

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

**Diplomová práce**

2020

Alena Kohoutová Pavlásková

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Katedra německého jazyka a literatury

**Role gramatiky v rozvoji komunikativní kompetence**

Diplomová práce

**Autorka:** Alena Kohoutová Pavlásková  
Studijní program: M7503 - Učitelství pro základní školy  
Studijní obor: Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - německý jazyk a literatura  
Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - výchova k občanství  
Vedoucí: doc. PhDr. Jana Ondráková, Ph.D.  
Oponent: PhDr. Petra Besedová, Ph.D.

Universität Hradec Králové  
Pädagogische Fakultät  
Lehrstuhl Deutsche Sprache und Literatur

**Rolle der Grammatik in der Entwicklung der kommunikativen Kompetenz**

Diplomarbeit

**Autorin:** Alena Kohoutová Pavlásková  
Studienprogramm: M7503 - Lehramt für Grundschulen  
Studienfach: Lehramt für die Sekundarstufe I - deutsche Sprache und  
Literatur  
Lehramt für die Sekundarstufe I - Sozialkunde  
Betreuerin: doc. PhDr. Jana Ondráková, Ph.D.  
Gutachterin: PhDr. Petra Besedová, Ph.D.

[zadání práce, vytištěné z eVŠKP]

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením své vedoucí doc. PhDr. Jany Ondrákové, Ph.D. a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

.....

### **Erklärung**

Hiermit bestätige ich, dass ich meine Diplomarbeit unter der Leitung meiner Betreuerin doc. PhDr. Jana Ondráková, Ph.D. selbstständig ausgearbeitet habe. Am Ende meiner Arbeit habe ich die gesamten verwendeten Quellen und Literatur angeführt.

Hradec Králové, am

.....

## **Anotace**

KOHOUTOVÁ PAVLÁSKOVÁ, Alena. *Role gramatiky v rozvoji komunikativní kompetence*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2020. 99 s. Diplomová práce.

Tato diplomová práce se zabývá obecnými kompetencemi učení cizích jazyků, přičemž důraz je směřován na kompetenci komunikativní. S tím souvisí také komunikativní metoda, která je prezentována společně se svými komponentami. Práce se věnuje také cílům výuky a závěrečnému standardu žáků na konci základní školy, kteří se učí německý jazyk jako druhý cizí jazyk. V závěru teoretické části je zohledněno gramatické hledisko ve výuce cizích jazyků.

Praktická část práce se zabývá výzkumem pro část didaktickou. Jsou zde analyzovány testy zadané žákům 9. tříd. Výsledky analýzy slouží jako podpůrný materiál pro zhotovení didakticky zpracovaných návrhů za účelem aktivizace žáků ve výuce. Metodické návrhy se nachází v didaktické části.

Klíčová slova: kompetence, komunikativní kompetence, role gramatiky, gramatika jako jazykový prostředek

## **Annotation**

PAVLÁSKOVÁ, Alena. *Rolle der Grammatik in der Entwicklung der kommunikativen Kompetenz*. Hradec Králové: Pädagogische Fakultät Universität Hradec Králové, 2020. 99 S. Diplomarbeit.

Diese Diplomarbeit beschäftigt sich mit allgemeinen Kompetenzen des Fremdsprachenlernens, wobei der Nachdruck auf die kommunikative Kompetenz zugestrebt wird. Damit steht auch die kommunikative Methode in Zusammenhang, die gemeinsam mit ihren Komponenten präsentiert wird. Die Arbeit widmet sich auch den Zielen des Unterrichts und dem Schlusstandard der Schüler am Ende der Grundschule, die die deutsche Sprache als zweite Fremdsprache lernen. Zum Schluss des theoretischen Teiles wird der grammatische Gesichtspunkt im Fremdsprachenunterricht berücksichtigt.

Der praktische Teil der Diplomarbeit befasst sich mit der Erforschung für den didaktischen Bestandteil. Es werden hier Teste analysiert, die von Schülern der 9. Klassen erarbeitet und aufgegeben wurden. Die Resultate der Analyse dienen als Unterstützungsmaterial für die Anfertigung von didaktisch bearbeiteten Vorschlägen zwecks der Aktivierung von Schülern. Die methodischen Vorschläge befinden sich im didaktischen Teil.

Schlüsselwörter: Kompetenzen, kommunikative Kompetenz, Rolle der Grammatik, Grammatik als Sprachmittel



## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí mé práce doc. PhDr. Janě Ondrákové, Ph.D. za péči, přátelskou vstřícnost a trpělivou podporu při psaní této práce.

Velké díky všem přátelům, kteří se o mou práci zajímali a svým přátelstvím mě často podporovali.

## **Danksagung**

An dieser Stelle möchte ich mich für die Betreuung, freundliches Entgegenkommen und geduldige Unterstützung beim Schreiben dieser Arbeit bei doc. PhDr. Jana Ondráková, Ph.D. bedanken.

Vielen Dank an alle Freunde, die sich für meine Arbeit interessierten und mich oft durch ihre Freundschaft unterstützten.

## **Inhalt**

THEORETISCHER TEIL .....	12
Einleitung .....	12
1 Teilung der Kompetenzen .....	13
1.1 Die Kompetenzen der Lernenden nach GER(S) .....	13
1.1.1 Allgemeine Kompetenzen.....	14
1.1.2 Kommunikative Sprachkompetenzen .....	16
1.2 Die Schlüsselkompetenzen nach RVP ZV .....	16
2 Fremdsprachenunterricht: Lehr- und Lernziele .....	18
3 Die kommunikative Kompetenz .....	21
3.1 Kommunikative Kompetenz und ihre Komponenten .....	24
4 Kommunikative Methode.....	26
5 Der Schlussstandard der Schüler am Ende der Grundschule .....	28
5.1 Der Schlussstandard nach RVP ZV .....	28
5.2 A1 nach GER.....	29
6 Grammatik (Charakteristik der Grammatik als Sprachmittel; didaktische Prinzipien der Grammatikvermittlung) .....	32
6.1 Grammatik als Sprachmittel .....	34
6.2 Didaktische Prinzipien der Grammatikvermittlung.....	35
7 Bestimmung der Rolle von Grammatik im Fachgebiet der Fremdsprachendidaktik .....	37
8 Schlusswort zu dem theoretischen Teil.....	40
PRAKTISCHER TEIL .....	41
9 Einleitung .....	41

10	Die wichtigsten Fehler der tschechischen Schüler beim Lernen der deutschen Sprache.....	42
10.1	Verwendete Form von Forschung .....	42
10.2	Hypothese der Forschung .....	42
10.3	Forschungszielgruppe.....	43
10.4	Dreizehn verwendete Sätze.....	44
10.5	Kriterien der Forschung .....	46
10.6	Zur Korrektur der Fehler .....	46
10.6.1	Fehlerbeschreibung .....	46
10.6.2	Beispielteste .....	49
10.7	Resultate der Forschung .....	51
10.7.1	Grundschule Čáslav náměstí.....	53
10.7.2	Grundschule Čáslav Sadová .....	57
10.7.3	Grundschule Hradec Králové, Habrmannova.....	61
10.7.4	Alle Grundschulen .....	65
10.8	Zur Erfüllung der Ziele .....	69
10.9	Die Auswertung von Ergebnissen .....	69
11	Schlusswort des praktischen Teiles.....	72
DIDAKTISCHER TEIL.....		73
12	Einleitung .....	73
13	Vorschläge der Aktivitäten für Festigung grammatischen Erscheinungen in der kommunikativen Kompetenz .....	74
13.1	Einen Satz wiederholen. ....	75
13.2	Hilfsmittel für die bessere Merkfähigkeit von Personalpronomina und Verbendungen .....	77

13.3	Schneebälle .....	79
13.4	Sprechendes Bingo .....	81
13.5	Hans sagt.....	83
13.6	Brettspiel.....	84
14	Schlusswort des didaktischen Teiles .....	86
	Schlusswort.....	87
	Tabellenverzeichnis.....	90
	Graphenverzeichnis.....	91
	Bilderverzeichnis.....	92
	Abstract.....	93
	Abstrakt .....	94
	Literaturverzeichnis .....	95
	Bücherverzeichnis .....	95
	Internetressourcen .....	97
	Anhangressourcen .....	99
	Anhangsverzeichnis	
	Anhang A – Arbeitsblatt: Sprechendes Bingo	
	Anhang B – Brettspiel: Wer bist du?	

## Abkürzungsverzeichnis

ALM	-	die Audiolinguale (audioorale bzw. audiovisuelle) Methode
bzw.	-	beziehungsweise
d. h.	-	das heißt
DM	-	die Direkte Methode
ff.	-	folgende Seiten
FSD	-	Fremdsprachendidaktik
GER(S)	-	Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen
GÜM	-	die Grammatik-Übersetzungs-Methode
HK	-	Hradec Králové
ID	-	die Interkulturelle Didaktik
KD	-	die kommunikative Didaktik
KK	-	kommunikative Kompetenz
KM	-	die Kommunikative Methode
MŠ	-	mateřská škola
RVP ZV	-	Rámcový vzdělávací plán pro základní vzdělávání
s.	-	siehe
ŠVP	-	Školní vzdělávací plán
u. a.	-	unter anderem
usw.	-	und so weiter
vgl.	-	vergleiche
z. B.	-	zum Beispiel
zit.	-	zitiert
ZŠ	-	základní škola

# **THEORETISCHER TEIL**

## **Einleitung**

Heutzutage wird es angestrebt, einige Fremdsprachen zu können. Dies spiegelt sich wesentlich im Arbeitsbereich wider. Es gibt fast keine Arbeitsstelle, wo mindestens eine Fremdsprache nicht gefordert ist. Zurzeit wird vor allem die kommunikative Seite der Sprache vor der grammatischen Seite bevorzugt. An der imaginären ersten Stelle gibt es nicht mehr die Grammatikregeln, also die theoretischen Kenntnisse, sondern die Fähigkeit, sich mit anderen Ausländern zu verständigen, beim Sprechen keine Angst zu haben, eine Fremdsprache aktiv zu benutzen und auch in Alltagssituationen passend zu reagieren. Diese neuen Anforderungen müssen gesetzmäßig irgendwo aufgetaucht werden. Und wo sonst als in der Grundschule, wo die Schüler oft ihre erste Erfahrung mit einer Fremdsprache haben. Deswegen muss der Wert auf den Schlusstandard der Schüler am Ende der Grundschule legen werden. An die Ansprüche an die Fremdsprachen werden sich auch die Unterrichtsmethoden und Unterrichtsprinzipien angepasst, die auch beim Fremdspracherwerb eine wichtige Rolle spielen. Im Laufe der Zeit zeigt es sich, ob die Methoden nutzbringend sind oder nicht. Es ist wichtig, aus den einzelnen Methoden immer nur das Beste zu übernehmen und damit weiter zu arbeiten.

Aus dem oben Gesagten geht es hervor, dass die kommunikative Seite der Fremdsprache im Vordergrund steht. Im Gegenteil dazu befindet sich im Hintergrund die grammatische Seite. Der Wert, der auf die Grammatik und KK gelegt wird, ändert sich im Laufe der Zeit nach zeitgemäßem Modetrend und es ist interessant, dieses Phänomen zu beobachten. Nicht minder interessant ist die Vertretung der Grammatik und der kommunikativen Kompetenz in einzelnen Unterrichtsmethoden.

# 1 Teilung der Kompetenzen

Es sollte gleich zu Anfang dieser Arbeit klargestellt werden, was eigentlich die Kompetenzen darstellen, worin sie sich gliedern und warum ihnen die Wichtigkeit beimessen. Die Kompetenzen werden nach zwei Titeln beurteilt und zwar nach dem Dokument "Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen", (GER) und nach "RVP ZV" (der Ausbildungsrahmenplan für Grundausbildung).

## 1.1 Die Kompetenzen der Lernenden nach GER(S))

GER charakterisiert die Kompetenzen folgendermaßen: "**Kompetenzen** sind die Summe des (deklarativen) Wissens, der (prozeduralen) Fertigkeiten und der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen und allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, die es einem Menschen erlauben, Handlungen auszuführen." (s. URL1)

Das zitierte Beispiel lässt nur einen Schluss zu: die Kompetenzen begleiten uns lebenslang. Man gewinnt Kenntnisse nicht nur in den Schulen, sondern auch im persönlichen Leben. Nach der Meinung der Autorin dieser Arbeit, erwirbt man die Kompetenzen schon von Kindheit an, manchmal (leider) nur von sich aus. Genauer gesagt, die Hauptrolle in der Entwicklung des Menschen sollten die Familienangehörigen spielen. Selbstverständlich ist das Lernen ein selbstständiger Prozess, aber gerade die Nächsten (Eltern, Großeltern, Vormunde, ...) sollten dem Kind nicht nur immer neue Impulse zur Entwicklung, sondern auch freien Raum zum Selbststudium geben. Zugleich sollte das Kind wissen, dass die Familienangehörigen hier dafür sind, d. h. dass das Kind um Hilfe kommen kann, ohne sich zu fürchten. Das Kind sollte auch wissen, dass es sich an seine Nächsten wenden kann. Sie müssen ihm behilflich sein. Einfach gesagt, das Kind sollte sich gefahrlos fühlen. In einigen Fällen haben auch die Erwachsenen Probleme, auch wenn sie sich nach bestem Wissen und Gewissen bemühen, die Kompetenzen bei den Kindern zu entwickeln. Es muss betont werden, dass man die einzelnen Kompetenzen lebenslang lernt und man soll auch nicht vergessen, dass die Beherrschung der Kompetenzen weder ein schneller noch leichter Prozess ist, wie zum Beispiel ein paar Fremdwörter lernen.

GER gliedert die Kompetenzen in zwei Hauptgruppen und zwar in allgemeine Kompetenzen und kommunikative Sprachkompetenzen.

### 1.1.1 Allgemeine Kompetenzen

GER beschreibt diese Kompetenz folgend: "**Allgemeine Kompetenzen** sind diejenigen, die nicht sprachspezifisch sind, sondern die man bei Handlungen aller Art einsetzt, natürlich auch bei sprachlichen." (s. URL1)

Allgemeine Kompetenzen teilen sich in vier Untergruppen.

#### 1. Deklaratives Wissen (savoir)

Zu "deklarativem Wissen" werden noch Weltwissen, soziokulturelles Wissen und interkulturelles Bewusstsein gezählt. Diese Kategorie ist nicht direkt mit den Sprachkenntnissen verbunden, sondern sie orientiert sich nach der Vergleichung "beider Welten", der fremden Kultur und Heimatkultur. Allgemeines Weltwissen umfasst unter anderem verschiedene Institutionen, Orte, Personen, Ereignisse, Objekte und Sachwissen über das Zielland. Hohe Wichtigkeit wird demographischen, geographischen, wirtschaftlichen, ökologischen und auch anderen Merkmalen beigemessen. Interpersonale Beziehungen (Beziehungen zwischen den Geschlechtern, den Generationen, verschiedenen Bevölkerungsgruppen, Familienbeziehungen), Werte, Überzeugungen und Einstellungen (Berufsgruppen, Politik, Kunst, Traditionen, Geschichte, Religion), soziale Konventionen (Pünktlichkeit, Kleidung, Tabu Themen, Besuch), Körpersprache, rituelles Verhalten, das tägliche Leben und Lebensbedingungen gehören zum soziokulturellen Wissen. Die Lernenden interessieren sich fürs Geschehen im Zielland. Man kann u.a. diese Fragen stellen: Sind alle Deutschen pünktlich, oder ist es nur ein Klischee? Wann genau bekommt man in Deutschland die Weihnachtsgeschenke? Trennen die Deutschen Müll? Wie kleiden sich die Deutschen? usw. Diese Fragen rufen das Interesse bei den Lernenden oft viel mehr hervor, als die Sprache selbst.

#### 2. Fertigkeiten und prozedurales Wissen (savoir-faire)

Man lernt auch, wie man sich als Ausländer im Zielland verhalten sollte. Man lernt die Fähigkeit, die bestimmten Konventionen einzuhalten. Zum Beispiel wie man die Freizeit verbringt, welche Konventionen für bestimmte Berufe typisch sind. Die Konventionen findet man in allen Kulturen. Einige sind ungewöhnlich, komisch, unakzeptabel, manche kann man tolerieren, aber man identifiziert sich damit nicht. Ob



man sich mit diesen Gewohnheiten identifiziert, hängt von der Erziehung des Einzelnen, von seinem sozialen Milieu, von der bestimmten Kultur, in der man aufwächst, ab. Verschiedene Sachen können aus verschiedenen Perspektiven gesehen werden. Es ist nötig, sich dieser Tatsache bewusst zu sein. Dies geht Arm in Arm mit Toleranzfähigkeit.

### 3. Persönlichkeitsbezogene Kompetenz (savoir-être)

Diese Kompetenz hängt mit der Persönlichkeit der Einzelperson zusammen. Auch die Individualität der Einzelperson beeinflusst nicht nur die Kommunikation, sondern auch die gesamte Lernfähigkeit. Jeder Mensch vertritt andere Einstellungen, Überzeugungen, Wertvorstellungen und wird von anderen Persönlichkeitsfaktoren beeinflusst. Auch kognitiver Stil und Motivationen spielen beim Lernprozess eine wichtige Rolle.

### 4. Lernfähigkeit (savoir-apprendre)

Nach GER gehören zu der Lernfähigkeit Sprach- und Kommunikationsbewusstsein, allgemeines phonetisches Bewusstsein und phonetische Fertigkeiten, Lerntechniken und noch heuristische Fertigkeiten. Jeder Mensch verfügt über die Lernfähigkeit. In einigen Lebensphasen kann diese Fähigkeit unterdrückt, ein andermal entwickelt werden. Sprach- und Kommunikationsbewusstsein ermöglichen neue Erfahrungen in bestehenden Kenntnissen einzuordnen, ohne die vorhandenen Kenntnisse des Lernenden zu bedrohen. Allgemeines phonetisches Bewusstsein und phonetische Fertigkeiten sind beim Fremdsprachenlernen sehr nützlich. Es geht z. B. um die Fähigkeit, unübliche Lautfolgen zu erkennen und zu verketteten, Lautstroms in kleine Teile aufzulösen, Lautproduktion wahrzunehmen. Die Lerntechniken umfassen unter anderen die Fähigkeiten, in Gruppenarbeit wirksam zu arbeiten, Aufmerksamkeit aufrechtzuerhalten, Aufgabenabsicht zu begreifen. Heuristische Fertigkeiten bestehen aus der Annahme von neuen Erfahrungen und aus der Fähigkeit des Lernenden, neue Information zu finden, zu begreifen und überzugeben. Die Benutzung neuer Technologien hat hier auch ihre Stelle.

### **1.1.2 Kommunikative Sprachkompetenzen**

Kommunikative Sprachkompetenzen gliedert GER in drei Untergruppen: linguistische Kompetenzen, soziolinguistische Kompetenzen und pragmatische Kompetenzen. Die kommunikative Kompetenz wird im Kapitel 3 beschrieben. (URL2)

## **1.2 Die Schlüsselkompetenzen nach RVP ZV**

Die Schlüsselkompetenzen nach RVP ZV umfassen sechs Kompetenzen:

### **1. Lernkompetenz**

Diese Kompetenz befasst sich mit der Bearbeitung von Informationen. Die Schüler lernen, wie die Informationen richtig systematisieren, verbinden, vergleichen und effektiv ausnutzen. Sie lernen auch für ihr Lernen passende Formen, Methoden und Strategien auswählen. Auch positive Beziehung zum Lernen spielt beim Lernprozess eine wichtige Rolle.

### **2. Kompetenz zur Lösung von Problemen**

Die Schüler lernen verschiedene problematische Situationen wahrnehmen, erkennen und nach dem Ernst der Lage auch lösen. Dazu verwerten sie ihre Kenntnisse in Praxis. Die Auswertung und Lösung von Problemen machen Schüler auf eigene Verantwortung. Deshalb ist es wichtig, damit die Schüler die Verantwortung für ihre Taten übernehmen können.

### **3. Kommunikative Kompetenz**

Kommunikative Kompetenz steht nicht selbst, sondern sie wird auch in die Schlüsselkompetenzen eingegliedert. Es geht um eine Verfeinerung der Äußerung. Die Schüler lernen Empathie und Verständnis zum Sprecher. Sie eignen sich Techniken vom Zuhören, von Argumentationen und von weiteren Kommunikationsfähigkeiten an.

### **4. Sozial- und Personalkompetenz**

Diese Kompetenzen bestehen aus gemeinsamer Kooperation. Die Schüler in einer Gruppe bewältigen effektiv zusammenzuarbeiten, zum Erfolg beizutragen, angenehme Atmosphäre zu gestalten und andere Mitschüler zu respektieren.

## 5. Bürgerliche Kompetenz

Diese Kompetenz beschäftigt sich mit der Empathie und dem Respekt zu anderen Menschen. Die Schüler verstehen gesellschaftliche Konventionen und Sitten, sie kennen auch ihre Bürgerrechte und Bürgerpflichten. Sie schützen "unser" Kulturerbe und auch historisches Erbe. Sie lehnen jede beliebige Gewalt ab. Sie verstehen verschiedene ökologische Zusammenhänge und deshalb verhalten sie sich umweltfreundlich. Die Schüler benehmen sich verantwortlich auch in den Situationen, wo es um Tod oder Leben geht.

## 6. Arbeitskompetenz

Diese Kompetenz geht auf die Arbeitsumwelt und den Start ins Berufsleben ein. Die Schüler sollten sich ihre Arbeitsrechte und Arbeitspflichten bewusst sein. Damit hängen der Arbeits- und Gesundheitsschutz zusammen. Die Schüler verwerten ihre Kenntnisse in Praxis. Sie lernen sich an die neue Umgebung und neue Arbeitsbedingungen anpassen. Sie halten ihre Verpflichtungen und Arbeitsregeln ein.

