

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Ústav germánských studií

Diplomová práce

Anna Mašková

Aktivierende Methoden als Schlüssel zur effektiven
Beherrschung der Grammatik in der Erwachsenenbildung

Aktivizační metody jako kritérium k efektivnímu ovládnutí gramatiky ve
výuce dospělých

Activating Teaching Approaches as an Effective Aspect of Teaching
Grammar to Adult Students

Praha 2019

Vedoucí práce: Mgr. Věra Hejhalová, Ph.D.

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich ganz herzlich bei der Leiterin meiner Masterarbeit, Frau Mgr. Věra Hejhalová, Ph.D., bedanken. Ich danke auch allen anderen, die mich beim Schreiben dieser Arbeit unterstützt haben.

Prohlašuji, že jsem předloženou diplomovou prací vypracovala samostatně na základě uvedených pramenů a literatury, které jsem řádně citovala, a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 26. 3. 2019

.....

Anna Mašková

Abstrakt

Předkládaná diplomová práce se zabývá využitím aktivizačních metod při pochopení a osvojení daných gramatických jevů ve výuce němčiny dospělých se zřetelem na výuku ve firemních kurzech. Studenti firemních kurzů mají svá specifika, a to především v oblasti učební biografie, motivace a procesu učení, jimiž se liší od žáků školního věku. Nejčastěji ovládají jazykovou úroveň od A1 do B1 (SERR) a vyžadují osvojení gramatických jevů v rámci zlepšování své jazykové produkce. Gramatické jevy mohou být v tomto typu výuky vyučovány pomocí klasických, komplexních a aktivizačních metod. Výzkumná část práce pojednává výhradně o aktivizačních metodách a jejich možnosti využití ve firemní skupinové výuce. Cílem práce bylo provést pozorování jednotlivých hodin a na jejich základě společně s dotazníky vyplněnými zúčastněnými studenty vyhodnotit, zda použité aktivizační metody přispěly ke zvýšení motivace během hodiny, pochopení a osvojení daných gramatických jevů a celkově se pro danou cílovou skupinu jeví jako efektivní. Pro toto vyhodnocení bylo formulováno pět hypotéz, které dokázaly, že aktivizační metody mají svou platnost i ve firemní výuce, upřednostňují je především muži a studenti mladší 35 let a celkově zlepšují porozumění daných gramatických jevů v tomto typu výuky. Neproázala se souvztažnost délky přípravy aktivizační metody s efektivitou pro studenty. Přílohy práce shrnují jednotlivé aktivizační metody pro gramatiku časů, které mohou být využity učiteli firemní i běžné výuky.

Klíčová slova: němčina jako cizí jazyk, výuka dospělých, firemní výuka, aktivizační metody

Abstract

This thesis deals with the use of the activating teaching approaches and their effectiveness for understanding and mastering the grammatical phenomena of adult students, mainly in the corporate courses for German language. The students of the corporate courses have their specific set of learning aspects, particularly in the field of their learning biography, motivation, and the learning process that distinguishes them from the school-age students. These students, usually at the language level from A1 to B1 (CEFR), require the acquisition of grammatical features to improve their language production. Grammatical phenomena are taught in this method of teaching using classical, complex and activating approaches. The empirical research of this thesis deals specifically with the activating teaching approaches in the corporate courses. It contains the observations of the individual corporate lessons using activating approaches as well as questionnaires filled in by participating students. The thesis concludes and evaluates the contribution of activating teaching approaches to the motivation during the lesson, the effect that they have on the understanding and acquisition of the given grammatical phenomena for the target group of adult students. For the thesis conclusion, there have been formulated five hypotheses that prove that the activating approaches are valid in the corporate courses, that they are preferred by the specific gender and age groups such as men and students under the age of 35, and that they generally improve the understanding of given grammar phenomena in this type of courses. The correlation between the length of preparation the activating approach and the efficiency for the students has not been proved. The appendixes summarize approaches of the grammar phenomenon for tenses and can be used by teachers of the corporate courses as well as by teachers in the public schools.

Keywords: German as a Foreign Language, Adult Education, Corporate Courses, Activating Teaching Approaches

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	8
I. Theoretischer Teil	10
2. Die Charakteristika der Lernenden	10
2.1. Die Erwachsenenbildung	10
2.2. Beispielhafte Situationen	11
2.3. Zentrale Faktoren beim Lernen einer Fremdsprache in der Erwachsenenbildung	12
2.3.1. Die Sprachlernbiografie	12
2.3.2. Die Motivation	14
2.3.3. Der Speicherungsprozess	18
3. Deutschunterricht und das Kursangebot für Erwachsene in der Tschechischen Republik	22
3.1. Öffentliche Kurse für Erwachsene	22
3.2. Der Firmenunterricht	23
3.2.1. Allgemeinsprachlicher Unterricht	24
3.2.2. Berufsorientierter Unterricht	25
3.3. Die Spezifika der Lehrkräfte an privaten Sprachschulen und an staatlichen Schulen	27
3.3.1. Geforderte Qualifikation	28
3.3.2. Hauptspezifika und Kompetenzen der Lehrenden	29
3.3.3. Lohn und Bedingungen der Zusammenarbeit	31
4. Überblick über die Position der Grammatik in verschiedenen didaktischen Ansätzen	34
4.1. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER)	34
4.2. Die Anwendung des GERS im Firmenunterricht und die Vorteile und Nachteile dieser Gliederung	35
4.3. Grammatische Kompetenzen nach dem GER	38
4.3.1. Tempus als Beispiel der grammatischen Kompetenz	40
4.3.2. Der Tempusgebrauch nach den Sprachniveaus A1 – B1	41
5. Unterrichtsmethoden	43
5.1. Gliederung der <i>methods</i> nach der Sicht des Fremdsprachenunterrichts in seiner historischen Entwicklung	44
5.2. Gliederung der <i>approches</i> nach der didaktischen Sicht	46
5.2.1. Klassische Methoden	46

5.2.2. Komplexe Methoden	46
5.2.3. Aktivierende Methoden	46
II. Empirischer Teil	52
6. Forschungshypothesen	52
7. Verlauf der Forschung	54
7.1. Organisation der Forschung	54
7.2. Die Teilnehmer der Forschung	54
7.3. Das Forschungsinstrument	56
8. Präsentation und Interpretation der Ergebnisse	60
8.1. Interpretation der Beobachtungen	60
8.2. Hypothesenbestätigung	78
9. Zusammenfassung	82
10. Resumé	85
11. Summary	88
12. Literaturverzeichnis	91
13. Anhang	ii
Anhang 1 GER Grammatik	iii
Anhang 2 Beobachtungsnotizbuch	v
Anhang 3 Aktivierende Methoden	xxiv
Anhang 4 Fragebögen	lxxv
Anhang 5 Gespräch mit der Senior-Lehrerin	lxxxix

1. Einleitung

Die große Anzahl deutscher Firmen in der Tschechischen Republik ruft Interesse an Deutschkursen im Bereich der Erwachsenenbildung hervor. Die Firmen haben eine hohe Nachfrage nach Sprachschulen, die den Unterricht für ihre Beschäftigten anbieten, und haben meistens eigene Ansprüche an den Verlauf des Kurses. Der Unterricht soll erwachsene Lernende langfristig zum Spracherwerb motivieren und effektiv und natürlich zu ihrem Sprachgebrauch beitragen. Dazu dienen vor allem die Methoden, die im Unterricht verwendet werden, und die Art und Weise, wie sie von den Lehrenden eingesetzt werden. Die Sprachschulen fordern oft die Verwendung aktivierender Methoden (weiter nur AM) im Unterricht und halten diese Methoden für effektiv in der Erwachsenenbildung. Diese Diplomarbeit widmet sich dem Einsatz AM im Fremdsprachenunterricht von Firmen.

Als Ziel setzt sich diese Arbeit, die Verwendung der AM bei den erwachsenen Lernenden im Firmenunterricht zu beobachten. Ausgehend von den Beobachtungen verschiedener Unterrichtseinheiten und der Auswertung von Fragebögen der Lernenden soll die didaktische Effektivität der Verwendung AM im Firmenunterricht ausgewertet werden.

Die Lernenden des Firmenunterrichts stellen eine spezifische Gruppe der Lernenden dar, deren Ansprüche sich von Lernenden im Schüleralter unterscheiden und die folglich andere Arbeitsweisen während einer Unterrichtseinheit fordern. Daher werden zuerst theoretische Grundlagen zu den einzelnen Aspekten der Erwachsenenbildung erarbeitet, die die Definition der Erwachsenenbildung, die Charakteristika der erwachsenen Lernenden im Vergleich zu Kindern und die Beschreibung der zentralen Faktoren beim Fremdspracherwerb in der Erwachsenenbildung (Sprachlernbiografie, Motivation, Speicherungsprozess) umfassen. Des Weiteren werden grundlegende Informationen zum Firmenunterricht in der Tschechischen Republik und die Spezifika der Lehrkräfte an privaten Sprachschulen sowie an Staatsschulen präsentiert. Im vierten Kapitel wird ein Überblick über die Position der Grammatik in verschiedenen didaktischen Ansätzen gegeben. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (weiter nur GER¹) wird definiert und die grammatischen Kompetenzen der jeweiligen Sprachniveaus werden

¹ Deutsch: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER); Englisch: Common European Framework of Reference for Languages (CEFR); Tschechisch: Společný evropský referenční rámec (SERR)

kurz beschrieben. Weil sich der empirische Teil der Arbeit mit aktivierenden Unterrichtsmethoden befasst, die sich auf den Tempusgebrauch nach den Sprachniveaus von A1 bis B1 (GER) konzentrieren, werden die Anforderungen an den Tempusgebrauch dieser Sprachniveaus näher erläutert. Das fünfte Kapitel bietet eine Gliederung der Unterrichtsmethoden und der einzelnen AM.

Der empirische Teil der Arbeit fängt mit dem Kapitel 6 an, in dem die Forschungshypothesen formuliert werden, die mithilfe der Beobachtung unterschiedlicher Firmenkurse bestätigt werden sollten. Für eine möglichst objektive Beurteilung der Forschung ist es nötig, Verlauf und Organisation der Forschung genau festzulegen, die die Struktur der Unterrichtseinheiten und die Einordnung der AM einheitlich bestimmen. Für die Forschung werden sowohl meine eigenen als auch die Unterrichtseinheiten zweier Kolleginnen verwendet. Weil die Unterrichtseinheiten an eine bestimmte Struktur, die mit AM arbeitet, angepasst werden mussten, hängt die Forschung zudem von der Bereitschaft der anderen Lehrenden ab, ihren Unterricht dementsprechend abzuändern. Am Ende werden die Ergebnisse der Beobachtungen analysiert und die Forschungshypothesen überprüft und bestätigt.

Die Schlüsselinformationen zu der jeweiligen Thematik wurden aus deutsch-, tschechisch- und englischsprachigen Informationsquellen geschöpft. Außer Artikeln und Texten in gedruckter Form wurden relevante Gedanken und Beiträge aus dem Internet verwendet, vor allem für den empirischen Teil der Arbeit. Alle benutzten Quellen wurden im Literaturverzeichnis angegeben.

Der Anhang dieser Diplomarbeit umfasst die grammatischen Phänomene der verschiedenen Sprachniveaus nach GER (vgl. Ahg. 1), ein Beobachtungsnotizbuch (vgl. Ahg. 2), in dem einzelne Unterrichtseinheiten beschrieben sind, sowie Materialien für die AM (vgl. Ahg. 3). Weiterhin finden sich hier die Ergebnisse der Fragebögen und der Hypothesenbestätigung (vgl. Ahg. 4) sowie Notizen aus dem Gespräch mit der Senior-Lehrerin (vgl. Ahg. 5). Besonderer Wert wird auf die verwendeten AM gelegt, die im Anhang 3 hinterlegt sind und in Zukunft von anderen Lehrenden genutzt werden können.

Diese Arbeit möchte einen Beitrag zur Beschreibung und Erforschung von Deutsch als Fremdsprache (weiter nur DaF) im Firmenunterricht in der tschechischen Umgebung leisten und zielt auf die Anwendung AM in dieser Zielgruppe. Das kann vor allem den Lehrenden bei der Auswahl geeigneter Unterrichtsmethoden für den Firmenkurs helfen.

I. Theoretischer Teil

2. Die Charakteristika der Lernenden

Der Lernende als direkter Teilnehmer des Unterrichts übt Einfluss auf die Form des Unterrichts aus. Um die Effizienz des Fremdsprachenunterrichts zu erhöhen, reicht es laut Janíková (2011, S. 50) nicht aus, nur didaktisches Verfahren und Unterrichtsmaterialien zu erneuern, sondern man muss sich zudem stärker mit den Charakteristika der Lernenden beschäftigen und ihre individuellen Besonderheiten erforschen. Eine Rolle spielen unter anderem folgende Merkmale: das Alter der Lernenden, ihre vorherigen Erfahrungen und ihre Motivation. Alle diese Merkmale dienen als Schlüsselinformation für den Lehrenden, die er² z. B. bei der Auswahl von Inhalt und Methoden für den Unterricht sowie bei der Planung des Unterrichtsverlaufes nutzen kann. Diese Arbeit befasst sich mit dem Unterricht erwachsener Lernenden, darum wird diese Gruppe der Lernenden in den folgenden Kapiteln näher definiert.

2.1. Die Erwachsenenbildung

Erwachsenenbildung (auch Weiterbildung) wird als die „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase“ (Vierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung, 2001) definiert. Unter dem Terminus Erwachsenenbildung werden alle Aktivitäten verstanden, die zur Vertiefung, Erweiterung oder Erneuerung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten von Menschen dienen, die die erste Bildungsphase abgeschlossen haben (Hanke, Seel, 2014, S. 17). Zu den am meisten verbreiteten Bereichen der Erwachsenenbildung gehört der Fremdsprachenunterricht (ebd.).

Die Definition gibt einen sehr präzisen Rahmen an Aktivitäten vor, die die Teilnehmer der Weiterbildung machen, bleibt aber ziemlich weit in Bezug auf die Zielgruppe und ihr Alter. Die Erwachsenenbildung bezeichnet eine heterogene Gruppe von Lernenden ab 18 Jahren (ebd.). Dieser heterogene Raum bietet selbstverständlich sehr unterschiedliche Ansprüche. Aufgrund der riesigen Pluralität, erforscht die vorliegende Arbeit nur diejenigen Lernenden, die im berufsfähigen Alter sind und am Firmenunterricht teilnehmen.

² Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im Text verallgemeinernd das generische Maskulinum verwendet. Diese Formulierungen umfassen gleichermaßen weibliche und männliche Personen; alle sind damit selbstverständlich gleichberechtigt angesprochen.

Die Unterschiede zwischen den Lerngruppen sind noch in Verbindung mit anderen Aspekten zu sehen. Neben dem Alter haben auch folgende Aspekte einen entscheidenden Einfluss auf die Erwachsenenbildung: persönliche Aspekte wie Geschlecht, Beruf, Familienstand, Wohnsitz, soziale Lage und gesellschaftliche Verhältnisse sowie Aspekte, die zur Lernbiografie (vgl. Kap. 8.1.) gehören und zwar Schulbildung, Form des Inputs, die Anzahl bereits erworbener Fremdsprachen und Lerngewohnheiten (Bolton, 1980, S.11).

Wenn der Lehrende eine geeignete Methodik und Aktivität für Kinder im Sprachkurs wählen muss, ist diese Wahl oftmals einfacher. Die Schüler in der Klasse sind meistens gleich alt, haben ähnliche Erfahrungen und ihre Motivation ist vor allem vom Input abhängig. Wenn der Lehrende hingegen die Methodik und Aktivität für eine Gruppe von Erwachsenen auswählt, muss er nicht nur das unterschiedliche Alter berücksichtigen. Die Palette von Unterschieden ist viel breiter und der Lehrende muss alle erwähnten Aspekte der Lerngruppe in der Weiterbildung bedenken.

2.2. Beispielhafte Situationen

Eine Situation, die heute in Tschechien immer häufiger vorkommt, besteht in dem Bedürfnis, für den Beruf DaF schnell zu beherrschen.

Ein typisches Beispiel stellt Ingenieur Peter dar, der 51 Jahre alt ist und in vier Monaten in Frankfurt am Main leben soll. Er wird bei einer deutschen Niederlassung seiner Firma sechs Monate lang arbeiten und dort seine deutschen Kollegen mit den neuen Maschinenbautechnologien vertraut machen. Aus diesem Grund muss er die Grundkenntnisse der deutschen Sprache schnell lernen. Er fängt wegen seiner Karriere- und Jobansprüche mit dem Deutschunterricht an. Die Wünsche der Firma sind: er sollte mit den deutschen Kollegen über die alltäglichen Themen der Firma sprechen und ihnen elementare Programme erklären können. Er soll außerdem selbstständig in alltäglichen Situationen außerhalb der Arbeit kommunizieren, z. B. im Hotel und in der Stadt.

Einen anderen Typ Sprachkurs in der Firma sucht Emma, die 26 Jahre alt ist. Sie hat schon eine längere Erfahrung mit der deutschen Sprache als Peter. Sie legte bereits das Abitur in dieser Sprache ab, aber wegen des fehlenden Sprachtrainings will sie berufsbezogene Kurse in ihrer Firma besuchen. In ihrem Beruf braucht sie Deutsch vor allem in alltäglichen Situationen, wenn sie ihre deutschen Kollegen trifft, E-Mails schreibt und Telefongespräche führt. Während der Präsentationen und Sitzungen benutzt sie nur Englisch. Falls sie ihre Deutschkenntnisse verbessern würde, könnte sie sich in Zukunft auf

deutsche Kunden konzentrieren und so beruflich aufsteigen. Sie lebte zwei Jahre lang in England und ist darum an das Lernen einer Fremdsprache gewöhnt. Sie sucht einen Sprachkurs, der nicht zeitaufwendig ist, weil sie ein Kind hat. Trotzdem sucht sie einen Kurs, der zur schnellen Verbesserung ihrer Kenntnisse führt.

Beide Sprachschüler haben verschiedene Ansprüche und brauchen unterschiedliche Typen von Sprachkursen, die in ihrer Firma stattfinden. Im folgenden Kapitel werden ihre Bedürfnisse, Ansprüche und Möglichkeiten näher charakterisiert und beschrieben.

2.3. Zentrale Faktoren beim Lernen einer Fremdsprache in der Erwachsenenbildung

2.3.1. Die Sprachlernbiografie

Die *Sprachlernbiografie* des Lernenden spielt beim Fremdsprachenlernen eine wichtige Rolle (vgl. Kap. 8.1.). Sie besteht aus drei Teilen (Frings, Vetter, 2012, S. 87). Erstens informiert sie uns über den Sprachstand des Teilnehmers, ob er bereits einige Sprachprüfungen absolviert oder Zertifikate erworben hat, welches Sprachniveau er aktuell hat und welche andere(n) Sprache(n) er noch beherrscht. Zweitens dokumentiert die Lernbiografie den ganzen Spracherwerbsprozess des Lernenden und seine sprachlichen und interkulturellen Erfahrungen und Ziele. Drittens spiegelt die Lernbiografie die Persönlichkeit des Lernenden, seine konkreten Erfahrungen mit Didaktik und Lernmethoden, die er im Unterricht bevorzugt oder ablehnt. Zur Lernbiografie gehören Aspekte wie: die Schulbildung, die Anzahl bereits erworbener Fremdsprachen und die Lerngewohnheiten (ebd.).

Die Lernbiografie bietet einen Überblick über die Sprachlernerfahrungen, die Erfahrungen allgemein und die Einstellungen zur Sprache. Diese Zusammenstellung reflektiert Schwerpunkte des Sprachenlernens und nach diesen sollten Lehrende einen individuellen Plan für den Lernenden aufstellen.

In allen Kategorien der Lernbiografie bestehen Unterschiede zwischen den einzelnen Lernenden und das jeweilige Profil kann ganz unterschiedlich zusammengesetzt sein. Die folgende Abbildung beschreibt fünf unterschiedliche mögliche Kombinationen der Sprachlernbiografie (Grein, 2013, S. 7).

1. Lerngewohnt – bildungsnah – Fremdsprachen
2. Lerngewohnt – bildungsnah – keine Fremdsprache
3. Lernungewohnt – bildungsfern – Fremdsprachen
4. Lernungewohnt – bildungsfern – keine Fremdsprache
5. Lerngewohnt – bildungsfern – keine Fremdsprache

„Erwachsene LernerInnen sind oft lernungewohnt oder sogar lernentwöhnt. Sie müssen erst wieder lernen, sich auf konzentriertes, kontinuierliches und anstrengendes geistiges Arbeiten einzulassen.“ (Rampillon, 1995, S. 12) Ob der Lernende als *bildungsnah* oder *bildungsfern* bezeichnet wird, hängt von der zeitlichen Distanz zu seiner Ausbildung ab. Rampillon verwendet (ebd.) den Terminus bildungsnah bei weniger als 15 Jahren nach dem Studienabschluss und bildungsfern ab mehr als 15 Jahren (vgl. Kap. 6). Manche Lernenden haben keine andere Fremdsprache gelernt und müssen darum ganz neue, fremdsprachenspezifische Lernverfahren kennenlernen (ebd.). Diese Informationen sollte der Lehrende während der ersten Stunde entweder in einem Gespräch oder durch einen Fragebogen herausfinden. Diese Kriterien kann man auch auf die Beispielstudierenden Peter und Emma anwenden. Ihre Sprachlernbiografien könnten folgendermaßen aussehen:

Peter ist lerngewohnt, weil er ständig mit den neuesten Technologien arbeitet und Schulungen in seinem Bereich absolviert. Was Fremdsprachen betrifft, beherrscht er Englisch auf dem Niveau A1 (GER). Er ist bildungsfern. Im Unterricht bevorzugt er die aktive Teilnahme, bei der er sprechen und den neuen Lernstoff üben kann.

Emma ist lerngewohnt und bildungsnah, weil sie erst vor zwei Jahren das Studium an der Universität absolviert hat. Sie beherrscht auch andere Fremdsprachen und zwar Englisch (C1) und Französisch (A1). Sie legte das Abitur im Fach Deutsch auf dem Sprachniveau A2 ab. Aus ihrer Schulzeit hat sie eine passive Rolle übernommen und lässt sich nur wenig für aktive Teilnahme und mündliche Übungen erwärmen. Diese Vorurteile wurden während der ersten Unterrichtsstunde aufgedeckt, als sie ihre Beziehung zu Deutsch als Fremdsprache während des Gesprächs eher zögerlich beschrieb. Trotzdem bewertet sie das Sprachenlernen sehr positiv und optimistisch, vor allem wegen ihrer Auslandserfahrung in England.

An diesen Beispielen wird ersichtlich, wie sehr die Lernbiografie den Erwachsenenunterricht beeinflusst. Daher sollte der Lehrende alle erwähnten Merkmale in den Blick nehmen. Jeder Lernende hat seine eigenen Spezifika und seine persönliche

Sprachbiografie. Wenn der Lehrende diese Spezifika kennt, ist es für ihn auch leichter, die Lernenden zu motivieren und den Unterricht passend vorzubereiten.

2.3.2. Die Motivation

Was den Lernerfolg des Fremdsprachenerwerbs bei Erwachsenen zudem grundsätzlich beeinflusst, ist die *Motivation* der Lernenden. Wie Düwell (2007, S. 348) behauptet, entsteht Motivation „durch die Interaktion zwischen den Motiven des Lernenden und den äußeren Situationsfaktoren“. Aus der Zusammensetzung von persönlichen Motiven und der jeweiligen Lernsituation entsteht die aktuelle Motivation des Lernenden, die zum späteren Lernverhalten führt und maßgeblich über den Lernerfolg mitbestimmt.

Im Bereich des Fremdsprachenunterrichts arbeitet man vor allem mit dem Begriff der *Lernmotivation*. „Lernmotivation [...] ist der Schlüssel für nachhaltige Lernprozesse. [...] Lernmotivation kann zwar nicht fremdgesteuert werden, sie entwickelt sich aber nur in anregenden, unterstützenden Kontexten.“ (Siebert, 2006, S. 10)

Die Lernmotivation bezeichnet die Interaktion zwischen dem Charakter des Lernenden und den Aktivitäten, die für den Unterricht ausgewählt wurden. Nach dieser kurzen Erklärung ist es ersichtlich, dass die Lernmotivation von zwei Aspekten beeinflusst wird(ebd.): erstens vom Lernenden selbst und von seinen Gründen, warum er die Sprache studiert (diese Motivation wird als langfristige Motivation bezeichnet). Zweitens spielt der Lehrende eine wichtige Rolle, der äußere Situationsfaktoren bildet und die Lernenden positiv oder negativ im Unterricht beeinflussen kann (die Motivation während des Unterrichts).

Die langfristige Motivation

Die langfristige Lernmotivation der Lernenden kann eine intrinsische oder eine extrinsische Basis haben (vgl. Kap. 8.1., Ahg. 2).

Die *intrinsische Motivation* entsteht aus den inneren Bedürfnissen des Lernenden, wenn er aus eigenem Interesse lernt und es ihm Spaß macht. Fremdsprachenlerner, die intrinsisch motiviert sind, z. B. „interessieren sich für Sprache und Kultur einer Sprachgemeinschaft“ oder sie „verfolgen übergeordnete Ziele, deren Erreichung das Erlernen der Sprache voraussetzt“ (Schupmann, 2015, S. 63).

Die *extrinsische Motivation* entsteht durch äußere Bedingungen. Der Lernende sehnt sich nach Belohnung und orientiert sich vor allem am Ziel (Schlag, 2009, S. 21). Bernhard Schlag (ebd.) unterscheidet mit Lern- und Leistungsmotivation zwei Motive, die extrinsische Lernmotivation beeinflussen: soziale und materielle Motive. Soziale Motive hegen die Lernenden, die sich z. B. nach Anerkennung sehnen. Materielle Motive stellen z.B. bessere Karriere- und Berufschancen dar. Auf diese Weise motivierte Sprachschüler findet man sehr oft im Firmenunterricht und in den Vorbereitungskursen für ein Zertifikat. Andere Motive sind nach Rampillon (1995, S. 13): eigene Kompetenzen ausbauen bzw. festigen, eigene Lernfähigkeit testen, Interessen an Fremdsprachen nachkommen oder geistige Herausforderungen annehmen.

Dörnyei (2002, S. 16, 17) unterscheidet Motivation auf der Ebene der Sprache, der Lernenden und der Lernsituation. Die Ebene der Sprache und die der Lernenden gehören zur langfristigen Motivation.

Auf der Ebene der Sprache „betont er die Wichtigkeit der positiven Erfahrungen mit authentischer Sprache in der Zielkultur“ (Wicke, 2004, S. 19). Auf der Ebene der Lernenden nennt er „die Entwicklung des eigenen Selbstvertrauens von größter Bedeutung. Lob, Ermutigung und Bestätigung sind wichtige Meilensteine auf dem Weg der Schüler zum sprachlichen Erfolg.“ (ebd.). Genauso wichtig ist die realistische Setzung von Zielen, die der Lehrende reflektiert und zusammen mit den Lernenden setzt.

Langfristige Motivation hat einen Feind mit dem Namen „Vorurteile“. Erwachsene schrecken häufig vor dem Fremdsprachenunterricht zurück. „Aufgrund ihrer lebenslangen Lernerfahrungen haben erwachsene LernerInnen implizite Theorien, z. T. auch Vorurteile über ihr persönliches Lernen entwickelt. Dies kann zu Stigmatisierung („Ich bin für Fremdsprachen nicht begabt!“) und zu Lernblockaden führen.“ (Rampillon, 1995, S. 12)

Zu den bekanntesten Vorurteilen der langfristigen Motivation gehört auch: je älter man ist, desto weniger kann man lernen. „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmer.“ Für die Erwachsenen gibt es dann keinen Grund zum Lernen oder sie stellen sich die Frage: „Warum sollte man im Alter freiwillig lernen?“

Ein wichtiges Problem stellt auch die schlechte Vereinbarkeit mit Beruf und Familie dar. Nach der Arbeit möchte man lieber Zeit mit seiner Familie verbringen und nicht noch in der Schule sitzen. Negative Einstellungen gegenüber dem Lernen können auch aus

schlechten Erfahrungen aus der Schulzeit oder negativer Selbsteinschätzung rühren. Alle diese Gründe stören die langfristige Motivation und andere Faktoren wie der Lehrende und die Motivation während des Unterrichts müssen diese Blockaden überwinden.

