

UNIVERSITETI I EVROPËS
ЈУГЛИНДОРЕУНИВЕРЗИТЕТ НА
ЈУГОИСТОЧНА ЕВРОПА
SOUTH
EAST EUROPEAN UNIVERSITY



FAKULTETI I GJUHËVE,
KULTURAVE DHE
KOMUNIKIMIT
ФАКУЛТЕТ ЗА
ЈАЗИЦИ, КУЛТУРИ И
КОМУНИКАЦИЈА
FACULTY OF LANGUAGES, CULTURE
AND COMMUNICATION

POSTGRADUIERTE STUDIEN – ZWEITER ZYKLUS

MASTERARBEIT

Erwerb des Deutschen bei albanischsprachigen Erwachsenen im A1 Niveau

KANDIDATIN:

Miradije Miftaraj

BETREUER:

Prof. Dr. Gezim

Xhaferi

Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich diese Dissertation selbstständig verfasst habe und nur die angegebenen Quellen im Literaturverzeichnis benutzt habe.

Ferizaj, den 27.09.2021

Miradije Miftaraj

Danksagung

Ich möchte mich ganz besonders beim Herrn Prof. Dr. Gezim Xhaferi für seine Unterstützung und wertvolle Ratschläge bedanken, der zugleich auch Mentor der Masterarbeit ist. Ich möchte an dieser Stelle aber auch Herrn Prof. Dr. Mario de Matteis für seine wertvolle Unterstützung meinen Dank aussprechen.

Mein Dank gehört aber auch meiner Familie, meinem Mann Armend, meinen zwei kleinen, sehr lieben Kindern Mara und Daors und nicht zuletzt meinen Eltern.

Ein großer Dank geht schließlich auch an dem Goethe Zentrum Prishtina, das mir die Möglichkeit gegeben hat, mich methodisch weiter zu entwickeln.

Inhaltsverzeichnis

1. Einführung	13
2. Die Fremdsprache	15
2.1 Fremde Sprachen lernen und erwerben / Begriffsbestimmung	15
2.2 Unterschiede zwischen Zweitsprachenerwerb /Terminologie:	15
2.3. Das Lernen Erwachsener	16
2.3.1 Alter und Ausbildung	17
2.3.2 Motivation	19
2.4 Lernstile	20
2.4.1 Analytischer vs. globaler Stil	21
2.4.2 Reflexivität vs. Impulsivität	21
2.4.3 Ambiguitätstoleranz vs. Ambiguitätsintoleranz	22
2.4.4 Tendenz zur Bevorzugung eines speziellen Wahrnehmungskanals	22
2.4.5 Kulturspezifische interindividuelle Differenzen	22
2.4.6 Lerngewohnt –Lernungewohnt	23
3. Warum fremde Sprachen lernen?	25
3.1 Gründe für das Lernen deutscher Sprachen im Kosovo	26
3.1.1 Visa	27
3.1.2 Weitere Gründe für das Lernen der Deutschen Sprache im Kosovo	27
3.1.3 Deutsch an Grund–und Mittelschulen im Kosovo	28
3.1.4 Deutsch an Universitäten im Kosovo	28
3.1.5 Das Goethe Institut	28
4. Historischer Überblick zu den Unterrichtsmethoden	29
4.1 Begriffsbestimmung Didaktik und Methodik	29
4.2 Merkmale und Wandel der wichtigsten Lehrmethoden	
des Neusprachlichen Unterrichts	30
4.2.1 Die Grammatik- Übersetzungs- Methode	30
4.2.2 Die Reformmethode oder die Direkte Methode	38
4.2.3 Die Audiolinguale Methode	31
4.2.4 Die Vermittelnde Methode	32
4.2.5 Die Audiovisuelle Methode	33
4.2.6 Die kommunikative Didaktik	34
4.2.7 Die Interkulturelle Didaktik	35

4.2.8 Perspektiven	36
5. Methodisch-didaktische Überlegungen	37
5.1 Die Phasen des Unterrichts	37
5.1.1 Die Einführung	37
5.1.2 Präsentation	38
5.1.3 Semantisierung	38
5.1.4 Üben	39
5.2. Leseverstehen	40
5.2.1 Lesestrategien	40
5.2.1.1 Vom Bekannten ausgehen und es für das Erschließen von Unbekanntem nutzen	41
5.2.2 Verstehensziele setzen	41
5.2.3 Wissensgesteuerte Prozesse	42
5.2.3.1 Erste inhaltliche Orientierung	42
5.2.4 Erschließen von Textinformationen aus dem Kontext	43
5.2.5 Textgesteuerte Prozesse beim Leseverstehen	44
5.2.6 Eigene Methodenkonzeption zum Lesen und Hören	44
5.2.7 Prüfungsorientiertes Lesen	45
5.2.8 Einige Prüfungsstrategien zum Leseverstehen A1	46
5.3 Hören	47
5.3.1 Der Kontext	49
5.3.2 Verstehensziele setzen	49
5.3.2.1 Globales Hören	50
5.3.2.2 Selektives Hören	50
5.3.2.3 Physisches Reagieren	50
5.3.2.4 Detailliertes Hören	51
5.3.3 Produktorientiertes Hören	51
5.3.4 Reproduktives Hören	51
5.3.5 Produktives Hören	52
5.3.6 Prüfungsorientierte Strategien zum Hörverstehen A1	53
5.4 Schreiben	54
5.4.1 Der Schreibprozess	55
5.4.1.1 Planen	55
5.4.1.2 Formulieren (Versprachlichen und Niederschreiben)	56

5.4.1.3 Überarbeiten (Revision)	56
5.4.2 Beispiel 1	56
5.4.3 Beispiel 2	57
5.4.4 Eigene Methodenkonzeption für den Unterricht und Prüfungsorientiertes Schreiben für die A1 Prüfung	59
5.5 Sprechen	61
5.5.1 Imitatives Sprechen	61
5.5.2 Reproduktives Sprechen	62
5.5.3 Kooperatives Sprechen	62
5.5.4 Produktives Sprechen	63
5.5.5 Dialogische Kommunikation	64
5.5.6 Eigene Methodenkonzeption	64
5.5.7 Prüfungsorientiertes Sprechen A1	65
5.6 Grammatik im Unterricht	66
5.6.1 Methodik	67
5.6.1.1 Deduktive Vermittlung	67
5.6.1.2 Induktive Vermittlung	68
5.6.2 Pädagogische Grammatik	68
5.6.3 Erarbeitung	73
5.6.4 Eigene Methodenkonzeption	74
5.7 Medien im Unterricht	75
5.8 Der Test	76
5.8.1 Formen von Testaufgaben	76
5.8.2 Das Deutsch Zertifikat	77
5.8.3 Bewertung	77
5.8.4 Gemeinsame Referenzniveaus: Die Sprachniveau Globalskala	78
6. Empirische Erhebung	79
6.1 Das Ziel	79
6.2 Fragebogen	79
6.3 Ablauf der Erhebung	79
6.4 Befragte Personen	80
6.5 Auswertung und Interpretation	80
6.6 Interpretation	81
7. Fazit	85

8.	Fragebogen: Deutsch	87
8.1	Fragebogen: Albanisch	98
9.	Literaturverzeichnis	89

Abstrakt

Nach einer Darstellung der gesichteten, einschlägigen Literatur beschäftigt sich die vorliegende Masterarbeit mit dem Thema "Erwerb des Deutschen bei albanischsprachigen Erwachsenen im A1 Niveau" und geht auf einige wichtigen, sprachwissenschaftlich fundierten und methodisch-didaktischen Fragestellungen und Begründungen ein, führt Daten-Analysen durch und formuliert geeignete Vorschläge, die besonders in dem albanisch-sprachigen Raum von hoher Wichtigkeit sind.

Mit der vorliegenden Masterarbeit möchte ich, so hoffe ich sehr, einen, wenn auch bescheidenen, doch noch wichtigen Beitrag zur der immer noch mangelhaft belegten, wissenschaftlichen Literatur leisten.

Die in der Masterarbeit analysierten Ergebnisse und ausformulierten Empfehlungen könnten zugleich auch als Norm für zukünftige, kosovarische und albanische Studierenden dienen.

Methodik und Didaktik sind zwei der heutzutage weltweit gefragten Gebiete im deutschsprachigen Ausland, und der Bedarf an neuen, adäquateren Lehr- und Lernmethoden ist unumstritten.

Die vorliegende Master-Arbeit möchte in jedem Fall auch den Zweck einer Widerspiegelung meiner langjährigen Berufserfahrung an verschiedenen Universitäten, höheren Schulen sowie Spracheinrichtungen darstellen. Diese Erfahrungen und auch verschiedene besuchte Fortbildungsseminare/Schulungen haben mir dabei geholfen, zahlreiche Unterrichtsmethoden in Bezug auf albanisch-sprechende Lernenden einzusetzen bzw. auf deren Tauglichkeit zu erproben.

Zur Illustration habe ich konkrete Beispiele im fünften Kapitel zugrunde gelegt, um auf die methodisch relevanten Schwierigkeiten hinzuweisen.

Durch die Analyse und die Anführung von praktischen Beispielen und wichtigen Regeln zum Lernen der deutschen Sprache und deren Anwendung, hoffe ich, mit der vorliegenden Master-Arbeit, einen wichtigen Beitrag geleistet zu haben.

Abstract

After a presentation of the relevant literature that has been viewed, the present master's thesis deals with the topic of "Acquisition of German by Albanian-speaking Adults at the level A1" and addresses some important, linguistically sound and methodological-didactic questions and justifications, and carries out data analyzes and formulates suitable proposals that are particularly important in the Albanian-speaking area.

With the present master's thesis, I very much hope that I would like to make an important contribution, albeit a modest one, to the still inadequately documented scientific literature.

The results analyzed in the master's thesis and formulated recommendations could also serve as a norm for future Kosovar and Albanian students.

Methodology and didactics are two of the most popular areas in German-speaking countries around the world today, and the need for new, more adequate teaching and learning methods is undisputed.

In any case, this master's thesis would like to represent the purpose of reflecting my many years of professional experience at various universities, higher schools and language institutions. These experiences and also various advanced training seminars / training courses I have attended have helped me to use numerous teaching methods in relation to Albanian-speaking learners or to test their suitability.

For illustration, I have used concrete examples in the 5 chapter to point out the methodologically relevant difficulties.

By analyzing and citing practical examples and important rules for learning the German language and using it, I hope to have made an important contribution with this master's thesis.

Abstrakt

Pas një prezantimi të literaturës përkatëse të shfletuar , teza e masterit aktual trajton temën “Mësimi i Gjermanishtes te të rriturit shqipfolës në nivelin A1” dhe trajton disa pyetje dhe arsyetime të rëndësishme, gjuhësore, shkencore dhe metodologjike-didaktike, dhe kryen analiza të të dhënave dhe formulon propozime të përshtatshme që janë veçanërisht të rëndësishme në zonën shqipfolëse.

Me këtë tezë masteri, shpresoj shumë të jepja një kontribut të rëndësishëm modest, më literaturë shkencore dhe të dokumentuar.

Rezultatet e analizuara në tezën e masterit dhe rekomandimet e formuluara mund të shërbejnë gjithashtu si normë për studentët e ardhshëm kosovarë dhe shqiptarë.

Metodologjia dhe didaktika janë sot dy nga fushat më të kërkuara në vendet gjermanishtfolëse në të gjithë botën, dhe nevoja për metoda të reja mësimore dhe mësimnxënë më të përshtatshme është e padiskutueshme.

Në çdo rast, kjo tezë masteri do të doja gjithashtu të përfaqësonte qëllimin e pasqyrimin të përvojës sime shumëvjeçare profesionale në universitete, shkolla të larta dhe institucione gjuhësore. Këto përvoja dhe gjithashtu seminare të ndryshme, trajnime që kam ndjekur më kanë ndihmuar të përdor metoda të shumta mësimore në lidhje me nxënien e gjuhës dhe ti testoj ato.

Për ilustrim, kam përdorur shembuj konkretë në kapitullin e pestë për të vënë në dukje vështirësitë e rëndësishme metodologjike.

Duke analizuar dhe cituar shembuj praktikë dhe rregulla të rëndësishme për mësimin e gjuhës gjermane dhe përdorimin e saj, shpresoj të kem dhënë një kontribut të rëndësishëm me tezën e këtij masteri.

Абстракт

По презентација на релевантната литература што е прегледана, тезата на овој магистерски труд се занимава со темата „Учење германски јазик кај возрасните кои зборуваат албански јазик на ниво А1“ и се осврнува на некои важни, јазично поврзани и методолошко-дидактички прашања и оправдувања, спроведува анализи на податоци и формулира соодветни предлози кои се особено важни во областа која го обработува германскиот и албанскиот јазик.

Со овој магистерски труд, се надевам дека ќе дадам важен придонес, иако скроман, во сè уште несоодветно документираната научна литература.

Резултатите анализирани во магистерскиот труд и формулираните препораки, исто така, можат да послужат како норма за идните студенти од Косово и од Албанија.

Методологијата и дидактиката се две најпопуларни области во земјите каде се зборува германски јазик, како и низ целиот свет денес, и потребата за нови, посоодветни методи за настава и учење е неспорна.

Во секој случај, овој магистерски труд, исто така, има за цел да го изрази моето долгогодишно професионално искуство на различни универзитети, високо-образовни училишта и јазични институции. Овие искуства, како и разните семинари за обука / курсеви за обука што ги посетував, ми помогнаа да користам бројни наставни методи во однос на учениците што зборуваат албански јазик или да ја тестирам нивната соодветност.

За илустрација, јас користев конкретни примери во четвртото поглавје за да укажам на методолошки релевантните тешкотии.

Со анализа и цитирање практични примери и важни правила за учење на германскиот јазик и негово користење, се надевам дека дадов важен придонес со овој магистерски труд.

Vorwort

Mit der vorliegenden Master-Arbeit möchte ich einen grundsätzlichen Beitrag zur Einführung in die Thematik der Methodik leisten, zugleich auf die Problematik und die Besonderheiten des Unterrichts eingehen und eine Wissensgrundlage liefern, die auch im Zuge einer Ausbildung als Deutschlehrer geboten werden könnte.

Aus Gründen der leichteren Lesbarkeit wird auf eine geschlechtsspezifische Differenzierung (z.B. Lernerinnen) methodisch verzichtet. Demnach werden entsprechende Ausdrücke in maskuliner Form für beide Geschlechter verwendet.

1. Einführung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Thema „Das Lernen der deutschen Sprache im A1 Niveau bei Erwachsenen im Kosovo“.

Zu Beginn erfolgen der theoretische Teil der Arbeit und die Theorien zum Lernen von Sprachen bei Erwachsenen.

Im Anschluss daran werden die Fragen erläutert, ob es Unterschiede zwischen Kinder, Heranwachsende und Erwachsene gibt und welche das sind.

Das zweite Kapitel beschäftigt sich mit der Frage „Warum Deutsch lernen?“

Das Ziel dieses Kapitels ist es, auf die verschiedenen Gründe einzugehen, warum Kosovaren die deutsche Sprache lernen. Dabei werden die verschiedenen Gründe näher beschrieben, um ihr Ziel zu erreichen.

Im anschließenden vierten Kapitel wird auf den historischen Überblick der verschiedenen Unterrichtsmethoden näher eingegangen. Dabei soll gezeigt werden, dass das Lernen einer fremden Sprache von großer Wichtigkeit ist. Einen weiteren sehr wichtigen Aspekt stellen die Methoden des Unterrichts dar, die den Unterrichtsverlauf erheblich beeinflussen.

Das fünfte ist mit Abstand das umfangreichste Kapitel und gilt auch als der Kern der Arbeit. Hier wird der Unterricht in seinen Komponenten zerlegt. Beginnend mit den vier Unterrichtsphasen, durch die der Unterrichtsverlauf gesteuert wird, gehen wir auf die vier Fertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben ein. Dabei werden neben der Literatur von Storch (2001), Huneke/Steinik (2000), meine eigenen, bescheidenen methodischen Versuche vorgestellt und Hypothesen formuliert, um zu überprüfen, ob prüfungsorientierte Strategien helfen könnten, die deutsche Sprache dabei besser zu erlernen.

Mein zentrales Anliegen hierbei sind die Fertigkeiten Sprechen und Schreiben, da diese im Unterricht gezielt geübt werden sollten. Mein Fazit, je vorbereiteter die Lehrkraft, desto effektiver der Unterricht.

Ein anderer wichtiger Teil des Unterrichts wird durch die Grammatik gestellt. Um die Grammatik adäquat zu behandeln, habe ich grammatisch-pädagogische Tipps von Storch (2001) mit konkreten Beispielen aus den Lehrwerken Menschen A1 und Schritte international A1 konstruiert, um diese verständlicher zu vermitteln.

Der letzte Teil der Arbeit ist der praktische Teil, die empirische Hervorhebung der Analyse. Es wird eine Fragebogenumfrage durchgeführt, um die von mir aufgestellten Hypothesen zu überprüfen. Die Ergebnisse werden im letzten Teil der Arbeit abgebildet. Da ich seit 13 Jahren als Deutschlehrerin tätig bin und mir die Möglichkeit gegeben wurde, viele Fortbildungen in

Deutschland besuchen zu dürfen, habe ich mir verschiedene methodische Ansätze und didaktisch relevantes Wissen angeeignet, das ich sehr gerne mit jüngeren Deutschlehrern teilen möchte. Deshalb erhoffe ich mir, dass zukünftige Deutschlehrer von diesen meinen methodisch-didaktischen Überlegungen, die durch die vorgelegte Master-Arbeit auf deren Lern- Relevanz überprüft wurden in jedem Falle profitieren können.

2. Die Fremdsprache

„Neben der Muttersprache eine Fremdsprache zu beherrschen, ist nicht einfach eine erlernte Fähigkeit, seine Gedanken in zwei unterschiedlichen Sprachen auszudrücken. Zweisprachigkeit führt vielmehr zur Ausdifferenzierung des Denkens, Fühlens und Handelns: Sie beeinflusst die gesamte Persönlichkeit. Anderssprachige Menschen, mit denen man sich unterhalten kann, fremdsprachige Texte, die man lesen und fremde Sichtweisen, mit denen man sich auseinander setzen kann, führen zu einem vielsichtigeren Erleben der Welt.“
(Huneke/ Steinig 2000: 9).

Diese genaue Beschreibung auf die Frage, was eigentlich eine Fremdsprache bedeutet, sagt schon im Voraus, dass Zweisprachigkeit zur Ausdifferenzierung des Denkens, Fühlens und Handelns führt. Eine fremde Sprache zu erlernen ist nicht nur die Kommunikation in der Fremdsprache, sondern auch die Tendenz andere Sichtweisen und Denkweisen kennenzulernen, welche zu einer tiefgreifenden Persönlichkeitsveränderung führen soll (vgl. Huneke/ Steinig 2000: 9).

Jedoch kommt es oft nicht zu dieser Entwicklung, denn die Entscheidung eine fremde Sprache zu erlernen ist oft nicht fakultativ, im Gegenteil, oft obligatorisch (Dazu mehr im Kapitel 3). Diese sind schon im Vorfeld Bedingungen, die der Lerner mit sich bringt und diese den Lernprozess erheblich beeinträchtigen.

Als weitere Faktoren, die den Lernprozess bestimmen und Einflussreich auf das Sprachenlernen sind, gelten unter anderem: das Alter, die Motivation, die verschiedenen Lernstile (vgl. Huneke/ Steinig 2000: 9). Diese einflussreichen Faktoren werden in diesem Kapitel näher erläutert.

2.1 Lernen und erwerben fremder Sprache / Begriffsbestimmung

Mit der Terminologie Spracherwerb versteht man die natürliche Aneignung der Sprache, welche ungesteuert und außerunterrichtlich erfolgt, während man mit dem Begriff Lernen, die gesteuerte und unterrichtliche Aneignung erfolgt (vgl. Königs 2007: 435).

Die Dichotomie Lernen/ Erwerben sind beide Forschungsrichtungen, je nach Forschungsziel (vgl. Königs 2007: 435). Da diese Dissertation auf langjährige Berufserfahrung basiert, in denen ich die deutsche Sprache in Schulen und am Goethe Zentrum unterrichtet habe, ist mein Forschungsgebiet Sprachen Lernen, welches von der Lehrkraft gesteuert wird.

2.2 Unterschiede zwischen Zweitspracherwerb/ Terminologie

Mit der Terminologie gesteuerter Zweitspracherwerb ist der L2-Erwerb zu verstehen, welcher durch formale Lehrverfahren gesteuert wird. Mit L2 –Erwerb wird der traditionelle Fremdsprachenunterricht bezeichnet, der in Schulen, Hochschulen, Sprachschulen mit Hilfe von Lehrkraft, Lehrbücher, Tonbandmaterials etc. stattfindet. (vgl. Felix 1982: 117).

„Mit natürlichem Zweitspracherwerb (=L2-Erwerb bezeichnen wir eine Lernsituation, in der Mensch- nachdem er seine Muttersprache bereits ganz oder teilweise gemeistert hat- eine zweite Sprache erwirbt, ohne dabei formalen Lehrverfahren ausgesetzt zu sein“ (Felix 1982: 9, zit. nach Wode 1974a, Felix 1978b).

Es handelt sich hier um Immigrantenkindern oder Gastarbeitern, die die Fremdsprache durch direkten Kontakt mit Einheimischen im Alltag erwerben, wobei der Lernende keinen formalen Sprachunterricht mit Lehrbüchern erhalten hat. Der natürliche oder ungesteuerte Spracherwerb(L2) ähnelt dem Erwerb der Muttersprache(L1). d.h. der Erwerber ist den unstrukturierten Aspekten sprachlichen Input ausgesetzt, aus dem er selbstständig und ohne systematische Hilfe von außen die Grammatik der Fremdsprache konstruieren muss. (vgl. Felix 1982: 9)

2.3 Das Lernen Erwachsener

Die Volksweisheit belehrt uns, dass im frühen Alter alles leichter erlernbar ist.

„Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr!“ (Huneke/ Steinig 2000: 10).

Tritt dieses lernpsychologisches Gesetz auf den Erwerb einer Fremdsprache zu? Wann genau sollte man mit dem Sprachenlernen anfangen, und ob es Unterschiede im Sprachenlernen zwischen Kindern und Erwachsenen gibt (vgl. Huneke/ Steinig 2000: 10). Diese und weitere Fragen werden des Weiteren näher erläutert.

Es wird angenommen, dass das Alter ein wichtiger und bedeutender endogener Einflussfaktor beim Sprachenlernen gilt. Das man als Kind besser eine Sprache lernen könne, und als Erwachsener deutlich mehr Schwierigkeiten habe, ist eine Vermutung, die nur teilweise stimmt. Das Lernen bei Kindern verläuft anders als bei Erwachsenen, sie erlernen alles spielerisch und haben dafür genügend Zeit. Außerdem ist das Erlernte von Kindern von geringer Komplexität, weil ihr allgemeines Weltwissen noch eingeschränkter im Vergleich zu Erwachsenen ist. Das Lernen ,welches vermutet wird, dass es mit dem Alter nachlasse und den Lernprozess erschwere,

wird im Erwachsenenalter in verschiedenen Hinsichten sogar leichter, zum Beispiel dadurch, dass man bereits erworbene Strukturen aus der Muttersprache schon kennt und diese schneller erwerben werden können. Kausales Denken, logische Abläufe und Abstrakte Sachverhalten sind beim erwachsenen Lerner auf Grund der Lebenserfahrung viel ausgeprägter als beim jungen Lerner. Ein Erwachsener könne das neue Wissen mit dem Alten verbinden, diese sind wichtige und zeitsparende Brücken, die Erwachsenen das Lernen einer Fremdsprache erleichtern können (vgl. Roche 2008: 37).

2.3.1 Alter und Ausbildung

Der Physiologe Eric Heinz Lenneberg (1967), der seine Forschung auf der Basis der Gehirnphysiologie erstellte, kam zu der Ansicht, dass das Lernen einer Fremdsprache von biologischen Faktoren determiniert sei (vgl. Quetz 2007: 465).

Lennebergs Hypothese basiert auf den *Lateralisierungsprozess (Reifungsprozess)*, welcher mit der Pubertät abgeschlossen sei. Dem zufolge könne man zwischen dem zweiten und zwölften Jahr optimal eine Fremdsprache lernen. Dies erklärte er damit, dass das Gehirn die Zeit bis zur Pubertät benötige (*critical age*), um beide Hemisphären, die linke und rechte vollständig zu entwickeln. In der Zeit danach sei dies nur noch mit erheblichen Schwierigkeiten möglich, vor allem in Aussprache sei dies nur mühevoll zu erreichen (vgl. Huneke/ Steinig 2000: 10). Der Grund dafür ist der Hirnreifungsprozess, welcher die Plastizität des Gehirns verliere (Quetz 2007: 465). Ob das Alter eine Art magische Grenze darstellt, vor allem in Aussprache und ob es Unterschiede zwischen dem Erlernen der Sprache vor und nach der Pubertät gibt, dazu wurden Studien durchgeführt, welche zu unterschiedlichen Ergebnissen kamen, die sich oft widerlegen. Einige Forscher sehen die Existenz einer kritischen Periode als erwiesen.

Bei Kraschen/Scarella/Long (1982) finden sich zwei Gruppen mit unterschiedlicher empirischer Forschung. Die eine Gruppe (vor allem Oyama 1976) sehen den Faktor Alter als relevant, wie akzentfrei diese Menschen sprechen: Je niedriger das Alter bei der Ankunft der Einwanderer im Land der Zielsprache war, desto besser die Sprachkompetenz. Wobei die Länge des Aufenthalts im Land bedeutungslos für den L2-Erwerb war (vgl. Quetz 2007: 465). Zu einem ähnlichen Ergebnis kam auch das Heidelberger Forschungsprojekt 'Pidgin-Deutsch' 1975, Erwachsene Immigranten bleiben sprachlich auf einer defizitären Einwanderervarietät, wobei bemerkenswert die ganze Sprachstruktur betroffen ist, einschließlich der Akzent (vgl. Huneke/Steinig 2000: 10).

