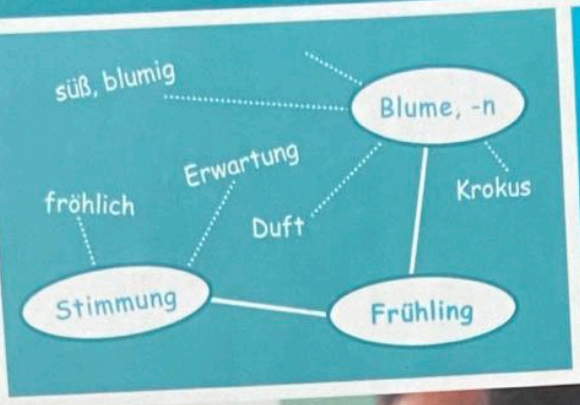










Ideal für Neu- und Quereinsteiger

DaF unterrichten

Basiswissen Didaktik
[redacted] als Fremd- und Zweitsprache

[redacted]eutsch als Fremdsprache

Klett

DaF unterrichten

Basiswissen Didaktik
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Телеграм Немецкие книги и
учебники (Deutsche Bücher):
t.me/lehrwerke

DaF unterrichten

Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Michaela Brinitzer
Hans-Jürgen Hantschel
Sandra Kroemer
Monika Möller-Frorath
Lourdes Ros

Телеграм Немецкие книги и учебники (Deutsche Bücher):
t.me/lehrwerke

2. Auflage $1^{6\,5\,4\,3\,2}$ | 2020 19 18 17 16

Alle Drucke dieser Auflage sind unverändert und können im Unterricht nebeneinander verwendet werden.
Die letzte Zahl bezeichnet das Jahr des Druckes. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlags. Hinweis zu § 52 a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen. Fotomechanische oder andere Wiedergabeverfahren nur mit Genehmigung des Verlags.
Die in diesem Werk angegebenen Links wurden von der Redaktion sorgfältig geprüft, wohl wissend, dass sie sich ändern können. Die Redaktion erklärt hiermit ausdrücklich, dass zum Zeitpunkt der Linksetzung keine illegalen Inhalte auf den zu verlinkenden Seiten erkennbar waren. Auf die aktuelle und zukünftige Gestaltung, die Inhalte oder die Urheberschaft der verlinkten Seiten hat die Redaktion keinerlei Einfluss. Deshalb distanziert sie sich hiermit ausdrücklich von allen Inhalten aller verlinkten Seiten, die nach der Linksetzung verändert wurden. Diese Erklärung gilt für alle in diesem Werk aufgeführten Links.

© Ernst Klett Sprachen GmbH, 70178 Stuttgart 2016. Alle Rechte vorbehalten.
Internetadresse: www.klett-sprachen.de

Redaktion: Eva Neustadt; für die 2. erweiterte Auflage: Carina Janas, Claudia Kreuzer
Layoutkonzeption: Marion Köster, Stuttgart
Gestaltung und Satz: Satzkasten, Stuttgart
Umschlaggestaltung und Herstellung: Sandra Vrabec
Illustrationen: Sven Palmowski, Barcelona
Friederike Ablang, Berlin (S. 63, 64, 114, 124, 151)
Vera Brüggemann, Bielefeld (S. 27, 29, 101)
Druck und Bindung: Medienhaus Plump GmbH, Rheinbreitbach
Printed in Germany

DVD
Konzept: Sandra Kroemer
Redaktion: Eva Neustadt
Filmstudio: Visual Studio M&M, Zvonimir Celinscak, Stuttgart
Laufzeit: 00:53:85

ISBN 978-3-12-675308-1

Inhaltsverzeichnis

Editorial ... 9

FERTIGKEITEN

Sprechen (Sandra Kroemer, Hans-Jürgen Hantschel) 12

1 Stellenwert der Fertigkeit Sprechen ... 12
2 Gesprochene und geschriebene Sprache ... 14
3 Gesprächsstrukturierung und Verständnissicherung ... 15
4 Dialogisches und monologisches Sprechen ... 16
5 Motivation zum Sprechen schaffen ... 16
→ Exkurs: Sprache lernen mit Szenarien ... 17
6 Sprechen als Ziel- und Mittlerfertigkeit ... 18
7 Fehlerkorrektur ... 18
8 Lernende zum Sprechen bringen: Aktivitäten ... 18
8.1 Gelenktes Sprechen: Sprechen als Mittlerfertigkeit ... 18
8.2 Freies Sprechen: Sprechen als Zielfertigkeit ... 19
9 Sprechaktivitäten aus dem Lehrwerk entwickeln ... 20
Sprechen: Auf einen Blick ... 23

Hören (Lourdes Ros) 24

1 Warum ist Hören so schwer? ... 24
2 Hörtextsorten: Wer spricht? ... 25
2.1 Dialogische Hörtexte ... 25
2.2 Monologische Hörtexte ... 26
2.3 Hör-Seh-Texte ... 26
3 Phasen des Hörverstehens ... 26
3.1 Vorentlastung von Hörtexten: Wo sind wir? ... 27
3.2 Globales Hören: Worum geht es? ... 28
3.3 Selektives Hören: Was ist am wichtigsten? ... 29
3.4 Detailliertes Hören: Wie war das genau? ... 30
3.5 Transfer: Was hat das mit mir zu tun? ... 31
3.6 Implizite sprachliche Elemente: Sonst noch was? ... 32
4 Gretchenfragen des Hörverstehens ... 33
4.1 Einmal, zweimal, dreimal hören? ... 33
4.2 Hörtexte schriftlich austeilen? ... 33
Hören: Auf einen Blick ... 34

Schreiben (Monika Möller-Frorath) 35

1 Schreiben – Wozu? ... 35
2 Schreiben – Wie? ... 36
3 Phasen des Schreibprozesses ... 37
3.1 Vorentlastung: Sammeln ... 37
3.2 Schreibaktivitäten ... 41
3.3 Nachbereitung ... 47
4 Fehlerkorrektur ... 47
5 Progression ... 48
Schreiben: Auf einen Blick ... 49

Lesen (Hans-Jürgen Hantschel) 50

1 Verstehen authentischer Texte ... 51
2 Vor dem Lesen: Vorentlastung und Vorbereitung des Leseverstehens ... 51
2.1 Spielerisch vorentlasten ... 51
2.2 Aktivitäten ... 53

3 Während des Lesens ... 54
3.1 Lesen braucht eine Aufgabe ... 54
3.2 Texte laut lesen oder übersetzen? ... 55
3.3 Aktivitäten ... 56
4 Nach dem Lesen ... 58
Lesen: Auf einen Blick ... 59

BASISKOMPETENZEN

Wortschatz (Monika Möller-Frorath) 60
1 Stellenwert von Wortschatz ... 60
2 Konsequenzen für den Unterricht ... 61
3 Phasen der Wortschatzarbeit ... 62
3.1 Vorüberlegungen ... 62
3.2 Wortschatz einführen ... 63
3.3 Wortschatz anwenden ... 65
3.4 Wortschatz erschließen ... 66
→ **Exkurs:** Umgang mit dem Wörterbuch ... 68
3.5 Wortschatz einüben und wiederholen ... 68
Wortschatz: Auf einen Blick ... 71

Grammatik (Michaela Brinitzer) 72
1 Was ist Grammatik? ... 72
2 Grammatik einführen ... 74
3 Grammatik einüben ... 77
4 Anwendung und Progression ... 79
Grammatik: Auf einen Blick ... 81

Phonetik (Sandra Kroemer) 82
1 Stellenwert der Phonetik ... 82
2 Grundlagen der Artikulation ... 83
3 Phonetik im Unterricht ... 85
3.1 Phonetik ist Sport ... 85
3.2 Einführung der Wortbetonungsmuster ... 85
4 Was ist typisch für die Zielsprache Deutsch? ... 87
4.1 Einzellaut ... 87
4.2 Intonationsmuster ... 88
5 Progression ... 90
6 Wie es weiter geht: Intonation ... 91
7 Wie es weiter geht: Einzellaute ... 91
7.1 Konsonanten ... 91
7.2 Vokale ... 92
8 Fehlerkorrektur ... 93
Phonetik: Auf einen Blick ... 94

Landeskunde und interkulturelles Lernen (Lourdes Ros) 95
1 Wozu Landeskunde und interkulturelles Lernen im Unterricht? ... 96
2 Von der Landeskunde zur interkulturellen Kompetenz: historischer Überblick ... 97
3 Was ist eigentlich „Kultur"? ... 98
4 Landeskunde und Kultur im Unterricht – Wie? ... 99
4.1 Landeskunde ... 99
4.2 Alltagskultur ... 101
4.3 Interkulturelle Kompetenz ... 102
5 Texte im Unterricht: kulturelles Hintergrundwissen ... 103
Landeskunde und interkulturelles Lernen: Auf einen Blick ... 105

Interaktion im Unterricht: Sozialformen, Übungen und Aufgaben (Monika Möller-Frorath) 107

1 Redeanteile der Teilnehmenden ... 107
2 Sozialformen im Unterricht ... 108
2.1 Frontalunterricht ... 108
2.2 Plenum ... 109
2.3 Gruppenarbeit ... 109
2.4 Partnerarbeit ... 110
2.5 Einzelarbeit ... 111
3 Übungen und Aufgaben ... 111
4 Möglichkeiten der Paar- und Gruppenbildung ... 113
4.1 Zufallsmischung ... 113
4.2 Lehrergesteuerte Gruppeneinteilung ... 115
4.3 Lernergesteuerte Gruppeneinteilung ... 115
5 Arbeitsanweisungen ... 116
Sozialformen, Übungen und Aufgaben: Auf einen Blick ... 117

Heterogene Lerngruppen und Binnendifferenzierung (Michaela Brinitzer) 118

1 Aspekte der Heterogenität ... 119
1.1 Bildungsstand ... 119
1.2 Lerntradition ... 119
1.3 Lernpräferenz ... 120
1.4 Motivation ... 120
1.5 Alter ... 120
1.6 Vorkenntnisse ... 121
2 Binnendifferenzierung ... 121
2.1 Rezeptive Aufgaben variieren ... 122
2.2 Offene Aufgaben ... 123
2.3 Stationenlernen ... 124
2.4 Projektunterricht ... 126
3 Grenzen der Binnendifferenzierung ... 128
→ **Exkurs:** Erkennen von Analphabeten ... 129
Binnendifferenzierung: Auf einen Blick ... 130

Strategien und Lernerautonomie (Lourdes Ros) 131

1 Strategien als Ausweg ... 131
2 Metakognitive Strategien ... 132
3 Kognitive Strategien ... 133
3.1 Gedächtnisstrategien ... 134
3.2 Sprachverarbeitungsstrategien ... 134
3.3 Sprachgebrauchsstrategien ... 135
4 Strategien vermitteln ... 136
5 Lernpräferenzen ... 137
6 Lernerautonomie ... 139
Strategien: Auf einen Blick ... 140

Medien- und Aktivitätenrepertoire (Michaela Brinitzer) 141

1 Im Kursraum ... 141
1.1 Tafel, Whiteboard, Flipchart ... 142
1.2 Elektronische Medien ... 143
1.3 Computer ... 144

2 Aktivitätenkoffer: Tipps, Tricks und Materialien ... 145
2.1 Wurfmaterialien ... 146
2.2 Bilder ... 148
2.3 Zeitmesser ... 149
2.4 Brettspiele ... 150
2.5 Kartenspiele ... 151
2.6 Luftballons ... 152
2.7 Musik und Tänze ... 152
Medien- und Aktivitätenrepertoire: Auf einen Blick ... 153

Unterrichtsplanung (Michaela Brinitzer, Lourdes Ros) 154
1 Wie plane ich eine Unterrichtseinheit? ... 154
1.1 Adressatenorientierung ... 155
1.2 Lernziele ... 155
1.3 Lerninhalte ... 156
1.4 Phasen ... 157
1.5 Unterrichtsskizze ... 157
1.6 Zeitplanung ... 160
2 Umgang mit Lehrwerken ... 161
2.1 Lehrwerkskomponenten ... 161
2.2 Auswahl und Verzahnung ... 162
Unterrichtsplanung: Auf einen Blick ... 163

Tests und Prüfungen (Hans-Jürgen Hantschel) 164
1 Stresssituation Prüfung ... 164
2 Was sind standardisierte Tests? ... 165
2.1 Geschlossenen Aufgaben ... 165
2.2 Halboffene Aufgaben ... 166
2.3 Offene Aufgaben ... 167
3 „Gute" Prüfungen ... 168
4 Test- und Prüfungssituationen ... 168
4.1 Einstufung ... 169
4.2 Lernfortschritt testen ... 170
4.3 Sprachenportfolio - Evaluation des Lernfortschritts ... 171
4.4 Sprachstand prüfen ... 172
5 Spielerisch testen ... 173
Tests und Prüfungen: Auf einen Blick ... 174

Leitfaden für Neueinsteiger (Michaela Brinitzer) 175
1 Die ersten Stunden ... 176
1.1 Einstiegssituationen gestalten ... 176
1.2 Kursbeginn: Eine Nullstunde ... 177
1.3 Wie geht es weiter? ... 178
2 Wortschatzarbeit ... 180
2.1 Neue Wörter einführen ... 180
2.2 Wörter einüben ... 182
3 Ins Gespräch kommen ... 184
4 Grammatik zum Anfassen ... 187

Verzeichnis der Aktivitäten ... 191

Index ... 195

Folgende Abkürzungen werden im Buch verwendet:
TN = Teilnehmende, -r, -n **KV** = Kopiervorlage
KL = Kursleitende, -r, -n

Liebe Leserinnen und Leser,

Adressaten des Buches

Sie unterrichten Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in einem deutschsprachigen Land? Sie unterrichten Deutsch als Fremdsprache (DaF) im Ausland oder an einer Universität im Inland? Sie haben DaF studiert und konnten bisher nur wenig Lehrerfahrung sammeln? Sie sind eine erfahrene Lehrkraft und suchen nach neuen Unterrichtsideen? Sie machen gerade eine Zusatzqualifikation? Oder Sie geben ehrenamtlich Kurse für Flüchtlinge?

Dann sind Sie hier richtig: Dieses Buch ist für alle geeignet, die nach Orientierung und konkreten Ratschlägen suchen. Wir bringen die wichtigsten theoretischen Grundlagen des DaF- und DaZ-Unterrichts kurz auf den Punkt und zeigen Ihnen, wie Sie die Theorie konkret in die Praxis umsetzen können. Darüber hinaus bekommen Sie Praxistipps aus persönlicher, langjähriger Unterrichtserfahrung.

Grundlagen des Unterrichts

(guter) Unterricht

Was ist (guter) Unterricht? Die Antworten auf diese Frage unterscheiden sich vermutlich stark, je nachdem, wer die Antwort gibt. Denn die Erwartungen daran, was *unterrichten* bedeutet und was einen *guten Unterricht* kennzeichnet, sind eng verknüpft mit den eigenen Vorstellungen darüber und auch mit individuellen Erfahrungen. Wenn Sie an Ihre persönlichen Sprachlernerfahrungen zurückdenken, erinnern Sie sich vielleicht an grammatiklastigen Frontalunterricht, an Vokabeln lernen und Einsetzübungen. Ein solches Verständnis von Unterricht ist jedoch nicht mehr zeitgemäß und entspricht auch nicht dem eigentlichen Ziel des Sprachunterrichts.

Handlungsorientierung

Im Zentrum des Fremdsprachenunterrichts steht die *Handlungsorientierung*: Lernende sollen befähigt werden, zu „sprachhandeln", also sich in der neuen Sprache ausdrücken zu können. Die sprachliche Handlung und der Weg dorthin stehen im Mittelpunkt und führen zum freien Anwenden der Sprache (*Aufgabenorientierung*). Die Sprachkompetenz wird daran gemessen, wie gut jemand verstehen und kommunizieren kann – nicht daran, welche grammatischen Strukturen er oder sie beherrscht.

GER

Zentrales Instrument zur Beschreibung von Sprachkompetenzen ist der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER)*. Mittels Kannbeschreibungen wird hier festgelegt, welche Kenntnisse und Fertigkeiten Lernende entwickeln müssen, um kommunikativ erfolgreich zu handeln.

4 Fertigkeiten

Grundlegend für den Fremdsprachenunterricht sind dabei die *vier Fertigkeiten* Sprechen, Hören, Schreiben und Lesen: An ihnen zeigt sich die wahre Sprachkompetenz. Bei aller Wichtigkeit von Teilbereichen wie Wortschatz, Grammatik oder Phonetik ist die Anbindung an die vier Hauptfertigkeiten unerlässlich. Um aufgabenorientierten Unterricht bewältigen zu können, benötigen die Lernenden frühzeitig *Strategien*:

Strategien

Sie müssen wissen, wie man sich unbekannte Wörter erschließen kann, wie man lernt und wie man an Texte herangeht. Dazu gehört auch, dass die TN sich von den Ansprüchen „Ich muss jedes Wort verstehen" und „Ich gebe nur vollständig korrekte Sätze von

mir" verabschieden. Es ist wichtig, Strategien im Unterricht zu thematisieren und einzuüben. Lernende übernehmen so selbst Verantwortung für ihren Lernprozess.

Auch ihre Lehrtätigkeit sollte von der Handlungs- und Aufgabenorientierung geprägt sein. Bei der Unterrichtsplanung ist somit eine Orientierung an den jeweiligen Zielen des Sprachhandelns ausschlaggebend und nicht die Ausrichtung an grammatischen Phänomenen, diese werden vielmehr je nach Bedarf (und nebenbei) vermittelt. Die Aufgabenorientierung, also das Ausgehen von einer Aufgabe, die am Anfang steht und anhand der die grammatischen Strukturen dazu entdeckt und eingeübt werden, hat einen weiteren Vorteil: Die Lernenden erkennen selbst und verstehen sofort, wozu sie die jeweilige Struktur benötigen. Ein solches „selbstentdecktes" Wissen lässt sich wesentlich leichter mit bestehendem Wissen vernetzen und wird daher auch besser abgespeichert.

Aufgaben der Lehrenden

teilnehmerorientiert

Eng verbunden mit gutem Unterricht sind auch die Merkmale und Verhaltensweisen, die einen guten Lehrer bzw. eine gute Lehrerin auszeichnen: Sie unterrichten *teilnehmerorientiert* und beziehen die Interessen und sprachlichen Bedürfnisse Ihrer Lernenden in den Unterricht mit ein.

multisensorisch

Sie unterrichten *multisensorisch* und werden so den verschiedenen Begabungen Ihrer TN gerecht, indem Sie Sprache über Augen, Ohren, Bewegung und Tastsinn erlernen lassen, also den visuellen, auditiven, kinästhetischen und haptischen Wahrnehmungskanal mit ansprechen. Multisensorischer Unterricht ist umso wichtiger, je lernungewohnter die Kursteilnehmenden sind.

Lernersprache

Sie wissen, dass Lernende sich einer *Lernersprache* bedienen, die fehlerhaft ist, und haben dafür eine gewisse Fehlertoleranz entwickelt. Die Forschung hat gezeigt, dass Lehrende wenig Einfluss darauf haben, wann ein Lernender eine Struktur beherrscht.

Wiederholungen

Sie können sich also entspannen, wenn eine Struktur „immer noch nicht sitzt". Ebenso wissen Sie um die Wichtigkeit häufiger *Wiederholungen* in verschiedenen Kontexten, die den Lernenden ein vernetztes Verarbeiten und Abspeichern sprachlichen Materials ermöglichen.

Die Aufgabe der Lehrenden ist es, Lerninhalte in einer spiralförmigen Progression immer wieder in unterschiedlichen Kontexten und Variationen anzubieten, um den Lernenden verschiedene und neue Chancen zu bieten, den sprachlichen Input zu verarbeiten.

Aufbau des Buches

Fertigkeiten

Die produktiven und rezeptiven Fertigkeiten werden im ersten Teil zentral behandelt. Wir stellen Ihnen die Umsetzung von *Sprechen*, *Hören*, *Schreiben* und *Lesen* im Unterricht vor und präsentieren Ihnen zahlreiche Vorschläge für Aktivitäten.

Basiskompetenzen

Der zweite Teil beschäftigt sich mit den Basiskompetenzen *Wortschatz*, *Grammatik*, *Phonetik* sowie mit *Landeskunde und interkulturellem Lernen* und behandelt unterrichtsrelevante Themen wie die Förderung von *Interaktion im Unterricht* mit wechselnden Sozialformen und abwechslungsreichen Übungen und Aufgaben; den Umgang mit *heterogenen Lerngruppen* und Möglichkeiten der *Binnendifferenzierung*; *Strategien und Lernerautonomie* sowie vielfältig einsetzbare *Medien und Aktivitäten*. In den beiden letzten Kapiteln geht es um die sinnvolle *Planung von Unterricht* sowie die Vorbereitung auf und den Nutzen von *Tests und Prüfungen*.

neu

In der neuen Ausgabe hinzugekommen ist das Kapitel *Leitfaden für Neueinsteiger* (→ 175ff.). Der Leitfaden richtet sich an alle, die „auf einmal" Deutsch unterrichten und keine oder sehr wenige Vorkenntnisse haben. Wir zeigen Ihnen in aller Kürze, wie Sie die ersten Stunden im Kurs gestalten, wie Sie unbekannte Wörter erklären und wie diese am besten gelernt werden, wie Sie Ihre TN zum Sprechen bringen und Grammatik be-greif-bar machen. Das Kapitel ist so gestaltet, dass Sie anhand der Beispieldidaktisierungen schnell und einfach eigene Konzepte für weitere Themen erstellen und anwenden können.

Online Code: d4s6b7h und QR Code

Um Ihnen den Unterrichtseinstieg zu erleichtern, wird das neue Kapitel von sechs Kopiervorlagen begleitet, die Sie direkt einsetzen und auch auf neue Themen und Bereiche übertragen können. Die Kopiervorlagen sowie Informationen zu weiterführender Literatur sind online verfügbar. Hierfür den QR-Code scannen oder den Online-Code auf www.klett-sprachen.de eingeben.

Viel Spaß und viel Erfolg beim Unterrichten!

Michaela Brinitzer
Hans-Jürgen Hantschel
Sandra Kroemer
Monika Möller-Frorath
Lourdes Ros

FERTIGKEITEN

Sprechen



„Wenn alles schläft und einer spricht,
den Zustand nennt man Unterricht."

Stellenwert der Fertigkeit Sprechen

SPRECHANTEILE

Wie oft und wie lange kommen TN im Unterricht in der Zielsprache zu Wort?
Im Rahmen der DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International) wurden Videoaufzeichnungen von Sprachunterricht ausgewertet:
Der Sprechanteil der Lehrpersonen betrug durchschnittlich etwa 70 % der Unterrichtszeit, der Anteil der Lernenden etwa 30 %. Bei einer Kursgröße von 15 Personen und einer Unterrichtsdauer von 45 Minuten entspricht das einer Sprechzeit von durchschnittlich einer Minute pro Kursteilnehmer/in (Brüning/Saum 2011). Diese Zahl macht klar, dass Sprechen gerade im traditionell geprägten Unterricht viel zu kurz kommt.

Neben der Häufigkeit, mit der die TN im Unterricht zu Wort kommen, ist die Authentizität der Sprache sehr wichtig. Die TN sollten also möglichst so sprechen, wie es Muttersprachler tun würden – auch wenn sie noch nicht alle notwendigen Strukturen beherrschen.

Sprechen muss authentisch sein



Ein Deutschlehrer ist gerade frisch verheiratet. Eines Tages fragt er seine Frau: „Liebst du mich?" Sie antwortet: „Ja." Woraufhin er ermahnend sagt: „Antworte bitte in einem ganzen Satz."

Authentisches Sprechen muss einen zentralen Stellenwert im Sprachunterricht haben. Dazu gehört auch, dass sich die Lehrperson zurücknimmt und durch geeignete Sozialformen (z. B. Partner- oder Gruppenarbeit, → Interaktion im Unterricht: Sozialformen, Übungen und Aufgaben, S. 108) den Sprechanteil der Lernenden erhöht (s. auch → Exkurs: Sprache lernen mit Szenarien, S. 17).

Kommunizieren lernt man durch Kommunizieren

„Kommunizieren lernt man durch Kommunizieren" (Butzkamm 1993). Wenn die Lernenden möglichst oft und möglichst viel in der neuen Sprache kommunizieren können, dann haben sie ideale Lernbedingungen. Außerdem behält man am besten im Gedächtnis, was man selbst sagt oder tut. Auch damit wird deutlich, wie wichtig die produktive Fertigkeit Sprechen im Unterricht ist.

BEHALTENSLEISTUNG

Wir behalten
- 10 % von dem, was wir nur lesen.
- 20 % von dem, was wir nur hören.
- 30 % von dem, was wir nur sehen.
- 70 % von dem, was wir selber sagen.
- 90 % von dem, was wir selber tun.

gelenktes Sprechen

Zu unterscheiden ist allerdings zwischen dem *gelenkten Sprechen* und dem *freien Sprechen*. Gelenktes Sprechen findet beim Einüben einer bestimmten Struktur statt und orientiert sich sehr genau an dieser Struktur, sprachliche Korrektheit ist hierbei wichtig. Gelenktes Sprechen ist notwendig, um ein wachsendes Repertoire an Wortschatz und Strukturen einzuüben, damit freies Sprechen möglich ist.

freies Sprechen

Beim freien Sprechen geht es nicht um bestimmte Strukturen, sondern um möglichst authentische Sprechanlässe und das Anwenden der Sprache. Nur beim freien Sprechen (bzw. freien Schreiben) erhalten Sie als KL Aufschluss darüber, ob die Lernenden in der Lage sind, ihre kommunikativen Absichten auszudrücken.

Gesprochene und geschriebene Sprache

Dass Sprechen und Schreiben unterschiedliche Dinge sind, ist jedem klar. Trotzdem wird im Fremdsprachenunterricht manchmal vergessen, dass es Unterschiede zwischen (konzeptionell) mündlicher und schriftlicher Sprache gibt.

Typische Merkmale ...	
... konzeptionell schriftlicher Sprache (neben geschriebener Sprache z. B. auch formelle Reden)	... konzeptionell mündlicher Sprache (neben gesprochener Sprache z. B. auch SMS oder informelle E-Mails)
komplexer Satzbau mit Satzgefügen und Verschachtelungen	eher kurze Sätze und einfacher Satzbau
Möglichkeit der Korrektur, daher kaum Fehler und entsprechende Erwartungshaltung beim Rezipienten	Äußerungen können im Nachhinein nicht korrigiert werden, daher Satzabbrüche, Neuformulierungen, Wiederholungen usw. Grammatisch inkorrekte Sätze werden toleriert, solange die kommunikative Absicht erfüllt wird.
kaum Füllwörter	viele Füllwörter (äh, em ...) und Modalpartikeln (Was kostet das *denn*? Gib mir *doch mal* das Buch.)
Bilder oder Tabellen zur Verdeutlichung	Körpersprache zur Unterstützung der Kommunikation
häufigere Verwendung bestimmter sprachlicher Strukturen wie Nominalstil oder Präteritum	häufigere Verwendung bestimmter sprachlicher Strukturen wie Verbalstil oder Perfekt

Es ist notwendig im Unterricht darauf zu achten, dass die Lernenden nicht reden „wie ein Buch", sondern so, wie es auch Muttersprachler normalerweise tun.
Die Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache haben einen direkten Einfluss auf die Unterrichtsplanung. Man kann sagen „Ich parke da hinten!" und dabei in die Richtung des Autos zeigen. Beim Schreiben wäre das unmöglich, man müsste den Standort des Autos expliziter erklären.

authentische Kommunikation im Unterricht

Wenn Sie im Unterricht authentische Kommunikation wollen, dann müssen Sie als KL akzeptieren, dass gesprochene Sprache oft unvollständig und am Standard der Schriftsprache gemessen auch „fehlerhaft" ist – dies ist auch bei Muttersprachlern der Fall. Nicht die formale Richtigkeit oder Vollständigkeit der Äußerungen sollten im Vordergrund stehen, sondern ob ein/e TN sein/ihr kommunikatives Ziel erreichen kann und einigermaßen flüssig spricht.
Wichtig ist außerdem, die typischen Gesprächsphasen und deren Länge einzuhalten, sowie die Höflichkeits- und Beziehungsebene der Gesprächspartner zu beachten.

Gesprächsstrukturierung und Feedbacksignale

99 Eine Frau in der Sprachberatung und ein Teilnehmer sind im Gespräch: Er möchte seinen Kurs wechseln und kann nur zu bestimmten Zeiten. Sie sagt irgendwann (leicht genervt): „Na gut, dann haben wir wohl nichts für Sie im Angebot!" Er redet und redet weiter, irgendwann muss sie ihn fast rausschmeißen. Was der Teilnehmer nicht wusste: „Na gut, dann …" ist im Deutschen eine typische Formulierung, um ein Gespräch zu beenden. 66

Wichtige Merkmale authentischer Kommunikation sind die Gesprächsstrukturierung und Feedbacksignale (in der Literatur werden die beschriebenen Phänomene unterschiedlich bezeichnet, man findet u. a. die Begriffe *Gesprächsroutinen*, *sprachliche Routinen*, *Gambits* oder *Verständnissicherung* und *Hörerrückmeldung*).
Sie strukturieren auf der einen Seite den Gesprächsverlauf und leiten neue Gesprächsphasen ein, klären aber insbesondere auch die Beziehungsebene der Gesprächspartner: Wie stehen wir zueinander?

Gesprächsstrukturierung

Typisch für die Gesprächsstrukturierung sind floskelhafte Formulierungen zur Gesprächseinleitung (z. B. „Entschuldigung, hätten Sie mal 'ne Minute Zeit?"), zum Themenwechsel (z. B. „Das finde ich auch sehr interessant, aber …") oder zum Beenden eines Gesprächs (z. B. „Na gut, dann …").

Feedbacksignale

Ebenso wichtig für das Funktionieren von Kommunikation sind Feedbacksignale, also die Rückmeldung des Gesprächspartners, mit denen er/sie Interesse, Zustimmung, Erstaunen etc. signalisiert. Typisch sind Interjektionen wie „Ach!" oder „Oh!" sowie Ausdrücke wie „Ja", „Jaja" oder „Hm" in sämtlichen Aussprachevarianten. Zum einen drücken diese Rückmeldungen aus: „Ja, ich bin noch da und ich höre zu." Sie können aber auch beeinflussend sein und signalisieren, dass man den nächsten Gesprächsschritt übernehmen will, also einen Sprecherwechsel einleiten (Henne und Rehbock 1995).

Gesprächsstrukturierung und Feedbacksignale im Unterricht

Im Unterricht sollten Sie unbedingt auf typische Floskeln der Gesprächsstrukturierung aufmerksam machen, auch weil es deutliche kulturelle Unterschiede geben kann, die zu Missverständnissen oder Kommunikationsabbrüchen führen können (→ Landeskunde und interkulturelles Lernen, S. 96).
Sie können z. B. TN einen Dialog, in dem diese vorkommen, sortieren und herausfinden lassen, welche Gesprächsphase sie einleiten: die Gesprächseinleitung, das Ende oder einen Themenwechsel. Sie können die TN auch darüber spekulieren lassen, wie die Sprechenden zueinander stehen und welche Emotionen sie ausdrücken.
Für die Verständnissicherung können Sie den TN jeweils eine Karte mit einem oder mehreren Feedbacksignalen geben, die sie ins Gespräch einbauen sollen. Geeignete Übungsformen finden Sie auch in Lehrwerken.

Dialogisches und monologisches Sprechen

Meistens sprechen wir nicht allein, sondern mit jemandem über etwas. Auch im Unterricht beginnt man mit Dialogen bzw. mit dialogischem Sprechen.

monologisches Sprechen

Je höher allerdings das Sprachniveau, desto wichtiger wird auch das monologische Sprechen. Monologisches Sprechen bedeutet z. B., einen kleinen Vortrag, ein Referat oder eine Präsentation zu halten. Deshalb sollten auch die Anteile an monologischem Sprechen im Unterricht mit steigendem Sprachniveau wachsen. Beginnen Sie ab dem Niveau A2 damit: Die TN können in Kurzreferaten ihre Herkunftsländer, Hobbys oder ein aktuelles Thema präsentieren und ihren Vortag mit Bild- und Tonmaterial oder anderen mitgebrachten Dingen unterstützen. Auch kleine Buchpräsentationen sind möglich. Für die Vorbereitung auf den Beruf ist monologisches Sprechen ebenfalls sehr wichtig, z. B. wenn man in einem Bewerbungsgespräch darlegen soll, welche Erfahrungen man bereits hat.

Motivation zum Sprechen schaffen

Sprechfähigkeit und Sprechbereitschaft

Ein Problem ist vielen Lehrenden bekannt: Die TN beherrschen eigentlich die Strukturen und den Wortschatz, die für eine bestimmte Situation gebraucht werden. Sie schneiden in schriftlichen Tests oder beim Lösen von Grammatikaufgaben vielleicht auch gut bis sehr gut ab. Trotzdem halten sie sich zurück, wenn es um das Sprechen geht. Es mangelt also weniger an der Sprechfähigkeit, sondern eher an der Sprechbereitschaft. Dies hängt häufig mit den Erfahrungen zusammen, die Lernende in Schulen oder anderen Bildungseinrichtungen gemacht haben, z. B. wenn diese von Frontalunterricht mit hohem Sprechanteil der Lehrkraft geprägt waren. Sie haben Angst vor Fehlern und fürchten sich zu blamieren, wenn sie etwas sagen, was nicht ganz korrekt ist.

Motivation durch Stressfreiheit

Als KL sollten Sie mit den Lernenden über ihre früheren Lernerfahrungen sprechen und den Unterricht so stressfrei wie möglich gestalten, „da Stresshormone Denken und Sprechen verhindern" (Grein 1999). Es ist ein guter Lernfortschritt, wenn jemand versucht etwas auszudrücken, was er/sie noch gar nicht gelernt hat und dabei naturgemäß etwas Falsches sagt. Das sollten Sie immer loben und keinesfalls sanktionieren. Motivation zum Sprechen entsteht meistens auch schon durch eine veränderte Unterrichtsform mit gezielten Sozialformenwechseln und das Einbeziehen aller Lernenden in den Unterricht (→ Interaktion im Unterricht: Sozialformen, Übungen und Aufgaben, S. 108). Motivierend wirken außerdem Themen, die von TN mitbestimmt werden und sie interessieren.

