

Міністерство освіти і науки України
Чорноморський національний університет імені Петра Могили

О. В. Кіршова

Methodik des Deutschunterrichts an Hochschulen und Universitäten

Методичні рекомендації

Випуск 337

Миколаїв – 2021

УДК 811.112.2:378.016](076)
К 43

Рекомендовано до друку вченою радою Чорноморського національного університету імені Петра Могили (протокол № 2 від 26 лютого 2021 року)

Рецензенти:

Гришкова Р. О. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри англійської мови Чорноморського національного університету імені Петра Могили;

Кажан Ю. М. – кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри німецької та французької філології Маріупольського державного університету.

К 43

Кіршова О. В. *Methodik des Deutschunterrichts an Hochschulen und Universitäten* : методичні рекомендації / О. В. Кіршова. – Миколаїв : Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили, 2021. – 132 с. (Методична серія ; вип. 337).

Представлено основи методики навчання німецької мови у закладах вищої освіти. Розглянуто комплекс питань, пов'язаних з формуванням мовленнєвої компетентності студентів, які вивчають німецьку мову як спеціальність.

Текст лекцій, практикум дає можливість отримати значну частину навчального матеріалу у ході вивчення дисципліни «Методика викладання іноземних мов, літератури та перекладознавчих дисциплін у ЗВО (німецькомовний курс)».

Текст лекцій, практикум призначений для магістрантів мовних спеціальностей у закладах вищої освіти, слухачів курсів підвищення кваліфікації та викладачів іноземних мов.

УДК 811.112.2:378.016](076)

© Кіршова О. В., 2021

© ЧНУ ім. Петра Могили, 2021

ISSN 1811-492X

Inhalt

Kapitel 1. Einflussfaktoren auf den Unterricht	5
1.1. Können, Wollen, Sollen: Überlegungen	5
1.2. Der gemeinsame europäische Referenzrahmen	6
1.3. Ziele des GER	7
1.4. Niveaustufen und sprachliche Handlungsfähigkeit	8
1.5. Zentrale Begriffe im GER.....	10
1.6. Teilkompetenzen.....	11
Kapitel 2. Prinzipien des sprachpraktischen Deutschunterrichts	15
2.1. Handlungsorientierung.....	15
2.2. Kompetenzorientierung.....	17
2.3. Lernerorientierung, Personalisierung und Lerneraktivierung.....	18
2.4. Interaktionsorientierung	19
2.5. Förderung von Lernerautonomie	20
2.6. Interkulturelle Orientierung	21
2.7. Indikatoren für Prinzipien	22
Kapitel 3. Standards beim Lehren und Lernen von Sprachen.....	25
3.1. Kann- Beschreibungen und Lernziele	25
3.2. Kann-Beschreibungen in Lehrwerken	27
3.3. Informelle Kann- Beschreibungen und Lernerautonomie	28
3.4. Curriculum und Ziele des sprachpraktischen Deutschunterrichts	30
3.5. Aufgaben und thematische Lehr- und Lerninhalte	31
3.6. Vermittlung der linguistischen Kompetenz	33
Kapitel 4. Aufgaben und Übungen im Fremdsprachenunterricht.....	36
4.1. Aufgaben und Übungen	36
4.2. Definition Aufgabe	38
4.3. Definition Übung	40
4.4. Rückwärtsplanung	41
4.5. Übungstypen	42
4.6. Sprachkompetenz mit Aufgaben und Übungen aufbauen	45
Kapitel 5. Lernen durch Interaktion.....	52
5.1. Sozialformen	52
5.2. Arbeitsformen	54
5.3. Frontalunterricht	55
5.4. Einzelarbeit	58
5.5. Partnerarbeit.....	60
5.6. Gruppenarbeit	63

Kapitel 6. <i>Fertigkeit Sprechen</i>	67
6.1. Sprechen.....	67
6.2. Anforderungen an das Training der Fertigkeit Sprechen	70
6.3. Übungen, die Kommunikation vorbereiten	72
6.4. Übungen, die Kommunikation aufbauen und strukturieren	75
6.5. Aufgaben und Übungen, die Kommunikation simulieren.....	78
6.6. Flüssiges Sprechen trainieren	80
Kapitel 7. <i>Fertigkeit Schreiben</i>	88
7.1. Schreiben.....	88
7.2. Schriftliche Übungen	90
7.3. Übungen zur Entwicklung der Schreibkompetenz	91
7.4. Schriftliche Aufgaben	95
7.5. Kollaboratives Schreiben.....	100
Kapitel 8. <i>Arbeit mit Texten</i>	103
8.1. Unterschiedliche Arten von Texten	103
8.2. Authentische Texte	103
8.3. Landeskundliche Texte finden und auswählen.....	107
8.4. Strategien für das Lesen, Hören und Hör-Sehen	110
8.5. Bewusstmachung von Strategien.....	111
Kapitel 9. <i>Aufgaben zur Förderung des Lese-, Hör- und Hör-Sehverstehens</i>	116
9.1. Lese-, Hör- und Hör-Sehstile.....	116
9.2. Vorbereitende Aufgaben.....	117
9.3. Aufgaben, die das Verstehen unterstützen	118
9.4. Weiterführende und vertiefende Aufgaben	121
9.5. Landeskundliche Texte didaktisieren	121
Literaturhinweise	129
Quellenangaben	130

Kapitel 1.

Einflussfaktoren auf den Unterricht

1.1 Können, Wollen, Sollen: Überlegungen

In vielen Ländern werden der Deutschunterricht wie auch der Unterricht in den übrigen Fächern über Vorgaben von Ministerien und anderen Institutionen zum Teil bis ins Detail geregelt. Es wird vorgeschrieben, was gelernt werden soll, und die Lehrenden müssen dann mit dem Stoff „durchkommen“. Auch wie sie dabei vorgehen sollen, ist zum Teil festgeschrieben. Allerdings ist man sich in der Praxis nicht immer der Vorgaben bewusst. Man hält sich an Lehrwerke und vorgeschriebene Prüfungen, ohne genau darüber informiert zu sein, welche bildungspolitischen Ziele damit verfolgt werden. Vielleicht fragen Sie sich sogar: „Was nützt es mir eigentlich, wenn ich darüber Bescheid weiß? Sollen sich doch die Institutionen darum kümmern! Ich habe schon genug damit zu tun, dass ich einen guten Unterricht gebe.“ Doch ministerielle Vorgaben haben natürlich einen Einfluss auf Ihren Spielraum im Unterricht. In jedem Land gibt es zudem – wenn Deutsch z. B. in Schulen angeboten wird – zumindest Vorstellungen darüber, welche Ziele erreicht werden sollen, wie man diese Ziele erreichen will und wie das Erreichen der Ziele dann auch überprüft werden kann.

Im Hinblick auf die Ziele des Fremdsprachenunterrichts hat es in den letzten Jahren in vielen Ländern grundlegende Veränderungen und Neuorientierungen gegeben. Dabei ist ein wichtiger Einflussfaktor die didaktisch-methodische Fachdiskussion, die sich zunehmend von globalen und starren vermittlungsmethodischen Konzepten entfernt und sich eher an sogenannten didaktisch-methodischen Prinzipien orientiert. Vor allem spielt jedoch in Europa und zunehmend weltweit ein Dokument eine zentrale Rolle, und zwar der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* (GER). Wie der Name schon sagt, bildet der GER über nationale Bildungs- und Lerntraditionen hinaus einen gemeinsamen Rahmen für das Lehren, Lernen und Beurteilen von sprachlichen Kompetenzen (Fähigkeiten).

Sie werden merken, dass wir Ihnen in Kapitel 1 recht viele Informationen präsentieren, die für Sie zum Teil neu sein dürften. Bei diesen Informationen zum GER, zu Leistungsstandards und zu Curricula/Lehrplänen handelt es sich allerdings um für Sie wichtige Hintergrundinformationen, die sich auf Ihren Unterricht auswirken, in der Regel allerdings eher indirekt – z. B. über Lehrwerke und Prüfungen. Doch auch, wenn der Einfluss sich lediglich indirekt auswirkt, sollten Sie ihn kennen, um dann entscheiden zu können, wie Sie Ihren eigenen Handlungsspielraum möglichst optimal gestalten können.

Wir konzentrieren uns im Folgenden vor allem auf Konzeptionen, Veränderungen und Neuerungen, die in den letzten Jahren zunehmend an

Bedeutung gewonnen haben. Wenn Sie allerdings selbst schon Deutsch unterrichten, dann werden Sie Ziele für Ihre Lernenden formulieren und dabei Aussagen gebrauchen wie:

- „Am Ende meiner Unterrichtsstunde sollen die Lernenden können.“
- „Am Ende der Unterrichtseinheit können die Lernenden“

Es ist so hoffen wir deutlich geworden, dass Aussagen über Können, Wollen, Sollen in jeglichen Lern- und Lehrkontexten eine wichtige Rolle spielen und dass Kann-Beschreibungen ein zentrales Mittel darstellen, um Aussagen über Können, Wollen und Sollen zu formulieren.

Dabei kann man insbesondere drei Aspekte (Dimensionen) von Können, Sollen und Wollen unterscheiden:

Wissen	Wir wissen/kennen etwas.
Tun	Wir können etwas tun.
Haltung/Meinung	Wir schätzen etwas ein, meinen/fühlen etwas.

Diese drei Aspekte menschlichen Handelns und Denkens kann man auch in Lernzielen von fremdsprachlichem Unterricht wiedererkennen.

Im Folgenden werden wir uns nun mit einem zentralen Dokument, dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) beschäftigen, der einen großen Einfluss auf Curricula, Lehrwerke, Prüfungen und damit auf den Fremdsprachenunterricht insgesamt hat. Im GER wird ein handlungs- und kompetenzorientierter Ansatz vertreten: Sprachliches Können und kommunikatives Handeln werden mit Hilfe von Kann-Aussagen im Detail beschrieben und nach Niveaustufen unterschieden. Diese Beschreibungen können von Ihnen dazu genutzt werden, sprachliche Leistungen Ihrer Lernenden genauer zu charakterisieren und im Niveau voneinander zu unterscheiden. Die Beschreibungen können außerdem dazu dienen, gestufte Ziele für das Sprachenlernen und für Prüfungen zu formulieren, d. h., sie stellen nach Niveaus differenzierte Lernziele und Prüfungsziele dar. Auf diese Weise können auch individuelle und gruppen-spezifische Lernzuwächse erfasst und genauer beschrieben werden. Damit bildet der GER eine wichtige Grundlage sowohl für spezifische unterrichtliche Fördermaßnahmen als auch für Lehrwerke, Tests und Prüfungen sowie für eine Selbstevaluation z. B. anhand eines Portfolios. Wir werden uns weiter zunächst dem GER und hier speziell den zentralen Konzepten der Handlungs- und Kompetenzorientierung widmen. [4, S.13]

1.2 Der gemeinsame europäische Referenzrahmen

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen, kurz GER, wurde nach einer langen Entwicklungsphase vom Europarat 2001 in einer englischen und französischen Version sowie in einer deutschen Übersetzung in seiner (vorläufig) endgültigen Fassung veröffentlicht. Neben der Abkürzung GER oder GeR wird zum Teil (z. B. in Österreich) die Abkürzung GERS

verwendet. Der GER soll für verschiedene Sprachen eine Basis für die Entwicklung von Curricula und die Beschreibung von Lehr- und Lernzielen sowie Methoden und Verfahren der Evaluation bieten. Wie bereits angedeutet, ist ein zentrales Kennzeichen des GER, dass er eine Vielzahl von Beschreibungen sprachlicher Leistungen, Kompetenzen und Aktivitäten enthält, die man für die Entwicklung von fremdsprachlichen Standards, von Curricula/Lehrplänen sowie für das Testen und Prüfen sprachlicher Kompetenzen sehr gut nutzen kann. Der Einfluss des GER auf den Fremdsprachenunterricht ist im europäischen Kontext immens. Für viele, die sich mit dem Lehren und Lernen von Fremdsprachen beschäftigen, ist der GER so etwas wie ein „Gesetzestext“ geworden, obwohl das von den Autoren nicht vorgesehen war. Der GER gewinnt jedoch weit über die Grenzen Europas hinaus ständig an Bedeutung. Er ist mittlerweile in eine große Zahl von Sprachen übersetzt – darunter in einige außereuropäische. Auch viele große internationale Sprachtestanbieter orientieren sich an den Kompetenzbeschreibungen des GER, wenn sie die Leistungen ihrer Testteilnehmerinnen und Testteilnehmer charakterisieren. Außerdem gibt es inzwischen wichtige Zusatzmaterialien bzw. ergänzende Dokumente. Insgesamt gesehen gilt der GER mittlerweile als ein zentrales Instrument der Qualitätssicherung im Bereich des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen.

Mit Sicherheit sind Sie schon einmal mit dem GER in Berührung gekommen, wenn auch vielleicht nur in Form von Buchstaben-Zahlen-Kombinationen wie A1, A2, B1, B2, C1 oder C2 auf den Buchdeckeln von DaF-Lehrwerken. Möglicherweise sind Ihnen ebenfalls schon Bezeichnungen wie B1.1 und B1.2 oder auch B1 und B1+ begegnet – z. B. in Prüfungsunterlagen zur Differenzierung zwischen einem unteren und einem oberen B1-Niveau. Vermutlich haben Sie sogar die Behauptung gehört, dass mit dem GER eine neue Ära der Fremdsprachendidaktik begonnen hat. Vielleicht gibt es aber auch einige Kolleginnen und Kollegen, die von negativen Erfahrungen mit dem GER berichten und der Zeit vor dem Referenzrahmen nachtrauern. Wahrscheinlich trafen einige Aussagen auf Sie und Ihren Unterrichtskontext zu. Möglicherweise haben Sie auch schon etwas über Konzepte wie Niveaustufen und Kann-Beschreibungen gehört. Wenn Sie sich mit Lernpartnern ausgetauscht haben, dann sind vielleicht sogar solche Konzepte genannt worden wie Handlungsorientierung, Kompetenzorientierung, Leistungsstandards oder Curriculum- bzw. Lehrplanentwicklung. Falls Sie diese Begriffe allerdings noch nicht kennen, keine Sorge! Wir werden darauf noch genauer eingehen. [4, S.15]

1.3 Ziele des GER

Wir möchten Ihnen, bevor wir auf die Niveaustufen und Kann-Beschreibungen zu sprechen kommen, zunächst in Form eines längeren Zitats die zwei Hauptziele des GER nennen, die die Autoren zu Beginn in ihren Hinweisen für Benutzer des GER auflisten. Dabei wird deutlich, dass der GER als ein Orientierungsrahmen für das Lernen, Lehren und Prüfen gedacht ist und keinesfalls als „Gesetzestext“ zu sehen ist.

Sie können natürlich den Referenzrahmen – wie jede andere Veröffentlichung auch – nach Ihren eigenen Vorstellungen benutzen. Wir hoffen sogar, dass einige Leserinnen und Leser dazu angeregt werden, dieses Dokument in einer Weise zu nutzen, die wir nicht vorausgesehen haben. Es ist mit zwei Hauptzielen verfasst worden:

1. Praktiker aller Art im Sprachenbereich –einschließlich der Lernenden selbst – zu ermutigen, über Fragen wie die folgenden nachzudenken:

Was tun wir eigentlich, wenn wir miteinander sprechen (oder einander schreiben)?

Was befähigt uns dazu, auf diese Weise zu handeln?

Wie viel davon müssen wir lernen, wenn wir eine neue Sprache zu benutzen versuchen?

Wie setzen wir uns Ziele, und wie stellen wir Lernfortschritte fest auf dem Weg von völliger Unwissenheit zur effektiven Sprachbeherrschung?

Wie läuft der Sprachlernprozess ab?

Was können wir tun, damit wir selbst und Andere Sprachen besser lernen können?

2. Es Praktikern zu erleichtern, sich untereinander auszutauschen und ihren Lernenden zu erläutern, welche Ziele sie ihnen zu erreichen helfen wollen, und wie sie dies zu tun versuchen.

Eins wollen wir aber von vornherein klarstellen: Wir wollen Praktikern NICHT sagen, was sie tun sollen oder wie sie etwas tun sollen. Wir stellen nur Fragen, wir geben keine Antworten. Es ist nicht die Aufgabe des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens festzulegen, welche Ziele die Benutzer anstreben oder welche Methoden sie dabei einsetzen sollten.

(Europarat 2001, S. 8)

Der GER ist somit explizit von seinen Autoren als nicht präskriptiv gemeint, d. h. er soll den Benutzern keinesfalls Vorschriften machen. Er zielt auch nicht auf eine Vereinheitlichung (Harmonisierung) im Bereich des Lehrens und Überprüfens. Intendiert ist jedoch mehr Transparenz und Vergleichbarkeit insbesondere bei Lernzielen und der Überprüfung von Lernergebnissen. [4, S.15]

1.4 Niveaustufen und sprachliche Handlungsfähigkeit

Viele denken, wenn sie GER hören, zunächst an Niveaustufen und Kompetenzbeschreibungen. Daher werden wir nun auf diese Thematik eingehen.

Wir möchten Ihnen zunächst das häufig genannte Beispiel der sogenannten Globalskala für die Niveaustufen oder auch Kompetenzniveaus A1 – C2 geben, selbst wenn Sie diese schon kennen sollten.

Kompetente Sprachverwendung	C2	Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.
	C1	Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.
Selbstständige Sprachverwendung	B2	Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.
	B1	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.
Elementare Sprachverwendung	A2	Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.
	A1	Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.

Beschreibung der Kompetenzniveaus (Europarat 2001, S. 35)

Wenn Sie die Kann-Beschreibungen in der Skala oben lesen, wird Ihnen auffallen, dass sie als sprachliche Handlungen beschrieben sind. Sie haben diesen Begriff nun schon öfter gelesen. Hinter ihm steht die Überzeugung, dass die sprachliche Handlungsfähigkeit das Hauptziel fremdsprachlichen Unterrichts darstellt. Die Lernenden sollen durch den Deutschunterricht vor allem befähigt werden, in unterschiedlichen Situationen und Lebensbereichen sprachlich zu handeln, also kommunikative Aktivitäten auszuführen. Das heißt, sie können andere verstehen und sich anderen gegenüber verständlich machen. Sie können eigene Meinungen ausdrücken und auf andere eingehen. Sie können deutsche

Texte verstehen und Texte auf Deutsch verfassen. Sie können mit Menschen anderer Kulturen sprachlich angemessen umgehen. Kurz, sie können selbstbewusst am gesellschaftlichen Leben teilnehmen; denn sie haben gelernt zu kommunizieren.

Wie gut diese sprachlichen Handlungen ausgeübt werden können, das wird in den Kompetenzniveaus beschrieben. Auf den ersten Blick ist es nicht leicht, die unterschiedlichen Niveaus zu unterscheiden. Hier muss man den Beschreibungsmerkmalen besondere Aufmerksamkeit schenken. [4, S.16]

1.5 Zentrale Begriffe im GER

Wie oben bereits angedeutet, liegt hinter dem GER eine bestimmte Auffassung davon, wie das Sprechen einer Fremdsprache beschrieben werden kann. Mit Hilfe des folgenden Zitats wollen wir einige wichtige Aspekte und Begriffe verdeutlichen, auf die wir dann im Folgenden zurückgreifen. Das Zitat ist sicherlich nicht einfach zu verstehen. Erleichternd ist, dass die Autoren des GER bereits selbst eine Reihe von zentralen Konzepten hervorgehoben haben.

Sprachverwendung – und dies schließt auch das Lernen einer Sprache mit ein – umfasst die Handlungen von Menschen, die als Individuen und als gesellschaftlich Handelnde eine Vielzahl von Kompetenzen entwickeln, und zwar allgemeine, besonders aber kommunikative Sprachkompetenzen. Sie greifen in verschiedenen Kontexten und unter verschiedenen Bedingungen und Beschränkungen auf diese Kompetenzen zurück, wenn sie sprachliche Aktivitäten ausführen, an denen (wiederum) Sprachprozesse beteiligt sind, um Texte über bestimmte Themen aus verschiedenen Lebensbereichen (Domänen) zu produzieren und/oder zu rezipieren. Dabei setzen sie Strategien ein, die für die Ausführung dieser Aufgaben am geeignetsten erscheinen. Die Erfahrungen, die Teilnehmer in solchen kommunikativen Aktivitäten machen, können zur Verstärkung oder zur Veränderung der Kompetenzen führen.

(Europarat 2001, S. 21)

Direkt nach der oben zitierten längeren Passage gehen die Autoren des GER darauf ein, was sie unter Kompetenzen verstehen. Selbst wenn es sich hier wiederum um ein sehr komplexes Konzept handelt, wollen wir uns doch – auch wenn wir den Begriff in dieser Einheit schon häufig verwendet haben – nun etwas genauer mit dem Kompetenzbegriff befassen. Die entsprechende Stelle im GER lautet:

Kompetenzen sind die Summe des (deklarativen) Wissens, der (prozeduralen) Fertigkeiten und der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen, die es einem Menschen erlauben, Handlungen auszuführen.

(Europarat 2001, S. 21).

deklaratives Wissen:

- ist im Sinne von Faktenwissen zu verstehen (z. B. Wissen über grammatische Regeln oder auch Wissen darüber, was für eine bestimmte Kultur charakteristisch ist oder was in einer Gesellschaft als höflich gilt),

- ist *explizites Wissen* und durch den Lernenden beschreibbar/verbalisierbar.

prozedurale Fertigkeiten (manchmal auch als *prozedurales Wissen* bezeichnet):

- steht für ein mehr oder minder automatisiertes Können (z. B. weitgehend automatisierte Anwendung sprachlicher Regeln oder auch die automatisierte Handlungsausrichtung an den Normen und Werten einer bestimmten Gesellschaft),

- ist eher *implizites Wissen* und deshalb nur sehr bedingt bewusstseinsfähig und sehr eingeschränkt verbalisierbar.

persönlichkeitsbezogene Kompetenz:

- Ist „die Summe der individuellen Eigenschaften, Persönlichkeitsmerkmale und Einstellungen“ (Europarat 2001, S. 23). Dazu gehören z. B. Einstellungen zur Zielkultur, Sprachlernmotivation und auch mehr oder minder stabile Persönlichkeitsfaktoren wie Introvertiertheit oder Selbstvertrauen.

Eine über den GER weit hinausgehende Beschreibung einer Vielzahl persönlichkeitsbezogener Kompetenzen findet sich in dem *Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen – RePA* (siehe Candelier u. a. 2010, S. 67–89). [4, S.19]

1.6 Teilkompetenzen

Wenn eine prozedurale Fertigkeit eine Komponente einer umfassenderen Kompetenz ist, dann spricht man anstelle von *Fertigkeit* auch von *kommunikativer Teilkompetenz*. So handelt es sich z. B. bei dem schnellen, automatisierten Wiedererkennen von Wörtern in gehörten Äußerungen um eine wichtige Teilkompetenz beim Hörverstehen. Daneben wird der Begriff Teilkompetenz zunehmend auch im Sinne der (traditionellen) übergeordneten Fertigkeiten *Hörverstehen*, *Leseverstehen*, *Sprechen*, *Schreiben*, *Hör-Seh-Verstehen* und *Sprachmitteln* verwendet. Lassen Sie sich also nicht verwirren, wenn Sie mal dem Begriff Fertigkeit und mal dem Begriff Teilkompetenz begegnen. Häufig wird darunter dasselbe verstanden. Im GER werden die Teilkompetenzen Hörverstehen usw. als kommunikative oder sprachliche Aktivitäten bezeichnet. Sie werden im GER definiert anhand

- Der Prozessmerkmale *Produktion*, *Rezeption*, *Interaktion* und *Sprachmittlung* (Mediation, d. h., es wird nicht Wort-für-Wort übersetzt oder gedolmetscht, sondern sinngemäß entweder in die Mutter- oder die Fremdsprache übertragen),

- der sprachlichen Form (Modalität) *mündlich* und *schriftlich*,
- der Art der Wahrnehmung *auditiv* (d. h. über die Ohren) und *visuell* (d. h. über die Augen).

Auf diese Weise können die traditionellen (Grund-)Fertigkeiten, aber auch spezifischere Aktivitäten – wie z. B. ein öffentlicher Vortrag – genauer beschrieben werden. So kann z. B. ein Vortrag charakterisiert werden als

(monologische) mündliche Produktion, ein Gespräch als mündliche Interaktion, das Lesen eines Textes als visuelle Rezeption und das informelle Dolmetschen als mündliche Sprachmittlung (siehe Europarat 2001, Kapitel 4). Die vorgestellte Systematik kommunikativer Aktivitäten ist neben den Beschreibungen der Kompetenzniveaus ein weiterer Aspekt des GER, der große Beachtung gefunden hat. So sind z. B. in den deutschen Bildungsstandards – und mittlerweile auch in vielen neueren Lehrplänen und Curricula – Hör-Seh-Verstehen und Sprachmittlung als spezielle Kompetenz- und Lernzielbereiche ausgewiesen.

Wie wir gesehen haben, beinhaltet der im GER verwendete Kompetenzbegriff Facetten wie Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung, Motivation, Emotion, Einstellungen, metakognitive Kontrolle und Bereitschaft zum Handeln, die es einem Individuum erlauben, komplexe (lebensweltliche) Anforderungen erfolgreich zu bewältigen. Der Kompetenzbegriff umfasst damit sowohl relativ stabile als auch durch Lernen oder Erfahrung veränderbare Merkmale von Individuen. Er bezieht sich außerdem auf solche übergreifenden Kompetenzen wie Lernfähigkeit. Es handelt sich damit um ein sehr breites Verständnis von Kompetenz. Darüber hinaus ist der GER nicht sprachspezifisch, das heißt, er beschreibt keine einzelsprachlichen Kompetenzbereiche und damit auch keine Lexik und keine grammatischen Strukturen in einer bestimmten Sprache.

Sie haben nun erfahren, wie der GER fremdsprachliche Kompetenz beschreibt. Doch nun werden Sie vielleicht fragen: Wo bleibt die Grammatik? Nirgends taucht im GER eine Übersicht über die Grammatik auf, die auf den jeweiligen Niveaustufen zu beherrschen ist. Funk beschreibt in einem nicht publizierten Beitrag die Funktion von Grammatikvermittlung in einem modernen Fremdsprachenunterricht folgendermaßen:

Sprachverwendung heißt, dass Lehrende ihre Kursteilnehmer auf vielfältige Handlungssituationen in der Fremdsprache vorbereiten: Texte lesen, hören und verstehen, Dialoge und Korrespondenz führen. Das heißt für Lehrende, dass die Lernenden im Fremdsprachenunterricht so viel Gelegenheit wie möglich bekommen müssen, diese Sprachhandlungen zu trainieren. Nur so können sie außerhalb des geschützten Raumes im Unterricht erfolgreich sprachlich handeln. Damit ist das wichtigste Lernziel für die Grammatikarbeit genannt: Es geht um die Verwendung von grammatischen Strukturen und nicht in erster Linie um ihre Analyse.

(Funk: nicht publizierte Quelle)

Grammatik wird im GER also nicht nur als Regelsystem gesehen, sondern als ein Kompetenzbereich, der in Verbindung mit anderen Kompetenzbereichen steht. Dies zeigt sich auch in der folgenden Tabelle aus dem GER, in dem der Gebrauch sprachlicher Mittel, und nicht nur die Grammatik, im Vordergrund steht.

Spektrum sprachlicher Mittel (allgemein)	
C2	Kann aufgrund einer umfassenden und zuverlässigen Beherrschung eines sehr großen Spektrums sprachlicher Mittel Gedanken präzise formulieren, Sachverhalte hervorheben, Unterscheidungen treffen und Unklarheiten beseitigen. Erweckt nicht den Eindruck, sich in dem, was er/sie sagen möchte, einschränken zu müssen.
C1	Kann aus seinen/ihren umfangreichen Sprachkenntnissen Formulierungen auswählen, mit deren Hilfe er/sie sich klar ausdrücken kann, ohne sich in dem, was er/sie sagen möchte, einschränken zu müssen.
B2	Kann sich klar ausdrücken, ohne dabei den Eindruck zu erwecken, sich in dem, was er/sie sagen möchte, einschränken zu müssen.
	Verfügt über ein hinreichend breites Spektrum sprachlicher Mittel, um klare Beschreibungen, Standpunkte auszudrücken und etwas zu erörtern; sucht dabei nicht auffällig nach Worten und verwendet einige komplexe Satzstrukturen.
B1	Verfügt über ein hinreichend breites Spektrum sprachlicher Mittel, um unvorhersehbare Situationen zu beschreiben, die wichtigsten Aspekte eines Gedankens oder eines Problems mit hinreichender Genauigkeit zu erklären und eigene Überlegungen zu kulturellen Themen (wie Musik und Filme) auszudrücken.
	Verfügt über genügend sprachliche Mittel, um zurechtzukommen; der Wortschatz reicht aus, um sich, manchmal zögernd und mit Hilfe von einigen Umschreibungen, über Themen äußern zu können wie Familie, Hobbys, Interessen, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse, aber der begrenzte Wortschatz führt zu Wiederholungen und manchmal auch zu Formulierungsschwierigkeiten.
A2	Verfügt über ein Repertoire an elementaren sprachlichen Mitteln, die es ihm/ihr ermöglichen, Alltagssituationen mit voraussagbaren Inhalten zu bewältigen; muss allerdings in der Regel Kompromisse in Bezug auf die Realisierung der Sprechabsicht machen und nach Worten suchen.
	Kann kurze, gebräuchliche Ausdrücke verwenden, um einfache, konkrete Bedürfnisse zu erfüllen und beispielsweise Informationen zur Person, Alltagsroutinen, Wünsche, Bedürfnisse auszudrücken und um Auskunft zu bitten.
	Kann einfache Satzmuster verwenden und sich mit Hilfe von memorierten Sätzen, kurzen Wortgruppen und Redeformeln über sich selbst und andere Menschen und was sie tun und besitzen sowie über Orte usw. verständigen. Verfügt über ein begrenztes Repertoire kurzer memorierter Wendungen, das für einfachste Grundsituationen ausreicht; in nicht-routinemäßigen Situationen kommt es häufig zu Abbrüchen und Missverständnissen.
A1	Verfügt über ein sehr elementares Spektrum einfacher Wendungen in Bezug auf persönliche Dinge und Bedürfnisse konkreter Art.

(Europarat 2001, S. 110f.) [4, S. 22]

Zusammenfassung

In diesem Kapitel haben wir uns mit einigen zentralen Konzepten aus dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen beschäftigt. Insbesondere sind wir eingegangen auf die Ziele des GER, auf die Niveaustufen bzw. Kompetenzniveaus, auf zentrale Begriffe wie Kompetenz, sprachliche Aktivitäten, deklaratives und prozedurales Wissen. Dabei haben wir uns auch die Frage gestellt, welchen Stellenwert die Grammatik im Hinblick auf die Ausbildung sprachlicher Handlungskompetenz hat.

In dem folgenden Kapitel werden wir über den GER hinausgehend näher auf einige grundlegende didaktisch-methodische Prinzipien eingehen. Ein Schwerpunkt wird dabei auf den Prinzipien der Handlungs- und Kompetenzorientierung liegen. Dies ist deswegen notwendig, weil diese Prinzipien von zentraler Bedeutung sind.

Aufgaben zum Kapitel 1

Aufgabe 1

Welche der Beispiele kann man eher deklarativem Wissen, eher prozeduralen Fertigkeiten oder eher persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen zuordnen?

1. Einfühlungsvermögen (Empathie) bei Kommunikationsproblemen zeigen
Antwort: *persönlichkeitsbezogene Kompetenzen*
2. Höflichkeitsregeln bei deutschen Begrüßungsformeln nennen können
Antwort:
3. Buchstaben schnell und ohne Mühe identifizieren können
Antwort:
4. akzeptieren, dass man bei einem Muttersprachler, der sehr schnell spricht, nicht alles verstehen kann
Antwort:
5. das deutsche R aussprechen können
Antwort:
6. die deutschen Modalverben aufzählen können
Antwort:
7. die Modalverben können, wollen, müssen kontextadäquat einsetzen können
Antwort:

Aufgabe 2.

Beschreiben Sie die folgenden sprachlichen Aktivitäten anhand der Prozesse Produktion, Rezeption, Interaktion und Sprachmittlung sowie die Merkmale mündlich, schriftlich, auditiv und visuell.

einen Aufsatz verfassen:

sinngemäß übersetzen, paraphrasieren:

Fernsehsendungen und Filme verstehen:

an einer Diskussion teilnehmen:

eine E-Mail oder einen Brief verfassen:

einem längeren Text spezifische Informationen entnehmen:

Aufgabe 3:

Welche der folgenden Aussagen sind auch mit Blick auf den GER richtig?

1. Grammatische Kenntnisse und kommunikative Kompetenz haben nichts miteinander zu tun.

2. Wenn man grammatische Kompetenz beschreibt, dann geht es vor allem um Wissen über Regeln (deklaratives Wissen).

3. Der angemessene Gebrauch von Grammatik (prozedurales Wissen) ist im Hinblick auf kommunikative Kompetenz wichtiger als das deklarative Regelwissen.

4. Wenn man Regelwissen hat, dann kann man möglicherweise eine Grammatikaufgabe in einem Test korrekt lösen. D.h. aber nicht automatisch, dass man auch die Grammatik in einer kommunikativen Situation korrekt verwenden kann.

Kapitel 2.

Prinzipien des sprachpraktischen Deutschunterrichts

2.1 Handlungsorientierung

Es gibt im Sprachunterricht nicht eine einzelne Methode, nach der sich der Unterricht richten muss, denn es fehlt der empirische Nachweis, dass bestimmte Lernziele ausschließlich mit bestimmten Methoden zu erreichen sind oder dass bestimmte methodische Ansätze bei allen Lernenden zu den gleichen Ergebnissen führen (Funk 2010, S. 941). Wohl aber gibt es eine Reihe von didaktisch-methodischen Prinzipien, die eine Basis für guten DaF-Unterricht und für Aufgaben und Übungen bilden. Mit diesen wollen wir uns im Folgenden näher beschäftigen.

Didaktisch-methodische Prinzipien sind Leitlinien, die aus der Vorstellung von gutem Unterricht resultieren. Sie bieten den Lehrenden eine Orientierung, etwa bei Entscheidungen zur Unterrichtsplanung oder zur Auswahl von Aufgaben und Übungen. Nach David Little ist es wichtig für Lehrende, diese Prinzipien zu kennen, auf denen ihr Handeln im Sprachunterricht beruht. Eine solche theoretische Basis ist zentral, damit Lehrkräfte grundlegend und nicht nur anhand von Beispielen über ihren Unterricht sprechen können (Little 1994, S. 118, übersetzt von Funk 2010, S. 940). Die Prinzipien, also die Vorstellungen von gutem Unterricht, wirken sich auf die Planung und Gestaltung von Unterricht, und damit auch auf die Aufgaben- und Übungsgestaltung aus.

Didaktisch-methodische Prinzipien dienen den Lehrenden als Basis für Entscheidungen der Unterrichtsplanung und -durchführung. Unserer Meinung nach ist es nicht nur wichtig, diese Prinzipien zu kennen: Lehrerinnen und Lehrer müssen auch Aufgaben und Übungen daraufhin überprüfen und beurteilen können, ob und inwieweit sie den Prinzipien gerecht werden und ob man das Aufgaben- und Übungsangebot verändern muss, damit es ihnen entspricht. Die Orientierung an Prinzipien hat also Konsequenzen u.a. für die Unterrichtsorganisation, die Gewichtung von Lernzielen (Funk 2010, S. 944) und die Auswahl und den Einsatz von Aufgaben und Übungen. [2, S.17]

Zunächst wollen wir uns mit dem Prinzip der Handlungsorientierung beschäftigen, das eine zentrale Rolle in der modernen Auffassung von fremdsprachlichem Unterricht hat und u.a. auf den GER zurückgeht.

Im GER hat das Prinzip der *Handlungsorientierung* einen zentralen Stellenwert. Die Sprachverwendenden und Sprachenlernenden werden vor allem als Personen gesehen, die als sozial Handelnde kommunikative Aufgaben bewältigen (Europarat 2001, S. 21). Darüber hinaus spielt die Handlungsorientierung aber auch in vielen unterrichtsnahen allgemeindidaktischen Ansätzen eine wichtige Rolle. Außerdem ist für uns der handlungsorientierte Ansatz auch deshalb von Bedeutung, weil man als Lehrkraft ja auch wissen

möchte, inwieweit jemand in der Lage ist, in authentischen Kontexten adäquat sprachlich handeln zu können.

Bezogen auf den Fremdsprachenunterricht bedeutet Handlungsorientierung u. a., dass Lernende dazu befähigt werden sollen, in authentischen Kommunikationssituationen sprachlich zu handeln. Dazu gehört natürlich auch die sogenannte „Verfügbarkeit der sprachlichen Mittel“. Dies bedeutet, dass die Lernenden z. B. bestimmte lexikalische und grammatikalische Kompetenzen aufweisen müssen. Dem handlungsorientierten Ansatz sind Sie wahrscheinlich schon in anderen Zusammenhängen begegnet, und Sie fragen sich möglicherweise, was daran denn überhaupt neu ist. Denn dass Deutschlernende in authentischen Kommunikationssituationen sprachlich handeln können sollen, dagegen ist wohl kaum jemand. Natürlich gibt es Länder, in denen Lernende selten mit deutschsprachigen Sprechern in Kontakt kommen oder dies auch gar nicht unbedingt wollen. Vielleicht möchten sie vorwiegend deutsche Literatur lesen – ein persönliches und durchaus gerechtfertigtes Bedürfnis. Dieses kann aber höchstens sehr indirekt als handlungsorientiert im Sinne des GER bezeichnet werden. [4, S.27]

Hier sind einige häufig genannte Merkmale von Handlungsorientierung:

- Die Lernenden werden als sozial Handelnde ernst genommen, d. h. sie werden mit Situationen konfrontiert, die für ihre Lebenswelt von Bedeutung sind.
- Themen und Inhalte sind repräsentativ für das Zielland.
- Die Situationen, in denen Lernende im Unterricht sprachlich handeln, sollen möglichst authentisch sein und zur inhaltlichen und sprachlichen Auseinandersetzung anregen.
- Lernsituationen sollen möglichst offen gestaltet werden, damit Lernende eigene Lösungswege finden können.
- Der Unterricht ist vor allem am kommunikativen Erfolg orientiert. Formale Korrektheit wird an kommunikativen Erfolg gebunden.
- Grammatik- und Wortschatzvermittlung sind kein Selbstzweck. Sie dienen dazu, dass die sprachlichen Mittel in der Kommunikation zur Lösung konkreter Probleme verwendet werden können.

Konkret kann Handlungsorientierung z. B. bedeuten, dass die Lernenden in der Lage sind, folgende kommunikative Aufgaben zu bewältigen:

- Informationen, die sie interessieren, im Internet einholen können
- in einer Stadt nach dem Weg fragen können
- sich mit Kolleginnen und Kollegen über ein sie interessierendes Problem unterhalten können
- einen Text auf wichtige Informationen durchsuchen können
- sich über etwas beschweren können
- anderen sprachlich weiterhelfen können, die die Zielsprache noch nicht so gut wie sie selbst sprechen
- ...[4, S.28]

2.2 Kompetenzorientierung

Wir wissen schon, dass im GER Handlungsorientierung in engem Zusammenhang mit Kompetenzen und ihrer Entwicklung gesehen wird. Jeglicher Unterricht zielt natürlich auf die Entwicklung von Kompetenzen, und zwar all der Kompetenzbereiche, die wir schon in dem vorherigen Kapitel angesprochen haben. Zu einem auf Kompetenzentwicklung zielenden Unterricht gehört, dass auch tatsächlich überprüft wird, ob und in welchem Umfang die Lernenden tatsächlich am Ende eines bestimmten Zeitabschnittes über die angezielten Kompetenzen verfügen. Natürlich kann man nicht alle Kompetenzbereiche überprüfen, die entwickelt werden sollen. Anders ausgedrückt: Nicht alle Lernziele sind zugleich Prüfungsziele. So wird man im Fremdsprachenunterricht, aber auch in standardisierten Sprachprüfungen, in der Regel keine persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen, sondern eher prozedurale Teilkompetenzen wie etwa Hörverstehen, Sprechen usw. überprüfen.

Bei der Kompetenzentwicklung müssen wir uns eine Reihe von Fragen stellen. Man fragt sich z. B. nicht nur, was erreicht werden soll, sondern auch, auf welche Art und Weise man dahin kommt. Es geht also nicht nur um Lernziele, sondern auch um Inhalte und methodisch-didaktische Entscheidungen. Neuerdings spricht man in Bezug auf Kompetenzentwicklung und Kompetenzüberprüfung auch von Kompetenzorientierung als einem grundlegenden Prinzip methodisch-didaktischen Handelns, allerdings noch nicht explizit im GER. Dies gilt nicht nur für den europäischen Kontext. Auch außerhalb von Europa gibt es schon seit langem Ansätze zu einer Kompetenzorientierung bei der Entwicklung und Überprüfung von fremdsprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten – so z. B. in Australien, Kanada oder den USA.

Kompetenzorientierung bedeutet, dass Leistungserwartungen in Form von expliziten Wissens- und Kann-Beschreibungen formuliert und die angezielten Kompetenzen dann auch in Form von Selbstüberprüfungsaufgaben, Testaufgaben oder auch Praxiserkundungsprojekten evaluiert werden. Dabei sollte für die Lernenden ein hohes Maß an Transparenz hergestellt werden; sie sollten grundsätzlich wissen, worum es geht und wozu sie etwas lernen.

Wenn Sie in Hochschulkontexten arbeiten, dann wird Ihnen vielleicht aufgefallen sein, dass auch in den Modulbeschreibungen der Bachelor-Masterstudiengänge mittlerweile häufig die angezielten Kompetenzen aufgeführt werden müssen.

Manchmal gewinnt man nun den Eindruck, es handele sich bei der Kompetenzorientierung um einen gänzlich neuen didaktisch-methodischen Ansatz, bei dem man alles vergessen muss, was man vorher praktiziert oder in der Ausbildung gelernt hat. Doch keine Sorge! Das stimmt nicht. Kompetenzen wollten wir ja immer schon entwickeln. Kein DaF-Lehrender wird heutzutage behaupten, es gehe ihm bei seinen Lernenden allein um Sprachwissen und nicht auch um Sprachkönnen. Wie wir zum Sprachkönnen kommen und wie wir dafür

wichtige Teilkompetenzen entwickeln, darüber besteht in der neueren Fachdiskussion zumindest in Bezug auf einige weitere allgemeine Prinzipien weitgehende Übereinstimmung. [4, S.29]

Handlungs- und Kompetenzorientierung haben Sie nun schon kennengelernt. Sie werden sich vielleicht gefragt haben, ob es denn überhaupt einen Unterschied zwischen diesen beiden Prinzipien gibt. Unserer Meinung nach gibt es auf der Ebene der methodisch-didaktischen Prinzipien keinen deutlichen Unterschied, auch wenn Kompetenzorientierung der breitere Begriff ist. So beinhaltet ein kompetenzorientierter Fremdsprachenunterricht über die Entwicklung von Handlungskompetenz hinaus vielfach auch die Entwicklung von Reflexionskompetenz oder von ästhetischen Kompetenzen. Zudem erfolgt die Entwicklung vieler Kompetenzen nicht nur auf dem Wege unterrichtlichen (Probe)Handelns, sondern auch über die Vermittlung einer soliden Basis deklarativen Faktenwissens.

Unseres Erachtens handelt es sich bei der Unterscheidung von Handlungs- und Kompetenzorientierung vor allem um eine jeweils etwas andere Perspektive. Handlungsorientierung im Sinne des GER bedeutet zugleich auch immer Kompetenzorientierung. Denn sprachliches Handeln soll stets dazu führen, Kompetenzen zur Bewältigung bestimmter kommunikativer Situationen zu entwickeln. Umgekehrt zielt ein kompetenzorientierter Unterricht auch immer auf die Entwicklung von Handlungsfähigkeit in außerunterrichtlichen (lebensweltlichen) Kontexten. Dabei ist das an realen Kontexten orientierte unterrichtliche Probehandeln ein zentrales Mittel zum Aufbau lebensweltlicher Handlungskompetenz. Kompetenzorientierung unterscheidet sich unseres Erachtens von Handlungsorientierung in erster Linie nur darin, dass der Begriff Handlungsorientierung stärker die unterrichtliche und außerunterrichtliche Aktivität fokussiert, während der Begriff Kompetenzorientierung die den entsprechenden Handlungen zugrunde liegende Fähigkeiten in den Blick nimmt. In vielen Kontexten sind die beiden Begriffe allerdings weitgehend bedeutungsgleich. [4, S.32]

2.3 Lernerorientierung, Personalisierung und Lerneraktivierung

Lernerorientierung berücksichtigt die Individualität, die Interessen und Bedürfnisse sowie die Lebenswelt der Lernenden. Dies heißt u. a., dass vielfältige Materialien und Arbeitsformen mit Blick auf die spezifische Lernergruppe eingesetzt werden und dass den Lernenden z. B. auch eine Auswahl von unterschiedlichen Aufgaben und Vorgehensweisen angeboten wird. Man geht dabei davon aus, dass dies die Motivation der Lernenden positiv beeinflusst. [4, S.29]

Personalisierung ist sprachliches Handeln der Lernenden mit persönlichem Bezug. Der persönliche Bezug kann sich auf Interessen, Alter, Herkunft, Schulkontext und vieles mehr beziehen. Übungen und Aufgaben in Lehrwerken

bringen die Lernenden häufig dazu, sich mit Lehrwerkpersonen oder -texten auseinanderzusetzen und Aussagen über diese zu formulieren, die unter Umständen mit ihnen selbst, ihren eigenen Bedürfnissen und Interessen nichts zu tun haben. Wahrscheinlich haben Sie schon festgestellt, dass Ihre Lernenden auch die dabei gebrauchten Inhalte, Strukturen oder den Wortschatz schnell wieder vergessen haben. Das liegt daran, dass unser Gehirn Sätzen, die für uns keine Bedeutung haben, auch keine Aufmerksamkeit schenkt. Sie werden gar nicht oder nur oberflächlich verarbeitet, bleiben also nicht im Gedächtnis und können auch später nicht mehr abgerufen werden. Anders sieht es mit Übungen aus, in denen es um für uns selbst interessante Inhalte geht. Übungen brauchen einen persönlichen Bezug. Dann werden diese Aussagen tiefer im Gehirn verarbeitet als Sätze ohne persönlichen Bezug.