Ein weiteres Indiz dafür liefert Patkowski (1980), mit der Fragestellung, welche Bedeutung die Pubertät als kritische Grenze hat, wenn es um Syntax und Morphologie geht. Er führte fünfminütige Proben gesprochener Sprache von Immigranten, die unterschiedlichsten Alter die L2 lernten, durch. Auch hier waren die Ergebnisse eindeutig. Lerner, die vor der Pubertät die L2 lernten, erreichten in Bezug auf Morphologie und Syntax muttersprachlich Kompetenz in der Fremdsprache (vgl. Huneke/Steinig 2000: 11).

- „Von 33 Lernern, die vor der Pubertät in die USA kamen, erreichten 22 die Stufe 5 (muttersprachliches Niveau), 10 die Stufe 4 und einer die Stufe 1.“
- „Von 34 Lernern, die nach der Pubertät in die USA kamen, ergab sich eine Gauß'sche Normalverteilung mit den meisten Lernern auf den Stufen 2 und 3 und zu den Rändern hin entsprechend weniger Lernern. Stufe 5 erreichte nur ein Lerner.“ (Huneke/Steinig 2000:10).

Die entgegengesetzte Gruppe der critical periode(Snow/Hoefnagel-Höhle 1978) kommt zu dem Ergebnis, dass Erwachsene zumindest im ersten Jahr des L2-Erwerbs erfolgreicher als Kinder und kaum schlechter als Jugendliche sind. Vor allem in kontrollierten Experimenten erwies sich, dass bei Erwachsenen eine Perfekte Aussprache erlernbar sein kann. Diesen Befund liefert Neufelds (1980) Experiment, dass man auch nach der Pubertät eine perfekte Aussprache erreichen könne. In Einem Labor testete er die Fähigkeit von 20 kanadischen College Studenten die prosodischen und artikulatorischen Merkmale von drei nicht-indogermanischen Sprachen (Japanisch, Chinesisch und Eskimo) korrekt zu artikulieren. Muttersprachler beurteilten die Aussprache dieser Sätze in den meisten Fällen als near native bis native (vgl. Quetz 2007: 465).

Neufelds Anliegen bei diesem Laborexperiment war nicht das Lehren grammatischer und kommunikativer Fertigkeiten, sondern vielmehr die Zielsetzung der Reproduzierbarkeit des vorgegebenen lautlichen Materials. Lennebergs Gehirnphysiologische Annahme der critical Periode brachte Kraschen(1981) dazu, sich mit den Daten der Aphasie Forschung auseinander zu setzen und stellt fest, dass sie nicht richtig interpretiert worden sind. Heute wird vermutet, dass die sogenannte Lateralisierung wahrscheinlich im Vorschulalter oder sogar früher schon vor dem fünften Lebensjahr stattfindet und somit keine natürliche Grenze der Gehirnphysiologische Entwicklung darstellt (vgl. Quetz 2007: 465).

Befürworter dieser Theorie wie Walsh/ Diller (1981) sind der Auffassung, dass Erwachsene erfolgreicher Fremdsprachenlerner sind als Kinder, bedingt durch die zunehmend dichtere Vernetzung des Gehirns. Die Ausnahme hierbei ist, dass die Aussprache eine Sonderstelle einnimmt. Abuhamdia (1987) korrigiert Walsh/Diller weiter, indem er der Auffassung sei, dass Erwachsene noch alle Lautunterschiede wahrnehmen können, aber eine Nachahmung der Laute

schwierig sei, wegen des Verlusts der motorischen Fähigkeit zur Lautproduktion (vgl. Quetz 2007: 466).

Wie sich aus den hervorgegangenen Resultaten erklären lässt, liegen Forschungsmaterialien und Theorien, die sowohl für als auch gegen die kritische Periode sprechen. Um diesen diversen Befunden etwas näher zu kommen, wurden im letzten Jahrzehnt das neu gebende Bildverfahren wie PET (Positronenemissionstomographie) und fMRI (funktionale Magnetresonanztomographie) genutzt, um die Repräsentation von Sprache(n) im Gehirn zu untersuchen (vgl. Huneke/Steinig 2000: 11).

„Zusammenfassend lässt sich zu den bildgebenden Studien mit einsprachigen Experimenten sagen, dass sie die Resultate aus der Aphasieforschung grundsätzlich bestätigen: Sprache wird bei Rechtshändern tatsächlich in den von Broca und Wernicke beschriebenen kortikalen Arealen in der linken Hirnhälfte verarbeitet. Auch bestätigt hat sich die erste grobe Beschreibung der Funktionen dieser beiden Areale: das Broca-Areal ist für Sprachproduktion und für die Verarbeitung von Syntax und Phonologie zuständig, während das Wernicke-Areal bei Sprachverständnis involviert ist und als Teil des lexikalisch-semanticen Wissenssystems gilt.“ (Zappatore 2003: 62).

Wie die kernspintomographischen Untersuchungen des Gehirns zeigen, scheint das Alter für den Erwerb der Aussprache und Grammatik wichtig zu sein.

„Bei Lernern, die eine L2 als junge Erwachsene erwerben, werden L1 und L2 in der sog. Broca-Region, die für die Prozessierung der Aussprache und Grammatik zuständig ist, getrennt verortet, während bei zweisprachig aufwachsenden Menschen beide Sprachen in einem gemeinsamen Bereich angelegt sind. Für die Prozessierung des Wortschatzes, die in der sog. Wernicke-Region erfolgt, war kein Unterschied auf Grund des Erwerbsalters festzustellen.“ (Huneke/Steinig 2000: 11, zit. nach Kim/Relkin/Hirsch 1997).

Dennoch lautet die entscheidende Frage nicht: Ist der Mensch auch nach dem pubertären Alter im Stande eine zweite Sprache zu erlernen? Sondern vielmehr die Einsicht, dass es einige spezielle Probleme im Bereich der Aussprache existieren könnten, man dennoch davon ausgehen kann, dass Fremdsprachenunterricht für Erwachsene sinnvoll und uneingeschränkt ist. Gewiss ist, dass das Alter nicht der entscheidende Faktor beim Sprachenlernen gilt, sondern auch weitere relevante Faktoren wie Motivation und Lernbedingung auch in Betracht gezogen werden sollten, wenn es um Sprachenlernen geht.

2.3.2 Motivation

„Motivieren im Fremdsprachenunterricht lässt sich im Anschluss an Solmecke (1983:17) als die optimale Gestaltung der Lernsituationen im Fremdsprachenunterricht zur Erzielung einer größtmöglichen Lernbereitschaft der Schüler verstehen.“ (Storch 2001: 327).

Damit der Prozess Lernen stattfinden kann, benötigt der Lernende die Lernbereitschaft. Jedoch sind nach Storch (2001) drei Einflussreiche Faktoren, die diese Lernmotivation steuern:

1. *„die allgemeinen Rahmenbedingungen, d.h. der politische und soziokulturelle Rahmen, innerhalb dessen der Unterricht stattfindet: gesellschaftliche Einstellungen und (Vor-)Urteile gegenüber dem Zielsprachlichen Land, Einstellungen und Verhalten im Elternhaus usw.;“*
2. *„individuelle Persönlichkeitsfaktoren des Lernenden, dh. längerfristig wirksame Dispositionen (Erfahrungen, Interessen, Motive) und kurzfristig in der Lernsituation wirksame Intentionen (momentane Absichten, Bedürfnisse);“*
3. *„Faktoren der Lernsituation, vor allem die Lehrerin/der Lehrer, der Lernstoff und die Unterrichtsgestaltung.“ (Storch 2001: 327).*

Versuchen wir den ersten Punkt, die allgemeinen Rahmenbedingungen näher zu betrachten und auf Kosovo zu übertragen, so zeigen sich große Hürden. Schon der Beginn des „müssen“ erzeugt eine unfreiwillige Einstellung gegenüber des Lernens und der neuen Sprache. Der seit Ende 2007 eingeführte Sprachnachweis im Niveau A1 für Ehegattennachzug zeigt die Unfreiwilligkeit und nicht Bereitschaft sich auf die neue Sprache einzulassen. Dies führt dazu, dass sie mit Vorurteile wie: „Die deutsche Sprache ist sehr schwer, vor allem die Grammatik.“, „Warum müssen wir die Sprache lernen?“, „Ich kann nicht lernen.“, usw. in den Unterricht kommen. Dann ist es wichtig, mit den neuen Teilnehmern über individuelle Persönlichkeitsfaktoren zu sprechen, um ihnen die Motivation zu steigern und mit ihrem Leben und momentanen Absichten und Bedürfnissen in Verbindung zu bringen. Für viele Teilnehmer ist dies eine neue Möglichkeit sich weiterzubilden und neue Perspektiven zu schaffen. Viele der Teilnehmer erlernen die deutsche Sprache auch aus beruflichen Gründen, sei es für das Studium oder Weiterbildung im deutschsprachigen Raum, Ausbildungen im Pflegedienst oder Gastronomie und Fachkräfte in diversen Berufen wie Ärzte, Ingenieure usw. Hier ist die Motivation deutlich höher als bei Lernenden für Familiennachzug. Der dritte Faktor ist meiner Ansicht nach ein sehr entscheidender für den weiteren Verlauf des Lernprozesses. Die Aufgabe eines Lehrers ist dem Lernenden das Erlernen der Sprache zu erleichtern und den Teilnehmer auf das erwünschte Niveau zu bringen. Deswegen ist es enorm

wichtig, die Lerninhalte und komplexe Grammatikstrukturen zu vereinfachen und die Unterrichtsgestaltung altersgemäß adäquat zu gestalten. Mehr dazu im fünften Kapitel.

2.4 Lernstile

Ein mit Abstand wichtiger Faktor, welcher sich einflussreich auf den Unterrichtsprozess und Lernerfolg auswirkt, ist der Lernstil. Denn nur dadurch versetzt man sich ins Innere des Lernalters und versucht dementsprechend adäquat zu motivieren und zu beraten (vgl. Grotjahn 2007: 326). Mit dem Terminus Lernstile wird nicht nur die Kognition sondern auch motivationalen und affektiven Aspekten menschlichen Verhaltens und Handelns verstanden. Schwer ist dabei, dass sich Lernstile nicht direkt erfassen lassen, sondern anhand von Indikatoren zum Beispiel durch die Verhaltensweise, dessen sich Lerner meist nicht bewusst sind. Es wird unter folgenden Lernstilen unterschieden (vgl. Grotjan 2007: 328).

2.4.1 Analytischer vs. globaler Stil

Der Begriff „*analytisch vs. global*“ steht im Zusammenhang mit den Begriffen der Stildimension „*feldunabhängig vs. feldabhängig*“. Zudem wird neurologisch argumentiert, ob der analytische Stil mit der links-hemisphäre, globaler Stil mit der rechts-hemisphäre Verarbeitungstendenz assoziiert. Global Lernende tendieren dazu das Ganze im Blick zu nehmen, zeigen aber Probleme im Erkennen des Details und bevorzugen die Sprache auf kommunikativem Wege zu erwerben. Während analytische Lernende auf sprachliche Korrektheit achten, gehen von Einzelkomponenten aus und setzen diese zu einem Ganzen zusammen. Analytische Lerner bevorzugen oft unabhängige Lernformen und stehen skeptisch gegenüber Gruppenunterricht (vgl. Grotjan 2007: 328).

2.4.2 Reflexivität vs. Impulsivität

Die Dimension „*reflexiv vs. impulsiv*“ bezieht sich auf das Entscheidungsverhalten. Damit wird der Grad der Spontaneität und kognitive Kontrolle beschrieben, mit dem der Lerner die Lösungshypothesen in Entscheidungen umsetzt. Reflexive Lerner neigen dazu beim Sprechen und Schreiben, ihre Äußerungen vor der Verbalisierung gut zu prüfen. Im Gegenteil dazu neigen impulsive Lerner ihre Äußerungen spontan und unkontrolliert. Bei Verstehensaufgaben handeln

impulsive Lerner mit der Strategie des schnellen Ratens, während reflexive Lerner die Strategie des kontrollierten Hypothesenbildens bevorzugen (vgl. Grotjan 2007: 328).

2.4.3 Ambiguitätstoleranz vs. Ambiguitätsintoleranz

Mit dem Wort „*Ambiguitätstoleranz*“ wird die Bereitschaft einer Person beschrieben, unvollständige und widersprüchliche Informationen zu verarbeiten (vgl. Grotjan 2007: 328). Das Lernen einer Sprache erfordert durch einen klar strukturierten Lehrplan viel Ambiguitätstoleranz. Der Lerner wird ständig mit unbekannten Wörtern und Material, kulturellen Normen und unerwarteten Situationen konfrontiert. Ambiguitätsintolerante Lerner zeigen folgende Schwierigkeiten im Fremdsprachenunterricht z.B. Sie kommen zu vorschnellen Folgerungen hinsichtlich sprachlicher Regelmäßigkeiten. Ein weiteres Problem des ambiguitätsintoleranten Lerners ist das sie das Bedürfnis haben, beim Lesen eines Textes jedes Wort exakt zu verstehen. Deswegen kommen ambiguitätsintolerante Lerner zu vorschnellen Schlüssen in Bezug auf den Inhalt des Textes oder bevorzugt die Strategie, jedes unbekannte Wort im Text zu verstehen und im Wörterbuch nachzuschlagen. Ambiguitätintolerante Lerner zeigen wenig Bereitschaft für autonomes Lernen (vgl. Grotjan 2007: 328).

2.4.4 Tendenz zur Bevorzugung eines speziellen Wahrnehmungskanals

Neben dem primär auditiven und visuellen Lerner zeigt sich die Tendenz, dass vor allem bei jungen Lerner der primär taktile bzw. haptische und der primär kinästhetische Lerner bei jungen Lernern Wahrnehmungskanäle sind, die sie benutzen. *Kinästhetische –taktile* Lerner / Schüler haben Schwierigkeiten einen lehrerzentrierten Unterricht über längere Zeit zu folgen, ohne dabei körperliche Aktivitäten z.B. in Form von Motorik ansprechende Lernspiele zu machen (vgl. Grotjan 2007: 328). Dies lässt sich sehr gut am Beispiel der Grundschulkinder zeigen. Kinder brauchen Bewegung und benutzen vor allem diese Wahrnehmungskanäle, in denen Bewegung und Spiel integriert ist, um zu lernen (vgl. Grotjan 2007: 328).

2.4.5 Kulturspezifische interindividuelle Differenzen

Aus den Studien hervorgegangenen Ergebnissen (Oxford/ Anderson 1995), lässt sich zeigen, dass Lerner aus verschiedenen Ländern unterschiedlich lernen, z.B. Japanische Lerner neigen zu dem visuellen Lernstil, Reflexivität und Fehlervermeidung. Arabische und chinesische bevorzugen die auditive Modalität. Wobei Arabische Lerner weniger Ambiguitätstolerant sind als spanisch sprechende Lerner aus Südamerika, die eher dem impulsiven Lernstil ähneln (vgl. Grotjan 2007: 329).

Auf Kosovo übertragen, aus meiner bisherigen Erfahrung, würde ich die Kosovaren als Global-Ambiguitätsintolerante Lerner einschätzen. Kosovarische Lerner neigen dazu jedes Wort genau zu verstehen und im Wörterbuch nachzuschlagen und zeigen wenig Bereitschaft für autonomes Lernen und reagieren impulsiv auf ihre Äußerungen, die oft spontan und unkontrolliert sind.

2.4.6 Lerngewohnt –Lernungewohnt

Eine wichtige Voraussetzung für das Lernen einer Fremdsprache sind nicht nur die diversen Lernstile, Motivation und Begabung, sondern auch die situationsbedingte Lage im Kosovo, und auch in vielen anderen Ländern. Leider ist vielen Menschen die Möglichkeit auf Schulbildung nicht gegeben. Sei es aus finanziellen Gründen, Diskriminierung oder andere. Daher ist der Begriff Lerngewohnt bzw. Lernungewohnt sehr wichtig im Fremdsprachenunterricht. Dies hat nichts mit der Intelligenz oder Sprachbegabung zu tun, sondern mit der mangelnden Schulbildung. Oft haben wir in den A1 Kursen Teilnehmer, die nur wenige Jahre Schulbildung bekamen, und sie wenige Vermittlungsstrategien und Lernstile ausgesetzt waren. Manchmal sind oft Jahre vergangen, ohne ein Buch zu lesen oder etwas Neues zu lernen. In diesen Fällen spricht man dann von Lernungewohnten Teilnehmern, die fast alle die gleichen Symptome zeigen.

Hier eine Tabelle der *Lerngewohnten* bzw. *Lernungewohnten Teilnehmer*.¹

¹Vgl. <https://sprache-ist-integration.de/lernungewohnte-fluechtlinge-im-deutschkurs/> Stand: 27.09.21

Lerngewohnte TeilnehmerInnen	Lernungsgewohnte TeilnehmerInnen
<i>Besuchten die Schule</i>	<i>Mangelnde Schulbildung</i>
<i>Können in der Muttersprache lesen und schreiben</i>	<i>Mangelnde Muttersprachenkenntnisse</i>
<i>Können eine Fremdsprache sprechen</i>	<i>Können keine Fremdsprache sprechen</i>
<i>Kennen die Wortarten (Nomen, Verb...)</i>	<i>Kennen keine Wortarten</i>
<i>Wissen wie sie lernen sollen</i>	<i>Wissen nicht wie sie lernen sollen</i>
<i>Können sich konzentrieren</i>	<i>Können sich wenig konzentrieren</i>
<i>kennen sich mit den Aufgabenarten aus</i>	<i>Wissen nicht wie die Aufgaben zu lösen sind</i>
<i>Können Hilfsmitteln (z.B. Wörterbuch) anwenden</i>	<i>Haben einen unsicheren Umgang mit Hilfsmitteln</i>

Diese Tabelle zeigt die Unterschiede zwischen Lerngewohnten und Lernungsgewohnten Teilnehmern und damit auch die Schwierigkeiten, die Lerner bei Sprachen lernen haben.

3. Warum fremde Sprachen lernen?

Es gibt unterschiedliche Gründe für das Lernen von fremden Sprachen. Sprachen lernen war schon immer ein wesentlicher Bestandteil der Gesellschaft. Latein und Griechisch wurden schon damals erlernt. Diese Sprachen ermöglichten Bildungszugang. Sowohl damals als auch heute wird das Lernen fremder Sprachen gefordert, von der Europäischen Union und von verschiedenen Bildungsinstitutionen. Gewiss ist, dass sprachliche Kompetenzen in der Globalisierung eine wichtige Rolle einnehmen. Wir leben in einer Zeit, in der Grenzen an Bedeutung verlieren, wobei nur ein Faktor konstant bleibt, die Sprachenvielfalt, die zugleich Kultur und Identität bedeuten (vgl. Süßmuth 2010: 13).

Im Europäischen Postulat herrscht die Mehrsprachigkeit, dass sich durch verschiedene Forderungen der Europäischen Union zeigt. Europäische Bürger sollten zwei Fremdsprachen für erfolgreiches Kommunizieren beherrschen. Sprachkompetenzen in der Erst und in der Fremdsprachen sind zwei von insgesamt acht Schlüsselkompetenzen für Lebensbegleitendes Lernen (vgl. Europäisches Parlament und Rat der Europäischen Union 2006: 1).

Auf die Frage „Warum fremde Sprachen lernen?“ zurückzukommen, kann hier keine eindeutige Antwort gegeben werden. Fremde Sprachen werden aus verschiedenen Gründen wie: ökonomische, bildungspolitische, integrationspolitische oder persönliche erlernt. Auf der Internetseite des Goethe Instituts werden zehn Gründe genannt, welche dazu führen die deutsche Sprache zu lernen. Diese diversen Gründe sind ²:

- Kommunikation für die Arbeit und dem Geschäftsleben
- Für das Berufsleben und der globalen Karriere
- Für Tourismus
- Für Forschung und Wissenschaft
- Für allgemeine Kommunikation wie in den Bereichen Informationstechnologie und Medien
- Für kulturelles Verständnis der deutschsprachigen Ländern
- Für Reisen
- Um Literatur, Philosophie, Kunst und Musik zu erleben
- Zum Studieren und Arbeiten
- Für Austauschprogramme

² vgl. <https://www.goethe.de/de/spr/wdl.html> Stand: 27.09.2021.

3.1 Gründe für das Lernen deutscher Sprachen im Kosovo

Warum lernen Kosovaren die deutsche Sprache? Mithilfe der Informationen aus verschiedenen Internetseiten und der Deutsche Botschaft Prishtina, werde ich versuchen diese Frage zu beantworten.

Auf Kosovo übertragen werden folgende Faktoren genannt, welche dazu führen, die deutsche Sprache im Kosovarischen Territorium zu lernen.

Weltweit seien etwa 130 Millionen Menschen Deutsch-Mutter- und Zweitsprachler.

Die Gruppe der Zweitsprachler sind zum Beispiel Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland, die im Alltag Deutsch sprechen, zu Hause jedoch die Muttersprache.

Bis im Jahre 2016 lebten 202.905 Staatsangehörige des Kosovo und 51.550 Staatsangehörige aus Albanien und rund 95.976 Staatsangehörigen Nordmazedoniens.³ Die meisten in Deutschland lebenden Albaner heiraten eine Person aus der Heimat und führen einen Familiennachzug bzw. Ehegattennachzug durch.

3.1.1 Visa

Damit der Ehegatte nach Deutschland reisen kann muss der nachzugswillige ausländische Ehegatte sich mindestens in A1 Deutsch Kenntnisse aneignen.⁴

Dies ist der Hauptfaktor, der dazu geführt hat, dass das Lernen der deutschen Sprache seit Ende 2007 in Kosovo stark genommen hat. Die Zahl der Deutschlernenden in der Erwachsenenbildung ist während den Jahren deutlich gestiegen.

Das Wachstum steht eng im Zusammenhang mit der sprachlichen Qualifizierung von Fachkräften. Seit Januar 2016 reisen Fachkräfte aus dem Ausland in Deutschland ein und dafür benötigen sie Vorkenntnisse der Deutschen Sprache, je nach Beruf wird meistens von A2 bis B2- C1 (fürs Studium) verlangt.

³vgl. https://de.wikipedia.org/wiki/Albaner_in_Deutschland: Zitiert: *Ausländische Bevölkerung – Ergebnisse des Ausländerzentralregisters (Stand: 31. Dezember 2016)*. (PDF) In: *Statistisches Bundesamt (Destatis)*. 30. Juni 2017, S. 39 Stand: 27.09.21

⁴https://www.google.com/search?q=sprachnachweis+ehegattennachzug&rlz=1C1CHBD_deXK906XK906&sxsrf=ALeKk01WvqQQxMtEUBYBTYIfpB-y5aTKMw%3A1624802639647&ei=T4XYYP_8JomL9u8PvJyMiAo&oq=Sprachnachweis+zum+Ehe&gs_lcp=Cgdnd3Mtd2l6EAEYADIGCAAQFhAeMgYIABAWEB46BAgjECc6BAgAEEM6AggAOgoLhDHARCjAhBDOgQILhBDOgcIABCHAhAUOgQIABATOGoiABAIEA0QHhATOGYIABANEB46CAgAEAgQDRAeSgQIQRgAUJcOWLhdYJd3aAJwAngAgAG1AYgB-hSSAQzLjIwMAEAOAEBqgEHZ3dzLXdpesABAQ&scient=gws-wiz

3.1.2 Weitere Gründe für das Lernen der Deutschen Sprache im Kosovo

Andere Gründe für das Lernen der Deutschen Sprache im Kosovo sind unter anderem nach der deutschen Botschaft Prishtina⁵:

- Studium, Aus- und Weiterbildung
- Pflegekräfte (Ärzte, Krankenpfleger, Altenpfleger,...)
- Praktikum in Deutschland
- Arbeitsaufnahme und Arbeitsplatzsuche

3.1.3 Deutsch an Grund- und Mittelschulen im Kosovo

An den Schulen Kosovos wird Deutsch als zweite Fremdsprache angeboten. Seit dem Schuljahr 2016/2017 laut dem neuen Bildungsgesetz (Curriculum) wird Fremdsprachen Deutsche (nach dem Englischen) ab der 6. Klasse an der Grundschule als zweite Fremdsprache angeboten, welche bis zur Zwölften Klasse gelernt wird. ⁶

3.1.4 Deutsch an Universitäten im Kosovo

An der Universität von Prishtina Hasan Prishtina an der Philologischen Fakultät wird das Studium für deutsche Sprache und Literatur angeboten. Neben dem Bachelor Studium können die Studenten auch Master studieren. Im Studienjahr 2017/2018 wurden 133 Studenten im Lehrstuhl Deutsche Sprache und Literatur angemeldet. ⁷

Seit dem Jahre 2010 wird auch in Prizren an der Universität Ukshin Hoti das Studium für die deutsche Sprache und Literatur angeboten. Das Studienjahr 2017/2018 hatte 102 Studenten Anmeldungen. ⁸

An der Privaten Universität College Universum können seit dem Jahr 2018/ 2019 junge Lerner Englisch mit Deutsch als Spezialisierung studieren.