(vgl. URL12)

## 2 Fremdsprachenunterricht: Lehr- und Lernziele

Lehr- und Lernziele verändern sich im Fremdsprachenunterricht im Laufe der Zeit. Heutzutage geht es nicht nur um reine Sprachkenntnisse, sondern auch die Lehrer streben nach der Entwicklung von Einstellungen, Meinungen, Haltung der Schüler. Außerdem auch die kommunikative Rolle im Unterricht steht jetzt im Vordergrund. Dieses Ereignis illustrieren Antošová und Beyer:

"Generelles Lernziel eines modernen kommunikativ-funktionalen, situativ und pragmatisch orientierten Fremdsprachenunterrichts ist Verstehens- und Mitteilungsfähigkeit, d.h. kommunikative Kompetenz, welche nach M. Krüger (Neuner, Übungstypologie, 1990,17) eine inhaltliche, eine soziale und eine sprachliche (linguistische) Komponente hat." (s. Antošová, Beyer, 1997:19)

Auch wenn das Ziel des Unterrichts die kommunikative Kompetenz ist, sollte die Planung des Sprachunterrichts nicht nur auf den sprachlichen Anteil der Kommunikation orientiert werden. Die kommunikative Kompetenz besteht aus drei Teilaspekten: inhaltlich-kognitive Kompetenz, sozial-affektive Kompetenz und sprachliche (linguistische) Kompetenz. (s. Antošová, Beyer, 1997:19-20)

Aus einer anderen Sicht sieht Janíková die Teilbereiche der kommunikativen Kompetenz wie folgt:

"Das übergeordnete Lernziel der kommunikativen Kompetenz wird in der Fremdsprachendidaktik am Allgemeinen in vier Teilbereiche, die sogenannten Fertigkeiten, untergliedert. Man unterscheidet dabei zwischen den beiden *rezeptiven Fertigkeiten Hören und Lesen* und den *produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben*. Im Vergleich zu den früheren Methoden haben neben dem Sprechen auch die rezeptiven Fertigkeiten im kommunikativen Ansatz eine bedeutende Aufwertung erfahren, was sich in der Entwicklung einer Verstehensdidaktik niederschlug. Mit dem Einzug visueller Medien in den Fremdsprachenunterricht wird in letzter Zeit vermehrt auch das *Seh-Verstehen* als ein fünfter Fertigkeitensbereich genannt." (s. Janíková, 2010:67)

Janíková unterscheidet zwei Lernziele:

### *1. Sprachliche Lernziele des Fremdsprachenunterrichts*

Die kommunikative Kompetenz kann sowohl schriftlich als auch mündlich entfaltet werden. Für ihre Entwicklung müssen vier Fertigkeitensbereiche übermittelt werden:

Hörverstehen

Leseverstehen und Sehverstehen

Sprechen

Schreiben

Diese Fertigkeiten formen die kommunikative Kompetenz. Um eine Fremdsprache verwenden zu können, ist es nötig, noch um eine Stufe niedriger zu gehen. Man unterscheidet Teilaspekte oder auch Teilkompetenzen der Sprache:

Phonetik und Phonologie

Lexik

Grammatik<sup>1</sup>

Orthographie

Jede dieser Komponenten bildet nur einen Teil der Sprache. Man kann z. B. phonetische Seite einer Fremdsprache lernen, d.h. man weiß, wie ein Wort ausgesprochen wird, aber es ist sinnlos, wenn man das Wort nicht erkennt. Reine grammatische Strukturen ohne andere Teilkompetenzen der Sprache zu kennen ist auch bedeutungslos. Nicht minder wichtig ist die Orthographie. Viele junge Menschen können sprechen, ohne richtig schreiben zu können. In einigen Fällen macht das nichts, aber trotzdem gibt es verschiedene Situationen (im Hotel, auf der Post, in der Bank, ...), wann es nötig ist, einige Formulare auszufüllen, und in diesem Fall ist die richtige Orthographie notwendig. Das Einzige, was bedeutsam wirken könnte, ist, nach der Meinung der Autorin dieser Arbeit, die Lexik. Mit lexikalischen Strukturen und mit genügendem Wortschatz kann man schon ein bisschen sprechen, aber nicht kommunizieren. Man kann nur die Grundformen der Wörter verwenden, aber vollwertige Kommunikation erreicht man nicht.

## *2. Sozial-affektive Lernziele des Fremdsprachenunterrichts*

Dieses Lernziel ist im weiteren Sinne nach der Einstellung zur Kultur des Ziellandes, nach dem Leben in der Zielkultur und damit zusammenhängenden sozialen Beziehungen orientiert. Die Lernenden lernen nicht nur eine isolierte Fremdsprache, sondern auch Toleranz zur anderen Kultur und Offenheit. Beim Lernen bereitet man sich

---

<sup>1</sup> Janíková benutzt den Begriff "Grammatik", ich bevorzuge aber den Begriff "Morphologie" vor "Grammatik". Der Begriff Grammatik umfasst nämlich alle genannten Teilkompetenzen. Linguistisch richtig ist jedoch unter dem Begriff „Grammatik“ die Teile Phonetik und Phonologie, Morphologie, Syntax und Lexikologie zu verstehen.

zu einem Kontakt mit der Fremdkultur vor. In beschränktem Maße lernt man Landeskunde und damit verbundene Gewohnheiten. Man sollte beim Lernen keine Stereotype zur Anwendung bringen, sondern man sollte versuchen, vielfältige Perspektiven und Gesichtspunkte zu suchen. (vgl. Janíková, 2010:9) Genauer gesagt, man sollte sich bemühen, dass seine Meinungen zur Zielkultur nicht verknöchern.

### 3 Die kommunikative Kompetenz

Die kommunikative Kompetenz oder auch Kommunikationskompetenz bringt alle Seiten des Menschen zur Entfaltung. Nach der Meinung der Autorin dieser Arbeit ist diese Kompetenz von allen Kompetenzen am meisten gebraucht. Diese Kompetenz kann nämlich viel über einen Menschen verraten. Neben der Wortstellung und der Grammatik geht es vorwiegend um die Auswahl vom Wortschatz und Stilistik. Aus Versehen kann man z. B. Ironie benutzen, wenn man eine andere Wortstellung verwendet als üblich ist. Auf dieser Art und Weise kann auch ein Muttersprachler einen Ausländer erkennen.

Es sollte als Erstes aber klargestellt werden, was eigentlich die kommunikative Kompetenz bedeutet. Für eine bessere Darstellung werden mehrere Definitionen auf den nächsten Zeilen angeführt.

"Im Unterschied zu vielen anderen spezifischen Kompetenzen kann Kommunikative Kompetenz nicht einem Bereich zugeordnet werden. Ganz im Gegenteil: Sie ist in allen Lebens- und Arbeitsbereichen erforderlich, sehr grundlegend und umfassend. Kommunizieren ist eine Form von Handeln gegenüber oder gemeinsam mit anderen Menschen. Die Fähigkeit zur Kommunikation lässt sich kaum als spezifisches Können beschreiben. Sie ist eher in dynamisches Können integriert." (s. URL3)

Schreiter (in Janíková) charakterisiert die kommunikative Kompetenz auf diese Art und Weise:

"Es geht um die Fähigkeit, sich mündlich oder schriftlich angemessen zu äußern oder Äußerungen zu verstehen. Diese Forderung nach Angemessenheit setzt neben sprachlichen Kenntnissen die Fähigkeit voraus, ‚sich auf die Kommunikationssituation und auf den Kommunikationspartner einzustellen, eine Kommunikationsabsicht zu entwickeln und einen Kommunikationsplan zu erstellen, wie man seine Intentionen erreichen will‘. (Schreiter 1996:54)" (s. Janíková 2010:84)

Es steht fest, dass diese Kompetenz uns lebenslang begleitet und daher darf man nicht vergessen, folgende Tatsache hervorzugeben, und zwar den Fakt, wie die kleinen Kinder diese Kompetenz beherrschen. Götze und Hess-Lüttich vernachlässigen die Kinder nicht. Die Kommunikationskompetenz lernen die Kinder zuerst in ihrer Muttersprache, erst dann sollte im besseren Fall eine Fremdsprache hinzugefügt werden. Auch die Aufgabe der Lehrer spielt beim Lernprozess eine wichtige Rolle. In der Grundschule tragen die Lehrer grundlegend zur Entwicklung der Kommunikation bei. Die Schüler müssen lernen, wie sie mit den Lehrern sprechen sollen. Sie lernen verschiedene Konventionen und Formen der Sprache. Für einige Schüler ist es ohne Frage

keine leichte Aufgabe. Mit Übertreibung kann man sagen, dass das Gleiche auch für die Lehrer gilt, denn jeder Schüler ist anders. Dies beweist folgendes Zitat:

"Den Übergang vom Sprachgebrauch der Vorschulzeit zu den in der Schule gebräuchlichen Formen lernt das Kind am besten im Dialog mit dem Lehrer. Er muß durch geeignete Strategien des Fragens, Lobens, Kritisierens, Hervorlockens, Ermutigens, Korrigierens, Wiederholens usw. die sprachliche Flexibilität der Schüler zu fördern suchen." (GÖTZE, L. und HESS-LÜTTICH, E. W. B., 1989:568)

Man ist sich nicht bewusst, wie große Rolle der Lehrer bei der Aneignung dieser Kompetenz spielt. "Wenn der Lehrer sich damit begnügt, Skepsis gegenüber den sprachlichen Normen zu nähren, ohne zugleich den flexiblen Umgang mit ihnen zu vermitteln, tut er den Schülern keinen Gefallen." (GÖTZE, L. und HESS-LÜTTICH, E. W. B., 1989:568) Es ist schon erwiesen, dass man leicht sowohl in miese, als auch in freudige Laune geraten kann. Dies beweisen folgende volkstümliche Redewendungen: "Geteilte Freude ist doppelte Freude" und "Geteiltes Leid ist halbes Leid". (URL9) Aus diesem Zusammenhang ergibt sich ein Gedanke, dass man bei der Kommunikation, besonders beim Sprechen, nicht nur die Sprachkenntnisse braucht, sondern auch sozial-affektive Kompetenz und allgemeine Kompetenzen. Die sozial-affektive Kompetenz und allgemeine Kompetenzen spielen hier auch eine wesentliche Rolle.

Zur Bestätigung dieser These wird folgendes Zitat von Janíková erwähnt.

"Die kommunikative Kompetenz heißt also nicht nur, Inhalte sprachlich korrekt zu formulieren. Die sprachliche Form muss außersprachliche Faktoren wie Kontext/Situation, Beziehungen zwischen den Sprechern, Sprechabsicht und kulturspezifische Normen miteinbeziehen. Ein gewisses landeskundliches Hintergrundwissen wird so zur Voraussetzung für eine erfolgreiche Kommunikation." (Janíková, 2010:84)

Auch Götze und Hess-Lüttich betonen, dass es außer interpersonalem Aspekt viele andere Faktoren bei der Kommunikation gibt.

"Aber auch viele andere Faktoren beeinflussen die Beziehung zwischen den Partnern, ihre Erwartungen, ihre wechselseitigen Unterstellungen, ihr Vertrauen. Mit der Wahl des entsprechenden Ausdrucks zeigt der Sprecher, wie er seinen Partner und die Beziehung zu ihm einschätzt. In Stil und Wortwahl, in Pronomina und Abtönungspartikeln, in Anredeform und Stimmführung usw. drückt sich das Verhältnis von Kommunikationspartnern sprachlich aus." (GÖTZE, L. und HESS-LÜTTICH, E. W. B., 1989:450)

Die angeführten Argumente zeigen, wie deklaratives Wissen und Fertigkeiten und prozedurales Wissen (siehe in der Kapitel 1, Abschnitt 1.1) notwendig sind. Götze und Hess-Lüttich führen Beispiele aus der Schulumwelt an, die die typischen Rituale und



Konventionen veranschaulichen. In anderen Ländern können natürlich andere Gewohnheiten und Konventionen eingehalten werden.

"Auch bestimmte formale Merkmale des Unterrichtsgesprächs kennzeichnen es als typisches Ritual der Institution: Die häufigeren Pausen (weil diese nicht sofort durch Vorstöße anderer Gesprächspartner gefüllt werden, um das Rederecht für sich zu beanspruchen, denn das wird ja vom Lehrer verteilt), die selteneren Überlappungen von Redebeiträgen (weil die Schüler den Lehrer nicht unterbrechen dürfen), der regelmäßige Wechsel der Sprecher (weil das Rederecht nach dem Beitrag eines Schülers immer zunächst an den Lehrer zurückgeht). Andere schulische Rituale finden ihren Ausdruck in den Prüfungen und Entlassungsfeiern, den Schul- und Sportfesten, in sogenannten Interessenvertretungen der Schüler, den Elterntagen." (GÖTZE, L. und HESS-LÜTTICH, E. W. B., 1989:569-570)

Aus dem oben Zitierten geht es hervor, dass das Fremdsprachenlernen ein erheblich umfangreicher und komplexer Prozess ist, der aus den kleinen - aber nicht minder wichtigen - Aspekten besteht. Weil diese Kompetenz so weitläufig ist, ist es nicht einfach, sie zu bewerten. Darauf weisen Götze und Hess-Lüttich hin: "Die gängigen Tests zur Prüfung des Sprachstandes allein geben noch keinen ausreichenden Aufschluss über die Fähigkeiten der Schüler zur sprachlichen Bewältigung neuer und unvorhergesehener Situationen und kommunikativer Aufgaben." (GÖTZE, L. und HESS-LÜTTICH, E. W. B., 1989:569)

Die oben erwähnten Beispiele führen zur logischen Schlussfolgerung, dass die Lernenden sowohl sprachliche als auch sozial-affektive Lernziele in Erwägung ziehen sollten. Die Lernenden sollten sich auch bemühen, alle Kompetenzen - die allgemeinen und kommunikativen Sprachkompetenzen - zur Entfaltung zu bringen.

### 3.1 Kommunikative Kompetenz und ihre Komponenten

#### *Kompetenzen der Kommunikativen Sprachkompetenz nach GER*

Die Begriffsbestimmung der kommunikativen Sprachkompetenz nach GER lautet: "Kommunikative Sprachkompetenzen befähigen Menschen zum Handeln mit Hilfe spezifisch sprachlicher Mittel." (s. URL1)

Wie schon oben erwähnt wurde, gliedert sich die kommunikative Kompetenz in drei Kompetenzen: linguistische, soziolinguistische und pragmatische Kompetenz. Im folgenden Text werden diese Kompetenzen dargestellt.

#### 1. Linguistische Kompetenzen

Diese Kompetenzen umfassen lexikalische, grammatische, semantische, phonologische, orthographische und orthoepische Kompetenz. Nur die grammatische Kompetenz wird hier kurz charakterisiert. Sie kann definiert werden als die Kenntnis der Sprachmittel einer Sprache und die Fähigkeit sie zu verwenden. Grammatische Kompetenz ist die Fähigkeit, die Bedeutung zu verstehen und diese Bedeutung durch die Produktion und die Erkenntnis richtig ausgebildeten Phrasen und Sätze zu äußern. (vgl. URL10)

#### 2. Soziolinguistische Kompetenzen

Die soziolinguistischen Kompetenzen befassen sich mit Redewendungen, Aussprüchen, Zitaten und sprichwörtlichen Redensarten, sprachlichen Kennzeichnungen von sozialen Beziehungen (Auswahl und Verwendung von Anredeformen und Begrüßungsformeln), Höflichkeitskonventionen, Registerunterschieden (formelhaft, formell, neutral, informell, freundschaftlich oder sehr vertraut) und Varietäten (sozial, regional, ethnisch usw.) (URL13)

#### 3. Pragmatische Kompetenzen

Sie beschäftigen sich mit den Kenntnissen der Prinzipien. Wie ein Student/Sprachlernende die Prinzipien kennt und kann, nach denen die Mitteilungen organisiert, angeordnet und strukturiert werden (Diskurskompetenz) und nach denen die Mitteilungen zur Äußerung von kommunikativen Funktionen gebraucht werden (funktionale Kompetenz). (URL2)

*Kompetenzen der Kommunikativen Sprachkompetenz nach Weskamp in Janíková*

Weskamp in Janíková fügt den Kompetenzen von GER noch eine Kompetenz hinzu:

Strategische Kompetenz

Es handelt sich um die Fähigkeit, Kommunikationssituationen zu begegnen, Schwierigkeiten zu lösen, Gedanken auszudrücken und Äußerung zu kontrollieren. (vgl. Janíková, 2010:85)

*Kompetenzen der Kommunikativen Sprachkompetenz nach Dr. Ulrich Zeuner*

Eine andere Aufgliederung benutzt Zeuner, der die kommunikative Kompetenz nach einer Definition von Canale und Swain (1980) resümiert und in vier Kompetenzen aufgeteilt hat: (vgl. URL11)

1. grammatische Kompetenz
2. soziolinguistische Kompetenz
3. Diskurskompetenz
4. strategische Kompetenz

## 4 Kommunikative Methode

Die kommunikative Methode wird die kommunikativ-pragmatisch orientierte Methode, oder auch die kommunikative Didaktik (KD) genannt. Diese Methode entwickelte sich in der ersten Hälfte der 70er Jahre und zu ihrer Entstehung trugen viele Ursachen bei. Eine von den Ursachen war die wachsende Mobilität und damit verbundener Tourismus. Deshalb brauchten und wollten die Leute Fremdsprachen lernen. Das trug ganz erheblich dazu bei, dass neue Zielgruppen entstanden. Nicht nur die Schüler lernten Fremdsprachen in den Schulen, sondern auch die Erwachsenen wollten jetzt sie lernen. Mit dem steigenden Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen wuchs gleichzeitig auch das Fremdsprachenangebot. Außerdem zum Beispiel trug die Ablösung der Regierung in BRD dazu bei, dass ein "Reformklima" entstand und in der Gesellschaft neue pädagogische Methoden, Modelle und Vorstellungen diskutiert wurden. (vgl. Hunfeld und Neuner, 1993:83)

Die Eingliederung der Pragmalinguistik in diese Methode spielt eine wichtige Rolle. Sie bringt eine neue Sicht, denn "die Pragmalinguistik untersucht also, ‚was Menschen mit der Sprache machen‘, wenn sie sie in verschiedenen Kommunikationssituationen einsetzen. (vgl. Neuner/Hunfeld 1993:88)." (Janíková, 2010:30)

Pragmatisch orientierter Fremdsprachunterricht hat selbstverständlich sein Hauptziel, das Hunfeld mit Neuner beschreiben. [...] Hauptziel ist die Entwicklung von fremdsprachlichem Können, d. h. von fremdsprachlichen Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben in der Fremdsprache)." (Hunfeld und Neuner, 1993:85)

Janíková mit Michels-McGovern beschreiben das Hauptziel sehr ähnlich:

"Hauptziel ist, wie in den direkt vorausgegangenen Methoden, das fremdsprachliche Können, wobei unter Können nicht nur die produktive Sprachverwendung verstanden wird, sondern die Entwicklung aller vier Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben). Gerade der Entwicklung von Verstehensstrategien wird erstmals konzentrierte Aufmerksamkeit gewidmet." (Janíková und Michels-McGovern, 2000:16)

Anders gesagt: "Oberstes Ziel ist die "kommunikative Kompetenz", d.h. die Fähigkeit der Lernenden, in verschiedenen Lebenssituationen angemessen handeln zu können." (Janíková, 2010:30) Die kommunikative Kompetenz wird als das höchste Ziel begriffen und ihre einzelnen Methoden sollten diesem Ziel zustreben.

Auch Hunfeld und Neuner bevorzugen Sprachkönnen vor der Vermittlung von sprachlichen oder landeskundlichen Kenntnissen, auf die sich die GÜM konzentriert hatte. (vgl. Hunfeld und Neuner, 1993:85) Die Sprache sollte nicht nur als ein System von sprachlichen Formen begriffen werden, sondern auch vor allem als ein Aspekt des menschlichen Handelns. (vgl. Antořová, Beyer, 1997:13)

Aus diesem Zusammenhang ergibt sich der Gedanke, dass sich nicht nur die Methoden, sondern auch Einstellung der Lehrer verändern. Der Lehrer wird für einen Ratgeber oder Helfer gehalten. Der Lehrer sollte nicht als dominante Autorität auftreten. "Der Lehrer ist weniger Wissensvermittler, sondern wird zum Helfer im Lernprozess. Dieses Konzept schlägt sich sowohl in der Auswahl der Lehrmaterialien als auch der Wahl der Sozialformen nieder." (Janíková, 2010:31)

Zajícová (s. Zajícová, 2002:17) beschreibt u. a. einzelne Prinzipien, die bei dieser Methode betont werden. An dieser Stelle werden nur einige betrachtet / berücksichtigt.

- Differenzierung und Individualisierung werden verlangt
- Distribution von sozialen Arbeitsformen soll stattfinden
- im Zentrum steht nicht der korrekte Satz, sondern der Verstehensprozess,
- Identitätsbildung und -aushandlung, Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz, Empathie gehören zu emotionellen Zielen des Unterrichts

Die kommunikative Methode beschränkt die Lehrer in Übungsauswahl nicht, denn:

Es gibt keinen festen Kanon an Übungstypen für diese Methode. Hervorgehoben werden sollten jedoch die Forderung nach kommunikativer Relevanz und situativer Einbettung des Lernstoffs. Erkennbar ist weiterhin eine gewisse Progression der Lernaktivitäten, ausgehend von Verstehensleistungen über den Aufbau der Mitteilungsfähigkeit bis hin zur freien Äußerung (vgl. Heyd 1991:34).

Für einige Lehrer könnte diese Freiheit für Vorbereitungsstunde schwer sein, aber allgemein geht es um Einhaltung von ein paar Grundsätzen. "Es wird angestrebt, dass solche Phasen des Unterrichtsprozesses gestaltet werden, in denen Kommunikation **VORBEREITET, AUFGEBAUT, STRUKTURIERT und SIMULIERT** wird und in denen schließlich die Kommunikation **STATTFINDET**." (Zajícová, 2002:17)

## **5 Der Schlusstandard der Schüler am Ende der Grundschule**

An dieser Stelle wird der Schlusstandard der Schüler am Ende der Grundschule (d. h. das Niveau A1 nach RVP ZV und nach GER) beschrieben und mit diesen Dokumenten verglichen. Es handelt sich dabei um Schüler, die die deutsche Sprache als zweite Fremdsprache lernen.

### **5.1 Der Schlusstandard nach RVP ZV**

In RVP ZV steht geschrieben: "Die Ausbildung in einer Fremdsprache wird Erreichung des Niveaus A2, die Ausbildung in der anderen Fremdsprache wird Erreichung des Niveaus A1 vorausgesetzt (nach GER für Sprachen)." (s. URL12)

Erwartete Auftritte bestehen aus Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen und Schreiben. Das empfohlene Minimalniveau für die Anpassung von erwarteten Auftritten im Rahmen der Unterstützungsmaßnahmen:

#### Hörverstehen

Der Schüler versteht Lehranweisungen, persönlichen Frage, Begrüßung und Danksagung und einige einfache Wörter, die häufig wiederholt werden.