Dabei können alle Lernenden aktiv angesprochen werden, was uns zum nächsten Prinzip führt. [2, S.20]

Lerneraktivierung als Prinzip von Unterricht geht davon aus, dass Lernende, die sich im Unterricht aktiv mit dem Lerngegenstand auseinandersetzen, diesen tiefer verarbeiten und dadurch möglicherweise bessere Lernergebnisse erreichen. Aktive Lernende beteiligen sich durch Fragen und Rückschlüsse am Unterrichtsgeschehen, sie tauschen sich untereinander aus, sie entdecken sprachliche Strukturen selbst oder versuchen Regelmäßigkeit zu beschreiben, sie übernehmen organisatorische und lernsteuernde Aufgaben bis hin zu Lehraktivitäten. Aktive Lernende arbeiten in entsprechenden Aufgabenkontexten motivierter und konzentrierter. Sie entwickeln verstärkt ein Bewusstsein dafür, was sie können und wie sie Sprache lernen. [4, S.29]

2.4 Interaktionsorientierung

Interaktionsorientierung heißt u. a., dass die Lernenden im Unterricht durch unterschiedliche Aufgabenstellungen dazu angeregt werden sollen, in einem sozialen Kontext miteinander zu kooperieren. Das heißt, sie lernen andere zu verstehen und sich anderen gegenüber verständlich zu machen. Sie können eigene Auffassungen ausdrücken und auf andere eingehen. Sie können deutsche Texte verstehen und Texte auf Deutsch verfassen. Sie können mit Menschen (anderer Kulturen) sprachlich angemessen umgehen. Für den Unterricht heißt dies z. B., dass Aufgaben so angelegt werden, dass die Lernenden miteinander interagieren müssen, z. B. in Form von Rollenspielen, durch den Einsatz unterschiedlicher Sozialformen oder indem sie durch Aufgabenstellungen dazu angeregt werden, etwas auszuhandeln, jemanden zu überzeugen oder über etwas zu informieren, das der Gesprächspartner noch nicht weiß. [4, S. 29]

Dies kann auch durch Partnerübungen erfolgen, in denen man nach fehlenden Informationen fragt, oder durch Rollenspiele, in denen etwas ausgehandelt wird usw.

Unterricht, der auf Interaktion ausgerichtet ist, schafft einen Raum, in dem Lernende sich als sprachlich Handelnde erfahren. Es wird davon ausgegangen,

dass die Lernenden auch jenseits des Klassenzimmers oder Kursraums handlungsfähig sein werden, wenn sie mündlich, schriftlich und auch körpersprachlich (z.B. durch Mimik und Gestik) geübt haben, die Fremdsprache in vielfältigen Situationen einzusetzen. Für uns ist die Qualität der Interaktion, d.h. der sozialen Beziehung und der Kommunikation zwischen den Lernenden und Lehrenden sowie der Lernenden untereinander, und die aktive Beteiligung der Lernenden am Unterricht entscheidend für die Qualität des Unterrichtsergebnisses.

Immer, wenn Lernende eine aktive Rolle bei der Vorbereitung, Durchführung und Kontrolle von Aufgaben und Übungen haben, ist die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden und den Lernenden untereinander besonders intensiv. [2, S.19]

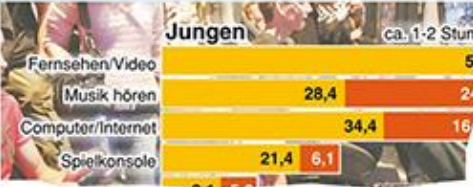
2.5 Förderung von Lernerautonomie

Durch die Förderung von Lernerautonomie sollen Lernende dabei unterstützt werden, (in Unterrichtskontexten) bewusst und selbstreflexiv mit ihrem eigenen Lernen umzugehen und dieses den persönlichen Lernvoraussetzungen entsprechend anzupassen. Unterrichtsmethodische Entscheidungen und Verfahren sollten von Anfang an darauf abzielen, die bei den Lernenden vorhandenen sprachlichen Wissensbestände und Sprachlernerfahrungen möglichst effektiv zu nutzen und zugleich auch auf das Lernen weiterer (Fremd)Sprachen vorzubereiten. Das folgende Lehrwerksbeispiel stammt von einer Zusammenfassungsseite am Ende einer ganzen Lerneinheit. Hier können die Lernenden mit Selbstüberprüfungsaufgaben prüfen, ob sie die nötige Kompetenz erworben haben, das kommunikative Lernziel erfolgreich umzusetzen.

Das kann ich auf Deutsch

► eine Grafik auswerten und kommentieren (1.4)
In dieser Grafik geht es um
Ich finde die Grafik

► eine Nachricht auf der Mailbox hinterlassen
Mein Name ist Ich rufe an, weil



Kategorie	Werte
Fernsehen/Video	28,4
Musik hören	34,4
Computer/Internet	21,4
Spielkonsole	6,1

Das kann ich 😊 ☐ 😞 ☐ ► Ü 3-4

Sie hinterlassen eine Nachricht in Ihrer Fahrschule. Sie möchten einen neuen Termin für eine Fahrstunde am Dienstagabend und bitten um Rückruf.

Das kann ich 😊 ☐ 😞 ☐ ► Ü 16

studio d, Kurs- und Übungsbuch B2/1, S. 43.

Die Lernziele sind als Kann-Beschreibungen formuliert: Ich kann eine Nachricht auf einer Mailbox hinterlassen. Das Erreichen der Lernziele wird von den Lernenden ausgewertet (Selbstevaluation), indem sie die Sätze ergänzen und mithilfe der Smileys selbst beurteilen, ob sie es gut oder weniger gut können und

ob sie eventuell noch Hilfen oder Übungen zur Wiederholung brauchen. Die Lernenden werten also selbst aus, ob sie die angestrebte Kompetenz erreicht haben. [2, S.19]

2.6 Interkulturelle Orientierung

Mehrsprachigkeitsorientierung, Erfolgsorientierung, Aufgabenorientierung
Eine *interkulturelle Orientierung* des Unterrichts berücksichtigt, dass sprachliches Handeln immer in kulturell geprägte soziale Kontexte eingebunden ist. Deshalb ist es wichtig, Lernsituationen zu schaffen, in denen die Lernenden die kulturelle Geprägtheit kommunikativer Handlungen in der Fremdsprache erfahren können. Gemeinsamkeiten und Unterschiede zum eigenen kommunikativen Handeln werden im Unterricht wahrnehmbar. Im besten Fall erwerben die Lernenden Kenntnisse und kommunikative Strategien, damit sie sich in der Lebenswirklichkeit der deutschsprachigen Umgebung orientieren können. Der Unterricht knüpft im Sinne der *Mehrsprachigkeitsorientierung* an den Biografien der Lernenden, ihren vorhergehenden Lern- und Kommunikationserfahrungen an. Meist haben Deutschlernende schon eine andere Fremdsprache gelernt, die ihnen dabei helfen kann, z. B. bestimmte Strukturen der Zielsprache schneller zu erkennen und die Bedeutung von Wörtern zu erschließen. Das vorherige Sprachenlernen kann vor allem dann, wenn schon die Reflexion über das eigene Sprachenlernen angeregt und trainiert wurde (Prinzip Förderung von Lernerautonomie), für das Deutschlernen genutzt werden. [4, S.30]

Erfolgsorientierung

Wie viele es aus Ihrer eigenen Erfahrung vielleicht wissen, kommt es in einem Unterricht, in dem die Anforderungen schneller steigen, als sich die Fähigkeiten entwickeln (können), zu Fehlern. Dies kann Stress oder Motivationsverlust verursachen: Es kommt zu Misserfolg, da die gestellte Aufgabe nicht bewältigt werden kann.

Der Begriff Erfolg bezeichnet das Erreichen (selbst)gesetzter Ziele. Wenn ein Mensch merkt, dass seine Fähigkeiten im gleichen Maße wachsen wie die Herausforderungen, die an ihn gestellt werden, dann stellt sich ein Glücksgefühl ein. Erfolgreiches Handeln bedeutet also, dass man etwas geleistet, geschafft oder gelernt hat und dass man eigene Fortschritte sieht. Das motiviert und gibt Selbstvertrauen.

Aufgaben und Übungen sollten deshalb erfolgsorientiert angelegt sein. Sie zeigen den Lernenden durch Beispiele oder Modelle, wie sie ein Problem lösen oder durch gestufte Hilfen ein (kommunikatives) Ziel erreichen können. In den folgenden Teilkapiteln beschäftigen wir uns detaillierter damit, wie Übungen angelegt sein müssen und wie Sequenzen aufgebaut sein können, um erfolgsorientierten Unterricht zu gestalten. [2, S. 18]

Aufgabenorientierung heißt, dass Lernende Aufgaben bewältigen können sollen, die einen Bezug zu ihrer eigenen Lebenswelt haben und die auf

sprachliches Handeln auch außerhalb des Unterrichts vorbereiten. Aktivitäten im Unterricht müssen auf diese Anforderungen abzielen.

Aufgabenorientierung heißt auch, dass die Qualität von Aufgaben und Übungen über die Qualität des Ergebnisses des Unterrichts entscheidet. Die Qualität von Aufgaben und Übungen entscheidet auch darüber, wie Menschen im Unterricht miteinander umgehen, ob sie sich dabei wohlfühlen, worauf sie sich konzentrieren und ob sie dabei Erfolge oder Misserfolge erleben. Die Quantität der Aktivitäten allein schafft keine aufgabenorientierten Erfolge. Immer mehr Übungen ohne klares Ziel können auch demotivieren. [2, S.19]

2.7 Indikatoren für Prinzipien

Didaktisch-methodische Prinzipien sind nicht losgelöst voneinander zu verstehen, sondern ergänzen einander. Ein Beispiel dafür: Handlungsorientierung bedeutet, dass Unterricht Lernende darauf vorbereitet, dass sie in authentischen Situationen lesen, schreiben und interagieren können. Ein auf Handlungsorientierung basierender Unterricht bringt die Schülerinnen und Schüler also in reale Kommunikationssituationen, die sie selbst bewältigen müssen und wollen (z. B. eine Korrespondenz mit einer Partnerklasse per E-Mail und Chat). Damit basiert Handlungsorientierung auf einer Idee, die auch dem Prinzip der Lernerorientierung zugrunde liegt. Dieses Prinzip besagt, dass Unterricht den Sprachlernbedürfnissen der Lernenden entgegen kommen sollte. Wenn Lernende erkennen, dass sie im Unterricht etwas lernen, das sie im „wirklichen Leben“ brauchen und anwenden können, sind sie wahrscheinlich motivierter und damit möglicherweise auch erfolgreicher. Das Beispiel zeigt auch, dass es manchmal nicht ganz leicht ist, die Prinzipien klar voneinander zu trennen. Jedes einzelne Prinzip umfasst eine ganze Reihe von Überlegungen dazu, was das gesteuerte Lernen erfolgreich macht. Deshalb sind die Prinzipien auch so abstrakt formuliert

In der neueren Fachdiskussion gelten die genannten Prinzipien und Orientierungen häufig als typische Merkmale von Kompetenzorientierung. Kompetenzorientierung ist demnach also keine neue Unterrichtsmethode, sondern eine spezifische und adressatenbezogene Kombination von Prinzipien, die dann sowohl für die Vermittlung von Kompetenzen als auch für das Überprüfen von Lernzielen gelten. Man kann dabei also von einer Art mehrperspektivischem Blick auf das Lernen, Lehren und Überprüfen von Fremdsprachen sprechen, bei dem die Prinzipien in Form von Fragen an den jeweiligen Kontext formuliert werden.

Die praktische Umsetzung von so abstrakt formulierten Prinzipien ist nur auf den ersten Blick schwierig. Wenn Sie die Prinzipien bei der Unterrichtsplanung gezielt berücksichtigen möchten, brauchen Sie Indikatoren, die die Umsetzung des jeweiligen Prinzips im Unterricht „anzeigen“ oder markieren. Bei diesen Indikatoren kann es sich um direkt beobachtbare Merkmale oder um Merkmale

handeln, die in einem eher indirekten Zusammenhang zu den Prinzipien stehen. Beobachten wir z. B., dass ein Lernender intensiv nachfragt und Hypothesen über Sprache formuliert, dann können wir dieses Verhalten als einen Indikator für Lerneraktivierung und Lernerautonomie interpretieren.

Auch Lernende können Aussagen dazu machen, was sie z. B. nach den Unterrichtsstunden besser können als vorher. Dies soll dazu führen, dass sie über ihr Lernen reflektieren und sich ihres Kompetenzzuwachses bewusst werden. Hierdurch werden Kompetenzen im Bereich des Lernen Lernens entwickelt, die sowohl im GER als auch in Bildungsstandards und in vielen aktuellen Lehrplänen und Curricula als ein wichtiger Kompetenzbereich bezeichnet werden. [4, S.32]

Zusammenfassung

In diesem Kapitel haben wir uns mit Handlungsorientierung, Kompetenzorientierung und weiteren didaktisch-methodischen Prinzipien beschäftigt, die traditionelle Methodenkonzepte vielerorts ersetzt haben. Bei diesen sich grundsätzlich gegenseitig ergänzenden Prinzipien handelt es sich u. a. um Lernerorientierung, Lerneraktivierung, Interaktionsorientierung, Förderung von autonomem Lernen, interkulturelle Orientierung, Mehrsprachigkeitsorientierung und Aufgabenorientierung. Ein Schwerpunkt lag dabei im Bereich der Handlungs- und Kompetenzorientierung.

Aufgaben zum Kapitel 2

Aufgabe 4

Inwieweit sind folgende Unterrichtssituation Ihrer Meinung nach als handlungsorientiert zu bezeichnen? Geben Sie jeweils eine Begründung an.

Situation 1:

Lehrerin Olga korrigiert in Ihrem Unterricht für Studienanwärter in Deutschland grundsätzlich jeden Fehler.

Situation 2:

Lehrer Yacine übt mit einer Gruppe von Fremdenführerinnen ausschließlich mündliche Situationen.

Situation 3:

Lehrerin Yuki liest in ihrem Unterricht, der auf Kommunikationsfähigkeit abzielt, mit ihren Lernenden eine Kurzgeschichte von Peter Bichsel.

Aufgabe 5.

Sehen Sie sich die Übung an. Woran wird sichtbar, dass die Lernenden eine aktive Rolle übernehmen?

15 Artikel üben

a Spielt zu zweit: Sortiert Tiernamen in eine Tabelle.

der Papagei • die Fliege • der Hund • der Elefant • die Katze • das Pony •
das Krokodil • das Pferd • die Ratte • der Tiger • das Känguru • ...

	A der	B das	C die
1	Elefant	Pferd	Katze
2	Papagei	Pony	Ratte
3	Hund	Krokodil	Fliege



	A der	B das	C die
1	Fisch	Krokodil	Katze
2	Vogel	Känguru	Ratte
3	Tiger	Pferd	Fliege

b Fragt wie im Beispiel. Wer findet die Tiere zuerst?

Hast du einen Papagei in A1?

Nein. Hast du eine Fliege in C3?

geni@1 klick, *Kursbuch A1*, S. 50.

Aufgabe 6

Wählen Sie zwei der genannten Prinzipien aus und nennen Sie Aufgaben und Übungen aus Ihrer Unterrichtspraxis, die die Prinzipien besonders gut umsetzen.

Kapitel 3.

Standards beim Lehren und Lernen von Sprachen

3.1 Kann- Beschreibungen und Lernziele

Im GER, in den neuen deutschen Kernlehrplänen/Kerncurricula, in Rahmenplänen bzw. Rahmencurricula wie z. B. dem *Rahmenplan 'Deutsch als Fremdsprache' für das Auslandsschulwesen* und dem *Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache* oder auch in Sprachenportfolios wird ein Großteil der sprachlichen Kompetenzen mittlerweile als positive Kann-Beschreibungen formuliert, d. h. als Aussagen darüber, was die Lernenden tatsächlich können, und nicht in erster Linie darüber, was sie nicht können.

Die Charakterisierung sprachlicher Kompetenzen mithilfe von Kann-Beschreibungen hat eine lange Tradition auch außerhalb von Europa. Sehr bekannt sind z. B. die Kompetenzskalen (Proficiency Guidelines) des American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL).

Kann-Beschreibungen werden häufig auch zur Formulierung von Lernzielen verwendet und beschreiben dann den jeweiligen Erwartungshorizont bzw. die auf einen bestimmten Zeitpunkt bezogenen Erwartungen. Erwartungen können sich zum einen auf beobachtbare Handlungen beziehen wie z. B. "Die Lernenden können eine einfache persönliche Mail an einen Freund formulieren, in der sie eine Einladung zum Geburtstag aussprechen". Diese Aussage bezieht sich dann zunächst einmal nur darauf, dass ein Lernender die entsprechende Handlung ausführen kann. Erwartungen können sich aber zum anderen auch auf allgemeinere Kompetenzen beziehen, die bestimmten Handlungen zugrunde liegen. Direkt beobachtbar ist in diesem Fall lediglich die Handlung "Lernender schreibt die entsprechende Mail". Nicht direkt beobachtbar ist die zugrunde liegende Kompetenz, die man folgendermaßen beschreiben könnte: "Der Lernende verfügt über die grammatikalischen, lexikalischen, textspezifischen Fähigkeiten und Kenntnisse, um einfache persönliche Mails zu verfassen". Ein solchermaßen formuliertes Lernziel bezieht sich natürlich auf wesentlich mehr als auf das Verfassen einer einfachen persönlichen Einladungsmail.

Wir als Lehrende hoffen und erwarten in der Regel, dass die Lernenden nach einem bestimmten Zeitabschnitt auch das können, was wir im Unterricht entwickeln wollen. Daher sprechen wir manchmal aus der Perspektive der Lehrenden anstelle von Lernzielen von Lehrzielen. Lernziele werden natürlich nicht immer nur in Form von Kann-Beschreibungen formuliert. Vor allem, wenn es um Wissen oder Kennen geht, findet man häufig solche Formulierungen wie:

- Die Lernenden verfügen über ...
- Die Lernenden kennen ...
- Die Lernenden wissen ...
- Die Lernenden sollen fähig und bereit sein, ...
- usw.

Formuliert man ein Lernziel auf diese Weise, wird deutlich, dass in Übereinstimmung mit dem Kompetenzbegriff des GER Handlungskompetenz nicht nur die Fähigkeit zum Handeln bedeutet, sondern auch die Bereitschaft, die entsprechende Fähigkeit zur Realisierung von Handlungsabsichten zu mobilisieren.

Zwei Beispiele aus dem GER sollen nun zunächst illustrieren, wie Kann-Beschreibungen zumeist formuliert sind. Das erste Beispiel ist der in Kapitel 1.2 schon zitierten Globalskala des GER entnommen. Auf der untersten Niveaustufe (A1) heißt es:

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.

(Europarat 2001, S. 35)

Wie das Beispiel zeigt, wird zwar in den Kompetenzbeschreibungen der Globalskala jeweils zwischen Teilkompetenzen (bzw. sprachlichen Aktivitäten) wie Hörverstehen, Sprechen oder Lesen differenziert; es ist jedoch nur eine globale Bewertung der Sprachkompetenz entsprechend der jeweiligen Niveaustufe vorgesehen. Dies bedeutet: Lernende, deren Leistungen sich in den einzelnen Teilkompetenzen deutlich unterscheiden, d. h. Lernende mit einem sehr ungleichmäßigen Kompetenzprofil, können mithilfe der Globalskala nicht adäquat eingestuft werden. Denn es kann z. B. der Fall sein, dass eine Lernerin oder ein Lerner recht gut in der Fremdsprache lesen kann, dass sie oder er aber bei einem Gespräch mit Sprechern der Zielsprache deutliche Probleme hat. Überlegen Sie doch einmal, ob auch nicht bei Ihnen bestimmte Teilkompetenzen stärker ausgeprägt sind als andere. Bei solchen ungleichmäßigen Kompetenzprofilen greift man sinnvollerweise auf die spezifischeren Skalen zu den einzelnen Teilkompetenzen zurück, wie im folgenden Beispiel, das sich auf die Teilkompetenz Schreiben bezieht:

	Schriftliche Produktion allgemein
C2	Kann klare, flüssige, komplexe Texte in angemessenem und effektivem Stil schreiben, deren logische Struktur den Lesern das Auffinden der wesentlichen Punkte erleichtert.
C1	Kann klare, gut strukturierte Texte zu komplexen Themen verfassen und dabei die entscheidenden Punkte hervorheben, Standpunkte ausführlich darstellen und durch Unterpunkte oder geeignete Beispiele oder Begründungen stützen und den Text durch einen angemessenen Schluss abrunden.
B2	Kann klare, detaillierte Texte zu verschiedenen Themen aus seinem/ihrer Interessengebiet verfassen und dabei Informationen und Argumente aus verschiedenen Quellen zusammenführen und gegeneinander abwägen.
B1	Kann unkomplizierte, zusammenhängende Texte zu mehreren vertrauten Themen aus seinem/ihrer Interessengebiet verfassen, wobei einzelne kürzere Teile in linearer Abfolge verbunden werden.
A2	Kann eine Reihe einfacher Wendungen und Sätze schreiben und mit Konnektoren wie <i>und</i> , <i>aber</i> oder <i>weil</i> verbinden.
A1	Kann einfache, isolierte Wendungen und Sätze schreiben.

Europarat 2001, S. 67 [4, S.35]

3.2 Kann-Beschreibungen in Lehrwerken

In neueren Lehrwerken werden ebenfalls häufig zu Beginn jeder Einheit Lernziele explizit oder zumindest implizit in Form von Kann-Beschreibungen angegeben. Zum Teil wird dem Lernenden dann am Ende der Einheit die Möglichkeit gegeben zu überlegen und zu überprüfen, ob die Ziele erreicht wurden. Als erstes möchten wir Ihnen ein Beispiel für die Formulierung von Lernzielen als implizite Kann-Beschreibung am Anfang einer Lehrwerkseinheit geben. Das Beispiel ist dem Lehrwerk *Mittelpunkt B2* (Einheit 5, Thema Kooperieren) entnommen.

Was Sie in dieser Lektion lernen können:

- verschiedene Gefühle differenziert ausdrücken und auf Gefühlsäußerungen anderer reagieren
- in Texten neue Sachverhalte und detaillierte Informationen verstehen
- bei Interessenkonflikten oder Auffassungsunterschieden eine Lösung aushandeln
- anderen Personen Ratschläge oder detaillierte Empfehlungen geben
- (im Fernsehen) Informationen in Reportagen, Interviews oder Talkshows verstehen
- in einer Diskussion der Argumentation folgen und hervorgehobene Punkte im Detail verstehen
- mündlich Vermutungen über Sachverhalte, Gründe und Folgen anstellen
- über aktuelle oder abstrakte Themen schreiben und eigene Gedanken und Meinungen dazu ausdrücken
- eine zusammenhängende Geschichte schreiben
- zu einem gemeinsamen Vorhaben beitragen und dabei andere einbeziehen

Mittelpunkt B2, S. 57.

Wenn man versucht, diese Lernziele in Kann-Beschreibungen zu überführen (z. B. „Der Lerner kann verschiedene Gefühle differenziert ausdrücken und auf Gefühlsäußerungen anderer reagieren“), dann merkt man sofort, dass die Umsetzung sehr einfach ist, weil die Lernziele schon implizit als Kann-Beschreibungen formuliert sind.

In einem weiteren Beispiel möchten wir illustrieren, wie Lernende dazu angeregt werden können, darüber nachzudenken, was sie am Ende der Einheit nun tatsächlich können. Dabei wird ihnen jeweils anhand konkreter Beispiele gezeigt, wie die beschriebene Kompetenz sprachlich realisiert werden könnte. Die Passage ist dem Deutschlehrwerk *studio d B1* entnommen, und zwar der Einheit 9 zum Thema Migration:

Das kann ich auf Deutsch

über Migration und Fremdheit sprechen

Viele Menschen verlassen ihre Länder, weil sie keine Arbeit finden können. Bis 1914 wanderten mehr als 4 Millionen Deutsche in die USA aus. Am Anfang war das Essen in Deutschland fremd für mich. Ich habe meine Familie vermisst.

über Probleme, Ängste und Hoffnungen sprechen

Die Sprache ist für die meisten Migranten das größte Problem. Am Anfang haben viele Angst, Fehler beim Sprechen zu machen. Viele Migranten hoffen auf ein besseres Leben im Ausland.

Wortfelder

Migration

die Migrantin, die Auswanderung, die Heimat, das Ausland, das Nachbarland, der Gastarbeiter, die politische Verfolgung
in ein anderes Land auswandern, sich fremd fühlen

Grammatik

das Verb *lassen*

Relativpronomen im Genitiv

studio d B1, S. 168.

In dem vorangehenden Beispiel sind zusätzlich zu themengebundenen Kommunikationssituationen (z. B. über Migration und Fremdheit sprechen) zur Bewältigung dieser Situationen mögliche Wörter (z. B. Auswanderung, Heimat) und Strukturen (das Verb „lassen“ und Relativpronomen im Genitiv) aufgeführt. Denn um sprachlich handeln zu können, benötigt man – dies ist banal – sprachliche Mittel. Um z. B. hypothetische Aussagen machen zu können, braucht man sehr häufig Konditionalsätze oder auch Wörter wie „vielleicht“ (z. B.: Wenn ich heute nicht an diesem Buch arbeiten würde, dann würde ich vielleicht sogar mein Zimmer aufräumen).

Ein weiteres Beispiel, das das Zusammenspiel von Kommunikationssituationen, sprachlichen Handlungen und sprachlichen Mitteln verdeutlicht, stammt aus dem Inhaltsverzeichnis des Kursbuches des Lehrwerks *Planetino 1*. Es handelt sich dabei um einen dreibändigen Deutschkurs für Kinder, der zum GER-Niveau A1 führen soll.

Situationen	sprachliche Handlungen	sprachliche Mittel
5 <i>Meine Mutter</i>	jemanden vorstellen	Familie und so weiter
6 <i>Meine Geschwister</i>	spielen	Zahlen 1 – 20
7 <i>Mein Vater</i>	fragen und antworten	Satz
8 <i>Meine Freunde</i>	reagieren	W-Fragen
	Personen beschreiben	Ja-/Nein-Frage
		Personalpronomen
		Possessivartikel
		Im Nominativ
		Verbformen
		Modalverben <i>möchte</i> , <i>dürfen</i>
		ei-Laut
		ö-Laut



Planetino 1, Kursbuch, S. 3.[4, S.37]

3.3 Informelle Kann-Beschreibungen und Lernerautonomie

In der Regel will man natürlich wissen, ob die Lernenden tatsächlich das können, was man angestrebt hat. Zudem möchte man sich häufig ein Bild über einzelne Lernende in einem spezifischen Unterrichtskontext machen. Kann-Beschreibungen können sich somit auch auf besondere Kontexte und einzelne Lernende beziehen, wobei man hier allerdings häufig nicht auf vorgefertigte

Formulierungen zurückgreifen kann. Es ist somit sinnvoll, sich nicht nur zu überlegen, was man anstrebt und was man bei den Lernenden entwickeln möchte, sondern ebenso zu überlegen, wie man den Sprachstand einer spezifischen Lerngruppe oder einzelner Lernender erfasst und beschreibt.

Im Folgenden möchten wir Ihnen einige Beispiele für Kann-Beschreibungen geben, die von Studierenden in der Lehrerausbildung an einer deutschen Universität, und zwar der Ruhr-Universität Bochum, angefertigt wurden. Diese Studierenden haben Kindern mit Migrationshintergrund Förderunterricht in Deutsch gegeben.

Meine Schülerin Üram kann

- Texte über Themen, die ihr vertraut sind, schreiben und auch selbst erdachte Geschichten sowie Erfahrungen oder Gefühle niederschreiben,
- Geschichten oder Berichte über ihren Tagesablauf in der Vergangenheit verfassen,
- Gelerntes in Klausuren wiedergeben.

Meine Schülerin Jenny kann

- kurze Geschichten strukturiert zu Papier bringen,
- sich präzise und verständlich ausdrücken,
- Situationen detailliert schildern.

Mein Schüler Taner kann

- fantasievolle Geschichten schreiben,
- fehlerfrei von der Tafel abschreiben,
- kurze Texte über sich und sein Umfeld schreiben.

Im vorliegenden Fall wurden keine Kann-Beschreibungen aus dem GER verwendet. Es handelt sich vielmehr um eine informelle Beurteilung der spezifischen Kompetenzen individueller Lernender. Solche Beschreibungen können Ihnen allerdings dabei helfen, die Kompetenzen Ihrer eigenen Lernenden zu charakterisieren. So können Sie möglicherweise für Ihren spezifischen Kontext genauer differenzieren oder auch völlig andere Kategorien verwenden. Bei solchen Kompetenzbeschreibungen kann der GER eine große Hilfe sein.

Es ist wichtig, dass Lernende fähig werden, ihre eigenen Kompetenzen zu benennen und Lernfortschritte zu erkennen. Ein solches transparentes Vorgehen fördert u. a. das Lernen lernen.

Man kann also das sprachliche Können von Lernenden u. a. auf der Basis von (informellen) Beobachtungen und (subjektiven) Einschätzungen einer anderen Person oder von sich selbst beschreiben. Sie werden wahrscheinlich gemerkt haben, dass Ihre Beschreibungen oder auch die Beschreibungen der Lernenden sich auf sehr konkrete Situationen beziehen. Die Kann-Beschreibungen des GER sind meist weit weniger konkret, und daher kann man nicht immer beurteilen, ob eine Beschreibung die Kompetenz eines bestimmten Lernenden adäquat charakterisiert. Allerdings haben sie den Vorteil, dass sie über jeweilige konkrete Situationen hinausgehen und allgemeinere Kompetenzen beschreiben. [4, S.39]

Wir haben schon erwähnt, dass der GER eine gute Grundlage bietet für die Formulierung von Vorgaben hinsichtlich der Kompetenzen, die in einer Institution erreicht werden sollen. Wir werden uns weiter mit solchen Vorgaben, nämlich mit festgelegten Standards und mit Curricula beschäftigen. Solche Standards, zumindest aber Curricula, Lehrpläne oder Ähnliches liegen Ihnen zum Teil als Regelwerk vor. Die folgenden Ausführungen sollen Ihnen helfen, Standards, Curricula und Lehrpläne im Rahmen Ihrer Möglichkeiten und Grenzen sinnvoll in Ihrem Unterrichtskontext einzusetzen.

3.4 Curriculum und Ziele des sprachpraktischen Deutschunterrichts

Ein Curriculum macht Angaben über Lehr- und Lernziele eines Faches, über Wege, wie diese erreicht werden können, über die Materialien, die eingesetzt werden sollen, und über die Formen, mit denen der Lernerfolg festgestellt werden kann. Der Begriff Curriculum wird oft mit Lehrplan gleich gesetzt. Der Begriff wird zum Teil als Überbegriff zu Rahmenlehrplan oder Lehrplan verwendet.

In ukrainischen Universitäten richtet sich der Studienprozess nach „Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen Hochschulen“. Das Dokument wurde von Natalia Fedoriwna Borisko im Jahre 2004 für zukünftige DeutschlehrerInnen verfasst. [1]

Da werden die folgenden Ziele des sprachpraktischen DaF-Unterrichts formuliert: Vermittlung, Erwerb und Entwicklung einer fremdsprachlichen kommunikativen Kompetenz in interkulturellen (allgemeinkulturellen, akademischen und fachlich-beruflichen) Situationen.

Diese Zielkompetenz wird verstanden als:

- Entwicklung von Fähigkeiten, Fertigkeiten, Eigenschaften, Einstellungen und Aneignung von Wissen, die es dem angehenden DaF-Lehrer ermöglichen, in einer multikulturellen Gesellschaft zu leben, zu arbeiten und zu kommunizieren und eine Verständigung im gleichberechtigten Dialog mit Vertretern anderer Kulturen zu erreichen;
- Entwicklung einer Persönlichkeit, die zu einem solchen Dialog nicht nur bereit, sondern auch fähig ist, lebenslang weiter zu lernen und für eigene Erfolge und Misserfolge Verantwortung zu tragen;
- Entwicklung der berufsbezogenen kommunikativen Fähigkeiten, die es dem zukünftigen DaF-Lehrer ermöglichen, Schüler auf die Bewältigung ähnlicher Aufgaben vorzubereiten.

In dieser Definition des Endziels lassen sich folgende Teilziele deutlich erkennen:

- praktische Ziele: Entwicklung einer fremdsprachlicher kommunikativen Kompetenz, die sich aus der linguistischen, der pragmatischen, der sozio-kulturellen, der lernstrategischen und der berufsbezogenen kommunikativen Teilkompetenz zusammensetzt;

- kognitive Ziele: Entwicklung einer kognitiven Kompetenz im Zusammenhang mit den anderen Teilkompetenzen (Weltwissen, soziokulturelles Wissen, interkulturelles Bewusstsein u.ä);
- Entwicklungsziele: Entwicklung des sprachlichen und interkulturellen Bewusstseins, der verbal-linguistischen und logischen Intelligenz, der Fähigkeit zu selbstständiger Erschließung zum Vergleich von Inhalten und Sachverhalten, Entwicklung von lern- und kommunikationsfördernden Persönlichkeitsmerkmalen;
- Bildungsziele: Entwicklung der Lernfertigkeiten und der Bereitschaft zu Selbstreflexion, Selbstevaluation und Selbststudium, Schaffung einer Grundlage für eine ununterbrochene selbstständige Fortbildung; Entwicklung der Fähigkeit, als kultureller Vermittler zu agieren;
- Erziehungsziele: Herausbildung einer positiven Motivation und Einstellung zu Sprache, Zielsprachenland und zum Prozess des Fremdsprachenerwerbs, Entwicklung der Bereitschaft zur interkulturellen Kommunikation und Kooperation, Erziehung von Haltungen, Einstellungen und Wertorientierungen, von Gefühlen der Empathie und Toleranz, Aufgeschlossenheit, Vorurteilslosigkeit, Offenheit und von anderen sozialen und interkulturellen Eigenschaften;
- Berufsorientierte Ziele: integrierte Entwicklung einer berufsbezogenen kommunikativen Kompetenz durch die praktische Präsentation von verschiedenen Verfahren und Übungsformen, durch berufsorientierte Vermittlung und Behandlung von Lehr- und Lerninhalten und durch unmittelbare Teilnahme an der Mitgestaltung des eigenen Lehr- und Lernprozesses. [1, S.15–16]

3.5 Aufgaben und thematische Lehr- und Lerninhalte

Aufgaben

Die Studienabgänger müssen:

- die deutsche Sprache für allgemeinkulturelle, berufliche, wissenschaftliche und andere Ziele frei und effizient einsetzen;
- alle vier Fertigkeiten auf dem entsprechenden Niveau erwerben;
- alle morphologischen, syntaktischen, semantischen und phonologischen Gesetzmäßigkeiten des Deutschen sicher und flexibel beherrschen;
- soziokulturelles Wissen und Können in der interkulturellen Kommunikation angemessen einsetzen;
- interkulturelles und landeskundliches Wissen über die deutschsprachige Welt in der beruflichen Tätigkeit anwenden;
- eigene Lernerfahrungen analysieren und einschätzen, Lernstrategien beherrschen, die einen autonomen Lerner charakterisieren;
- eigene Lernerfahrungen beim Erwerb der kommunikativen Kompetenz in der zukünftigen beruflichen Tätigkeit anwenden;
- die eigene fremdsprachliche kommunikative Kompetenz durch die selbstständige Arbeit mit authentischen deutschsprachigen Materialien vervollkommen;
- eine positive Motivation und Sicherheit im Gebrauch der deutschen Sprache demonstrieren; sich ihrer Lehrerrolle innerhalb und außerhalb der Schule bewusst sein. [1, S.17]

Thematische Organisation der Lehr- und Lerninhalte

Die Lehr und Lerninhalte sind themenzentriert. Gemäß dem Endziel und den Teilzielen der einzelnen Studienjahre sind es vier große thematische Blöcke: „Mensch“, „Modernes Leben“, „Deutschsprachige Welt und die Ukraine“ und „Lehrerberuf“. Die Gewichtung und der Anteil der einzelnen Blöcke innerhalb jedes Studienjahres hängen von den Lernbedürfnissen, Lebenserfahrungen, Interessen und psychologischen Besonderheiten der Studierenden ab.

Für *das 1. Studienjahr* ist es wichtig, die eventuell vorhandenen Kenntnisse, Sprach- und Lernerfahrungen der Erstsemestler zu berücksichtigen und ihre Anpassung an die neuen Studienverhältnisse zu fördern. Aus diesem Grunde ist der Lehr- und Lernstoff auf dieser Stufe hauptsächlich um den Block „Mensch“ organisiert (z.B. Themen „Über mich selbst“, „Meine Familie“ u.ä.). Auf solche Weise sind die Lehr- und Lerninhalte mit dem persönlichen Bereich, der sozialen und der Lernumgebung der ukrainischen Studierenden eng verbunden.

Landeskundliche und soziokulturelle Inhalte sind dabei kulturkontrastiv in den Lehr- und Lernstoff integriert: die eigenen Verhältnisse werden mit denen der deutschsprachigen Länder interkulturell verglichen. Alltägliche Themen sind besonders gut dazu zu veranlassen, sich aktiv damit auseinanderzusetzen und die Unterschiede zu formulieren. Das so entstehende Spannungsfeld fördert das Interesse an der fremden Kultur und treibt den Spracherwerbsprozess voran.

Ein höheres und fortgeschrittenes Niveau von Sprachwissen und Können der Studierenden *im 2. und 3. Studienjahr* ermöglicht es, die Themen der komplizierteren Blöcke „Modernes Leben“ (z.B. „Gesundheitsschutz“ oder „Kunst“) und „Deutschsprachige Welt und die Ukraine“ (z.B. „Deutschland und Deutsche“, „Österreich und Österreicher“ usw.) zu behandeln. Der erste Block beinhaltet breit angelegte Fragen und Probleme der modernen Welt, deren Thematisierung und Behandlung die Weltanschauung der Studierenden erweitert und vertieft. Der zweite Block dagegen ist den sozialen und kulturellen Aspekten der deutschsprachigen Länder und ihren Kulturen gewidmet. Man muss aber berücksichtigen, dass einzelne landeskundliche und soziokulturelle Elemente der deutschsprachigen Welt bereits im 1. Studienjahr thematisiert werden. Alle thematischen Blöcke ermöglichen also die Entwicklung der soziokulturellen bzw. interkulturellen Kompetenz.

Die Arbeit am thematisierten Block „Lehrerberuf“ beginnt intensiv *im 3. Studienjahr* (Themen „Schulsysteme der deutschsprachigen Länder und der Ukraine“, „Schulpraktikum“). Diese Themen spiegeln die Spezifik der zukünftigen Berufstätigkeit der Lehrerstudenten wider. Einzelne berufsrelevante Aspekte sind aber bereits im 1. und im 2. Studienjahr im Rahmen der zwei ersten Blöcke zu thematisieren

Im 4. Studienjahr gewinnt der Block „Lehrerberuf“ an Bedeutung und Intensität („Lehrtätigkeit“, „Ein erfolgreicher Lehrer“, „Problemkinder“ etc.). Fragen und Probleme, die hier thematisiert und diskutiert werden, betreffen

unmittelbar die künftige Arbeit der Studierenden. Die thematischen Blöcke „Deutschsprachige Welt und die Ukraine“ und „Modernes Leben“ haben eine gleich wichtige Bedeutung.

Die Lehr- und Lerninhalte des 5. Studienjahres sind um interkulturelle, soziokulturelle und fachlich-berufliche Themenkreise aller vier Blöcke organisiert. Im Rahmen dieser Themenkreise werden allgemeine Richtungen für die Projektarbeit. [1, S.21-22]

3.6 Vermittlung der linguistischen Kompetenz

Da es über die Vermittlung von vier Fertigkeiten (pragmatische Kompetenz) weiter detailliert berichtet wird, betrachten wir hier Prinzipien der Vermittlung der linguistischen Kompetenz.

Grammatik. Die grammatischen Erscheinungen werden konzentriert vermittelt und erworben, d.h. sie werden auf verschiedenen Stufen der Sprachbeherrschung aufgegriffen und zur gegebenen Zeit systematisiert bzw. wiederholt. Neuer grammatischer wird im Kontext und im allgemeinen anhand vom bekannten lexikalischen Material eingeführt. Vermittelt werden immer die Funktion, die Bedeutung und die Struktur der grammatischen Erscheinung. Man sollte dabei möglichst kontrastiv vorgehen.

Bei der Einführung einer grammatischen Erscheinung einer grammatischen Erscheinung unterscheidet man zwischen dem induktiven (vom Gebrauch – zur Regelfindung – zur weiteren „bewussten“ Einübung) und dem deduktiven (von der Regel – zur Veranschaulichung durch ein Satzmuster und – zur Einübung) Verfahren. Man sollte möglichst oft induktiv vorgehen, und die Studierenden veranlassen, die Regeln selbst herauszufinden („entdeckendes Lernen“). So werden die Lerner in die Lage versetzt, sich auch selbstständig grammatische Kenntnisse anzueignen oder diese zu vertiefen.

Eine Mitteilungsgrammatik (produktive Grammatik) ist von einer Verstehensgrammatik (rezeptiver Grammatik) zu unterscheiden. Die Unterscheidung hat Einfluss auf die Vermittlung und auf die Übungsgestaltung; bei dem produktiv zu erwerbenden Material wird der Schwierigkeitsgrad im Verlauf des Übungsgeschehens (in einer Übungssequenz) gesteigert.

Die grammatische Kompetenz wird vor allem in kommunikativ gestalteten Übungen grundgelegt und entwickelt. Diese Übungen bauen auf einer Vielzahl von Situationen und Kontexten auf. Der Anteil von stark gesteuerten Übungen zur Sprachform sollte möglichst gering sein.

Phonetik. Die Entwicklung der phonologischen Kompetenz baut auf einer kommunikativen Ausspracheschulung auf, die mit einer traditionellen Ausrichtung des Ausspracheunterrichts kombiniert werden sollte, um ein ausgewogenes Verhältnis zwischen phonetischen Fertigkeiten und phonetischen Kenntnissen, zwischen der Arbeit an Texten und der Arbeit an isolierten Wort und Laut bzw. Phonem zu erreichen. Diese Arbeit schließt auch die phonetische

Analyse ein und baut auf Kenntnissen über die Artikulationsbasis und Intonation des Deutschen auf. Wie bei Grammatik sollte man auch kontrastiv vorgehen.

Arbeit an Lautung und Intonation wird anhand von Hörtexten organisiert, denn die Voraussetzung für korrektes Sprechen ist korrektes Hören. Hörübungen sind daher notwendige Bestandteile jeder Aussprache- und Intonationsschulung. Dabei sind neben der Standarderschulung auch die Umgangslautung mit leicht dialektaler Färbung und die Bühnenhochlautung zu berücksichtigen.

Die Entwicklung der produktiven und rezeptiv phonologischen Kompetenz erfolgt vor allem in kommunikativ gestalteten Übungen. Der Anteil von stark gesteuerten Übungen zur Sprachform sollte möglichst niedrig sein,

Wortschatz. Der Wortschatz wird über mehrere Kanäle eingeführt („Lernen mit allen Sinnen“) und in allen möglichen reproduktiven und rezeptiven Übungen gefestigt und aktiviert. Die Einführung erfolgt immer in einem Kontext bzw. in einer Situation, denn Wörter in einer Fremdsprache lernen bedeutet Begriffe bilden, fremdkulturelle Vorstellungen und neue Wertsysteme kennenlernen, neue Lautfolge (Aussprache) und Buchstabenfolge (Orthografie) lernen. Man baut den Wortschatz auf der Text-, Satz- und Wortebene auf. Es ist zwischen dem produktiven (Mitteilungswortschatz), rezeptiven (Verstehenswortschatz) und potentiellen Wortschatz zu unterscheiden. Der Aufbau eines potentiellen Wortschatzes (durch Ableitungen, Zusammensetzungen, Internationalismen etc.) spielt für die deutsche Sprache eine große Rolle, deshalb ist die Vermittlung und Erwerb von entsprechenden Lernstrategien und –techniken, die eine selbstständige Bedeutungserschließung sicherstellen, besonders zu beachten.

Die lexikalische Kompetenz wird in allen vier Fertigkeiten auf allen Stufen entwickelt, dadurch wird auch eine systematische Wiederholung der Lexik gewährleistet. [1, S.38–39]

Zusammenfassung

In dieser Lektion sind wir relativ ausführlich auf Kann-Beschreibungen eingegangen, die im GER eine herausragende Rolle bei der Formulierung der Kompetenzstufen (Niveaustufen) spielen. Wir haben auch den Stellenwert von Kann-Beschreibungen in Lehrwerken und deren Verwendung zur Charakterisierung des Lernertrags thematisiert. Anschließend haben wir „Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen Hochschulen“ unter die Lupe genommen.

Aufgaben zum Kapitel 3

Aufgabe 7

Welche der unten aufgelisteten Lernziele können Ihrer Meinung nach als handlungs- und kompetenzorientiert bezeichnet werden? Begründen Sie dies.

Lernziel	handlungs- und kompetenzorientiert		Begründung
	ja	nein	
0. Die Lernenden können Wortbildungsregeln aufzählen.		X	Das reine Aufzählen von Regeln bedeutet nicht, dass man diese Regeln dann auch in sprachlichen Handlungen verwenden kann.
1. Die Lernenden können auf der Basis der im Unterricht vermittelten Wortbildungsregeln neue Wörter bilden, die sie für eine Äußerung brauchen.			
2. Die Lernenden sollen die Regeln für den Gebrauch des Konjunktivs 1 nennen können.			
3. Die Lernenden können sich gegenseitig begrüßen.			
4. Die Lernenden sollen das Diktat bestehen, das ich ihnen vorlese.			
5. Die Lernenden können eine Mail an einen deutschen Austauschpartner verfassen.			

Aufgabe 8

Überprüfen Sie nun ein Lehrwerk, das Sie gut kennen. Kreuzen Sie an, wenn die Aussage zutrifft und geben Sie einige Beispiele.

Geben Sie an, auf welches Lehrwerk Sie sich beziehen.

Aussagen	stimmt	Beispiele
Ich finde in meinem Lehrwerk ausformulierte Ziele in Form von Kann-Beschreibungen oder anderen Formulierungen (z. B. Lernende kennen, wissen, verfügen über ...)		
Am Ende jeder Einheit/Lektion werden die Lernenden gebeten zu überprüfen, ob sie die Ziele erreicht haben.		
Für die zu erreichenden Ziele werden auch sprachliche Mittel angegeben.		