⁵ vgl. <https://pristina.diplo.de/xk-de> Stand 27.09.21

⁶ vgl. <https://masht.rks-gov.net/uploads/2017/03/korniza-kurrikulare-finale.pdf> S. 39-40 Stand: 27.09.2021

⁷ vgl. (Das Staatliche Amt für Statistik: 2017 / Angaben der philologischen Fakultät Stand: 27.09.2021

⁸ vgl. Das Staatliche Amt für Statistik im Kosovo: Statistikat e arsimit 2017/2018: 101 Stand: 27.09.2021

3.1.5 Das Goethe Institut

Im Mai 2013 wurde das Goethe Zentrum- Prishtina eröffnet. Neben den modernen Sprachkursen bietet das Institut auch Prüfungen in allen Niveaus und verschiedene Fortbildungen für Lehrer an.⁹

⁹ vgl. <https://goethe-ks.org/rreth-nesh/> Stand: 27.09.2021

4. Historischer Überblick zu den Unterrichtsmethoden

In diesem Kapitel werde ich auf die geschichtliche Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts genauer eingehen. Welche Methoden gibt es? Diese und viele weitere Fragen werde ich versuchen zu beantworten.

„Sprachdidaktik ist die Kunst und Wissenschaft, wie man Kindern und Erwachsenen beim Lernen einer neuen Sprachform oder Sprache überhaupt helfen kann, in systematischem Vorgehen, d.h. auf klare sprachtheoretische, psychologische und pädagogische Grundlagen gestützt und mit ständigem Beobachten der sprachlichen Reaktionen sowie der dahinterliegenden Verstehensleistungen möglichst bei jedem einzelnen Lernenden.“ (Glinz 2006: 17).

4.1 Begriffsbestimmung Didaktik und Methodik

Folgende Begriffe stehen im Zusammenhang mit den Fragwörtern „Was und Wie.“ (vgl. Strauss 1994: 7) Während das Wort „Methode“ aus dem griechisch- lateinischen *methodos/methodus* kommt und Zugang/ Weg bedeutet, welcher zu einem bestimmten Ziel führen soll (vgl. Neuner 2007: 225).

Die „Didaktik“ hingegen beschäftigt sich mit Fragen, was soll gelehrt werden? Welches Material oder Lehrwerk benutze ich? Wie lautet das Lernziel der Unterrichtsstunde? (vgl. de Matteis 2008: 36).

4.2 Merkmale und Wandel der wichtigsten Lehrmethoden des Neusprachlichen Unterrichts

Der Versuch, die historische Entwicklung der Lehrmethoden des Fremdsprachenunterrichts zu erforschen, stößt auf große Schwierigkeiten. Wegen des permanenten Wandels wurden Unterrichtsziele durch institutionelle Bedingungen beeinflusst. Die am Lehr- Lernprozess Beteiligten haben ein Nebeneinander unterschiedlicher Unterrichtskonzeptionen entwickelt. Daraus ergab sich eine vielfältige Vermischung im konkreten Unterricht (vgl. Neuner 2007: 227).

Im Folgenden werden die Lehrmethoden, die seit Mitte des 19. Jahrhunderts nachhaltig gewirkt haben, aufgezählt:

- *Die Grammatik- Übersetzungs- Methode*
- *Die Reformmethode oder die Direkte Methode*
- *Die Audiolinguale Methode*
- *Die Vermittelnde Methode*
- *Die Audiovisuelle Methode*
- *Die Kommunikative Didaktik*
- *Die Interkulturelle Didaktik* (Neuner 2007: 227)

4.2.1 Die Grammatik- Übersetzungs- Methode

Die Geschichte des Neusprachlichen Unterrichts steht im Zusammenhang mit der Etablierung des Englischen und Französischen als Schulfächer im deutschen Schulwesen, d. h. sie ist mit der Entwicklung der Bildungs- und Schulpolitik verbunden. Die Sprache wurde im 19. Jahrhundert in den höheren Schulen als Schulfach aufgenommen und man orientierte sich an den alten Sprachen (Latein / Griechisch), die an Gymnasien gelernt wurden (vgl. Neuner 2007: 227). Das Lernen der neuen Sprachen durch die Grammatik- Übersetzungs- Methode erfolgte anhand der alten Sprachen. Charakteristisch dabei ist, dass der Lernende Kenntnisse über die Wörter (Bausteine) und der Grammatikregeln (Baugesetze) der Zielsprache verfügt. Dadurch wird die Sprache gelernt, indem der Lernende Sätze und Texte konstruieren lernt. Als Nachweis für die Beherrschung der Fremdsprache gilt die Übersetzung von Muttersprache in die Zielsprache und umgekehrt. Bis in der 60er Jahren war Fremdsprachen-Lernen ein Privileg höherer Bildung und in Eliten-Schulen möglich. Das Richtziel dieser Zeit war Sprachwissen, nicht Sprachkönnen. Eine fremde Sprache zu lernen bedeutete auch eine Auseinandersetzung mit der fremden Kultur, die auch mit der eigenen Kultur in Bezug gesetzt wird (vgl. Neuner 2007: 227).

Der Unterricht hatte diese Merkmale:

- *Im fortgeschrittenen Unterricht standen literarische Texte im Vordergrund.*
- *die Zielsprache wird mit Hilfe der lateinischen Schulgrammatik dargestellt, erklärt und in Regeln gefasst.*
- *Ausnahmen und Regeln mussten formuliert und gelernt werden.*
- *Es ist kognitives Lernen, dass sich auf das Verständnis der Zielsprache sowie deren korrekte Anwendung und Übersetzung bezieht.* (Neuner 2007: 228)

4.2.2 Die Reformmethode oder die Direkte Methode

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurden die neusprachlichen Fächer als fester Bestandteil angesehen. Man orientierte sich an Reales und an Praktisch- Nützlichem der höheren Bildung wie z. B. Bürgerschulen/ höhere Handelsschulen und Oberrealschulen. Es wurde versucht, neue Methoden zu entwickeln und sich von der alten Lehrmethode der Alt-Sprachen zu lösen und neue Unterrichtsverfahren zu erschaffen, die der gesprochenen Fremdsprache angemessener und lebendiger sind, als im Vergleich zu der Grammatik- Übersetzungs- Methode. In den 60er- und 70er- Jahren des vorigen Jahrhunderts präsentierte man mehrfache Konzeptionen zum Fremdsprachenunterricht nach "natürlichem, "direktem und induktiven" Verfahren (vgl. Neuner 2007: 228).

„Es sei an dieser Stelle vermerkt, dass die direkte Methode – so wie die anderen Neuansätze auch- den Unterricht in der Fremdsprache unter Verzicht auf den Umweg über die Muttersprache durchführt und den natürlichen Spracherwerb analog zum Erlernen der Muttersprache als Modell propagiert.“ (de Matteis 2008: 38).

Das Anliegen dieser Neuansätze ist der Verzicht der Muttersprache und das Erlernen der Fremdsprache auf „natürlicher“ Weise. Durch die Zuwendung der „lebenden“ Sprache kamen immer mehr Aspekte der gesprochenen Sprache, die Alltagssprache in den Blickpunkt (vgl. Neuner 2007: 228).

Einige der folgenden Neuansätze der Reformpädagogik des Fremdsprachenunterrichts sind:

- *Vorrang des Sprachkönnens vor dem Sprachwissen*
- *Vorrang des Mündlichen vor dem Schriftlichen*
- *Orientierung des Fremdsprachenunterrichts an Aspekten des alltäglichen Sprachgebrauchs*
- *Einsprachigkeit des Unterrichts (Ausklammerung der Muttersprache)*
- *Anschaulichkeit des Unterrichts*
- *Erfahrungsorientiertes, induktives Lernen*
- *Entfaltung eines „Sprachgefühls“ und der Gemütsbildung durch Fremdsprachenlernen. (Neuner 2007: 228).*

4.2.3 Die Audiolinguale Methode

Durch die Forschung in der Linguistik und der Lernpsychologie von den 30er bis zu den 50er-Jahren, vor allem in den USA, kam es zur Neuansätzen und Ausformulierungen einer neuen Lehrmethode, der Audiolingualen Methode. Die Audiolinguale Methode erlangte einen wesentlichen Anstoß zur Entwicklung in den 40er –Jahren durch die US-Armee-Dolmetscher. Ihre Ausrichtung war zu Gunsten der gesprochenen Sprache, Vorrang hatte Hören/ Sprechen, vor den Fertigkeiten Lesen und Schreiben. Erst in den 1950er-Jahren wurde in der Bundesrepublik Deutschland diese Methode im Zusammenhang mit der vermittelnden Methode aufgenommen und in den 1960er-Jahren galt sie als Grundlage in den Hauptschulen für den Englischunterricht, jedoch wurden Elemente der direkten Methode integriert. In den 1970er- Jahre erfolgte eine Reform in den Gymnasien, an denen die audiolinguale Methode große Beachtung fand und zum Gestalten der Lehrpläne hilfreich wurde. (vgl. Neuner 2007: 229) Als linguistische Grundlage galt die strukturalistische Sprachanalyse, in der das Regelsystem einer Sprache z.B. Latein, nicht Ausgangspunkt einer Sprachbeschreibung ist, sondern jede Sprache nach ihrem eigenen Regelsystem funktioniert (vgl. Neuner 2007: 229).

Wichtige methodische Prinzipien der Audiolingualen Methode sind:

- *Vorrang des Mündlichen vor dem Schriftlichen, d.h. des Hörens/ Sprechens vor dem Lesen/ Schreiben*
- *Didaktische Folge der Fertigkeiten: Hören- Sprechen- Lesen- Schreiben*
- *Situativität des Unterrichts (Einbettung der speech patterns in Alltagssituationen)*
- *Einübung von Sprachmustern durch Imitation und häufiges Wiederholen (pattern drill)*
- *Grundlegende Einsprachigkeit des Unterrichts*
- *Progression des Lernprogramms durch systematische Steigerung der formalen Komplexität der patterns (Grammatikprogression).* (Neuner 2007: 229).

4.2.4 Die Vermittelnde Methode

In der Bundesrepublik Deutschland wird in den 1950er- Jahren versucht, den Gymnasialen Fremdsprachenunterricht sowohl mit der traditionellen Zielsetzung (Bildungsinhalte, geistig-formale Schulung) als auch mit modernen Unterrichtsverfahren (direkte Methode, Audiolinguale Methode) miteinander zu verbinden (vgl. Neuner 2007: 229).

Folgende methodische Prinzipien sind nach Neuer (2007) erkennbar:

- *Beibehaltung der inhaltlichen Orientierung am Kanon höherer Bildung*
- *(Beschäftigung mit bleibenden Werten und Zeugnissen der Zielkultur, die Vorbildcharakter haben.*
- *Weitgehende Aktivierung des Schülers (arbeitsunterrichtliche Verfahren)*
- *Einsprachigkeit als Prinzip, außer bei Klärung grammatischer und semantischer Fragen, abstrakter Gedankengänge und der Erörterung künstlerischer und stilistischer Fragen.*
- *Einprägung von neuen Wörtern im Sinnzusammenhang*
- *Induktives Vorgehen bei der Grammatikarbeit (vom Beispiel zur Regel), die einen hohen Stellenwert einnimmt.*
- *Vermittlung des Grammatikstoffes in zyklischer Progression (elementare Grammatikpensen und deren Erweiterung und Differenzierung als Leitschiene der Lehrgangsplanung)*
- *Entwicklung von Übungen zum mündlichen Sprachgebrauch auf der Grundlage lebendiger Sprechsituationen, ohne das Lesen zu vernachlässigen.*
- *Reihenbildung bei Grammatikübungen*
- *Übersetzungsübungen, jedoch maßvoll. (Neuner 2007: 229-230).*

4.2.5 Die Audiovisuelle Methode

Diese Methode wird als eine Weiterentwicklung der Audiolingualen Methode in den 60er- Jahren angesehen (vgl. Neuner 2007: 230). Die Hauptmerkmale dieser Methode, die zunächst in Frankreich als audio-visuell-struktural-globale Methode und in den USA weiter entwickelten Methode liegen vor in:

- *der Betonung des visuellen Elements (Prinzip der Anschaulichkeit) in der Aufnahme und Einübung von Bedeutungen und Strukturen, insbesondere in der Anfangsphase des Sprachlernens, wozu die Weiterentwicklung der technischen Medien (Dia, Filmstreifen, später: Folien für den Tageslichtprojektor) wesentlich beitrug. Visuelle Medien werden zum integrativen-nicht mehr bloß fakultativen - Bestandteil des Lehrprogramms. Parallel dazu verläuft die Weiterentwicklung auditiver Medien (Sprachlabor, Tonband, Cassette);*
- *einer gewandelten Sprachauffassung, in der im Anschluss an den britischen Kontextualismus der Situations- und Kontextbegriff eine entscheidende Rolle spielen(Real, 1984);*

- *der Akzentuierung der authentischen Sprechsituation, des Dialogs als Textsorte und der primären Fertigkeiten insbesondere im Anfangsunterricht (Hör-Sprech-Vorkurs vor dem ersten Einsatz des Lehrwerks);*
- *dem rigiden Ausschluss der Muttersprache der Zurückdrängung kognitiver Elemente (z.B. isolierter Grammatikerläuterungen) der Übernahme weiterer strukturaler Übungstypen (neben Substitutions- und Einsetzübungen auch Reduktions- und Expansionsübungen; programmierter Unterricht);*
- *der streng durchgehaltenen Phaseneinteilung des Unterrichts (globale Einführung des in Dialogform präsentierten Lehrstoffs - Aufgliederung in Einzelaspekte – Wiederholung/Übung- Auswertung-Anwendung/Transfer). (Neuner 2007: 230).*

4.2.6 Die kommunikative Didaktik

Der Begriff „*Kommunikative Kompetenz*“ löste in der fachdidaktischen Diskussion seit Mitte der 1970er-jahre kontroverse Meinungen aus. In der Bundesrepublik Deutschland lag der Fokus auf die Aspekte der Bildungstheorie (Kommunikative Didaktik als „emanzipatorische Didaktik“). Es lassen sich zwei Entwicklungslinien in der Diskussion verfolgen. Durch ihre Präzisierung und wechselseitige Verknüpfung entwickelt sich die Kommunikative Didaktik zu einem interkulturellen und lernorientierten Konzept in den 90er-Jahren. (vgl. Neuner 2007: 230-231)

Die meisten der vorausgegangenen Konzeptionen des Fremdsprachenunterrichts orientieren sich an der Lehrperspektive und Vorschläge zur Unterrichtssteuerung, wobei sich die Kommunikative Didaktik auch empirischer Forschung- wie zum Beispiel dem Lernenden und dem Lernprozess zuwendet (vgl. Neuner 2007: 230-231).

„Fremdsprachenlernen als Horizonterweiterung in der Persönlichkeitsentwicklung; Erforschung von Lernerbedürfnissen und -interessen /-motivation; von Lernrationalen, Lernhaltungen und subjektiven bzw. lerngruppenspezifischen Faktoren, die das Fremdsprachenlernen beeinflussen (Alter, Geschlecht, Einbezug der eigenen soziokulturellen muttersprachlichen Vorprägung, Eingehen auf Vorwissen und Erfahrung etc.) und versucht sie in ihrer didaktischen Konzeption zu berücksichtigen.“ (Neuner 2007: 231).

Die Pragmalinguistik übte großen Einfluss auf die Kommunikative Didaktik aus. Sie war die grundlegende Neuorientierung der Sprachauffassung und Sprachbeschreibung (Sprache als Aspekt menschlichen Handelns) und die Kategorisierung (die Sprechakte, insbesondere

Sprechintentionen). Des Weiteren wurden auch die Befunde der Textlinguistik (z.B. Textsortenanalyse) aufgegriffen (vgl. Neuner 2007: 231).

Folgende methodische Prinzipien sind nach Neuner (2007) erkennbar:

- *Die Rolle der Lehrenden (als Helfer im Lernprozess, nicht mehr nur als Wissensvermittler bzw. Medienexperten);*
- *Die Aktivierung der Lernenden selbst (selbst- entdeckendes, induktives Lernen, Entwicklung von effektiven Lernstrategien);*
- *Die Entfaltung von Kommunikationsstrategien (Verstehenssicherung und*
- *Bedeutungsaushandlung);*
- *Die Entfaltung von Aufgabenstellungen, die Kooperation und Eigentätigkeit verlangen die offene und flexible Gestaltung der Lehrmaterialien, die so angelegt sein sollen, dass sie unterschiedliche Zugänge und Durchläufe ermöglichen (Differenzierung, Individualisierung);*
- *Die Entwicklung vielfältiger, auf den jeweiligen Lernzweck und*
- *Kommunikationsanlassabgestimmter Aufgabenstellungen und Übungsformen und –sequenzen;*
- *Die bewusste Ausweitung der Sozialformen des Unterrichts (Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit gegenüber der Dominanz des Frontalunterrichts);*
- *Eine stärkere Orientierung an verstehender Tätigkeit als Grundlage des Lernprozesses gegenüber einer ‚blinden‘ Handlungs- und Äußerungsorientierung des Unterrichts(Dominanz des Dialogs als Textsorte);*
- *Eine stärkere Orientierung des Lernprozesses an Inhalten, die dem Lernenden in seiner eigenkulturellen Prägung etwas bedeuteten, gegenüber der Dominanz konstruierter Texte, die oft ‚inhaltsleer, aber grammatikschwer sind.*

(Neuner 2007:231-232).

4.2.7 Die Interkulturelle Didaktik

Wir leben in einer Welt, in der neue Informations-und Kommunikations-technologien (zum Beispiel CD-ROM, Fax, E-Mail, Internet) Informationen aus aller Welt entnehmen und das Surfen in virtuellen Welten zu alltäglichen Erfahrungen gehören und wir uns ein Leben ohne die Kommunikation Technologie nicht mehr vorstellen können. Es ist eine Welt, in der Mobilität, Flexibilität und Globalisierung zu zentralen Begriffen von Berufsausübung und Freizeitgestaltung gehören, und in der viele Menschen freiwillig oder beruflich unterwegs sind. Durch die

Begegnungen mit der fremden Sprache und Kultur wächst die Gefahr des Missverstehens, Vorurteilsbildung, Xenophobie und des Kulturschocks (vgl. Neuner 2007: 232).

Deswegen steht der Fremdsprachenunterricht vor einer neuen Herausforderung: dem Fremdsprachenlerner sowohl das Funktionieren in der Fremdsprache zu ermöglichen, als auch auf interkulturelle Kontakte vorzubereiten und dabei die Verschiedenheit der Menschen zu akzeptieren. Mit Hilfe einer neuen Sprache, eine neue Kultur zu entdecken, und die eigene neu sehen zu lernen. Die Interkulturelle Didaktik ist konzeptuell noch nicht voll entfaltet. Jedoch lässt sie sich erkennen, in dem sie kein konsistentes Methodenkonzept entwickelt, sondern sich in der Kommunikativen Didaktik angelegten pädagogischen Dimensionen neue Ziele und neuartige Themen erweitert, wie- kulturkontrastive Verfahren, neue Aufgabenstellungen- zur Sprachsensibilisierung und der eigenen Soziokultur- entwickelt, und den Übungsapparat der Kommunikativen Didaktik erweitert (vgl. Neuner 2007: 232).

4.2.8 Perspektiven

Die Skizzierung der Phasen und Lehrmethoden des Neusprachlichen Unterrichts zeigt, dass es keine einheitliche Lehrmethode gibt und auch nicht zu erwarten sei. Stattdessen sollte von der Tatsache ausgegangen werden, dass eine fremde Sprache und Fremdsprachenunterricht in einem sehr komplexen und wandelnden Bezugsgeflecht vieler Faktoren sich vollzieht. Deshalb sollten Vorschläge zur Didaktik und Methodik des Fremdsprachenunterrichts immer nur im Hinblick auf spezifische Lehr- und Lernkonstellationen und Lerner Gruppe gemacht werden (vgl. Neuner 2007: 232-233).

5. Methodisch-didaktische Überlegungen: Unterrichtsmodell (DaF)

und Medien

In diesem Kapitel wird der Unterricht in seinen Komponenten zerlegt. Es werden reichliche Beispiele aus Theorie- und Praxiserfahrungen belegt und Hypothesen, wie die deutsche Sprache am besten gelernt werden kann, erstellt.

Die Lernenden in Kosovo lernen aus bestimmten Gründen die deutsche Sprache und kommen mit dem Ziel die Deutsch Prüfung abzulegen. Meisten reicht es nicht aus nur Deutsch zu lernen, wenn das Ziel das Sprachzertifikat für Deutsch A1, A2 oder B1 ist. Um einen effizienteren Unterricht zu gestalten, sollten bestimmte Prüfungsstrategien angewendet werden, die dazu beitragen die Prüfung zu bestehen.

Deshalb werden meine eigenen Arbeitshypothesen und Prüfungsorientierten Vermittlungsstrategien im weiteren Verlauf näher beschrieben.

5.1. Die Phasen des Unterrichts

In diesem Teil geht es um die verschiedenen Phasen des Unterrichts. Das Erkennen dieser Phasen im Fremdsprachenunterricht trägt dazu bei, dass der Lehrer adäquat Übungen- und bzw. prüfungsorientierte Vermittlungsstrategien anwendet, um das gewünschte Lernziel zu erreichen.

Diese vier Phasen des Daf-Unterrichts sind (vgl. Bimmel, Kast, Neuner 2003: 73):

1. *Einführung*
2. *Präsentation*
3. *Semantisierung*
4. *Übung*

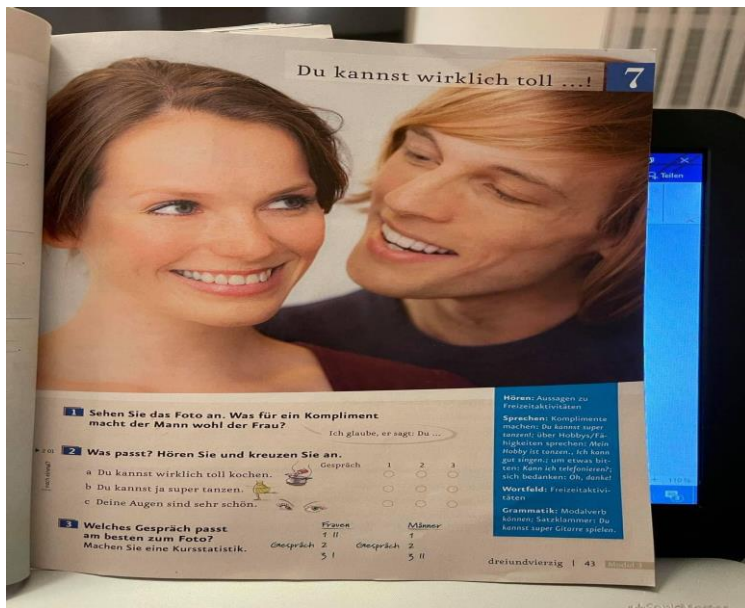
5.1.1 Die Einführung

In der ersten Phase des Unterrichts geht es um die Einführung. Dabei werden die Lerner in ein bestimmtes Thema eingeführt. Hierbei ist es zu beachten, dass diese Phase nicht länger als 5-10 Minuten der gesamten Zeit in Anspruch nimmt.

In dieser Phase ist es wichtig die Lerner zu motivieren, Interesse zu erwecken, sie neugierig zu machen. Diese Phase eignet sich gut um Vorkenntnisse der Teilnehmer/ Schüler zu aktivieren, bevor sie den neuen Text hören oder lesen (vgl. Bimmel, Kast, Neuner 2003: 74). Als Wiederholungsübungen eignet sich hier besonders gut, den schon gelernten Lernstoff, Wörter,

oder Strukturen zu wiederholen und anzuwenden.

Dies wird an Beispielen der Lehrwerke deutlich gemacht.



(Menschen A1 2018:43)

5.1.2 Präsentation

In dieser Phase wird der neue Lernstoff, welcher ein Hör- Lesetext, Grafik, Bild usw. sein kann, vermittelt. Hierbei geht es um das Globalverstehen der Präsentationstexte. In dieser Phase wird die Grammatikerklärung nicht behandelt (vgl. Bimmel, Kast, Neuner 2003: 80).



(Menschen A1 2018:44)

Diese Aufgabe ist Aufgabe der Präsentationsphase. Das neu vermittelte Material wird durch diese Aufgabe präsentiert.

5.1.3 Semantisierung

Das ist die Phase, in der neue Wörter und Strukturen, deren Bedeutung den Lerner noch unklar ist, zu behandeln. Hier ist es wichtig den Lernenden selbst entdecken zu lassen- induktives Vorgehen.

Die Teilnehmer sollen Texte global und detailliert verstehen und das auf zwei Ebenen: auf der Wort- und Satzebene, sowie auf der Textebene und auf soziokulturelle Unterschiede hinweisen (vgl. Bimmel, Kast, Neuner 2003: 90). Bei Semantisierungstechniken werden zwischen nichtsprachlichen wie Bilder,... und sprachlichen Erklärungstechniken unterschieden.

Sprachliche Erklärungstechniken sind zum Beispiel:

- a) Wort- Erklärung durch den Kontext; bekannte Wörter (Synonyme, Antonyme,
- b) Wortbildungskennntnisse-z.B. Hausfrau, Hausmann...
- c) Paraphrasen: z.B. bunt-etwas hat mehrere Farben
- d) logischer Bezug: Gruppenbildung: Bäume-Kiefer-Birke-...
- e) Analogien-z.B. Zucker-süß
- f) Internationalismen: Computer, Handy
- g) Übersetzung und
- h) Wortähnlichkeit zwischen Muttersprache und Fremdsprache.¹⁰

Das ist ein Beispiel der Semantisierungsphase.

AB 5 Schreiben Sie die Sätze in die Tabelle.
Verwenden Sie die passende Form von können.

a können – wirklich super – du – Gitarre – spielen
b ihr – können – gut – tanzen?
c Ski fahren – Sie – aber toll – können
d können – Tennis – spielen – ja super – er
e Schach – Sie – können – spielen?

	ich	du	er/sie	wir	ihr	sie/Sie
GRAMMATIK	kann	kannst	kann	können	könnt	können

Du kannst wirklich super Gitarre spielen.
Könnt ihr gut ... ?