Wenn wir diese Differenzierung auf unsere Modellsituationen übertragen, erlebt Peter, der in Frankfurt am Main leben will und Deutsch für seinen Beruf lernt, extrinsische Motivation. Er will Deutsch lernen, weil diese Kenntnis seine Berufschancen und Karriereaussichten verbessert. Die Aktivitäten und Anstrengungen, die er während des Unterrichts unternimmt, nimmt er nur wegen des Ziels auf sich. Sein Ziel ist Kommunikation mit den Kollegen aus Deutschland in alltäglichen Situationen. Er ist motiviert, weil er sein Ziel kennt. Störende Faktoren der Motivation sind vor allem die Vorurteile, die mit seinem Alter verbunden sind.

Die Lernende Emma ist im Grunde genommen teilweise intrinsisch motiviert, denn sie beherrscht die Sprache schon relativ gut und sie lernt vor allem weiter, weil sie Spaß am Lernen hat. Teilweise ist sie aber auch extrinsisch motiviert, weil sie die Kenntnis der deutschen Sprache in ihrer zukünftigen Karriere ausnutzen kann. In der Zukunft will sie berufliche Anforderungen erfüllen. Der störende Faktor ihrer Motivation ist Zeitmangel, weil sie sich um ihre kleine Tochter kümmern muss.

Die Motivation während des Unterrichts

Ein weiterer differierender Faktor, wenn wir Fremdsprachenunterricht bei Erwachsenen und Schulkindern vergleichen, ist die Motivation während des Unterrichts. Die Theorie setzt voraus, dass Schulkinder die Sprache lernen, weil sie die Aktivitäten, Spiele und Übungen als natürlich wahrnehmen und sie ihnen Spaß machen. Ein Kind spielt nicht, weil es das Spiel als Mittel für den Spracherwerb anerkennt, sondern wegen des Spiels selbst. Die Erwachsenen machen die Aktivitäten vor allem darum, weil diese Übungen ein Mittel für die Beherrschung der Sprache sind, die sie mögen oder die eine extrinsische Verbesserung verspricht.

Dörnyei (2002) arbeitet mit der Ebene der Lernsituation. Der Lernprozess und die Inhalte des Unterrichtes sollten die Lernenden positiv ansprechen. Dazu hilft „die Erhöhung der Attraktivität der Lerninhalte durch die Verwendung authentischer Materialien und Medien, [...] die Auswahl und Ergänzung des Lehrmaterials, das Wecken von Neugier und der Phasenwechsel“ (Wicke, 2004, S.19).

Wenn die Lernenden mit dem Kurs anfangen, muss der Lehrende alle ihre Zweifel und Vorurteile abbauen, indem er sich bemüht, den Sprachschülern einen neuen Lernbegriff zu suggerieren: „Wir lernen, wenn wir in der aktiven Auseinandersetzung mit der sozialen oder gegenständlichen Umwelt Erfahrungen sammeln und daraufhin Verhalten oder Einstellungen verändern bzw. neu erwerben.“ (Reinmann-Rothmeier, Mandl, 1999, S. 39) Allgemein lässt sich sagen, dass schon die erste Unterrichtsstunde für den Lernenden wichtig ist. Nach den ersten Erfolgen oder Misserfolgen festigt sich beim Lernenden der Lernoptimismus oder -pessimismus für den Sprachkurs. Aus diesem Grund sollte schon die erste Stunde mehr auf die Motivation als auf etwas anderes abzielen.

Für die Motivation der Lernenden während des Unterrichts kann der Lehrende die Grundlagen aus dem Kapitel „Voraussetzungen und Motivation für einen lernaktiven (Deutsch-)Unterricht“ (Wicke, 2004, S. 11) entnehmen, wo fünfzehn Prinzipien eines aktiven und kreativen Unterrichts beschrieben werden. Die wichtigsten Voraussetzungen, die die Lernenden motivieren können, sind Thema und Methode. Das Thema soll die Lernenden interessieren, ihre Neugierde reizen und „neue, alternative, aber auch unkonventionelle Wege bei der Bearbeitung“ (Wicke, 2004, S. 11) ermöglichen.

Das Thema kann man vor allem bei den intrinsisch motivierten Lernenden zur Stärkung des Lernoptimismus verwenden, die die Sprache lernen, weil sie allein es wollen. Ihre weitere Motivation steht in Verbindung mit ihren anderen persönlichen Interessen. In diesem Fall kann der Lehrende mit entsprechenden Lerninhalten, Aktivitäten und Lernumgebungen arbeiten.

Diese Motivation benutzt der Lehrende bei der Beispiellernenden Emma. Sie will die Sprache mit ihren Interessen verbinden. Sie mag Themen wie zum Beispiel Familie, Mode und gesunde Lebensweise. Der Lehrende kann diese Themen in Form von Zeitungsartikeln oder Diskussionen in den Unterricht einbringen und mit anderen Materialien kombinieren. Emma will aus dem Unterricht etwas Neues erfahren, so verläuft der Spracherwerb auf ganznatürliche Weise.

Demgegenüber steht die Erhöhung der Motivation bei den extrinsisch motivierten Lernenden. Die Themen, die sie lernen sollen, sind meistens festgelegt. In diesem Fall ist ein wichtiger Aspekt die Methode. Zum Beispiel kann es hilfreich sein, dem Schüler die konkreten Ziele vorzustellen und nach ihrem Erfüllen die Erfolge und Fortschritte klar zu präsentieren.

In der Modellsituation würde diese Motivation so funktionieren, dass Peter bereits im Voraus weiß, welche Themen er in seinem Intensivkurs lernen soll. Darum folgt nach den einzelnen Kapiteln jeweils eine Zusammenfassung der wichtigsten Phrasen, die er nun schon beherrscht. Er schätzt die Aktivitäten, bei denen er seinen Erfolg beobachten kann und an denen er aktiv teilnehmen kann. Das stellt eine Form der Belohnung für ihn dar.

2.3.3. Der Speicherungsprozess

Fluide und kristalline Intelligenz

Die Spezifika und Unterschiede der Erwachsenenbildung im Vergleich zum Schulunterricht zeigen sich nicht nur in der Lernbiografie und der Motivation des Lernenden, sondern auch im Speicherungsprozess und der Veränderung der fluiden zur kristallinen Intelligenz.

Fluide Intelligenz beschreibt Cattels Modell als „primäre Denkfähigkeit [...] ohne kulturspezifische Einflüsse“ (Maltby, 2011, S. 12). Diese Intelligenz nimmt mit steigendem Alter ab und das beeinflusst folgende Aspekte im Erwachsenenunterricht: die Fähigkeit, sich an neue Erfahrungen und Lebensumstände kreativ anzupassen, die Schnelligkeit des Kombinierens, die Verbindung von Gelerntem mit Neuem, die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses, die Speicherleistung und das Multitasking (Grein, 2013, S. 61).

Kristalline Intelligenz bezeichnet „erworbenes Wissen und Fertigkeiten, etwa in Form von Faktenwissen“ (Maltby, 2011, S. 12). Mit dem Alter nimmt diese Form der Intelligenz zu, erwachsene Lernende beherrschen vor allem individuelles Wissen und die Verbindung von neuen Informationen mit vorhandenen Wissensbeständen. Sie erkennen Zusammenhänge und haben Weitblick, beherrschen logisches Denken und verfügen über sprachliche Fähigkeiten. Im Vergleich zu Kindern kontrollieren sie ihre Emotionen mithilfe von emotionaler und wissenschaftlicher Intelligenz (Grein, 2013, S. 61).

„Mit fortschreitendem Alter geht die fluide Intelligenz zurück, das heißt, dass die Informationsaufnahme und -verarbeitung mehr Zeit in Anspruch nehmen. Die kristalline Intelligenz (wenn man denn das Gehirn fit hält) steigt jedoch stetig an, und vieles wird dadurch ausgeglichen bzw. birgt sogar große Vorteile.“ (Korte, 2012, S. 25)

Schwierig ist es jedoch, die Stufen von Intelligenz und Alter genau voneinander abzugrenzen. Darum unterscheidet Grein (2013, S. 61) vier Lebensalter – Kindheit, Erwachsenenalter bis 50, mittleres Alter von 50 bis 85 und hohes Alter über 85 Jahre. Trotzdem sind die Übergänge fließend und individuell. Im Alter von 25 Jahren wird fluide

Intelligenz verloren und durch wachsende kristalline Intelligenz größtenteils kompensiert (Korte, 2012, S. 25).

Bei den Beispiellernenden lässt sich diese Differenzierung folgendermaßen anwenden: Dem Alter nach ist die Lernende Emma nicht weit von der fluiden Intelligenz des Kindesalters entfernt. Sie speichert den neuen Stoff schnell, kombiniert mehrere Aktivitäten und verarbeitet gleichzeitig unterschiedliche Anregungen. Peter, der 51 Jahre alt ist, verwendet im Unterricht hingegen mehr logisches Denken, Problemlösungstechniken und Strategien.

Transfer und Interferenz als Spezifika der Speicherungsprozesse in der Erwachsenenbildung

Transfer und *Interferenz* sind zwei gegensätzliche Begriffe, die zwei Gemeinsamkeiten haben. Erstens geht es nach Kielhöfer (1995, S. 37) darum, dass „Transfer und Interferenz die zwei Seiten desselben Vorgangs [sind]: beide sind abhängig von der Ähnlichkeit, die den als Brücke funktionierenden Sprachkontakt schafft“. Zweitens erscheinen diese Phänomene als Folge des Sprachkontakts, der ein Ergebnis von Mehrsprachigkeit ist (Riehl, 2013, S. 12). Mehrsprachig können meistens Erwachsene sein. Bei Kindern im Schulalter geht es vor allem um Kinder aus bilingualen Familien. Die Sprachen sind im mentalen Lexikon nicht voneinander isoliert und darum entstehen Verknüpfungen von neuen Elementen mit den bereits vorhandenen Knoten (Riehl, 2013, S.97). Das verursacht Probleme bei allen, die zwei Fremdsprachen lernen und ganz automatisch nach ähnlichen Aspekten in den beiden Sprachen fragen. Zum Beispiel warum die Wörter *become* und *bekommen* nicht dieselbe Bedeutung haben. Falls Kinder solche Ähnlichkeiten falsch verwenden, fällt es wegen der kurzen Dauer der Fehlerbildung ziemlich leicht, den Fehler durch die richtige Verwendung zu ersetzen. Bei Erwachsenen sind die Knoten hingegen schon verfestigt und darum ist es schwieriger, die Fehler wieder abzubauen. Die Problematik des Transfers und der Interferenz stellt somit ein Spezifikum der Erwachsenenbildung dar.

Der Begriff *interlingualer Transfer* (vgl. Kap. 8.1.) bezeichnet „die Übertragung von sprachlichen Phänomenen der einen Sprache auf die andere“ (Riehl, 2013, S. 97). Als betroffene Bereiche erwähnt Riehl Lexikologie, Syntax, Phonologie/Prosodie und Morphologie. Transfer wird allgemein als positiv bewertet. Aufgrund der Kenntnisse einer Sprache verwendet man einen Aspekt in einer anderen Sprache. In den Kursen in

Tschechien geht es vor allem um den Einfluss Englisch – Deutsch und Muttersprache – Deutsch.

Als *Interferenz* bezeichnet Weinreich (1979) ein „generelles Abweichen von der sprachlichen Norm“. Die Ursachen dafür sind vor allem die Verschiedenheit zweier Sprachsysteme und die Unmöglichkeit der Anpassung. Anfänger greifen öfter auf die Konstruktionen einer anderen, ihnen bekannten Sprache zurück und bilden darum auch häufig falsche zielsprachliche Strukturen unter dem Einfluss des anderen Sprachsystems, die ebenfalls als interlingual bezeichnet werden. Wenn der Lernende nicht fähig ist, zu erkennen, ob es sich um eine identische oder unterschiedliche Bedeutung der zwei Sprachsysteme handelt, nennt man diese Fehler *falsche Freunde*. Es ist eine „Bezeichnung für Paare von Wörtern aus verschiedenen Sprachen, die trotz formaler Ähnlichkeiten verschiedene Bedeutungen haben und daher zu Interferenzfehlern führen können“ (Bußmann, 2008, S. 213). Kroschewski (2000, S. 153) klassifiziert die falschen Freunde nach den einzelnen Sprachbereichen und zwar: orthographische, phonetische, morphologische, semantische, syntaktische, idiomatische und textlinguistische falsche Freunde. Kroschewski (ebd.) behauptet, dass mit der wachsenden Internationalisierung des Deutschen die Problematik der falschen Freunde an Aktualität gewinnt. Für den Sprachlernenden ist es sehr wichtig, diese Problematik zu kennen und einen individuellen und effektiven Lernweg dafür zu finden. Die fortgeschrittenen Lernenden erkennen die Problematik der falschen Freunde oft schon selber und sind fähig, deren falsche Verwendung zu vermeiden.

Das zeigt einen weiteren Unterschied zwischen den beiden exemplarischen Lernenden. Peter, dessen Englisch-Niveau A1 ist, hat im Deutschunterricht ziemlich wenige Probleme mit dem Phänomen der Interferenz. Nur manche internationale Wörter können bei ihm auf Deutsch problematisch sein. Sein Lernen kann aber nicht die Ähnlichkeit der deutschen und englischen Sprache ausnutzen, darum gibt es keine Aspekte des Transfers, die ihm hilfreich wären.

Emma ist in diesem Fall begünstigt. Sie beherrscht auch andere Sprachen auf einem guten Niveau und das erleichtert die Bereiche der Lexik und der Grammatik. Manche Phänomene transferieren in die deutsche Sprache und der Prozess des Lernens ist für sie leichter. Das Phänomen der Interferenz beeinflusst ihre neue Fremdsprache jedoch negativ. Das erweist sich vor allem in den Bereichen der Aussprache, der Verwendung des

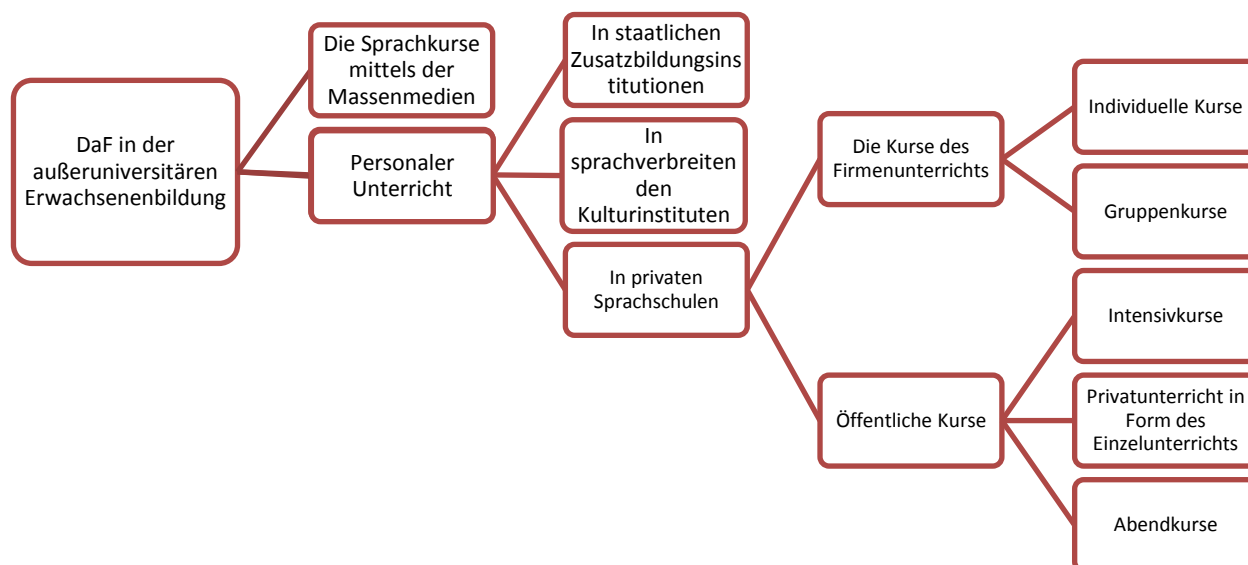
Wortschatzes sowie der syntaktischen und morphologischen Ausnahmen der deutschen Sprache. In diesem Fall lässt sich sagen, dass die Kenntnis der Termini Transfer und Interferenz sowie der gängigsten falschen Freunde der Lernenden bei der Fehleranalyse helfen würden. Sie könnte künftig diese Fehler vermeiden.

3. Deutschunterricht und das Kursangebot für Erwachsene in der Tschechischen Republik

DaF-Kurse in der außeruniversitären Erwachsenenbildung in der Tschechischen Republik umfassen Sprachkurse der Massenmedien und vielfältige personale Unterrichtsangebote. Der personale Unterricht (Ammon, 1991, S. 462) wird in staatlichen Zusatzbildungsinstitutionen, in sprachverbreitenden Kulturinstituten (z. B. Goethe-Institut) und in privaten Sprachschulen (in Tschechien z. B. Edua Group, Caledonian School, Jipka, Glossa) angeboten.

Im Bereich der privaten Sprachschulen unterscheidet man öffentliche Kurse und Kurse des Firmenunterrichts. Zu den öffentlichen Kursen gehören Intensivkurse und Abendkurse der privaten Sprachschulen. Öffentliche Kurse verlaufen vor allem in Gruppen und finden im Klassenzimmer einer Sprachschule statt.

Veranschaulicht stellt diese Gliederung von DaF-Kursen in der außeruniversitären Erwachsenenbildung in der Tschechischen Republik folgendes Schema dar.



(Schema entnommen aus Krumm, 2010, S. 75)

3.1. Öffentliche Kurse für Erwachsene

(Edua Group: www.eduagroup.cz)

Die erste Gruppe der öffentlichen Kurse besteht aus deutschen *Intensivkursen*, die für Abiturienten und Menschen, die Deutsch schnell und effektiv lernen wollen, geeignet sind. Diese Kurse dauern von einer bis zu 48 Wochen und der Stundenplan verläuft meistens

von Montag bis Freitag, während des Wochenendes oder in den Sommerferien. Thematisch sind die Kurse auf Alltagssituationen und üblichen Sprachgebrauch ausgerichtet.

Die zweite Gruppe bilden deutsche *Abendkurse* für ungefähr sechs bis zwölf Teilnehmer. Diese Kurse gehören zur häufigsten Unterrichtsform der Erwachsenenbildung, weil sie mit dem Berufsalltag der Meisten vereinbar sind. Meistens finden sie einmal oder zweimal pro Woche statt. Thematisch basieren sie ebenfalls auf allgemeinem Sprachgebrauch. Die Abendkurse dauern meistens zwölf Wochen.

Die dritte Gruppe stellt deutscher *Privatunterricht* in Form des Einzelunterrichts dar. Diese Form ist individuell und sehr persönlich. Die Lernenden sind nicht von Ort und Zeit des Unterrichts in einer Gruppe abhängig, sondern können ihren Stundenplan flexibel gestalten. Schwierigkeitsgrad und Schnelligkeit, Themen und Methoden unterliegen ebenso einer großen Flexibilität, der Lehrende kann den Unterricht genau an die Bedürfnisse des Sprachschülers anpassen.

Der öffentliche Unterricht ist vom Interesse der Lernenden abhängig, da sich der erwachsene Schüler die Sprachschule und den Typ des Kurses selbst und freiwillig auswählt. Damit hängt auch zusammen, dass der Lernende die Kursgebühr bezahlt und den Kurs in seiner Freizeit besucht.

3.2. Der Firmenunterricht

Podrápská (2011, S. 167) behauptet dem Artikel „Celoživotní osvojování cizích jazyků na příkladu výuky u dospělých“ zufolge, dass gute Fremdsprachenkenntnisse sich in Tschechien als Bedingung für den beruflichen Aufstieg etabliert haben. Die Beschäftigten sind zwar nicht zum Lernen einer Fremdsprache gezwungen, trotzdem ist es offensichtlich, dass die Kenntnis von Fremdsprachen in der Hierarchie der Arbeitswelt eine wichtige Rolle spielt.

Der *Firmenunterricht* stellt eine spezifische Gruppe der Sprachkurse für Erwachsene dar. Die Besonderheiten liegen im Bereich der zeitlichen und finanziellen Rahmenbedingungen, der Organisation und der Inhalte der Kurse (vgl. Ahg. 2; Kap. 8.1.). Diese Kurse werden meistens von der Firma bestellt und unterstützt und von einer privaten Sprachschule ausgeführt (ebd.).

Die zeitliche und finanzielle Unterstützung erreicht in den unterschiedlichen Firmen ein unterschiedliches Maß. Zeitliche Unterstützung bietet die Firma an, wenn der Kurs während der Arbeitsstunden stattfindet. Manche Firmen billigen die Organisation der Kurse nur vor 9:00 Uhr, nach 16:00 Uhr oder während der Mittagspause.

Finanziell unterstützt die Firma den Kurs entweder ganz oder teilweise. Deutschkurse werden vor allem von den Firmen angeboten, die einem deutschen Besitzer gehören oder die mit deutschen Kunden handeln. Diese Kurse sind entweder Bestandteil der Beschäftigung, z. B. bei Škoda und VW, oder fakultativer Bonus, z. B. bei T-Mobile oder Firmen des Bankenwesens (ebd.). Manche Firmen bezahlen die Kursgebühr der fakultativen Kurse erst nach Überprüfung der Lernerfolge (vgl. Kap. 4.2.). Solche Prüfungen finden viertel- oder halbjährig statt und Firmen kontrollieren auf diese Weise die Effektivität der Kurse für ihre Mitarbeiter. Das kann die Mitarbeiter zum regelmäßigen Lernen der Fremdsprache motivieren, aber in manchen Fällen kann es sie auch von dem Kurs und vor allem vom Fremdsprachenlernen an sich abschrecken.

Die Kurse sind in einer Gruppe oder individuell organisiert und die Form beeinflusst die Struktur, methodische und didaktische Aspekte des Kurses, aber auch organisatorische Bedingungen. Diese Unterscheidung wird im praktischen Teil der Arbeit, der sich ausschließlich mit dem Gruppenunterricht befasst, ausgeführt.

Organisatorisch haben die Firmenkurse in Tschechien eine kompliziertere Struktur als die öffentlichen Kurse. Die Sprachschule, mit der die Firma zusammenarbeitet, wird per Ausschreibung ausgewählt und bietet meistens alle Kurse der Zielsprache in der Firma an. Die Gliederung der Lernenden in Gruppen und die darauffolgende Planung der Themen für die einzelnen Kurse klären die Koordinatoren der Sprachschule mit den Koordinatoren der Firma ab, später vermitteln sie diese Information den Lernenden und dem Lehrenden.

Inhaltlich unterscheidet man zwei Ziele des Firmenunterrichts, und zwar eine allgemeinsprachliche oder eine berufsbezogene Orientierung.

3.2.1. Allgemeinsprachlicher Unterricht

Der Zweck des *allgemeinsprachlichen* Unterrichts ist, „dass die Lerner sich sprachlich korrekt zu inhaltlich interessanten Themen äußern und diese mit den anderen diskutieren“ (Murdsheva, 2008, S. 218). Dazu benötigen die Lernenden die Grammatik, die das Verständnis der sprachlichen Strukturen ermöglicht. Sie befassen sich mit der Flüssigkeit

beim Sprechen und Schreiben und mit dem Hör- und Leseverständnis. Allgemein herrscht oft die Meinung, dass allgemeinsprachlicher Unterricht bis zu einem bestimmten Sprachniveau die nötige Basis für den berufsbezogenen Unterricht ist und diesen auch später weiterhin ergänzen sollte. „Grundsätzlich kann die Vermittlung naturwissenschaftlich-technischer bzw. Berufssprachen auf dem Niveau A2 beginnen, wenn alle Fähigkeiten entwickelt werden sollen“ (Buhlmann, Fearn, 2018, S. 251). Im allgemeinsprachlichen Unterricht geht es meistens um eine homogene Gruppe, was das Alter, die Arbeitsstelle, die Interessen und die Motivation angeht. Der Zweck für alle ist die sichere Beherrschung alltäglicher Situationen in der Zielsprache (ebd.).

Was den Inhalt des Lernstoffs der Sprachniveaus A1 – B1 (GER) betrifft, sind die Themen relativ ähnlich, worauf auch der Aufbau der Lehrbücher hinweist. Zu den Bereichen der Alltagskommunikation gehören: soziale Themen wie Familie, Freunde, Arbeitsplatz, Kontakte allgemein, Problemlösungen in Alltagssituationen und Ausdruck eigener Meinung (vgl. Ahg. 2). Fachliche und wissenschaftliche Texte werden meistens nicht benutzt. Die Unterrichtsmaterialien arbeiten mit landeskundlichem Wissen über die deutschsprachigen Länder, das Verständnis der kulturellen Unterschiede wird für wichtig gehalten. Die Firmenkurse, die in Tschechien vorkommen, sind meistens eine Kombination aus allgemeinsprachlichen Kursen, die den Lernenden eine sprachliche Basis bieten, und berufsorientierten Kursen, die diese Basis in den beruflichen Kontext einsetzen (ebd.).

3.2.2. Berufsorientierter Unterricht

„Die Vermittlung der deutschen Sprache als Fremdsprache in der Arbeits- und Berufswelt ist auf eine berufliche Ausbildung bzw. Weiterbildung sowie auf eine berufliche Tätigkeit ausgerichtet und wird aufgrund dessen inhaltlich von der Betonung gegebener beruflicher Rahmenbedingungen bestimmt.“ (Kühn, Mielke, 2006, S. 14)

Im Zentrum steht die Verbesserung der beruflich-kommunikativen Handlungen und die Fähigkeit der Alltagskommunikation. Der Schwerpunkt dieses Unterrichts liegt auf der kommunikativen Grammatik. Man lernt nicht einzelne Regeln auswendig, sondern verwendet grammatische Strukturen in einem kommunikativen Kontext. Die Grammatik wird als Bestandteil der konkreten beruflichen Anforderungen und kommunikativen Situationen geübt (ebd.).

„Ein berufsbezogener Unterricht Deutsch als Fremdsprache weist vor diesem Hintergrund insbesondere folgende Kennzeichen auf: Behandlung berufs(feld)- und arbeitsplatzbezogener Inhalte, Vermittlung von Kenntnissen über kommunikative Regeln am Arbeitsplatz, Behandlung der sprachlichen Fertigkeiten [...], Einsatz von authentischem Unterrichtsmaterial.“ (Kühn, Mielke, 2006, S. 22)

Dabei können zum Beispiel typische Handlungsmuster für gewöhnliche Gespräche und Übungen helfen, die sich mit der schriftlichen Kommunikation per E-Mail oder der Kommunikation am Telefon beschäftigen.

Das Ziel des berufsorientierten Deutschunterrichts ist die Vorbereitung auf die Kommunikation in der Arbeitswelt und bezieht sich auf sprachliche Anforderungen im Kontext des Berufslebens (Kaufmann, 2010, S. 196). *Berufsbezogener Unterricht* unterscheidet sich von *fachsprachlichem Unterricht*, in dem es lediglich um die Beherrschung der berufsfachspezifischen Sprache geht, z. B. des bestimmten Wortschatzes der Abteilung. Bei den berufsbezogenen Kursen wird dagegen primär angestrebt, die Sprache im Kontext des Berufslebens zu beherrschen, aber auch zur „Verbesserung allgemeinsprachlicher Kenntnisse zu einer höheren Kommunikationsfähigkeit am Arbeitsplatz“ (ebd.) beizutragen.

Man unterscheidet vier Gruppen des berufsbezogenen Unterrichts (nach Kaufmann, 2010, 197 – 198).

Die erste Gruppe stellen *berufsvorbereitende Deutschkurse* (vgl. Kap. 8.1., Gruppe J) dar. Diese belegt man meistens vor dem Einstieg an einer bestimmten Arbeitsstelle. Hier werden berufsbezogene Inhalte unterrichtet. „Ein wichtiger Bestandteil des Kurses ist das Praktikum, da dieses den ersten Kontakt zur Berufswelt herstellt und den Teilnehmenden die Möglichkeit gibt, Erlerntes anzuwenden und zu erweitern.“ (Kühn, Mielke, 2006, S. 24) Nach dem Abschluss des Kurses ist man fähig, eine bestimmte Arbeit zu machen und das Ziel des Unterrichts besteht in der allgemeinen sprachlichen Vorbereitung auf die beruflichen Anforderungen.