Kapitel 4.

Aufgaben und Übungen im Fremdsprachenunterricht

4.1 Aufgaben und Übungen

Wir brauchen im Unterricht Aufgaben und Übungen, um sprachliche Kompetenz schrittweise aufzubauen. Dabei müssen wir uns fragen, wie wir Aufgaben und Übungen voneinander unterscheiden können, was ihre Merkmale sind, und woran wir ihre Qualität erkennen. Kurz gesagt: Welche Aufgaben und Übungen müssen wir auswählen, um ein Lernziel optimal zu erreichen?

Wir gehen davon aus, dass die Art und Weise der Beschäftigung mit Sprache einen Einfluss darauf hat, wie gut, wie schnell und wie effektiv Ihre Lernenden die Lernziele erreichen. Im folgenden Abschnitt lesen Sie einen Auszug aus einer Unterrichtsbeobachtung einer Studentin. Die Schülerinnen an einer irischen Sekundarschule haben drei Stunden Deutsch in der Woche à 40 Minuten.

Die Schülerinnen scheinen meist genau zu wissen, was von ihnen erwartet wird und sie erfüllen die gestellten Aufgaben. Hierbei fiel auf, dass sie wenig selbstständig arbeiten mussten ...

Das Ausfüllen von Lückentexten erledigten die Schülerinnen zügig und mit relativ geringer Fehlerquote, allerdings konnte ich beobachten, dass es ihnen relativ schwer fiel, die theoretisch erlernten grammatischen Phänomene umzusetzen und vor allem auch in mündlichen Situationen außerhalb der Übungen anzuwenden. Besonders auffällig war dies beim Thema Satzgliedstellung: Die Schülerinnen verstanden zwar die grammatischen Strukturen in der Theorie und in Übungen, der Transfer in die Praxis gelang ihnen aber nicht. Die Schülerinnen lernen mit dem Grammatikbuch Übung macht den Meister. Dieses Schulbuch stellt die Grammatik übersichtlich dar, allerdings besteht die große Mehrheit der Übungen und Aufgaben darin, Lücken auszufüllen ...

(Steinkühler 2010, S. 42)

Es fällt auf, dass Aufgabe und Übung hier synonym gebraucht werden, sie werden nicht voneinander unterschieden. Das Erlernen und Festigen grammatischer Strukturen in Übungen (hier vor allem Lückenübungen) ist, so scheint es, das Ziel des Unterrichts.

Wir meinen, dass es in diesem Unterricht ein grundsätzliches Problem gibt und dass zunächst geklärt werden sollte, um welche Lernziele es hier geht. Als **Lernziel** verstehen wir (s. Kapitel 3) eine Aussage darüber, welche Kompetenzen unsere Lernenden durch Unterricht erreichen sollen. Wenn 90% der Zeit geübt wird, Lücken in Sätzen zu füllen, dann werden die Schülerinnen ziemlich gut darin werden, Lücken in Sätzen zu füllen. Das Lernziel ist also

erreicht, wie die Beobachterin auch registriert, wenn das Ausfüllen der Lücken mit wenigen Fehlern gelingt.

Es wäre aber unrealistisch, anschließend eine andere Aktivität von den Schülerinnen zu erwarten als die, die sie geübt haben, etwa das freie Sprechen in einer fremden Sprache unter Verwendung unterschiedlicher grammatischer Strukturen. Grammatik wird hier nicht als Mittel zum Zweck, etwa zur mündlichen Kommunikation, gelernt. Dies wird deutlich, wenn es heißt „dass es ihnen relativ schwer fiel, die theoretisch erlernten grammatischen Phänomene umzusetzen und vor allem auch in mündlichen Situationen außerhalb der Übungen anzuwenden“.

Wir gehen nicht davon aus, dass das Ausfüllen grammatisch motivierter Lücken und das korrekte freie Sprechen in einer fremden Sprache viel miteinander zu tun haben. In der fachdidaktischen Forschungsliteratur gibt es keinen Beleg dafür, dass mit grammatischen Lückenübungen die mündliche Verwendung einer fremden Sprache vorzubereiten wäre oder dass flüssiges Sprechen durch das Zusammenbauen von Wörtern und Sätzen nach grammatischen Regeln entsteht. Wenn meine Lernenden flüssig und möglichst korrekt sprechen lernen sollen, muss ich dafür die entsprechenden Übungen anbieten: nämlich solche, in denen gesprochen wird.

Die Entscheidungen über das, was man übt, wie man es übt und wie lange man es übt, sind die wichtigsten Entscheidungen für Erfolg oder Misserfolg im Unterricht.

Wir halten fest: In einem Unterricht, in dem etwas anderes geübt wird, als am Ende von den Teilnehmenden erwartet und getestet wird, stimmen die Unterrichtsaktivitäten nicht mit den Zielen überein. Die Übungen sind dann nicht zielführend. Der Zeitaufwand ist hoch, aber am Ende sind alle Beteiligten unzufrieden. Es fehlt das Gefühl, etwas zu können. Als Ursache des Misserfolgs wird oft angegeben, dass das Lehrwerk zu wenig Übungen enthält, dass es zu wenig Zeit zum Üben gibt oder dass es sich beim Deutschen um eine schwere Sprache handelt. Die Lösung des Problems gelingt nach unserer Meinung nicht durch Erhöhen der „Dosis“, sondern durch ein Wechseln des „Medikaments“. Daher wollen wir uns damit beschäftigen, wie wir Lernende auf die Anforderungen sprachlichem Handeln vorbereiten und sie dabei mit Aufgaben und Übungen unterstützen können.

Das Sprichwort „Übung macht den Meister“ legt nahe, dass wir Erfolg haben, wenn wir genug Zeit in Übungen investieren. Neben dem Faktor Zeit ist sicher auch die Qualität der Übungen wichtig. Wir wollen in diesem Teilkapitel die Qualität der Aufgaben und Übungen im Unterricht untersuchen und an Beispielen bewerten. Dazu beschäftigen wir uns auch mit der Unterscheidung von Aufgaben und Übungen. Ziel ist es, Unterrichtsprozesse besser zu verstehen, Unterrichtsabläufe zu verändern und zu verbessern, und auf diese Weise unsere Lernenden optimal auf ein Lernziel hinzuführen.

Die Frage nach Zielen und Inhalten der konkreten Spracharbeit im Unterricht ist aus unserer Sicht eine ganz zentrale Frage für die Qualität des Fremdsprachenunterrichts insgesamt.

Sie sollten den gesamten Sprachunterricht mithilfe dieser Fragen planen:

- Was sollen meine Lernenden am Ende der Unterrichtssequenz können?
- Welche Schritte müssen gegangen werden, um diese Ziele zu erreichen?
- Welche Hilfen bei den einzelnen Schritten müssen wir allen oder einigen Lernenden geben?

In der ersten Frage geht es also um die Lernziele, in der zweiten Frage um die Wege und Schritte zu diesen Zielen. Die Antwort auf die erste Frage ist damit die Voraussetzung für die Antwort auf die zweite Frage. Nur wenn ich mir als Lehrkraft über die Ziele klar bin, kann ich den Weg dorthin planen.

Das mag für Sie so selbstverständlich klingen, dass man eigentlich gar nicht darüber sprechen muss. Wir sollten uns aber daran erinnern, dass die Ziele für alle Beteiligten, also auch die Lernenden, immer klar sein müssen. Wenn der Unterricht so verläuft, dass das Ziel der korrekte Gebrauch einer grammatischen Form in einem Test ist, und wenn die Schüler das genauso sehen, ist mit dem Test das Ziel erreicht und die Form kann wieder vergessen werden.

Wenn das Ziel aber ist, dass Fremdsprachenunterricht auf die Verwendung der Sprache außerhalb des Unterrichts vorbereiten soll, dann ist es sinnvoll zu fragen, worauf genau wir als Lehrende vorbereiten sollen, wie genau die Sprachverwendung aussehen kann. Mit anderen Worten: Welche sprachlichen Aufgaben werden die Lernenden bewältigen müssen? [2, S.11]

4.2 Definition Aufgabe

Aufgaben sind all jene sprachlichen Aktivitäten, die einen „Sitz im Leben“ haben, d.h. die in dieser Form nicht nur im Kursraum stattfinden: Wie kann ich mich nach dem Weg erkundigen? Wie erzähle ich jemandem davon, was ich gelesen habe? Wie schreibe ich einen Lebenslauf? Wie berichte ich über Erlebnisse? usw.

In diesem Sinne bezeichnet der Begriff Aufgabe alles, was man mit Sprache macht, etwa um sich zu informieren und sich mit anderen Menschen auszutauschen. Aufgaben sind die kommunikativen Lernziele des Fremdsprachenunterrichts. Um sie zu lösen, brauchen wir Wörter, sprachliche Regeln, die Kenntnis von Textsorten und interkulturellem Verhalten ebenso wie landeskundliche Kenntnisse und die Fähigkeit zu flüssigem Sprechen und Schreiben. In den Aufgaben werden eine Vielzahl von Kenntnissen und Fertigkeiten integriert. Komplexe Lernaufgaben wie etwa „Planung einer Klassenexkursion“, die in der Fachliteratur auch als **Zielaufgabe** bezeichnet werden, können durch einzelne Aufgaben vorbereitet werden.

Solche Aufgaben können sein:

- Lesen und Auswerten eines touristischen Prospekts

- Berichten über eine Sehenswürdigkeit / ein Museum
- Erkundung der Öffnungszeiten
- Lesen eines Fahrplans und Ausdrucken einer Verbindung
- Erstellung eines Reiseprogramms

Jeder Fremdsprachenunterricht muss das Ziel haben, auch auf die Kommunikation außerhalb des Unterrichts vorzubereiten. Das geschieht am besten dadurch, dass man die Praxis der Sprachverwendung in den Unterricht hineinholt und dort möglichst oft genau das tut, was Menschen auch außerhalb des Unterrichts mit Sprache tun. Dies ist zum grundlegenden Standard des Fremdsprachenunterrichts und inzwischen auch vieler Tests weltweit geworden. Im GER wird das so formuliert:

Kommunikative Aufgaben im Unterricht – ganz gleich, ob sie reale Sprachverwendung widerspiegeln oder im Wesentlichen didaktischer Art sind – sind in dem Maße kommunikativ, in dem sie von den Lernenden verlangen, Inhalte zu verstehen, auszuhandeln und auszudrücken, um ein kommunikatives Ziel zu erreichen. Der Schwerpunkt einer kommunikativen Aufgabe liegt auf ihrer erfolgreichen Bewältigung und im Mittelpunkt steht folglich die inhaltliche Ebene, während Lernende ihre kommunikativen Absichten realisieren. Im Falle von Aufgaben, die speziell für das Lernen oder Lehren von Sprachen entwickelt wurden, geht es bei der Ausführung jedoch sowohl um Inhalte als auch um die Art und Weise, wie diese verstanden, ausgedrückt und ausgehandelt werden. Bei der allgemeinen Auswahl und Sequenzierung von kommunikativen Aufgaben muss eine sich ständig verändernde Balance geschaffen werden zwischen der Aufmerksamkeit, die Inhalt und Form gewidmet wird, und der, die der Flüssigkeit und Korrektheit gilt, sodass sowohl die Ausführung der Aufgabe als auch der Sprachlernprozess erleichtert und angemessen beachtet werden können.

(Europarat 2001, S. 153)

Wie kann man diese Beschreibung in Leitlinien für den Unterricht umsetzen?

- Kommunikative Aufgaben spiegeln die reale Sprachverwendung. In jedem Fall stehen die Inhalte im Mittelpunkt, nicht die Strukturen der Sprache.
- Auch dann, wenn es um sprachliche Formen, also um Grammatik, geht, muss man immer im Auge behalten, dass die Grammatik nur nützlich ist, wenn sie einem kommunikativen Zweck dient. Mit anderen Worten: Die Formen müssen nützlich bei der Bewältigung der Aufgaben sein.
- Die Balance zwischen Übungen und Aufgaben muss beachtet werden, das heißt, dass die Zuordnung der Übungen zu den Aufgaben klar sein muss. Und dass die Übungen so verteilt sind, dass es keinen einseitigen Unterricht nur in Bezug auf Formen oder bestimmte Fertigkeiten gibt. [2, S.12]

Besonders den letzten Punkt, die Verteilung von Übungen und Aufgaben, wollen wir uns im Folgenden genauer ansehen.

4.3 Definition Übung

Das Lösen von Aufgaben muss vorbereitet werden. Das geschieht zum Beispiel, indem man Fertigkeiten wie Hören oder Sprechen trainiert, Wörter lernt und Texte bearbeitet – kurz: durch Übungen. Dazu ein Beispiel.

5 Der Umzug

- 1 Die Umzugscheckliste.**
Sie planen einen Umzug. Die Checkliste hilft. Was haben Sie schon gemacht, was müssen Sie noch tun? Schreiben Sie Sätze.



Umzugscheckliste

Kinder	<input type="checkbox"/>
Babysitter für den Umzugstag organisieren	<input checked="" type="checkbox"/>
Umzugskartons besorgen	<input checked="" type="checkbox"/>
Lkw mieten	<input checked="" type="checkbox"/>
Freunde um Hilfe bitten	<input type="checkbox"/>
Packen	<input type="checkbox"/>
• Sachen sortieren	<input type="checkbox"/>
• Hausrat einpacken	<input type="checkbox"/>
• Kartons beschriften (Inhalt/Zimmer)	<input type="checkbox"/>
Extrakartons packen für	<input type="checkbox"/>
• Babybedarf	<input type="checkbox"/>
• Verpflegung und Getränke für die Helfer	<input type="checkbox"/>
• Waschzeug	<input type="checkbox"/>
• wichtige Medikamente	<input checked="" type="checkbox"/>
Parkplatz vor dem alten und vor dem neuen Haus reservieren	<input type="checkbox"/>

Wir haben schon viele Freunde um Hilfe gebeten.

Wir müssen noch einen Babysitter organisieren.

- 2 Mein letzter Umzug.**
Berichten Sie über Ihren letzten Umzug.



Ich-Texte schreiben

Mein letzter Umzug war ...
Als ich das letzte Mal umgezogen bin, ...
Vor ... Jahren bin ich ...

studio d, Kurs- und Übungsbuch A2, S. 118.

Überlegen Sie sich bitte:

- Was ist Aufgabe, was ist Übung?
- Welche Funktion hat Ihrer Meinung nach die Übung?

Durch das Thema Umzug wird ein Kontext hergestellt, der den meisten Lernenden vertraut sein dürfte. Sie sind entweder selbst schon einmal umgezogen oder haben vielleicht bei einem Umzug mitgeholfen. Darüber sollen sie in diesem Lehrwerksbeispiel berichten.

Die Übung, Lernaktivität eins, dient dazu, wichtige Wörter in bedeutungsvollen Sätzen zum Thema Umzug zu wiederholen und einzuführen. Mit dieser Wiederholung wird die Aufgabe, Lernaktivität zwei, vorbereitet.

Übungen bereiten Aufgaben vor, indem sie Wortschatz, Aussprache, Strukturen oder einzelne Fertigkeiten gezielt trainieren. Sie zielen auf die korrekte Anwendung und möglichst rasche Verfügbarkeit des Geübten und seine freie Anwendung in Aufgaben ab.

Damit ist das wichtigste Kriterium einer Übung benannt: Sie muss für die Lernenden erkennbar auf eine Aufgabe vorbereiten. Sie muss in einen

inhaltlichen Zusammenhang, den Kontext (z.B. Umzug, Stadtbesichtigung), eingebettet sein, der zu Sprachhandlungen (z.B. über den letzten Umzug berichten, nach dem Weg fragen), also zu Aufgaben, hinführt.

Übungen sind sinnvoll, wenn sie einen klaren Bezug zum Ziel = Aufgabe haben. Haben sie das nicht, sind sie nicht sinnvoll und damit vielleicht Zeitverschwendung. [2, S.14]

4.4 Rückwärtsplanung

Den Ablauf und Aufbau einzelner Lernaktivitäten bezeichnet man als **Sequenz**. In der Sequenz in unserem Beispiel ist die Progression zwischen beiden Lernaktivitäten gut erkennbar: vom vorbereitenden Schreiben mithilfe von Satzbausteinen und unterstützendem Wortschatz aus der Umzugscheckliste hin zum freien Schreiben über die eigene Situation oder eigene Erfahrungen.

Der Ablauf der Sequenz wurde vom Ziel her geplant. Vom Ziel her planen heißt hier: Welche Unterrichtsschritte brauche ich, damit meine Kursteilnehmer über eigene Erfahrungen mit Umzügen schriftlich berichten, diese Erfahrungen austauschen und im Kurs besprechen können?

Lassen Sie uns nochmals auf die in diesem Teilkapitel eingangs gestellten Fragen zurückkommen:

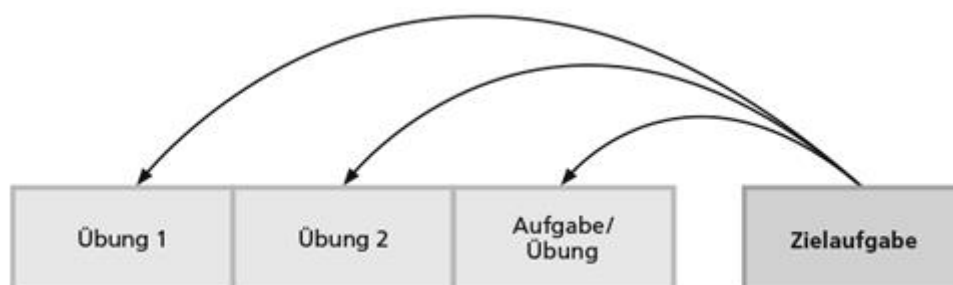
- Was sollen meine Lernenden am Ende der Unterrichtssequenz können?
- Welche Schritte müssen gegangen werden, um diese Ziele zu erreichen?
- Welche Hilfen bei den einzelnen Schritten müssen wir allen oder einigen Lernenden geben?

Aufgaben und Übungen richten sich nach den jeweiligen Lernzielen und Teillernzielen. Sie sollen die Lernenden dort abholen, wo sie sprachlich gerade stehen, sie also weder übernoch unterfordern.

Die Lehrenden müssen also Aufgaben und Übungen entsprechend beurteilen, auswählen und in eine Abfolge bringen können. Damit das Übungsangebot nicht langweilig wird, starke und schwache Lernende in einer Gruppe berücksichtigt und z.B. auch die unterschiedlichen Vorlieben der jeweiligen Lernenden einbezogen werden, sollten Übungen vielfältig und variantenreich sein.

Wie das Lehrwerksbeispiel zeigt, geht es bei der Planung vom Ziel her nicht um eine völlig neue Form des Sprachunterrichts, sondern um das Prinzip der

Rückwärtsplanung.



Den Begriff Zielaufgabe benutzt man im Unterricht, um zwischen Zielaufgabe bzw. komplexe Lernaufgabe (siehe auch Kapitel 4) und Aufgabe zu differenzieren.

Die Unterscheidung von Übungen und Aufgaben und die Planung vom Ziel des Sprachunterrichts her kann also helfen, Übungen auf ihre Qualität im Hinblick auf das Ziel einzuschätzen. [2, S.15]

4.5 Übungstypen

Das Klassenzimmer bzw. der Kursraum ist für viele Lernende der Ort, an dem sie mit der Fremdsprache in Kontakt kommen. Hier können sie die neue Sprache entdecken, in ihrer ganzen Bandbreite ausprobieren und erwerben. Da das Üben ein zentraler Prozess zur Erarbeitung, Anwendung und Einprägung von Kenntnissen und Fertigkeiten ist, muss ein entsprechender zeitlich angemessener Raum im Unterricht und auch zu Hause dafür vorgesehen werden. Sicherlich haben Sie auch die Erfahrung gemacht, dass der Lernstoff bei den Lernenden nicht nach einer einzigen Übung gefestigt ist und angewendet werden kann. Dies liegt daran, dass jeder Lernende verschiedene Fähigkeiten, Wissensbestände und Vorlieben mitbringt und je nach Lerntyp unterschiedlich auf eine Übung reagiert. Deshalb muss das Angebot auch möglichst eine Reihe unterschiedlicher Übungen umfassen. Im Folgenden wollen wir uns Beispiele zur Übung unterschiedlicher Fertigkeiten und zu den sprachlichen Komponenten näher ansehen.

Traditionell werden die vier kommunikativen Fertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben unterschieden. Diese werden manchmal auch als kommunikative Teilkompetenzen bezeichnet, der GER spricht von produktiven Aktivitäten. Die Fertigkeiten werden jeweils durch den mündlichen oder schriftlichen Gebrauch sowie durch die sprachliche Tätigkeit (rezeptiv oder produktiv) unterschieden.

Neben den Fertigkeiten müssen auch Wortschatz, Aussprache/Intonation, Grammatik und Rechtschreibung geübt werden. So unterstützt das Wortschatztraining beispielsweise alle anderen Fertigkeiten. Denn wer nur über einen kleinen Wortschatz verfügt, dessen Hör- oder Leseverstehen und schriftliche Textproduktion sind auf diese wenigen Wörter beschränkt.

Fertigkeiten braucht man im Alltag selten einzeln (isoliert), sie tauchen in den Sprachhandlungen meistens kombiniert auf (integrierte Fertigkeiten). So ist es z.B. unmöglich, einen Text zu schreiben, ohne ihn gleichzeitig zu lesen. Und vor allem im mündlichen Dialog (z.B. am Telefon) geht es nicht nur um das, was man selber sagt (Sprechen), sondern immer auch um das, was der Dialogpartner sagt. Eine Kombination aus (Zu)Hören bzw. Hörverstehen und Sprechen ist notwendig.

Auch in Übungen werden häufig mehrere Fertigkeiten verlangt. Selbst die klassische Hörübung „Hören Sie und beantworten Sie folgende Fragen ...“ setzt voraus, dass man die Fragen lesen und verstehen kann und die sprachlichen

Mittel für die Antworten zur Verfügung hat, also mündlich oder schriftlich antworten kann.

Es gibt in der Fachdidaktik eine große Anzahl ausführlicher Übungstypologien. Wir beschränken uns hier auf eine Auswahl von Übungstypen, die auf die Bewältigung kommunikativer Aufgaben vorbereiten. Das kann eine mündliche Sprachhandlung (z.B. nach dem Weg fragen, etwas im Restaurant bestellen) oder ein schriftlicher Text sein, den sie produzieren (z.B. eine Einladung zum Geburtstag schreiben und per SMS eine Einladung annehmen/absagen). Wir erinnern uns: Die Lehrenden müssen den Unterricht vom Ziel her planen, d.h. sich Übungen überlegen und sie in eine Reihenfolge bringen, die die Lernenden schrittweise zum Lernziel führt. Dazu ist es notwendig, unterschiedliche Übungstypen zu kennen.

Übungen können ganz Unterschiedliches von den Lernenden fordern. Die Unterscheidung nach leichten und schweren Übungen allein hilft nicht, weil sie sehr subjektiv ist. Eine leichte Übung kann für den einen wirklich leicht, für den anderen aber ziemlich schwer sein. Aber es gibt eine Reihe weiterer Kriterien, um Übungen zu unterscheiden. Die wichtigsten stellen wir Ihnen im Folgenden kurz vor.

In **rezeptiven Übungen** geht es darum, z.B. Texte zu hören oder zu lesen. Es geht zunächst nur um das Verstehen des Inhalts. Die Lernenden müssen keine eigenen Äußerungen produzieren. Auf neue Formen wird meistens erst später im Übungsverlauf eingegangen, etwa wenn es um ihre Analyse und Bewusstmachung von Strukturen geht.

In **reproduktiven Übungen** produzieren die Lernenden Sätze oder Texte nach genauen Vorgaben. Im Gegensatz dazu sind die Lernenden in **produktiven Übungen** aufgefordert, selbst Sprache zu produzieren, wobei sie auf alles zurückgreifen können, was sie schon mit der Sprache können. Produktive Übungen sind schon ein Übergang zu den Aufgaben. Dazwischen liegen die **reproduktiv-produktiven Übungen**, in denen z.B. ein Textmuster vorgegeben wird, wonach ein eigener mündlicher oder schriftlicher Text entstehen soll.

Es wird zudem zwischen **offenen** und **geschlossenen Übungen** unterschieden. Ist nur eine Lösung möglich, ist die Übung geschlossen. Reproduktive Übungen sind in der Regel geschlossen. **Halboffene Übungen** bieten in einem gewissen Umfang Variations- und Auswahlmöglichkeiten, und damit ist mehr als eine richtige Lösung oder Antwort möglich. **Offene Übungen** ermöglichen den Lernenden eine freie Bearbeitung. Es gibt viele verschiedene Lösungsmöglichkeiten.

Außerdem wird unterschieden zwischen **inhaltsbezogenen Übungen**, die die Aufmerksamkeit der Lernenden auf den Inhalt eines mündlichen oder schriftlichen Textes lenken, und **formfokussierten Übungen**, in denen sich die Lernenden auf sprachliche Mittel und Strukturen konzentrieren. Das heißt aber nicht, dass der Inhalt beliebig ist. Es geht vielmehr darum, auch in formfokussierten Übungen Sätze mit bedeutungsvollen Inhalten zu formulieren.

Eine sinnvolle Abfolge von inhaltsbezogenen zu formorientierten Übungen ist unserer Meinung nach schon allein durch die menschliche Neugier vorgegeben: Wir alle lesen oder hören Texte, um die Inhalte zu verstehen, nicht um neue sprachliche Formen zu erarbeiten. Erst wenn die Inhalte eines Textes den Lernenden klar sind und sie wissen, worum es im Text geht, können sie sich auf neue Formen konzentrieren.

Ein weiteres Unterscheidungskriterium ist die Steuerung durch Übungen. Unter Steuerung werden alle Möglichkeiten und Maßnahmen verstanden, die die Lernenden bei der Lösung einer Aufgabe oder Übung unterstützen. Dabei lassen sich der Grad der Steuerung und die Art der Steuerung unterscheiden (Segermann 1992, S. 41ff.).

Der Grad der Steuerung kann stark oder weniger stark sein. **Stark gesteuerte Übungen** geben den Lernenden vor, was sie machen sollen, und es gibt meistens auch nur eine richtige Lösung. **Weniger stark gesteuerte Übungen** geben den Lernenden Wahlmöglichkeiten. So steuern die Lernenden ganz im Sinne der Lernerautonomie zumindest einen Teil ihres Lernens selbst, da die Übung individuelle Variationen zulässt. Der Grad der Steuerung wird manchmal auch mit dem Schwierigkeitsgrad gleichgesetzt. So kann die Schwierigkeit von rezeptiven zu reproduktiven, produktiven und dann zu Transfer-Übungen ansteigen. Transfer-Übungen sind solche, in denen die geübten Muster in einen neuen Kontext übertragen werden. Jedoch können stark gesteuerte Übungen auch schwieriger sein als eine freie Äußerung, z.B. dann, wenn sie die Anwendung einer komplexen grammatischen Struktur verlangen.

Die Art der Steuerung kann ganz unterschiedlich sein. So können Bilder bzw. Bildgeschichten eine Erzählung steuern oder ein Lösungsbeispiel kann zeigen, wie die Übung bearbeitet werden soll.

Ausgangspunkt der Steuerung ist oft die **Arbeitsanweisung**. Sie kann im Imperativ formuliert sein und die Lernenden zu konkreten Handlungen auffordern oder als Frage gestellt werden, z.B.:

- Vergleichen Sie die Dialoge.
- Üben Sie im Kurs.
- Welche Medien kennen Sie?
- Was zeigen die Bilder?

Auch die verbale oder bildliche Beschreibung einer Situation kann steuern, z.B.:

- Dein Partner hat dich am Telefon nicht verstanden. Er fragt zurück: "Entschuldigung, was hast du gesagt?" Du antwortest indirekt: "Ich habe gefragt, ob/wann du kommst."

Bei der Arbeitsanweisung richtet sich die Aufmerksamkeit der Lernenden auf das, was sie tun sollen, also etwa auf das Sammeln von Informationen oder den Vergleich zweier Dialoge. Die Situationsbeschreibung hingegen fordert meistens zu einer bestimmten kommunikativen Handlung auf, etwa wenn man am Telefon zurückfragt, weil man etwas akustisch nicht verstanden hat.

Die Arbeitsanweisung kann auch konkrete Lösungshilfen nennen oder auf Lösungsmöglichkeiten hinweisen, z.B.:

- Der Redemittelkasten hilft.
- Ordnen Sie zu, es gibt mehrere Möglichkeiten.

Sie haben nun eine Reihe unterschiedlicher Übungstypen kennengelernt. Für Ihre Unterrichtsplanung kann es sinnvoll sein, Übungen in Lehr- und Lernmaterialien nach den oben vorgestellten Merkmalen zu differenzieren. Das hilft Ihnen, Übungsziele einzuschätzen, Übungsabfolgen zu planen und eventuell zu verändern. Ziel aller Übungen ist es, auf eine Aufgabe vorzubereiten, die Sprachhandeln erfordert. [2, S.31]

4.6 Sprachkompetenz mit Aufgaben und Übungen aufbauen

Jede Übung verfolgt ein bestimmtes (Teil-)Lernziel, das erst erreicht werden muss, damit die nächste Übung oder Aufgabe erfolgreich bearbeitet werden kann. Bei der Planung von Übungen werden daher zunächst die Lernziele festgelegt, um die Übungen darauf abzustimmen.

Übungen, die aufeinander aufbauen, bilden eine Sequenz. Sequenzen können unterschiedlich viele Übungen umfassen und führen zu einer Aufgabe hin, die die Sequenz abschließt. Die Stufung des Aufgaben- und Übungsangebots erfolgt dabei oftmals nach Kriterien wie z.B.

- von geschlossenen zu offenen Übungen,
- von bekannten Inhalten oder Formen zu neuen bzw. unbekanntem,
- vom Leichten (gesteuert, mit vielen Vorgaben/Hilfen) zum Schweren (ungesteuert, mit wenigen oder ohne Vorgaben),
- von kommunikationsvorbereitenden (reproduktiven) Übungen zur Kommunikation (Produktion) selbst,
- von den Inhalten (Worum geht es im Text? Was ist für die Lernenden interessant?) zu den Formen (Welche Grammatik / sprachlichen Mittel sind nötig, um miteinander über die Inhalte zu sprechen?).

Es gibt viele verschiedene Möglichkeiten, eine Sequenz aufzubauen. Ein Beispiel, das ein Lehrer aus seinem Unterricht beschreibt, können Sie hier lesen:

*Viele Aufgaben, auch in Lehrwerken, bestehen aus Diskussionen oder dem Verfassen eines Artikels oder dem Schreiben einer E-Mail zu einem bestimmten Thema. Wie ich das vorbereite? Nun, wenn das Thema neu ist, der Wortschatz unbekannt oder es neue Strukturen gibt, etwa den Konjunktiv, beginne ich **im ersten Schritt mit geschlossenen Übungen**, die reproduktiv sind. Und vor allem: Übungen, in denen meine Lerner noch nicht selbst Sätze produzieren müssen! Für die **Vorentlastung und Vorbereitung zum Verstehen** von neuem **Input** helfen auch Assoziationen, Wort-Bildzuordnungen, Bildergeschichten und so.*

*Im zweiten Schritt geht es ja dann darum, dass sich die Lernenden verständlich machen können, also dass sie auch was zum Thema sagen können. Aber immer noch sind das **stark gesteuerte, reproduktive** Übungen. Das heißt,*

meine Lernenden müssen keine Sätze wirklich frei produzieren, sondern können sich an einer vorgegebenen Struktur festhalten. Das hat einen großen Vorteil: Die Lernenden machen wenig Fehler, sprechen über ein bestimmtes Thema und nutzen mit Erfolg neuen Wortschatz oder neue Strukturen.

Das mache ich z.B., indem ich die Lernenden Wortschatz und Redemittel lesen oder hören und nachsprechen lasse. Automatisierungsübungen sind hier ganz wichtig, also viele Wiederholungen. Aber auch richtig/falsch-Ankreuzübungen, lesen und zuordnen lassen: „Wer sagt was?“, Dialogvariationen nach Vorgaben, Hör- und Leseverstehen, globales Verstehen: „Worum geht es im Text?“.

Hier geht es also schon richtig los, aber frei sprechen geht oft doch noch nicht. Bei Kollegen habe ich manchmal beobachtet, dass sie hier schon aufhören und dann diskutieren lassen – aber wem macht es schon Spaß, mit vorgefertigten Sätzen zu diskutieren? Es muss also weitergehen.

Im dritten Schritt muss der **Steuerungsgrad** dann **abnehmen**, es gibt zwar noch Hilfen wie sprachliche Mittel oder inhaltliche Informationen, aber die dürfen keine ganzen Sätze und Strukturen mehr vorgeben. Meistens machen wir hier Übungen wie Notizen machen oder einen Artikel mithilfe von Stichwörtern oder visuellen Hilfen wiedergeben.

Richtig interessant wird es nun **im vierten Schritt**, denn da erst merke ich, ob die vorbereitenden Übungen wirklich zum Ziel geführt haben. Es geht nämlich um die **Bewältigung einer Aufgabe** durch freie Äußerung in einem Rollenspiel oder das Durchführen einer eigenen Recherche und anschließender Präsentation.

Alles inhaltliche und sprachliche Wissen wird also frei angewendet in **interaktiven Handlungen** wie z.B. Pro-Contra-Diskussionen, Argumente austauschen, seine oder andere Meinungen vertreten, neue Texte nach einem Muster produzieren: etwa einen Leserbrief zum Zeitungsartikel schreiben oder eine Mail beantworten. Sehr viel Spaß macht es meinen Lernenden auch, einen Ich-Text zu schreiben. Hier können sie eigene Erfahrungen zum Thema darstellen oder einen Text für das Sprachenportfolio schreiben.

Auch Material im Internet sammeln und Informationen austauschen gehört hierhin.

So eine Übungssequenz muss man gut durchdenken und aufbauen, aber mit der Zeit bekommt man Routine darin und vor allem ist es schön, die Ergebnisse bei den Lernenden zu sehen.

Zu den Schritten 2 und 3 gibt es oftmals mehrere Übungen. Außerdem müssen Übungen zur Aussprache/Intonation oder zur Bewusstmachung von Strukturen eingeplant werden.

Folgende Checkliste kann Ihnen bei der Einschätzung von Aufgaben und Übungen helfen.

Checkliste

Gute Aufgaben

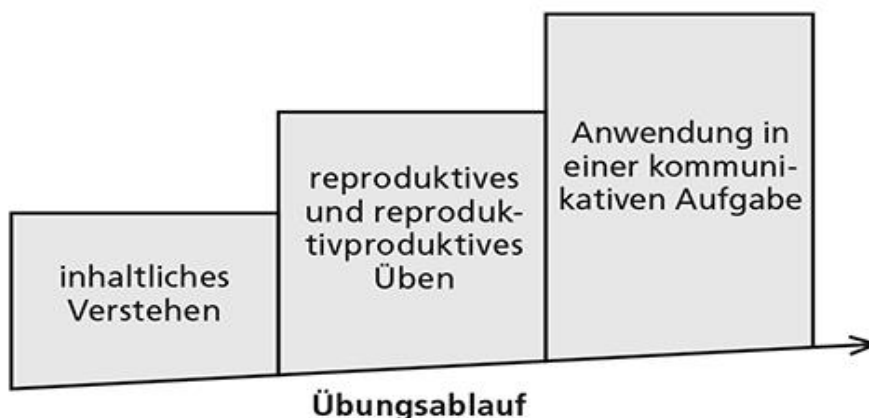
- haben einen Sitz im Leben,
- sind kommunikativ relevant, das heißt, sie ermöglichen den Lernenden sprachliche Handlungen durchzuführen, die sie auch im Alltag bewältigen müssen,

- sprechen die Lernenden als sie selbst an,
- berücksichtigen die Interessen und Bedürfnisse der Lernenden,
- bereiten auf authentische Sprachhandlungen vor,
- regen zur Beschäftigung mit bedeutungsvollen Inhalten an,
- ermöglichen die Produktion von bedeutungsvollem Output.

Gute Übungen

- leisten einen Beitrag zur Bewältigung von Aufgaben,
- sind transparent hinsichtlich der Lernziele,
- sprechen die Lernenden als sie selbst an,
- trainieren die Verwendung authentischer Sprache,
- trainieren Flüssigkeit,
- regen dazu an, sich mit Sprachformen auseinanderzusetzen,
- sind erfolgsorientiert gestaltet, das heißt Übungsergebnisse sollten erreichbar und überprüfbar sein, enthalten auch spielerische Elemente.

Wie gesagt können Übungsabläufe bzw. Sequenzen ganz unterschiedlich gestaltet sein. Der klassische Verlauf sieht folgendermaßen aus:



Um für eine Sequenz Übungen auszuwählen, die das erfolgreiche Bewältigen einer Aufgabe ermöglichen, müssen Sie sich darüber im Klaren sein, welche Kompetenzen Ihre Lernenden schon haben. Je nachdem, auf welchem Sprachniveau sich Ihre Lernenden befinden, haben sie zu einem Thema oder zu einer Sprachhandlung ja bereits bestimmte Kenntnisse und Fertigkeiten erworben.

Der Erwerb und der Ausbau von fremdsprachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten findet schrittweise (**Progression**) statt. Die Lernenden erwerben zuerst den grundlegenden Wortschatz, Redemittel und Strukturen, die ihrem

Kenntnisstand entsprechen. Die Ausdrucksmöglichkeiten sind am Anfang stark begrenzt. Mit der Zeit kommen weitere Redemittel und neuer Wortschatz dazu, die Themen werden erweitert und auch die mündlichen und schriftlichen Ausdrucksmöglichkeiten nehmen zu. Die Progression ist ähnlich wie eine Spirale: Den Lernenden begegnen Themen und Inhalte auf einem höheren Sprachniveau wieder, wobei sie den erweiterten Wortschatz und die neuen Strukturen und Redemittel einsetzen können. Dies bezeichnet man als **zyklische Progression**.

Wichtig ist, dass Sie kontrollieren, ob die Übungen lösbar sind. Dies gilt insbesondere dann, wenn Sie eigene Zusatzübungen erstellen oder Übungen aus anderen Materialien ergänzen. Hier müssen Sie überprüfen, ob z.B. mit dem Sprachmaterial aus vorangegangenen Übungen oder Einheiten gearbeitet werden kann. Wenn nicht, müssen neue Formen eingeführt und noch weitere Übungen angeboten werden, die vielleicht Ihr Lehrwerk so nicht vorsieht. Grundsätzlich: Bevor Sie mit Übungen in den Kursraum gehen, sollten Sie sie selbst mindestens einmal durchgespielt haben, also sich genau überlegt haben,

- was die Lernenden in den einzelnen Übungen tun sollen,
- wie die Lösungen / die Lösungsmöglichkeiten lauten,
- auf welche Probleme die Lernenden dabei möglicherweise stoßen,
- welches Sprachmaterial neu ist und wie sich dies mit bereits vorhandenem verbinden lässt,
- welche zusätzlichen Hilfen Sie zur Verfügung stellen sollten. [2, S.47]

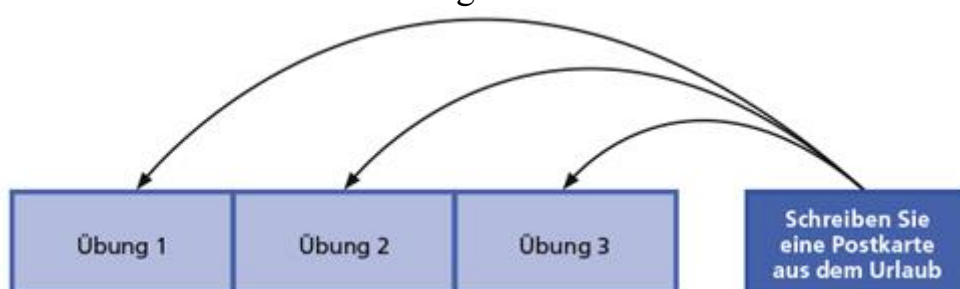
Zusammenfassung

Wir haben uns mit der Unterscheidung von Aufgaben und Übungen beschäftigt und gesehen, wie man mit Übungen und Aufgaben eine Unterrichtssequenz aufbaut, die die Lernenden zum sprachlichen Handeln befähigt. Dabei haben wir auch bereits darauf hingewiesen, dass sprachliches Handeln durch Interaktion gekennzeichnet ist. Damit möchten wir uns im nächsten Kapitel nun genauer beschäftigen.

Aufgaben zur Lektion 4:

Aufgabe 9

Was müssten Ihre Lernenden üben, um die Aufgabe: „Schreiben Sie eine Postkarte aus dem Urlaub.“ zu bewältigen?



Überlegen Sie sich Teillernziele und Lernaktivitäten für Übungen für Ihre Zielgruppe.

Beispiel:

	Übung 1	Übung 2	Übung 3
Teillernziel	Wortschatz zum Thema festigen		
Lernaktivität	aus der Lektion die Wörter/Ausdrücke notieren, die für eine Postkarte relevant sein könnten		

Aufgabe 10.

Übung 1:

16 Was magst du lieber? Fragt in der Klasse.

Frage

mögen + lieber
finden + besser

Antwort

Ich trinke/esse/spiele lieber ... als ...
... ist/schmeckt / finde ich besser als ...

Was magst du lieber:
Cola oder Wasser?



Was findest du besser:
Ferrari oder Mercedes?

Ich trinke lieber Cola als Wasser.



Ferrari ist besser als ...

Kakao ↔ Tee
Physik ↔ Geschichte
Morgen ↔ Abend

Steak ↔ Pizza
Samstag ↔ Montag
Katzen ↔ Hunde

Tennis ↔ Handball
Ferrari ↔ Mercedes
Mathe ↔ Sport

geni@l, Kursbuch A1, S. 53.

Übung 2:


6 Postkarte an die Großeltern

Ergänze den Text und schreib die ganze Postkarte in dein Heft.

Liebe Oma, lieber Opa,

wie waren Eure Ferien? Hoffentlich hattet Ihr keinen Regen. Unsere Ferien sind super. Gleich am zweiten Tag sind wir **1**. Das **2** gar nicht so **3**. Wir haben auch ein Picknick **4**. Wir hatten **5** dabei. Lukas und ich hatten **6**. Wir **7** Saft getrunken. Dann waren unsere **8** weg! Ein Hund **9** sie gefressen. Wir **10** gelacht. Mama **11** sauer.

Viele Grüße
Eure Lara



Lia & Rolf Klein
Kaiserstraße 9
32257 Bünde

Planetino 3, Kursbuch, S. 32.

Lesen Sie die Analyse von zwei Übungen in Lehrwerken. Welches Beispiel wurde jeweils beschrieben? Notieren Sie.

Analyse 1.

- Die Übung ist *reproduktiv*, denn die Lernenden reproduzieren Sätze nach einem vorgegebenen Modell.
- Die Übung ist *halboffen*, denn die Lernenden haben dabei Auswahl- und Variationsmöglichkeiten.
- Die Übung ist *eher formfokussiert*, denn die Lernenden fokussieren eher auf Strukturen, dabei produzieren sie aber weiterhin bedeutungsvolle Inhalte.
- Die Übung ist *stark gesteuert*, denn die Lernenden bekommen Strukturen so vorgegeben, dass die lediglich die Nomen in den vorstrukturierten Sätzen austauschen und so neue Aussagen formulieren.

Analyse 2.

- Die Übung ist *reproduktiv-produktiv*, denn es ist ein Textmuster vorgegeben, nach dem ein Text schriftlich verfasst werden soll.
- Die Übung ist *halboffen*, denn die Lernenden ergänzen in die Lücken Wortschatz, den sie in der Lektion zum Thema gelernt haben.
- Die Übung ist *inhaltsorientiert*, denn die Aufmerksamkeit ist auf den Inhalt des zu schreibenden Textes gerichtet.
- Die Übung ist *weniger stark gesteuert*, denn es gibt Wahlmöglichkeiten für die Lernenden, für die Lücken gibt es nicht nur eine Lösungsmöglichkeit.

Aufgabe 11

A) Welche Übungstypen stehen Ihrer Meinung nach eher am Anfang (A) einer Übungssequenz, welche eher am Ende (E)?

- offen/ halboffen ____
- formfokussiert ____
- reproduktiv- produktiv ____
- stark gesteuert ____
- inhaltsorientiert ____
- reproduktiv ____
- weniger stark gesteuert ____
- geschlossen ____

B) Sehen Sie sich folgendes Übungsbeispiel an. Würden Sie diese Übung eher am Anfang, in der Mitte oder am Ende einer Übungssequenz erwarten? Begründen Sie.

-  **3 Probleme und Ratschläge.** Sammeln Sie Probleme und passende Ratschläge. Schreiben Sie jeden Satz auf eine Karte. Suchen Sie im Kurs die passende Karte.



studio d, Kurs- und Übungsbuch A1, S. 195.

Kapitel 5. *Lernen durch Interaktion*

5.1 Sozialformen

In Kapitel 1 haben wir festgehalten, dass das Lernziel modernen Fremdsprachenunterrichts kommunikative Kompetenz ist, d.h. die kommunikativ angemessene Handlungsfähigkeit der Lernenden in unterschiedlichen Situationen, wie wir bei den Prinzipien Handlungsorientierung und Kompetenzorientierung gesehen haben. Um dieses Lernziel zu erreichen, sollten Lernende im Unterricht so oft wie möglich die Fremdsprache ausprobieren, anwenden und benutzen können. Sie sollten so viel wie möglich über Themen und Inhalte, die für sie von Interesse sind (Personalisierung), in der Fremdsprache miteinander ins Gespräch kommen, Bedeutungen aushandeln und Meinungen austauschen.

Lehrende dürfen daher ihren Lernenden nicht nur Wissen über die Sprache vermitteln, sondern müssen ihnen auch Gelegenheiten bieten, in der Sprache zu handeln.

Das erreicht man am besten durch Sozialformen wie Partner- oder Gruppenarbeit, z.B. wenn Lernende gemeinsam Lösungen in einem aufgabenorientierten Unterricht diskutieren, aushandeln und danach ihre Ergebnisse präsentieren und auswerten (Aufgabenorientierung, Interaktionsorientierung).