	Du	kannst	wirklich sehr	spielen
GRAMMATIK	Kannst	gut Gitarre	du das noch	sagen?
		einmal		

Menschen A1 2018:44

¹⁰<https://www.slideshare.net/yasyou/die-4-phasen-des-unterrichts> Stand: 27.09.21

5.1.4 Üben

Das ist mit Abstand die wichtigste Phase des Unterrichts, welche die längste Zeit erfordert. Die Teilnehmer üben und versuchen den neuen Grammatikstoff oder die neu eingeführten Strukturen, welche vorher eingeführt, präsentiert und semantisiert wurden, selbstständig schriftlich und mündlich wiederzugeben. In dieser Phase sollen die vier Fertigkeiten Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen und die Teilfertigkeiten (Grammatik, Wortschatz, Rechtschreibung, Aussprache/Intonation) geübt werden (vgl. Bimmel, Kast, Neuner 2011: 94).

AB **6** Ich kann ein bisschen Schach spielen.

a Ordnen Sie die Wörter.
ein bisschen | gar nicht | toll / sehr gut / super | nicht | gut | nicht so gut
 toll / sehr gut / super, 

b Wer kann was? Arbeiten Sie auf Seite 149. Ihre Partnerin / Ihr Partner arbeitet auf Seite 152.

c Was können Sie gut / gar nicht? Sprechen Sie.
kochen | singen | malen | Schach spielen | Ski fahren | Fußball spielen | backen | Gitarre spielen | ...

■ Ich kann ein bisschen Schach spielen. Und du?
▲ Ich kann gar nicht Schach spielen. Aber ich kann gut malen.

(Menschen A1 2018:44)

5.2 Leseverstehen

„Das Lesen in einer Fremdsprache ist zwar erst einmal anstrengend. Aber es lohnt sich für alle, die Sprachkenntnisse verbessern wollen. Einmal abgesehen davon, dass Lesen Spaß macht und bildet, unterhält und nachdenklich macht, Neues vermittelt und Altes zu hinterfragen anregt.“ (Gehring 2018: 101).

Beim Lesen eines Textes ergeben sich Möglichkeiten, die beim Hören nicht möglich sind. Zum Beispiel können Leser im Text zurückblättern, Wörter nachschlagen, und Passagen nochmals Lesen, bis der Text verstanden wird. Lesen ist auch Kompetenzfördernd, da beim Lesen potentiell viele Redemittel aktiviert und erweitert werden. Neue Umgebungen und Kontexte, sprachlich bekannte Muster, wie Wörter, Grammatikstrukturen und Idioms entstehen und dadurch können neue Verknüpfungen im mentalen Lexikon gebildet werden. Ein anderer Vorteil ist, dass beim Lesen die Fähigkeit trainiert wird, Unbekanntes aus dem Zusammenhang zu erschließen (vgl. Gehring 2018: 102).

5.2.1 Lesestrategien

Die Lesetexte sind dicht formuliert, beinhalten differenzierten Wortschatz und komplexen Satzbau, in denen die Neuinformation verschachtelt ist (vgl. Gehring 2018: 101). Dies kann sehr anspruchsvoll und anstrengend für die Fremdsprachenlerner sein, vor allem in Kulturen, wie im Kosovo, die sich bei vielen Fällen in den A1 Unterricht ergeben hat, keine Lesekultur hat. Um das Verstehen dieser Texte zu erleichtern, benötigt man im Fremdsprachenunterricht Lesestrategien.

5.2.1.1 Vom Bekannten ausgehen und es für das Erschließen von Unbekanntem nutzen

Wie die Erfahrung zeigt, bevorzugen kosovarische Lerner jedes einzelne Wort zu verstehen und wollen dazu die Übersetzung. Jedoch besagt eine Lesestrategie, dass man sich auf das konzentrieren sollte, was man versteht. Das Nichtverstandene sollte man vorerst vernachlässigen. Die Lerner sollten sich einem Lesetext so nähern, dass sie das fehlende Wissen durch das Kontextwissen ausgleichen können (vgl. Storch 2001: 122).

Bei Lesetexten sollte laut Storch (2001) nicht so vorangegangen werden:

nicht *Unterstreicht alle Wörter, die ihr nicht versteht,*
sondern → *Unterstreicht alle Wörter, die ihr versteht,*
nicht *Die Überschrift besprechen wir, wenn ihr alles verstanden habt,*
sondern → *Die Überschrift besprechen wir jetzt gleich, damit sie euch beim Verstehenhilft.* (Storch 2001: 122).

Um Lerner ihr Wissen zu aktivieren, sollten sie alle Informationen nutzen, die sie bei den textrelevanten Schemen unterstützen können, z. B. *Texteinbettung (Wo steht dieser Text?); Bild(er) zum Text; Überschrift, Titel, Unter-/ Zwischentitel; Textsituation; Textsorte; Kommunikationspartner.* Für die Förderung der Verstehensprozesse können alle Textteile verwendet werden, die problemlos verstanden werden. Dazu gehören oft Zahlen, Eigennamen geographische Begriffe (Städte, Länder...), Internationalismen, Produkt-bezeichnungen Zeitangaben, usw. (vgl. Storch 2001: 122).

5.2.2 Verstehensziele setzen

Wir nähern uns Texten mit einem bestimmten Verstehensziel, von der die Qualität des Verstehens abhängt. Oft bestimmt die Textsorte und die Verstehensabsicht des Lesers/ Hörers, wie weit und wie viel wir verstehen. Ein Fahrplan wird meistens selektiv gelesen, bei dem man bestimmte Informationen gezielt heraussucht. Ganz anders ist es beim Kochrezept, der ein detailliertes Verständnis des Textes erfordert (vgl. Storch 2001: 126).

Im Fremdsprachenunterricht werden nach Storch (2001) drei Ebenen des Verstehens unterschieden: *Global-Verstehen*, *Selektiv-Verstehen* und *Detail-Verstehen*.

„Globalverstehen: *Worum es in einem Text inhaltlich geht, d.h. die zentralen Inhaltspunkte, auch die bekannten W-Fragen.“*

„Selektives Verstehen: *Damit ist eine mittlere Ebene des Textverstehens gemeint, einem Text werden gezielt bestimmte Informationen entnommen.“*

„Detailverstehen: *Wort für Wort Verständnis; alle Aussagen des Textes werden bis auf die Ebene des Einzelwortes verstanden.“* (Storch 2001:126).

5.2.3 Wissensgesteuerte Prozesse

Als weitere Lesestrategie könnten die wissensgesteuerten Prozesse angesehen werden, die der Ansicht sind, der Leser habe schon einiges an Vorwissen (vgl. Storch 2001: 127).

„Die Förderung wissensgesteuerter Verstehensprozesse geht davon aus, „dass die Verstehbarkeit eines Textes zu einem wesentlichen Teil darauf beruht, dass er Wissen versprachlicht, das, zumindest in Teilen, beim Leser schon vor der Lektüre vorhanden ist.“ (Stiefenhöfer 1986:300) Je mehr Wissen der Leser aktiviert, desto weniger Informationen muss er dem Text selbst entnehmen.“ (Storch 2001: 127).

Didaktisch betrachtet, sollte das vorhandene Wissen für das Verstehen nutzbar gemacht werden, damit der Lerner es an den Text heranträgt und auf verschiedene Textebenen Textinformationen antizipiert (vgl. Storch 2001: 127).

5.2.3.1 Erste inhaltliche Orientierung

Der Leseprozess kann durch die inhaltliche Orientierung, wie bestimmte Textmerkmale (Textsorte, Überschrift, Hervorhebung, Bilder u.a.) erleichtert werden. Dadurch können sie Hypothesen über den Text bilden und auch konkrete Fragen an den Text stellen.

Das Hypothesengesteuerte Lesen sollte im DaF-Unterricht intensiv gesteuert werden (vgl. Storch 2001: 129).

Beispiel: Wer ist die Frau?

Wohin fährt die Frau?

Was hast du heute gemacht? 11

1 Sehen Sie das Foto an. Fahren Sie auch gern Fahrrad?
Wie oft und wohin?
täglich | zwei- bis dreimal in der Woche | nur am Wochenende | fast nie | nie
zum Einkaufen | zur Arbeit | ins Café/Schwimmbad/Kino/...

■ Also, ich fahre sehr gern Fahrrad. Ich fahre täglich zur Arbeit und zum Einkaufen.
▲ Wirklich? Ich fahre nie Fahrrad. Ich habe gar kein Fahrrad.

2 Sehen Sie das Foto an und hören Sie.
Wer ist Anja? Was meinen Sie?

Alter: 29
Beruf:
Hobby:
Kinder:

Ich glaube, Anja ist 29 Jahre alt und arbeitet als ...

Sprechen: über Vergangenes sprechen; Was hast du gestern gemacht?
Lesen: Terminkalender, E-Mail
Schreiben: einen Tagesablauf beschreiben
Wortfelder: Alltagsaktivitäten
Grammatik: Perfekt mit haben; temporale Präpositionen von ... bis, ab

(Menschen A1 2018:63)

Ein Textverstehen kann dadurch aufbauen, in dem man konkrete Fragen an den Text stellt, die den Verstehensprozess unterstützen (vgl. Storch 2001: 129-130).

Beispiel: Wer ist Anja? Was meinen Sie?

Alter? -30 Jahre

Beruf?

Hobby?

Kinder?

Dadurch erhalten wir weitere Informationen über Anja, und äußern Vermutungen über Sie aus. Diese werden im weiteren Verlauf während der Textbearbeitung überprüft. Solche Übungen fördern zielgerichtetes Lesen und Verstehen im DaF-Unterricht. Dadurch ist dem Lerner bewusst zu machen, dass er einen fremdsprachlichen Text im Verstehensprozess erleichtern kann, in dem er bestimmte Fragen stellt und die Antworten darauf sucht (vgl. Storch 2001: 130).

5.2.4 Erschließen von Textinformationen aus dem Kontext

Oft erleben Lehrer / Lerner die Situation, um das Verständnis zu erlangen, erfordert es den Kontext. Aus der Unterrichtspraxis kann ich das Beispiel mit dem Wort „gehen“ schildern. Ein Teilnehmer fragte nach diesem Wort und war darüber erstaunt, dass „gehen“ kontextabhängig ist. Als Verb des Befindens: Wie geht es Ihnen? Und als Verb der Bewegung: Wohin gehen Sie? Diese Verben verlangen das Kontextwissen, um entsprechend zu reagieren. Deshalb ist enorm wichtig, das Verständnis durch den Kontext zu erleichtern (vgl. Storch 2001: 134).

Eine Übung, die das Erschließen einer Information aus dem Kontext könnte so folgen. Dieses Beispiel ist aus dem Buch Deutsch als Fremdsprache- eine Didaktik (2001) entnommen (vgl. Storch 2001: 134-135).

Schritt 1 (PA): Zuerst sollen die Lerner den Text flüchtig lesen (Globalverständnis).

Danach erhalten die Lerner die Aufgabe, sich Gedanken zu machen, welche möglichen Informationen in den Lücken stehen könnten. Wichtig ist hier die Hinweisung, auf den Kontext zu achten.

Schritt 2 (PA): Nachdem die möglichen Antworten von den Lernern ergänzt wurden, erhalten sie im Anschluss die fehlenden Textteile und ordnen sie in den Lücken im Text und vergleichen ihre eigenen Hypothesen. Zuletzt werden die Ergebnisse im Plenum besprochen.

5.2.5 Textgesteuerte Prozesse beim Leseverstehen

Ein weiterer wichtiger Prozess, der das Textverstehen unterstützt ist der Textgesteuerte Prozess. In jedem Text gibt es Teile, die der Lerner versteht und diese in aufsteigender Verarbeitung als „Verstehensinsel“ nutzt. In der traditionellen Didaktik ging es um die unbekannten Wörter und Textteile. Die übliche Frage: Welche Wörter versteht ihr nicht? stellt der heutigen Didaktik die entgegengesetzte Frage: Was versteht ihr. Unterstreicht alle Wörter, die ihr versteht (vgl. Storch 2001: 136). Alle Texte enthalten Elemente, die das Textverstehen unterstützen können. Zahlen, Internationale Wörter, Eigennamen, geographische Angaben, Zeitangaben, Produkt- und Firmennamen (VW, Iphone) usw. (vgl. Storch 2001: 137). Auch meiner Ansicht nach, ist es wichtig, auf datengesteuerte Verstehensstrategien aufmerksam zu machen und solche Textelemente für das Verstehen zu nutzen.

5.2.6 Eigene Methodenkonzeption zum Lesen und Hören

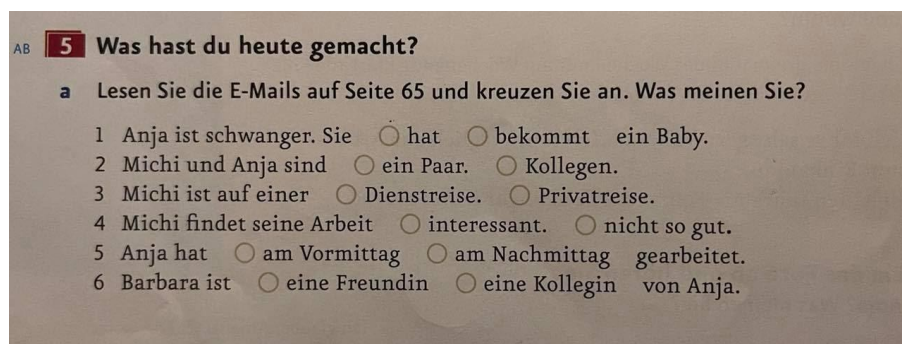
Neben den obengenannten Strategien, die ich täglich in meinem Unterricht anwende, praktiziere ich auch die mündliche Zusammenfassung der Texte. Um sicher zu gehen, dass der Text richtig verstanden wurde, eignet sie die mündliche Zusammenfassung der Texte oder der Passagen. Dies ist eine Übung, bei denen Lerner unbewusst den neuen Wortschatz und die Strukturen benutzen können. Hierbei wird nicht nur das Leseverstehen, sondern auch die Fertigkeit Sprechen geübt. Wenn das mündliche Zusammenfassen nach dem Lesen des Textes oder der Passagen stets von der Lehrkraft verlangt wird, dann trägt dies unmittelbar dazu bei, dass die Lerner besser Deutsch lernen. Das Lesen der Texte empfinden die Lernenden oft als langweilig, da es das Interesse der Lerner nicht anspricht. Deshalb sollte nach dem Lesen, nach dem die Semantisierungsphase beendet wurde, auch eine sprechende Aktivität stattfinden, die zuletzt personalisiert sein sollte. Die Lerner äußern sich zu dem Thema erst inhaltlich, dann erzählen sie über sich selbst, nehmen Stellung oder erzählen von einer ähnlichen Situation. In Meiner Unterrichtspraxis versuche ich den Unterricht kommunikativ zu gestalten und lege besonders Wert Verstandenes mündlich wiederzugeben und letztendlich um Interesse zu erwecken, aber auch zu personalisieren.

5.2.7 Prüfungsorientiertes Lesen

Es ist von großer Bedeutung die Unterscheidung zwischen Verstehenstexten und Lerntexten zu kennen.

„Ein Verstehenstext wird eingesetzt, um die Fertigkeit „Textverstehen“ zu fördern und zu üben. Lerntexte werden bis ins Detail erarbeitet, um den Lernstoff für die Sprachverwendung einzuüben“. (Storch 2001: 124).

Das ist ein Beispiel für einen Verstehenstext und Lerntext.



5 Was hast du heute gemacht?

a Lesen Sie die E-Mails auf Seite 65 und kreuzen Sie an. Was meinen Sie?

- 1 Anja ist schwanger. Sie ☐ hat ☐ bekommt ein Baby.
- 2 Michi und Anja sind ☐ ein Paar. ☐ Kollegen.
- 3 Michi ist auf einer ☐ Dienstreise. ☐ Privatreise.
- 4 Michi findet seine Arbeit ☐ interessant. ☐ nicht so gut.
- 5 Anja hat ☐ am Vormittag ☐ am Nachmittag gearbeitet.
- 6 Barbara ist ☐ eine Freundin ☐ eine Kollegin von Anja.

(Menschen A1 2018:64)

arbeiten eine Pause machen Deutsch lernen Zeitung lesen Kaffee kochen

Halo mein Schatz,
geht's Dir gut? Gibt's was Neues? Was **hast** Du denn heute alles **gemacht**? Hast Du Frau Dr. Weber angerufen? Was hat sie gesagt? Und wie geht's dem Baby? Du hattest auch Orchesterprobe heute, richtig? Habt Ihr fleißig für das Konzert geübt?

Hier ist es wie immer: langweilig! Ich habe den ganzen Tag mit Geschäftspartnern und Kunden gesprochen ☹️. Und immer wieder habe ich gedacht: Jetzt möchte ich zu Hause sein, bei Dir und nicht in dieser Stadt hier.

Ich freue mich auf Dich!
Michi

Halo mein Lieber,
ich habe auch oft an Dich gedacht! Mit Frau Dr. Weber habe ich heute Morgen telefoniert. Mit unserem Baby ist alles okay, hat sie gesagt. Sie hat gemeint, ich kann noch bis Dezember arbeiten. Ist das nicht super? ☺️☺️☺️ Was habe ich noch gemacht? Von neun bis eins habe ich gearbeitet und dann hat mich Babs zum Mittagessen eingeladen. Wir haben uns ja schon lange nicht mehr gesehen, also haben wir viel geredet (und gelacht ☺️). Nachmittags habe ich eingekauft und geübt und am Abend hatte ich Orchesterprobe. Was noch? Ach ja: Ich habe Herrn Bergmair eine Mail geschrieben. Er hat gleich angerufen. Der Küchenschrank ist fertig. Sie bringen ihn am Mittwoch ☺️.

Ich freue mich schon sooo auf Dich!
Anja

einladen
ich lade ein
du lädst ein
er/sie lädt ein

b Lesen Sie die E-Mails noch einmal. Markieren Sie die Perfekt-Formen und ergänzen Sie die Tabelle.

anrufen | machen | sprechen | telefonieren |
üben | denken | einladen | reden | lachen | ein-
kaufen | arbeiten | meinen | schreiben | sehen

Infinitiv	Präsens (jetzt)	haben +	Perfekt (früher) Partizip ...t	...en
machen	er/sie macht	er/es/sie hat	gemacht	
anrufen	er/sie ruft an	er/es/sie hat	angerufen	
telefonieren	er/sie telefoniert	er/es/sie hat	telefoniert	
...				

ich habe / er hat ... gehabt
= ich/er hatte

(Menschen A1 2018:65)

In der A1 Prüfung werden verschiedene Aufgaben des Leseverstehens getestet. Neben den richtig/ falsch Aufgaben, und a, b oder c gibt es auch zwei Briefe als Lesetexte, in denen die Fertigkeit Verstehen getestet werden. Deshalb finde ich es für wichtig solche Aufgaben gezielt zu üben.

5.2.8 Einige Prüfungsstrategien zum Leseverstehen A1

- Zuerst die Aufgaben detailliert lesen , Schlüsselwörter in Aufgaben markieren
anschließend den Text lesen und die bestimmten Informationen im Text suchen und unterstreichen. Zuletzt die Informationen aus dem Lesetext und der Aufgabe eventuell nochmals durchlesen und ankreuzen
- Achtgeben bei „Negationen“: kein/e, keinen, nicht, nein...
- Zeitangaben: am Wochenende – Samstag und Sonntag
- Zeitangaben: am Vormittag – von 9.00 – 11.00
- Adverbien: immer- oft- manchmal / fast nie – nie /
- Adjektive: wenig- günstig- preiswert

Dies lässt sich am besten an Hand der unten aufgeführten Prüfungsbeispielen erklären. Bei dem Beispiel handelt es um eine vom Goethe Institut herausgegeben Modalprüfung, die im Internet herunterzuladen ist. Im Beispiel ist im Brief die Zeit in Zahlen (12:36 Uhr) angegeben, die mit der in der Aufgabenstellung in Buchstaben geschrieben (nach halb eins) ist, zu vergleichen, ob es sich um eine richtige oder falsche Aussage handelt. In diesem Fall sind die oben aufgeführten

Start Deutsch 1
Kamdkalenblätter

Teil 1 Lesen Sie die beiden Texte und die Aufgaben 1 bis 5. Kreuzen Sie an: ☐ Richtig oder ☐ Falsch.

Beispiel

0 Lits Zug kommt aus Hannover. ☐ Richtig ☐ Falsch

Hallo L.,

danke für deine Mail. Dein Zug kommt hier in Hannover um 12.36 Uhr an. Ich bin ab 12.15 Uhr im Hauptbahnhof und warte auf dich vor der Auskunft. Du kannst mich den ganzen Vormittag auf meinem Handy (+49 173 62 205 59) erreichen. Deine Karin

1 Lits Zug kommt nach halb etns an. ☐ Richtig ☐ Falsch

2 Karin wartet den ganzen Vormittag vor der Auskunft. ☐ Richtig ☐ Falsch

Seite 1/6

Bei diesem Beispiel handelt es sich um den obenerwähnten Fahrplan, der selektiv zu lesen ist. ¹²

10 Sie sind in Wiesbaden und möchten mit dem Zug am Mittag in Hamburg sein.

a www.reiseauskunft.bahn.de

	Bahnhof	Datum	Zeit	Dauer	Umsteigen	Angebot
ab	Hamburg	17.02.	12.18	4:34	1	ICE, S
an	Wiesbaden	17.02.	16.52			

b www.reiseauskunft.bahn.de

	Bahnhof	Datum	Zeit	Dauer	Umsteigen	Angebot
ab	Wiesbaden	17.02.	08.09	4:31	1	S, ICE
an	Hamburg	17.02.	12.40			

Auch bei der nächsten aufgeführten Aufgabe handelt es sich um die zu verstehenden Zeitangaben: Samstagnachmittag – samstags 8.00 – 12.00. ¹³

12 An der *Post*

Öffnungszeiten:

montags – freitags
8.00 – 12.00 und 13.00 – 18.00

samstags
8.00 – 12.00

Es ist Samstagnachmittag. Sie können auf der Post Briefmarken kaufen.

☐ Richtig

☐ Falsch

¹¹ <https://www.goethe.de/de/spr/kup/prf/prf/sd1/ueb.html> Stand: 27.09.2021

¹² <https://www.goethe.de/de/spr/kup/prf/prf/sd1/ueb.html/> Stand: 27.09.2021

¹³ <https://www.goethe.de/de/spr/kup/prf/prf/sd1/ueb.html> Stand: 27.09.2021

5.3 Hören

Die Hörtexte in den Lehrbüchern sind vorbereitete Hörtexte, die vorgelesen werden, wie z.B. Radionachrichten, Reden, Predigten. Ganz anders ist es beim direkten Kontakt. Da haben die Zuhörer die Möglichkeit nachzufragen, falls sie etwas nicht verstanden haben. Der Fremdsprachenunterricht ist selbst Anlass zum Hören spontaner Sprache. Im Anfangsunterricht werden die Hörtexte didaktisch stark bearbeitet. Deshalb ist es wichtig selbst als Lehrer im Anfangsunterricht sich einer einfachen Sprachverwendung zu bedienen. Umso fortgeschrittener der Unterricht, desto authentischer sind die Hörtexte, welche bestimmte Kennzeichen mündlicher Sprache aufweisen, wie: natürliches Tempo, Satzabbrüche, Verschleifungen und Dialektale Färbung (vgl. Gehring 2018: 92).

Wenn die Fertigkeit Hören im Unterricht geübt wird, sollten Aufgaben zu den Hörtexten nicht vom Hören ablenken. Auch aufwändigere Schreibaufträge beim Hören sollte man bei der ersten Präsentation vermeiden. Die Lerner sollten sich auf das Hören konzentrieren. Damit das Hören nicht schnell langweilig und demotivierend wird, sollten die weiteren Textpräsentationen mit Aufgaben eingehen, die komplexer sind als die erste Höraufgabe. Einige Lerner empfinden es als hilfreich, wenn der Hörtext auch schriftlich vorliegt. Um die Lerner zu unterstützen kann man schwierige Hörpassagen zum (stillen) Mitlesen vorbereiten. Schon im Anfangsunterricht werden Lerner mit dem Hören konfrontiert. Arbeitsanweisungen, Dialoge, Lehrervortrag und Erklärungen sind einige davon, die Lerner hören und verstehen müssen (vgl. Gehring 2018: 92).

Diese sollten meiner Ansicht nach von der Lehrkraft unterstützt werden, durch nonverbale Technik wie z.B. Mimik und Gestik. Eine weitere Unterstützung ist der Wechsel des Vortragstempos, in dem man die Aufmerksamkeit gezielt auf Wort und Satzgrenzen betont.

5.3.1 Der Kontext

Bei Hörverstehensaufgaben sollte das Vorwissen der Lernenden stets miteinbezogen werden. Die Lehrkraft kann dies unterstützen, indem sie den Hörtext in Situationen einbettet, mit denen Lerner Erfahrungen gemacht haben (vgl. Gehring 2018: 94).

Zu dem Kontextwissen äußert sich Storch (2001):

„Das Kontextwissen macht bestimmte sprachliche Handlungen und Inhalte wahrscheinlicher als andere, es ist gleichermaßen Voraussetzung und Hilfe für das

Verstehen. Ziel des Unterrichts muss es sein, den Lernenden Strategien zu vermitteln, wie sie das entsprechende Vorwissen bei fremdsprachiger Kommunikation für das Verstehen nutzen können.“ (Storch 2001:141).