#### Sprechen

Der Schüler begrüßt, dankt, teilt seinen Namen und sein Alter mit und äußert Nicht-Übereinstimmung.

#### Leseverstehen

Der Schüler versteht einige einfache Wörter, die häufig wiederholt werden. (Er kann auch einen visuellen Beistand zur Verfügung haben.)

#### Schreiben

Der Schüler reagiert auf einfache schriftliche Mitteilung, die ihn betroffen werden.

(vgl. URL12)

## 5.2 A1 nach GER

Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen beschreibt drei Stufen der Sprachverwendung. Niveau A ist für elementare, B für selbstständige und C für kompetente Sprachverwendung. Jede Stufe ist noch in zwei Sprachniveaus eingeteilt. Zusammen gibt es 6 Stufen des Sprachniveaus, die beschrieben sind:

A1 – Anfänger

A2 – Grundlegende Kenntnisse

B1 – Fortgeschrittene Sprachverwendung

B2 – Selbstständige Sprachverwendung

C1 – Fachkundige Sprachkenntnisse

C2 – Annähernd muttersprachliche Kenntnisse

Kenntnisse auf der Stufe A1 werden auf diese Art und Weise charakterisiert:

"Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen." (s. URL4)

An dieser Stelle wird Niveau A1 erwähnt. Dieses Niveau wird nur von dem Gesichtspunkt der kommunikativen Sprachkompetenz beurteilt.

Tabelle Nr. 1– Niveau A1 aus dem Gesichtspunkt von den kommunikativen Sprachkompetenzen

<b>1. Linguistische Kompetenzen</b>
<i>Spektrum sprachlicher Mittel, allgemein</i>
Verfügt über ein sehr elementares Spektrum einfacher Wendungen in Bezug auf persönliche Dinge und Bedürfnisse konkreter Art.

<p><i>Wortschatzspektrum</i></p> <p>Verfügt über einen elementaren Vorrat an einzelnen Wörtern und Wendungen, die sich auf bestimmte konkrete Situationen beziehen.</p>
<p><i>Wortschatzbeherrschung</i></p> <p>keine Deskriptoren vorhanden</p>
<p><i>Grammatische Korrektheit</i></p> <p>Zeigt nur eine begrenzte Beherrschung einiger weniger einfacher grammatischer Strukturen und Satzmuster in einem auswendig gelernten Repertoire.</p>
<p><i>Beherrschung der Aussprache und Intonation</i></p> <p>Die Aussprache eines sehr begrenzten Repertoires auswendig gelernter Wörter und Redewendungen kann mit einiger Mühe von Muttersprachlern verstanden werden, die den Umgang mit Sprechern aus der Sprachengruppe des Nicht-Muttersprachlers gewöhnt sind.</p>
<p><i>Beherrschung der Orthographie</i></p> <p>Kann vertraute Wörter und kurze Redewendungen, z. B. einfache Schilder oder Anweisungen, Namen alltäglicher Gegenstände, Namen von Geschäften oder regelmäßig benutzte Wendungen abschreiben. Kann seine Adresse, seine Nationalität und andere Angaben zur Person buchstabieren.</p>
<p><b>2. Soziolinguistische Kompetenzen</b></p>
<p><i>Soziolinguistische Angemessenheit</i></p> <p>Kann einen elementaren sozialen Kontakt herstellen, indem er/sie die einfachsten alltäglichen Höflichkeitsformeln zur Begrüßung und Verabschiedung benutzt, bitte und danke sagt, sich vorstellt oder entschuldigt usw.</p>
<p><b>3. Pragmatische Kompetenzen</b></p>
<p><i>Flexibilität</i></p> <p>keine Deskriptoren vorhanden</p>



<p><i>Sprecherwechsel</i></p> <p>keine Deskriptoren vorhanden</p>
<p><i>Themenentwicklung</i></p> <p>keine Deskriptoren vorhanden</p>
<p><i>Kohärenz und Kohäsion</i></p> <p>Kann Wörter oder Wortgruppen durch sehr einfache Konnektoren wie 'und' oder 'dann' verbinden.</p>
<p><i>Flüssigkeit (mündlich)</i></p> <p>Kann sehr kurze, isolierte und meist vorgefertigte Äußerungen benutzen, macht dabei aber viele Pausen, um nach Ausdrücken zu suchen, weniger vertraute Wörter zu artikulieren und Abbrüche in der Kommunikation zu reparieren.</p>
<p><i>Genauigkeit</i></p> <p>keine Deskriptoren vorhanden</p>

## **6 Grammatik (Charakteristik der Grammatik als Sprachmittel; didaktische Prinzipien der Grammatikvermittlung)**

"Der Begriff ‚Grammatik‘ stammt aus dem Griechischen und seine ursprüngliche Bedeutung war ‚die Lehre von den Buchstaben‘. (Janíková, 51; Zajícová, 60)

Im Laufe der Zeit, wie sich die Grammatik entwickelte, wuchst eine Menge von Definitionen an. Heutzutage hat der Ausdruck "Grammatik" sechs Bedeutungen:

1. das Regelsystem einer Sprache im Allgemeinen
2. das Verfahren, mit dem man Aussagen über die Sprache gewinnt und organisiert
3. die Fähigkeit eines Menschen, die an den praktischen Anforderungen orientiert ist, die an ihn bei der Sprachverwendung gestellt werden: grammatisch richtig sprechen
4. Teil der Sprachwissenschaft, der sich einerseits mit den sprachlichen Formen und ihren Funktionen im Satz und andererseits mit den Gesetzmäßigkeiten in einer Sprache beschäftigt: d.h. Sprachlehre - gliedert in Phonetik, Morphologie, Syntax (und Lexikologie)
5. der Regelmechanismus jedes Menschen, den er für sich ausgebildet hat und nach dem er Sätze einer Sprache produziert und interpretiert
6. ein Lehrbuch, das in der Regel Verwendungsvorschriften für einzelne Wortarten und für ihre Stellung im Satz enthält.

(Vgl. Hartmann, Wilfried: 1975:9 ff., in Ondráková, 2014:13-14)

Andere Bedeutungen führt Zajícová an:

"Für die erste Klassifizierung der Bedeutungen ist von Belang, ob es sich um eine Beschreibung des Regelsystems einer Sprache (Korpus-Grammatik) oder um ein Modell zur Erklärung des mentalen Regelapparates, der sog. ‚Grammatik im Kopf‘ (Kompetenz-Grammatik), handelt." (Zajícová, 2002:60)

Mit anderen Worten beschreiben Hess-Lüttich und Götze Einteilung der Grammatik:

"[...] die Regeln, die sich auf die Sprache als System beziehen, und ihr Funktionieren, ihre Verwendung. Der zweite Aspekt bezieht sich auf die Sprache als Praxis, als Sprechen oder Schreiben, als sprachliches Handeln mit dem Ziel der Verständigung." (Hess-Lüttich/Götze, 1989:441)

Es ist wirklich schwer, zwischen den Grammatiken eine feste Grenze zu bestimmen.

Helbig (in Funk und Koenig, 1991:12-13) unterscheidet drei verschiedene Bedeutungen vom Begriff "Grammatik". Es handelt sich um eine Grammatik A, B und C.

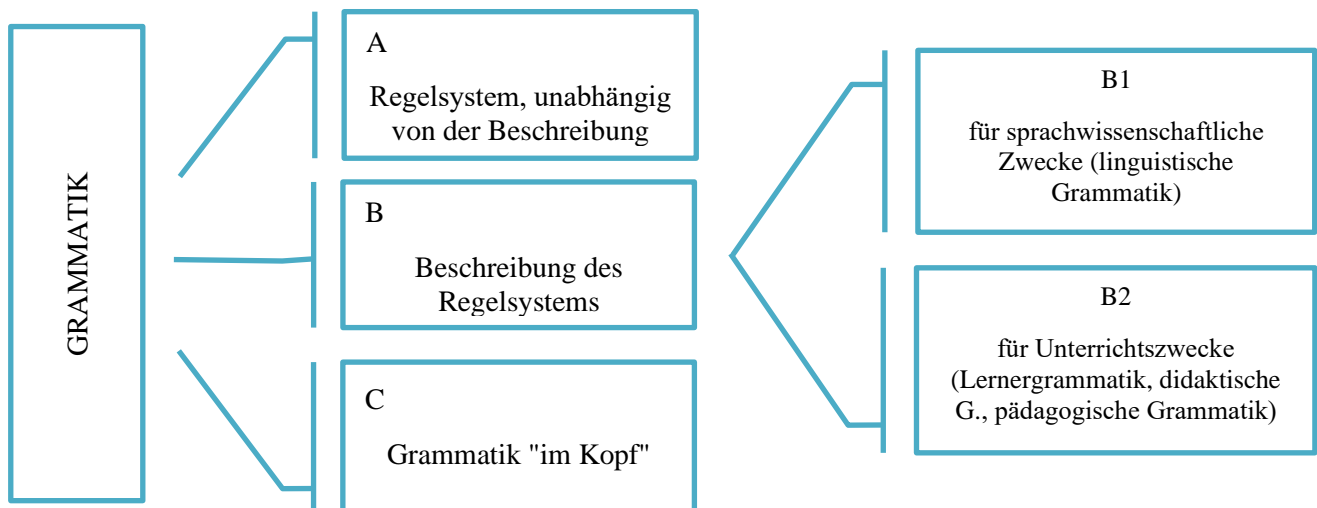


Bild Nr. 1 – Graphische Darstellung von Grammatiken A, B und C nach Helbig (1981), zit. nach Funk/Koenig, 1991:13

Grammatik A umfasst alle existierenden Regeln in der Sprache. Nur eine bestimmte Menge von Regeln werden von Linguisten beschrieben und untersucht. Jeder Linguist entwickelte und benutzte andere Beschreibungsmodelle, also Grammatik B. Grammatik C, also Grammatik "im Kopf" bedeutet eine Aneignung durch systematischen Sprachunterricht oder ohne Sprachunterricht unsystematische Erwerbung von grammatischen Kenntnissen. Grammatik B1 dient zu sprachwissenschaftlichen Zwecken und wird linguistische Grammatik genannt. Grammatik B2 dient zu Unterrichtszwecken. Man kann auch mit anderen Fachbezeichnungen in Verkehr kommen: didaktische Grammatik, pädagogische Grammatik oder sogar Lerner-grammatik. (vgl. Funk und Koenig, 1991:12)

Reiner Schmidt (1990) fasst Grammatik B1 im Gegensatz zur Grammatik B2 zusammen. In der Tabelle werden beide Grammatiken beschrieben.

Tabelle Nr. 2 – Vergleich der Grammatik B1 mit der Grammatik B2

<b>Grammatik B1</b> <b>Linguistische Grammatik</b>	<b>Grammatik B2</b> <b>Lerner-Grammatik</b>
<i>Totalität</i> (Ausnahmen von der ‚Regel‘ besonders wichtig)	<i>Auswahl</i>
<i>Abstraktheit</i> (der Beschreibung / Darstellung)	<i>Konkretheit / Anschaulichkeit</i> (der Abbildung / Darstellung)
<i>Kürze</i> (der Darstellung)	<i>Ausführlichkeit</i> (der Darstellung der als wichtig erkannten Elemente)
<i>Keine lernpsychologischen Vorgaben / Rücksichten</i>	<i>Lernpsychologische Kategorien:</i>  Verstehbarkeit  Behaltbarkeit  Anwendbarkeit

(Schmidt 1990, zit. nach Funk/Koenig 1991:14)

## 6.1 Grammatik als Sprachmittel

Uns Lehrer interessiert Grammatik B2, Lerner-Grammatik. Diese Grammatik stellt zuerst eine pädagogische Frage, also sie fragt zuerst nach den Kenntnissen, Bedürfnissen und Voraussetzungen der Lerner. Auf dieser Grundlage werden die grammatischen Regeln ausgewählt und beschrieben. Sie hilft den Lernenden beim Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen in der fremden Sprache. Grammatik B2 ist aber nicht das Ziel des Unterrichts selbst. Ihre Aufgabe ist nicht, im Gegensatz zur linguistischen Grammatik, vollständige Systeme zu beschreiben und zu erklären. Lerner-Grammatik beschreibt und wählt nur diejenigen Teile einer Regel oder eines Systems aus, die für einen bestimmten Verwendungszweck erforderlich sind (grammatisches Minimum). Um Transparenz und Übersichtlichkeit zu vermitteln, benutzt sie auch außersprachliche Mittel (z.B. Bilder, Plakate) zur Präsentation von Regeln und Strukturen. (vgl. Antošová/Beyer, 1997:63; Funk/Koenig 1991:13)

Welche grammatischen Erscheinungen eingliedern und in welche Reihenfolgen, ist oft ein diskutables Thema der Lehrer. Auf Grund dieser Tatsache wählen die Lehrer bestimmte Deutschlehrbücher aus. Einerseits ist es klar, dass "ein bestimmter umfassender Grundstock grammatischer Kenntnisse notwendig ist, um überhaupt einen korrekten Satz bilden zu können." (Desselmann und Hellmich, 1981:169) Andererseits ist nirgendwohin aufgeschrieben, womit der Deutschlehrer sein Unterricht beginnen muss. Auch GER befiehlt nichts:

"Der Referenzrahmen ersetzt keine Grammatikbücher und bietet keine strenge Reihenfolge an (obwohl das Skalieren eine Auswahl und somit einige globale Sequenzierungen beinhalten kann); er stellt jedoch einen Rahmen für die Entscheidungen der Praktiker dar, die sie Anderen mitteilen wollen." (s. URL5)

"Die Kompliziertheit der Auswahl besteht darin, dass grammatische Erscheinungen Teile eines Systems darstellen, die in sehr engen Beziehungen zueinander stehen." (Desselmann und Hellmich, 1981:169) Unter anderem wirkt auf die Auswahl im Sprachunterricht auch die kommunikative Kompetenz in der Weise, dass "die Auswahl und Abfolge des Lehr- und Lernstoffes davon bestimmt werden, welche Kenntnisse zur Hervorbringung einfachster Sätze (Ausdruck einfachster Intentionen) notwendig sind." (Desselmann und Hellmich, 1981:169) Mit Bezugnahme auf die sprachpraktische Verwendung der Fremdsprache bietet sich dieses Zitat an:

"Das Ziel, in erster Linie Sprachkönnen zu entwickeln, und nicht nur Wissen über die Sprache zu lehren, wird bei der Auswahl mittelbar wirksam. Die linguistischen Regeln, die sich auf die Verwendung beziehen, erfahren eine Beschränkung durch die sprachpraktischen Anwendungsmöglichkeiten." (Desselmann und Hellmich, 1981:169)

## **6.2 Didaktische Prinzipien der Grammatikvermittlung**

Didaktische Prinzipien der Grammatikvermittlung verdienen bestimmte Beachtung, denn sie nehmen, bis zu einem gewissen Maß, Einfluss auf den Fremdsprachenunterricht. Diese Prinzipien sollten zur Diskussion stehen. Man sollte zur Kenntnis nehmen, dass die Prinzipien in Einzelheiten sich unterscheiden können. Nach Funk und Koenig (1991) in Janíková (Janíková, 2010:53) werden fünf Prinzipien angeführt. Es geht um "Grammatik als Werkzeug des sprachlichen Handelns; Berücksichtigung der Muttersprache; Äußerung und Text als Gegenstand der

Sprachbeschreibung; Lerner sprechen und handeln in einem sinnvollen Kontext als sie selbst und nicht als Lehrwerkfiguren und Visuelle Lernhilfen".

Antošová und Beyer bringen auch einige Prinzipien. Es scheint mir besonders wichtig, dass grammatische Erscheinungen nur anhand eines bekannten lexikalischen Materials behandelt werden. Dazu gehört es noch, dass im Allgemeinen jeweils nur eine grammatische Erscheinung vermittelt und eingeübt werden sollte. Sowohl die Angemessenheit und der steigende Schwierigkeitsgrad sollten bei der Vermittlung als auch Festigung grammatischer Erscheinungen in Kauf nehmen. Eng damit ist auch die Klärung der Frage verknüpft, welche kommunikative Funktion mit der grammatischen Erscheinung realisiert werden soll. (vgl. Antošová und Beyer, 1997:68)

Demgegenüber führt Zajícová unter anderem ein interessantes Prinzip an und zwar "Orientierung an den Prozess". Man sollte sich demnach auf eine Übung, eine Anwendung konzentrieren, statt auf das Zielprodukt, d.h. auf Prüfen. Sie hält autonomes Lernen, Verbindung von mehreren Lernwegen oder Einbeziehung von Phantasie und Kreativität für wichtig. (Zajícová, 2002:61)

## 7 Bestimmung der Rolle von Grammatik im Fachgebiet der Fremdsprachendidaktik

Die Rolle der Grammatik spielte im Fachgebiet der Fremdsprachendidaktik verschieden wichtige Rolle.

Zum Vergleich der Rolle von Grammatik im Fachgebiet der Fremdsprachendidaktik aus dem historischen und gegenwärtigen Gesichtspunkt dient die Tabelle Nummer 2. Der Lateinunterricht präsentiert den historischen und der moderne Fremdsprachenunterricht präsentiert den gegenwärtigen Gesichtspunkt. Aus dieser Tabelle ist es ersichtlich, dass der Lateinunterricht sich viel mehr auf die Grammatik konzentrierte, als der moderne Fremdsprachenunterricht. "Bestimmte Schwerpunkte und Randpositionen des Spannungsfeldes zwischen dem Lateinunterricht und dem modernen Fremdsprachenunterricht können folgendermaßen skizziert werden:"

Tabelle Nr. 3 – Vergleich der Unterrichtsmethoden miteinander

Lateinunterricht	Moderner Fremdsprachenunterricht
geschriebene Texte	gesprochenes Wort
schöngeistige Texte	Sachtexte
Literaturästhetik	Sprachpragmatik
Wissen über die Vergangenheit	Landeskunde, Leutekunde
Sprachwissen	Sprachkönnen
Ausgangspunkt ist das Wort	Ausgangspunkt ist der Text
Sprache ist Ausdruck der Logik	Sprache ist Verständigungsmittel
Kenntnis der Regel	Fertigkeit
richtige Anwendung der Regel	Verständigung

(Zajicová, 2002:13-14)

Der Weg zum modernen Fremdsprachenunterricht war überhaupt nicht leicht. Die ersten Fremdsprachenunterrichtskonzepte gingen von dem Lateinunterricht aus und anfangs berücksichtigten keine Eigenartigkeit des Individuums.

Die Lehrmethoden entstanden erst im 19. Jahrhundert, denn die Nationalsprachen setzten sich gerade in dieser Zeit durch. So entwickelten sich die Lehrmethoden wie die Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM), die Direkte Methode (DM), die Audiolinguale (audioorale bzw. audiovisuelle) Methode (ALM), die Kommunikative Methode (KM) und die Interkulturelle Didaktik (ID), auch der Interkulturelle Ansatz genannt. (Janíková, 2010:24 und Zajícová, 2002:12)

Die Maximen dieser Konzepte können bezeichnet werden als:

- 1) GENAUIGKEIT und KORREKTHEIT der Regelanwendung und der Übersetzung (GÜM);
- 2) NATÜRLICHKEIT des Lernprozesses (DM);
- 3) AUTOMATISIERUNG der Sprachanwendung (ALM);
- 4) ERFOLGREICHE VERSTÄNDIGUNG in Handlungssituationen (KM);

Die letztgenannte Maxime der VERSTÄNDIGUNG in Handlungssituationen wird in der interkulturellen Didaktik (ID) zur Maxime des kulturspezifischen VERSTEHENS modifiziert und in diesem Sinne als eine Herausforderung der FSD diskutiert:

- 5) GEGENSEITIGES VERSTEHEN (ID)

(Zajícová, 2002:12)

Man kann deutlich sehen, wie sich die Rolle der Grammatik im Laufe der Zeit änderte. Zuerst war die Grammatik auf der Spitze der Erkenntnis und die kommunikative Seite stand im Hintergrund. Mit der Zeit verfiel die Rolle der Grammatik und die Kommunikation geriet in den Vordergrund. Heutzutage wird die Grammatik als eines der Sprachmittel begriffen. Als graphische Darstellung des oben Geschriebenen dient Bild Nummer 2.



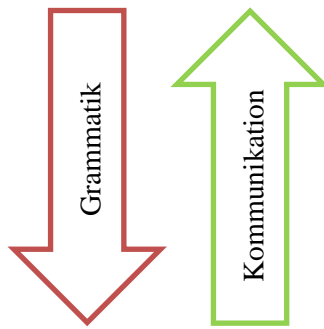


Bild Nr. 2 – Graphische Darstellung der Bestimmung der Rolle von Grammatik

Zeitgenössische Anforderungen an den Fremdsprachenunterricht beeinflussen die Entwicklung von Lehrmethoden. Ob die Grammatik auf die potentielle erste Stelle zurückkommt oder nicht, zeigt erst die Zeit.

## **8 Schlusswort zu dem theoretischen Teil**

In dem ersten Teil des theoretischen Abschnitts wurden die Kompetenzen charakterisiert. Ausführlich wurde es dann hingewiesen, wie GER und RVP die Kompetenzen begrenzen. Dem Leser wurden somit die Lehr- und Lernziele des Fremdsprachenunterrichts und die kommunikative Kompetenz einschließlich ihrer Komponenten nahegebracht. Auch der Schlusstandard der Schüler am Ende der Grundschule wurde berücksichtigt.

Der nächste Teil des theoretischen Abschnitts der Arbeit beschäftigt sich mit der Grammatik. Man konnte bemerken, wie die Grammatik heute begriffen wird, wie die Grammatik als Sprachmittel charakterisiert wird und wie die didaktischen Prinzipien der Grammatikvermittlung entworfen werden. Zum Schluss geht der theoretische Teil auf die Bestimmung der Rolle von Grammatik im Fachgebiet der Fremdsprachendidaktik aus dem gegenwärtigen und historischen Gesichtspunkt ein.