Es ist bewiesen, dass ein Lernklima, das von gegenseitiger Akzeptanz und wechselseitigem Voneinanderlernen geprägt ist, zu einem besseren Unterricht beiträgt (Fischer 2006). Von dieser Form sozialen Lernens profitieren alle Schüler. Schwächere Lernende werden in ihren Stärken ermutigt, Stärkere geben bereits verstandenen Lernstoff weiter und festigen durch das Wiederholen ihr Wissen. In der Literatur nennt man diese Form Helfer-Prinzip (bereits Nuhn 1974, zit. nach Demmig 2007, S. 168).

Für uns stellt sich somit die Frage, wie Lehrende und Lernende im Klassenzimmer miteinander interagieren und wie soziale Prozesse im Fremdsprachenunterricht Lernprozesse des Spracherwerbs positiv beeinflussen können.

Der Begriff Interaktion bezeichnet aufeinander bezogene Handlungen (aus dem Lateinischen: *inter agere* = wechselseitig / aufeinander bezogen handeln). Interaktion wird auch als „Prozess sozialer Beziehungsbildung“ (Stein 2010, S. 135) zwischen zwei oder mehr Menschen im Unterricht verstanden. Dabei handeln im Unterricht Lehrende und Lernende miteinander sowie die Lernenden untereinander. Letzteres erlaubt im Unterricht ein Lernen voneinander und ein Probehandeln beispielsweise in Rollenspielen.

Mit Interaktion kann im Unterricht aber auch die Beschäftigung mit einem Text durch den Leser gemeint sein oder das Bearbeiten einer Aufgabe. Dazu gehört ebenso die Arbeit mit sogenannten interaktiven Medien wie z.B. digitalen Tafeln (engl.: *interactive whiteboard*) oder Computern.

Auch die Lehrenden handeln, indem sie Aufgaben stellen, Arbeitsformen wie z.B. das Rückendiktat vorgeben sowie Materialien und Medien einsetzen.

Interaktion bezeichnet somit alle Kommunikationsprozesse im Unterricht. Dabei führen kooperative Sozialformen wie beispielsweise Gruppenarbeit im Unterricht zur aktiven Teilnahme der Lernenden. Aktive Teilnahme führt wiederum zu einer tieferen Wissensverarbeitung und damit zum dauerhaften Speichern des Gelernten. Außerdem werden durch abwechselnde Sozialformen nicht nur die Kommunikationsfähigkeit der Lernenden gefördert, sondern auch soziale Kontakte innerhalb der Kursgruppe gestiftet, die sich motivierend auf gemeinsames Handeln auswirken und die Aufmerksamkeit auf das Unterrichtsgeschehen lenken. Zusammengefasst heißt das: Soziale Interaktion im Fremdsprachenunterricht fördert die Motivation zum Lernen und hilft das Gelernte besser zu behalten.

Zahlreiche Studien in den USA (Richards/Lockhart 1994) und in Deutschland (DESI-Studie 2006) haben gezeigt, dass der Redeanteil der Lernenden, ein Indiz für Interaktion im Fremdsprachenunterricht, nur gering ist. Die meiste Zeit sprechen die Lehrenden. Sie benötigen die Zeit, um Übungen und Aufgaben zu erläutern, Grammatik und neuen Wortschatz zu erklären oder Arbeitsergebnisse zu korrigieren bzw. zusammenzufassen. Einzelne Schüler kommen in einer Unterrichtsstunde meist nur für wenige Minuten zu Wort. Für den Fremdsprachenunterricht stellt sich somit die Frage, wie die zur Verfügung stehende Zeit effektiver für Sprachhandlungen der Lernenden in der Fremdsprache genutzt werden kann.

Auf der einen Seite stellen wir also eine zu geringe Redezeit für die Lernenden fest, auf der anderen Seite beklagen viele Lehrende, dass ihre Schülerinnen und Schüler nicht motiviert seien und sich nicht aktiv am Unterricht beteiligten.

Durch die Wahl von Arbeits- und Sozialformen, die eine stärkere Lernerpartizipation zur Folge haben, wird neben der Veränderung sozialer Beziehungen im Unterricht auch die Lernerautonomie gestärkt, das heißt: Die Verantwortung für Lernprozesse wird zunehmend von der Lehrkraft auf die Lernenden selbst übertragen. Wir wollen daher mit Ihnen gemeinsam Ideen sammeln, wie Sie in Ihrem Unterricht Lernende zur aktiven Teilnahme motivieren und nach Möglichkeit ihren Redeanteil erhöhen können. Dies erreicht man in erster Linie durch kooperative Arbeits- und Sozialformen, mit denen wir uns im Folgenden beschäftigen.

Wie bereits erwähnt, schaffen *Sozialformen* die Bedingungen für Kommunikation im Unterricht, das heißt für alle Formen des sprachlichen Handelns zwischen Lehrenden und Lernenden und zwischen Lernenden untereinander. Die Sozialformen organisieren so die Beziehungen im Unterricht. Einerseits lösen sie soziale Prozesse aus und steuern andererseits kognitive Lernvorgänge. Im Klassenzimmer findet die Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Lernenden entweder als *Frontalunterricht*, *Gruppenarbeit*,

Partnerarbeit oder als *Einzelarbeit* statt, wie wir im Folgenden genauer erläutern möchten. [2, S.50]

Der sinnvolle Einsatz verschiedener Sozialformen sowie der bewusste Wechsel zwischen Sozialformen im Unterricht ist ein wichtiges Instrument zur Integration aller am Unterricht beteiligten Personen und garantiert einen hohen Lernerfolg. Sicherlich haben Sie in Ihrem Unterricht oder als Lernende selbst schon verschiedene Sozialformen erlebt.

5.2 Arbeitsformen

Die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden sowie zwischen Lernenden untereinander wird, wie wir gesehen haben, durch Sozialformen des Unterrichts bestimmt. Die Art und Weise, wie Aufgaben und Übungen zu bewältigen sind, wird durch die *Arbeitsformen* bestimmt. So gibt es ein breites Spektrum an Möglichkeiten, wie Interaktionen innerhalb der kooperativen Sozialformen Gruppenarbeit oder Partnerarbeit gestaltet werden können. Arbeitsformen legen fest, wie die Lernenden miteinander arbeiten und welche Aktivitäten ausgeführt werden sollen. Wir werden im Laufe des Kapitels eine Vielzahl von Arbeitsformen kennenlernen, von denen Sie vielleicht schon einige kennen, andere hoffentlich auch neu für Sie sind.

Arbeitsformen werden in der Literatur oft unterschiedlich benannt. So finden Sie für die Arbeitsform Karussell auch den Begriff Kugellager. Sie müssen diese Termini nicht unterscheiden lernen. Arbeitsformen können verschiedene Sozialformen integrieren, wie beispielsweise das Stationenlernen. Beim *Stationenlernen* werden verschiedene Arbeitsaufträge räumlich an verschiedenen Plätzen/Stationen im Kursraum verteilt. Die Lernenden arbeiten eine begrenzte Zeit an einem Tisch / einer Station und wechseln danach an den nächsten Tisch. Die Arbeitsaufträge können dabei in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit bearbeitet werden.

Zwei Arbeitsformen, die sich auch gut für Partnerarbeit in großen Lernergruppen eignen, sind der Klassenspaziergang und das Karussell.

Beim *Klassenspaziergang* gehen die Lernenden durch den Unterrichtsraum und befragen die Person, der sie begegnen, oder antworten ihr.

Beim *Karussell* bilden die Lernenden einen Innen- und Außenkreis und führen kurze Gespräche. Auf ein Zeichen des Lehrenden drehen sich die Kreise gegeneinander und ein neuer Dialogpartner steht dem Lernenden gegenüber.

Sie sehen, gerade Arbeitsformen für die Partnerarbeit sind vielfältig und bieten schon auf niedrigem Sprachniveau abwechslungsreiche Kommunikationsformen. Ein einfacher Dialog muss nicht immer mit demselben Partner geübt werden. Außerdem werden durch die vielen Wiederholungen aufgrund des Partnerwechsels sprachliche Muster automatisiert. Damit wird auch das Feld Flüssigkeitstraining des Lernfeldermodells berücksichtigt. Zudem eignen sich die gezeigten Arbeitsformen besonders für das Arbeiten in großen Lernergruppen.

Eine weitere effiziente Arbeitsform, in der die Aktivität der Lernenden auch physisch erhöht werden kann, ist das *Laufdiktat*. Beim Laufdiktat arbeiten die Lernenden zu zweit. Sie hängen die Textvorlagen A und B weit vom eigenen Tisch entfernt an eine Wand oder legen die Vorlagen auf einen entfernten Tisch. Dann pendelt ein Lerner zwischen Sitzplatz und Textvorlage A hin und her, wobei er sich immer kleine Textportionen merkt und diese seinem Schreibpartner diktiert. Nachdem er Text A fertig diktiert hat, wechseln die Partner ihre Rollen. Jetzt pendelt der andere Lerner zwischen Platz und Vorlage B hin und her und diktiert seinem Partner den Text Satz für Satz. Im Anschluss korrigieren die Partner dann die Texte des jeweils anderen. Noch ein Tipp: Kopieren Sie bei größeren Lernergruppen die Texte 2- bis 3-mal, damit nicht alle Lernenden zum selben Blatt laufen müssen.

Neben dem Training des Hörverständnisses und der korrekten Schreibung wird auch die kommunikative Kompetenz der Lernenden erhöht: Sie müssen nachfragen, wiederholen, langsamer sprechen, das Verständnis sichern usw. Beim Laufdiktat sind die Lerner zudem motorisch aktiv. Aus der Lernpsychologie wissen wir, dass die Verbindung von Bewegung und Lernen sehr effizient ist. Nicht umsonst trainieren viele Rhetoriker ihre Reden während des Laufens, oder es fallen uns gerade beim Spazierengehen Dinge wieder ein, die wir bereits vergessen hatten. Eine weitere Arbeitsform, die Lernen und Motorik verbinden kann, heißt *Kettenübung* oder Reihenübung. Ein Schüler wirft einem anderen einen Ball zu und stellt eine Frage. Der Schüler, der den Ball gefangen hat, beantwortet die Frage und stellt sie danach einem anderen Schüler. Der Ball bestimmt, wer als nächstes das Rederecht bekommt.

Sie haben nun neben den Sozialformen auch eine Reihe von Arbeitsformen kennengelernt. Sie haben gesehen, dass es für den Lernprozess förderlich ist, verschiedene Arbeits- und Sozialformen abwechslungs- und variantenreich im Unterricht einzusetzen, um die Lernerbeteiligung zu erhöhen. In kooperativen Sozialformen interagieren die Lernenden stärker untereinander, d.h. sie beraten Lösungswege, tauschen sich über Lernwege aus und diskutieren Ergebnisse. Der Vorteil kooperativer Sozialformen liegt auf der Hand: Sie verändern das Kommunikationsverhalten im Unterricht. Sie erhöhen nicht nur die Lernerbeteiligung und den Redeanteil der Lernenden, sondern lösen soziale Prozesse aus, die das Lernen positiv beeinflussen.

Aber ist es beliebig, wann welche Arbeits- und Sozialform im Unterricht verwendet wird? Um diese Frage beantworten zu können, ist es in einem nächsten Schritt wichtig, Arbeits- und Sozialformen in Bezug auf ihre Einsatzmöglichkeiten im Unterricht beurteilen und entsprechend ihrem Mehrwert für einen handlungs- und interaktionsorientierten Unterricht auswählen zu können. [2, S.56]

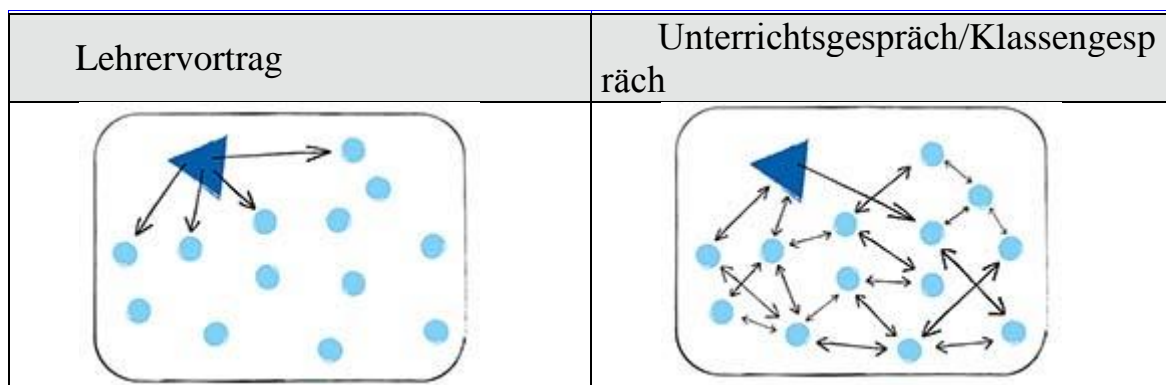
5.3 Frontalunterricht

Wir haben Studierende des Fachs Deutsch als Fremdsprache der Friedrich-Schiller-Universität Jena gefragt, in welcher Sozialform sie in der Schulzeit am

häufigsten gearbeitet haben. Insgesamt gaben die Studierenden an, dass in ihrer Schulzeit ca. 60-70% der Unterrichtszeit im Frontalunterricht stattfand, ca. 15-20% in Partner- oder Einzelarbeit und nur ca. 5% in Gruppenarbeit. Die meiste Zeit haben die Studierenden also Frontalunterricht erlebt.

Der Begriff Frontalunterricht bezieht sich auf die räumliche Anordnung im Klassenraum, denn in der Regel findet Frontalunterricht in zwei Fronten statt, d.h. eine einzelne Person spricht vor einer Gruppe von Zuhörern. Frontalunterricht kann damit ebenso ein Schülervortrag oder die Zusammenfassung eines Textes durch einen Kursteilnehmer sein.

Wir unterscheiden beim Frontalunterricht zwischen Lehrervortrag und Unterrichtsgespräch Klassengespräch bzw. Arbeit im Plenum. Der Lehrervortrag beinhaltet meist einen längeren Redebeitrag des Lehrers, z.B. die Erklärung einer grammatischen Struktur oder die Erläuterung eines landeskundlichen Themas (Wie feiert man in Deutschland Weihnachten?). Bei der Arbeit im Plenum ist die Lehrkraft zwar ebenfalls die zentrale Person in der Kommunikation, d.h. sie stellt Fragen, die von wechselnden Lernenden beantwortet werden, aber das Frage- und Antwort-Muster verändert sich, da sich die Lernenden auch untereinander Fragen stellen und diese beantworten. Hier findet neben der Lehrer-Schüler-Interaktion auch eine Schüler-Schüler-Interaktion statt, wie wir bereits bei der Arbeitsform Reihenübung gesehen haben.



Vorteile

Die Vorteile des Frontalunterrichts können von vielen Lehrenden schnell aufgezählt werden:

- schnelle Weitergabe des Unterrichtsstoffs,
- gleichzeitige Informationsvermittlung an alle Schülerinnen und Schüler,
- geringer Aufwand für die Unterrichtsorganisation,
- Anerkennung der fachlichen Autorität des Lehrers,
- einfache und direkte Korrekturmöglichkeit.

Aber auch Lernende bevorzugen zum Teil Frontalunterricht, denn Lehrenden und Lernenden werden klare Rollen zugewiesen, die den Erwartungen vieler an den Unterricht zu entsprechen scheinen: die Lehrenden als allmächtige Wissensvermittler, die Lernenden als gelehrsame Zuhörer.

Gerade unerfahrene Kolleginnen und Kollegen sehen so ihre Autorität zur Steuerung des Unterrichts nicht infrage gestellt und glauben, dass Disziplin so am einfachsten hergestellt werden kann.

Nachteile

Allerdings vergessen sie oft, dass ein Lehrstil, der den Lernenden die passive Rolle des Hörers zuweist, rhetorische Fähigkeiten auf Sprecherseite und den wirkungsvollen Einsatz von geeigneten Präsentationstechniken (z.B. PowerPoint, klare Tafelbilder oder geeignete Arbeitsblätter) voraussetzt. Nur so werden die Lernenden zum Mitdenken angeregt und bleiben aufmerksam. Wie Sie sicherlich aus eigenen Erfahrungen mit Vorträgen, die Sie selbst besucht haben, wissen, sinkt die Konzentrationsfähigkeit beim Zuhören rasch. Gerade bei jüngeren Lernenden sinkt die Aufmerksamkeit und Konzentrationsfähigkeit schon nach wenigen Minuten (Büttner/Schmidt-Atzert 2004).

Zudem sind Lernende in ihren Lernvoraussetzungen wie z.B. ihrer Lernfähigkeit, ihren Lerntempo oder bevorzugten Arbeitsweisen verschieden, aber auch in Bezug auf ihre Persönlichkeit wie z.B. den Grad der Selbstständigkeit, das Selbstvertrauen, ihre Intuition und Kreativität, Motivation und Leistungsbereitschaft. Nicht alle Schülerinnen und Schüler können im selben Moment die gleichen Informationen verarbeiten. Diesen Unterschieden kann die Lehrkraft im Frontalunterricht schwer gerecht werden. Deshalb kann sich der eingangs genannte Vorteil, das gleichmäßige Weitergeben von Wissen, auch als Nachteil herausstellen.

Klassengespräch

Natürlich ist auch im lehrerzentrierten Unterricht eine stärkere Beteiligung der Lernenden möglich. Dies geschieht in der Regel im sogenannten Klassengespräch oder Plenum. Allerdings werden die Fragen in der Regel von der Lehrkraft gestellt und zwar häufig so, dass die Antworten der Lernenden möglichst dem gewünschten Gedankengang der Lehrkraft entsprechen und keine Fehlleistung darstellen. Oft sind es auch nur Antworten auf Entscheidungsfragen (Ja/Nein) oder geschlossene Fragen, auf die mit einem Wort geantwortet werden kann. Um sicherzustellen, dass die Lehrkraft eine bestimmte Antwort bekommt, wird sie wahrscheinlich leistungsstärkere Lernende, von denen sie glaubt, dass sie die richtige Antwort produzieren, häufiger aufrufen als leistungsschwächere. Wiederum kann sie durch das Aufrufen von Lernenden bei bestimmten Fragen deren Lernerfolg individuell überprüfen bzw. ihr Selbstwertgefühl stärken (oder auch schwächen), wenn diese eine Antwort richtig (oder eben falsch) gegeben haben. Sie werden schnell erkennen, welche Potenziale, aber auch Gefahren dieses Interaktionsverfahren im Unterricht bietet.

Beurteilen wir den Frontalunterricht unter dem Interaktionsaspekt, kann man sagen, dass die Interaktion zwischen den Lernenden eher schwach ist und sie nicht zum gemeinsamen Handeln in der Sprache ermutigt werden. Natürlich wird es in jedem Unterricht auch Momente geben, wo andere Lernziele als

kommunikative Kompetenz im Vordergrund stehen und sich die Lehrkraft bewusst für die Sozialform Frontalunterricht entscheidet.

Dies sind zum einen Phasen, in denen sichergestellt werden muss, dass alle Lernenden denselben Informationsstand haben: z.B. bei kursorganisatorischen Anweisungen wie Terminen, beim Stellen von Arbeitsaufträgen, beim Sicherstellen von Zwischenergebnissen oder beim Zusammenfassen. Zum anderen wird die Einführung neuer Lerninhalte, die in der Regel mit einem hohen Grad an Visualisierungen einhergeht, z.B. Präsentieren von Bild- oder Filmmaterial, frontal organisiert werden. Hier ist der Frontalunterricht am ökonomischsten in Bezug auf Zeit und Materialeinsatz. [2, S.60]

5.4 Einzelarbeit

Den höchsten Grad der Individualisierung von Lernprozessen erreicht man in der Einzelarbeit. Je nach Lernziel steht bei Einzelarbeit im Vordergrund, dass Lernende erworbenes Wissen nachvollziehen, festigen oder sich problemlösend damit auseinandersetzen. Häufig finden wir die Sozialform Einzelarbeit bei Übungen und Aufgaben zum Lesen oder Hören.

Vorteile

- In einem gewissen Rahmen können Lernende in Einzelarbeit ihre Arbeitsweise selbst wählen, indem sie beispielsweise zum Herausfinden der Hauptinformationen in einem Text diese unterstreichen, farbig markieren oder Notizen machen.
- Innerhalb des vorgegebenen Zeitrahmens können die Lernenden in ihrem eigenen Tempo arbeiten.
- Außerdem können Lernende bereits erworbenes Wissen selbstständig anwenden, z.B. in Form einer kreativen Schreibaufgabe als Hausaufgabe.
- Möchte man den Lernfortschritt einzelner Schülerinnen und Schüler in größerem Umfang einschätzen und dokumentieren, ist die Einzelarbeit die geeignetste Sozialform. Bei Einzelarbeit erfolgt das Feedback (von der Lehrkraft oder den Mitschülern) individuell.
- Ebenso findet die Selbstevaluation zur Überprüfung des eigenen Lernfortschritts (Das kann ich schon: ...) in Einzelarbeit statt. So können Lernende ihre Kompetenzen einschätzen und daran arbeiten (Das kann ich / noch nicht / nicht mehr und sollte es wiederholen: ...).

Nachteile

Vielleicht ist es Ihnen im Unterricht aber auch schon einmal so ergangen wie diesen Lehrerinnen, die über ihre Erfahrung mit Einzelarbeit schreiben:

Oft denke ich nicht dran und gebe den Schülern einen Arbeitsauftrag und dann wurschtelt (*arbeitet irgendwie / mit weniger Erfolg) da jeder allein vor sich hin und dann denke ich, oh, das wär doch besser zu zweit.

(nach: Demmig 2007, S. 132)

Aber wenn da achtzehn Leute sitzen, dann haben sie auch einen Anspruch, dass sie diesen Text vorlesen können, und dafür habe ich einfach keine Zeit. Entweder lesen wir jetzt vier Texte und morgen nochmal oder ich nehme alle mit nach Hause und korrigiere sie, weil ich denke, wenn sie schon was produziert haben, haben sie auch automatisch den Anspruch, dass sie es korrigiert bekommen. Aber dazu habe ich leider auch keine Zeit.

(nach: Demmig 2007, S. 111)

Es ist also wichtig zu überlegen, wann wir Einzelarbeit einsetzen. Hier müssen wir als Lehrende eine weitere Unterrichtsparadoxie aushalten. Einerseits ist Lernen ein individueller Prozess, denn Gedächtnisarbeit (z.B. Wörter lernen) kann jede Lernerin und jeder Lerner nur für sich allein leisten. Andererseits sind Bewertungsprozesse von Einzelleistungen als Teil des Unterrichts oft zeitintensiv und für die anderen Teilnehmenden oft Momente großer Langeweile.

Aus diesem Grund sollten im Unterricht die Übergänge zwischen den Sozialformen fließend gestaltet werden. So bereitet die Einzelarbeit gut auf eine Plenums-, Partner- oder Gruppenarbeit vor, indem die Lernenden Gedanken zu einem Thema sammeln, die dann in einen gemeinschaftlichen Diskurs, z.B. eine simulierte Podiumsdiskussion, eingebracht werden.

Der Wechsel von einer Sozialform zu einer anderen ist also oft sehr sinnvoll. Ein Beispiel für den Wechsel von der Einzelarbeit zur Gruppenarbeit ist die Bearbeitung eines Lesetextes in der Arbeitsform reziprokes Lesen (Brüning / Saum 2006). Hierfür wird ein Lesetext in einzelne Abschnitte gegliedert und Gruppen mit je 4 Teilnehmern gebildet. Jedes Gruppenmitglied erhält eine Rollenkarte mit einem der folgenden Arbeitsaufträge. Nach dem Lesen des ersten Abschnitts in Einzelarbeit werden die Aufträge A-D durchgeführt:

- stellt inhaltliche Fragen zum Text, die von den anderen Gruppenmitgliedern beantwortet werden sollen,
- fasst den Text zusammen, die anderen Mitschüler entscheiden, ob die Hauptinformation enthalten ist,
- fordert die anderen zum Erklären unbekannter Lexik oder Erklärungen unklarer Stellen im Text auf, die Gruppenmitglieder klären gemeinsam Verstehenslücken,
- stellt eine Hypothese auf, wie der Text weitergehen könnte.

Nun wechseln die Rollenkärtchen im Uhrzeigersinn und der nächste Abschnitt wird in Einzelarbeit gelesen und danach werden wieder die Aufträge A-D durchgeführt usw.

Wie wir gesehen haben, bietet Einzelarbeit den Lernenden die Möglichkeit, ihre Arbeitsweise und ihr Arbeitstempo in einem gewissen Rahmen individuell zu bestimmen.

Ferner haben wir festgestellt, dass sich von der Einzelarbeit oft der Wechsel in kooperative Sozialformen anbietet. Meist werden so andere Sprachhand-

lungen geübt als in den oft nur kurzen Redebeiträgen bei der Auswertung im Plenum. Es wird systematisiert, zusammengefasst, begründet, hinterfragt, nachgefragt, diskutiert. Die Lernenden gewinnen beim Austausch über ihre Arbeitsergebnisse Sicherheit darüber, ob ihre Antworten richtig sind, und sind danach motivierter, diese im Plenum vorzutragen.

Nachdem wir uns die Sozialformen Frontalunterricht und Einzelarbeit angesehen haben, betrachten wir nun die kooperativen Sozialformen Partnerarbeit und Gruppenarbeit näher. Ihr charakteristischstes Merkmal ist die Zusammenarbeit, d.h. die Interaktion der Lernenden untereinander. [2,S.62]

5.5 Partnerarbeit

Partnerarbeit eignet sich vor allem in Wiederholungs- und Übungsphasen zur Automatisierung von Sprachhandlungen und zur Vertiefung des behandelten Lernstoffs oder in Reflexions- und Korrekturphasen für den Erfahrungsaustausch zwischen den Lernenden über Lernprozesse und Lernerfolg. Es überrascht daher nicht, dass eine Studie in den 90er-Jahren zu dem Ergebnis kam, dass Lehrende, wenn sie einen Wechsel der Sozialformen vollzogen, Partnerarbeit favorisierten (Macaro 1997 zit. nach Schwerdtfeger 2001, S. 11).

Befragt man Lernende nach ihren Präferenzen, so arbeiten auch sie im Fremdsprachenunterricht am liebsten in Partnerarbeit. Die Gründe hierfür liegen auf der Hand.

Vorteile

- Durch gegenseitige Anregungen bearbeitet man Aufgaben motivierter und kreativer.
- Man kann mit- und voneinander lernen und sich durch die wechselseitige Kontrolle gegenseitig helfen.
- Die Sprechzeit der einzelnen Lernenden ist hoch und im Klassenverbund können gleichzeitig alle Schülerinnen und Schüler aktiv werden.
- Die Sitzordnung kann im Kursraum in der Regel beibehalten werden.
- Die Entwicklung sozialer Kompetenzen wird gefördert, denn die Partner müssen vor Beginn der Zusammenarbeit ihre bevorzugte Arbeitsform (es sei denn sie ist durch die Anweisung der Lehrenden bereits vorgegeben wie z.B. beim Karussell) und das Tempo im Rahmen der vorgegebenen Zeit gemeinsam festlegen. Dazu bedarf es zum einen der Fähigkeit, Kompromisse auszuhandeln, und zum anderen der Bereitschaft, Verantwortung für die eigenen Lernprozesse zu übernehmen.
- Es finden Sprachhandlungen statt, wie sie auch außerhalb des Kursraums in einer Gesprächssituation auftreten. (Im Restaurant wird etwas bestellt, in der Stadt nach dem Weg oder im Geschäft nach dem Preis gefragt, auf dem Bahnhof eine Fahrkarte gekauft. Man tauscht sich über Pläne für das Wochenende aus, unterhält sich über einen Film, berät sich zur Planung eines Kursfestes.)

Auch für den Lehrenden ist Partnerarbeit schnell und scheinbar ohne großen Aufwand zu organisieren. In Bezug auf das Material müssen ausreichend

Kopien für Partner A und B vorbereitet und ggf. die Arbeitsblätter unterschiedlich farbig gekennzeichnet werden. In den Arbeitsphasen der Lernenden steht die Lehrkraft für Rückfragen zur Verfügung bzw. können einzelne Schülerinnen und Schüler individuell beraten werden.

Betrachtet man den letzten Punkt der genannten Vorteile, ist eine entscheidende Voraussetzung für den tatsächlichen Erfolg von Partnerarbeit die Qualität der Übungen und Aufgaben. Wie wir bei den didaktisch-methodischen Prinzipien gesehen haben, tauschen sich Menschen nur dann motiviert über Inhalte aus, wenn diese

- für sie von Bedeutung sind,
- ihrer Erfahrungs- und Lebenswelt entstammen,
- als wichtig, interessant, informativ eingeschätzt werden,
- oder wenn Informationen ausgetauscht werden, die neu und unbekannt sind.

Sie haben schon bereits erfahren, dass sinnvolles Sprachhandeln in der Unterrichtskommunikation zum Beispiel durch Übungen erreicht werden kann, in denen jeweils ein Partner die richtige Lösung hat und der andere sie erfragen muss oder beide Partner nur Teile der Lösung haben und nur durch gegenseitigen Austausch die fehlenden Informationen ergänzen können. Sehen Sie dazu das folgende Lehrwerksbeispiel.

4 *Wo warst du am ... ? Frag deinen Partner / deine Partnerin.*



Wochenplan 1	...morgen	...nachmittag	...abend
Freitag...			
Samstag...	im Schwimmbad	im Jugendclub	
Sonntag...			zu Hause
Montag...		Gitarrenunterricht	im Kino

Wochenplan 2	...morgen	...nachmittag	...abend
Freitag...	in der Schule	zu Hause	zu Hause
Samstag...			im Jugendzentrum
Sonntag...	im Bett	bei Opa und Oma	
Montag...	im Schwimmbad		

geni@l, Kursbuch A1, S. 91.

Wenn man die Übung macht, stellt man fest, dass alle Schülerinnen und Schüler gleichzeitig während der Partnerarbeit sprechen können und meist motiviert gearbeitet wird. Häufig werden Lernende, die sich in der Regel

weniger am Klassengespräch beteiligen, aktiver als sonst. Manchmal gibt es aber auch Lernende, die ohne miteinander zu sprechen die fehlenden Informationen durch Abschreiben ergänzen. Eine Möglichkeit, das zu vermeiden, wäre *Rückendiktat* (Arbeitsform, bei der Partner A und B Rücken an Rücken stehen und sich jeweils ihren Abschnitt eines Textes diktieren).

Nachteile

Allerdings müssen auch in der Partnerarbeit einige Aspekte berücksichtigt werden, die sich negativ auswirken können:

- manche Lernende neigen in sprachhomogenen Gruppen dazu, in Partnerarbeit ausschließlich in der Muttersprache zu sprechen,
- manche Lernende lassen sich leicht ablenken und beschäftigen sich während der Partnerarbeit mit anderen Dingen,
- wenn das Sprachniveau der Partner zu unterschiedlich ist, kann es dazu führen, dass nur der leistungsstärkere arbeitet,
- bei persönlicher Abneigung zwischen den Partnern kann sich dies negativ auf die Partnerarbeit auswirken.

Die Wahl der Partner ist deshalb nicht beliebig. Die Lernenden selbst arbeiten in der Regel am liebsten mit Freunden/Sitznachbarn nach freier Wahl zusammen. Diese Partnerwahl ist für einen kurzen Meinungs austausch oder bei eher persönlichen Themen und Inhalten geeignet, aber nicht für jede Aufgabe sinnvoll. Abhängig von Ihrer Zielsetzung müssen Sie daher bei der Unterrichtsplanung entscheiden, ob die Paare nach dem Zufall, leistungshomogen (d.h. die Lernenden sind gleich oder ähnlich leistungsstark) oder leistungsheterogen (d.h. die Lernenden sind unterschiedlich leistungsstark) gebildet werden sollen.

Steht vor allem die Kommunikation im Vordergrund der Partnerarbeit, werden meistens leistungsgleiche Paare gebildet, um die Dominanz des leistungsstärkeren Partners zu verhindern. Dabei können auch die gestellten Arbeitsaufträge im Schwierigkeitsgrad unterschiedlich, d.h. differenziert sein. Für leistungsschwächere Paare könnten die Arbeitsmaterialien mehr sprachliche Hilfen enthalten, z.B. Redemittelkästen, Wortschatzerklärungen usw. Leistungsstärkere Paare erhalten hingegen Zusatzaufgaben zur Vertiefung.

Bei leistungsheterogenen Paaren steht demgegenüber das Voneinanderlernen wie z.B. bei gegenseitiger Fehlerkorrektur im Mittelpunkt. Der schwächere Partner profitiert dabei vom Wissen des leistungsstärkeren und der leistungsstärkere festigt sein Wissen durch wiederholte Erklärungen.

Manchmal kann es abhängig von den inhaltlichen Aspekten der Aufgabenstellung auch sinnvoll sein, die Paare nach bestimmten Kriterien zu bilden, z.B. bei der Vorbereitung einer Diskussion zum Thema „Wer macht den Haushalt?“ ist es besser, eine Frau und einen Mann jeweils zu einem Paar zusammenzubringen oder beim Thema Umweltschutz die Aufteilung in Befürworter und Gegner von Elektroautos.

Möchte man wiederum in erster Linie den Zusammenhalt in einer Klasse stärken und das gegenseitige Kennenlernen unterstützen, ist die Wahl möglichst variierender Partner sinnvoll. Für die Partnerwahl nach Zufall gibt es sehr kreative Formen, um zu verhindern, dass immer dieselben Teilnehmer oder stets die Sitznachbarn zusammenarbeiten.

Hier sind viele Varianten möglich: Zuordnung von

- Infinitiven und Partizipformen eines Verbs ,
- Wenn-Dann-Sätzen,
- Gegenteilen,
- Satzanfängen und Satzenden von Redensarten,
- landeskundlichen Informationen auf vorbereiteten Kärtchen, z.B.

Bundesland und Hauptstadt (Bayern – München; Sachsen – Dresden), Städte und Sehenswürdigkeiten (Berlin – Brandenburger Tor) oder Persönlichkeiten (Goethe – Schiller). Neben der Partnerwahl gibt es einen weiteren Aspekt, der bei der Unterrichtsplanung bedacht werden muss, nämlich welche Arbeitsaufträge verteilt werden und wie deren Auswertung erfolgt. Bei themengleichen Aufträgen, d.h. wenn alle Lernenden dieselbe Übung oder Aufgabe gemacht haben, können nicht alle Ergebnisse im Plenum präsentiert werden. Stellen Sie sich vor, Ihre Lernenden haben in Partnerarbeit Dialoge im Restaurant eingeübt. Bei 30 Lernenden wäre es anschließend sehr langweilig, 15 im Plenum vorgetragene Dialoge zu hören. Die Aufmerksamkeit der Lernenden würde ab dem dritten Dialog sicher schnell sinken bzw. würden sie nur nervös darauf warten, bis ihr Dialog vorgeführt werden soll. Als Lehrende könnte man die Aufmerksamkeit steuern, indem die Lernenden, die nicht präsentieren, Höraufgaben erhalten. Zum Beispiel könnten die Lernenden bei Restaurantdialogen zusammenfassen, was bestellt wurde, wie viel es gekostet hat usw.

Wir haben bislang herausgearbeitet, dass kooperative Sozialformen wie Partnerarbeit einen hohen Sprechanteil der Lernenden im Unterricht ermöglichen. In Partnerarbeit können sich die Partner zudem beim Bearbeiten von Übungen und Aufgaben gegenseitig helfen. Je nach Zielsetzung werden die Paare nach unterschiedlichen Kriterien, z.B. leistungshomogene oder leistungsheterogene Paare, gebildet.

Partnerarbeit eignet sich besonders dafür, mündliche Sprachhandlungen im Unterricht zu erproben. Dabei ist es wichtig, dass die Übungen und Aufgaben einen Bezug zu den Lernenden haben und durch entsprechende Steuerung einen Austausch von Informationen, Argumenten usw. ermöglichen.

Was es heißt, arbeitsteilig und kooperativ zu arbeiten, soll nun am Beispiel der Gruppenarbeit demonstriert werden. [2, S.67]

5.6 Gruppenarbeit

Für die Gruppenarbeit wird eine Klasse oder ein Kurs für eine begrenzte Zeit in Gruppen unterteilt. Wenn die Gruppen nicht dieselben, sondern

unterschiedliche Arbeitsaufträge bearbeiten, spricht man von arbeitsteiliger Gruppenarbeit. Gruppenarbeit wird häufig zur Bearbeitung von Zielaufgaben eingesetzt. Die Lernenden bearbeiten die ihnen gestellten Arbeitsaufträge selbstständig. Grundvoraussetzung für den Erfolg von Gruppenarbeit ist daher das Vertrauen der Lehrkraft in die Lernenden, dass diese in der Lage sind, Aufgaben auch ohne kleinschrittige Anweisungen und Kontrolle zu bewältigen. Gerade dieses Verständnis von Lehren und Lernen entspricht dem Konzept der Lernerautonomie.

Zuerst kommt die Phase der Gruppenbildung, für die es ähnlich wie bei der Partnerarbeit verschiedene Möglichkeiten gibt:

- nach Zufall
 - nach Vorlieben/Sympathien (wer mit wem befreundet ist)
 - von der Lehrkraft bestimmt nach gruppenspezifischen Aspekten / sozialen Rollen in der Gruppe (wer ist dominant, wer zurückhaltend)
 - von der Lehrkraft bestimmt nach Sprachniveau der Teilnehmenden.
- Natürlich sind für die Gruppenbildung nach dem Zufall Alternativen denkbar.
- Die schnellste und am wenigsten aufwendige Form der Gruppeneinteilung ist das Abzählen: Man möchte z.B. drei Gruppen bilden und die Teilnehmer zählen immer 1,2,3, 1,2,3. Diejenigen mit der gleichen Zahl bilden dann eine Gruppe.
 - Es können farbige Kärtchen verteilt werden und alle, die eine rote/blau/grüne Karte gezogen haben, arbeiten zusammen.
 - Es können Postkarten als Puzzle zerschnitten werden und so die Gruppen gefunden werden.
 - Man kann Teilnehmer pantomimisch Aktivitäten darstellen lassen und wer die Aktivität gezogen hat, arbeitet zusammen (z.B. Essen kochen, Baby wickeln, Regal bauen, Staub saugen).
 - Genauso können Familiennamen verteilt werden: Opa Maier, Oma Maier, Sohn Maier usw. und die einzelnen Familienmitglieder bilden eine Gruppe.

Um die Interaktion zwischen den Lernenden in der Gruppenarbeitsphase steuern zu können, ist es sinnvoll, schon vor Arbeitsbeginn in den Gruppen bestimmte Rollen festzulegen. Diese berücksichtigen die unterschiedlichen Persönlichkeitsmerkmale der Lernenden und sollten verhindern, dass nur die Leistungsstärksten das Gruppengespräch dominieren.

Die ideale Gruppengröße liegt zwischen 4 und 6 Teilnehmern, damit jedes Gruppenmitglied eine Aufgabe hat. Bei größeren Gruppen ist es auch möglich, verschiedene Rollenkartchen an mehrere Teilnehmer zu verteilen. So können z.B. die Ergebnisse von 2–3 Teilnehmern zusammen präsentiert werden. Vielleicht haben Sie noch weitere Ideen für Rollen in der Gruppe.

Möglicherweise haben Sie sich gefragt, wer eigentlich noch die Aufgabe bearbeitet, wenn alle Lernenden eine Rolle bekommen haben? Die Antwort ist einfach: Alle! Die Rollen ergänzen die Erarbeitung der Aufgabe. Jede Sozial- und Arbeitsform muss genauso geübt werden wie z.B. neuer Wortschatz: Indem

Sie bestimmte Formen im Unterricht anwenden, trainieren Ihre Lernenden diese und werden auch darin sicherer.

Bevor die Lernenden mit der Bearbeitung von Zielaufgaben in Gruppenarbeit beginnen können, ist es notwendig, dass es klar beschriebene Aufgaben zur Zielaufgabe gibt, die in einer bestimmten Zeit zu bearbeiten sind. Leider zeigen Unterrichtsmitschnitte aus der Praxis, dass gerade die Zeitangaben für Gruppenarbeitsphasen häufig fehlen (Grossmann 2011, S. 278), sodass die Lernenden den Lösungsprozess nicht selbstständig planen können.

Wie Sie sehen, konzentriert sich das Lehrerverhalten während der Gruppenarbeit auf:

- die Beobachtung der Gruppenarbeit,
- die Beratung der Gruppen,
- das Anregen weiterer Lösungsmöglichkeiten.

Die Interaktion zwischen der Lehrerin und den einzelnen Gruppen ist von einer kollegialen Atmosphäre geprägt.

Die Auswertung der Aufgabe erfolgt im Plenum. Hier ist es die Aufgabe der Lehrkraft sicherzustellen, dass die einzelnen Gruppen mit ihren Ergebnissen zu Wort kommen. Im Anschluss daran wurden im Unterricht die Ergebnisse noch an der Tafel angeschrieben, um den gleichen Wissensstand für alle Lernenden zu sichern, damit diese gut auf die nächste Aufgabe vorbereitet sind. [2, S.73]

Zusammenfassung

Sie haben sich in diesem Kapitel intensiv mit einem wichtigen Aspekt der Interaktion im Klassenzimmer, nämlich den verschiedenen Arbeits- und Sozialformen, auseinandergesetzt. Der Fokus lag stets darauf, so viel sprachliche Kommunikation wie möglich im Klassenzimmer zu ermöglichen. Wir haben dabei das Potenzial der einzelnen Sozialformen aufgezeigt, aber auch darauf hingewiesen, was es bei der Zusammensetzung von Gruppen und Paaren und bei der Steuerung der Arbeit in diesen Sozialformen zu beachten gibt.

Aufgaben zum Kapitel 5

Aufgabe 12

Wie bilden Sie im Unterricht Paare?

- a) Wie gehen Sie meistens vor? Beschreiben Sie.
- b) Wann entscheiden Sie sich für leistungshomogene/leistungsheterogene Paare?
- c) Wann lassen Sie den Zufall entscheiden und wann dürfen Ihre Lernenden selbst den Partner wählen?

Aufgabe 13

Im Lehrerzimmer werden die Vor- und Nachteile des Einsatzes von Gruppenarbeit diskutiert. Welcher Aussage stimmen Sie zu, welcher nicht? Begründen Sie in kurzen Kommentaren Ihre Meinung.

1. Ich mag Gruppenarbeit. Es ist die einzige Möglichkeit zu erreichen, dass ich alle Lernenden im Unterricht zum Sprechen bringe.

2. In Gruppenarbeit kann man die Aufgaben nach verschiedenen Lernertypen unterscheiden. Das ist zwar viel Vorbereitungszeit, aber meine Lernenden mögen die Aufgaben und sind sehr aktiv.

3. Ich setze Gruppenarbeit vor allem in Kursen ein, in denen es starke Leistungsunterschiede zwischen den Lernenden gibt.

4. Gruppenarbeit ist schwierig, da ich nie sichergehen kann, ob alle zu dem gewünschten Ergebnis kommen.

5. Gruppenarbeit ist schwierig zu bewerten, da man nie weiß, wer welchen Teil am Endprodukt geleistet hat.

6. Bei Gruppenarbeit wird meistens nur in der Muttersprache der Lernenden gesprochen, die Fremdsprache wird gar nicht geübt.

7. In der Gruppenarbeit dominieren meist die sprachlich guten Lernende. Die leistungsschwächeren haben keinen Nutzen zu schweigen.

8. Bei Gruppenarbeit trauen sich auch zurückhaltende Lernende, sich in der Fremdsprache zu äußern. Ich ermutige diese immer und sage, das ist ihr geschützter Raum.

9. Ich vermeide Gruppenarbeit, da ich nicht weiß, was ich tun soll, wenn einige Gruppen oder Gruppenmitglieder nicht mitarbeiten.

10. Der Austausch zwischen meinen Lernenden ist in Gruppenarbeit viel lebendiger als wenn ich im Plenum Fragen stelle, auch wenn es dadurch viel lauter im Klassenzimmer ist.

Kapitel 6. ***Fertigkeit Sprechen***

6.1 Sprechen

Sprechen ist ein zentraler Baustein der menschlichen Interaktion und gehört neben dem Hören, Lesen und Schreiben zu den Fertigkeiten, die im Fremdsprachenunterricht entwickelt und trainiert werden sollen.

Wenn wir sprechen, geben wir Informationen weiter, stellen Fragen, machen Vorschläge, argumentieren oder drücken z.B. Wünsche, Hoffnungen oder Gefühle aus. Alles dies gilt es auch in der Fremdsprache zu lernen und zu trainieren. Wir gehen davon aus, dass man das Sprechen nur durch Sprechen lernt, also durch möglichst häufiges Sprechen in Situationen, die das Sprechen erfordern. Die Lernenden im Unterricht aktiv zu beteiligen und sie möglichst oft zum Sprechen zu bringen, ist eine besondere Herausforderung für die Lehrenden und die Unterrichtsgestaltung.

Manchmal spricht man auch, um einen ersten Kontakt herzustellen oder um nicht unhöflich zu erscheinen. Sprechen kann man zwar auch ohne direkten Bezug auf Gesprächspartner, aber dazu bedarf es meistens spezieller Gelegenheiten oder Situationen, etwa bei Referaten oder Vorträgen (monologisches Sprechen).

Normalerweise spricht man jedoch mit einer Partnerin oder einem Partner (dialogisches Sprechen), zu der/dem eine Beziehung aufgebaut werden soll. Sprechen ist also eine soziale Interaktion.

Je nach sozialer Gruppe, in der wir uns bewegen, findet das Sprechen in mehr oder weniger festgelegten, interkulturell oft sehr unterschiedlichen Gesprächsformen statt. So sprechen wir mit unseren Kolleginnen und Kollegen am Arbeitsplatz anders als mit Freunden oder Freundinnen im Sportverein, mit unseren Kindern anders als mit unseren Eltern, mit Fremden sprechen wir anders als mit vertrauten Personen. Danach entscheidet sich nicht nur, wie formell oder informell unsere Sprache sein muss (z.B. siezen oder duzen), sondern auch, welche Wendungen, Gesprächsroutinen und Höflichkeitsformen wir benutzen („Lass mich in Ruhe“ sagt man vielleicht zu seinem Freund, aber nicht zu seiner Chefin) und über welche Themen wir sprechen können.