Im Unterricht sollten die Lerner zuerst durch das Situationsbild eine verbale Beschreibung der Situation machen. Dies kann auch nach dem ersten Hördurchgang folgen. Das könnten mögliche Fragen sein: Wo hört man einen solchen Text? Um welche Textsorte handelt es sich in diesem Fall? Worüber sprechen sie? Wer kommuniziert mit wem? Wo findet die Kommunikation statt? Welche sprachbegleitenden Signale wie Mimik, Gestik, Tonfall, Blickrichtung, Geräusche,... sind erkennbar? (vgl. Storch 2001: 142).

5.3.2 Verstehensziele setzen

Das Hörverstehen soll trainiert werden, indem man zuerst leichte, dann entsprechend der Zunahme des Niveaus immer anspruchsvollere Hörverstehensaufgaben einsetzt. Was sind ‚*leichte*‘ im Vergleich zu ‚*anspruchsvolle*‘ Aufgaben? Die Textinternen Faktoren wie die Zahl der Unbekannten Wörter, die Satzlänge, die syntaktische Komplexität usw. werden als Schwierigkeitsfaktor angesehen, wie anspruchsvoll oder leicht ein Hörtext zum Verstehen ist (vgl. Huneke /Steinig 2000: 108).

Die Lehrkraft verwendet im Unterricht gezielte Aktivitäten, die die Lernenden an die verschiedenen Hörziele führen sollen. Ein Hörtextverständnis kann Global, Selektiv, Detailliert, Physisches Reagieren und Produktorientiertes Hören zum Ziel haben (vgl. Gehring 2018: 96).

5.3.2.1 Globales Hören

Durch globales Hören gewinnen Hörer den ersten Eindruck vom Inhalt (vgl. Gehring 2018:96).

5.3.2.2 Selektives Hören

Selektives Hören hat das Ziel, Information zu bestimmten Aspekten im Text zu finden und andere zu ignorieren (vgl. Gehring 2018:96).

5.3.2.3 Physisches Reagieren

Ziel des Lerner ist die Ausführung der kommunikativen Reaktionen mit dem Körper (vgl. Gehring 2018:96).

5.3.2.4 Detailliertes Hören

Detailliertes Hören erfasst bestimmte Informationen in einem Text. Dabei soll nicht jedes Wort verstanden werden, sondern festgelegte Ziele der Höraufgabe (vgl. Gehring 2018:96).

5.3.3 Produktorientiertes Hören

Hierbei ist das Ziel Informationen aus dem gehörten Text in dem eigenen Text zu verwenden. Dabei kann der Hörtext als Modell dienen (vgl. Gehring 2018:96).

5.3.4 Reproduktives Hören

Dabei handelt es sich um Aufgaben, in denen die Lerner folgende Aufträge erhalten können und dadurch die Fertigkeit Hören trainiert werden kann (vgl. Gehring 2018: 98).

- *Laute unterscheiden:* g-k,
- *Wörter unterscheiden:* Ofen – offen
- *Akzent markieren:* Ansage, Fahrkarte
- *Auswählen:* Welche Antwort ist richtig, a oder b.
- *Auswählen:* Welche Passage passt am besten:
 - A) Der Text informiert über Berlin.
 - B) Der Text berichtet über die Berliner Mauer.
- *Markieren:* Unterstreichen Sie die richtige Informationen, während des Hörens:
 - Einstein wurde 1879 / 1882 geboren. (Richtige Antwort unterstreichen)
- *Unterstreichen:* Unterstreichen Sie die passende Überschrift.
- *Verbessern:* Lesen Sie Notizen zum Hörtext und verbessern Sie, wo es nötig ist:
 - Weimar war 1999 Kulturhauptstadt. Die Touristen kommen nur wegen Goethe.
- *Beantworten:* W- Fragen. Was ist eine Kulturhauptstadt? (vgl. Gehring 2018: 98).

5.3.5 Produktives Hören

Diese folgenden Aufträge ermöglichen den Lernenden nach Gehring (2018) zu eigenständigen Reaktionen zu den Hörtexten (vgl. Gehring 2018: 99). Diese Aufträge können nach Gehring (2018) so lauten:

Verfassen: Die Lerner verfassen einen Text über Ihre Freizeitaktivitäten und orientieren sich an den Hörtext.

Verändern: Die Lerner verfassen einen Text, der einen anderen Ausgang hat, als der Hörtext.

Erwidern: Im Hörtext wurde vor schlechten Essgewohnheiten gewarnt. Präsentieren Sie einen kurzen Vortrag darüber, in dem Sie Stellung nehmen.

Verarbeiten: Im Hörtext wurde die Route nicht ganz ordentlich gezeigt. Machen Sie eine genaue Wegbeschreibung und tragen das vor.

Überführen: Sie einige Werbetexte gehört. Entwerfen Sie einen Werbetext für ihre Sprachschule (vgl. Gehring 2018: 99).

5.3.6 Prüfungsorientierte Strategien zum Hörverstehen A1

Zu den prüfungsorientierten Strategien zum Hörverstehen A1 sollten wir, wenn wir auch didaktisch richtig handeln möchten, folgende Schritte berücksichtigen:

- a) Zuerst die Aufgaben detailliert lesen, Schlüsselwörter in Aufgaben markieren und anschließend den Text hören und die bestimmten Informationen aus dem Hörtext entnehmen.
- b) Die Hörsituationen sind authentisch, d.h. mit Hintergrundlärm des Bahnhofs usw.
- c) Achtgeben bei „Negationen“: kein/ e, nicht, nein...
- d) Zeitangaben: am Wochenende – Samstag und Sonntag
- e) Zeitangaben: am Vormittag – von 9.00 – 11.00
- f) Adverbien: immer- oft- manchmal / fast nie – nie /
- g) Adjektiv / Nomen: der Zug hat Verspätung – der Zug kommt 10 Minuten später an.

Wie bei der Prüfungsstrategie zum Leseverstehen A1 können auch beim Hörverstehen diese

Strategien angewendet werden. Hierbei handelt es sich um eine vom Goethe Institut herausgegeben Modalprüfung, die aus dem Internet-Portal herunterzuladen ist. Auch in diesem Fall sind die oben aufgeführten Prüfungsstrategien zum Hörverstehen A1 bei den Lernern sehr hilfreich. Diese Aufgabe zeigt das Hörverstehen, bei der die Adverbien wichtig sind. ¹⁴

2 Wie spät ist es?



☐ a) 15 Uhr.



☐ b) Gleich 5 Uhr.



☐ c) Halb 5 Uhr.

Transkription des Hörtextes:

Nummer 2

Passant: Ach, entschuldigen Sie bitte.

Passantin: Ja bitte.

Passant: Haben Sie eine Uhr? ...

Wie spät ist es bitte?

Passantin: Ja – jetzt ist es gleich 5 Uhr.

Passant: Was, schon 5. Vielen Dank,
Wiedersehen.

Diese Aufgabe zeigt das Hörverstehen bei der die Adverbien: schon über, noch, bis... entscheidend sind. ¹⁵

13 Wie lange will der Mann
noch warten?

☐ a) 20 Minuten.

☐ b) 2 Minuten.

☐ c) 10 Minuten.

Transkription des Hörtextes:

Nummer 13

Mensch Jan, du Penner, hier noch mal
Boris. Ich bin jetzt am Bahnhof. Und du?
Wo bist du denn? Ich warte schon über 20
Minuten auf dich. Zehn Minuten Zeit hast
du noch ... bis 2, dann nehme ich ein Taxi.

¹⁴https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/materialien/A1_sd1/sd_1_modellsatz.pdf Stand:27.09.2021

¹⁵https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/materialien/A1_sd1/sd_1_modellsatz.pdf Stand:27.09.2021

5.4 Schreiben

Das Schreiben wurde in der audiolingualen/ audiovisuellen Methode, in der hauptsächlich kommunikativ- pragmatischen Methodenkonzeption des Fremdsprachenunterrichts, als Fertigkeit vernachlässigt. Ziel war die praktische Kommunikationsfähigkeit im Alltag (vgl. Huneke /Steinig 2000: 111).

Nicht nur in den verschiedenen Methoden wurde diese Fertigkeit vernachlässigt, sondern auch im heutigen Unterricht im Kosovo. Viele kosovarische Lerner lernen die deutsche Sprache aus beruflichen Gründen, um in Deutschland ihren Beruf weiter auszuüben. Sie gehen von dieser Begründung aus, dass das Schreiben ihnen nicht zum Nutzen ist und sich wenig schriftlich äußern müssen. In solchen Fällen ist es wichtig, den Lernern bewusst zu machen, dass eine fremde Sprache unter Vervollständigung der vier Fertigkeiten gerecht gelernt werden kann. Die Lehrwerke enthalten viele Übungen mit denen das Schreiben verbunden ist. Deshalb sollte sie gezielt als Fertigkeit im Fremdsprachenunterricht gefördert werden.

Denn ohne Schreiben wäre das Fremdsprachenlernen schwieriger. Alle Neuinformationen, wie neue Wörter, Begriffe und Inhalte müsste man gleichzeitig im Kopf behalten (vgl. Gehring 2018: 106). Die Ergebnisse schriftlicher Aktivitäten haben den Vorteil, dass sie nicht nur von der Lehrkraft, sondern auch von den Lernpartner korrigiert werden können. Diese gelingt am besten mit Hilfe von Lösungsblättern. Des Weiteren führt das Schreiben dazu, dass man über den kleinschrittigen Prozess, von Buchstabe zu Buchstabe, Wort für Wort, Satzteil für Satzteil abläuft. Das Schreiben wirkt sich auch positiv auf die Lesefähigkeit aus. Dabei prägen sich Schriftbilder der deutschen Sprache beim Schreiben aus (vgl. Gehring 2018: 106).

Das Schreiben spielt eine wichtige Rolle im Sinne der pädagogischen Orientierung des DaF-Unterrichts. Ihre Funktion besteht darin, dass bestimmte Lernertypen sich lieber mündlich als schriftlich äußern und umgekehrt. Deshalb ist es wichtig, dass der Fremdsprachenunterricht aus Lernpsychologischen Gründen geeignete Übungs- und Ausdrucksmöglichkeiten anbietet (vgl. Storch 2001: 249).

Die Fertigkeit Schreiben kommt im Unterricht als *Mittlertätigkeit* und als *Zieltätigkeit* vor. Bei der *Mittlertätigkeit des Schreibens* handelt es sich um übende Schreibaktivitäten, wie z. B. Diktate, Lücken- und Übungsformen, Skizzieren des Dialogverlaufs für Rollenspiele usw. Beim *Schreiben als Zieltätigkeit* handelt es sich, wenn Lerner Texte in der geschriebenen Sprache verfassen. Dabei unterscheidet man zwischen realen Schreibanklässen: persönliche Stellungnahme zu einem Thema, und simulierten Schreibanklässen: Einkaufszettel für ein Rollenspiel, klasseninterner

5.4.1 Der Schreibprozess

Um das Schreiben zu gelingen, braucht es Teilschritte und Charakteristika, die diesen Schreibprozess ausmachen. Welche sind diese Teilschritte. Wie lassen sich Schreibprozesse injizieren und welche Vorteile bringt es dem Lerner das Schreiben in der Fremdsprache? Diese zentralen Fragen werden im Folgenden beleuchtet. Hierbei geht es nicht um den technischen Aspekt des Aufschreibens, sondern das unabhängige Verfassen der Texte. Einige Erkenntnisse der Schreibprozessforschung sind eindeutig. Schreiber verfassen einen Text nicht ununterbrochen, sondern machen des Öfteren Schreibpausen. Diese können unterschiedlich lang sein. Eine andere Auffälligkeit ist, dass schon Formuliertes erneut gelesen, überarbeitet, geändert, ergänzt oder gestrichen wird. Beobachtungen zeigen die anspruchsvolle Tätigkeit und die Komplexität der Schreibaufgaben. Damit das Schreiben gelingt, benötigt es drei zentrale Tätigkeiten, die für die Realisierung relevant sind: *Planen*, *Formulieren /Versprachlichen* und *Überarbeiten / Revision* (vgl. Huneke /Steinig 2000: 111, Storch 2001: 252).

„Mit den Begriffen des Planens (planning), des Versprachlichens (translating) und des Revidierens (reviewing) als den zentralen Teiltätigkeiten beim Schreiben, die in Rahmen einer Aufgabe stehen (task enviroment) und bei denen die Schreiber auf die Wissensbestände ihres Langzeitgedächtnisses zurückgreifen, sind die wichtigsten Vorstellungen des Grundmodells der Textproduktion von Hayes/Flower (1980) genannt. Es hat die Schreibdidaktik, auch die fremdsprachliche, bis heute stark beeinflusst und wurde in den Jahren seit der Veröffentlichung vielfältig erweitert, ausdifferenziert, modifiziert und empirisch überprüft“. (Huneke /Steinig 2000: 112).

5.4.1.1 Planen

Der Schreiber sollte zuerst eine Vorstellung über wichtige Aspekte der Aufgabe gewinnen, wie z. B. über das Thema und den Leser, Absicht und Ziel des Schreibens. Weiterhin sollte er nach Inhalten suchen und diese in Verbindung mit Ziel, Thema und Leser zusammenführen. Zuletzt sollte er auch die inhaltliche Gliederung der verschiedenen Ebenen des Textes im Blick behalten (Anordnung von Inhalten) (vgl. Storch 2001: 251).

5.4.1.2 Formulieren (Versprachlichen und Niederschreiben)

Ein Text sollte auf verschiedenen Ebenen geplant werden: Wörter und Ausdrücke sollten aktiviert werden, syntaktische Einheiten zu Sätzen angeordnet, welche lexikalisch gefüllt werden. Sätze und Teilsätze werden kohärent zum Ganzen zusammengeführt. Orthografie und Zeichensetzung sollten niedergeschrieben werden (vgl. Storch 2001: 252).

5.4.1.3 Überarbeiten (Revision)

Nach dem Schreiben, aber auch während des Schreibens werden kontrollierende und redigierende Aktivitäten stattgefunden (Monitorkontrolle): Der Text wird noch einmal gelesen, Fehler werden korrigiert, Teile oder das Ganze wird verworfen und neu geschrieben. Bei der Überarbeitung ist der Schreiber nicht mehr mit der Aufgabe des Vertextens belastet, und kann dadurch seine Aufmerksamkeit dem Text als Ganzes widmen. (vgl. Storch 2001: 252)

Im Anschluss werden zwei schriftliche Textproduktionen für Anfänger modellhaft gezeigt.

5.4.2 Beispiel 1

Hier handelt es sich um eine Schreibaufgabe, welche nach *Drazynska- Deja 1989* adaptiert wurde (vgl. Storch 2001: 254):

Die Lerner sollen einen Text über ihren Tagesablauf schreiben.

1) Schritt 1, Situierung der Schreibaufgabe (PL):

Die Lerner werden über das Ziel der Unterrichtseinheit informiert.

2) Schritt 2, Planungsphase (PL):

In Form eines Assoziogramms wird das Vorwissen der Lerner aktiviert, z. B.:

Was machen Sie an einem Tag?

Mögliche Antwort: (ich) stehe auf, (ich) lese Bücher, (ich) ziehe mich an, usw.

3) Schritt 3, Vorbereitende Übung (PA):

- Die Lerner ordnen Sätze, die sie auf Satzkarten erhalten, zu einem Text.
- Der Text stellt modellhaft einen Tagesablauf dar.

Dann liest sie
Bücher.

Dort ist sie den
ganzen
Vormittag.

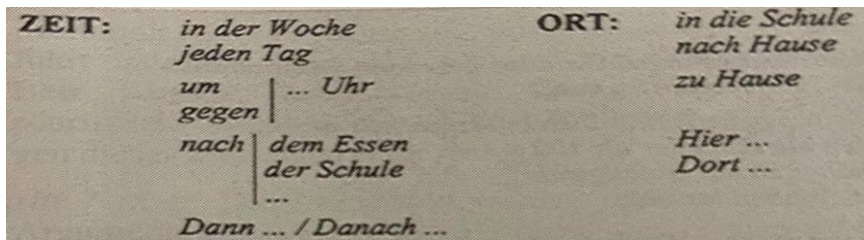
Gegen 19 Uhr isst
die Familie
Abendbrot.

Jeden Tag steht
meine Schwester
um sechs Uhr auf.

Nach dem
Abendessen...

4) Schritt 4), Analysephase (PL):

Mit Hilfe der Satzkarten werden die speziellen sprachlichen Mittel lokal und temporal erarbeitet, die für die Schreibaufgabe wichtig sind.



(Storch 2001: 255)

5) Schritt 5, Vorbereitende Formulierungen (EA):

Mit Hilfe des Assoziogramms (Schritt 2) und der sprachlichen Mittel (Schritt 4) schreiben die Lerner erste Formulierungen in einfachen Sätzen.

6) Schritt 6, Niederschrift des Textes (EA):

Aus Einzelsätzen machen die Lerner einen zusammenhängenden Text.

Die Lehrkraft weist auf die Konnektoren hin und schreibt diese an die Tafel (*und, oder, aber...*).

7) Schritt 7, Überarbeitungsphase (PA):

Nach dem Schreiben sehen die Lerner ihre Texte durch und korrigieren mögliche Fehler.

Nach der Korrektur durch den Lehrer überarbeiten die Lernenden ihre Texte ein zweites Mal (vgl. Storch 2001: 254-255).

5.4.3 Beispiel 2

Das Beispiel 2 ist aus dem Buch Schritte international Neu (2018), Lektion 5 entnommen.

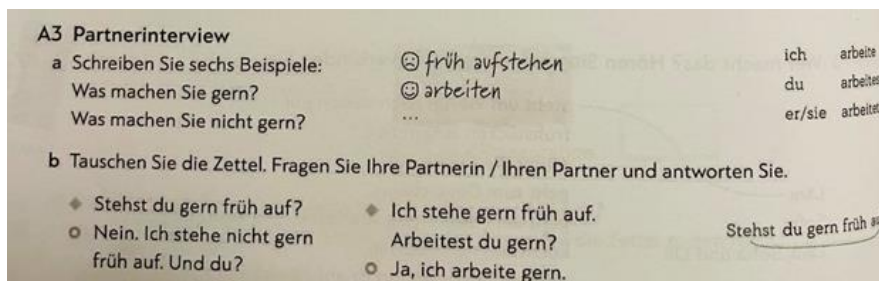
Ziel der Stunde: Trennbare Verben

Die Trennbaren Verben empfinden kosovarische Lerner als schwer, da es diese Verben in der Albanischen nicht gibt. Oft wissen sie nicht, wohin die Präfixe in der Satzstruktur geschrieben werden sollen. Oft wollen die Lerner auch eine albanische Übersetzung der Präfixe, die keine Übersetzung haben.

Die Einführung und Präsentation der trennbaren Verben fand in der Einstiegsphase statt. Jetzt wird der weitere Verlauf ab der Semantisierungsphase wie folgt beschrieben:

1) Schritt 1, (A1): die Lerner hören noch einmal und ordnen die Sätze zu.

Die Phase der Präsentation: Hier werden die Lerner auf die trennbaren Verben aufmerksam gemacht.



(Schritte international neu 2018: 60)

5) Schritt 5, (A3), die Lerner schreiben im Anschluss Sätze mit „gern“ und „nicht gern“, z.B.: Ich arbeite gern. Ich stehe nicht gern früh auf.

6) Schritt 6, (A3-b), die Lerner üben die Satzfragen dazu und schreiben sie auf.

Stehst du früh auf? – Nein, ich stehe nicht gern früh auf.

Arbeitest du gern. - Ja, ich arbeite gern.

7) Schritt 7, die Lerner üben die Fragen vom **Schritt 6** jetzt mündlich in Partnerarbeit oder im Plenum.

8) Schritt 8, die Lerner haben die trennbaren Verben oft und systematisch geschrieben und sollten eigentlich gelernt haben, wie sie funktionieren.

9) Schritt 9, trennbare Verben im Satz systematisch durch den neuen Erwerb der Zeitangaben erweitern. (Aufgabe C1, Schritte) nach dem Muster:

Person / Verb / Zeit ~ Zeit / Verb / Person,

z.B.: Ich kaufe am Wochenende ein. Am Wochenende kaufe ich ein.

5.4.4 Eigene Methodenkonzeption für den Unterricht und Prüfungsorientiertes Schreiben für die A1 Prüfung

Kosovarische Lerner empfinden das Schreiben als schwierig und sind wenig in dieser Tätigkeit eingeübt. Deshalb sollten Deutschlehrer in Kosovo gezielt von der ersten Woche an diese Fertigkeit üben. Wenn tägliches Schreiben im Unterricht stattfindet, dann können Lerner sich besser schriftlich äußern. Im Folgenden werden einige Ratschläge zum Schreiben gegeben:

a) Während jeder Unterrichtsstunde sollte man wenigsten ein paar Sätze schreiben.

- b) Die Lerner sollen des Öfteren extra Hausaufgaben, die mit der Fertigkeit Schreiben in Verbindung steht, bekommen. Beispiel: Thema „Familie“- sie sollen Schreibmuster bekommen und weitere Beispiele selbstständig schreiben:
- Das ist mein Bruder. Es heißt Daors. Er ist 12 Jahre alt.
Das ist meine Schwester. Sie heißt Mara. Sie ist 15 Jahre alt/jung.
- c) Die Lerner von Anfang an zum Schreiben bringen/ motivieren, z.B. in der ersten Woche: sich bereits schriftlich präsentieren: Ich bin... Ich komme aus...
- d) Die ersten Briefe sollten in der Klasse geschrieben werden, mit Hilfe der Lehrkraft.
- e) Je nach Thema des Lehrwerks sollte ein Brief geschrieben werden. (Prüfungsthemen beachten und gezielt üben)
- f) Verschiedene Schreibmuster vorgeben und diese sollen die Teilnehmer lernen. z.B. Ankunft – Ich komme am Montag um 10.00 Uhr an. /
Meine Ankunft ist am Montag um 10.00 Uhr.
- g) Schreibaufgaben mit Hilfe von Lösungsschlüssel können auch vom Lernpartner kontrolliert werden.
- h) Wortschatztest machen- Dabei sind zwei Arten des Wortschatztestes zu unterscheiden:
1. Wortschatztest mit schriftlicher Vorgabe z.B. Deutsch -Albanisch und umgekehrt;
 2. Wortschatztest in Form eines Diktates z.B. die Lehrkraft diktiert die Wörter auf Deutsch, die Lerner sollen diese selbstständig schreiben und übersetzen.
- Dabei wird sowohl die Rechtschreibung als auch die Übersetzung getestet. Die zweite Variante hat sich effektiver gezeigt. Da ich auch die Rechtschreibung mitbewertet habe.

Dies ist eine Schreibaufgabe, zu der die Prüfungsteilnehmer Fragen oder Bitten schreiben. ¹⁶

Schreiben

Modellsatz

Teil 2

Sie möchten im August Dresden besuchen. Schreiben Sie an die Touristeninformation:

- Warum schreiben Sie?
- Informationen über Film, Museen usw. (Kulturprogramm)?
- Hoteladressen?

Schreiben Sie zu jedem Punkt
 ein bis zwei Sätze auf den
 Antwortbogen (circa 30 Wörter).
 Schreiben Sie auch eine Anrede
 und einen Gruß.

¹⁶https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/materialien/A1_sd1/sd_1_modellsatz.pdf Stand:27.09.2021

5.5 Sprechen

Das Erlernen einer Sprache ist das Hauptmittel der Sprachverwendung selbst. *Kommunizieren und Kommunizieren- Lernen sind* wichtige Begriffe, welche das Grundgesetz des Lernens ausmacht. Die Verbesserung einer Funktion tritt ein, durch wiederholte Ausführung der Funktion selbst. Optimale Lernbedingungen sind die, wo Lernende extensiv der Zielsprache ausgesetzt sind, unter authentischen Bedingungen. Das freie Sprechen bietet die Gefahr, dass sich beim Sprechen Fehler einschleifen können. Diese Fehler sind entwicklungsbedingt und verschwinden zu einem späteren Zeitpunkt des Spracherwerbs automatisch (vgl. Storch 2001: 216).

Das sieht im Unterricht etwas anders aus. Viele Lerner trauen sich nicht vor allem im Anfangsunterricht zu sprechen. Meiner Erfahrung nach ist es Aufgabe des Lehrers gute Kommunikationsmöglichkeiten zu stimulieren, da auch die Lehrwerke durch Bilder, Textinhalte, kommunikative Aufgaben usw. verschiedene Anregungen anbieten. Neben den Lehrbüchern ist auch der Unterricht selbst Kommunikation und sollte als solcher genutzt werden. Auch die Stimulation von realen Kommunikationssituationen bekommt einen wichtigen Stellenwert im Fremdsprachenunterricht. Sprechen sollte gezielt und bewusst im Unterricht geübt werden. Im Folgenden werden Möglichkeiten gegeben, die das Sprechen im Unterricht unterstützen (vgl. Gehring 2018: 126).

5.5.1 Imitatives Sprechen

Imitatives Sprechen ist eine Aktivität, um Sicherheit zu schaffen und die Aussprache zu trainieren. Diese Phasen des imitativen Sprechens eignen sich bei der Einführung und Vermittlung von neuen Wörtern, neuen Satzstrukturen und Redemitteln. Meisten wird es im Chor – und Einzelsprechen realisiert. Viele Lernende zeigen sich Scheu im Artikulieren der fremden Sprache. Deswegen eignet sich diese Übung besonders gut, um Aussprachehürden und Scheu vorzubeugen (vgl. Gehring 2018: 126).

Beispiel: Sprechen sie nach: Treffen wir uns um 20.00 Uhr?

5.5.2 Reproduktives Sprechen

Mit Reproduktion wird die Wiederholung oder Nachahmung mit möglichen kleinen Veränderungen des sprachlichen Ausgangsimpulses verstanden (vgl. Gehring 2018: 126). Es könnte sein, dass einige Anteile des Redebeitrags individuell formuliert sind. Äußerungen können personalisiert, ausgeweitet oder ergänzt werden (vgl. Gehring 2018: 126).