## **PRAKTISCHER TEIL**

### **9 Einleitung**

Im Laufe des Hochschulstudiums nahm die Autorin dieser Arbeit an verschiedenen Veranstaltungen teil (z. B. am Programm Erasmus+, an einem Sprachkurs von DAAD, einem monatlichen Studienaufenthalt in Eichstätt, an einem Jahrespraktikum "Učit se spolu", wo sie ihre Sprachkenntnisse vergleichen und zur Geltung bringen konnte. Sie kam zu einer Erkenntnis, dass die Schüler viele Fehler machen. Es steht außer Zweifel, dass jeder, wer eine Fremdsprache lernt, macht zuerst auch einen Fehler nach dem anderen. Die Autorin hat aber den Eindruck gewonnen, dass die anderen ausländischen Studenten besser als sie kommunizieren können. Ausländische Studenten hatten keine Angst etwas zu sagen. Sie kannten zwar die grammatischen Regeln nicht perfekt, dagegen konnten sie aber sprechen. Die Autorin stellt sich eine Frage, was ist besser? Sich zuerst auf die Grammatik und grammatische Regeln konzentrieren, oder auf das Sprechen und kommunikative Kompetenz? Dank diesen zahlreichen Sprachaufenthalten wollte die Autorin "unser" Unterricht der Grammatik mehr begreifen.

Dank diesen verschiedenartigen Erfahrungen kam die Autorin dieser Arbeit zu einem Entschluss, sich gerade auf die Rolle der Grammatik in der kommunikativen Kompetenz zu konzentrieren. Bei ihrem Praktikum beobachtete sie, wie die Grammatik unterrichtet wird und ob und auf welche Art und Weise die Kommunikation in einer Deutschstunde vertreten wird.

Diese Problematik ist sehr umständlich und interessant. Es bieten sich gleich einige interessante Forschungen, Komparationen und Experimenten an, die zur Erklärung dieses Themas beitragen würden.

Die Autorin konzentrierte sich mehr auf den Unterricht. Wie kann der Fremdsprachenunterricht mehr Kommunikation enthalten, also wie könnte man die Grammatik mit der Kommunikation verbinden. Als Unterlagen für ihre methodischen Vorschläge dient gerade diese Erforschung. Aufgrund der Analyse von Testen treten bestimmte Erscheinungen auf, wo die Schüler am meisten Fehler machen.

## **10 Die wichtigsten Fehler der tschechischen Schüler beim Lernen der deutschen Sprache**

### **10.1 Verwendete Form von Forschung**

Wie es schon oben erwähnt wurde, wird ein Beweis für die Häufigkeit der Fehler geliefert werden. Also was für Fehler die Schüler am meisten machen. Deshalb wurde gerade die schriftliche Form des Tests gewählt. Darüber hinaus besteht auch die Möglichkeit, dass man auf die Tests immer wieder zurückkommen kann und die Tests auch aus anderen Gesichtspunkten erforschen.

### **10.2 Hypothese der Forschung**

Es wird festgestellt werden, welche grammatischen Erscheinungen für die Schüler schwer sind, wo sie die meisten Fehler machen und in welcher Reihenfolge verschiedene Fehlertypen vorkommen. Vier Typen von Fehlern wurden berücksichtigt und zwar syntaktische, orthographische, lexikalische und morphologische. Es ist zu vermuten, aufgrund Praktikums der Autorin, dass die Fehler(typen) in folgender Reihe auftreten: morphologische, lexikalische, syntaktische und orthographische Fehler. Aber das ist nur Hypothese. Aufgrund der Tests wird es überprüft werden, ob diese Hypothese nur subjektive Gefühle der Autorin reflektiert, oder ob die Hypothese wahrheitsgemäß ist.

An dieser Stelle wird die Auswahl begründet.

Die Autorin steht auf dem Standpunkt, dass die Schüler am meisten die grammatischen Fehler machen. Außer ihren persönlichen Kindererfahrungen bringt sie ihre Erlebnisse aus dem Praktikum im Projekt "Učit se spolu" zur Anwendung. Der Meinung dieser Arbeit nach ist vielleicht Problem, dass die Tests in der Grundschule vor allem auf die grammatischen Aspekte gezielt werden. Dann erscheint es, dass die Schüler am meisten die grammatischen Fehler machen, weil sie ihre Aufmerksamkeit auf solche Fehler konzentrieren.

An der idealen zweiten Stelle könnten die lexikalischen Fehler stehen. Ehrlich gesagt, wandte die Autorin diesen Fehlern nicht so viel Aufmerksamkeit zu. Es bietet sich die Frage an, warum? Weil sie diese Fehlertypologie erst an der Hochschule entdeckt hat.

Die syntaktischen Fehler könnten sich an der idealen dritten Stelle und die orthographischen Fehler an letzter Stelle befinden. Die neue Tendenz, die Nachrichten ohne Diakritika zu schreiben, hat zur Folge, dass die Schüler nicht gewöhnt sind, diakritische Zeichen zu benutzen, d. h. dass die Schüler auch in der Schule keine Diakritika schreiben. Ein großes Problem in diesem Zusammenhang ist die Tatsache, dass die Anwendung der Diakritika beim Abitur ein Hindernis für den Erfolg sein konnte. Die orthographischen Fehler sind selbstverständlich nicht von untergeordneter Bedeutung, aber nach der Meinung dieser Arbeit, treten sie in der deutschen Sprache nicht so häufig auf. Die Behauptung dieser Arbeit unterstützt die Tatsache, dass die Abiturienten diakritische Zeichen nicht richtig benutzen können.

### **10.3 Forschungszielgruppe.**

Für diese Forschung wurden viele Grundschulen wegen der Erfüllung der Teste angesprochen. Es handelte sich vor allem um die Schulen in Čáslav, wo die Autorin wohnte und in Hradec Králové, wo sie studiere. Im Zentrum des Interesses standen die Schüler der neunten Klasse. Nur einige Schulen reagierten auf die E-Mails. Dann konnten weitere Einzelheiten mit den konkreten Schulen verabredet werden.

Die Forschung wurde auf den folgenden Grundschulen durchgeführt:

9. Klasse ZŠ náměstí Jana Žižky z Trocnova, Čáslav

9. Klasse ZŠ Sadová, Čáslav

9. Klasse ZŠ Habrmanova, Hradec Králové

Ein wichtiger Gesichtspunkt

Bei der Durchführung der Forschung gab es für diese Arbeit Zeit, wann die Teste den Schülern gegeben werden sollten. Zur Bestätigung dieser Tatsächlichkeit werden wesentliche Ziele berührt: die Authentizität der Teste, keine Schulmotivation, d.h. Motivation ohne Noten und Kommunikation auf Deutsch "nach der Schule", d. h. während Ferien. Deshalb wurden verschiedene Lehrer erst Ende Juni (Schuljahr 2017/2018) angesprochen, weil sich die Schüler in dieser Zeit nicht mehr um die guten Noten bemühten. Sie konnten sich mehr auf die (pragmatische / reine) Kommunikation konzentrieren. Die Schüler merkten sich nämlich nicht im Geringsten alles, was sie in der

Schule lernten, das ist außer Frage. Daraus ergibt sich eine Möglichkeit, solche Tatsache zu sehen, welche Aspekte der Fremdsprache für die Schüler wichtig sind. D. h. was sie wirklich können und nicht nur kennen und was sie auch in den Ferien benutzen, wenn sie den Schulrhythmus verlieren. Ob sie die Teste ausfüllen oder nicht, war nur an ihrem Gewissen.

Die aufgeführten Argumente zeigen, dass die Schüler nicht unter Druck waren und sie konnten so beweisen, wie sie "außer" Schule kommunizieren können.

#### 10.4 Dreizehn verwendete Sätze

In den Sätzen treten solche morphologischen Erscheinungen auf, die in den Grundschulen unterrichtet werden. Die Grundlagen für diese Tabelle wurden aus "ŠVP" der Grundschule ZŠ a MŠ Úprkova 1, Hradec Králové und aus "RVP ZV" entnommen. Aufgrund dieser Dokumente und ein paar Lehrbücher wurden diese Grundaspekte verfasst. (URL12; URL14)

Tabelle Nr. 4 – Die Tabelle mit den grammatischen Aspekten

Wort f.	S. /Int	Pers.p r.	Poss.p r.	Verbe n	Artik el	Dek l. S	Nega t.	Modal v.	Präp	Kon j.
1) Jmenuji se Jonathan Schmidt a je mi 13 let.										
	Ich	heiße	Jonathan Schmidt	und	ich	bin	dreizehn	Jahre	alt.	
+	+	+		+	+	+				+
2) Bydlí v Berlíně u své tety.										
	Er (Sie)	wohnt	in	Berlin	bei	seiner (ihrer)	Tante.			
+	+	+	+	+	+	+			+	
3) Jedeme tam v sobotu v 17 hodin.										
	Wir	fahren	dort	am	(an dem)	Samstag	um	siebzehn	Uhr.	
+	+	+		+	+	+			+	
4) Chtěl bys mít nějakého kamaráda?										
	Möchtest	du	einen	Freund	haben?					
+	+	+		+	+	+		+		

5) Ta kniha nebyla na stole, protože jsem ji měla v tašce.										
Das Buch war nicht auf dem Tisch, weil ich es in der Tasche hatte.										
+	+	+		+	+	+	+		+	+
6) Co dnes uvaříte k obědu?										
Was kochen Sie / kocht ihr heute zum (zu dem) Mittagessen?										
+	+	+		+	+	+			+	
7) V létě se rád koupe.										
Im (In dem) Sommer badet er gern.										
+	+	+		+	+	+			+	
8) Peter má číst ty noviny.										
Peter soll die Zeitung lesen.										
+	+			+	+	+		+		
9) Máte rád pizzu?										
Mögen Sie Pizza?										
+	+	+		+	+	?		+		
10) Nemohu ti dát žádnou fotku.										
Ich kann dir kein Foto geben.										
+	+	+		+		+	+	+		
11) Kup prosím jeden plán města!										
Kauf(e) bitte einen Stadtplan!										
+	+	?		+	+	+				
12) Já znám tvého kamaráda.										
Ich kenne deinen Freund.										
+	+	+	+	+		+				
13) Máme pro něj dárek.										
Wir haben ein Geschenk für ihn.										
+	+	+		+	+	+			+	

## **10.5 Kriterien der Forschung**

Es sollte betont werden, dass die Autorin der Taxonomie der Fehler erst an der Hochschule begegnete. Es ist fraglich, ob die Schüler überhaupt eine Möglichkeit (im Laufe ihres Lernens) haben, auf die Taxonomie zu stoßen. Nach der Meinung dieser Arbeit haben die Gymnasiumsschüler eine größere Chance als die Grundschüler. Außerdem hängt es von dem konkreten Lehrer, welche Kennzeichen er für seine Korrektur benutzt.

Schließlich wurde es für solche Taxonomie entschieden, die die Autorin aus ihrem Hochschulstudium kennt. Am besten entspricht diese Taxonomie den Fehlerebenen im Rahmen des linguistischen Strukturalismus. Es gibt 7 Typen von Fehlern: phonetischen Fehler, orthographischen Fehler, morphologischen Fehler, syntaktischen Fehler, lexikalischen Fehler, kontextuellen Fehler und stilistischen Fehler. (vgl. URL6)

Für diese Forschung musste die Taxonomie ein bisschen bearbeitet werden. Phonetische, kontextuelle und stilistische Seite wurden völlig ausgelassen. Phonetische Fehler konnten ohnedies nicht bewertet werden, weil die Tests schriftlich waren. Kontextuelle und stilistische Fehler wurden aus solchem Grund ausgelassen, dass die Schüler ihnen an der Grundschule nicht begegnen. Statt der kontextuellen und stilistischen Fehler wurde noch ein Kriterium angefügt, und zwar die Kommunikationsqualität. Es geht darum, ob ein Satz trotz der Fehler noch verständlich ist.

Dann erwarb man Schlusstaxonomie, die 5 Kriterien hat: lexikalische Fehler, orthographische Fehler, syntaktische Fehler, morphologische Fehler und Kommunikationsqualität.

## **10.6 Zur Korrektur der Fehler**

### **10.6.1 Fehlerbeschreibung**

Bei allen Fehlerebenen werden nur ein paar typische Beispiele für besseres Verständnis angeführt. Es handelt sich aber dabei um keine gesamte Aufzählung von Fehlern. Zur Aufgliederung der Fehler wurden außer den erworbenen Kenntnissen der Autorin auch verschiedene Webseiten benutzt. (vgl. URL7, URL8)



### **Lexikalische Fehler**

Die Schüler haben ein anderes deutsches Wort oder ein fremdes Wort benutzt. Die Schüler konnten ein Wort oder sogar mehrere Satzteile beim Schreiben auslassen.

(Z. B.: kommen statt fahren, old statt alt, Gesichte / a Gift statt ein Geschenk, lieben / gern statt mögen, usw.)

### **Orthographische Fehler**

Die Schüler haben einen Buchstaben aus dem Wort ausgelassen, sie haben die nachfolgenden Buchstaben vertauscht, oder sie haben statt des richtigen Buchstabens einen anderen Buchstaben angewendet.

(Z. B.: er wont statt er wohnt, ihr kohet statt ihr kocht, ain Geschenk statt ein Geschenk, Somer statt Sommer, ich Haiße statt ich heiße, usw.)

### **Syntaktische Fehler**

Bei den syntaktischen Fehlern wurden zwei Gesichtspunkten gefolgt und zwar Wortfolge bei den Satzarten, d. h. Aussagesatz, Fragesatz, Aufforderungssatz – Befehlssatz und Benutzung der Interpunktion, d. h. Punkt, Fragezeichen, Ausrufezeichen und Komma. Bei der wörtlichen Übersetzung wurde auch der Satzgliedstellung gefolgt.

(Z. B.: Mögen Sie Pizza. statt Mögen Sie Pizza?, Er badet gern im Sommer. statt Im Sommer badet er gern., Was kochen Sie zum Mittagessen heute? statt Was kochen Sie heute zum Mittagessen?, usw.)

### **Morphologische Fehler**

Zu den morphologischen Kriterien gehören nachfolgende Erscheinungen: Pronomina, d. h. Personalpronomina und Possessivpronomina, Verben, d. h. Konjugation und Bildung der Tempora, Artikel (der bestimmte Artikel, der unbestimmte Artikel, der Nullartikel, Artikel bei den Stoffnamen und Abstrakta, Artikel bei den Eigennamen, Personalnamen und Ortsnamen), Deklination der Substantive, Negation (nein, nicht, kein), Modalverben (Präteritopräsentia), Präpositionen und Konjunktionen.

(Z. B.: Am Sommer statt Im Sommer, für er statt für ihn, er wohnen statt er wohnt, bei seine Tante statt bei seiner Tante, am 17 Uhr statt um 17 Uhr, dein Freund statt deinen Freund, usw.)

### **Kommunikationsqualität**

An dieser Stelle wird eingeschätzt, ob der Satz trotz der Fehler noch zu verstehen ist. Ziel der Schüler ist, im Ausland irgendwie zu kommunizieren und sich mit anderen zu verständigen. Angenommen, dass zwei Teenager im Ausland sich miteinander zu verständigen brauchen und wollen. Aus diesem Grund wurden die Tests nachsichtig korrigiert. Für die Berichtigung von Kommunikationsqualität wurden vier Codes benutzt und zwar "R" als richtig, d.h. ein Satz ist ganz korrekt geschrieben. "F" als falsch, d.h. jemand hat einen Satz geschrieben, aber der Satz ist unverständlich, sinnlos. Dann noch "V" als Versuch und "N" als nichts. Beim "Versuch" versuchte ein Schüler nur ein paar Wörter aus einem Satz zu übersetzen, oder er übersetzte nur die Hälfte des Satzes, aber aus ein paar Wörtern kann man nicht begreifen, was der Schüler sagen wollte. Das bedeutet, dass ein Satz mit diesem Merkzeichen auch unkommunikativ ist. Wie kann man schon ahnen, der letzte Code "N" als nichts bedeutet, dass ein Schüler gar nichts geschrieben hat. Aufgrund dieser vier Codes wurden noch zwei übergeordnete Kriterien gerade nach Verständnis festgestellt. Es handelt sich um "kommunikativ" und "unkommunikativ". Nach den Codes "R, F, V, N" wurden die Sätze entweder als "kommunikativ" sortiert oder als "unkommunikativ". In die Kategorie "kommunikativ" gehört nur "R", während "F", "V" und "N" gehören in die Kategorie "unkommunikativ".

Alle oben erwähnten Aspekte und damit auch die zusammenhängende Terminologie werden nach dem Buch "Praktická mluvnice němčiny" verarbeitet. Diese Publikation wird im Hinblick auf den zukünftigen Beruf der Autorin ausgewählt. Als Deutschlehrerin wird sie die deutsche Grammatik immer auf Tschechisch erklären, damit die Schüler die schwierigen grammatischen Erscheinungen gut verstehen. Dieses Buch ist mit Rücksicht auf die tschechische Sprache aufgestellt, also die Terminologie und die Anordnung des Buches geht aus der tschechischen Terminologie aus. Deshalb meint die Autorin, dass diese Problematik den Schülern näher wird. Allgemein wird über Schulgrammatik gesprochen.

## 10.6.2 Beispielteste

Für eine bessere Veranschaulichung des unterschiedlichen sprachlichen Niveaus von Schülern der Arbeit werden zwei Teste angefügt.

Schule: ZŠ Hahsmanova Alter: 15 Geschlecht: Frau / Mann

- 1) Jmenuji se Jonathan Schmidt a je mi 13 let. Ich heiße Jonathan Schmidt und ich bin 13 Jahre alt.
- 2) Bydlí v Berlíně u své tety.  
Es lebt in Berlin bei deiner Tante.
- 3) Jedeme tam v sobotu v 17 hodin.  
Wir fahren am Samstag um 17 Uhr ab.
- 4) Chtěl bys mít nějakého kamaráda?  
Möchtest du einen Freund haben?
- 5) Ta kniha nebyla na stole, protože jsem ji měla v tašce.  
Das Buch lag nicht auf dem Tisch, weil ich sie in der Tasche hatte.
- 6) Co dnes uvaříte k obědu?  
Was kochst du heute zum Mittagessen?
- 7) V létě se rád koupe.  
Im Sommer mag er es zu baden.
- 8) Peter má číst ty noviny.  
Peter sollte die Zeitungen lesen.
- 9) Máte rád pizzu?  
Magst du Pizza?
- 10) Nemohu ti dát žádnou fotku.  
Ich kann dir kein Bild geben.
- 11) Kup prosím jeden plán města!  
Bitte kaufen Sie einen Stadtplan.
- 12) Já znám tvého kamaráda.  
Ich kenne deinen Freund.
- 13) Máme pro něj dárek. Wir haben ein Geschenk für ihn.

Bild Nr. 3 – Beispieltest 1

Mám.  
 Schule: J. Ličny a ~~in~~ <sup>čáslav</sup> Alter: 15 Geschlecht:  Frau /  Mann

1) Jmenuji se Jonathan Schmidt a je mi 13 let. <sup>čáslav</sup> Ich heiße ~~Johanna~~ Jonathan Schmidt und ich bin 13 jahre alt.

2) Bydlí v Berlíně u své tety. ~~Er wohnt~~ <sup>Er wohnt</sup> bei Tante im Berlin

3) Jedeme tam v sobotu v 17 hodin. Wir fahren im Samstag um 17 Uhr.

4) Chtěl bys mít nějakého kamaráda?  
 \_\_\_\_\_

5) Ta kniha nebyla na stole, protože jsem ji měla v tašce.  
 \_\_\_\_\_

6) Co dnes uvaříte k obědu?  
 \_\_\_\_\_

7) V létě se rád koupe. <sup>Im Sommer</sup>

8) Peter má číst ty noviny.  
 \_\_\_\_\_

9) Máte rád pizzu? ~~Mit~~ Kannst du gern Pizsa.

10) Nemohu ti dát žádnou fotku.  
 \_\_\_\_\_

11) Kup prosím jeden plán města!  
 \_\_\_\_\_

12) Já znám tvého kamaráda.  
 \_\_\_\_\_


13) Máme pro něj dárek. 

Bild Nr. 4 – Beispieltest 2

Für die Fehlermarkierung wurden vier Farben benutzt. Orange für lexikalische, Rosa für orthographische, Gelb für syntaktische und Lila für morphologische Fehler.

## 10.7 Resultate der Forschung

Bei den allen Grundschulen stehen immer 4 Graphen zur Verfügung. Zu welcher Schule ein Graph gehört, erkennt man entweder nach der Beschreibung des Graphen in Klammern oder nach der Benennung des Unterkapitels. Es handelt sich um diese Graphen:

1. Gesamte Fehler in den Testen (der Name der Schule)
2. Einzelne Fehlertypen in den Testen (der Name der Schule)
3. Kommunikativer und unkommunikativer Gesichtspunkt (der Name der Schule)
4. Analyse der Sätze aus dem kommunikativen Gesichtspunkt (der Name der Schule)

Bei den Graphen muss man die Tatsache in Erwägung ziehen, dass die einzelnen Schulen sich durch die Anzahl von ausgefüllten Testen unterscheiden:

Grundschule Čáslav náměstí:	9 Schüler
Grundschule Čáslav Sadová:	16 Schüler
Grundschule HK, Habrmannova:	33 Schüler
Gesamtanzahl der Teste:	58 Schüler

Von der Grundschule in Hradec Králové wurden 35 Testen erhalten. Zwei Teste mussten aber ausgeschieden werden, denn sie waren absolut unleserlich.

Man darf nicht übersehen, dass die Graphen im Prinzip identisch sind. Deshalb werden sie allgemein beschrieben.

### *1. Gesamte Fehler in den Testen*

Dieser Graph konzentriert sich auf die gesamten Fehler in den Testen, d. h. wie viele Fehler gibt es in einzelnen Sätzen. Zum Beispiel wie viele Fehler gibt es insgesamt im Satz Nummer 1, dann im Satz Nummer 2, bis zu Ende.

## *2. Einzelne Fehlertypen in den Testen*

Aus dem ersten Graphen ergibt sich die Frage, um welchen Typ des Fehlers es sich handelt. Damit befasst sich der zweite Graph. Dieser Graph zeigt das Verhältnis zwischen den lexikalischen, orthographischen, syntaktischen und morphologischen Fehlern. Mit der Kommunikationsqualität befasst sich der Graph Nummer 3.