Die richtigen Wörter zu finden, auf Strukturen zu achten, ohne Angst die Wörter laut auszusprechen und dabei auch die Intonation zu beachten oder auch zu wissen, wann man was zu wem sagt und wie – all dies kennen Sie wahrscheinlich aus Ihrem eigenen Sprachenlernen. Das Sprechen ist ein sehr komplexer Prozess, bei dem viele kleine Teilprozesse parallel und automatisch laufen müssen.

Sprechen findet dabei häufig im Zusammenhang mit anderen Fertigkeiten statt. So setzt z.B. in einem Dialog die Antwort auf den Gesprächspartner das Hören voraus. Einem mündlichen Vortrag kann ein geschriebenes Manuskript oder ein Zettel mit Stichpunkten zugrunde liegen, sodass hier gesprochen und gelesen werden muss. Sprechen an sich ist sehr komplex und hat zahlreiche Merkmale, u.a. findet es typischerweise in einer face-to-face-Kommunikation statt (Ausnahme: am Telefon) und ist vom jeweiligen außersprachlichen Kontext, also etwa von der Situation, in der gesprochen wird, und vom Vorwissen der Kommunikationspartner abhängig. So ist z.B. der Satz „Hast du keinen Mülleimer?“ nicht als Frage zu verstehen, sondern als indirekte Aufforderung zum Aufräumen, was jedoch beide Gesprächspartner wissen müssen, damit die Sprachhandlung eine Wirkung erzielt.

Diese Merkmale müssen auch im Training der Fertigkeit Sprechen berücksichtigt werden, damit die Lernenden in der Lage sind, flüssig zu sprechen.

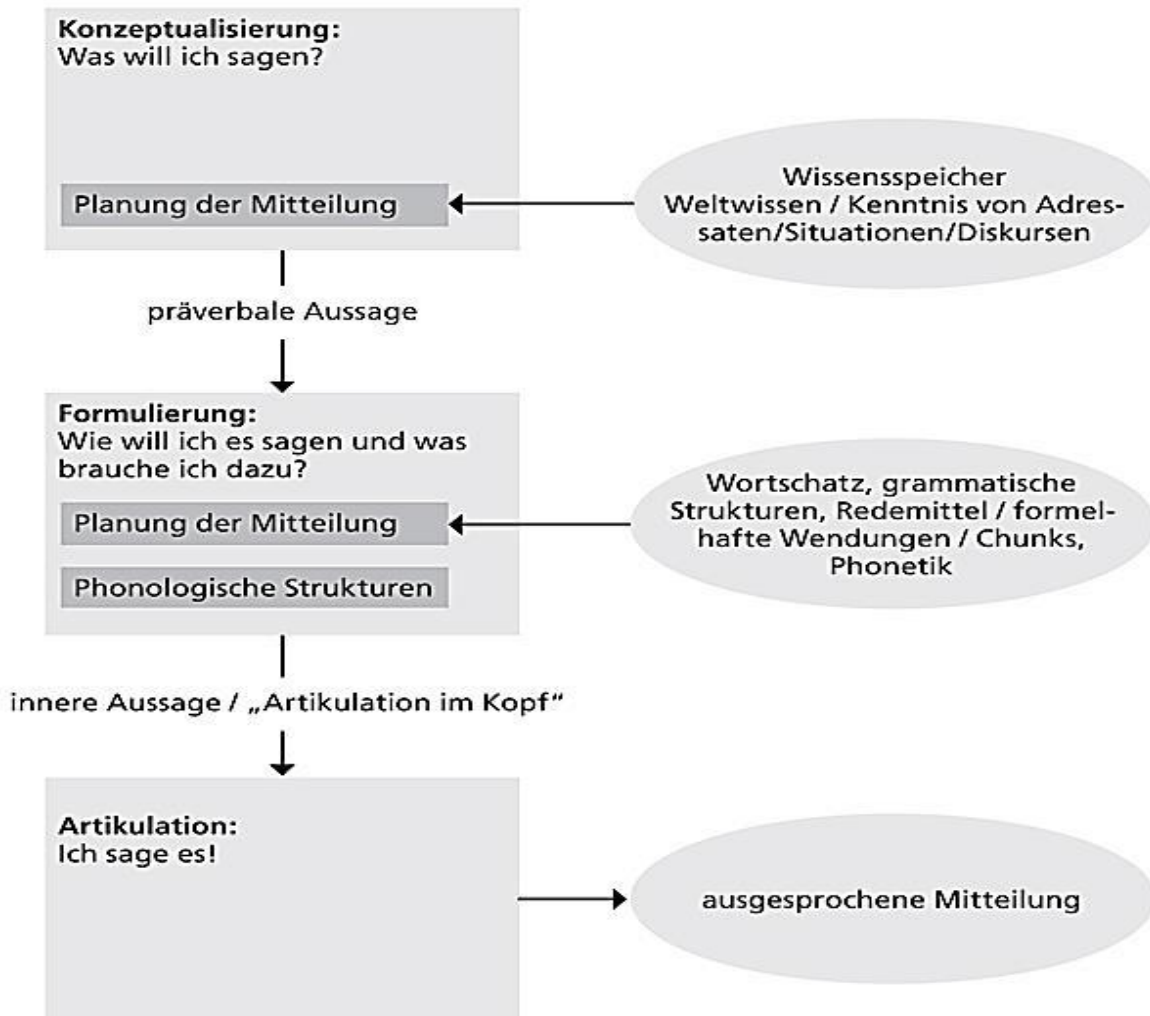
Was passiert eigentlich im Kopf beim Sprechen? Das bekannteste Modell ist das von Levelt (1989), der von einer Konzeptualisierungs-, Formulierungs- und Artikulationsphase ausgeht.

In der Konzeptualisierungsphase wird die Mitteilung geplant. Dabei helfen das Weltwissen, das die Sprecher besitzen, ihr Wissen um die jeweilige Gesprächssituation und die Art und Weise, wie man miteinander spricht, sowie ihr Adressatenwissen, d.h. sie wissen, mit wem sie sprechen.

In der Formulierungsphase werden dann die Wörter gesucht und die grammatische und phonologische Struktur der Äußerung aufgebaut. Dazu greift der Sprecher auf seinen Sprachspeicher (mentales Lexikon) zurück, in dem Wortschatz, Grammatik und die Laute gespeichert sind.

D.h. die Formulierung existiert zuerst intern im Kopf, bevor sie in der Artikulationsphase laut ausgesprochen wird, wozu wir Stimme und die entsprechenden Muskeln für Mund- und Zungenbewegungen usw. brauchen.

Alle mentalen Vorgänge werden immer wieder überprüft, entweder durch einen internen Monitor (Konzeptualisierungsphase) oder durch das Hörverstehenssystem (Formulierungs- und Artikulationsphase). Wir sprechen also die Wörter immer mental mit und überprüfen sie. Der Sprecher hört mit, während er plant und während er spricht. Sind wir mit dem, was wir sprechen, nicht einverstanden, brechen wir die Artikulation ab, z.B. wenn wir uns versprochen haben. Ein Sprechen ohne Hören ist also genau genommen kaum möglich. Beim Sprechen trainieren wir das Hören gleich mit.



Sprechmodell nach Levelt 1989 (vereinfacht)

Der GER geht von ähnlichen Bedingungen aus wie Levelt:

Um zu sprechen, muss der Lernende:

- eine Mitteilung planen und organisieren können (kognitive Fertigkeiten)
- eine sprachliche Äußerung formulieren können (sprachliche Fertigkeiten)
- die Äußerung artikulieren können (phonetische Fertigkeiten).

(Europarat 2001, S. 93)

Die unterschiedlichen Prozesse laufen jedoch nicht nacheinander ab, wie das Modell vermuten lassen könnte, sondern finden gleichzeitig statt. Es müssen beim Sprechen also artikulatorische, phonologische, grammatische, semantische, textuelle Kompetenzen und das Weltwissen interagieren – und das sehr schnell. Denn anders als beim Schreiben hat man beim Sprechen keine Zeit, zuerst im Kopf nach dem richtigen Wort zu suchen, sich dann z.B. eine Endung zu überlegen und danach das Wort mit dem nächsten Wort zu verbinden usw. Der Gesprächspartner wird unruhig, wenn zwischen den Wörtern zu viel Zeit vergeht, wenn also die gesprochene Sprache nicht flüssig ist. Deshalb muss im Unterricht nicht nur das Sprechen an sich, sondern vor allem auch das flüssige Sprechen geübt werden. [2, S.88]

6.2 Anforderungen an das Training der Fertigkeit Sprechen

„Wenn alles schläft und einer spricht, so nennt man das dann Unterricht.“

Dieser Schülerspruch weist auf ein häufiges Problem des Fremdsprachenunterrichts hin: Der Lehrende spricht viel mehr und viel länger als die Lernenden, die im Unterricht in der Regel nur selten und allenfalls mit sehr kurzen Redebeiträgen zu Wort kommen.

Vielleicht haben Sie gerade daran gedacht, dass Ihre Lernenden im Unterricht doch ganz schön viel sprechen, etwa wenn es darum geht, einen Text vorzulesen oder die Ergebnisse einer Grammatikübung zu vergleichen. Dagegen ist auch nichts einzuwenden, nur müssen wir das Sprechen genauer ansehen und zwischen dem Sprechen als Ziel- und als Mittlerfertigkeit unterscheiden. Beim Sprechen als Mittlerfertigkeit steht nicht die Sprechfertigkeit als solche im Vordergrund, sondern das Sprechen ist nur Mittel zum Zweck, z.B. beim Abfragen von Wortschatz oder bei einer mündlichen Grammatikübung. Soll aber die Sprechfertigkeit selbst geübt werden, dann muss das Sprachkönnen bzw. das Sprachhandeln im Vordergrund stehen (Zielfertigkeit), wie es das Prinzip der Handlungsorientierung vorsieht.

Ziel des Unterrichts sollte es sein, dass die Lernenden Sprache in möglichst authentischen Situationen produzieren und merken, dass sie damit etwas bewirken können (handeln), also z.B. eine Frage stellen, die beantwortet wird oder jemanden auffordern, etwas zu tun, was derjenige dann auch tut. Damit sich das Sprachhandeln einprägt, ist es notwendig, dass die Lernenden wahre Aussagen formulieren, also etwa auf die Frage „Wo wohnen Sie?“ wahrheitsgemäß mit ihrem eigenen Wohnort (in Istanbul/Nowgorod/Brindisi ...) antworten, somit als sie selbst sprechen und nicht etwa als Lehrwerkfigur mit einem Wohnort im deutschsprachigen Raum, wie wir beim Prinzip der Personalisierung gesehen haben.

In authentischen Situationen im Unterricht sprachlich zu handeln, ist oft schwierig, da sich hier viele Situationen, wie z.B. beim Arzt über seine Krankheit sprechen, in der Stadt nach dem Weg fragen oder eine Messe besuchen und Kontakte knüpfen, allenfalls simulieren lassen. Die Lernenden tun in solchen Situationen nur so, als ob sie beispielsweise beim Arzt wären. Aber auch in diesen Situationen ist es wichtig, dass die Lernenden mithilfe von Variationen die Dialoge selbst gestalten können, etwa indem sie das Bestellen im Restaurant mit ihren Lieblingsgerichten üben oder mit einem eigenen Terminplan arbeiten, wenn es um die Vereinbarung von Terminen geht.

Möglichkeiten zu authentischen Sprachhandlungen bietet vor allem auch die Kommunikation im Kurs, wenn das Miteinander und die Kursorganisation auf Deutsch geregelt werden. Diese „Sprache im Kurs“ kann von Beginn des Lernens an genutzt werden, etwa wenn Lernende auf Deutsch

- um Wiederholung / um ein Wörterbuch / um ein Taschentuch bitten,
- fragen, ob man auf die Toilette darf,
- sagen, wer im Kurs fehlt oder warum man zu spät gekommen ist,

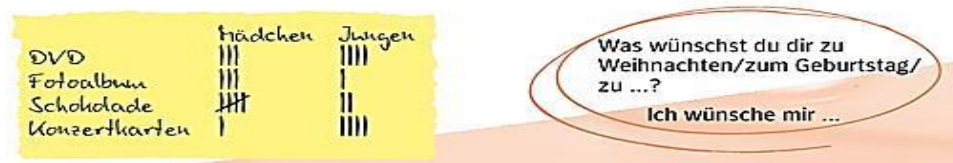
- konkrete Fragen stellen, wie: Können Sie das bitte buchstabieren?, Kannst du vielleicht wiederholen?

In sprachhomogenen Kursen findet die Sprache im Kurs oft nur in der Muttersprache statt. Das finden wir schade, denn so wird eine Chance zum Sprechen in authentischen Situationen mit einem echten Sprechbedürfnis verschenkt.

Zum Sprechen in authentischen Situationen kann auch gehören, dass Lernende sich gegenseitig interviewen, auf Autogrammjaagd gehen oder Hitlisten im Kurs erstellen, wie das folgende Beispiel zeigt.

Macht eine Umfrage in der Klasse: Top-Geschenke.

- Was wünscht ihr euch selbst? Notiert drei Wünsche.
- Fragt in der Klasse und macht eine Statistik: Was wünschen sich Mädchen und Jungen in eurer Klasse am meisten?



deutsch.com, Kursbuch A2, S. 113.

Um auch unterschiedliche Adressaten und Formen von Höflichkeit immer wieder mündlich zu üben, sollten sich die Lehrenden, bevor sie ihren Lernenden das *Du* anbieten, überlegen, ob dadurch nicht eine Chance zum authentischen Gebrauch des *Sie* (z.B.: Können Sie das Wort bitte anschreiben, Herr/Frau ...?) und der formellen Anrede mit *Herr/Frau* verloren geht. Ansonsten gilt es, in unterschiedlichen Rollen wie z.B. Kundin-Verkäufer oder Sprechstundenhilfe-Patient Sprechen zu üben, wozu auch Anredeformen und der Gebrauch von *bitte* und *danke* gehören. Manche Lehrende meinen, dass Höflichkeitsformen erst mit Einführung des Konjunktiv II zu üben wären. Sie berücksichtigen dabei aber die für den höflichen Ausdruck wichtige Rolle der Phonetik nicht. Es kann nämlich auch ganz ohne ein „Würdest du bitte ...“ allein durch Stimmlage, Laustärke und Betonung höflich oder ziemlich aggressiv z.B. um etwas gebeten werden.

Planen Sie deshalb auch das Training unterschiedlicher Intonationsmöglichkeiten von Sätzen (traurig, fröhlich, aggressiv, höflich usw.) im Kurs ein. So entwickeln die Lernenden nicht nur ein Gefühl für die Wortwahl, sondern auch dafür, dass es auch auf die Art und Weise ankommt, wie und in welchem Ton etwas gesagt wird.

Vielleicht haben auch Sie Erfahrungen mit einer niedrigen oder ungleichen Beteiligung bei Sprechaktivitäten gemacht, nämlich dann, wenn in Ihren Kursen einige Teilnehmerinnen oder Teilnehmer ohne Hemmungen viel sprechen, während andere kaum jemals etwas freiwillig sagen oder große Mühe haben, sich zu äußern. Die Gründe für Sprechhemmungen sind vielfältig, u.a. können die Lernenden schüchtern oder zurückhaltend sein und privat auch eher wenig sprechen; manche haben Angst vor Fehlern und/oder Gesichtsverlust und

schweigen deshalb lieber. Oder sie sind nicht gewohnt, in Gruppen zu sprechen, haben negative Erfahrungen in der Schule gemacht oder müssen sich erst an eine aktive Unterrichtsform gewöhnen.

Sie wissen schon, dass eine angenehme, auf gegenseitigem Vertrauen basierende Arbeitsatmosphäre für eine aktive Beteiligung der Lernenden am Unterricht notwendig ist.

Positive Rückmeldungen auf Äußerungen bestärken und motivieren eher als eine unsensible Fehlerkorrektur, bei der die Lehrenden womöglich den Lernenden auch noch ständig ins Wort fallen, sodass sie den Satz nicht beenden können.

Neben einer angstfreien Atmosphäre im Klassenzimmer ist ein Sprechtraining dann erfolgreich, wenn die Lernenden die Ziele des Trainings kennen und diese Ziele ihren Bedürfnissen entsprechen, wenn also Lernziele transparent sind. Bei einem Sprechtraining geht es nicht darum, einfach nur so über irgendetwas zu sprechen, sondern im Klassenzimmer sprachlich wirklich miteinander zu interagieren, also miteinander über Inhalte zu sprechen oder dies durch Übungen vorzubereiten. Oft haben Lernende das Gefühl, inhaltlich nichts zum Gespräch beitragen zu können. Dies kann jedoch durch eine Auswahl von Themen und Sprachhandlungen vermieden werden, die einen Bezug zum Leben der Lernenden herstellen. Auch abwechslungsreiche Arbeits- und Sozialformen, wie Sie sie in Kapitel 5 kennengelernt haben, können die Lernenden zum Sprechen motivieren und ihren Sprechanteil erhöhen. Ziel ist, dass sich in einem Kurs möglichst alle Lernenden an den Sprechaktivitäten beteiligen und möglichst viel und zusammenhängend sprechen.

Kriterien für eine *gelungene Sprechaktivität* sind, dass

- die Lernenden auf Deutsch miteinander interagieren,
- die Lernenden über sich oder Inhalte, die sie interessieren, sprechen können,
- die Beteiligung hoch und ausgeglichen ist,
- die Sprechmotivation hoch ist,
- die Lernenden flüssig und verständlich sprechen.

Hier wird deutlich, dass Unterrichtszeit sowohl für die gezielte mündliche Produktion als auch speziell für das Training von Flüssigkeit eingeplant werden sollte. Lehrende sollten auf einen angemessenen Anteil des Sprechens im Unterricht achten. In dem Maße, in dem sich der Sprechanteil der Lernenden erhöht, nimmt die direkte Kontrollmöglichkeit des Lehrenden ab. Das bedeutet neue Anforderungen an die Lehrerrolle: Lehrende müssen anregen, initiieren, steuern – und lernen, den Lernenden selbst einen aktiveren Teil des Unterrichts zu übertragen. [2, S. 92]

6.3 Übungen, die Kommunikation vorbereiten

Im Folgenden lernen Sie eine Auswahl von Aufgaben und Übungen zur Förderung der Sprechfähigkeit kennen. Wie Sie bereits gesehen haben, findet

vor allem das dialogische Sprechen im Alltag in Kombination mit anderen Fertigkeiten statt (meistens (zu)hören und sprechen). Dadurch werden in vielen Sprechübungen oder in Sequenzen, die eine mündliche Sprachhandlung zum Ziel haben, andere Fertigkeiten quasi mittrainiert. Und das ist gut so, denn eine Trennung der Aufgaben und Übungen nach einzelnen Fertigkeiten ist weder angesichts der oben dargestellten komplexen Prozesse zur Entwicklung mündlicher Kommunikationsfähigkeit sinnvoll noch im Interesse authentischer Kommunikation, da beim Sprechen mit einer Person auch immer das Hören involviert ist oder z.B. beim Halten eines Vortrags auch das Lesen notwendig sein kann.

Aufgaben und Übungen zum Sprechen lassen sich nach unterschiedlichen Kriterien ordnen und in einer Typologie zusammenfassen.

Die hier vorgeschlagene Typologie soll helfen, das Übungsgeschehen durchschaubar zu machen. Das heißt nicht, dass Sie immer zuerst mit vorbereitenden Übungen beginnen und mit simulierenden enden müssen. Die Auswahl ist vielmehr jeweils von Ihren Lern- und Kommunikationszielen abhängig.

Zu den *Übungen, die die Kommunikation vorbereiten*, zählen Übungen zur Einführung oder Aktivierung von Wortschatz und grammatischen Strukturen, zum Aufbau situations- und adressatengerechter Redemittel und Übungen zur Artikulation.

Viele Probleme beim Sprechen sind auf fehlenden Wortschatz zurückzuführen. Die Lernenden wollen etwas Wichtiges sagen, ihnen fehlen aber die notwendigen Wörter. Das Gespräch stockt oder wird abgebrochen. Kompensationsstrategien wie die Umschreibung oder das Zeigen auf den Gegenstand halten zwar die Kommunikation aufrecht, sie reduzieren das Problem aber nur, lösen es jedoch nicht. Deshalb ist es notwendig, Wortschatz einzuführen bzw. bereits vorhandenen zu aktivieren.

Wortschatzaktivierung

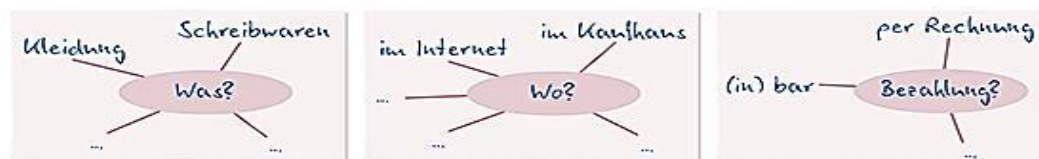
Am bekanntesten sind wahrscheinlich Assoziogramme oder Wortigel, mit deren Hilfe bereits in der Lerngruppe vorhandener Wortschatz aktiviert und gesammelt werden soll.

Wortigel

WORTSCHATZ

1 Einkaufsgewohnheiten → AB 108/Ü16

- a Sammeln Sie mit Ihrer Partnerin / Ihrem Partner Ideen. Ergänzen Sie.



Sicher!, Kursbuch B1+, S. 82.

Der Wortigel wird häufig an die Tafel geschrieben und spätestens nach der nächsten Übung wieder weggewischt. Das ist eigentlich schade, denn im Unterrichtsverlauf kommt neuer Wortschatz hinzu.

Dieser lässt sich in einer Mindmap mit dem bereits vorhandenen verbinden. Die Mindmap kann vor allem visuell Lernenden beim Einprägen helfen. Außerdem kann sie das themenbezogene Sprechen unterstützen, indem sie Wortschatz und Zusammenhänge liefert, etwa wenn es darum gehen soll, Informationen auszutauschen.

Mindmap

5 Mein Zuhause

a Erstellt eine Mindmap:
Bei uns zu Hause.



Das ist unsere Küche.
Meine Eltern kochen gerne.
Das Essen ist immer lecker!
Mein Vater kocht immer
am Wochenende.

b Wählt Informationen aus und erzählt in der Klasse.

die Küche → kochen → meine Eltern → Papa → Fr, Sa, So → Essen lecker

geni@l klick, Kursbuch A1, S. 73.

Oft wird Wortschatz mithilfe von Bildern oder Fotos eingeführt und mit der Aufforderung verbunden, ihn zu kategorisieren (z.B. Lebensmittel in Essen und Getränke einteilen oder sagen, was typisch Mann / typisch Frau ist).

Im folgenden Beispiel werden in einer Collage Rollen von Männern und Frauen thematisiert. Zur Auswertung sollen mithilfe der Redemittel in den Sprechblasen Meinungen ausgetauscht werden (zustimmen, widersprechen), was für die Lernenden interessant sein kann, da dabei Vorstellungen und Klischees deutlich werden.

Der Wortschatz kann also gleichzeitig in einer kommunikativen Sprachhandlung angewendet werden, indem die notwendigen Redemittel z.B. in Sprechblasen oder in einem Redemittelkasten eingeführt werden. Redemittel können einfach oder komplex sein, aus einem Wort bestehen oder aus ganzen Sätzen. Sie sind an konkrete Sprachhandlungen gebunden, wie z.B. seine Meinung äußern, und können auf allen Niveaustufen als formelhafte Wendungen gelernt und in einer entsprechenden Situation abgerufen werden.

Das heißt, der Vorteil bei der gemeinsamen Einführung von Wortschatz und Redemitteln liegt in der unmittelbaren Anwendung: Wörter werden nicht isoliert angeboten, sondern gleich in eine formelhafte Wendung eingebettet.

1 Männer und Frauen

1 Was passt zu wem? Sehen Sie sich die Collage an. Was verbinden Sie eher mit einem Mann, was eher mit einer Frau? Markieren Sie mit ♂ (männlich) oder mit ♀ (weiblich). Vergleichen Sie im Kurs.

der Sportwagen

das Handy

der Kochtopf

der Putzeimer

das Parfum und die Kosmetik

der Buggy

die Hantel

der Werkzeugkasten

der Korkenzieher

Ich denke, dass das Auto unbedingt zu einem Mann passt.

Nein, das finde ich nicht. Frauen fahren auch gern schnelle Autos.

Das stimmt.

Ich glaube (nicht), ...

studio d, Kurs- und Übungsbuch B1, S. 46.

Ausspracheübungen

Beim Sprechen sind jedoch nicht nur Wörter und Redemittel wichtig, auch die Aussprache muss geübt und besonders im freien Sprechen gefestigt und automatisiert werden. So kann sich z.B. die Bedeutung eines gesprochenen Wortes an der Unterscheidung zwischen langen und kurzen Vokalen (z.B. Masse – Maße; Hütte – Hüte) oder unterschiedlichen Wortakzenten ('umschreiben – um'schreiben) festmachen. Außerdem helfen Wort- und Satzaccent, zentrale Wortteile oder Wörter im Satz zu erkennen und zu unterscheiden.

Wortschatz, Redemittel und die Fähigkeit, Wörter richtig auszusprechen, sind wichtige Voraussetzungen für das Sprechen in der fremden Sprache. Darüber hinaus ist es aber auch nötig zu wissen, wie ein Dialog, eine Diskussion, eine Beschreibung usw. realisiert werden kann. [2, S.96]

6.4 Übungen, die Kommunikation aufbauen und strukturieren

Dazu zählen vor allem

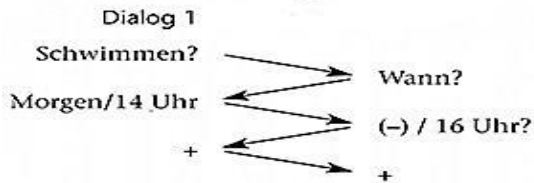
- Übungen zur Dialogarbeit,
- Übungen zum monologischen Sprechen, wenn es z.B. darum geht, eine Geschichte zu erzählen oder über ein Erlebnis zu berichten.

Dialoggrafiken

Wichtig bei der Dialogarbeit ist, dass die Lernpartner im Gespräch bestimmte Absichten oder Ziele verfolgen, also z.B. um etwas bitten, nach etwas

fragen oder einen Termin aushandeln. Dialoggrafiken können dabei als Strukturierungshilfe dienen, vor allem dann, wenn das Gespräch länger ist als ein Minidialog.

Übt mit den Dialoggrafiken.



geni@l, Kursbuch A1, S. 43.

Dabei geht es nicht darum, Modelldialoge 1:1 nachzusprechen, sondern vielmehr die Lernenden variieren zu lassen, etwa indem eigene Uhrzeiten, Daten usw. eingesetzt werden.

Dialogvarianten

Auch Dialoge am Telefon sollten in unterschiedlichen Situationen immer wieder mit Dialogvarianten geübt werden, denn Kommunikationssignale wie Nicken als Signal des Verstehens, die Schultern hochziehen als Signal der Ratlosigkeit usw. fallen beim Telefonieren weg. Damit spielt das Hören und Verstehen beim Telefonieren eine größere Rolle als in direkten Gesprächen. Zudem gibt es interkulturell unterschiedliche Telefonkonventionen (wie man sich meldet, verabschiedet usw.).

Dialoge

a Hört, lest und übt die Dialoge.



- Dialog 1:**
- Hallo Tom, hier ist Elke.
 - Hallo Elke.
 - Hast du morgen Abend Zeit?
 - Warum?
 - Gehst du mit ins Konzert? Die Teddies spielen!
 - Klar! Holst du mich ab?
 - O.k. Um 17 Uhr?
 - Perfekt!

- Dialog 2:**
- Maja.
 - Ja, Max.
 - Hast du heute Abend Zeit?
 - Ich weiß noch nicht, wann denn?
 - Um 18 Uhr. Maria und ich, wir gehen ins Kino.
 - Hm, tut mir leid! Ich kann nicht.
 - Schade.
 - Vielleicht morgen?



b Dialogvarianten:
Ersetzt die markierten Teile.

- Varianten**
- Namen: ...
 - Zeit: heute Nachmittag / am Wochenende / ...
 - Wohin: in den Park / auf den Sportplatz / ...
 - Antworten: Ja. / Vielleicht. / Nein.

geni@l klick, Kursbuch A1, S. 55.

Informationslücken

Eine weitere Möglichkeit, möglichst authentische Kommunikation aufzubauen und zu strukturieren, bieten Partnerspiele mit Informationslücken, die im Gespräch nach und nach geschlossen werden. Dabei lassen sich gebräuchliche Sprachstrukturen wiederholen, ausbauen und üben. Die Lernenden probieren unterschiedliche sprachliche Möglichkeiten aus, um die Informationslücken zu schließen.

Durch die Informationslücken werden die Lernenden zur Sprachproduktion angeregt. Die ihnen fehlende Information wird durch die Frage an den Partner erschlossen und durch (mehrfache) Anwendung gelernt.

Vorstrukturierte Diskussionen

Lernende zu aktivieren, gelingt auch oft durch mehr oder weniger vorstrukturierte Diskussionen. Dabei sollen sie in die Lage versetzt werden, Stellung zu einem Problem zu beziehen, eigene Meinungen mitzuteilen und mit Argumenten zu vertreten oder über Vorstellungen und Pläne zu sprechen.

In Lehrwerken ist die Pro-Contra-Diskussion eine häufige Diskussionsform. Dabei sollen unterschiedliche Meinungen ausgetauscht und begründet werden. Eine Einigung oder ein Kompromiss können dabei erzielt werden (etwa wenn sich jemand von Argumenten überzeugen lässt), müssen aber nicht unbedingt am Ende stehen.

Eine Arbeitsform, um den Austausch von Argumenten in Diskussionen zu üben, ist Fishbowl oder *Aquarium*. Dabei diskutiert eine kleine Gruppe (quasi die „Fische“) vor einer größeren Zuhörergruppe (den „Fisch-Fans“, die ins „Aquarium“ schauen), die aber die Diskussion beeinflussen kann. Die kleinere Gruppe sitzt dazu im Stuhlkreis innen. Ein Stuhl bleibt frei. Die größere Gruppe sitzt im Außenkreis. Die Innengruppe diskutiert. Will jemand aus der Außengruppe etwas dazu sagen (Meinung/Kritik usw.), dann setzt er/sie sich auf den freien Stuhl und bekommt das Wort. Danach macht er/sie den Stuhl wieder frei, die Diskussion geht weiter. Am Ende bewerten alle zusammen die Diskussionsergebnisse.

Auch im *Karussell* lässt sich gut diskutieren, wobei gewährleistet wird, dass alle Lernenden zu Wort kommen.

Zentral für alle Diskussionsformen ist die Vorbereitung, sowohl im Hinblick auf die Sprache (Wortschatz, Redemittel), als auch besonders im Hinblick auf die Themenwahl.

Eine weitere Arbeitsform zur Strukturierung von Dialogen und zum Vorbereiten von Diskussionen ist *der Zick-Zack-Dialog*. Das ist eine Arbeitsform zur Strukturierung von Dialogarbeit oder Kommunikation, die zu höherer Lernerbeteiligung führt: Lernende sitzen sich in zwei Gruppen in zwei Reihen gegenüber, eine Person aus Reihe A sagt beispielsweise ein Argument, dieses wird von einer Person der anderen Reihe entkräftet, worauf wiederum eine Person aus Reihe A widerspricht, bis alle Teilnehmenden an der Reihe waren.

Monologisches Sprechen üben

Das Zusammenfassen der Argumente einer Gruppe mithilfe von Notizen ist ein Beispiel dafür. Doch nicht nur Stichwortsammlungen können das mündliche Berichten oder Vortragen unterstützen, sondern auch Bildergeschichten, die die Lernenden mündlich erzählen sollen.

Dazu sind neben dem thematischen Wortschatz weitere Redemittel nötig, etwa um Bilder zu beschreiben oder Gleichzeitigkeit bzw. zeitliches Nacheinander auszudrücken (z.B. zuerst, während, dann, darauf, zum Schluss).

Man muss heute nicht mehr unbedingt auf Bildvorlagen zurückgreifen, denn durch die in fast jedem Kursraum vorhandenen zahlreichen Handys mit Kamerafunktion ist es relativ einfach, eine eigene Bildergeschichte zu planen, Fotos zu machen und zu einer eigenen Bildgeschichte zusammenzusetzen. Die Bildergeschichte kann dann mithilfe von Notizen und Stichworten vorgetragen werden, wie das folgende Beispiel zeigt. Das Lehrwerksbeispiel eignet sich vor allem zur *Binnendifferenzierung*: Schwächere Lernende schreiben die Geschichte und tragen sie vor, stärkere Lernende formulieren mündlich. Darüber hinaus zeigt das Beispiel, wie man eine Bildergeschichte auch leicht selbst im Unterricht gestalten kann. [2, S.100]

Würmer im Urlaub. Eine Bildergeschichte selber machen

- a) Basteln Sie mit Ihrem Partner / Ihrer Partnerin zwei Würmer.



- b) Denken Sie sich eine Geschichte aus. Was erleben die Würmer im Urlaub / bei der Arbeit / ...? Machen Sie vier bis fünf Fotos.

- c) Schreiben Sie die Geschichte auf. Zeigen Sie die Fotos und lesen Sie Ihre Geschichte vor.

Wenn ich Beine hätte, würden sie mir jetzt weh tun!



studio d, Kurs- und Übungsbuch B1, S. 189.

6.5 Aufgaben und Übungen, die Kommunikation simulieren

Rollenspiel

Mithilfe von Rollenspielen lassen sich auch im Kursraum unterschiedliche Kommunikationssituationen simulieren, d.h. es wird eine reale Situation nachgestellt und geprobt.

Ein Ziel kann es sein, möglicherweise real eintretende Situationen später besser bewältigen zu können. Ein anderes Ziel kann sein, eine fiktive Rolle zu übernehmen und in dieser zu agieren. Sprachliches Handeln soll dabei in seiner

ganzen Komplexität geübt werden. Dies kann aus dem Stegreif, also ohne Vorlage passieren, oft ist es aber besser, die Rollen kurz auf Rollenkarten zu beschreiben (z.B. Situation, Problem oder Eigenschaften von Personen wie Alter, Familienstand, Charakter, Einstellung).

Je nach Komplexität des Problems und der Rollen sollte den Lernenden zur Vorbereitung Raum (und Zeit) gelassen werden, um ihre Rolle zu interpretieren und Informationen zum Problem und zur Haltung der Person zu sammeln. Die Komplexität der Simulation wird besonders deutlich, wenn Lernende nicht nur sprachlich (mit Wortschatz, Redemittel, Grammatik, Aussprache usw.) auf ein Problem reagieren müssen, sondern auch emotional, oder wenn sie ihre gewohnten Verhaltensweisen verlassen und sich an andere Kulturen und ihre Werthaltungen anpassen sollen.

Im folgenden Beispiel können Sie gut im Verlauf erkennen, was ein Rollenspiel bedeutet – manchmal muss man eine Meinung vertreten, die nicht die eigene ist. In Aufgabe 10d im Beispiel wird dies aufgehoben, indem die Lernenden direkt angesprochen und um ihre Meinung gebeten werden: Sie können also als sie selbst, personalisiert, antworten mit Redemitteln und Wortschatz, den sie zuvor durch den Input im Rollenspiel geübt haben.

. . . EINEN ZEITUNGSARTIKEL VERSTEHEN, DIE EIGENE MEINUNG SAGEN . . .

Ein Auto für viele

10 a Lesen Sie den Text. Für wen ist Carsharing interessant, für wen nicht?

■ Mein Auto – dein Auto ■

Man braucht kein eigenes Auto und kann immer günstig eines leihen: So funktioniert Carsharing. Angebote gibt es von verschiedenen Anbietern in jeder Stadt. Neu auf dem Markt ist Flinkster – das Angebot der Bahn – mit Stationen in ganz Deutschland.

■ Ist Carsharing etwas für mich?

Carsharing funktioniert ähnlich wie eine Autovermietung, aber ist billiger und flexibler. Ein Privatauto steht im Durchschnitt 23 Stunden täglich. Also können eigentlich auch andere in dieser Zeit mit dem Wagen fahren. Wenn Sie Ihr Auto also nur manchmal brauchen, dann denken auch Sie über dieses Konzept nach. Wenn Sie aber viel fahren oder das Auto für den Weg zur Arbeit brauchen, dann lohnt sich Carsharing nicht. Das eigene Auto oder andere Verkehrsmittel sind in dem Fall billiger.

■ Wie werde ich Mitglied?

Fragen Sie bei dem Anbieter in Ihrer Stadt, wie es genau funktioniert. Wenn Sie Mitglied werden möchten, dann müssen Sie nur einmal einen Vertrag unterschreiben. Manchmal muss man eine kleine Gebühr bezahlen.

■ Wie leihe ich ein Auto?

Als Mitglied können Sie telefonisch oder im Internet 24 Stunden pro Tag einen Wagen mieten – für nur eine Stunde oder auch länger. Wenn Sie fahren, bezahlen Sie die Zeit und die Kilometer. Ansonsten müssen Sie sich um nichts kümmern, also keine Reparaturen, keine Versicherung etc. Außerdem können Sie verschiedene Autos mieten. Sie finden die Autos auf einem Parkplatz in der Nähe Ihrer Wohnung. Es kann natürlich sein, dass Ihr Wunschauto nicht da ist. Dann müssen Sie entweder ein anderes Auto nehmen oder zu einem anderen Parkplatz fahren. Das ist manchmal unpraktisch, aber nicht unmöglich. Die Telefonzentrale hilft Ihnen hier jederzeit weiter.

b Arbeiten Sie zu zweit. Person A findet Carsharing positiv, B negativ. Unterstreichen Sie im Text „Ihre“ Gründe. Machen Sie Notizen und sammeln Sie weitere Gründe.



c Sprechen Sie mit Ihrem Partner / Ihrer Partnerin. Vertreten Sie „Ihre“ Meinung aus 10b. Verwenden Sie dabei die Redemittel.

allgemein	positiv	negativ
Ich bin der Meinung, dass ...	Ich finde das gut, weil ...	Ich bin gegen ..., weil ...
Ich meine, dass ist sehr interessant.	Ich finde ... nicht so gut.
Ich finde, dass ...	Ich denke, das ist richtig.	Ich glaube, ... funktioniert nicht.
Ich denke, ...	Für mich ist ... gut/praktisch/...	Für mich ist ... schlecht/unpraktisch/Unsinn/...

Ich finde, dass Carsharing eine tolle Idee ist. Man kann ...

Ich glaube, Carsharing funktioniert nicht, weil ...

d Was denken Sie wirklich? Ist das Angebot von Stadtteilauto interessant für Sie?



e Gibt es Sharing-Modelle auch bei Ihnen – nicht nur für Autos? Recherchieren Sie auch im Internet.

Netzwerk, Kurs- und Arbeitsbuch A2.1, S. 65. [2, S.102]

6.6 Flüssiges Sprechen trainieren

Wir meinen, dass sich ganz grundlegend die Frage stellt, wieso Lernende trotz der Vielzahl von zu beachtenden Regeln die Fremdsprache flüssig und schnell sprechen (oder auch schreiben) können. Wieso verwenden Lernende beispielsweise „Ich hätte gerne ...“, „Könnte ich ...“ korrekt, obwohl sie den Konjunktiv II noch gar nicht gelernt haben? Dies liegt daran, dass der mündliche Produktionsprozess weitgehend ein automatisierter Abruf von Sprachwissen ist und nur ausnahmsweise ein kognitiv-analytischer Prozess. D.h. wenn wir in einer bestimmten Situation etwas sagen wollen (Sprechintention), dann fallen uns beim flüssigen Sprechen die notwendigen Wörter, Chunks und formelhaften Wendungen automatisch ein, ohne dass wir lange darüber nachdenken müssen. Wir müssen auch nicht über die richtigen Formen wie z.B. Endungen, Artikel usw. nachdenken, denn diese wurden mit den Wörtern zusammen gespeichert. Die Wörter fallen also sozusagen in der richtigen grammatischen Form an ihre Plätze, ohne dass wir uns auf die Grammatik konzentrieren müssen.

Flüssiges Sprechen heißt, dass die Sprache mühelos, spontan und fließend verwendet wird. Es gibt keine Pausen, in denen z.B. nach einer grammatisch korrekten Form gesucht wird.

Für die Entwicklung von Flüssigkeit ist das Einüben von Chunks oder formelhaften Wendungen und ihre Automatisierung zentral. Das Lernfelder-Modell sieht für das Flüssigkeitstraining daher ca. ein Viertel der gesamten Unterrichtszeit vor.

Beim flüssigen Sprechen reproduziert man formelhafte Wendungen in und mit den im Gehirn gespeicherten grammatisch richtigen Formen. Gespeichert ist also „läuft“, nicht

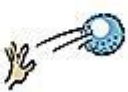
„laufen“. Diese werden nicht bewusst konstruiert, sondern automatisch abgerufen. Diese werden nicht bewusst konstruiert, sondern automatisch abgerufen. Zur Konstruktion wäre in einem normalen Gespräch auch keine Zeit.

Flüssigkeit zeigt sich daran, dass jemand automatisierte formelhafte Wendungen gebraucht, schneller spricht und sprachliche Strukturen sicher und wie selbstverständlich verwendet. Sie wird daran gemessen, wie lange jemand mühelos und fließend sprechen kann.

Den automatischen Abruf von formelhaften Wendungen übt man am besten durch häufige Anwendung in den passenden Situationen. Dabei ist es nicht notwendig, diese Wendungen vorher zu analysieren. So kommen z.B. Grußformeln (Guten Morgen / Guten Tag, wie geht es Ihnen? / Auf Wiedersehen), Fragen (Entschuldigung, können Sie mir sagen ... / Wo finde ich bitte ...) oder Kommentare (Das hätte ich jetzt nicht gedacht. / Das ist mir neu. / Das ist ja interessant.) unverändert und immer wieder in bestimmten Situationen vor. Sehen Sie sich das folgende Beispiel aus einem Lehrwerk an.

3 Einkaufsdialoge. Fragen und sagen, was man möchte. Üben Sie.

us Was darf es sein?
Sie wünschen?
Bitte schön?



Ich hätte gern : 2 Kilo Kartoffeln / 5 Äpfel /
Geben Sie mir bitte : einen Liter Milch /
Ich möchte : 200 g Käse / 4 Brötchen /
Ich nehme : eine Flasche Ketchup.

studio d, Kurs- und Übungsbuch A1, S. 179.

In fast allen Einkaufssituationen lassen sich Äußerungen wie „Ich hätte gern“ oder „Ich möchte bitte ...“ verwenden. Und wenn man seine Meinung sagen möchte, dann sagt man „Ich denke ...“, „Ich glaube ...“ oder „Meiner Meinung nach ...“. Das Beispiel macht deutlich, dass Lernende auch schon im Grundstufenbereich Wendungen wie „Ich hätte gerne ...“, „Ich möchte ...“ oder „Geben Sie mir bitte ...“ verwenden können, ohne zu wissen, dass es sich dabei um den Konjunktiv II, ein Modalverb oder einen Imperativ handelt. Im Kurs steht die kommunikative Funktion einer Äußerung im Vordergrund, die Formen selbst werden zum Teil erst sehr viel später analysiert. Die Form folgt damit der Funktion (form follows function). Vielleicht fällt den Lernenden bei der späteren Analyse dann auf, dass „Guten Tag“ eigentlich ein Akkusativ ist und dass man in „Ich hätte gern“ schon lange den Konjunktiv II ohne Probleme verwendet hat.

D.h. in der entsprechenden Situation wie etwa beim Einkaufen werden die formelhaften Wendungen automatisch abgerufen. Durch die Automatisierung denken die Lernenden nicht darüber nach, welche Wörter sie brauchen, welche grammatischen Formen notwendig sind und wie man die Wörter verbinden muss, sondern produzieren sie ohne zu zögern, quasi als Ganzes. Die Produktion benötigt auch keine mentalen Anstrengungen, da sich die Äußerungsmuster gar nicht oder nur sehr wenig verändern. Obwohl die Wendungen relativ komplex sein können, wie z.B. der Gebrauch von Modalverben oder des Konjunktiv II in den Einkaufsdialogen, entwickeln die Lernenden durch das Training rasch Sicherheit im Gebrauch.

Wichtig beim Training ist, dass die jeweilige sprachliche Handlungssituation klar ist, in der die Wendungen eine Rolle spielen können.

Im folgenden Übungsbeispiel geht es darum zu sagen, welche Kleidung man gerne trägt. Die Kleidungsstücke und die Farben sind bekannt, die Adjektiv-Endungen jedoch noch nicht.

 **3 Adjektive vor Nomen: Akkusativ**

28

 **1 Was tragen Sie gern? Kombinieren Sie.**

Ich mag	weiße	Röcke	blaue	Hemden.
Ich trage gern	braune	Hosen	graue	Pullover.
	schwarze	Jeans	bunte	T-Shirts.
	helle	Schuhe	schwarze	Mäntel.



studio d, Kurs- und Übungsbuch A1, S. 164.

Die Lernenden nehmen die Strukturen aus der Übung auf und formulieren – ohne Konzentration auf die Form – wahre Aussagen über sich selbst. Die Gestaltung der Übung ist erfolgsorientiert, da die Übung so angelegt ist, dass die Lernenden keine grammatischen Fehler machen können. Sie üben – ähnlich wie im Erstspracherwerb – imitativ-reproduktiv, d.h. sie wiederholen die sprachlichen Strukturen bzw. Muster oft und hören sie von den anderen Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmern immer wieder. Die Wiederholungsrate und damit der sprachliche Input sind hoch. Unterbrechungen für Korrekturen sollten beim Training sprachlicher Flüssigkeit vermieden werden. Sie sind auch nicht notwendig, denn Fehler sollten durch die Form der Vorgaben in der Übung weitgehend ausgeschlossen sein.

