwendung nicht förderlich erwiesen. Dies sollte in Bezug auf die Schulung der Schreibfertigkeit im Blick behalten werden. In allen Verwendungsbereichen ist vielmehr darauf zu achten, dass den einzelnen Lernenden die Sinnhaftigkeit ihres Tuns längerfristig einleuchtet. Dies wird in der Regel daraufhinauslaufen, den mitteilungs- gegenüber den lernprozessbezogenen Aspekten des Schreibens Vorrang einzuräumen und nach Anlässen authentischer

schriftlicher Kommunikation zu suchen. Gerade die Formen neuer Schriftlichkeit (E-Mails, Blogs usw.) bieten hier ein noch lange nicht ausgeschöpftes Potenzial.

In einschlägigen Publikationen zur Schreibschulung wird vielfach ein Vier-Phasenmodell vorgeschlagen (Hinz 2003: 354). Z. B. eine Stufung in die Phasen der Ideensammlung, der Planung, des Schreibens und des Überarbeitens vor. Die Sammlung von Gedanken kann z. B. in Form eines Clusters oder einer Mindmap erfolgen, während die Planungsphase eine Strukturierung der Gedanken bis hin zur Erstellung eines Textplans (in der Regel: Einleitung, Hauptteil, Schluss) umfasst. In der Überarbeitungsphase wird der Text auf Merkmale der Textualität (Kohärenz und Kohäsion, also Stimmigkeit inhaltlicher bzw. lexiko-grammatischer und syntaktischer Bezüge) sowie auf sprachliche Richtigkeit hin durchgesehen bzw. korrigiert, warnen mit Bezug auf das Französische allerdings zu Recht davor, dem Kriterium formaler Korrektheit zu viel Gewicht beizumessen. Denn eine mangelnde Beherrschung der Orthographie behindert in der Tat die Kommunikation im Schriftlichen weit weniger als eine stark defizitäre Aussprache im Bereich des Mündlichen.

2.7 Praktischer Teil meiner Diplomarbeit

Im praktischen Teil meiner Diplomarbeit versuche ich, einen Grammatikunterricht durch verschiedene Übungstypen zum Einführen und Üben von grammatischen Regeln an der kommunikativen und der kreativen Art zu zeigen. Ich habe mich durch Vorführen einiger Übungen von verschiedenen Lehrwerken inspirieren lassen, die anderen habe ich selbst vorbereitet oder aus den Lehrerseminaren und -Schulungen gewonnen. Das Ziel eines solchen Grammatikunterrichts an der Grundschule ist eine positive Beziehung zum Fremdsprachenunterricht bei den Lernern zu gewinnen. Nach meiner Erfahrung findet man die Grammatik nicht ein „notwendiges Ubel“ und die Schuler/-innen können die Grammatikregeln besser im Gedächtnis behalten, wenn man die Aktivitäten im Grammatikunterricht in spielerischer, kommunikativer und kreativer Art verwendet. Dabei geht es nicht nur um das Grammatikwissen,

sondern um die Grammatikverwendung. Ich beschäftige mich im Kapitel „Forschung“ mit meiner Umfrage und ihrer Auswertung, die ich an der Sekundarstufe I durchgeführt habe. Es handelt sich um die Umfrage zum Thema Grammatik im Fremdsprachenunterricht. Meine Zielgruppe, wie erwähnt, sind die Schuler/- innen von der 6. bis 9. Klasse an der Sekundarstufe I. der Grundschule, an der ich unterrichte. Die deutschsprachigen Lektor/- innen, die an unseren tschechischen Schulen unterrichten, werfen uns oft vor, dass die tschechischen Schuler/- innen wenig aktiv seien und der Unterricht werde nach dem Prinzip „Lehrer fragt - Schuler antwortet“ erteilt.

Die lernerzentrierten und schuleraktiven Methoden bieten Gelegenheit, diese Lehr- und Lernteradition umzustrukturieren. Besonders die Aktivitat unterstutzende Ubungen, sog. Wechselspiel, die ich in diesen didaktischen praktischen Teil einsetze, dienen zur Forderung der Sprechfahigkeit bei gleichzeitiger Festigung grammatischer Strukturen. Diese Methode bietet den Lernern bessere Moglichkeiten zur Konversation und zur Selbstkontrolle.

Umfrage – Grammatikunterricht allgemein

Meine Zielgruppe fur die Umfrage zum Thema Grammatik bilden die Schuler/- innen an der Sekundarstufe I, der siebten und der neunten Klasse der Grundschule. Die Lerner haben unterschiedliche sprachliche Kompetenzniveaus, weil einige von ihnen die Fremdsprache von der dritten oder vierten Klasse lernen, wahrend die anderen sie von der sechsten Klasse als ihre zweite Fremdsprache uben. Aus diesem Grund beantworten sie den folgenden Fragebogen in der Muttersprache, um die Missverstandnissen vorzubeugen. Die Gruppe der Angefragten besteht aus 31 Schuler/- innen.

Aus der Umfrage geht hervor, dass die Angefragten den Begriff Grammatik nur teilweise verstehen. Fur manche von ihnen ist dieser Begriff sehr abstrakt. Einerseits wissen sie , dass die Grammatik einige Regeln beinhalten, andererseits beziehen sie in diesen Begriff fast alle Aktivitaten ein, die sie im Deutschunterricht machen (Aussprache, Rechtschreibung, Wortschatz, Textarbeit, Bedeutung des Wortes, Schreiben). Niemand benennt die Grammatik als „Regel“ oder stellt eine

wissenschaftliche Definition. Manche Angefragte verbinden Grammatik mit den Regeln, was von den folgenden Antworten hervorgeht, nur können sie das nicht mit eigenen Worten beschreiben.

► Ist Grammatik in Fremdsprachen wichtig?

Die meisten Angefragten finden die Grammatik.

- sehr wichtig55% von den Angefragten
- eher ja33%
- gar nicht8%
- ich weis nicht.....4%

Ich habe nur eine Antwort mit der Variante „ich weis nicht“ in diesem Fragebogen ausgewählt. Es stellt sich die Frage, ob die Angefragten diese Variante entweder auf Grund der Unentschiedenheit, Unkenntnis oder aus Überzeugung ausgewählt haben. Diese Antwort ist unverbindlich . Sie kann also bei der Auswertung nicht objektiv sein, wenn die Schuler/- innen lieber diese Variante markieren, ohne dass sie überlegen.

► Wie lernen die Schuler/- innen grammatische Regeln?

54% von den Angefragten geben an, dass die Notizen im Heft für sie wichtig sind. Sie schreiben meistens die grammatische Tabellen ins Heft und auf Grund des Modellsatzes bilden sie selbst die neuen Sätze, um die neuen grammatikalischen Strukturen kreativ zu üben. Sie können die Regeln so besser begreifen und sich merken.

- Sie lernen am besten durch spielerische Formen (29%)
- Sie merken sich die Regeln durch das Üben im Unterricht (14%) Beim Lernen von Grammatik und Vokabeln spielen auch Lerngewohnheiten und Lerntypen von Angefragten eine wichtige Rolle :
- meistens lernen sie gut, wenn sie laut wiederholen (61%)
- durch das Schreiben (22%)

► Wie verstehen die Schuler/- innen die Grammatikregeln durch die Erklärung des Lehrers?

- Sie verstehen ganz gut, was sie nicht verstehen, erfragen sie42%

- Sie verstehen, aber das macht ihnen keinen Spas.....31%
- Sie verstehen meistens nichts.....21%

► Welche Aktivitäten und Sozialformen ziehen die Schuler/- innen im Unterricht vor?

- Konversation mit einem/einer Mitschuler/- in.....29%
- Projektarbeit.....39%

► Dem grammatischen Stoff widmet man im Deutschunterricht viel Zeit (nach der Umfrage 46%). Ist das nicht gerade der Grund, warum Grammatik bei den Schuler/ - innen nicht beliebt ist?