## *3. Kommunikativer und unkommunikativer Gesichtspunkt*

Trotz aller Fehler, die in den Sätzen enthalten sind, ist es wichtig zu erkennen, ob ein Satz noch sinnvoll ist. Das heißt, ob ein Schüler fähig ist, sich mit seinem Satz zu verständigen. Dieses Kriterium enthält der dritte Graph. Es wird den kommunikativen und den unkommunikativen Gesichtspunkt unterschieden.

## *4. Analyse der Sätze aus dem kommunikativen Gesichtspunkt*

Der vierte und zugleich der letzte Graph beschäftigt sich mit der Relation zwischen ausgefüllten Sätzen. Es wird ein anschauliches Beispiel angeführt. Die Tatsache, dass wenig Fehler sich in einem Satz wirklich befinden, bedeutet noch nicht, dass der Satz dem Schüler keine Schwierigkeiten macht. In manchen Fällen haben die Schüler die Sätze nicht ausgefüllt, und man konnte dann die Sätze nicht korrigieren.

Wie es schon oben erwähnt wurde, wurden vier Codes für die Berichtigung: R, F, V und N benutzt.

R = "richtig", Der Satz ist richtig, korrekt geschrieben.

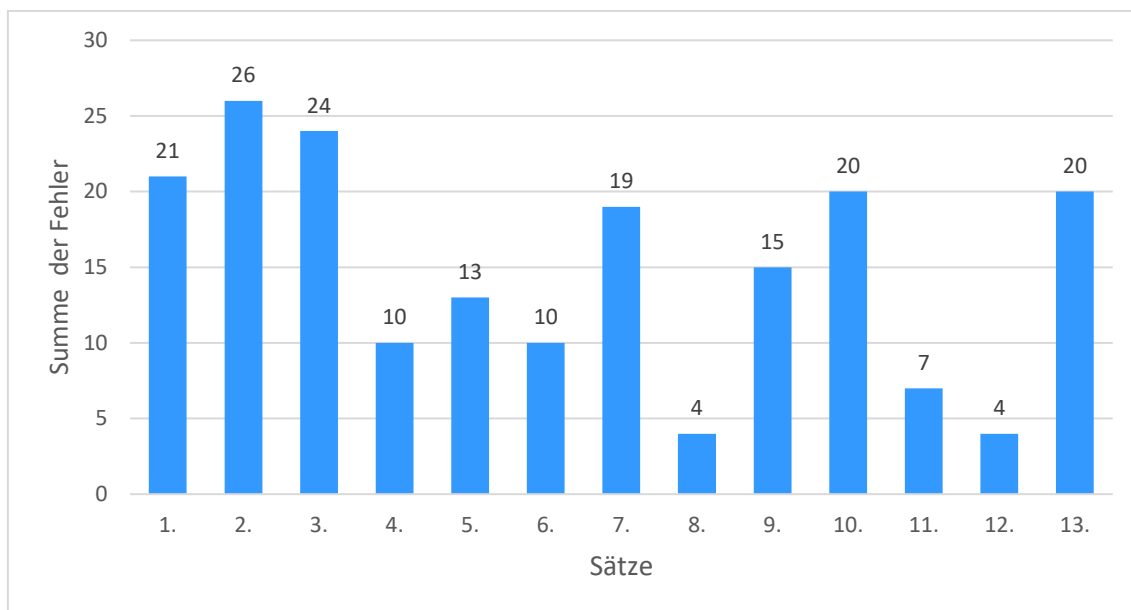
F = "falsch", Der Satz ist zwar geschrieben, aber er ist unverständlich, sinnlos.

V = "Versuch", Der Schüler versuchte etwas zu schreiben, nur ein paar Wörter, die nicht den Sinn des Satzes äußern können.

N = "nichts", Der Satz ist leer. Der Schüler hat gar nichts geschrieben.

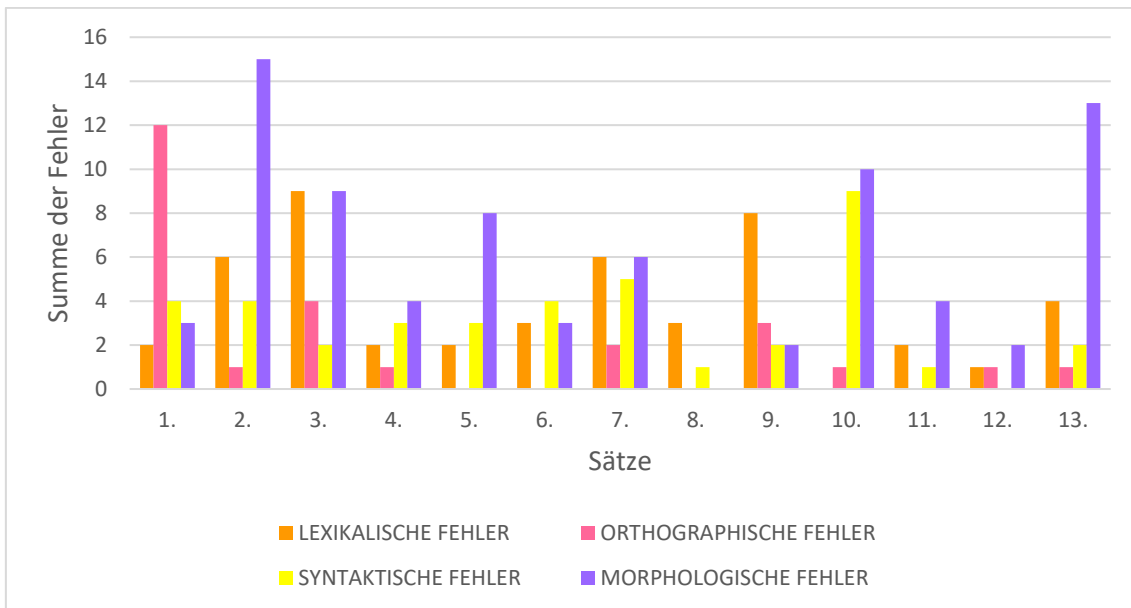
### 10.7.1 Grundschule Čáslav náměstí

Aus der Grundschule Čáslav náměstí wurden 9 Teste von 9 Schülern zurückerhalten. Ein Test hat 13 Sätze, d. h. zusammen könnten die Schüler 117 Sätze ausfüllen.



Graph Nr. 1 – Gesamte Fehler in den Testen (Grundschule Čáslav náměstí)

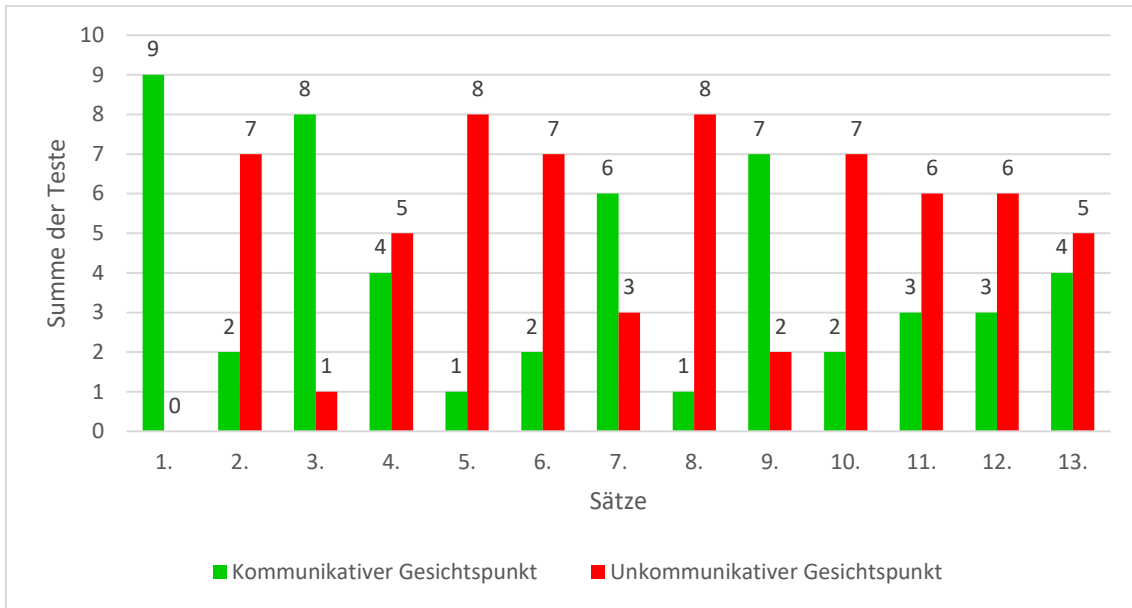
Dieser Graph zeigt die Analyse der gesamten Fehler. Insgesamt machten die Schüler 193 Fehler.



Graph Nr. 2 – Einzelne Fehlertypen in den Testen (Grundschule Čáslav náměstí)

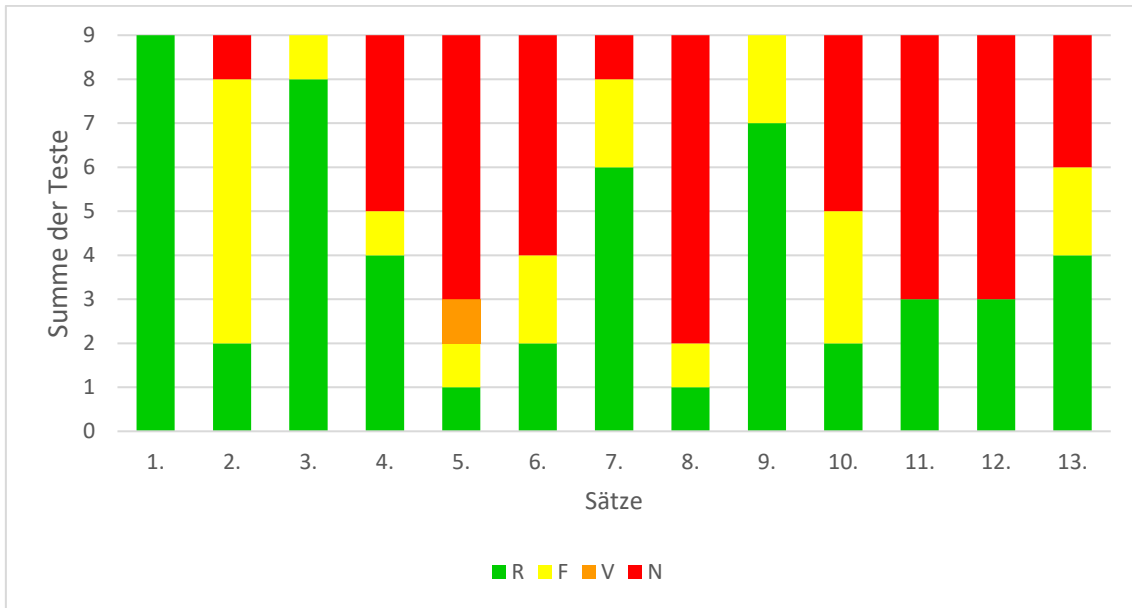
Die Gesamtsumme von den einzelnen Fehlertypen ist folgend: morphologische Fehler: 79, lexikalische Fehler: 48, syntaktische Fehler: 40 und orthographische Fehler: 26.





Graph Nr. 3 – Kommunikativer und unkommunikativer Gesichtspunkt  
(Grundschule Čáslav náměstí)

Insgesamt konnten die Schüler 117 Sätze ausfüllen. Davon sind 52 Sätze verständlich, 65 unverständlich.

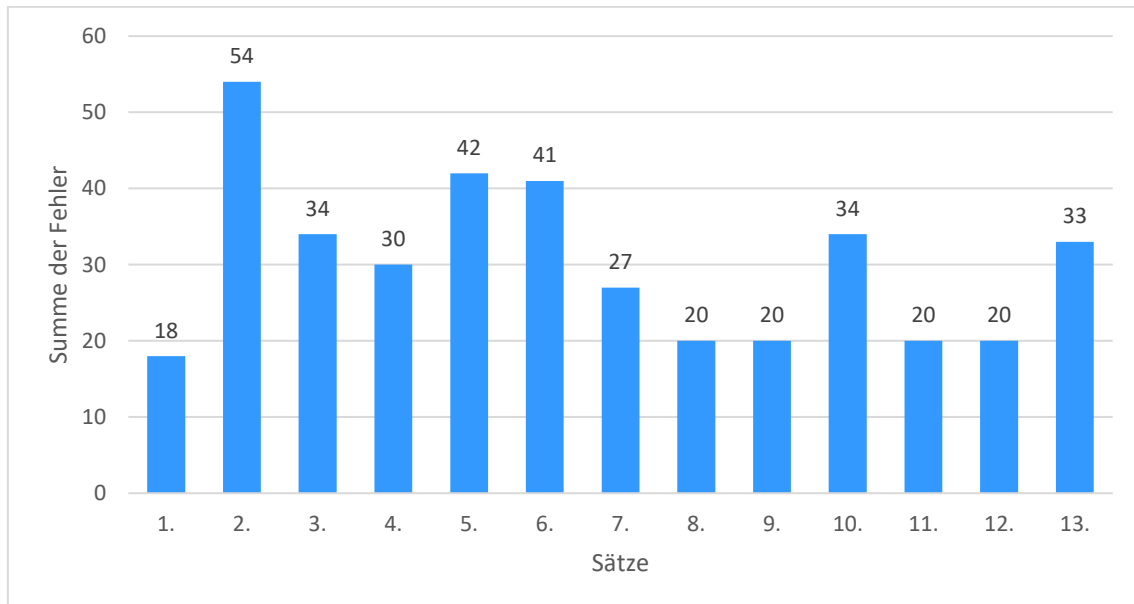


Graph Nr. 4 – Analyse der Sätze aus dem kommunikativen Gesichtspunkt  
(Grundschule Čáslav náměstí)

Aus diesem Graphen kann man das Verhältnis zwischen den ausgefüllten Sätzen sehen. Insgesamt: R = 52, F = 21, V = 1, N = 43.

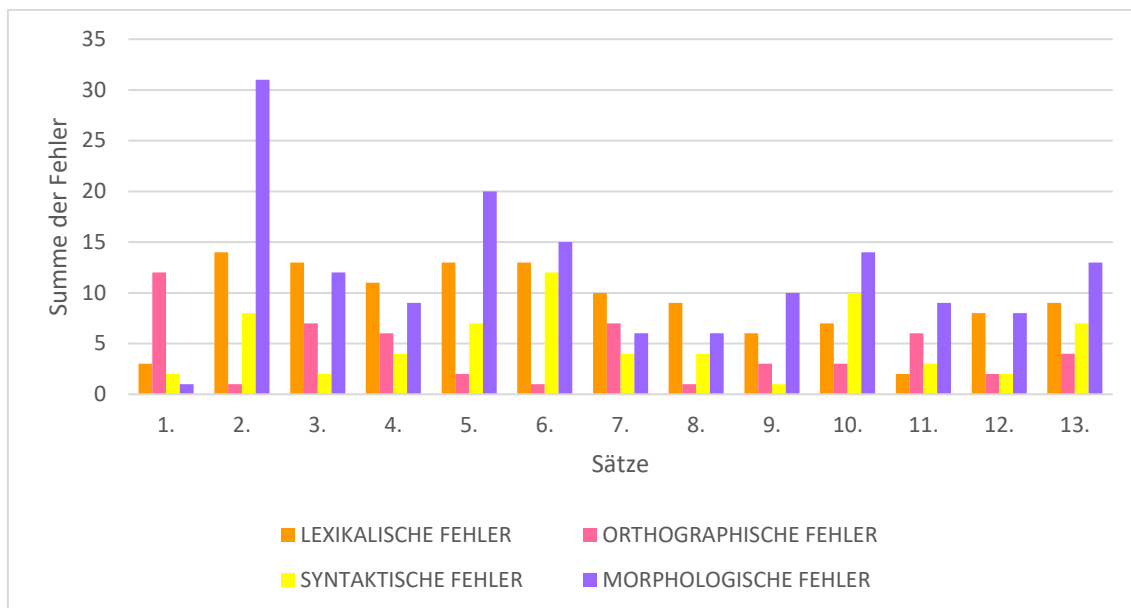
## 10.7.2 Grundschule Čáslav Sadová

Aus der Grundschule Čáslav Sadová wurden 16 Teste erhalten, d. h. die Schüler konnten 208 Sätze ausfüllen.



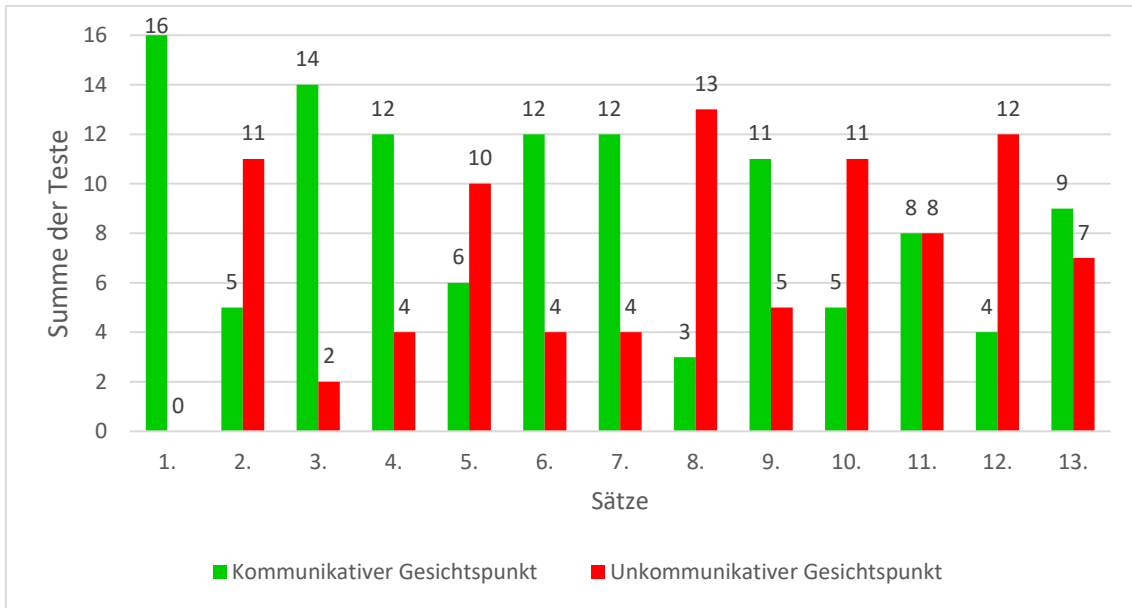
Graph Nr. 5 – Gesamte Fehler in den Testen (Grundschule Čáslav Sadová)

Die Schüler machten insgesamt 393 Fehler.



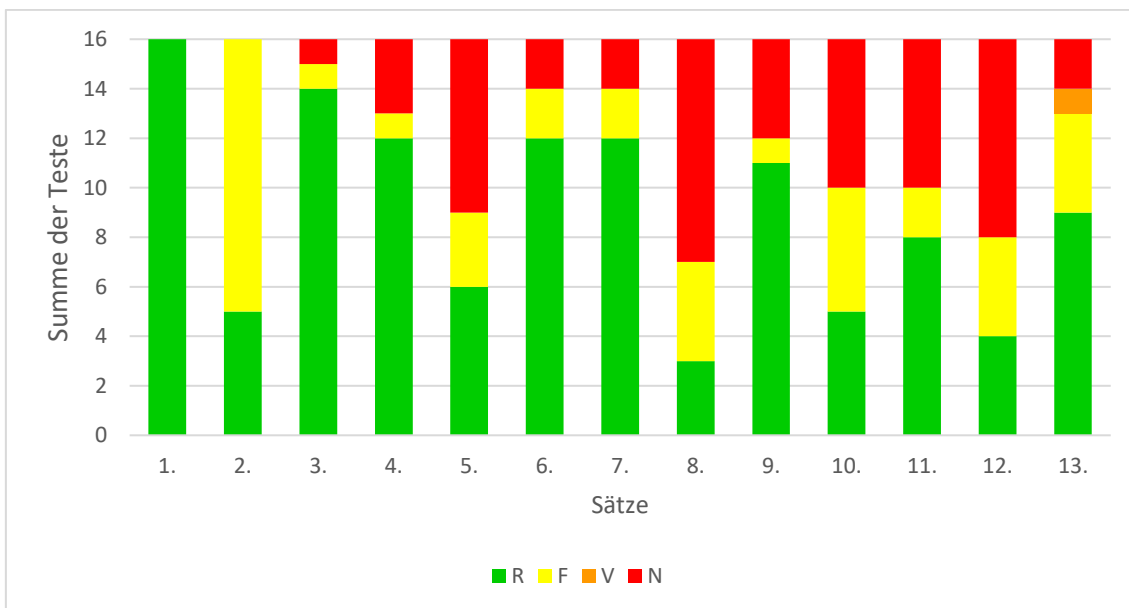
Graph Nr. 6 – Einzelne Fehlertypen in den Testen (Grundschule Čáslav Sadová)

Die Gesamtsumme von den einzelnen Fehlertypen ist folgend: morphologische Fehler: 154, lexikalische Fehler: 118, syntaktische Fehler: 66 und orthographische Fehler: 55.



Graph Nr. 7 – Kommunikativer und unkommunikativer Gesichtspunkt  
(Grundschule Čáslav Sadová)

Insgesamt konnten die Schüler 208 Sätze ausfüllen und davon sind 117 Sätze verständlich und 91 unverständlich.