Die zweite Gruppe bezeichnet Kaufmann als *berufsbegleitende Deutschkurse* (vgl. Kap. 8.1., Gruppe A, B, D, E, G, H, I). Diese Kurse sollten zur besseren Bewältigung der sprachlichen Anforderungen des Berufs dienen. Nach dem Kurs ist man fähig, fremdsprachliche Instruktionen zu verstehen und konkrete berufliche Aufgaben zu erfüllen.

Die dritte Gruppe ist als *berufsqualifizierende Deutschkurse* bekannt. Die Kurse bereiten die Lernenden auf einen konkreten beruflichen Qualifikationsabschluss vor, das bedeutet auf die Sprachprüfung oder Qualifikation, die für die Arbeitsstelle nötig ist.

Die letzte Gruppe bezeichnet man als *innerbetriebliche Weiterbildung* (vgl. Kap. 8.1., Gruppe A, D, E, G, J). „Solche Kurse richten sich an MitarbeiterInnen des Betriebes und werden von den Betrieben oft als Bestandteil der Personalentwicklung angesehen.“ (Kaufmann, 2010, S. 198) Es geht um die Anpassung des Unterrichts an die Bedarfe der Lernenden.

In der Tschechischen Republik finden sich alle Typen des berufsbezogenen Unterrichts. Aus meiner Praxiserfahrung (vgl. Ahg. 2) sind berufsbegleitende Deutschkurse die häufigste Gruppe, die der Lehrende einer Sprachschule unterrichtet. Diese Kurse sind vor allem an Teilnehmer gerichtet, die in Tschechien arbeiten und mit deutschen Kollegen oder Kunden verhandeln. Nicht so häufig sind dagegen Kurse mit Fokus auf innerbetriebliche Weiterbildung, hier geht es vor allem um Kurse zur fachlichen Terminologie und den spezifischen Abläufen, die mit der bestimmten Arbeitsstelle verbunden sind. In kleinem Maße finden auch berufsvorbereitende und berufsqualifizierende Deutschkurse statt. Berufsvorbereitende Kurse sind oft mit dem Wechsel der Arbeitsstelle innerhalb der Firma oder mit der Entsendung von Beschäftigten nach Deutschland verbunden. Die Kurse verlaufen dann eher als intensive und individuelle Vorbereitung und finden mehrmals pro Woche statt. Berufsqualifizierende Deutschkurse können als Bedingung in der Probezeit dienen. Sie finden meistens auch intensiv statt und nach dem Abschluss des Kurses legt der Lernende eine Prüfung ab. Falls der Lernende erfolgreich ist, kann er die Arbeit fortsetzen.

3.3. Die Spezifika der Lehrkräfte an privaten Sprachschulen und an staatlichen Schulen

Erwachsenenbildung und Schulbildung unterscheiden sich neben Lernbiografie, Speicherungsprozessen und Form des Kurses noch in einem weiteren Aspekt voneinander, und das ist die Lehrkraft, die diese Lernenden unterrichtet. Aufnahmebedingungen, Qualifikationen und inhaltliche und organisatorische Aspekte sind in Tschechien nicht vereinheitlicht und spielen eine wichtige Rolle in ihrem Vergleich. Es ist offensichtlich, dass die Unterschiede auch zwischen den Lehrenden verschiedener Schultypen bestehen. Nichtsdestotrotz ist das Ziel dieses Kapitels, die Unterschiede zwischen der Erwachsenenbildung und der Schulkinderbildung zu beschreiben und den Lehrerberuf an

einer privaten Sprachschule für Erwachsene von dem an einer staatlichen Schule abzugrenzen.

3.3.1. Geforderte Qualifikation

Erst stellen wir die jeweiligen Ansprüche an die Qualifikation der Sprachlehrenden vor. Die Sprachlehrenden der privaten und staatlichen Schulen können unterschiedliche Qualifikationen haben (vgl. Kap. 7.2.).

Lehrende der staatlichen Schule

Ein Sprachlehrer einer staatlichen Schule muss nach dem tschechischen Gesetz 563/2004 Sb. (MŠMT) ein laufendes oder abgeschlossenes Masterstudium der pädagogischen oder philosophischen Fakultät und dazu pädagogische Qualifikation vorweisen.

„Die notwendige Qualifikation für Lehrerinnen und Lehrer wird mit einem Masterstudium erreicht. Die Studiengänge für das Lehramt an der Sekundarstufe I und II sind strukturiert, d.h. in Bachelor- und aufbauenden Masterstudiengang gegliedert. Der Studiengang für das Lehramt an der Primarstufe ist nicht strukturiert. Die Studienlänge für alle erwähnten Studiengänge beträgt fünf Jahre.“ (Janík, 2015, S.196)

Die gegenwärtige Situation spiegelt die liberale Atmosphäre nach 1989 wider. Jedes Institut hat eine eigene Auffassung der Lehrervorbereitung, gemeinsam ist nur der gesetzgebende Rahmen, der ein Hochschulstudium vorschreibt (Vališová, Kasíková, 2011, S. 46). Strouhal (2016, S. 61 – 62) beschreibt die momentane Situation der Lehrerausbildung als unübersichtliches Chaos und betont den Bedarf einer neuen Struktur. Aufgrund dieser Uneinheitlichkeit ist es nicht möglich, zum Beispiel einen unqualifizierten Muttersprachler als Lehrkraft an einer Grundschule anzustellen. Darum arbeiten Muttersprachler meistens über Sprachagenturen. Wenn sie an einer Grundschule unterrichten, dann nur in Anwesenheit eines qualifizierten Lehrers.

Lehrende der privaten Sprachschule

Lehrkräfte, die in Tschechien an einer privaten Sprachschule Deutsch oder eine andere Fremdsprache unterrichten, müssen auch keine einheitliche Qualifikation vorweisen. Die meisten haben einen Bachelorabschluss oder ein Staatsexamen für bestimmte Sprachen erworben oder sind Muttersprachler. Es gibt im Bereich des privaten Unterrichts keine Pflicht, ein Bachelor- oder Masterstudium absolviert zu haben.

Das bedeutet, dass man als Fremdsprachenlehrer an einer staatlichen Schule eine höhere Qualifikation haben muss als an einer privaten Sprachschule. Nichtsdestotrotz gilt, dass

„die Lehrqualifikation der Lehrenden in der Erwachsenenbildung häufig allein auf einer Zusatzausbildung beruht. Gerade in der Erwachsenenbildung sind Lernvoraussetzungen und Interessen der Adressaten allerdings sehr unterschiedlich, weshalb die unterrichtsmethodischen Fähigkeiten der Lehrer in der Erwachsenenbildung gut ausgebildet sein müssen.“ (Krumm, 2010, S. 1080)

Die Tatsache, dass die Qualifikationen für Sprachlehrer an staatlichen Schulen und privaten Sprachschulen in Tschechien nicht vereinheitlicht sind, kann den Anschein erwecken, dass die Sprachlehrer der privaten Kurse niedrigere Qualifikationen brauchen als die Lehrer der staatlichen Schulen. Es ist aber wichtig, methodische und branchenspezifische Fähigkeiten zu berücksichtigen, die der Sprachlehrer an der privaten Schule beherrschen muss. Der Sprachlehrer der privaten Schule hat andere Spezifika, die er während seiner Arbeit umsetzt. Sein Beruf umfasst einerseits didaktische und fachliche Tätigkeiten, andererseits organisatorische Aufgaben.

In den größeren Sprachschulen – aus meiner persönlichen Erfahrung beziehe ich mich auf das Verfahren in der Sprachschule Edua Group, s.r.o. (weiter nur EDUA) – demonstriert der Bewerber um eine Stelle als Sprachlehrer während des Bewerbungsgesprächs seine didaktischen und methodischen Kenntnisse. Außerdem muss er meistens einen Sprachtest bestehen. Die Verbindung der sprachlichen und didaktischen Kenntnisse zeigt er dann während einer Probestunde. Danach beantwortet er die Fragen des Prüfenden über seine pädagogischen Erfahrungen. Das Ganze verläuft meistens in zwei Sitzungen. Nach der Aufnahme arbeiten die Lehrer der Sprachschule als Selbständige oder haben mit dem Arbeitgeber einen Vertrag über die Durchführung einer Tätigkeit geschlossen. Die Leitung der Firmenkurse erhält der Lehrer nach der Besprechung mit den Koordinatoren oder nach einer Probestunde in der Firma, in der er unterrichten möchte. Kleinere Sprachschulen verwenden oft andere Formen des Bewerbungsgesprächs und manche verlangen keine Überprüfung der sprachlichen und didaktischen Kenntnisse.

3.3.2. Hauptspezifika und Kompetenzen der Lehrenden

Die Spezifika der Lehrerberufe unterscheiden sich vor allem anhand der Empfänger und der Organisation des Unterrichts. Der Lehrende an der staatlichen Schule sieht sich anderen Erwartungen und Ansprüchen gegenüber als der Sprachlehrer an der privaten Sprachschule.

Lehrende der staatlichen Schule

„Für Kinder und Jugendliche haben Lehrerinnen und Lehrer im Schulalltag eine besondere Bedeutung; wie sie das Verhalten ihrer Lehrerinnen und Lehrer wahrnehmen und wie sie die Beziehung zu ihnen erleben, geht in ihre schulische Erfahrungsbildung ein.“ (Herzmann, König, 2016, S. 14) Dieses Lehrerbild bestimmt die beruflichen Aufgabenfelder, die sich auf Folgendes beziehen: Der Lehrer sollte die Schüler unterrichten und erziehen; sie beraten; die Methoden und Arbeitsweisen des Unterrichts innovieren und der Heterogenität der Schüler anpassen (ebd.). Er sucht didaktische Methoden, die für die Schüler im Spracherwerb behilflich sind. Dafür verwendet er Kenntnisse aus seinem Studium und seinen Erfahrungen.

Was den Fremdsprachenunterricht betrifft, bringt der Lehrende den Schülern allgemeinsprachliche Kenntnisse, also das Sprechen, Verstehen und Schreiben in der Zielsprache bei. Zugleich motiviert er die Schüler zu Interesse und Spaß an der Sprache. In den niedrigen Stufen geht es mehr um eine positive Stellung zur Sprache, die der Lehrer den Schülern vorlebt, als um den Unterricht der Sprache an sich. Während des Unterrichts verbindet er die Sprachkenntnisse mit den anderen Schulfächern und stellt den Schülern damit das Wissen als Einheit eines komplexen Prozesses vor (Kolář, Vališová, 2009, S. 8). Dazu verwendet er interfachliche Themen.

Als weiteres Aufgabenfeld, das in der Definition genannt wurde, erzieht der Lehrende die Schüler während des Unterrichts, aber auch in den Pausen und während der außerschulischen Veranstaltungen. Der Sprachlehrer vertritt oft auch die Stelle des Klassenlehrers, der das Klassenklima und die Beziehungen unter den Schülern beobachtet, verbessert und gegebenenfalls Konflikte löst. Der Klassenlehrer ist ein Verteidiger seiner Schüler, motiviert sie und stellt ein Sozialvorbild für sie dar (Čapek, 2010, S. 17).

Lehrende der privaten Sprachschule

Der Lehrende der Firmenkurse erzieht die Lernenden nicht, denn sie sind erwachsene Schüler, die den Sprachlehrer anders bewerten als die Schulkinder. Das Dreieck, das die Spezifika des Sprachlehrers in der Erwachsenenbildung bilden, hat folgende Eckpunkte: das Verhalten und die Äußerungen des Lehrers, seine Informationen und Erfahrungen, seine Meinungen und Werte (Medlíková, 2013, S. 24). Das Ziel des Ausbildungsprozesses ist: informieren, lehren, unterhalten, motivieren, überzeugen und eine positive Haltung zur Sprache vorleben (Medlíková, 2013, S. 42). Dazu verwendet der Lehrende

unterschiedliche Methoden, die er während seines Studiums und seiner beruflichen Erfahrung kennengelernt hat. Der Prozess, der den Unterricht begleitet, besteht aus folgenden Teilen: die Vorbereitung des Lernenden und des Lehrenden, das Klima des Unterrichts, der vom Lehrenden zusammengestellte Plan, die Bestimmung der Ziele und der Bedarfe, die Methoden und Techniken, die Bewertung (ebd.). Die pädagogische und didaktische Tätigkeit umfasst die Vorbereitung auf den Unterricht und den Unterricht selbst.

Mit den Koordinatoren der Sprachschule bespricht der Lehrer die generelle Organisation des Kurses sowie die erste Stunde. Ihnen kommuniziert er außerdem zeitliche Veränderungen und mögliche auftretende Probleme im Kurs. Während der ersten Stunde des Firmenkurses stellt er die Kenntnisse und Bedarfe des Lernenden fest. Danach stellt er den genauen Plan und das Programm des Kurses zusammen. Dabei lässt die Sprachschule dem Lehrer ziemlich freie Hand. Der Lehrer muss die Didaktik und Grundprinzipien der Sprachschule befolgen, aber die inhaltliche Seite des Kurses hängt von seiner Besprechung mit dem Lernenden ab. Dazu hilft es, die folgende Analyse durchzuführen: Lernbiografie und Erfahrungen des Lernenden, Motivation und Ziel, das er erreichen möchte (Medlíková, 2013, S. 34).

Nach Ziel und Anforderungen des Lernenden wählt der Lehrende die Unterlagen für den Unterricht oder ein Kursbuch aus, das oft von der Sprachschule für die Sprachkurse empfohlen wird. Trotzdem ist es möglich, die Wahl an die Bedarfe des Lernenden anzupassen und unterschiedliche Materialien für den Unterricht zu verwenden.

3.3.3. Lohn und Bedingungen der Zusammenarbeit

Der letzte Aspekt, der die Sprachlehrenden der privaten Sprachschulen von den Lehrenden der staatlichen Schulen unterscheidet, ist die finanzielle Vergütung und damit zusammenhängende Bedingungen der Zusammenarbeit, die z. B. die zeitliche Organisation betreffen. Die Lehrkraft, die an einer Sprachschule arbeitet, hat andere Arbeitsbedingungen als die Lehrkraft an einer staatlichen Schule und zwar in Bezug auf Monatslohn, Urlaubsdauer und auch Flexibilität.

Lehrende der staatlichen Schule

Der Lehrende der staatlichen Schule arbeitet als Angestellter, egal ob es sich um eine Grundschule oder Mittelschule handelt. Seine finanzielle Entlohnung berücksichtigt das

Folgende: die Ausbildung des Lehrers, seine Berufserfahrung und persönliche Bewertung. Sein Lohn ist in tarifvertraglichen Regelungen³ festgelegt, wo alle drei Faktoren kombiniert sind. Die Urlaubsdauer ist für die Sprachlehrer an staatlichen Schulen auf acht Wochen festgelegt. Es ist nicht möglich, diese Urlaubsdauer zu verlängern oder den Termin außerhalb der Ferien wahrzunehmen.

Der Sprachlehrer einer staatlichen Schule unterrichtet die Schüler in einer festgelegten Zeit. Die Arbeitszeit teilt sich in gebundene und ungebundene pädagogische Tätigkeiten. Die gebundene pädagogische Tätigkeit enthält die Stunden des Unterrichts, der meistens von 8:00 bis 14:00 Uhr stattfindet. Die Struktur des Unterrichts ist von der Schule festgelegt und darum für parallele Klassen gleich. Der Plan der einzelnen Unterrichtsstunden wird vom Lehrenden selbst erarbeitet.

Der Lehrer hat auch Pflichten auf dem Gebiet der ungebundenen pädagogischen Tätigkeiten. Die Tätigkeiten, die der Lehrende in der staatlichen Schule übernimmt, sind nicht nur mit pädagogischen und fachlichen Aufgaben verbunden, sondern umfassen verschiedene weitere Pflichten. Die ungebundene pädagogische Tätigkeit umfasst die Vorbereitung für den Unterricht, Korrektur und Benotung von Schülerarbeiten, Aufsicht usw. (MŠMT 563/2004 Sb.) und ist teilweise nicht zwingend mit der Arbeitsstelle verbunden. Das ist vor allem für Eltern vorteilhaft, die die Vorbereitung für den Unterricht von zu Hause aus machen und zugleich flexibel Zeit mit ihren Kindern verbringen können. Zu diesem Teil gehören aber auch alle Aktivitäten des Lehrers, die mit der Organisation und der Vorbereitung seiner gebundenen pädagogischen Tätigkeit verbunden sind. Er nimmt an Besprechungen mit Kollegen und Eltern teil, füllt Dokumente und Zeugnisse über die Schüler aus, begleitet die Schüler auf Veranstaltungen und Klassenreisen usw. (Kolář, Vališová, 2009, S. 8).

Lehrende der privaten Sprachschule

Der Sprachlehrende der privaten Schule arbeitet meistens als Selbständiger oder mittels einer Vereinbarung über die Durchführung von Arbeit⁴, aus diesem Grund hat er nur unbezahlten Urlaub. Der durchschnittliche Monatslohn von Lehrern an einer Privatsprachschule ist abhängig von der Anzahl der Stunden, die sie unterrichten. Den Bruttotarif bestimmt die Sprachschule vor allem nach folgenden Kriterien: Umfang der

³ Platové tabulky a třídy státních zaměstnanců

⁴ Dohoda o provedení práce

Erfahrungen des Lehrenden, Dauer der Zusammenarbeit mit der Sprachschule, positive und negative Bewertungen von den Lernenden und Beobachtungen während des Unterrichts von Senior-Sprachlehrern (Edua Group).

Diese Beschäftigung ist im Vergleich zu der an einer staatlichen Schule meistens flexibler und der Lehrende kann seine Arbeitszeiten selbst organisieren, ist aber auch von der Nachfrage der Firmen abhängig. Die am meisten geforderten Kurszeiten sind: vor der Arbeitszeit der Lernenden von 7:00 bis 10:00 Uhr, während der Mittagspause von 12:00 bis 14:00 Uhr und nach der Arbeitszeit von 16:30 bis 18:00 Uhr. Das erweist sich aus zwei Gründen als Nachteil. Erstens ist es nachteilhaft für Eltern und zweitens für alle Lehrenden, die zwischen den Kursterminen lange Leerlaufzeiten haben. Für manche Lehrenden, die die Pausen z. B. für ihre eigene Ausbildung ausnutzen können, kann dies auch ein Vorteil sein.

Meiner Erfahrung und der Erfahrung meiner Kolleginnen nach kommt die Kombination beider Beschäftigungen oft vor. Vor und nach der Arbeitszeit an der staatlichen Schule unterrichten die Lehrenden an der privaten Sprachschule und haben durch diese zwei Anstellungen sowohl Erfahrungen mit der Erwachsenen- als auch mit der Schulbildung (vgl. Kap. 7.2.).

4. Überblick über die Position der Grammatik in verschiedenen didaktischen Ansätzen

Im Sprachunterricht stehen sich zwei Stellungen über die Wichtigkeit der Grammatik im Unterricht gegenüber. Die Erste unterstützt den Sprachunterricht als *Grammatikunterricht*. Der Unterricht ist systematisch aufgebaut und „an der lateinischen Grammatik“ ausgerichtet. Der Zweck dieses Unterrichts besteht in einer übersichtlichen Darstellung der grammatischen Phänomene und ihrer nachfolgenden Anwendung in musterhaften Beispielen (Köpcke, Ziegler, 2011, S. 1). Die Zweite bevorzugt *das Sprachenlernen ohne Grammatik*. Für diese Stellung werden die folgenden Gründe genannt (Businger, Dengerscherz, 2014, S. 164): Der Unterricht, der sich nur mit Grammatik befasst, hat sozusagen einen „schlechten Ruf“ und wird für langweilig und uninteressant gehalten.

Daraus folgte ein Kompromiss, der die Grammatik als Mittel zum Zweck und Werkzeug zur Sprachproduktion darstellt (ebd.) und in den neuesten Lehrwerken bevorzugt wird. Die Grammatik gewinnt eine kommunikative Funktion, die keine „sprachorientierte“ sondern eine „sprachgebrauchsorientierte Grammatik“ fordert (Kleineidam, 1986, S. 36). Von dieser Perspektive geht diese Arbeit aus, die sich mit dem Sprachunterricht in der Arbeitswelt der Firmen befasst. Aus meiner Praxiserfahrung ist das Ziel der Lernenden im Firmenkurs die schnelle und effektive Beherrschung der grammatischen Regeln, die zur Sprachproduktion dienen. Für die Wahl von geeigneten Methoden und Inhalten für eine bestimmte Gruppe verwenden die Sprachschulen die Klassifizierung der Lernenden nach dem gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen. Aus der Praxis konzentrieren sich die Lernenden der niedrigen Sprachniveaus (A1 – B1) nicht auf die fehlerlose und genaue Anwendung der grammatischen Kenntnisse, vielmehr steht die effektive Anwendung der Grammatik in der Kommunikation für sie im Vordergrund.

4.1. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER)

Der GER ist definiert als

„ein Instrument des Europarats, das auf einem handlungsorientierten Ansatz basiert und Grundlage für Sprachunterricht, Lehrplanentwicklung, Lehrbuchentwicklung und Überprüfung von Sprachkompetenzen in ganz Europa ist. Der GER definiert die kommunikative Fremdsprachenkompetenz in den Fertigkeiten Hören, Lesen, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängend Sprechen und Schreiben (‘Five Skills’) auf den jeweiligen Niveaus (A1, A2, B1, B2, C1, C2) durch sogenannte Deskriptoren“ (Muhr, Biffel, 2010, S. 82),

die im Kapitel 4.3. näher beschrieben werden. Man unterscheidet zwischen drei grundlegenden Niveaustufen des GERS: A (Elementare Sprachverwendung), B (Selbstständige Sprachverwendung) und C (Kompetente Sprachverwendung), die sich jeweils in zwei weitere Unterstufen unterteilen. Ziel dieser Gliederung ist es, „die verschiedenen europäischen Sprachzertifikate untereinander vergleichbar zu machen und einen Maßstab für den Erwerb von Sprachkenntnissen zu schaffen“ (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen (GER) für Sprachen). Dazu verwendet man die Skala der qualitativen Aspekte: Spektrum, Korrektheit, Flüssigkeit, Interaktion und Kohärenz (ebd.).

4.2. Die Anwendung des GERS im Firmenunterricht und die Vorteile und Nachteile dieser Gliederung

Im Firmenunterricht findet der GER vor allem Anwendung in der Einordnung des Lernenden in eine passende Gruppe, die das jeweilige Niveau aufweist. In den Firmen finden meistens mehrere Kurse zu unterschiedlichen Sprachniveaus statt, darum ist es möglich, die Beschäftigten nach ihren Sprachkenntnissen den Gruppen zuzuteilen. Die erste Einordnung verläuft meistens noch vor Anfang des Kurses, wenn die Lernenden einen Einstufungstest schreiben und eine mündliche Prüfung beim Sprachlehrer ablegen. Das mündliche Überprüfen der Lernenden wird vor allem in größeren Firmen durchgeführt, die mehrere Kurse zu unterschiedlichen Sprachniveaus anbieten. In der Sprachschule EDUA steht der Test online verfügbar. Die Lernenden wissen gleich nach dem Absenden des Tests, welches Ergebnis sie erzielt haben. Der Test prüft die Sprachkenntnisse in den Bereichen Lese- und Hörverstehen sowie Wortschatz und Grammatik. Die mündlichen Fähigkeiten prüft der Lehrende ab, der dazu eine vorbereitete Vorlage der Sprachschule verwendet. Die mündliche Prüfung dauert etwa 20 Minuten und befasst sich mit einer kurzen Vorstellung der Lernenden, mit der Beschreibung und dem Vergleich von Bildern sowie mit einer kurzen Diskussion zu einem bestimmten Thema. Nach der Prüfung wertet der Lehrende eine Skala der Stärken und Schwächen des Lernenden aus, die er während der Prüfung beobachtet hat. Dazu zählt vor allem Flüssigkeit des mündlichen Ausdrucks, Fähigkeit, Fragen zu beantworten, grammatische Korrektheit und Auswahl der lexikalischen Mittel. Nach diesem Gesamtergebnis wird der Lernende einer bestimmten Gruppe zugeteilt, die das gleiche oder mindestens ein ähnliches Sprachniveau hat.

Das häufigste Sprachniveau, mit dem die Lernenden die Firmenkurse beginnen, ist A1 oder A2 (vgl. Ahg. 5). Das betrifft häufig auch die Lernenden, die mit der deutschen Sprache

schon in der Schule erste Erfahrungen gemacht haben. Wegen des fehlenden Sprachtrainings vergaßen sie große Teile ihrer Sprachkenntnisse und gehören somit zur sogenannten Gruppe der *falschen Anfänger*. Der Begriff der falschen Anfänger bezeichnet Lernende, die bereits unterschiedliche Erfahrungen mit der Sprache gemacht haben, jedoch einen systematischen Neueinstieg im angeleiteten Kurs benötigen. Manche haben sich bereits im Selbststudium an die neue Sprache herangewagt, manche haben Erfahrung aus dem Unterricht, aber viel vergessen. Alle haben gemeinsam, dass sie bereits eine Einstellung zur Sprache entwickelt haben. Die Mehrheit hat eine positive Einstellung zur Kultur und Sprache. Manche haben jedoch eine negative Einstellung, die vor allem aus schlechten Schulerfahrungen rührt (Grundy, 1994, S. 6).

Diese Gliederung dient nicht nur zur Einstufung der Lernenden. Sie stellt einen Maßstab dar, den alle Sprachschulen mindestens als Übersicht oder Orientierung verwenden. Sie hilft bei der Einordnung des Lernenden in einen adäquaten Kurs, sondern auch bei der Wahl des Lehrbuchs und bei der Überprüfung der Lernerfolge der Lernenden. Die Skala bemüht sich um eine exakte Einordnung der Sprachkenntnisse in sechs Gruppen. Diese starre Gliederung bringt sowohl Vorteile als auch Nachteile, die in Bezug auf den Firmenunterricht beschrieben werden.

Die Webseite des GERs (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen (GER) für Sprachen www.europaeischer-referenzrahmen.de) erwähnt die Vorteile dieser Gliederung. Zusammenfassend hat die GER-Gliederung vor allem drei Vorteile im Firmenunterricht: die erwähnte Einordnung der Lernenden in Kurse mit entsprechendem Sprachniveau, die Orientierung der Lernenden in den Lerninhalten, die sie für ihre private Weiterbildung ausnutzen können, die Möglichkeit, Fremdsprachenkenntnisse mithilfe von Sprachprüfungen europaweit einheitlich zu begutachten.

Einen Vorteil sieht man in der gemeinschaftlichen Grundlage für die „Erstellung von Lehrplänen, Lehrwerken und die Entwicklung von Prüfungen“. Es werden unterschiedliche Bildungssysteme vereinheitlicht, die zuvor verschiedene Bewertungsmaßstäbe der Sprachbeherrschung verwendet haben. Im Fremdsprachenunterricht aller Bildungssysteme steht eine Gemeinsamkeit im Vordergrund und zwar die erfolgreiche Kommunikation in einer Fremdsprache, das bedeutet „Verstehen, Sprechen und Schreiben“ (ebd.). In Tschechien kann man als Beispiel die Abiturprüfung erwähnen, die dem Sprachniveau B1 entsprechen soll und die entsprechenden Fähigkeiten abprüft. Sprachzertifikate, die ein

Sprachschüler in einem Prüfungszentrum ablegt, dienen dank des GERs als „europaweit gültige Abschlüsse“ (ebd.), die der Sprecher z. B. auf dem internationalen Arbeitsmarkt nutzen kann.

Für den Lernenden selbst erleichtert das GER-System die Übersichtlichkeit der Unterrichtsmaterialien und Inhalte. Der Lernende kann, falls er sich privat fürs Zusatzstudium der Sprache interessiert, selbständig arbeiten. Nach dieser Gliederung kann er nicht nur z. B. weitere Übungen zum aktuellen Thema auswählen, sondern auch bilinguale Bücher, Videos und Nachrichten im Radio, die auf die bestimmten Sprachniveaus zugeschnitten sind.

