

T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

EINE UNTERSUCHUNG IM RAHMEN DER MULTIPLLEN
INTELLIGENZ THEORIE ZUR ERWEITERUNG DER
SPRECHFERTIGKEIT DER
VORBEREITUNGSSTUDENTEN DER
DEUTSCHSPRACHENABTEILUNG

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan:
İlkay AYVAZ BİR

Danışman:
Prof. Dr. Hasan BOLAT

Samsun – 2006

T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

EINE UNTERSUCHUNG IM RAHMEN DER MULTIPLLEN
INTELLIGENZ THEORIE ZUR ERWEITERUNG DER
SPRECHFERTIGKEIT DER
VORBEREITUNGSSTUDENTEN DER
DEUTSCHSPRACHENABTEILUNG

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan:
İlkay AYVAZ BİR

Danışman:
Prof. Dr. Hasan BOLAT

Samsun – 2006

Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma, jürimiz tarafından Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı'nda
YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof.Dr. Mustafa ÇOLAK

Üye: Prof.Dr. Hasan BOLAT

Üye: Yrd.Doç.Dr. Bekir ŞİŞMAN

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../2006

Enstitü Müdürü

DANK

Ich möchte mich besonders bei Herrn Prof. Dr. Hasan BOLAT bedanken, weil er die Entstehung meiner Arbeit förderte und mich durch seine Ideen und Unterstützung begleitete.

Mein Dank gilt auch für Herrn Prof. Dr. Mustafa ÇOLAK, der mich zu dieser Arbeit ermutigte.

Ich bedanke mich auch bei der Hilfsdozent Müge YILMAZ, und bei meinen Kollegen Ayşegül KUŞ und Nevzat BAKIR, weil sie mich durch ihren zahlreichen Hilfen unterstützt haben.

ÖZ

Türkiye’de Yabancı Dil Bölümlerindeki öğrencilerin sözlü iletişim alanında eksikliklerinin olduğu sık dile getirilen bir konudur. Kullanılan geleneksel konuşma tekniklerinin ve ders kitaplarının öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeleri için yeterli düzeyde olmadığı görüşü ağırlık kazanmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, Çoklu Zeka Kuramı çerçevesinde Ondokuz Mayıs Üniversitesi Alman Dili Eğitimi Bölümü Hazırlık Sınıfı öğrencilerinin Konuşma Becerilerinin daha ileri düzeyde geliştirilmesini sağlamaktır. Ayrıca bu çalışma, öğrencilerin sözlü iletişimde güdülenmelerini hedeflemektedir.

Bu nedenle bu çalışmada öğrencilerin Çoklu Zeka Kuramına dayalı olarak Konuşma Becerilerini güçlendiren ve bunların derste seçimli bir sistem olarak kullanılabileceği Konuşma Etkinlikleri sunulmakta ve bu etkinliklerin derste yoğunlaştırılması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler

Konuşma Becerisi, Konuşma Etkinliği, Sözlü İletişim, Çoklu Zeka Kuramı, Güdülenme

ABSTRACT

It is strongly stated that the students at Foreign Language Department in Turkey have difficulties in Verbal Communication. It is seen that the traditional spoken techniques and coursebooks used in Foreign Language classrooms are not effective in order to develop students' spoken skills.

The aim of this study is to develop students' spoken skills more effectively within the framework of Multiple-Intelligence Based Theory in Prep-Classes at German Language Teaching Department in Ondokuz Mayıs University. Besides, this study aims to motivate students in verbal communication.

Thus, in this study some spoken activities and some alternatives that can be used in foreign language teaching classroom have been suggested to reinforce students' spoken skills. It has also been suggested that these activities can be intensified in language teaching classrooms.

Key Words

Spoken Skill, Spoken Proficiency, Verbal Communication, Multiple Intelligence Theory, Motivation

INHALT

Es ist oft zur Sprache gebracht worden, dass die Studenten in den Fremdsprachenabteilungen der Universitäten in der Türkei einen Mangel bei der mündlichen Kommunikation haben. Die Meinung verbreitet sich, dass die vorhandenen traditionellen Sprechtechniken und Lehrwerke nicht ganz genügen, die Sprechfertigkeit der Studenten zu erweitern.

Die Absicht dieser Arbeit ist es, die Sprechfertigkeit der Studenten in den Vorbereitungsklassen der Deutschsprachenabteilungen der Ondokuz Mayıs Universität im Rahmen der Multiplen Intelligenz Theorie in weitem Sinn zu erweitern. Außerdem beabsichtigt diese Arbeit, die Studenten zur mündlichen Kommunikation zu motivieren.

Aus diesem Grund werden in dieser Arbeit nach der Theorie der Multiplen Intelligenz Sprechaktivitäten angeboten und empfohlen, die die Sprechfertigkeiten der Studenten stärken und als ein alternatives Lehrsystem im Unterricht verbreitet werden können.

Schlüsselwörter

Sprechfertigkeit, Sprechaktivität, mündliche Kommunikation, Multiple Intelligenz Theorie, Motivation

1 EINLEITUNG

1.1	Grundlage der Arbeit.....	1
1.2	Das Problem.....	1
1.3	Zielsetzung der Arbeit.....	2
1.4	Fragen bezüglich der Arbeit.....	2
1.5	Erwartungen.....	3
1.6	Das Arbeitsfeld.....	3
1.7	Hypothese.....	6
1.8	Definition der Begriffe.....	6

2 METHODEN DES FREMDSPRACHLICHEN DEUTSCHUNTERRICHTS

2.1	Die Fremdsprachenlehrmethoden.....	8
2.1.1	Die Grammatik-Übersetzungs-Methode (GÜM).....	8
2.1.2	Die Direkte Methode (DM).....	9
2.1.3	Die Audiolinguale und die Audiovisuelle Methode (ALM oder AVM).....	10
2.1.4	Die Vermittelnde Methode (VM).....	11
2.1.5	Kommunikative Methode (KM).....	11
2.1.6	Interkulturelle Methode (IM).....	12
2.2	Die Ziele und Aufgaben des Fremdsprachenunterrichts.....	13
2.2.1	Landeskundlicher und interkultureller Bereich.....	15
2.3	Sprechfertigkeit.....	16
2.4	Motivation und Sprechbereitschaft.....	18
2.4.1	Sprechbereitschaft.....	18
2.5	Sprechhemmung.....	19
2.5.1	Sprechhemmende Faktoren.....	19

2.6	Motivation.....	21
2.6.1	Motivationsfaktoren.....	22

3 MULTIPLE INTELLIGENZ THEORIE

3.1	Die Entwicklung der Intelligenz und ihre Messung.....	25
3.2	Theorie der Multiplen Intelligenz nach Howard Gardner.....	40
3.2.1	Linguistische (Sprachliche) Intelligenz.....	43
3.2.2	Logische - Mathematische Intelligenz.....	44
3.2.3	Visuelle - Räumliche Intelligenz	44
3.2.4	Musikalische - Rhythmische Intelligenz.....	45
3.2.5	Körperlich - Kienästhetische Intelligenz.....	45
3.2.6	Interpersonale – Soziale Intelligenz.....	46
3.2.7	Intrapersonelle – Personale Intelligenz	46
3.2.8	Naturalistische Intelligenz.....	46
3.3	Die Multiple Intelligenz und ihre Messung.....	47
3.4	Die Bedeutung der Multiplen Intelligenz Theorie für die Pädagogik.....	48

4 DIE METHODE

4.1	Die Untersuchung in den Vorbereitungsklassen der deutschen Abteilung.....	50
4.1.1	Die Durchführung der Untersuchung.....	55
4.1.2	Messung und Bewertung der Untersuchung.....	63

5 SCHLUSSFOLGERUNG

5.1 Schlussfolgerung.....	69
Bibliographie und Links.....	71
Anhang.....	80

1 EINLEITUNG

1.1 Grundlage der Arbeit

Die Globalisierung verursacht einen anwachsenden Fremdsprachenbedarf. Die Kommunikation zwischen den Menschen aus verschiedenen Kulturen ist selbstverständlich geworden. Somit erfahren die Studenten, dass die Verständigung nicht nur auf eigene Muttersprache begrenzt ist, sondern, dass bessere Fremdsprachenerkenntnisse die Bewegungsfreiheit des Einzelnen erleichtern.

Diese Kenntnisse sind eine Schlüsselqualifikation für berufliche und private Mobilität und auch eine Chance von Wettbewerben auf dem Arbeitsmarkt. Sie sind gleichzeitig eine Grundvoraussetzung für eine Begegnung mit anderen Kulturen.

Deswegen hat der Unterricht in den modernen Fremdsprachen die Aufgabe, jungen Menschen eine mehrsprachige Lebenswelt zu vermitteln, die zu Menschen anderer Sprachgemeinschaften einen direkten Kontakt ermöglicht.

1.2 Das Problem

Das Hauptproblem der Fremdsprachenabteilungen in den Universitäten der Türkei ist es, dass die Studenten kaum in der Lage sind, eine sprachlichkommunikative Leistung zu bringen.

Nach den Erfahrungen sind die Kenntnisse der Lese-, Schreib- und Hörfertigkeiten besser aufgenommen als die Sprechfertigkeiten. Die Absolventen haben sogar auch Mangel bei der mündlichen Kommunikation. Deswegen genügen sie nicht ganz den Anforderungen des FS-Lehrer-Berufs.

1.3 Zielsetzung der Arbeit

Das Ziel dieser Arbeit ist es, die Lerntheorien für die Sprechfähigkeiten im Rahmen der multiplen Intelligenz Theorie in den Vorbereitungsklassen der deutschen Abteilungen der Universitäten in der Türkei anzuwenden und diese zu empfehlen.

Diese Arbeit hat die Aufgabe, die Ursachen der Mängel im Bereich der Sprechfähigkeit zu untersuchen und hierzu verschiedene Methoden und Übungen zu entwickeln, um die Sprechfähigkeiten der Studenten erweitern zu können.

Außerdem beabsichtigt diese Arbeit die Motivation für die mündliche Kommunikation zu stärken, um die Sprechhemmungen der Studenten abzubauen.

1.4 Fragen bezüglich der Arbeit

Wie kann man die Sprechfähigkeit der Studenten in den Vorbereitungsklassen der Fremdsprachenabteilungen verbessern?

Im Mittelpunkt dieser Arbeit steht die Frage, wie wir in unserem Unterricht die kommunikative Sprachkompetenz vermitteln können. Folgende Frage wird uns dabei beschäftigen:

Wie können wir in unserem Unterricht durch kommunikative Arbeiten, Sprechhemmungen der Studenten abbauen?

Außerdem werden wir erörtern, warum Studenten sich mit dem freien Sprechen im Unterricht so schwer tun. Wie können wir reale Kommunikationssituationen ermöglichen, um die Sprechfähigkeiten zu stärken?

Wie sollen die Lerner frei und selbständig, partnerbezogen und angemessen kommunizieren können?

Außerdem wird die Frage untersucht, welche Rolle die Multiple Intelligenz Theorie bei den Sprechaktivitäten spielt.

1.5 Erwartungen

Die ausgeübten Sprechaktivitäten in den Vorbereitungsklassen der Fremdsprachenabteilungen in der Türkei sollen als eine Möglichkeit für die Sprechfertigkeit angewendet werden.

Da das Sprechen eine große Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht hat, kann die Multiple Intelligenz Theorie – im Rahmen der Sprechfertigkeit – für die Studenten eine große Rolle spielen.

Hiermit erwarten wir, dass diese Untersuchung als eine Möglichkeit für die Sprechaktivitäten im Fremdsprachenunterricht gebraucht werden kann.

Mit dieser Untersuchung hat man noch die Erwartung, die Studenten zum mündlichen Kommunikation zu motivieren.

1.6 Das Arbeitsfeld

Im ersten Teil wird die Wichtigkeit der Sprechfertigkeit innerhalb des Fremdsprachenunterrichts erörtert. Danach wird unsere Aufmerksamkeit auf die Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts gelenkt.

Eine wichtige Bedingung für eine richtige Alltagskommunikation ist die Darstellung der Fremdsprache in ihrer sozialen Funktion. Dazu gehören nicht nur die Kenntnisse von Wortschatz, Phonetik und

grammatikalische Strukturen, sondern vor allem situative Elemente im sprachlichen Ausdruck, d.h. landeskundliche Strukturen sind auch besonders wichtig. In dieser Arbeit werden diese Elemente im Vordergrund gesetzt und bearbeitet.

Um diese kommunikative Bereitschaft der Lerner schaffen zu können, haben wir Multiplen Intelligenzen erörtert, die den Hintergrund dieser Arbeit bilden. In dieser Hinsicht werden die Theorien von Multiplen Intelligenzen untersucht, im Unterricht angewendet und bewertet. Diese Untersuchungen und Bewertungen sind in zwei Gruppen angewendet, in der eine Kontroll- und andere Untersuchungsgruppe ist. Wir werden überlegen, wie die Sprechbereitschaft (z.B. durch Wahl interessanter Themen) und die Sprechfertigkeit (z.B. durch Rollenspiel) gefördert werden können.

Es sollte exemplarisch aufgezeigt werden, wie individuelle Ausdrucksfähigkeit und Kommunikation unter den Studenten stattfinden kann. Je nach den Intelligenztypen der Studenten werden Zusatzübungen vorgeschlagen, die den mündlichen Ausdruck der Studenten und die Kommunikation untereinander fördern.

Im letzten Teil schließlich wird exemplarisch die Praxis des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts (DaF) vorgeführt und die Resultate angegeben, diskutiert und bewertet.

Um diese Kommunikation zwischen den Sprachgemeinschaften zu schaffen, muss man den Fremdsprachenunterricht so gestalten, dass die Studenten sich in einer "realen Sprachwelt" fühlen. Denn viele Studenten in unserer Abteilung haben keine Möglichkeit, sich im Ausland sprachlich zu erweitern.

Aus diesem Grund haben wir die Absicht, einen wirklichkeitsbezogenen Unterricht zu bilden. Er muss eine Neugier wecken, motivieren und die Bereitschaft der Lernenden fördern, um sich in Alltag und Kultur des Ziellandes hineinzuversetzen. Dies bedingt Unterrichtsinhalte und Methoden, die Interesse, Freude und Kreativität einbeziehen und Raum für eigene Entdeckungen lassen.

Das Unterrichtsangebot soll kommunikative Situationen erfassen, die für die Studenten von Bedeutung sind. Die Erfahrungen des Alltags müssen aufgegriffen und als klärende Hilfen im Unterricht genutzt werden. Die Inhalte sind sowohl in Bezug auf die Lernenden als auch auf die Situationen abwechslungsreich zu wählen. Somit haben die Studenten auch andere Kulturen im Umgang mit landeskundlichen Ereignissen und Material zu erfahren. Aus diesem Grund sind in dieser Arbeit die landes- und kulturkundlichen Informationen im Bezug auf Moment Mal! 1 sinnvoll vermittelt. Somit wissen sie aus verschiedenen Situationen des Unterrichts, wie sich deutschsprachige Partner äußern und verhalten.

Anhand des kommunikativen Lehrwerks Moment Mal! 1 werden Übungen zur Sprechfertigkeit im Unterricht überprüft. Ziel ist es, Wege und Methoden aufzuzeigen, eine Kommunikationsfähigkeit zu entwickeln und freies Sprechen im Unterricht anzuwenden. Hier werden zahlreiche Aktivitäten gezeigt, die ermöglichen sollen, das Angebot an Sprechaktivitäten – in Bezug auf den ersten Band von Moment Mal – zu erweitern. Da diese Aktivitäten nicht sehr umfangreich sind, die das freie Sprechen erweitern, werden noch selbst ähnliche Aktivitäten entwickelt, vorgeschlagen und diskutiert.

Weiterhin werden auch Kontrollmöglichkeiten angegeben, damit man überprüfen kann, ob die Lernenden in der Lage sind, die im Unterricht diskutierten Themen und Methoden richtig anzuwenden.

1.7 Hypothese

Diese Arbeit basiert auf zwei Hypothesen:

Die traditionellen Sprechtechniken in den Deutschen Abteilungen genügen nicht, die mündliche Kommunikations- und Ausdrucksfähigkeit zu entwickeln und zu erweitern. Hierzu gibt es bessere Möglichkeiten für die Sprechaktivitäten im Fremdsprachenunterricht.

Eine Möglichkeit ist es, dass die Sprechfähigkeit der Studenten im Rahmen der Multiplen Intelligenz Theorie entwickelt werden kann.

Viele Studenten sind gut in schriftlichen Tests, schreiben gute Aufsätze, lesen problemlos in der Fremdsprache, aber ziehen sich zurück, wenn es ans Sprechen geht. Es ist schwer, die Studenten zum freien Sprechen zu motivieren.

Um diese Sprechhemmungen der Studenten abzubauen, werden Sprechaktivitäten für die Motivation durchgeführt. Diese Motivationsübungen stärken die mündliche Kommunikation im Fremdsprachenunterricht.

Das Ziel dieser Arbeit ist, die Anwendung dieser Hypothese zu prüfen und sie zu empfehlen.

1.8 Definition der Begriffe

Die Begriffe, die in dieser Arbeit im Vordergrund stehen, werden wie folgt definiert:

Sprechfertigkeit ist die Befähigung des Sprechens, indem die Sprache ein Mittel ist, um in gegebenem situativem Kontext sprachliche Absichten eines Sprechers auszudrücken.

Multiple Intelligenz Theorie ist die Theorie, die von Howard Gardner erstellt worden ist. Nach dieser Theorie gibt es nicht nur eine einzige Intelligenz, sondern mehrere Intelligenzen. Aus diesem Grund sind auch die Lernvorgänge der Menschen unterschiedlich.

Sprechtätigkeit wird für alle Arten der Sprechanlässe verwendet. Hier werden Tätigkeiten in sprachlichen Bereichen durchgesetzt.

Unter *Sprechaktivität* versteht man Aktivitäten und Übungen im Sprechunterricht, die im Rahmen der Multiplen Intelligenz Theorie eingesetzt worden sind.

Mündliche Kommunikation ist die Verständigung und der Prozess der Vermittlung von Informationen auf lautlicher Ebene.

Motivation ist die notwendige Bedingung für das Lernen im Unterricht, die die Lernanreiz der Lerner fördert, die Lernmotivation anregt und unterstützt und dazu führt, dass die Lerner zuhören, mitdenken und nachfragen und in dieser Hinsicht lernen.

Sprechhemmung ist die Angst beim Gebrauch der Sprache, die den Lernprozess negativ beeinflusst und besonders bei der mündlichen Kompetenz ein Problem wird.

2 METHODEN DES FREMDSPRACHLICHEN DEUTSCHUNTERRICHTS

2.1 Die Fremdsprachenlehrmethoden

Das Wort Methode/Methodik stammt aus dem griechisch-lateinischen Wort "methodos/methodus" und bedeutet etwa: "Zugang/Weg, der zu einem bestimmten Ziel führt" (Heuer 1979: 11).

Dazu sagen Krumm und Freudenstein:

"Methodik" im engeren Sinn bezieht sich nur auf die konkreten unterrichtlichen Prozesse auf der Ebene des Fachunterrichts. Es werden unterrichtliche Steuerungsprozesse beschrieben, die auch Anweisungen zur Unterrichtsplanung und Entwicklung von Unterrichtsmaterial umfassen (1981: 217; 1970: 176).

Nach Mackey umfasst die Methode im weiteren Sinn auch Faktoren der Lernstoffauswahl, -abstufung und gliederung.

2.1.1 Die Grammatik-Übersetzungs-Methode (GÜM)

Nach dieser Methode ist Grammatik das Lernziel: Wer die Grammatik beherrscht, beherrscht die Fremdsprache.

Übersetzung ist das Ziel der Anwendung der Fremdsprache: Wer richtig übersetzen kann, herrscht die fremde Sprache wirklich.

Die GÜM wurde in Europa im 19. Jahrhundert für den neusprachlichen Unterricht (Französisch; Englisch) in den Gymnasien entwickelt. Vorbilder waren dabei die "alten Sprachen" (Griechisch; Latein).

Ende des 19. Jahrhunderts gab es eine Auseinandersetzung zwischen den Neuphilologen in Deutschland über die Frage, ob der neusprachliche Unterricht nicht andere Ziele und Methoden entwickeln müsse als der altsprachliche Unterricht.

2.1.2 Die Direkte Methode (DM)

Das Unterrichtsprinzip der direkten Methode ist die Einsprachigkeit des Unterrichts. Die Muttersprache wird als Störfaktor wahrgenommen, weil sie die Vermittlung der fremdsprachlichen Begriffe verhindern würde. "Der Schüler sollte seine eigene Sprache für die Dauer des Unterrichts völlig aus dem Bewusstsein verdrängen, um zu einer neuen Begriffsbildung in der fremden zu kommen" (Kahl 1962: 38).

Diese Zielsetzung führt zu dem Gespräch in der Zielsprache. Das Erlernen der Fremdsprache soll (wie beim Erlernen der Muttersprache) durch Zuhören (auditiv) verlaufen. Der Lehrer ist hier ein Modell, und die Schüler sollen nachahmen. Hören und Nachsprechen sind die wichtigsten Elemente der Fremdsprache.

Im Vordergrund des Unterrichts steht die aktive mündliche Sprachbeherrschung. Deshalb ist die Ausspracheschulung sehr wichtig.

Unterrichtsprinzipien der DM :

- Gesprochene Sprache kommt vor geschriebener Sprache – Hören/Sprechen kommt im Unterricht vor Lesen/Schreiben.
- Sprachenlernen heißt Sprachvorbilder nachahmen – ohne den Zwang der "Sprachanalyse" (Grammatik) und ohne den "Umweg über die Muttersprache".
- Der Unterricht soll immer einsprachig sein.
- Situativität: Der Lernstoff soll in Alltagssituationen in Dialogform vorgeführt werden.
- Altergemäßheit: Er soll sich auf die Erfahrungswelt des Gleichaltrigen im Zielsprachenland beziehen.
- Typische Übungsformen:
 - Fragen und Antworten
 - Nachsprechübungen / Ausspracheschulung
 - Lückentexte/Einsetzübungen

- Nachspielen von Dialogen
- Auswendiglernen von Reimen, Liedern usw.
- gelegentlich: Diktat und Nacherzählung

2.1.3 Die Audiolinguale (ALM) und die Audiovisuelle Methode (AVM)

Mit dem Ausbruch des Zweiten Weltkriegs wurde die audiolinguale Methode in den USA entwickelt.

"Audiolinguale Methode" bedeutet etwa ins Deutsche übersetzt: "Hör - Sprech – Methode".

In dieser Methode haben technologische Hilfsmittel einen wichtigen Platz. An erster Stelle steht das Sprachlabor. Dem Schüler können authentische Sprechmodelle in der Zielsprache angeboten werden. Er kann sie nachahmen und anwenden, sein Arbeitstempo selbst bestimmen. Das Sprachlabor ist besonders nützlich, wenn der Lehrer kein Muttersprachler (Muttersprache = Zielsprache) ist und außerdem bietet es für die Schüler eine Möglichkeit, viele unterschiedliche Sprecher zu hören.

Die audiovisuelle Methode ist eine Weiterentwicklung der audiolingualen Methode. Der Ausdruck "audio-visuell" bedeutet ins Deutsche übersetzt: "Hör – Seh – Methode".

Das Unterrichtsprinzip der audiovisuellen Methode ist die Sprache, mit optischem Anschauungsmaterial zu verbinden. Das heißt, in einer Dialogsituation wird dem Schüler zuerst der Inhalt der Situation durch visuelle Mittel gegeben, dann folgt die sprachliche Ausdrucksform.

2.1.4 Die Vermittelnde Methode (VM)

Diese Methode ist eine Verbindung und Vermischung der GÜM und ALM in den 50er Jahren.

Die Zielsetzung dieser Methode ist Einbezug des Mündlichen, die Besonderheiten der Zielgruppe und die Lernsituation. Man entschloss sich, die Prinzipien der GÜM und zwar die Systematik der Grammatik- und Wortschatz beizubehalten und dazu die Anregungen aus der ALM, aufzunehmen, besonders die Bereiche des Lektionsaufbaus und der Übungsgestaltung.

2.1.5 Kommunikative Methode (KM)

Die wachsende Mobilität der Menschen in Beruf (Tourismus) und die Entwicklung der Kommunikationsmedien (z.B. Telefon; Rundfunk und Fernsehen) trug dazu bei, dass der Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen sich immer erhöhte.

Diese Neuorientierung der Fremdsprachendidaktik und –methodik fand Anfang der 70er Jahre statt. Die Neuformulierungen der Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichts kamen von der Integration der Pragmalinguistik. Sie betrachtet Sprache nicht als ein System von sprachlichen Formen, sondern als einen Aspekt menschlichen Handelns (Kommunikation = mit Sprache etwas [miteinander] tun).

Die pragmatischen Ziele sind, dass man "Lebende" Sprachen als erstes lernt, um sie für die Alltagskommunikation zu benutzen. Der Schüler soll lernen, seine Fremdsprachenkenntnisse im Alltag anzuwenden. Das Hauptziel eines pragmatisch orientierten Fremdsprachenunterrichts ist die Entwicklung von fremdsprachlichem Können, d.h. von fremdsprachlichen Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben).

Wenn im fremdsprachlichen Deutschunterricht die Kommunikation erreicht werden soll, dann reichen die traditionellen Übungsformen (z.B. Einsetz- und Umformungsübungen; Lückentextergänzungen) nicht aus, um dieses Lernziel zu erreichen. Im Unterricht müssen realitätsnahe Übungen angewendet werden.

Um passende Übungsformen zu bestimmen, müssen zuerst sprachliche Handlungen aus der Alltagsrealität analysiert und kommunikative Aufgabenstellungen formuliert werden.

2.1.6 Interkulturelle Methode (IM)

Die interkulturelle Methode ist eine Weiterentwicklung des pragmatisch-funktionalen Konzepts in Didaktik und Methodik des fremdsprachlichen Deutschunterrichts seit der 2. Hälfte der 80er Jahren.

Bei der weltweiten Verbreitung der nach dem pragmatisch-funktionalen Konzept erstellten Lehrwerke für den fremdsprachlichen Deutschunterricht wurde deutlich, dass "kommunikative Kompetenz in Deutsch als Fremdsprache" nicht überall auf der Welt und nicht für alle Menschen dasselbe bedeutet.

Ein interkulturell orientierter Fremdsprachenunterricht muss die eigene Welt mit der Zielsprachenländer vergleichen und zum Nachdenken anregen über das, was die fremde Welt als fremd auszeichnet, was an ihnen interessant, aber auch missverständlich, bedrohlich und unverständlich sein kann.

Die Entwicklung fremdsprachlicher Lehrmethoden ist immer von dem Unterricht abhängig. Die Lernziele, Lernverfahren (Methoden und Medien) und Lernkontrollen dienen zur Planung und Gestaltung des Fachunterrichts. Es ist wichtig, auf diese Zusammenhänge zu achten

und für seine eigene Zielgruppe ein eigenständiges Konzept im fremdsprachlichen Deutschunterricht zu entwerfen.

2.2 Die Ziele und Aufgaben des Fremdsprachenunterrichts

Der Deutschunterricht hat die Aufgabe, die Kommunikations- und Handlungsfähigkeit der Studenten durch Lernen zu fördern.

Der Fremdsprachenunterricht muss sich an didaktisch-methodischen Ansätzen und zwar auf die Lerner und ihre Bedingungen orientieren. Der Unterricht sollte von den Lernvorgängen der Lernenden ausgehen. Er muss eine Neugier wecken und die Bereitschaft der Lernenden fördern, sich in Alltag und Kulturen anderer Länder hineinzusetzen. Dies bedingt Unterrichtsprozesse und Methoden, die Interesse, Freude und Kreativität bringen und Raum für eigene Entdeckungen und Erkundungen lassen.

Die Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts ist neben der Vermittlung von Sprachkenntnissen, auch der Aufbau der interkulturellen Handlungsfähigkeit, Interkulturelles Bewusstsein ist ein wichtiger Aspekt des Fremdsprachenunterrichts. Die Lernenden sollen zuerst ihre eigene Lebenswelt wahrnehmen und dann die fremde Kultur kennen lernen. Die Unterschiede und Gemeinsamkeiten führen zu einem Vergleich der Lebenswelten und auch zu einer Wahrnehmung und Auseinandersetzung mit anderen Kulturen. Das Kennenlernen von Sitten, Traditionen, Festen, religiösen und nationalen Feiertagen, die Besonderheiten bei Ess- und Trinkgewohnheiten sowie Musik- und Kleidungsarten gehören nach Brühl u.a. (2002: 18) ebenso zu einer erfolgreichen Kommunikation.

Die Inhalte des Fremdsprachenunterrichts sollen nach den Bedürfnissen der Lernenden ausgewählt werden. Somit können die Lernenden eine kommunikative und kreative Bereitschaft bilden. In

diesem Zusammenhang ist es wichtig, dass die Lernenden forschend werden und sich von gewohnten Denksituationen lösen können.

Der Unterricht soll deswegen nicht nur auf einer Sachebene geplant werden, sondern er soll die Lernenden in ihren Lernaktivitäten unterstützen, ihr Selbstvertrauen stärken und ihnen helfen, sich ihrer eigenen Fähigkeiten bewusst zu werden.

Unterrichtssprache sollte möglichst die Fremdsprache sein. In manchen Situationen könnte aber auch die eigene Muttersprache erforderlich sein, weil einige Begriffe oder Aussagen in der Fremdsprache nicht verständlich sein können.

Nach dem Rahmenlehrplan Deutsch als Fremdsprache von der Deutschen Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz (2000) stellen sich im Einzelnen dem Fremdsprachenunterricht folgende Aufgaben:

- er soll Fähigkeiten und Fertigkeiten zur fremdsprachlichen Verständigung entwickeln;
- er soll Einblick in die Lebenswirklichkeit anderer Sprachgemeinschaften gewähren;
- er soll Einsichten in die Sprache und in die Besonderheiten fremdsprachlicher Kommunikation vermitteln (Sprachreflexion);
- er soll Einblick in die Literaturen anderer Sprachgemeinschaften gewähren;
- er soll Einblick in die Kultur anderer Sprachgemeinschaften vermitteln und zum kulturübergreifenden Denken anregen.