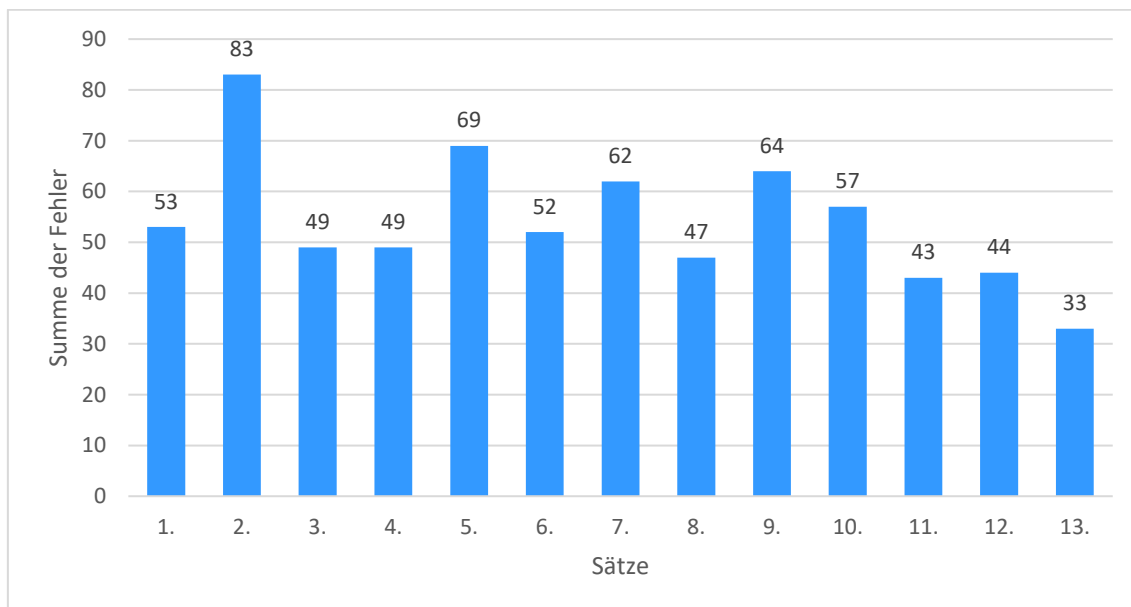


Graph Nr. 8 – Analyse der Sätze aus dem kommunikativen Gesichtspunkt  
(Grundschule Čáslav Sadová)

Das Ergebnis zeigt das Verhältnis zwischen den ausgefüllten Sätzen. Insgesamt:  
R = 117, F = 40, V = 1, N = 50.

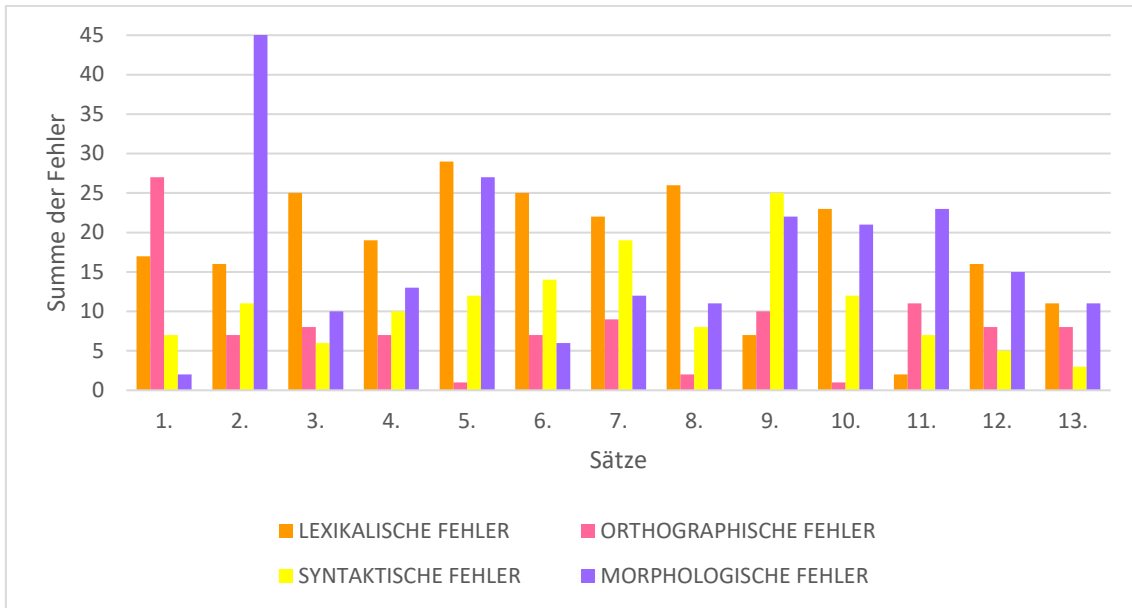
### 10.7.3 Grundschule Hradec Králové, Habrmannova

Aus der Grundschule HK, Habrmannova wurden 33 Teste erhalten, d. h. zusammen konnten die Schüler 429 Sätze ausfüllen.



Graph Nr. 9 – Gesamte Fehler in den Testen (Grundschule HK, Habrmannova)

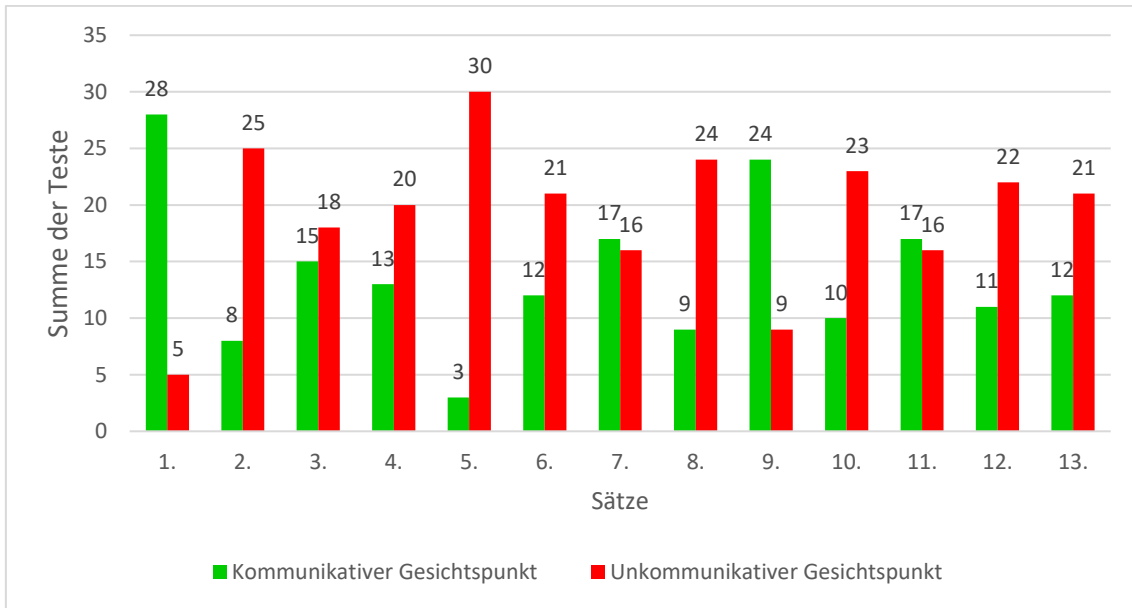
Es handelt sich wieder um die gesamte Summe der Fehler. In diesem Fall wurden 705 Fehler entdeckt.



Graph Nr. 10 – Einzelne Fehlertypen in den Testen (Grundschule HK, Habrmannova)

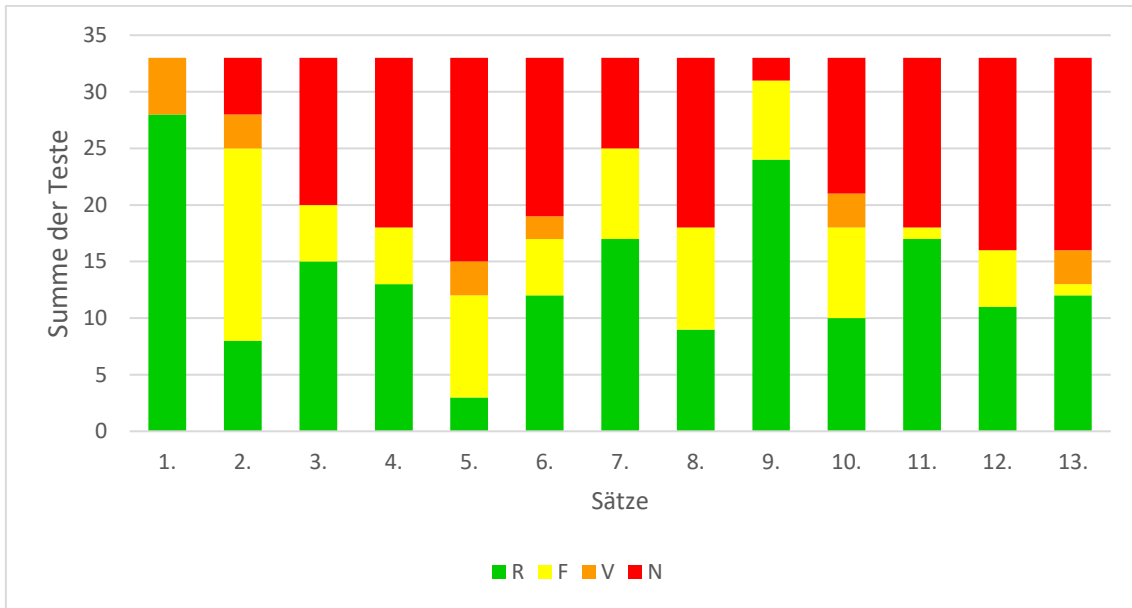
Die Gesamtsumme von den einzelnen Fehlertypen ist folgend: lexikalische Fehler: 238, morphologische Fehler: 222, syntaktische Fehler: 139 und orthographische Fehler: 106.





Graph Nr. 11 – Kommunikativer und unkommunikativer Gesichtspunkt  
(Grundschule HK, Habrmannova)

Insgesamt konnten die Schüler 429 Sätze ausfüllen. Davon sind 179 Sätze verständlich und 250 unverständlich.

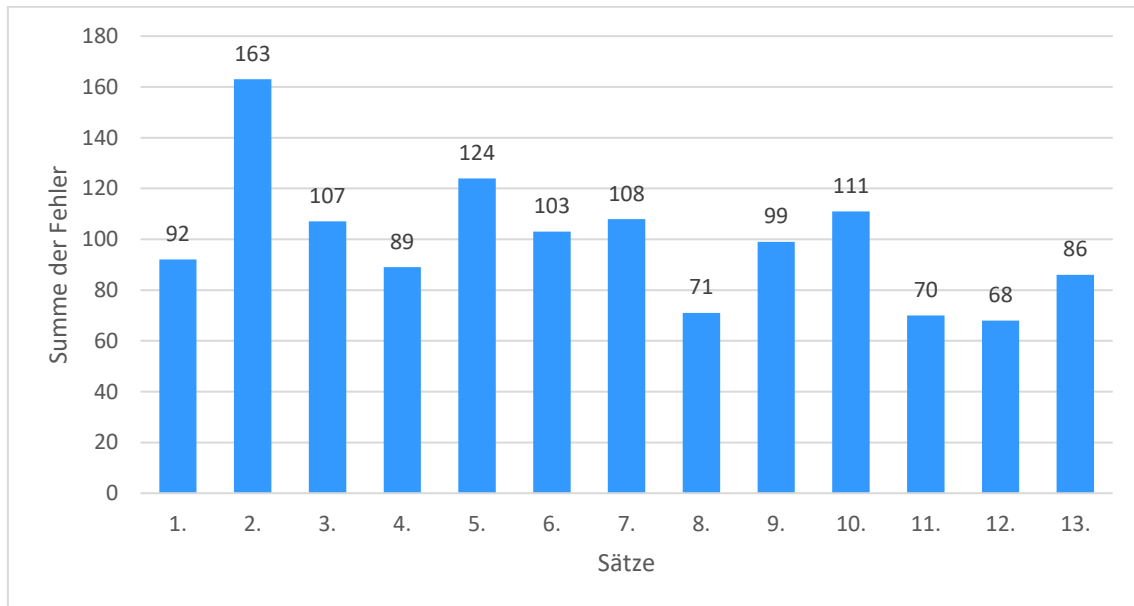


Graph Nr. 12 – Analyse der Sätze aus dem kommunikativen Gesichtspunkt  
(Grundschule HK, Habrmannova)

Das Ergebnis der Analyse der Sätze aus dem kommunikativen Gesichtspunkt ist folgend: R = 179, F = 80, V = 19, N = 151.

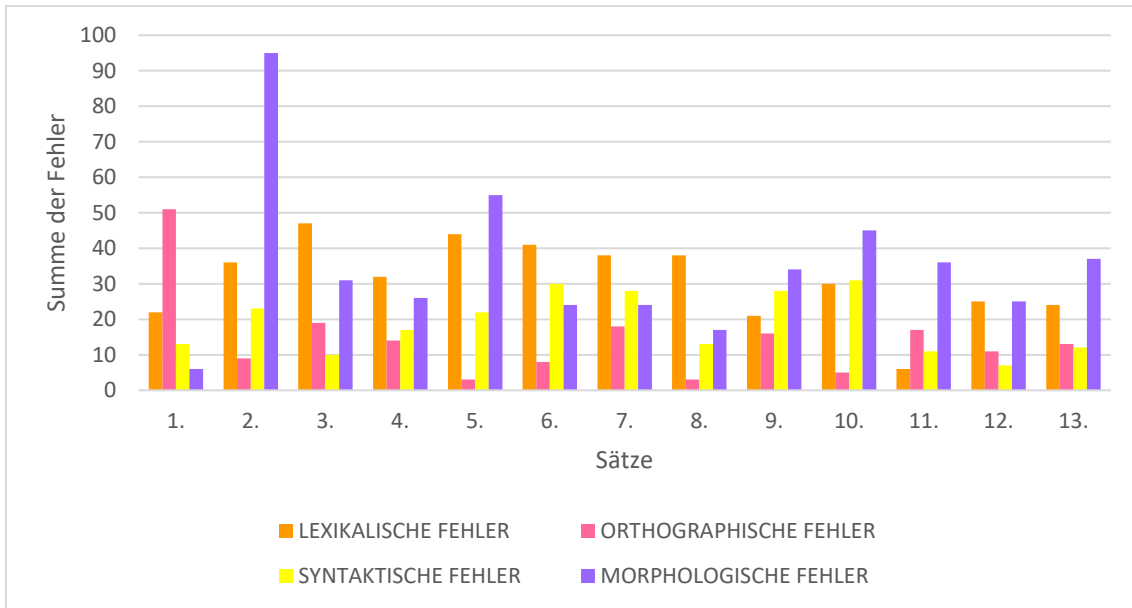
#### 10.7.4 Alle Grundschulen

Zusammen werden 58 Teste dieser Forschung zur Verfügung gestanden, das heißt 754 Sätze.



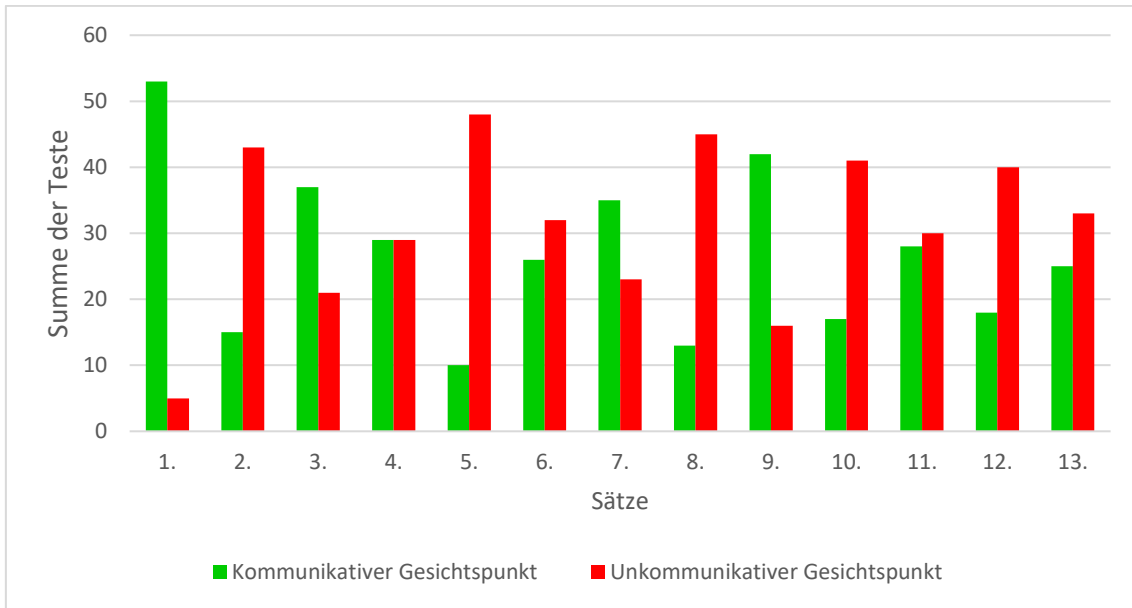
Graph Nr. 13 – Gesamte Fehler in den Testen (alle 3 Grundschulen)

Gesamtsumme der Fehler ist 1291.



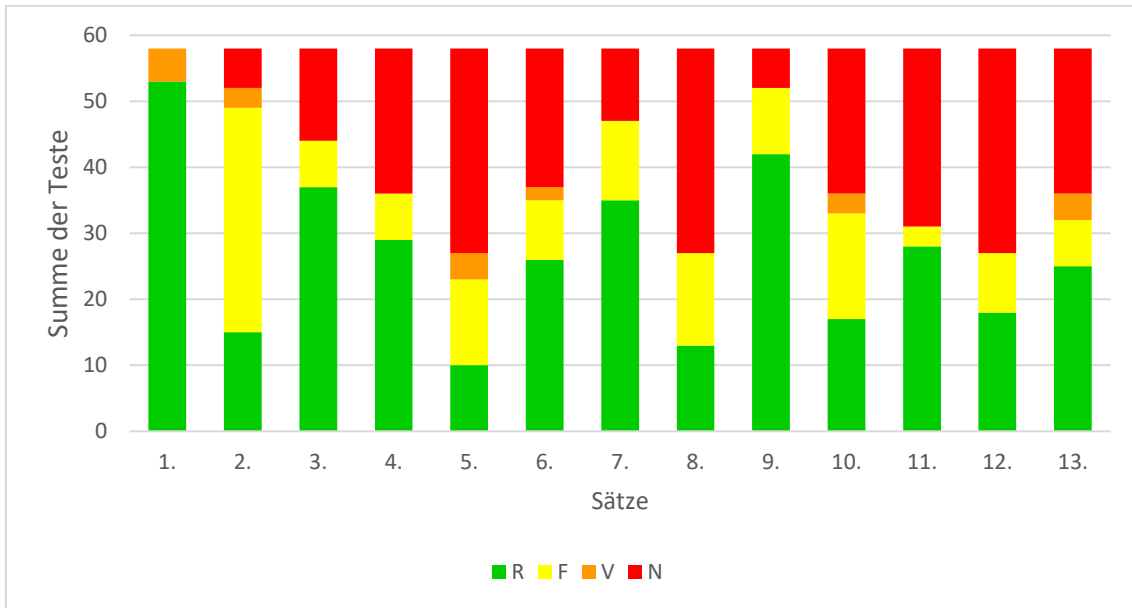
Graph Nr. 14 – Einzelne Fehlertypen in den Testen (alle 3 Grundschulen)

Die Gesamtsumme von den einzelnen Fehlertypen ist folgend: morphologische Fehler: 455, lexikalische Fehler: 404, syntaktische Fehler: 245 und orthographische Fehler: 187.



Graph Nr. 15 – Kommunikativer und unkommunikativer Gesichtspunkt  
(alle 3 Grundschulen)

Die Schüler konnten insgesamt 754 Sätze ausfüllen. Davon sind 348 Sätze verständlich und 406 unverständlich.



Graph Nr. 16 – Analyse der Sätze aus dem kommunikativen Gesichtspunkt (alle 3 Grundschulen)

Die gesamte Analyse der Sätze aus dem kommunikativen Gesichtspunkt von 3 Grundschulen: R = 348, F = 141, V = 21, N = 244.

Sehr interessant kann man auch das Verhältnis zwischen den ausgefüllten und unausgefüllten Sätzen finden. Aus den gesamten ausgefüllten Sätzen 754, füllten die Schüler 489 Sätze aus (R + F) und 265 Sätze füllten sie nicht aus (V + N).

## 10.8 Zur Erfüllung der Ziele

An dieser Stelle wird die Hypothese festgestellt. Vier Typen von Fehlern wurden berücksichtigt und zwar syntaktische, orthographische, lexikalische und grammatische Fehler. Aufgrund des Praktikums der Autorin vermutet sie, dass die Fehler in folgender Reihe auftreten: grammatische, lexikalische, syntaktische und orthographische Fehler.

Aufgrund der Auswertung der Erforschung bestätigte sich die Hypothese der Autorin. Die gesamte Zahl von den einzelnen Fehlertypen ist folgend: morphologische Fehler: 455, Lexikalische Fehler: 404, syntaktische Fehler: 245 und orthographische Fehler: 187.

## 10.9 Die Auswertung von Ergebnissen

An dieser Stelle werden die drei Grundschulen verglichen. Dazu dienen vier folgende Tabellen, die aus den oben erwähnten Graphen hervorgehen.

Tabelle Nr. 5 – Gesamte Fehler in den Testen

Typ der Grundschule	Die größte Anzahl an Fehlern		Die niedrigste Anzahl an Fehlern	
	Anzahl an Fehlern	Satz	Anzahl an Fehlern	Satz
Čáslav náměstí	26 Fehler	2. Satz	4 Fehler	8. und 12. Sätze
Čáslav Sadová	54 Fehler	2. Satz	18 Fehler	1. Satz
HK, Habrmanova	83 Fehler	2. Satz	33 Fehler	13. Satz

Diese Tabelle vergleicht die gesamte Summe der Fehler, die die Schüler in einzelnen Sätzen machten. Kann man sehen, in welchen Sätzen die Schüler die größte Anzahl an Fehlern und die niedrigste Anzahl an Fehlern machten. Es ist deutlich, dass der zweite Satz den Schülern die größten Probleme machte.

Tabelle Nr. 6 – Einzelne Fehlertypen in den Testen

Typ der Grundschule	lexikalische Fehler		orthographische Fehler		syntaktische Fehler		grammatische Fehler	
	Fehler	Satz	Fehler	Satz	Fehler	Satz	Fehler	Satz
Čáslav náměstí	9 Fehler	3. Satz	12 Fehler	1. Satz	9 Fehler	10. Satz	15 Fehler	2. Satz
Čáslav Sadová	14 Fehler	2. Satz	12 Fehler	1. Satz	12 Fehler	6. Satz	31 Fehler	2. Satz
HK, Habrmannova	29 Fehler	5. Satz	27 Fehler	1. Satz	25 Fehler	9. Satz	49 Fehler	2. Satz

Diese Tabelle zeigt die größte Anzahl an Fehlern in einzelnen Fehlertypen. In welchem Satz ist die größte Anzahl an Fehlern in Lexik, Orthographie, Syntax und Morphologie. Man kann sehen, dass die orthographischen Fehler im ersten Satz und die grammatischen Fehler im zweiten Satz am meisten vertreten sind.