Die Nachteile dieser Gliederung werden auch in Bezug auf den Firmenunterricht erläutert. Diese Einordnung der Lernenden in die Gruppen deckt vor allem auch die Grenzen der bestimmten Sprachniveaus auf, die die Nachteile dieser Gliederung nach sich ziehen. Das Niveau soll alle Kompetenzen des Lernenden in einer bestimmten Sprache widerspiegeln, darum wird ein Durchschnitt erstellt, wie die Lernenden sprechen, schreiben, schriftlichen Text und sprachlichen Ausdruck verstehen. „Der GER ist nicht mehr als ein Versuch, eine Reihe idealtypischer Lernerporträts zu entwerfen.“ (Kwakernaak, 2007, S. 84) Es kann dann oft passieren, dass die Gruppe der Lernenden in den einzelnen Kompetenzen unterschiedliche Niveaus haben. Die Lernenden stellen selten die idealtypischen Lernporträts dar. Der Lernende, der auf Niveau B1 spricht, kann dennoch Probleme mit der Verwendung der grammatischen Regeln haben, ist aber womöglich in derselben Gruppe mit einer Lernenden, die die grammatischen Regeln auf dem Niveau B1 verwendet, aber deren sprachlicher Ausdruck nur dem Niveau A2 entspricht. Diese Kluft müssen die Lehrenden durch individuelle Arbeitsaufträge und zusätzliche Übungen ausgleichen.

Als weiterer Nachteil erweist sich die Gliederung der Lernenden im Firmenunterricht nach dem Sprachniveau in Bezug auf den Lernfortschritt. Manche Teilnehmer eines Kurses sind schneller und ihr Sprachniveau verbessert sich früher, darum erfolgt häufig ein Wechsel der Unterrichtsgruppe. Was die Sprachverbesserung dieses Einzelnen betrifft, ist dieser Wechsel sinnvoll. Er beeinflusst jedoch das *Unterrichtsklima* negativ, das der Lehrer mit den Teilnehmern des Kurses über längere Zeit herstellt, weil die Gruppendynamik gestört und die langsameren Lernenden verunsichert werden. „Mit dem Begriff Klima bzw. Unterrichtsklima wird die Qualität der Beziehungen zwischen Lehrer-Schüler und Schüler-Schüler verstanden. Das richtige Klima soll dazu beitragen um den besten Lernerfolg zu erzielen.“ (Meyer, 2005, S. 47)

Der dritte Nachteil entsteht aus zwei verschiedenen Anforderungen: die Anforderungen der Firma an die Verbesserung der Lernenden und die Motivation der Lernenden zum Sprachenlernen. Manche Firmen fordern die Erreichung eines bestimmten Sprachniveaus innerhalb einer gegebenen Frist und prüfen die Verbesserung der Lernenden regelmäßig. Dieser Druck kann einen negativen Einfluss auf diejenigen Lernenden haben, die nicht so gelehrt und schnell im Sprachunterricht sind. Ihre Motivation verliert sich bald. Die Gliederung in die bestimmten Sprachniveaus ist in diesem Fall eher kontraproduktiv und das primäre Ziel des Lernens – die Sprache auf dem kommunikativen Niveau zu beherrschen – verschwindet.

4.3. Grammatische Kompetenzen nach dem GER

Der GER untersucht die folgenden Aspekte des Sprachenlernens: (Lese- und Hör-)Verstehen, Sprechen, Schreiben mithilfe von Deskriptoren, die die Skalen und die folgende Einstufung in die verschiedenen Sprachniveaus bestimmen. Als Hauptkomponente der Deskriptoren wird die linguistische Kompetenz identifiziert und klassifiziert.

„Linguistische Kompetenz wird definiert als Kenntnis der formalen Mittel, aus denen wohlgeformte, sinnvolle Mitteilungen zusammengesetzt und formuliert werden können, und als die Fähigkeit, diese Mittel auch zu verwenden. Ziel der folgenden Systematisierung ist es, einige Parameter und Kategorien als Klassifikationsinstrumente vorzuschlagen, die zur Beschreibung sprachlicher Inhalte, oder auch als Basis der Reflexion, hilfreich sein können.“
(Trim, 2001, S. 110)

In diesem Rahmen unterscheidet man vier linguistische Kompetenzen: die lexikalische, grammatische, semantische und phonologische Kompetenz (ebd.). Für den Zweck dieser Arbeit spielt die grammatische Kompetenz auf den Niveaus A1 bis B1 (GER) die wichtigste Rolle.

Die grammatische Kompetenz wird definiert als „Kenntnis der grammatischen Mittel einer Sprache und die Fähigkeit, diese zu verwenden“ (Trim, 2001, S.113). Aus linguistischer Sicht gibt es „eine Reihe konkurrierender Theorien und Modelle zur Organisation der Wörter zu Sätzen“ (ebd.), die der GER in nur zwei Gruppen gliedert: Morphologie und Syntax. Es ist nicht die Aufgabe des GERs, die verschiedenen linguistischen Theorien zu untersuchen und gegeneinander abzuwägen, die Hauptaufgabe dieses Rahmens ist vielmehr, den Bezug zu den Benutzern einer Fremdsprache (ebd.) zu bilden.

Der GER bestimmt die Organisation der grammatischen Einheiten mithilfe der Ausgangsbegriffe: Elemente, Kategorien, Klassen, Strukturen, Prozesse und Beziehungen (Trim, 2001, S. 113 – 114).

„**Elemente** (Morphe; Morpheme – Stämme und Affixe; Wörter); **Kategorien** (Numerus, Kasus, Genus; konkret/abstrakt, zählbar/unzählbar; (in)transitiv, Aktiv/Passiv; Tempus; Aspekt); **Klassen** (Konjugationen; Deklinationen; offene Wortklassen: Substantive, Verben, Adjektive, Adverbien; geschlossene Wortklassen); **Strukturen** (zusammengesetzte Wörter und komplexe Ausdrücke – Phrasen: Nominalphrase, Verbalphrase; Teilsätze: Hauptsatz, Nebensatz, selbstständiger Teilsatz; Sätze: einfacher Satz, Satzverbindung, Satzgefüge; **Prozesse** (Nominalisierung – Affigierung – Suppletion – Ablaut – Transposition – Transformation); **Beziehungen** (Rektion – Kongruenz – Valenz)“ (ebd.)

Der GER stellt auch eine Skala zur grammatischen Korrektheit auf. Das verbindet die grammatischen Fertigkeiten mit der Einstufung in ein Sprachniveau (Trim, 2001, S. 114). Im Folgenden werden die Charakteristika für die Niveaus von A1 bis B1 beschrieben.

Die Fähigkeit des Lernenden auf dem Niveau A1 „zeigt nur eine begrenzte Beherrschung einiger weniger einfacher grammatischer Strukturen und Satzmuster in einem auswendig gelernten Repertoire.“ (ebd.)

Der Lernende des Niveaus A2 „kann einige einfache Strukturen korrekt verwenden, macht aber noch systematisch elementare Fehler, hat z. B. die Tendenz, Zeitformen zu vermischen oder zu vergessen, die Subjekt-Verb-Kongruenz zu markieren; trotzdem wird in der Regel klar, was er/sie ausdrücken möchte.“ (ebd.)

Der Lernende des Niveaus B1 „kann ein Repertoire von häufig verwendeten Redefloskeln und von Wendungen, die an eher vorhersehbare Situationen gebunden sind, ausreichend korrekt verwenden, [er] kann sich in vertrauten Situationen ausreichend korrekt verständigen“. Der Lernende beherrscht die grammatischen Strukturen relativ gut, „trotz deutlicher Einflüsse der Muttersprache“. Er macht Fehler, aber der Ausdruck ist verständlich (ebd.).

Eine Übersicht der konkreten grammatischen Inhalte für die bestimmten Sprachniveaus hat Riegger (2018) an der Universität Augsburg erarbeitet. Als Grundlage für die Zusammenstellung verwendet sie folgende Lehrwerke: Berliner Platz 1-4, Schritte plus neu 1-6, Mittelpunkt neu, Aspekte neu, Menschen. „Überschneidungen und Doppelungen über die Niveaustufen hinweg ergeben sich durch die unterschiedliche Konzeption der einzelnen Lehrwerke.“ (ebd.) Die Übersicht dient als Orientierungshilfe zu den konkreten grammatischen Aspekten und ihrer praktischen Nutzung. Im Anhang 1 ist die hier verwendete Übersicht über die grammatischen Kenntnisse der bestimmten Sprachniveaus hinterlegt.

4.3.1. Tempus als Beispiel der grammatischen Kompetenz

„Der Gebrauch der Tempora gehört zu den komplexesten Lerngegenständen im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Er wird im Fremdspracherwerb erst spät gemeistert, und selbst bei fortgeschrittenen Lernenden sind bis in späte Erwerbsphasen hinein Unsicherheiten in der Rezeption und Produktion von Tempora zu bemerken.“ (Schumacher, 2005, S.1)

Dass der Gebrauch der Tempora das schwierigste und gleichzeitig am häufigsten verwendete grammatische Phänomen im Fremdsprachenunterricht darstellt, ist die Prämisse dieser Arbeit. Darum erforscht sie die Effektivität aktivierender Unterrichtsmethoden in Firmenkursen am Beispiel ebendieses grammatischen Phänomens (vgl. Ahg. 5).

Für die weitere Untersuchung der didaktischen Methoden ist es grundlegend, zunächst die Termini *Tempus* und *Tempusgebrauch* zu definieren. Erst wird eine kurze linguistische Einleitung zum Verb gegeben, dann werden die wichtigsten Punkte des didaktischen Umfeldes diskutiert.

Aus linguistischer Sicht wird die Perspektive von Helbig und Buscha (1996) kurz dargestellt, die sich mit dem System und der sprachwissenschaftlichen Beschreibung dieses Systems beschäftigt.

Das Verb wird nach Person und Numerus flektiert. Finite Verbformen tragen Zeichenkombinationen zur Person, zum Genus verbi, Verbnummer, zu Tempus und Modus (Helbig, Buscha, 1996, S. 137). „Im Deutschen werden sechs grammatische Tempora unterschieden: das Präsens, das Präteritum, das Perfekt, das Plusquamperfekt, das Futur I und das Futur II.“ (ebd.) Erstens werden die Zeitinhalte nicht nur durch die grammatischen Tempusformen, sondern auch durch lexikalische Mittel ausgedrückt, zweitens drücken die grammatischen Tempusformen nicht nur Zeitinhalte, sondern auch modale Inhalte aus (ebd.).

Aus didaktischer Sicht steht die Vermittlung der Tempora in systematischer Weise und das schrittweise Erklären der Regeln im Verlauf des Fremdspracherwerbsprozesses im Vordergrund. In diesem Umfeld spielen didaktische Forderungen wie Verständlichkeit, Übersichtlichkeit und Anwendbarkeit die wichtigste Rolle (Schumacher, 2005, S. 17). Im didaktischen Kontext spricht man daher mehr über den Begriff des *Tempusgebrauchs*, das heißt die Verwendung von grammatischen Zeiten. Aus didaktischer Perspektive ist das Ziel des Unterrichts, die Tempora nicht nur zu erkennen, sondern im Satzkontext korrekt zu

verwenden. Dafür sind die folgenden Fragen grundlegend, die je nach Sprachniveau unterschiedliche Antworten anbieten:

„Welche Tempora und welche ihrer Lesarten sollten behandelt werden? Welche kommunikativen Bedürfnisse sind für diese Auswahl ausschlaggebend? In welcher Weise und in welcher Reihenfolge sollten sie den Lernenden dargeboten werden?“ (ebd.)

Diese Auffassung beschäftigt sich demzufolge vor allem mit der Anpassung des Lernstoffes an den bestimmten Sprachbenutzer und seine Bedarfe.

4.3.2. Der Tempusgebrauch nach den Sprachniveaus A1 – B1

Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt in der didaktischen Sicht auf den Tempusgebrauch, die aber nicht ohne linguistische Grundlage möglich ist. Die Forschung konzentriert sich auf die Sprachbenutzer, die kommunikativen Bedürfnisse und die Möglichkeiten, die einzelnen Tempora zu erwerben. Im Vordergrund stehen die folgenden Tempora: das Präsens und die Vergangenheitstempora, vor allem Perfekt und Präteritum im Indikativ Aktiv. Je nach Sprachniveau der Lernenden geht es um starke, schwache oder gemischte Verben, Hilfsverben, Modalverben und Verben mit dem Suffix -ieren. Für diese Wahl ist ausschlaggebend, dass das Präsens zur Grundäußerung dient. Perfekt und Präteritum sind die am häufigsten verwendeten Vergangenheitstempora (Schumacher, 2005, S. 3), die zu den „größten Lernschwierigkeiten im Bereich der Tempora führen“ (ebd.). Zugleich geht die Auswahl von Rieggers Übersicht (2018) zu den grammatischen Kenntnissen der einzelnen Sprachniveaus aus (vgl. Ahg. 1).

Zum Zweck dieser Arbeit wird der Tempusgebrauch nach den Sprachniveaus A1 bis B1 (GER) beschrieben. Auf dem Niveau A1.1 steht die Verbkonjugation der regelmäßigen, unregelmäßigen, trennbaren Verben und Modalverben im Präsens im Fokus. Die Lernenden lernen das Perfekt mit „haben“ und „sein“ und das Präteritum dieser Verben.

Das alles wird auf dem Niveau A1.2 wiederholt und hinzukommt das Perfekt der Modalverben und der trennbaren Verben. Das Verb „werden“ wird als Vollverb vorgestellt. Die Sprachschüler verwenden das Präteritum von „haben“ und „sein“, das Perfekt mit „haben“ und „sein“ und das Partizip II bei regelmäßigen, manchen unregelmäßigen, trennbaren und nicht trennbaren Verben mit Präfix.

Die Lernenden des Sprachniveaus A2.1 wiederholen das Perfekt, eventuell werden sie mit dem Partizip II der trennbaren und untrennbaren Verben und Verben auf -ieren

bekanntgemacht. Sie benutzen das Präsens um Zukünftiges auszudrücken. Das Verb „werden“ wiederholen sie im Präsens und lernen es zusätzlich im Präteritum.

Das Sprachniveau A2.2 dient zur Wiederholung und Festigung der Kenntnisse. Die Sprachschüler lernen das Verb „lassen“, wiederholen das Perfekt und ergänzen das Präteritum der regelmäßigen und unregelmäßigen Verben.

Das Präteritum wird auch auf dem Sprachniveau B1.1 wiederholt. Die Lernenden lernen außerdem das Plusquamperfekt und die passivische Darstellung im Perfekt und Präteritum.

Aus dieser Aufzählung wird ersichtlich, dass die Sprachniveaus von A1 bis B1 (GER) sich vor allem mit dem Präsens, dem Präteritum und dem Perfekt befassen. Daher leitet sich die Absicht des empirischen Teils dieser Arbeit ab, die die erwähnten Tempora im Aktiv mithilfe aktivierender Unterrichtsmethoden erforscht. Das Passiv wird aus zwei Gründen nicht untersucht. Weil es sich hierbei um einen grammatischen Bereich handelt, der nur in einem der erforschten Niveaus (B1) vorkommt, gibt es erstens keine Möglichkeit, die entsprechenden Unterrichtsmethoden quer durch die Sprachniveaus zu vergleichen. Zweitens zählt das Passiv zu dem Lernstoff, der in meiner Unterrichtspraxis in den Firmenkursen nicht so oft behandelt wird.

5. Unterrichtsmethoden

Falls Grammatik vorrangig als Werkzeug zur Sprachproduktion dienen soll, beeinflusst diese Annahme grundsätzlich die Methode, die der Lehrende für den Unterricht auswählt. Die *Methode* bezeichnet „Grundsätze und Verfahrensweisen, die eingesetzt werden, um die Unterrichtsziele zu erreichen“ (Barkowski, Krumm, 2010, S. 211). Es handelt sich um unterschiedliche Arbeits- und Übungsformen, die theoretische Grundlagen darstellen oder sie entdecken (ebd.).

„Grammatik wird im DaF-Unterricht meistens explizit vermittelt, aber diese Vermittlung kann deduktiv oder induktiv sein.“ (Businger, Dengerscherz, 2014, S. 164) Wenn der Lernende auf deduktive Weise lernt, geht er von einer Regel aus und wendet diese in Übungen an. „Beim induktiven Vorgehen hingegen geht man von einem grammatischen Phänomen, einem Text oder einer Situation aus.“ (ebd.) In den Beispielen entdecken die Lernenden eine Regelhaftigkeit und formulieren anschließend die Regel selbst (ebd.). Diese Gliederung beschreibt die möglichen Herangehensweisen an grammatische Erscheinungen und neue Regeln.

Die nächste Gliederung befasst sich mit der *Unterrichtsmethode*, die zum Erlernen der grammatischen Regel und auch der Fremdsprache allgemein verwendet wird. Hier werden zwei Sichten unterschieden.

Die erste Perspektive (vgl. Kap. 5.1.) befasst sich mit den Methoden des Fremdsprachenunterrichts in seiner historischen Entwicklung. Für dieses Verständnis sind die folgenden Methoden exemplarisch: die direkte Methode, die Grammatik-Übersetzungsmethode (weiter nur GÜM) und weitere Methoden als Reaktion auf die GÜM wie die audiolinguale/audiovisuelle Methode, der kommunikative Ansatz und die postkommunikative Phase (Graßmann, Kaufmann, 2008, S. 2 – 3).

Die zweite wird als didaktische Perspektive (vgl. Kap. 5.2.) bezeichnet und hier bezieht sich diese Arbeit auf die Auffassung von Maňák und Švec (2003). Den Charakter der Methode bestimmen Ziel und Subjekt, wobei das Subjekt das optimale Verfahren zur Erreichung des Ziels sucht. Das Subjekt sind die Lehrenden zusammen mit den Lernenden, die das Erlernen der Sprache zum Ziel haben. Die Methode ist ein Bestandteil des Unterrichts neben anderen Aspekten wie Ziel, Inhalt und didaktisches Mittel (Maňák, 2011). Maňák und Švec (2003) unterscheiden klassische, komplexe und aktivierende Methoden.

Die englischsprachige Literatur unterscheidet die erwähnte Gliederung der Methoden aus historischer und didaktischer Sicht mithilfe zweier Begriffe. Die erste Gruppe wird als *methods* bezeichnet:

„A method refers to a specific instructional design or system based on a particular theory of language and of language learning. It contains detailed specifications of content, roles of teacher and learners and of teaching procedures and techniques. It is relatively fixed in time and there is generally little scope for individual interpretation. Methods are learned through training. The teacher’s role is to follow the method and apply it precisely according to the rules.“ (Knapp, Seidlhofer, 2009, S. 349)

Die Methoden aus der didaktischen und pädagogischen Perspektive werden *approaches* genannt.

„An approach is a more general set of beliefs and principles that can be used as a basis for language teaching. [...] They allow for individual interpretation and application. They can be revised and updated over time as new theories and new practices emerge.“ (ebd.)

Beide englischsprachigen Termini *methods* and *approaches* entsprechen dem deutschen Ausdruck *Methode*. Auch die tschechische Terminologie kennt für beide Perspektiven nur eine Bezeichnung *výuková metoda*. Die Differenzierung, die die englischen Bezeichnungen erlaubt, ist für diese Forschung eindeutiger. Für die Zwecke dieser Arbeit werden vor allem die sogenannten *approaches* verwendet, die Unterrichtsmethoden aus der didaktischen Perspektive, die weiter in klassische, komplexe und aktivierende Unterrichtsmethoden gegliedert sind. Im Firmenunterricht wird vor allem die *method* der postkommunikativen Phase verwendet, die ebenfalls im nächsten Kapitel beschrieben wird.

5.1. Gliederung der *methods* nach der Sicht des Fremdsprachenunterrichts in seiner historischen Entwicklung

(Graßmann, Kaufmann, 2008, S. 2)

Die Grammatik-Übersetzungs-Methode

Diese Methode, die ihr Vorbild im altsprachlichen Unterricht hat, dominierte in Europa von 1840 bis 1940. Ziel dieser Methode ist „die Beherrschung der Fremdsprache durch Übersetzen“ (ebd.). Die Methode hält die Sprache für ein System von Regeln und stellt daher die Fremdsprache mithilfe der Wortartgrammatik dar. Übungstypen dieser Methode für den Tempusgebrauch sind zum Beispiel „grammatisch korrekte Ergänzungen von Lückensätzen und grammatisch orientierte Umformungen“ (ebd.).

Die direkte Methode

Die direkte Methode entstand als Reaktion auf die GÜM und war populär vom Ende des 19. Jahrhunderts bis in die 20er-Jahre des 20. Jahrhunderts. Diese Methode nimmt Abstand von grammatischen Regeln und bevorzugt vor allem die mündliche Kommunikation. Der Lernende soll die Fremdsprache spontan anwenden und später in der Zielsprache denken. Als Beispiele solcher Übungen lassen sich „Nachsprechübungen, Auswendiglernen von Reimen und Liedern, Selbstkorrektur der Lernenden“ (ebd.) anführen.

Die audiolinguale/audiovisuelle Methode

Diese Methode kam in den 50er-Jahren des 20. Jahrhunderts auf und ihr Ziel ist „die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit in der Zielsprache durch Imitation und kontinuierliches Einüben von Wortmustern und Satztypen, die so zur Gewohnheit werden sollen.“ (ebd.) Im Unterricht werden häufig Bilder, Filme und andere unterstützende Hilfsmittel verwendet. Beispielhaft für das Einüben der Tempora sind folgende Aufgabentypen: „Wiederholungs-Drill, Reihen-Drill, Grammatikspiele, bei denen es um viel Wiederholung geht“ (ebd.).

Der kommunikative Ansatz

Diese Methode entwickelte sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts und zielt vor allem auf die „Kommunikationsfähigkeit in Alltagssituationen“ (Graßmann, Kaufmann, 2008, S. 3) ab. Es ist wichtig, die Sprachschüler so früh wie möglich zur Kommunikation zu bringen. Dazu werden alltägliche Themen verwendet. Nebensächlich sind grammatische Korrektheit und Kenntnis der grammatischen Regeln. Die Übungen arbeiten mit authentischen Texten und basieren auf Dialogen, Rollenspielen und Situationsdarstellungen (ebd.).

Die postkommunikative Phase

Diese Phase, die heute den Sprachunterricht dominiert, geht ebenfalls von einem kommunikativen Ansatz aus. Sie nimmt den Teilnehmer und seine Motivation, seine Themenwahl (ebd.) in den Blick. Der Lernende erweitert sein subjektives Sprachmodell und dafür ist eine „motivierende, bunte Lernanordnung“ notwendig. Diese stellen die Lehrer, die die Funktion von Moderatoren übernehmen, gemeinsam mit den Lernenden her, die eigenverantwortlich für das Lernen sind (ebd.)

5.2. Gliederung der *approches* nach der didaktischen Sicht

Maňák und Švec (2003) definieren *die Methoden* aus der didaktischen Perspektive als geordnetes System der Unterrichtstätigkeiten des Lehrers und der Lernenden, das sich an den Erziehungs- und Bildungszielen ausrichtet (Maňák, Švec, 2003, S. 22). Unterrichtsmethoden haben dann die folgenden Funktionen: die Funktion der Vermittlung der Kenntnisse und Fertigkeiten, die aktivierende Funktion, die den Lernenden motiviert, die Erziehungsfunktion und die kommunikative Funktion (ebd.). Maňák und Švec (2003) klassifizieren die Methoden unter Berücksichtigung der Schwierigkeit der Aktivität und der Fähigkeiten des Lernenden in klassische, komplexe und aktivierende Methoden.

5.2.1. Klassische Methoden

Für klassische Unterrichtsmethoden ist frontaler Unterricht charakteristisch, bei dem der Lehrer eine dominante Rolle spielt. Diese Unterrichtsform wird oft auch als traditioneller Unterricht bezeichnet. Zu dieser Gruppe gehören wörtliche, anschaulich-demonstrative und praktische Methoden. Als Beispiele dieser Methoden erwähnen die Autoren die folgenden Übungen: Gespräch, Beschreibung, Arbeit mit dem Lehrbuch, Beobachtung der Erscheinungen und Dramatisierung (ebd.).

5.2.2. Komplexe Methoden

Komplexe Methoden verbinden unterschiedliche Elemente des didaktischen Systems, und zwar Methoden, organisatorische Formen des Unterrichts, didaktische Mittel und Lebenserfahrungen. Alle diese Elemente haben einen verbindenden Aspekt und zwar die Unterrichtsmethoden. Maňák und Švec (2003) nennen diese: Frontalunterricht, Partnerunterricht, Gruppenunterricht, Brainstorming, Projektunterricht, Dramatisierung, Lernen aus Lebenserfahrungen, PC Unterricht, Sugestopädie, Superlearning und Hypnopädie (ebd.).

5.2.3. Aktivierende Methoden

Aus dem Widerstand gegen die klassischen Methoden entstanden die neuen Methoden, die die Aktivität des Lernenden in den Vordergrund stellen. Sie bezeichnen sich als „alternative“ oder „innovative“ Didaktik. Pecina und Zormanová (2009) nennen diese Methoden „Problemmethoden“, weil sie die Lernenden vor ein Problem stellen, das es zu lösen gilt. Aufgrund der häufigsten Konzeption des Unterrichtsverfahrens werden die Methoden mit der Bezeichnung „aktivierend“ (Maňák, 2011) verwendet. Aktivierende

Methoden heben die aktive Teilnahme der Lernenden, ihre eigene Lernaktivität und die selbstständige Lösung von Problemen hervor. Pecina und Zormanová (2009) definieren das Wesen der AM als Beschäftigung mit Problemsituationen und Problemübungen während des Selbstlernens, darum steht der Lehrende im Hintergrund. Er ist tätig als Berater, Begleiter und hilft dem Lernenden bei der Erreichung des Ziels, wenn nötig.

Kotrba und Lacina (2007, S. 141 – 143) führen zwölf Gesichtspunkte der AM an, nach denen sich die Methoden klassifizieren lassen. Für den Zweck dieser Arbeit sind nur diejenigen Kriterien dargestellt, die mit dem Fremdsprachenunterricht zusammenhängen und im empirischen Teil (vgl. Kap. 8.2.) erforscht werden.

- Dauer der Vorbereitung des Lehrers – bis 10 Minuten, bis 30 Minuten, mehr als 30 Minuten
- Dauer der Anwendung der Methode im Unterricht – 5 – 10 Minuten, 11 – 15 Minuten, ganze Unterrichtsstunde, mehr als eine Unterrichtsstunde
- Materielle und inhaltliche Vorbereitung für den Unterricht – ohne Vorbereitung, mit Unterlagen für die Anwendung der Methode
- Nutzung materieller Hilfsmittel während des Unterrichts – ohne materielle Ausstattung, nur mit der vorhandenen Klassenausstattung, mit spezieller materieller Ausrüstung
- Thema – Situationsmethoden, Diskussionsmethoden, Inszenierungsmethoden, heuristische Methoden und spezielle Methoden
- Ziel und Zweck der Anwendung der Methode im Unterricht – Motivierung der Lernenden, Entspannung während des Unterrichts, Prüfung des Lernerfolgs, Abwechslung des Unterrichts, Wiederholung des Lehrstoffs
- Anforderungen an die Vorbereitung der Lernenden – ohne Vorbereitung, längere Hausvorbereitung, kurze Vorbereitung während des Unterrichts

Es gibt eine große Menge an Varianten der AM. Sie werden sowohl im Schulunterricht als auch in der Erwachsenenbildung angewendet. Im Unterricht entstehen immer neue Kombinationen und Umbildungen der bestehenden Methoden. Wegen der großen Menge gliedert Maňák (2011) die Methoden in fünf Gruppen, basierend auf ihrer Verwandtschaft. Er unterscheidet Diskussionsmethoden, heuristische Methoden, Situationsmethoden, Inszenierungsmethoden und didaktische Spiele, Kotrba und Lacina (2007) ergänzen noch die speziellen Methoden.

Diskussionsmethoden

Diese Methode stellt vor allem das Gespräch zwischen den Lernenden oder zwischen dem Lehrer und dem Lernenden dar. Im Rahmen einer Diskussion argumentieren die Lernenden und tauschen Meinungen und Erfahrungen aus. Während der Diskussion suchen die Lernenden eine gemeinsame Lösung für ein Problem. Der Lehrende oder ein fähiger Lernender leitet die Diskussion und achtet auf gleichmäßige Teilnahme aller Lernenden. Diese Methode entwickelt die kommunikativen Fertigkeiten der Lernenden weiter und regt sie dazu an, in der Fremdsprache nachzudenken, ihre Meinung zu äußern und zu argumentieren (Zormanová, 2012).