Außerdem stellt man in diesem Rahmenlehrplan fest, dass der Unterricht in den modernen Fremdsprachen seine Aufgabe dann erfüllt, wenn er die Schülerinnen und Schüler dazu befähigt:

- innerhalb und außerhalb der Schule in Begegnungssituationen mit Menschen anderer Sprache und Kulturen handlungsfähig zu sein;
- die Lebenswirklichkeit anderer Kulturen produktiv mit den eigenen Lebensverhältnissen und kulturellen Traditionen zu vergleichen und die daraus gewonnenen differenzierten Einsichten zum Abbau von Vorurteilen und zur Erweiterung des Selbst- und Weltverständnisses zu nutzen;
- Einsichten in Struktur und Gesetzmäßigkeiten von Fremdsprachen dazu zu nutzen, mit der Muttersprache bewusster umzugehen, bisher erworbene Fähigkeiten in der Fremdsprache selbstständig weiterzuentwickeln und auf dieser Basis weitere Fremdsprachen zu erlernen.

2.2.1 Landeskundlicher und interkultureller Bereich

Sprachenlernen bedeutet gleichzeitig Kulturenlernen. Deswegen muss Landeskunde als ein Bestandteil eines Fremdsprachenunterrichts sein.

Sprache ist nicht nur ein besonders wichtiger Aspekt einer Kultur, sondern auch ein Mittel des Zugangs zu kulturellen Erscheinungsformen und Produkten. (Krumm 2003: 141).

Krumm meint damit, dass die Sprache nicht nur der Aspekt des Kulturlernens ist, sondern auch ein Mittel kultureller Vermittlung darstellt.

In dem Rahmenlehrplan für Deutsch als Fremdsprache von Europasiegel für innovative Sprachprojekte behauptet man über die Wichtigkeit der fremden Kultur- und Lebensformen, dass die Fremdsprache Ausdruck von Kultur- und Lebensformen ist. Nach diesem Plan ist das wertorientiertes Handeln im politischen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Umfeld durch Sprache umgesetzt. Der Erwerb einer Fremdsprache solle auch dem Kennen lernen von Fremden und der bewussten Auseinandersetzung damit dienen. Dadurch sollen auch Vorurteile abgebaut werden. Sofern es sich bei der Fremdsprache um eine Volksgruppensprache handele,

solle deren besondere Beachtung zum gleichberechtigten und friedlichen Zusammenarbeit beitragen.

Hiermit verstehen wir, wie wichtig die Kultur- und Lebensform eines Volkes bei einem Fremdspracherwerb ist. Wenn man eine Sprache lernen möchte, muss man auch bestimmte landeskundliche Eigenschaften eines Volkes mitlernen, damit man keine Schwierigkeiten bei der Kommunikation mit den Menschen der Zielsprache hat. Somit beachtet man auch auf die gute Zusammenarbeit mit dem Zielkultur.

2.3 Sprechfertigkeit

Im Bereich der gesprochenen Sprache wird zwischen monologischem und dialogischem Sprechen unterschieden. Beim monologischen Sprechen wird die Aussage ohne Unterbrechung entwickelt und beim dialogischen Sprechen muss der jeweilige Sprecher die Äußerungen aufnehmen, verarbeiten und auf sie reagieren. Für die mündliche Sprachproduktion ist es deshalb wichtig, dass eine Sprecherin bzw. ein Sprecher in der Lage ist, das, was sie/er sagen will, in einer für die Hörenden verständlichen Form zu äußern. Dabei werden gleichzeitig Hörreaktionen verarbeitet und sprachliche Mittel optimal eingesetzt.

Sprechen verlangt von den Lernenden, sich in zunehmendem Maß auf die jeweilige Sprechsituation einzustellen und dabei auch unterschiedliche Leistungen von Standardsprache und Herkunftssprachen zu erfahren.

Die Fertigkeit Sprechen ist das am schwierigsten erreichbare Ziel. Beim wirklichen Sprechen werden alle Fähigkeiten des Lernenden gleichzeitig beansprucht, niemand kann ihm helfen, seine Gedanken da, auf der Stelle, zu organisieren. Natürlich helfen dabei die nonverbalen Elemente, d.h. die Gestik, der Gesichtsausdruck und besonders der Kontext.

Kommunikation kann im Unterricht durch unterschiedliche Quellen stimuliert werden; in der Regel dürfte das Lehrbuch die meisten Anregungen geben (Textinhalte, Bilder, kommunikative Aufgaben, usw.), aber auch Kommunikationsanlässe aufgrund von Problemen der Lerner und zu Inhalten ihres Interesses spielen traditionell eine wichtige Rolle; die Unterrichtssituation selbst bietet sich als ständiger Kommunikationsanlass gerade an, sie scheint aber nur sehr selten als solcher genutzt zu werden; schließlich kommt der Situation von realen Kommunikationssituationen ein wichtiger Stellenwert zu. Sprechansätze lassen sich im Gesamtzusammenhang der Unterrichtskommunikation folgendermaßen einordnen:

- mitteilungsbezogen: Sprachliches Handeln dient vor allem der Übermittlung von Inhalten;
- sprachbezogen: Sprachliches Handeln hat die zu lernende Sprache selbst zum Gegenstand, z.B. Sprechen über Sprache und Kommunikation (Metasprache), sprachbezogenes Üben;
- themenbezogen: Sprachliches Handeln dient vor allem der partner-, themen-, sachbezogenen Mitteilung (=Gegenstand von Unterrichtstexten, Rollenspielen, Diskussionen, Referaten, landeskundlichen Themen, usw.); dieser Aspekt betrifft die Inhalte, anhand deren die fremde Sprache gelernt und über die kommuniziert wird.
- real: Lernende und Lehrende handeln als sie selbst im Unterricht.
- simuliert: Lernende und Lehrende ändern ihr Ich (Identität), ihr Hier (den Ort) und ihr Jetzt (die Zeit).
- unterrichtsbezogen: Sprachliches Handeln dient der Organisation und Durchführung des Unterrichtsablaufs; in einem weiteren Sinn auch Unterricht als Kommunikationszustand.

Nach dem Fachlehrplan vom Europasiegel für innovative Sprachprojekte ist die Fremdsprache als Kommunikationsmittel im Unterricht zu verwenden. Zielsetzung dabei ist:

- Gesprächsführung über Themen und Texte, die vom Erfahrungs- und Interessenshorizont der Schülerinnen und Schüler ausgehen und ihn erweitern; sich dabei über ihre Meinungen, Wünsche und Entscheidungen verständigen;
- die Sprachmittel und damit verbundene kulturspezifische Verhaltenskonventionen für relevante Alltagssituationen erwerben;
- Schulung der Aussprache und Intonation, wobei die Lautschrift als Unterstützung einbezogen werden soll, wenn die jeweilige Fremdsprache es erfordert.

2.4 Motivation und Sprechbereitschaft

2.4.1 Sprechbereitschaft

Wie schon erwähnt, ist der Erwerb der Sprechfertigkeit unter den anderen Fertigkeiten (Hör- Lese- und Schreibfertigkeit) das Schwerste. Das Lernen im schulischen und universitären Bereich bringt mit sich, dass Deutschlernende im Schreiben, Lesen und Hören bessere Niveaustufen haben als das Sprechen. Auch unsere Studenten in den Vorbereitungsklassen der deutschen Abteilung an der Ondokuzmayis Universität haben Schwierigkeiten, sich in der Zielsprache auszudrücken und zu kommunizieren. Sie haben meistens bessere Kenntnisse bei der Grammatik, Lese- und Schreibfertigkeit. Natürlich bezieht sich ein Spracherwerb auch auf diese Fertigkeiten. Aber die Sprechfertigkeit ist der wichtigste Erwerb einer Sprache. Denn wenn man sich in einer Sprache nicht ausdrücken und kommunizieren kann, dann heißt das, dass man die Sprache auch nicht weiß. Aus diesem Grund ist das wichtigste Ziel einer Fremdsprache, sich sprachlich auszudrücken und eine Kommunikation bilden zu können. Die

Resultate der Studien zeigen, dass es sich um ein Problem der Sprechwilligkeit und Sprechangst handelt. Die Studierenden fühlen sich aus verschiedenen Gründen nicht motiviert, sich im Fremdsprachunterricht mündlich zu äußern. Daneben gibt es auch sprechhemmende Faktoren, wie Sprechangst. Die Studenten sind nicht in der Lage, sich im Deutschunterricht zu äußern.

2.5 Sprechhemmung

2.5.1 Sprechhemmende Faktoren

Bei Untersuchungen des allgemeinen Schulunterrichts wurde gemessen, dass der Lehrer 50% bis 80% aller Wörter im Unterricht selbst äußert (Tausch 1979: 344). Digeser zitiert Freudenstein aus dem Jahr 1965, wonach:

bei einer Klassenfrequenz von 30 Schülern, die während 40 Schulwochen durchschnittlich viereinhalb Wochenstunden in einer modernen Fremdsprache unterrichtet werden, jeder einzelne von ihnen im Jahr 90 Minuten in der fremden Sprache spricht (1983: 40).

Nach Storch (1999: 298) zeigen die Untersuchungen in den 90er Jahren, dass Schüler nunmehr ca. 45 Sekunden Redezeit pro Unterrichtsstunde im Fremdsprachenunterricht haben.

Die Untersuchungen zeigen, dass es sich um ein Problem der Sprechwilligkeit oder Sprechangst handelt. Die Studenten fühlen sich aus verschiedenen Gründen nicht motiviert.

Der wichtigste Grund für eingeschränkte Sprechbereitschaft ist die Angst einen Fehler zu machen. Wenn der Lerner zum Beispiel einen langen Satz bildet, und der Lehrer sich einmischt oder ungeduldig wird, dann werden bei dem Lerner die Stresshormone tätig. In diesem Fall fühlt sich der Lernende unsicher und hat Angst vor Blamage. Manchmal sind sogar die Mitlerner ungeduldig.

Beginnt der Lerner zum Beispiel mit dem Formulieren eines längeren Satzes, ist der Lehrer häufig ungeduldig. Er wartet nicht ab, läßt keine Denkpausen zu, sondern greift ein und hilft (Grein 1999: 5).

Bei unseren Studenten in den Vorbereitungsklassen der deutschen Abteilung hat man auch beobachtet, dass die Studenten Angst haben, Fehler zu machen. Denn wenn sie einen Fehler machen, haben sie Angst von ihren Freunden ausgelacht zu werden. Diese Lage beeinflusst die psychologische Struktur der Studenten. In diesem Zusammenhang entwickelt sich die Sprechhemmung. Und zwar wenn der Lerner merkt, dass er nicht in der Lage ist, sich sprachlich auszudrücken, dann fängt die Sprechangst an. Die Angst verwandelt sich somit zu einem psychologischen Problem und emotionalen Faktor. Das Wissen bewahrt sich in dem Langzeitgedächtnis. Die Angst blockiert dieses Gedächtnis und den Sprechvorgang. Stresshormone verhindern den Fluss von Informationen zwischen Gehirn und Sprechapparat. Aus diesem Grund ist es unmöglich, dass der Lerner von seinem Gedächtnis Informationen bekommt. Deshalb vergisst der Lerner, was er zu sagen hat.

Befragt man die Sprechängstlichen selbst nach möglichen Ursachen bei der Angstausslösung, so nennen sie an erster Stelle die Beurteilung und Kritik durch andere (...), dann die Möglichkeit, Fehler und Fehlschläge hinnehmen zu müssen (...) sowie die Aufmerksamkeit und Isolation in der Sprechsituation (...) und schließlich die Fremdheit des Publikums (...) (Beushausen 1996: 28).

Nach Beushausen (1996: 23) umfasst die Sprechangst drei Ebenen: die kognitiv-emotionale, die psychophysiologische und die motorisch-behaviorale Ebene. Die kognitive Ebene bezieht sich auf "Befürchtungen in bezug auf die eigene Leistung und die Bewertung durch das Publikum". Diese Ängste können sich im Unterricht einstellen, da die Leistungen derjenigen, die mündlich aktiv sind, durch Lehrende bewertet werden. Weitere Faktoren, die die kognitive Ebene betreffen, sind hierbei, dass sich die Sprechenden mit den eigenen Unzulänglichkeiten beschäftigen. Drei Studierende sagen zum Beispiel,

dass sie nicht so gut Deutsch können, sie schätzen ihre eigene Sprachkompetenz niedrig ein und das führt nach Clement (1980: 147-154) dazu, dass auch Selbstbewusstsein und Motivation darunter leiden.

Die physiologischen Symptome von Sprechangst sind zum Beispiel erhöhter Blutdruck, Pulsbeschleunigung, Schwitzen und Erröten, und bei der behavioralen Ebene werden folgende Symptome beobachtet: zu hohe Sprechlage, monotone Melodie, verzögerte Wortfindung, Sprechblockaden, Sprechunflüssigkeiten, unpassende Pausen, schnelles Sprechtempo, gesteigerte Atemfrequenz, kein Blickkontakt, starrer Gesichtsausdruck, angespannte, zitternde, rigide oder zappelnde Arme und Hände und Körperhaltung (Beushausen 1996; Rossi; Seiler 1990: 25). Hiermit kann man sehen, unter welchem Druck sich die Lerner befinden. Deshalb können sie die fremdsprachlichen Kompetenzen nicht wiedergeben, weil die Angstsituation das Gehirn blockiert hat.

Der Faktor Selbstbewusstsein ist eng mit der Motivation verbunden. Die meisten Motivationsforschenden gehen von einem Zusammenhang von Motivation und Selbstbewusstsein aus (Schlak 2002; Gardner 1997; Dörnyei 1994). Ängstlichkeit oder Hemmungen können bei der Fremdsprache den Lernprozess negativ beeinflussen und sind besonders bei der mündlichen Kompetenz ein Problem.

2.6 Motivation

Motivation hat eine positive Wirkung auf die Studenten und ermöglicht eine aktive Teilnahme. Es hängt vom Lehrer ab, wie er eine gute Unterrichtsatmosphäre schafft und wie er seine Studenten motiviert. Auf diese Weise soll der Lehrer besser wissen, mit welchen Themen er seine Studenten interessieren und zum Sprechen motivieren kann.

Dörnyei (1994: 273-284) betrachtet Motivation auf drei Ebenen, nämlich die Ebene der L2 also der Fremdsprache, die des Lernenden und die der Lernsituation. Die Ebene der L2 beziehen sich auf Einstellungen und Motive der Lerner hinsichtlich der Zielsprache und der Zielsprachenkultur bzw. –sprechergemeinschaft. Die Ebene des Lernenden umfasst kognitive und affektive Aspekte, die auf Leistungsmotivation und Selbstbewusstsein aufbauen. Self-confidence beinhaltet nach Clement (1980: 147-154) daneben auch Faktoren wie Sprechangst und Selbstbewertung der eigenen L2 Kompetenz und Selbsteinschätzung vergangener Lernerfahrungen. Diese Faktoren können hemmend wirken. Auf der Ebene der Lernsituation sind Unterrichts- Lehrperson- und Gruppenfaktoren für die Motivation ausschlaggebend.

Zuerst muss die Frage beantwortet werden, welche Faktoren auf das Lernen motivierende Rolle spielen.

2.6.1 Motivationsfaktoren

Die Entstehung von Motivation wird als eine Interaktion zwischen Motiven des Lernenden und den äußeren Situationsfaktoren begriffen (Düwell 2003: 348; Rheinberg 1995: 69).

Hiermit meint man, dass die Motivation von den Bedürfnissen der Lerner und von den äußeren Umständen abhängt.

Außerdem behaupten Crookes und Schmidt (1991: 469-512) und Tremblay und Gardner (1995: 505-518), dass die Motivation von der Aufmerksamkeit, Anstrengung und Ausdauer beim Sprachenlernen abhängen. Motivation ist davon beeinflusst, wie aufmerksam Lernende sind, ob sie sich anstrengen und ob sie mit dem Thema arbeiten können oder wollen. Die Lernbiographien der Lernenden spielen hier also eine große Rolle. Wenn die Lerner sich im Unterricht nur als

passive Zuhörer verhalten, dann nehmen sie auch nur wenig aktiv am Unterricht teil.

In Mainzer Sprachandragogik sind unten von Marion Grein einige Kriterien der Sprechbereitschaft von Erwachsenen im Fremdsprachenunterricht zusammengefasst:

- Die Themen sollten die Teilnehmer interessieren und daher auch von ihnen mitbestimmt werden.
- Frühere Lernerfahrungen der Teilnehmer sollten thematisiert werden: dabei muss deutlich werden, dass der fragengesteuerte lehrerzentrierte Frontalunterricht als einzige Sozialform aufgegeben wurde.
- Auch die verschiedenen Lernertypen bedürfen der Erwähnung.
- Fremdsprachenunterricht hat in einer absolut stressfreien Umgebung stattzufinden, da Stresshormone Denken und Sprechen verhindern. Auch diese Vorgänge sollten thematisiert werden. Gerade Zeitdruck ist ein enormer Stressfaktor.

Grein behauptet, dass die Lernsituation auf den Erfolg beim Erlernen einer Sprache einen großen Einfluss hat. Die Faktoren der Lernsituation seien die Lehrer, der Lernstoff und die Unterrichtsgestaltung. Sie meint, je motivierender und interessanter der Unterricht gestaltet wird, desto größer sind die Erfolgschancen und je interessanter das Thema beim Sprechen (=Lernstoff), desto größer die Sprechbereitschaft der Teilnehmer.

Nach der Suche eines Gesprächspartners, werden interessante Themen ausgesucht. Die Themen sollen vom Erfahrungs- und Interessenshorizont der Lernenden ausgehen und sie erweitern. Wenn die Lernenden die Themen selbst auswählen, dann nehmen sie auch aktiv am Sprechen teil. Die Lernenden sollen nicht zum Sprechen

gedrängt werden, sondern Zeit haben ihre Sprechbereitschaft zu entwickeln.

Bei der Korrektur von Fehlern beim Sprechen soll der Lehrer als ein Helfer zuständig sein. Die Lernenden müssen lernen, untereinander zu kommunizieren. Gruppen- und Partnerarbeiten führen die Lernenden dazu, in der Fremdsprache zu kommunizieren. Da die Lehrerkontrolle im Hintergrund steht, wird die Angst vor Fehlern weniger.

Je stärker eine Unterrichtsphase allerdings kommunikativ orientiert ist (z.B. eine mitteilungsbezogene Übung oder ein Rollenspiel), desto mehr widerspricht eine sprachbezogene Korrektur dem sach- und mitteilungsbezogenen Handlungsziel. Hier sollten Korrekturen ein zunehmend geringes Gewicht haben, damit sie die Kommunikation nicht erschweren oder gar verhindern (Storch 1999: 317).

Die Sprechfertigkeit kann anhand von Minidialogen, Spielen, Reimen, rhythmischen Sprüchen, Rollenspielen, Sketsches und Geschichten entwickelt werden. Der Schwierigkeitsgrad der fremdsprachlichen Kompetenz muss dabei angepasst werden.

3 MULTIPLE INTELLIGENZ THEORIE

3.1 Die Entwicklung der Intelligenz und ihre Messung

Intelligenz ist aus dem lateinischen Wort intellego (erkennen, begreifen, verstehen) bzw. intellegentia (Einsicht, Verständnis, Kennerschaft) abgeleitet. Der Begriff der Intelligenz wird innerhalb der wissenschaftlichen Psychologie sehr unterschiedlich definiert. Alle Erklärungsversuche gemeinsam ist es, dass sie als wichtigstes Moment jene Fähigkeit bezeichnen, sich an neue Situationen anzupassen bzw. Aufgaben mit Hilfe des Denkens zu lösen. Nach den Untersuchungen von Henk u.a. (1998: 2) umfasst sie auch Faktoren wie Flexibilität des Denkens und die Fähigkeit zur Anpassung an die Erfordernisse neuer Situationen, die rasche Erfassung und Herstellung von Beziehungen und Sinnzusammenhängen.

Ziemlich einstimmig wird Intelligenz als angeborene, individuell verschieden ausgeprägte Fähigkeit zu geistiger Leistung definiert, deren Höhe auch davon abhängt, inwieweit diese Fähigkeit gefördert, geschult oder ungenutzt oder sogar unterdrückt wird. Das bedeutet, die Intelligenz richtet sich je nach Anlage und Entwicklung aus.

Traditionell wird die theoretische Intelligenz, die auf einer gewissen schulischen und akademischen Bildung basiert, besonders hoch bewertet. Aber in sozio-ökonomisch benachteiligte Schichten mit niedrigerem Bildungsniveau kann man oft einer wachen praktischen Intelligenz begegnen, mit der ein "Intellektueller" nie konkurrieren könnte.

Schon die ersten Philosophen haben sich dafür interessiert:

Platon fand heraus, dass besonders begabte Kinder von besonders begabten Eltern abstammen, Intelligenz also teilweise ererbt wurde. Er

glaubte jedoch, um zu geistiger Größe zu gelangen, reichen Erbanlagen allein aus. Vorbegabte Kinder müssten also in einer Ausbildung gefördert werden. Folglich müsse man also nur besonders begabte Kinder frühzeitig erkennen.

Dabei tauchte erstmals das Problem auf, dass man diese Früherkennung mit "Intelligenztests" durchführen müsste - diese jedoch wurden erst in unserem Jahrhundert entwickelt (Henk u.a. 1998: 10).

Darwins Evolutionstheorie, "survival of the fittest", war revolutionär. Der ursprünglich nur auf Pflanzen und Tiere beschränkte Gedanke wurde zum Vorbild für die Sozialdarwinisten.

Diese übertrugen die Idee auch auf die Menschen: Der Großteil der menschlichen Intelligenz sei vererbt. Da Menschen mit höherer Intelligenz mit größerer Wahrscheinlichkeit die besten Nahrungsquellen und besten Paarungspartner finden, würden die weniger Intelligenten letztlich aussterben!

Entsprechend dieser Theorie sprachen sich die Sozialdarwinisten:

- für ein kontrolliertes Bevölkerungswachstum (Fortpflanzung der Geeignetsten) und
- gegen Sozialhilfeprogramme ("Fehlgeleiteter Humanismus", der die natürliche Auslese verhindert) aus.

Mit der "Gesellschaft für Eugenik" wollten sie "ideale" Partner zusammenführen und weniger "ideale" sterilisieren lassen. (Eugenik: Erforschung und Verhinderung von Erbschädigungen und –krankheiten. Langenscheidt, Fremdwörterbuch).

Einer ihrer führenden Köpfe und allgemein anerkannter Wissenschaftler war Darwins Vetter Francis Galton. Er war überzeugt, dass alle menschlichen Eigenschaften, einschließlich der Intelligenz, angeboren seien. Um diese These zu beweisen, durchforschte er eine ganze Reihe Biographien berühmter Männer. Er versuchte zu beweisen, dass große Dichter, Staatsmänner, Wissenschaftler oder Könige entsprechende Vorfahren hatten. Er belegte, dass die nächsten Vorfahren Wolfgang Amadeus Mozarts höchst musikalisch waren, wenn auch nicht immer erfolgreich in ihrem späteren Leben.

Trotz seiner intensiven Studien genügte ihm diese Ahnenforschung nicht ganz zur Erklärung der Intelligenz. Er wünschte sich, wie Platon, Intelligenztests. Doch im Gegensatz zu diesem machte er sich selbst daran, Tests zu entwickeln.

Galton stellte fest, dass trotz eines hohen Anteils an angeborener Intelligenz, die Schulausbildung den jungen Menschen mitbildet. Also die Menschen mit den empfindlichsten Sinnesorganen müssten am meisten lernen und wissen. Er entwickelte also eine Reihe einfacher Testverfahren für die Sinnesorgane und die Muskelkraft. Auf der Londoner Weltausstellung 1884 testete er dann schließlich über 9000 Freiwillige auf ihre Sehschärfe, Gehör, Kopfumfang, Atemvolumen und Muskelkraft. Die ausgewerteten Daten konnten Galtons Theorie jedoch nicht belegen. Es konnte keinerlei Analogie von Intelligenz zu Schärfe der Sinnesorgane festgestellt werden.

James McKeen Cattell ein amerikanischer Psychologe griff die Methodik Galtons auf und erweiterte seine Tests auf Farbwahrnehmung, Gedächtnis, Geschicklichkeit und Vorstellungskraft. Doch auch diese Ergebnisse führten zu keiner Bedingung für intellektuelle Fähigkeiten. Sein Student Clark Wissler fand allerdings heraus, dass die genutzten Tests wenig mit der Intelligenz zu tun

hatten, die z.B. für Erfolg in Schule oder Studium ausschlaggebend waren. Das Interesse an den Tests verschwand wieder.

Im Jahre 1890 führte Cattell erstmals den Begriff "mental test" - "Intelligenztest" ein.

Im Jahre 1881 führte die französische Regierung erstmals die Schulpflicht ein. Um die lernschwachen von den lernstarken Schülern für die entsprechenden Schultypen zu unterscheiden, musste sie ein Testverfahren zur Unterscheidung anwenden. Für diese Entwicklung wurde Alfred Binet, ein Wissenschaftler mit psychologischem Labor an der Sorbonne, beauftragt.

Er war der Überzeugung, dass sinnvolle Intelligenztests sich nicht mit Vorgängen der Sinneswahrnehmung, sondern mit psychischen Funktionen beschäftigen müssen.

Zusammen mit seinem Mitarbeiter Theodore Simon wollte er die Tests auf einer anderen Ebene gestalten und psychische Prozesse wie Vorstellungskraft, Vernunft, Gedächtnis, Tatsachenwissen, verbales Verständnis Kombination, Definitionen, Kritikfähigkeit und vieles mehr untersuchen.

Er entwickelte einen allgemeinen Katalog intellektueller Funktionen ohne auf theoretische Grundüberlegungen, wie die der Intelligenztheorie Galtons einzugehen. Er behauptete nämlich, dass der Mensch über die Sinnesorgane Information aufnimmt und dabei seine wesentlich vererbungsunabhängige Intelligenz entwickelt.

Wesentlich für die Entwicklung seines Tests war, im Gegensatz zu den Tests von Galton und Catell, dass sein Test für Kinder bestimmt war. Binet ordnete als erster jedem Lebensalter Tests zu, deren richtige

Lösungen als altersnormal, unter-, oder überrnormal eingeordnet werden. Resultat der Tests war das Intelligenzalter (IA). Das Intelligenzalter wird zum Lebensalter in Beziehung gesetzt und daraus der Intelligenzvorsprung oder Rückstand bestimmt. Es mussten also altersbedingte Veränderungen der intellektuellen Leistungen in Betracht gezogen werden. Dieser Test wurde Binet-Simon-Test genannt.

In der weiteren Entwicklung wurden von zahlreichen Forschern Verbesserungen eingeführt. Eine der wichtigsten war dabei die Entwicklung des Stanford-Binet-Intelligenztest durch Lewis M. Terman, von dem die berühmteste Langzeitstudie der Entwicklungspsychologie über den Lebenslauf hochbegabter Kinder stammt.

Der Stanford – Binet Test ist eine Weiterentwicklung des Binet – Simon – Tests von 1911. Als der Test nach Amerika kam, wurde er übersetzt und weiterentwickelt. 1916 erstellte der Psychologe Lewis Terman an der Stanford Universität den Binet – Simon – Test, der so einen neuen Namen erhielt.

Durch eine Ausweitung der Messskalen nach oben und unten durch Terman und Merrill, entstanden Kinder – und Erwachsenen – Tests. Die altersspezifischen Tests erstrecken sich vom 2. Lebensjahr (Lj.) bis zum 14. Lj. Es entstanden außerdem vier andere Tests für Erwachsene; einer für durchschnittlich Begabte, die anderen drei für überdurchschnittlich begabte Erwachsene. Weiter entwarf man hochreliable Doppelsätze an Testmaterial (Parallelförmigen), um bei Wiederholungstests einen Übungseffekt auszuschließen.

Dieser Test hat eine sehr große Verbreitung und wird oft als Validierungsmaß für andere Tests herangezogen.

Der Intelligenzquotient wurde vom deutschen Psychologen Wilhelm Stern eingeführt.

Stern formulierte folgende Definition:

Intelligenz ist die allgemeine Fähigkeit eines Individuums, sein Denken bewusst auf neue Forderungen einzustellen; sie ist allgemeine geistige Anpassungsfähigkeit an neue Aufgaben und Bedingungen des Lebens (Stern 1928: 344).

Stern baute auf den Arbeiten Binets auf und erarbeitete für jedes Lebensjahr eines Kindes ganz spezifische Aufgaben, was das Kind leisten können sollte. Wenn z.B. ein achtjähriges Kind die Aufgaben des Zehnjährigen lösen konnte, so hatte es ein Intelligenzalter von zehn Jahren. Stern dachte nun, dass es einen Unterschied geben musste, ob ein Sechsjähriger z.B. zwei Jahre unter seinem Niveau ist, oder ein Zehnjähriger.

Stern erfand einen Wert, der das Lebensalter und das Intelligenzalter in Beziehung setzt. So teilte er das Intelligenzalter durch das natürliche Alter. Wenn das Intelligenzalter gleich dem natürlichen Alter ist, so ergibt sich der Wert 1. Um Kommazahlen zu vermeiden (Wenn die Werte nicht übereinstimmen), multiplizierte Stern den Quotienten mit 100. = Kinder mit einem Quotient über 100 sind über ihrem Niveau, Kinder unter "IQ"100 darunter.

Das Problem bei dieser Formel ist, dass sie nur im Kindesalter verwendet werden kann. Der Test setzt voraus, dass sich die Fähigkeiten des Menschen pro Lebensjahr so viel verändern, dass sich Unterschiede feststellen lassen. Das ist aber nur in der Kindheit gegeben.

Stern unterscheidet zwei Arten von Intelligenzen, die reaktive und die spontane Intelligenz. Die "reaktive Intelligenz" betrifft das Reagieren

und Antworten auf von außen herangetragene Aufgaben und Anforderungen.

Die "spontane Intelligenz" hat nach Stern (1928: 344) eine lebhaftere Intellektualität. Sie wartet nicht, bis ihre geistige Arbeit herausgefordert wird, sondern neigt dazu, sich von sich aus ins Spiel zu setzen. Sie versuchen sich mit Problemen auseinanderzusetzen. Sie entwerfen Pläne, treffen Maßnahmen. Sie bleiben nicht bei der bloßen Antworthandlung stehen, sondern bauen den Denkvorgang weiter aus und stellen über den augenblicklichen Stand Fragen.