Beobachtung

Diese Beobachtung habe ich in einer neunten Klasse an einer Prostějover Grundschule gemacht. Diese Klasse lernt Deutsch drei Stunden in der Unterrichtswoche. Die Schuler haben in dieser Unterrichtsstunde Grammatikwiederholt, um am Ende der Stunde einen grammatischen Test zu schreiben. Meine Bemerkungen zur Beobachtung:

Ziel dieser Stunde: Einübung der Grammatik, danach schreiben die Schuler einen Test.

- Jeder Schuler sitzt getrennt in einer Bank. Die Banke sind hintereinander.
- Diese Stunde lenkt die Lehrerin, Schuler sind ermutigt zum Sprechen und Antworten. Sie sind aufgerufen, um zu reagieren. Einige Schuler melden sich. Es geht um keine kreative Stunde, die Schuler uben Grammatikregeln und dabei wiederholen sie auch den Wortschatz.
- Es wird keine Kasette zum Horen benutzt.
- In dieser Unterrichtsstunde wird die Kooperation der Schuler nicht unterstutzt.
- Es wird kein neuer Stoff prasentiert.
- Die Lehrerin erklart immer die grammatische Theorie tschechisch, dann konnen die Schuler die Regeln besser verstehen und die Grammatik lasst sich viel schneller und effektiver in der Muttersprache einfuhren. Die Schuler sprechen auch uber diese Regeln tschechisch. Ubungstypen, die in dieser Stunde gemacht werden:

Frage und Antwort, Präsens x Perfekt x Präteritum, Ergänzungsübungen im Lehrbuch, Test schreiben. Die Fragen und Aufforderung, die die Lehrerin stellt: Konjugiere das Verb „haben“ im Präteritum! Was ist besonders? Wie sieht das Verb „haben“ im Perfekt aus? Was für eine Gruppe ist -ieren? Vergangenheitstempus von trennbaren Verben (Beispiel: umschalten, einschalten, ausschalten) Beispiel: sehen x sah x gesehen. Dann nennt die Lehrerin andere Verben, die Schuler/- innen antworten. Unterschied zwischen sollen und haben ? Possessivpronomen. Wer erinnert sich an die Tabelle? (Endungen – maskulin, feminin, neutral) Weitere Aktivität: Ergänzungsübung im Lehrbuch – mündlich. Die Schuler müssen in der Muttersprache erklären, was die Aufgabe ist. Die Lehrerin fordert die Schuler/- innen auf: Lies den Satz zu Ende, um das Verb zu erkennen!

Zusammenfassung

Nach meiner Beobachtung haben die Schuler sehr gute Grammatikkenntnisse. Die Grammatikregeln wurden nicht spielerisch oder kommunikativ eingeübt, um sie zu festigen, sondern wurden durch theoretische Strukturen wiederholt. Die Schuler können diese Strukturen mit der Muttersprache gut vergleichen. Probleme haben Schuler mit den Bewegungsverben, weil es in Tschechischem diese Regeln nicht gibt. Die Schuler haben das grammatische Wissen, die Logik und Systematik der Sprache können helfen. Sie haben eine gute Basis für die freie Verwendung der Sprache im Gespräch oder im schriftlichen Text. Andererseits kann man sich die Frage stellen, ob das Ziel des Grammatikunterrichts nicht Kenntnisse und Reproduktion des formalen Systems sei. Hier liegt es an der Lehrerin, wie sie weiter das „Sprachwissen“ mit dem „Sprachkönnen“ verbindet und vermittelt. Das heißt, dass das Ziel die Kommunikationsfähigkeit in Alltagssituationen sein sollte.

Grammatikarbeit - Übungstypen

Übungstypen für einen lernerzentrierten Grammatikunterricht - Grammatik kreativ Für folgende Übungstypen habe ich Materialien verwendet, die bekannte grammatikalische Strukturen festigen. Dieses komplette Übungsprogramm geht davon aus, dass die Schüler/- innen die grammatikalische Struktur, die geübt werden soll, schon kennen, d.h., „dass Form, Bedeutung und Funktion einer grammatikalischen Struktur zumindest schon einmal präsentiert, erklärt und eventuell auch geübt wurden. An dieser Stelle präsentiere ich drei von diesen Übungen.

Als Vorteil für die Lehrer/- innen finde ich, dass dieses Übungsprogramm eine vollständige didaktische Vorbereitung auf die Unterrichtseinheit von Schritt zu Schritt, einleitende Aktivitäten, einen Modelltext und seine richtige Variante, Arbeitsblätter als Kopiervorlage usw. bildet. Nach meinen Erfahrungen mit diesen Übungstypen kann ich empfehlen, dass es möglich ist, eventuell eine andere Variante des Wortschatzes zu verwenden, den die Schüler/- innen schon besser kennen, oder den Modelltext auch ohne einleitende Aktivitäten zu präsentieren. Weiter kann man einzelne Aktivitäten weglassen, oder andere hinzufügen, wenn das für konkrete Unterrichtssituationen passend erscheint.

Durch solche Übungen kann man fast alle grammatischen Strukturen üben. Diese Aktivität empfehle ich, nicht am Ende des Unterrichts zu praktizieren, dann sind die Schüler/- innen einfach müde. Man muss auch überlegen, wie das Sprachniveau der Lerngruppe ist, ob einige einzelne Aktivitäten weggelassen werden sollten, welche Lerntypen in der Lerngruppe sind und ob für alle der Wechsel der Aktivität geeignet ist. Die Schüler/- innen, mit denen ich diese Aktivitäten gemacht habe, mögen die Luckentexte in einer Form des Textskeletts, die von einem anderen Schüler gelöst werden müssen. Sie finden diese Methode spielerisch, sie mögen kurze Rätsel. Ich kann bestätigen, dass es ihnen Spaß macht, die Texte auswendig zu lernen, mit denen sie vorher arbeiteten.

Das Verb

Ich liebe.... - sie liebt....

Ziel : Vorlieben ausdrücken

Grammatik: Ubereinstimmung Subjekt - Verb (gerne +Verb/mogen als Vollverb+Nomen), Negation

Zeit: 45 Minuten

Sozialform: Partnerarbeit, Gruppenarbeit

Materialien: Arbeitsblätter- Kopiervorlage

Am Anfang ist es nötig darauf hinzuweisen, dass „(gerne) mogen“ hier mit Nomen im Akkusativ verwendet wird.

A. Thematische Einstimmung

Was der Nachbar gerne mag

1. In Partnerarbeit versuchen die Schuler/- innen, möglichst viele Tätigkeiten bzw. Dinge zu sammeln, die sie beide gerne/nicht gerne tun bzw. mogen/ nicht mogen.
2. Jedes Paar nennt etwas, was beide mogen und etwas, was beide nicht mogen.

B. Präsentation und Rekonstruktion des Modelltextes

1. Arbeitsblätter werden ausgeteilt. Die Originalversion des Textes ist zu rekonstruieren, und dabei die unterstrichenen Zeilen untereinander zuzuordnen.

Was passt zusammen? Siehe das Arbeitsblatt:

Kopiervorlage ARBEITSBLATT

Ich mag helle Räume,
sie fährt immer mit dem Fahrrad.

Ich rauche gerne Zigarren,
sie mag Wurst, aber keinen Käse.

Ich sitze gerne zu Hause,
gut, dass sie meine Schwester ist und nicht meine Freundin.

Ich gehe gerne zu Fuß,
sie kocht nicht einmal an meinem Geburtstag.

Ich mag Käse, aber keine Wurst,
sie mag nur Rock. .

Ich koche gerne und oft,

sie geht gern aus.

In meiner Freizeit hore ich gerne Jazz,

sie raucht nicht und trinkt nicht. Sie ist ganz anders als ichsie

mag dunkle Farben.