Die Diskussion hat unterschiedliche Varianten. Der Fremdsprachenunterricht nutzt drei, die Zormanová (2012) zusammenfasst. Die erste Variante stellt eine Diskussion dar, die mit einem Vortrag verbunden ist. Vor dem Vortrag übernimmt die Diskussion eine motivierende Funktion, nach dem Vortrag dient sie zur Wiederholung, Festigung und zum Üben des Lehrstoffs. Die zweite ist die Diskussion einer Aussage. Es werden Thesen aufgestellt und dann folgt eine Diskussion über Vor- und Nachteile, was zur Wiederholung des Lehrstoffs dient. Die dritte Variante der Diskussionsmethode ist nach dem Autor und Inhalt der Methode bezeichnet und nennt sich Phillips 66. Die Lernenden arbeiten in Gruppen mit sechs Mitgliedern und diskutieren sechs Minuten lang über ein bestimmtes Thema. Nach jeder Diskussionsrunde fasst ein Mitglied die Hauptideen der Gruppe zusammen. Die Schlusslösung mit der Begründung präsentieren die Lernenden am Ende der Diskussion im Plenum.

Heuristische Methoden

Bei der Anwendung der heuristischen Methode lösen die Lernenden bestimmte Problemsituationen oder Problemübungen. Dies hebt das Selbstdenken und die Kreativität hervor, die den Bedarfen der heutigen Gesellschaft entspricht. Der Lehrende tritt nicht in der traditionellen Rolle des Vortragenden auf, sondern ist Ratgeber und Partner für die Lernenden (ebd.).

Die Strategie der heuristischen Methode wurde von Dewey erarbeitet und ihre Grundlage besteht in der aktiven Forschungstätigkeit der Lernenden und ihrer induktiven Erfassung neuer Kenntnisse. Die Problemübungen, die die Lernenden lösen, sind entweder geschlossen und haben eine richtige Lösung oder geöffnet und bieten mehrere richtige Lösungen (ebd.)

Eine Übung, die ein Problem vorlegt, sollte nach Pecina (2008) und Čížková (2002) folgende Grundsätze erfüllen. Die Übung sollte logisch an die bisherigen Kenntnisse der Lernenden anknüpfen (Pecina, 2008) und ihrem Alter und Wissensstand entsprechen (Pecina, 2008; Čížková, 2002). Über die Beschäftigung mit dem Problem lernen die Schüler etwas Neues (Pecina, 2008). Im Vordergrund steht die Aktivität, die die Lernenden fesseln und motivieren soll (Pecina, 2008; Čížková, 2002), und im Hintergrund leitet der Lehrende die Tätigkeit (Čížková, 2002).

Situationsmethoden

Situationsmethoden gründen im Lösen einer realen Situation. Sie respektieren die Ansprüche des Unterrichts, aber zugleich überschreiten sie den Rahmen des Unterrichts, weil sie reale Erfahrungen und Situationen vorlegen. Erst analysieren die Lernenden eine bestimmte Problematik, suchen Informationen und bestimmen das folgende Verfahren. Aufgrund ihrer Erkenntnisse wählen sie dann die Lösung für die Situation (Zormanová, 2012).

Nach Maňák und Švec (2003) gibt es zwei Varianten dieser Methode. Die erste Variante befasst sich mit der Analyse der Situation, die auf dem Selbststudium der Problematik gegründet ist. Die Lernenden diskutieren dann während des Unterrichts unter der Leitung des Lehrers. Für den Fremdsprachenunterricht scheint die zweite Variante geeigneter zu sein, die die Lösung der Konfliktsituation anstrebt. Für diese Methode ist eine kurze Vorstellung des Problems und Themas typisch, das für die Lehrenden provokativ sein soll. Die Lösung und Diskussion sind dann von den Meinungen und persönlichen Haltungen der Diskussionsteilnehmer abgängig (Zormanová, 2012).

Inszenierungsmethoden

Diese Methode verbindet das soziale Lernen in Beispielsituationen, die ein Problem vorlegen, und die Lösung des Problems, die über das Einnehmen einer Rolle erarbeitet wird (Maňák, Švec, 2003, S. 123). Diese Methode erstellt Rollenspiele für Situationen, in die die Lernenden im realen Leben geraten könnten. Maňák und Švec (2003) unterscheiden zwei Formen dieser Methode: die strukturierte und die unstrukturierte Inszenierung. Strukturierten Inszenierungen liegt ein vorbereitetes Drehbuch zugrunde, in dem die verschiedenen Rollen und die Situation genau beschrieben sind. Unstrukturierte Inszenierungen geben den Lernenden nur einen groben Entwurf der Situation vor (ebd.).

Didaktische Spiele

Das didaktische Spiel wird als freiwillig ausgewählte Aktivität definiert, dessen Ziel die Aufnahme und Festigung des Lehrstoffs ist. „Spiele sind freiwillige, affektbesetzte, geistige oder körperliche Aktivitäten, die von dem/den Spielenden als Spiel bezeichnet werden. Sie werden intensiv und ernsthaft einzeln, in Paaren oder Gruppen durchgeführt.“ (Krumm, 2010, S. 1178) Diese Methode erfüllt wichtige didaktische Funktionen und dient der Motivierung und Aktivierung der Lernenden, der Entwicklung ihres Denkens und der Erleichterung des Lernens. Sie spricht die folgenden Bereiche an: den kognitiven, den emotionalen und den imaginativen Bereich. Aus dieser Verbindung folgt kein spezifisches Ziel, sondern ihr Wert liegt in sich selbst (Maňák, 1997).

Es gibt zwei Gliederungen der didaktischen Spiele, die zum Zweck dieser Arbeit erwähnt werden. Die erste Gliederung wurde von Kotrba und Lacina (2007) aufgestellt. Sie unterscheiden interaktive und nicht-interaktive Spiele. Interaktive Spiele bevorzugen die Kooperationsarbeit, wobei die Partizipation aller Mitglieder des Teams wichtig ist. Die nicht-interaktiven Spiele befassen sich mit der Arbeit der einzelnen Lernenden, die selbständig die Übungen lösen.

Die zweite Gliederung von Meyer (2005) unterscheidet interaktive Spiele, Simulationsspiele und szenische Spiele. Als Beispiele für interaktive Spiele erwähnt er Gesellschaftsspiele, strategische Spiele und Gedankenspiele. Zur Gruppe der Simulationsspiele gehören Rollenspiele und Konfliktspele und szenische Spiele stellen vor allem Theatervorstellungen dar (ebd.).

Spezielle Methoden

Zu dieser Gruppe gehören nach Lacina und Kotrba (2007) die Methoden, die nicht in den vorherigen Gruppen dargestellt wurden. Das sind „Icebreakers“ und „das eingegangene Paket“⁵.

Die Methode des „Icebreakers“ soll am Anfang des Unterrichts das „Eis brechen“ und eine freundliche Atmosphäre in der Gruppe der Lernenden schaffen. Sie ist für das Kennenlernen geeignet. Sie dauert nur bis zu fünf Minuten, darum ist sie auch passend für die zwischenzeitliche Entspannung oder die Erhöhung der Aufmerksamkeit. Nach einem „Icebreaker“ sind die Lernenden im Unterricht wieder aktiviert und motiviert (ebd.).

⁵ Došlý balík

Während der Methode „Das eingegangene Paket“ arbeiten die Lernenden in Gruppen und bekommen „das eingegangene Paket“, in dem sie unterschiedliche Briefe, E-Mails oder Nachrichten finden. Ihre Aufgabe ist die Gliederung der Unterlagen nach ihrer Wichtigkeit und danach die Erfüllung der Forderungen, die sie aus den Materialien entnehmen. Nach dieser Aktivität präsentieren sie ihre Ergebnisse vor der ganzen Gruppe (Lacina, Kotrba, 2007).

Zu dieser Art gehört auch die Methode des Projektunterrichts. Diese Methode wird im Firmenunterricht selten verwendet und aus diesem Grund hier nicht definiert.

II. Empirischer Teil

6. Forschungshypothesen

Dieser Teil der Diplomarbeit befasst sich mit der praktischen Anwendung der AM in Firmenkursen, die sich auf Deutsch als Fremdsprache innerhalb der Sprachniveaus A1 – B1 (GER) konzentrieren. Das Hauptziel der Forschung ist es, die Spezifika des Deutschunterrichts bei den erwachsenen Lernenden im Firmenunterricht (vgl. Kap. 2.3.) zu beobachten und aufgrund der Beobachtungen die Effektivität der Verwendung von AM im Firmenunterricht zu analysieren. Die ganze Forschung basiert auf AM zum Tempusgebrauch von Präsens, Perfekt, Präteritum und Plusquamperfekt (vgl. Kap. 4.3.1.). Die Effektivität wird mithilfe dreier Informationsquellen analysiert: Lernbiografie der Lernenden, Fragebogen 1 (vgl. Ahg. 4), der von den Lernenden beantwortet wurde, und Fragebogen 2 (ebd.), den ich als Beobachterin beantwortet habe.

Zu diesem Ziel wurden die folgenden Hypothesen über Vorkommen und Wirkung von AM im Firmenunterricht aufgestellt.

H1: AM motivieren im Unterricht besser die Lernenden, die unter 35 Jahren alt sind, als die Lernenden, die älter als 35 sind.

Die Altersgrenze von 35 Jahren wurde nach der Einschätzung von Rampillon (1995, S.12) bestimmt (vgl. Kap. 2.3.1.). Mit dieser Grenze, die sich zwischen 35 und 40 Jahren befindet, bestimmt er, welche Lernenden bildungsnah (weniger als 15 Jahre nach dem Studienabschluss) und welche bildungsfern (mehr als 15 Jahre nach dem Studienabschluss) ist. Diese Hypothese setzt voraus, dass AM besser die Lernenden, die bildungsnah sind, motivieren.

H2: Männer bevorzugen AM im Vergleich zu Frauen.

Arrenbergs und Kowalskis Studie über das Lernverhalten von Studierenden (2007) zufolge reagieren Frauen und Männer unterschiedlich auf dieselben Lehrangebote.

„Studentinnen nehmen das Studium ernster, gehen formaler vor. Sie neigen dazu, Inhalte auch einfach auswendig zu lernen, was Studenten eher ablehnen. Um die Studierenden anzuregen, nicht auswendig zu lernen, sondern sich fundiertes Wissen anzueignen, sind vermehrt Aufgaben mit Transferleistungen zu stellen.“ (ebd.)

Weiter bevorzugen Männer während des Unterrichts die aktive Arbeit und die praktische Anwendung ihrer Kenntnisse, Frauen arbeiten eher passiv (ebd.). Aus dieser Prämisse kann man Hypothese 2 ableiten, dass AM im Unterricht für Männer geeigneter sind als für Frauen.

H3: Die Verwendung der AM im Fremdsprachenunterricht ist für die erwachsenen Lernenden in den Firmenkursen nicht attraktiv.

Diese Behauptung geht von der Annahme aus, dass AM vor allem für Schüler attraktiv sind, die mehr ans Spielen und aktive Arbeitsweisen gewöhnt sind (vgl. Kap. 2.3.2.).

H4: Je länger die Vorbereitung der AM durch den Lehrenden dauert, desto effektiver sind die AM für die Lernenden.

Diese Hypothese setzt voraus, dass die Vorbereitung der Lehrenden und die Effektivität der AM für die Lernenden in einer direkten Proportion zueinander stehen (vgl. Kap. 5.2.).

H5: AM verbessern das Verständnis der grammatischen Phänomene bei den erwachsenen Lernenden im Firmenunterricht.

Diese Hypothese geht von der Effektivität aktiver Teilnahme und selbstständiger Lernaktivität aus, die die Lernenden während der AM an den Tag legen müssen (vgl. Kap. 5.2.3.). In den Unterrichtseinheiten, in denen die Lernenden aktiv teilnehmen, sollten sie neue Grammatik auch besser, schneller und nachhaltiger verstehen und aufnehmen, im Vergleich zu den Unterrichtseinheiten, in denen sie klassische Methoden verwenden und ihre Teilnahme eher passiv ist (vgl. Ahg. 5).

7. Verlauf der Forschung

7.1. Organisation der Forschung

Die Forschung geht vor allem von meinen pädagogischen Praxiserfahrungen aus, die ich als Lehrerin in Firmenkursen der Sprachschule EDUA von 2015 bis 2019 sammeln konnte. Meine Beobachtungen fanden in den Jahren 2017 und 2018 statt und wurden um die Beobachtungen zweier anderer Lehrender aus dem Dezember 2018 und Januar 2019 ergänzt.

Die Forschung umfasst 30 Aufzeichnungen, die 60-minütige Unterrichtsstunden beschreiben und sich auf die Sprachniveaus von A1 bis B1 (GER) konzentrieren. Für jedes Sprachniveau wird die Arbeit mit AM in je zwei Gruppen während drei Unterrichtsstunden analysiert. Die Aufzeichnungen sind im Anhang 2 dieser Arbeit als Beobachtungsnotizbuch beigelegt und enthalten die folgenden Informationen:

Profil der Lernenden und des Kurses: Aktuelles Sprachniveau der Lernenden, Lernbiografie der Lernenden, Motivation der Lernenden; Beschreibung und Organisation des Kurses, Informationen über die Lehrkraft des Kurses

Plan der Unterrichtsstunde: Das Thema der Unterrichtsstunde, zeitliche Organisation der Unterrichtsstunde, grammatische Spezialisierung der Stunde, ausgewählte Unterrichtsmethoden für die jeweilige grammatische Erscheinung

Realisierung der Unterrichtsstunde: Beschreibung der Verwendung der AM und Anmerkungen

7.2. Die Teilnehmer der Forschung

Die Firmen

Die Teilnehmer der 30 Beobachtungen in zehn unterschiedlichen Gruppen sind Lernende, die im Umfeld einer Firma mit Sitz in Prag arbeiten. Es geht um die folgenden Firmen: Innogy Česká republika a.s., Lidl Česká republika v.o.s., Go! Express & Logistics s.r.o., Volkswagen Financial Services, s.r.o., MAFRA, a.s. und Grafton Recruitment, s.r.o, die alle mit der Sprachschule EDUA zusammenarbeiten. In meinem Beobachtungsnotizbuch (vgl. Ahg. 2) werden die Firmen der einzelnen Gruppen nicht identifiziert, weil diese Information für meine Forschung unwichtig ist. Die Kurse (vgl. Kap. 3.), die für die Forschung analysiert werden, sind Gruppenkurse von zwei bis sechs Lernenden.

Die Teilnehmer der Kurse arbeiten im Verwaltungsapparat, im geschäftlichen Umfeld, in der Logistik, in der IT-Abteilung oder in der Buchhaltung.

Die Sprachschule EDUA

Diese Sprachschule arbeitet mit den Firmen zusammen, in denen die Beobachtungen durchgeführt wurden. Es handelt sich um die größte private Ausbildungsgruppe in der Tschechischen Republik. Unter dieser Gruppe arbeiten die folgenden Tochtergesellschaften: BridgeWaterBlu, Caledonian School, Digiskills, James Cook Languages, Jipka, Top Vision und Tutor. Diese Gruppe unterrichtete im Jahre 2018 31 250 Kursteilnehmer, beschäftigt 1 500 Lehrende aus 53 Länder und bietet täglich 470 Kurse an (Edua Group). Mit dem sprachlichen Firmenunterricht befasst sich vor allem ihre Tochtergesellschaft Caledonian School, die mit 861 Lehrenden zusammenarbeitet und 12 800 Lernende in 539 Firmen unterrichtet (Caledonian School).

Die Vertreterin der Sprachschule

Eine weitere Teilnehmerin meiner Forschung ist die Senior-Lehrerin der Sprachschule EDUA Mgr. Katřina Dragounová. Von dieser erfahrenen Lehrerin gewann ich vor allem inhaltliche und methodische Informationen über die Firmenkurse. Während unseres Gesprächs habe ich Notizen gemacht, die im Anhang 5 dieser Arbeit zur Einsicht hinterlegt sind. Die Auswertung der gewonnenen Informationen ist teilweise schon in den theoretischen Teil eingeflossen und wird im empirischen Teil ausführlich genutzt.

Die Lehrkräfte der beobachteten Unterrichtsstunden

Die Lehrerinnen, deren Unterrichtsstunden für die Forschung beobachtet wurden, sollen an dieser Stelle ebenfalls kurz vorgestellt werden. Für die Forschung sind grundsätzlich die folgenden Informationen (vgl. Kap. 3.3.) relevant: Qualifikation der Lehrenden, allgemeine Erfahrungen mit dem Fremdsprachenunterricht, Erfahrungen mit dem Deutschunterricht in Firmen und aktuelle Berufstätigkeit.

Bc. Anna Mařková

Ich absolvierte im Jahre 2015 das Bachelorstudium der deutschen und englischen Philologie an der Südböhmischen Universität in Budweis. Aktuell schließe ich mein Masterstudium der deutschen Philologie an der Karls-Universität in Prag ab. Ich unterrichte seit 2015 Deutsch und Englisch als Fremdsprachen an der Sprachschule EDUA.

Die Kurse, die ich bis jetzt unterrichtet habe, waren auf die Vorbereitung auf das Abitur (Tutor), das Studium nach dem Abitur (Tutor) und den Firmenunterricht (Caledonianschool) spezialisiert. Zurzeit gebe ich drei Firmenkurse, die am Nachmittag stattfinden, und arbeite Vollzeit an einer Grundschule, wo ich Deutsch und Englisch von der ersten bis zur neunten Klasse unterrichte.

Mgr. Barbora Machová

Sie absolvierte das Masterstudium der pädagogischen Fakultät in den Studienfächern Deutsch und Englisch an der Universität Königgrätz. Sie unterrichtet beide Sprachen seit 2012 in den Sprachschulen Caledonian School und Jipka. Die Kurse orientieren sich vor allem an der Vorbereitung auf das Abitur, dem Firmenunterricht und der Vorbereitung auf Sprachzertifikate. Sie gibt mehr Einzelunterricht als Gruppenkurse. Zurzeit arbeitet sie an der Grundschule und unterrichtet in der Sprachschule vier individuelle Kurse und zwei Gruppenkurse des Firmenunterrichts.

Mgr. Kristína Pobjecká

Sie absolvierte im Jahre 2015 das Magisterstudium der philosophischen Fakultät im Fach Übersetzung und Dolmetschen – Deutsch und Englisch an der Comenius Universität in Bratislava. Sie unterrichtet seit 2014 Deutsch und Englisch als Fremdsprachen in der Sprachschule EDUA. Die Kurse, die sie unterrichtet, spezialisieren sich auf Sprache am Arbeitsplatz und das Präsentieren. Zurzeit arbeitet sie als Projektmanagerin in einer IT-Firma und unterrichtet drei Firmenkurse, die am Abend stattfinden.

7.3. Das Forschungsinstrument

Für die empirische Forschung habe ich vor allem die qualitative Methode der Beobachtung ausgewählt. Diese Beobachtungen der Unterrichtsstunden bestehen aus drei Teilen: Durchführung und Protokollierung der Beobachtung, Auswertung der Beobachtungsdaten und Interpretation der Ergebnisse. Die Protokolle der einzelnen Unterrichtsstunden werden im Anhang 2 als Beobachtungsnotizbuch dargestellt. Die Auswertung der Beobachtungsdaten und die Interpretation der Unterrichtsstunden werden im empirischen Teil (vgl. Kap. 8.1.) vorgenommen.

Protokoll

Profil der Lernenden und Kurse	
Aktuelles Sprachniveau der Lernenden	
Lernbiografie der Lernenden	
Motivation der Lernenden	
Beschreibung und Organisation des Kurses	
Lehrkraft des Kurses	
Plan der Unterrichtsstunde	
Thema der Unterrichtsstunde	
Zeitliche Organisation der Unterrichtsstunde	
Grammatische Spezialisierung der Stunde	
Realisierung	
Beschreibung der AM	
Anmerkungen	

Das Ziel der Beobachtungen ist es, die Effektivität der Verwendung von AM im Firmenunterricht zu beurteilen. Für die Beurteilung der Effektivität für die Lernenden werden die Fragebögen der Lernenden und der Beobachterin der Unterrichtsstunden als quantitative Forschungsmethode verwendet. In beiden Fällen handelt sich es um geschlossene Fragen, wo 1 Antwort „ja“ und 5 Antwort „nein“ bezeichnet. Hier ist ein Muster des Fragebogens 1 dargestellt, der den Lernenden nach der Unterrichtsstunde ausgeteilt und erklärt wurde.

Fragebogen 1 für die Lernenden

MANN / FRAU

1. Sind die Arbeitsanweisungen der Lehrerin verständlich?
2. Haben Ihnen die aktivierenden Methoden während dieser Unterrichtsstunde Spaß gemacht?
3. Haben diese Methoden Sie zur aktiven Teilnahme während der Stunde motiviert?
4. Ich denke, dass ich die Grammatik der heutigen Unterrichtsstunde beherrsche.
5. Dabei hat mir die Verwendung der aktivierenden Methoden im Unterricht geholfen.

1 JA / 2 EHER JA / 3 50:50 TEILWEISE / 4 EHER NEIN/ 5 NEIN

Der **Fragebogen 2**, der die Effektivität für die Lernenden beurteilt, wurde für mich als Beobachterin der Unterrichtsstunde ausgearbeitet. Nach der Unterrichtsstunde konnte ich die folgenden Fragen auswerten.

1. Haben die Lernenden während der aktivierenden Methoden aktiv und motiviert gearbeitet?
2. Haben die Lernenden die Grammatik dieser Stunde aufgenommen?

1 JA / 2 EHER JA / 3 50:50 TEILWEISE / 4 EHER NEIN/ 5 NEIN

Die Effektivität der einzelnen AM lässt sich auch aus der Sicht des Lehrenden erforschen, dazu verwendete ich die Kriterien von Kotrba und Lacina (2007), die ich mit den Punkten (1 – effektiv bis 3 – nicht effektiv) bewertete. Mit der Bezeichnung „effektiv“ wurden kurze Vorbereitungszeit und große Verwendbarkeit bedacht. Diese Kriterien werden mit dem Thema der Methoden (Situationsmethoden, Diskussionsmethoden, Inszenierungsmethoden, heuristische Methoden und spezielle Methoden) und mit ihrem Ziel und Zweck (Einleitungsmotivierung der Lernenden, Entspannung während des Unterrichts, Prüfung der Lernerfolge, Abwechslung des Unterrichts, Wiederholung des Lehrstoffs) verglichen.

Zeitliche Vorbereitung des Lehrers	1 bis 10 Minuten 2 bis 30 Minuten 3 mehr als 30 Minuten
Wiederholung der Vorbereitung für andere Unterrichtsstunden mit anderen Lernenden	1 Ja mit anderem Sprachniveau 2 Ja mit demselben Niveau 3 Nein
Materielle und inhaltliche Vorbereitung für den Unterricht	1 ohne Vorbereitung 3 mit Unterlagen für die Anwendung der Methode
Nutzung materieller Hilfsmittel während des Unterrichts	1 ohne materielle Ausstattung 2 nur mit der Klassenausstattung 3 spezielle materielle Ausrüstung

Nachteile dieser Forschung können aus der Unterschiedlichkeit der Lehrenden und ihrer Verwendung der AM entstehen, weil 18 Beobachtungen aus meiner Praxis kommen und 12 aus der Praxis meiner zwei Kolleginnen. Für ganz objektive Forschung wäre es besser, nur Unterrichtseinheiten zu beobachten, die nicht von mir selber unterrichtet wurden. Eine solche Organisation der Forschung war für mich jedoch leider unmöglich und wurde von folgenden Problemen verhindert. Erstens war es nötig, Lehrende des Firmenunterrichts zu finden, die zur Forschungsteilnahme bereit sind. Zweitens mussten diese Lehrenden Gruppenkurse des Firmenunterrichts leiten und die folgenden Unterrichtsbedingungen erfüllen: Das Sprachniveau der Lernenden ist von A1 bis B1 (GER), im Unterricht werden AM verwendet, die Unterrichtseinheit befasst sich mit dem Tempusgebrauch von Präsens, Präteritum, Perfekt oder Plusquamperfekt, die Unterrichtseinheit kann von mir beobachtet werden und die Lernenden sind bereit, die Fragebögen auszufüllen. Diese Kriterien verkomplizierten die Form der Forschung, nach der nur die Stunden von anderen Lehrenden evaluiert werden. Trotzdem war die Struktur aller Beobachtungen und Fragebögen festgelegt und so konnten alle Unterrichtseinheiten möglichst objektiv beurteilt werden. Diese Organisation der Forschung kann auch Vorteile haben, die mit der Verschiedenheit der AM und der Gewohnheit der Gruppen an AM verbunden sind.

8. Präsentation und Interpretation der Ergebnisse

8.1. Interpretation der Beobachtungen

A1.1

Die Beobachtungen dieses Sprachniveaus fanden in zwei Gruppen von Januar bis April 2017 statt und wurden von mir unterrichtet und zugleich beobachtet (vgl. Ahg. 2).

Lernbiografie (vgl. Kap. 2.3.)

Die erste Gruppe (mit der Bezeichnung A) besteht aus fünf Lernenden (zwei Frauen und drei Männer), die bis zu 35 Jahren alt sind. Es handelt sich um eine Gruppe an Beschäftigten, die als Logistiker/innen arbeiten. Alle beherrschen auch Englisch als Fremdsprache. Ziele dieses Kurses sind vor allem die schriftliche und telefonische Kommunikation mit den deutschen Kunden und die Beherrschung allgemeinsprachlicher Themen. Die Unterrichtsstunden finden einmal pro Woche statt und zwar während der Arbeitszeit von 14:00 bis 15:00 Uhr. Der Kurs wird vollständig von der Firma bezahlt und das Überprüfen der Lernenden zieht keine finanzielle Bestrafung nach sich, das heißt, wenn der Lernende die Prüfung nicht besteht, bezahlt er dennoch nichts für die Kursgebühr. Für den Unterricht wurde das Kursbuch Schritte International neu A1.1 (Hueber) nach der Besprechung mit der Leiterin der Firma ausgewählt, aber auch zusätzliche Unterlagen werden im Unterricht verwendet.

Die zweite Gruppe (mit der Bezeichnung B) besteht aus drei Lernenden (ein Mann und zwei Frauen), die älter als 35 sind. Alle beherrschen noch eine andere Fremdsprache, meistens Englisch; die Muttersprache des Mannes ist makedonisch. Die Firma, in der sie arbeiten, beschäftigt sich mit erneuerbaren Energien und alle Lernenden arbeiten in der Verwaltung. Das Ziel des Kurses ist alltägliche Kommunikation mit deutschen Kollegen während der Dienstreisen in Deutschland, Kommunikation im Hotel und am Flughafen. Die Unterrichtsstunden finden zweimal pro Woche während der Mittagspause statt, aber fallen oft wegen Dienstreisen aus. Die Firma bezahlt die Kursgebühr statt der Rentenversicherung und die Lernenden werden nicht überprüft. Auch in dieser Gruppe wird das Kursbuch Schritte International neu A1.1 (Hueber) verwendet und durch weitere Unterrichtsunterlagen ergänzt.

Unterrichtsstunden (vgl. Ahg. 2)

In den Gruppen wurden je drei Stunden beobachtet, die sich mit der Verbkonjugation im Präsens beschäftigten. Alle Unterrichtsstunden wurden thematisch und grammatikalisch mit dem Kursbuch kombiniert, wo vor allem klassische Übungen mit Lückentexten verwendet wurden.

1. Unterrichtsstunde

Die erste Unterrichtsstunde befasste sich mit der Verbkonjugation im Präsens der folgenden Verben „leben, heißen, sprechen“ und mit der Wiederholung der Verben „haben“ und „sein“. Thematisch ging es um Familie. Als aktivierende Methoden wurden die didaktischen Spiele „Schiffe versenken“ und „Domino“ ausgewählt (AM sind im Ahg. 3 beschrieben). Das Spiel „Schiffe versenken“ arbeitet auch mit Elementen der strukturierten Inszenierungsmethode. Ziel dieses Spiels war vor allem die Abwechslung des Unterrichts nach der Arbeit mit dem Kursbuch und die Wiederholung der Fragenbildung im Präsens. Am Ende der Unterrichtsstunde wurde das didaktische Spiel „Domino“ gespielt, bei dem die Lernenden vor allem die Verbkonjugation der bekannten und der in dieser Stunde neu gelernten Verben wiederholten. Aus der Perspektive des Lehrenden dauerte die Vorbereitung für diese AM nur kurze Zeit. Es handelte sich um die Vorbereitung der Karten für „Domino“, die laminiert wurden, und der Arbeitsblätter für „Schiffe versenken“. Insgesamt dauerte diese Vorbereitung circa 20 Minuten.