Reproduktives Sprechen verläuft größten Teils mit Mustern, welche schon eingeführt und trainiert wurden. Hierbei ist von der Lehrkraft zu achten, dass bekannte Redemittel, welche vorher in verschiedenen Unterrichtsstunden thematisiert wurden, zum Einsatz kommen, wie z. B. Wortschatzeinführungen (vgl. Gehring 2018: 127).

5.5.3 Kooperatives Sprechen

Die Fertigkeit Sprechen wird hier eingesetzt, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen oder ein Ergebnis auszuhandeln. Alle Teilnehmer sollen Sprache sehr ergebnisorientiert einsetzen (vgl. Gehring 2018: 127).

Beispiel: Bereiten Sie in Partnerarbeit die Antwort auf die Frage eines Reporters vor.

Die Frage lautet: Was muss getan werden, damit mehr Menschen sich bewusst ernähren?

5.5.4 Produktives Sprechen

In dieser Phase sollen Lerner, was sie explizit sagen wollen, versprachlichen. Sie äußern sich zu bestimmten Themen, präsentieren Ergebnisse einer Aufgabe, nehmen an Debatte teil, diskutieren über mögliche Lösungspläne. Charakteristisch hierbei ist die Beteiligung der Interaktionen in der Fremdsprache, welche auf Sprechsituation und Thema bezogen ist. Die Auswahl der Redemittel hängt von den Intentionen ab. Die Auswahl der Redemittel ist den Lernenden selbst überlassen. Die Sprechanlässe können kommunikativ oder argumentativ, informativ oder sozial, sich streiten, beschweren, etwas verhandeln etc. sein (vgl. Gehring 2018:127).

Beispiele:

- Sie sind gegen das Raucherverbot. Versuchen Sie, Ihren Partner zu überzeugen.
- Sie sind für das Raucherverbot. Versuchen Sie, Ihren Partner zu überzeugen.

Einen ähnlichen Stellenwert hat produktives Sprechen bei der Bewältigung monologischer Aufgaben. Das Ziel solcher Aufgaben ist es, eine Präsentation zusammenhängend, kohäsitiv und kohärent zu formulieren. Dieser Redebeitrag sollte sinnzusammenhängend, nachvollziehbar und grammatikalisch richtig sein (vgl. Gehring 2018: 128). Solche monologische Redebeiträge sind Teile der mündlichen Prüfungen (Goethe, ÖSD) ab A1 bis C2 Niveau.

Beispiele:

- Stellen sie sich vor: Name, Alter, Wohnort, Land, Beruf, Hobby. (A1-Prüfung)
- Halten Sie eine kurze Präsentation zum Thema: Was machen Sie am Wochenende? (A2-Niveau)
- Halten Sie eine kurze Präsentation zum Thema: Wie wichtig sind soziale Netzwerke für Sie? (B1-Niveau)

Teil 1 der mündlichen Prüfung im A1 –Niveau- sich präsentieren. ¹⁷

The image shows a sample of a German language exam form titled 'Start Deutsch 1' and 'Kandidatenblätter'. It is labeled 'Teil 1' with the instruction 'Sich vorstellen.' (Introduce yourself). The form consists of a series of horizontal lines for writing, each preceded by a question in bold: 'Name?', 'Alter?', 'Land?', 'Wohnort?', 'Sprachen?', 'Beruf?', and 'Hobby?'. At the bottom, there is a small logo on the left, the text 'Seite 2/8' in the center, and another logo on the right.

5.5.5 Dialogische Kommunikation

Bei der dialogischen Kommunikation ist es wichtig, sich auf seinen Gesprächspartner einzustellen und mit ihm zu kooperieren. Von großer Bedeutung sind auch Gesprächssituation und Gesprächsumgebung, da diese Auswirkungen darauf haben, wie man spricht, über welches Thema und welche Wortwahl man trifft (vgl. Gehring 2018: 128).

Beginnend von der A1 Prüfung bis zu C1 ist dialogische Kommunikation Teil der mündlichen

¹⁷https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/materialien/A1_sd1/sd_1_modellsatz.pdf Stand:27.09.2021

Prüfung. Im A1 sollen die Prüfungsteilnehmer Fragen stellen und auf Fragen antworten. Dies sollte während des Unterrichts geübt werden, damit die Teilnehmer damit vertraut sind. Ab der A2 mündlichen Prüfung sollen die Prüfungsteilnehmer zusammen etwas planen z. B. einen passenden Termin für eine Aktivität finden. Hiermit möchte ich Aufmerksam machen und die Wichtigkeit der dialogischen Kommunikation hervorheben, welche im Unterricht stets geübt werden soll.

Beispiel: Fragen und Antworten zu bestimmten Themen.

Beispiel: Thema: wohnen; Frage: Wo wohnen Sie? – Ich wohne in Prishtina.

5. 5.6 Eigene Methodenkonzeption

Berufserfahrungsgemäß lege ich großen Wert auf den Erwerb kommunikativer Kompetenzen und verlange deshalb bewusst das Verwenden von langen Sätzen als Antworten und vermeide kurze Äußerungen. Dadurch versuche ich gezielt das Sprechen zu fördern. Daher versuche ich so häufig wie möglich Sprechansätze zu erschaffen bzw. Impulse zu werfen. Wenn das Verwenden der langen Sätze dazu beiträgt, besser Deutsch zu lernen, dann sollten die Teilnehmer eine bessere Sprachkompetenz beherrschen.

Das bewusste Verwenden der langen Sätze schließt nicht die spontane Äußerung der Teilnehmer aus, sondern initiiert Sprachgebrauch und Sprachmuster. Hierbei handelt es sich um gesteuertes Sprachenlernen, welches von der Lehrkraft und vom Lehrwerk geleitet wird.

Meiner Ansicht nach ist auch die Vermeidung von Übersetzungen Deutsch-Albanisch oft nicht notwendig. Stattdessen wird versucht, die Wörter direkt mit Hilfe von realen Dingen oder Mitbringseln, Kursgegenständen, Mimik und Gestik zu erklären.

Ein anderer wichtiger Punkt ist die Beherrschung des neuen Wortschatzes. Um das Lernen der neuen Wörter mitverfolgen zu können, sollte zu Beginn der Stunde der Wortschatz mündlich abgefragt oder wiederholt werden. Wenn das mündliche Abfragen des neuen Wortschatzes abgefragt/ wiederholt wird, könnte dies zu besseren Lernerfolgen führen.

5. 5.7 Prüfungsorientiertes Sprechen A1

Sprechen ist Teil der Prüfungen und sollte deshalb auch kontinuierlich prüfungsorientiert geübt werden. Wenn kontinuierliches prüfungsorientiertes Sprechen stattfindet, dann sind die Teilnehmer auf die mündliche Prüfung vorbereiteter und schneiden meistens besser mündlich ab, als nicht so geübte Teilnehmer.

Die Lehrwerke enthalten verschiedene Themen (Wohnen, Essen und Trinken, Familie,...) die innerhalb eines Niveaus gelernt werden. Sobald die Lektion erarbeitet wurde, sollten die Kursteilnehmer anschließend prüfungsähnliche Wörter (Nomen, Verben, Adjektive) von der Lehrkraft erhalten und als Hausaufgaben Fragen und Antworten dazu schreiben. Kontrolle im Plenum.

Beispiel:

Thema: einkaufen

Mögliche Wörter: *Supermarkt, Geschäft, Obst, Gemüse, Kasse* etc.

Mögliche Verben: *kaufen, bezahlen, kosten, finden*

- Wo finde ich Obst? - Hier rechts.
- Wie viel kostet 1 Kg Kartoffeln - 1 Kg Kartoffeln kostet 2.00 Euro.

Dies ist ein Beispiel der mündlichen A1 Prüfung- Teil II. ¹⁸



¹⁸https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/materialien/A1_sd1/sd_1_modellsatz.pdf Stand:27.09.2021

5. 5.8 Grammatik im Unterricht

„Sprachwissenschaftlich betrachtet ist Grammatik der Oberbegriff für die Regeln, Normen, Konventionen einer Sprache. Wie der Satzbau funktioniert, nach welchen Regeln man Wörter bildet und welche Wortformen möglich sind, wird durch die Grammatik der Sprache geregelt.“ (Gehring 2018: 87)

Im Unterricht ist der Stellenwert der Grammatik diskutabel. In didaktischen Diskussionen haben sich zwei entgegengesetzte Positionen gebildet, die *Anti-Grammatik* und die *Pro-Grammatik*. Die Anti-Grammatik ist gegen Grammatikunterricht. Sie knüpfen an den Mutterspracherwerb, welcher ohne Grammatik Erklärungen verläuft. Deswegen sollte auf expliziten Grammatikunterricht verzichtet werden. Auch Regeln sollten nicht bewusst bearbeitet und erklärt werden (vgl. Gehring 2018: 87). Um eine Sprache besser zu lernen, sollte man im Unterricht Lernwege finden und verkürzen, auf Regeln aufmerksam machen und sie vergegenwärtigen. Das ist die Pro-Grammatik- Position, die der Meinung ist, die Grammatik im Unterricht zu behandeln. Diese Argumentation ist weitgehend anerkannt. Die Grammatik hat ihren Platz im Fremdsprachenlernen, da Regelwissen den Lernenden hilft. (vgl. Gehring 2018: 87-88) Vor allem erwachsene Lerner wollen wissen, warum bestimmte Phänomene so benutzt werden. Dies kann damit in Verbindung stehen, bekanntes Wissen mit dem neuen Wissen anzuknüpfen. (vgl. Roche 2008: 37)

Der Stellenwert der Grammatik im kosovarischen Unterricht ist recht groß. Lerner kommen mit der Einstellung, von der Grammatik aus der Sprache zu lernen. Das ist meines Ermessens ein falsches Denken, das sich etabliert hat. Sie haken an Grammatikphänomene, die meistens irrelevant sind und wollen genau wissen, warum dieses Grammatikphänomen so benutzt wird.

Ein anderer Grund warum in Kosovo die Grammatik so einen großen Stellenwert bekommen hat ist, dass in der Schule im Fremdsprachenunterricht Englisch, Deutsch, Französisch oder Latein hauptsächlich mit der Grammatik Übersetzungsmethode gearbeitet wurde bzw. wird. Dies erklärt auch ihr etabliertes Denken bezüglich der Grammatik.

5.6.1 Methodik

5.6.1.1 Deduktive Vermittlung

Die alten Methoden des Fremdsprachenunterrichts waren Deduktive. Das heißt, zuerst wurde die Grammatik erklärt und danach wurden die Beispielsätze gemacht. Anschließend folgte das

Üben der neuen Regel und deren Anwendung. Der Nachteil dieser Methode ist die Beschäftigung mit der Sprachsystematik und nicht mit dem Erwerb kommunikativer Kompetenzen. Dies führt Lerner zu unmotivierter Haltung gegenüber der Grammatik, da Lernende das Nutzen der Regeln ohne kommunikative Kompetenz sinnlos finden (vgl. Gehring 2018: 88, Storch 2001: 182).

Aus meiner Berufspraxis konnte ich feststellen, dass an den kosovarischen öffentlichen Schulen und privaten Fremdsprachenschulen der Fremdsprachenunterricht meistens durch die deduktive Vermittlung gelernt wurde. Mit der Einstellung der Lehrer ist allwissend und soll erklären, warum die Grammatik so funktioniert. Dies ist eine falsche Einstellung und sollte geändert werden.

Beispiel:

Heute lernen wir die Vergangenheit. Das Partizip Perfekt wird mit dem Hilfsverb „haben“ und dem Partizip II gebildet.

Ich habe ein Buch gelesen.

Bilden Sie weitere Sätze, z. B.:

Salat machen, Fußball spielen, usw...

5.6.1.2 Induktive Vermittlung

Das methodische Verfahren, welches in heutiger Zeit benutzt wird, ist die Induktive Vermittlung. Die Lernenden werden durch massenhafte Beispiele auf die neue Regel aufmerksam gemacht, welche vorerst implizit geschieht. Dazu haben die Teilnehmer Möglichkeiten Hypothesen aufzustellen und zu überprüfen. Dies scheint motivierender und erträglicher für die Lerner. Nach den Präsentationsbeispielen können die Lerner selbstständig mit der neuen Regel arbeiten und diese formulieren. (vgl. Gehring 2018: 88-89, Storch 2001: 182)

5.6.2 Pädagogische Grammatik

„Eine pädagogische Grammatik stellt die Eigentümlichkeiten (Regularitäten) einer Sprache nicht um ihrer selbst willen, sondern für Sprachlernzwecke dar ... Eine Darstellung

sprachlicher Formen, Strukturen und Funktionen, die das Erlernen und Behalten (Lernertätigkeit also) so gut wie nur irgend möglich provoziert, fördert, unterstützt, gewährleistet – eine solche Darstellung nennen wir pädagogische Darstellung.“ (Storch 2001: 77, zit. nach Schmidt 1987: 3).

Die Pädagogische Grammatik wird als Lernergrammatik gezählt, mit dem Ziel die grammatikalische Erklärungen durch schriftliche Beschreibung und Darstellung, Tafelanschrift vom Lehrer, sowie vorbereitete Folien oder Dateien zu vereinfachen (vgl. Storch 2001: 77).

Desweiteren nennt Schmidt (1987) drei Kriterien: „Verstehbarkeit, Behaltbarkeit und Anwendbarkeit“. Diese drei Kriterien sind mit den Lernschritten „Verstehen- Lernen / Behalten und Anwenden“ vergleichbar. Sobald die Grammatik erfolgt sollte sie 1. sehr verständlich sein, in verständlicher Form eingeführt (diese bezieht auch die Abstraktionsfähigkeit der Lerner); 2. Sie sollte in einer sehr einfachen einprägsamen Form eingeführt werden, um sie leichter zu behalten; 3. die grammatischen Regeln sollten so dargestellt werden, um sie beim Üben und in der Kommunikation gut anzuwenden (vgl. Storch 2001: 78).

Nomen: Singular und Plural		
	Singular	Plural
-e/-e	der Stift der Schrank	die Stifte die Schränke
-(e)n	die Briefmarke die Rechnung	die Briefmarken die Rechnungen
-s	das Sofa	die Sofas
-er/-er	das Bild das Notizbuch	die Bilder die Notizbücher
-/e	der Kalender	die Kalender

Modul 2 38 | achtunddreißig

(Menschen A1 2018: 38)

Die Übersicht der Substantive in der Pluralbildung ist eine gut verständliche Form, wie der Lernstoff präsentiert werden kann, aber ob die Kriterien Behaltbarkeit / Lernbarkeit und Anwendbarkeit stattfinden, ist in diesem Fall Spekulation. Lernbarkeit und Anwendbarkeit stehen noch mit anderen Faktoren in Verbindung z. B. von der Komplexität der grammatischen Phänomene oder vom kontrastiven Zugang (vgl. Storch 2001: 78).

Es gibt folgende Anforderungen um die Verständlichkeit und Lernbarkeit von Lernergrammatiken zu erhöhen, die nach Storch (2001) so lauten:

- 1) *Pädagogisch-grammatische Darstellungen* müssen sprachlich einfache Sätze enthalten, sowohl in der Erklärung im Lehrbuch als auch das Sprachniveau des Lehrers. Zudem sollte

man wenig und einfache Terminologie benutzen. Gewisse Terminologie kann man nicht abweichen wie: Nomen, Satz, Deklination, Infinitiv, diese sollten jedoch sparsam verwendet werden. (vgl. Storch 2001: 78)

Beispiel:

Grammatische Erklärung:

Infinitiv: Grundform des Verbs, die nicht durch Person, Numerus, Zeit und Modus näher bestimmt ist; Nennform.¹⁹

heißen, schreiben, gehen,

Vereinfachung:

Infinitiv: ein Verb besteht aus Wortstamm und der Endung –en.

heiß- en, schreib- en, geh- en,

- 2) *Pädagogisch-grammatische Darstellungen* sollten kurz und genau sein. Dabei bleibt die Konzentration auf das Wesentliche. Umso weniger Erklärung, desto verständlicher und lernbarer der Inhalt (vgl. Storch 2001: 79).

Beispiel:

Das Partizip Perfekt wird mit dem Hilfsverb „haben“ und dem „Partizip Perfekt“ gebildet.

Vereinfachung:

Das Partizip Perfekt wird mit dem „haben“ und dem „ge... – t / -en“ gebildet.

- 3) *Pädagogisch-grammatische Darstellungen* müssen konkret und anschaulich an die Tafel gezeigt werden. Dies kann unterstützt werden durch Zeichen, Farben, Symbolen, Tabellen, Schemata etc. Eine reine verbale Erklärung kann zu abstrakt für Lerner sein und deshalb sehr schwer verständlich. Des Weiteren sollten die Beispiele konkrete Situationen und Kontexte beziehen, in denen die neue Grammatik erklärt wird (vgl. Storch 2001: 79).

Beispiel:

Trennbare Verben werden im Satz getrennt.

Ich stehe morgens um 7.00 Uhr auf.

Die verbale Erklärung wird von der Strukturschemata unterstützt und braucht

¹⁹ <https://www.duden.de/rechtschreibung/Infinitiv> Stand 27.09.21

deshalb wenig Erklärung. In diesem Fall lautet die Devise, weniger ist mehr.

Auch eine ausführliche linguistische Abstraktion kann die Verständlichkeit erschweren.

- 4) *Pädagogische- grammatische Darstellungen* sollten Gliederung, Ordnung und Übersicht haben (vgl. Storch 2001: 80).

Beispiele:

Perfekt mit „haben“: nicht alles auf einmal erklären.

Infinitiv	Partizip Perfekt
tanzen	getanz t
antworten	geantwort t
studieren	studiert t

Ein tabellarisches Beispiel für die Erklärung des Perfekts könnte so folgen:

- a) Partizip Perfekt- Regelmäßige Verben

Infinitiv	Partizip Perfekt
tanzen	getanz t
spielen	gespielt t

- b) Partizip Perfekt - Regelmäßige –e Verben

Infinitiv	Partizip Perfekt
arbeiten	gearbeit e t
antworten	geantwort e t

- c) Partizip Perfekt- unregelmäßige Verben

Infinitiv	Partizip Perfekt
-----------	------------------

lesen	gelesen
sprechen	gesprochen

d) Partizip Perfekt- Trennbare Verben

Infinitiv	Partizip Perfekt
aufräumen	aufgeräumt

e) Partizip Perfekt- Untrennbare Verben

Infinitiv	Partizip Perfekt
bekommen	bekommen
besuchen	besucht

f) Partizip Perfekt- Verben auf -ieren

Infinitiv	Partizip Perfekt
studieren	studiert
probieren	probiert

Nachdem das Partizip Perfekt mit „haben“ erklärt, geübt und angewendet wurde, kann die Erklärung vom Perfekt mit „sein“ folgen. Zwischen der Erklärung von Perfekt mit „haben“ und Perfekt mit „sein“ sollten ein bis mehrere EUs dazwischen liegen.

- 5) *Pädagogische- grammatische* Erklärungen müssen das Verständnis von wichtigen Einzelaspekten eines komplexen Phänomens anschaulich, übersichtlich, einfach (vgl. Storch 2001: 82) und meiner Meinung nach auch schrittweise wiedergeben.

Beispiel:

Grammatik: Komparation der Adjektive. (*Menschen A1.2 Lek. 22*)

335 AB **3 Super Kostüm!**

a Was ist richtig? Hören und markieren Sie.

- 1 Fabian ist auf einem Konzert / einer Party.
- 2 Die Kleidung soll hässlich / schön sein.

b Hören Sie noch einmal und ergänzen Sie die Namen unter dem Foto.

Fabian | Harry | Jana | Jasmin | Vera

beige
lila
rosa
golden



Fabian

(Menschen A1 2018:124)

Aufgabe 4 a): Die Lerner ergänzen die Tabelle anhand der Grammatikstabelle.

AB **4 Am besten sind seine Schuhe!**

a Wie finden Maike und Elena die Kostüme? Lesen Sie die Tabelle und ergänzen Sie.

Am besten | Am liebsten | besser | gern | gut | lieber

- 1 Maike findet Fabians Kostüm gut (+).
- 2 Das Hemd gefällt ihr _____ (++) als die Hose.
- 3 _____ (+++) findet sie seine Schuhe.
- 4 Elena mag Lila genauso _____ (+) wie Rosa.
- 5 Maike mag _____ (+ +) Beige als Lila.
- 6 _____ (+++) mögen Elena und Maike Golden.

	+	++	+++
gut	gut	besser	am besten
gern	gern	lieber	am liebsten

Vergleiche
Lila (+) mag sie genauso gern wie Rosa (+).
Beige (+ +) mag sie lieber als Rosa (+).

(Menschen A1 2018:124)

Aufgabe 4 b): Die Lerner sollen Sätze zu dem Foto aus der Aufgabe 3 schreiben.

Wie viele Sätze finden Sie in 5 Minuten?

Ich mag Janas Kostüm am liebsten.

Ich finde Harrys Hut genauso gut wie Jasmins Mütze.

Veras Kleid gefällt mir besser als Jasmins Kleid.

Ich habe die Erfahrung gemacht, dass die Teilnehmer diese Aufgabe als schwierig empfanden und nicht leicht zu bewältigen war. Hier eignet sich eine Schrittweise Erklärung. Nachdem die Aufgabe 4a erarbeitet wurde und im Plenum vorgelesen wird, sollten zuerst weitere einfache Beispielsätze folgen wie:

b Schreiben Sie Sätze zu dem Foto in 3.
Wie viele Sätze finden Sie in 5 Minuten?

Ich mag Janas Kostüm am liebsten.
Ich finde Harrys Hut genauso gut wie Jasmins Mütze.
Veras Kleid gefällt mir besser als Jasmins Kleid.

(Menschen A1 2018:124)

Ich finde deine Hose gut. +

Ich finde deine Hose besser. ++

Ich finde deine Hose am besten. +++

Hier haben wir einfache Sätze aus dem Unterricht genommen und die Adjektivkomparation schrittweise geübt. Dies wurde auch farblich markiert und klar strukturiert an die Tafel geschrieben.

Danach folgten weitere Beispiele mit „gern“.

Ich mag **gern** lila. +

Ich mag **lieber** beige. ++

Ich mag golden **am liebsten**. +++

Nach diesen schriftlichen Übungen wurde sowohl die Adjektivdeklinations- als auch die Satzstruktur geübt und vertieft. Erst danach sollte die Aufgabe 4b. gemacht werden. Das Ziel der Aufgabe ist Vergleiche machen. Das sollte durch Visualisierung unterstützt werden.

Ich mag (+) **genauso gern wie**.... (+). (+/ +)

Ich mag (++) **lieber als** (+). (++ / +)

5.6.3 Erarbeitung

„Eine Vermittlung von Grammatik, die die Lerner aktiviert, ist sicher von Vorteil. Konkret: ein induktives Verfahren, bei dem die Schüler die Regel selber entdecken, ist einem deduktiven, bei dem der Lehrer die Regel vorgibt, vorzuziehen, u.a. weil – selbst Gefundenes besser behalten wird – selbst entdeckendes Lernen auch zum Abbau von Angst vor der ‘unverständlichen’ Grammatik beitragen kann.“ (Storch 2001: 186, zit. nach Dahl/ Weis 1988:15).

„Selbstentdeckendes Lernen“ sollte im Unterricht bewusst durch Lehrer gelenkt und vororganisiert werden. Des Weiteren sollte die Erarbeitung für die Lernenden nicht überfordert sein, sondern mit einfach strukturellen Zusammenhängen und Regelmäßigkeiten erkennbar sein.

Zuletzt sollte als Schlussfolgerung noch einmal von der Lehrkraft die Regel zusammenhängend, in klarer und verständlicher Weise zusammengefasst werden (vgl. Storch 2001: 187).

Funk/Koenig (1991) beschreiben drei Schritte, die bei aktiver Grammatikarbeit „Sammeln- Ordnen- Systematisieren“ folgen sollen (vgl. Storch 2001:187):

- 1) Zuerst sollten Lerner viele Beispiele sammeln, die dieses Grammatikphänomen beinhalten. Wenn es um einen Text handelt, sollte dieser genügend Beispiele enthalten, um die Grammatik als solches zu erkennen.
- 2) Der nächste Schritt ist das Ordnen dieses Beispiels z. B. nach regelmäßigen und unregelmäßigen Fällen, nach gleicher syntaktischer oder morphologischer Struktur.

- 3) Zuletzt sollte das alles systematisiert werden. Das Systematisieren sollte in eine zusammenhängende pädagogische grammatische Darstellung erfolgen (vgl. Storch 2001: 187).

In den Phasen des Sammelns und Ordnen können die Lerner in Partner- oder Gruppenarbeit zusammenarbeiten. Die Systematisierung sollte im Plenum folgen (vgl. Storch 2001: 187).

Eine sehr wichtige Frage ist bei der Durchführung einer solchen Strategie jedoch die *Anwendbarkeit* des neuen Grammatikphänomens. Hier stellt sich die didaktisch wichtige Frage: Wie verbinde ich die Grammatik in das Sprachkönnen? Damit Lerner so fehlerfrei wie möglich sprechen (vgl. Storch 2001: 83). Dazu entstehen zwei wichtige Kriterien für die pädagogische Grammatik:

- A) *„Es sollte eine geringe psychologische Distanz zwischen Modell und Original, d.h. zwischen grammatischer Darstellung und der sprachlichen Wirklichkeit bestehen.“*
B) *„Die grammatische Darstellung sollte „handlungsanweisend“ sein.“* (Storch 2001: 83).