2. Einige Schuler/- innen lesen ihre Texte vor.

3. Die Schuler/- innen drehen die vor ihnen liegenden rekonstruierten Texte

um. Der Lehrer prasentiert nun den Modelltext an der Tafel oder am

Tageslichtprojektor in Form eines Textskeletts:

1.2 KopiervorlageTEXTSKELETT

I__ m__ h____ R____,

s__ m__ d____ F_____.

I__ r____ g____ Z_____,

s__ r____ n____ u____ t____ n_____.

I__ s____ g____ z__ H_____,

s__ g____ g____ a__.

I__ g____ g____ z__ F____,

s__ f____ i____ m__ d__ F_____.

I__ K____, a__ k____ W____,

s__ m__ W____ a__ k____ K_____.

I__ k____ g__ u__ o__,

s__ k____ n____ e____ a__ m_____ G_____.

I__ m_____ F_____ h____ i__ g____ J____,

s__ m__ n__ R_____.

S__ i__ g__ a____ a__ i__ -

g__, d__ s__ m__ S_____ i__ u__ n__ m__ F_____.

4. Die Schuler/- innen bekommen Zeit, das Textskelett zu studieren.

5. Die Klasse in zwei Gruppen teilen. Eine Gruppe rekonstruiert laut lesend alle Textzeilen, in denen ich Subjekt ist, die andere Gruppe rekonstruiert die anderen Textzeilen. Die letzten beiden Zeilen werden von beiden Gruppen gelesen

Kopiervorlage MODELLTEXT - die richtige Variante:

Ich mag helle Räume, sie mag dunkle Farben.

Ich rauche gerne Zigarren, sie raucht nicht und trinkt nicht.

Ich sitze gerne zu Hause, sie geht gern aus.

Ich gehe gerne zu Fuß, sie fährt immer mit dem Fahrrad.

Ich mag Käse, aber keine Wurst, sie mag Wurst, aber keinen Käse.

Ich koche gerne und oft, sie kocht nicht einmal an meinem Geburtstag.

In meiner Freizeit höre ich gerne Jazz, sie mag nur Rock.

Sie ist ganz anders als ich- gut, dass sie meine Schwester ist und nicht meine Freundin

Kreatives Schreiben im DaF Unterricht

1. Die Schuler/- innen schreiben eigene Texte auf der Basis des Modelltextes.

Es ist nötig darauf hinzuweisen, dass auser ich und sie auch andere Pronomen verwendet werden können. An der Tafel können auch einige Beispiele geschrieben werden: Ehefrau – Ehemann, Schüler – Lehrer

2. Der Lehrer kann als „Textimpuls“ folgende Struktur an der Tafel vorgeben:

Ich _____, ihr/sie _____.

er/sie/du/Sie _____ . Wir _____,

Ich _____, ihr/sie _____.

er/sie/du/Sie _____, Wir _____,

Ich _____, ihr/sie _____ .

er/sie/du/Sie _____ . Ihr seid/sie sind ganz anders als wir-

Er/sie ist/du bist ganz anders als ich- gut, dass ihr/sie _____.

Gut, dass er/sie/du/Sie _____.

8.1.2 Nomen und Adjektiv

Der schönste Diamant

Grammatik: Adjektivkomparation, Superlativ in attributiver Verwendung

Zeit: 30 Minuten

Sozialform: Partnerarbeit

Materialien: Wortliste Kopiervorlage, oder eine Folie für den Tageslichtprojektor, einige zweisprachige Wörterbücher.

A Thematische Einstimmung

Wortschatzarbeit

1. Die folgende Wortliste allen Schuler/- innen geben, oder die Liste auf dem Tageslichtprojektor präsentieren. Die Schuler/- innen sollen etwa zwei Minuten Zeit haben, um die Wortliste genau anzusehen:

der Schmetterling der Schneemann der Regenbogen die Schneeflocke

der Sportwagen der Hubschrauber die Pizza der Pilot

der Lehrer der Tiger der Elefant das Klavier

das Schloss der Diamantring der Wind der Adler

der Freund die Blume die Torte das Messer

der Fluss der Pudding das Eis das Wort

2. Jetzt bittet der Lehrer die Schuler/- innen, das Blatt mit der beschriebenen Seite nach unten vor sich hinzulegen, oder er schaltet den OHP aus.

3. In Partnerarbeit versuchen die Schuler/- innen möglichst viele Wörter der Wortliste aus dem Gedächtnis aufzuschreiben. Sie können dann die Wörter zurufen und der Lehrer schreibt sie an die Tafel.

Assoziationen und Dissoziationen

1. Jedes Paar wählt aus der Liste ein Nomen aus und schreibt dazu Adjektive auf: Drei Adjektive, die mit dem Nomen assoziieren, und wenigstens ein Adjektiv, das nichts mit dem gewählten Nomen zu tun hat. Es ist nötig, einige Beispiele an der Tafel vorzugeben, etwa: der Ball: rot, groß, rund (Assoziationen), intelligent (Dissoziation)

2. Dann lesen die Paare ihre Wörter vor und der Lehrer notiert zugleich die Assoziationen und Dissoziationen an der Tafel mit zwei unterschiedlichen Farben.

Komparative und Superlative bilden

1. Ein/e Schuler/in ruft eine/n andere/n S auf und gibt ein Adjektiv von der Tafel an.

2. Die/Der Aufgerufene soll möglichst schnell den Komparativ und den Superlativ nennen, z.B. „billig - billiger – der/die/das Billigste“ (die attributive Form). Wurde die richtigen Formen angegeben, wird das Adjektiv von der Tafel geloscht. Wenn nicht, nennt ein/e andere/r Schuler/-in den richtigen Komparativ und Superlativ. Zum Schluss sind alle Adjektive an der Tafel geloscht.

Sprachsensibilisierung: Wenn die Schuler/-innen Adjektive nennen, die von der Grundregel (Komparativ mit Suffix –er, Superlativ mit Suffix –(e)sten) abweichen, erklärt man kurz die jeweilige Ausnahme:

- Einige kurze (einsilbige) Adjektive haben im Komparativ und Superlativ einen Umlaut
- Wenn das Adjektiv auf –er oder –el endet, fällt beim Komparativ das –eweg: dunkel-dunkler, teuer-teurer.
- Wenn das Adjektiv auf d, t, s, s, x oder z endet, wird der Superlativendung ein zusätzliches –e vorgeschaltet, weil man das Adjektiv sonst nur schwer aussprechen kann : alt- der/die/das älteste .
- Die fünf Adjektive gut, viel, gern, hoch und nah haben unregelmäßige Komparationsformen.

B Präsentation des Modelltextes

Der Modelltext ist am OHP oder auf Packpapier präsentiert. Auf einer Folie deckt man dabei den Text mit zwei Papierstreifen ab und jede Zeile zeigt man nur kurz. Dann schreiben die Schuler/-innen die Zeile ins Heft. Wenn kein Tageslichtprojektor zur Verfügung ist, kann man die Sätze des Modelltextes auf einzelne Papierstreifen schreiben und diese nur kurz zeigen.

MODELLTEXT- KOPIERVORLAGE Variante des Modelltextes:

(Komparativ mit dem Superlativ)

Der schönste Diamant, Schöner als der schönste Diamant,
der tiefste See, tiefer als der tiefste See,
die süßeste Torte, süßer als die süßeste Torte,
die größte Pizza, größer als die größte Pizza,
das schnellste Auto, schneller als das schnellste Auto,

der riesigste Elefant, riesiger als der riesigste Elefant,
der langste Fluss, langer als der langste Fluss,
das mochte ich gerne sein. so mochte ich gerne sein.

C Kreatives Schreiben

Die Schuler/- innen schreiben eigene Texte. Sie verwenden dabei zweisprachige Wörterbücher und finden möglichst originelle Kombinationen von Adjektiven und Nomen.