Der Hamburg – Wechsler – Intelligenztest Für Erwachsene / Kinder (HAWIE / HAWIEK) wurde von David Wechsler erstmals im Jahre 1939 veröffentlicht. Nach Wechsler ist die Intelligenz die zusammengesetzte Fähigkeit des Individuums, vernünftig zu denken, zweckvoll zu handeln und sich mit seiner Umgebung wirkungsvoll auseinanderzusetzen. Der HAWIE von 1955 ist in 11 Testbereiche aufgeteilt, sechs Tests sind sprachliche Tests und fünf Tests nicht sprachlich. Dieser Test ist ein Einzeltest.

Die sechs sprachlichen Tests:

- Allgemeinwissen
- Allgemeinverständnis
- Zahlen nachsprechen
- Rechnerisches Denken
- Gemeinsamkeiten finden
- Wortschatz – Test

Die fünf nicht sprachlichen Tests:

- Zahlen – Symbol - Test

- Bilder ordnen
- Bilder ergänzen
- Mosaik – Test (farbige Muster nachlegen)
- Figuren legen

Die Untertests sind nach steigendem Schwierigkeitsgrad geordnet.

HAWIE und HAWIK sind also Kombinationen aus Handlungs- und Verbaltests.

Der HAWIK wurde für Kinder von 6 – 16 Jahre standardisiert, der HAWIE wird ab 16 Jahre eingesetzt.

Der HAWIE / HAWIK ist in den USA nach dem Stanford – Binet der zuverlässigste Test angesehen.

Spearman sieht in Intelligenz als eine "generelle geistige Energie" auf der Grundlage der Erfassung von Beziehungen zwischen den Aufgabenelementen und ihrer abstrakt-symbolischen Verarbeitung. Spearman verglich die Leistungen von Menschen, indem er verschiedene Leistungstests machte. Er stellte fest, wenn diejenigen, die in einem Test gut sind, dann schneiden sie auch in anderen Tests gut ab. Deshalb nahm er eine 'einheitliche Fähigkeit' der Intelligenz an, die allen intellektuellen Leistungen zugrunde liegt. Sie drückte sich in einem Allgemeinen Faktor (Generalfaktor: g-Faktor) aus. Dieser Faktor sollte ein Maß der allgemeinen und angeborenen 'geistigen Energie' sein. Bei der Bearbeitung der verschiedenen Tests kommen zusätzlich noch jeweils spezifische, voneinander unabhängige Fähigkeiten zum Tragen: die s-Faktoren (z.B. verbale Fertigkeiten, räumliche Vorstellungskraft). Diese Zwei-Faktoren Theorie der Intelligenz bekam er von den Ergebnissen seiner Faktorenanalysen. Aber in Folgeuntersuchungen konnten die behauptete Unabhängigkeit der s-

Faktoren nicht bestätigt werden. Deshalb sprach Spearman später auch von Gruppenfaktoren, die mehreren Leistungen gemeinsam zugrunde liegen – ohne die Grundaussagen seiner Intelligenztheorie aufzugeben.

Thurstone entwickelte die multiple Faktoren-Theorie. Diese Theorie besagt, dass das gesamte geistige Potential eines Menschen auf sieben elementare intellektuelle Fähigkeiten zurückgeführt werden könne: Rechnen, logisches Denkvermögen, Wortflüssigkeit, Sprachverständnis, Raumvorstellung, Gedächtnis und Auffassungsgeschwindigkeit. Diese Fähigkeiten sind aber nicht voneinander unabhängig, sondern korrelieren vielmehr positiv miteinander. Aber im Grunde kann Intelligenz in eine unbegrenzte Zahl geistiger Fähigkeiten unterteilt werden.

Guilford entwarf ein besonders umfassendes Modell der Intelligenz mit 120 Dimensionen. Er unterscheidet konvergentes Denken (eine einzige richtige Antwort auf eine Frage) und divergentes Denken (mehrere gute Antworten/Vorschläge). Im Anschluss daran änderte sich auch die Definition der Hochbegabung; nämlich außer hoher Intelligenz gehörte auch die Kreativität dazu.

Soziale Intelligenz hat E.L.Thorndike im Jahre 1922 erstmalig beschrieben. Er verstand darunter den Grad der Fähigkeiten eines Individuums mit anderen zu kommunizieren. Die genannten Beispiele zeigen, dass das als kommunikative Intelligenz anzusprechen ist. Solche kommunikative Intelligenz bewirkt die intelligente Leistung eines Sozialkörpers. Diese wird noch durch andere Faktoren bestimmt. Diese sind das kommunikative System der Gruppe, die Organisationsstruktur, der Grad der Friktion durch Konflikte, der Konfliktfähigkeit und der Konfliktwilligkeit und der Fähigkeit zum Konsens. Auch die Menge der individuellen Intelligenzquotienten (IQ) ist mitbestimmend für die intelligente Leistung eines Sozialsystems.

Eine umfassende Theorie der Entwicklung des Denkens und der Intelligenz wurde von Jean Piaget entworfen.

Piaget bezeichnet die Intelligenz als eine geistige Struktur, die im Laufe der Entwicklung zu einem immer umfassenderen und vollkommeneren Gleichgewichtszustand gelangt.

Nach Piaget löst sich das Denken von Geburt an zunehmend von der sinnlichen Wahrnehmung und schreitet zu immer differenzierteren Lösungsformen auf abstrakt-begrifflicher Grundlage fort. Er kommt zu dem allgemeinen Ergebnis, dass die logischen Strukturen vom Kind selber entwickelt werden und für ihre Ausformung (zumindest im westlichen Kulturkreis) viele Jahre brauchen.

Intelligenz ist die Lösung eines neuartigen Problems, die Koordination von Mitteln, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen, das nicht unmittelbar erreicht werden kann (Piaget 1962: 15).

Piaget geht davon aus, dass zwischen den fundamentalen Lebensäußerungen des Kleinkinds und höchstentwickelten Erkenntnisprozessen des erwachsenen Menschen ein Kontinuum liegt, wobei er Entwicklungsstufen, nicht ausschließt.

Nach Piaget wohnt einem Schema immer die Tendenz zur Anwendung inne, die nicht durch Verstärkung aufgebaut werden muss. Diese Tendenz zur Aktivierung unterscheidet sich in vier grundlegenden Aspekten:

a) Reproduktive Assimilation: Reproduktive Assimilation bedeutet, dass ein Kind, welches das Greifschema erworben hat, immer von neuem nach Gegenständen zu greifen versucht.

b) Generalisierende Assimilation: Ein Kind, welches das Greifschema erworben hat, greift nicht immer dieselben Gegenstände, sondern versucht es mit immer neuen Objekten.

c) Differenzierend rekognitorische Assimilation: Ein Kind, das immer neue Gegenstände zu greifen versucht, beginnt jetzt Unterschiede zu bemerken, ob es gut oder schlecht ist, verschiedene Gegenstände zu greifen. Es bemerkt, dass manche Gegenstände rau oder andere glatt sind. Es gibt Gegenstände, für die man mehr Kraft braucht, um sie heranzuziehen, andere weniger. Es bemerkt, dass manche Objekte, wie Flüssigkeiten, gar nicht greifbar sind, usw.

d) Reziproke Assimilation: Dies bedeutet die Tendenz zur gegenseitigen Koordination verschiedener Schemata. Beispiele sind die Verbindung von Seh- und Greifschema, oder das Heranziehen eines Gegenstands, der sich auf einer Unterlage befindet.

Zur Piagetschen Theorie der kognitiven Entwicklung gehört verschiedene Entwicklungsstufen. Es lassen sich folgende Stufen unterteilen, wobei die Altersangaben nur als Richtwerte aufzufassen sind. Piaget hat diese Untersuchung von Baseler Kindern gewonnen.

- Periode der sensomotorischen Intelligenz: ca. 0-2 Jahre
- Periode des voroperationalen Denkens: ca. 2-7 Jahre
- Periode der konkreten Operationen: ca. 7-11 Jahre
- Periode der formalen Operationen: ab ca. 11 Jahren

Wie weitergehende Untersuchungen gezeigt haben, sind diese Stufen unabhängig von der Entwicklungsumgebung. Die letzte Stufe, das formal operationelle Denken wird nur teilweise oder gar nicht ausgebildet, wenn keine Notwendigkeit dazu besteht, wie etwa bei manchen Naturvölkern.

Jean Piaget entwickelte als erster eine große, in sich geschlossene Theorie der kognitiven Entwicklung. Nach Roth (1996: 32) sieht Piaget die Entwicklung der Intelligenz als einen Prozess der Organisation im Dienste der Anpassung an die Umwelt in tätiger Auseinandersetzung mit ihr. Sie erfolgt in qualitativ voneinander verschiedenen, jedoch aufeinander aufbauenden Stadien, die ihrerseits jeweils in mehrere Stufen gegliedert sind:

a. Das sensomotorische Stadium

Das sensomotorische Stadium bezieht sich auf die ersten beiden Lebensjahre. Merkmale sind zunehmende Fähigkeit des Kindes, um einfache Wahrnehmungs- und motorische Tätigkeiten durchzuführen. Die Reflexaktivität des Neugeborenen weicht einer in höherem Maße organisierten Tätigkeit. Roth (1996: 32-33) meint dazu, dass emotionale Äußerungen sich zu zielgerichteten Äußerungen unterscheiden und das Kind eine Objektpermanenz entwickelt.

b. Das präoperationale Stadium

Das präoperationale Stadium befasst vom dritten bis zum fünften Lebensjahr. Nach Gage und Berliner (1996: 106) ist für das Erlernen sprachlicher Formen die extensive Erfahrung entscheidend. Roth spricht von einem egozentrischen Sprachgebrauch, der nach und nach von einem sozial-kommunikativen Sprachgebrauch abgelöst wird.

In dieser Phase zeigt das Kind ein mehr logisches und rationales Verständnis. Das Kind erwirbt die Fähigkeit, Klassen oder Kategorien zu bilden und die Fähigkeit, mit Zahlenbegriffen zu arbeiten.

c. Das Stadium der konkreten Operationen

Diese Stufe erstreckt sich vom achten bis zum zwölften Lebensjahr. Das Kind entwickelt die Fähigkeit, verschiedene logische Operationen

mit konkreten Dingen durchzuführen. Das Kind ist in der Lage, logische Denkabläufe umzusetzen.

d. Das Stadium der formalen Operationen

In diesem Stadium, das etwa das Alter von 11 bis 14 Jahren umfasst, erwirbt das Kind die Fähigkeit, logisches Denken mit Abstraktionen umzusetzen. Nach Gage und Berliner (1996: 112) ist das Kind in der Lage, Interpretationen und Hypothesen zu entwickeln. Die Sprache sei verbal und gedanklich differenziert.

Nach Sternberg gibt es Intelligenzen, die bei jedem Menschen unterschiedlich stark ausgebildet sein können. Sie liegen im Rahmen des psychometrischen Ansatzes.

a) Componential Intelligenz:

Eine Komponenten bezogene Analyse der Intelligenz konzentriert sich auf die Lösung von Problemen, die in Intelligenztests vorgegeben sind.

Diese Intelligenz kann man anhand konventionellen Tests messen. Sehr gute Fähigkeiten in ordnen, auswendig behalten. Bringt alles Theoretische auf den Punkt. Kann aber schlecht neue Ideen generieren.

b) Experimental Intelligenz:

Der erfahrungsbezogene Aspekt der Intelligenz konzentriert sich darauf, wie die innere mentale Welt einer Person und die äußere Welt zusammenhängen.

c) Contextual Intelligenz:

Der kontextuelle Aspekt der Intelligenz befasst sich damit, wie Menschen ihre Umwelt beeinflussen können, wie sie unterschiedlichen Kontexten anpassen.

Das Neue bei Sternberg ist, dass beim Lernen der Kontext eine Rolle spielt und dass man den Kontext mitlernt. Früher hat man nur auf den eigentlichen Lernprozess beachtet. Bei den drei Intelligenzen wird der Lernkontext anders gewichtet.

Wygotzki (1964: 215) beschreibt in seiner Theorie, dass das lernende Kind mit Unterstützung des Erwachsenen mit Inhalten tätig wird, die es selbst noch nicht bewältigen kann, aber in nächster Zeit dazu fähig wird.

Der in der amerikanischen Frühpädagogik am häufigsten aufgegriffene Begriff Wygotzkis ist die "Zone der nächsten Entwicklung". Wygotzki definiert: "Das Gebiet der noch nicht ausgereiften, jedoch reifenden Prozesse ist die Zone der nächsten Entwicklung des Kindes" (1987: 83). Wenn die Fachkräfte ein Kleinkind intensiv beobachten oder befragen, beurteilen sie in der Regel nur seinen derzeitigen Entwicklungsstand: nämlich was es alleine kann, welche Kenntnisse und Fähigkeiten es besitzt. Sie fragen sich aber nur selten, welche Entwicklungsschritte das Kind macht, was also die "Zone der nächsten Entwicklung" des Kindes ist. Damit haben sie viele Gelegenheiten, die Kinder individuell zu fördern: Mit mehr oder weniger Unterstützung von Erwachsenen können diese nämlich mehr oder weniger in der Zone der nächsten Entwicklung "funktionieren". Wenn die Kinder in diesem Bereich gezielt gefördert werden, schreitet ihre Entwicklung schneller voran. Somit stellen die Erzieher/innen fest, dass sie viel weiter in ihrer Entwicklung sind als gedacht.

Wygotzki schreibt dazu:

Was das Kind heute in Zusammenarbeit und unter Anleitung vollbringt, wird es morgen selbständig ausführen können. Und das bedeutet: Indem wir die Möglichkeiten eines Kindes in der Zusammenarbeit ermitteln, bestimmen wir das Gebiet der reifenden geistigen Funktionen, die im allernächsten Entwicklungsstadium sicherlich Früchte tragen und folglich zum realen geistigen Entwicklungsniveau des Kindes werden (1987: 83).

Wygoyzki behauptet hiermit, wenn man die Fähigkeit des Kindes untersuche, dann untersuche man den gestrigen Tag. Wenn man jedoch die Leistung des Kindes in Zusammenarbeit erkunde, dann ermittle man damit seine morgige Entwicklung.

Daniel Goleman prägte mit seinem Buch "Emotionale Intelligenz" einen völlig neuen Begriff. Plötzlich schien neben dem "IQ" auch noch der "EQ" (Emotionaler Quotient) eine Rolle zu spielen. Man fand heraus, dass Menschen über ganz verschiedene Intelligenzen besitzen.

Der Intelligenz-Quotient (IQ) galt lange Zeit als der Maßstab für Erfolg. Nach neuesten Erkenntnissen ist aber die emotionale Intelligenz - der EQ - eines Menschen viel wichtiger für seinen persönlichen und beruflichen Erfolg als der IQ. Mit emotionaler Intelligenz werden Fähigkeiten und Kompetenzen beschrieben, wie z.B. Mitgefühl, Kommunikationsfähigkeit, Menschlichkeit, Takt, Höflichkeit.

Das besondere an der emotionalen Intelligenz ist, dass es dabei sowohl um den Umgang mit sich selbst geht, als auch um den mit anderen Menschen. Emotionale Intelligenz beschreibt also auf der einen Seite das Selbstmanagement und die Selbsterfahrung und auf der anderen Seite im Umgang mit anderen Menschen.

Für die emotionale Intelligenz sind vor allem folgende Kompetenzen entscheidend:

- Selbstbewusstheit
- Selbststeuerung
- Motivation
- Empathie
- Soziale Kompetenz
- Kommunikationsfähigkeit

Goleman beschreibt die emotionale Intelligenz als eine Metafähigkeit, von der es abhängt, wie gut man seine sonstigen Fähigkeiten - darunter auch den eigenen kognitiven Intellekt - sinnvoll einsetzen kann. Eine Längsschnittstudie an 450 Jungen, die überwiegend aus Familien verwahrlosten Wohngegend stammten, zeigte, dass ebenso viele der Kinder, die einen IQ über 100 hatten, im späteren Leben über zehn Jahre arbeitslos waren wie Kinder, deren IQ unter 80 lag; nämlich 7%.

Im Vergleich zum IQ, von dem man behauptet, dass er durch Schulung nicht deutlich veränderbar ist, ist die emotionale Intelligenz durchaus schulbar.

Mayer und Salovey waren es, die erste Tests zur Messung der emotionalen Intelligenz entwickelten.

Seit dem Jahr 1900, als Alfred Binet den ersten "Intelligenztest" entwickelte, der den I.Q. messen sollte, haben sich solche Beurteilungen auf eine sehr begrenzte Definition von Intelligenz konzentriert. Die jüngste Forschung auf dem Gebiet der kognitiven Psychologie zeigt, dass Intelligenz weitgefasster zu verstehen ist und mehr Fähigkeiten beinhaltet, als bisher erkannt wurde.

3.2 Theorie der Multiplen Intelligenz nach Howard Gardner

Howard Gardner ist ein amerikanischer Psychologe, der die Existenz einer allgemeinen geistigen Fähigkeit infrage stellt. Zahlreiche Untersuchungen haben gezeigt, dass Menschen über verschiedene, voneinander relativ unabhängige kognitive Fähigkeiten verfügen. Gardner entwickelt eine Theorie multipler Intelligenzen. Die Behauptung eines universellen IQ ist nicht nur wissenschaftlich fragwürdig, sondern hat auch zu sozialen Ungerechtigkeiten geführt. In Schulen und Universitäten werden die Leistungen der Intelligenztests überbewertet und andere Fähigkeiten unterbewertet. Zwar sind schriftliche

Kompetenzen und logisch-mathematisches Denken lebenswichtig, aber die Intelligenzforschung hat andere Fähigkeiten unterbewertet oder ignoriert. Nach Siebert (2000: 48) versucht Gardner mit seinem multiplen, vielfältigen Konzept zusätzliche beruflich relevante alltagspraktische Fähigkeiten zu berücksichtigen.

Gardner verfolgt die Idee der multiplen Intelligenzen, die er aus verschiedenen Studien über Wunderkinder, Hirngeschädigte, normale Erwachsene und auch über "idiots savants" entwickelt hat. Aus Ergebnissen der Neuropsychologie schließt er das folgende: "Wenn eine bestimmte Fähigkeit durch eine Hirnläsion zerstört oder isoliert werden kann, ist ihre relative Unabhängigkeit von anderen Fähigkeiten wahrscheinlich" (Gardner 1998: 67).

Die Definition von Intelligenz nach Howard Gardner :

Ich verstehe eine Intelligenz als biopsychologisches Potential zur Verarbeitung von Informationen, das in einem kulturellen Umfeld aktiviert werden kann, um Probleme zu lösen oder geistige oder materielle Güter zu schaffen, die in einer Kultur hohe Wertschätzung genießen (Gardner 2002: 46-47).

Er bezieht die eigenständigen menschlichen Intelligenzen primär auf die verschiedenen Symbolsysteme der (verbalen) Sprache, der Musik, der Mathematik und der Bilder und ergänzt sie um "personale Intelligenzen", die sich auf die Selbstwahrnehmung und die soziale Wahrnehmung des Menschen gründen.

Er hält die multiplen Intelligenzen für universell und zugleich für individuell ausgeprägt.

In einem zweiten Schritt hat Howard Gardner die pädagogischen Implikationen seiner Theorie der "multiplen Intelligenzen" überprüft und entfaltet. Dabei betont er die "zentrale Rolle der Symbole" für die menschliche Entwicklung der Intelligenzen im Kontext der

Symbolsysteme der Kulturen. Er versteht unter Symbolen in einem sehr umfassenden Sinne Wörter, Bilder, Diagramme, Zahlen und eine Vielzahl anderer Elemente, sofern sie in einem bestimmten kulturellen Kontext eine bestimmte Bedeutung haben. Dazu sagt er:

Ein Symbol kann eine Stimmung, ein Gefühl oder eine Betonung vermitteln – und auch das nur so lange, wie sich die Kultur einig ist, dieses Symbol auf diese bestimmte Art zu interpretieren. (...) Die Beherrschung der Inhalte und der Interpretation – das `Lesen und `Schreiben - solcher Symbolsysteme gehört zu den wichtigsten Lernaufgaben der Kinder (Gardner 2002: 274).

Lange vor dem Schulbeginn, vor allem zwischen dem 2. und 4. Lebensjahr, eignen sich die Kinder eigenständig und aktiv in Auseinandersetzung mit ihrer sozialen und kulturellen Umgebung: "Kleinkinder in der ganzen Welt erwerben in ihren ersten Lebensjahren bei geringer formaler Anleitung eine atemberaubende Vielfalt von Fähigkeiten" (Gardner 1993: 13).

Nach Gardner lassen sich bereits individuell unterschiedliche kognitive Profile dieser "multiplen Intelligenzen" erkennen.

Nach ihm wird das bis dahin erfolgreiche "intuitive Lernen" des Kindes abgelöst durch das schulische Lernen, das nach den Ergebnissen der Unterrichtsforschung gerade in den angestrebten Bereichen der intellektuellen Entwicklung jedoch nicht zum gewünschten Erfolg führt.

Diese Untersuchungs-ergebnisse dokumentieren, dass selbst gut ausgebildete Schüler, die alle äußeren Zeichen des Erfolgs aufweisen (...) in der Regel kein entsprechendes Verständnis des Unterrichtsmaterials und der Begriffe zeigen, mit denen sie gearbeitet haben (Gardner 1993: 15).

Es ist nicht zu übersehen, dass selbst erfolgreiche Absolventen verschiedener Studiengänge nachweislich nicht in der Lage sind, Fragen aus ihrem Fachgebiet zu beantworten, wenn diese ein wenig anders als erwartet formuliert werden und ihnen in einem ungewohnten Kontext präsentiert werden. Howard Gardner entwickelt in seinem Buch "Der ungeschulte Kopf" dazu die folgende Erklärung:

Was geht hier vor? Wieso beherrschen die Studenten nicht, was sie hätten lernen sollen? Nach meiner Überzeugung haben diejenigen unter uns, die mit der Pädagogik befasst sind, bis vor kurzem weder den Einfluss der ursprünglichen Begrifflichkeit, Klischees und `Drehbücher' erkannt, die Studenten in ihr schulisches Lernen mit einbringen, noch die Schwierigkeit, sie zu korrigieren oder auszumerzen. (...) Und wir haben nicht erkannt, wie schwierig es ist, neue Lehrstoffe derart zu übermitteln, dass die Schlussfolgerungen aus ihnen von Kindern begriffen werden (Gardner 1993: 17).

Außerdem versucht Howard Gardner zu klären, dass die kulturelle Unterschiede und Erziehung auf das menschliche Intelligenzpotential auswirken. Für ihn verfügt jeder Mensch über Stärken, Schwächen und eine einzigartige Kombination kognitiver Fähigkeiten.

Howard Gardner beschreibt in seinem Buch "Abschied vom IQ" die acht verschiedenen Intelligenzen:

In Abschied vom IQ hatte ich acht unabhängige menschliche Intelligenzen postuliert. Die ersten beiden, die sprachliche und die logisch-mathematische, sind im Allgemeinen für unsere Schulen von Bedeutung (Gardner 2002: 55-57).

Er hat zuerst die sprachlichen und logisch-mathematischen Intelligenzen und danach visuelle-räumliche, musikalische, körperlich-kienästhetische, interpersonelle, intrapersoneller und naturalistische Intelligenzen erweitert.

3.2.1 Linguistische (Sprachliche) Intelligenz

Darunter versteht Gardner die Fähigkeit, Sprache treffsicher einzusetzen, um die eigenen Gedanken auszudrücken und zu reflektieren. Die Fähigkeit andere zu verstehen, ist auch ein Bestandteil der sprachlichen Intelligenz. Zur sprachlichen Intelligenz gehören die Sensibilität für die gesprochene und die geschriebene Sprache, die Fähigkeit, Sprachen zu lernen, und die Fähigkeit, Sprache zu bestimmten Zwecken zu gebrauchen.

Diese Intelligenz findet sich häufig bei Dichtern, Schriftstellern, Journalisten, Rechtsanwälten und Sprachwissenschaftlern.

Berühmte Persönlichkeiten, welche ein hohes Potenzial in der sprachlich-linguistischen Intelligenz besaßen, waren beispielsweise Homer, William Shakespeare, und Johann Wolfgang von Goethe.

3.2.2 Logische - Mathematische Intelligenz

Diese Intelligenz beschreibt die Fähigkeit, mit Beweisketten umzugehen. Aber auch durch Abstraktionen, Ähnlichkeiten zwischen Dingen zu erkennen. Die logisch-mathematische Intelligenz bezeichnet auch die Fähigkeit mit Zahlen, Mengen und mentalen Operationen umzugehen. Zur logisch-mathematischen Intelligenz gehört auch die Fähigkeit, Probleme logisch zu analysieren, mathematische Operationen durchzuführen und wissenschaftliche Fragen zu untersuchen. Gardner schreibt dieser Art von Intelligenz Wissenschaftler, Computerfachleute und auch Philosophen zu.

Berühmte Persönlichkeiten der logischen - mathematischen Intelligenz sind: Aristoteles, Euklid, Pascal, Leibniz.

3.2.3 Visuelle - Räumliche Intelligenz

Zur räumlichen Intelligenz gehört der theoretische und praktische Sinn einerseits für die Strukturen großer Räume, wie sie zum Beispiel von Seeleuten und Piloten zu bewältigen sind, andererseits aber auch für das Erfassen der enger begrenzten Raumfelder, die für Bildhauer, Chirurgen, Schachspieler, Graphiker oder Architekten wichtig sind.

Gardner bezeichnet diese Intelligenz:

Die Fähigkeit, die sichtbare Welt akkurat wahrzunehmen, Wahrnehmungsergebnisse zu transformieren und abzuwandeln sowie visuelle Erfahrungen selbst in Abwesenheit physikalischer Reize nachzuschaffen (Gardner 2000: 22).

Die berühmten Persönlichkeiten sind Leonardo da Vinci, Michelangelo, Raffael, Vincent van Gogh, Pablo Picasso.

3.2.4 Musikalische - Rhythmische Intelligenz

Musikalische Intelligenz bedeutet Begabung zum Musizieren, zum Komponieren und Sinn für die musikalischen Prinzipien. Vertreter dieser Intelligenz sind Dirigenten, Musiker und Komponisten.

Gardner beschreibt diese Intelligenz:

Die Fähigkeit, Stücke zu komponieren und aufzuführen; ein besonderes Gespür für Intonation, Rhythmik und Klang, aber auch ein subtiles Gehör dafür. Sie könnte mit anderen Intelligenzen wie der sprachlichen, räumlichen oder kinästhetischen zusammenhängen (Gardner 2000: 22).

Die Persönlichkeiten der musikalischen - rhythmischen Intelligenz sind: Johann Sebastian Bach, Wolfgang Amadeus Mozart, Ludwig van Beethoven.

3.2.5 Körperlich - Kienästhetische Intelligenz

Unter dieser Intelligenz versteht Gardner die Beherrschung, Kontrolle und Koordination des Körpers und einzelner Körperteile. Die körperlich-kinästhetische Intelligenz enthält das Potential den Körper und einzelne Körperteile (wie Hand oder den Mund) zur Problemlösung oder zur Gestaltung von Produkten einzusetzen. Die offensichtlichen Vertreter dieser Intelligenz sind natürlich die Tänzer, Schauspieler und Sportler. Wichtig ist diese Form der Intelligenz aber auch für Handwerker, Chirurgen, experimentell arbeitende Naturwissenschaftler, Mechaniker und Angehörige vieler anderer technischer Berufe.

Die Persönlichkeiten der körperlichen - kinästhetischen Intelligenz sind: Charlie Chaplin, Marlene Dietrich, Jesse Owens, Michael Jordan.

3.2.6 Interpersonale – Soziale Intelligenz

Als interpersonale Intelligenz wurde die Fähigkeit bezeichnet, Absichten, Motive und Wünsche anderer Menschen zu verstehen und dementsprechend in der Lage zu sein, erfolgreich mit ihnen zu kooperieren.

Diese Intelligenz bezieht sich auf die Mitmenschen. Es ist die Fähigkeit, andere Menschen zu verstehen und mit ihnen einfühlsam zu kommunizieren. Therapeuten, Politiker, Lehrer, Verkäufer, Ärzte, Schauspieler und auch religiöse Führer sind Vertreter dieser Intelligenz.

Die berühmten Persönlichkeiten der interpersonalen – sozialen Intelligenz sind: Mahatma Gandhi, Mutter Teresa, Nelson Mandela, Kofi Annan.

3.2.7 Intrapersonelle – Personale Intelligenz

Die intrapersonelle Intelligenz ist die Fähigkeit, sich selbst zu verstehen, ein lebensgerechtes Bild der eigenen Persönlichkeit – mitsamt ihren Wünschen, Ängsten, Fähigkeiten – zu entwickeln und dieses Wissen im Alltag zu nutzen.

Impulse zu kontrollieren, eigene Grenzen zu kennen und mit den eigenen Gefühlen klug umzugehen, sind einige Charakteristika der intrapersonalen Intelligenz, die man bei Künstlern, Schauspielern und Schriftstellern oft beobachten kann.

3.2.8 Naturalistische Intelligenz

In der Zwischenzeit spricht Gardner von einer weiteren Intelligenz: "Mein kritischer Durchgang lässt klar erkennen, dass die Erweiterung der Ursprünglichen Siebenerliste um den Begriff der naturalistischen Intelligenz gerechtfertigt ist" (Gardner 2002: 69).

Diese Fähigkeit beschreibt, Lebendiges zu beobachten, zu unterscheiden und zu erkennen, sowie eine Sensibilität für Naturphänomene zu entwickeln. Biologen, Botaniker, Förster, Tierärzte und auch Köche zeigen diese Intelligenz häufig.

Die berühmten Persönlichkeiten sind Isaac Newton, Charles Darwin, Albert Einstein.

Es gibt noch die Existentielle Intelligenz, der Gardner entwickelt hat. Diese letzte Intelligenzform ist noch nicht definitiv und wird als potentielle Intelligenz bezeichnet. Gardner versteht darunter:

Das Erfassen und Durchdenken von grundlegenden Fragen der Existenz. Es bedarf jedoch weiterer Belege, um zu bestimmen, ob es sich dabei um eine eigene Intelligenz handelt (Gardner 2000: 23).

Spirituelle Führer (z. B. Dalai Lama) und philosophische Denker sind Vertreter dieser Intelligenzform.