Aus der Unterrichtserfahrung kennen wir, dass eine ausführliche verbale Grammatikerklärung oft schwer verständlich ist. Auch das Vermeiden von kurzen Merksätzen und Zusammenfassungen ist nicht befriedigend, obwohl diese als zentrale Aspekte der grammatischen Phänomene angesehen werden und den Verstehensprozess erleichtern können. In der Literatur wird der Wert paradigmatischer Tabellen umstritten, während diese in Lehrwerken weiterverwendet werden. Paradigmen seien gut verständlich und übersichtlich, zeigen jedoch eine große Distanz zum alltäglichen Sprachgebrauch. Das Beispiel schildert das Problem: Paradigmen bauen Assoziationsketten auf (ich, du, er, sie ...) Während Sprache einen linear-syntagmatischen Verlauf hat (der Mann ...er...) (vgl. Storch 2001: 83).

5.6.4 Eigene Methodenkonzeption

Neben den obengenannten Methoden, der Vereinfachung und klarer Strukturierung, usw. versuche ich meinen Unterricht in induktiver Vorgehensweise zu gestalten. Dies allerdings führt nicht gleich zur Anwendbarkeit.

Bezüglich der Anwendbarkeit sollten im Unterricht Übungssätze-muster vorgegeben werden, die das grammatische Phänomen beinhalten. Diese sollten im Unterricht geübt, gefestigt und angewendet werden. Als Hausaufgaben eignen sich solche Übungen sehr gut, um die neue Grammatik zu vertiefen.

Die Lerner/ Teilnehmer lernen den Akkusativ mit dem definiten Artikel. Als Vertiefungsübung eignen sich viele musterhafte Beispielsätze, durch denen der Akkusativ ausführlicher geübt werden kann. Oft wird in den Stunden wenig geübt oder der Übungsphase wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Denn die richtige Akkusativergänzung als Übung im Arbeitsblatt oder im Arbeitsbuch, bedeutet nicht gleich, dass die Lerner die neue Grammatik beherrschen. Deswegen sollten Lehrer bewusst Beispielsätze erweitern und diese im realen Gebrauch üben.

Beispiele:

Ich <u>habe</u> den Schlüssel.	Hast du den Schlüssel?
Ich <u>brauche</u> den Laptop.	Brauchst du den Laptop?
Ich <u>kaufe</u> das Handy.	Kaufst du das Handy? Wann/ Wo kaufst du das Handy?
Ich <u>suche</u> den Stift.	Suchst du den Stift?

5.7 Medien im Unterricht

Um einen effektiven Unterricht zu erschaffen, werden im Unterricht verschiedene Typen von Medien eingesetzt. Diese Medien unterstützen den Unterricht, machen ihn kreativer und abwechslungsreicher und tragen dazu bei, die Lernbarkeit zu steigern. Oft können Lerner dazu beitragen den Unterrichtsverlauf mitzugestalten, wie Wandbilder, Zeichnungen u. a. (vgl. Huneke / Steinig 2000: 165).

Beispiele für visueller und textlicher Medien sind:

- a) *Tafelbilder und Overhead Folien,*
- b) *Wandbilder,*
- c) *Arbeitsblätter und Wortkarten,*
- d) *Zeichnungen (Karikaturen, Bildergeschichten, Comics,*
- e) *Fotos und Kunstbilder,*
- f) *Gegenstände, die in den Unterricht mitgebracht werden,*
- g) *Lesetexte, sowohl didaktisierte, speziell für Lehrzwecke hergestellte Texte im Lehrbuch und/oder authentische Gebrauchstexte (Zeitungstext, Gebrauchsanweisung...) oder literarische Texte (Kurzprosa, Jugendroman...) (Huneke / Steinig 2000: 165).*

Beispiele auditiver Medien sind:

- a. *Ausspracheübungen und Sprach Labor Aufgaben*
- b. *Authentische Tondokumente in der Zielsprache also Hörtexte wie Lautsprecherdurchsagen, Jugendprogramme aus dem Radio, Hörspiele und Musik- konserven (Lieder). (Huneke / Steinig 2000: 165).*

Beispiele audiovisueller Medien sind:

- c. *Spezielle Lehrfilme für den Sprachunterricht bis hin zu dem kompletten Fernseher- Sprachkurs,*
- d. *Spielfilme und Videoproduktionen,*
- e. *Authentische Fernsehsendungen (Werbespot, Wetterbericht, Nachrichtensendung, Feature... (Huneke / Steinig 2000: 165)*

5.8 Der Test

Leistungsmessung muss sein. Lernende erhalten durch Test Informationen über ihren Lern- und Leistungsstand. Nicht nur Lernende erhalten dadurch Informationen über ihre Leistung, sondern auch Lehrkräfte bekommen genauere Informationen, über ihren Unterrichtsverlauf (vgl. Gering 2018: 227). Ein Test kann verschiedene Ziele haben, welche die Lernbarkeit der Lerner und Lehrer messen:

- 1) *„Ein Test kann das Ziel haben, die Lerner selbst über den Stand ihrer Sprachfertigkeit und über den Erfolg ihrer Lernanstrengungen zu informieren.“*
- 2) *„Ein Test kann das Ziel haben, den Lehrer darüber zu informieren, wie erfolgreich sein Unterricht in einer Lerngruppe gewesen ist. Er ist dann eine Grundlage für die Reflexion über Unterricht, für die weitere Planung und vielleicht auch für eine Veränderung des Unterrichts.“*
- 3) *„Ein Test kann das Ziel haben, die individuellen Lernleistungen über eine bloße Informationserhebung hinaus auch zu bewerten. ...“ (Huneke / Steinig 2000: 188)*

5.8.1 Formen von Testaufgaben

Nach Doye' (1988) besteht der Test aus verschiedenen Aufgabenformen, die die vier Fertigkeiten prüfen, wie Aufgaben zum Hörverstehen und Leseverstehen, sowie Aufgaben die das Sprechen und Schreiben überprüfen, ferner Aufgaben, die die Teilfertigkeiten wie phonologische, lexikalische, grammatische und orthographische Kompetenz prüfen (vgl. Huneke/ Steinig 2000: 190).

5.8.2 Das Deutsch Zertifikat

Das *Zertifikat Deutsch* wurde seit 2000 vom bisherigen Zertifikat *Deutsch als Fremdsprache* abgelöst. Träger dieses Sprachnachweises sind unter anderem das Goethe-Institut und das Österreichische Sprachdiplom Deutsch. Der Test wird weltweit regelmäßig mit kooperierenden Partnerinstitutionen durchgeführt. Diese Prüfung liegt dem Ziel zu Grunde, Fremdsprachenlernern bei Kontakt mit Deutschsprachigen ein erfolgreiches Kommunizieren im Alltag zu ermöglichen. Primär ist die kommunikative Interaktion und sprachliche Angemessenheit, als die grammatische oder orthographische Korrektheit (vgl. Huneke / Steinig 2000: 190).

5.8.3 Bewertung

Das Schreiben und Sprechen werden in der A1 Prüfung nach dem Goethe- Institut anhand dieses Kriterium bewertet: ²⁰

PRÜFUNGSTEIL SPRECHEN BEWERTUNGSKRITERIEN		
Bewertung Sprechen		
Erfüllung der Aufgabenstellung und sprachliche Realisierung	volle Punktzahl	Aufgabe voll erfüllt und verständlich
	halbe Punktzahl	Aufgabe wegen sprachlicher oder inhaltlicher Mängel nur teilweise erfüllt
	0 Punkte	Aufgabe nicht erfüllt und/oder unverständlich
Die mündliche Prüfungsleistung wird von mindestens zwei Prüfenden unabhängig voneinander beurteilt. Im Bewertungsgespräch bringt der Moderator seinen Gesamteindruck von den Kandidatenleistungen ein.		
Kriterien für die Bewertung sind:		
— Versteht der Teilnehmer die Frage bzw. Bitte, die ein anderer an ihn stellt?		
— Formuliert er selber angemessen?		
— Wie verständlich ist seine Äußerung?		
Ausschlaggebend ist also die Verständlichkeit , nicht allein die Zahl der Fehler. Eine Aufgabe gilt als erfüllt, wenn die Verständlichkeit gesichert ist. Somit können auch nicht hundertprozentig korrekte Sätze mit der vollen Punktzahl bewertet werden.		
Die Verständlichkeit kann durch bestimmte Faktoren leicht und schwer beeinträchtigt sein:		
— falscher Wortakzent		
— falsche Syntax / Flexion		
— unpassende Wortwahl.		
Bei leichter Beeinträchtigung ist in der Realsituation der Gesprächspartner/die Gesprächspartnerin im ersten Moment nur irritiert, versteht aber eigentlich die Frage / Aussage. Dafür wird die halbe Punktzahl vergeben. Bei schwerer Beeinträchtigung durch beispielsweise unverständliche Fragestellung erhält der Prüfungsteilnehmende für die Frage 0 Punkte .		

18

SD1

Das ist der Ergebnisbogen für Sprechen A1 der Goethe Prüfung. ²¹

²⁰https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/materialien/A1_sd1/sd_1_modellsatz.pdf Stand 27.09.2021

²¹https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/materialien/A1_sd1/sd_1_modellsatz.pdf Stand 27.09.2021

Prüfungsteilnehmer: _____ Name _____ Vorname _____	Prüfungsteilnehmer: _____ Name _____ Vorname _____	Prüfungsteilnehmer: _____ Name _____ Vorname _____	Prüfungsteilnehmer: _____ Name _____ Vorname _____
---	---	---	---

Teil 1 max. 3 Punkte Vordaten <table border="1" style="width: 100%;"><tr><td>1</td><td>0,5</td><td>0</td></tr></table> Buchstabieren <table border="1" style="width: 100%;"><tr><td>1</td><td>0,5</td><td>0</td></tr></table> Zahlen <table border="1" style="width: 100%;"><tr><td>1</td><td>0,5</td><td>0</td></tr></table>	1	0,5	0	1	0,5	0	1	0,5	0	Teil 1 max. 3 Punkte Vordaten <table border="1" style="width: 100%;"><tr><td>1</td><td>0,5</td><td>0</td></tr></table> Buchstabieren <table border="1" style="width: 100%;"><tr><td>1</td><td>0,5</td><td>0</td></tr></table> Zahlen <table border="1" style="width: 100%;"><tr><td>1</td><td>0,5</td><td>0</td></tr></table>	1	0,5	0	1	0,5	0	1	0,5	0	Teil 1 max. 3 Punkte Vordaten <table border="1" style="width: 100%;"><tr><td>1</td><td>0,5</td><td>0</td></tr></table> Buchstabieren <table border="1" style="width: 100%;"><tr><td>1</td><td>0,5</td><td>0</td></tr></table> Zahlen <table border="1" style="width: 100%;"><tr><td>1</td><td>0,5</td><td>0</td></tr></table>	1	0,5	0	1	0,5	0	1	0,5	0	Teil 1 max. 3 Punkte Vordaten <table border="1" style="width: 100%;"><tr><td>1</td><td>0,5</td><td>0</td></tr></table> Buchstabieren <table border="1" style="width: 100%;"><tr><td>1</td><td>0,5</td><td>0</td></tr></table> Zahlen <table border="1" style="width: 100%;"><tr><td>1</td><td>0,5</td><td>0</td></tr></table>	1	0,5	0	1	0,5	0	1	0,5	0
1	0,5	0																																					
1	0,5	0																																					
1	0,5	0																																					
1	0,5	0																																					
1	0,5	0																																					
1	0,5	0																																					
1	0,5	0																																					
1	0,5	0																																					
1	0,5	0																																					
1	0,5	0																																					
1	0,5	0																																					
1	0,5	0																																					

Teil 2 max. 6 Punkte Frage 1 <table border="1" style="width: 100%;"><tr><td>2</td><td>1</td><td>0</td></tr></table> Antwort 4 <table border="1" style="width: 100%;"><tr><td>1</td><td>0,5</td><td>0</td></tr></table> Frage 5 <table border="1" style="width: 100%;"><tr><td>2</td><td>1</td><td>0</td></tr></table> Antwort 8 <table border="1" style="width: 100%;"><tr><td>1</td><td>0,5</td><td>0</td></tr></table>	2	1	0	1	0,5	0	2	1	0	1	0,5	0	Teil 2 max. 6 Punkte Antwort 1 <table border="1" style="width: 100%;"><tr><td>1</td><td>0,5</td><td>0</td></tr></table> Frage 2 <table border="1" style="width: 100%;"><tr><td>2</td><td>1</td><td>0</td></tr></table> Antwort 5 <table border="1" style="width: 100%;"><tr><td>1</td><td>0,5</td><td>0</td></tr></table> Frage 6 <table border="1" style="width: 100%;"><tr><td>2</td><td>1</td><td>0</td></tr></table>	1	0,5	0	2	1	0	1	0,5	0	2	1	0	Teil 2 max. 6 Punkte Frage 3 <table border="1" style="width: 100%;"><tr><td>2</td><td>1</td><td>0</td></tr></table> Antwort 2 <table border="1" style="width: 100%;"><tr><td>1</td><td>0,5</td><td>0</td></tr></table> Frage 7 <table border="1" style="width: 100%;"><tr><td>2</td><td>1</td><td>0</td></tr></table> Antwort 6 <table border="1" style="width: 100%;"><tr><td>1</td><td>0,5</td><td>0</td></tr></table>	2	1	0	1	0,5	0	2	1	0	1	0,5	0	Teil 2 max. 6 Punkte Antwort 3 <table border="1" style="width: 100%;"><tr><td>1</td><td>0,5</td><td>0</td></tr></table> Frage 4 <table border="1" style="width: 100%;"><tr><td>2</td><td>1</td><td>0</td></tr></table> Antwort 7 <table border="1" style="width: 100%;"><tr><td>1</td><td>0,5</td><td>0</td></tr></table> Frage 8 <table border="1" style="width: 100%;"><tr><td>2</td><td>1</td><td>0</td></tr></table>	1	0,5	0	2	1	0	1	0,5	0	2	1	0
2	1	0																																																	
1	0,5	0																																																	
2	1	0																																																	
1	0,5	0																																																	
1	0,5	0																																																	
2	1	0																																																	
1	0,5	0																																																	
2	1	0																																																	
2	1	0																																																	
1	0,5	0																																																	
2	1	0																																																	
1	0,5	0																																																	
1	0,5	0																																																	
2	1	0																																																	
1	0,5	0																																																	
2	1	0																																																	

Teil 3 max. 6 Punkte Seite 1 <table border="1" style="width: 100%;"><tr><td>2</td><td>1</td><td>0</td></tr></table> Reaktion 4 <table border="1" style="width: 100%;"><tr><td>1</td><td>0,5</td><td>0</td></tr></table> Seite 5 <table border="1" style="width: 100%;"><tr><td>2</td><td>1</td><td>0</td></tr></table> Reaktion 8 <table border="1" style="width: 100%;"><tr><td>1</td><td>0,5</td><td>0</td></tr></table>	2	1	0	1	0,5	0	2	1	0	1	0,5	0	Teil 3 max. 6 Punkte Reaktion 1 <table border="1" style="width: 100%;"><tr><td>1</td><td>0,5</td><td>0</td></tr></table> Seite 2 <table border="1" style="width: 100%;"><tr><td>2</td><td>1</td><td>0</td></tr></table> Reaktion 5 <table border="1" style="width: 100%;"><tr><td>1</td><td>0,5</td><td>0</td></tr></table> Seite 6 <table border="1" style="width: 100%;"><tr><td>2</td><td>1</td><td>0</td></tr></table>	1	0,5	0	2	1	0	1	0,5	0	2	1	0	Teil 3 max. 6 Punkte Seite 3 <table border="1" style="width: 100%;"><tr><td>2</td><td>1</td><td>0</td></tr></table> Reaktion 2 <table border="1" style="width: 100%;"><tr><td>1</td><td>0,5</td><td>0</td></tr></table> Seite 7 <table border="1" style="width: 100%;"><tr><td>2</td><td>1</td><td>0</td></tr></table> Reaktion 6 <table border="1" style="width: 100%;"><tr><td>1</td><td>0,5</td><td>0</td></tr></table>	2	1	0	1	0,5	0	2	1	0	1	0,5	0	Teil 3 max. 6 Punkte Reaktion 3 <table border="1" style="width: 100%;"><tr><td>1</td><td>0,5</td><td>0</td></tr></table> Seite 4 <table border="1" style="width: 100%;"><tr><td>2</td><td>1</td><td>0</td></tr></table> Reaktion 7 <table border="1" style="width: 100%;"><tr><td>1</td><td>0,5</td><td>0</td></tr></table> Seite 8 <table border="1" style="width: 100%;"><tr><td>2</td><td>1</td><td>0</td></tr></table>	1	0,5	0	2	1	0	1	0,5	0	2	1	0
2	1	0																																																	
1	0,5	0																																																	
2	1	0																																																	
1	0,5	0																																																	
1	0,5	0																																																	
2	1	0																																																	
1	0,5	0																																																	
2	1	0																																																	
2	1	0																																																	
1	0,5	0																																																	
2	1	0																																																	
1	0,5	0																																																	
1	0,5	0																																																	
2	1	0																																																	
1	0,5	0																																																	
2	1	0																																																	

Punkte	Punkte	Punkte	Punkte
/15	/15	/15	/15

5.8.4 Gemeinsame Referenzniveaus: Die Sprachniveaus Globalskala

Diese Globalskala schildert die verschiedenen Kompetenzstufen. Das Sprachniveau ist durch den **Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen** in sechs Stufen von A1 (Anfänger) bis C2 (Experten) eingeteilt.²²

1. Elementare Sprachanwendung²³

A1	Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen - z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben - und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.
A2	Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.

²² vgl. <https://www.europaeischer-referenzrahmen.de/sprachniveau.php> Stand: 27.09.21

²³ <https://www.europaeischer-referenzrahmen.de/sprachniveau.php> Stand: 27.09.21

6. Empirische Erhebung

6.1 Das Ziel

Mit der knappen empirischen Erhebung möchte ich einerseits eine Überprüfung der verschiedenen Methoden durchführen, die ich in meiner Unterrichtspraxis anwende, gleichzeitig aber möchte ich einfach eine Bestätigung über die methodisch-didaktische Wirksamkeit meines Lehr-Lern-Modells im Bezug auf den Lernererfolg. Es ist ein lernerorientiertes Lehrmodell, das aus meiner langjährigen Lehrpraxis stammt, das ich durch die vorliegende Dissertation begründet und durch der Datenerhebungsanalyse auf deren methodisch-didaktische Relevanz überprüfen wollte. Es galt mit anderen Worten zu überprüfen, ob die dafür konzipierten, prüfungsorientierten Strategien im welchen Umfang dazu beitragen, die deutsche Sprache besser zu erlernen.

Mit Hilfe der empirischen Erhebung möchte ich einfach überprüfen, ob tägliche kleine Schreibaufgaben tatsächlich dazu beitragen, sich die deutsche Schriftsprache und letztendlich das Lernen des Wortschatzes in signifikanter Form anzueignen, welches im A1 Niveau rund 650 aktive Wörter beherrscht und 13 verschiedene Themenbereiche wie: Familie, Essen und Trinken, Reisen und Verkehr, Datum und Ordnungszahlen etc. beinhaltet.

6.2 Fragebogen

Für die Befragung wurde ein Fragebogen verwendet, welcher sich an Fragebögen zu Lernbiografie orientierte.²⁴ Der Fragebogen besteht aus 6 Punkten und umfasst geschlossene Fragen mit der Bewertungsskala von 1 bis 5. Eins ist die minimale, während 5 die höchste Bewertung ist. Der Fragebogen wurde auch ins Albanische verfasst, um den Teilnehmern die Möglichkeit zu geben, sich in der Muttersprache zu äußern.

6.3 Ablauf der Erhebung

Die Umfrage wurde mit Hilfe des Fragebogens am Goethe Zentrum Prishtina durchgeführt. Die Probanden waren von mir unterrichteten Teilnehmer im A1 Niveau im Zeitraum von März bis Mai 2021. Einige der Lerner werden sich der A1 Sprachprüfung unterziehen, während andere mit dem Lernen fortfahren und ein anderes Zielniveau, wie B1 oder B2 anstreben.

²⁴ vgl. https://www.fremdsprachenzentrum-bremen.de/fileadmin/autor/dateien/Fragebogen_zur_Lernerbiografie.pdf Stand 27.09.21

6.4 Befragte Personen

Die befragten Personen waren Teilnehmer am Goethe Zentrum Prishtina, die aus verschiedenen Gründen Deutsch lernen. Es wurden insgesamt zehn Fragebögen ausgefüllt. Das Alter der Teilnehmer ist unterschiedlich, es sind junge Erwachsene Lerner, die im Alter zwischen 20 bis 32 Jahren sind. Die Teilnehmerzahl beträgt insgesamt zehn, acht davon sind weiblich, und zwei männlich.

6.5 Auswertung und Interpretation

In diesem Kapitel geht es um die Darstellung der Umfrage und deren Interpretation. Die Fragebögen wurden sorgfältig bearbeitet und analysiert. Mithilfe des Computerprogramms Microsoft Office Excel wurden die Antworten ausgerechnet und in verschiedene Diagramme dargestellt.

Mit Hilfe der Umfrage wurden von mir persönlich gestellten Hypothesen bezüglich der Lehrmethoden geklärt.

Beim Erstellen der Umfrage bin ich speziell auf meine eigenen methodischen Lehrmodelle eingegangen, wie man besser die deutsche Sprache lernt. Da seit Jahren meine Tätigkeit am Goethe Zentrum Prishtina ist, und alle Deutschlernende sich einer Prüfung unterziehen, ist es zu untersuchen, wie sinnvoll prüfungsorientierte Strategien Vermittlung für das Ablegen einer Prüfung sind.

Der Schwerpunkt beim Lernen einer fremden Sprache ist meiner Ansicht nach der Wortschatz zusammen mit den Fertigkeiten Sprechen und Schreiben. Deshalb orientierte ich mich in meiner täglichen Arbeit als Lehrkraft hauptsächlich an diese Fertigkeiten, denn sie sollten gezielt von der Lehrkraft geübt und angewendet werden. Auch die Teilfertigkeit „Wortschatz“ spielt eine enorme Rolle mit. Die Wörter können uns das Textverstehen erleichtern oder erschweren.

Mit Hilfe der Umfrage konnten folgende Hypothesen überprüft werden:

A) Hypothesen zum Wortschatz lernen:

Hypothese 1: Ob das mündliche Abfragen der Wörter geholfen hat, den Wortschatz besser zu lernen?

Hypothese 2: Ob der Wortschatztest geholfen hat, den Wortschatz besser zu lernen?

B) Hypothese zum Sprechen

Hypothese 3: Ob das Verwenden der langen Sätze geholfen hat, besser Deutsch zu sprechen?

Hypothese 4: Ob die verschiedenen Prüfungsthemen nach jeder Lektion geholfen haben, besser Deutsch zu sprechen.

C) Hypothesen zum Schreiben

Hypothese 5: Ob das Schreiben eines Briefes nach jeder Lektion geholfen hat, besser Deutsch zu schreiben.

Hypothese 6: Ob die extra schriftlichen Hausaufgaben / Übungen geholfen haben, besser Deutsch zu lernen.

6.6 Interpretationen

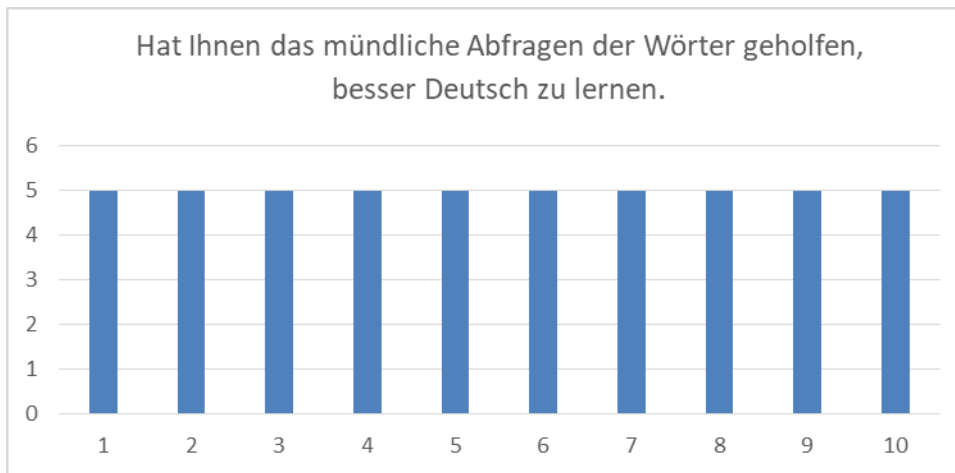
A) Hypothesen zum Wortschatz lernen

Hypothese 1:

Ob das mündliche abfragen der Wörter geholfen hat, den Wortschatz besser zu lernen?

Ein wichtiger Punkt des Sprachenlernens ist die Beherrschung des neuen Wortschatzes. Um das Lernen der neuen Wörter mitverfolgen zu können, sollte der Wortschatz mündlich abgefragt oder wiederholt werden. Wenn das mündliche Abfragen des neuen Wortschatzes abgefragt wird, könnte dies zu besseren Lernerfolgen führen.