8.1.3 „Alles nur Ausreden“

Grammatik: Konjunktiv II in der Gegenwart (wurde gerne“ + Infinitiv)

Ziel: Wünsche ausdrücken

Zeit: 40 Minuten

Sozialform: Einzelarbeit, Paararbeit

Materialien: Modelltext Kopiervorlage auf einer Folie den OHP oder die Sätze des Modelltextes auf einzelnen Papierstreifen.

Schlusswort für den 2. Teil

Eine besondere Bedeutung, so war zu beobachten, kommt in diesem Zusammenhang den unterrichtlichen Verfahren zu.

Von entscheidender Bedeutung für die Zukunft wird sein, ob sich die Literaturdidaktik dem Druck zur Überprüfbarkeit ihrer intendierten Wirkungen beugen kann und muss. Alle Bemühungen, die Gesamtheit literaturdidaktischer Ziele in ein Modell beschreib- und letztlich auch bewertbarer Schülerkompetenzen zu integrieren, sind derzeit noch recht heterogen und geraten immer wieder an Grenzen, die aus der Sperrigkeit ästhetischer Texte gegenüber jeglichen Versuchen der Normierung resultieren. Dies ist ein Fazit, dem - wie wir finden - durchaus positive Seiten abzugewinnen sind.

Aufgaben

Vielfach ist aus Schülermund zu hören, dass die Behandlung literarischer Texte im Unterricht gerade nicht dazu geführt hat, Lust auf Literatur und das Lesen zu wecken, sondern im Gegenteil eher eine abschreckende Wirkung hatte. Welche Erfahrungen haben Sie persönlich gemacht? An welchen Aspekten unterrichtlicher

Arbeit machten sich Ihre Reaktionen fest? Tauschen Sie sich darüber mit Mitstudierenden aus.

Versuchen Sie, die von Ihnen erlebten unterrichtlichen Verfahren im Umgang mit ästhetischen Texten (Literatur, Filme, Bilder usw.) auf die unterschiedlichen in der vorliegenden Einheit beschriebenen didaktischen Leitlinien zurückzuführen.

Welche Inhalte dervon Ihnen besuchten literaturwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen bieten aus Ihrer Sicht Anschlussmöglichkeiten an literaturdidaktische Perspektiven? Besprechen Sie auch dies nach Möglichkeit mit einer/m Mitstudierenden.

Der 3. Teil

3.1 Die Kunst des Hörens

„Zuhören heißt das Gesagte aufnehmen, nicht übernehmen“. Aktives Zuhören bedeutet, sich in die Gesprächspartnerin/den Gesprächspartner einzufühlen, beim Gespräch mitzudenken, der Sprecherin/dem Sprecher Aufmerksamkeit und Interesse entgegenzubringen. Der von CARL ROGERS geprägte Begriff des *aktiven Zuhörens* wird in der vielfach populärwissenschaftlichen Literatur oft zitiert und steht nicht mehr im ursprünglichen Sinn ROGERS'! Aktives Zuhören steht vielfach im Zusammenhang mit Handbüchern für Gesprächsführung (z.B. Verkaufsstrategien), die auf eine Verhaltensänderung abzielt und manchmal eine Manipulation der Zuhörerin/des Zuhörers beabsichtigt, indem Gedanken umstrukturiert oder abgeändert werden. Unter aktivem Zuhören wird in der interpersonellen Kommunikation die affektive Reaktion einer Gesprächspartnerin/eines Gesprächspartners auf die Botschaft einer/eines Sprechenden verstanden. CARL ROGERS' Arbeit ist geprägt von einem humanistischen Menschenbild, welches die Gesamtheit der gefühlsmäßigen Bereiche, der nonverbalen Äußerungen und der gegenseitigen Anerkennung meint. Hier grenzt sich das aktive Zuhören von den einzelnen Techniken des aktiven Zuhörens ab. Vielmehr handelt es sich um ein komplexes Zusammenspiel vieler Methoden. Beim aktiven Zuhören lässt sich das Gegenüber auf die Sprecher ein und versucht sich mit eigenen Äußerungen zurückzunehmen und den Blickkontakt aufrecht zu erhalten. Die Zuhörer sind geduldig und unterbrechen die Sprecher nicht bzw. lassen diese aussprechen. Natürlich ist es wichtig, sich bei Vorwürfen oder Kritik nicht aus der Ruhe bringen zu lassen. Pausen sollen ausgehalten werden, da diese oftmals Angst oder Unsicherheit ausdrücken. Aktives Zuhören ist lernbar und sollte als eigenständiger Lernbereich Anerkennung bei den Lehrerinnen und Lehrern finden. Auf der semantischen Ebene dient das bewusste, das aktive Hören dazu, Missverständnisse innerhalb von Kommunikationssituationen zu vermeiden oder auszugrenzen. Auf der Ebene der Beziehungen soll gegenseitige Wertschätzung aufgebaut werden.

Vertrauen kann so entstehen und einen würdevollen zwischenmenschlichen Umgang in einer Gesprächssituation fördern. Innerhalb des interaktiven Sprechakts kann Zeit gewonnen werden, was ebenso als Ablenkung der Gesprächspartner missbraucht werden kann. Das kommunikative Handeln steht im Mittelpunkt eines gewaltfreien Raumes, jenseits von Machtverhältnissen, die institutionell oder verwaltungstechnisch regulierend einwirken. Die Reaktion der angehörten Sprecherin/des angehörten Sprechers ist eine Bestätigung für ihr/sein eigenes „sinnvolles“ Handeln. Ziel des aktiven Hörens ist die Visualisierung der im Hörtext dargestellten Situationen. Auf vorhandenem Wissen der Schülerinnen und Schüler wird aufgebaut und es entsteht eine Hörerwartung an den Text.

3.2 . Zuhören ist eine aktive Form des Schweigens

Tritt innerhalb der Kommunikation Stille ein, so bezeichnen wir dieses Verhalten als Schweigen. Das Schweigen selbst besitzt eine bedeutungstragende Funktion. Es kann etwas verheimlicht werden oder die Aufmerksamkeit wird durch gezieltes Pausieren auf sich gerichtet. Pausen wären Einheiten des Schweigens. Zuhören kann ebenfalls als Schweigen betrachtet werden. Ist aber das Zuhören als Pause vor dem eigenen Sprechakt anzusehen oder als Schweigen im bewusst gesetzten Innehalten? Der wortlose Ausdruck des Schweigens vermittelt der Sprecherin/dem Sprecher „Ich habe dich verstanden, ich kann mir vorstellen, was du meinst.“ In manchen Situationen ist Schweigen die einzige Form sich im Gespräch zu verhalten. Schweigen soll nicht heißen, dass man teilnahmslos oder desinteressiert ist. In der Musik oder dem literarischen Schaffen wird die Pause als Stilelement eingesetzt und besitzt neben der Abfolge von Tönen bzw. dem schriftlichen Text inhaltsimmanente Konnotate. Die im Kapitel *Methoden zur Schulung des aktiven Zuhörens* erwähnte Direktive Echo- Technik, zeigt, dass das Wiederholen des Gehörten als Verstummen bzw. Schweigen gedeutet wird, da keine Aussagen getätigt werden, im Verständnis von neuen sinntragenden Elementen. Oder ist die bloße Wiedergabe des zuletzt Gehörten so zu verstehen, dass sich das Gehörte außerhalb des Begreifbaren befindet? Schweigen kann also nur als Teil innerhalb der Kommunikation gesehen werden und ist