Übungen, die flüssiges Sprechen trainieren, sollten folgende Merkmale enthalten:

- hohe Wiederholungsrate (wie z.B. bei computergestützten Sprachlernspielen)
- natürliches Sprechtempo
- übertragbare Muster
- Ich-Bezug
- keine Fehlerkorrektur

Das Training von sprachlicher Flüssigkeit unterstützt nicht nur das spontane Sprechen. Vielmehr gewinnt man durch den automatischen Abruf von formelhaften Wendungen und Gesprächsroutinen Zeit für mentale Tätigkeiten, die mehr Aufmerksamkeit brauchen. Während man ganz automatisch und ohne darüber nachzudenken „meiner Meinung nach“ sagt, kann man schon überlegen, was man äußern möchte, ohne seinen Redefluss zu unterbrechen. Als Gesprächsroutinen werden im Deutschen Wendungen wie „sozusagen“, „was weiß ich“, „keine Ahnung“ oder Partikeln wie „halt“ oder „eben“, die man in der gesprochenen Sprache oft hört, verwendet. Auch diese Gesprächsroutinen werden als Ganzes im Gehirn abgerufen, sodass keine Lücke im Redefluss entsteht. Meistens fällt es den Sprechenden gar nicht (mehr) auf, dass sie solche Gesprächsroutinen (zu) oft verwenden. Das gilt vor allem für fortgeschrittene Lernende. [2, S.106]

Zusammenfassung

Nachdem wir uns mit den Merkmalen und Prozessen des Sprechens beschäftigt haben, haben wir gesehen, welche Möglichkeiten es gibt, die Lernenden durch vorbereitende und strukturierte Übungen sowie durch Simulationsübungen auf das Sprechen in unterschiedlichsten Situationen vorzubereiten. Wir konnten auch zeigen, wie wichtig dabei Flüssigkeitstraining ist.

Aufgaben zum Kapitel 6

Aufgabe 14

Sehen Sie sich die folgenden beiden Beispiele an. Wodurch wird jeweils erreicht, dass die Lernenden als sie selbst sprechen und für sie bedeutungsvolle Inhalte produzieren? Beschreiben Sie.

Beispiel 1

Macht Verabredungen. Der Sprachbaukasten hilft.

Sprachbaukasten: Verabredungen

Fragen

Gehst du mit / Kommst du mit	in den Zoo Park Zirkus ...	ins (= in das) Kino Konzert Theater Museum Schwimmbad ...	in die Schule Disco Oper ...	?
Gehst du mit / Kommst du mit	schwimmen / tanzen / Fußball spielen / Eis essen / ...?			

Antworten

(-)	(+/-)	(+)
Das ist schlecht. Ich kann nicht. Ich habe keine Lust.	Ich weiß nicht. Vielleicht. Mal sehen.	Ja, das geht. Au ja! Prima! Klar!

sowieso, *Kursbuch 1, S. 53.*

Beispiel 2

Termine machen

a) Welche Termine haben Sie diese Woche? Schreiben Sie Ihre Termine in einem Wochenplan. Lassen Sie mindestens einen Vormittag, zwei Abende und zwei Mittagstermine frei. Achtung: Auch Ihr Deutschkurs ist ein Termin!

<p>Montag 8</p> <p>8⁰⁰ _____ 9⁰⁰ } <u>Deutschkurs</u> 10⁰⁰ } _____ 11⁰⁰ } _____ 12⁰⁰ } _____ 13⁰⁰ _____ 14⁰⁰ _____ 15⁰⁰ _____ 16⁰⁰ _____ 17⁰⁰ _____ 18⁰⁰ <u>18 - 20:00 Sport</u></p>	<p>Donnerstag 11</p> <p>8⁰⁰ _____ 9⁰⁰ } <u>Deutschkurs</u> 10⁰⁰ } _____ 11⁰⁰ } _____ 12⁰⁰ } _____ 13⁰⁰ } <u>Mittagessen mit Eva</u> 14⁰⁰ } _____ 15⁰⁰ _____ 16⁰⁰ _____ 17⁰⁰ _____ 18⁰⁰ _____</p>
<p>Dienstag 9</p> <p>8⁰⁰ _____ 9⁰⁰ } <u>Deutschkurs</u> 10⁰⁰ } _____ 11⁰⁰ } _____ 12⁰⁰ } _____ 13⁰⁰ _____ 14⁰⁰ _____ 15⁰⁰ _____ 16⁰⁰ _____ 17⁰⁰ <u>17:15 Zahnarzt</u> 18⁰⁰ _____</p>	<p>Freitag 12</p> <p>8⁰⁰ _____ 9⁰⁰ _____ 10⁰⁰ _____ 11⁰⁰ _____ 12⁰⁰ _____ 13⁰⁰ _____ 14⁰⁰ _____ 15⁰⁰ _____ 16⁰⁰ _____ 17⁰⁰ _____ 18⁰⁰ _____</p>

b) Gehen Sie jetzt durch den Kursraum und verabreden Sie sich mit einem Partner / einer Partnerin. Sie dürfen pro Person nur eine Verabredung machen. Wer zuerst alle 5 Termine belegt hat meldet sich.

Aufgabe 15

Sehen Sie sich das Beispiel aus *studio d* A1 S. 164 an.

3 Adjektive vor Nomen: Akkusativ

1 Was tragen Sie gern? Kombinieren Sie.

<p>Ich mag Ich trage gern</p>	<p>weiße braune schwarze helle ...</p>	<p>Röcke Hosen Jeans Schuhe ...</p>	<p>und</p>	<p>blaue graue bunte schwarze ...</p>	<p>Hemden. Pullover. T-Shirts. Mäntel. ...</p>
-----------------------------------	--	---	------------	---	--



- a) Welche Strukturen und Wendungen sollen automatisiert werden?
- b) Was fällt Ihnen an der Übung auf?

Aufgabe 16

Sehen Sie sich die Lehrwerksequenz aus *studio d* an und analysieren Sie die Übungen und die Aufgabe (rezeptiv, reproduktiv, produktiv, formorientiert, automatisierend).

- 1a,b,c _____
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____
- 5 _____
- 6 _____
- 7 _____

2 Stirbt das Buch?

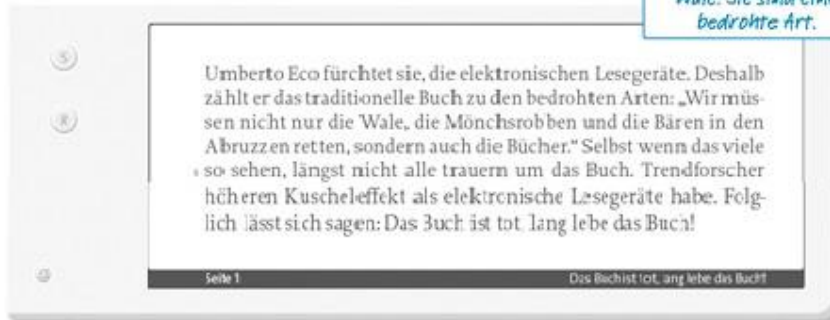
1 Buch oder elektronisches Lesegerät?

06-7

a) Lesen Sie den Text und erklären Sie folgende Ausdrücke mit Hilfe des Kontextes.

bedrohte Art – primitives Medium – Büchernarr – elektronische Konkurrenz – Hybridprodukt – Mediengeneration von heute – schöne Literatur – Kuscheleffekt

Es gibt immer weniger Wale. Sie sind eine bedrohte Art.



b) Welche Vor- und Nachteile von elektronischen Lesegeräten und traditionellen Büchern werden genannt? Sammeln Sie Informationen aus dem Text und ergänzen Sie die Tabelle.

	Buch	elektronische Lesegeräte
Vorteil		handlich, ...
Nachteil	atmosphärisch, ...	

c) Diskutieren Sie die Vor- und Nachteile beider Medien. Die Redemittel helfen.

Redemittel

Stellung nehmen (zu Vor- und Nachteilen)
 Ich sehe (k)einen Nachteil/Vorteil darin, dass .. / Es ist (k)ein Nachteil/Vorteil, dass ..
 Das ist (doch) (ganz eindeutig) ein Vorteil/Nachteil!
 Ich habe das Gefühl/ den Eindruck, dass es (wirklich) von Vorteil ist / nachteilig ist, ..

2 Gegensatz und Folge: konzessive und konsekutive Konnektoren und Präpositionen

91-92, UE-10

a) Markieren Sie im Text auf S. 94 die Satzkonnektoren und Präpositionen.

Grammatik	Gegensatz	Folge
Konnektor leitet Hauptsatz ein	trotzdem; dennoch; zwar ..., aber ...	deswegen; also; folglich; deshalb; daher; darum
Konnektor verbindet Hauptsatz mit Nebensatz	selbst wenn ..., auch wenn ..., obwohl ..., obgleich ..., + (so) ...	so ..., derartig ..., solch ..., ..., + (so) dass ...
Alternative	Präposition <i>trotz</i> + Genitiv Präposition <i>ungeachtet</i> + Genitiv	Präposition <i>infolge</i> + Genitiv / <i>infolge von</i> + Dativ


b) Markieren Sie die Satzkonnektoren oder Präpositionen, die einen Gegensatz oder eine Folge ausdrücken. Bestimmen Sie Haupt- und Nebensatz.

- Bücher haben einen **derartigen** Verbreitungsgrad, **dass** sie niemand in Frage stellt.
- Zwar sind Lesegeräte noch sehr teuer, aber das dürfte sich bald ändern.

Der Einstieg in die Sequenz erfolgt über einen Text, der inhaltlich ausgewertet wird und so zur Vorbereitung der späteren Talkrunde (Argumentieren) genutzt wird: Wortschatzarbeit, Leseverstehen, Vor- und Nachteile sammeln, Stellung nehmen. Redemittel helfen, Flüssigkeit aufzubauen.

Übung 2 ist kognitiv angelegt. Es geht also um die Bewusstmachung der Strukturen, indem die Position im Satz und die Bedeutung erklärt werden.

Die Satzkonnektoren kommen bereits im Lesetext in Übung 1 vor, allerdings ohne eine Bewusstmachung. Sie wurden also zunächst rezeptiv über den Text aufgenommen. Die Bewusstma-

	<p>chung war auch für die erste inhaltliche Textauswertung nicht notwendig.</p>				
<p>3 Ich habe so viel um die Ohren, ... Formulieren Sie Sätze.</p> <p>Ich habe <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr> <td>derartig viel zu tun, solchen Stress, so viel um die Ohren,</td> <td>dass ich</td> <td>kaum zum Schlafen/Essen/... komme, kaum meine Freunde/Familie sehe, nur noch arbeite.</td> </tr> </table></p> 	derartig viel zu tun, solchen Stress, so viel um die Ohren,	dass ich	kaum zum Schlafen/Essen/... komme, kaum meine Freunde/Familie sehe, nur noch arbeite.	<p>In Übung 3 werden genau diese Strukturen trainiert und automatisiert, aber so, dass keine grammatischen Fehler gemacht werden können.</p>	
derartig viel zu tun, solchen Stress, so viel um die Ohren,	dass ich	kaum zum Schlafen/Essen/... komme, kaum meine Freunde/Familie sehe, nur noch arbeite.			
<p>4 Welcher Konnektor passt? Verbinden Sie die Sätze wie im Beispiel und diskutieren Sie.</p> <p>Ich arbeite viel, Ich bin glücklich. → Trotzdem bin ich glücklich. oder: Deshalb bin ich glücklich.</p> <p><i>Ich finde „trotzdem“ besser. Das bedeutet, dass meine Arbeit mir nicht die gute Laune nehmen kann.</i></p> <p><i>Aber „deshalb“ passt auch. Das heißt dann, dass mich meine Arbeit glücklich macht.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> Ich arbeite gern in der Nacht. Ich bin sehr oft müde. Meine engste Freundin wohnt 50 km entfernt von mir. Wir sehen uns oft. Ich habe Übergewicht. Ich treibe viel Sport. Ich habe wenig Geld zur Verfügung. Ich reise viel innerhalb Deutschlands. 	<p>Übung 4 geht einen Schritt weiter: Antwortsätze nach Mustern werden gebildet. Die Bedeutungsänderung aufgrund des Konnektors wird ebenso diskutiert.</p>				
<p>5 Die Jugend liest nicht mehr – eine Talkrunde</p> <p>a) Hören Sie einen Ausschnitt aus der Talkrunde. Ordnen Sie die Punkte.</p> <table border="0"> <tr> <td><input type="checkbox"/> Austausch der Argumente und Gegenargumente</td> <td><input type="checkbox"/> Begrüßung der Zuschauer/innen</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Vorstellung der Gesprächsteilnehmer/innen</td> <td><input type="checkbox"/> Nennung des Themas</td> </tr> </table> <p>b) Was ist Ihnen aufgefallen? Machen Sie Notizen zu folgenden Punkten. Gesprächsatmosphäre – sich ins Wort fallen – Lautstärke – Publikum – Gefühle öffentlich zeigen</p>	<input type="checkbox"/> Austausch der Argumente und Gegenargumente	<input type="checkbox"/> Begrüßung der Zuschauer/innen	<input type="checkbox"/> Vorstellung der Gesprächsteilnehmer/innen	<input type="checkbox"/> Nennung des Themas	<p>Übung 5 bereitet auf die Talkrunde als Gesprächsformat vor: Durch Hören werden die Lernenden für das Format Talkrunde sensibilisiert.</p>
<input type="checkbox"/> Austausch der Argumente und Gegenargumente	<input type="checkbox"/> Begrüßung der Zuschauer/innen				
<input type="checkbox"/> Vorstellung der Gesprächsteilnehmer/innen	<input type="checkbox"/> Nennung des Themas				
<p>6 Gesprächsstrategie: Beim Diskutieren unterbrechen und weitersprechen</p> <p>a) Ordnen Sie die Redemittel der Tabelle zu.</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 50%;">wenn man jemanden unterbrechen will</th> <th style="width: 50%;">wenn man sich nicht unterbrechen lassen will</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">Moment mal, ...</td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 20px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;"> <p>Redemittel</p> <p>Moment mal, ... Lassen Sie mich das noch festhalten: ... Tut mir leid, wenn ich Sie unterbreche, aber ... Ich wollte aber noch sagen, dass ... Lassen Sie mich bitte meinen Satz noch beenden. Ich unterbreche (Sie) ungern, aber ... Folgenden Punkt wollte ich (aber) noch machen: ... Entschuldigung, wenn ich dazwischenspreche, aber ...</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%; text-align: center;"> <p>Landeskunde</p> <p>Jemandem ins Wort zu fallen ist unhöflich. Sie sollten daher immer darüber nachdenken, wen Sie unterbrechen (z. B. den Chef, eine gute Freundin ...) und wie Sie das tun. Entschuldigen Sie sich auf jeden Fall dafür.</p> </div> </div> <p>b) Ihr Partner / Ihre Partnerin beginnt mit Hilfe der Tabelle aus Aufgabe 1 b) von S. 94 die Vorteile des E-Books aufzuzählen. Sie versuchen zu unterbrechen, Ihr Partner / Ihre Partnerin versucht weiterzusprechen.</p>	wenn man jemanden unterbrechen will	wenn man sich nicht unterbrechen lassen will	Moment mal, ...		<p>Die anschließende Übung 6 lässt Redemittel ordnen und anwenden.</p>
wenn man jemanden unterbrechen will	wenn man sich nicht unterbrechen lassen will				
Moment mal, ...					

7 Die Talkrunde: Das Buch ist tot – lang lebe das Buch?!

a) Bilden Sie zwei Gruppen und notieren Sie in Ihrer Gruppe Argumente für Ihre These.

Gruppe A: Das Buch hat keine Zukunft.

Gruppe B: Das Buch wird es auch noch in 200 Jahren geben.

b) Bestimmen Sie zwei Sprecher für Ihre Gruppe, die anderen sind Zuschauer. Diskutieren Sie.



Abschließend erfolgt in 7 die Aufgabe: Unter Einbeziehung aller vorherigen Informationen, Argumente und sprachlichen Mittel findet nun eine Diskussion in Form einer Talkrunde statt.

studio d, Kurs- und Übungsbuch B2/1, S. 94-96.

Kapitel 7.

Fertigkeit Schreiben

7.1 Schreiben

Neben dem Sprechen gehört das Schreiben zu den produktiven Fertigkeiten. Wir schreiben an den unterschiedlichsten Orten, zu den verschiedensten Zwecken, in und mit zahlreichen Medien: Wir verabreden uns per SMS, wir schreiben eine To-Do-Liste für die Woche, wir bedanken uns per Brief für eine offizielle Einladung, wir kommentieren im Internet einen Forumsbeitrag, wir schreiben für den Unterricht einen Aufsatz. Was alles dazu gehört, um die Schreibkompetenz in der Fremdsprache bei Ihren Lernenden zu entwickeln, damit wollen wir uns in diesem Kapitel beschäftigen.

So schreiben wir in unterschiedlichsten Situationen unterschiedlichste Texte. Darauf möchten wir unsere Lernenden im Unterricht vorbereiten. Aber es gibt im Unterricht auch schriftliche Aktivitäten, die nicht auf das Produzieren von Texten ausgerichtet sind.

Sehen Sie sich folgende typische Schreibaktivitäten von Fremdsprachenlernern an:

- Die Lernenden schreiben eine Erörterung.
- Die Lernenden schreiben ein Diktat.
- Die Lernenden setzen Wörter in einen Lückentext ein.
- Die Lernenden schreiben einen tabellarischen Lebenslauf.
- Die Lernenden lesen im Lehrwerk den Anfang einer spannenden Geschichte. Sie schreiben die Geschichte weiter und verwenden dabei vorgegebene Konnektoren.
- Die Lernenden führen ein Lerntagebuch.
- Die Lernenden bilden Sätze mit vorgegebenen Elementen.

Die Lernenden füllen ein Formular der Ausländerbehörde aus. Wir sehen: Nicht alle Schreibaktivitäten lassen sich als Übungen oder Aufgaben interpretieren.

- Schriftliche Testverfahren wie ein Lehrerdiktat oder ein Lückentext sind keine Übungen im eigentlichen Sinn, da das Ziel nicht der Erwerb oder die Festigung von Wortschatz und Strukturen ist, sondern eine Lernzielkontrolle. Mit einem Diktat überprüfen Lehrende, ob ihre Lernenden in der Lage sind, einen mündlich vorgetragenen Text korrekt zu schreiben. Unserer Meinung nach eignen sich Diktate aber auch als sinnvolle Übungsform. Diktate sind dann Übungen, wenn Lernende sich selbst Textbausteine merken müssen, um sie anderen zu diktieren, die wiederum schreiben. Das kann zum Beispiel in Form eines Laufdiktats oder Rückendiktats erfolgen.

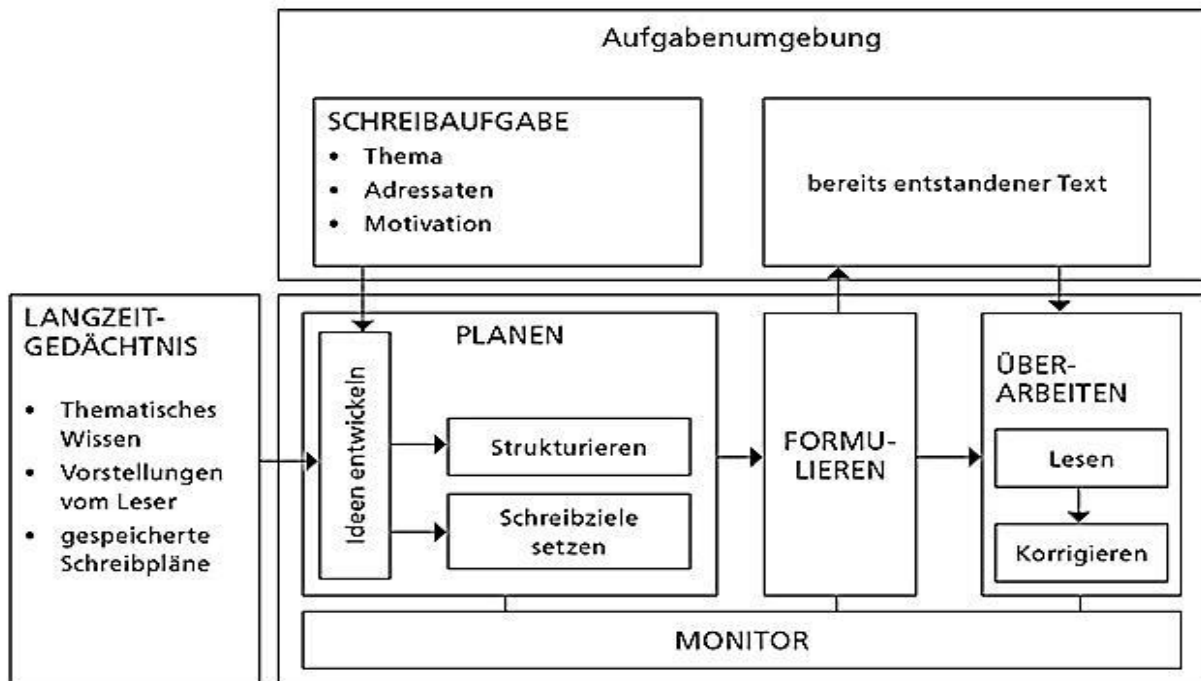
- Nur wenn tatsächlich Wortschatz oder Strukturen aufgebaut und automatisiert bzw. Fertigkeiten und Kompetenzen trainiert werden, sprechen wir

von Übungen. So wird mit der schulischen Erörterung das Argumentieren geübt. Die Produktion kohärenter Texte kann durch Vorgabe von Konnektoren trainiert werden.

- Wenn mit Texten gehandelt wird, sprechen wir von Aufgaben. Die Handlungen können im Lehrwerk vorstrukturiert sein. Lernende werden beispielsweise aufgefordert, einen Lebenslauf nach einem bestimmten Muster zu schreiben. Es können im Unterricht auch authentische Materialien verwendet werden, etwa Formulare. Oft lösen Lernende jedoch auch ohne Anweisung der Lehrenden bestimmte Aufgaben, wie es etwa beim Schreiben eines Lerntagebuchs der Fall ist.

Bevor wir uns näher mit Übungen und Aufgaben zum Aufbau einer Schreibkompetenz beschäftigen, müssen wir uns klarmachen, wie Schreiben überhaupt funktioniert.

Formen der Textproduktion können anhand eines Modells der Schreibforscher Hayes und Flower näher beschrieben werden. Diese ließen erwachsene Muttersprachler beim Schreiben „laut denken“ und rekonstruierten nach Auswertung der Protokolle verschiedene Komponenten des Textproduktionsprozesses. Ihr bis heute sehr einflussreiches Modell zeigt, dass das Schreiben ein äußerst komplexer, vielschichtiger Vorgang ist, ganz ähnlich dem Sprechen, das wir bereits im Modell nach Levelt kennengelernt haben.



(nach: Hayes/Flower 1980, S. 10, Übersetzung durch die Autoren)

Schreiben wird in diesem Modell als Problemlösungsprozess verstanden. Dieser Prozess wird im Unterricht dadurch angestoßen, dass eine Aufgabe gestellt wird. Außerdem wird das Thema des Textes festgelegt und eingegrenzt, an welche Adressaten sich der Text wendet.

In Abhängigkeit von diesen Faktoren greift der Schreiber auf sein im Langzeitgedächtnis gespeichertes thematisches Wissen, seine Vorstellungen vom Leser sowie sein Textmusterwissen, z.B. Aufbau eines Briefes mit Absender, Ort/Datum, Betreff, Anrede, Text, Gruß, zurück.

Der eigentliche Schreibprozess besteht aus drei Teilprozessen:

- dem Planen,
- dem Formulieren
- und dem Überarbeiten.

Beim Planen ruft der Schreiber thematisches Wissen ab, welches er nach bestimmten Textmustern im Hinblick auf bestimmte Leser ordnet. Beim Formulieren entsteht dann ein fortlaufender Text, der während des gesamten Schreibprozesses evaluiert und gegebenenfalls überarbeitet wird. Überwacht wird der Prozess durch eine zentrale Kontroll- und Steuerungseinheit, den Monitor. Als Monitor wird die Fähigkeit der Lernerin oder des Lerners bezeichnet, „die eigene Sprachproduktion und -rezeption zu überwachen“ (Brdar-Szabó 2001, S. 199), wodurch das Schreiben im Hinblick auf Sprachrichtigkeit, Sprachkonventionen, Umfang und Verständlichkeit gesteuert wird (Merz-Grötsch 2005, S. 88).

Im Gegensatz zu früheren Schreibforschern betonen Hayes und Flower, dass die zentralen Teilprozesse *Planen, Formulieren und Überarbeiten* bei der Herstellung eines Textes in keiner festen Reihenfolge durchlaufen werden. Vielmehr muss man sich das Schreiben als dynamischen Prozess vorstellen, in dem gleichzeitig Teilprozesse stattfinden.

Wir haben gesehen, dass Schreiben ein komplexer Prozess ist, der im Unterricht geübt werden muss, und zwar durch entsprechende Übungen, die das Planen, Formulieren und Überarbeiten eines Textes trainieren. In der Regel schreiben wir in einem bestimmten Kontext mit einer bestimmten Absicht an einen bestimmten Adressaten, z.B. eine Antwort auf eine Einladung an einen Freund oder einen Beschwerdebrief an eine Firma. Um auf diese sprachlichen Handlungen vorzubereiten, müssen Übungen und Aufgaben im Unterricht in einen entsprechenden Kontext eingebettet sein. Im Folgenden zeigen wir Ihnen, wie Sie Ihre Lernenden erfolgreich auf das Schreiben vorbereiten können. [2, S.111]

7.2 Schriftliche Übungen

Bevor wir näher erläutern, wie wir mithilfe des Modells von Hayes/Flower die Schreibkompetenz der Lernenden fördern können, möchten wir unterscheiden zwischen schriftlichen Übungen, die allgemein die Entwicklung von Sprachkompetenz fördern, und solchen, die auf die Fertigkeit Schreiben vorbereiten.

Beim gesteuerten Erwerb einer Fremdsprache werden Wortschatz und Grammatik durch geeignete schriftliche Übungen im Unterricht schriftlich

erarbeitet und gefestigt. Übungen wie etwa die Sprachproduktion nach einer Satzschalttafel dienen allgemein der Entwicklung der Sprachkompetenz und unterstützen die Lernenden dabei, sich mündlich oder schriftlich in der Zielsprache zu äußern. Das heißt: Schriftliche Übungen können auch Aufgaben vorbereiten, die nicht schriftlich realisiert werden.

Bei Satzschalttafeln wählen die Lerner aus vorgegebenem Sprachmaterial Elemente aus, um Sätze zu bilden. Häufig wird das Sprachmaterial in Tabellen dargeboten. In diesem Beispiel bereitet die Satzschalttafel auf das Schreiben einer Kontaktanzeige vor.

Adjektiv-Spiel
Schreiben Sie selbst eine Kontaktanzeige. Nehmen Sie die Wörter unten zu Hilfe. Die Adjektivendungen müssen Sie selber ergänzen.

Jung	Er	sucht	jung	Ihn	für die Freizeit.
Alt	Sie		alt	Sie	für den Urlaub.
Nett	Dame		nett	Dame	für Reisen.
Lieb	Kursleiter		lieb	Herrn	für einen Kurs.
Sportlich	Typ		sportlich	Teilnehmer	für heute Abend.
Fröhlich	Egoist		fröhlich	Oma	für Samstagabend.
Egoistisch	Italiener		egoistisch	Lehrerin	für ein Essen.
Seriös	Hausfrau		seriös	Koch	für den Haushalt.
Ruhig	Lehrer		ruhig	Hausmann	für immer.
...

Fröhlicher Kursleiter sucht nette Teilnehmer für einen Deutschkurs.

Eurolingua Deutsch 2, S. 106. [2, S. 112]

7.3 Übungen zur Entwicklung der Schreibkompetenz

Diese Art von Übungen trainiert Fertigkeiten auf verschiedenen Ebenen der Textproduktion (Planen, Formulieren, Überarbeiten). So wird beispielsweise das Formulieren auf Textebene durch die Vorgabe bestimmter Konnektoren unterstützt. Wie die Schreibaktivitäten zu Beginn des Kapitels zeigen, können Lernende im Unterricht auch schreiben, um sich über bestimmte Sachverhalte klar zu werden und neue Erkenntnisse zu gewinnen. Dies geschieht beispielsweise in schulischen Aufsatzmustern wie der Erörterung.

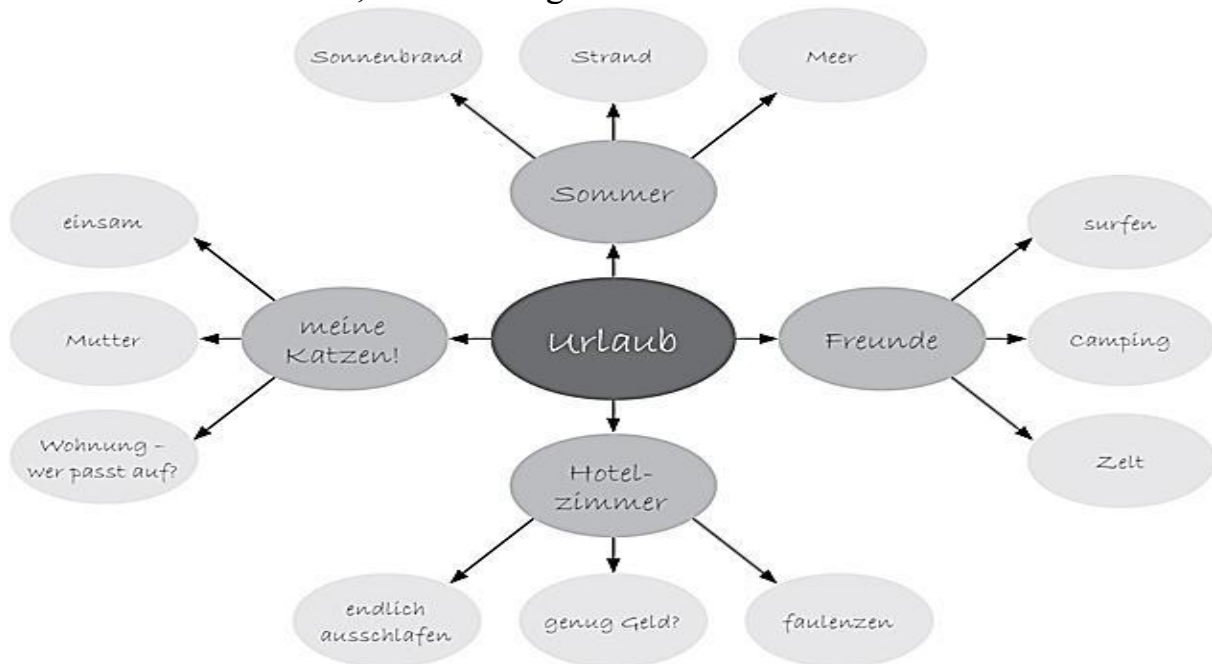
Das Prozessmodell von Hayes und Flower wurde von vielen Schreibdidaktikern aufgegriffen. Von den zentralen Komponenten des Modells leiten sie Lernziele ab, die zur Entwicklung einer umfassenden Schreibkompetenz führen:



Um die einzelnen Kompetenzen zu entwickeln, schlagen viele Didaktiker vor, den Schreibprozess zum Üben in Einzelschritte zu zerlegen, um diese gezielt trainieren zu können (siehe etwa Kast 2003).

Planungshilfen

Es gibt in der Fachliteratur sehr viele Vorschläge, wie man von einzelnen Wörtern allmählich zu einem Text gelangt. Der von Rico (1993) entwickelte und vielleicht bekannteste Vorschlag heißt *Clustering* (Bildung von Wortnetzen): Man geht von einem zentralen Wort aus, lässt seine Gedanken schweifen und verbindet das Wort dann mit anderen, sodass langsam ein Netz aus Wörtern entsteht, welches folgendermaßen aussehen kann:



(nach: Hermine Seelmann

<http://www.storials.com/sites/probelektionen/wissenschaftlich/lektionen/2-lek.html>, Abrufdatum: 02.05.2013)

Die Lernenden gehen dann von ihren Wortnetzen aus und schreiben persönliche Texte zu dem gewählten Schlüsselbegriff. Das Clustering eignet sich vor allem zum Abbau von Schreibhemmungen und wird gerne beim kreativen Schreiben angewendet.

Sehr beliebt sind außerdem *Wortigel* und *Mindmaps*, in denen Lernende unter Anleitung der Lehrenden ihr Vorwissen aktivieren und ihren Wortschatz erweitern. Alternativ hierzu eignen sich gezielte Rechercheaufträge und der Einsatz von Lesetexten, in denen themenspezifischer Wortschatz enthalten ist. Ausgehend von den Stichwörtern können dann zentrale Gedanken notiert, ggf. Gliederungen angefertigt und mit dem Schreiben begonnen werden.

Sehen wir uns nun an, wie verschiedene Teilprozesse des Schreibens in Lehrwerken unterstützt werden. Nachstehend finden Sie einen Auszug aus einem Lehrwerk für das Niveau B2, in dem das Schreiben eines Beschwerdebriefs geübt wird.

8 **Beschwerdebrief.** Ihre Bücherbestellung ist immer noch nicht da – höchste Zeit für einen Beschwerdebrief! Lesen Sie und ordnen Sie die Stichwörter zu.

- | | | | | |
|----------------|-----------------|----------------------|-----------------------------|----------------|
| 1 Betreffzeile | 2 Adresse | 3 Gruß | 4 Beschreibung des Vorfalls | 5 Aufforderung |
| 6 Unterschrift | 7 Datum und Ort | 8 Verständnis zeigen | 9 Anrede | |

Buchwelten für Bücherwürmer GmbH
z. Hd. Frau Petra Seiers
Schützenstr. 17
60311 Frankfurt/M.

Stuttgart, 10. 12. 2009

Beschwerde über Kundendienst und Nichteinhaltung des Liefertermins

Sehr geehrte Frau Seiers,

bereits vier Mal habe ich in Ihrem Kundendienst-Center angerufen, um nach meiner Bücherbestellung vom 10. 11. 2009 zu fragen. Der Liefertermin war der 01. 12. 2009, und Sie sagten mir, dass ich das Paket vor Weihnachten bekäme.

Ich kann verstehen, dass Sie in der Vorweihnachtszeit viele Bestellungen bearbeiten. Ärgerlich ist, dass meine telefonische Beschwerde bisher nicht weitergeleitet wurde und Sie Ihrer Zusage – noch vor Weihnachten zu liefern – bisher nicht nachgekommen sind.

Ich bitte Sie, die Bücher innerhalb der nächsten Woche zu liefern und meinen Brief an Ihren Kundenservice weiterzuleiten, da ich die Bestellung sonst stornieren werde.

Mit freundlichen Grüßen

Sabrina Becks

9 **Sechs Tipps für einen Beschwerdebrief.** Welche hat Frau Becks berücksichtigt?

- Sechs Tipps*
1. Bleiben Sie immer höflich. Beleidigungen sind tabu.
 2. Beginnen Sie mit etwas Positivem, z. B. dass Sie bisher immer zufrieden waren.
 3. Sprechen Sie das Problem konkret an. Verallgemeinern Sie nicht.
 4. Bitten Sie lieber, als zu befehlen.
 5. Bieten Sie eine Lösung an und machen Sie, wenn nötig, Kompromisse.
 6. Schlafen Sie eine Nacht über Ihren Brief und lesen Sie ihn dann kritisch durch.

10 **Ratschläge für einen Beschwerdebrief geben.** Formulieren Sie Ratschläge.

Es wäre sicherlich ratsam, immer höflich zu bleiben.

Sie sollten vielleicht mit etwas Positivem beginnen.

Redemittel

Ratschläge geben
Ich würde Ihnen raten, ... / Ich würde Ihnen empfehlen, ...
Wenn ich Sie wäre, würde ich ... / An Ihrer Stelle würde ich ... /
Sie sollten vielleicht ...
Sie könnten/sollten/müssten ... / Es wäre sicherlich ratsam, ...

11 **Einen Beschwerdebrief schreiben.** Sie warten seit drei Wochen auf eine CD-Lieferung. Formulieren Sie einen Beschwerdebrief.

studio d, Kurs- und Übungsbuch B2/1, S. 31.

Bei diesen Schreibübungen wird ein Kontext („Ihre Bücherbestellung ist immer noch nicht da.“) vorgegeben und eine Textsorte („Höchste Zeit für einen Beschwerdebrief!“) gefordert. Die Übungen bereiten die Lernenden auf eine Schreibaufgabe vor („Formulieren Sie einen Beschwerdebrief.“).

Das Planen wird auf vielfältige Weise unterstützt: Zunächst präsentiert das Lehrwerk einen Mustertext, dessen Aufbau von den Lernenden rekonstruiert werden soll, indem sie die entsprechenden Begriffe (Betreffzeile, Adresse usw.) einzelnen Gliederungsteilen zuordnen. Diese Übung zeigt, dass geeignete Vorgaben (Mustertexte usw.) Planungsprozesse ganz erheblich steuern können.

Die Tipps betreffen ebenfalls das Planen, weil einige Inhaltspunkte und deren Anordnung im Text empfohlen werden. So wird vorgeschlagen, den Brieftext mit etwas Positivem zu beginnen (Tipp 2).

Weitere Tipps betreffen die Formulierungen. So gibt das Lehrwerk den allgemeinen Ratschlag, höflich zu bleiben, was sich auf den Stil des Textes auswirkt (Tipp 1). Außerdem werden einige konkrete Hinweise gegeben, die sich auf die Wahl von Redemitteln auswirken. Man solle beispielsweise bitten und nicht befehlen (Tipp 4). Mit diesen Tipps analysieren die Lernenden einerseits den Mustertext erneut („Welche Tipps hat Frau Beck berücksichtigt?“), andererseits dienen sie der Vorbereitung des eigenen Textes, der den Grund zur Beschwerde nur geringfügig variiert („Sie warten schon drei Wochen auf eine CD-Lieferung. Formulieren Sie einen Beschwerdebrief.“). Das Überarbeiten wird in diesem Beispiel nicht unterstützt.

Schreiben kann aber auch spielerisch geübt werden und dennoch Hilfen zum Formulieren anbieten.

Ein Schreibspiel: „Astrid und ihr Computer.“ Teilt die Klasse in Gruppen.
Ein/e Schreiber/in aus jeder Gruppe schreibt die folgenden Wörter auf Kärtchen:

zuerst · denn · weil · aber · deswegen · obwohl · und · zuletzt

So beginnt der Text:

Astrid hatte zu ihrem Geburtstag einen neuen Computer bekommen. Er stand in ihrem Zimmer auf dem Schreibtisch. Eines Nachts wachte sie plötzlich auf, weil sie ein Geräusch hörte. Auf dem Bildschirm sah sie, dass der Computer angefangen hatte, einen Text zu schreiben ...

Schreibt die Geschichte weiter. Baut jedes Wort von den Kärtchen mindestens einmal in die Geschichte ein.



sowieso, Kursbuch 3, S. 102.

Bei dieser Schreibübung wird ein Kontext vorgegeben: Astrids Computer hatte selbst angefangen, einen Text zu schreiben. Die Lernenden sollen nun ohne weitere inhaltliche Vorgaben einen Text schreiben: Welche geheimnisvolle Botschaft könnte der Computer Astrid mitteilen? Wie wird Astrid reagieren? Die Lernenden sollen einen spannenden Text schreiben.

Eine Besonderheit der Übung besteht darin, dass Konnektoren vorgegeben werden, die dazu dienen, Sätze und Teilsätze zu einem kohärenten Textganzen zu verbinden. Es wird hier im Rahmen einer kreativen Übung also das Formulieren auf Textebene trainiert.

Eine zweite Besonderheit besteht darin, dass diese Übung die Interaktion der Lernenden fördert. In dieser Hinsicht unterscheidet sich die Übung von den zuvor diskutierten. Die Lernenden sollen gemeinsam einen Text verfassen, in den sie vorgegebene Konnektoren einbauen. Über die richtige Verwendung werden sich die Lernenden in der Gruppe verständigen.

Das Überarbeiten eines eigenen oder fremden Textes wird im Deutschunterricht kaum geübt, das ist zumindest unser Eindruck. Dabei kann man aus eigenen Fehlern besonders viel lernen!

Im nachfolgenden Beispiel sind gut die Phasen des Schreibens strukturiert:

Einen persönlichen Brief planen und schreiben.

Schreiben Sie nun einen Brief über das Frühstück in Ihrem Land nach dem Modell in 2.2. Gehen Sie so vor:

1. Was soll drinstehen? Sammeln Sie Stichwörter.
2. In welcher Reihenfolge? Ordnen Sie Ihre Stichwörter.
3. Schreiben Sie zuerst kurze, einfache Sätze.
4. Überlegen Sie dann: Wo kann man Sätze mit Konjunktionen und anderen Verbindungswörtern verbinden? (Vgl. auch Einheit 5, 2.4.)
5. Korrigieren Sie Ihren Brief. Achten Sie nur auf zwei Arten von Fehlern:

1. Wortstellung: Hauptsatz: ...; Nebensatz: ... ,

2. Verbindungen: Ich hoffe, du schreibst, sie essen usw.

Eurolingua Deutsch 2, Seite 80.

In diesem Beispiel wird ein klarer Arbeitsauftrag erteilt. Außerdem werden alle drei zentralen Phasen des Schreibens (Planen, Formulieren, Überarbeiten) wirkungsvoll unterstützt. Hierbei erfolgt eine klare Progression von der Wortebene (Stichwörter aufschreiben) über die Satzebene (kurze Sätze schreiben) zur Textebene (Sätze verbinden, Text überarbeiten).

Arbeitsauftrag	Vorgabe der Textsorte: persönlicher Brief Vorgabe des Themas: Frühstück im eigenen Land
Planen	Ideen entwickeln: Stichwörter aufschreiben. Ideen strukturieren: Stichwörter ordnen.
Formulieren	Kurze Sätze schreiben. Sätze mit Konjunktionen und Verbindungswörtern verbinden.
Überarbeiten	Text überarbeiten.

Die Lernenden werden aufgefordert, ihre Texte selbst zu überarbeiten. Zu dieser Selbstkorrektur werden sie angeleitet: Sie sollen sich erst auf die Verbstellung in Haupt- und Nebensatz konzentrieren und dann auf Verbindungen. Im Fokus stehen also grammatische Phänomene, die Lernenden auf dem Niveau A2 noch Schwierigkeiten bereiten. [2, S.116]

7.4 Schriftliche Aufgaben

So wollen wir mit Aufgaben unsere Lernenden in die Lage versetzen, im Alltag, im Studium und im Beruf verschiedene Handlungen in der Fremdsprache zu vollziehen. Zu diesen Aufgaben zählen wir vor allem die Produktion von Texten mit einem erkennbaren Muster und einer erkennbaren kommunikativen Funktion (Briefe, Formulare, Forenbeiträge usw.), aber auch von Texten, die sich nicht an einen Empfänger richten (Tagebucheinträge) und Texten, in denen sich Lernende mitteilen (Ich-Texte) bzw. in denen sie eigene Ideen literarisch ausdrücken (Erzählungen usw.).

Bei der Produktion eines Textes wenden sich Schreiber in der Regel in einer spezifischen Absicht an Leser: Sie wollen informieren, sich beschweren, sich entschuldigen usw. Mit der jeweiligen Absicht sind meistens bestimmte Textsorten verbunden (Informationsschreiben, Beschwerdebrief, Entschuldigungsbrief usw.). Dieses funktionale Schreiben erfordert, dass sich Lernende bestimmte Textmuster der Zielsprache aneignen. Im Fremdsprachenunterricht werden beim Training dieser Muster häufig bestimmte Kontexte vorgegeben. Die Lernenden stellen sich dann vor, mit Muttersprachlern zu kommunizieren.

Beim Schreiben von Ich-Texten oder Texten, die eigene Ideen literarisch ausdrücken, können sich Lernende an Vorbildern und Mustern orientieren, sie müssen es aber nicht.

Hier eine Übersicht über typische Schreibaufgaben im Fremdsprachenunterricht:

Schreiben zur Kommunikation	Schreiben zur Reflexion	Schreiben zum Ausdruck
Lernende wenden sich nach textsortenspezifischen Normen mit einer bestimmten Absicht an Leser aus dem Zielsprachenland.	Lernende werden sich in der Fremdsprache über bestimmte Sachverhalte klar.	Lernende schreiben ohne strenge Vorgaben über persönliche Erlebnisse oder verfassen nach literarischen Mustern eigene Texte.
Beschwerdebrief Bewerbung Lebenslauf ...	Inhaltsangabe Erörterung Lerntagebuch ...	Ich-Text Erzählung Gedicht ...

Um Lernende zum Schreiben zu motivieren und sie im Rahmen eines personalisierten und handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts Texte schreiben zu lassen, die für sie auch außerhalb des Unterrichts von Bedeutung sind, müssen wir uns fragen, welche Textsorten für unsere Lernenden relevant sind.

Im Unterricht können Lernende zum Beispiel ein Bewerbungsschreiben auf Deutsch oder einen Blogbeitrag schreiben. Diese Schreiben werden jedoch nicht abgeschickt.

Daher handelt es sich bei dieser Textproduktion um eine simulierte Kommunikation. Diese Kommunikation dient dazu, Texte in Mustern schreiben zu lernen, die im Zielsprachenland üblich sind. Hierzu werden im Unterricht Vorlagen eingeführt (ein tabellarischer Lebenslauf, ein Leserbrief usw.), die die eigene Textproduktion vorbereiten.





Manchmal entstehen im Unterricht jedoch auch Texte, mit denen tatsächlich kommuniziert wird. Diese Kommunikation kann Teil des Unterrichts sein (Lernende erstellen die Gliederung für ein Referat, das sie anschließend halten) oder den Unterricht betreffen (Lernende schreiben ein Klassentagebuch). Die Produktion schriftlicher Texte dient besonders bei der Projektarbeit der realen Kommunikation (eine Anfrage per E-Mail wird tatsächlich abgeschickt und beantwortet.).

In den meisten Fällen wird schriftliche Kommunikation im Unterricht also simuliert. Dabei wird eine Aufgabenumgebung (siehe Modell von Hayes/ Flower) vorgegeben, in der die Lernenden dazu motiviert werden, zu einem bestimmten Thema oder Kontext an einen Adressaten zu schreiben.

Die Textmuster, auf die geantwortet werden soll, und Redemittel unterstützen hierbei das Schreiben, wie die folgenden Beispiele zeigen.

17 Was muss Olli zu Hause machen?
a Lies den Text. Welche Bilder passen zum Text?

Bild ... passt zu Zeile ...