EXKURS: SPRACHE LERNEN MIT SZENARIEN

Nehmen wir an, Sie rufen bei einer Arbeitskollegin an, die Sie schon länger kennen. Sofort nach dem Abnehmen des Hörers sagen Sie zu ihr: „Schicken Sie mir die Unterlagen zu Projekt X!" – Wie würde Ihre Kollegin auf diese sehr unhöfliche Aufforderung reagieren?
Normalerweise würden Sie Ihre Kollegin zuerst begrüßen, dann nach dem Befinden fragen und wahrscheinlich noch ein Small-Talk-Thema anschließen: das Wetter, die Kinder usw. Erst dann würden Sie mit der eigentlichen Bitte herausrücken: „Sagen Sie, wäre es Ihnen möglich, mir die Unterlagen zu Projekt X zukommen zu lassen? Das wäre sehr nett."
Und genau das beschreibt das Szenario *Um einen Gefallen bitten.*

Szenarien sind typische aufeinanderfolgende Handlungsmuster. Ihre Beherrschung ist essenziell, will man in einer Sprache den richtigen Ton treffen. Sie folgen einem bestimmten szenarientypischen Aufbau, der sich von Sprache zu Sprache unterscheiden kann.

Szenarien beinhalten die Verwendung von bestimmten Redemitteln: Das Redemittel „Könn(t)en Sie (mir) bitte …" kann in verschiedenen Situationen gebraucht werden:

Könn(t)en Sie (mir) bitte …
- den Zucker reichen?
- das Fenster öffnen?
- die nächste Zugverbindung nach Mainz geben?
- sagen, wo ein Postkasten ist?
- bis morgen einen Aufsatz schreiben?

Dadurch, dass gleiche bzw. ähnliche Redemittel in verschiedenen Situationen verwendet werden können, bedeuten Szenarien eine große Vereinfachung für die Lernenden. Dies gibt Sicherheit und macht den Gebrauch der Sprache einfacher und flexibler.

Mit Szenarien lernt man immer im Kontext einer bestimmten Situation, Wortschatz und Strukturen werden also nie isoliert gelernt. Die Sprachverwendung ist authentisch, die Lernenden lernen so zu sprechen (und zu schreiben), wie das auch Muttersprachler in dieser Situation tun würden.

Die Redemittel können je nach Sprachniveau angepasst werden, somit sind Szenarien auf allen Stufen (A1 bis C2) anwendbar.

Lernen in Szenarien dient außerdem der Prüfungsvorbereitung: Meist agieren die Teilnehmenden in den produktiven Prüfungsteilen (Schreiben, Sprechen) in Szenarien wie *Informationen geben, etwas aushandeln, Konsensfindung* etc.

Sprechen als Ziel- und Mittlerfertigkeit

Sprechen als Mittlerfertigkeit

Als KL sollten Sie sich immer darüber im Klaren sein, welche Funktion das Sprechen gerade hat: Wenn die TN z. B. reihum sagen, was sie im Restaurant bestellen („Ich hätte gern den Braten mit Salzkartoffeln.", „Ich nehme ein Stück Erdbeerkuchen." usw.), wird aus einem Restaurant-Dialog nur die Bestellung herausgegriffen. Das wäre eine sehr gelenkte Sprechübung, die der Einübung dient und den TN wenig Variationsmöglichkeit bietet. Das sehr eng gefasste Lernziel wäre hier, das Redemittel unter Verwendung des Akkusativs zu üben.

Sprechen als Zielfertigkeit

Freies Sprechen als *Zielfertigkeit* würde bedeuten, dass die TN den gesamten Restaurantdialog möglichst authentisch und mit wenigen Hilfsmitteln bewältigen. Das findet im Unterricht in der Anwendungsphase statt.

Fehlerkorrektur

je freier das Sprechen, desto weniger Korrektur

Korrigieren Sie in gelenkten Sprechübungen nur das, was gerade im Fokus steht und geübt werden soll. Je freier das Sprechen und je komplexer die sprachliche Situation, desto weniger wird während des Sprechens korrigiert.
Eine Fehlerkorrektur während des Sprachvorgangs hemmt den/die Sprechende/n erheblich im Sprachfluss, was schnell zur Entmutigung führen kann. Außerdem bewegt sich der/die Sprechende während des freien Sprechens auf der Inhaltsebene und kann die formale Korrektur nicht umsetzen oder für sich nutzbar machen.

direkte Unterstützung

Wenn ein/e TN allerdings versucht, etwas auszudrücken, was er/sie noch nicht kann, also erkennbar nach einer bestimmten Struktur oder einem bestimmten Ausdruck sucht, sollten Sie ihm/ihr die Unterstützung nicht verweigern. Die Wahrscheinlichkeit, dass die Struktur oder der Ausdruck „hängenbleiben", ist hoch. Sie sollten die Struktur bzw. den Ausdruck aber später nochmals aufgreifen.

zeitverzögerte Korrektur

Notieren Sie sich bei freien Sprechübungen die wichtigsten Fehler und thematisieren Sie die richtigen Strukturen oder den nötigen Wortschatz nach der Übung.
Bei schüchternen und fehlerfokussierten TN können Sie auf Basis der Fehler Übungen erstellen, die Sie zeitlich versetzt anbieten, dann gibt es keinen Bezug zwischen TN und Fehler.

Lernende zum Sprechen bringen: Aktivitäten

Gelenktes Sprechen: Sprechen als Mittlerfertigkeit

Strukturübung mit dem Koosh-Ball: Wenn Sie eine bestimmte Struktur einführen oder einüben wollen (z. B. Akkusativ oder Perfekt nach folgendem Muster: „Was hast du gestern Abend gegessen?" – „Ich habe einen Salat gegessen." – „Und was hast du gestern Abend gegessen?" – „Ich habe eine Suppe gegessen." usw.), können Sie die Strukturübung dadurch auflockern, dass die TN sich gegenseitig einen Koosh-Ball (→ Medien- und Aktivitätenrepertoire, S. 146) zuwerfen. Da die TN die Reihenfolge selbst bestimmen, erhöht sich bei allen die Aufmerksamkeit, denn keiner weiß, wer als nächstes dran ist. Außerdem gibt es ein haptisches Erlebnis.

Zickzack-Dialog: Nehmen Sie einen Dialog (z. B. aus einem Lehrwerk) und schreiben Sie jeden Dialogteil einzeln auf Papier. Die TN sortieren den Dialog so, dass er in der richtigen Reihenfolge in zwei Reihen auf dem Boden liegt: auf der einen Seite beispielsweise der Verkäufer, auf der anderen Seite die Kundin. Dann stellt sich hinter jedes Papier ein/e TN (wenn es mehr TN als Papiere sind, stehen hinter manchen Papieren zwei TN und sprechen zusammen). Jetzt beginnt die erste Person und spricht, was auf ihrem Papier steht und eröffnet damit den Dialog. Am besten nimmt man auch hier einen Koosh-Ball, der dann an den/die nächste/n TN weitergegeben wird, der/die den nächsten Dialogteil spricht. Spielen Sie, bis die TN den Dialog auswendig sprechen können.

Skelett-Dialog: Im Anschluss an den Zickzack-Dialog werden nach und nach Papiere am Boden umgedreht, so dass die TN nicht mehr sehen können, was darauf steht. Die TN sollen den Dialog nun Stück für Stück variieren. Am besten fängt man damit an, dass die TN ihre eigenen Namen statt denen aus den Lehrwerkdialogen sagen. Am Ende können alle Papiere umgedreht sein und die TN sprechen relativ frei, allerdings nur ihren kleinen Teil des Dialogs. Man sollte deshalb die TN die Plätze wechseln lassen.

Freies Sprechen: Sprechen als Zielfertigkeit

Für eine Progression ist es ganz wichtig, dass Sie im Unterricht nicht Sprechsituation an Sprechsituation reihen, sondern dass Sie bereits bekannten Anlässen unterschiedliche Verläufe geben. Wichtig ist die Variation des Ortes, der Situation, des Partnerbezugs, der Redemittel, des Ausgangs des Gesprächs usw.
Hier sowie z. B. in Daum/Hantschel (2012) finden Sie Vorschläge für geeignete Aktivitäten.

Rumpfdialog: Je zwei TN bekommen entweder zwei Wörter oder zwei Sätze bzw. Chunks (Sprachversatzstücke wie „Ich hätte gern…"), z. B.:

- *Leber* und *Niere*
- *Ich liebe das Meer!* und *Ich mache lieber Urlaub in den Bergen.*
- *Entschuldigung, können Sie mir bitte helfen?* und *Ganz da hinten!*

Die beiden TN sollen einen Dialog entwickeln, in dem die vorgegebenen Wörter oder Sätze irgendwann vorkommen – die TN sollen den Dialog nicht aufschreiben, Sie sollten ihnen aber Zeit geben, eine Idee zu entwickeln. Dabei müssen die TN auch Gesprächsphasen beachten, also beispielsweise eine entsprechende Begrüßung und Verabschiedung etc. einbauen.
Diese Aktivität eignet sich zur Wiederholung und Vertiefung. Sie können auch typische Floskeln der Gesprächsstrukturierung vorgeben, die die TN dann sinnvoll im Dialog einbauen müssen.
Die anderen TN können raten, welche Wörter bzw. Sätze vorgegeben waren.

Nonstop-Talking: Hier geht es besonders um den Redefluss, Sie sollten bereits eingeführten Wortschatz verwenden: Zehn Wörter stehen an der Tafel, am Flipchart oder auf einer Folie am Overheadprojektor. Verdecken Sie die Wörter und ordnen Sie ihnen Zahlen von 1 bis 10 zu. Die TN stehen paarweise im Raum. Pro Paar gibt es eine/n Sprecher/in A und eine/n Zuhörer/in B. Jetzt nennt ein/e TN eine Zahl zwischen 1 und 10, Sie sagen das Wort, welches dieser Zahl entspricht. A spricht nun eine Minute (bei Anfängern 30 Sekunden) über dieses Wort. Alle Assoziationen sind möglich, es darf auch etwas wiederholt werden, aber es sollen keine langen Pausen entstehen. B greift nicht ein, hört aber zu und fragt höchstens nach, wenn A hängen bleibt. Danach wird ein neues Wort ausgewählt, zu dem B spricht und A hört zu.
Das ist eine gute Übung für das monologische Sprechen. Man kann statt Wörtern auch Themen vorgeben (letzter Urlaub, letzter Arztbesuch etc.) und die Zeitvorgabe variieren.

Szenenkette: Bei der Szenenkette werden zunächst Sprechsituationen an der Tafel gesammelt, die die TN im Kurs schon kennengelernt haben. Alle TN stehen im Kreis. TN 1 und TN 2 entwickeln in der Mitte spontan einen Teil eines Dialoges, z. B. sagt TN 1: „Zehn Brötchen, bitte." TN 2 muss die Situation sofort erfassen (beim Bäcker) und darauf reagieren, z. B. „Sonst noch etwas?". Nach einiger Zeit kommt dann TN 3 dazu und nimmt den Platz von TN 1 ein. TN 3 wendet sich an TN 2 und beginnt einen ganz neuen Dialog, z. B. „Fahrkarten, bitte!". TN2 muss nun wiederum spontan reagieren.
Man darf die Personen in der Mitte nicht „verhungern" lassen und der Dialog darf gerade bei Anfängern nicht zu lange dauern. Wenn länger kein/e TN in den Kreis tritt, können auch Sie als KL in die Mitte gehen und eine neue Idee einbringen. Bei Anfängern können Sie auch Dialoganfänge vorbereiten und den TN als Kärtchen in die Hand geben.

Sprechaktivitäten aus dem Lehrwerk entwickeln

Wie kommt man zu Sprechaktivitäten? Einige finden Sie in allen modernen Lehrwerken, doch reichen diese oft nicht aus, um genügend Sprechanlässe zu geben. Sie können jedoch einfache Strukturübungen – oft im Arbeitsbuch angesiedelt – in Sprechaktivitäten umwandeln.

Fragebogen: Das Perfekt wurde gerade eingeführt und soll nun geübt werden. Im Arbeitsbuch gibt es eine Übung, in der die Lernenden Sätze mit folgender Struktur bilden sollen:

Ich _____ eine Reise nach Paris _____.	(machen)
Du _____ gestern lange _____.	(schlafen)
Er / Sie _____ heute Morgen zu Fuß in die Schule _____.	(gehen)

Um die Übung in eine Sprechaktivität zu überführen, lassen Sie die Lernenden zunächst einen Fragebogen erstellen:

		Name:
Wer hat …	eine Reise nach Paris gemacht? lange geschlafen? (*hier sollen die TN eigene Fragen ergänzen:*) _____ _____	
Wer ist …	zu Fuß in die Schule gegangen? (*hier sollen die TN eigene Fragen ergänzen:*) _____ _____	

Danach gehen die Lernenden mit ihrem Fragebogen im Kursraum umher und stellen sich gegenseitig die Fragen. Wenn jemand mit „ja" antwortet, wird der Name in die Namensspalte eingetragen. Dabei dürfen die TN natürlich auch über Begleitumstände oder andere interessante Aspekte, die sich bei der Befragung ergeben, sprechen.

Ratespiel: Relativsätze sollen eingeübt werden. Im Arbeitsbuch gibt es eine Übung, in der die Lernenden Sätze ergänzen sollen:

> Ergänzen Sie *der* oder *den* und vervollständigen Sie die Sätze.
>
> Der Tisch ist groß. – Das ist der Tisch, der groß ist.
> Er hat den Tisch bei Möbel Krach gekauft. –
> Das ist der Tisch, _____
> Der Tisch passt zu den Polstermöbeln. –
> Das ist der Tisch, _____

Um die Übung in eine Sprechaktivität zu überführen, benötigen Sie einen Stoffbeutel mit kleinen Gegenständen. Jede/r TN darf einen Gegenstand ziehen, aber den anderen TN nicht zeigen. Nach einer Beispielrunde im Plenum sitzen alle Lernenden in Gruppen von 4-5 TN. TN 1 beschreibt seinen Gegenstand in der gewünschten grammatischen Struktur (wie zuvor in der Beispielrunde demonstriert). Die anderen müssen erraten, welchen Gegenstand TN 1 beschreibt. Danach ist TN 2 dran usw. Ihre Aufgabe als KL ist es, eventuell an die Relativsatzstruktur zu erinnern.

Sehr viele Einsetz- und Ergänzungsübungen lassen sich mit Bildern, von den Lernenden angefertigten Zeichnungen oder mit Gegenständen zu Ratespielen umfunktionieren. Dabei ist nicht nur wichtig, dass die Lernenden die gewünschten Strukturen reproduzieren, sondern gerade das „Drumherum"-Sprechen führt die Lernenden zum authentischen Gebrauch der Sprache.

Sortieren: Zahlreiche Wortschatz-Übungen in Arbeitsbüchern beinhalten das Sortieren von Wortschatz nach bestimmten Kategorien. Meistens sind die Kategorien jedoch so eindeutig, dass es sich kaum lohnt, darüber zu diskutieren.

Ordnen Sie die folgenden Wörter in die Tabelle ein:
der Apfel, die Kartoffel, die Erdbeere, die Pflaumen, die Karotte, die Birne …

Obst	Gemüse

Um die Übung in eine interessantere Sprechaktivität zu überführen, ändern Sie die Kategorien. Zu angeregten Diskussionen führen bei Lebensmitteln z. B. die Kategorien „gesund" und „ungesund".
Sie können die Lernenden auch fragen, welche der Obst- und Gemüsesorten zusammen welches Gericht ergeben. Wichtig: Bei der Kategorisierung gibt es kein richtig oder falsch. Achten Sie aber darauf, dass alle ihre Lösungen begründen.

Aussortieren: Aussortierübungen in Lehrwerken bestehen in der Regel aus Wörtern, bei denen eins nicht in die Reihe passt, z. B. „Auto – Fahrrad – Stuhl – Bus".
Die Lösung „Stuhl" ist so offensichtlich, dass sie kaum einen Anlass zur Diskussion bietet. Ergänzen Sie deshalb solche Aussortierübungen um einige Wortreihen, bei denen es keine klaren Ausschlusskriterien gibt. Bitten Sie die Lernenden in Gruppen zu diskutieren, welches Wort nicht passt. Zum Beispiel:

Welches Wort passt nicht?
- Robbie Williams – Shakira – Britney Spears – Christina Aguilera
- Mazedonien – Portugal – Schottland – Ungarn
- Hose – Schuh – Hemd – Bluse
- Feld – Park – Weide – Wiese
- Anita – Cora – Vera – Andrea
- erzählen – reden – sagen – sprechen

Außergewöhnliche Rezepte: Viele Lehrwerke bitten in den Lektionen zu „Essen und Trinken" darum, Kochrezepte zu schreiben. Auch dabei gibt es kaum Redebedarf. Wenn Sie aber die TN bitten, folgendes Rezept zusammenzustellen, kommt es schnell – vorausgesetzt die Lernenden arbeiten in kleinen Gruppen – zu Diskussionen.

Rezept für erfolgreiches Deutschlernen
Hauptzutaten:
- eine gehörige Portion Vokabeln
- eine Menge Geduld
- Grammatikkenntnisse
- _____
- _____
- _____

außerdem:
- eine Prise Humor
- _____
- _____
- _____

Mit nur kleinen Veränderungen gewinnen Sie aus Lehr- oder Arbeitsbuchübungen Sprechanlässe, die authentisch sind und den TN in der Regel mehr Spaß machen.

SPRECHEN: AUF EINEN BLICK

- Freies Sprechen lernt man am besten durch Sprechen – der Sprechanteil der TN sollte also hoch sein.
- Achten Sie auf authentisches Sprechen: Wie würde sich ein Muttersprachler ausdrücken?
- Wichtig für authentische Kommunikation sind neben einem verbalen Stil auch die Gesprächsstrukturierung und Feedbacksignale.
- Motivieren Sie die Lernenden durch eine entspannte Unterrichtsatmosphäre und teilnehmerorientierte Themen zum Sprechen.
- Auch das Lernen in Szenarien erleichtert TN die freie Sprachproduktion.
- Wenn die TN frei sprechen, sollten Sie ihren Sprachfluss nicht durch Korrekturen unterbrechen.
- Bemühen Sie sich um abwechslungsreiche Sprechaktivitäten, die Sie ohne großen Aufwand aus dem Lehrwerk entwickeln können.

Literatur zum Weiterlesen:

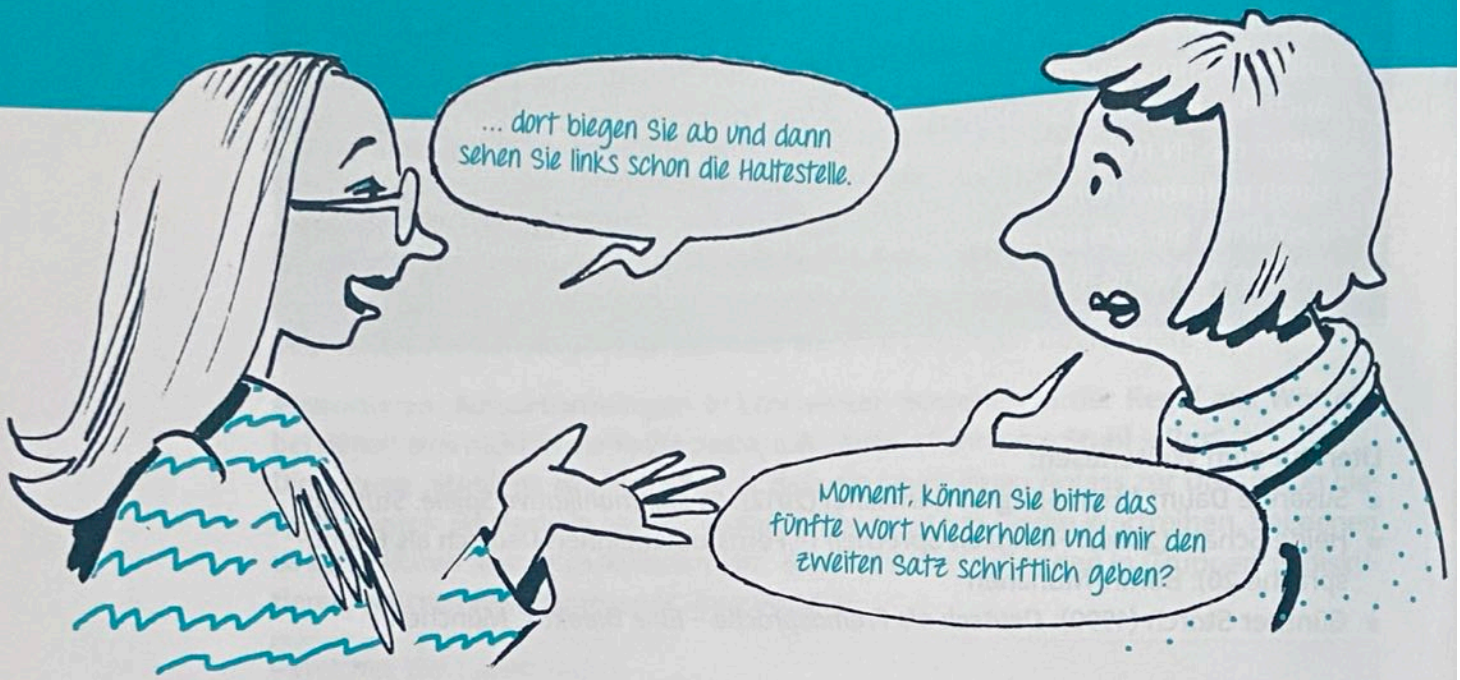
- Susanne Daum / Hans-Jürgen Hantschel (2012): *55 kommunikative Spiele*. Stuttgart
- Heide Schatz (2006): *Fertigkeit Sprechen* (= Fernstudieneinheit Deutsch als Fremdsprache 20). Berlin/München
- Günther Storch (1999): *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik*. München

Zitierte Literatur:

- Ludger Brüning / Tobias Saum (2011): Die Windstille vertreiben. SchülerInnenaktivierung im Unterricht. In: *NDS (Neue Deutsche Schule), Zeitschrift der GEW in NRW. 1/2011*, S. 16f.
- Wolfgang Butzkamm (1993): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen
- Susanne Daum / Hans-Jürgen Hantschel (2012): *55 kommunikative Spiele*. Stuttgart
- Marion Grein (1999): Sprechbereitschaft im Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen. *Jahrbuch Sprachandragogik 1999*. Mainz: Johannes Gutenberg-Universität
- Helmut Henne / Helmut Rehbock (1995): *Einführung in die Gesprächsanalyse* (=Band 2212 Sammlung Göschen). Berlin/New York

Fertigkeiten

Hören



Warum ist Hören so schwer?

In der muttersprachlichen Alltagskommunikation nimmt das verstehende Hören mit durchschnittlich 45 % den ersten Platz unter den Fertigkeiten ein (Adamczak-Krysztofowicz 2012: S. 35). So wichtig die Fertigkeit damit ist, so schwierig ist sie gleichzeitig für viele Lernende.

> „In einem Sommerkurs unterrichtete ich einmal einige japanische Studierende, die in Japan Germanistik studierten. Sie beherrschten nicht nur alle Feinheiten der Grammatik, sondern hatten auch anspruchsvolle Literatur gelesen – u. a. Goethes Faust. Bei der Einstufung zeigte sich, dass von allen Fertigkeiten und Teilfertigkeiten das Hörverstehen am schwächsten war: Sie konnten gesprochene Sprache kaum verstehen. Wir mussten sie in einen Anfängerkurs einteilen, wovon sie ziemlich schockiert waren.“

Beim Lesen, Schreiben und Sprechen kann man das Tempo selbst bestimmen. Man kann Pausen machen, um die Sprachproduktion zu planen (sie sollten beim Sprechen freilich nicht zu lange sein) und sich korrigieren.

Auf das, was man hört, hat man kaum Einfluss. Bei einem Gespräch, an dem man persönlich beteiligt ist, kann man zwar nachfragen, aber dies hilft nur punktuell. Die größte Herausforderung ist die Flüchtigkeit des Hörens: Schon beim zweiten Wort ist das erste Vergangenheit und wir können es nicht mehr zurückholen.

Hören ist flüchtig

Ebenso schwierig ist die Unmittelbarkeit: Man hat keine Zeit, einzelne Elemente zu analysieren, kann nicht innehalten, um ein Wort oder eine Struktur nachzuschlagen. Die Rezeption ist nicht steuerbar, sondern unmittelbar.

Unmittelbarkeit der Rezeption

Schließlich laufen beim Hörverstehen mehrere kognitive Verarbeitungsprozesse parallel ab: Hörende müssen das Gehörte gleichzeitig dekodieren, auf den wesentlichen Inhalt reduzieren und diesen unmittelbar speichern. Zeitgleich müssen sie antizipieren und dabei Hypothesen zum weiteren Verlauf bilden, diese überprüfen und bei Bedarf wieder verwerfen.

paralleles Dekodieren, Reduzieren, Speichern, Antizipieren

Trotz aller Schwierigkeiten ist Hören lernbar. Die wichtigste Voraussetzung dafür: Hören! Einen optimalen Input erreichen Sie, wenn die Unterrichtssprache Deutsch ist und Sie regelmäßig unterschiedliche Hörtexte einsetzen.

Unterrichtsprache Deutsch und Hörtexte

> „Häufig haben bildungsferne TN, vor allem Analphabeten, ein sehr gutes Hörverstehen. Viele kommen aus traditionell oralen Kulturen oder Milieus, in denen Wissen durch Erzählen tradiert wird. Diese Stärke können Sie im Unterricht nutzen, indem Sie möglichst viel Lernstoff auch über das Hören anbieten. Die Wertschätzung und Anerkennung dieser Begabung führt außerdem zu einer deutlichen Erhöhung der Lernmotivation."

Hörtextsorten: Wer spricht?

Dialogische Hörtexte

Hörtexte werden im Unterricht oft dialogisch präsentiert. Hörziel ist es, bestimmte Informationen in einem Dialog zu verstehen: Eine Terminvergabe oder eine Diagnose in einer Arztpraxis, eine Wegbeschreibung durch einen Passanten, einen Preis von einem Verkäufer. Die TN identifizieren sich dabei mit der Person, die im Dialog das Informationsdefizit hat und bereiten sich so auf authentische Handlungssituationen als Hörende vor.

Identifikation mit dem Hörenden

Eine andere Art von dialogischen Hörtexten sind Gespräche und Diskussionen zwischen Gesprächspartnern, die unterschiedliche Informationen oder Meinungen äußern, so dass die Gesamtheit der Beiträge wichtig ist. Auch Interviews zu verschiedenen Themen wie Hobbys, beruflichen Plänen oder zum Umweltschutz kommen häufig vor, wobei in der Regel mehrere Personen zu einem Thema interviewt werden. Die TN hören und identifizieren auch hier eine breite Palette an Informationen.

Gespräche und Diskussionen

Eine Schwierigkeit beim dialogischen Hören stellt der Sprecherwechsel dar. Die Hörenden müssen ihre Aufmerksamkeit zusätzlich zu den Inhalten darauf lenken, wer gerade spricht.

Sprecherwechsel

MODELLDIALOGE

Häufig sind Hörtexte im Anfängerunterricht Modelldialoge, in denen zwei Personen abwechselnd sprechen und hören. Diese Dialoge sind keine Hörtexte im engeren Sinn, sondern akustische Präsentationen des mündlichen Ausdrucks. Bei diesen Modelldialogen geht es in erster Linie um das Erkennen von Redemitteln, die die Lernenden im Anschluss mündlich anwenden.

Monologische Hörtexte

Durchsagen, Ankündigungen, Radiosendungen, Vorträge

Hörtexte kommen im DaF- und DaZ-Unterricht auch monologisch vor. In jedem Lehrwerk finden sich zahlreiche Durchsagen und Ankündigungen: Sonderangebote im Supermarkt, Reiseinformationen am Bahnhof und Flughafen oder Staumeldungen aus dem Radio. Auf höheren Stufen können monologische Hörtexte auch komplexere Radiosendungen, Vorträge und Reden sein.

hohe Informationsdichte

Monologische Hörtexte haben in der Regel einen dichteren Informationsgehalt als dialogische Hörtexte und sind deshalb anspruchsvoller. Sie sind meist weniger redundant und durch den fehlenden Sprecherwechsel auch weniger strukturiert.

Hör-Seh-Texte

visuelle Informationen

Bei Hör-Seh-Texten gibt es parallel zum Hören einen visuellen Reiz, am häufigsten kommen im Unterricht spezielle Lehrwerk-DVDs zum Einsatz, auch Fernsehsendungen und Videos lassen sich sinnvoll einsetzen. Der visuelle Input bringt den großen Vorteil, dass die Rezeption nicht nur sprachlich, sondern auch über das Gesehene (z. B. Situation, Gestik und Mimik) erfolgt. Lässt man eine DVD ohne Ton laufen, wird deutlich, wie viele Informationen man bereits rein visuell versteht. Durch die visuelle Unterstützung wird der Einsatz komplexerer Hör-Seh-Texte schon im Anfängerunterricht ermöglicht.

Phasen des Hörverstehens

Die hier aufgeführten Phasen des Hörverstehens bauen zwar aufeinander auf, müssen aber nicht immer alle nacheinander erfolgen.

globales, selektives und detailliiertes Hören

Nie fehlen darf die Vorentlastung, ohne die das Verstehen eines Hörtextes fast immer zum Scheitern verurteilt ist. In der Regel wird beim ersten Hören der Text global erfasst, beim zweiten und dritten Hören lenken Aufgaben das Gehör selektiv auf wichtige Aspekte. Anschließend können Aufgaben zum detaillierten Hören die Aufmerksamkeit auf bestimmte Aussagen richten, die genau erfasst werden sollen.

Nach dem Hören sollte ein handlungsorientierter Transfer erfolgen. Dies kann eine Diskussion zum Thema sein, eine Recherche- oder Schreibaufgabe usw.

Meistens ergeben sich aus einem Hörtext auch sinnvolle Übungen zu einem impliziten Grammatikthema oder zu einem Wortfeld, die die Beschäftigung mit dem Hörtext abschließen und zum nächsten Unterrichtsthema überleiten.

Vorentlastung von Hörtexten: Wo sind wir?

Kontextualisierung

Wenn man im echten Leben etwas hört, weiß man einiges aus dem Kontext: Der Nachbar wird vielleicht über den Postboten plaudern, der Wettermoderator im Fernsehen über das Wetter informieren, der Bäcker wird den Preis für den Einkauf nennen usw. Diesen Kontext müssen Sie auch im Unterricht vor dem Hören liefern. Dafür gibt es verschiedene Möglichkeiten:

- visuelle Informationen: Bilder und Fotos
- textuelle Informationen: Situationsbeschreibungen und Dialoge
- akustische Informationen: Geräusche und prägnante Ausschnitte aus dem Hörtext

Sehen Sie sich das Beispiel für eine visuelle, akustische und textuelle Kontexteinführung beim ersten Hörspieltext im Lehrwerk *Aussichten* an:

Wir sind da.



2 Wir sind da.

a | Zur Einstimmung:
Sehen Sie das Bild an und hören Sie die Geräusche.

Lässt man das Bild auf sich wirken, wird die Situation deutlich: Eine Frau und ein Kind – vermutlich Mutter und Kind – kommen gerade im Auto vor einem Haus an. Die Überschrift der Aufgabe (*Wir sind da.*) bekräftigt diesen Eindruck. Man sieht eine Pflanze und eine Lampe, die Gegenstände suggerieren, dass es sich hier nicht etwa um eine Besuchssituation handelt, sondern um einen Umzug. Das erste Hören stimmt auf die Situation ein: Es sind alle nicht-sprachlichen Geräusche zu hören, die den folgenden Dialog zwischen Mutter und Sohn begleiten, und für die es eine Korrespondenz auf dem Bild gibt: Autogeräusche, eine Klingel, Hundegebell, Vogelgezwitscher. Beim späteren Hören des Dialogs bilden diese Geräusche einen akustischen Anker zum bereits erarbeiteten Kontextwissen.

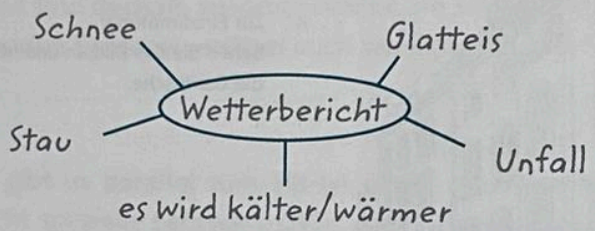
Die Vorentlastung erfüllt neben der Funktion der Kontextsituierung weitere Aufgaben:

- Vorwissen wird aktiviert – Weltwissen ebenso wie kulturgebundenes Wissen.
- Wortschatz, Redemittel und Strukturen werden aktiviert oder neu eingeführt.
- Es können Erwartungen und Hypothesen gebildet werden.

> „Das Beste, was Sie für die Lernenden bei der Vorbereitung eines Hörtextes machen können: Den Text genau lesen und analysieren. Was ist der Kontext? Welches Wissen liegt dem Text zugrunde? Welche sprachlichen Elemente sind wichtig und sollten vor dem Wissen aktiviert oder auch neu eingeführt werden? Sie finden die Hörtexte manchmal im Lehrbuch abgedruckt, oft im Lehrerhandbuch oder online."

Wortigel

Besonders geeignet für die Vorentlastung ist der Wortigel, denn hier können die Lernenden Vorwissen und Erwartungen einbringen. Sie als KL können vor allem sprachliche Strukturen und Wortschatz ergänzen, die im Hörtext vorkommen.
Hier sehen Sie ein Beispiel für einen Wetterbericht im Winter:



Neugier fördert die Konzentration

Vor dem ersten Hören sollten die Lernenden gespannt und neugierig sein, denn dies hilft beim Hören, lenkt die Konzentration und reduziert den Stress, den Hörtexte sonst häufig machen. Also: Machen Sie es spannend!