Tabelle Nr. 7 – Kommunikativer und unkommunikativer Gesichtspunkt

Typ der Grundschule	Am häufigsten verständlich übersetzter Satz/gesamte Anzahl an Schülern	Satz	Am seltensten verständlich übersetzter Satz/gesamte Anzahl an Schülern	Satz
Čáslav náměstí	9/9	1. Satz	1/9	5. und 8. Sätze
Čáslav Sadová	16/16	1. Satz	3/16	8. Satz
HK, Habrmannova	28/33	1. Satz	3/33	5. Satz



Dieser Vergleich zeigt die Häufigkeit von verständlich übersetzten Sätzen. Man kann vergleichen, welche Sätze die Schüler am häufigsten verständlich übersetzt haben und welche Sätze die Schüler am seltensten verständlich übersetzt haben.

Tabelle Nr. 8 – Analyse der Sätze aus dem kommunikativen Gesichtspunkt

Typ der Grundschule	R		F		V		N	
	Zahl	Satz	Zahl	Satz	Zahl	Satz	Zahl	Satz
Čáslav náměstí	9/9	1.	6/9	2.	1/9	5.	7/9	5.
Čáslav Sadová	16/16	1.	11/16	2.	1/16	13.	9/16	8.
HK, Habrmannova	28/33	1.	17/33	2.	5/33	1.	18/33	5.

Diese Tabelle befasst sich mit der Analyse der Sätze aus dem kommunikativen Gesichtspunkt. Es geht wieder um die größte Vertretung im Gebiet R, F, V und N.

In der ersten Kolonne befindet sich der Typ der Grundschule. Dann folgen vier Kolonnen "R", "F", "V" und "N", wobei jede Kolonne ist noch in zwei Kolonnen gegliedert. In der zweiten Kolonne ("R") kann man die größte Anzahl von richtig übersetzten Sätzen und die Nummer des Satzes sehen. In der dritten Kolonne ("F") kann man die größte Anzahl von falsch übersetzten Sätzen und die Nummer des Satzes sehen. In der vierten Kolonne ("V") ist die größte Anzahl von experimentell übersetzten Sätzen und die Nummer des Satzes. Das heißt, die Schüler versuchen nur ein paar Wörter zu übersetzen. In der letzten Kolonne ("N") gibt es die größte Anzahl von unübersetzten Sätzen und die Nummer des Satzes.

## **11 Schlusswort des praktischen Teiles**

In diesem Teil werden die Auswertungen der Forschung präsentiert. Zuerst wurden die formalen Erforschungsbestandteile beschrieben, dann wurden die Resultate der Teste allein präsentiert. Zu den formalen Erforschungsbestandteilen gehören die Bestimmung von der Hypothese, die Bestimmung von der Erforschungszielgruppe und die Bestimmung von Kriterien der Erforschung. Ein Teil wird der Fehlerbeschreibung gewidmet. Für eine bessere Authentizität dienten ein paar Beispielteste.

Dann folgte die ausführliche und anschauliche graphische Auswertung der Erforschung. Die Graphen wurden zuerst allgemein beschrieben. Zu jeder Schule gehören vier Graphen. Dieser Teil der Arbeit zielte nicht nur auf die gesamten Ergebnisse, sondern auch auf Vergleich der Ergebnisse von einzelnen Schulen.

## **DIDAKTISCHER TEIL**

### **12 Einleitung**

Im didaktischen Teil spiegeln sich die Ergebnisse des praktischen Teiles wider. Aus dem praktischen Teil dieser Arbeit ergibt es sich von der Forschung, dass der zweite Satz allen Schülern große Probleme gemacht hat. An dieser Stelle werden ein paar Übungen für die Unterstützung der Festigung des Stoffes angeboten. Es handelt sich um solche Übungen, die die Schüler aktivieren und die den Lernstoff festigen sollen. Bei einigen Aktivitäten werden mehrere Möglichkeiten angeboten werden, wie man mit den Übungen arbeiten kann.

### 13 Vorschläge der Aktivitäten für Festigung grammatischen Erscheinungen in der kommunikativen Kompetenz

Aus der Forschung ergibt sich die Tatsache, dass der zweite Satz den Schülern aus allen Schulen die größten Probleme gemacht hat. Obwohl die Fehler selbstverständlich verschiedene Gründe haben können, wird sich diese Arbeit mit der Untersuchung der Fehlerursachen nicht beschäftigen. Dieser Teil ist auf die Elimination von Fehlern durch die Festigung der Lernstoff gezielt.

Tabelle Nr. 9 – Die Tabelle mit den grammatischen Aspekten zu dem Satz Nr. 2

Wort f.	S. /Int	Pers.p r.	Poss.p t.	Verbe n	Artik el	Dek l. S.	Nega t.	Modal v.	Präp .	Kon j.
2) Bydlí v Berlíně u své tety.										
<i>Er (Sie) wohnt in Berlin bei seiner (ihrer) Tante.</i>										
+	+	+	+	+	+	+			+	

### 13.1 Einen Satz wiederholen.

Name der Aktivität:

Ich sitze im Grass. Modifikation: Ich wohne in \_\_ bei X (Name).

Zielgruppe: A0.1

Ziel: Festigung von Personalpronomina und Konjugationsendungen.  
Indikativ durchexerzieren.

Thema: Ich und meine Umgebung

Zeit: 10 Minuten

Medien: Stufe I. a) Tafel, Kreide b) Würfel c) Zettel

Stufe II. + Zettel

Sozialform: Kreis

Inhalt:

Die Schüler machen aus den Stühlen einen Kreis. Ein Stuhl ist frei. Einer der Schüler, der den freien Stuhl neben sich hat, beginnt. Dieser Schüler bestimmt auch die Richtung des Spiels, entweder nach links oder nach rechts. Der erste Schüler sagt: "Ich wohne" und dabei setzt er sich auf den freien Stuhl um. Der Schüler neben setzt fort. Der zweite Schüler sagt: "in \_\_\_\_\_" und ergänzt die Stadt, in der er wohnt. Dabei setzt er sich auch auf den freien Stuhl um. Der letzte Schüler setzt fort. Der dritte Schüler sagt: "bei \_\_\_\_\_." und sagt einen Namen von einem Mitschüler, z. B. "bei Anna". Anna steht auf und setzt sich auf den freien Stuhl. So bekommt man einen neuen freien Stuhl und die Schüler können miteinander um den freien Stuhl wetteifern. Wer reagiert schneller, der setzt sich auf den freien Stuhl und dabei sagt wieder "Ich wohne". So geht es weiter.

Stufe I. - Varianten:

Damit die Schüler nicht nur ein Personalpronomen benutzen, werden ein paar Varianten angeboten.

a) Tafel + Kreide

Der Lehrer schreibt an die Tafel die Personalpronomina, die die Schüler benutzen sollen.

b) Würfel

Die Schüler werfen mit einem Würfel und nach dem Zahl bestimmen sie ein Personalpronomen.

1 = ich, 2 = du, 3 = er/sie/es, 4 = wir, 5 = ihr, 6 = sie/Sie

c) Zettel

Der Lehrer bereitet sich ein paar Zettel mit den Personalpronomina vor und dann zeigt diese Zettel den Schülern.

Stufe II.

Für die Festigung von Possessivpronomina wird eine Variante angeboten. Dazu braucht man die Zettel.

Der Lehrer braucht für jeden Schüler einen Zettel, auf der er einzelne Familienmitglieder schreibt. Zum Beispiel "eine Tante", " ein Onkel", "eine Schwester". Die Schüler - wenn sie fähig sind - können das auch während der Stunde machen. Das Prinzip des Spiels bleibt. Die Schüler sagen wieder schrittweise: "Ich wohne" - "in \_\_\_\_\_" - "bei meiner Tante." Der Schüler, der den Zettel mit "Tante" hält, steht auf und setzt sich auf den freien Stuhl.

Die Schüler müssen gut aufpassen, welches Possessivpronomen sie wählen. Das Possessivpronomen muss dem Personalpronomen entsprechen. Sie müssen auch auf die richtigen Dativendungen aufpassen.

## **13.2 Hilfsmittel für die bessere Merkfähigkeit von Personalpronomina und Verbendungen**

Name der Aktivität:

Verbenbaum

Zielgruppe: A0.1

Ziel: Festigung von Personalpronomina und Konjugationsendungen.

Thema: --

Zeit: 20 Minuten

Medien: ein Blatt Papier A5, Buntstifte / Filzstifte, Schere

Sozialform: Einzelarbeit

Inhalt:

Weil jeder Schüler anders ist und jeder unterschiedliche Bedürfnisse hat, wird ein Hilfsmittel für die bessere Merkfähigkeit von Personalpronomina und Verbendungen angeboten, das die haptischen und visuellen Typen bewertet. Für eine bessere Veranschaulichung des Hilfsmittels werden der Arbeit zwei Bilder angefügt.

Die Autorin ließ sich durch Fotos an Instagram oder Pinterest inspirieren.

Bemerkung:

Besonders wenn der Lehrer on-line unterrichten soll, kann dieses Hilfsmittel für Schüler sehr behilflich sein.

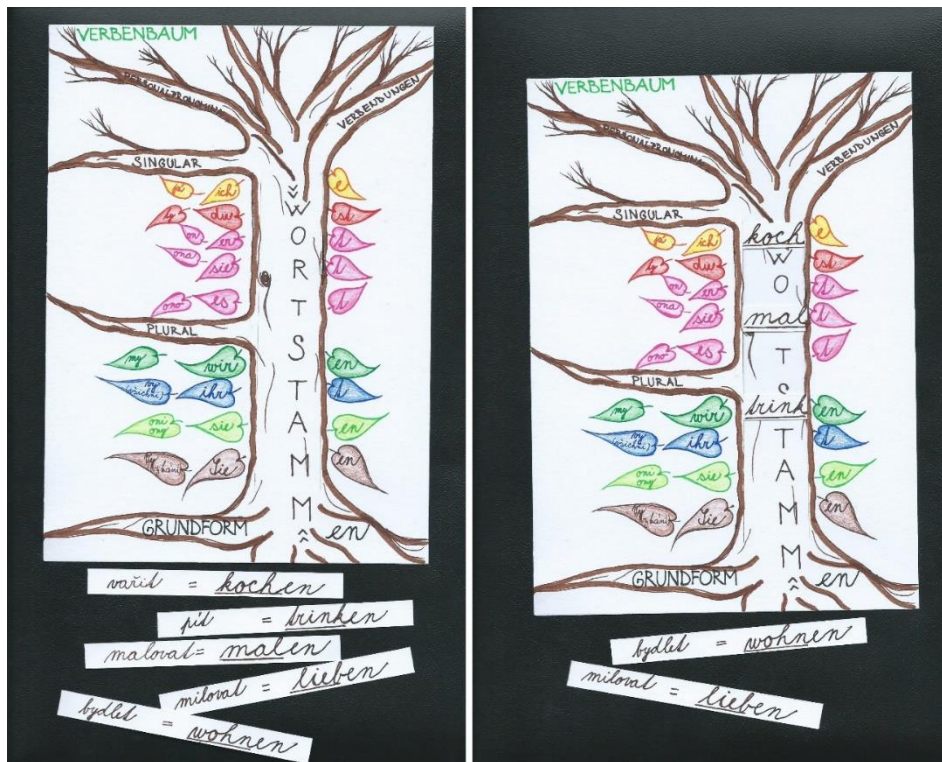


Bild Nr. 5 – Verbenbaum 1

"VERBENBAUM"		
PERSONALPRONOMINA	WORTSTAMM	VERB- ENDUNGEN
<b>SINGULAR</b>		
ja ich		e
ty du		st
on er		k
ona sie		k
ono es		k
<b>PLURAL</b>		
my wir		en
ny (osichai) ihr		k
ony, oni sie		en
ny (nykani) Sie		en

*varit = kochen*  
*pit = trinken*  
*bydlet = wohnen*  
*mabral = malen*

"VERBENBAUM"		
PERSONALPRONOMINA	WORTSTAMM	VERB- ENDUNGEN
<b>SINGULAR</b>		
ja ich		e
ty du		st
on er	wohn	k
ona sie		k
ono es		k
<b>PLURAL</b>		
my wir		en
ny (osichai) ihr		k
ony, oni sie	malen	
ny (nykani) Sie		en

*varit = kochen*  
*pit = trinken*

Bild Nr. 6 – Verbenbaum 2



### 13.3 Schneebälle

Name der Aktivität:

Schneebälle

Zielgruppe: A0.1

Ziel: Festigung von Personalpronomina und Konjugationsendungen.

Thema: Ich und meine Umgebung

Zeit: 15 Minuten

Medien: Blätter Papier A4 + Filzstifte oder fertige Schneebälle

Sozialform: Bewegung und Einzelarbeit, dann Gruppenarbeit

Inhalt:

Der Lehrer braucht Blätter Papier und Filzstifte. Auf jedes Papier schreibt er ein Personalpronomen und ballt das Blatt Papier zusammen. So entstehen "die Schneebälle". Einzelne Personalpronomina können mehrmals erscheinen.

*Einzelarbeit:*

Stufe I.

Der Lehrer legt die Schneebälle auf den Boden. Jeder Schüler nimmt einen Schneeball. Die Aufgabe des Schülers ist festzustellen, was in seinem Schneeball geschrieben ist. Dann schreibt jeder Schüler das Wort ins Heft. Der Lehrer bestimmt, wie viele Schneebälle die Schüler untersuchen müssen, und ob die Schüler die Wörter auch übersetzen sollen.

Stufe II.

Der Lehrer macht nicht nur die Schneebälle mit Personalpronomina, sondern auch mit Verben. Die Schüler - wenn sie fähig sind - können das auch während der Stunde machen. Die Aufgabe der Schüler ist, aus den Schneebällen sehr einfache Sätze zu bilden.

Zum Beispiel: Im Schneeball steht "er", im anderen Schneeball steht "malen". Jeder Schüler schreibt zuerst diese Wörter ins Heft und dann bildet er einen Satz. Im Heft steht geschrieben: er + malen → Er malt. = On maluje.

Typ:

Die fortgeschrittenen Schüler können noch den Satz um ein Objekt ergänzen. Z. B. "Er malt ein Bild. = Maluje obraz."

*Gruppenarbeit:*

Wenn jeder Schüler eine Minimalanzahl der Sätze in seinem Heft hat, oder wenn die bestimmte Zeit vergeht, folgt die Gruppenarbeit. Die Schüler korrigieren gegenseitig ihre Sätze in der Gruppe. In dieser Phase tritt der Lehrer nur als "Helfer" auf, wenn die Schüler noch irgendwelche Unklarheiten haben.

## 13.4 Sprechendes Bingo

Name der Aktivität:

Sprechendes Bingo

Zielgruppe: A0.1

Ziel: Entwicklung der kommunikativen Kompetenz. Die Wortfolge (Indikativ und Fragesatz) durchexerzieren.

Thema: Ich und meine Umgebung

Zeit: 10 Minuten

Medien: ein Arbeitsblatt für jeden Schüler

Sozialform: Bewegung

Inhalt:

Das Spiel "Bingo" ist einfach. Man muss drei Felder - horizontal, vertikal, oder diagonal - verbinden, dann sagt man "Bingo". Im Arbeitsblatt sind die Felder schon ausgefüllt. Jeder Schüler bekommt ein Arbeitsblatt und bemüht sich, drei Felder zu verbinden. Die Schüler bewegen sich durch die Klasse und stellen ihren Mitschülern Fragen, die auf dem Arbeitsblatt aufgeschrieben sind. Jeder Schüler muss nur positive Antworten sammeln. Wenn jemand ihm "ja" sagt, kann der Schüler seinen Namen in die Felder schreiben.

Zum Beispiel: Der Schüler A stellt dem Schüler B folgende Frage: "Machst du Sport?". Der Schüler B antwortet: "Ja, ich spiele Fußball. / Ja, ich mache Sport." Jetzt kann der Schüler A zu dieser Frage den Namen des Schülers B schreiben.

Der Lehrer kann sich selbstverständlich auch andere Fragen für ein anderes Niveau vorbereiten.

Typ:

Alle Schüler können mit den Feldern 3x3 spielen. Das ist das Grundniveau. Den schnelleren Schülern steht ein größerer "Spielplatz" und zwar die Felder 4x4 zur Verfügung.

Stufe I.

Nachdem die Schüler ins Arbeitsblatt die Namen von Mitschülern ausgefüllt haben, müssen sie noch ihre Antwort als einen Satz unter diese Tabelle schreiben.

Zum Beispiel: Frage: "Machst du Sport?" Antwort vom Schüler Maria: "Ja, ich spiele Fußball. / Ja, ich mache Sport." Antwort im Feld: Maria

Unter die Tabelle schreiben die Schüler: Maria macht Sport.

Erst wenn die Schüler ihre Sätze unter diese Tabelle schreiben, können sie "Bingo" sagen. Wenn die Schüler die Sätze falsch haben, können sie noch spielen und ihre Sätze korrigieren.

Das Arbeitsblatt befindet sich am Ende dieser Arbeit im Anhang A.

### 13.5 Hans sagt

Name der Aktivität:

Hans sagt

Zielgruppe: A0.1

Ziel: Entwicklung der kommunikativen Kompetenz. Die Wortfolge -  
Indikativ - durchexerzieren.

Thema: mein Alltag

Zeit: 10 Minuten

Medien: --

Sozialform: Frontalunterricht

Inhalt:

Statt Hans sagt + Imperativ, benutzt man nur Indikativ, konkret ein bestimmtes Personalpronomen. Der Lehrer kann sagen, dass die Schüler statt "Hans" das Personalpronomen "ich" benutzen werden. Alle Sätze müssen dann in der ersten Person Singular sein. Zum Beispiel der Satz: "Ich wohne in Prag." Wenn der Satz richtig ist, stehen die Schüler auf, aber wenn der Satz ein anderes Personalpronomen enthält, sollten sich die Schüler setzen.

Der Lehrer wählt solche Personalpronomina aus, die seine Schüler noch nicht können, oder die sich seine Schüler nicht merken können.

Typ:

Die Sätze müssen nicht nur vom Lehrer gesagt werden, sondern auch von Schülern. Ein Schüler geht nach vorne an die Tafel und sagt ein paar Sätze. Wenn alle Sätze richtig sind, kann ihm der Lehrer eine Eins geben, sonst wird empfohlen, keine Note zu geben.

## 13.6 Brettspiel

Name der Aktivität:

Brettspiel: Wer bist du?

Zielgruppe: A0.1

Ziel: Entwicklung der kommunikativen Kompetenz. Die Wortfolge - Indikativ und Fragesatz - einüben.

Thema: Wer bist du? /mein Alltag

Zeit: 10 - 15 Minuten

Medien: Brettspiele, Würfel

Sozialform: Gruppenarbeit

Inhalt:

Der Lehrer muss das Brettspiel mehrmals ausdrucken, je nach der Zahl der Schüler in der Klasse, und ein paar Würfel mitbringen. Das Brettspiel hat zwei Seiten. Die eine ist bunt, mit verschiedenen Fragen (hier spielen die Schüler) und die andere ist schwarzweiß, mit richtigen Antworten. Die Schüler spielen in den Gruppen, optimal 3 - 4 Schüler in einer Gruppe. Zuerst sollten die Regeln erklärt werden.

Jede Gruppe bekommt ein Brettspiel und einen Würfel. Als Spielfiguren können kleine Sachen dienen, z. B. ein Radiergummi, ein Spitzer, eine Büroklammer usw. Die Schüler spielen auf der bunten Seite nacheinander. Ein Schüler wirft den Würfel und zieht seine Spielfigur. Dann versucht er seine Frage zu beantworten. In den Klammern gibt es die erwarteten Antworten. Zum Beispiel ein Schüler wirft fünf, also er liest seine Frage "Welcher Tag ist heute? (Mi)". Der Schüler sollte mit dem ganzen Satz antworten, also "Heute ist Mittwoch." Die anderen Schüler sollten ihn korrigieren, wenn seine Antwort falsch ist.

In der Gruppe sind vier Schüler: A, B, C und D. Wenn der Schüler A die Antwort nicht weiß, haben die anderen Schüler (B, C und D) zwei Möglichkeiten. Entweder

können sie den Lehrer fragen, oder einer der Schüler (B, C und D) kann die Frage beantworten und dadurch erhält er "einen Punkt". Das heißt, dass der gut antwortende Schüler seine Spielfigur um ein Feld vorwärts ziehen kann. Der Schüler (A), der die Antwort nicht wusste, spielt in der nächsten Runde nicht.

Nach dem Schüler A spielt der Schüler B, dann C und D. Der Schüler A kann aber nicht traurig sein, dass er die nächste Runde nicht spielen darf. Der Schüler A beobachtet das Spiel sehr fleißig. Wenn ein Schüler, der an der Reihe ist, seine Antwort nicht weiß, darf der Schüler A seine Antwort sagen. Dann darf Schüler A "einen Punkt" bekommen und um ein Feld vorwärts ziehen.

## Stufe II.

Die Schüler schreiben ihre Fragen und Antworten ins Heft. Der Schüler A wirft eine Eins. Ins Heft schreibt er die Frage "Woher kommt er?" und gleich auch seine Antwort. "Er kommt aus Deutschland." Nach dem Spiel kontrollieren die Schüler ihre Antworten. Zuerst in der Gruppe, dann kehren sie das Brettspiel um, auf die schwarzweiße Seite. In den Feldern sind die richtigen Antworten geschrieben.

Das Brettspiel befindet sich am Ende dieser Arbeit im Anhang B.

## **14 Schlusswort des didaktischen Teiles**

Der letzte Teil dieser Arbeit befasst sich mit den konkreten Übungen zu den konkreten grammatischen Erscheinungen. Die vorgeschlagenen Übungen zielen vor allem auf die Personalpronomina und auf die Konjugation der Verben, denn man kann ohne diese Kenntnisse keinen Fortschritt machen. Deswegen konzentrieren sich die Übungen auf das Niveau A0.1, also auf die Anfänger.