3.3 Die Multiple Intelligenz und ihre Messung

Gardner selbst hat keinen Intelligenztest entwickelt. Nach seiner Multiplen Intelligenz Theorie haben Mary Ann Christison und Thomas Armstrong verschiedene Multiple-Intelligenz-Profile erstellt. Das Multiple-Intelligenz-Profil von Armstrong besteht aus acht Kategorien. Jede einzelne Kategorie hat zehn Aussagesätze je nach Intelligenz. Es gibt für jede Aussage fünf Möglichkeiten, die von 0 – 4 nummeriert sind, die man mit den Angaben 4 (stimme voll zu), 3 (stimme zu), 2 (stimme teilweise zu), 1 (stimme nicht zu) oder 0 (stimme gar nicht zu) bewerten soll. Am Schluss addiert man die Punkte in jeder Kategorie. Somit hat man den Wert für jede Intelligenz.

Diese Multiplen-Intelligenz-Profile sind keine Messung für die Intelligenzen. Hiermit kann man nur eine Meinung haben, welches Intelligenzprofil man besitzt. Nach Gardner können Menschen nicht

nach einer einzigen Dimension beurteilt werden, nämlich ob sie schlau oder dumm sind. Denn diese wissenschaftliche Beurteilung könnte zu schädigenden sozialen Konsequenzen führen (Gardner 1985: 22). Diese Intelligenzprofile können nach Gardner erweitert und entwickelt werden.

3.4 Die Bedeutung der Multiplen Intelligenz Theorie für die Pädagogik

Das Multiplen-Intelligenz-Modell spielt in den USA bei den Pädagogen und Psychologen eine große Rolle. In Deutschland ist es aus beiden Seiten wenig beachtet worden.

In der Türkei gibt es inzwischen eine Schulreform, die auch die Theorie der Multiplen Intelligenz umfasst. Diese Theorie wird in den Grundschulen durchgeführt werden. Denn es wird zur Zeit nicht von einer bestimmten Intelligenzform, sondern von Begabungen der Schüler gesprochen. Dabei kann man in den Schulen beobachten, dass die Schüler unterschiedliche Intelligenzen haben anstatt einer einheitlichen Intelligenz.

Gardner behauptet, dass eine möglichst frühe Identifizierung des intellektuellen Profils eines Menschen die Bildungs- und Arbeitsmöglichkeiten verbessert. Es sollte vor allem im ersten oder zweiten Lebensjahr erstellt werden.

Ein Hauptmotiv für die frühe Bestimmung ist, dem Individuum zu helfen, so rasch wie möglich in den Bereichen fortzuschreiten, für die es begabt ist, und ihm zugleich die Gelegenheit zu bieten seine intellektuelle Ausstattung aufzubessern, wo es vergleichsweise bescheiden scheint (Gardner 1998: 346).

Nach der Theorie von Gardner ist es anerkannt, dass die Menschen nicht gleich sind, unterschiedlich aufnehmen, verstehen, erfahren und lernen.

Aus diesem Grund kann die Theorie der multiplen Intelligenzen hilfreich für die Schüler sein. Bei der Betrachtung der einzelnen Intelligenzen der Schüler muss der Lehrer aber auch über die Vielfalt der jeweiligen Intelligenz bewusst sein. Diese Vorgehensweise kann dazu führen, dass die Schüler in ihren eigenen Intelligenzen und Lernweisen Vertrauen gewinnen und unterschiedliche Herangehensweisen an ein Thema erfahren. Nach Aissen-Crewett (1998: 65) führt die Anerkennung der multiplen Intelligenzen zu einer Personalisierung des Unterrichts. Die subjektive Anstrengung, an die Grenzen seiner Fähigkeiten und Intelligenzen zu gelangen, stehe im Vordergrund und nicht mehr der Vergleich an Leistungen anderer.

Aus diesen Grundgedanken wurde in dieser Arbeit das Multiple-Intelligenz-Profil vom Armstrong, der von Gardner unterstützt ist, ins Türkische übersetzt. Weil die Intelligenz sich nach Gardner je nach der Kultur unterscheidet, wurden die Aussagesätze von den Experten an die türkische Kultur angepasst und diese bewertet.

4 DIE METHODE

4.1 Die Untersuchung in den Vorbereitungsklassen der Deutschen Abteilung

Die Untersuchungen zeigen, dass sowohl Lernende als auch Lehrende oft darüber klagen, dass gerade die Sprechfertigkeit in DaF hinter den anderen Fertigkeiten herhinkt. Die Deutschlernenden kommen im Schreiben, Lesen und Hören auf recht gute Niveaustufen. Wenn man die Studenten fragt, warum sie nicht so gut auf Deutsch sprechen können, dann stellt man fest, dass viele verschiedene Gründe, je nach Person, für den Mangel an Sprechfertigkeit geben. Die Studenten fühlen sich aus verschiedensten Gründen nicht motiviert, sich im Sprachunterricht mündlich zu äußern.

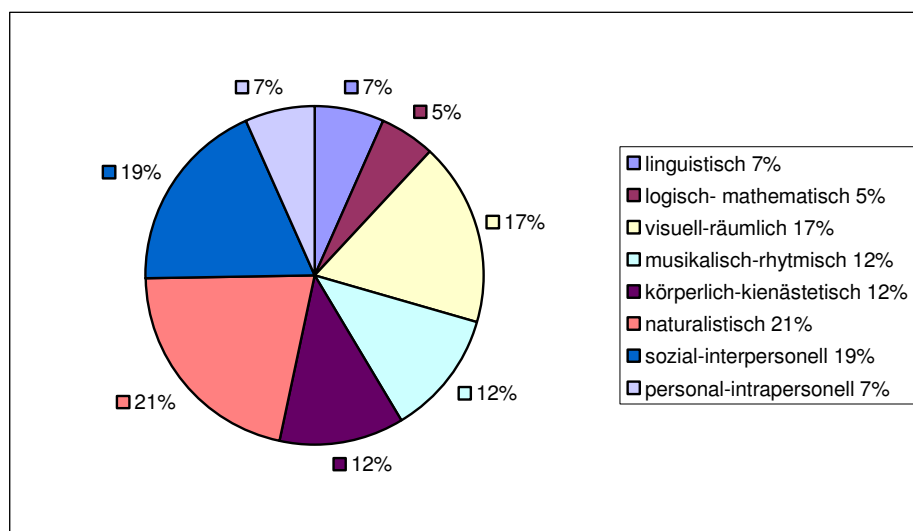
Aus diesem Grund bezieht sich diese Untersuchung auf Interessen und Fähigkeiten der Studenten bei der Sprechfertigkeit im Rahmen der Multiplen Intelligenz Theorie. Da sich die motivierenden Faktoren auf das Lernen einer Fremdsprache auswirken, werden Motivationsfördernde Aktivitäten untersucht und durchgeführt.

Diese Untersuchung wurde an der Ondokuzmayıs Universität Samsun (Samsun Ondokuzmayıs Üniversitesi), in den Vorbereitungsklassen der deutschen Abteilung im Lehrjahr Herbst 2004/2005, durchgeführt. Das Durchschnittsalter der Studenten sind 19. Diese Untersuchungen sind in zwei Gruppen angewendet, in der eine Kontroll- und andere Untersuchungsgruppe ist. Die erste Gruppe, die aus 25 Studenten besteht, wählte man als Kontrollgruppe, die zweite Gruppe, die auch aus 25 Studenten besteht, als Untersuchungsgruppe. An beiden Gruppen wurde der Multiple-Intelligenz-Test ausgeteilt und somit stellte man das Multiple-Intelligenz-Profil (MI-Profil) jedes Studenten fest. Die Ergebnisse des Mutiplen-Intelligenz-Tests wurden durchschnittlich und prozentartig bewertet. Die erste Bewertung ist die durchschnittliche

Teilung der Intelligenzen von der Kontroll- und Untersuchungsgruppe. Die zweite Bewertung zeigt die prozentartige Teilung der Intelligenzen der Untersuchungsgruppe und der Kontrollgruppe.

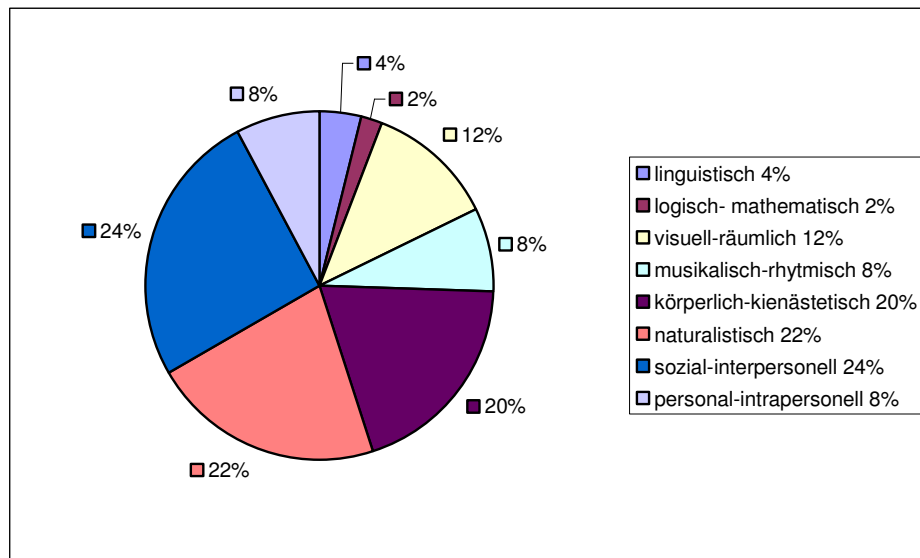
Dieses angewendete Multiple-Intelligenz-Profil wurde nach der Theorie des Howard Gardners vom Thomas Armstrong erstellt. Es wurde von den Experten der Türkischen Sprache - im Rahmen der kulturellen Faktoren- aus dem Englischen ins Türkische übersetzt. Die Muster sind im Anhang zu sehen (Anhang 1a, 1b).

Bei dem prozentartigen Intelligenz-Profil der Untersuchungsgruppe sieht man, dass die naturalistische Intelligenz mit 21% sehr entwickelt ist. Ihr folgt mit 19% soziale-interpersonelle Intelligenz, mit 17% visuell-räumliche Intelligenz, mit 12% körperlich-kienästhetische Intelligenz und musikalisch-rhythmische Intelligenz, mit 7% linguistische Intelligenz und personale-intrapersonelle Intelligenz und mit 5% logisch-mathematische Intelligenz. Diese Prozentzahlen gehören nur zu den sehr entwickelten Intelligenzen der Untersuchungsgruppe:



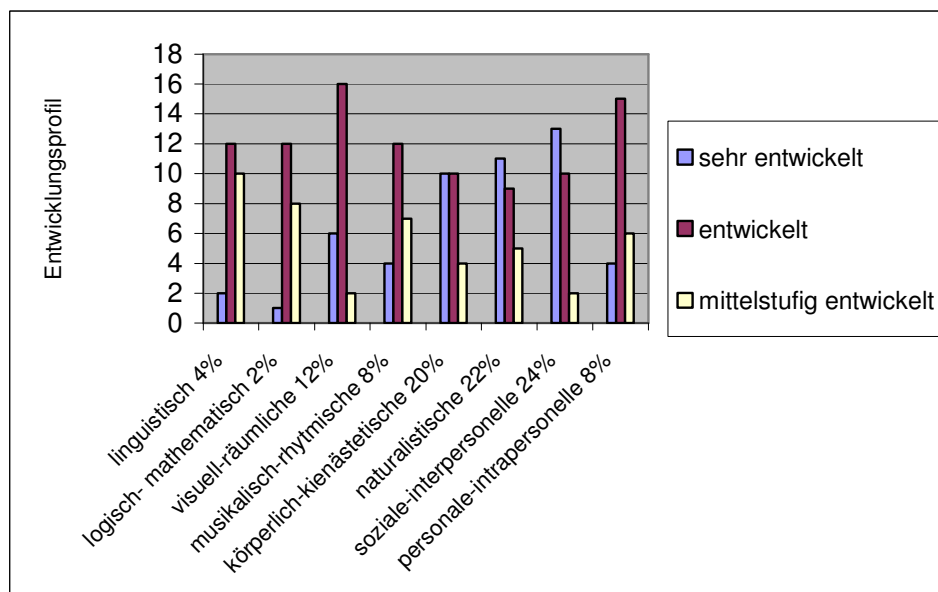
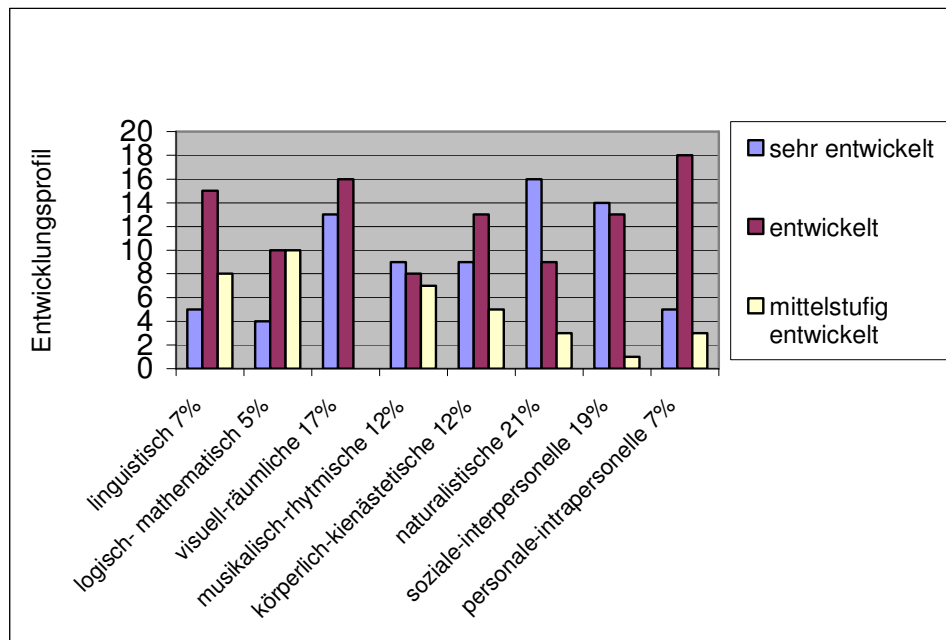
Prozentartige MI-Profil der Untersuchungsgruppe

Unten sieht man die prozentartige Multiple Intelligenz Profil der Kontrollgruppe:



Prozentartige MI-Profil der Kontrollgruppe

Es gibt natürlich auch andere Intelligenzen von jedem Student, die entwickelt und mittelstufigentwickelt sind. Die durchschnittliche Teilung dieser Intelligenzen ist für die Kontrollgruppe und für die Untersuchungsgruppe unten zu sehen:



In dieser Untersuchung wurden je nach den Intelligenztypen verschiedene Aktivitäten durchgeführt. Zum Beispiel wegen der hohen Anzahl der naturalistischen Intelligenz wurden einige Unterrichten in der Natur gemacht oder der Unterricht beinhaltete Naturbeschreibungen oder die Studenten haben an verschiedenen Organisationen teilgenommen. Es wurde wegen der hohen Anzahl und Interessen der Studenten, die der sozialen Intelligenz angehören, Gruppenarbeiten durchgeführt. Die Aktivitäten mit Bildern, Filme und Karten haben den Studenten, deren visuell-räumliche Intelligenz entwickelt ist, geholfen. Musikalische Aktivitäten haben ermöglicht, dass die Studenten Spaß am Lernen haben. Während der Untersuchung wurden natürlich auch die anderen Intelligenzen berücksichtigt und demnach verschiedene Aktivitäten durchgeführt.

Lehrwerke und Lehrmethoden haben eine wichtige Rolle beim Fremdsprachenerwerb. Sie beeinflussen den Unterrichtsstil. Anhand des kommunikativen Lehrwerks Moment Mal! 1 von Langenscheidt Verlag wurden in den Vorbereitungsklassen Übungen zur Sprechfertigkeit im Unterricht angewendet. Moment Mal! ist ein Lehrwerk in drei Bänden für Jugendliche und Erwachsene ab 16 Jahren. Jeder Band beinhaltet ein Arbeits- (AB) und Lehrbuch (LB), CDs und Kassetten. Bei dieser Untersuchung wurde nur der erste Band des Lehrwerks Moment Mal! 1 verwendet. In diesem Band herrscht eine große Menge mündlicher Kommunikation. Dialoge sind die vorherrschende Textform. Andererseits beinhaltet dieses Lehrwerk Übungen für die individuellen Interessen und Lernmöglichkeiten aller unterschiedlichen Gruppen. Weil die situativen Elemente im sprachlichen Ausdruck eine wichtige Rolle spielen, bezieht sich diese Untersuchung auch auf die landeskundlichen Strukturen. In dieser Arbeit werden diese Elemente anhand des Lehrwerks Moment Mal! 1 im Vordergrund gesetzt und bearbeitet.

Da die Lehrwerke nicht alle Wünsche und Voraussetzungen einer bestimmten Lernergruppe oder einen einzelnen Lerner in Einzelheiten berücksichtigen können, wurden noch zahlreiche Aktivitäten gezeigt, die ermöglicht haben, das Angebot an Sprechaktivitäten zu erweitern.

4.1.1 Die Durchführung der Untersuchung

Diese Untersuchung dauerte 14 Wochen (ein Semester). Der Sprechunterricht fand 4 Stunden in der Woche statt.

In der ersten Woche haben sich die Studenten kennen gelernt. Da sie in der Zielsprache noch keine Kenntnisse erworben hatten, wurde ihnen aus dem Lehrbuch Moment Mal! 1 Sprechübungen in Dialogform angeboten (Anhang 2a, 2b). Zu Beginn des Unterrichts überwiegen lehrerzentrierte Phasen. Es sollten jedoch zu schülerzentrierten Arbeitsformen übergegangen werden. Die Studenten sollten aber nicht zum Sprechen gedrängt werden, sondern Zeit zur Entwicklung der Sprechbereitschaft haben.

Die Studenten haben gelernt, sich vorzustellen, jemanden zu grüßen, sich zu verabschieden. Aus dem Lehrbuch haben sie verschiedene Länder und Städte und auch die Begrüßungsformen dieser Länder kennen gelernt. Sie haben Informationen aus ihren eigenen Erfahrungen mitgeteilt. In diesem Sinne haben sie gelernt, Fragen zu stellen und zu beantworten. Den Studenten hat man einen freien Raum geschafft. Sie konnten in der Klasse aufstehen und sich frei bewegen. Diese Aktivität hat auch den Studenten, deren kienästhetische und soziale Intelligenz entwickelter sind, sehr geholfen und somit die Studenten motiviert.

In der zweiten Woche wurde mit dem Dialogtext gearbeitet. Man hat gelernt, wie man sich verhalten soll, wenn man sich im Ausland bzw. in den deutschsprachigen Ländern befindet. Die Studenten versuchten,

diese Dialoge vorzuspielen. Sie haben gelernt, wie man eine Stadtauskunft bekommt und wie man ein Zimmer bestellen kann (Anhang 3). In diesem Sinne haben sie gelernt, einen Weg zu beschreiben. Zu den Studenten, deren kienästhetische Intelligenzen entwickelter sind, hat man empfohlen, verschiedene Orte innerhalb der Fakultät oder Universität zu beschreiben. Somit konnten sie sich beweglich machen. Außerdem hat jeder Student seine eigene Stadt mündlich vorgestellt. In diesem Kapitel sind auch den landeskundlichen Elementen Acht gegeben. Studenten haben versucht, eine Speisekarte der deutschsprachigen Länder zu lesen (Anhang 4). In der Klasse hat man Rollenspiele durchgeführt, wie man in einem Kaffee Speisekarten liest und wie man eine Bestellung macht. Die Studenten haben einen Partner ausgewählt und zusammen einen Dialog gebildet und ihn vorgespielt. Die Studenten, deren soziale Intelligenzen entwickelter sind, haben sich auf diese kommunikative Übung sehr gefreut.

In der dritten Woche hat man sich mit der Musik beschäftigt. Aus dem Mind-map haben sie Sätze gebildet (Anhang 5). Die Studenten wollten ihre eigene Musikgruppe bilden. Deshalb teilte man sich in Gruppen. Die Gruppen haben im Unterricht ihre eigene Musikbands vorgestellt. Dieser Unterricht diente besonders den Studenten der musikalischen Intelligenz.

In der vierten Woche haben Studenten ihren Tagesablauf und ihre Freizeitbeschäftigung erzählt. Somit haben sie eine Möglichkeit gehabt, sich besser kennen zu lernen. Aus den Bildern vom Lehrbuch haben die Studenten einen Dialog gebildet. Man musste sich zuerst die Bilder anschauen und sie interpretieren und dazu eine Geschichte erfinden. Die Studenten haben je nach ihren Willen Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit gemacht. Einige Studenten wollten die Übung selbstständig ergänzen, andere wollten wieder mit der Gruppe arbeiten. Die Wahl wurde den Studenten überlassen. Hiermit hat man die

Interessen der Studenten, deren intrapersonelle und soziale Intelligenz entwickelter ist, berücksichtigt. Die Arbeit mit den Bildern machte den Studenten, bei denen die visuell-räumliche Intelligenz entwickelt sind, Spaß. Diese Bilder sind im Anhang zu sehen (Anhang 6).

In der fünften Woche haben die Studenten ihre Klassenkameraden vorgestellt. Im Nachhinein wollten sie ein Interview durchführen. Jeder hat sich ein Partner ausgesucht und ihm einige Fragen über Deutschlernen gestellt. Die Antworten sollten ohne Vorbereitung spontan gesagt werden. Somit konnten sich die Studenten ohne Hilfe der Lehrkraft gegenseitig korrigieren. Diese Aktivität hat die Studenten auch motiviert. Weil diese Übung nicht aus dem Lehrwerk gemacht wurde und mündlich war, gibt es dazu keinen Anhang. Einigen Studenten, die kein Interesse am Interview hatten, machte man einen Vorschlag aus dem Lehrbuch. Es gab Studenten, die gerne mit den Bildern arbeiten wollten. Dasselbe Thema wurde diesmal mit der Bildbeschreibung wiedergegeben (Anhang 7).

In der sechsten Woche hat man den Studenten Rollenkarten ausgeteilt. In diesen Karten sind Situationen gegeben, die man klären muss. Die Karten wurden gemischt und jeweils zogen zwei Studenten eine Karte und lasen die Situationen auf den Karten. Nach diesen Vorgängen spielten sie diese Situationen in Dialogen. Diese Rollenkarten sind im Anhang zu sehen (Anhang 8a).

In der siebten Woche hat man eine Aktivität für die Studenten, deren naturalistische Intelligenzen entwickelter sind, unternommen. Diese Studenten wollten draußen in der Natur Unterricht machen. Die ganze Klasse ging in die Natur. Die Aussicht und Landschaft von der Universität war sehr geeignet dafür; man konnte das Meer, den Wald und die Landschaft sehr gut sehen. Nachdem die Landschaft beobachtet wurde, haben die Studenten angefangen, die Natur zu

beschreiben. Sie konnten das Erzählte auch zeigen. Wenn sie etwas nicht konnten, dann zeigten sie es und die anderen konnten dabei behilflich sein. Einige Studenten wollten keine Landschaftbeschreibung machen. Man hat die Wahl ihnen überlassen, was sie erzählen wollten. Einige haben über ihre Träume erzählt, andere erzählten über ihre Traumpartner und einige wollten wiederum mit einem Material arbeiten und zwar sie haben bevorzugt, ein Bild aus dem Buch zu beschreiben (Anhang 9). Diese Aktivität war eine Abwechslung für die Studenten. Am Ende des Unterrichts teilten sie mit, dass diese Übung im Freien sie sehr motiviert hat und sie daran viel Spaß hatten.

In der achten Woche war das Thema "Wohnung". Die Mehrheit der Klasse wollte wieder in Gruppen arbeiten. Sie haben in Gruppen ihre eigenen Wohnungen eingerichtet. Einige Studenten wohnten in den Wohngemeinschaften zusammen. Deshalb haben sie ihre Traumwohnungen eingerichtet. Zu den Studenten, deren visuell-räumliche Intelligenz entwickelt ist, hat man die Aufgabe gegeben, die Wohnungseinrichtungen zu zeichnen. Das Muster vom Arbeitsbuch ist im Anhang zu sehen (Anhang 10).

In der neunten Woche hat man ein Diskussionsspiel gemacht. Diesmal hat sich die ganze Klasse in zwei Gruppen geteilt. Es waren zwei Situationen vorhanden. Diese Aufgabe ist im Anhang zu sehen (Anhang 11a). Eine Gruppe verteidigte das Wohnen im Zentrum, die andere Gruppe auf dem Land. Jede Gruppe hatte eine Liste mit den Vorteilen seiner Wohnung und Nachteilen der Gegenmeinung erstellt. Diese Listen sind im Anhang zu sehen (Anhang 11b, 11c). Die Lehrkraft hat sich zurückgehalten und war nur vorhanden, wenn die Gruppen sie brauchten. Die beiden Gruppen saßen einander gegenüber und argumentierten in einer Unterhaltung. Jeder Student hat an dieser Diskussion teilgenommen. Es war nur der Fall, dass die Studenten manchmal von der Zielsprache zur Muttersprache einen Übergang

gemacht haben, weil die Diskussion sehr heiß verging und sie sich in der Zielsprache nicht immer spontan ausdrücken konnten. In jenem Fall war die Lehrkraft zuständig und ließ die Diskussion weiterlaufen. Diese Diskussionsrunde hat für die Erweiterung der Sprechfertigkeit eine wichtige Rolle gespielt. Denn jeder wollte seine eigene Gruppe verteidigen und deshalb hatten alle etwas zu sagen. Sie mussten das Gespräch spontan durchführen. Sie hatten sich zwar auf das Thema vorbereitet, aber die Liste wurde nur in Stichpunkten erstellt, nicht in ganzen Sätzen. Deshalb mussten sie aus diesen Stichpunkten ganze Sätze bilden und sie argumentieren. Diese Aktivität hat die Studenten in großem Maß motiviert. Man sah, dass die Studenten sogar auch nach dem Unterricht weiter diskutiert haben.

In der zehnten Woche hatten die Studenten zu der Lehrkraft einen Vorschlag gemacht. Sie wollten mit den Karten arbeiten. Alle Verben, Nomen, Adjektive und Adverbien aus dem Lehrbuch sollten ausgewählt werden. Die Kapitel wurden unter den Gruppen verteilt. Jede Gruppe hatte die Aufgaben unter sich zu teilen. Sie sollten aus diesen Wörtern Beispielsätze bilden (Anhang 12a, 12b, 12c, 12d). Danach wurden diese Wörter von den Gruppen auf die kleinen Karten geschrieben (Anhang 13a, 13b, 13c, 13d). Diese Karten wurden in der Klasse gemischt und auf drei Schüsseln getrennt gestellt. Jeder Student zog von jeder Schüssel eine Karte und bildete von denen einen Satz. Somit konnten sie unvorbereitet sprechen und in diesem Sinne hatten sie die Möglichkeit, das Gelernte anzuwenden.

In der elften Woche hat man den Studenten viele Möglichkeiten zum Spielen angeboten. Die Studenten haben sich je nach Spielablauf in Gruppen geteilt und nach ihren Interessen Spiele ausgesucht. Diese Spiele beinhalten verschiedene Aktivitäten zur Erweiterung der Sprechfertigkeiten im Fremdsprachenunterricht und wurde von dem Hueber Verlag (2003) erstellt. Man beobachtete, dass die Studenten

viel Freude hatten, während sie diese Spiele vorführten. Sie waren zufrieden, weil sie in der Zielsprache spielen konnten. Diese didaktischen Spiele sind im Anhang zu sehen (Anhang 14a, 14b, 14c, 14d, 14e, 14f, 14g).

In der zwölften Woche wollten die Studenten eine Abschlussparty organisieren. Diese Idee haben sie vom Lehrwerk bekommen. Das Muster ist im Anhang zu sehen (Anhang 15a). Das Ziel war, die anderen Gruppen (Klassen) in derselben Abteilung kennen zu lernen und ihnen ihre Aktivitäten zu zeigen. Sie hatten sogar von den anderen Gruppen um Hilfe gebeten. Die Organisation wurde von einer Gruppe übernommen. Diese Gruppe sollte feststellen, wer was machen konnte. Man hat je nach Interessen und Fähigkeiten der Studenten eine Aufgabenteilung gemacht. Einige wollten die Arbeit mit dem Malen übernehmen, einige wollten Plakate machen oder dekorieren, andere wollten kochen, manche Studenten hatten die Einladungen geschrieben (Anhang 15b). Es gab auch Interessierten, die ein Theaterstück vorspielen oder Gedichte und Kurzgeschichten vorlesen wollten. Die Wahl wurde den Studenten überlassen. Die Studenten haben sich in ihrer Freizeit eine Woche lang vorbereitet. Die Organisation wurde problemlos durchgeführt.

In der dreizehnten Woche fand die Vorführung statt. Jeder hatte sich auf die Organisation gut vorbereitet. Die Einladungen wurden zu der Lehrkraft und zu den anderen Studenten verteilt. Der Partyraum wurde dekoriert, es gab vieles zum Essen und zum Trinken und Musik wurde auch eingestellt. Die Studenten hatten ihre Gäste in der Zielsprache begrüßt. Natürlich waren auch alle anderen Aktivitäten in der Zielsprache durchgeführt. Die Gäste waren gekommen. Das Eröffnungsgespräch und Erklärungen wurden von zwei Personen vorgeführt. Das Photo ist im Anhang zu sehen (Anhang 16a). Nach dem Eröffnungsgespräch spielten die Studenten Rollenspiele nacheinander.

Das erste Spiel heißt "Freundinnen" (Anhang 16b) und wurde von fünf Personen vorgespielt. Die Fotos sind im Anhang zu sehen. (Anhang 16c). Das zweite Spiel heißt "Apfelkerne machen intelligent" (Anhang 16d). Dieses Spiel wurde von vier Personen durchgeführt. Danach wurde von einer Studentin eine Kurzgeschichte gelesen. Zum Schluss lasen zwei Studenten –mit Musik im Hintergrund- ein sehr bekanntes Gedicht von Orhan Veli Kanık, dass das Originale "İstanbulu dinliyorum" und die Übersetzung "Ich höre Istanbul zu", heißt. Eine Studentin hat das Gedicht in der Zielsprache und ein Student hat es in der Muttersprache vorgelesen. Das Foto ist im Anhang zu sehen (Anhang 16e).

Diese Aufführung ist zu allen Besuchern gefallen und die Studenten, die diese Organisation durchgeführt haben, bekamen ein großes Lob. Nachdem Essen und über das Gespräch der Essgewohnheiten in der Zielsprache haben die Studenten getanzt und sich amüsiert. Die Bilder sind im Anhang zu sehen (Anhang 17a, 17b).