Globales Hören: Worum geht es?

beiläufiges Hören

Das globale Hören dient auch im echten Leben in erster Linie dazu, sich grob zu orientieren und zu entscheiden, ob einen das Gehörte interessiert oder nicht. Bei Interesse würde man das Hören vertiefen und auf einen selektiven oder auch detaillierten Hörstil umsteigen. Ein typisches globales Hören ist das Zappen beim Fernsehen oder wenn man den eigenen Kindern auf dem Spielplatz zuhört – bereit, bei einem spannenden Thema oder beim Aufschrei auf selektiv oder detailliert umzustellen. Das globale Hören im Unterricht sollte ebenso beiläufig sein. Eine allgemeine Fragestellung zum Text lenkt dabei die Aufmerksamkeit. Die Frage sollte Bezug auf die Vorentlastung nehmen, vor allem auf die Vorerwartungen.

Ein Beispiel: Lisa und ihr Mann Lukas sitzen auf dem Sofa und unterhalten sich.



Überprüfung der Vorerwartungen

Zur Vorentlastung haben die Lernenden mögliche Dialoge entworfen. Beim globalen Hören wird nun überprüft, ob jemand im Kurs das Thema des Gesprächs richtig erraten hat. Da Lisa sich die Hand an den Bauch hält, ist es recht wahrscheinlich, dass eine mögliche Schwangerschaft thematisiert wurde, um die es im Hörtext tatsächlich geht.

Eine andere typische Aufgabe zum globalen Hören ist die Zuordnung von Dialogen und Fotos. Oft dient das globale Hören auch der Erfassung der Emotionen der Personen: Freuen oder ärgern sie sich, sind sie gut oder schlecht gelaunt?

Kernaussagen notieren

Manche Lernende tun sich mit dem globalen Hören schwer. Was sie in ihrer Erstsprache beherrschen, können sie oft nicht auf die Rezeption der Fremdsprache übertragen. Insofern müssen viele das Hören in der Fremdsprache erst lernen. Lassen Sie die Lernenden deshalb möglichst häufig in ein oder zwei Sätzen zusammenfassen, was sie selbst oder andere TN gesagt haben. Machen Sie daraus einen Wettbewerb: Lassen Sie in Partnerarbeit Kernaussagen notieren und den/die Sprecher/in entscheiden, wer das Gesagte am besten zusammengefasst hat.

Selektives Hören: Was ist am wichtigsten?

entspannte Konzentration

Wenn man an einem Hörtext interessiert ist, hört man in der Regel selektiv zu. Das selektive Hören ermöglicht es, entspannt die wichtigsten Informationen zu erfassen, ohne dass die Aufmerksamkeit schnell nachlässt. Eine Besonderheit des selektiven Hörens ist, dass man sich zwar an die wesentlichen Informationen erinnert, nicht aber an ihren Wortlaut. Dies ist beim Hören sehr oft der Fall, selektives Hören ist also der Standard.

„Dass beim Hören zwar Informationen, aber nicht im genauen Wortlaut gespeichert werden, ist uns in der Regel nicht bewusst. Wenn wir im Alltag wiederholen wollen, was jemand gesagt hat, stoßen wir aber an unsere Grenzen und relativieren die Wiedergabe meist durch „oder so ähnlich", „sinngemäß" usw. Deshalb ist es auch im Unterricht wichtig, nicht auf einer wörtlichen Wiedergabe von Gehörtem zu bestehen und diese auch in Aufgaben zum Hörverstehen nicht zu fordern."

Erfassen der Aufgaben vor dem Hören

Im Unterricht ist das selektive Hören das Kernstück des Hörverstehens. Nach Vorentlastung und/oder globalem Hören sind die Lernenden sozusagen auf dem Stand von Muttersprachlern in einem natürlichen Hörumfeld. Jetzt geht es darum, das Wichtigste zu verstehen. Dazu sind Aufgaben zum selektiven Hörverstehen von herausragender Bedeutung, denn mit ihnen können die Lernenden ihre Aufmerksamkeit steuern. Wichtig ist, die Aufgaben vor dem Hören im Unterricht zu besprechen sowie abzusichern, dass alle TN die Aufgaben verstanden haben, damit die vielfältigen kognitiven Verarbeitungsprozesse beim Hören ungestört ablaufen können.

Möglichkeiten für Aufgaben

Aufgabenstellungen zum selektiven Hörverstehen sind vielfältig, z. B.:

- Ankreuzen von Informationen, die im Hörtext vorkommen
- Richtig-Falsch-Aufgaben
- Verbinden von Informationen
- Zuordnungen von Informationen und Bildern
- Festlegen einer Chronologie von Informationen
- Beantworten von Fragen (hier ist es wichtig, nach Stichwörtern zu fragen, denn zum Schreiben ist während des Hörens kaum Zeit)

> „Sorgen Sie für Abwechslung bei den Aufgabentypen! Jeder weiß, dass Langeweile – und die entsteht bei vielen Wiederholungen – es schwer macht, die Aufmerksamkeit aufrecht zu erhalten. Dasselbe gilt für die Inhalte der Aufgaben: Bauen Sie Irritationen ein, sorgen Sie für Humor. Fragen Sie nicht: Wer klingelt an der Tür: Frau oder Herr Meier? Sondern: Der nette Postbote, der Hund vom Nachbarn oder die Lotteriegesellschaft?"

Korrektur der Aufgaben

Wegen des Zeitmangels beim Hörverstehen ist es wichtig, den Lernenden nach dem Hören Zeit zu lassen, die Aufgaben zu lösen. Ebenso wichtig ist es, den Hörtext noch einmal abzuspielen, damit die Lernenden zur Kontrolle zielgerichtet die richtigen Informationen erfassen können.

Detailliertes Hören: Wie war das genau?

detailliertes Hören ist selten

Beim Hören ist viel Aufmerksamkeit gefordert: Reduzieren, sortieren – da bleibt wenig Zeit für Details. Wann aber brauchen wir Details? Bei Zeugenaussagen – die sich in der Regel widersprechen, weil wir uns Details eben selten merken. Aber auch bei konkreten Informationen wie Durchsagen zu Sonderpreisen im Supermarkt, Lottozahlen oder Gleisänderungen am Bahnhof ist jedes Detail relevant.

Wiederholungen

Detailinformationen werden meist wiederholt: Gerade im Supermarkt und am Bahnhof laufen dieselben Durchsagen mehrfach, da man beim ersten Mal in der Regel keine Details versteht, sondern global hört, ob einen die Durchsage interessiert oder betrifft. Beim zweiten Mal hört man dann genauer hin, die Details erfasst man oft erst beim dritten Mal. Denken Sie im Unterricht immer daran: Unser Gehirn ist nicht darauf programmiert, Details sofort zu verstehen. Üblicherweise werden deshalb wesentliche Dinge häufiger wiederholt. Lenken Sie also die Aufmerksamkeit der Lernenden auf Redundanzen. Auch Emotionen verstärken die Rezeption.

Detailliertes Zuhören erfordert höchste Konzentration und ist nicht nur in der Fremdsprache schwierig. Nicht umsonst werden Vorträge durch Powerpoint-Präsentationen, Folien, Handouts und andere Visualisierungen begleitet, so dass die Zuhörer die Kernaussagen nicht nur durch das Hören erfassen müssen. Machen Sie sich dies im Unterricht bei Referaten usw. zunutze.

Vorträge

Transfer: Was hat das mit mir zu tun?

Im handlungs- und teilnehmerorientierten Unterricht geht es immer darum, dass das Gelernte für den Lernenden einen Sinn ergibt und einen Bezug zur Lebenswelt und seinen/ihren Handlungsbedürfnissen hat. Insofern kommt dem Transfer im Anschluss an das Bearbeiten und Erfassen von Hörtexten eine zentrale Rolle zu. Nicht immer nehmen Lehrwerke am Ende der Hörübungen Bezug zu den Lernenden. Wenn der Lebensweltbezug im Lehrwerk fehlt: Ergänzen Sie ihn. Die Aufgabenmöglichkeiten für den Transfer sind vielfältig – es ist alles möglich, was den Lernenden nutzt, z. B.:

Bezug zu Lebenswelt und Handlungsbedürfnissen

Möglichkeiten für Aufgaben

- Nach einem gehörten Wetterbericht können sich die Lernenden über das aktuelle Wetter sowie über das Wetter in den verschiedenen Jahreszeiten am Wohnort und im Herkunftsland austauschen.
- Nach einer Wegbeschreibung können sie in Partnerarbeit anhand von Stadtplänen Wege am Wohnort beschreiben und erfassen.
- Nach einem Hörtext über Maßnahmen zum Umweltschmutz können die Lernenden über weitere Maßnahmen sprechen und in einer Diskussion eigene Positionen vertreten.
- Nach einer Staumeldung können sie einen Brief an die Stadtverwaltung schreiben und sich über eine Stelle im Straßenverkehr beschweren, bei der es immer zu Staus kommt.

integrative Fertigkeitsdidaktik

Die aufgeführten Beispiele für den Transfer zeigen deutlich, dass die Fertigkeit Hören selten isoliert auftritt. Wo ein Hörender, da ein Sprechender. Wo es etwas zu hören gibt, gibt es auch oft etwas zu lesen. Gehörtes kann zum Sprechen oder zum Schreiben anregen. Vielleicht haben Sie bei manchen Hörtexten auch Ideen zu einem Szenario (→ Exkurs: Sprache lernen mit Szenarien, S. 17). Denken Sie an die Bedürfnisse der TN und lassen Sie Ihrer Fantasie freien Lauf.

Implizite sprachliche Elemente: Sonst noch was?

sprachliche Mittel

Hörtexte bieten eine Menge sprachliches Material. Da im handlungsorientierten Unterricht die sprachlichen Mittel in ihrem natürlichen Kontext aufgegriffen werden, ist es nur konsequent, die Texte nach ihrer Erschließung auf Wortschatz, Redemittel, Grammatik oder Phonetik hin zu überprüfen.

vielfältige Übungsmöglichkeiten

Die Übungsformen sind vielfältig. Wenn z. B. verschiedene Personen über ihre Mehrsprachigkeit berichten und dabei Konditionalsätze verwenden (*Wenn ich sehr müde bin, dann spreche ich lieber Italienisch. Wenn einem ein Wort nicht sofort einfällt, sagt man das Wort in der anderen Sprache.*), können Sie diese oder ähnliche Sätze aufgreifen und im Anschluss die Grammatik systematisieren: Rekonstruieren Sie die Sätze im Plenum und lassen Sie die Sätze dann in Partnerarbeit in eine Tabelle eintragen: Wo steht der Hauptsatz, wo der Nebensatz? Wo stehen die Verben? Die TN werden feststellen, dass im Nebensatz das konjugierte Verb am Satzende steht und der Nebensatz vor dem Hauptsatz die Position 1 einnimmt, so dass der Hauptsatz mit dem konjugierten Verb beginnt. Die Lernenden können in die Tabelle dann weitere Beispielsätze aus dem Hörtext und im Anschluss in Einzelarbeit auch eigene Statements zum Thema ergänzen. Abschließend erfolgt ein Partnerinterview: *Welche Sprachen sprichst du? Wann sprichst du Deutsch? Wann sprichst du deine Muttersprache? Wann sprichst du Englisch?* usw.

Phonetik

Hörtexte eignen sich auch für einen Blick auf die Phonetik. Sie können schwierig auszusprechende Wörter herausgreifen und bestimmte phonetische Phänomene üben (→ Phonetik, S. 82).

„Sie kennen das bestimmt: In einem Hörtext kommt ein grammatisches Phänomen vor, sagen wir eine Perfektform. Das Lehrwerk greift sie als Chunk auf, vielleicht werden auch einige regelmäßige Formen eingeführt. Und schon wollen ein paar TN das ganze Paradigma: regelmäßige und unregelmäßige Formen, trennbare und untrennbare Verben, Verben mit *haben* und *sein*.
Bleiben Sie bei dem beiläufigen, oft induktiven Einführen der Strukturen und bei Ihrer Progression. Sonst wird ein Hörtext am Ende zu einer Grammatiktabelle, die die meisten TN auch noch überfordert."

Gretchenfragen des Hörverstehens

Einmal, zweimal, dreimal hören?

Aller guten Dinge sind drei!

Das erste Hören ist im echten Leben in der Regel das einzige Hören. Da das Hören eines fremdsprachlichen Textes im Unterricht jedoch nicht der alltäglichen Hörrealität in der Erstsprache entspricht, ist es meist mit einem einmaligen Hören nicht getan. Oft lässt man Hörtexte dreimal hören: Einmal mit einer globalen Fragestellung, einmal mit selektiven Fragen und ein drittes Mal zum Überprüfen der Lösungen zu den Aufgaben. Öfter sollten Sie Hörtexte nicht hören lassen, sonst würde sich die Hörsituation zu weit von der Realität entfernen. Bei TN entsteht auch oft die Erwartung, immer mehr verstehen zu müssen, während ihre Aufmerksamkeit nachlässt.

Prüfungsvorbereitung

Wenn Sie einen Kurs auf eine bestimmte Prüfung vorbereiten, achten Sie auf das Prüfungsformat der Hörtexte. Beim *Deutschtest für Zuwanderer* (DTZ) werden die Hörtexte beispielsweise nur noch einmal abgespielt. Argumentiert wird hier mit der Angleichung an die authentische Hörrezeption. Führen Sie die Lernenden bei der Prüfungsvorbereitung auf jeden Fall schrittweise an die Prüfungsrealität heran.

Hörtexte schriftlich austeilen?

Misserfolg durch Lesen

Viele Lernende erwarten, dass sie nach dem Hören den Hörtext schriftlich erhalten, um endlich alles zu verstehen. Doch das ist kontraproduktiv: Es geht beim Hörverstehen nicht in erster Linie um Detailverstehen oder den Wortlaut, sondern vor allem um globales und selektives Verstehen. Sind die Aufgaben zum Hörverstehen erfolgreich bearbeitet, haben die TN 30, 50, vielleicht auch 70 % des Gehörten verstanden. Wenn Sie ihnen den Text austeilen, gehen die Lernenden sofort auf die Suche nach dem Rest – und ihr Lernerfolg ist gemindert, wenn nicht sogar zerstört. Geben Sie also dem Wunsch nach „totalem Verstehen" durch Lesen nicht nach.

MODELLDIALOGE

Modelldialoge, die oft als Hörtexte präsentiert werden, können auf jeden Fall nach dem Hören gelesen werden. Denn hier geht es nicht um Hörverstehen, sondern darum, Redemittel für das Sprechen zur Verfügung zu stellen – es handelt sich also nicht um echte Hörtexte.

Verbindung von Lesen und Hören

Nichtsdestotrotz kann Geschriebenes die Verbesserung des Hörverstehens unterstützen. So können Sie Lernenden die Angst vor komplexen Hörtexten nehmen, indem Sie Ihnen die Unterstützung durch Lesetexte anbieten: Empfehlen Sie z. B., Filme beim ersten Sehen mit Untertiteln anzusehen, beim zweiten Sehen dann ohne. Sie können auch Nachrichten oder den Wetterbericht zuerst im Internet lesen und danach im Fernsehen anschauen oder im Radio hören. Hörbücher sind die Krönung des Verfahrens.

HÖREN: AUF EINEN BLICK

- Hören ist komplex, flüchtig und unmittelbar, man kann den Wortlaut nicht behalten.
- Deutsch als Unterrichtssprache fördert das Hörverstehen.
- Entlasten Sie Hörtexte vor.
- Achten Sie auf einfache Aufgabenstellungen und klären Sie diese *vor* dem Hören.
- Beim globalen Hören wird das Wesentliche erfasst.
- Beim selektiven Hören werden die wichtigsten Informationen erfasst.
- Detailliertes Hören, also das Erfassen von Details, ist im echten Leben wie im Unterricht selten.
- Stellen Sie nach den Hörverstehensaufgaben einen Bezug zur Lebenswelt der Lernenden her.
- Bearbeiten Sie das sprachliche Material, das sich aus dem Hörtext natürlich ergibt, aber überfordern Sie die TN dabei nicht.
- Aller guten Dinge sind drei: Lassen Sie Hörtexte in der Regel dreimal hören.
- Teilen Sie Hörtexte nicht schriftlich aus.
- Ergänzen Sie bei hoher Komplexität Hör- und Lesetexte.

Literatur zum Weiterlesen:

- Barbara Dahlhaus (1994): *Fertigkeit Hören* (= Fernstudieneinheit Deutsch als Fremdsprache 5). Berlin/München
- Peter Kühn (Hrsg.) (1996): *Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.* Frankfurt (Main)
- Hans-Jürgen Krumm (2011): Die sprachlichen Fertigkeiten: isoliert – kombiniert – integriert. In: *Fremdsprache Deutsch 24/2011*, S. 5-12

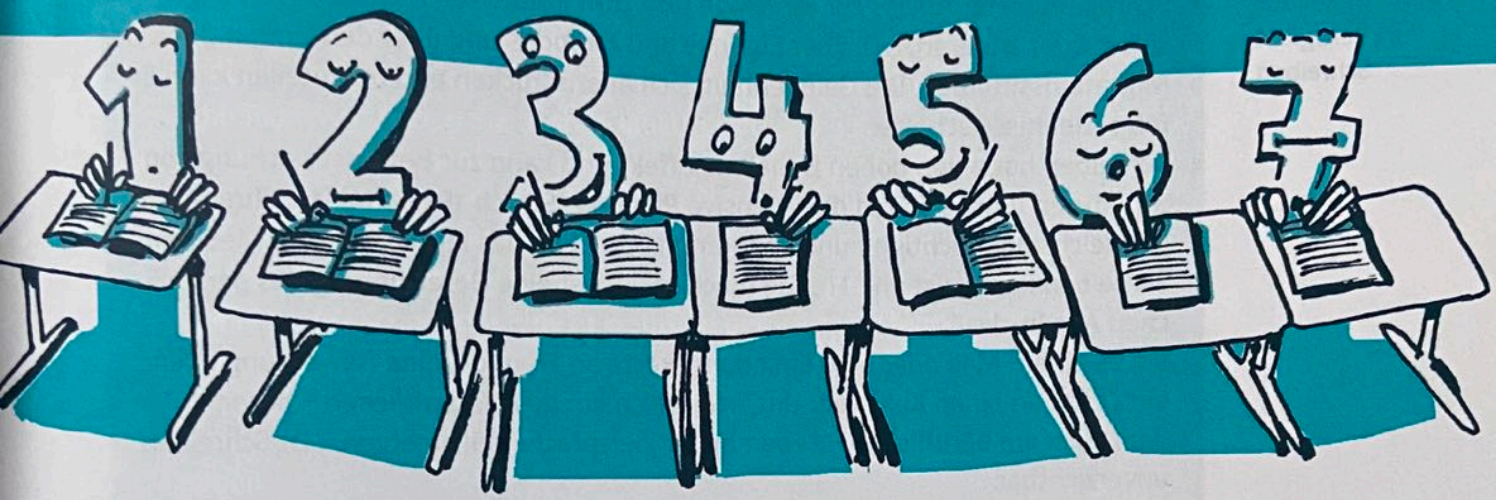
Zitierte Literatur:

- Sylwia Adamczak-Krysztofowicz (2012): Integration von sprachlichen Fertigkeiten im DaF/DaZ-Unterricht mit Erwachsenen. Bausteine für eine integrative Hörverstehensdidaktik auf B1/B2-Niveau. In: *Deutsch als Zweitsprache 1/2012*, S. 35-50

Fertigkeiten

Schreiben

„Eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben – in der Schule wird geschrieben."



Schreiben – Wozu?

„Wenn's nicht sein muss, schreib' ich noch nicht mal 'ne Postkarte!"
(Balle/Damm 2008)

Das ist nicht die Aussage eines DaZ-Lerners, sondern einer deutschen Muttersprachlerin.

Wozu noch Schreiben? Eine Sprache muss man doch vor allem sprechen und natürlich verstehen können. Auch der Deutsch-Test für Zuwanderer (DTZ) entspricht dieser Aussage, indem er dem Sprechen einen besonderen Stellenwert zumisst: Man kann die Prüfung auch dann auf B1-Niveau bestehen, wenn man beim Schreiben eines Briefes dieses Niveau nicht erreicht.

Schreiben in der Fremdsprache wird oft als sehr viel schwieriger empfunden als Sprechen. Es erfordert durch die zeitversetzte Kommunikation ein hohes Maß an Planung, Explizitheit und Eindeutigkeit, außerdem ist die Fehlertoleranz beim Schreiben weitaus niedriger als beim Sprechen. Auch im Vergleich zum Leseverstehen gibt es eine weitere Herausforderung: Während beim Lesen unbekannte Wörter immer noch aus dem Kontext erschlossen werden können, braucht man beim Schreiben den nötigen Wortschatz.

Wenn hier vom Schreiben die Rede ist, geht es nicht um das Notieren von Wortschatz oder Strukturen ins Heft, auch nicht um Diktate oder das Aufschreiben eines Dialogs, der später gesprochen werden soll. In diesen Beispielen ist Schreiben eine *Mittlerfertigkeit*, es dient als Instrument einem anderen Zweck.

Schreiben als Zielfertigkeit

Stattdessen geht es in diesem Kapitel um Schreiben als *Zielfertigkeit*: Beim Schreiben von Briefen, Postkarten, Berichten, Geschichten, E-Mails etc. steht die sprachliche Handlung im Fokus. Der schriftliche Ausdruck sollte gegenüber den anderen Fertigkeiten keinesfalls vernachlässigt werden, denn:

gute Gründe für die Fertigkeit Schreiben

- Schreiben bietet Anlass zur Reflexion und zum intensiven Austausch mit sich selbst oder anderen, z. B. über Eigenes und Fremdes und über den Umgang mit der Migrationssituation. Die Gelegenheit, sich auszudrücken und mitzuteilen kann Erfolgserlebnisse schaffen.
- Schreiben hat einen hohen Behaltenseffekt und kann zur Bewusstmachung von Strukturen führen. Durch die intensive Planung (Storch 1999: 214) ist Schreiben im Vergleich zum flüchtigen und spontanen Sprechen das lernintensivere Medium.
- Schreiben kann Lust und Freude machen und ist eine Bereicherung des persönlichen Ausdrucks.
- Sei es eine E-Mail oder eine Einladungskarte an Freunde, eine Bewerbung oder ein Zettel an einen Kollegen: Um erfolgreich am gesellschaftlichen – besonders auch am beruflichen – Leben in der Zielsprache teilzunehmen, ist Schreiben unverzichtbar.

Schreiben – Wie?

Schreiben von Anfang an

Gerade weil Schreiben angstbesetzt ist und eine Herausforderung darstellt, aber auch wegen der genannten Vorteile ist es besonders wichtig, von Anfang an – also schon in der ersten Kurswoche – regelmäßig im Unterricht zu schreiben.

Umgang mit Fehlern

Das setzt einen entspannten Umgang mit Fehlern voraus. Fehler sind nicht nur Zeichen dessen, was man nicht kann, sondern zeigen auch, was man versucht auszudrücken. Fehler sind also nicht dramatisch, ganz im Gegenteil: Fehler sind unumgänglich und zum Lernen notwendig. Diese Einsicht müssen Sie auch den TN vermitteln.

„Wir alle kennen das Gefühl: Ein unbeschriebenes Blatt Papier erzeugt oft Unlust oder Schreibhemmungen. Zu Hause schaffen wir eine ansprechende Atmosphäre und gestalten unsere Schreibumgebung mit Blumen, Fotos und verschiedenen Stiften, vielleicht hören wir Musik, trinken einen Kaffee und essen Schokolade, lüften den Raum etc. Das heißt, wir beziehen alle unsere Sinne in den Schreibprozess selbst mit ein. Unterrichtsräume lassen oft nicht die richtige Schreibstimmung aufkommen. Versuchen Sie deshalb, sie einladender zu gestalten. Dazu reichen oft schon kleine Dinge:

- Bringen Sie zum Schreibanlass passende Bilder oder Gegenstände mit. Wenn die TN z. B. ein Gedicht über den Herbst schreiben sollen, können Sie Blätter, Kastanien und Nüsse auslegen. Passende Bilder für die verschiedenen Schreibanlässe finden Sie auch in Illustrierten.
- Legen Sie statt weißem Papier buntes aus und lassen Sie die TN ihre Lieblingsfarbe auswählen. Farben sprechen unsere Emotionen an und motivieren. Legen Sie auch bunte Stifte, Scheren und Kleber aus, damit die TN ihr Produkt ästhetisch gestalten können (→ Vorentlastung).
- Während des Schreibens – nicht während der vorentlastenden Aktivitäten – wirkt ruhige Hintergrundmusik oft entspannend. Aber Vorsicht: Es gibt TN, die sich durch Musik in ihrer Konzentration behindert fühlen. Fragen Sie nach dem ersten Schreibprozess im Unterricht, wie die TN die Musik empfunden haben."

Wie kommen aber Lernende – auch auf Anfängerniveau – zu ihren Wörtern? Welche Schreibaktivitäten lassen sich einsetzen und wie kann man sie möglichst gut vorentlasten? Und wie kann man überhaupt Freude am Schreiben erzeugen, so dass auch außerhalb des Unterrichts geschrieben wird?
Im folgenden Kapitel werden die Phasen des Schreibprozesses im Unterricht sowie geeignete Aktivitäten vorgestellt.

Phasen des Schreibprozesses

Vorentlastung: Sammeln

Schreiben ist komplex und oftmals angstbesetzt. Daher ist eine gute Vorentlastung für Schreibaktivitäten extrem wichtig.

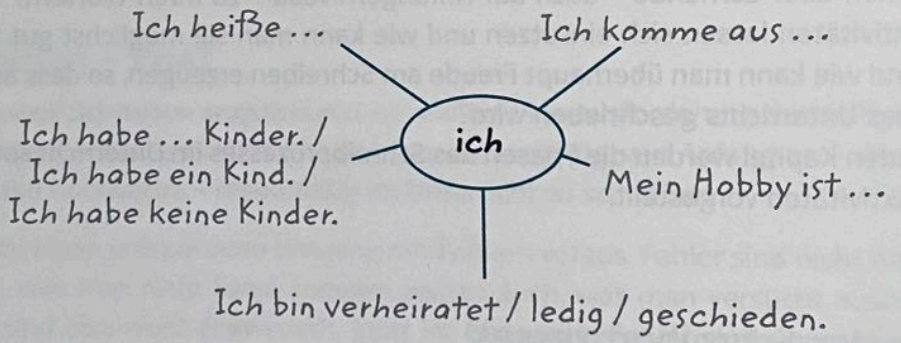
Sammlung von Wortschatz

Bevor die TN mit dem Schreiben beginnen, müssen Sie sie mit dem Thema vertraut machen. Das bedeutet zum einen, sie inhaltlich einzustimmen und dabei ihr Weltwissen einzubeziehen, und zum anderen ganz konkret die Sammlung von Wortschatz. Denn „Worte aufzuschreiben oder kleine Zeichen zu malen, ist allen möglich" – so lautet das Credo von Finke/Thums-Senft (2008: 22).
Diese Sammelphase liefert das Rohmaterial, das beim Schreiben später verwendet werden kann, und entlastet somit den Schreibprozess. Gesammelt werden sollte besonders im Anfängerunterricht mit der ganzen Gruppe, wobei der/die KL dafür zuständig ist, das noch fehlende Wortmaterial anzubieten. Der Schreibprozess selbst sollte dann möglichst in Einzelarbeit durchgeführt werden.

Häufige und auf jeder Niveaustufe einsetzbare Aktivitäten sind u. a. folgende:

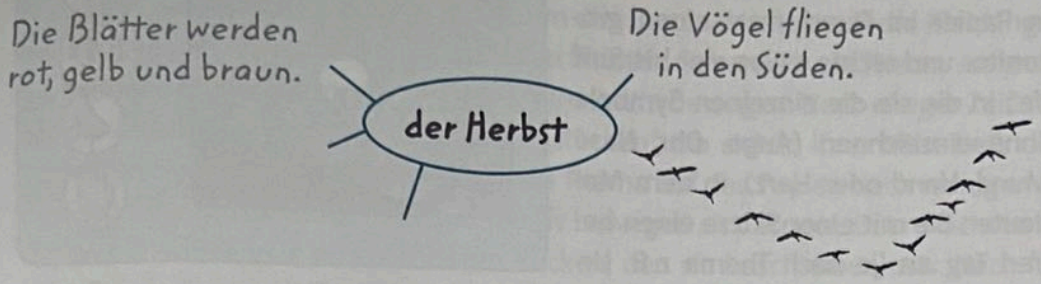
Assoziogramm: Ein Assoziogramm (auch: Wortigel) ist eine sehr offene Form des Sammelns, es ist sehr binnendifferenzierend und praktisch auf allen Stufen des Sprachenlernens einsetzbar: Im Zentrum der Tafel (oder des Flipcharts) steht das umrahmte Thema, um dieses herum werden Bilder, Worte, Wendungen zu diesem Thema gesammelt.
Im Anfängerunterricht ist es ausreichend, wenn die TN das, was sie ausdrücken möchten, malen oder aus Prospekten ausschneiden und aufkleben, als KL liefern Sie dann das nötige Sprachmaterial. Gerade am Anfang sollte dieses Sprachmaterial eher aus kleinen Sätzen bestehen, da die TN einzelne Wörter noch nicht zu Sätzen verbinden können. Die kreative Arbeit der TN besteht dann darin, das sprachliche Material zu einem kleinen Text oder Gedicht zu „komponieren". Als geeignete Themen haben sich Selbstvorstellungen, Jahreszeiten oder Feste erwiesen.

Assoziogramm zur Selbstvorstellung: Bereits am Ende der ersten Woche oder der ersten Lektion – also nach der Einführung und Einübung der entsprechenden sprachlichen Strukturen (*Ich bin ... / Ich komme aus ...* etc.) – lässt sich ein Assoziogramm zur Selbstvorstellung gestalten. In der Mitte der Tafel könnte umrahmt „ich" stehen. Erarbeiten Sie zusammen mit den TN nun durch gezielte Fragen das inzwischen bekannte sprachliche Material. Die Satzbausteine sind dabei beliebig erweiterbar, je nach Sprachstand der TN. Das Grundgerüst aber sollte so sein, dass auch schreibungeübte TN über Material zur Auswahl für ihren späteren Schreibprozess verfügen.

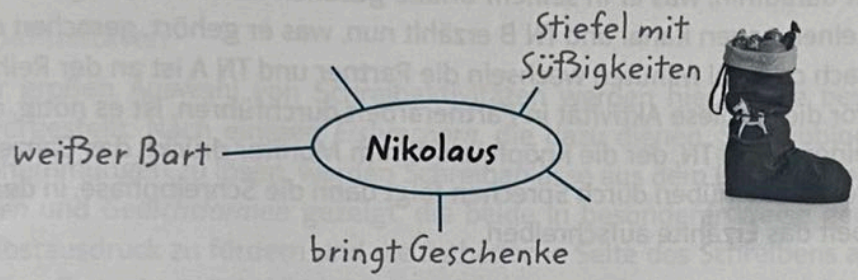


Jahreszeiten-Assoziogramm: Bei einem Assoziogramm zu den Jahreszeiten sollten die Namen der Monate und Jahreszeiten bereits eingeführt sein. In der Mitte steht die Jahreszeit, z. B. „Herbst". Fragen Sie: „Woran denken Sie, wenn Sie Herbst hören?" Die TN, die meist über Weltwissen zum Thema, aber nicht über den entsprechenden Wortschatz verfügen, können kleine Zeichnungen anfertigen oder eine Pantomime machen, Sie schreiben den Wortschatz neben die Zeichnung. Im Anfängerunterricht sollten Sie ganze Sätze oder zumindest Satzteile notieren, später können Sie das Assoziogramm auf Stichworte reduzieren.
Achtung: Die TN sammeln meist Nomen, daraus alleine lässt sich nur sehr schwer ein Text machen. Wichtig ist es also, die Nomen durch gezielte Fragen („Was machen die Blätter im Herbst?") mit entsprechenden Verben, Adjektiven und Redemitteln anzureichern und zu ergänzen.

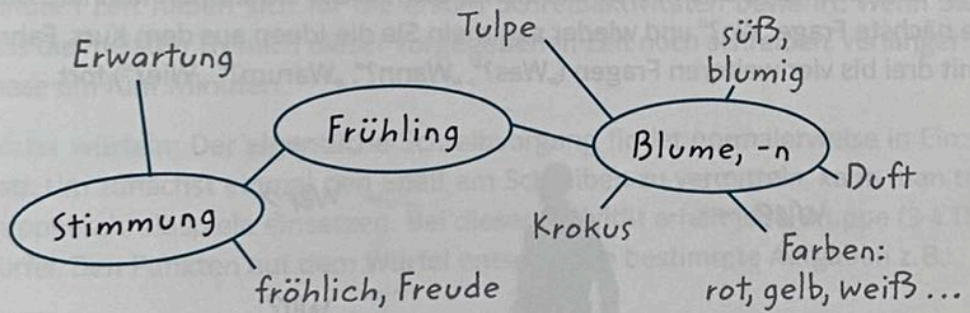
Satz-Assoziogramm für Anfänger:



Wort-Assoziogramm für fortgeschrittene Lerner:



Clustern: Ähnlich wie beim Assoziogramm steht in der Mitte das Thema. Beim Clustern wird der Wortschatz aber bereits beim Sammeln in eine gewisse Ordnung gebracht. Zusammengehörender Wortschatz wird auch zusammen notiert und untereinander vernetzt.