2. Unterrichtsstunde

Die zweite Unterrichtsstunde sollte die Verbkonjugation der trennbaren und nicht trennbaren Verben im Präsens (z. B. aufräumen, aufstehen, einkaufen, anfangen, fernsehen) üben. Dafür wurden zwei AM ausgewählt. Strukturierte Inszenierungsmethode „Büroklammer“ diente zur Einleitungsmotivierung der Lernenden. Die Lernenden bereiteten die Fragen zu Hause vor, anhand derer sie das Spiel spielten. Für diese Aktivität bereitete ich nichts Spezielles vor, sondern brachte nur die farbigen Büroklammern mit. Zweitens wurde das didaktische Spiel „Memory“ zur Wiederholung der trennbaren und nicht trennbaren Verben eingesetzt. Die Karten für das Spiel wurden vorher von mir vorbereitet und laminiert.

3. Unterrichtsstunde

Die dritte Unterrichtsstunde spezialisierte sich auf das Thema Freizeit und auf die Verbkonjugation der entsprechenden Verben im Präsens (klettern, angeln, Rad fahren, rennen usw.). In der Stunde wurden zwei AM angewendet – das didaktische Spiel „Freizeitaktivitäten“, das die grammatischen Regeln der Verbkonjugation im Präsens wiederholte, und das didaktische Spiel „Quartett“, das die gleiche Satzstruktur von Frage und Antwort im Präsens übte. Für beide Methoden war es nötig, Karten vorzubereiten und zu laminieren, was etwa 20 Minuten lang dauerte.

Auswertung der Beobachtungen

Wenn ich diese Unterrichtsstunden in beiden Gruppen vergleiche, arbeiteten beide Gruppen aktiv in einem angenehmen Unterrichtsklima. In beiden Gruppen spielte ein Lernender das Spiel „Schiffe versenken“ mit der Lehrerin, was nicht so natürlich war wie zwischen zwei Lernenden. In der Gruppe A wurde das Spiel „Domino“ längere Zeit (etwa vier Minuten) auf Tschechisch erklärt und das Spiel dauerte 10 Minuten lang. In der Gruppe B kannten die Teilnehmer das Spiel, was die Erklärung der Regeln vereinfachte, und das Spiel wurde etwa 15 Minuten lang gespielt. Eine Teilnehmerin der Gruppe B arbeitete während des Spiels eher passiv, was die ganze Gruppe beeinflusste und zu häufiger Verwendung der tschechischen Sprache führte. Insgesamt arbeitete die Gruppe A während dieser Stunde besser, sie arbeiteten gut zusammen und waren viel aktiver als die Lernenden der Gruppe B.

Die AM „Büroklammer“ der zweiten Unterrichtseinheit verlief in beiden Gruppen fließend und verbreitete eine angenehme Stimmung. Zwei Lernende der Gruppe A haben sich nicht für die Stunde vorbereitet, darum wurden die Sätze am Anfang der Stunde wiederholt. In beiden Gruppen spielte eine Teilnehmerin mit der Lehrerin, in diesem Fall hatte es keinen grundsätzlichen Einfluss auf den Verlauf. Diese AM wurde in beiden Gruppen als effektive „warm up“-Aktivität bewertet. Das „Memory Spiel“ wurde in der Gruppe A als langweiliger wahrgenommen, in der Gruppe B war der Verlauf dagegen eher positiv und zügig.

Während der dritten Unterrichtsstunde war ein Unterschied zwischen Männern und Frauen bemerkbar. Vor allem in der Gruppe A waren die Männer während des Spiels „Freizeitaktivitäten“ aktiver als die Frauen. Die Männer bevorzugten die Pantomime und die Frauen das Malen der Aktivitäten. Das Spiel motivierte die Lernenden dieser Gruppe,

sie arbeiteten aktiv und mit großem Einsatz in zwei Teams. Alle Karten des Spiels wurden gespielt, was etwa 17 Minuten lang dauerte. In der Gruppe B wurde das Spiel nicht so positiv bewertet, die Teilnehmer arbeiteten eher passiv und schüchtern. Das war auch der Grund, warum das Spiel nur 10 Minuten lang gespielt wurde.

Das Spiel „Quartette“ wurde in beiden Gruppen fließend gespielt. Es diente vor allem zur Wiederholung der gleichen Satzstruktur, Konjugation der Verben und sprachlichen Kooperation der Lernenden. Ich korrigierte nur die grundlegenden Fehler. Das Spiel dauerte 15 – 20 Minuten. Diese zwei Methoden zeigten, dass Gruppe B strukturierte AM bevorzugt, zu denen das „Quartettspiel“ zählt. Die Lernenden dieser Gruppe sind nicht so kreativ und phantasievoll wie die der Gruppe A. Während der unstrukturierten AM arbeitet Gruppe B eher passiv und ängstlich. Für Gruppe A waren strukturierte AM eher langweilig.

Insgesamt habe ich für dieses Sprachniveau vor allem didaktische Spiele und strukturierte Inszenierungsmethoden ausgewählt, die nicht länger als 20 Minuten dauern. Sie dienen vor allem zur Einleitungsmotivierung am Anfang der Stunde oder zur Wiederholung des Lernstoffs. Die Vorbereitung bestand in der Vorbereitung der Karten, die ich laminiert habe (vgl. Kap. 7.3.). Die AM wurden immer auf Deutsch erklärt und auf Tschechisch kurz wiederholt. Beide untersuchten Gruppen arbeiteten während der AM eher aktiv, was ein angenehmes Unterrichtsklima schuf. Es war bemerkbar, dass die Gruppe A die Spiele mehr genoss. Das bestätigten auch die Fragebögen mit der Frage 2, die die Lernenden vorwiegend mit „ja“ oder „eher ja“ beantworteten (vgl. Ahg. 4).

A1.2

Lernbiografie

Die Beobachtung dieses Sprachniveaus fand im Dezember 2018 und Januar 2019 statt. Die Stunden wurden von Mgr. Barbora Machová unterrichtet und von mir beobachtet. Die Anforderungen, wie die Unterrichtsstunden verlaufen sollen, wurden vorher mit der Lehrerin besprochen und grundsätzliche Voraussetzungen für meine Forschung wurden erfüllt. Es ging vor allem um den Plan der Stunde, die ausgewählten AM und die Fragebögen am Ende jeder Unterrichtsstunde. Die Informationen über die Lernbiografie der Lernenden, über den Verlauf des Kurses und die Bedingungen der Zusammenarbeit wurden mir von der Lehrerin des Kurses für die Zwecke meiner Forschung zur Verfügung gestellt.

Die erste beobachtete Gruppe (mit der Bezeichnung C) besteht aus drei Lernenden (drei Frauen) bis zu 35 Jahren. Die Unterrichtsstunden finden einmal pro Woche vor der Arbeitszeit von 6:30 bis 7:30 Uhr statt. Alle Teilnehmerinnen beherrschen noch Englisch als Fremdsprache und im Beruf brauchen sie Deutsch eher nicht. Den Kurs wählten sie als fakultativen Bonus der Firma aus, darum wird der Kurs auch vollständig bezahlt und die Lernenden werden nicht überprüft. Die Lernenden sind aus diesem Grund intrinsisch motiviert, weil sie sich für die Fremdsprache interessieren. Für den Unterricht wird das Kursbuch Menschen A1.2 (Hueber) mit zusätzlichen Unterlagen und Spielen verwendet.

Die zweite Gruppe dieses Sprachniveaus (mit der Bezeichnung D) stellen vier Lernende (zwei Frauen und zwei Männer) dar, die bis zu 35 Jahren alt sind. Der Unterricht findet einmal pro Woche nach der Arbeitszeit von 17:00 bis 18:00 Uhr statt. Nicht alle Lernenden beherrschen Englisch als Fremdsprache. Die Teilnehmer des Kurses sind eher extrinsisch motiviert, weil ihr Zweck die alltägliche schriftliche Kommunikation mit den deutschen Kunden und Geschäftspartnern ist. Die Mitarbeiter bezahlen 40% der Kursgebühr selber und ihre Kenntnisse werden nicht geprüft. Auch für diese Gruppe verwendet die Lehrerin das Kursbuch Menschen A1.2 (Hueber) mit zusätzlichen Unterlagen und Spielen.

Unterrichtsstunden

Die Lernziele der untersuchten drei Unterrichtsstunden waren das Präteritum der Verben „haben“ und „sein“, die Verwendung der trennbaren und nicht trennbaren Verben im Perfekt im Satz und die Wiederholung der unregelmäßigen Verben im Präteritum und Perfekt. Alle AM wurden kurz auf Deutsch und danach auf Tschechisch von der Lehrerin erklärt.

1. Unterrichtsstunde

Für die erste Unterrichtsstunde, die die Verben „haben und sein“ im Präsens und vor allem im Präteritum behandelte, wurde die Icebreaker und Diskussionsmethode „Wer bin ich?“ verwendet. Ziele dieser Methode waren vor allem die Einleitungsmotivierung der Lernenden und ein angenehmer Start in die Stunde. Die Lernenden bildeten die Fragen mit den Verben „haben“ und „sein“ im Präsens. Als nächste AM wählte die Lehrerin das didaktische Spiel „Quadratpuzzle“ aus, das der Erklärung und der Tabelle im Kursbuch folgte, wo alle Formen der Verben eingetragen werden mussten. Diese Methode diente vor allem zur Wiederholung und Festigung der Verben im Präteritum.

2. Unterrichtsstunde

Während der zweiten Unterrichtsstunde wurden die AM „Kettengeschichte“ und das didaktische Spiel „Perfektschiffe versenken“ für das Üben der trennbaren und nicht trennbaren Verben im Perfekt verwendet. Die strukturierte Inszenierungsmethode „Kettengeschichte“ sorgte für Abwechslung im Unterricht und diente zur Festigung der Satzstruktur im Perfekt. Das didaktische Spiel „Perfektschiffe versenken“ spielten die Lernenden am Ende des Unterrichts und wiederholten auf diese Weise neue Verben (z. B. aussehen, bekommen, gefallen, erkennen, mitnehmen, absagen, vergessen) in der Fragestellung.

3. Unterrichtsstunde

Die letzte Unterrichtsstunde dieses Sprachniveaus konzentrierte sich auf die Wiederholung der unregelmäßigen Verben (Auswahl an 30 Verben) im Präteritum und Perfekt und auf den Vergleich von Präteritum und Perfekt in der gesprochenen und geschriebenen Sprache. Die Lernenden lernten diese Verben als Hausaufgabe während der Weihnachtsferien. Am Anfang der Stunden wurden die Regeln für Perfekt und Präteritum von der Lehrerin wiederholt und danach wurde das didaktische „Brettspiel“ gespielt. Das Spiel diente vor allem zur Wiederholung, Festigung und Abwechslung des Unterrichts nach Weihnachten. Die Lehrerin brachte den Plan des Spiels, Spielfiguren und Würfel mit. Für den Vergleich der gesprochenen und geschriebenen Sprache wurde die Arbeit mit Geschichten nach Bildern eingesetzt. Erst sortierten die Lernenden die Bilder, dann erzählten sie die Geschichte in der direkten Rede im Perfekt, zum Schluss schrieben sie die Erzählung im Präteritum auf.

Auswertung

Die erste AM, die Diskussionsmethode „Wer bin ich?“, wurde in beiden Gruppen gut angenommen. In der Gruppe C waren die Teilnehmerinnen zunächst scheu und verlegen wegen der Zettel, die sie auf die Stirn kleben sollten, aber im Verlauf des Spiels wurde die Atmosphäre besser und alle Lernenden kooperierten wirklich gut. Die Teilnehmerinnen errieten die drei Persönlichkeiten Jan Kraus, Anne Frank und John Lennon, darum dauerte die Übung ziemlich lang (etwa 17 Minuten). Die Gruppe D hatte andere Persönlichkeiten, Miloš Zeman, Karel Gott und Daniela Písařovicová, sie stellten die Fragen schnell und fließend, darum dauerte es nur 12 Minuten. In beiden Gruppen war diese Aktivität effektiv als „warm up“-Aktivität, die gute Laune im Unterricht verbreitete. Trotz des angenehmen

Verlaufes hatten die Lernenden Probleme mit unbekanntem Wortschatz, den die Lehrerin ergänzen musste. Für die Wiederholung der Verben im Präteritum wurde das didaktische Spiel „Quadratpuzzle“ verwendet. Es ging um eine effektive grammatische Übung, die in beiden Gruppen nicht länger als 10 Minuten dauerte. Die Gruppe C arbeitete zusammen, in der Gruppe D arbeiteten zwei Teams. Alle Teilnehmer beider Gruppen arbeiteten aktiv und hatten keine Probleme mit der Bearbeitung dieser Übung.

Die AM der zweiten Unterrichtseinheit, die Inszenierungsmethode „Kettengeschichte“, verlief in den untersuchten Gruppen unterschiedlich. In der Gruppe C erzählten die Lernenden die Geschichte nach dem Muster, sie kooperierten und die Aktivität schuf ein eher positives Unterrichtsklima. In der Gruppe D hatten zwei Teilnehmerinnen Probleme mit der Bereitschaft, darum dauerte der Wechsel zwischen den Lernenden länger (etwa 15 Minuten).

Die nächste AM der zweiten Stunde „Perfektschiffe versenken“ spielte die ganze Gruppe C gemeinsam, die Lernenden sprachen nur Deutsch und die Lehrerin korrigierte die Fehler der trennbaren und nicht trennbaren Verben. Das Spiel wurde etwa 12 Minuten lang gespielt. In der Gruppe D spielten zwei Teams, der Verlauf war fließend und die Lernenden hatten keine großen Probleme damit. Für das didaktische „Brettspiel“ der dritten Unterrichtsstunde war eine Hausvorbereitung und das Lernen der unregelmäßigen Verben Voraussetzung. In der Gruppe C waren alle Lernenden gut vorbereitet, sie spielten das Spiel ziemlich schnell und arbeiteten aktiv zusammen. Die Lehrerin schrieb problematische Verben an die Tafel, am Ende der Unterrichtsstunde fotografierten die Lernenden das Tafelbild für die weitere Wiederholung zu Hause. In der Gruppe D verlief dieses Spiel langsamer und es war offensichtlich, dass zwei der Lernenden nicht genügend vorbereitet waren. Sie machten oft Fehler und das Spiel verlor an Effektivität. In diesem Fall dauerte das Spiel etwa 25 Minuten.

Die strukturierte Inszenierungsmethode mit Bildern wurde in der zweiten Hälfte der dritten Unterrichtseinheit angewendet. Die Gruppe C arbeitete schnell und aktiv, ihre Erzählung war phantasievoll. Wenn sie das Perfekt übten, sprachen sie nur in der direkten Rede und in einfachen Sätzen. Die Erzählung formten sie etwa 10 Minuten lang und am Ende der Stunde schrieben sie sie im Präteritum an die Tafel. In der Gruppe D kam die aktive Teilnahme von Seiten der Männer, die Frauen beobachteten das Geschichtenerzählen eher passiv. Die Männer erzählten zwei Geschichten in der direkten Rede im Perfekt. Die Lehrerin bemühte sich, mithilfe von Fragen auch die Frauen einzugliedern, aber dieser

Versuch blieb eher erfolglos. Wegen des Zeitmangels schrieben die Lernenden die Geschichten im Präteritum zu Hause nieder.

Die AM, die die Lehrerin der Kurse für die Vergangenheitstempora auswählte, dauerten bis zu 20 Minuten. Für die letzte Stunde war die Vorbereitung der Lernenden zu Hause gefordert. Waren sie nicht vorbereitet, machten sie Fehler und die AM machte ihnen keinen Spaß. Auch der Fragebogen (vgl. Ahg. 4) bestätigte, dass die Lernenden sich nur teilweise motiviert fühlten. Aus meiner Position als Beobachterin waren die Lernenden während der didaktischen Spiele aktiver, während der Inszenierungsmethoden fehlte ihnen die Kreativität und Phantasie. Insgesamt bin ich überzeugt, dass die ausgewählten Methoden den Lernenden bei der Aufnahme von Präteritum und Perfekt halfen und die Verbformen der unregelmäßigen Verben festigten.

A2.1

Die Beobachtungen des Sprachniveaus A2.1 fanden in zwei Gruppen statt, die ich von April bis Juni 2017 unterrichtete und beobachtete.

Lernbiografie

In der ersten Gruppe dieses Sprachniveaus (mit der Bezeichnung E) sind zwei Teilnehmerinnen, die über 35 Jahre alt sind. Eine Lernende beherrscht zusätzlich Englisch und Russisch, die andere nur Deutsch. Beide arbeiten als Buchhalterinnen in einer deutschen Firma. Sie sind eher extrinsisch motiviert und lernen Deutsch vor allem für die Kommunikation mit den deutschen Kollegen und Geschäftspartnern und für die regelmäßige Zusammenstellung der Reporte auf Deutsch. Die Unterrichtsstunden finden einmal pro Woche vor der Arbeitszeit von 7:00 bis 8:00 Uhr statt. Der Kurs wird vollständig von der Firma bezahlt und nach sechs Monaten werden die Teilnehmerinnen überprüft. Falls sie die Prüfung nicht bestehen, bezahlen sie einen Teil der Kursgebühren selber. Im Unterricht wird das Kursbuch Schritte International neu A2.1 (Hueber) mit zusätzlichen Unterlagen zum Thema Buchhaltung verwendet. Diese Gruppe arbeitet eher aktiv, die Lernenden bereiten sich regelmäßig auf den Unterricht vor und während der Stunden überwiegen gute Laune und Motivation.

Die zweite untersuchte Gruppe (mit der Bezeichnung F) besteht aus vier Männern, die bis zu 35 Jahren alt sind. Alle sprechen zusätzlich Englisch, was sie in ihrem Beruf in der IT-Abteilung ausnutzen. Deutsch lernen sie aus zwei Gründen. Erstens arbeiten sie

für eine deutsche Firma und Deutschkurse werden in dieser Firma als Bonus angeboten. Zweitens wird die Kenntnis der deutschen Sprache als Vorteil für ihre zukünftige Karriere wahrgenommen. Die Unterrichtsstunden finden einmal pro Woche während der Arbeitszeit von 13:00 bis 14:00 Uhr statt und werden vollständig von der Firma bezahlt. Die Lernenden werden nicht überprüft. Im Unterricht wird das Kursbuch Schritte International neu A2.1 (Hueber) neben anderen Themen und Aktivitäten nach den Interessen der Lernenden verwendet. Der Anfang dieses Kurses war ziemlich verlegen, nach einigen Stunden wurde das Unterrichtsklima angenehmer, die Lernenden arbeiteten aktiv und ihr Ziel war es, den Kurs und die Abwechslung ihrer Arbeitszeit zu genießen.

Unterrichtsstunden

Die ersten zwei Unterrichtsstunden befassten sich vor allem mit dem Perfekt der trennbaren und nicht trennbaren Verben und mit der Wiederholung der regelmäßigen und unregelmäßigen Verben. Die dritte Stunde konzentrierte sich auf das Präteritum der Modalverben. Als AM wurden didaktische Spiele, Diskussionsmethoden und Inszenierungsmethoden ausgewählt.

1. Unterrichtsstunde

Am Anfang der ersten untersuchten Stunde wurde der Icebreaker „Wer hat/ist...?“ als „warm up“-Aktivität ausgewählt. Diese Aktivität erforderte keine spezielle Vorbereitung seitens der Lehrerin. Das Lernziel war die Einleitungsmotivierung der Lernenden, wobei sie die Fragestellung im Perfekt wiederholten. Den Übungen im Kursbuch folgend endete die Stunde mit dem didaktischen „Mogelspiel“. Für das Spiel war es nötig, die Karten vorher vorzubereiten. Das Lernziel dieses Spiels war die Wiederholung der gleichen Satzstruktur mit dem Verb im Perfekt.

2. Unterrichtsstunde

Das Lernziel der zweiten Unterrichtsstunde war die Wiederholung der regelmäßigen und unregelmäßigen Verben im Perfekt. Dazu dienten zwei AM. Am Anfang der Stunde erfolgte der Icebreaker „Was haben sie als Kinder gemacht?“. Vor dieser Aktivität wurde der relevante Wortschatz (z. B. sammeln, Schlümpfe, Gymnastikschuhe, Pferderennen-Spiel,...) an die Tafel geschrieben und danach diskutierten die Lernenden mithilfe von Bildern im Perfekt über die Tätigkeiten. Für diese AM waren vorbereitete Bilder die Grundlage. In der zweiten Hälfte der Stunde wurde die strukturierte Inszenierungsmethode

„Story Cubes“ eingesetzt und die Lernenden erzählten Geschichten mithilfe der Würfel. Sie konnten die Geschichte im Präsens, Perfekt und Präteritum erzählen und darum wiederholten sie alle drei Tempora. Für diese AM wurden fünf Würfel vorbereitet, was längere Zeit dauerte.

3. Unterrichtsstunde

Die letzte Unterrichtsstunde befasste sich mit dem Präteritum der Modalverben (wollen, dürfen, müssen), dazu dienten die Diskussionsmethode und ein didaktisches Spiel. Die Diskussionsmethode „Als Kind musste ich/wollte ich/ durfte ich...“ wiederholte die vorherige Erklärung aus dem Kursbuch und die Lernenden diskutierten über ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Das didaktische Spiel „Modalverben im Präteritum“ verband Modalverben mit einer bestimmten Person und Aktivität. Die Vorbereitung für beide AM bestand in der Vorbereitung von Karten, was nur kurze Zeit in Anspruch nahm.

Auswertung

Die erste AM, der Icebreaker „Wer hat/ist..?“, wurde in der Gruppe E nur mit drei Spielern gespielt, darum standen die Spieler auf, die die Frage mit der Antwort „ja“ beantworteten. Die Gruppe F spielte das Spiel im Stuhlkreis und der Spieler, der die Frage stellte, stand in der Mitte. Diese Variante war für die Lernenden interessanter. Die erste Hälfte des Spiels war in beiden Gruppen thematisch nicht beschränkt. In der zweiten Hälfte befasste sich Gruppe E mit dem Thema Essen und Trinken, sie stellten Fragen wie „Wer hat als Kind Schnee gegessen?“, „Wer hat Schnecken/Spinnen/Würmer gegessen?“, usw. Diese AM dauerte in diesem Fall etwa 10 Minuten lang. Gruppe F wählte sich das Thema Adrenalin-Sportarten. Die Teilnehmer dieser Gruppe beherrschen den Wortschatz zu diesem Thema (z. B. Paragliding, klettern, tauchen, Parkour, Downhill biken, Apnoetauchen, Base Jumping, Eisfallklettern) wirklich gut, darum verlief das Spiel fließend und schnell. Die Gruppe F wechselte zu einer spontanen Diskussion über Sportarten über und insgesamt dauerte die Aktivität etwa 15 Minuten. Während des didaktischen „Mogelspiels“ wurden in Gruppe E nur manche Karten verwendet. Am Anfang war das Spiel aktiver und schneller, später war der Verlauf eher langwierig. In diesem Fall wurde das Spiel etwa 20 Minuten lang gespielt. Nur 10 Minuten dauerte das „Mogelspiel“ in der Gruppe F, weil die Lernenden schon ein bisschen müde waren und die Sätze ziemlich fehlerlos anwendeten.

Die AM der zweiten Unterrichtsstunde, der Icebreaker „Was haben sie als Kinder gemacht?“, eröffnete eine lebhafte Diskussion in beiden Gruppen, alle Teilnehmer

arbeiteten ziemlich aktiv und erzählten ihre Erlebnisse mit den gegebenen Sachen. In der Gruppe F konzentrierte sich die Diskussion später nur auf die Themen „Kofola“ und „Tetris“, darum dauerte sie längere Zeit als in der Gruppe E (etwa 15 Minuten). Die zweite ausgewählte AM war die strukturierte Inszenierungsmethode „Story Cubes“. Die Gruppe E erzählte drei Geschichten – zwei im Präteritum und eine im Perfekt. Für die Geschichte verwendeten sie z. B. die Wörter singen, telefonieren, alte Frau, kalt, Liebe, Apfel essen. Jede Erzählung hatte ungefähr 15 Sätze. Gruppe F erfand auch drei Erzählungen aber im Präsens, Präteritum und Perfekt. Die Erzählungen waren kürzer als in der Gruppe E und enthielten z. B. die Wörter sitzen, klatschen, Haus bauen, Frage stellen, Montag, draußen. Danach sollten beide Gruppen eine Geschichte im Präteritum zu Hause schreiben.

Auch während der ersten AM der dritten Unterrichtseinheit diskutierten die Lernenden der Gruppe E ziemlich aktiv, die Teilnehmerinnen suchten nicht nur nach eigenen Gemeinsamkeiten und Unterschieden, sondern verglichen auch ihre Kinder. In der Gruppe F fanden die Lernenden viele Gemeinsamkeiten (z. B. Obst essen, guten Schulabschluss haben, in einem Büro arbeiten), danach diskutierten sie über den Stichpunkt „in einem Büro arbeiten“. Die AM dauerte in beiden Gruppen 10 Minuten. Gruppe F war im Vergleich zu Gruppe E aktiver, schlagfertiger, die Gruppe E war ein bisschen müde. Diesen Einsatz zeigte auch die zweite AM, das didaktische Spiel „Modalverben im Präteritum“. Die Lernenden der Gruppe E sagten die Sätze fehlerlos auf, trotzdem war die Atmosphäre gelangweilt und uninteressiert. Die Lernenden der Gruppe F machten Fehler in der 3. Person Singular („er wolltet“ anstatt „er wollte“), nichtsdestotrotz war das Spiel angenehmer und fließender. Während der ganzen Stunde zeigte sich, dass die Lernenden der Gruppe E müde, langsam und ein bisschen erkältet waren. Die AM waren nicht so erfolgreich wie in den anderen beobachteten Stunden. Diese Einschätzung bestätigte auch der Fragebogen 1 (vgl. Ahg. 4), wo die Lernenden der Gruppe E die Frage 2 mit „teilweise“ oder „eher nein“ beantworteten.

Beide untersuchten Gruppen waren für AM geeignet. Sie arbeiteten aktiv, kreativ und schlagfertig, das beeinflusste das Unterrichtsklima, das meistens sehr angenehm war. In den Unterrichtsstunden dieses Sprachniveaus überwogen Diskussionsmethoden und didaktische Spiele, die zur Einleitung der Stunde oder zur Wiederholung des Lernstoffs dienten. Diskussionsmethoden wurden besser als bei den niedrigeren Sprachniveaus angenommen. Auf dem Niveau A2.1 sind die Lernenden fähig, ihre Meinung zu äußern und in die Diskussion einzubeziehen. Während dieser Beobachtung war auch ersichtlich,

dass die momentane Laune und Einstimmung der Lernenden den Erfolg der AM grundsätzlich beeinflussen.

A2.2

Die Unterrichtsstunden des Sprachniveaus A2.2 wurden von Mgr. Kristína Pobjecká im Dezember 2018 und Januar 2019 unterrichtet und von mir beobachtet. Drei Unterrichtsstunden in zwei Gruppen konzentrierten sich vor allem auf Perfekt, Präteritum und die Wiederholung der regelmäßigen und unregelmäßigen Verben. Dazu wählte die Lehrerin einige kurze AM (Inszenierungsmethoden, Diskussionsmethoden), aber auch längere AM (heuristische Methoden) aus. Für dieses Sprachniveau verwendete die Lehrerin nur die erwähnten Methoden, didaktische Spiele waren nicht wie in den niedrigeren Sprachniveaus vertreten.

Lernbiografie

Was die Lernbiografie und Organisation des Kurses betrifft, wurden die Informationen mir von der Lehrerin in einer kurzen Besprechung zur Verfügung gestellt.

Die erste beobachtete Gruppe (mit der Bezeichnung G) besteht aus vier Lernenden (ein Mann und drei Frauen), die bis zu 35 Jahren alt sind. Die Lernenden arbeiten in einer Logistik-Firma an unterschiedlichen Arbeitsstellen. Bei der Arbeit sprechen sie mit den Kunden vor allem Englisch, teilweise auch Deutsch. Die Motivation der Lernenden ist unterschiedlich, für manche geht es um intrinsische Motivation (vor allem Reisen nach Deutschland und Österreich). Andere Teilnehmer sind extrinsisch motiviert und wollen ihre Kommunikation mit den deutschen Kunden verbessern und auch die tschechische Niederlassung während der Konferenzen in Deutschland adäquat vorstellen. Die Unterrichtsstunden finden einmal pro Woche nach der Arbeitszeit von 17:00 bis 18:00 Uhr statt. Der Kurs wird vollständig von der Firma bezahlt. Darum fordert die Firma eine Überprüfung, aber es gibt keine Sanktionen für diejenigen, die die Prüfung nicht bestehen. Für den Kurs wurde kein Kursbuch ausgewählt und während der Stunden arbeiten die Lernenden mit Unterlagen aus unterschiedlichen Kursbüchern.