## Schlusswort

Diese Diplomarbeit ist in drei Teile eingeteilt, in den theoretischen, praktischen und didaktischen Teil. In dem theoretischen Teil der Arbeit werden verschiedene Kompetenzen zuerst allgemein charakterisiert, dann werden die kommunikative Kompetenz und ihre Teilung näher spezifiziert. Die kommunikative Methode wird auch vorgestellt, denn sie ist mit der kommunikativen Kompetenz eng verbunden. Angesichts der Tatsache, dass diese Arbeit sich auf die Schüler konzentriert, folgt das Kapitel, das einen erwarteten Schlusstandard der Schüler am Ende der neunten Klasse der Grundschule erklärt. Die Schüler lernen die deutsche Sprache als die zweite Fremdsprache. Der Schlusstandard der Schüler wird auf zwei sehr wichtigen Dokumenten, und zwar auf RVP ZV und auf GER, dargestellt. Beide Dokumenten beschreiben, dass das Ziel für deutsche Sprache als die zweite Fremdsprache an der Grundschule die Erreichung des Niveaus A1 ist. Deswegen werden die erwarteten Auftritte im Rahmen der Unterstützungsmaßnahmen – Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen und Schreiben – und des Niveaus A1 aus dem Gesichtspunkt von den kommunikativen Sprachkompetenzen beschrieben. Der Schluss des theoretischen Teils wird der Grammatik gewidmet. Zuerst ist die Grammatik selbst begrenzt, dann ist sie als ein Sprachmittel charakterisiert. Die didaktischen Prinzipien der Grammatikvermittlung fehlen auch nicht. Das letzte Kapitel wird auf die Bestimmung der Rolle von Grammatik im Fachgebiet der Fremdsprachendidaktik aus dem gegenwärtigen und historischen Gesichtspunkt gezielt.

In dem praktischen Teil wird die Forschung beschrieben. Die Forschung wurde mittels der schriftlichen Teste durchgeführt. Die Teste wurden den Schülern von neunten Klassen erst Ende Juni (Schuljahr 2017/2018) aufgegeben. Die Forschung wurde auf drei folgenden Grundschulen durchgeführt: 9. Klasse ZŠ náměstí Jana Žižky z Trocnova, Čáslav; 9. Klasse ZŠ Sadová, Čáslav und 9. Klasse ZŠ Habrmanova, Hradec Králové. Die Schüler sollten 13 Sätze aus dem Tschechischen ins Deutsche übersetzen. Insgesamt wurden 58 Teste für diese Forschung benutzt, das heißt 754 Sätze. In den Sätzen wurden solche morphologischen Erscheinungen berücksichtigt, die in den Grundschulen unterrichtet werden. Aufgrund der Dokumente "ŠVP" der Grundschule ZŠ a MŠ Úprkova 1, Hradec Králové, "RVP ZV" und ein paar Lehrbücher wurden die grammatischen

Grundaspekte verfasst. Die Teste wurden dann analysiert. Für das Bedürfnis nach der Analyse wurde eine Taxonomie der Fehler festgestellt. Die Fehlertaxonomie in dieser Arbeit geht von der Taxonomie den Fehlerebenen im Rahmen des linguistischen Strukturalismus aus. Für diese Forschung musste die Taxonomie bearbeitet werden. Die Schlusstaxonomie hat 5 Kriterien: lexikalische Fehler, orthographische Fehler, syntaktische Fehler, morphologische Fehler und Kommunikationsqualität. Ein Kapitel wird auch der Fehlerbeschreibung gewidmet. Für eine bessere Authentizität werden ein paar Beispielteste dem praktischen Teil beigelegt.

Es wurde eine Hypothese für die Forschung festgestellt. Es handelt sich um die Reihenfolge der Fehlertypen. Die vermutete Reihenfolge der Fehlertypen war folgend: grammatische, lexikalische, syntaktische und orthographische Fehler. Nach der ausführlichen Analyse wurde die Hypothese bestätigt. Die gesamte Zahl von einzelnen Fehlertypen ist folgend: morphologische Fehler: 455, Lexikalische Fehler: 404, syntaktische Fehler: 245 und orthographische Fehler: 187.

Die Resultate der Forschung werden mittels der Graphen präsentiert. Bei allen Grundschulen stehen immer 4 Graphen zur Verfügung, die im Prinzip identisch sind. Es handelt sich um solche Graphen: 1. Gesamte Fehler in den Testen, 2. Einzelne Fehlertypen in den Testen, 3. Kommunikativer und unkommunikativer Gesichtspunkt und 4. Analyse der Sätze aus dem kommunikativen Gesichtspunkt. Das Schlussresultat der Arbeit ist die Zusammenfassung von den Leistungen der Schüler aller Grundschulen. Dieses Schlussresultat ist auch in vier Graphen dargestellt. Der Schluss des praktischen Teils enthält die Tabellen, die für die gesamte Auswertung dieser Arbeit erschaffen wurden. Die Tabellen gehen von den Resultaten der Graphen aus und bieten einen Vergleich der Ergebnisse von einzelnen Schulen an. Das Schlussresultat ist eindeutig. Der zweite Satz („Er (Sie) wohnt in Berlin bei seiner (ihrer) Tante.“) machte den Schülern aus allen Grundschulen die größten Probleme.

In dem praktischen Teil befinden sich die methodischen Vorschläge, die als Unterstützungsmaterial für die Anfertigung von didaktisch bearbeiteten Vorschlägen zwecks der Aktivierung von Schülern dienen. Diese konkreten Übungen sind aufgrund grammatischer Erscheinungen, die im zweiten Satz vorgekommen sind, verfasst. Die Übungen können den Schülern bei der Wiederholung und Festigung der grammatischen

Erscheinungen helfen. Die empfohlenen Übungen werden vor allem auf die Personalpronomina und auf die Konjugation der Verben gezielt, denn ohne diese Kenntnisse kann man keine Fortschritte machen. Deshalb konzentrieren sich die Übungen auf das Niveau A0.1, also auf die Anfänger.

## **Tabellenverzeichnis**

Tabelle Nr. 1– Niveau A1 aus dem Gesichtspunkt von den kommunikativen Sprachkompetenzen.....	29
Tabelle Nr. 2 – Vergleich der Grammatik B1 mit der Grammatik B2.....	34
Tabelle Nr. 3 – Vergleich der Unterrichtsmethoden miteinander .....	37
Tabelle Nr. 4 – Die Tabelle mit den grammatischen Aspekten .....	44
Tabelle Nr. 5 – Gesamte Fehler in den Testen .....	69
Tabelle Nr. 6 – Einzelne Fehlertypen in den Testen .....	70
Tabelle Nr. 7 – Kommunikativer und unkommunikativer Gesichtspunkt .....	70
Tabelle Nr. 8 – Analyse der Sätze aus dem kommunikativen Gesichtspunkt.....	71
Tabelle Nr. 9 – Die Tabelle mit den grammatischen Aspekten zu dem Satz Nr. 2.....	74

## Graphenverzeichnis

Graph Nr. 1 – Gesamte Fehler in den Testen (Grundschule Čáslav náměstí).....	53
Graph Nr. 2 – Einzelne Fehlertypen in den Testen (Grundschule Čáslav náměstí).....	54
Graph Nr. 3 – Kommunikativer und unkommunikativer Gesichtspunkt (Grundschule Čáslav náměstí).....	55
Graph Nr. 4 – Analyse der Sätze aus dem kommunikativen Gesichtspunkt (Grundschule Čáslav náměstí).....	56
Graph Nr. 5 – Gesamte Fehler in den Testen (Grundschule Čáslav Sadová) .....	57
Graph Nr. 6 – Einzelne Fehlertypen in den Testen (Grundschule Čáslav Sadová) .....	58
Graph Nr. 7 – Kommunikativer und unkommunikativer Gesichtspunkt (Grundschule Čáslav Sadová) .....	59
Graph Nr. 8 – Analyse der Sätze aus dem kommunikativen Gesichtspunkt (Grundschule Čáslav Sadová) .....	60
Graph Nr. 9 – Gesamte Fehler in den Testen (Grundschule HK, Habrmannova).....	61
Graph Nr. 10 – Einzelne Fehlertypen in den Testen (Grundschule HK, Habrmannova).....	62
Graph Nr. 11 – Kommunikativer und unkommunikativer Gesichtspunkt (Grundschule HK, Habrmannova).....	63
Graph Nr. 12 – Analyse der Sätze aus dem kommunikativen Gesichtspunkt (Grundschule HK, Habrmannova).....	64
Graph Nr. 13 – Gesamte Fehler in den Testen (alle 3 Grundschulen) .....	65
Graph Nr. 14 – Einzelne Fehlertypen in den Testen (alle 3 Grundschulen) .....	66
Graph Nr. 15 – Kommunikativer und unkommunikativer Gesichtspunkt (alle 3 Grundschulen) .....	67
Graph Nr. 16 – Analyse der Sätze aus dem kommunikativen Gesichtspunkt (alle 3 Grundschulen) .....	68

## **Bilderverzeichnis**

Bild Nr. 1 – Graphische Darstellung von Grammatiken A, B und C nach Helbich (1981), zit. nach Funk/Koenig, 1991:13 .....	33
Bild Nr. 2 – Graphische Darstellung der Bestimmung der Rolle von Grammatik.....	39
Bild Nr. 3 – Beispielttest 1 .....	49
Bild Nr. 4 – Beispielttest 2 .....	50
Bild Nr. 5 – Verbenbaum 1 .....	78
Bild Nr. 6 – Verbenbaum 2 .....	78

## **Abstract**

KOHOUTOVÁ PAVLÁSKOVÁ, Alena. *The role of grammar in the development of communicative competence*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2020. 99 pp. Diploma thesis.

The diploma thesis consists of three parts: theoretical, practical and didactic. The theoretical part first describes various competences in general and then defines communicative competence and its division. This part also presents the communicative method, which is closely intertwined with communicative competence. As this thesis focuses on pupils, it includes a chapter which explains expected language output of pupils at the end of the ninth year of primary school. The output concerns the language skills of pupils who learn German as their second foreign language. The final section of the theoretical part deals with grammar. This section defines grammar first as a linguistic discipline and then as a linguistic device. It also mentions didactic principles of teaching grammar. The last chapter defines the role of grammar in teaching foreign languages from contemporary and historical perspective.

The practical part focuses on research, which was conducted by way of written tests assigned to pupils of the ninth year at three primary schools. The test consisted of 13 Czech sentences, which the pupils had to translate into German. The completed tests have been analysed, using a taxonomy of errors developed for this particular purpose. The results of the analysis are shown in graphs. There are four graphs available for each primary school. The end result is the summary of the performance of pupils of all primary schools involved, which is also presented in 4 graphs. The final part of the thesis includes tables, which are created for the purpose of overall evaluation of the thesis results. The tables are based on the results shown in graphs.

The didactic part suggests a few teaching activities which can help pupils to learn and memorize the aspects of grammar selected in response to the analysis of the tests presented in the practical part of the thesis.

**Keywords:** competences, communicative competence, grammar, grammar as a linguistic device, suggestions for methodology

## Abstrakt

PAVLÁSKOVÁ, Alena. *Role gramatiky v rozvoji komunikativní kompetence*. Hradec Králové: Pädagogische Fakultät Universität Hradec Králové, 2020. 99 S. Diplomarbeit.

Diplomová práce se skládá ze tří částí: teoretické, praktické a didaktické. V teoretické části práce jsou nejprve obecně charakterizovány různé kompetence, poté je blíže specifikována komunikativní kompetence a její dělení. Představena je i komunikativní metoda, která je s komunikativní kompetencí neoddělitelně spjatá. Vzhledem k tomu, že se tato práce zaměřuje na žáky, následuje kapitola, která objasňuje očekávané výstupy žáků na konci devátých ročníků základní školy, kteří se učí německý jazyk jako druhý cizí jazyk. Závěr teoretické části je věnován gramatice. Nejprve je vymezena gramatika samotná, poté je charakterizována jako jazykový prostředek. Nechybí ani didaktické principy zprostředkování gramatiky. Poslední kapitola je zaměřena na určení role gramatiky v oboru didaktiky cizích jazyků ze současného i historického hlediska.

Praktická část je věnována výzkumu. Výzkum byl proveden prostřednictvím písemných testů zadaných žákům devátých tříd tří základních škol. Skládal se celkem z 13 českých vět, které měli žáci přeložit do němčiny. Vyplněné testy byly analyzovány. Pro tuto potřebu byla stanovena taxonomie chyb. Výsledky jsou prezentovány prostřednictvím grafů. U každé základní školy jsou k dispozici 4 grafy. Konečným výsledkem je shrnutí výkonů žáků všech zapojených škol, které je také prezentováno ve 4 grafech. Závěr práce obsahuje tabulky, jež jsou sestaveny pro celkové vyhodnocení výsledků této práce. Tabulky vycházejí z výsledků grafů.

V didaktické části jsou předloženy návrhy aktivit, které mohou žákům pomoci při osvojení a zafixování gramatických jevů vybraných na základě analýzy testů z praktické části této práce.

Klíčová slova: kompetence, komunikativní kompetence, gramatika, gramatika jako jazykový prostředek, metodické návrhy



## Literaturverzeichnis

### Bücherverzeichnis

ANTOŠOVÁ, J. und BEYER, J. *Einführung in das Fach Didaktik des Fremdsprachenunterrichts (DaF)*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1997. ISBN 80-7041-350-6.

BENEŠ, E. JUNGWIRTH, K. KOUŘIMSKÁ, M. ZAPLETAL, Š. *Praktická mluvnice němčiny*. Plzeň: Fraus, 2005. ISBN 80-7238392-2.

FUNK, H. at all. *Aufgaben, Übungen, Interaktion*. München: Klett-Lagenscheidt, 2014. ISBN 978-3-12-606968-7.

FUNK, H. und KOENIG, M. *Grammatik lehren und lernen*. Gersthofen: Druckerei Schoder, 1991. ISBN 3-468-49679-6.

GÖTZE, L. und HESS-LÜTTICH, E. W. B. *Knaurs Grammatik der deutschen Sprache*. Leck: Droemer Knauer, 1989. ISBN3-426-26421-8.

HENRICI G. und RIEMER C. *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. Mit Videobeispielen*. Baltmannsweiler: Schneider, 1994. ISBN 3-87116-957-9.

HUENER, G. HUNFELD, H. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: eine Einführung*. Berlin: Langenscheidt, 1993. ISBN 3-468-49676-1.

JANÍKOVÁ, V. *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5035-8.

JANÍKOVÁ, V. und MICHELS-MCGOVERN M. *Aspekte des Hochschulfachs: Methodik und Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache im Überblick*. Brno: Masarykova univerzita, 2000. ISBN 80-210-2344-9.

ONDRÁKOVÁ, J. *Zur Morphologie des Deutschen unter Berücksichtigung des Tschechischen*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-319-2.

ZAJÍCOVÁ, P. *Didaktik der Fremdsprache Deutsch: Einführung in die Fachdidaktik des Deutschen als Fremdsprache*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2002. ISBN 80-7042-605-5.

## Internetressourcen

URL1: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen* [online]. [zit. 2020-07-10]. Unter:

<https://www.goethe.de/Z/50/commeuro/201.htm>

URL2: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen* [online]. [zit. 2020-07-10]. Unter:

<https://www.goethe.de/Z/50/commeuro/50201.htm>

URL3: *Kommunikative Kompetenz* [online]. [zit. 2020-07-24] Unter:

<http://www.kompetenzrahmen.de/124-0-Kommunikative+Kompetenz+.html>

URL4: *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen* [online]. [zit. 2020-08-01]. Unter: <https://www.europaeischer-referenzrahmen.de/index.php>

URL5: *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen* [online]. [zit. 2020-08-10]. Unter:

<https://www.goethe.de/Z/50/commeuro/6040705.htm>

URL6: Fehlerlinguistik. In: *Wikipedia: Die freie Enzyklopädie* [online].

Bearbeitungsstand: 11. Mai 2019 [zit. 2020-08-12]. Unter:

<https://de.wikipedia.org/wiki/Fehlerlinguistik>

URL7: *Übungen und Erklärungen zur deutschen Rechtschreibung* [online]. [zit.2020-05-23] Unter: <https://www.rechtschreibuebungen.com/index.html>

URL8: *Typische orthografische Fehler*. [online]. [zit.2020-05-23] Unter:

<https://www.mediensprache.net/de/basix/orthografie/tipps/fehler.aspx>

URL9: *Sdílená bolest je poloviční bolest a sdílená radost je dvojnásobná radost*.

[online]. [zit.2020-07-25] Unter:

[https://cs.wiktionary.org/w/index.php?title=Speci%C3%A1ln%C3%AD:Citovat&page=sd%C3%ADlen%C3%A1\\_bolest\\_je\\_polovi%C4%8Dn%C3%AD\\_bolest\\_a\\_sd%C3%ADlen%C3%A1\\_radost\\_je\\_dvojn%C3%A1\\_sobn%C3%A1\\_radost&id=960620&wpFormIdentifier=titleform](https://cs.wiktionary.org/w/index.php?title=Speci%C3%A1ln%C3%AD:Citovat&page=sd%C3%ADlen%C3%A1_bolest_je_polovi%C4%8Dn%C3%AD_bolest_a_sd%C3%ADlen%C3%A1_radost_je_dvojn%C3%A1_sobn%C3%A1_radost&id=960620&wpFormIdentifier=titleform)

URL10: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen [online]. [zit. 2020-08-30]. Unter: <https://www.goethe.de/Z/50/commeuro/5020102.htm>

URL11: Kommunikative Kompetenz. In: *Wikipedia: Die freie Enzyklopädie* [online]. Bearbeitungsstand: 8. Mai 2019 [zit. 2020-08-31]. Unter: [https://de.wikipedia.org/wiki/Kommunikative\\_Kompetenz](https://de.wikipedia.org/wiki/Kommunikative_Kompetenz)

URL12: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2017, [zit. 2020-07-06]. Unter: <https://www.msmt.cz/file/43792/>

URL13: *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen* [online]. [zit. 2020-08-28]. Unter: <https://www.goethe.de/Z/50/commeuro/50202.htm>

URL14: ŠVP – *Úprk do života – školní vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Hradec Králové: ZŠ a MŠ Hradec Králové, Úprkova 1, 2016. Unter: [http://zsuprkova.cz/soubory/zs/dokumenty/svp\\_2016\\_2017.pdf](http://zsuprkova.cz/soubory/zs/dokumenty/svp_2016_2017.pdf)

## **Anhangressourcen**

### Bilderressourcen

Bild Nr. 1 – *Graphische Darstellung von Grammatiken A, B und C*. Helbich (1981), zit. nach Funk/Koenig, 1991:13

Bild Nr. 2 – *Graphische Darstellung der Bestimmung der Rolle von Grammatik*. Eigene Abbildung. Kohoutová Pavlásková

Bild Nr. 3 – *Beispieltest 1*. Eigene Abbildung. Kohoutová Pavlásková

Bild Nr. 4 – *Beispieltest 2*. Eigene Abbildung. Kohoutová Pavlásková

Bild Nr. 5 – *Verbenbaum 1*. Eigene Abbildung. Kohoutová Pavlásková

Bild Nr. 6 – *Verbenbaum 2*. Eigene Abbildung. Kohoutová Pavlásková

## **Anhangsverzeichnis**

Anhang A – Arbeitsblatt: Sprechendes Bingo

Anhang B – Brettspiel: Wer bist du?

## Anhang A – Arbeitsblatt: Sprechendes Bingo

Machst du Sport?	Lernst du gern?	Spielst du Theater?	Kochst du gern?
Filmst du gern?	Surfst du gern im Internet?	Hörst du Popmusik?	Spielst du Computerspiele?
Bist du zwölf Jahre alt?	Spielst du Handball?	Machst du gern Selfies?	Joggst du gern?
Hast du Geschwister?	Malst du gern?	Programmierst du deine Computerspiele?	Ist deine Lieblingsfarbe blau?

## Anhang B – Brettspiel: Wer bist du?

**START**

# Wer bist du? (Fragen)

Woher kommt er?  
(Deutschland)

Wie geht's dir?  
(gut)

Wie alt ist sie?  
(12)

Wie heißen Sie?  
(Paul Bosch)

Welcher Tag ist heute?  
(Mi)

Hast du Geschwister?  
(eine Schwester)

Der **Blitz** hat dich eingeschlagen, geh wieder auf den Start.

Welche ist deine Lieblingsfarbe?  
(rot)

Wie ist deine Handy-nummer?  
(624 350 978)

Wo wohnt ihr?  
(Brünn)

Wie heißt deine Freundin?  
(Mia)

Woher kommt ihr?  
(Tschechien)

Was spielst du gern?  
(Fußball)

Hast du Geschwister?  
(ein Bruder)

Du bist verliebt. Du spielst eine Runde nicht.

Wie heißen sie?  
(Ella, Ben und Hans)

Wo wohnt deine Oma?  
(Olmütz)

Wie alt ist dein Vater?  
(43)

Eine Frage stellt dir ein Mitschüler, der der Letzte ist.

Wie geht's dir?  
(schlecht)

**ZIEL.**



**START**

## Wer bist du? (Antworten)

Er kommt aus  
Deutschland.

Mir geht's gut.

Sie ist zwölf  
Jahre alt.

Ich heiße Paul  
Bosch.

Heute ist  
Mittwoch.

Ja, ich habe  
eine  
Schwester.

Zasáhl tě blesk,  
jdi zpátky na  
start.

Meine  
Lieblingfarbe  
ist rot.

Meine Handy-  
nummer ist  
sechs-zwei-vier  
drei-fünf-null  
neun-sieben-acht

Wir wohnen in  
Brünn.

Meine  
Freundin (sie)  
heißt Mia.

Wir kommen  
aus  
Tschechien.

Ich spiele  
Fußball gern.

Ja, ich habe  
einen Bruder.

Jsi zamilován,  
jedno kolo  
nehraješ.

Sie heißen  
Ella, Ben und  
Hans.

Meine Oma  
wohnt in  
Olmütz.

Mein Vater ist  
dreiundvierzig  
Jahre alt.

? dává spolužák,  
který je  
poslední.

Mir geht's  
schlecht.

**ZIEL**