funktionsträchtige Einheit innerhalb des Sprechaktes im Sinne von Frage, Unverständnis, Schockiertheit und Verwirrung. Andernfalls ergibt sich eine Sinnentleerung und würde nicht mehr innerhalb des Sprechaktes funktionieren. „Sprechen und Schweigen sind nicht allein zeichenhaft und referentiell, sondern eben auch performativ.“ Zum Ideal einer gut funktionierenden Konversation gehört, diese niemals abreißen zu lassen. Schweigen wird als peinlich angesehen und somit vermieden. „Wo waren wir gerade stehen geblieben?“, entgegnet die/der Gegenüber schon nach kurzem Pausieren. „Die Qualität eines Gespräches wird an der Beständigkeit des Sprechflusses gemessen.“ Pausen oder plötzliches Verstummen haben bedeutungstragenden Charakter, da sie meist intendiert eingesetzt werden. Dass Zuhören kein passiver Akt ist, zeigt die Reflexion auf das Schweigen. Niemand würde eine Gesprächspartnerin/einen Gesprächspartner als angenehm empfinden, die/der nur zuhört und uns nicht unterbricht. Es ist nicht ausreichend, ohne Zeichen des Verständnisses eine gute Zuhörerin/ein guter Zuhörer zu sein. Zwischenfragen, ein bestätigendes „Aha“ oder ein einfaches Kopfnicken lassen mehr an Zuwendung erkennen, als die starre Zuhörerhaltung. Paradox erscheint, wenn wir hören, dass wir nichts hören. Die Stille ist der Ort, in dem wir unsere Kreativität und die Lösung von Problemen finden. Durch die Konzentration auf das Hören der Stille können wir unsere Aufmerksamkeit auf das *Zuhören* richten. Dahingehend ist das Aushalten einer Stillphase als Lernziel anzusehen. In der Rhetorik wurde Schweigen – sowohl die Tugend und Klugheit des Verschweigens als auch die Eloquenz von Pausen, Zäsuren und Ellipsen – reflektiert und kategorisiert und somit in das System der Rede integriert.

3.3 . Die Haltung der Zuhörerin/des Zuhörers

Welche Haltung sollten Zuhörer einnehmen, um als aufmerksame Gesprächspartner angenommen zu werden? Der Blick ist offen und auf die Sprecherin/den Sprecher gerichtet. Der Oberkörper und der Kopf sind der sprechenden Person zugewandt. Die Zuhörerin/ der Zuhörer schweigt im Moment der Sprachäußerung. Um der Sprecherin/dem Sprecher ein Signal zu geben, aktiv die gehörte Botschaft wahrgenommen zu haben, werden nonverbale

Kommunikationsmittel wie Nicken, Augenkontakt, sprachliche Mittel wie z.B. „mh“, „aha“ oder Gegenfragen und kurze Rückfragen eingesetzt. „Aha, das hast du wirklich so gehört?“ Man kann Menschen beim Telefonieren erleben, die wild um sich gestikulieren, jedoch dem Gegenüber dies doch alles entgehen wird, denn sie/er erfährt nur die halbe Botschaft. Natürlich wird eine bestimmte Aufgebrachtheit von einem Fuchteln der Hände oder geballten Fäusten begleitet. Souveräne Rhetorik in Westeuropa meint eine gerndete Bewegung, eine Langsamkeit des Sprechens und eine Gestik, die das Sprechen unterstützt. Der Faktor des Raumverhaltens einer Person (Proxemik) sollte nicht außer Acht gelassen werden, da es besonders wichtig ist, in welcher räumlichen Distanz sich die Zuhörer befinden. *Proxemik* bezeichnet das nonverbale Kommunikationsverhalten im Hinblick auf die Variable Raum. Die Gesprächspartner können nahe beieinander stehen oder abseits voneinander. Missverständnisse gründen sich im Hörverstehen oftmals auf die zu große räumliche Distanz. Wird jedoch eine bewusste abseitige Stellung eingenommen, so können Rückschlüsse auf ein Distanzverhältnis in der inhaltlichen bzw. Beziehungsebene liegen. Die Rolle der Hörer als Empfänger, im Sinne von Mitdenken und Mithören, wird dahingehend aus ihrer bloßen Sinnlichkeit enthoben, da ein Appell an die Zuhörer geht, selbst mitkonstruierend am Gespräch teilzuhaben.

Körperhaltung

Eine Gestik des Hörens wäre die ausgestreckte flache Hand, um die Oberfläche des Schallauffängers symbolisch zu vergrößern. Ich teile der Sprecherin/dem Sprecher mit, dass ich sie/ihn schlecht verstehe. Die Reaktion zielt auf ein Ansteigen der Lautstärke des akustischen Reizes ab. Die nach hinten verschränkten Arme bzw. das Herunterhängen lassen der Arme oder die im Beckenbereich zusammengefalteten Hände werden in der Haltung der Zuhörerinnen und Zuhörer eingenommen. Hände, die in die Hosentasche gesteckt sind, vermitteln eine lockere, manchmal gleichgültige Grundhaltung der Hörer. Nach vorne im Brustbereich verschränkte Arme signalisieren Unsicherheit,

Ablehnung oder Distanz gegenüber dem Gesprochenen oder der Rednerin/dem Redner. Diese Haltung wird jedoch bewusst vermieden, da die meisten Menschen diese Einschätzung erlernt haben und nicht vermittels der Körperhaltung bereits im Vorfeld ihre Werthaltung einbringen wollen.

Lächeln

Wenden wir uns einer weiteren bestätigenden Geste des Zuhörens zu, das nicht weniger wirksam als das Sprechen mit Händen und Füßen ist, dem Lächeln. Den Gesten und der Haltung entspricht die Miene, mit der wir das gute und das böse, das interessante und das langweilige Spiel betrachten. Das ständige Lächeln als Begleiter, welches als Zeichen der Anerkennung steht, soll der Sprecherin/dem Sprecher vermitteln, dass man gute Laune hat und an dem Verlauf des Gesprächs Interesse zeigt. ASSERATE bezeichnet diese heftige Glücksausstrahlung ebenso als Abart wie das stillere, spirituellere Glückslächeln der Sekten. „Ich verstehe dich und nehme dich an“, sagt dies innige Lächeln bereits zu einem Zeitpunkt, an dem die Informationen für ein solch tiefes, herzerwärmendes Verständnis noch gar nicht vorliegen.

3.4 Zuhörmodelle nach Rogers und Steil / Summerfield / DeMare

3.4.1. Zuhörmodell nach Rogers

CARL ROGERS bildete ein Zuhörmodell, welches neben dem Vierstufenmodell nach LYMANN STEIL / JOANNA SUMMERFIELD / GEORGE DEMARE in der wissenschaftlichen Literatur zitiert wird. Er veranschaulicht den Prozess des Hörens und Verstehens in einem vierstufigen Modell:

Die vier Stufen des aktiven Zuhörens sind: die Wahrnehmung, das Verstehen, die Wertung und die Reaktion:

Wahrnehmung: Der Mensch nimmt selektiv wahr. Nicht alle Eindrücke, Informationen und Reize können aufgenommen werden.

Verstehen: Beim Verstehen wird das Gehörte aufgenommen und zu einem Begriff gebracht. Hier liegt auch der Grund für Missverständnisse vor, da die Sender und Empfänger Begriffe unterschiedlich definieren.

Bewerten: Alle Informationen, die wir gehört und verstanden haben, werden bewertet.

Reaktion: Verbale und nonverbale Reaktionen, zustimmendes Lächeln, Kopfnicken usw. sind Techniken, die das Zuhören erleichtern. Die Reaktionen helfen, dass sich die Sprecherin/der Sprecher verstanden fühlt. Mit den Techniken des Zuhörens kann innerhalb des Kommunikationsprozesses Zeit gewonnen werden.