Die zweite Gruppe des Sprachniveaus A2.2 (mit der Bezeichnung H) besteht aus zwei Lernenden (eine Frau und ein Mann), die älter als 35 sind. Beide arbeiten als Projekt-Koordinatoren und im Beruf verwenden sie Englisch aktiv. Für den Deutschkurs sind sie extrinsisch motiviert, weil sie Deutsch während der Dienstreisen mit den

deutschen Kollegen, im Hotel und am Flughafen sprechen müssen. Als Geschäftssprache verwenden sie weiterhin Englisch. Die Unterrichtsstunden finden einmal pro Woche statt, aber werden oft wegen Dienstreisen abgesagt. Die Kursgebühr wird von der Firma statt der Rentenversicherung bezahlt und die Lernenden werden nicht überprüft. Im Unterricht verwendet die Lehrerin wie in der vorherigen Gruppe Unterlagen aus unterschiedlichen Kursbüchern.

1. Unterrichtsstunde

Die erste beobachtete Unterrichtsstunde konzentrierte sich auf die Wiederholung der regelmäßigen und unregelmäßigen Verben und die Verwendung des Perfekts in der gesprochenen Sprache. Die Lehrerin benutzte zwei AM in dieser Stunde, die zugleich didaktische Spiele und Diskussionsmethoden sind: „Das perfekte Alibispiel“ und das „Rollenspiel“. Während der Aktivitäten übten die Lernenden das Vergangenheitstempus Perfekt der unterschiedlichen Verben. „Das perfekte Alibispiel“ diente zur Einleitungsmotivierung der Lernenden und zur Wiederholung vieler unregelmäßiger Verben. Ein Lernender stellte die Frage „Hast du xy gemacht?“ und die befragten Lernenden formulierten ihre Antworten im Perfekt. Während der zweiten AM „Rollenspiel“ arbeiteten die Lernenden zu zweit und suchten mithilfe von Fragen und Antworten eine fehlende Information. Diese Übung diente auch zur Festigung der Satzstruktur mit temporalen Angaben.

2. Unterrichtsstunde

Die ganze zweite Unterrichtseinheit basierte nur auf einer AM. Es ging um die Diskussions- und heuristische Methode „Was für eine Überraschung!“, die sich aus mehreren Übungen zusammensetzt. Das Lernziel dieser AM war die Verwendung von Präteritum in der Erzählung und im Text. Der erste Teil der Aktivität bestand aus einer thematischen Einstimmung, in der die Lernenden Assoziationen und Dissoziationen suchten, danach erzählten sie sich mithilfe der Wörter kurze Geschichten. Im zweiten Teil präsentierten und rekonstruierten die Lernenden den Modelltext, hier ging es vor allem um die Diskussion über mögliche Ausdrücke im Text. Im dritten Teil schrieben die Lernenden eigene Texte nach dem vorgegebenen Muster. Während der AM arbeitete die Lehrerin mit Kopien und dem Projektor, darum war ihre Vorbereitung nicht zeitaufwendig.

3. Unterrichtsstunde

Die letzte beobachtete Unterrichtsstunde dieses Sprachniveaus spezialisierte sich auf den Unterschied zwischen Präteritum und Perfekt und auf den Vergleich der geschriebenen und gesprochenen Sprache. Diese Stunde fing mit der strukturierten Inszenierungsmethode „Konzentrationskettenspiel“ an, die zur Einleitungsmotivierung der Lernenden diente. Die zweite Hälfte der Stunde beschäftigte sich mit dem Vergleich von Perfekt und Präteritum, was die Lernenden mithilfe von Comics einübten. Sie verwendeten Perfekt in den Sprechblasen des Comics, Präteritum in den Bildkommentaren. Danach bildeten sie eigene Geschichten auf Basis der gegebenen Vorlage. Die Vorbereitung für die angewendete AM war für die Lehrerin nicht zeitaufwendig, es ging vor allem um die Karten und Kopiervorlagen.

Auswertung

Die erste AM „Das perfekte Alibispiel“ der ersten Unterrichtseinheit dauerte etwa 25 Minuten in der Gruppe G, die Lernenden spielten alle Karten und arbeiteten aktiv und aufmerksam. Am Anfang machten sie Fehler in der Satzstruktur, die später verschwanden. Das Unterrichtsklima war wirklich angenehm. Nicht so erfolgreich war das Spiel in der Gruppe H. Das Spiel wurde nur mit manchen Karten gespielt. Die Lernenden machten viele Fehler, darum war der Verlauf langsamer als in der vorherigen Gruppe. In beiden Gruppen schrieb die Lehrerin problematische Verben an die Tafel, was hilfreich für die Wiederholung am Ende des Spiels war. Die folgende AM „Rollenspiel“ verlief in der Gruppe F in zwei Teams, Gruppe H arbeitete zusammen. In beiden Fällen wurde das Spiel ungefähr 15 Minuten lang gespielt. Die falsche Verwendung der Verben wurde von der Lehrerin korrigiert. Gruppe H arbeitete aktiver als während des vorherigen Spiels.

Aus meiner Position der Beobachterin würde ich diese Aktivitäten im Verlauf der Unterrichtsstunde tauschen. Das „Rollenspiel“ könnte als „warm up“ am Anfang der Stunde stehen, weil die Lernenden während dieses Spiels aktiver und lebhafter arbeiteten. „Das perfekte Alibispiel“ könnte danach die Stunde beenden.

Die ausgewählte AM der zweiten Unterrichtsstunde „Was für eine Überraschung!“ verlief in beiden Gruppen unterschiedlich. Im ersten Teil arbeitete Gruppe G schnell, aktiv, phantasievoll, nur eine Lernende fügte sich nicht ein. In der Gruppe H war die Erzählung schwerfällig, die Lernenden hatten Probleme mit dem Wortschatz und arbeiteten nicht aktiv zusammen. Im zweiten Teil war die Kooperation in der Gruppe H besser und sie

diskutierten über die passenden Wörter für den Text. Den dritten Teil schrieben die Lernenden der Gruppe G an die Tafel, die Lernenden der Gruppe H arbeiteten eher individuell. Der unterschiedliche Verlauf und das Unterrichtsklima beeinflusste die Dauer der AM. Gruppe G beschäftigte sich damit 50 Minuten, Gruppe H nur 35 Minuten. Im nächsten Teil der Stunde in der Gruppe H entschied sich die Lehrerin für die klassische Methode der Lückentexte, die sich mit dem Präteritum befassten, was für die Lernenden eindeutig angenehmer war als die AM.

Auch die AM „Konzentrationskettenspiel“ der dritten Unterrichtseinheit verlief in beiden Gruppen unterschiedlich, in der Gruppe G stellte diese Methode einen spaßigen Anfang der Stunde und eine angenehme „warm up“-Aktivität dar, in der Gruppe H sorgte sie eher für einen peinlichen und verlegenen Anfang. Die Instruktionen der Karten wurden in der Gruppe G präzise eingehalten, darum war die Aktivität wirklich gelungen. Auch die zweite AM unterschied die Gruppen. Gruppe G arbeitete kollektiv, die Lernenden waren schnell, aktiv und froh. Die Lernenden der Gruppe H arbeiteten eher individuell und bewerteten schriftliche Übungen positiver als die gemeinsame Diskussion über die Bilder.

Während dieser Beobachtung bestand ein eindeutiger Unterschied zwischen der Gruppe G, die AM gut bewertete und kollektiv arbeitete, und der Gruppe H, die klassische Methoden und individuelle Arbeit im Unterricht bevorzugte. Es ist wichtig zu erwähnen, dass die Gruppe, die während der AM aktiv mitarbeitete, mehrere Teilnehmer hatte. Die einzige Teilnehmerin, die eine Neigung zur passiven Haltung hatte, wurde von den anderen positiv beeinflusst. In der Gruppe H, die die klassischen Methoden bevorzugte, wurde dieses passive Unterrichtsklima, nach Meinung der Lehrerin, schon während des vorherigen Kurses hergestellt und es war schwierig, diese Einstellung der Lernenden zu ändern.

B1.1

Das letzte beobachtete Sprachniveau war B1.1, das ich in zwei Gruppen von Januar bis März 2018 unterrichtete und zugleich beobachtete.

Lernbiografie

In der ersten untersuchten Gruppe (mit der Bezeichnung I) sind zwei Teilnehmer, die über 35 Jahre alt sind. Beide arbeiten als Sale Manager für eine Leasinggesellschaft und sprechen in ihrem Beruf vor allem Englisch. Ihr Deutsch verbessern sie vor allem wegen der Dienstreisen und Aufenthalte in Deutschland. Die Unterrichtsstunden finden zweimal

pro Woche während der Arbeitszeit von 10:00 bis 11:00 oder von 9:00 bis 10:00 Uhr statt, aber aufgrund von Dienstreisen werden sie oft abgesagt. Die Kursgebühr wird vollständig von der Firma bezahlt und die Lernenden werden nicht überprüft. Im Kurs wird das Kursbuch Aspekte B1 (Klett) mit anderen Unterlagen kombiniert.

Auch die zweite Gruppe des Sprachniveaus B1.1 (mit der Bezeichnung J) besteht aus zwei Lernenden (ein Mann, eine Frau), die bis zu 35 Jahren alt sind. Beide arbeiten als Junior Manager für eine deutsche Handelskette, aus diesem Grund müssen sie ihre Kenntnisse der deutschen Sprache verbessern. Im Beruf verwenden sie Deutsch in der alltäglichen Kommunikation mit den deutschen Kunden, Herstellern und Händlern. Die Unterrichtsstunden finden einmal pro Woche nach der Arbeitszeit von 17:00 bis 18:00 Uhr statt und werden von der Firma vollständig bezahlt. Die Lernenden werden aber alle drei Monate überprüft und falls sie nicht bestehen, bezahlen sie einen Teil der Kursgebühr selber. Auch in dieser Firma wird das Kursbuch Aspekte B1 (Klett) mit anderen Unterlagen verwendet. Die Tests, die für diese Gruppe von der Lehrerin vorbereitet werden, gründen vor allem auf dem Kursbuch.

Unterrichtsstunden

Beide Gruppen wurden am Anfang unserer Zusammenarbeit beobachtet und darum war das Ziel aller drei Stunden vor allem die Wiederholung der Vergangenheitstempora Präteritum und Perfekt und die Erklärung und Verwendung des Plusquamperfekts. Dazu dienten als AM didaktische Spiele, Diskussionsmethoden, heuristische Methoden und Icebreakers.

1. Unterrichtsstunde

Die erste beobachtete Unterrichtsstunde fing mit dem didaktischen „Dobble Spiel“ an, das nach dem Spiel „Dobble“ erschaffen wurde. Ziel dieser Aktivität war vor allem die Einleitungsmotivierung der Lernenden und die Wiederholung der unregelmäßigen Verben, die für die Lernenden problematisch sind. Diese Verben wurden später auch in den folgenden klassischen Übungen verwendet. Die zweite Hälfte der Stunde widmete sich der Diskussions- und heuristischen Methode „Black Stories“. Während dieser Aktivität wiederholten die Lernenden die Verwendung von Präsens, Präteritum und Futur I. Nach der Lösung der Karte kommentierten sie den Tempusgebrauch im Text.

2. Unterrichtsstunde

Die nächste Unterrichtsstunde befasste sich mit der Bildung und Verwendung des Plusquamperfekts. Am Anfang wurden die Regeln dieses Tempus und seiner Verwendung im Satz erklärt. Danach folgte die AM „Nachdem er...“, die eine Diskussions- und heuristische Methode darstellt. Die Aktivität besteht aus drei Teilen. Im ersten Teil geht es um eine thematische Einstimmung, in der die Lernenden über den Titel und Verlauf der Erzählung diskutieren. Im zweiten Teil folgt die Rekonstruktion des Modelltextes mithilfe eines Bildrätsels. Im dritten Teil bilden die Lernenden eigene Erzählungen mithilfe der Bilder.

3. Unterrichtsstunde

Das Ziel der letzten Unterrichtsstunde war die Wiederholung der Vergangenheitstempora Perfekt, Präteritum und Plusquamperfekt. Am Anfang spielten die Lernenden das didaktische Spiel „Verbjäger“, das zur Wiederholung der grammatischen Regeln dienen sollte. Als zweite AM wurde das didaktische Spiel „Letzte Nacht“ ausgewählt, das zugleich eine Diskussionsmethode ist. Während dieser Aktivität arbeiteten die Lernenden mit Bildern und bildeten Fragen und Antworten im Perfekt und Präteritum. Beide AM waren schnell vorbereitet und für die weitere Verwendung war es von Vorteil, die Karten zu laminieren.

Auswertung

Die AM der ersten Unterrichtseinheit, das „Dobble Spiel“, hatte in beiden Gruppen Erfolg, in der Gruppe I wurde das Spiel viermal und in der Gruppe J dreimal gespielt. In beiden Gruppen stellte es eine effektive „warm up“-Aktivität dar, die problematische Verben wiederholte. Diese Verben wurden von der Lehrerin an die Tafel geschrieben. Die Teilnehmer beider Gruppen arbeiteten aktiv, aufmerksam und schlagfertig. Die heuristische Methode „Black Stories“ wurde auch von beiden Gruppen positiv bewertet. In der Gruppe I spielten die Lernenden zwei Karten in 20 Minuten, längere Zeit, etwa 30 Minuten, brauchte Gruppe J für drei Karten, von denen eine nur teilweise gelöst wurde. In beiden Fällen gab es eine angenehme Diskussion, die zur Wiederholung der Tempora diente. Insgesamt würde ich sagen, dass es wirklich gelungene Stunden waren, was die Verwendung der AM betrifft.

Während der zweiten Unterrichtsstunde arbeiteten die Lernenden der Gruppe I besser und aktiver als Lernenden der Gruppe J zusammen. Der zweite Teil der AM „Nachdem er“ war für Gruppe I ziemlich anspruchsvoll, trotzdem schrieben sie gemeinsam eine phantasievolle Erzählung. In der Gruppe J schrieb jeder Lernende eine eigene Erzählung, aber eine davon war für die weitere Arbeit zu kurz. Die AM verlief in der Gruppe J nicht so fließend und spontan wie die AM während der anderen zwei Unterrichtsstunden.

Während des didaktischen Spiels „Verbjäger“ der dritten Unterrichtseinheit arbeiteten beide Gruppen schnell und aktiv. Gruppe J war wirklich gut vorbereitet, weil diese Stunde für sie die Vorbereitung auf die Überprüfung war. In der Gruppe I hatten die Lernenden Probleme mit der Bestimmung der grammatischen Kategorien. In beiden Fällen wurde das Spiel etwa 15 Minuten lang gespielt. Die nächste AM „Letzte Nacht“ spielten beide Gruppen nicht mit allen Karten, das hätte zu lange gedauert. Problematischer Wortschatz wurde an die Tafel geschrieben und nach dem Spiel kurz wiederholt. Insgesamt arbeiteten die Lernenden der Gruppe J während dieser Stunde besser und aktiver und das Unterrichtsklima in dieser Gruppe war angenehmer im Vergleich zur Gruppe I, wo die Lernenden eher müde und erschöpft wirkten.

Beide Gruppen dieses Sprachniveaus waren für AM im Unterricht wirklich geeignet. Die Lernenden genossen die ausgewählten Aktivitäten, was die Fragebögen (vgl. Ahg. 4), die die Unterrichtsstunden meistens positiv bewerteten, beweisen. Einen großen Einfluss auf Verlauf und Effektivität der AM hatte die momentane Laune der Lernenden und der gemeinsame Einklang mit der Lehrerin.

8.2. Hypothesenbestätigung

Die Hypothesenbestätigung stützt sich erstens auf die Ergebnisse der Beobachtungen unter Einbezug der Lernbiografien der Lernenden, der Bedingungen und Organisation der Kurse, der Pläne der Unterrichtsstunden und der Teilnahmebereitschaft und Motivation der Lernenden während der AM (vgl. Kap. 8.1.). Zweitens basieren die Ergebnisse auf den Fragebögen der Lernenden und auf der Bewertung der AM im Unterricht von mir als Beobachterin. In diesem Teil der Diplomarbeit sollen die aufgestellten Hypothesen entweder bestätigt oder widerlegt werden. Die Unterlagen für die Auswertung sind in Anhang 2 (Beobachtungsnotizbuch) und Anhang 4 (Fragebögen) zur Einsicht hinterlegt. Die statistischen Ergebnisse im Anhang 4 rechnen mit schwankenden Teilnehmerzahlen in der Gruppe und sind an diese Eventualitäten angepasst.

Hypothese 1: AM motivieren im Unterricht besser die Lernenden, die unter 35 Jahren alt sind, als die Lernenden, die älter als 35 sind.

Die Auswertung für diese Hypothese geht von der Lernbiografie der Lernenden, den Fragen 2 und 3 im Fragebogen 1 der Lernenden und der Frage 1 im Fragebogen 2 der Beobachterin aus (vgl. Ahg. 4). Frage 3 befasst sich damit, ob die Lernenden Spaß an den AM hatten, und Frage 2 damit, ob die AM sie zur aktiven Teilnahme während der Stunde motivieren konnten. Frage 1 (Fragebogen 2) stellt fest, ob die Lernenden während der AM aktiv und motiviert arbeiteten. Die Lernbiografie (vgl. Ahg. 2) gibt das Alter der Lernenden ungefähr an.

An der Beobachtung nahmen 18 Lernende unter 35 und 12 Lernende über 35 Jahren teil. Die Ergebnisse beider Fragebögen zeigen, dass die AM beide dieser Gruppen motivieren konnten. In beiden Fällen war die Antwort auf Frage 2 und 3 (Fragebogen 1) „eher ja“. Trotzdem ist das Ergebnis bei den Lernenden unter 35 noch ein Stück besser (Ergebnis 1,84; 1,88) als bei den Lernenden über 35 (Ergebnis 2,34; 2,14) ausgefallen. Falls die Anzahl der beobachteten Lernenden höher wäre, würde sich der Unterschied möglicherweise vergrößern.

Allgemein wurde diese Hypothese trotz des nur geringen Unterschiedes bestätigt. Auch meine pädagogische Praxiserfahrung, Meinung der Senior-Lehrerin (vgl. Ahg. 5) und Auswertung der Unterrichteinheiten (vgl. Kap. 8.1) unterstützen diese Hypothese.

Insgesamt beobachtete ich mehr Lernende unter 35 Jahren, die AM positiv bewerteten, als ältere Lernende.

Hypothese 2: Männer bevorzugen AM im Vergleich zu Frauen.

Diese Hypothese geht von der Arrenbergs und Kowalskis Studie über das Lernverhalten von Studierenden (2007) aus und wurde aufgrund der Lernbiografien und Ergebnisse der Frage 2 im Fragebogen 1 (vgl. Ahg. 4) bestätigt. Männer beantworteten die Frage 2, ob sie Spaß während der AM hatten, mit der Antwort „ja“ (Ergebnis 1,5), Frauen mit der Antwort „eher ja“ (Ergebnis 2,4). Der Unterschied sieht nicht so groß aus, trotzdem ist er im Unterricht bemerkbar.

Auch meine Praxis bestätigt diese Hypothese. Ich beobachtete oft Gruppen, in denen Männer AM besser annehmen als Frauen. Es kann auch passieren, dass die Männer die Frauen in der Gruppe positiv beeinflussen und so die ganze Gruppe AM offener und motivierter gegenüber steht. Diesen Effekt zeigten die beobachteten Unterrichtseinheiten der Gruppen A und D (vgl. Ahg. 2, Kap. 8.1.). Die Männer, die AM überwiegend positiv wahrnahmen, beeinflussten das Unterrichtsklima der Stunden positiv, sodass auch die Frauen aktiv und motiviert arbeiteten.

Hypothese 3: Die Verwendung der AM im Fremdsprachenunterricht ist für die erwachsenen Lernenden in den Firmenkursen nicht attraktiv.

Diese Hypothese wurde auf Basis der Frage 2 im Fragebogen 1 (vgl. Ahg. 4), des Gesprächs mit der Senior-Lehrerin (vgl. Ahg. 5) und der Beobachtungen während der Unterrichtseinheiten (vgl. Ahg. 2) widerlegt. Die Ergebnisse des Fragebogens zeigen, dass AM für die Lernenden der Firmenkurse im Gegenteil attraktiv sind. Sie machen ihnen Spaß und vereinfachen die Aufnahme grammatischer Regeln. Insgesamt bewerteten die Lernenden die Frage 2 mit der Antwort „eher ja“ (Ergebnis 1,96). Auch die Senior-Lehrerin (vgl. Ahg. 5) bestätigte den positiven Beitrag und die Attraktivität von AM im Firmenunterricht. In manchen Firmen werden diese Methoden nicht nur im Bereich des Fremdsprachenunterrichts für die Mitarbeiter ausgewählt, sondern auch für verschiedene Teambuildings und Workshops. Sie bezeichnete diese Methoden als natürliches Mittel für das Erlernen der Phänomene einer Fremdsprache.

Trotz überwiegend guter Annahme von AM, können Probleme während der Umsetzung der AM entstehen, die vor allem von der Anwesenheit und Laune der Lernenden und von

den Gegebenheiten des Unterrichtsraums abhängen. Während der Beobachtungen war ersichtlich, dass manche Gruppen an AM gewöhnt sind und darum aktiv und motiviert arbeiteten (Gruppe C und I). Manche Lernenden bevorzugten klassische Methoden und lehnten AM eher ab (Gruppe H). Insgesamt stellen AM auch für erwachsene Lernende eine attraktive Form des Unterrichts dar.

Hypothese 4: Je länger die Vorbereitung der AM durch den Lehrenden dauert, desto effektiver sind die AM für die Lernenden.

Die Mehrheit der Forschung befasst sich mit der Effektivität der AM aus der Sicht der Lernenden. Für den Lernenden ist die Methode effektiv, wenn sie attraktiv und motivierend ist und dem Lernenden das Verständnis des grammatischen Phänomens erleichtert. Für den Lehrer stellt Effektivität einen anderen Bereich dar. Die Effektivität konzentriert sich auf den Aufwand der zeitlichen, materiellen und inhaltlichen Vorbereitung der Methode vor der Unterrichtseinheit (Kotrba, Lacina, 2007) in Relation zu ihrer Effektivität für die Lernenden. Nach diesen Kriterien wurden die AM bewertet, die meine Kolleginnen und ich im Unterricht verwendet haben (vgl. Ahg. 4). Kurze zeitliche und wenig materielle Vorbereitung erforderten die Diskussionsmethoden „Wer bin ich?“, „Wer hat/ist...?“ und die Inszenierungsmethode „Büroklammer“, die auch die Lernenden wirklich gut bewerteten. Zeitaufwendig waren didaktische Spiele, die nach dem Muster eines bestimmten Spiels erstellt wurden. Dazu gehören die didaktischen Spiele „Freizeitaktivitäten“, „Brettspiel“, „Dobble Spiel“, „Story Cubes“ und andere. Nicht alle AM mit längerer Vorbereitung des Lehrenden waren auch bei den Lernenden effektiv. Längere Vorbereitung war effektiv im Fall des „Dobble Spiels“, das die Lernenden wirklich gut bewerteten. Die Fragen 2 und 3 wurden mit der Antwort „ja“ (Ergebnis 1,0) beantwortet. Im Fall der „Freizeitaktivitäten“ und des „Brettspiels“ wurden die AM nur durchschnittlich von den Lernenden bewertet (mit den Antworten „eher ja“) und die zeitaufwendige Vorbereitung erfuhr nicht genügend Anerkennung. Die Forschung bestätigt die Hypothese 4 nur für manche AM, die aber keine Gemeinsamkeiten haben. Darum wurde die Hypothese insgesamt nicht bestätigt.

Hypothese 5: AM verbessern das Verständnis der grammatischen Phänomene bei den erwachsenen Lernenden im Firmenunterricht.

Diese Hypothese wurde eindeutig bestätigt und geht von den Fragen 4 und 5 im Fragebogen 1 und von der Frage 2 im Fragebogen 2 (vgl. Ahg. 4) aus. Die AM wurden in

den Fragebögen nicht mit den klassischen Methoden verglichen, trotzdem ging es um die allgemeine Wirkung der AM für bestimmte Gruppen. Während der beobachteten Unterrichtseinheiten arbeiteten die Lernenden auch mit klassischen Methoden, aber der Großteil der Unterrichtseinheit widmete sich den AM.

Die Lernenden bewerteten die Effektivität der AM für bestimmte grammatische Phänomene (Frage 4) mit der Antwort „eher ja“ (Ergebnis 2,22). Ähnlich beantworteten sie die Frage 5 (Ergebnis 2,6), die den Beitrag der AM zum Verständnis der Grammatik bewertete. Zu einer ähnlichen Auswertung (Ergebnis 1,8) kam ich als Beobachterin der Unterrichtsstunden. Mithilfe der AM konnten die grammatischen Phänomene wirklich effektiv dargestellt und wiederholt werden. Sie trugen zudem zu einem angenehmen Unterrichtsklima und einer guten Mitarbeit der Lernenden bei (z. B. Gruppe A, 1. Unterrichtsstunde; Gruppe I und J, 1. und 3. Unterrichtsstunde) Die AM verbesserten meistens das Verständnis der grammatischen Phänomene und wurden darum als effektiv und hilfreich bewertet.

Trotzdem beobachtete ich auch ein paar Unterrichtsstunden, in denen die AM keine geeignete Wahl waren. In diesen Fällen waren die AM erstens nicht geeignet für die momentane Situation in der Gruppe, z. B. waren die Lernenden müde, arbeiteten eher passiv oder dachten über anderen Pflichten nach (z. B. Gruppe E, 3. Unterrichtsstunde). Zweitens waren manche AM nicht für die Lerntypen der jeweiligen Lernenden geeignet, manche Lernenden bevorzugten individuelle Arbeit und klassische Methoden (Gruppe H).

9. Zusammenfassung

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit den Spezifika des Deutschunterrichts bei erwachsenen Lernenden im Firmenunterricht und insbesondere mit der Verwendung aktivierender Methoden (AM) für bestimmte grammatische Phänomene in diesem Unterrichtsformat. Das Hauptziel dieser Arbeit war es, die Effektivität der AM anhand von Beobachtungen (vgl. Kap. 8.1.) verschiedener Unterrichtseinheiten in Firmenkursen zu analysieren.

Im zweiten Kapitel des theoretischen Teils wird die Erwachsenenbildung definiert und die zentralen Spezifika dargestellt, die die erwachsenen Lernenden von Lernenden im Schüleralter unterscheiden. Dazu gehören vor allem Sprachlernbiografie, Motivation und Speicherungsprozesse. Es werden die Begriffe intrinsische und extrinsische Motivation, fluide und kristalline Intelligenz, Transfer und Interferenz definiert. Weiter widmet sich die Arbeit dem Deutschunterricht an Firmen und dem Angebot an solchen Kursen in der Tschechischen Republik. Dabei werden die Firmenkurse privater Sprachschulen von öffentlichen Kursen unterschieden. Der Firmenunterricht bietet entweder einen allgemeinsprachlichen oder einen berufsorientierten Fokus. Die Spezifika dieser Kurse werden auch in Hinsicht auf die Lehrenden dargestellt, die mit den Lehrenden staatlicher Schulen verglichen werden. Die Unterschiede basieren vor allem auf den geforderten Qualifikationen, die nicht für alle Sprachlehrer vereinheitlicht sind, weiter auf den Kompetenzen der Lehrenden und auf den finanziellen und organisatorischen Bedingungen der Zusammenarbeit der Lehrenden mit der Sprachschule oder mit der staatlichen Schule. Nach diesem Kapitel folgt ein Überblick über die Position der Grammatik in verschiedenen didaktischen Ansätzen. Sprachunterricht als Grammatikunterricht und das Sprachenlernen ohne Grammatik werden in Kontrast gesetzt. Es wird vor allem darauf hingewiesen, dass im Rahmen des Firmenunterrichts meistens ein Kompromiss dieser zwei Ansätze gefordert ist, der als sprachgebrauchsorientierte Grammatik bezeichnet wird. Grammatische und auch andere Kompetenzen der Lernenden sind vor allem anhand des GERs festgelegt, nach dessen Sprachniveaus werden die Lernenden in Gruppen eingeteilt. Nach den Sprachniveaus des GERs werden auch ihre Fortschritte beurteilt. Die Arbeit verbindet die im Firmenunterricht am häufigsten vertretenen Sprachniveaus A1 – B1 (GER) mit der auf diesen Niveaus am häufigsten unterrichteten grammatischen Phänomenen, dem Tempusgebrauch. Es geht um Verständnis und Anwendung der vier Tempora Präsens, Präteritum, Perfekt und Plusquamperfekt. Zu diesem Lernstoff werden

Unterrichtsmethoden diskutiert. Hierzu war es nötig, die Methoden aus der Sicht des Fremdsprachenunterrichts von den Methoden der Didaktik abzugrenzen. Diese Arbeit geht vor allem von den Methoden aus der didaktischen Sicht aus. Eine Unterrichtsmethode wird dieser Auffassung zufolge als *approach* im Unterricht verstanden. Diese Auffassung (verwendet von Švec, Maňák, 2007; Kotrba, Lacina, 2007; Zormanová, 2012) klassifiziert die Methoden als klassische, komplexe und aktivierende Methoden. Im Mittelpunkt des empirischen Teils der Arbeit stehen aktivierende Methoden, und zwar Diskussionsmethoden, heuristische Methoden, Situationsmethoden, Inszenierungsmethoden, didaktische Spiele und spezielle Methoden.