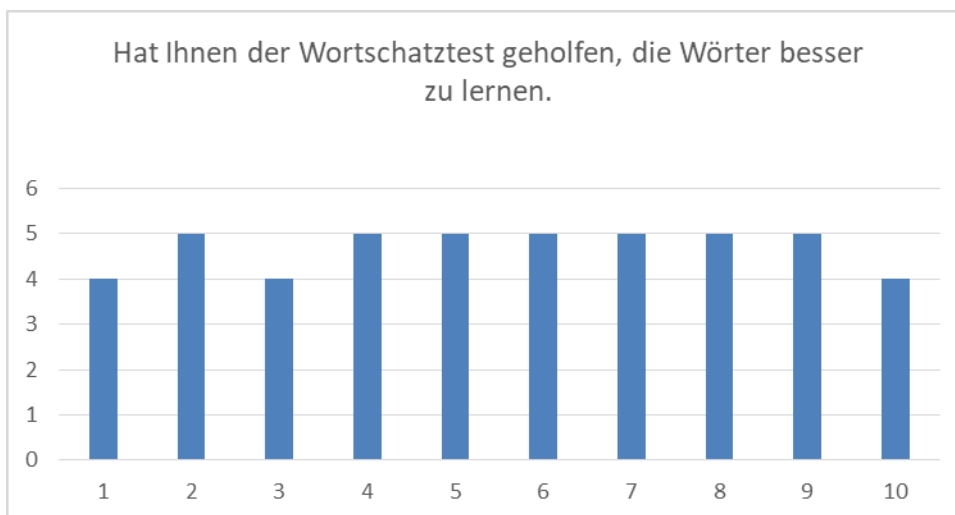
Die Befragung dazu war 100%. Alle Teilnehmer empfanden diese Methode als sehr hilfreich und effektiv, um Fremdwörter zu lernen.



Hypothese 2:

Ob der Wortschatztest geholfen hat, den Wortschatz besser zu lernen?

Eine andere Frage war, ob der durchgeführte Wortschatztest den Teilnehmern geholfen, besser die Wörter zu lernen.

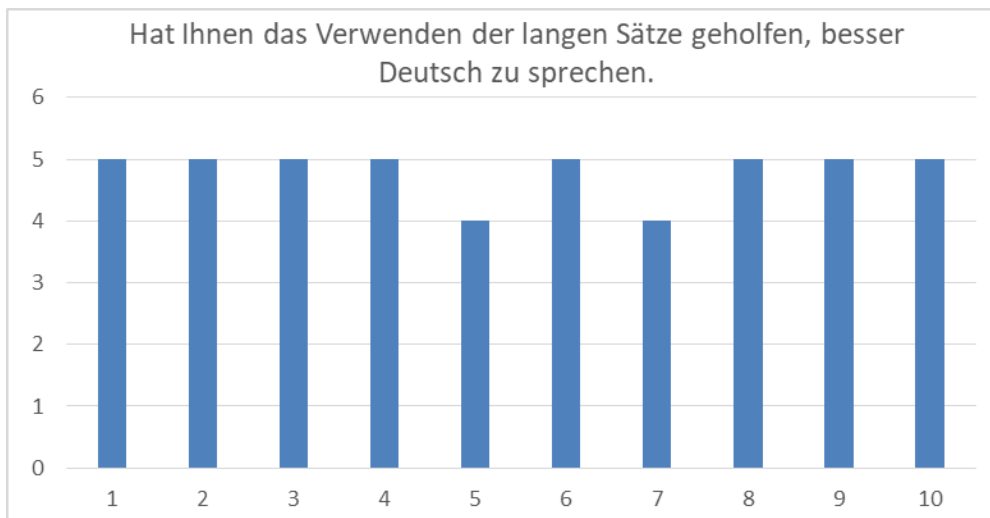


Dieses Ergebnis ist ebenfalls eindeutig. Die Teilnehmer lernen die neuen Wörter besser, falls diese schriftlich getestet werden. Diese Methode kann ich nur weiterempfehlen. Alles, was bewertet wird, regt die Teilnehmer dazu an, sich mehr anzustrengen. Hierbei kann die Lehrkraft auch die Rechtschreibung der Lerner mitverfolgen, um gezielt zu üben.

B) Hypothese zum Sprechen

Hypothese 3:

Ob das Verwenden der langen Sätze geholfen hat, besser Deutsch zu sprechen?

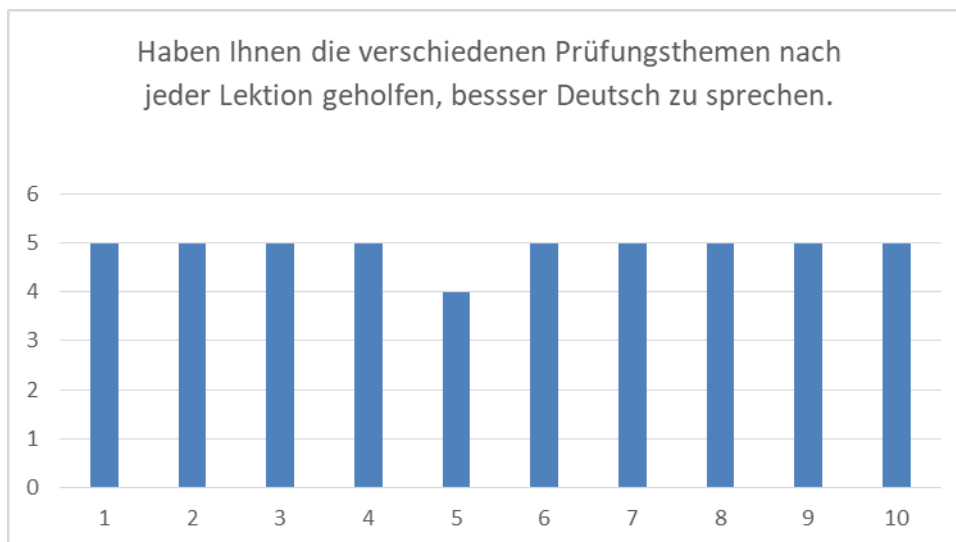


Berufserfahrungsgemäß lege ich großen Wert auf den Erwerb kommunikativer Kompetenzen und verlange als Antworten volle Sätze und vermeide kurze Äußerungen. Dadurch versuche ich gezielt, das Sprechen zu fördern. Wenn das Verwenden der langen Sätze dazu beiträgt, besser Deutsch zu lernen, dann sollten die Teilnehmer eine bessere Sprachkompetenz beherrschen. Das bewusste Verwenden der langen Sätze schließt nicht die spontane Äußerung der Teilnehmer aus, sondern initiiert Sprachgebrauch und Sprachmuster. Hierbei handelt es sich um gesteuertes Sprachenlernen, welches von der Lehrkraft und vom Lehrwerk geleitet wird. Des Öfteren konnte ich die Erfahrung machen, dass in Vertretungsstunden der Kollegen oder bei der Übernahme der Gruppe in das andere Niveau, Lerner sich oft nur in kurzen Sätzen äußerten. Auf die Frage: Was machst du beruflich? Antworteten sie: -Arzt. Ich bevorzuge in solchen Fällen ganze Sätze, und das von Anfang an: „Ich bin Arzt (von Beruf)“.

Hypothese 4:

Ob die verschiedenen Prüfungsthemen nach jeder Lektion geholfen haben, besser Deutsch zu sprechen.

Auf die Frage, wie hilfreich die Methode war, nach jeder Lektion parallel ein Prüfungsthema gezielt zu lernen, zeigt die Befragung ein deutliches Resultat.



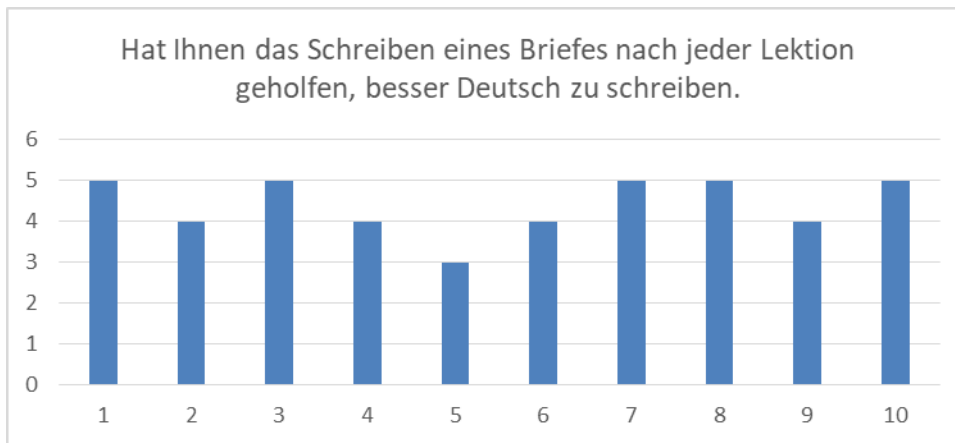
Die Teilnehmer in Kosovo kommen mit dem Ziel, die Prüfung zu bestehen und möchten in dieser Richtung hinarbeiten. Die Lehrkraft soll den Unterricht dementsprechend gestalten, um die verschiedenen Fertigkeiten zu trainieren. Im kommunikativen Unterricht sollte Kommunikation stimuliert und geübt werden, jedoch sollte nicht nur dann gesprochen werden, wenn es um die Prüfung geht.

C) Hypothesen zum Schreiben

Hypothese 5:

Ob das Schreiben eines Briefes nach jeder Lektion geholfen hat, besser Deutsch zu schreiben.

Auf die Frage, ob den Teilnehmern das Schreiben eines Briefes dabei geholfen hat, sich besser schriftlich zu äußern, waren sich die Teilnehmer nicht so einig. Wenn es machen geholfen hat, dadurch seine Kenntnisse zu erweitern, empfanden es einige als weniger hilfreich. Meiner Erfahrung nach werde ich diese Methode weiterhin anwenden und erneut eine Befragung dazu machen. Hierbei könnte es sich um eine individuelle Bewertung handeln, bei der die Lerner ungewohnt sind und das Schreiben eines Briefes eher vermeiden möchten.

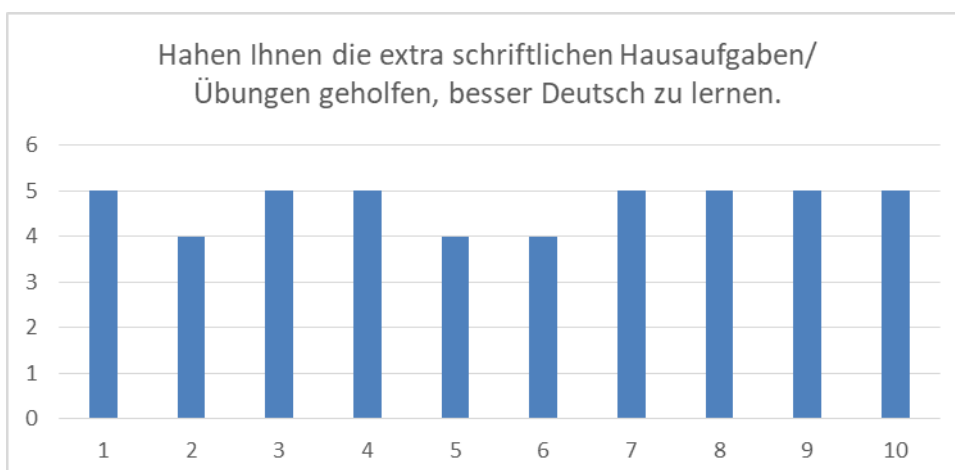


Hypothese 6:

Ob die extra schriftlichen Hausaufgaben / Übungen geholfen haben, besser Deutsch zu lernen.

Wenn das Schreiben eines Briefes nach jeder Lektion nicht so eindeutig bei der Befragung war, dann stellt sich die Frage, wie die extra Hausaufgaben sich auf die Teilnehmer ausgewirkt haben.

Hier scheint das Ergebnis etwas eindeutiger zu sein.



7. Fazit

Wie wir aus den gesammelten und analysierten Daten sehen können, ist das Erlernen der deutschen Sprache im Kosovo, seitens seiner Bürger eine ernste und wichtige Angelegenheit und steht im Zusammenhang mit diversen ökonomischen, privaten und beruflichen Faktoren. Vor Allem Erwachsene sehen in Deutschland eine bessere Zukunft und lernen deshalb eifrig die deutsche Sprache.

Auf die Frage, ob es Unterschiede zwischen Erwachsene und junge Lerner gibt, konnte ich durch die vorliegende Untersuchung bestätigen, dass es meistens nicht zu einer perfekten Aussprache in der Fremdsprache kommt, wenn das Lernen im Erwachsenenalter stattfindet. Die Sprache ist im Hirn in der Broca-Region angelegt und der Wortschatz in der Wernicke-Region. Bei zweisprachig aufwachsenden Menschen wird sowohl Aussprache als auch Grammatik in der gleichen Region, in der Broca-Region verortet, während bei erwachsenen Lernern L1 und L2 und deren entsprechenden Aussprache und Grammatik in derselben Broca-Region getrennt verortet werden. Dies erklärt warum im erwachsenen Alter keine perfekte Aussprache erreicht werden kann. Für das Lernen des Wortschatzes konnten in der Wernicke –Region keine Unterschiede festgestellt werden. Dies steht meiner Meinung nach eng im Zusammenhang mit den kognitiven Fähigkeiten des Alters. Durch meine, statistisch durchgeführte Datenanalyse konnte ich - in Anlehnung auf die Forschungsergebnisse von Roche 2008: 37 und Huneke/ Steinig 2000: 10 nachweisen, dass das Lernen im Erwachsenenalter auf Grund des kausalen Denkens und des abstrakten Sachverhaltens beim erwachsenen Lerner in gewissen Hinsichten einfacher ist. Schlussfolgernd würde ich die Aussprache nicht als entscheidenden Faktoren betrachten, welche den Erfolg einer Sprache ausmachen.

Im Kosovo wird leider immer noch von vielen Lehrkräften ein grammatikorientierter Unterricht durchgeführt. Durch gute Grammatik-Kenntnisse erhoffen sie sich, einen guten Sprachkompetenz-Erwerb seitens der Lerner. In Wirklichkeit erfolgt die Grammatikerklärung deduktiv, wodurch das Potenzial der Lerner erheblich beeinträchtigt wird. Es ist von der Forschung vielfach nachgewiesen: Gehring 2018: 88-89 und Storch 2001: 182, Kapitel 5.6.1.1 Deduktive Vermittlung und 5.6.1.2 Induktive Vermittlung, und meine Erhebungsdaten-Ergebnisse bestätigen es auch, dass durch eine gute grammatische Erklärung allein keine Sprache gelernt wird. Dadurch wird es sehr häufig lediglich die Kompetenz des Sprechens sträflich vernachlässigt. Stattdessen sollte im Unterricht Neugierde, Motivation, Freude, selbstentdeckendes Lernen angestrebt werden. Ein bekanntes Sprichwort heißt: „Gebt den Kindern keine Fische, sondern lehrt ihnen das Fischen.“ Ein guter Unterricht ist meiner

Meinung nach, ein Unterricht, in dem die Lerner selbstentdeckend und motivierend ihr eigenes Wissen miteinbeziehen, und versuchen, daraus das Beste zu machen.

Im Kapitel 6.5 Auswertung und Interpretation konnte ich meine eigene Methode und einzelne, didaktisch relevante Ideen als Arbeitshypothese aufstellen und überprüfen. Dadurch konnte ich mir einen Überblick verschaffen, welche der folgenden, von mir selbst kreierten, methodisch relevanten „*didaktische Modelle*“ sich als „erfolgreich“ erwiesen haben.

Als 100% erfolgreich hat sich das Überprüfen des Wortschatzes gezeigt Kapitel 6.6 Hypothese

1) Lerner wollen einfach die Überprüfung und die Erfolgsbestätigung durch eine höhere Instanz, in diesem Fall durch die Lehrperson erfahren. Durch verschiedene Aktivitäten richte ich mich in meinem Unterricht mit Erfolg auch danach: Dadurch können alter Wortschatz und verschiedene Themen wiederholt, geübt und gefestigt werden. Schließlich sind es diese Wörter, denen oft keine Wichtigkeit zugerechnet wird, die aber für den Erwerb der Sprachkompetenz sehr wichtig sind.

Das Beherrschen der Wörter allein, macht uns aber nicht kommunikationsfähig, sondern die Sätze – am besten die langen Sätze. (Siehe diesbezügliche Datenanalyse-Hypothese 3, Seite 82). Durch meine hier vorliegende Untersuchung konnte ich in jedem Fall nachweisen, dass das Stimulieren der Kommunikation im Unterricht, wie ich seit längerer Zeit in meiner didaktischen Lehrpraxis an den Institution Goethe Zentrum Prishtina und Fakultät College Universum bereits mit Erfolg durchführe.

Zum Abschluss möchte ich noch hinzufügen, dass meine mit Hilfe eines Fragebogens überprüfte Unterrichtsgestaltung mit deren originellen Ideen im allgemein als erfolgreich bezeichnet werden kann, auch wenn weitere Verbesserungsvorschläge nicht ausgeschlossen werden können.

Bekanntlich gibt es keine einzige „gute“ Methode, sondern ein Mix aus verschiedenen Unterrichtsvorgehensweisen, die, in guter und harmonischer Atmosphäre dargeboten, den gewünschten Lernerfolg mit Sicherheit bringen.

Sobald der Unterricht das selbstentdeckende Lernen anstrebt, Abwechslung schafft, Motivation anregt und vor allem die Menschlichkeit in den Vordergrund schiebt, ist eben dieser Unterricht meiner Ansicht nach auch mehr als Gut.

8. FRAGENBOGEN

Fragebogen: Wie lernen Sie Deutsch?

WORTSCHATZ

1. Hat Ihnen das mündliche abfragen der Wörter geholfen, den Wortschatz besser zu lernen?

① ② ③ ④ ⑤

2. Hat Ihnen der Wortschatztest geholfen, den Wortschatz besser zu lernen?

① ② ③ ④ ⑤

SPRECHEN

1. Hat Ihnen das Verwenden der langen Sätze geholfen, besser Deutsch zu sprechen?

① ② ③ ④ ⑤

2. Haben Ihnen die verschiedenen Prüfungsthemen nach jeder Lektion geholfen, besser Deutsch zu sprechen?

① ② ③ ④ ⑤

SCHREIBEN

1. Hat Ihnen das Schreiben eines Briefes nach jeder Lektion geholfen, besser Deutsch zu schreiben?

① ② ③ ④ ⑤

2. Haben Ihnen die extra schriftlichen Hausaufgaben / Übungen geholfen, besser Deutsch zu lernen?

① ② ③ ④ ⑤

Geschlecht _____

Alter _____

Was hat Ihnen geholfen, besser Deutsch zu lernen?

8.1 FRAGEBOGEN ALBANISH

Pyetësi: Si të mësoni gjermanishten?

FJALORI

1. A ju ka ndihmuar të mësoni më mirë fjalorin duke pyetur fjalët verbalisht?

① ② ③ ④ ⑤

2. A ju ka ndihmuar testi i fjalorit të mësonit më mirë fjalorin?

① ② ③ ④ ⑤

TË FOLURIT

1. A ju ka ndihmuar përdorimi i fjalive të gjata të flisnit më mirë gjermanisht?

① ② ③ ④ ⑤

2. A ju kanë ndihmuar temat e ndryshme të provimit pas çdo njësie të flisnit më mirë gjermanisht?

① ② ③ ④ ⑤

TË SHKRUARIT

1. A ju ka ndihmuar shkruarja e një letëre pas çdo njësie të shkruani më mirë gjermanisht?

① ② ③ ④ ⑤

2. A ju kanë ndihmuar detyrat e shëpisë / ushtrimet me shkrim të mësoni më mirë gjermanisht?

① ② ③ ④ ⑤

Gjinia _____

Mosha _____

Çka ju ka ndihmuar të mësoni më mirë gjermanisht?

9. Literaturverzeichnis

Bimmel Peter, **Kast** Bernd, **Neuner** Gerd (2003): Deutschunterricht planen: Langenscheidt Verlag

Felix, Sascha W. (1982): Psycholinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Gehring, Wolfgang (2018): Fremdsprache Deutsch unterrichten. Kompetenzorientierte Methodik für DaF und DaZ. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag

Glinz, Hans (2006): Geschichte der Sprachdidaktik. In: Bredel, Ursula / Günther, Hartmut / Klotz, Peter/ Ossner, Jakob / Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.) : Didaktik der deutschen Sprache. Paderborn: Ferdinand Schöningh GmbH. Band 1; zweite Auflage (17-29).

Grotjahn, Rüdiger (2007): Lernstile/ Lernertypen. In: Bausch, Karl, Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. 5., unveränderte Auflage (327-331).

Huneke, Hans-Werner / **Steinig**, Wolfgang (2000): Deutsch als Fremdsprache – Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage.

de Matteis, Mario (2008): Methoden, Arbeitstechniken und Kompetenzbereich beim Spracherwerb des Deutschen als Fremdsprachen. In Kadzadej, Brikena / Kristo, Ema / de Matteis, Mario / Röhling, Jürgen (Hrsg.): Methodik und Didaktik für den Deutschunterricht (DaF). ATHENA-Verlag (33 – 46).

Königs, Frank (2007): Die Dichotomie Lernen/Erwerben. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. 5., unveränderte Auflage (435-439).

Neuner, Gerhard (2007): Vermittlungsmethoden: historischer Überblick. In: Bausch, Karl, Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. 5., unveränderte Auflage (225- 234).

Quetz, Jürgen (2007): Erwerb von Fremdsprachen im Erwachsenenalter. In: Bausch, Karl, Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. 5., unveränderte Auflage (464- 470).

Roche, Jörg (2008): Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage.

Storch, Günther (2001): Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik; theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung / München: Fink Verlag GmbH, unveränderter Nachdruck der 1. Auflage.

Straus, Dieter (1994): Didaktik und Methodik Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Berlin und München: Langenscheidt Verlag.

Süßmuth, Rita (2010): Sprachenvielfalt in einer globalisierten Welt. In: Petersen, Inger (2010): Mit Sprachenvielfalt in die Zukunft. Gelingende Sprachförderung zweisprachiger Kinder und Jugendlicher. Oldenburg: BIS- Verlag (13 –18).

Zappatore, Daniela (2003): Die Abbildung des mehrsprachigen Sprachsystems im Gehirn: Zum Einfluss verschiedener Variablen. [Stand: 27.09.2021].

<https://core.ac.uk/download/pdf/20650490.pdf>

Sekundäre Literatur

Menschen A1 Kursbuch, Arbeitsbuch mit DVD-ROM. Niveau: A1, Hueber Verlag 2018.

Schritte Neu A1 Kursbuch, Arbeitsbuch mit DVD-ROM. Niveau: A1, Hueber Verlag 2019.

Wahrig, Wörterbuch der deutschen Sprache. Wahrig-Burfeind, Renate. Brockhaus Verlag 2012.

Internetquellen

Ausnahmen vom A1-Sprachnachweis beim Ehegattennachzug [online]. [Stand: 27.09.2021].

https://www.google.com/search?q=sprachnachweis+ehegattennachzug&rlz=1C1CHBD_deXK906XK906&sxsrf=ALeKk01WvqQQxMtEUBYBTYIfpB-y5aTKMw%3A1624802639647&ei=T4XYYP_8JomL9u8PvJyMiAo&oq=Sprachnachweis+zum+Ehe&gs_lcp=Cgdnd3Mtd2l6EAEYADIGCAAQFhAeMgYIABAWEB46BAgjECc6BAgAEEM6AggAOgoILhDHARCjAhBDOgQILhBDOgclABCHAhAUOgQIABATogolABAIEA0QHhATogYIABANEB46CAgAEAgQDRAeSgQIQRgAUJcOWLhdYJd3aAJwAngAgAG1AYgB-hSSAQQzLjIwmAEAoAEBqgEHZ3dzLXdpesABAQ&sclient=gws-wiz

DaF für Flüchtlinge – Sprache ist Integration [online]. [Stand: 27.09.2021].

<https://sprache-ist-integration.de/lernungewohnte-fluechtlinge-im-deutschkurs/>

Das Staatliche Amt für Statistik im Kosovo: Statistikat e arsimit 2017/2018, S.101 [online]. [Stand: 27.09.2021].

<https://masht.rks-gov.net/uploads/2018/07/statistikat-e-arsimit-ne-kosove-2017-18.pdf>

<https://masht.rks-gov.net/uploads/2017/03/korniza-kurrikulare-finale.pdf> S. 39-40

Die Abbildung des mehrsprachigen Sprachsystems im Gehirn: Zum Einfluss verschiedener Variablen [online]. [Stand: 27.09.2021].

<https://core.ac.uk/download/pdf/20650490.pdf>

Duden online (2012): Bibliographisches Institut GmbH. [online]

<https://www.duden.de/rechtschreibung/Infinitiv> [Stand: 27.09.2021].

Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen [online]. [Stand: 27.09.2021].

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17454/schluesselkompetenzen.pdf>

Europäisches Parlament und Rat der Europäischen Union (2006): Empfehlung des Statistisches Bundesamt / Ausländische Bevölkerung – Ergebnisse des Ausländerzentralregisters [online]. [Stand: 27.09.2021].

[https://de.wikipedia.org/wiki/Albaner in Deutschland](https://de.wikipedia.org/wiki/Albaner_in_Deutschland): Zitiert: *Ausländische Bevölkerung – Ergebnisse des Ausländerzentralregisters (Stand: 31. Dezember 2016)*.

Unterrichtsplanung [online]. [Stand: 27.09.2021].

https://is.muni.cz/el/1441/jaro2012/N2MK_2DID/um/33462270/Unterrichtsplanung.pdf

<https://www.slideshare.net/yasyou/die-4-phasen-des-unterrichts>

Visa und Einreise [online]. [Stand: 27.09.2021].

<https://pristina.diplo.de/xk-de/service/visa-einreise>

Warum Deutsch lernen [online]. [Stand: 27.09.2021].

<https://www.goethe.de/de/spr/wdl.html>

WARUM DEUTSCH LERNEN? 10 GRÜNDE FÜR DEUTSCH [online]. [Stand: 27.09.2021].

<https://www.goethe.de/de/spr/wdl.html>

<https://www.goethe-ks.org/>