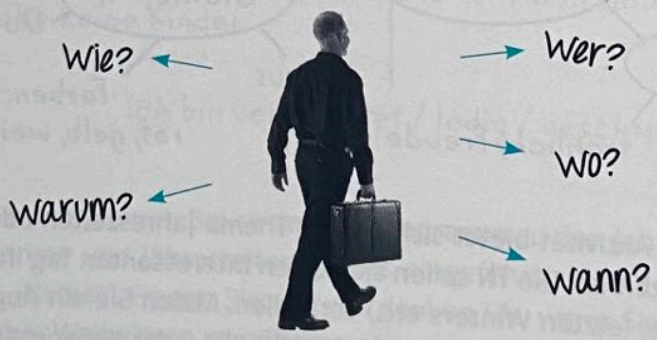


5 Sinne: Auch diese Aktivität bietet sich für das Thema Jahreszeiten oder für Themen wie Urlaub und Freizeit an. Die TN sollen sich einen interessanten Tag ihres letzten Urlaubs (Wochenendes, letzten Winters etc.) vorstellen. Malen Sie ein Auge an die Tafel und fragen Sie „Was sehen Sie?" Einige – aber nicht alle – der genannten Ideen schreiben Sie an die Tafel. Dann können die TN alleine weiter sammeln. Danach malen Sie nacheinander ein Ohr, eine Hand, eine Nase, einen Mund und ein Herz an die Tafel und stellen die entsprechenden Fragen („Was hören Sie?", „Was machen Sie?", „Wie riecht es?", „Was essen/sagen Sie?" „Wie fühlen Sie sich?") und geben den TN wieder Zeit für das individuelle Sammeln.
Nach dieser Sammlung können verschiedene Aktivitäten folgen, z. B.: In Partnerarbeit setzen sich die TN zusammen und vergleichen ihre Sammlung. Wenn einem der Partner eine Idee aus der Sammlung des anderen gefällt, darf er/sie diese aufnehmen. Sie können währenddessen herumgehen und beim Wortschatz helfen. Ähnlich wie beim Assoziogramm folgt dann die Schreibphase.



Monitor: Diese Aktivität können Sie sehr gut nach „5 Sinne" einsetzen. Die TN malen auf ein Papier im Querformat einen großen Monitor und rechts davon vier bis fünf „Knöpfe", in die sie die einzelnen Symbole der Sinne einzeichnen (Auge, Ohr, Nase oder Mund, Hand oder Herz). In dem Monitor deuten Sie mit einer Skizze einen besonderen Tag an (je nach Thema z. B. Urlaub, Wochenende oder Feiertag).
In Partnerarbeit drückt nun TN A einen der Knöpfe am Monitor von TN B, z. B. das Auge. TN B erzählt daraufhin, was er in seinem Urlaub gesehen hat. Nach einigen Sekunden wählt TN A einen neuen Kanal und TN B erzählt nun, was er gehört, gerochen oder gefühlt hat. Nach ca. zwei Minuten wechseln die Partner und TN A ist an der Reihe zu erzählen. Bevor die TN diese Aktivität in Partnerarbeit durchführen, ist es nötig, dass Sie als KL mit einem/r der TN, der die Knöpfe auf Ihrem Monitor drückt, das Ganze vormachen. Nach diesem Einüben durch Sprechen folgt dann die Schreibphase, in der alle TN in Einzelarbeit das Erzählte aufschreiben.

W-Fragen: In der Mitte der Tafel hängt ein Bild. Von diesem Bild gehen fünf Pfeile in verschiedene Richtungen ab. Die TN nehmen sich ein Papier im Querformat und zeichnen in die Mitte eine Wolke – in diese kommt später der Titel der Geschichte – und davon ausgehend ebenfalls fünf Linien. Nun schreiben Sie an den ersten Pfeil „Wer?" und notieren alle Ideen aus dem Kurs dazu. Die TN wählen aus und schreiben auf ihr Papier nur die Ideen und Stichworte, die sie für sich selbst annehmen können. Dann folgt die nächste Frage „Wo?" und wieder sammeln Sie die Ideen aus dem Kurs. Fahren Sie so mit drei bis vier weiteren Fragen („Was?", „Wann?", „Warum?", „Wie?") fort.



Nun haben die TN das Skript einer Geschichte, die sie nur noch aufschreiben müssen. Zur Auswahl des Bildes: Das Bild sollte eine Person in Aktion zeigen, nur dann passen die ausgewählten Fragen. Achten Sie darauf, dass der Bildanreiz nicht zu detailliert ist, um die Fantasie der TN nicht einzuschränken. Schwarz-Weiß-Bilder haben sich als gut geeignet erwiesen.

Rücken-Schreiben: Diese eher witzige Sammel- und Schreibaktivität bringt zugleich Energie in die Gruppe: Die TN kleben sich gegenseitig ein Blatt Papier auf den Rücken (es ist gut, ein A3-Blatt auf A4 zu falten, um das Durchschreiben auf die Kleidung zu vermeiden). Jede/r TN bekommt einen dicken Filzstift. Geben Sie ein Thema vor und legen Sie schnelle Musik auf, zu der sich die TN im Raum bewegen. Nach einiger Zeit stoppen Sie die Musik. Die TN greifen sich einen „Rücken", der sich in ihrer Nähe befindet, und schreiben Stichworte zum vorgegebenen Thema auf das Papier. Nach wenigen Sekunden setzt die Musik wieder ein und die TN bewegen sich erneut. Beim nächsten Stopp der Musik wählen sie einen anderen Rücken, den sie beschreiben usw. Nach fünf bis acht Durchgängen entfernen die TN die Zettel vom Rücken und versuchen mit möglichst vielen der Wörter einen kleinen Text zu schreiben.

Schreibaktivitäten

Aus der großen Auswahl von Schreibaktivitäten werden hier einige besonders beliebte vorgestellt. Nach einigen *Eisbrechern*, die dazu dienen, Schreibblockaden und Schreibhemmungen zu lösen, werden Schreibanlässe aus dem Bereich *Biographisches Schreiben* und *Gedichtformen* gezeigt, die beide in besonderer Weise geeignet sind, den Selbstausdruck zu fördern und die ästhetische Seite des Schreibens aufzuzeigen. Vorschläge für weitere Schreibaktivitäten finden Sie auch im Kapitel → Lesen (S. 58).

Zeitlimit für Schreibaktivitäten

Für alle Schreibaktivitäten gilt: Nehmen Sie sich im Kurs für die vorentlastende Sammelphase genügend Zeit, aber begrenzen Sie den Schreibprozess zeitlich. Da die TN nicht mehr im Schutz der Gruppe zusammenarbeiten, sondern für sich alleine schreiben, können Angst vor dieser Phase und Schreibhemmungen entstehen. 10 bis 15 Minuten Zeit haben sich für die ersten Schreibaktivitäten bewährt. Wenn Sie sehen, dass die meisten TN nach dieser vorgegebenen Zeit noch schreiben, verlängern Sie die Phase um fünf Minuten.

Eisbrecher

Wörter würfeln: Der eigentliche Schreibvorgang findet normalerweise in Einzelarbeit statt. Um zunächst einmal den Spaß am Schreiben zu vermitteln, kann man trotzdem Gruppenschreibspiele einsetzen: Bei dieser Aktivität erhält jede Gruppe (3-4 TN) einen Würfel. Den Punkten auf dem Würfel entsprechen bestimmte Aufgaben z. B.:


ein Verb


ein trennbares Verb


ein Nomen


eine Zahl


ein Adjektiv


freie Wortwahl

Es erleichtert und begrenzt die Wortwahl, wenn Sie neben dieser grammatischen Ebene noch ein Thema (zum Beispiel „Frühling" oder „Mein Tag") oder einen Bildanreiz vorgeben, zu dem die Gruppen Wörter sammeln sollen. Jede Gruppe würfelt zehnmal und schreibt jeweils ein passendes Wort auf. Geben Sie nach der Sammlung etwa 10 bis 15 Minuten Zeit, um die Wörter zu einer kleinen Geschichte zu verbinden. Anschließend präsentiert jede Gruppe ihre Geschichte. Die Gruppen sind meist sehr auf ihr eigenes Produkt konzentriert. Geben Sie deshalb den zuhörenden TN die Aufgabe, während der Präsentation zu raten, welche Wörter die vortragende Gruppe zuvor erwürfelt hat.

Schreiben mit Postkarten: Legen Sie farbiges Papier und genügend Postkarten aus (mehr Postkarten als TN). Die TN wählen eine Postkarte, sammeln durch W-Fragen (→ S. 40) Wortschatz und schreiben dann einen kleinen Text. Diese Schreibaktivität ist auch für Anfänger geeignet und sehr binnendifferenzierend: Die TN können einzelne Nomen sammeln, kurze Sätze formulieren oder längere Texte verfassen.

Füll die Lücke: Geben Sie einen ersten und einen letzten Satz vor, die TN sollen die Textlücke füllen. Mit dieser Aktivität kann auch ein Text aus dem Lehrwerk vorentlastet werden: Auch hier werden der erste und letzte Satz oder Abschnitt vorgegeben. Vor dem Schreiben werden die Schlüsselwörter analysiert und besprochen („Worüber kann man sauer sein?" etc.). Dann füllt jede/r TN individuell die Textlücke.

Was für ein Tag
Maria ist sauer. Heute Morgen hatte sie ...

Was sollte sie jetzt machen?

Biographisches Schreiben

„Von Themen, die Eigenes berühren, geht in der Regel eine hohe Motivation aus" (Finke/Thums-Senft 2008: 15). Auf der anderen Seite ist biographisches Schreiben ein sehr sensibler Bereich: Es setzt Reflexionsprozesse in Gang, die TN öffnen sich und geben Informationen über sich preis. Diese Informationen stehen dann auf dem Papier und sind der Beurteilung ausgesetzt. Deshalb erfordert biographisches Schreiben eine Atmosphäre des Vertrauens.

Die beiden Autorinnen Eva Finke und Barbara Thums-Senft wählen in ihrem Buch „Begegnung in Texten" (2008) einen indirekten Zugang zur eigenen Biographie: über Personen, Orte, Wege und Dinge, die uns umgeben und die sie von sich erzählen lassen. Diese Vorgehensweise gibt den Schreibenden den nötigen Freiraum, selbst zu entscheiden, wie viel sie von sich preisgeben möchten. Grundsätzlich – so betonen die Autorinnen – kann alles zu einem Schreibanlass werden: die Schuhe, die man trägt können erzählen, welche Wege sie schon gegangen sind, der Pass kann erzählen, wo er schon überall war und Dinge, die man in der Tasche mit sich trägt, können über ihre Beziehung mit der Person, die sie dabei hat, berichten. Die letztgenannte Aktivität wird im Folgenden genauer beschrieben.

Alltagsgegenstände mit Bedeutung: Nach einer Idee von Finke/Thums-Senft (2008: 95f.): Bitten Sie die TN, einen Gegenstand, den sie bei sich tragen (in der Tasche, im Mantel, am Körper …), auszuwählen und in die Hand zu nehmen. Die TN sollen den Gegenstand ganz genau betrachten, sein Aussehen, seine Farbe und Form, das Material, aus dem er hergestellt ist etc. Regen Sie die TN mit den entsprechenden W-Fragen („Was ist das für ein Gegenstand?", „Wie sieht er aus?", „Welche Farbe hat er?" usw.) an und lassen Sie ihnen nach jeder Frage genügend Zeit, sich Notizen zu machen. Fragen Sie weiter nach der Bedeutung („Warum haben Sie den Gegenstand heute bei sich?", „Seit wann haben Sie ihn?", Was bedeutet er Ihnen?" usw.). Nachdem die TN genügend Zeit gehabt haben, ihre Ideen zu notieren, diktieren Sie den ersten Satz: „Ich bin der/die/das … von …" (z. B. „Ich bin der Schlüssel von Monika."). Diese Vorgehensweise, den ersten Satz oder eine Auswahl von ersten Sätzen als Vorschlag zu diktieren, hilft den TN, die Probleme haben, den Anfang für ihre Texte zu finden, da sie kein unbeschriebenes Blatt Papier mehr vor sich haben. Nun geben Sie wieder etwas Zeit, in der die TN aus der Perspektive des gewählten Gegenstandes eine Geschichte erzählen. Die so entstandenen Texte sind oft sehr anrührend und die TN erfahren die ästhetische Seite der Sprache. Gleichzeitig trainieren sie den Perspektivenwechsel, wenn sie sich in den Gegenstand hineinversetzen und aus dessen Perspektive erzählen.
Auf Anfängerniveau bietet sich ein fiktiver Dialog mit dem Gegenstand an:

- Wie heißt du?
- Ich heiße Schlüssel.
- Woher kommst du?
- Aus der Badstraße.

usw.

Schriftliches Interview: Nach einer Idee aus einer Fortbildung bei Peter Hubertus, Gründungsmitglied und Geschäftsführer des Bundesverbandes Alphabetisierung e.V.: Diktieren Sie den TN eine Frage, sie sollte möglichst offen gestellt sein und viel Spielraum zur Beantwortung lassen (z. B. „Was haben Sie am Wochenende gemacht?" / „Was möchten Sie in Ihrem Urlaub unternehmen?" / „Wie finden Sie …"). Die TN schreiben nun ihre ganz persönliche Antwort unter die Frage. Wer damit fertig ist, gibt Ihnen ein Handzeichen. Sie kommen zum Tisch und schreiben einen Kommentar zur Antwort des TN und ergänzen eine neue Frage, um den schriftlichen Dialog in Gang zu halten. Beim nächsten TN, der das Handzeichen gibt, reagieren Sie genauso.
Da jede/r TN individuell eine eigene Antwort schreibt, entwickeln sich die schriftlichen Interviews sehr unterschiedlich. Jede/r TN führt einen eigenen Dialog mit dem/der KL. Wichtig ist, dass sich Ihre Kommentare nur auf den Inhalt beziehen, niemals auf Fehler bei Wortschatz oder Grammatikstrukturen. Ihre Antworten sollten immer auch Informationen über sich selbst enthalten, damit sich das Interview nicht zu einem Verhör entwickelt, sondern zu einem Gedankenaustausch. Erinnern Sie sich noch an Ihre Schulzeit, als Sie während des Unterrichts heimlich Nachrichten ausgetauscht haben? In etwa so sollten die schriftlichen Interviews mit den TN funktionieren.
Das schriftliche Interview trägt viele Merkmale mündlicher Kommunikation, verwenden Sie beim Kommentieren deshalb auch Ausdrücke der gesprochenen Sprache wie „Oh, wirklich?", „Interessant!", „Wow!" usw.

Das Interview ist sehr binnendifferenzierend, da jede/r TN selbst entscheidet, was und wie viel er auf Ihre Fragen antworten möchte oder kann. Es kann Schreibblockaden abbauen, da die einzelnen Schreibbeiträge eher kurz sind. Trotzdem ist die sprachliche Handlung authentisch. Außerdem schafft das Interview ein Vertrauensverhältnis zwischen KL und TN und ist hochgradig motivierend, da jede/r TN das schreiben kann, was ihn/sie wirklich interessiert.

Gedichtformen

Gedichte eignen sich wunderbar, um auch TN mit geringen Sprachkenntnissen die Schönheit und Poesie einer Sprache erfahren zu lassen. Die vorgegebene äußere Form vieler Gedichte ist dabei von Vorteil: Wie in ein Netz können die TN darin ihre eigenen Gedanken einhängen und erhalten ausdrucksstarke Gedichte, die schnell ein Erfolgserlebnis vermitteln und zum Weitermachen anspornen. Gedichte eignen sich auch hervorragend für Gruppen mit großer Heterogenität und sind inzwischen in fast allen modernen Lehrwerken enthalten.

Akrostichon: Bei dieser Gedichtform wird ein Wort so aufgeschrieben, dass die Buchstaben senkrecht untereinander stehen. Zu jedem Buchstaben assoziiert man nun ein Wort, einen Ausdruck oder einen ganzen Satz, der mit diesem Buchstaben beginnt und mit dem untereinandergeschriebenen Wort zusammenhängt:

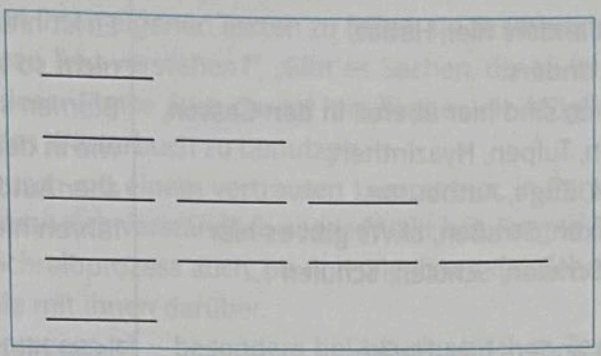
Sonne
Obst
Meer
Muscheln
Entdecken
Rudern

Auch der eigene Name kann so untereinander geschrieben werden und man ergänzt Wörter, die zur eigenen Person passen. Solche Namen-Akrostichen eignen sich gut zum Kurs- oder Modulstart und können im Kursraum aufgehängt werden.

ABC-Gedichte: Hier wird das Alphabet senkrecht untereinander geschrieben und zu einem Thema (Lebenslauf, Arbeit, Heimat etc.) werden zu jedem Buchstaben passende Wörter ergänzt. Mittels eines ABC-Gedichts taucht man tiefer in die entsprechende Thematik ein, man behandelt sie quasi von A bis Z. Daher ist es empfehlenswert, den synergetischen Effekt von Kleingruppen (→ Interaktion im Unterricht: Sozialformen, Übungen und Aufgaben, S. 109) zu nutzen: Zusammen kommen die TN auf mehr Ideen als alleine. Manchmal entsteht ein spielerischer Wettbewerb zwischen den Gruppen, um für „schwierige" Buchstaben ein passendes Wort zu finden.

Elfchen: Die recht bekannte Gedichtform hat nichts mit Elfen oder Feen zu tun, sondern mit der Zahl 11: Das Gedicht besteht aus elf Wörtern und hat eine feste Architektur:

1. Zeile = ein Wort
2. Zeile = zwei Wörter
3. Zeile = drei Wörter
4. Zeile = vier Wörter
5. Zeile = ein Wort



Zu einem Thema oder einem Wort werden also genau elf Wörter gesammelt und in der oben gezeigten Form angeordnet. Im Gegensatz zu den ABC-Gedichten, die ein Thema durch die Anzahl der Buchstaben erschöpfend behandeln wollen, besteht die Herausforderung beim Elfchen darin, sich zu beschränken. Die wenigen Wörter, die man benutzen darf, zwingen zur genauen Auswahl und Komposition.
Elfchen sind schon mit wenig Wortschatz aussagestark, besonders, wenn sie laut vorgelesen werden. Lassen Sie die TN ihre Elfchen vor der Gruppe präsentieren, damit üben sie gleichzeitig Betonungen und das Setzen von Pausen. Die TN werden stolz sein, ein „richtiges" Gedicht in einer noch fremden Sprache verfasst zu haben.

Schreiben
ist schön
Ich schreibe gern
Ich schreibe gern Texte
Schreiben

Parallelgedichte: Das Parallelgedicht nutzt die äußere Form und einige der literarischen Merkmale (Wiederholungen, Metaphern, Rhythmus etc.) schon existierender Gedichte (besonders geeignet ist oftmals Migrationsliteratur) und füllt sie mit eigenen Gedanken, Ideen, Gefühlen. Die Ergebnisse sind oft verblüffend, als Beispiel hier das Gedicht „Es ist anders hier" von Halit Ünal (in Esselbron 1987) zusammen mit dem Parallelgedicht einer Teilnehmerin aus Polen, das in einem Kurs bei dem Thema „Heimat" entstanden ist.

Es ist anders hier	Es ist hier nicht so anders
Es ist anders hier, Hatice, ganz anders. Blumen sind hier überall in den Gassen, Rosen, Tulpen, Hyazinthen, Autos, Züge, Autobusse, Fabriken, Straßen, LKWs gibt es hier und Schulen, Schulen, Schulen …	Es ist hier nicht so anders, meine Liebe, nicht so viel. Blumen sind hier überall in den Gassen, wie in den Warschauer Straßen, aber Autos, Züge, Autobusse fahren hier ein bisschen gemütlicher.
Es ist anders hier, Hatice, ganz anders. Es gibt keine Sonne am Himmel. Es ist stets wolkig und trüb. Felder, Gärten und Wiesen, Ochsen und Ochsenkarren und unseren schwarzen Esel, den wir dem Holzpflug anspannten, gibt es hier nicht.	Es ist hier nicht so anders, meine Liebe, nicht so viel. Die Sonne ist hier so schön wie bei uns, und der Himmel mit tausend Sternen scheint so glänzend wie eine große La- terne.
Es ist anders hier, Hatice, ganz anders. Die Hähne krähen nicht wie unsere. Die Hunde bellen auch nicht, wie wir es gewohnt sind, und die Menschen sprechen unsere Sprache nicht.	Es ist hier nicht so anders, meine Liebe, nicht so viel. Leute laufen hin und her, Kinder schreien, und die Hunde haben auch vier Beine.
Ganz anders ist es hier, Hatice, ganz anders. Frauen verstecken sich nicht vor Männern. Die Bräute ehren nicht Vater und Mutter. Nein, nein, nein, anders ist es hier, geliebte Hatice, anders …	Es ist hier nicht so anders, meine Liebe, nicht viel, aber trotzdem ganz anders … so anders, dass ich euch alle sehr ver- misse.

Zur Vorentlastung können Sie mit den TN die sich wiederholenden Bausteine des Textes markieren, die sich auch für das eigene Gedicht verwenden lassen. Wenn in Ihrem Kurs mehrere TN aus dem gleichen Heimatland kommen, können die TN in Gruppen zunächst gemeinsam die Unterschiede zwischen Deutschland und dem Herkunftsland sammeln.

Nachbereitung

Textüberarbeitung

Wenn die TN mit dem Schreiben ihrer Texte fertig sind, sammeln Sie diese nicht sofort ein. Gewöhnen Sie die TN daran, an ihren eigenen Texten zu feilen, sie zu überarbeiten. Fragen Sie die TN: „Kann man Ihren Text verstehen?", „Gibt es Sachen, die zu korrigieren sind?". Weisen Sie die TN in dieser Phase auch darauf hin, dass es die Möglichkeit gibt, bei fehlendem Wortschatz das Wörterbuch zu benutzen.

Austausch

Danach empfiehlt sich der Austausch mit einem vertrauten Lernpartner, in Partnerarbeit kann man besser klären, ob man sich verständlich ausgedrückt hat. Fragen Sie die TN von Zeit zu Zeit nach einem Schreibprozess auch, ob und wie ihnen der Schreibanlass gefallen hat und sprechen Sie mit ihnen darüber.

Würdigung

Das Vorlesen nach dem Schreibprozess ist – besonders bei biographischen Texten – immer freiwillig und sollte unbedingt mit einer Würdigung des Geschriebenen abgeschlossen werden, das heißt mit Applaus und positiven Kommentaren, damit die TN ein Gefühl für die Wertschätzung ihrer Texte bekommen.

Fehlerkorrektur

Korrektur ist besonders beim kreativen Schreiben kontraproduktiv, denn dann liegt das Augenmerk der TN sehr schnell auf Fehlern statt auf den originellen Ideen im Text. Lenken Sie den Fokus also vom Fehler weg auf das Schreiben. Ziel ist es, eine gewisse Geläufigkeit im Schreibprozess zu erreichen.

Königsweg der Fehlerkorrektur

Die meisten TN wollen dennoch Korrektur. Da sie im Lernprozess sind, machen sie natürlich auch Fehler – je größer die Experimentierfreude, desto mehr Fehler! Ohne Experimentierfreude gibt es aber auch keine wirklich interessanten Texte und vor allem keinen Lernfortschritt. Um den Stellenwert des Textes nicht durch Fehlerkorrektur zunichte zu machen, empfiehlt sich folgender Königsweg:

Kopie korrigieren

Tippen Sie die Texte der TN. Bleiben Sie dabei so eng wie möglich am Original und korrigieren Sie nur so viel wie nötig – der Text darf aber keine Fehler mehr beinhalten. Gestalten Sie die Texte mit einfachen Mitteln und kopieren Sie sie für alle auf buntes Papier. Damit haben die TN einerseits eine korrekte Vorlage, nach der sie ihre Texte analysieren können, andererseits zeigen Sie eine tiefe Wertschätzung und Anerkennung für die Texte der Lernenden.

Aus zeitökonomischen Gründen können Sie die Texte der TN auch kopieren und auf der kopierten Version korrigieren.

Zweistifte-Korrektur

Sie verwenden keinen Rotstift? Das ist gut, aber auch eine andere Korrekturfarbe bewirkt bei den TN oft, dass sie sich auf die Fehler und nicht auf ihre Texte konzentrieren. Vielleicht gewöhnen Sie sich eine Zweistifte-Korrektur an: Mit einer Farbe markieren Sie mit hilfreichen Symbolen die Fehler, die die TN selbst korrigieren können, weil es sich um bekannte Wörter und Strukturen handelt. Für Fehler, die auf Experimentierfreude hinweisen, verwenden Sie einen Bleistift zur unauffälligen Korrektur.

Korrigieren Sie zielgerichtet und mit dem Fokus auf die schon gelernten Strukturen und erklären Sie im Kurs ihre Korrekturen.

positiv bestärken

Denken Sie daran: Die größere Motivation liegt in der positiven Bestärkung und in der Konzentration auf Gelungenes. Sorgen Sie dafür, dass sich die TN Ihren wertschätzenden (schriftlichen und mündlichen) Kommentar zu ihren Texten merken.

Progression

Die vorgestellten Aktivitäten lassen sich auf allen Stufen des Spracherwerbs durchführen. Am Beispiel „Alltagsgegenstände mit Bedeutung" (→ S. 43) wurde schon darauf hingewiesen: Mit den einfachen Strukturen der ersten Lektionen lässt sich die Aktivität als Dialog genauso durchführen wie auf höheren Stufen als Text mit Perspektivenwechsel.

Binnendifferenzierung

Progression bringen Sie nicht durch scheinbar schwierigere Themen oder Schreibaktivitäten in den Unterricht, sondern die TN selbst entscheiden, wie und mit welchem Wort- und Strukturenschatz sie die Aufgabe lösen. Daher lässt sich die Fertigkeit Schreiben auch in besonderer Weise binnendifferenziert im Unterricht fördern.

eigene Texte bearbeiten lassen

Was sich für TN als sehr motivierend erwiesen hat, ist die Bearbeitung der eigenen Texte auf einem höheren Sprachniveau: Kopieren Sie von Zeit zu Zeit die Texte der TN und geben Sie sie zu einem späteren Zeitpunkt erneut wieder aus. Dann besprechen Sie, was seit dieser Zeit im Unterricht gelernt wurde und lassen Sie die TN ihre eigenen Texte mit diesem Mehrwissen bearbeiten oder erneut schreiben. Vergessen Sie nicht: Lernen funktioniert in Spiralen, einen geraden Weg zum Ziel gibt es nicht.

SCHREIBEN: AUF EINEN BLICK

- Schreiben Sie mit den TN regelmäßig und von Anfang an.
- Gestalten Sie die Schreibumgebung, schaffen Sie eine ansprechende Atmosphäre.
- Entlasten Sie die Schreibaktivitäten möglichst gut vor und sammeln Sie mit den TN zusammen das nötige Wort- und Ideenmaterial.
- Nehmen Sie sich viel Zeit für diese Vorentlastung, aber begrenzen Sie den Schreibprozess zeitlich.
- Nutzen Sie die Vielfalt der Schreibaktivitäten und Schreibspiele, um den TN Freude am Schreiben zu vermitteln.
- Sorgen Sie dafür, dass das Augenmerk der TN auf ihren Texten liegt und nicht auf ihren Fehlern.
- Denken Sie daran: Schreiben ist wie kaum eine andere Fertigkeit binnendifferenziert einsetzbar und fördert die TN individuell.

Literatur zum Weiterlesen

- Eva Finke / Barbara Thums-Senft (2008): *Begegnung in Texten. Kreatives biographisches Schreiben in der interkulturellen Bildung und im Unterricht Deutsch als Fremdsprache oder Zweitsprache.* Stuttgart
- Bernd Kast (2003): *Fertigkeit Schreiben* (=Fernstudieneinheit Deutsch als Fremdsprache 12). Berlin/München
- Gabriele L. Rico (1984): *Garantiert schreiben lernen. Sprachliche Kreativität methodisch entwickeln – ein Intensivkurs auf der Grundlage der modernen Gehirnforschung.* Hamburg

Zitierte Literatur

- Ulrike Balle / Verena Damm (2008): Wenn's nicht sein muss, schreib' ich noch nicht mal 'ne Postkarte … Schreiben als komplexe Fertigkeit und Anlass zur Reflexion. In: *Deutsch als Zweitsprache Sonderheft Zusatzqualifizierung von Lehrkräften in Integrationskursen*, S. 65-72
- Karl Esselbron (1987): *Über Grenzen. Berichte, Erzählungen, Gedichte von Ausländern.* München
- Eva Finke / Barbara Thums-Senft (2008): *Begegnung in Texten. Kreatives biographisches Schreiben in der interkulturellen Bildung und im Unterricht Deutsch als Fremdsprache oder Zweitsprache.* Stuttgart
- Günther Storch (1999): *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung.* München

Fertigkeiten

Lesen



Ncah eienr Stidue der Cmabirdge Uinertvisy ist es eagl, in wlehcer Rehenifloge die Bcuhstbaen in Woeretrn vokrmomen. Huaptschae, der esrte und ltzete Bcuhstbae snid an der rhcitgien Setlle.

Dieser Satz machte vor einigen Jahren per E-Mail die Runde und wahrscheinlich konnten Sie ihn ohne Schwierigkeiten verstehen: Geübte Lesende haben in ihrer Erstsprache eine Reihe von Strategien erworben, mit denen sie verschiedene Texte auf unterschiedliche Art und Weise lesen. Einerseits ist das Leseverständnis von unserer Erwartungshaltung an den Text beeinflusst. Andererseits lesen wir nicht Buchstabe für Buchstabe, sondern fixieren in einer Art Sprung-Stopp-Bewegung nur bestimmte Wortteile oder Wörter:

Ncah eienr Stidue

Beim Lesen in einer Fremdsprache kommt es durch unbekannten Wortschatz und neue Strukturen zu Problemen, der Leseprozess funktioniert nicht so automatisiert wie in der Muttersprache.

Verstehen authentischer Texte

Lernziel: Verstehen authentischer Texte

Am Anfang des Fremd- oder Zweitsprachenerwerbs können authentische Texte zunächst einmal verwirren, besonders dann, wenn TN gerade erst das lateinische Schriftsystem erworben haben. Ziel des Unterrichts sollte aber von Anfang an das Verstehen authentischer Texte sein, denn nur so können Lernende auf das Leben in der fremden Sprachumgebung vorbereitet werden.

Was sind authentische Texte?

Das bedeutet natürlich nicht, dass Sie im Kurs auf A1-Niveau lange Artikel aus der Frankfurter Allgemeinen Zeitung lesen. Authentische Texte sind z. B. auch:

- Anzeigen
- Werbung
- Informationstafeln und Schilder
- Informationsbroschüren
- Antragsformulare

Ab dem Niveau A2 können Sie auch kurze Zeitungstexte oder unkompliziert geschriebene Geschichten verwenden, ebenso Informationstexte (Bekanntmachungen des Vermieters, des Kindergartens etc.). Ab B1 ergänzen Sie komplexere Zeitungs- oder Informationstexte, Sie können auch eine zum Lehrwerk passende Lektüre lesen.

authentische Texte in Prüfungen

Einige Lehrwerke verwenden authentische Texte von Anfang an. Der Umgang mit und das Verstehen von diesen Textsorten wird auch in den gängigen Prüfungen verlangt. Ergänzen Sie deshalb das Angebot Ihres Lehrwerks, wenn es zu wenig authentisches Textmaterial enthält.

Sie denken: „Das geht doch gar nicht – schon gar nicht auf A1!" Sie haben Recht, wenn Sie die TN unvorbereitet mit authentischen Texten konfrontieren. Die Einstimmung und Vorbereitung auf die Texte ist das A und O.

Vor dem Lesen: Vorentlastung und Vorbereitung des Leseverstehens

Spielerisch vorentlasten

Im modernen Fremdsprachenunterricht sollte es darum gehen, die Lernenden so oft wie möglich zum sprachlichen Handeln zu bringen. Auch Lesen sollte immer im Kontext stattfinden, es ist nicht sinnvoll, durch das Lehrwerk zu hasten und Lesetexte „abzuhaken". Die Vorbereitung der TN auf einen Lesetext ist von größter Bedeutung. Manche Didaktiker sagen, diese sei sogar wichtiger als das eigentliche Lesen.

Spielerische Aktivitäten zur Vorentlastung machen Spaß und nehmen den TN den Stress, den authentische und längere Lesetexte verursachen können. Sie helfen den TN, sich auf den Kontext und nicht auf einzelne Wörter zu konzentrieren. Während der Vorentlastung wird den Lernenden oft schon die Bedeutung des neuen Wortschatzes klar, so dass sich der Griff zum Wörterbuch erübrigt.

Zeit nehmen für Vorentlastung

Manche KL verzichten auf die Vorentlastung mit dem Argument, sie hätten keine Zeit, sie müssten das Pensum schaffen. Die Lernenden nehmen dann jedoch nicht viel mit und vergessen vieles aus dem Unterricht schnell wieder. Planen Sie also immer genügend Zeit für vorentlastende Aktivitäten ein.
Leiten Sie einen Lesetext niemals ein mit: „Schlagen Sie bitte die Bücher auf Seite 34 auf und lesen Sie …", sondern beginnen Sie stattdessen z. B. mit:

- Bildern und Fotos
- Gegenständen
- Pantomime
- Fragen, die zu Hypothesen zum Textinhalt anregen

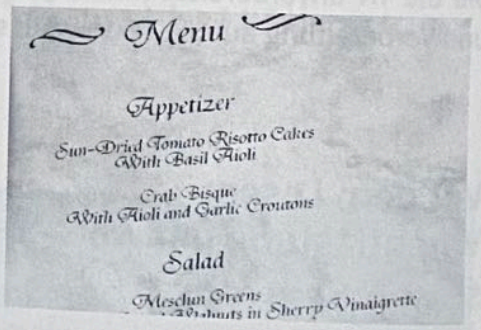
Vorteile von Bildern

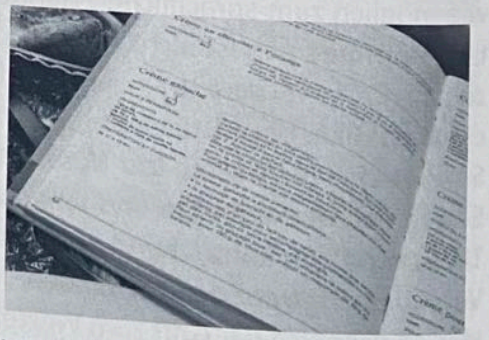
Zum Text passende Bilder oder Gegenstände erklären sich von selbst und eignen sich daher hervorragend, um neuen Wortschatz einzuführen oder Vorwissen zu aktivieren. Erarbeiten Sie den Wortschatz gemeinsam mit den TN, es gibt fast immer jemanden, der das eine oder andere Wort schon kennt. Helfen Sie immer dann, wenn etwas unbekannt ist. Dazu können Sie z. B. Assoziogramme oder Poster erstellen. Ideal ist die Kombination von Wort und Bild (oder Symbol, wenn sich ein Wort nicht als Bild darstellen lässt), denn Bilder visualisieren den Textinhalt und helfen den TN dabei, sich den neuen Wortschatz dauerhaft zu merken (→ Wortschatz, S. 60).