1  2  3  4 

5 Hallo, Leute,
ich bin Olli und ich bin 12 Jahre alt. Ich habe viele Berufe bei uns zu Hause: Babysitter, „Auf-den-Hund-Aufpasser“, „Rasenmäher“... ☺ ☺ - na ja, aber im Ernst: Meine Mutter sagt, ich habe „Aufgaben“.
Also, ich muss jeden Tag um 7 Uhr den Tisch decken für das Abendessen.
Dann muss ich auch jeden zweiten Tag das Wohnzimmer saugen und jeden Tag am Nachmittag mit Rudi, das ist unser Hund, eine halbe Stunde spazieren gehen und spielen. Und ich muss immer die Geschirrspülmaschine leer machen. Einmal oder zweimal im Monat gehen meine Eltern aus und dann bin ich Babysitter. Ich muss dann auf meine Schwester Maria (ein Jahr) aufpassen. Aber dann bekomme ich immer drei Euro in der Stunde! Aber ich helfe gern. Meine Mutter hat auch „Aufgaben“: Sie fährt mich zum Sport, zu Freunden und ins Kino. Und sie hilft mir manchmal bei den Hausaufgaben. Alles o.k. Und wie ist das bei dir??

b Wie ist das bei dir? Schreibe eine Antwort für Olli.

geni@l, Kursbuch A1, S. 88.

In diesem Lehrwerk für Jugendliche soll eine E-Mail geschrieben werden:

- Es handelt sich um eine private Kommunikation zwischen Jugendlichen gleichen Alters: Sie duzen sich, sie verwenden Emoticons, usw. (Textsorte).
- Olli berichtet, was er zu Hause alles tun muss (Kontext): „Hallo Leute, ...“.
- Die Aufgabenstellung greift die Frage in der E-Mail „Und wie ist das bei dir??“ auf. Damit ist klar, dass die Lernenden eine Antwort an Olli schreiben sollen, in der sie über ihre eigene Situation berichten: „Hallo Olli!“.

2.19

b Hörst und lest die Antworten. Wer kommt auf die Party?



SMS-Kürzel

4u → for you – für dich
bb → bis bald
cu → see you – tschüs, bis bald
dd → drück dich
gn8 → gute Nacht
hdl → hab dich lieb
mfg → mit freundlichen Grüßen
ME2/M2 → me too – ich auch



c Ihr seid auch zur Party eingeladen. Schreibt eine Antwort/SMS.

geni@l klick, Kursbuch A1, S. 85.

In Beispiel 2, ebenfalls aus einem Lehrwerk für Jugendliche, geht es um eine Einladung per SMS:

- Wir haben die Einladung zu einer Party (Kontext).
- Es gibt Antwortschreiben per SMS-Nachricht (Textsorte).
- Drei Musterantworten (SMS auf dem Handy-Display und ein weiterer Text) sind bereits vorgegeben.
- Um diese Antworten zu verstehen und um eigene SMS-Botschaften zu verfassen, werden den Lernenden gängige SMS-Kürzel als Redemittel zur Verfügung gestellt. Damit können sie auf Biggis Einladung antworten.

Wie bereits gesagt, geht es grundsätzlich darum, Lernende auf verschiedene kommunikative Aufgaben im Leben vorzubereiten. Im Unterricht müssen wir dazu geeignete Textsorten anbieten. Sehen Sie dazu die folgenden Beispiele aus *Praktische Textsortenlehre* von Lenk (2006).

Schwerin, im September 1990

Sehr geehrter, lieber Herr Kollege Lang!

Zu Ihrem Jubiläumsgeburtstag ist es mir ein Bedürfnis und zugleich ein Vergnügen, Ihnen die herzlichsten Glückwünsche zu übermitteln. Ein Tag wie dieser ist so recht dazu geeignet, Rückschau zu halten und neue Ziele ins Auge zu fassen. Obwohl die Zeit unserer Zusammenarbeit noch relativ kurz ist, kann ich doch schon von einer fruchtbaren Arbeitsphase sprechen, auf deren Fortführung ich hoffe. Mögen Ihnen die nächsten Jahre weiterhin Gesundheit, Glück und Freude an der Arbeit bringen.

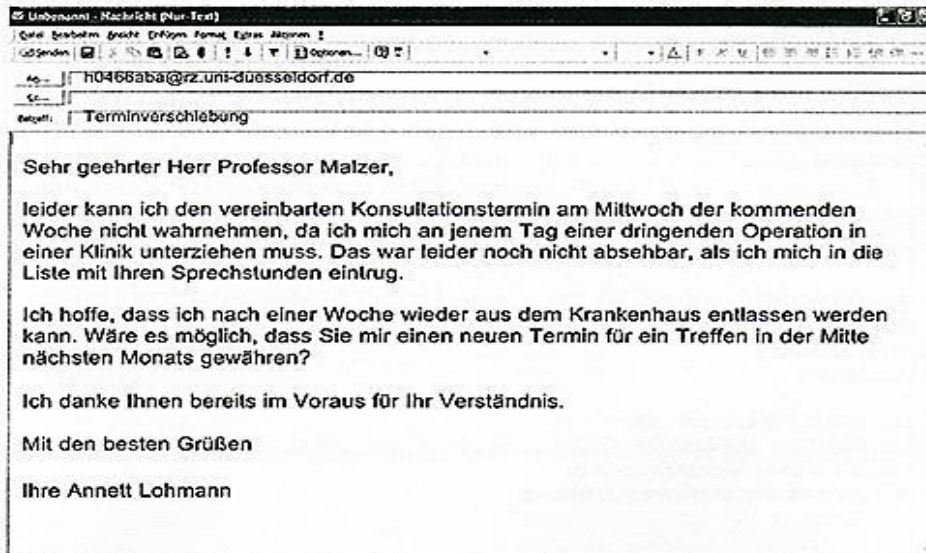
Für Ihren Ehrentag wünsche ich Ihnen viele nette Erlebnisse und verbleibe

mit besten kollegialen Grüßen

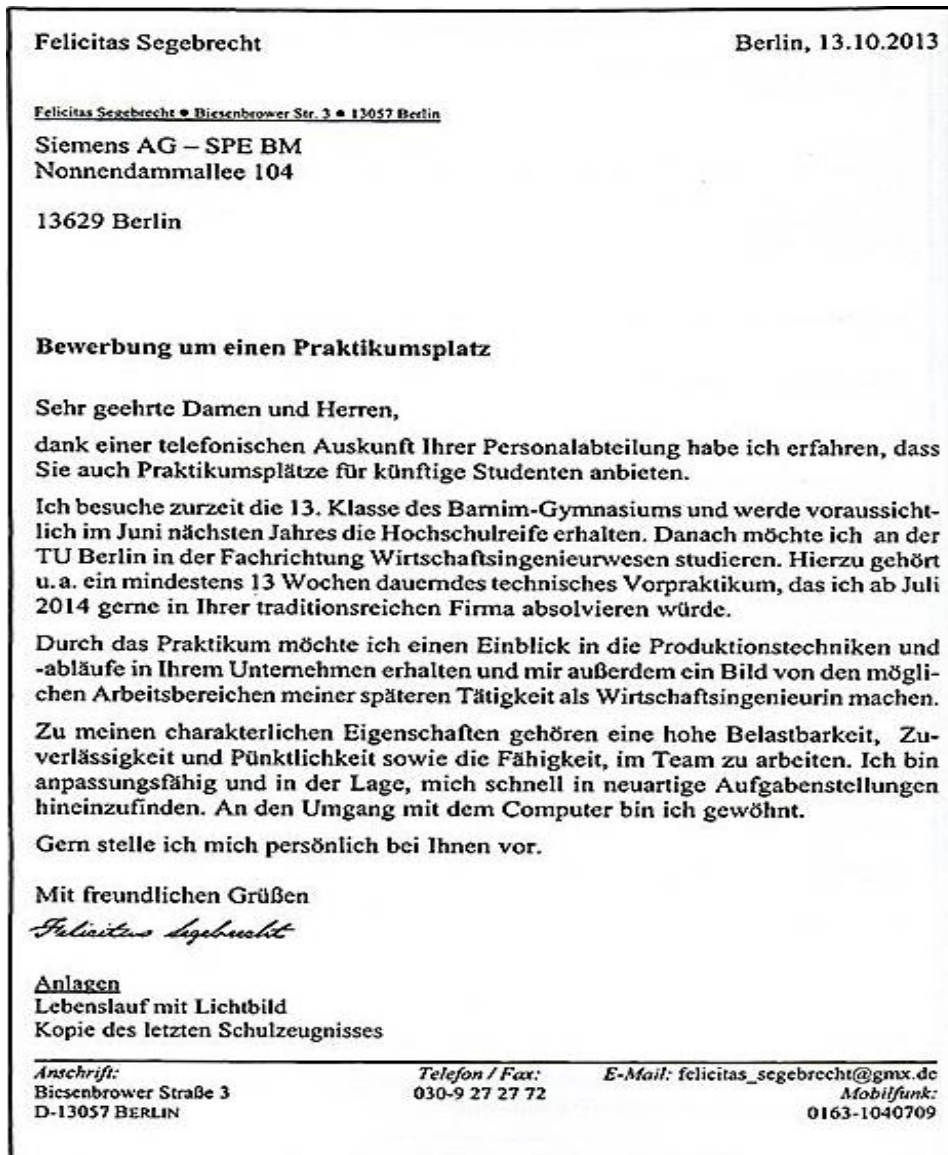
Ihr *G. Kant*

Prof.Dr.med.habil. G. Kant
Chefarzt der Kieferchirurgie

Praktische Textsortenlehre, S. 157.



Praktische Textsortenlehre, S. 61.



Praktische Textsortenlehre, S. 202.

Aus linguistischer Sicht sind alle drei Textbeispiele von Lenk (2006) von Interesse. Sie sind aber sicher zu dem Ergebnis gekommen, dass nicht alle Beispiele den kommunikativen Bedürfnissen Ihrer Lernenden entsprechen. Daher ist es wichtig, eine begründete Auswahl aus vorhandenen Zusammenstellungen, etwa der *Praktischen Textsortenlehre* von Lenk (2006), zu treffen. Die Leitfrage lautet dabei: Welche Textsorten sollen meine Lernenden überhaupt produktiv beherrschen?

Möglicherweise haben Sie verschiedene Lernergruppen, und für diese sind jeweils andere Textsorten relevant. Vielleicht haben Sie auch eine ganz spezielle Lernergruppe. Wenn Sie zum Beispiel angehende Journalisten unterrichten, dann können Sie im Unterricht natürlich üben, Zeitungsberichte zu schreiben. Die meisten Lernenden werden jedoch Zeitungsleser bleiben, daher genügt es im Normalfall, nur den rezeptiven Umgang mit Zeitungsberichten zu trainieren.

Die Simulation von Kommunikationssituationen gehört zum Kernbestand des Fremdsprachenunterrichts. Im Unterricht findet sprachliches Probehandeln statt, um die Lernenden Schritt für Schritt mit zielsprachigen Textmustern vertraut zu machen.

Entgegen weit verbreiteten Annahmen kann man bereits im Anfängerunterricht Texte nach zielsprachigen Mustern trainieren (Einkaufszettel, SMS-Nachrichten usw.) und allmählich immer komplexere Textsorten einführen. Wichtig ist hierbei, dass man konsequent von konkreten Bedürfnissen der Lernenden ausgeht und sie nur Exemplare solcher Textsorten schreiben lässt, die sie später auch produktiv verwenden werden. Viele Texte sollten im Unterricht nur gelesen werden (Zeitungsberichte, Werbeanzeigen usw.), andere sollten auch geschrieben werden (Leserbriefe, Motivationsschreiben usw.). [2, S.121]

7.5 Kollaboratives Schreiben

Texte werden im Fremdsprachenunterricht immer noch vorwiegend in Einzelarbeit geschrieben. Dabei bieten sich vielfältige Formen der Partner- und Gruppenarbeit an. Die Lernenden können gemeinsam Schreibübungen machen und gemeinsam Texte schreiben. Dabei können die Lernenden ihre Ideen austauschen und sich gegenseitig beim Schreiben unterstützen.

Spielerische Formen des kollaborativen Schreibens erhöhen die Motivation zum Schreiben oder können Schreibblockaden lösen. Wir möchten Ihnen im Folgenden einige Beispiele zum Schreiben zeigen.

- **Textgrafik:** Zeichne zu einem Text eine Textgrafik.
Schreibe danach einen eigenen Text nach deiner Textgrafik.
- **Textpuzzle:** Schreibe Sätze aus einem Text einzeln auf Kärtchen.
Versuche anschließend, den Text wieder zusammenzubauen.
- **W-Fragen:** Schreibe verschiedene W-Fragen (Wer? Wann? Wo? Warum?...) zu einem Text aus dem Kursbuch. Beantworte anschließend deine formulierten Fragen.
Vergleiche deine Antworten mit dem Text im Buch.
- **Auswendig schreiben:** Lies einen Text aus dem Buch und schließe es dann.
Versuche, den Text aufzuschreiben. Vergleiche anschließend mit dem Buch.

(nach: sowieso. *Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche. Arbeitsbuch 3, Seite 102*)

Fremdsprachenlerner können Texte nicht nur gemeinsam bearbeiten. Möglich ist auch, dass sie zu zweit oder in Gruppen Texte schreiben. Dies kann auch spielerisch geschehen, etwa in folgendem Beispiel:

Schreibspiel

Spielt in Gruppen. Jeder hat ein Blatt und schreibt. Beispiel

Du schreibst: Ohne meine Hausaufgaben

Das Blatt nach hinten fallen und an den linken Nachbarn weitergeben.

Du schreibst: gehe ich nicht ins Bett.

Das Blatt fallen und weitergeben.

Du schreibst: Ohne eine Zahnspange

usw.

Nach vier Sätzen aufmachen und vorlesen.

Planet 2, Kursbuch A2, Seite 92.

Im Folgenden finden Sie noch drei weitere Vorschläge für gemeinsame Schreibaufgaben, die Sie vielleicht in Ihrem Unterricht auch einmal ausprobieren können:

Vorschlag (1): Zwei Lernende schreiben den Anfang eines Briefs und tauschen ihre Texte nach drei Minuten aus. Die Partner schreiben die Briefe dann weiter. Nach drei Minuten tauschen die Partner die Briefe erneut aus. Nach 15 Minuten müssen beide Briefe beendet sein.

Vorschlag (2): In einer Gruppe werden Wikipedia-Artikel zu realen Personen aus dem Bekanntenkreis der Lernenden geschrieben (Schuldirektor, Bürgermeister, Lehrer usw.). Die übrigen Lernenden ergänzen die Artikel mit neuen Informationen.

Vorschlag (3): Die Lernenden verfassen gemeinsam einen Online-Artikel über ihre Heimatstadt, der auf der Homepage ihrer Schule veröffentlicht werden soll. Sie übernehmen jeweils verschiedene thematische Schwerpunkte: Sehenswürdigkeiten, Freizeitmöglichkeiten usw. [2, S.123]

Zusammenfassung

In Kapitel 7 haben Sie sich auf der Grundlage des zuvor erworbenen Wissens mit der produktiven Fertigkeit Schreiben näher beschäftigt. Dabei haben wir gesehen, dass es sich um komplexe Prozesse handelt, die durch entsprechende Übungen trainiert werden müssen. Das Schreiben erfolgt im Unterricht häufig als simulierte Aktivitäten. Die Lernenden werden dabei durch geeignete Kontexte, Textsorten und Aufgaben auf das schriftliche Handeln auch außerhalb des Unterrichts vorbereitet.

Aufgaben zum Kapitel 7

Aufgabe 17

Bei welchen Schreibaktivitäten handelt es sich um eine schriftliche Übung (Ü), bei welchen um eine schriftliche Aufgabe (A), bei welchen um Testverfahren (T).

1. Erörterung schreiben ___
2. Leherdiktat schreiben ___
3. Lückentext ausfüllen ___
4. Tabellarischen Lebenslauf schreiben ___
5. Erzählung weiterschreiben unter Verwendung vorgegebener Konnektoren ___
6. Lerntagebuch schreiben ___
7. Sätze mit vorgegebenen Elementen schreiben ___
8. Formular der Ausländerbehörde ausfüllen ___

Aufgabe 18

Ordnen Sie den einzelnen Phasen des Schreibprozesses die Aktivitäten.

<u>Schreibprozess</u>	<u>Aktivitäten</u>
1. Arbeitsauftrag	A. Lernende schreiben Steckbriefe
2. Planen (Ideen entwickeln)	B. Lernende erstellen Mindmaps
3. Planen (Schreibziele setzen)	C. Lernende üben Verwendung von Konnektoren
4. Planen (Strukturieren)	D. Lernende überarbeiten Texte schrittweise in Partnerarbeit
5. Formulieren	E. Lernende recherchieren zu einem bestimmtem Thema im Internet
6. Überarbeiten	F. Lernende ordnen zentrale Gedanken
	G. Lernende schreiben zentrale Gedanken auf
	H. Lehrende stellen eine Aufgabe mit einem motivierenden Schreibenanlass

Aufgabe 19

Welche der Textsorten (1,2 oder 3) aus den Beispielen von Lenk (Teilkapitel 7.4) würden Sie im Unterricht behandeln?

Kapitel 8. *Arbeit mit Texten*

8.1 Unterschiedliche Arten von Texten

Im Unterricht ist die Arbeit mit Texten etwas Selbstverständliches. Mit Ihren Lernenden lesen und hören Sie Texte, die sich im Lehrbuch oder im Medienpaket (CD, DVD) des Lehrwerks befinden, und ermuntern sie, Texte mündlich oder schriftlich zu verfassen. In der Linguistik und in der Alltagssprache gibt es unterschiedliche Vorstellungen von dem, was ein Text ist, die wir hier nicht ausführlich behandeln können. Es gibt eine Vorstellung, die sich hauptsächlich auf Geschriebenes bezieht, und eine Vorstellung von Text, die geschriebene und gesprochene Gegenstände umfasst. Ein Text ist offensichtlich mehr als eine beliebige Sammlung von Sätzen: Man erwartet, dass diese Sätze etwas miteinander zu tun haben. Die Sätze stehen miteinander in Verbindung, bestimmte sprachliche Elemente wie z. B. Pronomen weisen im Text auf einen bestimmten Gegenstand oder eine bestimmte Person zurück, bestimmte Konjunktionen verknüpfen einzelne Teilsätze miteinander. Zu unserer Vorstellung von einem Text gehört nicht nur, dass die Sätze miteinander verknüpft sind, sondern auch, dass sie einen gewissen thematischen Zusammenhang haben. Außerdem hat ein Text auch noch eine bestimmte kommunikative Funktion.

Wir arbeiten im Folgenden mit dem Textbegriff, der mündliche und schriftliche Texte umfasst: Das ist unter didaktischen Gesichtspunkten auch sinnvoll, so rücken die Vielfalt an geschriebenen und gesprochenen Texten und die verschiedenen Textsorten in den Blick.

Es gibt viele verschiedene Textsorten. Zu den geschriebenen Texten gehören z. B. Zeitungsartikel, Prosatexte, Anzeigen, Speisekarten, Einkaufszettel, Einladungen, Veranstaltungsprogramme, Wetterberichte im Netz, Comics, Fotogeschichten, Schaubilder, Formulare, Fragebogen, Briefe, Text-Chats und SMS-Nachrichten. Zu den mündlichen Texten gehören z. B. Gespräche im Café, Interviews, Telefongespräche, Durchsagen, Wettervorhersagen, Nachrichtensendungen, Diskussionen, Vorträge, Lieder oder mündlich erzählte Geschichten. Wann ist ein Text ein mündlicher Text, wann ein schriftlicher? Die einfache Antwort lautet: Das hört man doch bzw. das sieht man doch! [3, S.87]

8.2 Authentische Texte

Lesen Sie den folgenden Text aus einem älteren Lehrwerk:

Eine Einladung

Herr Hartmann, der gerade von einer Reise zurückgekommen ist, unterhält sich mit seiner Frau

Herr Hartmann: Ich mochte gern Herrn Weber einladen. der ja nächste Woche nach Argentinien fährt.

Frau Hartmann: Wir sollten noch einige Gäste dazu einladen. die Herrn Weber kennen und mit denen er zusammengearbeitet hat.

Herr Hartmann: Herrn Meier auf jeden Fall, und Fräulein Klein. die auch persönlich mit ihm befreundet ist

Frau Hartmann: Es gibt sicher auch noch andere, von denen Herr Weber sich verabschieden möchte.

Herr Hartmann: Da hast du recht Ich frage ihn, wen wir noch einladen sollen.

Frau Hartmann: Und was ist mit Herrn Gonzales? Der ist doch hier.

Herr Hartmann: Herr Gonzales, mit dem Herr Weber in Südamerika Zusammenarbeiten wird, hat schon zugesagt.

Deutsch als Fremdsprache, S.132

Dieser Lehrwerktext wurde produziert, als in der Fremdsprachendidaktik die Grammatikvermittlung an erster Stelle stand und als man annahm, dass es die Aufgabe von Texten ist, die Grammatik ins Klassenzimmer / in den Kursraum zu transportieren. Heutzutage sieht man das Problem, das solche Texte haben, die zur Vermittlung eines Grammatikstoffs geschrieben werden, klarer: Sie wirken nicht echt. Seit Fremdsprachen handlungsorientiert vermittelt werden, hat sich die Überzeugung durchgesetzt, dass es nicht reicht, dass Texte nur das jeweilige Grammatikpensum transportieren. Sie sollten auch so oder zumindest annähernd so verfasst sein, wie sie in der Welt außerhalb des Klassenzimmers/ Kursraums vorkommen. Gefordert wurde deshalb, wie es in der Fachsprache der Fremdsprachendidaktik heißt, vermehrt auf die Authentizität der Texte zu achten. Was versteht man darunter?

Eine radikale Antwort heißt: Authentisch sind Texte, die von realen Sprechern einer Sprache produziert wurden und die dann in den Unterricht hineingebracht werden. Dadurch, dass sie außerhalb des Unterrichtskontextes produziert worden sind, sind sie sozusagen auf ihre Echtheit beglaubigt worden. Dadurch können sie ein angemessenes Sprachvorbild sein. Die mildere Variante lautet: Authentizität bezieht sich auf die Beschaffenheit der Texte. Ein Dialog, in dem zwei Leute so miteinander reden, dass möglichst viele Relativsätze vorkommen [...], ist kein authentischer Dialog. Aber natürlich können in einem Dialog Relativsätze vorkommen und es kann sinnvoll sein, in einem Lehrwerk zu einem bestimmten Zeitpunkt einen Dialog einzusetzen, in dem Relativsätze vorkommen. (Rösler 2012, S. 39)

In der Sprachwissenschaft wird nicht einfach nur zwischen mündlichen und schriftlichen Texten unterschieden, man trifft eine genauere Unterscheidung zwischen medialer und konzeptioneller Schriftlichkeit bzw. Mündlichkeit.

Medial schriftlich ist ein Text, wenn er in gedruckter Form vorkommt, egal ob in einem Buch oder im Internet. Medial mündlich ist ein Text, wenn er

akustisch realisiert wird. Dabei ist es egal, ob die Schallwellen digital über einen Podcast transportiert werden, aus dem Radio, von einer CD kommen oder ob man ihn von einer Person hört, die mit einem im gleichen Raum steht.

Wenn sich mündlich und schriftlich nur auf diese mediale Ebene bezieht, dann gehören Texte, die sehr unterschiedlich sein können, in die gleiche Kategorie: Alles, was gesprochen wird, ist mündlich, egal wie schriftsprachlich der Text auch wirkt. In der Sprachwissenschaft ist es deshalb üblich, der medialen Schriftlichkeit und Mündlichkeit die konzeptionelle Schriftlichkeit und Mündlichkeit gegenüberzustellen. Der vorgelesene druckreife Vortrag ist konzeptionell schriftlich, auch wenn er medial mündlich realisiert ist. Der schnell getippte Chat-Beitrag ist zwar schriftlich realisiert, hat aber viel mehr Eigenschaften, die einer normalen informellen Unterhaltung ähnlich sind, er ist also in den meisten Fällen eher konzeptionell mündlich.

Je fortgeschrittener die Lernenden sind, desto wichtiger ist es, dass die Lernziele sich auf konzeptionell schriftliche und mündliche Texte beziehen: Lernende, die z.B. an einer deutschen Universität studieren möchten, müssen nicht einfach nur korrekte Sätze produzieren, sie müssen lernen, wie man im Deutschen eine Seminararbeit schreibt. Viele werden zu ihrer Überraschung feststellen, dass diese Texte anders geschrieben werden als die Texte, die sie an ihrer Universität schreiben mussten. Lernende, die ein Verkaufsgespräch auf Deutsch führen müssen, müssen nicht nur den passenden Wortschatz und die korrekten Strukturen erworben haben, sie müssen auch gelernt haben, wie ein Gespräch mit deutschen Gesprächspartnern funktioniert, wann und wie lange man Smalltalk macht, wann man zur Sache kommt usw.

Wer auf den Niveaustufen B2 und C1 unterrichtet, wird also zumeist mit Texten arbeiten, die nicht nur medial, sondern auch konzeptionell schriftlich und mündlich sind, und darauf achten, seinen Lernenden möglichst viele authentische Texte zugänglich zu machen. Schwieriger ist die Situation im Anfängerunterricht, besonders auf den Niveaustufen A1 und A2. Hier sind die Lernenden mit einer großen Menge neuer Formen konfrontiert, mit Lauten und Satzmelodien, mit neuen Strukturen und vielen neuen Wörtern. Da kann es schon sinnvoll sein, dass man kurze geschriebene Texte hört, um sich mit der Aussprache der deutschen Sprache vertraut zu machen, auch wenn es sich nicht um einen konzeptionell mündlichen Text handelt. Auch die geschriebenen Texte in Lehrwerken für diese Niveaustufen unterscheiden sich von Texten derselben Textsorte, wie man sie außerhalb eines Lehrwerks antreffen würde. Wenn man akzeptiert, dass Lehrwerke durch ihre Progression die Lernenden vor zu viel Neuem auf einmal schützen sollen, dann muss man auch akzeptieren, dass man nicht immer nur mit Texten arbeiten kann, die konsequent authentisch sind. Das gilt nicht nur für Texte wie in dem Auszug aus dem älteren Lehrwerk *Deutsch als Fremdsprache*. Auch in neueren Lehrwerken trifft man auf Dialoge, denen man ansieht, dass sie produziert wurden, um ein bestimmtes grammatisches Phänomen zu präsentieren, wie z.B. der folgende Ausschnitt aus dem Lehrwerk *Ja genau!* zeigt.

10. Welches Eis? Ergänzen Sie.

Tim: Ich mag gern Schokolade und Zitrone. Und ihr?

Laura: Schokolade? Nein! Ich mag gern Zitrone, aber ich mag Vanille lieber.

Nina: Und ich mag am liebsten Melone.

Tim: Und jetzt? Ich kann nur eine Kugel Eis kaufen. Nina, magst du auch gern Zitrone?

Nina: Nein, ich mag lieber Vanille.

Laura: Ja! Vanille!

Tim: Okay. Bitte eine Kugel – Vanille.



- * gern
- ** lieber
- *** am liebsten

1. *Tim mag gern _____ und _____.*
2. *Laura mag lieber _____ als Zitrone.*
3. *Nina mag am liebsten _____.*
4. *Nina mag lieber _____ als Zitrone.*

Ja genau! S.29

Dieses kleine Beispiel zeigt die Problemlage: Natürlich ist es sinnvoll, die Lernenden auf den unteren Niveaustufen mit einem didaktisch kontrollierten Sprachangebot beim Sprachenlernen zu unterstützen. Aber dieses Schützen vor zu viel Authentizität kann leicht dazu führen, dass auf diesen Sprachstufen die Möglichkeiten, mit authentischen Texten zu arbeiten, nicht genutzt werden. Man muss also immer versuchen, die Balance zu halten. Wie weit man dabei gehen kann, lässt sich nicht allgemein sagen.

Allgemein kann man nur sagen, dass das von sehr unterschiedlichen Faktoren abhängt, z.B. vom Lernziel, vom erreichten Sprachniveau oder auch von den an einer Schule/Institution herrschenden Normvorstellungen.

Der Wunsch nach möglichst großer Authentizität ist also ein wichtiges Kriterium für die Auswahl von Texten für den Unterricht. Aber es ist nicht das

einzig. Andere Kriterien sind: Der Text muss zum Sprachniveau der Lernenden passen und zur Zielgruppe. Wenn er nicht auf deren Interesse stößt und nicht motivierend ist, muss er vielleicht adaptiert werden. Es gibt also eine ganze Reihe von Kriterien, die man bei der Auswahl von Texten für den Unterricht beachten muss. Diese Kriterien können durchaus in Konkurrenz zueinander stehen, wie zum Beispiel die Forderung nach Authentizität und das Eingehen auf das Sprachniveau der Lernenden.

Viele Texte in Lehrwerken unterscheiden sich, manchmal sogar sehr, von entsprechenden Texten, die von Sprechenden und Schreibenden einer Sprache sonst produziert werden. In der Lehrwerkproduktion hat man es daher mit einem Spannungsfeld zu tun: Man möchte, dass Texte in Lehrwerken so authentisch wie möglich sind, gleichzeitig erfordert es der didaktische Schutzraum Klassenzimmer/ Kursraum, dass man vor allen Dingen auf den A-Niveaustufen Texte in Lehrwerke aufnimmt, die nicht immer den Forderungen nach Authentizität entsprechen. [3, S.90]

8.3 Landeskundliche Texte finden und auswählen

Im vorherigen Teilkapitel haben Sie erfahren, dass eine Vielfalt an Textsorten notwendig ist, um realitätsnah mit der deutschen Sprache arbeiten zu können. In diesem Teilkapitel beschäftigen Sie sich mit der Frage, wie man geeignete Texte findet und nach welchen Kriterien man sie auswählt. Wir werden diesen Fragen am Beispiel des Gegenstandsbereichs Landeskunde nachgehen.

Wahrscheinlich werden Sie im Unterricht mit landeskundlichen Texten arbeiten, um Ihren Lernenden Aspekte der Kultur deutschsprachiger Länder näherzubringen. Ihr Lehrwerk deckt zwar in den Lektionen, auf speziellen Seiten zur Landeskunde oder im Rahmen eines zusätzlichen Angebotes (z.B. Zusatzmaterial zur Landeskunde / DVD) landeskundliche Inhalte ab. Vielleicht wollen Sie aber Themen abändern, erweitern, aktualisieren oder auf Ihre Lerngruppe zuschneiden. Wo finden Sie dann ergänzende Texte zur Landeskunde, die für Ihre Lernenden geeignet sind? Selbstverständlich gibt es verschiedene Möglichkeiten, ergänzende landeskundliche Texte zu finden. Eine wichtige Quelle sind Zeitungen, die Sie entweder im Internet finden oder die an Ihrer Institution in einer Papierversion vorhanden sind. Diese lesen Sie vielleicht, um sich über aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum zu informieren. Dort finden Sie eventuell geeignete Texte für Ihre Lernenden und kopieren die entsprechenden Artikel, Bilder, Werbeanzeigen usw. Vielleicht sind Sie auch ab und zu in den deutschsprachigen Ländern und bringen von dort authentische Texte mit. Oder Sie nehmen bei solchen Gelegenheiten selbst Bild-, Audio- oder Videomaterialien auf, die Sie dann in Ihrem Unterricht einsetzen.

Für das Finden und die Auswahl von Texten ist es wichtig, sich vorab klar zu machen, welche Lernziele mit einem Text erreicht werden sollen. Auch bei landeskundlichen Texten kann es um sprachliche Lernziele gehen, wenn Sie bei

Ihren Lernenden z.B. einen bestimmten Wortschatz aus den Bereichen Politik, Geschichte oder Kultur aktivieren wollen. Meist aber werden andere Lernziele im Vordergrund stehen. Diese können ganz unterschiedlich sein: So möchten Sie vielleicht Informationen über Deutschland und über die deutsche Kultur vermitteln oder aber für interkulturelle Unterschiede sensibilisieren.

Im Fremdsprachenunterricht dominierte bis in die 1970er-Jahre der Ansatz der sogenannten faktischen Landeskunde. Bei diesem Ansatz steht die Vermittlung von Informationen (Fakten, Daten, Zahlen) im Mittelpunkt. Diese Informationen beziehen sich auf ganz unterschiedliche Bereiche: auf Geschichte, Wirtschaft, Geografie, Politik, aber auch auf bestimmte kulturelle Phänomene wie Sitten und Gebräuche. In den landeskundlichen Texten tauchen häufig Tabellen, Statistiken und Schaubilder auf. Fotos sollen die deutsche Wirklichkeit angemessen repräsentieren. Dieser Ansatz spielt natürlich auch heute noch eine Rolle im Fremdsprachenunterricht. Er repräsentiert aber schon lange nicht mehr die einzige Sicht auf landeskundliche Gegenstände.

Etwa ab Ende der 1970er-Jahre setzte sich die kommunikative Landeskunde durch. Dieser Landeskundeansatz orientiert sich am übergeordneten Ziel der kommunikativen Kompetenz, das heißt, „das Gelingen sprachlicher Handlungen soll ebenso gefördert werden wie das Verstehen alltagskultureller Phänomene“ (Biechele/Padros 2003 S. 43). Damit kommen andere Textsorten ins Spiel: Diese entsprechen nun den kommunikativen Bedürfnissen der Lernenden und unterstützen sie dabei, sich im Alltag sprachlich angemessen verhalten zu können. Typische Textsorten einer kommunikativen Landeskunde sind z.B. Fahrpläne, Speisekarten, Stadtpläne, Anzeigen und Formulare.

Das World Wide Web hat sehr dazu beigetragen, dass solche Texte leichter zu finden sind. Sie können über das Internet jederzeit auf aktuelle authentische Texte zugreifen: Viele Restaurants veröffentlichen z.B. ihre Speisekarten im Netz, Stadtpläne aus aller Welt sind über Anwendungen wie *Google Maps* zugänglich (und virtuell begehbar), Formulare gibt es als Online-Formulare oder zum Herunterladen, und um Werbeanzeigen kommt man im Netz sowieso kaum herum.

Der dritte Ansatz zur Vermittlung von Landeskunde ist der interkulturelle Ansatz. Er hat sich Ende der 1980er-Jahre entwickelt und stellt eine Erweiterung des kommunikativen Ansatzes dar. Das Ziel einer interkulturellen Landeskunde ist unter anderem, dass die Lernenden sich klar machen, dass ihre Wahrnehmung, ihr Denken und ihre Einstellungen durch ihre eigene Kultur geprägt sind. Sie lernen, dass ihr Blick auf die fremde Kultur dadurch beeinflusst wird und dass ihre Wahrnehmung niemals unvoreingenommen sein kann. Um diesen Prozess zu fördern, spielt zum Beispiel die Thematisierung von Vorurteilen eine wichtige Rolle.

Die Lernenden lernen darüber hinaus, Phänomene aus verschiedenen Perspektiven wahrzunehmen, sich in andere einzufühlen (empathisch zu sein) oder auch eine kritische Toleranz zu entwickeln. Auf diese Weise versucht der

Ansatz, die Lernenden auf sprachliches Handeln in interkulturellen Situationen vorzubereiten und eine interkulturelle Kompetenz zu entwickeln. Zur Unterstützung werden häufig Texte eingesetzt, die Spielraum für Interpretationen lassen und die Lernenden emotional ansprechen. So können Texte im Rahmen der interkulturellen Landeskunde auch eine subjektive Sicht wiedergeben.

Je nach Zielsetzung werden Sie im Unterricht mal stärker nach dem einen, mal nach dem anderen landeskundlichen Ansatz arbeiten oder aber die drei Ansätze miteinander kombinieren. So kann es für eine interkulturell ausgerichtete Unterrichtseinheit manchmal notwendig sein, dass sich die Lernenden zunächst Fakten zu einem Thema erarbeiten. Wahrscheinlich haben bereits überlegt, ob sich Ihre Lernenden dafür interessieren würden und ob sie sprachlich geeignet wären. Auch bei der Auswahl landeskundlicher Texte spielt Ihre Lerngruppe eine entscheidende Rolle. Es ist deswegen wichtig, Texte nach bestimmten Kriterien abzuklopfen, um zu prüfen, ob sie für Ihre Zielgruppe tatsächlich geeignet sind. Diese Kriterien gelten ebenso für authentische Texte, die Sie in den Unterricht einführen möchten:

- Der Text muss zum Sprachniveau der Lernenden und ihren Vorkenntnissen passen und
- er muss zu den Interessen der Zielgruppe passen.

WWW ist eine wichtige Quelle für ergänzende, landeskundliche Texte. Dabei kann es sich um geschriebene Texte, Hörtexte oder auch um Filme handeln. Die unendliche Fülle an authentischem Material mag manche/n von Ihnen eher abschrecken als motivieren, hier nach geeignetem Material für die Lernenden zu suchen. Unser Tipp: Nutzen Sie sogenannte Internetportale oder Link-Sammlungen für Deutsch-als-Fremdsprache als Einstieg in den Internet-Dschungel.

Folgende Portale und Link-Sammlungen bieten systematisierte Überblicke über im Netz verfügbare Materialien für den Unterricht oder zumindest eine ganze Reihe von qualitativ hochwertigen Materialien an. Neben Hinweisen auf geschriebene Texte finden sich bei vielen Angeboten auch Tipps zu Audio- und Videotexten:

- Ein Portal mit einem systematischen Zugriff auf zahlreiche Materialien ist das Angebot, das *das Institut für Internationale Kommunikation* in Zusammenarbeit mit der *Heinrich-Heine Universität Düsseldorf e.V.* anbietet: www.deutsch-als-fremdsprache.de
- Das Goethe-Institut bietet auf seiner Webseite unter dem Menüpunkt *Deutsch lernen* eine Vielzahl von Materialien an: www.goethe.de/dfd
- Das Portal www.deutschlern.net bietet zu den meisten authentischen Texten, die dort empfohlen werden, auch gleich Aufgaben mit an.
- Das Portal www.germanfortravellers.com aus Kanada gibt es inzwischen auch schon sehr lange; es bietet längst nicht mehr nur Texte für Touristen an.
- Neben diesen schon länger existierenden und stabilen Angeboten, gibt es

auch Angebote von Privatpersonen, die jüngeren Datums sind, und von denen man leider nicht immer genau weiß, wie lange sie existieren werden. Ein Beispiel dafür wäre der [http:// deutsch-lerner.blog.de](http://deutsch-lerner.blog.de)

In der Didaktik der Landeskunde unterscheidet man grob drei landeskundliche Ansätze: den faktischen, den kommunikativen und den interkulturellen Landeskundeansatz. Je nach gewähltem Ansatz wird man im Unterricht mit unterschiedlichen Texten arbeiten, diese durch entsprechende Arbeitsanweisungen aber auch variieren oder gegebenenfalls miteinander verbinden. Dafür kann es wichtig sein, dass Sie selbst nach ergänzenden landeskundlichen Texten suchen. Ein guter Ausgangspunkt dafür sind Portale, Lernumgebungen und Link-Sammlungen im Internet. [3, S.98]

8.4 Strategien für das Lesen, Hören und Hör-Sehen

Sie haben wahrscheinlich schon beobachtet, dass vor allem Anfängerinnen und Anfänger versuchen, Lesetexte oder auch Hörtexte Wort für Wort zu verstehen. Sie nehmen beim Lesen häufig das Wörterbuch zur Hand, um alle unbekanntes Wörter nachzuschlagen: Anders als in der Erstsprache fehlt den Lernenden häufig der „Mut zur Lücke“. Dies führt zu einem extrem verlangsamten Leseprozess und beim Hören häufig dazu, dass die Lernenden den Zusammenhang des Textes aus dem Blick verlieren. Die Lernenden konzentrieren sich darauf, einzelne Wörter und Strukturen zu entschlüsseln, weshalb der Gesamtzusammenhang auf Satz- und Textebene nicht erfasst wird bzw. nicht erfasst werden kann. Ein inhaltliches Verständnis des Textes wird so häufig nicht erreicht. Will man die rezeptiven Fertigkeiten im Unterricht fördern, ist es wichtig, den Lernenden Strategien bewusst zu machen und ihnen neue Strategien zu vermitteln. Dies beginnt schon im Anfängerbereich, spielt aber auch im Fortgeschrittenen-bereich eine wichtige Rolle.

Westhoff spricht mit Blick auf Strategien von „Denkhandlungen“, die durch Aufgaben und Übungen angeregt werden (1997, S. 29). Unter Strategie versteht man also die planvolle Vorgehensweise, mit der man ein Lernziel (in diesem Fall das Verständnis des Textes) erreicht. Die konkrete Ausführung einer Strategie ist die Lerntechnik, also der sichtbare, beobachtbare Teil einer Strategie. Strategien können, je nach Bedarf und Situation, unterschiedlich sein. Sie haben aber immer das Ziel, das Lesen, Hören oder Hör-Sehen zu steuern und den Erfolg beim Verstehen zu erhöhen.

Nicht jede von Lernenden eingesetzte Strategie führt allerdings zum Ziel. Eine Aktivität muss unter dem Einsatz sinnvoll angewendeter Strategien stattfinden, damit sie beim Verstehen helfen kann. Sinnvoll heißt in diesem Zusammenhang, dass die/der Lernende diese Strategie später auch einmal in einer authentischen Situation anwenden könnte, um einen Text (besser) zu verstehen.

Man unterscheidet bei Strategien zwischen verschiedenen Typen. Wichtig sind vor allem zwei: zum einen die sogenannten kognitiven Strategien; das sind

solche, die sich direkt auf den Lese-, Hör- oder Hör-Sehprozess beziehen und die direkt dem Verstehen dienen. Zum anderen gibt es die metakognitiven Strategien. Mit diesen organisieren und kontrollieren Lernende den Verstehensprozess.

Beispiele für kognitive Strategien sind:

- Wörter genau analysieren (z.B. Komposita),
- den Kontext nutzen, um unbekannte Wörter zu entschlüsseln,
- unbekannte Wörter ignorieren,
- Textstellen erneut lesen, hören oder hör-sehen, um Bezüge zu verstehen,
- Informationen zusammenfassen oder systematisieren, Informationen visualisieren,
- Bildinformationen nutzen, um Vermutungen anzustellen oder zu überprüfen,
- neue Informationen mit eigenem Wissen verknüpfen.

Beispiele für metakognitive Strategien sind:

- den eigenen Lese-, Hör- oder Hör-Sehvorgang planen (Schritte und Strategien festlegen, Vorwissen aktivieren usw.),
- das Vorgehen beim Lesen, Hören oder Hör-Sehen steuern (wiederholen, verschieben, auslassen usw.),
- die Ergebnisse kontrollieren (Probleme identifizieren, Thesen überprüfen, Ergebnisse bewerten).

Lehrwerkautoren und -autorinnen machen sich bei der Konzeption von Aufgaben und Übungen in Lehrwerken Gedanken über die Strategien, die sie bei den Lernenden anregen wollen. Trotzdem können Sie als Lehrende nicht einfach darauf vertrauen, dass die Aufgaben und Übungen im Lehrwerk schon dazu führen werden, dass Ihre Lernenden sinnvolle Strategien anwenden. Vielleicht soll mit einer Aufgabe oder einer Übung eine Strategie gefördert werden, die Ihren Lernenden gänzlich unbekannt ist und auf deren Verwendung sie deshalb gar nicht kommen können.

Es ist deshalb wichtig, als Lehrkraft immer selbst zu überlegen, welche Strategien bestimmte Aufgaben und Übungen anregen sollen oder anregen können. Außerdem sollte man darüber nachdenken, wie man die Lernenden bei der Anwendung einer für ein bestimmtes Ziel sinnvollen Strategie unterstützen kann. Dazu müssen Sie erkennen können, welche Strategie(n) eine bestimmte Lernaktivität anregen will. [3, S.103]

8.5 Bewusstmachung von Strategien

Eine Bewusstmachung der Strategien kann für manche Lernende von hohem Nutzen sein. Für andere wiederum mag dies vielleicht zunächst eine

Überforderung sein. Prinzipiell ist die Bewusstmachung von Strategien aber ein wichtiger erster Schritt, um Strategien systematisch zu trainieren. Dazu gehört, dass die Lernenden Strategien immer wieder ausprobieren und sich darüber klar werden, welche ihnen besonders helfen. Ziel eines solchen Strategietrainings ist es, ein Repertoire von Strategien aufzubauen und Strategien flexibel einsetzen zu können.

Im Auszug aus dem Lehrbuch *Unterwegs*, den wir Ihnen nun zeigen, sehen Sie, wie eine solche Reflexion angeregt werden kann. Bearbeiten Sie Aufgabe, um sich die Lernziele bewusst zu machen, die mit den Aufgaben 1–4 des Lehrwerkausschnitts verfolgt werden.

Gespräch über das Lesen

1. *Wie lesen Sie in Ihrer Muttersprache Zeitungen?*

- a) Von hinten nach vorne.
- b) Ich schaue mir die Illustrationen bzw. die Fotos an.
- c) Ich lese immer zuerst die Überschriften. Wenn mich eine interessiert, lese ich weiter.
- d) Ich lese in meiner Zeitung immer nur den
– Sportteil –Wirtschaftsteil
– politischen Teil –Kulturteil
- e) Ich überfliege einige wenige Artikel.
- f) ...

2. *Wie lesen Sie fremdsprachige Zeitungsartikel? Gibt es Unterschiede zu Ihrer Muttersprache? Warum?*

3. *Wie kann man sich das Lesen eines Zeitungsartikels in der Fremdsprache erleichtern? Sammeln Sie Ideen.*

Lesen

4. *Versuchen Sie jetzt, einen deutschen Zeitungsartikel wie einen Artikel in Ihrer Muttersprache zu lesen.*

- a) Stellen Sie sich vor, Sie lesen in Ihrer Zeitung folgende Überschrift:
- b) Luftpirat hatte Liebeskummer Junger Grieche entführte Flugzeug auf dem Weg nach Athen
- c) Was denken Sie, steht in dem dazu gehörigen Artikel? Stellen Sie Vermutungen an und bilden Sie Hypothesen.

Unterwegs S.22

Aufgabe *Welche Begriffe passen in die Lücken? Ergänzen Sie und benennen Sie auf diese Weise die Lernziele, die mit den Aufgaben 1-4 aus dem Lehrwerk Unterwegs verfolgt werden.*

_____ dem Lesen des eigentlichen Texts wird in einem ersten Schritt versucht, den Lernenden eigene _____ bewusst zu machen. Zunächst müssen sie _____, wie sie Zeitungsartikel in ihrer _____ lesen. Anschließend geht es um das _____ Lesen, und die Lernenden sollen überlegen, welche _____ es zwischen diesem und ihrem Lesen gibt. In Aufgabe 3 sollen die Lernenden dann erkennen, dass ihr fremdsprachiges Lesen durch einen _____ von Lesestrategien aus ihrer _____ erleichtert werden kann.