3. 4.2. WIBR-Modell nach Lymann Steil / Joanna Summerfield / George DeMare

In dem Modell zur Veranschaulichung des Zuhörprozesses geht STEIL ebenfalls von einer vierstufigen Entwicklung aus:

1. Wahrnehmung (W): Das interessensabhängige Hören, Begreifen von Körpersprache und Gesichtsausdruck.
2. Interpretation (I): Sinnerfassung und Deutung auf der Grundlage eigener Glaubenssätze und Erfahrungen.
3. Bewertung (B): Annahme oder Ablehnung aufgrund eigenen Wissens sowie eigener und gesellschaftlicher Wertvorstellungen, die durch Erfahrungen und Kultur geprägt sind.
4. Reaktion (R): In einer von der ZuhörerIn/vom Zuhörer als angemessen empfundenen Form wird auf das Gesagte verbal oder nonverbal geantwortet. Fehlerquellen basieren hierbei auf dem vorzeitigen Abbruch des intensiven Zuhörens und der übereilten Festlegung des Reaktionsverhaltens, ohne dass das Ende der Aussage abgewartet wird. Daraus ergeben sich eher unangebrachte Antworten und Fehlverhaltensweisen auf Seiten der Zuhörer.

3. 5. Wortfeld „Hören“

Im Deutschen werden die Begriffe Hören und Zuhören meist synonym verwendet. Hören meint die Aufnahme akustischer Reize. Zuhören ist ein auf Verständnis ausgerichtetes, diszipliniertes Hören, was auf ein kommunikatives Handeln abzielt.

Barry Truax, Komponist und Professor für akustische Kommunikation an der kanadischen Simon Fraser University, prägte hierfür und insbesondere für

zeitgenössische Kulturen den Begriff der "elektroakustischen Gemeinschaft". Das umfangreiche Ensemble elektroakustischer Kommunikationsmöglichkeiten formt nicht nur unsere akustische Umwelt, sondern ebenso die "individuelle Praxis des Zuhörens und das damit verbundene soziale Verhalten", so Truax in seinem Beitrag zum Symposium "Ganz Ohr", das im September 1997 auf der Startschuß für die Stiftung Zuhören am Hessischen Rundfunk gab. *Listening-in-readness* bedeutet, die Bereitschaft bewusst selektierte Signale aufzunehmen. *Background-listening* steht für die unbewusste Wahrnehmung, wobei lautliche Änderungen wahrgenommen werden. Laut TRUAX' Kategorisierung wäre das Zuhören im Deutschunterricht, d.h. die auf eine bestimmte Zeit bezogene Zuwendung auf akustische Phänomene unter *listening-in-search* einzuordnen. Wenn man den Versuch anstellt, Synonyme für das Wortfeld „Hören“ zu setzen, stößt man im Gegensatz zum Wortfeld „Gehen“ oder „Sprechen“ schnell auf Grenzen. *Lauschen, horchen, ganz Ohr sein, losen* (dialektal) wären mögliche Antworten. Im Englischen unterscheidet man zwischen *listening* und *hearing*, wobei unter *listening* ein aufmerksames Hören verstanden wird. Unter *hearing* versteht man die physiologische Fähigkeit *des Hörens*, d.h. der Besitz eines gesunden menschlichen Hörapparats, der im Gegensatz zum Auge fähig ist, ununterbrochen Signale aufzunehmen. Ethische Begriffe wie *Gehorsam, Hörigkeit, gehorchen, gehören* usw. verweisen auf Das Hören auf ... ist das existenziale Offensein des Daseins als Mitsein für den Anderen. Das Hören konstituiert sogar die primäre und eigentliche Offenheit des Daseins für eigenstes Seinkönnens, als Hören der Stimme des Freundes, den jedes Dasein bei sich trägt. Das Dasein hört, weil es versteht. Als verstehendes In-der-Welt-sein mit den Anderen ist es dem Mitdasein und ihm selbst „hörig“ und in dieser Hörigkeit zugehörig. Das Aufeinanderhören, in dem sich das Mitsein ausbildet, hat die möglichen Weisen des Folgens, Mitgehens, und die privaten Modi des Nicht-Hörens, des Widersetzens, des Trotzens, der Abkehr.

3. 6 . *Kognitive Prozesse*

Unsere Hörwahrnehmung gründet sich auf Identifikation, Wiedererkennen und Kategorisierung und ist nicht auf das Sich-Ereignen physikalischer Hörphänomene beschränkt, sondern von Anfang an auf die Interpretation derselbigen gerichtet. Die Hörerin/der Hörer nimmt Laute wahr und dekodiert diese z.B. als Monolog einer Rednerin/eines Redners. Störgeräusche werden selektiert und nicht vordergründig wahrgenommen. Weiters werden im Lautsystem bekannte Morpheme erkannt und diesen Bedeutungen zugeschrieben. Nicht jedes einzelne Wort wird semantisch analysiert, vielmehr werden die Bedeutungseinheiten miteinander verbunden, so dass ein Verstehen auf der Satzebene ermöglicht wird. Die prosodischen Merkmale des Gesprochenen lassen die Hörerin/ den Hörer emotionale Regungen erkennen. Die Stimme ist der Ersatz für mimische, gestische Signale, auf die bei Medien gesteuerten Hörübungen verzichtet werden muss. Die Stimme ermöglicht durch die Tonhöhe, Lautstärke, Intonation und die Sprechgeschwindigkeit eine Einschätzung der Sprecherin/ des Sprechers hinsichtlich ihrer/seiner emotionalen Tendenzen. Der Gebrauch von Sprachlauten ist deshalb paralinguistisch, sofern sie bedeutungstragende Einheiten bilden, als dass sie nicht dem phonologischen System der Sprache angehören. Z.B. *psst!* (Um Ruhe bitten), *hm!* (Verärgerung, Missverständnis usw. ausdrücken), *ttt!* (Freundliche Missbilligung), *buh!* (Missbilligung) usw. Prosodische Mittel sind dann paralinguistisch, wenn sie bedeutungsimmanente, konventionalisierte Formen tragen. Die Stimmhöhe (gellend, winselnd usw.), die Stimmqualität (gehaucht, schroff usw.), die Lautstärke (flüsternd, schreiend usw.) und die Länge (*su-u-u-u-per!*) bilden paralinguistische Effekte aus. Das matte Ach! Ist so wohl Laut der zerschmelzenden Liebe, als der sinkenden Verzweiflung; das feurige O! so wohl Ausbruch der plötzlichen Freude, als der auffahrenden Wuth; der steigenden Bewunderung, als des zuwallenden Bejammerns. Bei defizitär ankommender Sprache oder eigenen Hörverstehensmängeln kompensiert die Hörerin/der Hörer diese Defizite, indem das Gesprochene vervollständigt wird. Defizite können eine stark dialektal gefärbte Sprache oder auch Aussprachefehler sein. Die Hörerin/der

Hörer muss erkennen, wer mit wem, wo und wann spricht und innerhalb welcher Situation das Gespräch stattfindet. Die Rollen, die die Sprechenden dabei einnehmen sind dabei wichtig, damit die Zuhörer die Redeabsichten erkennen können. Die Informationen, die man von der Rednerin/dem Redner hat, bestimmen meist den Ablauf des Gespräches und sind für den Tiefgang des Gesprächs von Bedeutung. Diese Bezüge sind wiederum für das Verstehen des Hörtextes wichtig. Es ist zu unterscheiden zwischen den rein faktischen Inhalten von Äußerungen, die im Sinne der Aussagenlogik „Propositionen“⁴⁷ heißen, und den *lokutiven Akten*, die diese dann hörbar zum Ausdruck bringen. Die Intentionen, die wir andeuten, das können Fragen oder Wünsche usw. sein, nennt man *Illokutionen*. In den *lokutiven Akten* sind also immer *Präpositionen* und *Illokutionen* enthalten. Die Konzeption und die Artikulation des Sprechaktes verlaufen nicht immer gleichförmig stringent, da die Mitteilungen oftmals noch nicht abgeschlossen sind und wir im interaktiven Sprechen bereits das Wissen um den Inhalt der Rede vorwegnehmen. Das Verstehen ist dem Dekodieren der Sprache meist voraus. Die schon geäußerten Inhalte eines Gesprächs, die oft noch unfertig artikulierten Gedanken beim Sprechen und die semantischen Merkmale der lexikographischen Strukturen entscheiden darüber, wie wir unsere nächsten Botschaften bereitstellen.