Textsortenkenntnis

Zur Einstimmung auf den Lesetext gehört auch die Kenntnis der Textsorte. Ist der Text ein Brief, ein Zeitungsartikel, eine Mitteilung, ein Kochrezept oder Werbung? Geübte Lesende erkennen bestimmte Textsorten häufig auf einen Blick, auch in Fremdsprachen, die sie nicht verstehen. Sehen Sie sich folgende Texte an – welche Textsorten erkennen Sie?







Das Erkennen der Textsorte ist ein weiterer Schritt, um den Inhalt eines Textes zu entschlüsseln. Liest man einen Brief, so erwartet man andere Informationen als bei einer Werbeanzeige oder einem Kochrezept. Wenn sich die Lernenden auf den Inhalt des Textes einstellen können, bilden sie Hypothesen und erwarten bestimmten Wortschatz.

Weitere Hinweise auf den Inhalt des Textes gibt die Überschrift, deshalb sollte sie ebenfalls während der Vorentlastungsphase dazu verwendet werden, Hypothesen zum Textinhalt zu bilden. Auch dabei wird Vorwissen aktiviert und Wortschatz kann eingeführt werden.

Funktion der Überschrift

Die Bildung von Hypothesen hat darüber hinaus den Vorteil, dass sie bei den TN Neugier auf den Text weckt. Das ist im Unterricht besonders wichtig, da TN hier ständig aufgefordert werden, etwas zu lesen – unabhängig davon, ob es sie interessiert oder nicht. Außerhalb des Unterrichts wird ein Text normalerweise mit einer bestimmten Absicht gelesen, aus Interesse oder weil man eine bestimmte Information benötigt.

Neugier wecken

Aktivitäten

Neben den bereits genannten Möglichkeiten (Bilder, Gegenstände etc.) können Sie folgende Aktivitäten zur Vorentlastung einsetzen, um die Neugier der TN zu wecken, Sie auf den Text einzustimmen und den passenden Wortschatz zu aktivieren.

Überraschungspaket: Sie benötigen einen Gegenstand, der zum Inhalt des Lesetextes passt, z. B. eine Energiesparlampe, wenn das Thema „Energie sparen" ist, ein kleines Modellauto, wenn der Text „Verkehr" zum Thema hat, ein Päckchen Gummibärchen zum Thema „Ernährung" usw.
Diesen Gegenstand packen Sie in Geschenkpapier ein, so dass er nicht mehr sichtbar ist. Sagen Sie den TN, Sie hätten ein Geschenk bekommen, das Sie nicht auspacken möchten. Die TN können aber versuchen zu ertasten, worum es sich handelt. Geben Sie das Überraschungspaket im Kreis herum. Die TN raten, was sich im Geschenkpapier befinden könnte, erst am Ende wird das Paket ausgepackt und gezeigt. Danach sagen Sie, dass Sie gleich zusammen einen Text lesen. Der Gegenstand hat etwas mit dem Text zu tun. Fragen Sie, worum es im Text gehen könnte.

Sonne und Mond: Teilen Sie den Unterrichtsraum in zwei Hälften (Sonne und Mond), die TN stehen in die Mitte. Kündigen Sie an, dass Sie gleich einige Statements formulieren werden. Die TN sollen entweder zustimmen oder widersprechen. Diejenigen, die zustimmen, sollen sich in die Raumhälfte „Sonne" begeben, die anderen, die dem Statement widersprechen, sollen in die andere Raumhälfte „Mond" gehen. Sämtliche Statements haben natürlich thematisch etwas mit dem Lesetext zu tun, der später gelesen wird, zum Thema „Ernährung" z. B. „Cornflakes sind gesund" oder „Man sollte keinen Zucker essen". Die TN aus den verschiedenen Raumhälften diskutieren jeweils über ihre Meinungen. Fragen Sie am Ende, was die diskutierten Statements mit dem Lesetext zu tun haben könnten.

Fragen an den Text 1: Teilen Sie den Lernenden mit, dass sie gleich einen Text lesen werden. Die Lernenden können Ihnen Fragen dazu stellen, die Sie jeweils mit „Ja" oder „Nein" beantworten. Lassen Sie die Lernenden so lange Fragen stellen, bis sie das Thema des Lesetextes erraten haben.

Fragen an den Text 2: Sie sagen den TN das Thema des Textes und stellen ihnen die Aufgabe, darüber nachzudenken, welche Informationen sie wohl im Text erwarten. In Gruppen sammeln die TN die erwarteten Informationen und formulieren sie als Fragen an den Text. Nach dem Lesen des Textes überprüfen die TN, welche der gestellten Fragen durch den Text beantwortet wurden.

Während des Lesens

Lesen braucht eine Aufgabe

Wechselspiel zwischen Vorwissen und Textinhalt

Einen Text zu lesen und seinen Inhalt zu verstehen ist immer ein Wechselspiel zwischen dem Vorwissen des Lesenden zum Thema und dem Textinhalt. Ohne Vorwissen gibt es keine Anknüpfungspunkte, mit denen der Lesende die neuen Informationen aus dem Text verbinden kann. Wer sich mit einem bestimmten Thema noch nie beschäftigt hat, wird immer Schwierigkeiten haben, einen Text zu diesem Thema zu verstehen. Umso wichtiger ist auch deshalb die Vorentlastung von Lesetexten.

Hypothesenbildung beim Lesen

Aufgrund seines Vorwissens bildet der Lesende Hypothesen, die während des Lesens bestätigt oder korrigiert werden. Bei Störungen der Informationsaufnahme während des Lesens reagiert der Lesende mit einem Wechsel des Lesestils (z. B. von kursorisch zu detailliert) oder greift zu Hilfsmitteln (z. B. Wörterbuch oder Fragen an KL).

LESESTILE

Wenn man einen Text in der Muttersprache liest, verfolgt man immer eine bestimmte Leseabsicht. Wenn Sie z. B. eine Zeitung lesen, dann werden Sie zunächst auf die Überschriften schauen und entscheiden, welchen Artikel Sie lesen. Dieser Lesestil wird **orientierendes** Lesen genannt.
Wenn Sie in dem Artikel nur die wesentlichen Informationen und Schlüsselbegriffe interessieren, dann lesen Sie wahrscheinlich **kursorisch** bzw. **global**. Suchen Sie im Artikel eine ganz bestimmte Information, z. B. einen Namen oder Zahlen, dann lesen Sie **selektiv** oder **suchend**.
Wort für Wort bzw. **detailliert** lesen Sie den Artikel, wenn Sie an allen Informationen interessiert sind oder Sie eine Stimmung erkennen oder etwas interpretieren wollen. Auch Texte, bei denen es leicht zu Missverständnissen kommen kann (juristische Texte oder Gebrauchsanweisungen), werden detailliert gelesen.

Grund für das Lesen eines Textes kennen

Wichtig ist, dass man weiß, warum man einen Text liest. Im Fremdsprachenunterricht übernimmt normalerweise die Aufgabenstellung diese Funktion. Wenn die Aufgabe lautet herauszufinden, worum es im Lesetext geht (Ernährung oder Umweltschutz? Urlaub oder Arbeitswelt?), passt dazu der orientierende Lesestil, denn die Informationen sind oft schon in der Überschrift und den Bilder enthalten.
Ist die Aufgabe, die Hauptinformationen herauszufiltern, wird der Text global gelesen. Geben Sie für die Lösung von Aufgaben zum orientierenden oder globalen Lesen nicht zu viel Zeit, je nach Textlänge reichen ein bis zwei Minuten. Zu viel Zeit verleitet Fremdsprachenlernende zumeist wieder zum detaillierten Lesen.
Wenn der Text mit der vorentlastenden Aktivität „Fragen an den Text 2" (→ S. 53) eingeleitet wurde, sollten die Lesenden selektiv nach den erwarteten Informationen suchen. Geht es darum, die Meinung des Autors zu einem bestimmten Sachverhalt herauszufinden, muss man jedes Wort lesen, um eventuelle Nuancen erkennen zu können. Ebenfalls wird man einen Text detailliert lesen, wenn es darum geht, textgrammatische Bezüge zu erkennen und zu analysieren.

Es lohnt sich, die oft aus der Muttersprache bekannten Lesestile im Unterricht zu üben und ihre Abhängigkeit von der Aufgabenstellung klar zu machen. Später funktioniert das Lesen mit den richtigen Strategien dann effektiver und die TN wissen, dass Wort-für-Wort-Lesen nur infrage kommt, wenn die Aufgabe es erfordert.

Texte laut lesen oder übersetzen?

laut lesen trainiert nicht das Verstehen

Es sollte klar sein, dass die genannten Lesestile nicht funktionieren können, wenn man etwas laut vorliest. Orientierendes Lesen und Vorlesen passen z. B. überhaupt nicht zusammen. In aller Regel liest man Texte also für sich. Einen Text Satz für Satz reihum von den TN vorlesen zu lassen, führt in der Regel nicht zum Leseverstehen. Die TN sind viel mehr mit der Aussprache beschäftigt als mit dem Inhalt, das Textverständnis bleibt auf der Strecke. Auch wenn Sie einen Text z. B. für das Training von Aussprache und Intonation nutzen möchten, muss der Textinhalt zuvor klar sein (→ Phonetik, S. 83).

Texte übersetzen?

Die Frage, ob man zum Leseverstehen Texte übersetzen soll oder nicht, wird heiß diskutiert. Grundsätzlich ist es sinnvoll, wenn Lernende der Zielsprache so viel wie möglich ausgesetzt sind. Dazu gehört es auch, nicht alles zu verstehen oder etwas aus dem Kontext zu erschließen. Das Ziel des Fremd- und Zweitsprachunterrichts ist es schließlich, auf die Anwendung der Zielsprache in realen Situationen vorzubereiten.
In den meisten DaZ-Kursen ist es sowieso illusorisch, einen Text in die Erstsprachen der TN zu übersetzen: Es sind einfach zu viele verschiedene Sprachen. Einen Text in eine Sprache, aber nicht in alle Sprachen zu übersetzen, führt schnell zur Benachteiligung.
Andererseits spielt die Muttersprache zumindest bis B1-Niveau eine nicht zu unterschätzende Rolle als Modell und als Sicherheitsanker in der noch unbekannten Sprachumgebung. In Lernergruppen mit homogener Ausgangssprache kann es daher manchmal sinnvoll sein, einzelne unbekannte Schlüsselwörter in der Muttersprache der Lernenden vorzugeben.
Auf keinen Fall sollten ganze Texte übersetzt werden, denn Übersetzung führt in der Regel nicht zur Verankerung der neuen Sprache im Gedächtnis. Das erreichen Lernende eher, wenn sie sich auf die neue Sprache einlassen und so viel Input wie möglich in dieser Zielsprache erhalten.

Aktivitäten

Man kann sich immer dann etwas besonders gut merken, wenn man die neue Information an etwas Bekanntes anknüpfen kann. In einer neuen Sprache kann es aber passieren, dass es nur wenige Anknüpfungspunkte gibt. Aus diesem Grund fühlen sich Lernende anfangs bei Lesetexten überfordert. Wo anfangen – wie entschlüsseln? Die folgenden Aktivitäten können dabei helfen, eine Überforderung der TN zu vermeiden.

WELTWISSEN

Weltwissen bezeichnet Informationen, von denen man annehmen kann, dass sie in weiten Teilen der Welt bekannt sind. Dazu zählen auch internationale Wörter, wie z. B. Fremd- und Lehnwörter aus dem Lateinischen oder Griechischen, Markennamen oder geographische Bezeichnungen. Aber Vorsicht: Während ein Wort wie „Harmonie" TN mit der Erstsprache Spanisch oder Englisch keine Problem bereiten dürfte, weisen türkische oder chinesische Entsprechungen keine sprachlichen Ähnlichkeiten auf.

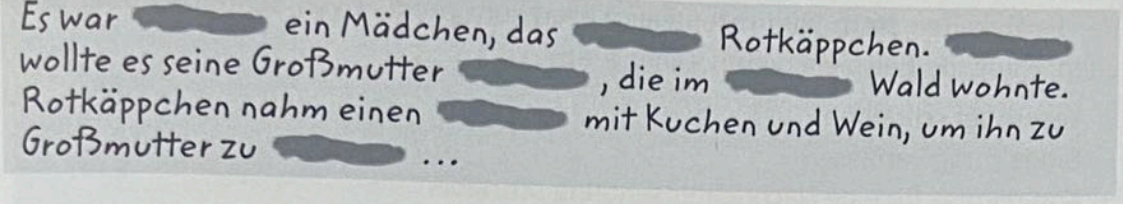
Verstehensinseln: Suchen Sie einen Zeitungstext, in dem es viele Namen, Zahlenangaben oder sonstige Wörter gibt, die die Lernenden aufgrund von Weltwissen entschlüsseln können. Bitten Sie die TN, alle Namen und Zahlen zu markieren sowie alle Wörter, die sie kennen. Dann vergleichen die TN ihre Ergebnisse in Gruppen. Lassen Sie dann raten, worum es in dem Text gehen könnte. Diese Aktivität hilft Lernenden, den Fokus darauf zu legen, was sie wissen, anstatt zu fokussieren, was sie nicht wissen. Damit wird das Selbstvertrauen gesteigert und gleichzeitig eine wichtige Strategie für das Leseverstehen trainiert.



Das weltbekannte Fotomodell Katja Kaiser macht mit den beiden Kindern Sabine und Nick auf der Insel Mallorca Urlaub. Wie erst heute bekannt wurde, ist ihr Mann Dieter Gröhler, mit dem sie seit 2005 verheiratet ist, nicht dabei. Daher gibt es Spekulationen,

Auswischtext: Diese Aktivität funktioniert nach dem gleichen Prinzip wie die Leerstellen-Übung (→ Wortschatz, S. 67). Schreiben Sie einen Text an die Tafel, in dem es sowohl bekannten als auch unbekannten Wortschatz gibt. Sie können z. B. einen noch unbekannten Text aus dem Lehrwerk verwenden. Bitten Sie die Lernenden herauszufinden, worum es in dem Text geht. Sobald jemand nach einem unbekannten Wort fragt, entfernen Sie dieses von der Tafel. Gehen Sie weiter so vor, bis nur noch ein Textgerüst mit bekanntem Wortschatz übrig bleibt. Lassen Sie raten, worum es gehen könnte. Wenn das nicht funktioniert, weil die übrig gebliebenen Wörter zur Textentschlüsselung nicht ausreichen, ergänzen Sie nach und nach wichtige Schlüsselwörter, bis der Textinhalt klar ist.

Es ist hierbei nicht wichtig, den gesamten Text an der Tafel zu rekonstruieren, der Sinn der Aktivität besteht wieder darin, dass die Lernenden ihren Fokus darauf legen, was sie schon wissen. Sie lernen, Wörter aus dem Kontext zu erschließen, auf Schlüsselbegriffe zu achten und nicht an unbekannten Wörtern zu kleben, die für die Textentschlüsselung nicht benötigt werden.



Halber Text: Diese Aktivität eignet sich als „Augenöffner" für Gruppen, die schon über einen gewissen Wortschatz verfügen (ab A2+), und in denen es viele Personen gibt, die regelmäßig an unbekannten Wörtern „kleben".

Nehmen Sie einen dem Lernniveau entsprechenden Text und schneiden Sie ihn genau in der Mitte von oben nach unten durch. Teilen Sie die Lernenden in zwei Gruppen. Jede Gruppe versucht nun, ihren halben Text zu entschlüsseln.

Anschließend vergleichen die Lernenden aus beiden Gruppen ihre entschlüsselten Texte mit dem durch Aneinanderhalten wiederhergestellten Originaltext. Zur allgemeinen Überraschung ergibt sich eine hohe Übereinstimmung. Diese Aktivität hilft zu zeigen, dass in einem Lesetext nicht jedes einzelne Wort gelesen und verstanden werden muss.

Informationslücken im Kugellager: Um den Umgang mit Informationslücken zu üben, bietet sich das Kugellager-Verfahren an: Teilen Sie Gruppe in zwei Hälften. Hälfte 1 bildet einen Stuhlkreis und schaut nach außen, Hälfte 2 sitzt ebenfalls in einem Stuhlkreis und schaut nach innen, so dass jede Person aus Hälfte 1 einer Person aus Hälfte 2 gegenüber sitzt. Alle Beteiligten erhalten den gleichen Lesetext, den sie innerhalb einer vorgegebenen kurzen (!) Zeit möglichst bis zum Ende lesen sollen. Es kann sein, dass dies nicht alle schaffen. Danach werden die Texte umgedreht, so dass die TN sie nicht mehr lesen können. Die TN haben nun ca. zwei Minuten Zeit, um sich über den Textinhalt auszutauschen. Dabei soll der Text nicht komplett rekonstruiert werden, Informationslücken werden also ausdrücklich zugelassen. Nach der vereinbarten Zeit wechseln die TN ihre Partner, indem der Außenkreis einen Stuhl nach rechts rückt. Die Lernenden lesen den Text noch einmal mit dem gleichen Zeitlimit wie zuvor. Danach erfolgt wieder ein Austausch mit dem Gegenüber über den Textinhalt. Die Prozedur wird etwa viermal wiederholt. Danach wird der Textinhalt im Plenum rekonstruiert.
Bei dieser Aktivität erfahren die Lernenden, wie mit wachsendem Vorwissen das Leseverstehen immer leichter wird und wie sich ihre Lesestile verändern. Am Ende haben gewöhnlich alle TN den Text bis zum Ende gelesen und verstanden.

Nach dem Lesen

Abhaken und weiter geht's im Kursbuch – das wäre die denkbar schlechteste Möglichkeit. Das Lesen von Texten führt meistens auch neuen Wortschatz ein, damit dieser im Gedächtnis bleibt, sollten Sie nach dem Lesen sinnvolle Aufgaben stellen, mit denen das Vokabular im Kontext verarbeitet werden kann. Dabei findet immer ein Wechsel der Fertigkeiten statt: vom rezeptiven Lesen zum produktiven Schreiben oder Sprechen. Folgende Beispiele bieten sich u.a. an:

Schreiben

- Leserbrief schreiben
- Blogeintrag verfassen
- Kommentar für eine Nachrichtensendung schreiben
- Zusammenfassung schreiben
- Bericht in Boulevardpresse verfassen
- ...

Sprechen

- Interview mit Hauptperson des Lesetextes
- Umfrage zum Thema im Kurs
- Dialog zwischen Handelnden aus dem Text
- Radiosendung zum Textinhalt
- Werbespot zum Inhalt
- ...

Diese Aktivitäten ermöglichen die Beschäftigung mit Inhalt und Wortschatz des Lesetextes und helfen, den Wortschatz langfristigen zu behalten.

LESEN: AUF EINEN BLICK

- Das oberste Lernziel ist das Verstehen authentischer Texte.
- Zur Erleichterung des Leseverstehens sollten Texte immer vorentlastet werden.
- Lesen braucht eine Aufgabe, damit die Lernenden wissen, welchen Lesestil sie anwenden müssen.
- Lautes Vorlesen eignet sich nicht zur Förderung des Leseverstehens, da die Konzentration auf die Aussprache das Verständnis des Inhalts eher behindert.
- Übersetzen ist für das Leseverstehen ungeeignet, weil die Lernenden dabei oft den Kontext aus den Augen verlieren.
- Zum Training des kontextbezogenen Lesens gibt es eine Reihe von Aktivitäten, die Aha-Erlebnisse bei den Lernenden auslösen und ihnen helfen, das Wort-für-Wort-Lesen zu überwinden.
- Nach dem Lesen eines Textes kann eine Reihe von kreativen Aktivitäten durchgeführt werden, die nicht als Extra zu verstehen sind (wenn halt noch Zeit ist …), sondern die einen wichtigen Einfluss auf die Erinnerungsleistung haben.

Literatur zum Weiterlesen

- Ulrich Häussermann / Hans-Eberhard Piepho (1996): *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache. Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie.* München, Kapitel 8 „Aufgaben und Übungen zur freieren Entfaltung der Lese-Intelligenz", S. 286 ff.
- Gert Solmecke (1993): *Texte hören, lesen und verstehen.* München
- Lukasz Tyczkowski, (2008): *Lesen und Hören – rezeptive Fertigkeiten.* Norderstedt (Lizentiatsarbeit)

Wortschatz



Stellenwert von Wortschatz

BEDEUTUNG VON WORTSCHATZ

„Ich kenne nicht eine einzige Gesprächssituation, die wegen grammatischer Unsicherheit oder Unkenntnis zusammengebrochen wäre, wohl aber sehr viele Fälle, wo Kommunikation wegen unbekannter Wörter nicht zustande kam."

Freudenstein (1999: 544)

Polysemantik = Mehrdeutigkeit
Idiomatik = Sprache besteht aus Sprachbausteinen

Diese Aussage von Freudenstein würde viele Lernende einer Fremdsprache wahrscheinlich zunächst verblüffen, denn im Mittelpunkt ihrer Vorstellungen vom Sprachenlernen steht oft genug noch das „Büffeln" von Grammatikstrukturen. Kommunikation jedoch scheitert selten an fehlender Grammatik, sondern meist an fehlendem Wortschatz. Wortschatz spielt eine herausragende Rolle, erstens weil es so viele Wörter gibt und zweitens weil der Wortschatz einer Sprache hochkomplex (Polysemantik und Idiomatik) ist. Drittens und vor allem gehören Verstehen und sich Mitteilen zu den menschlichen Grundbedürfnissen.

Sollten Sie also beim Unterrichten den Schwerpunkt auf das Lernen von Wörtern legen – wenn möglich mit Vokabelheften, der Übersetzung in der Muttersprache und regelmäßigem Abfragen des Gelernten? Dann würden Sie die Sache sehr ungünstig angehen, denn Wortschatz liefert „nur" das sprachliche Material für die Zielfertigkeiten Sprechen, Hören, Schreiben und Lesen.

Konsequenzen für den Unterricht

Ausgang und Ziel: die Fertigkeiten

Da das Ziel von Unterricht das sprachliche Handeln in der Fremdsprache ist, sollten Ausgangs- und Endpunkt jeder Wortschatzarbeit die Fertigkeiten sein. Nicht nur münden das Einführen und Einüben von Wortschatz in mindestens eine der Zielfertigkeiten (ein Lese- oder Hörtext, ein Gespräch, das die TN führen sollen oder eine Schreibaufgabe), sondern Wortschatz beginnt auch in einem größeren Rahmen, mit einem Kontext. Dieser ist den TN oft durch ihr Weltwissen bekannt, sie wissen, was sie erwartet und können ihre Aufmerksamkeit darauf fokussieren. Auch Ergebnisse aus der Hirnforschung belegen, dass sich größere Kontexte leichter einprägen als isoliertes Einzelwissen.

Wortschatz kontextualisieren

Wenn Sie zum Beispiel den Wortschatzbereich „Kleider" einführen möchten, überlegen Sie, wofür die TN den Wortschatz benötigen könnten (Kleidereinkauf, Personenbeschreibung, Gespräch über Mode etc.). Isoliert eingeführter Wortschatz – auch wenn er durch ein gemeinsames Thema verbunden ist – wird schnell vergessen. Schaffen Sie deshalb einen authentischen Rahmen: Das könnte ein Bild einer typischen Situation sein (Kunde und Verkäufer im Kaufhaus), Kaufhausmusik oder auch Prospekte und Kleiderkataloge. All dies ist den meisten TN bekannt, sie haben in ihrem mentalen Lexikon bereits „Netze", in die sie den neuen Wortschatz einbinden können.

mentales Lexikon

Wortschatz wird im Gehirn auf vielfältige und komplexe Weise gespeichert: Im mentalen Lexikon muss ein Wort einerseits einer Bedeutung zugeordnet werden und mit diesem Inhalt abgespeichert werden. Bei einem Verb ist die Handlung gespeichert, bei einem Nomen eine prototypische Visualisierung, Adjektive sind mit den Nomen verbunden, mit denen sie zusammen vorkommen können (z. B. *schönes Wetter* – jedoch nicht *gutaussehendes Wetter*). Schon allein der Inhalt eines Wortes ist komplex in unserem Gehirn repräsentiert.
Andererseits müssen auch das Klangbild und das Schriftbild von Wörtern gespeichert sein. Weil wir die richtige Form in unserem mentalen Lexikon gespeichert haben, fällt uns auf, wenn ein Wort falsch ausgesprochen wird oder orthographisch falsch geschrieben ist.
Viele Wörter lösen auch Emotionen aus. So kann schon das Wort *Zahnarzt* die Vorstellung des typischen Geruchs oder Angst auslösen. Das bedeutet, dass auch begleitende Emotionen und situative Merkmale gespeichert sind. Das mentale Lexikon ist damit mehrdimensionaler als jedes andere Lexikon.

multisensorische Wortschatzvermittlung

Das alles sollte Auswirkungen auf die Wortschatzvermittlung haben. Neuer Wortschatz sollte so vielfältig wie möglich präsentiert werden. Die verschiedenen Lernkanäle der TN sollten angesprochen werden, verbale Erklärungen allein sind oft – und besonders im Anfängerunterricht – unzureichend. Wörter müssen erfahren, d. h. mit allen Sinnen (multisensorisch) erlebt werden. Wörter sollten visualisiert werden (Bilder und Realien) und ihr Klangbild (Aussprache und Betonung) eingeübt werden (auditiver Lernkanal). Die Handlungen, die mit einem Verb verbunden sind, die Gefühle, die ein Adjektiv transportiert, oder das Aussehen eines Gegenstandes können pantomimisch dargestellt werden (kinästhetischer Lernkanal).

Phasen der Wortschatzarbeit

Am Beispiel des Wortschatzbereichs „Lebensmittel" werden die verschiedenen Phasen der Wortschatzarbeit vorgestellt:

- Wortschatz einführen
- Wortschatz anwenden
- Wortschatz erschließen
- Wortschatz einüben und wiederholen

Es geht nicht um die Präsentation eines bestimmten Wortschatzbereichs, die vorgestellten Methoden und Aktivitäten lassen sich auch für andere Bereiche bis hin zu komplexeren Themen verwenden bzw. abwandeln.

Vorüberlegungen

Situationen

Bevor Sie mit der Einführung von neuem Wortschatz beginnen, überlegen Sie, für welche alltäglichen Situationen man den Wortschatzbereich „Lebensmittel" gebrauchen könnte. Denkbar sind z. B.:

- Einkaufen im Supermarkt
- Marktbesuch
- Restaurantbesuch
- Kochen und Kochrezepte
- Planung einer gemeinsamen Kursparty

In solchen Situationen zu denken hilft Ihnen, nicht nur den isolierten Wortschatz im Kopf zu haben, sondern vor allem das Ziel, für das die TN diesen Wortschatz benötigen. Legen Sie sich auf eine Situation fest, um das Gebiet nicht zu überfrachten.

Fertigkeiten

Überlegen Sie dann, auf welche Fertigkeiten das Wortschatzgebiet zielen könnte:

- Hörverstehen: z. B. Dialoge im Supermarkt (entweder auf CD oder von KL vorgetragen)
- Leseverstehen: Viele Lehrwerke bieten gutes Material, zusätzlich sollten Sie auch authentisches Textmaterial wie Supermarktprospekte oder Rezepte anbieten.
- Sprechen: z. B. Dialoge im Supermarkt (können sich direkt aus dem Hörverstehen ergeben) oder Austausch über das Lieblingsessen
- Schreiben: z. B. Rezepte oder Einkaufslisten (für den Einkauf für die Kursparty mit Berechnung der Preise)

Progression

Den genannten Situationen und Fertigkeiten liegt keine Progression zugrunde, sondern sie lassen sich auf verschiedenen Sprachniveaus realisieren.

Beginnen Sie im Unterricht mit einem authentischen Verwendungszusammenhang. Gerade im Anfängerbereich gibt es sehr konkrete Wortschatzgebiete wie „Lebensmittel", „Kleidung" oder „Körper" für alltägliche Sprachhandlungen und Situationen (Einkaufen, Arztbesuche etc.). Die TN kennen diese und finden so Anknüpfungspunkte. Neues sollte gerade bei erwachsenen Lernenden immer an Bekanntes angebunden werden, da es so besser gespeichert werden kann.

authentische Verwendungszusammenhänge

Zu fast allen Wortschatzgebieten gibt es authentisches Bild- und Textmaterial, gerade bei den Themen im Anfängerbereich auch Realien (Lebensmittel aus dem Kaufmannsladen, Kleidungsstücke, Möbel und Gegenstände im Kursraum etc.). Bringen Sie authentisches Material mit in den Unterricht. Bilder und Realien funktionieren im Gehirn als Anker und knüpfen an Emotionen an – das erleichtert das Lernen.

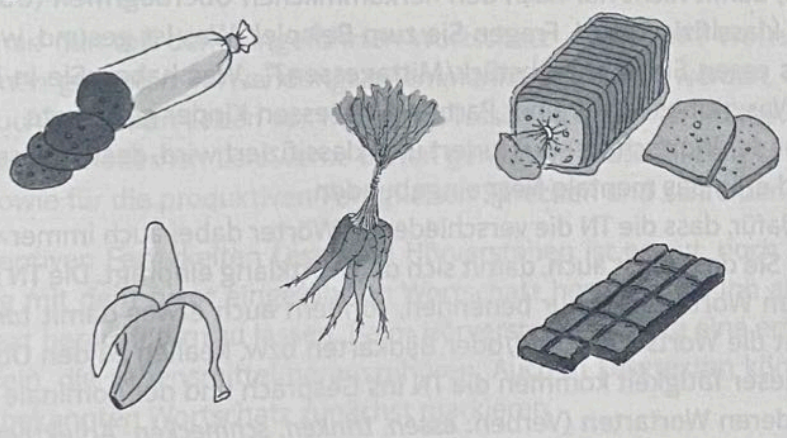
authentisches Material

Achten Sie darauf, die TN nicht mit neuem Wortschatz zu „überschütten". Greifen Sie stattdessen das Thema einige Zeit später wieder auf und vertiefen Sie es dann. Auf diese Weise haben sich die zuvor eingeführten Wörter schon eingeprägt und der neue Wortschatz kann daran anknüpfen. Der Wortschatz aus dem Lehrwerk sollte integriert sein, damit die TN einen Wiedererkennungseffekt haben und nicht doppelt lernen müssen.

neuer Wortschatz in Maßen

Wortschatz einführen

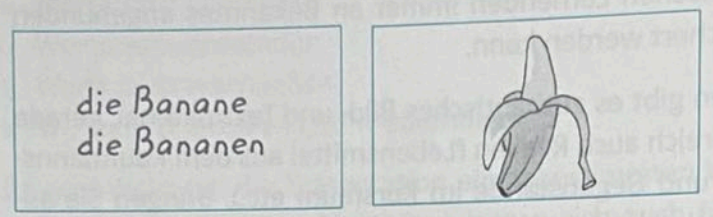
Situative Einordnung: In der Mitte des Kursraums liegen Supermarktprospekte mit Lebensmitteln, Bilder oder Realien (Kaufmannsladen), an den Wänden, der Tafel und der Tür könnten ebenfalls Prospekte hängen. Die Raumgestaltung dient der situativen Einstimmung auf das neue Thema.



Fragen Sie die TN: „Wo befinden Sie sich heute?" oder „Wo sind wir jetzt?" und führen Sie so in das neue Gebiet ein, bevor Sie sich den einzelnen Wörtern zuwenden. Vielleicht ergibt sich schon ein Gespräch über das Thema („Wo kaufen Sie ein?" „Wie oft gehen Sie einkaufen?"). Solche teilnehmerorientierten Fragen steigern das Interesse und die Motivation.

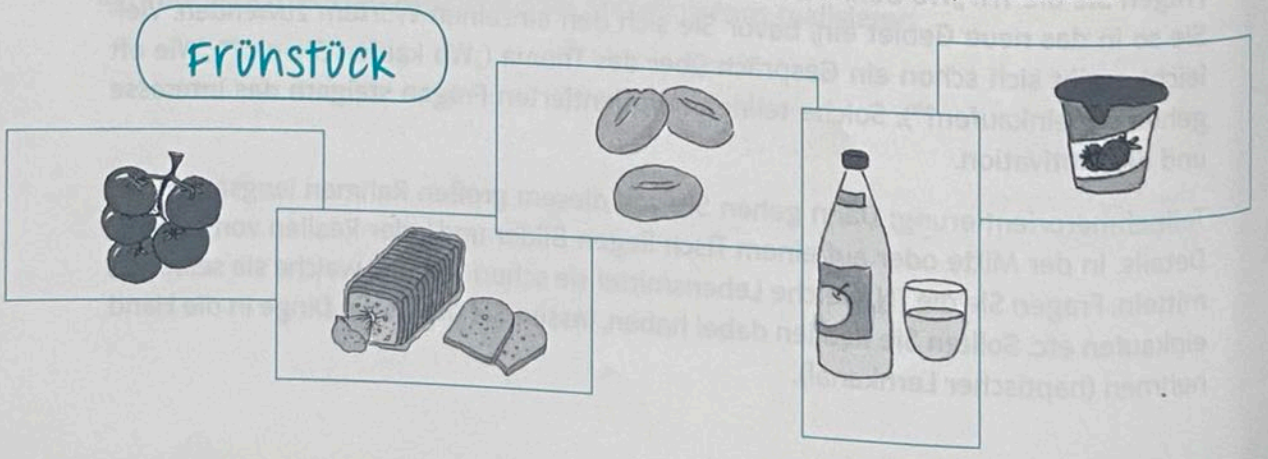
Teilnehmerorientierung: Dann gehen Sie von diesem großen Rahmen langsam in die Details. In der Mitte oder auf einem Tisch liegen Bilder und/oder Realien von Lebensmitteln. Fragen Sie die TN, welche Lebensmittel sie schon kennen, welche sie selbst oft einkaufen etc. Sollten Sie Realien dabei haben, lassen Sie die TN die Dinge in die Hand nehmen (haptischer Lernkanal).