Nach diesen Aufgaben zur Bewusstmachung wird dann in Aufgabe 4 a und b eine Simulation vorgenommen: Die Lernenden sollen versuchen, beim Lesen eines Artikels die gleichen Strategien in der _____ zu verwenden, die sie auch beim Lesen in ihrer _____ benutzen: Sie lesen den Titel eines Artikels und stellen dabei _____ an und bilden _____, wie der _____ des dazu-gehörigen Artikels aussehen könnte. Auch diese Simulation dient dem Zweck, dass die Lernenden erfahren können, dass ein _____ von Strategien aus der _____ in die _____ ihnen beim Verstehen von Texten helfen kann. [3, S.106]

Zusammenfassung

Lernende haben die Möglichkeit, ihr Lesen, Hören und Hör-Sehen auf jeder Niveaustufe durch den Einsatz sinnvoller Strategien positiv zu beeinflussen. Will man die rezeptiven Fertigkeiten Lesen, Hören und Hör-Sehverstehen im Unterricht fördern, ist es wichtig, Strategien bewusst zu machen und neue Strategien zu vermitteln. Dies kann durch den Einsatz von angeleiteten Aktivitäten geschehen, die den Einsatz von Strategien fördern.

Zu solchen angeleiteten Aktivitäten kann es auch gehören. Lernende zum Einsatz von Lese-, Hör- und Hör-Sehstilen aufzufordern, die den Einsatz effektiver Strategien fördern oder auch das Einsetzen ineffektiver Strategien verhindern. Dazu erfahren Sie im nächsten Kapitel mehr.

Aufgaben zum Kapitel 8

Aufgabe 20

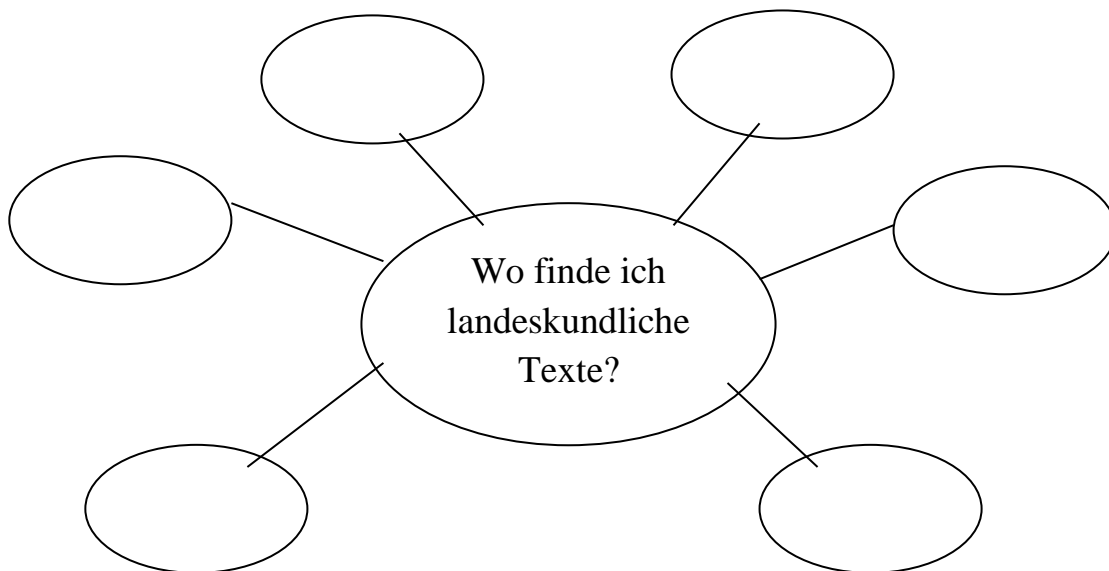
Wofür verwenden Sie welche Textsorten? Kreuzen Sie bitte an und ergänzen Sie bei Bedarf weitere Textsorten und Lernziele. Mehrfachankreuzungen sind möglich.

Textsorte	Wortschatzerwerb	Einführung neuer sprachl. Strukturen	Entnahme von Informationen	Aussprache-schulung	weitere Lernziele
Hörtext					
Dialog im Lehrwerk					

Filmausschnitt					
Prosa-/ Sachtext im Lehrwerk					
Übung im Lehrwerk					
Grammatik- darstellung					
Schematische Darstellung wie z.B. Diagramm oder Grafik					
Buch/ Auszug aus Buch					
Zeitungsausschnitt					
Werbung					
Gespräch im Klassenzimmer/ Kursraum					
Chat					
Fotoroman					
Sonstige:					

Aufgabe 21

Wie und wo können Sie Texte zur Landeskunde finden?



Aufgabe 22

Suchen und finden Sie landeskundliche Texte zu Ihrem Lehrwerk.

- a) Suchen Sie aus Ihrem Lehrwerk drei Stellen heraus, an denen ein Lernziel
- im Sinne der faktischen Landeskunde,
 - im Sinne der kommunikativen Landeskunde und

– im Sinne der interkulturellen Landeskunde verfolgt wird,
und bei denen es Ihnen sinnvoll erscheint, sie durch authentische Texte aus dem Internet zu ergänzen.

b) Notieren Sie die jeweiligen Lernziele, den Namen des Lehrwerks und die entsprechende Stelle, und beschreiben Sie, welche Art von Text Sie im Internet suchen:

Lernziel	Name des Lehrwerks und Stelle	gesuchter Text
faktische Landeskunde		
kommunikative Landeskunde		
interkulturelle Landeskunde		

Kapitel 9.

Aufgaben zur Förderung des Lese-, Hör- und Hör-Sehverstehens

9.1 Lese-, Hör- und Hör-Sehstile

Oben hatten wir das Problem angesprochen, dass Anfängerinnen und Anfänger Texte häufig Wort für Wort lesen. Ihr Leseprozess ist deshalb häufig sehr verlangsamt und manchmal ineffektiv. Um mit den Lernenden an diesem Problem zu arbeiten, kann es hilfreich sein, ihnen bewusst zu machen, dass es verschiedene Vorgehensweisen gibt, einen Text zu verstehen. Diese Vorgehensweisen setzen sie beim Lesen in ihrer Erstsprache selbstverständlich ein.

Lese-, Hör- und Hör-Sehstile bestimmen, wie man einen Text aufnimmt oder rezipiert. Die Rezeptionsstile hängen sowohl von den Vorkenntnissen, von der Textsorte als auch von den Interessen und Absichten der Rezipientinnen und Rezipienten ab: So liest man einen Prosatext anders als einen Werbeprospekt oder eine Fahrkarte. Den Verkehrsnachrichten oder Durchsagen auf dem Bahnhof hört man anders zu als einer Radioreportage, deren Thema man sehr interessant findet.

- Lernenden diese Stile bewusst zu machen und mit ihnen zu üben, sie anzuwenden, ist aus zwei Gründen sinnvoll: Lernende erkennen, dass sie Texte auch schon als Anfängerin und Anfänger auf verschiedene Art und Weise lesen können. Je nach Leseziel kann man an einem Text verschiedene Lese-, Hör- und Hör-Sehstile anwenden: Dies entspricht dem natürlichen Lesen, bei dem man z.B. einen Zeitungstext zunächst nur überfliegt, um zu sehen, ob er interessant ist, und den man dann in einem zweiten Durchgang erst genauer liest.

- Das bewusste Anwenden der Rezeptionsstile kann außerdem helfen, mit bestimmten Schwierigkeiten besser umzugehen: Die explizite Aufgabe, einen Text nur überfliegend zu lesen, kann den Lernenden helfen, mehr „Mut zur Lücke“ zu entwickeln, da sie erkennen, dass sie auch dabei bestimmte Informationen des Textes verstehen und den Gesamtzusammenhang vielleicht sogar besser erfassen können. Man hilft den Lernenden damit bei der Übertragung hilfreicher erstsprachlicher Lese-, Hör- und Hör-Sehstrategien in die Fremdsprache.

Lernende können einen globalen bzw. kursorischen Lese-, Hör- oder Hör-Sehstil einsetzen, um sich einen ersten Eindruck zu verschaffen und das Thema oder die Hauptinformationen des jeweiligen Textes zu verstehen. Diesen Stil setzt man z.B. häufig ein, wenn man Zeitung liest und erst einmal die wichtigsten Informationen auf der ersten Seite überfliegt. Auf Details achtet man bei einem solchen Lesen nicht. Ein zweiter wichtiger Stil ist das selektive oder selegierende Hören oder Lesen. Dabei geht es darum, nur bestimmte Informationen zu verstehen. Alle anderen werden ignoriert. Dieser Stil wird von

Lernenden häufig eingesetzt, wenn Detailfragen zu einem Text gestellt werden: Die Lernenden suchen dann nur nach den zu findenden Informationen und ignorieren den Rest des Textes. Dann gibt es noch das detaillierte Lesen, Hören oder Hör-Sehen. Hierbei wird versucht, den jeweiligen Text bzw. alle Informationen, die dieser gibt, möglichst vollständig zu erfassen. Es ist auch bekannt, dass man mit Lernenden verschiedene Lese-, Hör- und Hör-Sehstile an einem Text üben kann: Für verschiedene Durchgänge werden unterschiedliche Ziele benannt; um diese zu erreichen, müssen die Lernenden unterschiedliche Stile anwenden. Auf diese Weise wird auch deutlich gemacht, wie wichtig eine flexible Verwendung von Stilen und Strategien ist.

Je nach Rezeptionsabsicht und Textsorte kann man beim Lesen, Hören und Hör-Sehen verschiedene Rezeptionsstile einsetzen: Man kann beim Lesen, Hören und Hör-Sehen global, selektiv oder detailliert rezipieren. Das Üben dieser Stile kann den Lernenden dabei helfen, ihr Lesen, Hören und Hör-Sehen je nach Text und Absicht anders zu gestalten. Sie können durch die Anwendung bestimmter Stile außerdem lernen, mit bestimmten Schwierigkeiten, die vor allem auf Anfängerniveau auftauchen, besser umzugehen. Sowohl die Anwendung von Strategien als auch das gezielte Einsetzen eines bestimmten Rezeptionsstils kann man durch bestimmte Aufgaben anregen und fördern. Im nächsten Teilkapitel werden Sie sich gezielt mit möglichen Aufgaben zur Unterstützung des Lese-, Hör- und Hör-Sehverstehens auseinandersetzen. [3, S.108]

9.2 Vorbereitende Aufgaben

Nun kommen wir im nächsten Schritt dieses Kapitels zu verschiedenen Aufgaben, durch die man sowohl Strategien zum Lesen, Hören und Hör-Sehverstehen als auch den Einsatz verschiedener Rezeptionsstile gezielt fördern kann.

Häufig werden Aufgaben zum Textverstehen in „vor-während-nach“-Aufgaben unterteilt. Die Aufgaben werden hierbei nach dem Zeitpunkt ihres Einsatzes geordnet. Auch wenn Sie auf diese Einteilung immer wieder stoßen werden, da viele Lernmaterialautorinnen und -autoren sie verwenden, kann man sie durchaus kritisch sehen: Über die jeweilige Zielsetzung der Aufgabe sagt diese Einteilung nichts aus, obwohl diese für jede Lehrkraft zentral sind. Vor allem die Kategorie „während“ umfasst Aufgaben und Übungen mit völlig unterschiedlicher Zielsetzung. Die meisten Aufgaben, die Lernende z.B. beim Lesen eines Textes bearbeiten, sollen ihnen beim Verständnis des Textes helfen. Manchmal wird aber auch schon während des Lesens das Verständnis der Lernenden geprüft. Gleichzeitig werden „während“-Aufgaben beim Hören und Hör-Sehen häufig gar nicht wirklich während des Hörens und Hör-Sehens ausgeführt, sondern erst im Anschluss daran.

Uns erscheint es deshalb sinnvoller, Aufgaben nach den Zielen zu ordnen, zu denen sie eingesetzt werden. Wir unterscheiden zwischen Aufgaben,

- die das Textverstehen vorbereiten, indem sie Vorwissen aktivieren oder erweitern,
- die das Verstehen unterstützen,
- und die zu einer (weiterführenden oder vertiefenden) Auseinandersetzung mit den Inhalten anregen.

Auf Aufgaben mit diesen Zielen werden Sie in Lehrwerken bei der Bearbeitung von Texten immer wieder stoßen, wobei es natürlich Variationen gibt und nicht immer alle Aufgabentypen vorhanden sind.

Sehr häufig dienen die vorbereitenden Aufgaben der Vorentlastung von Vokabular. Manchmal dürfen die Lernenden das Wörterbuch zu Hilfe nehmen, manchmal werden sie aufgefordert, neue Wörter zu entschlüsseln: es kann z.B. eine Aufgabe zur Vorentlastung sein, bei der nicht die Lehrkraft die Bedeutung der unbekannt Wörter vorgibt, sondern bei der die Lernenden sie sich gegenseitig erklären sollen. In Lehrwerken wird das Verstehen eines Textes zum Teil auch vorentlastet, ohne dass Aufgaben eingesetzt werden, z.B. indem bestimmte Vokabeln vor dem Rezipieren eines Textes eingeführt werden. Auch für dieses Vorgehen gibt es durchaus Gründe; ein Vorgehen, das die Lernenden stärker aktiviert, ist aber sicherlich in den meisten Fällen wünschenswerter.

Durch die vorbereitenden Aufgaben soll außerdem das Vorwissen der Lernenden aktiviert werden. Für die Aktivierung des Vorwissens werden nicht nur Anregungen in sprachlicher Form, sondern häufig auch Bildinformationen genutzt. Es geht also bei dem Vorwissen nicht nur um ein Vokabelwissen, Grammatikwissen oder überhaupt faktisches Wissen. Auch Haltungen, Erfahrungswissen und Emotionen können und sollen aktiviert werden. Die Aktivierung erfolgt häufig dadurch, dass man die Lernenden auffordert, Vermutungen zum Text anzustellen.

Gerade bei der Arbeit mit Hörtexten sind Vorentlastungen in dieser, aber auch noch in einer anderen Form sehr wichtig: Vor dem Hören sollte man zunächst gemeinsam oder individuell die Arbeitsanweisung zum Text lesen, damit sichergestellt ist, dass sie von allen verstanden wurde. Während des Hörens sind die Lernenden verständlicherweise so mit dem Hören beschäftigt, dass es für sie eine Überforderung darstellt, sich erst jetzt intensiver damit zu beschäftigen, was sie eigentlich während des Hörens oder direkt im Anschluss daran machen sollen. [3, S.110]

9.3 Aufgaben, die das Verstehen unterstützen

Wir kommen jetzt zum nächsten Aufgabentyp, den Aufgaben, die das Verstehen unterstützen. Während das Aufgabenspektrum bei den vorbereitenden Aufgaben überschaubar ist, sind die unterstützenden Aufgaben sehr variantenreich. Dies liegt auch daran, dass es zahlreiche Lesestrategien gibt, die Lernende einsetzen können, um Texte (besser) zu verstehen, und dass deren Gebrauch durch Aufgaben angeregt werden soll.

Aufgaben in Lehrwerken, die das Verstehen unterstützen sollen, dienen häufig dem Training der folgenden Strategien:

- *unbekannte Wörter mithilfe des Kontexts entschlüsseln*: Die Lernenden nutzen den Kontext, um ein unbekanntes Wort verstehen zu können
- *Schlüsselwörter erkennen*: In jedem Text gibt es Wörter, die besonders wichtig zum Verständnis des Textes sind; diese nennt man Schlüsselwörter. Wenn Lernende diese Wörter verstehen, dann können sie meist auch den groben Inhalt des Textes verstehen.
- *Zwischenüberschriften zur Orientierung nutzen*: In dieser Einheit sollen Ihnen die Zwischenüberschriften am Rand helfen, komplexere Textabschnitte besser zu verstehen. Sein eigenes Lesen kann man unterstützen, wenn man für sich selbst solche Zwischenüberschriften an den Rand schreibt: Man wird dadurch gezwungen, die wichtigen Informationen herauszufiltern.
- *wichtige Informationen im Text erkennen und von unwichtigeren Informationen abgrenzen*: Jeder Text enthält wichtigere und unwichtigere Informationen. Wenn Lernende die wichtigen Informationen erkennen und versuchen, diese zu verstehen, wird ihr Lesen ökonomischer. Trotzdem verstehen sie die Hauptaussagen des Textes.
- *Vermutungen zum Inhalt des Textes anstellen*: Beim Lesen von Texten stellen wir permanent Vermutungen oder Hypothesen auf. Wir lesen die Überschrift und vermuten, worum es in einem Text geht. Wir lesen ein unbekanntes Wort und lesen weiter, um vielleicht eine Erklärung dafür im Text zu bekommen usw.
- *Vermutungen überprüfen*: Manchmal führt uns die Überschrift auf eine falsche Fährte und man merkt erst beim Lesen, dass der Text in eine ganz andere Richtung geht, als man nach dem Lesen der Überschrift vermutet hatte. Deswegen gehört es auch zum Lesen, dass man die Vermutungen, die man anstellt, immer wieder überprüft.
- *inhaltliche Struktur des Textes nachvollziehen und visualisieren*: Um die Struktur eines Textes besser zu verstehen, kann es helfen, diese visuell abzubilden. Allerdings wird diese Aufgabe nur selten in offener Form gestellt. Meistens wird eine Visualisierung vorgegeben, die Lernenden müssen diese nicht selbst entwickeln.
- *W-Fragen an den Text stellen*: Mithilfe von allgemeinen W-Fragen (Wer?, Was?, Wann?, Wo?, ...) lassen sich häufig zentrale Informationen aus Texten einordnen und der Gesamtzusammenhang schnell erfassen. W-Fragen sind häufig in Aufgaben in Lehrwerken zu finden, aber es ist auch sinnvoll, sie selbst an einen Text zu stellen. Konkrete Fragen an einen Text, wie z.B. „Was ist der Appetitkiller Nummer 1 bei Kindern?“ dienen eher dazu, spezielle Informationen herauszufiltern und prüfen das Detailverstehen, statt das Gesamtverständnis des Textes zu unterstützen.
- *Vorwissen mit neuen Informationen verbinden (Elaboration)*: Beim Anstellen von Vermutungen, aber auch beim Verstehen von Wörtern, Sachverhalten, Metaphern usw. hilft uns unser Vorwissen; dafür müssen wir es aber mit dem neuen Wissen verbinden.

- *Lesestrategien bewusst machen*: Wenn man sich bewusst ist, welche Strategien beim Lesen helfen können, dann kann man flexibler mit ihnen umgehen und sie gezielter einsetzen, um das Verstehen zu fördern.

Wie Sie bestimmt selbst wissen, ist einer der häufigsten Aufgabentypen das Stellen von Fragen zum Text. Leider werden mit den Fragen häufig eher Details abgefragt. Den Lernenden wird damit nicht geholfen, ein Gesamtverständnis des Textes zu entwickeln. Besser ist es, die Lesenden selbst Fragen an den Text stellen und diese beantworten zu lassen. Dies entspricht am ehesten einem Lesen in der Erstsprache und bereitet die Lernenden am besten auf authentische Lesesituationen vor. In einer solchen Situation im wirklichen Leben müssen sie auch zunächst ihr Leseinteresse festlegen, bevor sie dann den Text im Hinblick auf dieses Leseinteresse lesen (siehe hierzu ausführlicher Westhoff 1997, S.19).

Häufig werden die gleichen oder ähnliche Aufgabentypen sowohl für die Förderung der Lesekompetenz als auch bei Hör- und Hör-Sehtexten angeboten, da man viele Strategien sowohl für das Verstehen von schriftlichen Texten als auch von Hörtexten und Hör-Sehtexten nutzen kann. Abweichungen finden Sie dort, wo die Aufgaben und Lernaktivitäten dem jeweiligen Medium und seinen Besonderheiten angepasst werden oder wo gezielt Hör- und Hör-Sehstrategien geübt werden sollen:

- Bei Hörtexten oder Hör-Sehtexten werden die Lernenden häufig aufgefordert, sich während des ersten Hörens Notizen zu machen. Bei diesen Notizen können die Lernenden auch näher spezifizieren: z.B. A. Bei dieser Information bin ich mir sicher, sie richtig verstanden zu haben. B. Das glaube ich, verstanden zu haben. C. Dieses Wort habe ich nicht verstanden, halte ich aber für wichtig.

- Vor dem zweiten Hören können unbekannte Wörter nachgeschlagen werden und anhand der Notizen kann geplant werden, auf welche Informationen die Aufmerksamkeit beim zweiten Hören gezielt gelenkt wird, um nun auch Informationen zu verstehen, die beim ersten Hören nicht richtig verstanden wurden.

- Häufig wird Lernenden auch die Aufgabe gestellt, während des Hörens eines Textes Bilder gemäß der im Text erzählten Geschichte anzuordnen oder einen Lückentext zu vervollständigen. Damit kann das Verstehen durch die visuellen Hilfen (Bilder) oder die Texthilfen (Lückentext) unterstützt oder auch überprüft werden.

- Bei der Arbeit mit Filmen bietet es sich z.B. an, die beiden Informationskanäle Bild und Ton in den Aufgaben didaktisch zu nutzen, indem man sie zuerst gesondert betrachten lässt: Lernende sehen den Film also zunächst ohne Ton oder ohne Bild und stellen Vermutungen über seinen Inhalt an. Gleichzeitig kann man sie auch über ihre jeweiligen Rezeptionsprozesse reflektieren lassen, um ihnen bewusst zu machen, dass die Kanäle Bild und Ton das Verstehen in unterschiedlicher Weise unterstützen. [3, S.115]

9.4 Weiterführende und vertiefende Aufgaben

Die weiterführenden und vertiefenden Aufgaben dienen streng genommen gar nicht mehr der Unterstützung des Verstehens von Texten, sondern verfolgen andere und/oder darüber hinausgehende Ziele. Man benutzt die neuen Informationen, die man durch das Lesen, Hören oder Hör-Sehen gewonnen hat, und auch die schon bekannten Informationen als Impuls für weiterführende Diskussionen, kreative Aufgaben usw. Wenn man neue Informationen aus dem Text mit dem eigenen Vorwissen verknüpft (Elaboration), geht es zwar zunächst um das Verstehen; diese Aufgaben dienen aber häufig dazu, die produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben zu fördern. Solche Formen der **Anschlusskommunikation** runden damit die Bearbeitung des Textes ab.

Ein Beispiel dafür ist die folgende Arbeitsanweisung zu einem Artikel zum Thema Ehrenamt:

6. Und bei Ihnen? Welche Bedeutung hat ein Ehrenamt im beruflichen Kontext?	<i>Bei uns sehen Arbeitgeber das gern.</i>
--	--

Studio B2/2, S.61

Nicht immer werden Ihnen die in Ihrem Lehrwerk zu den Texten angebotenen Aufgaben für Ihre Lerngruppe ausreichend oder sinnvoll erscheinen. Dann müssen Sie selbst überlegen, wie Sie z.B. den Text vorentlasten, Verstehensprozesse für reale Situationen trainieren oder eine Anschlusskommunikation anregen können.

In diesem Teilkapitel haben wir Ihnen Aufgaben vorgestellt, die Lernende dabei unterstützen sollen, Lese-, Hör- und Hör-Sehtexte auf Deutsch verstehen zu können. Für die Förderung der Rezeption von Texten gibt es viele verschiedene Aufgaben und Übungen, die häufig nach den Kriterien „vorher-während-nachher“ eingeteilt werden. Sinnvoller noch als diese Einteilung nach dem Zeitpunkt, zu dem eine Aufgabe eingesetzt wird, ist es, Aufgaben nach ihren Zielen zu ordnen. In diesem Sinne kann man die Aufgaben einteilen in das Verstehen vorbereitende und unterstützende Aufgaben sowie in weiterführende und vertiefende Aufgaben.

In Lehrwerken kommt es häufig vor, dass Texte eher als Lerntexte eingesetzt werden. Sie haben dann das Ziel, sprachliche und grammatische Phänomene einzuführen. Die Vermittlung und Förderung grundlegender Verstehens-kompetenzen kommt dabei zu kurz. Ein bewusstes Training von Strategien zum Leseverstehen ist deshalb sinnvoll, damit Lernende Texte auch außerhalb des Unterrichts lesen und verstehen können.

Wir kommen nun zum letzten Thema dieses Kapitels: zur Didaktisierung landeskundlicher Texte. [3, S.116]

9.5 Landeskundliche Texte didaktisieren

Während es in den vorangehenden Teilkapiteln darum ging, wie man ergänzende Texte zur Landeskunde finden und wie man Lernende beim

Verstehen von Texten unterstützen kann, gehen wir nun der Frage nach, wie man als Lehrkraft mit gefundenen, authentischen Materialien im Unterricht umgehen kann. Dabei steht wiederum landeskundliches Material im Fokus.

Didaktisierungen von (landeskundlichen) Texten können ganz unterschiedlich aussehen. Sie sind vor allem unterschiedlich umfangreich und komplex. Ausschlaggebend hierfür ist meist das Ziel, das man mit dem Einsatz des Textes erreichen möchte, aber z.B. auch die Frage, ob der Text sprachlich an das Niveau der Lernenden angepasst werden muss. Sinnvolle Schritte einer Didaktisierung werden wir Ihnen weiter unten darstellen.

Bei der Adaption eines Lehrwerks geht es darum, zusätzliche Lernmaterialien heranzuziehen, wenn Lernmaterial und Lernaktivitäten des Lehrwerks nicht optimal zur Zielgruppe passen, oder Zusatzmaterialien an den Sprachstand Ihrer Lernenden anzupassen. Typische Schritte dafür sind die folgenden:

- Text kürzen (insgesamt oder gezielt hinsichtlich einzelner Informationen),
- Text sprachlich vereinfachen (Wortschatz, Syntax, Grammatikstrukturen usw.),
- Vokabeln vor dem Lesen vorentlasten oder Vokabelhilfen zum Text geben,
- Wörter, Sätze oder Abschnitte hervorheben,
- Bilder, Grafiken, Schaubilder zum Text suchen oder erstellen, die das Verständnis unterstützen,
- die Präsentationsform des Textes verändern, um einen einfacheren Zugang zu ermöglichen (z.B. Zeilen nummerieren),
- Zusatzinformationen zum Text liefern, die das Verständnis erleichtern (z.B. kulturelles Hintergrundwissen).

Eine Adaption eines Textes mit Blick auf die eigene Lerngruppe ist häufig Teil des Didaktisierungsprozesses. Darüber hinaus legen Sie bei der Didaktisierung auch die Aufgaben fest, die Sie zu dem Lernmaterial erstellen. Das Didaktisieren ist also ein umfassenderer Prozess als die Adaption.

Eine gute Didaktisierung kostet Zeit: Lehrbuchautorinnen und -autoren sitzen zum Teil sehr lange daran, einen Text in sinnvoller Weise didaktisch für eine bestimmte Lerngruppe und bestimmte Lernziele aufzubereiten. Sie haben diese Zeit nicht, wollen Ihren Lernenden aber trotzdem als Ergänzung zum Lehrwerk aktuelle Texte bieten? Bei der Didaktisierung von Texten Kompromisse einzugehen, ist völlig in Ordnung. Trotzdem sollte man sich vor dem Einsatz eines authentischen Textes im Unterricht genau überlegen, warum und wie man den Text benutzen will.

Lassen Sie uns das an einem konkreten Beispiel einmal durchspielen. Stellen Sie sich vor. Sie behandeln im Unterricht gerade das Thema Sitten und Gebräuche und wollen mit Ihren Lernenden gerne das Oktoberfest intensiver bearbeiten. Eine interkulturelle Herangehensweise ist Ihnen dabei wichtig. Auf der Suche nach einem geeigneten Text für Ihre Lerngruppe (Niveau B2) sind Sie

im Internet auf den folgenden Text gestoßen und überlegen nun, ob und wie er sich im Unterricht einsetzen lässt.



O'zapft wird. Der Wies'n-Ticker

So ziemlich genau in 72 Stunden geht das 174. Oktoberfest los. Und es wird sein wie immer: Der ewige Oberbürgermeister wird anzapfen, der BR wird rund um die Uhr anstrengende Live-Berichte aus dem Bierzelt senden, die Italiener und Australier werden sich gegenseitig zu Promille-Höchstleistungen antreiben, die Nachrichtenspalten der Lokalteile werden um mittlere Körperverletzungen und kuriose Wies'n-Anekdoten bereichert, die Zelte werden jeden Tag noch früher wegen Überfüllung schließen und irgendein Lebensmittel (Ochsen, Türkischer Honig, Bier) wird darin wieder in Rekordmengen verzehrt werden. Über die Stadt wird sich ein sanfter Hauch von gebrannten Mandeln und Erbrochenem legen, die S-Bahnen werden zu fahrenden Müllkippen, die Straßenbahnen tragen kleine Fähnchen und jede Münchnerin und jeder Münchner wird bereitwillig über sein Verhältnis zur Wies'n Auskunft geben: Der eine geht gar nicht und hasst alles; dem nächsten ist es egal, er war zuletzt 1999 auf der Theresienwiese, als es noch Calypso gab; die dritte ist natürlich jedes Jahr mehrmals da und polstert sich schon das Dirndl aus; der vierte ist zugereist und will sich dieses Jahr mal vorsichtig an die Sache rantasten.

(nach: www.goethe.de/z/jetzt/dejart75/dejart75.htm)

Wir wollen Ihnen zunächst kurz darlegen, wie Sie bei Ihrer Didaktisierung vorgehen könnten. Anschließend werden wir Ihnen zeigen, wie eine konkrete Didaktisierung des Textes aussehen könnte.

Zunächst machen Sie sich klar, welche landeskundlichen Ziele Sie erreichen wollen. Dann können Sie einschätzen, ob sich das globale Lernziel, das Sie anstreben, mit dem Text überhaupt erreichen lässt. Erscheint Ihnen der Text nach dieser Einschätzung immer noch geeignet, dann beginnen Sie mit seiner Didaktisierung:

- Entscheidend für Ihr Vorgehen sind die konkreten Teillernziele, die Sie in der jeweiligen Lernsituation mit dem Text erreichen wollten. Sie legen diese deshalb fest.

- Danach schauen Sie sich den Text noch einmal gründlich an, analysieren den Wortschatz und die sprachlichen Strukturen und adaptieren den Text, wenn dies nötig ist. Als letztes entwickeln Sie Aufgaben, um das Textverstehen Ihrer Lernenden zu unterstützen und um ihnen beim Erreichen der vorgesehenen Lernziele zu helfen.

Wie könnte eine Didaktisierung zum Thema Oktoberfest konkret aussehen?

Als globales Lernziel haben Sie folgendes festgelegt: Die Lernenden kennen die verschiedenen Facetten des Oktoberfests in Deutschland und in anderen Ländern.

Für den Einsatz in einer interkulturellen Landeskundeeinheit, die auch Aspekte eines faktischen Landeskundeansatzes integriert, ist der Text aus Ihrer Sicht gut geeignet.

- Als Teillernziele haben Sie sich folgende überlegt: Die Lernenden sind sich über ihr Wissen zum Oktoberfest bewusst und kennen mehr Details zum Volksfest (z. B. typische Rituale). Die Lernenden erkennen den ironischen Stil des Textes und die Perspektive des Autors. Sie können beides an den Strukturen und Redemitteln festmachen (so verstehen sie z.B., welche besondere Rolle den Prognosen im Futur I im Text zukommt). Die Lernenden haben Wissen darüber, ob es auch in ihrem und anderen Ländern Oktoberfeste gibt und wie diese aussehen. Die Lernenden sind sich ihrer Einstellung zum Oktoberfest oder zu vergleichbaren Festen in ihrem Land bewusst.

Nachdem Sie sich die Teillernziele klar gemacht haben, prüfen Sie den Text genauer. Dabei hilft es, sich die Charakteristika der Textsorte zu verdeutlichen und den Text auf auffällige sprachliche Merkmale hin zu untersuchen. Schauen Sie sich den Wortschatz, die grammatischen Strukturen und den Stil des Textes an (wichtig ist hier z.B. die Ironie). Suchen Sie Wörter, die Ihren Lernenden unbekannt sind, und überlegen Sie, wie Sie damit umgehen wollen. In unserem Text sind beispielsweise die Wörter „O'zapft" und „Wies'n" umgangssprachlich und gleichzeitig so markant, dass sie vor dem Bearbeiten des Textes am besten mit der Lerngruppe besprochen werden. Außerdem stehen sie hier für zwei zentrale Aspekte des Oktoberfests, weswegen es wichtig ist, sie z.B. im Rahmen der Vorentlastung zu klären.

Andere Wörter, die Ihren Lernenden unbekannt sind, lassen sich wahrscheinlich auch aus dem Kontext erschließen und brauchen erst während des Lesens oder nach dem Lesen aufgegriffen zu werden. Ein auffälliges Merkmal dieses Textes ist die Reihung der Sätze, die überwiegend im Futur I formuliert sind. Da diese Struktur unter anderem den ironischen Stil des Textes transportiert, sollte man sie in den Aufgaben aufgreifen.

Nach diesen Vorüberlegungen können Sie mit der konkreten Aufgabengestaltung starten. Dabei sollten Sie Ihre Teillernziele im Auge behalten, aber auch die Lernaktivitäten und Strategien, die das Textverstehen unterstützen sollen. Die Arbeits- und Sozialformen sind natürlich auch wichtig.

Sie können sich diese parallel überlegen, oder aber nachträglich berücksichtigen, wenn das Gerüst für die Aufgaben steht. Wie mögliche Arbeitsanweisungen aussehen könnten, sehen Sie auf dem folgenden Arbeitsblatt. In der Anordnung folgen wir unserem bisherigen Prinzip: Wir beginnen mit den das Verstehen vorbereitenden und unterstützenden Aufgaben und beenden die Einheit mit einer weiterführenden Aufgabe.

1. Vorbereitende Aufgabe – Aktiviere dein Vorwissen!

- a) Was siehst du auf dem Foto?
- b) Was weißt du über
– den Ort, an dem dieses Fest stattfindet?
– die Zeit, zu der man es feiert?
– das Essen/Trinken?
– die Festkleidung?
– Sonstiges?



c) Was bedeuten „O'zapft wird“ und „Wies'n“ in der Überschrift? Besprich dich mit deiner Lernpartnerin / deinem Lernpartner und tragt eure Ergebnisse in der Klasse zusammen.

2. Unterstützende Aufgabe – Überprüfe deine Hypothesen!

- a) Lies den Text und notiere, was du zu den folgenden Punkten findest:
– Essen/Trinken:
– Transportmittel:
– Traditionen:
- b) Negative Auswirkungen: Vergleiche deine Ergebnisse mit euren Notizen aus 1b).
- c) Unterstützende Aufgabe – Lies im Detail!
Es gibt vier Typen von Wies'n-Besuchern Beschreibe sie.
Typ 1:
Typ 2:
Typ 3:
Typ 4:

3. Unterstützende Aufgabe – Untersuche den Stil des Textes!

Der Autor hat eine ironische Haltung zum Thema eingenommen.
Woran erkennt man das? Unterstreiche im Text.

O'zapft wird. Der Wies'n-Ticker

So ziemlich genau in 72 Stunden geht das 174. Oktoberfest los. Und es wird sein wie immer: Der ewige Oberbürgermeister wird anzapfen, der BR wird rund um die Uhr anstrengende Live-Berichte aus dem Bierzelt senden, die Italiener und Australier werden sich gegenseitig zu Promille-Höchstleistungen antreiben,

die Nachrichtenspalten der Lokalteile werden um mittlere Körperverletzungen und kuriose Wies'n-Anekdoten bereichert, die Zelte werden jeden Tag noch früher wegen Überfüllung schließen und irgendein Lebensmittel (Ochsen, Türkischer Honig, Bier) wird darin wieder in Rekordmengen verzehrt werden. Über die Stadt wird sich ein sanfter Hauch von gebrannten Mandeln und Erbrochenem legen, die S-Bahnen werden zu fahrenden Müllkippen, die Straßenbahnen tragen kleine Fähnchen und jede Münchnerin und jeder Münchner wird bereitwillig über sein Verhältnis zur Wies'n Auskunft geben: Der eine geht gar nicht und hasst alles: dem nächsten ist es egal, er war zuletzt 1999 auf der Theresienwiese, als es noch Calypso gab; die dritte ist natürlich jedes Jahr mehrmals da und polstert sich schon das Dirndl aus; der vierte ist zugereist und will sich dieses Jahr mal vorsichtig an die Sache rantasten.

4. Unterstützende Aufgabe – Erfasse die ganz spezielle Perspektive des Texts!

Der Autor sieht das Oktoberfest eher kritisch. Schreibe gemeinsam den Text so um, dass er zu einem positiven Bericht über das Oktoberfest wird.

5. Weiterführende Aufgabe – Wie feiert man in anderen Ländern das Oktoberfest?

a) Informiere dich über Oktoberfeste in deinem oder einem anderen Land. Nutze dazu das Internet.

b) Sieh dir die Fotos von Oktoberfesten in aller Welt an. Stelle Vermutungen auf, wo das jeweilige Foto aufgenommen wurde.

c) Verfasse in der Lerngruppe einen gemeinsamen Text über Oktoberfeste in der ganzen Welt.

d) Diskutiert in der Klasse, wie ihr solche exportierten Feste findet?

Besonders die letzte Teilaufgabe zeigt, wie verschiedene Landeskundeansätze kombiniert werden können: Teilaufgabe 6 b) und c) sind eher faktisch orientiert: Die Lernenden sollen Informationen über Oktoberfeste weltweit zusammentragen. Alle gesammelten Informationen könnten von der Lerngruppe dabei auf einem Plakat oder auch in einem gemeinsamen Wiki zusammengefasst werden.

Schon bei der Betrachtung der weltweiten Oktoberfestfotos könnte man aber interkulturell arbeiten: So könnten diese Fotos nicht nur Menschen auf ausländischen Oktoberfesten zeigen, sondern auch ausländische Besucher auf dem Münchner Oktoberfest. Dies könnte man nutzen, um mit den Lernenden über Wahrnehmungsmuster und die Rolle von Erwartungen bei der Bildbetrachtung und -interpretation zu diskutieren. Teilaufgabe d) fordert die Lernenden schließlich explizit auf, sich ihre Haltungen zu Oktoberfesten im Ausland bewusst zu machen.

Um einen interkulturellen Lerneffekt zu verstärken, könnte man weitere Aufgaben stellen, die zur Weiterarbeit mit den Textinhalten einladen: Man würde die Lernenden dazu anregen, sich dazu Gedanken zu machen, wie sich das Oktoberfest verändert, wenn es in ein anderes Land exportiert wird. Dies sollte dazu führen, dass sich die Lernenden Gedanken machen, inwieweit sich in

der Gestaltung der Feste bestimmte Stereotype über Deutschland zeigen oder auch typische Eigenheiten des jeweiligen Landes widerspiegeln. Eine Diskussion über den Export von Festen und die Rolle, die Vorurteile dabei spielen, könnte die Unterrichtseinheit abschließen. [3, S.122]

Zusammenfassung

Authentische Texte, die man einsetzen will, muss man in der Regel didaktisieren, um sie für die eigene Lerngruppe nutzbar zu machen. In diesem Kapitel haben wir Ihnen konkrete Anhaltspunkte dazu gegeben, Texte selbst zu didaktisieren.

Didaktisierungen beziehen sich in erster Linie auf ein konkretes Lernmaterial. Das Lesen und Verstehen eines Textes kann natürlich aber auch in ein größeres Lernszenario, das aus mehreren aufeinander aufbauenden Unterrichtseinheiten besteht, eingeordnet werden

Aufgaben zum Kapitel 9

Aufgabe 23

Leseverstehen

13. Klären Sie in Ihrer Lerngruppe folgende Begriffe:

e Teilzeitarbeit
e Ganztagsbeschäftigung

Rollenvorstellungen

r Rollentausch

egalitäre Vorstellungen (Egalität = Gleichheit)

r Widerstand, ä-e

Leselandschaft, S. 86

12. Leben in der Großfamilie

a Hör die Einleitung des Interviews und füll den Steckbrief aus.

b Was meint ihr: Wie ist Florians Leben? Sammelt eure Ideen. Das hilft beim Weiterhören.

Name: Florian Löschner

Alter: ?

Klasse: ?

Geschwister: ?

Platz in der Familie: ?



Großfamilie



Team Deutsch 2, S.55

Sehen Sie sich Aufgabe 13 aus dem Lehrwerk *Leselandschaft* und 12 aus dem Lehrwerk *Team Deutsch* an. Welche Funktionen haben die Aufgaben im Detail? Notieren Sie in der Tabelle.

Aufgabe	Funktionen der Aufgaben
13 aus <i>Leselandschaft</i> S.86	
12b aus <i>Team Deutsch</i> , S.55	

Aufgabe 24

Entwickeln Sie mögliche Lernaktivitäten für die verschiedenen Lernziele. Vervollständigen Sie die nachfolgende Tabelle. Natürlich können Sie auch mehrere Lernaktivitäten für ein Lernziel eintragen.

Lernziel	mögliche Lernaktivität
Bedeutung von Textkonnektoren kennen	<i>einen zerschnittenen Text zum Ausgangstext zusammensetzen</i>
Vermutungen über den generellen Inhalt oder über Details eines Textes anstellen können	
Wichtige Information im Text erkennen	
Vorwissen zum Thema aktivieren können	
dem Text selektiv Informationen entnehmen können	

Aufgabe 25

Was meint man eigentlich, wenn man von der Didaktisierung eines Textes spricht? Definieren Sie den Begriff.

Literaturhinweise

1. Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen Hochschulen. – K. : Ленвіт, 2004. – 256 с. (німецькою мовою)
2. DLL 04: Aufgaben, Übungen, Interaktion // Funk H., Kuhn Ch., Skiba D., Spaniel-Weise D., Wicke R.E. unter Mitarbeit von Brede Ju.R. – München: Klett-Langenscheidt, 2014. – 184 S.
3. DLL 05: Lernmaterialien und Medien // Rösler D., Würffel N. – München: Klett-Langenscheidt, 2014. – 189 S.
4. DLL 06: Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung // Ende K., Grotjahhn R., Kleppin K., Mohr I. – München: Klett-Langenscheidt, 2014. – 152 S.

Quellenangaben

1. Deutsch als Fremdsprache: Grundkurs 1 A // Braun K., Nieder L., Schmöe F. – Stuttgart: Klett, 1978.
2. deutsch com 2: Kursbuch A2 // Pilypaityte L. u.a. – Ismaning: Hueber, 2009.
3. Eurolingua Deutsch 2: Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene // Funk H., Koenig M. – Berlin: Cornelsen, 1998.
4. geni@1: Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche. Kursbuch A1 // Funk H. u.a. – Berlin u.a.: Langenscheidt, 2002.
5. geni@1 klick: Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche. Kursbuch A1 // Koenig M. u.a. – Berlin u.a.: Langenscheidt, 2011.
6. Ja genau!: Kurs- und Übungsbuch A1, Band 1/2 // Böschel C., Giersberg D., Hägl S. – Berlin, Cornelsen, 2009.
7. Leselandschaft : Unterrichtswerk für die Mittelstufe // Hasenkamp G. – Ismaning: Hueber, 1995
8. Mittelpunkt B2: Deutsch als Fremdsprache für Fortgeschrittene, Lehrbuch. // Alberti D. u.a. – Stuttgart: Klett, 2007.
9. Netzwerk: Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Arbeitsbuch A2.1. Teil 1 // Dengler S. u.a. – Berlin u.a.: Langenscheidt, 2012.
10. Planet 2: Deutsch für Jugendliche. Kursbuch A2 // Alberti J., Büttner S., Kopp G. – Ismaning: Hueber Verlag, 2005.
11. Planetino 1: Deutsch für Kinder. Kursbuch // Kopp G., Alberti J., Büttner S. – Ismaning : Hueber, 2008.
12. Planetino 3: Deutsch für Kinder. Kursbuch // Kopp G., Büttner S., Alberti J. – Ismaning: Hueber, 2011.
13. Praktische Textsortenlehre: Ein Lehr- und Handbuch der professionellen Textgestaltung // Lenk H. – 4. Auflage. – Helsinki: Yliopistopaino, 2006.
14. Sicher! Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch. Niveau B1+// Perlmann-Balme M., Schwalb S. – Ismaning: Hueber Verlag, 2012.
15. sowieso: Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche. Kursbuch 1 // // Funk H. u.a. – Berlin u.a.: Langenscheidt, 1995.
16. sowieso: Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche. Arbeitsbuch 3 // // Funk H. u.a. – Berlin u.a.: Langenscheidt, 1997.

17. sowieso: Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche. Kursbuch 3 // // Funk H. u.a. – Berlin u.a.: Langenscheidt, 1997.
18. studio d: Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch A1 // // Funk H. u.a. – Berlin u.a.: Cornelsen, 2005.
19. studio d: Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch A2 // // Funk H. u.a. – Berlin u.a.: Cornelsen, 2006.
20. studio d: Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch B 1 // // Funk H. u.a. – Berlin u.a.: Cornelsen, 2007.
21. studio d: Die Mittelstufe. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch B2/1 // Kuhn Ch. u.a. – Berlin u.a.: Cornelsen, 2010.
22. studio d B2/2: Kurs- und Übungsbuch // Kuhn Ch. u.a. – Berlin u.a. : Cornelsen, 2011.
23. Team Deutsch 2+3. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche. Kursbuch // Esterl U. u.a. – Stuttgart: Klett, 2008.
24. Unterwegs: Lehrwerk für die Mittelstufe. Kursbuch // Bahlmann C. u.a. – Berlin/ München: Langenscheidt, 1998.

Навчальне видання

Ольга Володимирівна
КІРШОВА

Methodik des Deutschunterrichts an Hochschulen und Universitäten

Методичні рекомендації

Випуск 337

Технічний редактор, комп'ютерна верстка *Д. Кардаш*.
Друк *С. Волинець*, фальцювальні-палітурні роботи *О. Мішалкіна*.

Підп. до друку 30.06.2021
Формат 60x84¹/₁₆. Папір офсет.
Гарнітура «Times New Roman». Друк ризограф.
Ум. друк. арк. 7,67. Обл.-вид. арк. 6,66.
Тираж 5 пр. Зам. № 6207.

Видавець і виготовлювач: ЧНУ ім. Петра Могили.
54003, м. Миколаїв, вул. 68 Десантників, 10.
Тел.: 8 (0512) 50-03-32, 8 (0512) 76-55-81, e-mail: rector@chmnu.edu.ua.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 6124 від 05.04.2018.