Den Schwerpunkt der Analyse stellen die Beobachtungen verschiedener Unterrichtseinheiten in Firmenkursen (vgl. Kap. 8.1.) dar, in denen AM als didaktisches Mittel zum Erlernen der Grammatik verwendet wurden. Die Beobachtungen wurden in Kursen mit unterschiedlichen Sprachniveaus von A1.1 bis B1.1 durchgeführt. Es wurde nicht vorangenommen, dass Attraktivität und Motivation oder das Verständnis der grammatischen Phänomene durch die AM mit einem bestimmten Sprachniveau verbunden ist. Berücksichtigt wurden daher alle häufigen Sprachniveaus des Firmenunterrichts. Einen Überblick über die häufigsten Sprachniveaus im Firmenunterricht wurden während eines Gesprächs mit der Senior-Lehrerin (vgl. Ahg. 5) gewonnen. Der Forschungsplan sah verschiedene AM für die unterschiedlichen Sprachniveaus vor. Im Sprachniveau A1 überwogen kurze didaktische Spiele, im Sprachniveau A2 strukturierte Inszenierungsmethoden und Icebreakers, im Sprachniveau B1 Diskussionsmethoden und heuristische Methoden. So konnte ein breites Spektrum an AM eingesetzt werden, die die Lernenden im Fragebogen 1 (vgl. Ahg. 4) bewerteten. So gewann ich aussagekräftige Ergebnisse, die nicht nur eine einzelne AM betreffen.

Als erster Schritt des empirischen Teils wurden fünf Hypothesen aufgestellt, die während der 30 Unterrichtseinheiten in 10 Gruppen bestätigt oder widerlegt werden sollten. Die Beobachtungen wurden in einem Beobachtungsnotizbuch (vgl. Ahg. 2) festgehalten. Die Materialien zu den verschiedenen AM wurden im Ahg. 3 dokumentiert und erläutert. Die Ergebnisse der Beobachtungen und der Verlauf der AM sind im empirischen Teil der Arbeit (vgl. Kap. 8.1.) ausführlich beschrieben.

Die Analyse wurde erschwert durch meinen unweigerlich subjektiven Blick auf die Unterrichtseinheiten, die sowohl von mir gehalten als auch beobachtet wurden. Eine Schwierigkeit für die Forschung bestand in der teils mangelnden Bereitschaft der anderen

Lehrenden, den zusätzlichen Arbeitsaufwand durch die Anpassung des Unterrichts an den vorgeschriebenen Ablauf vollständig umzusetzen. Um objektive Ergebnisse zu erzielen, wurden trotzdem sämtliche erhobenen Daten aus meinen eigenen Unterrichtsstunden und aus denen meiner Kolleginnen berücksichtigt, die nach der festgelegten Struktur ins Notizbuch eingetragen wurden. Die feste Struktur der Unterrichtseinheiten und der Fragebögen für die Lernenden sicherte eine objektive Perspektive, die unter den gegebenen Umständen objektiv ausgewertet wurde. Die Forschung bietet Einblick in die bestimmte Problematik, der trotz unterschiedlicher Quellen an Unterrichtseinheiten möglichst objektive Ergebnisse aufweist.

Die Beurteilung der Hypothesen (vgl. Kap. 8.2.) stützt sich auf die Fragebögen der Lernenden (vgl. Ahg. 4) und auf die Reflexion der beobachteten Unterrichtseinheiten (ebd.). Die Lernenden bewerteten die bestimmten Unterrichtseinheiten mithilfe der Fragebögen bezüglich der Attraktivität der AM, ihrer Motivation während der Unterrichtsstunde und der Hilfe der AM beim Erlernen der grammatischen Phänomene. Es ging nicht um einen Vergleich von AM mit klassischen Methoden, sondern es wurde lediglich der Beitrag der AM für die Lernenden der Firmenkurse evaluiert. Drei der aufgestellten Hypothesen wurden bestätigt: die erste, zweite und fünfte Hypothese. Die erste Hypothese nimmt an, dass AM im Unterricht besser die Lernenden motivieren, die unter 35 Jahre alt sind, als die Lernenden, die älter als 35 sind. Laut der zweiten Hypothese bevorzugen Männer AM im Vergleich zu Frauen. Auch die fünfte Hypothese über die positive Wirkung der AM für das Erlernen der grammatischen Phänomene bei den erwachsenen Lernenden im Firmenunterricht hat sich bewahrheitet.

Zwei Hypothesen wurden widerlegt. Es handelt sich um die dritte Hypothese, der zufolge AM ausschließlich für Kinder attraktiv sind. Laut den Fragebögen und Beobachtungen können AM auch erwachsene Lernende in Firmenkursen interessieren und motivieren. Die zweite widerlegte Hypothese vergleicht den zeitlichen Aufwand für die Vorbereitung der Lehrenden mit der Effektivität der AM für die Lernenden. Es hat sich nicht bestätigt, dass eine längere, zeitintensivere Vorbereitung eine größere Effektivität für die Lernenden verbürgt.

Es handelt sich bei meiner Forschung um einen Versuch, die Relevanz von AM im Firmenunterricht für bestimmte grammatische Phänomene zu überprüfen. Die Forschung konnte die Wirksamkeit von AM für erwachsene Lernende im Firmenunterricht beweisen.

10. Resumé

Předkládaná diplomová práce s názvem *Aktivizační metody jako kritérium k efektivnímu ovládnutí gramatiky ve výuce dospělých* se zabývá využitím aktivizačních metod k výuce vybraných gramatických jevů němčiny ve firemních jazykových kurzech.

Práce si ve druhé kapitole klade za cíl analyzovat specifika studentů firemní výuky, a to především jejich učební biografii, která ve většině případů skýtá již znalost jiného cizího jazyka. Dále analyzuje jejich dlouhodobou motivaci pro navštěvování firemního kurzu němčiny, která je buď extrinsická, nebo intrinsická, a jejich momentální motivaci během výuky, jež je ovlivněna především přístupem učitele, výběrem tématu a zvolenými metodami ve výuce. Posledním specifíkem, které studenty firemních kurzů od žáků školního věku odlišuje, je proces pochopení a fixace učební látky, kdy dospělí studenti využívají krystalické inteligence a v některých případech transferu nebo interference slovní zásoby nebo gramatických jevů z jiného cizího jazyka, nejčastěji z angličtiny. Jednotlivá specifika jsou v práci teoreticky představena a jsou doplněna o příklady z dosavadní praxe autorky. Druhá kapitola shrnuje hlavní aspekty firemní výuky v českém prostředí, definuje zaměření a požadavky firemních kurzů. Dále porovnává učitele firemních kurzů s učitelem na státní škole. Rozdíly spočívají především v požadované kvalifikaci, která u učitelů firemních kurzů není sjednocená, ve výběrovém řízení, kompetencích a organizačních a finančních podmínkách spolupráce učitele s jazykovou nebo státní školou. Následuje kapitola o postavení gramatiky dle rozdílných didaktických přístupů. Přístup založený především na výuce gramatických pravidel je zde kontrastován s přístupem, v němž stojí gramatika v ústraní před produkcí jazyka. Především kompromis těchto dvou přístupů, tedy gramatika se zaměřením na jazykovou produkci, je ve firemní výuce studenty i firmami vyžadován. Pro rozřazení studentů do jednotlivých skupin, k testování a pozorování jejich pokroku se v jazykových školách nejčastěji používá škála jazykových úrovní dle Společného evropského referenčního rámce, který definuje kompetence daných jazykových úrovní. Gramatické jevy, které jsou dále v empirické části posuzovány, byly určeny v závislosti na jazykových úrovních A1 – B1 (SEERR) a na značné četnosti jejich výuky, což dokládá příloha 5. Jedná se o užití časů, především o přítomný čas, minulý čas *préteritum*, *perfektum* a *plusquamperfektum*. Vybraná gramatika se opírá o výčet pro každou jazykovou úroveň v příloze 1. Závěrečná kapitola teoretické části se věnuje metodám, které je pro výuku možné zvolit. *Výuková metoda* je zde chápána ve významu *approach* dle anglického názvosloví a zabývá se především didaktickým přístupem

k výuce. Metody jsou podle něj děleny především na klasické, komplexní a aktivizační. Aktivizační metody jsou zastoupeny diskuzními, heuristickými, situačními a inscenačními metodami, dále didaktickými hrami a speciálními metodami.

Praktická část se zabývá aktivizačními metodami ve firemní skupinové výuce němčiny jazykových úrovní A1 – B1 (SERR). Pozorování probíhalo v deseti skupinách ve třech různých vyučovacích hodinách. Poznámky z třiceti vyučovacích hodin byly zaznamenány do observačního deníku v příloze 2, kde je dle stejné struktury popsán profil kurzu, učební biografie studentů, plán a průběh dané hodiny. Využité aktivizační metody jsou přiloženy v příloze 3. Poměrně detailní popis profilu kurzu poukazuje na rozmanité podmínky kurzů, které jsou firmami stanoveny. Sami studenti kurzů hodnotili dané hodiny pomocí dotazníků, jež kladly důraz na atraktivitu aktivizačních metod, motivaci během hodiny a pomoc aktivizačních metod při pochopení nebo fixaci určitého gramatického jevu. Každá hodina byla hodnocena zároveň i z pohledu pozorovatele pomocí dvou otázek.

K určení, zda jsou aktivizační metody ve firemní výuce efektivní, bylo stanoveno 5 hypotéz, které byly na základě pozorování a dotazníků potvrzeny nebo vyvráceny. Tři stanovené hypotézy byly potvrzeny. Jednalo se o první hypotézu, podle které studenti firemních kurzů mladší 35 let přijímají aktivizační metody lépe než studenti starší 35 let. Potvrdila se i druhá hypotéza, dle které muži upřednostňují využití aktivizačních metod ve výuce před ženami. Platná je i pátá hypotéza, která určuje účelnost aktivizačních metod ve výuce gramatických jevů v prostředí firemní výuky. V tomto případě nebyly aktivizační metody porovnávány s metodami klasickými, nýbrž šlo o celkový význam aktivizačních metod v daném typu výuky.

Vyvráceny byly celkem dvě hypotézy. Jedná se o třetí hypotézu, která předpokládala atraktivitu aktivizačních metod jen pro žáky školního věku. Ukázalo se však, že i pro dospělé studenty jsou tyto metody ve výuce atraktivní a motivující. Druhá vyvrácená hypotéza pojednávala o vztahu mezi přípravou aktivizační metody ze strany učitele a její efektivitou na straně studentů. Nepotvrdilo se, že čím je příprava učitele časově náročnější, tím je aktivizační metoda z pohledu studenta efektivnější. Celkově bylo dokázáno, že aktivizační metody mají svou platnost ve firemní výuce němčiny, studenty motivují a pomáhají jim k pochopení a fixaci daného gramatického jevu.

Součástí diplomové práce jsou přílohy především s observačním deníkem, aktivizačními metodami s jejich popisem a kopiemi pro další využití ve výuce. Materiály mohou

napomoci nejen učitelům firemních kurzů pro vhodnou volbu metod výuky, ale mohou nabídnout škálu aktivizačních metod pro dané gramatické jevy s popisem a kopiemi i učitelům mladších studentů na běžných školách.

11. Summary

The presented thesis called *Activating Teaching Approaches as an Effective Aspect of Teaching Grammar to Adult Students* deals with the use of the activating approaches in teaching the grammatical phenomena in the corporate courses for German language.

The second chapter of the theoretical part aims to analyze the specifics of the students in the corporate language courses, especially their learning biography, which mostly comprises the knowledge of another foreign language. Further, it analyzes their long-term motivation to attend a German language course, which can be either extrinsic or intrinsic, and their motivation during the class, which is mainly influenced by the teacher's approach, the choice of the subject taught in a class and the chosen approaches in teaching. The last aspect that distinguishes students of corporate courses from the school-age students is the cognitive process of understanding information and the fixation of a learning substance. An adult student mostly uses crystalline intelligence and, in some cases, the transfers or interference of vocabulary of grammatical phenomena from another foreign language, specifically English. These theoretical aspects are presented in the thesis and are illustrated with the examples from the author's experience.

The second chapter summarizes the main aspects of the corporate education in the context of the Czech environment and defines the focus and the requirements for corporate language courses. It also compares the teachers of the corporate courses with the teachers at the state schools. The differences are mainly found in the qualification required for teaching, which is not unified in the corporate courses, in the selection procedure, in the level of competence, and the organizational and financial conditions of the teacher's cooperation with a language or state school.

The chapter discussing the position of grammar outlines different didactic approaches. An approach based primarily on teaching grammar rules is contrasted with the approach in which grammar is secluded before language production. Above all, the compromise of these two approaches, a grammar focused on language production, is required for students and companies in the corporate education. The language scale Common European Framework of Reference (CEFR) requires to classify students into different groups, to test them and observe their progress. This language scale defines the competencies of the given language levels as well as the grammatical phenomena that are further assessed in the empirical part of this thesis. The thesis focuses on the A1 - B1 (CEFR) levels because of

how frequently they are taught in the corporate courses (illustrated in Appendix 5) and on the use of tenses, specifically the present tense, the past tense, the *perfektum* and the *plusquamperfektum*. The selected grammar is based on a list for each language level in Appendix 1.

The final chapter of the theoretical part deals with approaches that can be chosen for teaching. *Unterrichtsmethode* is understood in the sense of the *approach* according to the English terminology and is primarily based on didactic approach to teaching. Approaches are divided primarily into classical, complex and activating. Activating approaches comprise discussion, heuristic, situational and production approaches, didactic games and special approaches. Empirical research is focused on the use of activating approaches in the corporate German language group courses with language level A1 – B1 (CEFR). The observation of the courses took place in ten groups in three different lessons. The notes of thirty lessons were recorded in the observation diary in Appendix 2, which describes the course profile, students' learning biographies, and the schedule of the given lesson. Activating approaches are described and attached in Appendix 3. A relatively detailed description of the course profile shows various conditions of the courses that are set by the companies. The course students evaluated the lessons using questionnaires that emphasized the attractiveness of activating approaches, motivation within a lesson, and the contribution of activating approaches to understanding or fixing a particular grammatical phenomenon. Each lesson was also evaluated by an observer by means of two questions in Appendix 4.

In order to determine whether the activating approaches in corporate courses are an effective way of teaching, there were formulated five hypotheses which were confirmed or refuted on the basis of observations and questionnaires.

Three hypotheses have been confirmed. The first hypothesis claimed that students under 35 years of age accept activating approaches better than students older than 35. The second hypothesis, according to which men prefer the use of activating approaches in teaching to women, has also been confirmed. The fifth hypothesis also proved to be valid and determined the usefulness of activating approaches in the teaching of grammatical phenomena in the corporate language courses. In this case, activating approaches were not compared with the classical approaches, but the purpose of activating approaches for the given type of teaching was emphasized.

Two hypotheses were refuted. The third hypothesis that presumed the attractiveness of activating approaches only in the lessons for school-age students was not confirmed. It turned out to be attractive and motivating for the adult learners. The second refuted hypothesis dealt with the relationship between the preparation of the activating approach by the teacher and its effectiveness for the student. It has not been confirmed that the more time-consuming the preparation is for the teacher, the more effective the activating approaches would be from the student's point of view. Overall, it has been proven that activating approaches have their validity in the German corporate language courses - they motivate the students and help them to understand and fix the given grammatical phenomena.

The thesis includes attachments with an observation diary, the description of the activating approaches and their copies for further use in teaching. The materials can help not only the corporate classes' teachers to choose an appropriate teaching approach. Furthermore, they offer a range of the activating approaches with descriptions and the copies of the grammar phenomenon for tenses that can also be used by the teachers of the younger students in the public schools.

12. Literaturverzeichnis

Sekundärliteratur

AMMON, Ulrich: Die internationale Stellung der deutschen Sprache. Berlin: Walter de Gruyter, 1991.

BARKOWSKI, Hans; KRUMM, Hans-Jürgen: Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. UTB, 2010.

BOLTON, Sibylle; et al.: Fremdsprachen für Erwachsene. Eine Einleitung in die Didaktik und Methodik des Fremdsprachenunterrichts in der Erwachsenenbildung. Berlin: Cornelsen & Oxford University Press, 1980.

BRAUNERT, Jörg: Grammatik in berufssprachlichen Lehrwerken oder: Kann der DaF-Anfängerberufssprachlicheinsteigen? In: *InfoDaF* 27/4, 2000.

BUHLMANN, Rosemarie; FEARNES, Anneliese: Handbuch des fach- und berufsbezogenen Deutschunterrichts DaF, DaZ, CLIL. Berlin: Frank & Timme GmbH, 2018.

BUßMANN, Hadumod: Lexikon der Sprachwissenschaft. 4. Aufl. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag, 2008.

ČAPEK, Robert: Třídní klima a školní klima. Praha: Grada, 2010.

ČÍŽKOVÁ, Věra: Příspěvek k teorii a praxi problémového vyučování. In: *Pedagogika*, 4/2002. UK: Praha, 2002.

BUSINGER, Martin; DENGSCHERZ, Sabine: Grammatikunterricht zwischen Linguistik und Didaktik. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 2014.

DIEKHAUS, Thomas: Fremdsprache Deutsch. In: *Heft 25/2001 – Spielen – Denken – Handeln*, Hueber Verlag, 2007.

DÖRNYEI, Zoltan: Wie motiviere ich richtig? In: *GIIN Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 26: Motivation*. Stuttgart: Klett Edition Deutsch, 2002.

DÜWELL, Richard Hardy: Fremdsprachlerner. In: BAUSCH; et al.: *Handbuch Fremdsprachunterricht*. 5. Aufl. Tübingen & Basel: Francke UTB, 2007.

EVANS, Sandra; et al.: Menschen A1.2. Hueber, 2012.

FRINGS, Michael; VETTER, Eva: Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz: Theorie und Praxis in Lehr- und Lernkontexten: Akten zur gleichnamigen Sektion des XXX. Deutschen Romanistentages an der Universität Wien (22. bis 27. September 2007). Stuttgart: ibidem-Verlag / ibidem Press, 2012.

GERNGROß, Günter; et al.: Grammatik kreativ. Berlin: Langenscheidt, 1999.

GRABMANN, Regina; KAUFMANN, Susan: Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache: Unterrichtsplanung und Durchführung. München: Hueber, 2008.

GREIN, Marion: Lernbiographie als Einflussgröße für Lernmethoden. In: *Deutsch als Zweitsprache*. Mainz: Johannes Gutenberg-Universität, 2013.

GRUNDY, Peter: Beginners. New York: Oxford University Press, 1994.

HANKE, Ulrike; SEEL, Norbert: Erziehungswissenschaft: Lehrbuch für Bachelor-, Master- und Lehramtsstudierende. Berlin: Springer Verlag, 2014.

HELBIG, Gerhard; BUSCHA, Joachim: Deutsche Grammatik: Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. 17. Aufl., München: Langenscheidt, 1996.

HERZMANN, Petra; KÖNNIG, Johannes: Lehrerberuf und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2016.

CHARLIER, Siegfried: ABC der Pflegedienstleitung: Das Nachschlagewerk fürs Management. Schlütersche, 2013.

JANÍK, Tomáš: Zur Reform der Lehrer/innenbildung in der Tschechischen Republik. In: FLEISCHMAN, et al.: *Profession Lehrer/in: Neue Herausforderungen- neue Identitäten?*. Wien: LIT, 2015.

JANÍKOVÁ, Věra; et al.: Výuka cizích jazyků. Praha: Grada, 2011.

KAUFMANN, Susan: Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. München: Hueber, 2010.

KIELHÖFER, Bernd: Die Rolle der Kontrastivität beim Fremdsprachenerwerb. In: DIRMAR; ROST-ROTH: *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, 1995.

- KLEINEIDAM, Hartmut: Fremdsprachengrammatik: Analysen und Positionen. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1986.
- KNAPP, Karlfried; SEIDLHOFER, Barbara: Handbook of Foreign Language Communication and Learning. Berlin: Mouton de Gruyter, 2009.
- KOITHAN, Ute; et al.: Aspekte neu B1. Klett, 2015.
- KORTE, Martin: Jung im Kopf. Pantheon, 2014.
- KOTRBA, Tomáš; LACINA, Lubor: Praktické využití aktivizačních metod ve výuce. Brno: Společnost pro odbornou literaturu, 2007.
- KOLB, David: Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. 2. Aufl., New Jersey: Prentice Hall PTR, 1983.
- KROSCHEWSKI, Annette: False Friends und True Friends. Ein Beitrag zur Klassifizierung des Phänomens der intersprachlich-heterogenen Referenz und zu deren fremdsprachendidaktischen Implikationen. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2000.
- KÖPCKE, Klaus Michael; ZIEGLER, Arne: Grammatik – lehren, lernen, verstehen. Berlin/Boston: de Gruyter, 2011.
- KRUMM, Hans-Jürgen; et al.: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 2. Halbband. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft / Handbooks of Linguistics and Communication Science (HSK). Berlin: De Gruyter Mouton, 2015.
- KÜHN, Günter: Deutsch für Ausländer in der Arbeits- und Berufswelt. Bertelsmann, 2006.
- MALTBY, John; et al.: Differentielle Psychologie, Persönlichkeit und Intelligenz. München: Pearson Studium, 2011.
- MAŇÁK, Josef: Alternativní metody a postupy. Brno: PedF MU, 1997.
- MAŇÁK, Josef; ŠVEC, Vlastimil: Výukové metody. Brno: Paido, 2003.
- MEDLÍKOVÁ, Olga: Lektorské dovednosti – Manuál úspěšného lektora. 2. Aufl., Praha: Grada, 2013.
- MEYER, Hilbert. Was ist guter Unterricht? 13. Aufl., Cornelsen: Scriptor, 2005.

- MUHR, Rudolf; BIFFL, Gudrun: Sprache - Bildung - Bildungsstandards - Migration: Chancen und Risiken der Neuorientierung des österreichischen Bildungssystems. Petr Lang, 2010.
- MURDSHEVA, Stanka: Deutschsprachiger Fachunterricht, DaF-Unterricht und Fachsprachenunterricht an der FDIBA. In: CHLOSTA; et al.: *Auf neuen Wegen Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis*. Universitätsverlag Göttingen, 2008.
- NIEBISCH, Daniela; et al.: Schritte international neu 1,3. Hueber, 2016.
- PECINA, Pavel: Tvořivost ve vzdělávání žáků. Brno: PedF MU, 2008.
- PECINA, Pavel; ZORMANOVÁ, Lucie: Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a v praxi. Brno: PedF MU, 2009.
- PODRÁPSKÁ, Kamila: Celoživotní osvojování cizích jazyků na příkladu výuky u dospělých. In: JANÍKOVÁ: *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada, 2011.
- REINMANN-ROTHMEIER, Gabi; MANDL, Heinz: Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. 4. Aufl., Weinheim: Beltz, 1999.
- RIEHL, Claudia Maria: Sprachkontaktforschung: Eine Einführung. 3. Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 2013.
- SCHLAG, Bernhard: Lern- und Leistungsmotivation. Verlag für Sozialwissenschaft, 2009.
- SCHUMACHER, Nicole: Tempus als Lerngegenstand. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. 2005.
- SIEBERT, Horst: Lernmotivation und Bildungsbeteiligung: Studentexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2006.
- STROUHAL, Martin: Učit se být učitelem. K vybraným problémům učitelského vzdělávání. Praha: Karolinum, 2016.
- TRIM, John; et al.: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Straßburg: Europarat, 2001.
- VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana: Pedagogika pro učitele 2. 2. Aufl., Praha: Grada, 2010.

VALÍŠOVÁ, Alena; KOLÁŘ, Zdeněk: *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009.

VESTER, Frederic: *Denken, Lernen, Vergessen*. 31. Aufl., München: Dtv, 2007.

WEINREICH, Uriel: *Languages in Contact. Findings and Problems*. 9. Aufl., New York: Mouton, 1979.

WEISGERBER, Bernard: *Die Rolle der Grammatik beim Erwerb von Muttersprache und Fremdsprache*. In: GNUTZMANN; STARK: *Beiträge zur Linguistik und Didaktik des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr, 1982.

WESTENFELDER, Frank; VOLZ-MATHLOUTHI, Karin: *Sprech- und Grammatikspiele DaF/DaZ*. Hueber, 2006.

WICKE, Rainer: *Aktiv und kreativ lernen: Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht*. Ismaning: Max Hueber Verlag, 2004.

Internetquellen

ARRENBURG, Jutta; KOWALSKI, Susann: *Studie über das Lernverhalten von Studierenden*: <http://fh-koeln.arrenberg.com/pdf/gender-artikel-formatiert.pdf> [Zugriff am 3. 3. 2019].

Caledonian School: <https://www.caledonianschool.cz/> [Zugriff am 6. 11. 2018].

Edua Group: <https://www.eduagroup.cz/> [Zugriff am 6. 11. 2018].

Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen (GER) für Sprachen:
<http://www.europaeischer-referenzrahmen.de>. [Zugriff am 6. 11. 2018].

KWAKERNAAK, Erik: *Grammatikprogression und der GER*:
http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2007-4/kwakernaak.pdf [Zugriff am 25. 11. 2018].

MAŇÁK, Josef: *Aktivizující výukové metody*. Metodický portál RVP - Modul Články:
<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/o/14483/AKTIVIZUJICI-VYUKOVE-METODY.html/.%202011./> [Zugriff am 7. 11. 2018].

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České Republiky:
www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari
[Zugriff am 7. 11. 2018].

RIEGGER, Miriam: Themen und Grammatikbereiche nach Niveaustufen.

<http://www.netzwerk4a.de/cms/wp-content/uploads/2018/04/netzwerk4A-Themen-Grammatik.pdf> [Zugriff am 25. 11. 2018].

Vierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland:

https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_02_01-4-Empfehlung-Weiterbildung.pdf [Zugriff am 6. 6. 2018].

ZORMANOVÁ, Lucie: Výukové metody aktivizující. Metodický portál RVP - Modul Články: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/s/15017/VYUKOVE-METODY-AKTIVIZUJICI.html/%202012./> [Zugriff am 7. 11. 2018].

<https://de.islcollective.com/> [Zugriff am 12. 1. 2019].

<https://www.spielregeln-spielanleitungen.de/spiel/activity/> [Zugriff am 12. 1. 2019].

<https://www.ksta.de/spielanleitung> [Zugriff am 14. 1. 2019].

<https://www.my-pad.ch> [Zugriff am 14. 1. 2019].

<https://de.freepik.com/> [Zugriff am 14. 1. 2019].

<https://www.storycubes.com/> [Zugriff am 18. 1. 2019].

<https://www.hueber.de/media/36/ddc2-125-a04-a05.pdf> [Zugriff am 18. 1. 2019].

http://www.goethe.de/ins/se/pro/comic/Grammatik%20einmal%20anders_sw2.pdf [Zugriff am 20. 1. 2019].

<https://gesellschaftsspiele.spielen.de/uploads/files/308/54b93cfd3cf39.pdf> [Zugriff am 20. 1. 2019].

<https://gesellschaftsspiele.spielen.de/alle-brettspiele/black-stories/> [Zugriff am 18. 1. 2019].

https://www.klett.gr/media/wysiwyg/dls/Aussichten_B1_1_Kopiervorlagen_EB.pdf [Zugriff am 18. 1. 2019].