Gegenstände und Wörter zuordnen: Nun erst legen Sie Wortschatzkarten in die Mitte und fordern die TN auf, diese den passenden Gegenständen bzw. Bildern zuzuordnen. Diese Vorgehensweise ist automatisch binnendifferenziert, da die TN ihr unterschiedliches Vorwissen einbringen können.



Entscheidend ist, dass die TN die Zuordnung vornehmen, nicht Sie als KL. Auch wenn das eine oder andere Wort unbekannt ist, soll von den TN zunächst gemeinsam eine Zuordnung versucht werden. Auch in der Erstsprache werden Hypothesen über Inhalte und Bedeutungen gebildet, diese Strategien werden in der Fremdsprache oft vergessen. Es ist wichtig, die TN durch Aufgabenstellungen und Fragen daran zu erinnern. Greifen Sie nur ein, wenn die TN selbstständig nicht weiterkommen, sowie zur Ergebnissicherung am Ende.
Auf höherem Niveau können den Begriffen auch Definitionskarten statt Bilder zugeordnet werden.

Wortschatz strukturieren und klassifizieren: Noch bevor sich die TN den neuen Wortschatz aufschreiben, ist es wichtig, etwas mit den Wörtern zu „machen", sie wieder in einen größeren Kontext einzubinden. Lassen Sie die TN den Wortschatz z. B. strukturieren. Fragen Sie: „Wie kann man die Lebensmittel ordnen?" Geben Sie selbst auch Kriterien vor, damit nicht nur nach den herkömmlichen Oberbegriffen (Obst, Gemüse, Fleisch etc.) klassifiziert wird. Fragen Sie zum Beispiel „Was ist gesund, was ist ungesund?", „Was essen Sie zum Frühstück/Mittagessen?", „Was haben Sie in Ihrem Kühlschrank?", „Was gibt es in auf einer Party?", „Was essen Kinder gern?" etc.
Je vielfältiger der Wortschatz strukturiert und klassifiziert wird, desto besser und nachhaltiger wird er in das mentale Netz eingebunden.
Sorgen Sie dafür, dass die TN die verschiedenen Wörter dabei auch immer wieder nennen und tun Sie das selbst auch, damit sich der Wortklang einprägt. Die TN sollten aber die jeweiligen Wörter nicht nur benennen, sondern auch etwas damit *tun*, das heißt ganz konkret die Wortschatz- und/oder Bildkarten bzw. Realien zu den Oberbegriffen legen. Bei dieser Tätigkeit kommen die TN ins Gespräch und der nominale Wortschatz wird mit anderen Wortarten (Verben: *essen, trinken, schmecken*; Adjektive: *lecker, gesund, nicht gut*) und mit Chunks (*schmeckt gut, ist lecker, geht nicht*) verbunden.



Nonverbale Semantisierung (Pantomime): Viele Adjektive, einige Nomen und ganz besonders Verben eignen sich auch gut zur pantomimischen Darstellung. Pantomime soll nicht die verbalen Semantisierungsformen (Erklärungen, Beispiele, Definitionen, Synonyme, Über- und Unterordnung) ersetzen, jedoch leistet nonverbale Semantisierung (Gestik, Mimik, Handlung) einen unschätzbaren Dienst bei der Speicherung von Wortschatz im Gedächtnis. Der kinästhetische Lernkanal, das Lernen über Bewegung, wird angesprochen und die TN lernen ganzheitlich.
Am besten stehen die TN in der Mitte im Kreis. Sagen Sie ein Wort und machen Sie eine dazu passende Geste, Mimik oder Bewegung. Die TN wiederholen das Wort und machen die entsprechende Pantomime. Wiederholen Sie das Ganze mit 10 bis 15 neuen Wörtern – mehr sollten es nicht sein, um die TN nicht zu überfordern.

Im Anfängerunterricht ist es besser, wenn Sie als KL die Pantomime zum jeweiligen Wort vorschlagen, damit die TN zunächst die Methode kennenlernen. Später können auch die TN eine Bewegung vorschlagen.

Es ist verblüffend, wie schnell und nachhaltig sich TN Wortschatz über die Verbindung mit der entsprechenden Pantomime merken können. Probieren Sie es aus.

Stillarbeitszeit einplanen: Geben Sie den TN immer genügend Zeit, um sich den neuen Wortschatz aufzuschreiben. Ein typischer Fehler ist es, Aktivität an Aktivität zu reihen, ohne genügend Stillarbeit einzuplanen. Die TN brauchen nach den bewegten Aktivitäten aber Zeit, um sich den Wortschatz aufzuschreiben, darüber nachzudenken, oder auch einfach, um die Gedanken schweifen zu lassen.

Wortschatz anwenden

Was kann man nun mit dem eingeführten Wortschatz „anstellen"? Wortschatz sollte immer in einen größeren Verwendungszusammenhang gestellt werden, denn nur so kommt er auch im echten Leben vor. Im Prinzip lassen sich alle vier Fertigkeiten anbinden. Die meisten modernen Lehrwerke bieten genügend Material zum Lese- und Hörverstehen sowie für die produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben.

neuen Wortschatz fokussieren

Bei den rezeptiven Fertigkeiten Lese- und Hörverstehen ist es gut, noch einmal eine Verknüpfung mit dem zuvor eingeführten Wortschatz herzustellen, ihn aus dem größeren Kontext herausfiltern zu lassen. Beim Hörverstehen könnte eine erste selektive Hörübung sein, die Lebensmittel herauszuhören. Auch in Lesetexten können TN den neuen, nun bekannten Wortschatz zunächst markieren.

Pantomimen-Theater: Für das Pantomimen-Theater lesen Sie den TN einen Text zunächst einmal vor und unterstützen das Verständnis mit den Pantomimen, die Sie zuvor eingeübt haben. Dann lesen Sie den Text ein zweites Mal vor und fordern die TN auf, an den jeweiligen Textstellen die entsprechenden Pantomimen oder auch weitere, den Text begleitende Gesten zu machen. So können die TN zeigen, dass Sie den Text oder einen Großteil davon verstanden haben.
Danach werden weniger gelenkte Übungsformen und Aufgaben angeboten.

Teilnehmer-Diktat: Für die produktiven Fertigkeiten Schreiben und Sprechen empfiehlt sich als noch sehr gelenkte, aber überaus motivierende und vorentlastende Aktivität das Teilnehmer-Diktat: Zeigen Sie den TN ein zum Thema passendes Bild mit einer Handlung (z. B. ein Bild, in dem Eltern in einem Supermarkt mit ihren Kindern einkaufen). Die meisten Lehrwerke enthalten entsprechendes Bildmaterial. Der zuvor eingeführte Wortschatz sollte für alle sichtbar sein (Tafel, Whiteboard, Overheadprojektor oder Beamer). Fragen Sie die TN, wer auf dem Bild zu sehen ist. Dann fragen Sie: „Was sagt die Person (die Mutter / der Vater …)?". Die entsprechende Antwort von einem/r der TN ist gleichzeitig der erste Satz des Diktates. Dieser muss zwar eventuell grammatikalisch korrigiert werden, aber inhaltlich gilt er. Lassen Sie ihn von dem/der TN, der/die ihn vorgeschlagen hat, für alle diktieren. Sie selbst schreiben verdeckt an der Tafel ebenfalls mit, denn Sie brauchen später eine Korrekturversion. Dann fragen Sie weiter: „Was sagt nun (das Kind / die Kassiererin …)?". Wieder wird der Satz eines/r TN eventuell von Ihnen oder den anderen TN korrigiert und dann diktiert. Auf diese Art entwickelt die Gruppe ihr eigenes Diktat, bei dem Sie selbst nur als Moderator fungieren. Im Gegensatz zu der klassischen Diktatform, bei der der/die KL den Text auswählt und diktiert, während die Lernenden sich meist nur auf die korrekte Form konzentrieren, werden hier weitaus mehr Gehirnareale beansprucht: Die TN verwenden den vorher erarbeiteten Wortschatz kreativ, sie verbinden ihn mit anderem bekannten Wortschatz. Die Gruppe arbeitet zusammen und entwickelt gemeinsam etwas. Der Inhalt wird wichtig, während sich die TN beim klassischen Diktat nach dem Schreiben meist nicht einmal mehr erinnern, was sie geschrieben haben. Und natürlich korrigieren die TN anhand Ihrer Mitschrift ihr Diktat oder das des Nachbarn selbst.

Wortschatz erschließen

Gute Texte (Hör- und Lesetexte) sind immer möglichst authentisch und enthalten daher auch Wortschatz, der den TN zum Teil unbekannt sein dürfte. Beim Hörverstehen, das flüchtig ist, ist dieser Aspekt weniger problematisch, wenn Sie die TN mit einer entsprechenden Aufgabenstellung lenken (z. B. „Welche Lebensmittel hören Sie?"). Sie hören den unbekannten Wortschatz dann nicht detailliert, sondern versuchen, Bekanntes herauszufiltern.

Wörter aus dem Kontext erschließen

Lesetexte sind nicht flüchtig, der Text „bleibt" und der Lesevorgang kann wiederholt werden. Das verleitet die TN oft dazu, sich im Text von Wort zu Wort zu hangeln. Das ist doppelt problematisch: Zum einen bremst es den Lesefluss und damit auch den Lesespaß. Zum anderen behindert es das Gesamtverständnis. Auch Muttersprachler erschließen unbekannte Wörter aus dem Kontext. Diese wichtige Strategie muss in der Fremdsprache geübt werden. Dazu dienen Wort- und Texterschließungsübungen.

Wörter aus sich selbst heraus erschließen: Diese Form der Erschließung ist gerade in der deutschen Sprache mit ihren Komposita (Wortzusammensetzungen) und Ableitungen (Nomen aus Verben und Adjektiven und umgekehrt) überaus wichtig. Bevor Sie als KL ein Wort erklären, machen Sie es sich zur Gewohnheit, zurückzufragen: „Was könnte das Wort bedeuten?" oder „Welchen Teil von dem Wort verstehen Sie?", vor allem wenn Sie sehen, dass es sich bei dem unbekannten Wort um ein Kompositum oder um eine Ableitung handelt. So fördern Sie auch die Lernerautonomie der TN.

Texterschließung: Fragen Sie TN nach dem Lesen nie zuerst „Was verstehen Sie nicht?", denn damit legen Sie den Fokus auf den unverstandenen Wortschatz. Fragen Sie zunächst „Was verstehen Sie?" oder „Wie finden Sie den Text?", so lenken Sie die TN auf das Verstandene hin.

Leerstellen-Übung: Da TN aber auch wissen wollen, was die unbekannten Wörter in einem Text bedeuten, bietet sich eine sehr effektive Texterschließungsübung an, die sie dazu zwingt, den ganzen Kontext mit in den Blick zu nehmen: Präsentieren Sie den Text über den Overheadprojektor oder Beamer. Nach dem ersten Lesen und dem Austausch über das Verstandene fragen Sie die TN nach dem Unverstandenen. Markieren Sie die Wörter, die die TN Ihnen nennen, mit einem Folienstift schwarz, so dass sie nicht mehr zu erkennen sind. Wenn Sie mit dem Beamer arbeiten, löschen Sie die entsprechenden Wörter und lassen einen leeren Platz an diesen Stellen. Dann lesen Sie die jeweiligen Sätze ohne das Wort vor und fragen die TN: „Verstehen Sie den Satz ohne das Wort?" Handelt es sich um ein Schlüsselwort (besonders Verben und Nomen), werden die TN den Satz ohne dieses kaum verstehen. Handelt es sich jedoch um ein weniger wichtiges Wort, z. B. um ein Partikelwort wie *eigentlich*, dann liegt trotz der Lücke Verständnis vor.
In diesem Fall erklären Sie das Wort nicht, damit würden Sie die geübte Strategie (Schlüsselwörter erkennen) zunichtemachen. Die TN erkennen sehr schnell, bei welchem Wort es sich um ein Schlüsselwort handelt. Diese Erkenntnis ist die erste wichtige Strategie, die mit dieser Übungsform trainiert werden soll.
Im zweiten Schritt fragen Sie die TN bei den erkannten Schlüsselwörtern nach der möglichen Bedeutung: „Was könnte es bedeuten? Raten Sie!" Lesen Sie dazu noch einmal den ganzen Satz oder auch den nachfolgenden Satz vor. Die TN beziehen nun automatisch den ganzen Kontext mit ein. Die genannten Vorschläge halten Sie schriftlich fest. Besprechen Sie gemeinsam mit der Gruppe, welches der genannten Wörter am besten passen könnte. Auf diese Art trainieren Sie mit den TN zusammen die Strategie der Hypothesenbildung. Nur dann, wenn die Hypothesen in die falsche Richtung gehen oder sich die Lücke nicht füllen lässt, ist eine verbale oder nonverbale Worterklärung Ihrerseits nötig.

Gewöhnen Sie die TN an solche Wort- und Texterschließungsübungen, sie sind mindestens genauso wichtig wie Wortschatzeinführungen von Seiten des/der KL, denn diese Strategien sind es, die die TN in ihrem weiteren Leben brauchen. Führen Sie sie nicht regelmäßig durch, laufen Sie Gefahr, dass die TN entweder jedes unverstandene Wort im Text gleich nachfragen oder sofort zum Wörterbuch greifen.

EXKURS: UMGANG MIT DEM WÖRTERBUCH

Sollte man Wörterbücher im Unterricht erlauben oder nicht?
Die Frage ist umstritten. Es bietet sich an, Wörterbücher phasenabhängig einzusetzen. Bei Wortschatzeinführungen ist es besser, wenn die TN versuchen, die Erklärungen des/der KL oder anderer TN zu verstehen. Sie wenden dann auch automatisch wichtige Strategien an (Unverständnis äußern, nachfragen etc.), die sie auch außerhalb des Kurses brauchen.
Besonders bei kreativen Schreibaktivitäten, die in Einzelarbeit durchgeführt werden, kann ein Wörterbuch jedoch nützlich sein und für Lernerautonomie sorgen.

Der Umgang mit Wörterbüchern muss jedoch geübt werden. Das beinhaltet nicht nur das alphabetische Suchen nach dem Wort und das Erkennen der korrekten Bedeutung für den jeweiligen Kontext sowie das Entschlüsseln der Zusatzinformationen, die ein Wörterbucheintrag enthält, sondern eben auch die Akzeptanz, dass es Phasen im Unterricht gibt, in denen das Wörterbuch tabu ist.

Wenn Sie gezielt Worterschließungsübungen mit den TN durchführen, dann vereinbaren Sie, dass in dieser Zeit das entsprechende Wort nicht nachgeschlagen wird. Ein absolutes Verbot von Wörterbüchern würde aber nur das heimliche Nachschauen unter dem Tisch fördern. Arbeiten Sie strategisch und machen Sie ein Spiel daraus: Lassen Sie die TN während der Wortschatzeinführung oder der Worterschließungsübungen in ihrer Erstsprache die vermutete Bedeutung aufschreiben. Geben Sie nach dieser Phase fünf Minuten Zeit, um im Wörterbuch nachzuschlagen, ob sich die Vermutungen der TN bestätigen. Fragen Sie, wie viel Prozent sie richtig geraten haben. Die meisten TN werden Ihnen stolz sagen, dass sie zu 80 % oder 90 % richtig lagen. Damit fördern Sie das Vertrauen der TN in ihr Weltwissen und ihre Erschließungsfähigkeiten.

Wortschatz einüben und wiederholen

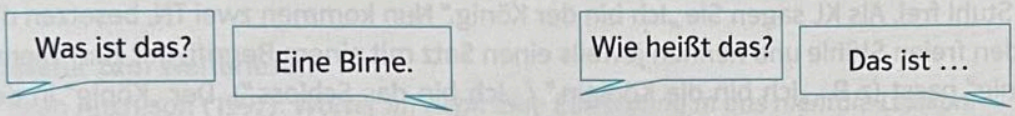
Der eingeführte oder selbst erschlossene Wortschatz muss regelmäßig gefestigt werden, um dauerhaft zur Verfügung zu stehen. Wiederholt man Wortschatz immer auf die gleiche Weise (z. B. durch Abfragen), geht er trotzdem irgendwann verloren, da er von neuem Wortschatz überlagert wird. Das bedeutet, Sie und die TN müssen den Wortschatz vielfältig und kreativ vernetzen und dabei immer neue Pfade im mentalen Lexikon anlegen. Dazu sind folgende Aktivitäten geeignet:

Wortschatzkartei: Legen Sie zusammen mit den TN für den Kurs eine Wortschatzkartei an, die im Kursraum verbleibt. Einige TN werden diese Methode auch zu Hause nutzen, der Erfahrung nach aber nicht alle. Trotzdem ist eine Wortschatzkartei im Kurs wichtig und lässt sich vielfältig einsetzen. Bereiten Sie Wortschatzkarten (A7 oder A8) vor, indem Sie auf die Vorderseite ein Wort oder einen ganzen Ausdruck schreiben. Die Rückseite mit der Erklärung wird von den TN gestaltet. Das kann im Anfängerunterricht eine Zeichnung sein oder der Satz aus einem Lesetext, der das Wort enthält. Auf höherem Niveau des Sprachenlernens können die TN in Partnerarbeit die Erklärungen auf die Rückseite der Wortschatzkarten schreiben – Sie müssen diese kontrollieren und gegebenenfalls korrigieren. Auf diese Weise arbeitet der ganze Kurs an der Entstehung

der Wortschatzkartei mit. Am Ende des Kurses können Sie die Wortschatzkarten verteilen oder verlosen: Die selbst hergestellten Karten finden meist reißenden Absatz.

Die Karten aus der Wortschatzkartei können Sie auf vielfältige Weise zur kreativen Wiederholung nutzen:

Wimmeln: Eine sehr bewegte Form zum ersten Einprägen von Wortschatz ist das Wimmeln, bei dem alle TN in der Mitte des Kursraums stehen. Es handelt sich um eine wechselnde Partnerarbeit in Bewegung. Die TN wählen ein oder mehrere Wortschatzkarten aus. Dann geht jede/r TN auf einen Partner zu, zeigt ihm/ihr den Begriff oder das gemalte Bild auf der Rückseite, lässt es sich erklären und erklärt seinerseits den Begriff auf der Wortschatzkarte des Partners. Danach tauschen die beiden Personen die Karten und suchen sich neue Partner. Auf diese Weise wird in kurzer Zeit der eingeführte Wortschatz sehr teilnehmerorientiert und effektiv wiederholt. Als KL können Sie „mitwimmeln" und sich so einen Überblick über eventuell noch vorhandene Schwierigkeiten machen.



Wörter-Hochzeit: In der Mitte liegen etwa 20 Nomen, Verben, Adjektive und Ausdrücke aus der aktuellen Lektion. Sie können auch einige Kärtchen aus einer früheren Wortschatzeinheit dazulegen. Nehmen Sie nun zwei der Wortschatzkarten und verbinden Sie diese zu einem Satz („Obst" und „rauchen": „Ich rauche nicht, ich esse lieber Obst."). Dann legen Sie die beiden Karten zurück und fordern die TN auf, selbst Wörter miteinander zu verbinden. Durch den neuen Kontext werden auch neue Pfade im mentalen Lexikon angelegt, gerade dann, wenn die beiden Wörter scheinbar nicht zusammenpassen. Je witziger die „Hochzeit", desto besser bleiben die Wörter im Gedächtnis.

Wortschatzdiktat: Das Spiel funktioniert ähnlich wie „Tabu". Sie umschreiben – später auch die TN untereinander – eines der neu eingeführten Wörter, ohne es zu nennen. Die Umschreibung kann verbal (durch Beispiele, Paraphrasen, Ober- oder Unterbegriffe, Synomyme oder Definitionen) oder nonverbal (durch Pantomime) geschehen. Die TN schreiben das entsprechende Wort auf. Nach 10 bis 15 umschriebenen Wörtern funktioniert die Ergebnissicherung nun umgekehrt: Der/die KL fragt nach dem ersten Begriff und lässt ihn sich dann von den TN erklären.

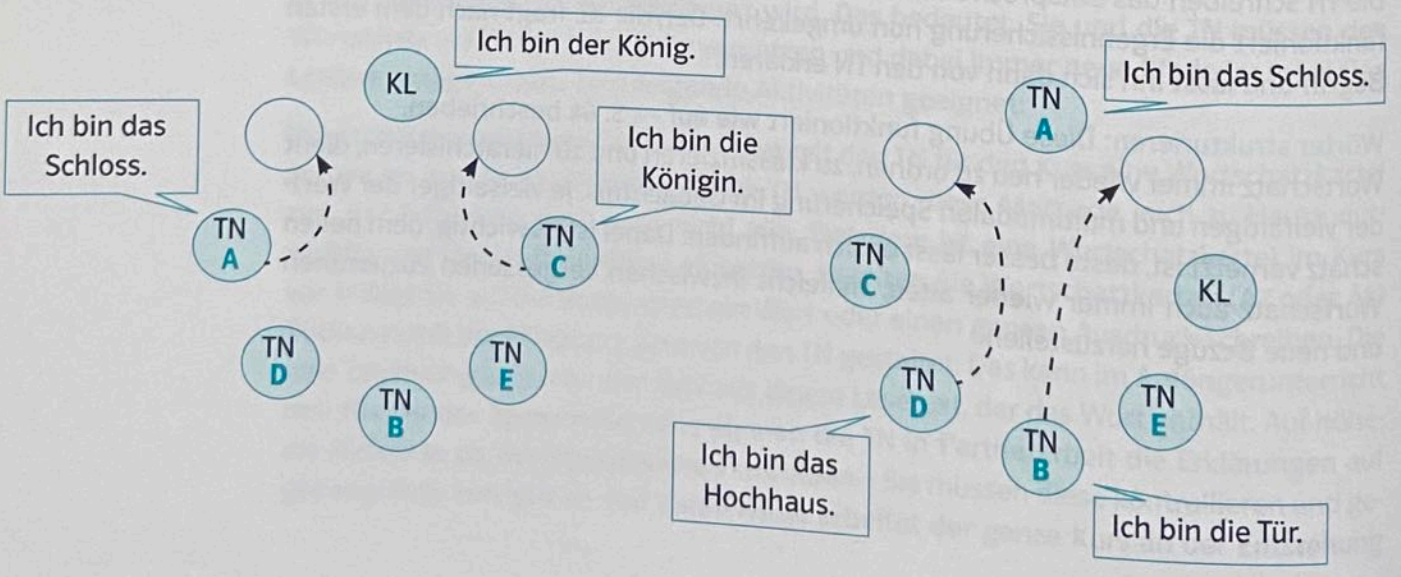
Wörter strukturieren: Diese Übung funktioniert wie auf → S. 64 beschrieben.
Wortschatz immer wieder neu zu ordnen, zu klassifizieren und zu hierarchisieren, dient der vielfältigen und multimodalen Speicherung im Gedächtnis. Je vielseitiger der Wortschatz vernetzt ist, desto besser lässt er sich auffinden. Dabei ist es wichtig, dem neuen Wortschatz auch immer wieder alten, vielleicht inzwischen vergessenen zuzuordnen und neue Bezüge herzustellen.

Texte schreiben: Diese Aktivität kann gut in Kleingruppen durchgeführt werden. Jede Gruppe wählt 10-12 Wörter aus der Wortschatzkartei aus und schreibt einen kleinen Text, in dem alle Begriffe vorkommen. Das Ganze kann auch als Sprechspiel durchgeführt werden.
Wie bei allen Gruppenarbeiten, bei denen abschließend ein Ergebnis präsentiert werden soll, ist es wichtig, den anderen Gruppen während der Präsentationsphase eine kleine Hör-Aufgabe zu geben, damit sich die TN gegenseitig zuhören. Man könnte sie beispielsweise raten lassen, welche Wörter die vortragende Gruppe gewählt hatte. Schriftliche Texte können auch ausgetauscht und die entsprechenden Wörter herausgesucht werden.

Wortschatzspiele

Es gibt eine Fülle von Wortschatzspielen. Ob Kartenpaare, Domino, Kreuzworträtsel oder Ratespiele wie *Tabu* – viele finden Sie auch in einschlägigen Spielebüchern. Das folgende Spiel ist sehr beliebt und dient der Wortschatzvernetzung:

Ich bin der König: Alle TN sitzen im Stuhlkreis, rechts und links neben dem/der KL ist je ein Stuhl frei. Als KL sagen Sie „Ich bin der König." Nun kommen zwei TN, besetzen die beiden freien Stühle und nennen jeweils einen Satz mit einem Begriff, der zum Thema „König" passt (z. B.: „Ich bin die Königin." / „Ich bin das Schloss."). Der „König" in der Mitte wählt sich einen der Begriffe aus (z. B. „die Königin") und geht mit der Person, die diesen Begriff genannt hat, auf die beiden frei gewordenen Plätze im Stuhlkreis zurück. Nun setzt sich der übriggebliebenen TN (=„das Schloss") auf den freigewordenen Stuhl in der Mitte und nennt noch einmal seinen Begriff: „Ich bin das Schloss." Wiederum kommen zwei TN auf die freien Plätze rechts und links und nennen nun Begriffe, die zum Thema „Schloss" passen. Dabei kann nun der Wortschatzbereich in eine völlig andere Richtung gehen (z. B. „Ich bin die Tür." „Ich bin das Hochhaus."). Tür trägt der Polysemantik von Wortschatz Rechnung, Hochhaus setzt den Oberbegriff Gebäude voraus.
Die freie assoziative Vernetzung und Wiederholung von Wortschatz ist das Ziel dieses Wortschatzspieles. Sie können die Fertigkeit Sprechen einbeziehen, indem Sie die TN ihre Wortwahl kurz begründen lassen. Auf höherem Niveau lassen sich auch abstrakte Begriffe nennen, z. B.: „Ich bin die Wissenschaft."



WORTSCHATZ: AUF EINEN BLICK

- Lassen Sie Wörter nicht isoliert, sondern vernetzt lernen.
- Bieten Sie neuen Wortschatz immer im Kontext an.
- Denken Sie daran: Das Ziel der Wortschatzarbeit sind die Fertigkeiten (Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben).
- Führen Sie die Wörter mit allen Sinnen (multisensorisch) ein.
- Wiederholen Sie kreativ: Verändern Sie den Lernstoff, so dass die TN neue Pfade im mentalen Lexikon anlegen können.
- Verbinden Sie neuen Wortschatz mit bereits bekanntem und lassen Sie ihn immer wieder gruppieren, klassifizieren, strukturieren und hierarchisieren.
- Vermitteln Sie den TN Erschließungsstrategien, die sie zur Lernerautonomie führen.

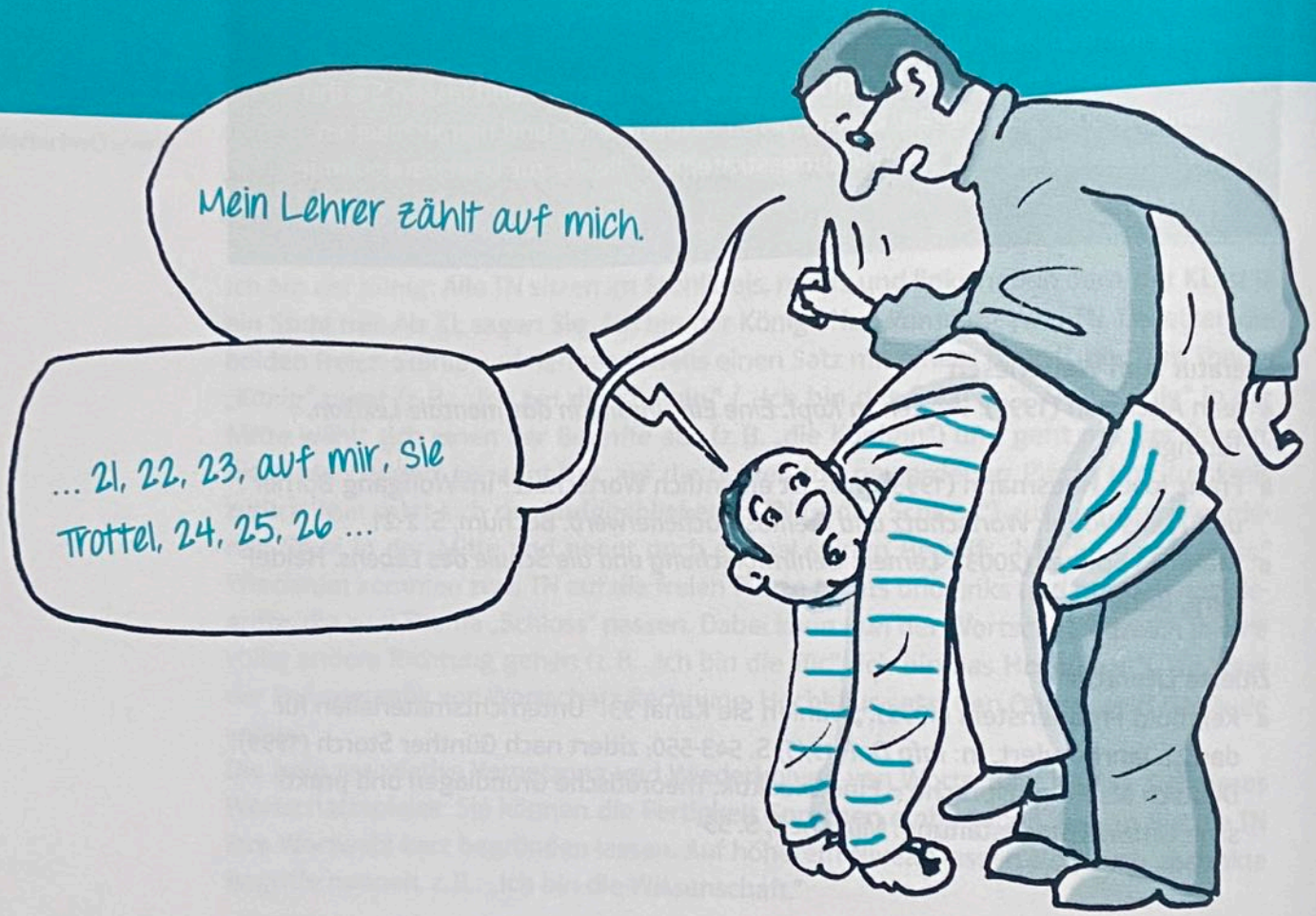
Literatur zum Weiterlesen

- Jean Aitchison (1997): *Wörter im Kopf. Eine Einführung in das mentale Lexikon.* Tübingen
- Franz Josef Hausmann (1993): Was ist eigentlich Wortschatz? In: Wolfgang Börner und Klaus Vogel: *Wortschatz und Fremdsprachenerwerb*. Bochum, S. 2-21
- Manfred Spitzer (2003): *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens.* Heidelberg, Berlin

Zitierte Literatur

- Reinhold Freudenstein (1992): „Wählen Sie Kanal 93!" Unterrichtsmaterialien für das 21. Jahrhundert. In: *Info DaF 19/5*; S. 543-550; zitiert nach Günther Storch (1999): Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. München, S. 55

Grammatik



Was ist Grammatik?

„Fragt man seine Mitmenschen, was denn eigentlich Grammatik ist, bekommt man Antworten wie: „Na ja, die Endungen und so …" oder „Natürlich der Satzbau!". Laut Wikipedia bezeichnet Grammatik „in der Linguistik und Sprachforschung jede Form einer systematischen Sprachbeschreibung."
(http://de.wikipedia.org/wiki/Grammatik)
Aber Grammatik umfasst viel mehr als Morphologie oder Syntax – Grammatik kann uns das Denken, das Ideensystem der Gruppe von Menschen, die eine Sprache spricht, erschließen. Grammatik ist die Philosophie der Sprache."

Philosophie der Sprache

Um zu verstehen, was mit Philosophie der Sprache gemeint ist, sehen Sie sich folgende Beispiele an:

- Wir springen **auf den** Tisch und tanzen **auf dem** Tisch.
- Wir gehen **in den** Wald und wir gehen im (**in dem**) Wald spazieren.
- Wir laufen **an den** Strand und wir laufen am (**an dem**) Strand.

Wie kommt es zu diesem Wechsel von Akkusativ und Dativ bei den sogenannten Wechselpräpositionen und vor allem: Was ist die zugrunde liegende Idee? Die in vielen Lehrwerken vorgeschlagene Erklärung, dass es sich um einen Wechsel von Bewegung und Nicht-Bewegung handelt, greift zu kurz, denn bei den Beispielen findet dieser Wechsel nicht statt.

Lernende die Idee entdecken lassen

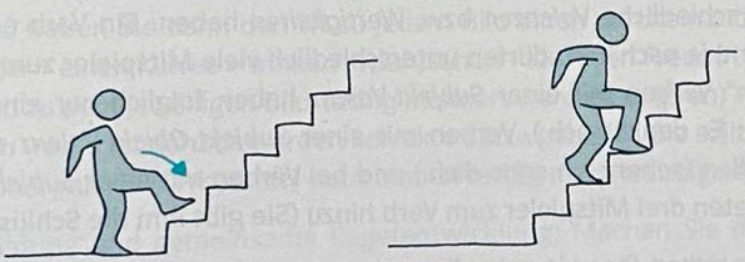
Lernende verstehen die dahinterliegende Idee recht schnell, wenn Sie mit ihnen einen kurzen Spaziergang durch das Gebäude machen und dabei Anweisungen wie diese geben:

- Gehen Sie **auf die** Treppe und gehen Sie **auf der** Treppe nach oben.
- Gehen Sie **in den** Raum und gehen Sie **im** Raum.
- Laufen Sie **an die** Wand und laufen Sie **an der** Wand entlang.

Fragen Sie dann nach dem Unterschied, kommt als Antwort wahrscheinlich so etwas wie „Zuerst ist man noch nicht da und dann ist man da!". Und genau das ist die dahinterliegende Idee: Wird eine (imaginäre) Grenze überschritten, gebraucht man im Deutschen den Akkusativ (man geht **auf die** Treppe). Bewegt man sich hingegen innerhalb der Grenzen, wird der Dativ verwendet (man geht **auf der** Treppe).