Mit dieser Aktivität waren alle Studenten zufrieden. Denn diese Aktivität bezieht sich auf allen Intelligenzen der Studenten.

In der vierzehnten und zwar letzten Woche machte man eine Abschlussprüfung. Die Studenten wurden als vierer Gruppen ins Klassenzimmer gerufen. Die Prüfung beinhaltete zwei Stufen. Die erste Stufe bestand aus der Aussprache. In der zweiten Stufe wurde die Sprechfertigkeit bewertet. Jeder Student zog von der Schüssel eine Karte. Auf den Karten standen Fragen über das Gelernte oder auch Dialoge, die die Studenten vorspielen sollten. Jeder Student hatte fünf bis zehn Minuten Zeit, sich in der Prüfung mündlich auszudrücken. Diese Prüfung wurde mit Erlaubnis der Studenten aufgenommen worden. Diese Aufnahmen sind im Anhang dieser Arbeit zu sehen.

Außer der Abschlussprüfung wurde noch während der Untersuchung zwei Zwischenprüfungen gemacht. Die Ergebnisse sind unter dem Titel "Messung und Bewertung der Untersuchung" zu sehen.

Der Kontrollgruppe wurde dieselbe Prüfung gemacht und sie wurden auch aufgenommen. Während dieser vierzehn Wochen hatte die Kontrollgruppe nur die Übungen aus dem Moment Mal Lehrbuch 1 und Arbeitsbuch 1 gemacht.

Im Verlauf der Untersuchung haben die Studenten Gelegenheit erhalten:

- mit anderen paarweise, in Gruppen und mit ihren Lehrern zu kommunizieren
- die Zielsprache in landeskundlichen Zusammenhängen zu praktizieren
- ihre Sprechfähigkeiten mit Hilfe von vielfältigen Aktivitäten zu entwickeln
- alltägliche Situationen in der Klasse für spontane Äußerungen zu nutzen
- eigene Interessen, Erfahrungen und Ideen zu diskutieren und mit anderen zu vergleichen
- ihre eigene Kultur mit Kulturen der anderen Länder, in denen die Zielsprache gesprochen wird, zu vergleichen
- kulturelle Gewohnheiten und ihre sprachliche Ausdrucksformen zu erkennen
- die gelernte Sprache in unvorbereiteten Situationen anzuwenden
- trotz gemachter Fehler ohne Schwierigkeiten sich verständlich zu machen
- am Unterrichtsgeschehen in der Zielsprache aktiv teilzunehmen
- kurze Dialoge, Rollenspiele und Spielszenen zu planen und zu realisieren

- sich unvorbereitet bei Gesprächen zu beteiligen, persönliche Meinungen auszudrücken und Informationen über behandelte Themen oder Alltagssituationen auszutauschen
- etwas zu organisieren, Vorschläge zu machen und darauf zu antworten
- an Diskussionen über allgemeine, interessante Themen teilzunehmen. (Allerdings konnte es manchmal schwierig sein, ihnen zu folgen, wenn sie versuchten, etwas genau auszudrücken, was sie sagen wollten)
- ihre eigene Interessen und Absichten einzubringen
- von ihren eigenen Erlebnissen zu erzählen
- über Gehörtes, Gelesenes und Geschehenes zu erzählen und zu berichten
- Verantwortung in der Gruppe zu übernehmen
- ein Streitgespräch zu alltäglichen Themen zu führen, die eigene Meinung zu begründen und Argumente und Gegenargumente anzuführen
- Problembewusstsein zu entwickeln, Behauptungen zu beweisen, zu begründen, zu erläutern und unterschiedliche Meinungen zu respektieren.

4.1.2 Messung und Bewertung der Untersuchung

Bei der Bewertung der mündlichen Prüfung verwendete man das Messinstrument von der Cambridge Universität (1983). Es wurde aus dem Englischen ins Deutsche übersetzt. Beim Übersetzen dieses Messinstruments hat man einige Kriterien geändert und an die Deutsche Abteilung der Ondokuz Mayıs Universität angepasst.

Das originale Messinstrument besteht insgesamt aus sechs Bewertungskriterien und wird über 100 Punkte bewertet. Die erste Stufe ist Aussprache und Intonation und hat insgesamt 15 Punkte. Die zweite Stufe besteht aus Vokabular und hat Punktzahl von 20. Die dritte

Stufe besteht aus Grammatik und wird mit 20 Punkten bewertet. Die vierte Stufe ist die Flüssigkeit und wird mit 15 Punkten bewertet. Die fünfte Stufe des Messinstruments besteht aus dem Verstehen und wird mit 10 Punkten bewertet. Die letzte Stufe ist die Arbeitsleistung und wird mit 20 Punkten bewertet.

Bei dieser Untersuchung wird mit den vier Kriterien dieses Messinstruments gearbeitet. Diese Stufen sind Aussprache und Intonation, Vokabular, Grammatik und Verstehen. In dieser Hinsicht wurden Flüssigkeit und Arbeitsleistung ausgelassen. Der Grund dieser Auslassung von Flüssigkeit und Arbeitsleistung ist, dass man die Flüssigkeit bei der Aussprache bewertet hat und die Arbeitsleistung wird als Ganzes bewertet. Nämlich die Leistungen werden in jeder Stufe in sich bewertet. Deshalb brauchte man keine Sonderbewertung für die Arbeitsleistung.

Dieses angepasste Messinstrument wird über 100 Punkte bewertet (Anhang 18). Die Bewertung wird in vier Stufen gemacht. Die erste Stufe bewertet die Aussprache, die zweite Stufe das Vokabular, die dritte Stufe die Grammatik und die vierte Stufe das Verstehen. Jede Stufe hat insgesamt 25 Punkte. $25 \cdot 4 = 100$. Hundert ist der Notenkriterium der Ondokuz Mayıs Universität. Wir haben 25 mit 4 multipliziert, weil die Bewertung aus vier Stufen besteht und jede Stufe gleich bewertet wird.

Wenn die Aussprache fast identisch mit dessen Muttersprachsprechers ist, dann wird es mit 25 Punkten bewertet. Wenn der Student fast frei Akzent spricht oder mit Akzent, aber verständlich spricht, dann bekommt er 20 Punkte. Wenn die Aussprache und Intonationsprobleme oft dem Missverständnis verursachen, wird es mit 15 Punkten bewertet. Ist das Verstehen wegen der Aussprache und Intonationsprobleme schwer, bewertet man es mit 10 Punkten. Wenn es aber wegen der

Aussprache und Intonationsprobleme unverständlich ist, wird es mit 5 Punkten bewertet.

In der zweiten Stufe, wenn der Gebrauch von Vokabular und Idiom fast frei Akzentsprechen ist, wird es mit 25 Punkten bewertet. Effektiver Gebrauch von Vokabular, manchmal ungünstige Begriffe und / oder indirekte Aussage wegen deren ungenügenden Wortschatz hat eine Bewertung von 20 Punkten. Wenn die Kommunikation wegen des ungenügenden Wortschatzes begrenzt ist, bewertet man es mit 15 Punkten. Wenn der Wortschatz begrenzt ist und die Wörter falsch verwendet werden, dann bekommt man 10 Punkte. Wenn es wegen des ungenügenden Wortschatzes eine unmögliche Kommunikation stattfindet, dann hat man fünf Punkte.

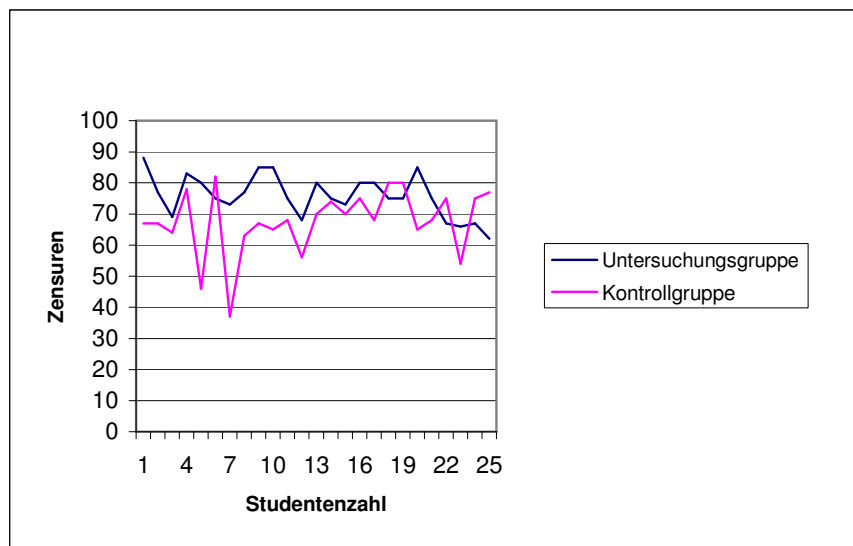
In der Grammatikstufe werden wenige auffallende Fehler mit 25 Punkten bewertet. Wenn es wenige grammatische Fehler und fehlerhafte Syntax gibt, aber verständlich ist, wird es mit 20 Punkten bewertet. Verursachen die Grammatikfehler den Bedeutungsfehler, bekommt man 15 Punkte. Wenn man zu einfache Satzbau und kurze Sätze gebraucht oder viele grammatische Fehler macht, dann hat man 10 Punkte. Wenn man bei den grammatischen Grundbauten viele Fehler hat, wird es mit fünf Punkten bewertet.

Zum Schluss, wenn die Studenten alles verstehen, dann bekommen sie 25 Punkte. Wenn sie mit Wiederholungen fast alles verstehen, wird es mit 20 Punkten bewertet. Benötigen Verstehensprobleme viele Wiederholungen, dann bewertet man es mit 15 Punkten. Wenn die Studenten trotz vieler Wiederholungen Probleme beim Verstehen haben, bekommen sie in diesem Fall 10 Punkte. Wenn sie trotz einfacher Fragen und Leitfragen Verstehensprobleme haben, dann wird es mit fünf Punkten bewertet.

Ein Test über den Spracherwerb der Studenten wurde am Anfang nicht vorgenommen, da die Studenten nicht Deutsch sprechen und verstehen konnten.

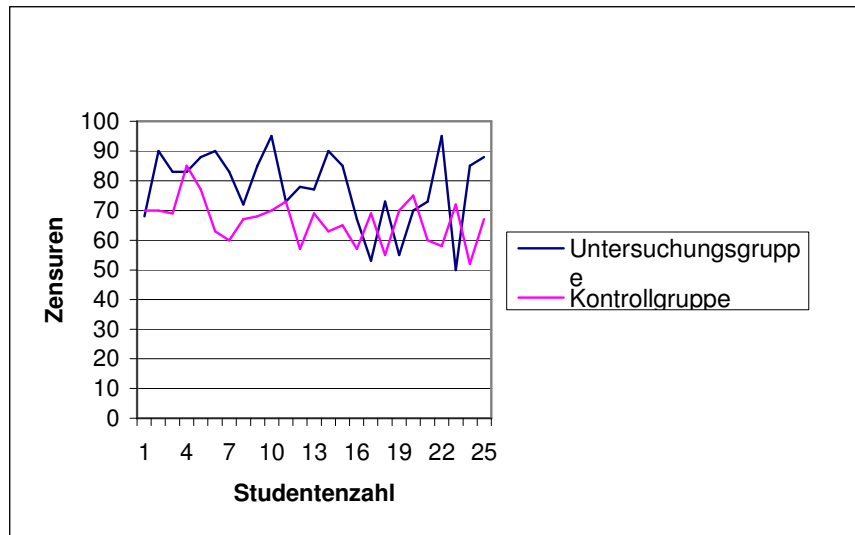
Die Bewertungen der Untersuchungs- und Kontrollgruppe wurden mit dem Statistik Programm für Sozialwissenschaften SPSS gemacht. Wenn man diese Bewertungen vergleicht, sieht man, dass die Werte einen bedeutungsvollen Unterschied haben.

Nach diesen Bewertungen hatte die Kontrollgruppe in der ersten Zwischenprüfung einen Durchschnitt von 67,64 Punkten und die Untersuchungsgruppe einen Durchschnitt von 75,80 Punkten. Hiermit sieht man, dass die Durchschnittsnoten der Untersuchungsgruppe höher sind als die Kontrollgruppe:



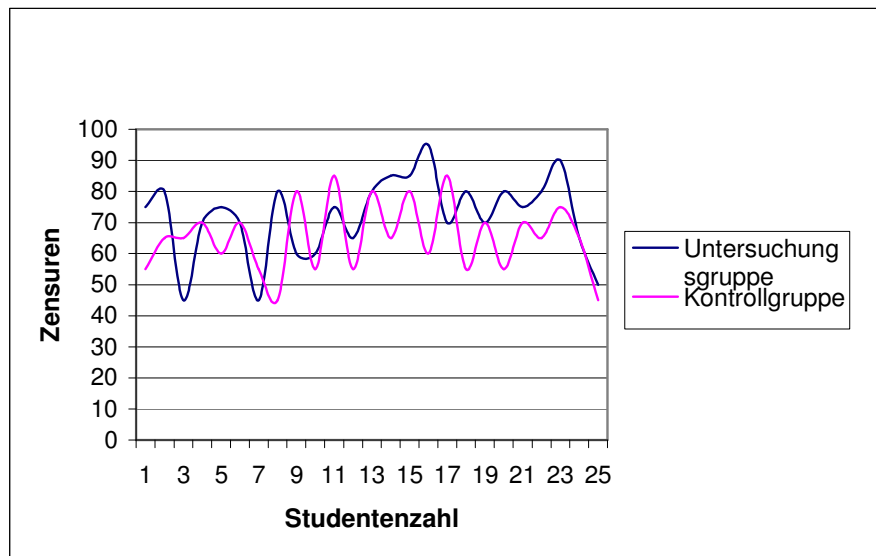
1.Zwischenprüfung

In der zweiten Zwischenprüfung ist der Fall dasselbe. Denn die Kontrollgruppe hatte einen Durchschnitt von 66,44 Punkten und die Untersuchungsgruppe von 77,96 Punkten:



2. Zwischenprüfung

Letztlich hatte die Kontrollgruppe nach diesen Bewertungen in der Abschlussprüfung einen Durchschnitt von 65,20 Punkten und die Untersuchungsgruppe einen Durchschnitt von 72,20 Punkten:



Abschlussprüfung

Nach den Bewertungen und Graphiken stellt man fest, dass die Werte der beiden Gruppen einen bedeutungsvollen Unterschied haben. Nämlich die Sprechaktivitäten, die im Rahmen der Multiplen Intelligenz Theorie bei der Untersuchungsgruppe durchgeführt worden sind, haben dazu beigetragen, dass diese Gruppe erfolgreicher wird und einen besseren Durchschnitt abgeschlossen hat.

5 SCHLUSSFOLGERUNG

5.1 Schlussfolgerung

Wie man von der Untersuchung feststellen kann, sind die traditionellen Sprechtechniken ungenügend, um die mündliche Kommunikation im Fremdsprachenunterricht zu entwickeln und zu erweitern. Eine bessere Möglichkeit ist es, dass die Sprechfertigkeit im Rahmen der Multiplen-Intelligenz-Theorie entwickelt und erweitert werden kann.

Man sah, dass die ausgeübten Sprechaktivitäten für die Motivation, die Sprechhemmungen der Studenten abgebaut und die mündliche Kommunikation im Fremdsprachenunterricht verstärkt haben.

Ein erfolgreiches Fremdsprachenlernen scheint vom Lerner abzuhängen. Aus diesem Grund gibt es für die Lerner keine einheitliche Art und Weise des Fremdsprachenlernens. Ein erfolgreicher Fremdsprachenunterricht findet nur dann statt, wenn der Unterricht eine Neugier weckt und die Bereitschaft der Lernenden fördert, sich in Alltag und Kulturen anderer Länder hineinzusetzen. Der Unterricht soll Methoden beinhalten, die Interesse, Freude und Kreativität einbeziehen und Raum für eigene Entdeckungen lassen.

Der Fremdsprachenunterricht soll sich auf die Lerner und ihre Bedingungen beziehen. Hierzu gehört die Berücksichtigung der Multiplen Intelligenzen. Der Fremdsprachenerwerb durch die Multiple-Intelligenz-Theorie verstärkt das Selbstvertrauen der Studenten und hilft ihnen, sich ihrer eigenen Fähigkeiten und ihres Lernverhaltens bewusst zu werden.

Im Fremdsprachenunterricht gibt es keine einheitliche Methode. Nach den Untersuchungen stellte man fest, dass man verschiedene Methoden je nach den Eigenschaften, Interessen, Fähigkeiten und

Lernvorgänge der Studenten anwenden soll. Hier spielt der Lehrende eine wichtige Rolle. Der Lehrende soll die Lerner genau beobachten, ihre Lernvorgänge untersuchen und somit einen Lerninhalt für diese Eigenschaften feststellen und sie im Unterricht anwenden. Man soll also feststellen, welche Methode zu dem Lerner passend ist.

Diese ausgeübten Sprechaktivitäten können in den Vorbereitungsklassen der Fremdsprachenabteilungen in der Türkei als eine Möglichkeit für die Sprechfertigkeit im Unterricht angewendet werden.

BIBLIOGRAPHIE UND LINKS

Aissen-Crewett, M. 1998. **Der Ausbruch aus dem Ghetto der Rationallogischen Intelligenz.** Howard Gardners Öffnung zur Vielfalt der Intelligenzen-Chance und Herausforderung für die Pädagogik. Potsdam: Universität Potsdam.

Armstrong, T. 1999. **7 Kinds of Smart Discovering and Identifying Your Multiple Intelligences.** New York: Plume.

_____. 2000. **Multiple Intelliences in the Classroom.** Alexandria, VA. Association for Supervision and Development.

Beushausen, Ulla. 1996. **Sprechangst, Erklärungsmodelle und Therapieformen.** Opladen: Westdeutscher Verlag.

Binet, A. T. Simon. 1905. "Methodes Nouvelles Pour le Diagnostique du Niveau Intellectuel des Anormaux". **Annee Psychologique.** 11. 191-244.

Brühl, Marianne. u.a. 2001. **Senator für Bildung und Wissenschaft.** Bremen.

Catell, R. B. 1973. **Die Empirische Erforschung der Persönlichkeit.** Weinheim.

Christison, Mary Ann. 1998. "Applying Multiple Intelligences Theory: Inservice and Preservice TEFL Education programs". **FORUM.** April-Juni, 36, 2, 2-13.

Clement, R. 1980. **Ethnicity, Contact and Communicative Competence in a Second Language.** Oxford: Pergamon.

_____. 1986. "Second language proficiency and accuturation: am investigation of the effects of language status and individual characteristics". **Journal of Language and Social Psychology**. 90-271.

Crookes, G., R. Schmidt. 1991. "Motivation: Reopening the research agenda". **Language Learning**. 41, 469-512.

Demirel, Özcan. 2003. **Yabancı Dil Öğretimi**. Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Der Senator für Bildung und Wissenschaft. 2002. **Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasiale Oberstufe**. Bremen.

Der Zentrale Ausschuss für das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz. 2000. **Rahmenlehrplan Deutsch als Fremdsprache**. Bonn.

Digeser, Andreas. 1983. **Fremdsprachendidaktik und Ihre Bezugswissenschaften**. Stuttgart: Klett.

Dörnyei, Z. 1994. "Motivation and motivating in the foreign language classroom". **The Modern Language Journal**. 78, 273-284.

Duveneck, Nicole. 2002. **Die Theorie der Multiplen Intelligenzen von Howard Gardner**. Martikelfnummer 1841592. Neuenkirchen.

Düwell, Henning. 2003. "Fremdsprachenlerner". **Handbuch Fremdsprachenunterricht**. Tübingen-Basel: Francke UTB. 4, 347-352.

_____. 1986. "Second language proficiency and acculturation. An investigation of the effects of language status and individual

characteristics". **Journal of Language and Social Psychology**. 271-290.

Europasiegel für innovative Sprachprojekte. 2006. **Fachlehrplan Englisch**. http://www.grg23vbs.ac.at/InfoMaterial/englisch_usl.html

Fischer, Sylvia. 2003. **Sprechmotivation und Sprehangst im DaF-Unterricht**. Modena: Unterrichtsvorschläge.

Fischer, Sylvia. 2005. **Sprechmotivation und Sprehangst im DaF-Unterricht**. <http://www.gfi-journal.de/3-2005/fischer.html-53k>

Freudenstein, Reinhold. 1970. **Aufgaben und Möglichkeiten der Unterrichtsmethodik, Dargestellt am Beispiel Fremdsprachenunterrichts**. Weinheim: Beltz.

Gage, Nathaniel L, David Berliner C. 1996. **Pädagogische Psychologie**. Weinheim: Psychologische Verlagsunion.

Galton, Francis. 1910. **Genie und Vererbung**. Leipzig.

Gardner, Howard. 1991. **Abschied vom IQ**. Die Rahmentheorie der vielfachen Intelligenzen. Stuttgart.

_____. 1993a. **Der Ungeschulte Kopf. Wie Kinder Denken**. Stuttgart.

_____. 1993b. **Multiple Intelligences**. The Theory in Practice New York Basic Books.

_____. 1999a. **Dem Denken auf der Spur**. Der Weg der Kognitionswissenschaft. Stuttgart.

_____. 1999b. **Kreative Intelligenz. Was Wir Mit Mozart, Trend, Woolf and Gandhi Gemeinsam Haben.** Andreas Simon. Frankfurt: Campus Verlag.

_____. 2002. **Intelligenzen-Die Vielfalt des Menschlichen Geistes.** Ute Spengler. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.

Gardner, R. u.a. 1997. "Towards a full model of second language learning". An empirical investigation. **The Modern Language Journal.** 81, 344-362.

Goleman, Daniel. 1996. **Emotionale Intelligenz.** München: Hanser-Verlag.

Grein, Marion. 1999. **Zur Sprechbereitschaft im Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen.** Mainzer Sprachandragogik. Juni 2004. [http://www.sprachandragogik.uni-mainz.de/Jahrbuch/1999 2 Grein.doc](http://www.sprachandragogik.uni-mainz.de/Jahrbuch/1999%20Grein.doc)

Grell, J. M. 1990. **Unterrichtsrezepte.** Weinheim: Beltz.

Guilford, J. P, R. Hoepfner. 1976. **Analyse der Intelligenz.** Weinheim.

Henk, Kathi. u.a 1998. **Geschichte Intelligenz IQ.** Juli 2006. [http://www.kueichstaett.de/Fakultaeten/PPF/fachgebiete/Psychologie/lehrstuehle/psycho2/lehre/ws_9899/HF_sections/content/Intelligenz/. 1-28.](http://www.kueichstaett.de/Fakultaeten/PPF/fachgebiete/Psychologie/lehrstuehle/psycho2/lehre/ws_9899/HF_sections/content/Intelligenz/.1-28)

Heuer, Helmut. 1979. **Grundwissen der Englischen Fachdidaktik.** Heidelberg: Quelle&Meyer.

Hillmer, Helga, Gaynor Ramsey. 1981. **Was Sagen Sie Dazu? Alltagsthemen im Gespräch.** 3. München: Max Hueber Verlag.

Hoffmann, Frank. 2003. **Benutzer-adaptive Verfahren für die Aktive Lernermodellierung.** Diplomarbeit. Chemnitz: Technische Universität Chemnitz.

Kahl, Peter. 1962. **Muttersprache und Fremdsprache im Englischunterricht der Volks- und Mittelschulen.** Weinheim: Beltz.

Kniffka, Gabriele. 1999. "Mündlichkeit und mündliche Kommunikation im Fremdspracheunterricht". **Sprachandragogik.** Juni 2006. http://www.sprachandragogik.unimainz.de/archiv/1999_2/Kniffka.doc.

Krumm, Hans-Jürgen. 1981. **Methodenlehre: Handlungsanweisungen für den Fremdsprachenlehrer.** Frankfurt/Main: Diesterweg.

_____. 2003. "Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation". **Handbuch Fremdspracheunterricht.** Tübingen, Basel: 4, 141.

Lehrpläne, Stundentafeln und Prüfungsordnung für die Mittelschule in der Provinz Bozen. 1983. http://www.schule.suedtirol.it/landesschulamt/acrobat/recht/lg_48-83lehrplan_ms.pdf

Lemcke, Christiane. u.a. 1996. **Moment Mal! Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache Lehrbuch 1 und Arbeitsbuch 1.** Berlin/München: Langenscheidt.

Liedtke-Aherrahrou, Sandra. 2003. **The Brain-Friendly Learning.**

Ludescher, Franz. 2003. Max-Hueber Verlag.
http://www.hueber.de/sixcms/list.php?page=downloads_spiele_daf

Mackey, William F. 1965. **Language Teaching Analysis**. London: Longman.

Mayr, Markus. 1997. **Jugendliche und Kognitive Entwicklung**. Linz.

Metzinger, Stefanie. 2005. http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/moral/workshop/kurse/metzinger-2005_dilemma-methode-Sprachunterricht.htm

Neuner, Gerhard, Hans Hunfeld. 1993. **Methoden des Fremdsprachlichen Deutschunterrichts**. Kassel: Langenscheidt.

Piaget, Jean. 1962. **Probleme der Entwicklungspsychologie**. Frankfurt.

_____. 1969. **Das Erwachen der Intelligenz Beim Kinde**. München: Klett-Cotta.

_____. 1972. **Sprechen und Denken Beim Kinde**. Düsseldorf. Schwann.

_____. 1975. **Biologische Anpassung und Psychologie der Intelligenz**. Stuttgart: Klett.

_____. 1978. **Das Weltbild des Kindes**. Stuttgart.

_____. 1992. **Psychologie der Intelligenz**. Klett-Cotta.

Rheinberg, F. 1995. **Motivation**. Stuttgart. Kohlhammer.

Robert, J.Freund. 2004. **Die Multiple Intelligenz-Theorie nach Howard Gardner**. http://www.personalitiertes_lernen.de/multiple%20intelligenz.htm

Rossi, A. u.a. 1990. "The comperative effectiveness of systematic desensitization and an integrative approach in treating public speaking anxiety". **A literature review and a preminary investigation**. *Imagination, Cognition and Personality*. 9, 1, 49-66.

Roth, Erwin. 1998. **Intelligenz. Grundlagen und Neuere Forschung**. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhauser GmbH.

Salovey, P. J.D., Mayer. "Emotional Intelligence". **Imagination, Cognition and Personality**. 9, 185-211.

Schlak, Torsten. u.a. 2002. "Die Motivation von DaF-Lernenden an Sprachlehrinstituten im Bielefelder Raum". [Online]. **Zeitschrift für Interkulturellen Sprachunterricht**. 7, 2, 23. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-07-2/beitrag/schlak1.htm>

Schneider, Rudolf. o.J. **Auf Deutsch Gesagt**. Ertan Yücel. Bonn-Oedekoven: Köllen Druck & Verlag GmbH.

Siebert, Horst. 1999. **Pädagogischer Konstruktivismus**. Neuwied.

_____. 2002. **Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne**. Neuwied.

Spearman, C. 1904. "General Intelligence Objectively Determined and Measured". **American Journal of Psychology**.

Stern, William. 1928. **Der Intelligenz der Kinder und der Jugendlichen**. Leipzig: Barth.

Sternberg, Robert J. 1981. u.a. "Peoples Conceptualisations of Intelligence". **Journal of Personality and Social Psychology**. 37-55.

_____. 1997. **Successful Intelligence: How Partical and Creative Intelligence Determine Success in Life**. Plume Books.

Storch, Günther. 1999. **Deutsch als Fremdsprache- eine Didaktik**. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. München: Fink.

Tausch, Reinhard, Anne-Marie Tausch. 1979. **Erziehungspsychologie**. Göttingen: Hogrefe.

Thorndike, E.L. 1922. "Practice effects in intelligence tests". **Journal of Experimental Psychology**. 5.

Thurstone, L.L. 1945. **Theories of Intelligence**. Chicago.

Tremblay, P., Gardner, R. 1995. "Expanding the motivation construct in language learning". **The Modern Language Journal**. 79, 505-518.

Wechsler, David. 1939. **The Measurement of Adult Intelligence**. Baltimore. 3. Die Messung der Intelligenz Erwachsener. Bern, Stuttgart: Huber. 3. 1964.

Wygotzki, L.S. 1964. **Denken und Sprache**. Berlin.

_____. 1987. **Arbeiten zur Psychischen Entwicklung der Persönlichkeit**. Ausgewählte Schriften. Band 2. Köln: Pahl-Rugenstein.

http://www.areall.de/Sprachen_methode_paket04.htm

<http://www.grs.lernnetz.de/konzgss.php> 3

<http://www.land.salzburg.at/bezirke/faecher/englisch/html/aufgabe.html>

<http://www.iim.uni-giessen.de/user/schneider/lernen/index.htm>

<http://de.wikipedia.org>

Anhang 1a

Demet CÜRÜL

Lütfen formda yer alan her ifadenin sizin için ne derece uygun olup olmadığını aşağıdaki beşli dereceleme ölçeği üzerinde belirtiniz. Bunun için uygun gördüğünüz rakamı yuvarlak içine almanız yeterlidir. Her bir rakamın ifade ettiği anlam aşağıda verilmiştir.