Die nonverbalen Kommunikationsmittel (Gestik, Mimik, Blickkontakt usw.) unterstützen diesen Prozess. Im Deutschunterricht ist die ständige Übung und Wiederholung solcher Strukturen von Bedeutung, da sich erst dann eine beständige Anwendung oder Kompetenz einstellt. Innerhalb grammatischer Übungen kann sich eine mechanische Durchführung der Aufgaben einstellen, was ein Nachteil ist, denn die Schülerinnen und Schüler werden zu einem gedankenlosen Vollzug getrieben, in dem sie bloße Formen einsetzen müssen. Einem Gespräch können die Hörer nur dann folgen, wenn sie ein Vorwissen oder Grundinformationen über das Thema besitzen. Von Bedeutung ist auch, in welcher Beziehung die Hörerinnen und Hörer zum jeweiligen Thema stehen. Sicherlich kann die „Propositionen“ sind das, was wir sprachlich formulieren und

artikulieren. Lehrerin/der Lehrer nicht immer alle Interessensgebiete der Lernenden erfassen. Die Zuhörerinnen und Zuhörer können natürlich nicht alle syntaktischen Einheiten zur Gänze behalten, deshalb muss eine Fokussierung auf semantische Kernaussagen stattfinden. Zum Verstehen des Gehörten muss das gesamte Weltwissen der Hörerin/des Hörers aktiviert werden oder aber zur Abänderung, falls neue Informationen an sie/ihn herangetragen werden. Die Schüler sollten die Textsorten in ihren Merkmalen erkennen, dadurch können Teilinformationen der Hörübung besser zugeordnet werden. Für die Zuhörerinnen/ den Zuhörer können sich mögliche Schwierigkeiten im Verstehen ergeben, wenn dialektale, idiolektale, soziolektale oder funktiolektale Sprachformen gehört werden. Ein einleitendes Gespräch, welches die Hörenden zum Textverständnis führt, ist nötig, um die Varietäten zu bestimmen und die Merkmale der einzelnen Sprachformen zu reflektieren. Die Hörverstehensleistung ist abhängig von illokutiven Sprechakten. „Es ist kalt hier!“ bedeutet natürlich eine Aufforderung das Fenster zu schließen und nicht das statische Festhalten eines Zustands. Viele Merkmale der gesprochenen Sprache (Wortakzent, Markierung des Wortendes) können für das Verstehen eines Hörtextes hinderlich sein. Wichtig ist, dass die Hörer pronominale Bezüge für Nomen, Namen oder Sachverhalte erkennen können. Als weiteren Punkt möchte ich noch die kulturspezifischen Gesprächsstile nennen. Welche Höflichkeitsformen zur Verfügung stehen, bestimmt die Wahl der Redemittel, die die einzelne Sprecherin/der einzelne Sprecher trifft. Die Hörerin/der Hörer stellt während des Hörens ständig Vermutungen über den Gesprächsverlauf an, falsifiziert, modifiziert und verwirft diese wieder. Am Ende reflektiert die Zuhörerinnen/der Zuhörer ihre/ seine Erwartungen mit den eingegangenen Informationen.

Schlusswort zum 3. Teil

Wir alle sind ständig von Klängen umgeben, bewusst oder unbewusst. In dem Bemühen, uns davor zu schützen, nur selektiv das wahrzunehmen, was in aktuellem Zusammenhang steht, haben wir das Hören fast verlernt. Wenn die Intention der vorliegende Arbeit diejenige sein soll, dem bewussten Hörakt

innerhalb der Bildungsinstitutionen mehr an Bedeutung zuzuschreiben, so soll nicht außer Acht gelassen werden, wie schwierig es ist, sich dem Gehörten zu entziehen. Die visuelle Wahrnehmung unterscheidet sich von der akustischen dahingehend, dass sich die Präsenz des Gesehenen lokalisieren lässt. Auditive Objekte verschließen sich häufig einer präzisen örtlichen Festlegung. Alles was wir sehen befindet sich jedoch in unserem Blickfeld. Hält man sich abends oder nachts in einem fremden Umfeld auf, beispielsweise in der Natur, so werden Geräusche, Tierstimmen zu unbekanntem Objekten. „Was war das?“, hört man sich sagen. Innerhalb der akustischen Wahrnehmung werden wir öfter getäuscht als in der visuellen Wahrnehmung. Akustische Irritationen nehmen wir leichter hin, da solche Phänomene eher mit Raum und Körperlichkeit in Verbindung stehen. „Die Hörerin/der Hörer versucht in Gedanken dem Gehörten einen Körper zuzuschreiben.“ Wie kann man sich aber Geräuschen und akustischen Reizen entziehen, von denen wir uns in unserem Tun gestört, ja sogar belästigt fühlen? Im urbanen Raum, innerhalb öffentlicher Verkehrsmittel sind wir vielen akustischen Reizen ausgeliefert. Oftmals führt der Weg zum iPod, indem wir uns selbst gewählten Stimmen in Form von Musik hingeben, um nicht beim Weg zur Arbeit, an die Universität oder Schule vom Geräusche-Äther aufgesogen zu werden. Es gilt Stress zu hemmen, da leistungs- und gesundheitsbeeinträchtigende Faktoren ausgefiltert werden sollen. In den frühen Morgenstunden ist die Empfänglichkeit für Störvarianten größer, da muss man die ersten Handygespräche seiner Weggefährten über sich ergehen lassen. Das Weghören ist in diesem Fall sinnvoll. Weghören ist eine bewusste Hinwendung auf andere akustische Reize oder auf die eigene Gedankenwelt. Das bloße Schließen der Augen distanziert uns vom visuellen Reiz, dem wir uns konkret entziehen wollen oder müssen, wenn uns eine Situation zu sehr schockiert, wir uns ekeln oder aber auch, wenn wir uns überraschen lassen wollen. Sich dem akustischen Reiz zu entziehen, stellt uns vor eine schwierige Aufgabe, da die Ohren ohne technische Hilfsmittel nicht verschließbar sind, schrieb ein Buch über die Betrachtung deutscher und europäischer Manieren. Im Zusammenhang mit dem Zuhören von Gesprächen, an

denen kein persönliches Interesse besteht bzw. der Inhalt nicht unmittelbar an uns gerichtet ist, erscheint die Frage nach Manieren im öffentlichen Bereich nicht minder interessant. Wir können uns fragen, wer die Autorität ist, die über die Frage nach Manieren verbindlich Auskunft geben könnte. Eine Instanz, die uns über Manieren aufklären kann (früher übernahmen Tanzschulen diesen Bereich), gibt es nicht. An erster Stelle vermittelt die Familie Manieren. „Manieren haben einen autoritären Charakter.“ Keiner machtvollen Körperschaft gelang es bisher, in Bezug auf den Menschen verbindliche von jeder/jedem akzeptierte Formen hervorzubringen und diese im öffentlichen Bereich zu verankern. ASSERATE nennt als Grund die Erfindung des Privatlebens. Eine Aufteilung des Lebens in einen öffentlichen und privaten Teil mit Unterschiedlichen Verhaltensweisen, Kleidungsutensilien, Sprachstilen, womöglich sogar Denkstilen ist erst in der westlichen Massengesellschaft möglich geworden. Zuhause verliert die Person ihre von der Gesellschaft zugeschriebene Rolle. Dort herrscht Freiheit vor, d.h. die Freizeit wird zur eigentlichen Freiheit im Leben. Manieren würden eine Einschränkung der eigenen Freiheit bedeuten. Persönliche Telefonate werden innerhalb des öffentlichen Raums ausgetauscht. Die/der unbekannte Fremde ist nicht Teil ihres/seines individuellen Lebens. In gewohnter Sprechlautstärke werden Gespräche geführt und die/der Nebenansitzende wird nicht wahrgenommen oder ignoriert. Anscheinend herrscht zwischen vielen Menschen ein zufälliger Konsens darüber, dass dieses Verhalten als nicht unmanierlich geahndet wird, obwohl wir uns gestört fühlen.