Grammatik visualisieren

Die Verwendung der Wechselpräpositionen lässt sich auch sehr gut visualisieren (dazu auch Brinitzer/Damm 1999: 48-50):



Vermittlung der Idee hinter der Form

Grammatikvermittlung bedeutet also nicht allein das Lehren von Formen („Dativ ist *dem, der, dem*"), sondern zuallererst die Vermittlung der dahinterliegenden Idee, des „Knackpunkts" des grammatischen Phänomens. Dabei stoßen KL im Unterricht meist auf zwei Probleme:

Zum einen fehlt – gerade im Anfängerunterricht – die gemeinsame Sprache. Wie macht man eine komplexe Idee ohne Worte begreiflich? Zum anderen verstehen auch Lernende auf höherem Sprachniveau wortreiche Erklärungen oft nicht, wenn ihre Ausgangssprache ganz anders funktioniert und sie die neue Idee nicht einordnen können. Als KL haben Sie die Aufgabe, Grammatik und ihren „Knackpunkt" mit Hilfe von Aktivitäten, Bildern, Gegenständen, Farben und Formen zu vermitteln. Dabei ist Kreativität gefragt.

Lernende müssen in die Situation versetzt werden, in der man ein bestimmtes grammatisches Phänomen verwendet, anstatt nur Formen auswendig zu lernen, und sollten Grammatik mit allen Sinnen erleben. Im Folgenden wird gezeigt, wie dies mit einfachen Mitteln möglich ist.

„In der Schule habe ich Grammatik nie verstanden. Mir war gar nicht klar, was man von mir wollte – wozu sollte ich Satzglieder bestimmen und farbig markieren? Mir schien das völlig unsinnig, es gab keinen Bezug zu meiner Lebensrealität. Außerdem war es trocken und langweilig. Trotzdem habe ich immer brav gemacht, was man von mir verlangte, und es dann schnell wieder vergessen – warum sollte ich mit so einem Unsinn mein Hirn belasten? Grammatik schien mir ein von der Sprache abgekoppelter Bereich zu sein, den man aus irgendwelchen Gründen lernen sollte. Es gab Tabellen, die ich nicht entschlüsseln konnte, und merkwürdige Konstruktionen wie „er wird es gemacht haben". Jedoch: Außer in der Schule redete so kein Mensch! Grammatik war für mich künstlich, abstrakt, unverständlich, kurz: nur für die Schule. Gelernt habe ich daraus: Als Lehrerin mache ich das anders!"

Grammatik einführen

Wenn Sie den TN Dativ und Akkusativ beibringen möchten, müssen Sie sich zunächst über die dahinterliegende Idee klar werden. Obwohl alle modernen Lehrwerke Grammatik im Kontext vermitteln, wird bei der Einführung von Akkusativ und Dativ z. B. oft nicht erklärt, wann und warum man bei welchen Verben Akkusativ oder Dativ verwendet – mit dem Ergebnis, dass viele Lernende damit bis in die Mittelstufe Probleme haben.

Handlungsrollen des Verbs

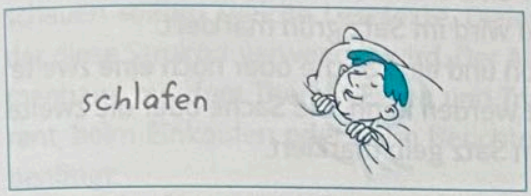
Weinrich (1993) spricht in seiner „Textgrammatik der deutschen Sprache" davon, dass Verben unterschiedliche *Valenzen* bzw. *Wertigkeiten* haben: Ein Verb eröffnet *Handlungsrollen* und je nach Verb dürfen unterschiedlich viele Mitspieler zum Verb „auf die Bühne treten". Verben mit einer *Subjekt-Valenz* haben folglich nur einen Mitspieler (nachdenken: **Er** denkt nach.), Verben mit einer *Subjekt-Objekt-Valenz* eröffnen zwei Handlungsrollen (sehen: **Ich** sehe **dich**.) und bei Verben mit einer *Subjekt-Partner-Objekt-Valenz* treten drei Mitspieler zum Verb hinzu (**Sie** gibt **ihm die Schlüssel**).

kleinschrittige Didaktisierung

Im Folgenden sehen Sie, wie man dieses grammatische Phänomen kleinschrittig für den Anfängerunterricht didaktisieren kann:

Verben auswählen: Wählen Sie genauso viele Verben aus, wie Sie TN im Kurs haben. Einige Verben sollten eine Subjekt-Valenz haben (z. B. *schlafen, laufen, gähnen, spazieren gehen*), andere eine Subjekt-Objekt-Valenz (*essen, trinken, sehen, fotografieren*). Achten Sie bei der Subjekt-Objekt-Valenz darauf, dass Sie auch Verben auswählen, bei denen das Objekt eine Person ist. Achtung: Nehmen Sie nur Verben, die den TN bereits bekannt sind oder die Sie vorentlastet haben.

Verb-Bild-Karten: Stellen Sie zu jedem Verb eine Bildkarte her, auf der die handelnde Person (Subjekt) alleine oder die handelnde Person und die dazugehörige Sache bzw. eine zweite Person (Objekt) zu sehen sind. Beschriften Sie die Verb-Bild-Karten mit den dazu gehörenden Verben im Infinitiv.





Verb-Pantomime: Alle TN sitzen im Kreis. Verteilen Sie die Verb-Bild-Karten. Jede/r TN soll das Verb auf seiner/ihrer Karte pantomimisch vorspielen. Der Kurs muss raten, um welches Verb es sich handelt. Wenn das Verb erraten wurde, fragen Sie: „Wie viele Personen spielen mit?", „Wie viele Sachen?" Wiederholen Sie diese Fragen bei jedem Verb. Lenken Sie die TN zu Antworten wie „*Schlafen* hat nur eine Person alleine" oder „*Essen* braucht eine Person und eine Sache". Wenn die Antworten nicht gleich kommen, lassen Sie die Pantomime wiederholen.

Signalfarben: Malen Sie einige Verben noch einmal groß an die Tafel (oder nutzen Sie den Overheadprojektor oder Beamer). Setzen Sie Signalfarben ein: Markieren Sie das Subjekt in einer Farbe (grün), das Akkusativobjekt in einer anderen (gelb) und umranden Sie das gesamte Bild, also das Verb, mit einer dritten Farbe (rot).
Geben Sie den TN alle Verb-Bild-Karten noch einmal als Arbeitsblatt und lassen Sie die Bilder mit den Signalfarben markieren – hier bietet sich Kleingruppenarbeit an, damit die TN gemeinsam beraten können, wie die Farben richtig eingesetzt werden.

Satzbausteine: Geben Sie dann den TN zu jedem Bild einen durcheinander gewürfelten Satz, z. B. „er – einen Kaffee – trinken" oder „sehen – sie – den Freund". Die Satzteile sollen, passend zu dem jeweiligen Bild, farbig markiert werden: *er* (grün) – *einen Kaffee* (gelb) – *trinken* (rot). Erst danach werden korrekte Sätze gebildet. Sie sollten alle Sätze an der Tafel (oder mit dem Projektor) noch einmal farbig markiert zeigen.

Hypothesenbildung und gemeinsame Regelentwicklung: Machen Sie die TN jetzt – falls nicht schon Fragen aus dem Kurs gekommen sind – auf die Akkusativendung (gelb markiert) aufmerksam. Fragen Sie, warum und wie es zu dieser Endung kommt und helfen Sie mit Fragen zum Artikel. Entwickeln Sie gemeinsam mit den TN aus den vorgegebenen Sätzen das Artikelschema zum Akkusativ:

Nominativ	Akkusativ
der	den
ein	einen
die	die
eine	eine
das	das
ein	ein
die	die

Lassen Sie das Schema entsprechend den Signalfarben markieren und geben Sie den TN die nötigen Fachtermini „Nominativ", „Subjekt" oder „Akkusativobjekt".

Lernergebnis sichern

Die Lernenden sollten zum Schluss Folgendes verstanden haben:

- Es gibt Verben, bei denen braucht man nur eine Person, um sie pantomimisch darzustellen. Diese Person heißt „Subjekt" und wird im Satz grün markiert.
- Für andere Verben braucht man eine Person und eine Sache oder noch eine zweite Person, damit das Verb vollständig gezeigt werden kann. Die Sache oder die zweite Person heißt „Akkusativobjekt" und wird im Satz gelb markiert.

Anknüpfen an Bekanntes

Geben Sie den TN Zeit und Übungsmöglichkeiten, um das Gelernte zu festigen, erst dann sollten Sie dreiwertige Verben einführen (in einem Intensivkurs von 20 UE pro Woche z. B. nach ca. drei Wochen). Knüpfen Sie dabei an Bekanntes an und verfahren Sie wie beim ersten Mal: Beginnen Sie mit Verb-Bild-Karten und Verb-Pantomime, ergänzen Sie nun aber Verben mit einer Subjekt-Partner-Objekt-Valenz (wie *geben, schenken, zeigen, erklären*). Die Lernenden sollten den Dativ verstehen als die zweite Person bei Verben, die neben einer Person und einer Sache noch eine zweite Person benötigen.



Geben Sie auch dem Dativ eine Farbe (rosa). Es folgt – wie bei allem Lernen – eine Phase des Einübens. Haben die TN die Idee der Verbvalenz verstanden, ist damit auch die Grundlage für das Verständnis anderer Bereiche der deutschen Grammatik gelegt: Auch Adjektivdeklination, Passiv und Relativsätze bauen unter anderem auf der Verbvalenz auf. Ein Grund mehr, sich für dieses Thema ausreichend Zeit zu nehmen.

> „Es hält sich noch immer hartnäckig das Gerücht, dass man Dativ und Akkusativ über die Fragewörter *Wen?* und *Wem?* einführen und erklären könne. Leider wird dabei vergessen, dass nur Muttersprachler – und auch nur solche, die nicht bestimmte Dialekte sprechen – erkennen können, wann man *Wen?* und wann man *Wem?* fragen muss. Für Fremdsprachler ist das völliger Humbug: Man könnte ihnen genauso gut die Aufgabe geben, die Fragen *Schnirks?* und *Schnurks?* zu stellen, das hätte denselben Effekt."

Maximen der Grammatikeinführung

Eine sinnvolle Grammatikeinführung

- erfolgt unabhängig vom Lehrbuch.
- knüpft an Bekanntes an.
- ist interaktiv (der gesamte Kurs ist beteiligt und in Aktion).
- ist multisensorisch (alle Sinne werden angesprochen).
- regt die TN zur Hypothesenbildung an.
- leitet die Lernenden dazu an, sich Regeln selbst zu erschließen (induktive Vorgehensweise).

Grammatik einüben

Grammatik im Kontext

Grammatik steht nicht im luftleeren Raum – Grammatik muss im Kontext eingeführt und eingeübt werden. Den Kontext schaffen Texte, Situationen und Szenarien. Das bedeutet, dass Sie bereits vor der Einführung einer bestimmten grammatischen Struktur schauen sollten, welche Lesetexte, Dialoge oder Übungen das Lehrwerk anbietet, in der diese Struktur verwendet wird. Der Akkusativ wird in vielen Lehrwerken im Zusammenhang mit dem Thema „Essen und Trinken" eingeführt: Beim Bestellen im Restaurant, beim Einkaufen oder beim Berichten über Essgewohnheiten wird der Akkusativ benötigt.

sinnvolles Einüben

Es stellt sich die Frage nach Dauer und Intensität der Einübung. Was tun, wenn geübt und geübt wird, die Struktur aber immer noch nicht sitzt? Noch eine Einsetzübung hinterher schieben? Nicht umsonst sagen Häussermann/Piepho (1996: 196) vom Üben: „Das ist geistig etwas jämmerlich, was da passiert." Natürlich sollte man nach der Einführung einer neuen Struktur diese auch einüben, jedoch in Maßen. Anstatt zu lange oder zu konzentriert eine Sache zu üben, sollten Sie immer mal wieder auf das Thema zurückkommen. Dabei sollten Wiederholungen variiert und mit Neuem verknüpft werden.

Zeitfaktor

Vertrauen Sie auch auf den Faktor Zeit. Grammatische Phänomene werden erst nach einer bestimmten Zeit verinnerlicht und zwar relativ unabhängig davon, wie intensiv sie geübt wurden. Nehmen Sie die Adjektivdeklination – sie wird meist in der Mitte der Grundstufe (A2+) eingeführt und intensiv geübt. Trotzdem beherrschen die meisten TN sie erst am Ende der Mittelstufe (C1).

Zurück zu den Verbvalenzen: Was bietet sich konkret an, um dieses grammatische Phänomen einzuüben?

Satzbausteine: Schon bei der Einführung haben Sie Satzbausteine kennen gelernt, allerdings in flektierter Form. Geben Sie den TN jetzt unflektierte Satzbausteine, z. B. „abholen – du – ich – morgen?", „er – kein Alkohol – trinken.", „ich – du – der Schlüssel – abends – zurückgeben."
Lassen Sie die Sätze immer zuerst farbig markieren und erst danach korrekte Sätze bilden. Erarbeiten Sie die ersten Sätze mit den TN zusammen an der Tafel. Wenn die TN die Strukturen noch nicht beherrschen, helfen Sie ihnen, die richtige Form im Schema zu finden – viele TN haben Probleme damit, Tabellen zu lesen.

Darüber hinaus ist es ist hilfreich, farbig markierte Tabellen der Artikel und der Pronomen als Plakate im Kursraum auszuhängen.



m.

der	den	dem
ein	einen	einem
kein	keinen	keinem



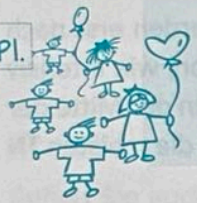
f.

die	die	der
eine	eine	einer
keine	keine	keiner



n.

das	das	dem
ein	ein	einem
kein	kein	keinem



Pl.

die	die	den
–	–	– + n
keine	keine	keinen

Diese Übung können Sie mit den verschiedensten Inhalten füllen, je nachdem, welche Strukturen sie gerade im Unterricht behandeln (Verbklammer, Possessivartikel, Nebensätze etc.).

Glassteine-Diktat: In vielen Einrichtungshäusern oder Bastelläden gibt es bunte Glassteine als Deko zu kaufen (von Kindern auch „Muggelsteine" genannt). Sie benötigen für jede/n TN folgende Steine, wenn Sie die im Kapitel vorgeschlagenen Signalfarben übernehmen:

- zwei rote Steine (Verb)
- einen grünen Stein (Subjekt)
- einen gelben Stein (Akkusativobjekt)
- einen rosa Stein (Dativobjekt)
- zwei weiße Steine (Zeit- und Ortsangaben: Bei den Zeit- und Ortsangaben hängt der Kasus nicht vom Verb ab, daher sollten die Steine keine Farbe haben.)

Sie diktieren einen Satz, die TN legen den Satz mit ihren farbigen Steinen vor sich. Sie können herumgehen und ggf. korrigieren. Erst danach schreiben die TN den Satz. Als Variante können Sie nur das Verb diktieren, die TN überlegen sich selbst einen Satz und legen die entsprechenden Steine.
Zur Korrektur von falschen Sätzen eignet sich eine weitere Variante: Die TN legen die Steine entsprechend der Fehlersätze und überlegen dann, was falsch ist und wie man es korrigieren kann (hier eignet sich Gruppenarbeit). Diese Variante empfiehlt sich besonders für die Korrekturphase von frei geschriebenen Texten.

Tafelrallye: Diese Übung eignet sich zur Wiederholung der Verbvalenzen. Teilen Sie den Kurs in zwei gleichstarke Gruppen. Die TN jeder Gruppe stellen sich hintereinander in zwei Reihen auf, mit dem Gesicht zur Tafel. An der Tafel steht folgende Tabelle:

Verben mit einer Person alleine	Verben mit Person + Sache oder Person + Person	Verben mit Person + Person + Sache
schlafen	essen sehen	geben

Markieren Sie die Tabellenüberschriften in den entsprechenden Grammatikfarben. Geben Sie den beiden ersten Personen in der Schlange ein Stück Kreide in zwei unterschiedlichen Farben. Auf Kommando laufen die beiden los und schreiben ein Verb ihrer Wahl im Infinitiv in die entsprechende Spalte der Tabelle. Danach laufen sie zurück zu ihrer Gruppe, geben das Stück Kreide der nächsten Person und stellen sich hinten wieder an. Das geht so lange, bis Sie „Stopp!" rufen oder die Tafel voll ist. Die Gruppe mit den meisten Verben in der jeweils korrekten Spalte hat gewonnen. Besonders viel Schwung erhält die Übung, wenn Sie dazu fetzige Musik laufen lassen.
In einer einfacheren Variante bilden Sie mehrere Gruppen und geben jeder Gruppe einen großen Bogen Papier mit der Tabelle. Geben Sie Verben zum Einsortieren vor. Danach werden die Tabellen verglichen und besprochen: Sind alle Verben in der richtigen Spalte? Was ist falsch und warum? Bei Unklarheiten hilft es, die Verben noch einmal pantomimisch darstellen zu lassen.

Anwendung und Progression

Rolle von Grammatik

Grammatik ist kein Selbstzweck – vor lauter Einübung sollten Sie nicht vergessen, dass Grammatik nur eine Teilfertigkeit ist, ein Werkzeug für die Fertigkeiten Sprechen, Schreiben, Hören und Lesen.
Oft wird die Rolle von Grammatik überschätzt, häufig auch von Lernenden, die denken, wenn sie Tabellen auswendig beherrschen, beherrschen sie auch die Sprache. Doch theoretisches Grammatikwissen führt nicht dazu, sich in einer Fremdsprache ausdrücken zu können.

Schreiben von Anfang an

Daher ist es ganz wichtig, von der Einübung immer auch den Schritt zur Anwendung zu machen, zum freien Sprechen und Schreiben, und zwar von Anfang an. Da beim freien Sprechen das Hauptaugenmerk auf der Kommunikation liegt und die Grammatik erst einmal in den Hintergrund tritt, bietet sich das Schreiben von Texten an, um Grammatik anzuwenden – nicht zuletzt auch deshalb, weil der Schreibprozess langsamer abläuft und dadurch die Möglichkeit besteht, sich über Grammatik Gedanken zu machen.

Schreibanlässe

Folgende Schreibanlässe sollen Ihnen als Anregungen dienen:

- Akkusativ: „Was haben Sie zu Hause? Was noch nicht? Was brauchen Sie noch? Was möchten Sie (ein)kaufen?" (Thema: Essen und Trinken oder Möbel)
- Dativ: „Was schenken Sie wem in der Familie?" (Thema: Geburtstag oder Weihnachten)
- Adjektivdeklination: Beschreibung von Personen, Steckbriefe („Gesucht wird …")
- Satzklammer im Hauptsatz: Beschreibung von Tagesabläufen („Morgens stehe ich um sieben auf …")
- Modalverben: „Was können Sie schon? Was noch nicht? Was möchten Sie lernen? Was wollen Sie unbedingt wissen?" (Thema: Fähigkeiten)
- Perfekt: Beschreibung interessanter Ereignisse
- Präteritum: Märchen, (fiktive) Lebensläufe von Personen
- Passiv: Beschreibung von Vorgängen („Wie wird Kaffee gekocht?")
- Konjunktiv II: Beschreibung des Traumhauses, eines Traumurlaubs etc.

Diese Liste ließe sich beliebig fortsetzen – setzen Sie sie fort! Lassen Sie Ihrer Phantasie und Kreativität bei der Grammatikvermittlung freien Lauf und ein lebendiger und interessanter Unterricht ist Ihnen sicher.

Grammatikprogression

Es stellt sich noch die Frage nach der Progression, nach der sinnvollen Abfolge der Themen. Wann Sie etwas einführen, richtet sich zum einen nach der Häufigkeit des Gebrauchs und zum anderen nach der Komplexität. Das Perfekt wird im Deutschen häufig verwendet, also sollte es im Unterricht früh behandelt werden. Allerdings ist das Perfekt mit allen Regeln und Formen eine sehr komplexe Angelegenheit. Es hat sich deshalb bewährt, das Perfekt „häppchenweise" einzuführen und die Lernenden nicht mit einer Fülle von Regeln zu entmutigen. Bei gängigen Verben sollte die Perfektform immer mitgelernt werden. Durch kleine Sprech- und Schreibübungen (z. B. Austausch über das Wochenende) üben die TN die Perfektformen beiläufig ein, ohne dass das Thema „Perfekt" schon explizit behandelt wurde. Wenn das Perfekt dann systematisch behandelt wird, hat dies den Vorteil, dass es bereits vorentlastet ist.

Mut zur Lücke

Es ist generell empfehlenswert, die Lernenden nicht mit einem Gesamtüberblick zu einem Thema (z. B. „Konjunktiv I + II in allen Formen") zu überfordern, sondern sich immer wieder klarzumachen, dass die Grammatikvermittlung der Kommunikation untergeordnet ist: Was sollen die TN auf dieser Stufe ausdrücken können? Wie viel Grammatik brauchen sie dazu? Teilbereiche der Grammatik erst einmal wegzulassen und allgemeine Faustregeln einzuführen ist durchaus legitim – die Themen tauchen später wieder auf und werden dann genauer behandelt.

Stellen Sie sich Lernen nicht wie eine lange Linie vor, auf der man vorwärts schreitet und Themen „abhakt", sondern vielmehr wie eine Spirale oder eine Wendeltreppe, auf der man aufwärts geht und immer wieder an denselben Punkten vorbei kommt, nur auf einer höheren Ebene, eben als zyklisches Lernen.

zyklisches Lernen



In der Regel gibt das im Unterricht verwendete Lehrwerk die Progression vor. Doch man sollte diese nicht unreflektiert übernehmen: Manchmal muss man Themen vorziehen, weil sie schon früher gebraucht werden (z. B. Perfekt). Einige Lektionen sind vielleicht überfrachtet und man muss Themen verschieben.

Generell lässt sich sagen, dass die hier zur exemplarischen Darstellung der Grammatikvermittlung gewählten Verbvalenzen ein grundlegendes Thema der deutschen Grammatik sind. Sie sollten früh eingeführt werden, denn wer sie verstanden hat, hat gute Karten.

GRAMMATIK: AUF EINEN BLICK

- Vermitteln Sie die Idee hinter der Struktur.
- Führen Sie Grammatik (inter)aktiv ein.
- Üben Sie im Kontext und in Maßen.
- Vergessen Sie die Anwendung nicht.
- Zyklisches Lernen: Mut zur Lücke, Faustregeln.
- Zuerst kommt das Sprechen, dann die Grammatik.

Literatur zum Weiterlesen:

- Michaela Brinitzer / Verena Damm (1999): *Grammatik sehen. Arbeitsbuch für Deutsch als Fremdsprache.* Ismaning

Zitierte Literatur:

- Michaela Brinitzer / Verena Damm (1999): *Grammatik sehen. Arbeitsbuch für Deutsch als Fremdsprache.* Ismaning
- Ulrich Häussermann / Hans-Eberhard Piepho (1996): *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache. Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie.* München
- Harald Weinrich (1993): *Textgrammatik der deutschen Sprache.* Mannheim u. a.

Phonetik



Stellenwert der Phonetik

Es gibt Lernende mit sehr guten Sprachkenntnissen, die vielleicht auch schon lange im Zielsprachenland leben, deren Aussprache aber eher schlecht ist. Warum ändert sie sich nicht automatisch mit – wird sozusagen „eingeschliffen"?

Wie wichtig die Phonetik ist, belegen u. a. Untersuchungen, die zeigen, dass Zuwanderer mit guter Aussprache bei der Arbeitssuche in Deutschland bei gleicher Qualifikation bevorzugt werden. Wer eine gute Aussprache hat, den hält man automatisch für intelligenter und dessen Sprachkenntnisse werde auch insgesamt besser eingeschätzt.

Welchen Stellenwert hat die Phonetik bei Ihnen im Unterricht? Wahrscheinlich klaffen Bedarf und tatsächliches Tun in den meisten Deutschkursen noch immer weit auseinander. Mittlerweile gibt es zwar kaum ein Lehrwerk mehr ohne Phonetik. Trotzdem berichten viele Lehrende, dass sie sich mit der Phonetik unsicher und allein gelassen fühlen, die Übungen in vielen Lehrwerken nur mehr oder weniger sinnvoll finden.

Grundlagen der Artikulation

Intonation und Einzellaute

Die Phonetik umfasst zwei große Teilbereiche: Erstens die Intonation, also alles, was mit dem sprachlichen Rhythmus (auch Betonungen und Pausen), den Melodieverläufen und der Klangfarbe zu tun hat. Der zweite Bereich umfasst die Einzellaute, also z. B. den artikulatorischen Unterschied zwischen einem „r" und „l" oder zwischen langen und kurzen Vokalen.

Phonetik anhand von Bekanntem

Man sollte bereits im Anfängerunterricht (in den ersten 20-25 Unterrichtsstunden) die Wurzeln für beide Bereiche legen. Dabei ist es wichtig, dass phonetische Übungen immer an Inhalt angebunden sind und mit bekanntem Wortschatz bzw. anhand von bekannten Texten durchgeführt werden. Am besten arbeiten Sie mit Material, das ohnehin gerade im Unterricht behandelt wird, damit die Phonetik an die anderen Unterrichtsbereiche gekoppelt ist.

Im Bereich der Intonation kann man mit den wichtigsten Wortbetonungsmustern (Wortakzenten) beginnen. Natürlich sind letztendlich die vollständigen Intonationsmuster das Lernziel, aber um zu wissen, wo der Satzakzent ist, muss man auch die Betonung des Wortes kennen, auf dem er liegt.

Phonetik als System

Es empfiehlt sich also, den Lernenden ein System zur Verfügung zu stellen, mit dem sie die Akzente auch selbst finden können.

Für die Einzellaute ist es sinnvoll, zunächst an den artikulatorischen Grundeinstellungen zu arbeiten, die für das Deutsche typisch sind. Manchmal kann man sich tatsächlich die langwierige Arbeit an einzelnen Lauten sparen, wenn die Grundeinstellungen der Artikulation – also der Grad der Mundöffnung, die Artikulationsspannung („Arbeit" der Lippen) und die Zungenposition – stimmen. Dafür kann es gut sein, richtige „Gymnastik" für die Artikulation zu machen.

> „Die Ehefrau eines Englisch-Muttersprachlers berichtete nach einer Phonetik-Fortbildung bei mir, sie habe ihrem Mann erklärt, dass im Deutschen die Zunge beim Sprechen ganz vorne sei und fast immer Kontakt mit den vorderen unteren Schneidezähnen habe. Nach dieser Änderung in seiner Artikulationsstellung wechseln die Leute nicht mehr sofort ins Englische, wenn sie ihn sprechen hören. Sie sprechen Deutsch mit ihm und können nicht mehr sofort sagen, woher er kommt. Das ist für ihn ein Riesenerfolg!"

Es reicht bei der Phonetik nicht, auf kognitivem Wege Regeln zu verstehen, für die Atmung und Artikulation müssen hunderte von kleinen Muskeln in Bewegung gesetzt werden. Das Ineinandergreifen der für die Artikulation und Atmung verantwortlichen Muskeln verläuft in allen Sprachen anders: Abgesehen davon, dass Laute unterschiedlich ausgesprochen werden oder gar nicht existieren, der Silbenaufbau sowie die Koartikulation – also die Art und Weise, wie sich aufeinander folgende Laute beeinflussen – nicht gleich sind, geht es grundsätzlich um:

- die Stärke des Zwerchfelleinsatzes
- den Grad der Mundöffnung
- die Muskulatur der Lippen (ihre Stärke und Beweglichkeit)
- die Position der Zunge
- die besonders genutzten Resonanzräume

Artikulation im Deutschen

Das Deutsche hat im Vergleich zu vielen anderen Sprachen eine große Mundöffnung (man kann meist zwischen den Zahnreihen durchsehen) und eine relativ starke Artikulationsspannung bzw. „Arbeit" der Lippenmuskulatur (die bei einigen TN gar nicht ausgebildet ist). Die Zunge befindet sich im vorderen Mundbereich, die Zungenspitze berührt fast immer die unteren Schneidezähne. Außerdem benötigt das Deutsche für viele Konsonanten einen starken Zwerchfelleinsatz, den man erfühlen kann, wenn man die Hände in Zwerchfellhöhe auf den Bauch oder den Rücken legt.

kategorisches Hören

Die Fähigkeit, Laute über das Hören zu differenzieren nimmt mit zunehmendem Alter ab. Wir hören „kategorisch", d. h. wir fassen einzelne Laute in Lautgruppen zusammen und nennen sie z. B. „a". So erkennen wir ein norddeutsches und ein süddeutsches „a" als den gleichen Laut „a".
Wir hören schon sehr früh alles durch das Lautsystem der Erstsprache oder einer früher gelernten Fremdsprache. Die Phonetik ist deshalb besonders anfällig für Interferenzen. Gerade ähnliche Laute, die aber eben doch nicht genau gleich ausgesprochen werden, sind schwierig.

Artikulation in der Fremdsprache

Die Artikulation in der Erstsprache ist nicht anstrengend, sondern passiert automatisch, sobald man losspricht. In der Fremdsprache benötigt man für die Artikulation jedoch eine sehr große Bewusstheit und sehr viel Energie. Das ist auch ein Grund dafür, dass manche TN im Phonetiktraining so schnell ermüden.

Phonetik im Unterricht[1]

Phonetik ist Sport

Für das Phonetiktraining im Unterricht empfiehlt es sich, nicht nur am differenzierenden Hören zur arbeiten, sondern die TN auch die körperlichen Vorgänge wahrnehmen und die Artikulation der Laute (oder andere Phänomene) erfühlen zu lassen. Auch der Einsatz unterstützender Bewegungen ist hilfreich.

Darüber hinaus kann es sehr effektiv sein, an der Grundeinstellung von Mundöffnung, Lippen und Zunge zu arbeiten. Dann klingt es plötzlich „deutsch", ohne dass man viel Arbeit in einzelne Laute investiert.
Eine Art von Atem- und Artikulationsgymnastik, die nicht nur zum Wahrnehmen der körperlichen Vorgänge, sondern auch zur Stärkung und Elastizität der für die Atmung und die Artikulation gebrauchten Muskeln führt, kann auch sehr sinnvoll sein. Wie im Sport muss die Muskulatur für die andere Sprache „angewärmt" werden, und wie für einen Marathon braucht man ein Trainingsprogramm und viel Zeit, damit sich die Vorgänge automatisieren können.

Die Grundlagen der Artikulation im Deutschen werden auch auf der beliegenden DVD erklärt.

#1
Phonetik ist Sport: Grundlagen der Artikulation

Einführung der Wortbetonungsmuster

> „Die Betonung der Wörter ist im Deutschen sehr wichtig. Eine russische Kursteilnehmerin wollte mal in einer Metzgerei Krakauer Wurst kaufen. Sie betonte falsch und bekam eine Tasse Kakao."

rhythmische Muster anhand von Wortschatzkarten

Stellen Sie sich vor, Sie haben im Lehrwerk die erste Lektion inhaltlich abgeschlossen, Wortschatz und Strukturen sind bekannt. Wenn Sie Wortschatzkarten (→ Wortschatz, S. 63) erstellt haben, können Sie damit ein neues phonetisches Thema einführen. Sortieren Sie am Anfang alle Wörter, die mehr als drei Silben haben, aus. Zunächst geht es um ein Grundsystem, dieses vermitteln Sie am besten anhand der zwei- und dreisilbigen Wörter:
Die TN und Sie stehen im Kreis und jede/r zieht eine Karte. Führen Sie zuerst die Wörter „klatschen", „laut" und „leise" ein und zeigen Sie das anhand von lautem bzw. leisem Klatschen. Beginnen Sie dann mit Ihrer Karte: Sie klatschen alle Silben des Wortes, entweder laut und leise, je nachdem, ob die Silbe betont oder unbetont ist. Die TN wiederholen (klatschen und sprechen) das Wort. Dann versucht der/die nächste TN, das Wort auf seiner/ihrer Karte zu klatschen.

1 Die Autorin ist Expertin für Aussprache im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (www.aussprachetrainig.de) und erhielt 2001 den Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) für ihr Projekt „Intonation über Rhythmus und Klang".

Wenn es nicht stimmt, wiederholen Sie es einfach richtig. Alle TN sprechen und klatschen wieder nach, bis jede/r einmal dran war. So ergeben sich folgende Betonungsmöglichkeiten:

Wortbetonungsmuster im Deutschen

Betonungsmuster:	laut-leise	laut-leise-leise	leise-laut	leise-laut-leise
Beispiel:	● • sprechen	● • • einkaufen	• ● Beruf	• ● • besuchen

Die TN, die das gleiche Wortbetonungsmuster haben, stellen sich als Gruppe zusammen, meist kann man so schon die Häufigkeiten erkennen: am häufigsten ist das erste Muster (laut-leise), gefolgt vom zweiten Muster (laut-leise-leise). Die beiden Muster „leise-laut" und „leise-laut-leise" sind eher die Ausnahme – typisch für das Deutsche ist die Anfangsbetonung.
Jede Gruppe bekommt dann einen Stapel Wortschatzkarten, die sie nach den erarbeiteten Betonungsmustern sortieren soll. Zur Ergebnissicherung sollten die Gruppen jeweils ein Muster im Chor sprechen und klatschen. Anschließend versuchen die TN in Gruppenarbeit Regeln zu finden: Welche Wörter bzw. Wortarten werden nach welchem Muster betont? Im ersten Muster findet man alle Wortarten, im zweiten die meisten dreisilbigen Verben sowie trennbare Verben und Komposita. In der Gruppe der „Ausnahmemuster", die leise beginnen, kommen sehr viele Fremdwörter (Musik, Café, Professor), zweisilbige Fragewörter (woher, warum) und alle Ableitungen der nicht trennbaren Verben vor.

Im Anfängerunterricht sollten die Regeln nach und nach erarbeitet werden und die Muster mit Beispielen visualisiert werden. Lassen Sie die TN z. B. ein Plakat erstellen, das im Kursraum hängt und sukzessive ergänzt werden kann.