0= Benim için hiç uygun değil
1= Çok az uygun
2= Kısmen uygun
3= Oldukça uygun
4= Tamamen uygun

0 1 2 3 4	Dinleyerek daha iyi öğrenirim.	0 1 2 3 4	Bir işin ya da olayın bütününe görmek bence önemlidir.
0 1 2 3 4	Konuşmadan ve yazmadan önce kelimeleri kafamda tasarlayabilirim.	0 1 2 3 4	Görsel sunuları daha iyi öğrenirim.
0 1 2 3 4	Radio dinlemeyi televizyon seyretmeye tercih ederim.	0 1 2 3 4	Etrafımda gördüklerimi çok ayrıntılı hatırlayabiliyorum.
0 1 2 3 4	Sözcük oyunlarından, şifreli kelime oyunlarından çok hoşlanırım.	0 1 2 3 4	Görsel bulmacalar çözmekten hoşlanıyorum.
0 1 2 3 4	Bazen arkadaşlarım kullandığım kelimenin anlamını açıklamamı istiyorlar.	0 1 2 3 4	Renkli, hareketli rüyalar görüyorum.
0 1 2 3 4	Sosyal konular bana matematik ve fen konularından kolay gelir.	0 1 2 3 4	Bilmediğim bir yerde genelde yolumu bulabilirim.
0 1 2 3 4	Yürüyüş yaparken caddede boyunca varolan yazılar, resimlerden daha fazla dikkatimi çeker.	0 1 2 3 4	Bir şeyler çizmekten, karalamaktan hoşlanıyorum.
0 1 2 3 4	Duyduğum ve yeni okuduğum kelimeleri konuşmalarında kullanmaktan hoşlanırım.	0 1 2 3 4	Nesneler ters çevrildiğinde de görünümünü rahatlıkla hayal edebiliyorum.
0 1 2 3 4	Kitap okumak benim için çok önemlidir.	0 1 2 3 4	Resimlerle zenginleştirilmiş kitapları okumayı seviyorum.
0 1 2 3 4	Çeşitli konularda deneme, şiir, hikaye yazma ve benzeri etkinliklerden birini yaparım.	0 1 2 3 4	Gözlerimi kapadığımda görsel imajlar görebilirim.
0 1 2 3 4	Zeka oyunları ve soruları ilgimi çeker.	0 1 2 3 4	Şarkı söylemeyi severim.
0 1 2 3 4	Okuldayken matematik ve fen bilgisi en sevdiğim derslerdi.	0 1 2 3 4	Çalışırken radyodan, kasetten müzik dinlemek benim için önemlidir.
0 1 2 3 4	Mantıksal düşünme gerektiren oyunlar ve beyin jimnastikleri çok hoşuma gider.	0 1 2 3 4	Bir müzik aleti çalarım.
0 1 2 3 4	Gelecekle ilgili tahminler yapmak bana eğlenceli gelir.	0 1 2 3 4	Hayatımda müzik olmasaydı benim hayatım daha fakir olurdu.
0 1 2 3 4	Her şeyin mantıklı bir açıklaması olduğuna inanırım.	0 1 2 3 4	Yürürken bir ezgiyi mırıldanırım.
0 1 2 3 4	Soyut kavramlarla ilgili düşünmekten hoşlanırım.	0 1 2 3 4	Bir çok parçanın melodisini bilirim.
0 1 2 3 4	İnsanların söylediği, yaptığı işlerin mantığını anlamaya çalışmak hoşuma gider.	0 1 2 3 4	Bilmediğim bir parçayı bir-iki kez dinledikten sonra doğru bir şekilde söylerim.
0 1 2 3 4	Makine ve aletlerin çalışma sistemini merak ederim.	0 1 2 3 4	Çalışırken veya yeni bir şey öğrenirken tempo tutarım.
0 1 2 3 4	Zihinden hesap yapmak bana kolay gelir.	0 1 2 3 4	Çevremdeki seslere çok duyarlıyım.
0 1 2 3 4	Sayılarla konuşmayı ve bir konuyu matematiksel olarak ifade etmeyi daha doğru bulurum.	0 1 2 3 4	Öğrenciyken müzik derslerini severdim.

Anhang 1a weiter

0 1 2 3 4	İnsanlar beni fiziksel olarak çok hareketli bulur.	0 1 2 3 4	Birilerine bir şey öğretmek ve paylaşımda bulunmak hoşuma gider.
0 1 2 3 4	Araç-gereçleri elime alıp parçalarına ayırmayı ve birleştirmeyi severim.	0 1 2 3 4	Bir yere giderken ya da bir iş yaparken yanımda birileri olsun isterim.
0 1 2 3 4	El becerileri gerektiren işleri seviyorum.	0 1 2 3 4	Problemim olduğunda arkadaşlarımda yardım alarak halletmeyi tercih ederim.
0 1 2 3 4	En parlak fikirler yürürken ya da fiziki bir etkinlik ile uğraşırken aklıma gelir.	0 1 2 3 4	Birkaç tane çok yakın arkadaşım vardır.
0 1 2 3 4	Serbest zamanlarımı dışarıda geçirmeyi seviyorum.	0 1 2 3 4	Kendimi bir lider olarak düşünmüşümdür.
0 1 2 3 4	Biriyle konuşurken vücudumu ve ellerimi sık kullanırım.	0 1 2 3 4	Kalabalıkta kendimi rahat hissederim.
0 1 2 3 4	Bir şey hakkında daha fazla bilgi edinmek için ona dokunmaya ihtiyaç duyarım.	0 1 2 3 4	Sosyal etkinliklere katılmaktan hoşlanırım.
0 1 2 3 4	Macera yaşamaktan ya da benzer ürkütücü fiziksel etkinliklerden hoşlanırım.	0 1 2 3 4	Evde yalnız oturmak yerine eğlenceli bir toplantıya katılmayı yeğlerim.
0 1 2 3 4	En az bir spor dalıyla ya da fiziksel etkinlik ile ilgilenirim.	0 1 2 3 4	İnsanlar bana zaman zaman fikir danışır.
0 1 2 3 4	Uzun süre oturmak bana çok zor gelir.	0 1 2 3 4	Grup oyunlarını bireysel oyunlara tercih ederim.
0 1 2 3 4	Hayvanlara karşı çok meraklıyım.	0 1 2 3 4	Kendimle baş başa yalnız kalmayı severim.
0 1 2 3 4	Açık havada olmak çok hoşuma gider.	0 1 2 3 4	Kendime güvenim yüksektir.
0 1 2 3 4	Toprakla, bitkilerle uğraşmayı severim.	0 1 2 3 4	Kendi başıma uğraştığım özel bir hobim var.
0 1 2 3 4	Doğadaki varlıkları tanımak bana heyecan verir.	0 1 2 3 4	Hayatım için bazı önemli hedeflerim var.
0 1 2 3 4	Doğayla ilgili mağaza, müze ya da sergileri gezmekten hoşlanırım.	0 1 2 3 4	Yeteneklerim ve zayıf taraflarım hakkında gerçekçi görüşlere sahibim.
0 1 2 3 4	Bir hayvan beslemek ya da çiçek yetiştirmek bence çok gereklidir.	0 1 2 3 4	Tek başıma hafta sonunu geçirmeyi kalabalık bir grupta geçirmeye yeğlerim.
0 1 2 3 4	Çevre kirliliğine karşı çok duyarlıyım.	0 1 2 3 4	Kendimi bağımsız biri olarak düşünmüşümdür.
0 1 2 3 4	Doğa ile ilgili dergi, kitap ya da belgeselleri takip ederim.	0 1 2 3 4	Duygu ve düşüncelerimi iyi ifade ederim.
0 1 2 3 4	Vakıfların doğayı koruma çalışmalarını çok önemli buluyorum.	0 1 2 3 4	Hayatın anlamı hakkında düşünmeyi ya da yazmayı severim.
0 1 2 3 4	Çevre bilinci güçlü insanları değerli buluyorum.	0 1 2 3 4	Kendimi daha iyi tanımak için kişisel gelişim kitapları okurum.

Anhang1b

Çoklu Zeka Alanları ve Gözlenmesi

Demet CÜRAİL

YETİŞKİN İÇİN ÇOKLU ZEKA GÖZLEM
FORMUNU DEĞERLENDİRME PROFİLİ

Öğretmenin Adı Soyadı: Cinsiyeti: Branşı:

ZEKA ALANI	İFADELER										TOPLAM PUAN
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Sözel Dilsel	3	4	1	4	3	2	2	4	0	1	24
Mantıksal Matematiksel	2	0	2	4	4	2	4	3	0	0	21
Görsel Uzamsal	4	4	4	3	2	3	2	3	3	3	31
Müziksel Ritmik	4	0	1	2	4	4	4	4	4	4	31
Bedensel Kinestetik	4	3	3	2	4	3	4	4	3	4	34
Doğa	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	38
Kişilerarası	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	40
İçsel	2	0	2	4	1	0	2	3	3	3	20

SEÇENEKLER	HERBİR ALANDAN ELDE EDİLEN TOPLAM PUAN	BU ZEKA ALANINDAKİ GELİŞİMİŞLİK DÜZEYİ
4 - Tamamen Uygun	32-40 arası	Çok gelişmiş
3 - Oldukça Uygun	24-31 arası	Gelişmiş
2 - Kısmen Uygun	16-23 arası	Orta düzeyde gelişmiş
1 - Çok Az Uygun	8-15 arası	Biraz gelişmiş
0 - Hiç Uygun Değil	0-7 arası	Gelişmemiş

41

Anhang 2a



2 Name - Sprache - Land - Wohnort



A6

Lesen Sie Text ①.
Woher kommt Bilge?
Wo wohnt sie?
Welche Sprachen
spricht sie?



- ① Bilge Akyal wohnt und arbeitet in Berlin.
Sie ist Türkin. Sie sagt „Merhaba!“
Das ist Türkisch. Sie spricht auch Deutsch.
Familie Akyal kommt aus der Türkei, aus Izmir.
Bilge sagt, sie ist Türkin und Deutsche.



A7

Lesen Sie die Texte
② - ③.
Woher kommt
Martin?
Wo wohnt er?
Woher kommt
Akemi?
Wo wohnt sie?
→Ü12 - Ü13



- ② Das ist Martin Baumgartner.
Er spricht Deutsch, Französisch und Polnisch.
Er ist Schweizer und wohnt in Warschau.
Warschau ist die Hauptstadt von Polen.



- ③ Sie heißt Akemi Waldhäusl.
„Akemi“ ist Japanisch. „Waldhäusl“ ist Deutsch.
Akemi lebt in Innsbruck und ist Österreicherin.
Sie spricht Japanisch und Englisch.
Und sie lernt gerade Deutsch.



A8

Lesen Sie
die Texte ① - ③
und sammeln Sie.

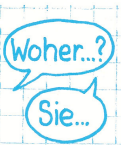
→Ü14 - Ü15

Vorname	Nachname	Land	Nationalitäten	Sprachen
Bilge	Akyal	Türkei	Türkin, ...	Türkisch, ...
Martin				
Akemi				



A9

Fragen Sie
und antworten Sie:



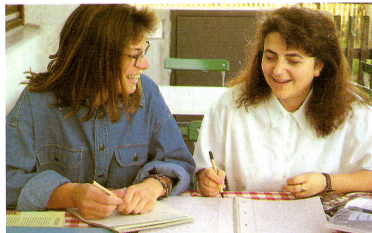
- A6** Woher kommt Bilge?
A7 Wo lebt und arbeitet sie?
A9 Woher kommt Martin?
 Wo wohnt er?
 Welche Sprachen spricht er?
 Und Akemi? Woher kommt sie?
 Welche Sprache lernt Akemi gerade?
 Wer ist das?
 Wie heißt er?
- Sie kommt aus der Türkei. Aus Izmir.
 - In Berlin. Sie ist Türkin und Deutsche.
 - Er kommt aus der Schweiz. Er ist Schweizer.
 - Er wohnt in Warschau.
 - Er spricht Deutsch, Französisch und Polnisch.
 - Aus Österreich. / Aus Japan.
 - Sie lernt Deutsch.
 - Das ist Bilge. Sie ist Türkin.
 - Er heißt Martin. Er ist Schweizer.
 - Ich weiß nicht.

Anhang 2b



3 Name – Wohnort – Adresse

- ① ● Wie heißt du?
☐ Ich heiße Maria.
 ● Und woher kommst du?
☐ Aus Alicante.
 ● Alicante? Wo ist das?
☐ In Spanien.
 ● Und wo wohnst du?
☐ In Bremen.



A10

Hören Sie
und lesen Sie.

**Personen
vorstellen**

Wie heißt sie?
Woher kommt sie?
Wo ist das?
Wo wohnt sie?

- ② ● Wie heißen Sie, bitte?
☐ Mein Name ist Arthur Miller.
 ● Und woher kommen Sie?
☐ Aus Abingdon.
 ● Abingdon? Wo ist das?
☐ In England.
 ● Wo wohnen Sie?
☐ In Essen.
 ● Und wie ist Ihre Adresse?
☐ Essen, Fischerstraße 9.



A11

Hören Sie
und lesen Sie.

Wie heißt er?
Woher kommt er?
Wo ist das?
Wie ist die Adresse?

→Ü16

- ③ ● Entschuldigung, wie heißt du?
☐ Ich heiße Laura.
 ● Was? Ich heiße auch Laura!
☐ Du auch? Und woher kommst du?
 ● Aus Italien, aus Parma. Und du?
☐ Ich bin aus Innsbruck.
 Und wo wohnst du?
 ● Ich wohne auch in Innsbruck,
 Reichenauerstraße 8.



A12

Hören Sie
und lesen Sie.

Wie heißen sie?
Woher kommen sie?
Wo wohnen sie?

- | | | |
|------------|---------------------------------|---|
| A13 | Wie heißt du? | – (Ich heiße) Maria / Und du? |
| | Woher kommst du? | – (Ich komme/bin) aus |
| | Wo ist das? | – (Das ist) in |
| | Wo wohnst du? | – (Ich wohne) in |
| | Entschuldigung, wie heißen Sie? | – (Mein Name ist) Arthur Miller / |
| | Woher kommen Sie? | – Aus |
| | Wo wohnen Sie? | – In |
| | Wie ist Ihre Adresse? | – (Meine Adresse ist) |

A13

Fragen Sie
und antworten Sie.

A14

Stellen Sie Ihren
Partner / Ihre
Partnerin vor.

→Ü17 – Ü30

A14 Das ist ... Sie/Er kommt aus ... Das ist in ... Sie/Er wohnt in ... Die Adresse ist: ...

Anhang 3

2

Eine fremde Stadt



A1 1 Ankunft

Orientierung:
Ort und Weg
Was sucht die Frau?

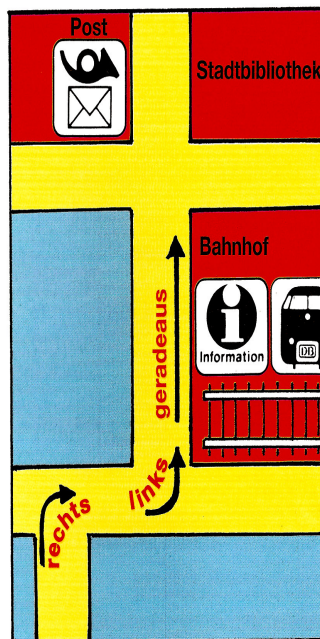


A2

Wo ist die Post?
Wo ist die
Stadtbibliothek?
Spielen Sie die
Dialoge.



- Entschuldigung.
- Ja bitte?
- Ich suche die City-Information.
- Die City-Information? Die ist im Bahnhof.
- Und wo ist der Bahnhof?
- Gehen Sie gleich rechts, dann links, dann geradeaus: Da ist eine Kreuzung, und rechts ist der Bahnhof.
- Vielen Dank.
- Bitte.



A3 2 City-Information

Ein Hotel suchen
Welches Hotel
nimmt die Frau?
Was kostet das?
Wo liegt das?



- Guten Abend, äh ...
- Guten Abend.
- Ich suche ein Hotelzimmer für etwa 40 Euro.
- Einen Moment, bitte! ...
Da gibt es zwei Hotels: das Hotel Central, das Einzelzimmer kostet da 40 Euro; und das Hotel Lindenhof, 35 Euro.
- Wo liegt das Hotel Lindenhof?
- Das liegt im Zentrum.
- Gut, das nehme ich.
Reservieren Sie bitte ein Zimmer für mich?
- Ja, gerne. Wie ist Ihr Name, bitte?
- Mein Name ist ...



A4

Fragen Sie und
antworten Sie.

→ Ü1 – Ü5

A1 Entschuldigung.

A2 Ich suche die City-Information.
Entschuldigung, wo ist die Post, bitte?
Danke. / Vielen Dank.

A3 Ich suche ein Zimmer für etwa 35 Euro.

A4 Wo liegt das Hotel?
Reservieren Sie bitte ein Zimmer für mich?

– Ja, bitte?

– Gehen Sie links/rechts/geradeaus.

– Da ist eine Kreuzung, und da ist ...

– Bitte.

– Da gibt es das Hotel ...

– Im Zentrum.

– Gerne. Wie ist Ihr Name, bitte?

Anhang 4



A9 5 Im Café

Bestellen

Was möchte Milena?
Was möchte Beatrix?



Milena hat in Essen eine Freundin: Beatrix van Eunen. Sie ist Holländerin.
Jetzt sitzen sie im Café. Sie studieren die Karte und bestellen ...



KLEINE KARTE

HEISSE GETRÄNKE

Tee (mit Zitrone/Milch)	1.95
Kaffee	1.95
Espresso	2.25
Cappuccino	2.45

KALTE GETRÄNKE

Mineralwasser	1.75
Apfelsaft	2.00
Cola	1.75
Limonade	1.75

KUCHEN

Apfelkuchen	2.25
Käsekuchen	2.25
Nusstorte	2.75
Sachertorte	3.00

KLEINE SPEISEN

Salat-Sandwich	3.75
Käse-Sandwich	4.25
Salami-Sandwich	4.25
Schinken-Sandwich	4.75
Mini-Pizza	3.50

Guten Tag, was möchten Sie? ●
Mit Zitrone? ●

○ Tee, bitte!

○ Ja, gerne.

■ Und ich nehme ... äh ... ein
Mineralwasser und ein Sandwich, bitte!

■ Mit Käse, bitte.

Mit Käse, mit Salat, mit Sa ...? ●
Ja, gerne. ●

○ Ich habe auch Hunger. Ich nehme
auch ein Sandwich, mit Salat, bitte.

Also, zwei Sandwich, einmal mit Salat ●
und einmal mit Käse, einen Tee und ein
Mineralwasser.

Anhang 5

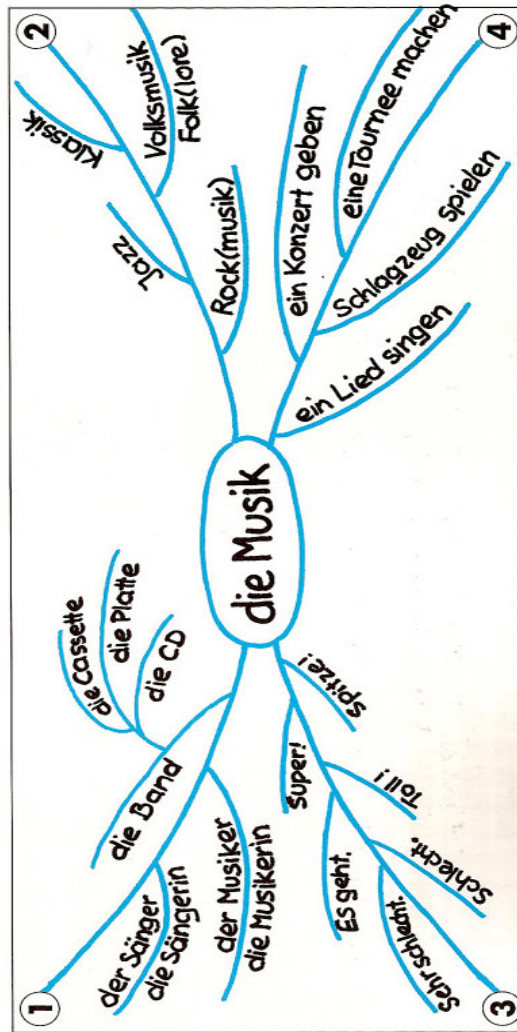
7 Wortschatz



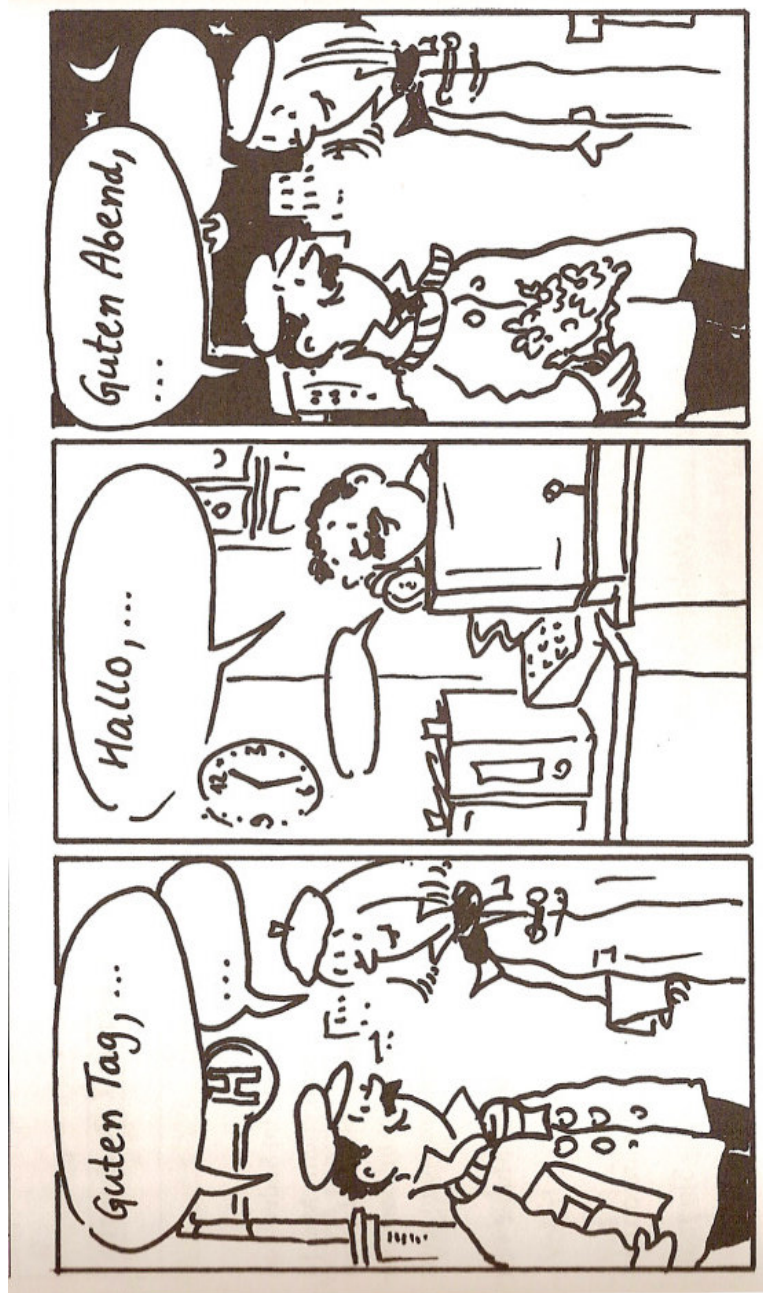
A18

Mind-map „Musik“

- a) Welche Fragen passen zu ① – ④?
 Wer macht Musik?
 Was machen Musiker?
 Was macht eine Band?
 Welche Musikstile gibt es?
 Wie ist die Musik?
- b) Zeichnen Sie Ihre eigene Mind-map.

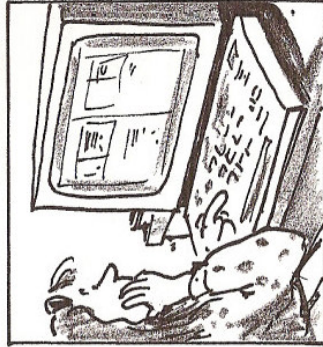


Anhang 6



Anhang 7

Ü3
Über Lernen
sprechen
 Wie können Sie in
 diesen Situationen
 Deutsch lernen?
 Was machen
 Sie gern?



Anhang 8a

Rollenkarten

A

Sie hatten eine Verabredung mit einem Geschäftspartner:

„Um acht im Restaurant Krone“. Sie dachten, „um acht“ bedeutet „um acht herum“, also plus / minus 20 Minuten. Sie kommen also um 20.20 und Ihr Geschäftspartner wirkt ziemlich sauer.

Klären Sie die Situation.

B

Sie hatten eine Verabredung mit einem Geschäftspartner:

„Um acht im Restaurant Krone“. Sie waren pünktlich um 20.00 da. Ihr Geschäftspartner kommt um 20 nach acht, als Sie gerade gehen wollen. Hat er sich in der Zeit geirrt?

Klären Sie die Situation.

A

Ein deutscher Geschäftsfreund hat Sie zu sich nach Hause eingeladen. Zu einem Gläschen Wein, ganz informell, dachten Sie und haben sich freizeitmäßig angezogen.

Als Sie bei dem Freund ankommen, stellen Sie fest, dass noch andere Gäste da sind und sich alle sehr schick gemacht haben. Sie haben ihn wohl nicht ganz richtig verstanden. Es ist Ihnen sehr peinlich.

Was sagen Sie?

B

Sie feiern heute ganz groß Ihren 40. Geburtstag. Ihr ausländischer Geschäftsfreund ist zufällig in der Stadt und Sie haben ihn eingeladen.

Der Freund steht in Jeans und Pulli vor der Tür und wirkt verwirrt. Entweder hat er nicht richtig verstanden, dass Sie ein Fest feiern, oder bei ihm zu Hause ist diese Kleidung üblich.

Sie persönlich stört es eigentlich nicht, aber Ihr Geschäftsfreund wirkt verlegen.

Helfen Sie.

Hueber

Anhang 8a weiter

Hueber

A

Sie haben einen ausländischen Kollegen zu sich nach Hause eingeladen.

Das Gespräch kommt auf die Umwelt, Mülltrennung, Recycling usw. Ihr Kollege hat offenbar überhaupt kein Umweltbewusstsein. Er macht sich lustig über die „Müslis“ und „Naturhysteriker“ und sagt, er hat gelesen, dass die in Deutschland eine ziemlich starke Lobby haben. Das passe gar nicht zu den sonst so realistischen Deutschen, meint er.

Ihre Frau kauft nur in „Bioläden“ ein und kocht überwiegend „Vollwertkost“; auch diesen Abend.

Sie ärgern sich ziemlich.

B

Sie sind bei einem deutschen Kollegen eingeladen.

Das Gespräch kommt auf die Umwelt, die Grünen, usw. Sie verstehen sich normalerweise sehr gut mit dem Kollegen und sagen daher auch Klipp und klar, was Sie von diesen „grünen Trautänzern“ halten, nämlich gar nichts. Wer will schon zurück in die Steinzeit? Das ist doch total übertrieben und absurd.

In dem Moment kommt die Hausfrau mit dem Abendessen herein und sagt: „Das ist jetzt Vollwertkost, alles biodynamisch angebaut ...“

Retten Sie die Stimmung!

A

Sie sind mit einem ausländischen Kollegen in einem Münchner Biergarten.

Ihr Kollege hat ein großes Bier getrunken. Als der Ober ihn (auf Bayerisch) fragt, ob es geschmeckt hat und ob er noch eins will, antwortet Ihr Kollege: „Ja“.

Sie wundern sich, sagen aber nichts, er muss selbst wissen, wie viel er trinkt.

B

Sie sind mit einem deutschen Kollegen in München in einem Biergarten.

Als Sie Ihr Bier ausgetrunken haben, kommt der Ober und fragt: „Hot's gschmeckt?“ Sie nicken, er fragt: „Meng's no oans?“ Sie sagen vorsichtig: „Ja, ja“. Plötzlich kommt der Ober mit einem zweiten Glas Bier an. Sie möchten aber keins mehr.

Erklären Sie Ihrem Kollegen das Problem und bitten Sie ihn um Hilfe.

Anhang 9



Villen am Hügel.

1911 malt Gabriele Münter dieses Bild und nennt es „Villen am Hügel“.

Wir sehen vier große, blaugüne Häuser.

Die Fenster sind schwarz, die Dächer rotbraun und schwarz.

Der Himmel ist groß und hellgelb.

Durch das Bild geht eine Linie von links oben nach rechts unten.

Das ist der Hügel.

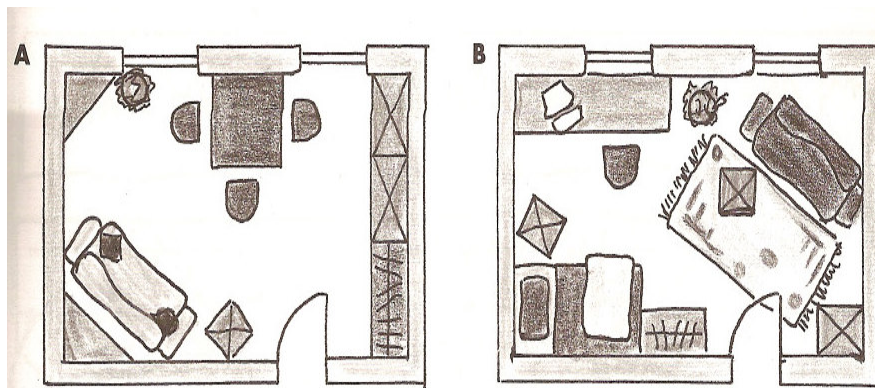
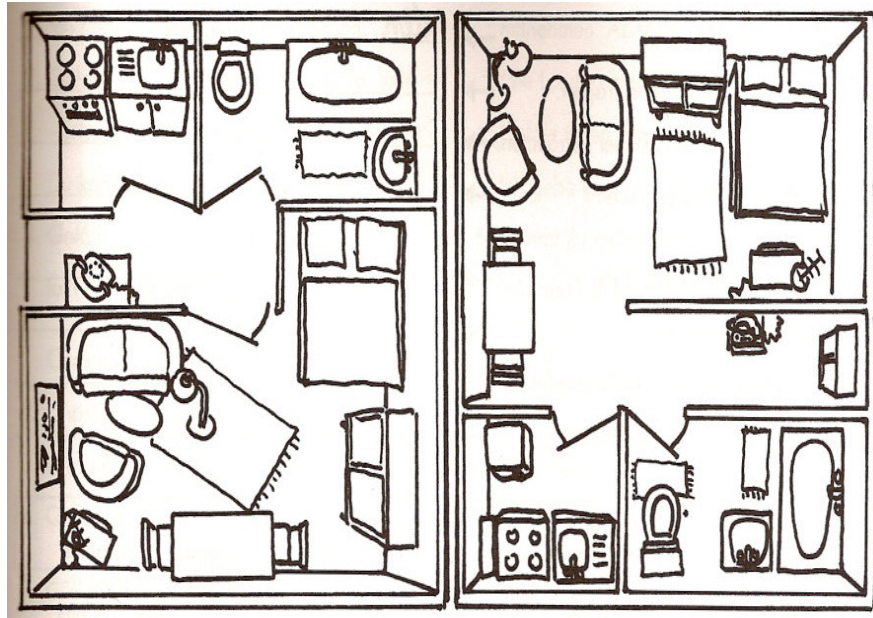
Gabriele Münter malt ihn grün und grüngelb.

Die Häuser stehen schräg auf dem Hügel.

Davor stellt die Malerin schwarze Bäume, sehr einfach, fast primitiv.

Das Bild ist leer. Kein Mensch ist zu sehen.