Nachwort

„Und so sehen wir betroffen/den Vorhang zu und alle Fragen offen" - mit diesen Bertolt Brecht entlehnten Worten pflegte Marcel Reich-Ranicki jede Sendung des „Literarischen Quartetts" zu beenden. Auch wir können nicht verhehlen, dass vieles, was wesentlich zur Fremdsprachendidaktik gehört, offen bleiben musste. Der Versuch, Grundlagen zu vermitteln, impliziert immer eine Auswahlentscheidung darüber, welche Elemente für den Einstieg als unverzichtbar angesehen werden und welche Aspekte späteren Phasen des Studiums vorbehalten

bleiben müssen. So konnte, um nur einen wichtigen Bereich zu nennen, die Frage, welche Forschungsinteressen die Fremdsprachendidaktik bewegt haben und bewegen und mit welchen Forschungsmethoden sie belastbare Erkenntnisse gewinnt und zu ihren Ein- und Ansichten gelangt, aus Raumgründen nicht vertieft erörtert werden. Sie sollte allerdings spätestens zu Beginn der Masterphase auf der Agenda stehen, nicht zuletzt um Ihnen, den Studierenden und zukünftigen Lehrkräften, einen Habitus forschenden Lernens nahe zu bringen. Die Entwicklung eines solchen Habitus' hatten wir bei der Formulierung der Reflexionsfragen am Ende jeder Einheit bereits im Blick. Er sollte Sie auch in der zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung leiten. Mit der „dritten Phase“ ist die tendenziell unabschließbare berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung gemeint, die angesichts wachsenden Innovations- und Revisionsbedarfs gewiss auch in Zukunft von immenser Bedeutung für ein qualifiziertes und reflektiertes Lehrerhandeln sein wird.

Wir würden uns sehr freuen, wenn unsere Einführung Sie neugierig gemacht hätte auf die nächsten Schritte Ihrer Professionalisierung, d. h. auf die Erweiterung Ihrer Kenntnisse, die Anbahnung Ihrer berufsbezogenen Kompetenzen und die Vertiefung Ihres fachdidaktischen Urteilsvermögens. Hierzu wünschen wir Ihnen viel Erfolg und viel Freude.

Literaturverzeichnis

1. Apel, Karl-Otto: Sprachpragmatik und Philosophie. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuchverlag., 1982.
2. Asserate, Asfa-Wossen: Manieren. Frankfurt am Main: Deutscher Taschenbuchverlag., 2005.
3. Benthien, Claudia: Schweigen. Die vanitas der Stimme. Verstummen und Schweigen in bildender Kunst, Literatur, Theater und Ritual. In: Kolesch, Doris / Krämer, Sybille: Stimme. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuchverlag 2006, S. 237.
4. Buttaroni, Susanna: Fremdsprachenwachstum. Sprachpsychologischer Hintergrund und didaktische Anleitungen. Ismaning: Hueber 1997.
5. Deutsch, Diana: Tones and numbers: Specificity of interference in short-term memory. In: Science 168 (1970), S. 1604-1605.
6. Eberle-Balser, Vera: Sprechtechnisches Übungsbuch. Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag 282003.
7. Europarat: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen: Hg. vom Goethe- Institut inter Nationes, der Ständigen Konferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und dem österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK). Übers. von Jürgen Quetz. Straßburg: Langenscheidt 2001.
8. Gehring, Petra: Die Wiederholungs-Stimme. Über die Strafe der Echo. In: Kolesch, Doris / Krämer, Sybille: Stimme. 1.Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuchverlag 2006, S. 91.
9. Görlach, Manfred: Max und Moritz in neun Dialekten. Hg. von Wilhelm Busch. Stuttgart: Reclam Verlag 2001.
10. Habermas, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 1. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1985.

11. Habermas, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 2. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 31985.
12. Habermas, Jürgen: Was heißt Universalpragmatik? In: Apel, Karl-Otto (Hg.): Sprachpragmatik und Philosophie. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1976, S. 174-272.
13. Handke, Peter: Kaspar. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1968.
- Horster, Detlef: Habermas zur Einführung. Hamburg: Junius Verlag 31995.
14. Humboldt, Wilhelm: Schriften zur Sprache. Hg. von Michael Böhler. Stuttgart: Reclam jun. 1995.
15. Kolesch, Doris / Krämer, Sybille: Stimme. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2006. (wissenschaft 1789)
16. Kolesch, Doris: Wer sehen will, muss hören. Stimmlichkeit und Visualität in der Gegenwartskunst. Close your eyes. In: Kolesch, Doris / Krämer, Sybille: Stimme. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 2006, S. 42-43.
17. Lederer, Birgit: Die Wahlrede Jörg Haiders vom 10. Oktober 1996. Eine textanalytischstilistische Untersuchung. Diplomarbeit. Univ. Wien 1998.
18. Löffler, Heinrich: Germanistische Soziolinguistik. Berlin: Erich Schmidt Verlag 32005. S. 146.
19. Lösener, Hans: Stärkt lautes Lesen die Lesekompetenz? In: Leseforum Schweiz. Bulletin 14 (2005), S. 42-47.
20. Lyman, Steil / Summerfield, Joanna / DeMare, George: Aktives Zuhören: eine Einleitung zur erfolgreichen Kommunikation: Taschenbuch für die Wirtschaft. 45. Heidelberg: Sauer 1986.
21. Macho, Thomas: Stimmen ohne Körper. Anmerkungen zu Technikgeschichte der Stimme. In: Kolesch, Doris / Krämer Sybille: Stimme. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuchverlag 2006, S. 130.
22. Neuweg, Georg Hans: Bildungsstandards in Österreich. Über die gute Absicht, die Vereinbarkeit von Einsicht und Aufsicht und die gebotene Vorsicht. In: *Pädaktuell* 2 (2004), S. 4-13.

23. Nichols, Michael: Die Kunst des Zuhörens. Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag 2002.
24. Roscher, Reinhard: Sprachsin. Studien zu einem Grundbegriff im Sprachdenken von Wilhelm von Humboldt. Paderborn: Schöningh 2006.
25. Schulz von Thun, Friedemann: Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen. Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag 1997.
26. Sloterdijk, Peter: Sphären. Bd. 1. Blasen. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 2004.
27. Steins, G. / Wicklund, R. A.: Untersuchungen zu Bedingungen der Förderung von Perspektivenübernahme. In: Zeitschrift für Sozialpsychologie 28 (1997), S. 172-183.
28. Trabant, Jürgen: Europäisches Sprachdenken. Von Platon bis Wittgenstein. München: Verlag C. H. Beck 2006.
29. Trabant, Jürgen: Artikulationen. Historische Anthropologie der Sprache. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1998. (wissenschaft 1386)
30. Van Ek, Jan: Objectives for Foreign Language Learning. Stasbourg: In: Vol. I: Scope Council of Europe (1993), S. 142-147.

Internetadressen.

<http://www.google.de>

<http://mypage.bluewin.ch/az/deutschaktiv/> (18.8.2007).

<http://www.dipf.de/desi/> (31.7.2007).

<http://www.sfb-performativ.de> (8.9.2007).

<http://www.diezeit.de> (20.8.2007).

[http://de.wikipedia.org/wiki/Mafia_\(Spiel\)](http://de.wikipedia.org/wiki/Mafia_(Spiel)) (21.9.2007).

<http://www.mafiaspiel.de/> (18.8.2007).

<http://www.petermatussek.com>

<http://www.mediathek.ac.at/> (5.8.2007).

http://www.pi-wien.at/interplus/bildungsstandards/w_bst.pdf (24.7.2007).