Anhang 10



Anhang 11a

Diskussionsspiel

Herr Falke und Herr Tanner arbeiten bei Ihnen im Büro. Beide sind verheiratet und haben kleine Kinder. Aber es gibt einen großen Unterschied in ihrem privaten Bereich: Herr Falke hat eine Wohnung im Zentrum von München, zehn Minuten zu Fuß vom Büro, Herr Tanner dagegen wohnt auf dem Land und braucht 45 Minuten mit dem Zug in die Innenstadt. Beide haben ein sehr schönes Heim, aber wie Sie sich leicht vorstellen können, gibt es beim einen wie bei dem anderen Vor- und Nachteile.

**Bilden Sie zwei Gruppen.**

Eine Gruppe spricht für Herrn Falke und erstellt eine Liste mit den Vorteilen seiner Wohnung und den Nachteilen des Hauses von Herrn Tanner. Die andere Gruppe spricht für Herrn Tanner und fertigt eine Liste im umgekehrten Sinn an.

Die beiden Gruppen sitzen einander gegenüber und argumentieren in einer Unterhaltung, z. B. so:

Herr F: Sie verfahren wirklich jeden Tag sehr viel Zeit.

Herr T: Ach, das ist doch keine verlorene Zeit, denn ich kann ja im Zug lesen, und dann habe ich wenigstens zu Hause frische Luft und Ruhe. Was Sie ja von sich nicht gerade behaupten können. Bei der Luftverschmutzung in der Stadt.

. . . und so weiter . . .

Jede Gruppe soll die Art zu wohnen der anderen kritisieren und die eigenen Seite verteidigen.

Und Sie, welche der beiden Möglichkeiten zu wohnen würden Sie persönlich vorziehen?

Anhang 11b

Herr Tanner auf dem Land

VORTEILE

- Auf dem Land man muß nicht schnell.
- Die Nachbarn sind so freundlich.
- Man kann das Natürliches Obst essen, man kann frische Epware ohne Hormon essen.
- Die Kinder des Landes sind früher so die Kinder der Stadt.
- Die Aussicht des Landes ist wunderbar nach den Arbeit können Sie sich ausruhen.
- Die Luft ist sehr rein und man kann in der Nacht die Sterne sehen.
- Auf dem Land man steht frei auf Atatürk sagt: "Wenn man früh aufsteht, ist man Gesundheit."
- Das Leben ist nicht schwer, sondern es ist billig und leicht

NACHTEILE

- Man kann muß schnell.
- Es gibt Verkehrstau und viele Diskordern.
- Die Leute kennen andere nicht.
- Man ab nicht frische Obst und Epware.
- Die Kinder der Stadts haben wenig Spielplätze.
- In der Stadt gibt es Luftschmutzig.
- In der Stadt man kann das Tier ausfüttern.
- Das Leben in der Stadt ist teuer und hectic.
- Die Menschen, die in der Stadt leben kommen an den Wochenenden auf die Land um Pikknik machen.
- In der Stadt gibt es die Gefahr des Erdbebens.
- Die höher Hauses könne leicht zusammenbrechen.

Anhang 11b weiter

- Es gibt viele Diebstahle im Zentrum.
- In der Innenstadt leben viele Menschen. Jeder benutzt gemeinsam etwas. Deshalb sie aufpassen.
- Im Stadtzentrum gibt es viele Menschenmenge. Deshalb, es gibt viele Schlange. Man muß für das einkaufen an der Reihe stehen.
- Wenn ein Ausländer in die Stadt kommt kann er nicht leicht finden die Adresse dass er sucht. Denn die Stadt sehr chaotisch ist.

Anhang 11c

1. GRUPPE (Herr Falke)VORTEILE

- Man kann alles leicht finden
- Es gibt viele Aktivitäten
- Verkehr ist leicht
- Man kann überall zu Fuß gehen
- Es gibt keine Langeweile
- Gesundheitsmöglichkeiten
- Die Kinder haben viele Möglichkeiten (Schule, Sport Aktivität, Gesundheit, Kultur,...)
- Es ist immer etwas los
- Billig
- Es ist ein großer Vorteil, in der Stadt zu Leben

NACHTEILE

- Man muß früh aufstehen
- Im Winter sind alle Straßen verstopft
- keine Schulerziehung ausserhalb der Stadt
- Man kann Stromausfall und Wasserausfall
- Man kann viele Zeit verlieren
- Können Sie zum Arzt, wann Sie möchten?
- Stadtverwaltung kann nach dem Dorf nicht erreichen, so du muß selbst Beschäftigung machen.
- Du kannst Taglich Zeitung nicht lesen
- Arbeitsmöglichkeiten ist so wenig
- Weil die Stadtleben ist schlecht, warum wandern alle in die Stadt aus?
- Es gibt keine Telefonverbindung
- Auf dem Land muß man vielleicht mit den Großfamilien leben.

Anhang 12a

	Emel Gahr
10. Ünite	04010036
- abbiegen Das kleine Auto bog rechts ab. - führen Landstraße führt über Philippsreut nach Kreuzberg. - Rundflug Ich habe mit meinem Freund einen Rundflug gemacht. - Angst Ich habe Meer Angst. - rüber Das Auto fährt rüber. - blind Der Mann kann nicht lesen, denn er ist blind. - Schiff Letzte Sommer habe ich mit dem Schiff reist. - Flug Er fühlt nicht gut entlang dem Flug. - Reisen Reisen ist am besten im Sommer. - Die Lage Die Lage war nicht sauber. - der Bach Wir haben neben dem Bach Picknick gemacht. - der Hof Es gibt viele Tiere in dem Hof. - die Brücke Die große Brücke ist sehr alt. - die Kirche Sie gehen jede Sonntag in dem Kirche. - beide Die beide spielen Fußball im Garten. - rollen Die Kinder rollen der Ball. - der Fels Das Auto fällt über dem Fels. - das Flugzeug Sie kann nicht mit dem Flugzeug reisen, weil sie Angst hat. - die Sicht Die Sicht über dem Wolken ist wunderbar. - organisieren Wir organisiert eine Überraschungsgeburtstagsparty für Singül.	

Anhang 12b

Demet CÜRGÜL
H2=II Grup 04010012
S. Ünite

- Das Nomen -

das Hinterhof=Die Kinder spielen Versteck im Hinterhof.
die Ausstellung=Wir gingen die Ausstellung der Kunstes spazieren.
das Wettlauf=Ich war in der ersten Reihe in dem Wettlauf.
der Verkauf=Der Verkauf des Apfels vermehrt sich.
der Preis=Der Preis der Armband ist sehr teuer.
die Begrüßung=^{Der Ministerpräsident, der Recep Tayyip Erdoğan heißt, kommt nach Ordu.} Das Volk ordnet für ihn eine Begrüßungs feier.
die Eröffnung=Die Eröffnung des Lad'ens ist an dem Montag.
der Erlös=Der Erlös hat zum Kinderheim gespendet.
Späzialitäten=Meine Freundin kochte Mantı zeigt Späzialitäten aus ihr Land.

- Das Verb -

spenden=Mein Großvater spendet die Ganze Erbschalf zu UNICEF.
singen=Mustafa Söndal singt Isyankar.
feiern=Wir feierten meinen Geburtstag.
lachen=Ich lache mich krumm.
tanzen=Ich tanzte die Party entlang.
unterhalten sich=Wir unterhalten uns an der Party.
tragen=Die hübsche Gliederpuppe trägt gut den Brautstand.
erscheinen=Er erscheint so nächdeklich.
verstehen=Entschuldigung, ich habe das nicht verstanden.
berichten=Der Ansager berichtet den Wetterbericht.
anbieten=Ich bot meiner Tante den Kaffee an.
ernst sein=Ich war ernst, dass mein Freund mich schrei.
freuen sich=Ich freue mich sehr, während mein Freund gibt mir ^{den Blumen}.
träumen=Gestern Nacht habe ich geträumt.

- Das Adjektiv -

verschieden=An 23 April werden die Studenten ^{aus 50} verschiedenen Ländern.
fröhlich=Wenn ich gute Noten bekommt, war ich fröhlich.
wunderbar=Die Sicht aus dem Turm ist wunderbar.
gemeinsame=Englisch ist gemeinsame Sprache an die ^{ganze} wett.
traurig=Ich bin traurig, denn mein Großvater stirbt.

- Das Adverb -

circa=Circa 200 Studenten kamen in der Vortrag.
besonders=Was interessiert Sie besonders?

nixonqD

Anhang 12c

Emre ÇAKIROĞLU	
Seite 4	
<u>Verben</u>	: <u>redol</u>
klingeln! Heute klingelt der Wecker nicht.	: <u>notstuladib</u>
vergleichen! Vergleichen Sie zwei Sätze.	: <u>notfart</u>
frühstücken! Ich frühstücke um 07.30 Uhr.	: <u>notsail</u>
trinken! Wir möchten Tee trinken.	: <u>notsae</u>
einkaufen! Wir haben im Zentrum eingekauft.	: <u>notsailst</u>
losgehen! Um 17.00 Uhr gehen wir los.	: <u>notsail</u>
schlafen! Am Abend gehe ich um 23.00 Uhr schlafen.	: <u>notsail</u>
hören! Ich höre zwei Stunden Musik.	: <u>notsail</u>
aufstehen! Ich bin heute nicht gern aufgestanden.	: <u>notsail</u>
	: <u>notsail</u>
	: <u>notsail</u>
	: <u>notsail</u>
<u>Namen</u>	: <u>notsail</u>
das Kino! Am Wochenende werden wir ins Kino gehen.	: <u>notsail</u>
der Lehrer! Ich habe meinen Lehrer vorsichtig gehört.	: <u>notsail</u>
der Satz! Ich habe die Sätze langsam gelesen.	: <u>notsail</u>
das Buch! Ich möchte das Buch nicht lesen.	: <u>notsail</u>
das Haus! Er ist um 17.00 Uhr nach Hause gegangen.	: <u>notsail</u>
das Konzert! Ich will ins Konzert gehen.	: <u>notsail</u>
der Ballon! Sie malt ihren Namen auf einen Ballon.	: <u>notsail</u>
die Reise! Die Reise hat zwei Wochen gedauert.	: <u>notsail</u>
der Brief! Ich habe deinen Brief bekommen.	: <u>notsail</u>
	: <u>notsail</u>
<u>Adjektive</u>	
viel! Heute hat er viele Arbeit.	: <u>notsail</u>
lang! Seine Freundin ist sehr lang.	: <u>notsail</u>
	: <u>notsail</u>
<u>Adverb</u>	: <u>notsail</u>
morgens! Morgens laufe ich im Strand.	: <u>notsail</u>
ganz! Wir sind nicht ganz zufrieden.	: <u>notsail</u>

Anhang 12d

Karten Beispielsätze
KAPITEL 6 Merve
OZBEN

der Grund = Der Grund ist nicht schön.
die Prospekte = Ich habe die Prospekte gelesen.
der Merksatz = Es gibt einen Merksatz an dem Tisch.
die Lehrerin = Die Lehrerin hat mir ein Merksatz gegeben.
der Sinn = Hast du den Sinn von diese Besie verstanden?
der Satz = Dieser Satz ist sehr lang.
das Sprachkurs = Ich möchte ein Sprachkurs gehen.
der Beruf = Mein Vater ist von seinen Beruf angekommen.
der Manager = Der Manager von Siebel Car ist sehr gutaussehend.
die Kursteilnehmer = Ich habe mit der Kursteilnehmer gesprochen.
die Apothekerin = Die Apothekerin hat mir viele Medikamente gegeben.
die Bedeutung = Was ist die Bedeutung von "sehen"?

erst = Erst habe ich nach Samsun gegangen.
eigentlich = Eigentlich habe ich ein Radiergummi.
genug = Ich denke, es ist genug. ←
regelmäßig = Aber es ist nicht regelmäßig.
gemeinsam = Deutsch ist unsere gemeinsam Unterricht.
miteinander = Wir sprechen Deutsch miteinander.
richtig = Die Antwort ist richtig.
Am Schluß = Am Schluß haben wir sich versöhnt.
ziemlich = Es ist ziemlich viel.
zurück = Sie muss mein Buch zurück geben.

kleben = Ich klebe die Klebstoff an meinem Buch.
kommen = Ich komme von der Arbeit.
besuchen = Ich besuche meinen Freund.

Anhang 13a

lernen

besuchen

verkaufen

feiern

dürfen

mögen

brauchen

versuchen

Anhang 13b



notieren



wohnen



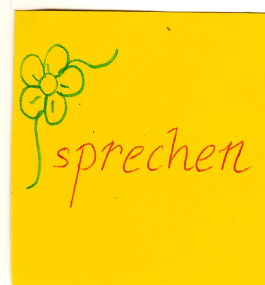
essen



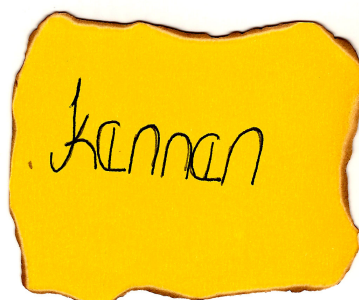
antworten



bewerten



sprechen



kennen



fragen

Anhang 13c

die Sehenswürdig-
keit

die Ruhe

der Gast

die Auswahl

das Ereignis

der Streit

Anhang 13d



Anhang 14a

Einkaufsbummel

Material: Kopien der Teilnehmerkarte für alle TN
Vergrößerte Kopie der **Teilnehmerkarte** auf Folie für OHP
Lehrerkarte
Spielgeld
Farbige Folienstifte
Eieruhr oder Sanduhr

Vorbereitung:

Jeder TN* erhält eine Kopie der Teilnehmerkarte. Bilden Sie Gruppen mit 3-5 Personen. Jede Gruppe sucht sich jeweils eine Sache aus folgenden Kategorien aus:

- Lebensmittel
- Kleidung
- Schmuck
- Elektrogeräte
- Unterhaltung

Jede Gruppe erhält einen Geldbetrag, mit dem sie alle Dinge auf ihrer Einkaufsliste kaufen muss. Jeder Gruppe wird eine Farbe zugewiesen. Die Gruppen entscheiden sich für eine Position auf dem Stadtplan, die der KL auf der Folie am OHP einzeichnet. Mit den farbigen Folienstiften wird ihr Weg markiert.

Der KL** stellt alle Personen dar, die die TN im Laufe ihres Einkaufes treffen. Die TN kennen die Straßennamen nicht, sondern müssen durch Fragen herausfinden, wo sie sich befinden. Auf den Straßen stehen Leute, die man ansprechen muss, um herauszufinden, wo man sich befindet oder wo man etwas Bestimmtes kaufen kann. Der KL kann durch seine Antworten steuern, in welche Richtung die TN gehen. Die Antworten können somit auch gut dem Niveau der Schüler angepasst werden.

Ziel:

Die Gruppen müssen alle 5 Artikel auf ihrer Einkaufsliste kaufen. Gewonnen hat die Gruppe, die noch am meisten Geld übrig hat.

Spielablauf:

Die TN müssen sich in einer festgesetzten Zeit (z.B. 5 Min) in der Stadt bewegen und verschiedene Läden, Straßen u.s.w. finden. Sie können dazu Passanten fragen, in Geschäfte gehen und nach dem Weg oder dem Namen des Geschäftes fragen. Sie können auch einfach in einen Laden gehen und fragen, ob sie ... bekommen können. Sie müssen dem KL immer angeben, wie sie gehen wollen (geradeaus, links, in den Laden hinein). Wenn sie in einem Laden sind, müssen sie dem KL natürlich auch sagen, wenn sie den Laden wieder verlassen wollen. Nach 5 Minuten ist Wechsel und die andere Gruppe ist an der Reihe. Die TN müssen dem KL genaue Anweisungen geben. Es reicht nicht, einfach zu sagen: „Gehen Sie zur Esplanade“. Die TN müssen schon genau sagen, wie der KL ihre Linie auf dem Plan weiterziehen soll.

Haben die TN den richtigen Laden gefunden und den Artikel von ihrer Einkaufsliste bekommen, bezahlen sie bei dem KL, der ihnen ggf. Wechselgeld gibt.

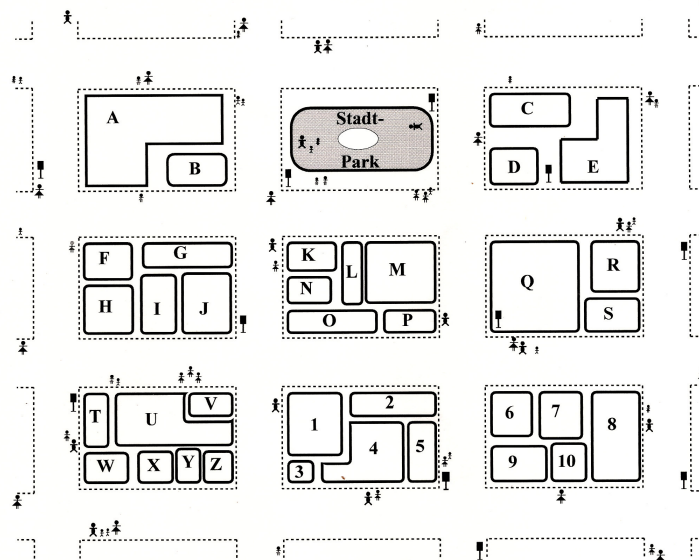
Anmerkungen:

Als KL hat man die Möglichkeit, so viel Leben ins Spiel zu bringen, wie man will. Man kann z.B. TN beim Überqueren der Straße anfahren lassen und ins Krankenhaus bringen lassen. Man kann aber auch den TN zu Anfang kein Geld geben, sondern sie zur Bank schicken, um dort Geld abzuheben.

Auf jeden Fall macht es TN und KL Spaß und man kann das „drum herum“-je nach Kursniveau ausweiten.

Anhang 14a weiter

Teilnehmerkarte

**Richtungsangaben**

Gehen Sie geradeaus.
Gehen Sie nach Norden, Osten...
Stop.
Biegen Sie links/rechts ab.
Gehen Sie ins/aus dem Gebäude.
Drehen Sie sich um.
Gehen Sie zurück.
Gehen Sie drei Blocks weiter.
Fragen Sie die Frau.
Gehen Sie zur Telefonzelle.
Gehen Sie zur ...-Straße.
Gehen Sie zur ... und biegen Sie ...
Gehen Sie bis ... und halten Sie an.
Gehen Sie über die Straße.
Fragen Sie den kleinen Jungen.
Gehen Sie zum Fahrstuhl / zur Tür ...

Beispielfragen**(Auf der Straße)**

Wo ist der ...-Laden / das ...-Geschäft?
Wo bekomme ich ... ?
Wo ist die ...-Straße?
Wo ist das ...-Kaufhaus?
Ist hier in der Nähe ein Geschäft für ... ?
Wie komme ich zur ...-Straße?
Wie komme ich zum ...-Laden/Geschäft?
Ist das hier die ...-Straße?
Ist das hier ... (Laden/Geschäftsname)?
Ist das der Weg zum ... ?

(Im Laden/Geschäft)

Haben Sie ... ?
Ich würde gerne ... kaufen.
Kann ich hier ... kaufen?
Wieviel kostet das?

Höflichkeitsformeln

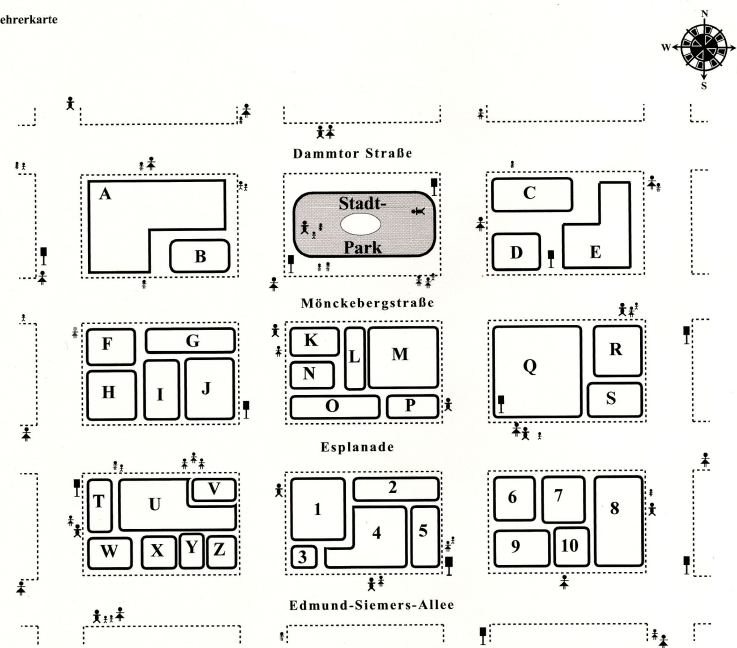
Entschuldigung. Wo ist ...
Könnten Sie mir bitte sagen, ...
Entschuldigen Sie bitte, ...
Wissen Sie, ...
Vielen Dank!

Einkaufsliste

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____
- 4) _____
- 5) _____

Anhang 14a weiter

Lehrerkarte

**Geschäfte und Gebäude**

A. Krankenhaus	O. Irinas Naschkätzchen	5. Kirche
B. Saaeds Schuhladen	P. Blumenparadies	6. Esplanade Bürocenter
C. Kuchenladen	Q. Hotel Zentral	7. Schreibwarenhandlung
D. Gemüselädchen	R. Getränkemarkt	8. Reisebüro
E. Sparkasse	S. Zenit Disco	9. Souvenirladen
F. Spezialitäten	T. China Restaurant	10. Friseur
G. Parkplatz	U. Fun-Möbel Geschäft	
H. CD Shop	V. EM Tankstelle	
I. City Juwelier	W. Eisladen	
J. Schmuckgeschäft	X. Lederwaren	
K. Kiosk	Y. Elektrogeschäft	
L. Fotogeschäft	Z. Colon Buchhandlung	
M. Post	1. Familienrestaurant	
N. Fischgeschäft	2. ***-Paradies	
	3. Huber-Pfandleiher	
	4. Polizeistation	

Anmerkung:

Die Namen der Gebäude und Straßen sind nicht in die TN-Karte eingezeichnet. Sie können sie also beliebig ändern oder ergänzen und ihnen z.B. die Namen Ihrer TN geben.

Anhang 14b

Würfelspiele - Rundläufe



Wettbewerbsspiel

27 Wie oft? – Wann? – Wie lange?

► Spielregel siehe Seite 59



3–6 Spieler

Für dieses Spiel werden zusätzlich Papier und Bleistift benötigt.



1 Spielfigur pro Spieler



1 Würfel

Der erste Spieler würfelt und zieht seine Figur. Er kommt auf ein Spielfeld und stellt dann seinem Nachbarn eine Frage entweder mit *Wie oft?*, *Wann?* oder *Wie lange?*, je nachdem, in welcher Kombination die Frage sinnvoll ist. Der Nachbar notiert seine Antwort verdeckt auf einem Zettel. Der erste Spieler muß nun raten, was auf dem Zettel steht. Dafür hat er zwei Versuche; errät er die Antwort, so erhält er von seinem Nachbarn ein Streichholz. Für jede falsche Antwort muß er seinem Nachbarn ein Streichholz geben.

Anschließend würfelt der nächste Spieler.

Wer vor Ablauf der festgelegten Zeit seine zehn Streichhölzer verliert, scheidet aus dem Spiel aus.



10 Streichhölzer pro Spieler



Papier und Bleistift



leicht

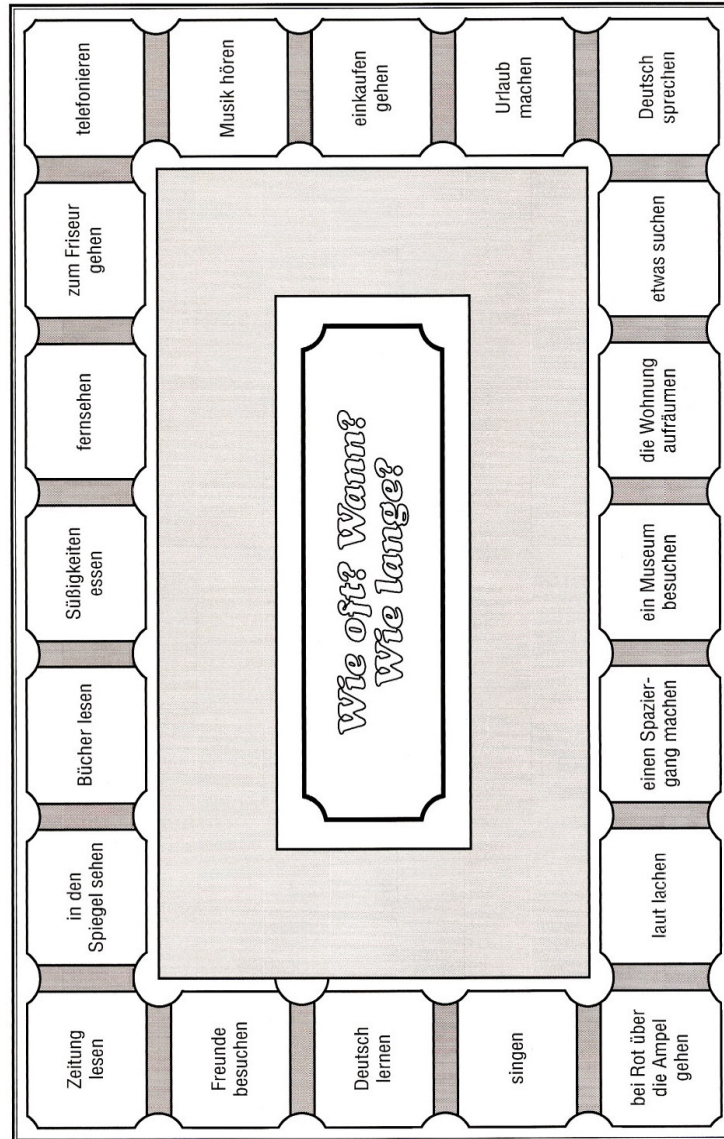
Wie oft?	jeden Tag	einmal pro	Tag	alle zwei	Stunden
	jedes Jahr		Woche		Tage
	nie		Monat		Jahre

Wann?	um	zehn Uhr	zwischen acht und neun Uhr
	gegen	halb fünf	
	morgens	montags	im Januar
	mittags	dienstags	im Mai
	nachmittags		im Sommer
	abends		Winter
	nachts		

Wie lange?	etwa	drei Minuten
	ungefähr	eine halbe Stunde
		den ganzen Tag

Anhang 14b weiter

Würfelspiele · Rundläufe



Anhang 14c

*Make up your story...***Wozu dient diese Aktivität?**

Ihre Kursteilnehmer wiederholen bestimmte Verben in der Vergangenheitsform. Je nach gewählter Variante (siehe unten) können mit dieser Aktivität aber auch Adjektive oder Nomen trainiert werden.

Was müssen Sie als Kursleiter für diese Aktivität vorbereiten?

Schreiben Sie 9 Verben in ein Raster, wie im Beispiel unten. Sie müssen dabei natürlich nicht die Verben benutzen, die unten angegeben sind, sondern können Verben wählen, die Ihre Kursteilnehmer erst vor kurzem gelernt haben und die sie mit ihnen wiederholen möchten. Wenn Sie beispielsweise gerade die Vergangenheitsformen durchgenommen haben, bieten sich auch unregelmäßige Verben für diese Aktivität an.

SCHREIBEN	HÖREN	VERGESSEN
LEGEN	GEBEN	LAUFEN
NEHMEN	MACHEN	STEHEN

Kopieren Sie das Raster, so dass Sie pro Kleingruppe (3 Personen) ein Raster haben.

Wie funktioniert diese Aktivität?

Teilen Sie nun Ihren Kurs in Kleingruppen à 3 Personen. Geben Sie jeder Dreier-Gruppe ein Raster und bitten Sie sie, eine (möglichst lustige, spannende, fantasievolle) Geschichte zu erfinden, in der die 9 Verben im Imperfekt „auftauchen“. Die Reihenfolge, in der die Verben in der Geschichte vorkommen, spielt dabei keine Rolle.

Setzen Sie nun eine Zeit fest (45 Minuten). Die Kursteilnehmer denken sich nun eine Geschichte aus und schreiben diese auf. Wenn alle Gruppen mit ihrer Geschichte fertig sind, liest jede ihren Text dem Rest des Kurses vor.

Varianten:

Diese Aktivität können Sie genauso gut durchführen, indem Sie in das Raster Nomen oder Adjektive schreiben oder aber kleine Bilder kleben.

Wenn Sie die Atmosphäre Ihres Kurses für fair und gut halten, können Sie Ihre Kursteilnehmer die Geschichten der anderen bewerten lassen: Jede Kleingruppe evaluiert die Geschichte der anderen Gruppen, indem sie 1 - 5 Punkte für die Idee der Geschichte vergibt und 1 - 5 Punkte für die sprachliche Ausführung. Die Kleingruppe, die die meisten Punkte für ihre Geschichte bekommen hat, hat gewonnen.

Anhang 14d

H10		Wer liest?	20-25 Min.	
				
Rollen- und Ratespiel				
LERNZIELE:		Rhythmus und Intonation Verschiedene Sprechweisen üben		
LERNGRUPPE:		Fortgeschrittene und weit Fortgeschrittene		

Hueber

VERLAUF

Alle TN erhalten einen kleinen Text zum Vorlesen; zugleich gibt der KL eine Liste mit möglichen Rollen vor (auf Tafel schreiben oder kopierte Blätter, s. Vorbereitung). Jeder TN wählt nun für sich eine Rolle, die seiner Vorstellung nach gut zu dem Text paßt. Nach kurzer Vorbereitungszeit liest dann jeder TN den Text so vor, wie er glaubt, daß die von ihm gewählte Rolle/Person ihn vorlesen würde. Die Gruppe muß jeweils durch Zuruf oder Ja-Nein-Fragen erraten, welche Rolle der TN übernommen hat, d. h., „wer er ist“ und in welcher Situation er sich befindet. Mögliche Rollen:

- Nachrichtensprecher
- Kind beim Vorlesen in der Schule
- Geschäftsmann beim Diktat
- Redner bei einer Feierstunde
- Marathonläufer beim Lauf
- Disc-Jockey
- Märchenerzähler etc.
- Computer
- Sportreporter bei einer Fußball-Live-Reportage
- Offizier zu seinen Soldaten
- Lehrer zu Erstklässlern
- Verteidiger vor Gericht
- Pfarrer bei der Predigt
- Redner im Parlament
- Pop-Star bei Interview

VARIATION

Statt Rollen können auch Situationen vorgegeben werden, die die Gruppe dann erraten muß; entsprechende Vorgaben könnten dann lauten „Lies so als ob:

- du gerade zu Fuß die Sahara durchquerst
- du dringend auf die Toilette mußt
- du etwas zu viel Alkohol getrunken hast“ etc.

VORBEREITUNG

Mehrere kleine Textausschnitte (nicht länger als 5-6 Sätze) aussuchen oder selbst schreiben und vervielfältigen, so dass für jeden TN ein Text vorhanden ist (der gleiche Text sollte jedoch nicht mehr als 4-5 mal vorkommen); die Texte können auch aus dem Lehrbuch entnommen werden, Dialoge sind jedoch dafür nicht geeignet.

Liste mit Rollen vorbereiten.

Anhang 14d weiter

G2		Wörter-Jagd	5 - 10 Min	
				
Ratespiel				
LERNZIELE: Anregung zu freier Sprachproduktion				
LERNGRUPPE: Alle Gruppen ab leicht Fortgeschrittene				

Hueber

VERLAUF

Der KL verteilt vorbereitete Zettel mit „schwierigen“ Wörtern (s. Vorbereitung). Nach einer kurzen „Denkpause“ führen die TN jetzt in Paaren einen kleinen Dialog zu einem vom KL vorgegebenen Thema/einer Fragestellung; dabei versucht jeder, sein „schwieriges“ Wort so geschickt in den Dialog einzubauen, daß es nicht auffällt. Anschließend versucht jeder, das „schwierige“ Wort seines Partners zu erraten.

VARIATIONEN

1. Die TN werden aufgefordert selber ein „schwieriges“ bzw. „exotisches“ Wort aufzuschreiben.
2. Kann mit Fortgeschrittenen auch als Wettkampfspiel durchgeführt werden: Jeder TN schreibt zunächst ein „schwieriges“ Wort auf, dann fordert der KL die TN auf, individuell eine kleine Geschichte vorzubereiten (schriftlich!), in die sie ihr „schwieriges“ Wort einbauen müssen. Anschließend werden die Geschichten vorgelesen, die anderen TN versuchen, das „schwierige“ Wort zu erraten. Wer richtig rät, erhält einen Punkt. Ist das Wort nach einer vorher festgelegten Zahl von Rateversuchen nicht erraten, erhält der Erzähler/Schreiber der Geschichte einen Punkt.
Sieger ist der TN mit den meisten Punkten am Spielende.

VORBEREITUNG

Der KL bereitet für jeden TN einen Zettel mit einem „schwierigen“ Wort aus neuem Wortschatz vor.

HINWEIS

Klappt nur, wenn wirklich schwierige Wörter gewählt werden, sonst wird das Raten unmöglich und willkürlich! Bei gut arbeitenden Gruppen können auch pro TN mehrere Zettel ausgegeben werden.

ANMERKUNGEN

Anhang 14e

B2		Passendes Wort	5 Min	
				
Puzzle				
LERNZIELE:		Wortschatz festigen Arbeit mit einsprachigem Wörterbuch vorbereiten		
LERNGRUPPE:		Alle Gruppen ab leicht Fortgeschrittene		

Hueber

VERLAUF

KL teilt an eine Hälfte der TN Zettel aus, auf denen bereits bekannte oder leicht ableitbare Wörter stehen; die andere Hälfte erhält Zettel mit den dazugehörigen Definitionen (bei ungerader TN-Zahl spielt der KL mit). Durch Herumgehen und Befragen ermitteln die TN, welche Definition zu welchem Wort paßt. Zum Schluß können alle Paare ihre Worte und Definitionen vorlesen.

VARIATION

Das Spiel kann je nach Lernniveau der Gruppe und gewünschtem Schwierigkeitsgrad variiert werden, z. B.

- den richtigen Gegensatz finden (etwa: hell – dunkel)
- das richtige Bild (Skizze/Foto) dem entsprechenden Wort zuordnen
- Synonyme zusammenbringen
- inhaltlich aufeinander bezogene Begriffe kombinieren (z. B. Kuh – Milch, Länder – Städte)
- für Fortgeschrittene: Die TN erhalten vom KL bekannte oder leicht ableitbare Wörter, zu denen sie selbst Definitionen schreiben müssen. Dann werden die Zettel mit den Wörtern eingesammelt und neu verteilt. Jeder TN liest seine Definition vor; der TN, der jetzt den entsprechenden Wortzettel hat, muß das „passende Wort“ rufen.

VORBEREITUNG

KL muß genügende Anzahl von Wörtern und den entsprechenden Definitionen auf separate (möglichst verschiedenfarbige) Zettel schreiben. Die Definitionen sollten dem jeweiligen Lernniveau angemessen sein und einem einsprachigen Wörterbuch entnommen werden.

ANMERKUNGEN

Anhang 14e weiter

Hueber

Redemittel – Missverständnisse und größere Pannen**Wenn Sie etwas falsch verstanden haben.**

Oh, ich wusste nicht, dass .
Oh, ich glaube, das ist ein Missverständnis.
Oh, ich dachte, Sie meinen .
Hm, ich glaube, da habe ich Sie falsch verstanden.

Wenn der Gesprächspartner Sie falsch versteht.

Nein, so hatte ich das nicht gemeint, ich wollte sagen, .
Nein, nein, ich wollte sagen, .
Oh, da hat Ihr Kollege mich falsch verstanden.
Oh, mein Deutsch ist nicht so gut. Es ist schwer, die richtigen Wörter
und den richtigen Ton zu finden.

Wenn es ein kulturelles Missverständnis gibt.

Ach so, ist das in der Schweiz so?
Das wusste ich nicht, bei uns .
Habe ich jetzt etwas falsch gemacht? Ich wollte nicht unhöflich sein,
in Amerika machen wir das so.
Wenn man in Deutschland sagt „Wir treffen uns um 8“, dann meint
man Punkt 8, oder? Bei uns in Frankreich heißt um 8 .
Was machen wir denn da?

Entschuldigungen

Oh, Entschuldigung! Das ist mir aber peinlich.
Das ist mir wahnsinnig peinlich.
Oh, das tut mir Leid!
Das war ein Irrtum - mein Deutsch - tut mir Leid .

Reaktionen auf Entschuldigungen

Das macht nichts.
Das ist nicht so schlimm.
Das ist kein Problem.

Anhang 14f

Huber

Beim Wahrsager

Paarweise spielen.

Ziel: Zeiten/indirekte Rede üben.

Zunächst bitten Sie einen Freiwilligen, sich zwei Bildkarten auszusuchen.

In der Rolle des „Wahrsagers“ interpretieren Sie zunächst selbst die Karten, damit die Kursteilnehmer eine bessere Vorstellung davon bekommen, wie sie in diesem Spiel ihre Phantasie einsetzen können.

Beispiel:

*Der Freiwillige hat die Karten 50 und 53 ausgesucht. Wenn Sie das **Imperfekt** üben möchten, sagen Sie z.B. „Sie hatten früher einen wunderschönen Garten. Jedes Jahr pflanzten Sie Blumen, und Ihre Sonnenblumen waren immer besonders schön.“*

Als Sie noch in die Schule gingen, langweilten Sie sich häufig. Sie träumten davon, Fußball zu spielen und die Ferien in den USA zu verbringen.“

Der Freiwillige hat die Karten 83 und 85 ausgesucht.

*Sie möchten das **Präsens** üben: „Sie haben inzwischen so viele Kleidungsstücke, dass sie kaum mehr in Ihren Kleiderschrank passen. Sie tragen besonders gerne Hosen. Seit einiger Zeit benötigen Sie eine Brille. Momentan tragen Sie sie zwar nicht (wenn die entsprechende Person keine Brille aufhat), aber normalerweise schon.“*

Zum Einkaufen gehen Sie immer in das kleine Geschäft an der Ecke. Die Preise dort sind zwar ziemlich hoch, dafür ist aber bequem, dort einzukaufen.“

Der Freiwillige hat die Karten 82 und 76 ausgesucht.

*Um das **Futur** zu üben, können Sie sagen: „In Zukunft werden Sie sich öfters ausruhen und weniger Hausarbeit machen. Sie werden Musik hören und die Ruhe genießen. Sie werden bald in einem netten kleinen Lokal essen, aber – oh je – es wird einen kleinen Unfall geben! Der Ober wird stolpern, und die Getränke auf seinem Tablett werden sich über Ihr Kleid ergießen. Es wird ihm sehr peinlich sein, und Sie werden ein Getränk auf Kosten des Hauses bekommen.“*

Es werden Paare gebildet. Jede Person bekommt sechs Bildkarten. Person A zieht zwei Karten von B; diese Karten symbolisieren seine Vergangenheit, die nächsten zwei Karten zeigen die Gegenwart, die letzten zwei stehen für die Zukunft.

Nun deutet Person B wie ein Wahrsager die Karten.

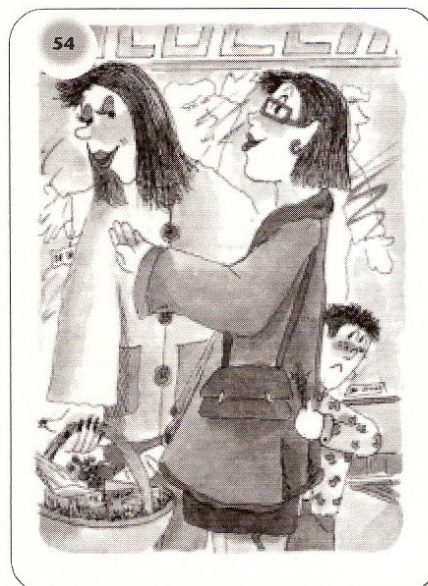
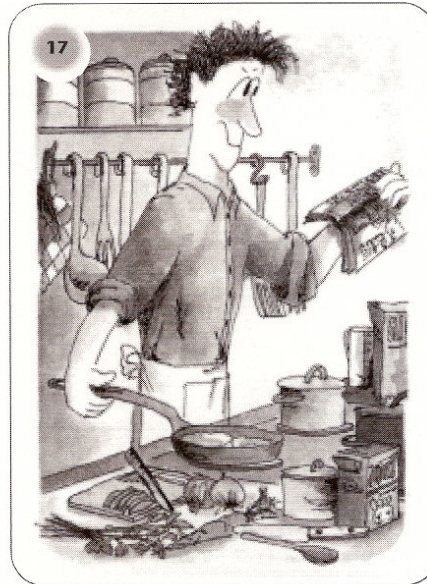
In einem zweiten Durchgang werden die Rollen getauscht: A ist nun der Wahrsager und deutet die Karten für B.

Variante:

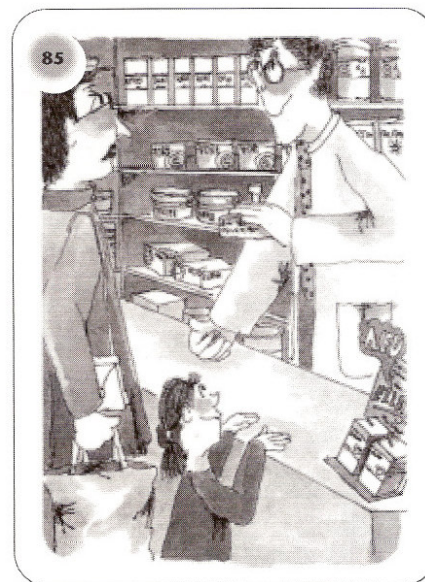
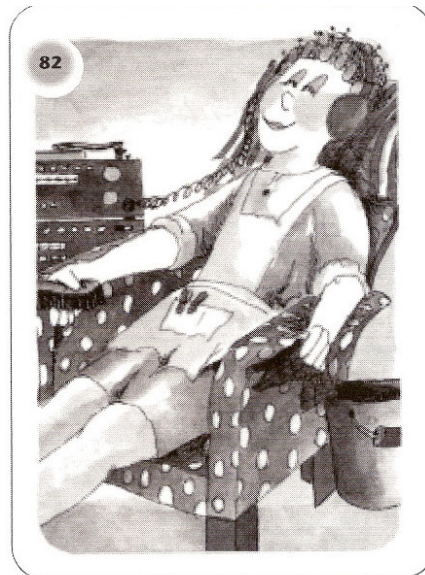
Im Anschluß berichten die einzelnen Personen, welche Prophezeiungen ihnen gemacht wurden, und benutzen dabei die **indirekte Rede**.



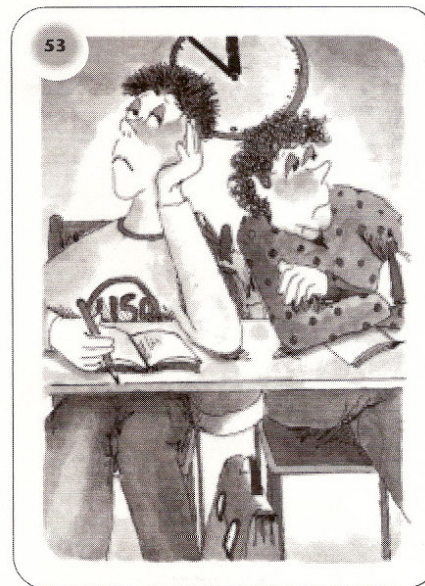
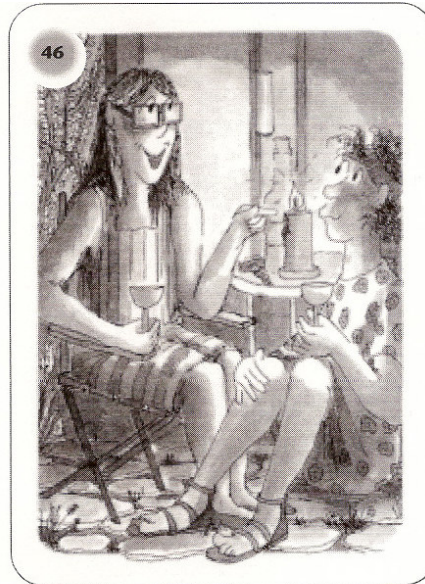
Anhang 14f weiter



Anhang 14f weiter



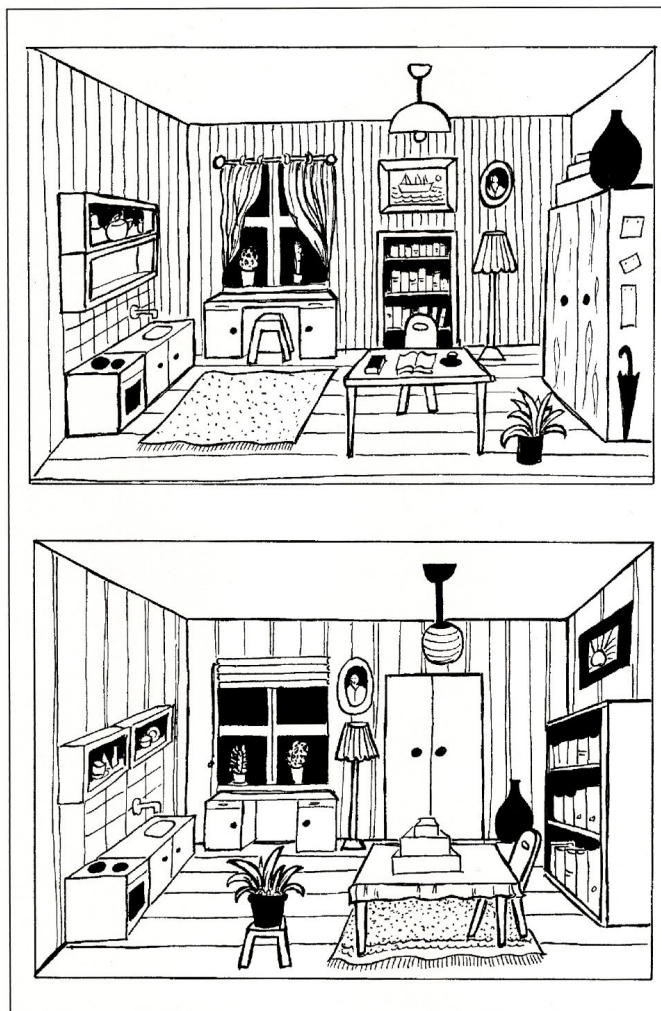
Anhang 14f weiter



Anhang 14g

41 Ein Zimmer	
Zeit – Sozialform 30 – 45 min Partnergruppen/Kleingruppen	Material Bild: 1 Zimmer mit 2 „Gesichtern“
Redeabsichten Über Veränderungen berichten, Veränderungen beschreiben Unterschiede feststellen vergleichen	Grammatik Präsens, Perfekt, Präteritum Adjektive Komparation Präpositionen: Dativ und Akkusativ
Redemittel Er/sie hat den/die/das gestellt/ gelegt/gehängt Der/die/das ... steht .../nicht mehr ... Der/die/das ist jetzt .../ ist anders/ebenso wie/weg/neu usw.	Wörter s Zimmer e Tapete r Schrank s Fenster r Fußboden e Vase r Herd s Bild r Zettel e Spüle r Tisch r Regenschirm s Regal s Buch e Deckenlampe r Schreibtisch r Stuhl e Tischdecke r Hocker e Stehlampe e Jalousette r Teppich r Blumentopf r Vorhang
Spielbeschreibung Gruppen bilden. Jede Gruppe bekommt zwei Bilder von einem Zimmer. Die Aufgabe: Das obere Zimmer mit dem unteren vergleichen und Unterschiede notieren. Jede Gruppe berichtet dann im Plenum, welche Unterschiede sie festgestellt hat. Die Gruppe, die die meisten Unterschiede genannt hat, bekommt einen Punkt. Der Spielleiter oder auch ein Lerner führen eine Strichliste.	
Anmerkungen Zur Vorbereitung kann es ggf. nützlich sein, jeweils nur ein Bild im Plenum genauer zu beschreiben. Bei der Erteilung der Gruppenaufgabe kann gesagt werden, daß Herr Meier Zimmer verändert hat. Stellen Sie fest, was er alles gemacht hat (Perfekt)! Oder: Stellen Sie die Unterschiede fest (Präsens)! Oder: Wie sah das Zimmer früher aus (Präteritum)? Wie sieht es jetzt aus?	

Anhang 14g weiter



Anhang 15a

Ü17

Eine Kurs-Party organisieren

Diskutieren Sie die Fragen und sammeln Sie Fest-Ideen.

Wer kommt zur Party?
Wo können wir die Party machen?
Wann machen wir die Party?
Was wollen wir machen?

Ja!

Wer bezahlt was?
Sollen wir Einladungen schreiben?
Sollen wir Plakate machen?
Sollen wir den Kursraum dekorieren?
Sollen wir ein Programm schreiben?
...

Lehrer/in, Gäste, ein anderer Kurs, ...?
Kursraum, Aufenthaltsraum, Garten, ...?
vormittags, abends, am Wochenende, ...?
Essen: Büffet, Spezialitäten (international), ...
Getränke: Kaffee, Tee, Cola, Bier, ...
Musik: Disco, internationale Folklore, ...
Spiele, Theater, ...
Essen, Getränke, ...



Nein!

Ü18

Wer macht was?

a) Was möchten Sie machen / mitbringen? Notieren Sie.

Ich kann gut malen.
Ich möchte ein Plakat machen.
Ich koche gern. Ich bringe ... mit.

b) Machen Sie eine Liste. Hängen Sie sie im Kursraum auf.

Was?	Wer?	Wo: im Unterricht? zu Hause?	
Einladungen	Lisa, Mehmet,	X	
Spiele	...	X	X

Anhang 15b

Sehr geehrter Herr ~~DUGAN~~, ~~BRUNDA~~



die Vorbereitungsklassen in der ^{abteilung} ~~Deutschabteilung~~ haben eine Party organisiert.

Wir möchten, dass Sie auch an dieser Party teilnehmen.

Sie sind herzlich eingeladen.

DATUM: 27.12.2004

UHRZEIT: 17.00

ORT: AD-211

Anhang 16a



Anhang 16b



Freundinnen

Abschnitt zehn

Ungeduldig wartet Peter Schmidt vor dem Palast-Kino. Es ist schon fünf vor halb neun, und Fräulein Inge ist noch nicht gekommen. Um halb neun beginnt der Film.

Peter hat Inge neulich beim Tanzen kennengelernt. Sie hat ihm gut gefallen, und er hat sich mit ihr für heute um acht Uhr verabredet.

Jetzt ist es schon drei Minuten nach halb neun. Hoffentlich kommt sie noch, denkt Peter. Er geht zu dem Fräulein an der Kasse und fragt: „Hat der Hauptfilm schon angefangen?“ Das Fräulein sagt: „Nein, aber die Wochenschau läuft schon.“

Jetzt kommt Inge endlich. Sie ist aber nicht allein, eine Freundin begleitet sie. „Guten Abend, Herr Schmidt!“ sagt sie und lächelt freundlich. „Sie haben sicher schon gewartet, entschuldigen Sie bitte! Ich habe meine Freundin getroffen, und wir haben uns ein wenig verspätet. Darf ich Sie meiner Freundin Gisela vorstellen? Das ist Herr Schmidt – Fräulein Bender.“ – „Ich freue mich sehr“, antwortet Peter. „Sie gehen doch mit uns ins Kino?“ – „Ich möchte nicht stören“, antwortet Gisela. – „Nein, Sie stören nicht“, sagt Peter, denn Gisela gefällt ihm gut. Dann gehen die drei ins Kino.

Nach der Vorstellung fragt Peter die Mädchen: „Darf ich Sie noch zu einer Tasse Kaffee oder einem Glas Wein einladen?“ Sie gehen zusammen ins Café Meran.

62

Abschnitt 10

Nach einer Stunde will Inge heimgehen, denn es ist spät. „Darf ich Sie nach Haus bringen?“ fragt Peter höflich. „Nein danke, wir gehen zusammen heim, Gisela wohnt in meinem Haus.“ – „Wann sehen wir uns wieder, Fräulein Huber?“ – „Ich weiß es nicht. Aber rufen Sie doch im Büro an, hier ist die Nummer.“

Dann verabschieden sie sich und gehen nach Haus. Unterwegs unterhalten sich die Mädchen. „Wie gefällt dir Peter?“ fragt Inge. – „Nicht schlecht!“, antwortet Gisela. „Aber warum hast du ihm denn deine Telefonnummer gegeben? Du hast doch schon einen Freund?“ – „Ich habe ihm gar nicht meine Nummer gegeben, sondern – deine!“

Peter ruft an

P: Hier Peter Schmidt! Kann ich bitte Fräulein Inge Huber sprechen?

G: Leider nein, Herr Schmidt! Inge arbeitet nicht in diesem Büro. Hier ist Gisela Bender.

P: Fräulein Gisela, das ist aber eine Überraschung! Ich freue mich sehr. Wie geht es Ihnen?

G: Danke gut! Nochmals vielen Dank für den Abend neulich.

P: Ja, der Abend war wirklich schön. Können wir uns bald wieder treffen?

G: Leider nicht; Inge ist weggefahren.

P: Dann kommen Sie doch ohne sie! Wir haben uns neulich so gut unterhalten. Haben Sie morgen Abend Zeit?

G: Ja, Zeit habe ich schon, und ich komme gern. Um acht Uhr bin ich frei.

P: Sehr schön, also morgen um 8 Uhr im Café Meran! Auf Wiedersehen!

der Film	– der Vorfilm	die Wochenschau	– der Hauptfilm
höflich	– unhöflich	die Stadt	– die Hauptstadt
geduldig	– ungeduldig	die Straße	– die Hauptstraße
pünktlich	– unpünktlich	der Bahnhof	– der Hauptbahnhof
neu – neulich	– das Neujahr	die Post	– die Hauptpost
lachen – lächeln			

Abschnitt 10

63

Anhang 16c



Anhang 16d

Folge fünfundzwanzig

Ders

25

Apfelkerne machen intelligent

Elma çekirdekleri insanı zeki yapar

Gezginci bir manav, kilosu iki Marktan elma satıyor. Bunun yanı sıra, tanesi iki Marktan elma çekirdeği de satmak istiyor. Ama almaya yanaşan yok tabii. Bununla birlikte, "Elma çekirdekleri insanı zeki yapar" deyişiyle bir müşterisinin ilgisini çekmeyi başarıyor.

Bir ev hanımı, bir elmanın tadına bakıp beğendikten sonra, bir kilo elma alıyor. Sekiz elma bir kilo geliyor. Fiyatı iki Mark.

Obsthändler¹⁾: Äpfel! Äpfel vom Rhein! Äpfel sind gut, billig und gesund! Kommen Sie! Sehen Sie! Probieren Sie! — Kaufen Sie! Bezahlen Sie! Essen Sie! — So einfach ist das!

Hausfrau²⁾: Kann ich einen Apfel probieren?

Obsthändler: Ja bitte, probieren Sie!

Hausfrau: Sehr gut. Was kostet ein Kilo?

Obsthändler: Zwei Mark. — Danke. Hier, ein Kilo Äpfel. Das sind acht Stück! Billig und gesund! — Auf Wiedersehen!

Hausfrau: Auf Wiedersehen!

Bir bay da ilgileniyor Ren elmalarıyla. O da Ren bölgesinden. Ama insanı sözümona zeki yapan çekirdekler, bayın daha çok ilgisini çekiyor.

Obsthändler: Bitte, mein Herr? Äpfel vom Rhein!

Herr: Äpfel vom Rhein? Ich bin auch vom Rhein. Und was haben Sie da? Was ist das hier?

Obsthändler: Das sind Apfelkerne. Nur Kerne...

Herr: Was macht man denn mit Apfelkernen?

Obsthändler: Das wissen Sie nicht? Hören Sie: Apfelkerne machen intelligent!

Herr: Kann ich einen Kern probieren?

Obsthändler: Nein, das geht leider nicht. Die Kerne sind viel zu teuer. Das Stück kostet zwei Mark! Zwei Mark ein Kern!

Herr: Bitte, geben Sie mir einen Kern. Hier sind zwei Mark. — Kommt die Intelligenz schnell?

1) Obsthändler = *Manav*

2) Hausfrau = *Evhanımı*

Anhang 16d weiter

Obsthändler: Ja, sehr schnell. Haben Sie den Kern schon gegessen?

Herr: Ja. — Aber jetzt möchte ich Sie etwas fragen. . . .

Obsthändler: Ja bitte, fragen Sie!

Çekirdeği yedikten sonra, beyi bir düşüncedir aldı: Ev hanımı bir kilo elmayı, yani sekiz tane elmayı aldığı zaman, en azından 32 çekirdeği de bedavadan almış olmuyor muydu?

Herr: Wenn man einen Apfel hat, dann hat man doch auch die Kerne, vier Stück!

Obsthändler: Jaja, aber die Leute essen die Kerne nicht, — weil sie nicht wissen, daß die Kerne intelligent machen!

Herr: Das habe ich auch noch nie gehört.

Obsthändler: Möchten Sie noch einen Kern?

Herr: Nein. Aber ich wollte noch etwas fragen: Hat die Hausfrau nicht ein Kilo Äpfel gekauft? —

Obsthändler: Ja. Sie hat ein Kilo Äpfel gekauft.

Herr: Das sind acht Äpfel. Acht Stück. . . .

Obsthändler: Ja.

Herr: Und jeder Apfel hat vier Kerne. Jetzt hat sie 32 Kerne! — Alle für zwei Mark!

Obsthändler: Sehen Sie, die Intelligenz kommt schon! — langsam . . . Möchten Sie noch einen Apfelkern? Zwei Mark das Stück?

Herr: Ja bitte, hier sind zwei Mark.

Obsthändler: Noch ein Kern, bitte! Essen Sie ihn, — er hat viel Intelligenz!

Herr: Aber — hören Sie: Wenn ich ein Kilo Äpfel kaufe, dann kann ich noch 32 Kerne essen, und ich bezahle nur zwei Mark! — Das verstehe ich nicht. . . .

Adamcağızın bundan sonraki düşünceleri de, manavı haklı çıkarıyor: Yavaş yavaş aklı başına geliyor, zekası işlemeye başlıyor. . . .

Obsthändler: Bitte, sagen Sie das nochmal ganz langsam, — ganz langsam. . .

Herr: Wenn ich ein Kilo Äpfel kaufe, dann kann ich doch 32 Kerne essen, und ich bezahle nur zwei Mark. . .

Obsthändler: Sehen Sie, jetzt ist die Intelligenz schon da! — So schnell geht das! — So einfach ist das! Möchten Sie noch einen Kern?

Herr: Nein. Geben Sie mir ein Kilo Äpfel!

Obsthändler: Sehr intelligent! Zwei Mark, bitte!

Adamcağız evde herhalde tüm elmaları çekirdekleriyle birlikte yemiştir. Bunun sonucu ne olur, kimbilir. . .

Anhang 16e



Anhang 17a



Anhang 17b



Anhang 18

Bewertung und Punktion

Sprechen

Aussprache – Intonation					
Fast identisch mit dem Muttersprachesprecher	25				
Fast frei Akzentsprechen, Sprechen mit Akzent aber verständlich	20				
Aussprache und Intonationsprobleme verursachen oft dem Missverständnis	15				
Wegen der Aussprache und Intonationsprobleme ist das Verstehen schwer	10				
Wegen der Aussprache und Intonationsprobleme ist es unverständlich	5				
Vokabular					
Der Gebrauch von Vokabular und Idiom ist fast frei Akzentsprechen	25				
Effektiver Gebrauch von Vokabular, manchmal ungünstige Begriffe und / oder indirekte Aussage wegen des ungenügenden Wortschatzes	20				
Wegen des ungenügenden Wortschatzes ist die Kommunikation begrenzt	15				
Begrenzter Wortschatz und falsche Verwendung der Wörter	10				
Unmögliche Kommunikation wegen des ungenügenden Wortschatzes	5				
Grammatik					
Wenige auffallende Fehler	25				
Wenige grammatische Fehler und fehlerhafte Syntax aber verständlich	20				
Grammatikfehler verursachen den Bedeutungsfehlern	15				
Der Gebrauch des zu einfachen Satzbaues und der kurzen Sätze oder viele grammatische Fehler	10				
Viele Fehler bei den grammatischen Grundbauten	5				
Verstehen					
Die Studenten verstehen alles	25				
Mit Wiederholungen verstehen sie fast alles	20				
Verstehensprobleme benötigen viele Wiederholungen	15				
Probleme beim Verstehen trotz vieler Wiederholungen	10				
Verstehensprobleme trotz einfacher Fragen und Leitfragen	5				
Total					