Betonung bei längeren Wörtern

Bei längeren Wörtern, die später erarbeitet werden, werden die Grundmuster kombiniert: In dem Wort „Ausländerbehörde" folgt auf das Muster „laut-leise-leise" das Muster „leise-laut-leise":

● • • • ● •
Ausländerbehörde

Hier stellt sich auch die Frage nach dem Wortakzent, da es mehr als eine laute Silbe im Wort gibt. Liegt der Wortakzent auf „Aus" oder „hör"? Normalerweise liegt er auf der ersten lauten Silbe, allerdings kommt es – wenn Kontraste möglich sind – zu inhaltlich genaueren Bestimmungen durch den Akzent. Ein Beispiel wäre das Wort „Bundesaußenminister", hier würde der Wortakzent auf der zweiten lauten Silbe liegen (auf „au"), weil es unterschiedliche Minister gibt.

● • ● • • ● •
Bundesaußenminister

Ein weiteres Wortbetonungsmuster gilt für Wörter mit lateinischen, griechischen oder französischen Endungen, die im Anfängerunterricht aber selten vorkommen. Wörter wie „Nationalität" und „Information" haben eine für das Deutsche untypische Endbetonung, es wird die „fremde Endung" betont.

Wörter mit „fremden Endungen"

In Lehrwerken werden oft Hörübungen zum Wortakzent vorgeschlagen, in denen alle Wortbetonungsmuster vorkommen. Es kann aber sehr sinnvoll sein, das dahinterliegende System Stück für Stück zu erarbeiten, damit die TN es auch alleine kennen, hören und erklären können. Außerdem gibt das Lehrwerk oft keinen Hinweis darauf, worauf genau gehört werden soll: Die Betonungen können wie hier über die Lautstärke erarbeitet werden oder aber über die Tonhöhe – die betonten Silben sind normalerweise in der Melodie höher als die anderen. Man kann also die Wörter auch gut summen und erraten lassen.

Phonetik in Lehrwerken

Beispiele für die Wortbetonungsmuster im Deutschen finden Sie auf der DVD.

2
Wortbetonungsmuster

Was ist typisch für die Zielsprache Deutsch?

kontrastive Phonetik

Da wir zumindest im Inland meistens Kurse mit TN aus sehr vielen unterschiedlichen Ländern haben, ist es unmöglich, das Lautsystem aller Herkunftssprachen genau zu kennen und direkt kontrastiv zu arbeiten. Also warum das Ganze nicht umgekehrt angehen und fragen:
Was ist im Klang und in der Artikulation typisch für das Deutsche? Was ist so charakteristisch, dass es für fast alle Deutschlernenden eine Herausforderung darstellt – wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß?
Die grundsätzlichen Einstellungen für Atmung und Artikulation wurden bereits beschrieben (→ S. 84).

Einzellaute

Typisch für das Deutsche ist die starke Trennung der Wörter, in anderen Sprachen werden die einzelnen Wörter miteinander verbunden. Phänomene, die das begünstigen, sind der Glottisschlag und die Auslautverhärtung.

Glottisschlag

Beim Glottisschlag (auch Knacklaut, harter Vokaleinsatz oder Neueinsatz genannt) schließen die Stimmbänder einen Moment und erzeugen so ein leichtes „Knackgeräusch". Der Glottisschlag ist sehr charakteristisch für die deutsche Sprache, er tritt immer vor Vokalen auf, wenn sie einzeln ausgesprochen werden oder am Silbenanfang stehen.

Auslautverhärtung

Bei der Auslautverhärtung wird das Ende einer Silbe hart bzw. stimmlos – ein geschriebenes „b", „d" oder „g" wird zu einem gesprochenen „p", „t" oder „k", ebenso wie am Ende einer Silbe nur das stimmlose „s" vorkommt.

progressive und regressive Assimilation

Deutsch hat eine progressive Assimilation, das bedeutet, dass in der Koartikulation der vorangehende Laut den nachfolgenden beeinflusst: In „das sagt" folgt auf ein stimmloses ein stimmhaftes „s", gesprochen wird meistens nur das stimmlose. Die meisten Deutschlernenden mit slawischer oder z. T. auch romanischer Erstsprache würden es

aber genau andersherum realisieren, sie würden nur ein stimmhaftes „s" sprechen, weil in diesen Sprachen die Assimilation regressiv ist, also der nachfolgende den vorhergehenden Laut beeinflusst.

Vokallänge

Außerdem spielen im Deutschen die langen und kurzen Vokale eine wichtige Rolle, auch wenn die „Energie" im Deutschen eher von den Konsonanten kommt.

Einzellaute systematisieren

Für den Phonetikunterricht ist es sehr sinnvoll, die Laute zu systematisieren, also in Gruppen einzuteilen, die zusammen gelernt werden können. So sind z. B. „p", „t" und „k" durch das gemeinsame Merkmal der Behauchung eine Gruppe, die gemeinsam behandelt werden kann. Sie werden von den meisten TN zu weich und ohne Luft ausgesprochen. Auch Laute wie „sch", „ch[1]" (ich-Laut) und „ch[2]" (ach-Laut), das „r", manchmal „l", „h", „ng" oder das stimmhafte „s" können TN Probleme bereiten.

Intonationsmuster

„Wenn ich den Lernenden in meinen Italienischkursen Arbeitsanweisungen auf Deutsch gebe und darauf warte, dass die TN die Anweisung ausführen, dann schauen sie mich nur mit großen Augen an und warten. Das hat mich schon oft sehr irritiert und beunruhigt. Durch den Aussprachekurs weiß ich nun, dass ich mit der Tonhöhe am Ende der Arbeitsanweisung oft nicht tief genug falle, also warten die Deutschen darauf, dass ich noch weiter spreche, sie hören quasi ein Komma und keinen Punkt. Jetzt achte ich mehr darauf, mit der Tonhöhe am Ende der Äußerung deutlich zu fallen."

Italienischlehrer aus Italien

„Mein deutscher Mann unterbricht mich immer! Ich kann fast nichts zu Ende erzählen. Das hat mich lange Zeit richtig traurig gemacht, weil ich mich gefragt habe, ob meine Erzählungen nicht interessant genug sind. Im Phonetiktraining hat sich herausgestellt, dass ich sehr oft mit der Stimme falle, manchmal auch mitten im Satz, und er versteht das dann als Endsignal und fängt selbst an zu sprechen, obwohl ich noch nicht fertig bin. Mit meinem Mann habe ich jetzt folgende Lösung gefunden: Wenn er mich unterbricht, dann sage ich zu ihm: „Warte noch, ich bin noch oben!" Das klappt ganz gut."

Kursteilnehmerin aus der Dominikanischen Republik

„Als Führungskraft in Deutschland werde ich in Meetings und Gesprächen oft nicht richtig ernst genommen. Inzwischen weiß ich, dass es auf Deutsch wichtig ist, am Punkt mit der Tonhöhe sehr tief zu fallen, wenn man zeigen will, dass man ganz sicher und kompetent ist. Das fällt mir aber immer noch schwer."

Kursteilnehmerin aus den USA

Diese Beispiele zeigen, wie wichtig und sensibel gerade der Bereich der Tonhöhen ist und wie schnell es zu Missverständnissen kommt – interkulturell, aber auch innerhalb einer Sprache. Ein Tonhöhenverlauf, der am Ende der Aussage nicht tief genug fällt,

kann dazu führen, dass der Sprecher nicht ernst genommen wird bzw. für nicht kompetent gehalten wird. Ein Fallen der Tonhöhe mitten im Satz oder am Komma kann dazu führen, dass man unterbrochen wird, weil das Fallen fälschlicherweise das Ende der Aussage signalisiert.

Auch wenn die Intonation je nach Situation oder Stimmungslage variieren kann, lohnt es sich, den Lernenden zunächst Prototypen zu zeigen, damit sie überhaupt in der Lage sind, Abweichungen wahrzunehmen.

Das Intonationssystem im Deutschen hat u.a. folgende Aufgaben:

Satzakzent

Der Satzakzent, also das inhaltlich wichtigste Wort im Satz, wird von den Sprechenden in erster Linie durch die Tonhöhe klar markiert und hervorgehoben, damit erreicht es auch die Zuhörenden. Es geht also um nicht weniger als das Transportieren wichtiger Botschaften, deshalb ist das Erkennen des Satzakzents auch so entscheidend für das Hörverstehen.

Satztypen

Ebenso werden die verschiedenen Satztypen durch Tonhöhen markiert: Aussagesätze, Entscheidungsfragen und W-Fragen (Fragen mit einem Fragewort am Anfang) sowie die so genannte Progredienz (also Weiterführung) am Komma.

Sprecherwechsel

Die intonatorischen Muster, also in erster Linie der Tonhöhenverlauf, spielen auch eine wichtige Rolle beim Sprecherwechsel.

Emotionen

Außerdem können sie die Emotion des Sprechenden zeigen bzw. transportieren.

prototypische Intonationsmuster

Die meisten Lehrenden wissen, dass am Ende des Satzes etwas mit der Tonhöhe passiert, oft wird z. B. erklärt, dass bei einem Punkt die Stimme fällt, während sie bei einem Fragezeichen nach oben geht. Wenn Sie das überprüfen, werden Sie schnell feststellen, dass es so nicht stimmt, sondern dass z. B. bei der Frage: „Wie geht es dir?" normalerweise die Stimme am Ende fällt.

Für den Tonhöhenverlauf ist nicht nur das Ende des Satzes (bzw. das Satzzeichen) ausschlaggebend, sondern auch der Satzakzent. Dieser steht im Deutschen meistens am Ende des Satzes bzw. der Sinneinheit. Im Aussagesatz steigt die Tonhöhe normalerweise am Akzent und fällt am Ende, ebenso beim Ausrufesatz und meist bei den W-Fragen. Bei den Entscheidungsfragen wird das Muster umgedreht: Die Tonhöhe fällt am Satzakzent und steigt dann bis zum Satzende. Dieses Muster wird als besonders freundlich und höflich empfunden.

Das sind die häufigsten Muster, grundsätzlich kann aber statt des Hochtonakzents auch ein Tieftonakzent gesetzt werden. Wichtig ist, dass ein Tonhöhensprung nach oben oder unten den Satzakzent markiert.

Auch bei einem Komma kann die Betonung des Satzakzentes nach unten oder oben gehen, direkt am Komma wird durch eine ganz leicht steigende Tonhöhe gezeigt, dass der Satz noch weiter geht, so dass man das Rederecht behält.

Konkrete Beispiele für Intonationsmuster und Varianten finden Sie auf der DVD.

 # 3
Intonationsmuster

Progression

Aus den unterschiedlichen Aspekten der Phonetik ergibt sich auch die Frage nach einer sinnvollen Progression der Themen im Unterricht, denn auch sie sind voneinander abhängig und bauen aufeinander auf, die Reihenfolge ist nicht vollkommen willkürlich – auch wenn es in einigen Lehrwerken manchmal so scheint.

Es bieten sich zwei parallel verlaufende Progressionslinien an: Eine von der größeren Einheit zur kleineren, also von der Intonation über die Worttrennung (Glottisschlag und Auslautverhärtung) zu den langen und kurzen Vokalen. Die zweite Linie verläuft über Übungen zur Atmung und Artikulation zu den einzelnen Lauten (Konsonanten vor Vokalen). Die Tabelle verdeutlicht die Parallelität:

Von der größeren Einheit zur kleineren	Vom „Muskeltraining" zu Sprachlauten
Intonation: Silbenrhythmus Wortakzent Satzakzent Melodie	Artikulationstraining für: Mundöffnung/Unterkiefer Lippen Zungenposition Atmung wahrnehmen, Zwerchfell trainieren: *f, s, sch* *p, t, k*
Worttrennung im Deutschen: Auslautverhärtung Glottisschlag	*f, s, sch* und *p, t, k* sowie weitere Konsonanten, die häufig im Auslaut stehen: *l, m, n, ch* Einstieg in Vokale
lange und kurze Vokale	lange und kurze Vokale
	weitere Konsonanten wie *h, r, z*

Vorschlag einer Progression der phonetischen Themen im DaF-Unterricht nach Sandra Kroemer (2011)

Erwachsenen Lernenden sollte man als KL Akzente und Tonhöhenverläufe nicht nur für einzelne Texte erklären, sondern sie sollten ein (vereinfachtes) phonetisches System kennen, dass sie selbstständig auf andere Texte übertragen können.
Deshalb der Vorschlag, nicht gleich mit dem Satzakzent und den Tonhöhen zu beginnen, sondern erst im Mikrobereich mit dem Silbenrhythmus zu arbeiten, aus dem die Wortakzente erschlossen werden können. Die Wortakzente wiederum sind die Vorbereitung für die Satzakzente, außerdem für die langen und kurzen Vokale, da nur in den betonten Silben die Vokallänge eine wirklich wichtige Rolle spielt. Die Atem- und Artikulationsübungen in Verbindung mit den Konsonanten „f", „s", „sch" und „p", „t", „k" wiederum bereiten die Auslautverhärtung vor, der Glottisschlag sollte vor dem vertieften Bearbeiten der Vokale eingeführt bzw. direkt an die Vokale angebunden werden.

Wie es weiter geht: Intonation

unterstützende Bewegungen

Auch im fortgeschrittenen Unterricht kann Klatschen zur Betonung des Wortakzents eingesetzt werden, für den Satzakzent kann man mit dem Fuß stampfen. Für die Tonhöhen kann man die Melodiebewegung parallel zum Sprechen mit dem Arm in die Luft malen.

Es bietet sich immer an, die Aussprache durch Bewegungen und Visualisierungen zu unterstützen. In (bekannten) Texten können z. B. der Silbenrhythmus, die Satzakzente und Tonhöhen markiert werden. Oder auch alle „p", „t", „k", die aspiriert werden (Achtung: Auslautverhärtung!), oder alle langen und kurzen Vokale – je nachdem, was gerade im Fokus steht.

Diese Visualisierungen sind sehr wichtig, weil die TN sonst beim Lesen bzw. Sprechen vieles übersehen. Das fokussierte Phänomen sollte immer zuerst im Text markiert werden, bevor dieser mit der für das Phänomen festgelegten Bewegung gesprochen wird.

freies Sprechen

Die Bewegungen sollten auch regelmäßig das freie Sprechen begleiten (immer nur ein fokussiertes Phänomen). Dadurch wird zwar eventuell das Sprechtempo der TN verlangsamt, aber ansonsten ist die Gefahr zu groß, dass die Aussprache beim Lesen von Texten zwar sehr gut ist, den TN jedoch die Übertragung auf das freie Sprechen nicht gelingt.

lautes Lesen

Das laute Lesen eines Textes ist nicht automatisch eine phonetische Übung. Wenn man das laute Lesen eines bekannten Textes als solche einsetzen möchte, ist es sinnvoll, ein bestimmtes phonetisches Phänomen (z. B. die Melodie) für die Übung zu fokussieren und dieses zuerst im Text zu markieren bzw. markieren zu lassen und dann während des Lesens mit der festgelegten Bewegung zu verbinden.

Wie es weiter geht: Einzellaute

Bewegungen nicht mehrfach belegen

Um Laute artikulatorisch zu finden, bietet es sich an, sie durch Bewegungen oder unterschiedliche Hilfsmittel zu unterstützen. Das ist zum einen sehr hilfreich, wenn die Ohren die Differenzierung eben nicht alleine schaffen. Außerdem haben die unterstützenden Bewegungen gleichzeitig die Funktion, das Gehirn immer wieder daran zu erinnern, dass es jetzt genau um diesen Laut geht, so dass sich Automatismen bilden können. Eine Bewegung bzw. ein bestimmtes Hilfsmittel darf also auch nur für einen Laut oder eine Lautgruppe eingesetzt werden.

Die Vorschläge für die Bewegungen haben normalerweise etwas mit dem Artikulationsort und der Artikulationsart zu tun.

Konsonanten

Laute haben Bewegungsrichtungen: beim „sch" z. B. kommt man schon beim Blick auf die Lippen und über die Wahrnehmung des starken Zwerchfellimpulses auf eine Bewegung nach vorne. Wie diese dann genau aussieht, ob man vielleicht beide Arme nach vorne streckt und etwas schiebt oder ob man eine Bewegung macht, als würde man Hühner „scheuchen" (beide Ideen stammen aus der Atem-, Sprech- und

Stimmlehrerschule Schlaffhorst-Andersen), spielt keine Rolle, wichtig ist, dass man für den Kurs bzw. die TN einmal eine bestimmte Bewegung festlegt und diese dann für einen längeren Zeitraum Gültigkeit hat.
Diese Bewegung begleitet dann das Lesen von Wortschatzkarten, Dialogen und Texten oder das freie Sprechen – natürlich nicht immer, sondern für eine gezielte Aufgabe.

Bewegung als Anker

Bei den Bewegungen ist es wichtig, dass sie ganz sauber nur den jeweiligen Laut begleiten (nicht das ganze Wort), auch wenn dadurch der Laut übertrieben bzw. länger ausgesprochen wird. Dieses Vorgehen bewirkt, dass die Bewegung für das Gehirn zur festen Erinnerungsmöglichkeit wird – viele TN sagen, dass sie die Bewegungen beim Sprechen jetzt immer mitdenken, die Erinnerung funktioniert also.

Laute kontrastieren

Unterschiedliche Bewegungen bzw. Hilfsmittel eignen sich auch gut, um zwei Laute zu kontrastieren, die Probleme bereiten bzw. in der Erstsprache der TN nicht existieren oder nicht kontrastiert werden. Manchmal werden diese dann wie Allophone – also wie Varianten desselben Lautes – wahrgenommen. Ein Beispiel ist das „b" und „w" für TN mit der Herkunftssprache Spanisch. Zunächst müssen die TN die verschiedenen Artikulationen über die Wahrnehmung und Bewegungen finden, dann kann man beide Laute kontrastieren: Während des Sprechens kann man für das „b" einem Ball aufprellen und für das „w" ein schweres Sandsäckchen mit der Hand nach vorn führen. Nachdem die beiden Laute in Sätzen und Texten unterschiedlich markiert wurden, werden sie gesprochen und die beiden Bewegungen koordiniert und kontrastiert.

4

Einzellaute: Konsonanten

Konkrete Beispiele für die Kombination von Bewegungen und Konsonanten finden Sie auf der DVD.

Probieren Sie ruhig auch selbst ein wenig und finden Sie Ihre persönlichen Bewegungen, denn je überzeugender man die Bewegungen präsentiert, desto leichter lassen sich auch die TN darauf ein. Natürlich sollten die Bewegungen immer konkret zur Artikulation der Laute passen.

Vokale

Vokallänge

Für die Unterscheidung von langen und kurzen Vokalen kann man zwei Bewegungen kombinieren: ein Arm macht eine Bewegung zur Seite für die Länge. Diese Bewegung zeigt die Zeit und die Spannung (lange Vokale heißen auch gespannte Vokale), der Arm fällt bei den kurzen Vokalen (ungespannte Vokale). Dieser zeitliche Unterschied allein liefert jedoch den Klangunterschied zwischen einem langen und kurzen „o" wie in „Ofen" und „offen" nicht. Zusätzlich muss der Mund sich bei kurzen Vokalen ein wenig öffnen bzw. der Unterkiefer ein wenig fallen. Deshalb wird die andere Hand unter das Kinn gelegt, um die Mundöffnung fühlen zu können.

Zum Einüben kann man später auch Hilfsmittel wie Einmachgummis verwenden: Zwei Personen greifen jeweils mit einer Hand in das Gummi und stehen so weit auseinander, dass das Gummi zwischen ihnen eine Grundspannung hat. Sie sprechen einen Text und ziehen bei den langen Vokalen das Gummi mit dem ganzen Körper seitwärts gerichtet auseinander und nähern sich danach wieder an.

Man kann auch einen springenden Ball für die kurzen Vokale nehmen und ein Tuch, das langsam zu Boden fällt, für die langen Vokale – die Vokale spricht man so lange aus, bis das Tuch am Boden liegt.

Konkrete Beispiele für die Arbeit an der Vokallänge in Kombination mit Hilfsmitteln und Bewegungen finden Sie auf der DVD.



Einzellaute: Vokale

Fehlerkorrektur

Wie bei anderen Phänomenen im Unterricht auch ist für die Phonetik eine Korrektur nur dann sinnvoll, wenn der/die TN in der Lage ist, die Korrektur zu verstehen und umzusetzen. Sie sollten immer dann auf Korrekturen verzichten, wenn die TN stark mit der eigenen Sprachproduktion beschäftigt sind oder das phonetische Phänomen noch gar nicht bekannt ist.

nur das fokussierte Thema korrigieren

Fehler sollten Sie nur dann korrigieren, wenn sie das gerade fokussierte Thema betreffen. Wenn es z. B. um „p", „t", „k" geht, die mit Vokalen zu „pa", „pe", „pi", „po", „pu" etc. verbunden und gesprochen werden, dann werden Fehler bei den Vokalen nicht korrigiert, sondern nur „p", „t", „k".

Wimmeln für individuelle Korrektur

Eine gute Möglichkeit für eine individuelle Korrektur von einzelnen TN bieten Wimmel-Übungen (→ Wortschatz, S. 69): Alle TN haben z. B. eine Wortschatzkarte und sollen den Silbenrhythmus und Wortakzent klatschen oder summen. Anschließend tauschen die Partner die Karten und suchen sich jeweils neue Partner. Wenn Sie als KL „mitwimmeln", können Sie Ihre jeweiligen Partner gut und unauffällig korrigieren.

PHONETIK: AUF EINEN BLICK

- Phonetik sollte immer an die Inhalte des Unterrichtsgeschehens angebunden sein – verwenden Sie also für Phonetikübungen ruhig Texte, die ohnehin gerade im Unterricht behandelt werden.
- Im Unterricht müssen die beiden Bereiche Intonation und Einzellaute thematisiert werden.
- Achten Sie auf die Grundlagen der Artikulation: Grad der Mundöffnung, Lippenspannung und Zungenposition.
- Setzen Sie Visualisierungen und Bewegungen gezielt ein.
- Als Gedächtnisanker sollten die Bewegungen auch während des Lesens oder freien Sprechens begleitend eingesetzt werden.
- Phonetik ist (ähnlich wie Grammatik) ein aufeinander aufbauendes System.

Literatur zum Weiterlesen

- Helga Dieling / Ursula Hirschfeld (2000): *Phonetik lehren und lernen* (= Fernstudieneinheit Deutsch als Fremdsprache 21). Berlin/München
- Ursula Hirschfeld / Kerstin Reinke (2009): *33 Aussprachespiele.* Stuttgart
- Ursula Hirschfeld / Heinrich P. Kelz / Ursula Müller (Hrsg.): *Phonetik international: Von Afrikaans bis Zulu. Kontrastive Studien für Deutsch als Fremdsprache.* Waldsteinberg: www.phonetik-international.de
- Sandra Kroemer (2001): Die Musik der Sprache. Rhythmus, Klang und Bewegung – ein neues Konzept zum Erlernen einer Sprache. In: *Deutsch als Zweitsprache,* Extraheft 2001, S. 49-54
- Endrik Schieman / Martina Bölck (2008): *hören-sprechen-richtig schreiben. Übungsprogramm zu Phonetik und Rechtschreibung für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache.* Stuttgart

Landeskunde und interkulturelles Lernen



„Eine brasilianische Schülerin fragte mich, warum es in Deutschland so viele verlobte ältere Männer gebe. Ich war sehr überrascht, denn von einem massenhaften Vorkommen verlobter älterer Männer in Deutschland wusste ich nichts. Das Missverständnis war rasch aufgeklärt: In Brasilien tragen Verlobte den Ring an der rechten Hand, Verheiratete an der linken – also genau andersherum als in Deutschland."

Wozu Landeskunde und interkulturelles Lernen im Unterricht?

Bei Landeskunde und Interkulturellem im Unterricht geht es zunächst darum, Wissen über „Land und Leute" und eventuelle Unterschiede zwischen Ländern und Leuten aufzuzeigen. Lernende werden dazu ermuntert, sich mit diesem Wissen auseinanderzusetzen und es sich anzueignen.

Während bei der Landeskunde Fakten über Geographie, Geschichte, Alltagskultur usw. vermittelt werden, richtet sich der Fokus bei interkulturellem Lernen auf kulturbedingte Missverständnisse. Solche Missverständnisse können lustig sein wie im Beispiel mit der Brasilianerin, sie können aber auch ernst sein, wie das folgende Beispiel zeigt:

kulturelle Missverständnisse

> „Eine Spanierin aus einem DaZ-Kurs ärgerte sich immer wieder über ihren deutschen Freund: Wenn sie ihm etwas erzählte, dann fand sie ihn sehr desinteressiert, denn er schwieg einfach. Er verstand ihren Ärger nicht und konnte trotz ihrer Kritik kein Fehlverhalten feststellen: Er hörte eben zu.
> Als wir im Unterricht eine Übung zum Sprecherwechsel machten, verstand die Lernerin plötzlich das Problem: Während man unter Spaniern durch paralleles Reden und Erzählen Interesse zeigt, warten interessierte deutsche Zuhörer eher das Ende einer Erzählung ab, bevor sie selbst etwas sagen. Diese Erkenntnis rettete vielleicht ihre Beziehung."

Sprachliche Handlungen können auch durch kulturelle Unterschiede beim Hörer völlig anders verstanden werden, als sie vom Sprecher gemeint sind. Aber selbst wenn man weiß, dass z. B. im Russischen eine Bitte grammatikalisch mit einem Imperativ ausgedrückt wird, kann die gefühlte Unhöflichkeit sich negativ auf die Beziehung auswirken:

> „Ich habe einige Jahre viel mit russischsprachigen Migrantinnen und Migranten gearbeitet. Das Telefon teilte ich mir mit einem Kollegen. Seine russischsprachigen Anrufer wollten meist mit einem „Geben Sie mir Herrn S.!" weitergereicht werden. Ich konnte meinen Ärger zwar unterdrücken, ihn zu fühlen konnte ich aber nicht abstellen."

Es hilft meist, das Problem direkt anzusprechen und aus dem Weg zu räumen, damit die Beziehungen keinen Schaden nehmen. Wenn man nicht weiß, woher Missstimmungen kommen, sollte man sie zunächst am besten nicht persönlich nehmen, sondern klären, ob vielleicht ein interkulturelles Missverständnis vorliegt. Als Schlüssel für eine gelingende Kommunikation in interkulturellen Kontexten ist interkulturelle Kompetenz darum bei jeder sprachlichen Handlung in jeder Fertigkeit gefragt.

Von der Landeskunde zur interkulturellen Kompetenz: historischer Überblick

traditionelle Landeskunde

Die Landeskunde gehört schon immer fest zum Fremdsprachenunterricht, Fremdsprachenlernende möchten auch viel über die Länder erfahren, deren Sprache sie lernen.

Bis zur kommunikativen Wende ging es dabei um die Vermittlung von Fakten, in Bezug auf Deutschland insbesondere um:

- Geographie: Regionen, Städte und Sehenswürdigkeiten, Landschaften, Grenzen …
- Geschichte: meist ab dem Zweiten Weltkrieg, Gründung der beiden deutschen Staaten über Mauerbau hin zu Mauerfall und der deutschen Einheit
- Politisches System: Staatsaufbau, Bundesländer, Wahlen, Parteien …
- Gesellschaftliche Themen: Schulsystem, Vereine, Ehrenamt …

Kultur spielte in der Landeskunde im Rahmen der Vermittlung von „Sitten und Bräuchen" eine Rolle: Feste, Ess- und Trinkgewohnheiten usw. Auch hierbei ging es um Wissensvermittlung, um Orientierung in Deutschland.
Bestandteil der Landeskunde war und ist auch die so genannte Hochkultur: Wir finden in jedem Lehrwerk Porträts von Komponisten, bildenden Künstlern und Schriftstellern sowie ihre Bilder und literarischen Werke – Gedichte oder Auszüge aus Prosatexten. Im Rahmen der Landeskunde soll dadurch das Deutschlandbild ergänzt werden.

kommunikative Wende und Alltagskultur

Mit der kommunikativen Wende rückten die landes- bzw. kulturspezifischen kommunikativen Standards in den Blick des Deutschunterrichts: Es ging nicht mehr nur darum, was auf der Speisekarte steht, sondern auch darum, wie man es bestellt, ob man zusammen oder getrennt bezahlt und um das „Stimmt so!" beim Trinkgeld. Wie fragt man nach dem Weg? Wie reklamiert man etwas? Wie gratuliert man zu welchem Fest? All das will gelernt sein und gehört zur Alltagskultur, die den Unterricht eroberte. Ziel war – und ist – dabei, die Deutschlernenden im Sinne einer „konkreten Lebenshilfe" (Storch 1999: 286) zu einer gelingenden Kommunikation zu befähigen. Im Zentrum der Vermittlung von Alltagskultur stehen oft Modelldialoge und bestimmte Redemittel.

interkulturelle Kompetenz

Letztlich ist es aber mit Redemitteln und Dialogen nicht getan, denn im Zielsprachenland kann es zu vielen Situationen kommen, die ungewohnt und fremd sind und die mit Redemitteln im Unterricht nicht vorbereitet werden können. Um für die täglichen Überraschungen als Deutschlernender gewappnet zu sein, ist es deshalb unerlässlich, interkulturell kompetent zu sein. Der interkulturelle Ansatz hat verstärkt Einzug in den DaF-/DaZ-Unterricht gehalten und findet auch im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GER) Berücksichtigung.

interkulturelle Fertigkeiten gemäß GER

Die interkulturellen Fertigkeiten, die im Sprachunterricht vermittelt werden sollen, sind gemäß GER (106):

- die Fähigkeit, Ausgangs- und Zielkultur miteinander in Beziehung zu setzen;
- kulturelle Sensibilität und die Fähigkeit, eine Reihe verschiedener Strategien für den Kontakt mit Angehörigen anderer Kulturen zu identifizieren und zu verwenden;

- die Fähigkeit, als kultureller Mittler zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu agieren und wirksam mit interkulturellen Missverständnissen und Konflikten umzugehen;
- die Fähigkeit, stereotype Beziehungen zu überwinden.

Landeskunde und (inter-)kulturelle Didaktik heute

Heute spielen im Unterricht und in den meisten Lehrwerken alle genannten Bereiche der Landeskunde und (inter-)kulturellen Didaktik eine wichtige Rolle. Während die Didaktisierung der Landeskunde als reine Wissensvermittlung relativ unproblematisch ist, stößt die Kulturdidaktik auf erhebliche Probleme: Kultur ist eine komplexe Angelegenheit, die bei ihrer Thematisierung im Unterricht viele Fragen aufwirft.

Was ist eigentlich „Kultur"?

WAS IST KULTUR?

Es ist völlig unmöglich, DaF oder DaZ zu unterrichten, ohne sich über Kultur zu verständigen. Was aber genau ist Kultur?

Kultur prägt Menschen umfassend
Kultur umfasst das Handeln, Wahrnehmen, Denken, Fühlen und Bewerten von Menschen. So ist es zum Beispiel weitgehend kulturell geprägt, ob wir bei einem Igel „süß" oder „lecker" denken, und in welchen Situationen wir Eifersucht fühlen. Dabei gleicht Kultur einem Eisberg: Der größte Teil ist unsichtbar, d. h. die kulturelle Prägung ist weitgehend unbewusst. Finden wir eine geringe körperliche Distanz zu Unbekannten befremdend, so ist uns meist nicht bewusst, dass unsere Bewertungen kulturell geprägt sind und die Distanz für andere angenehm und normal sein kann.

Es gibt keine Nationalkulturen
Kultur wird in Gruppen durch soziale Interaktion und Anpassung erworben. Welche Musik oder Freizeitaktivitäten wir mögen, hängt mehr vom direkten Umfeld ab als von der Nationalität. Es gibt keine homogenen National- oder ethnischen Kulturen, aber es gibt nationale Stereotype. Sie dienen der Orientierung im Kontakt mit anderen Kulturen. Sie können nützlich sein, weil sie Anhaltspunkte zum Verstehen und Handeln geben. Für einen ersten Kontakt ist es gut zu wissen, dass sich Deutsche oft per Handschlag begrüßen. Bei näheren Kontakten kann man dann situations- und gruppenspezifische sowie individuelle Varianten erkennen.

Kulturen entwickeln sich ständig weiter
Kulturen haben einerseits eine statische, konservierende Tendenz, andererseits sind sie dynamisch und entwickeln sich ständig weiter. Wenn wir z. B. unsere moralischen Überzeugungen oder Ess- und Kleidungsgewohnheiten mit denen unserer Großeltern vergleichen, gibt es oft nur wenige Übereinstimmungen. Auch durch Migration verändert sich Kultur ständig, sowohl die der Zuwanderer als auch die der Zuwanderungsländer. Diesen Aspekt in den Unterricht einzubeziehen ist immer wieder spannend.

Der Begriff „Kultur" wird häufig und selbstverständlich verwendet, wenn man ihn jedoch genauer beleuchtet, wird schnell klar, dass er sehr komplex ist. „Kultur" wird in ganz unterschiedlichen Zusammenhängen mit ebenso unterschiedlichen Bedeutungen verwendet und es existieren zahlreiche kulturtheoretische Ansätze, die auf verschiedene Art und Weise im Unterricht nutzbar gemacht werden.

Komplexität des Begriffs

Seien Sie sich der Komplexität des Begriffs bewusst und vorsichtig, wenn ganz selbstverständlich von „eigener" und „fremder Kultur" die Rede ist oder „Kultur" als homogenes Orientierungssystem einer Gruppe (oft einer Nation) verstanden wird, das das Verhalten der Gruppenmitglieder weitgehend bestimmt. Auch im Unterricht sollten Sie möglichst auf kulturkontrastive Simplifizierungen verzichten und die „Heterogenitäten, Hybriditäten und Vernetzung von Kultur" beachten (Altmayer 2010: 1410).

Kultur im Unterricht

Lassen Sie Raum für individuelle Varianten und kritisches Hinterfragen. Die Deutschen geben sich zur Begrüßung nicht immer die Hand, sondern z. B. auch Küsschen links und rechts. Sie essen nicht nur Kartoffeln und Schnitzel, sondern haben einen Lieblingsitaliener und -vietnamesen. Sie sind nicht immer pünktlich, sondern je nach Situation früher oder später da (bei einer Party kann es ziemlich langweilig sein, der erste Gast zu sein). Und ebenso heterogen sieht die „Heimatkultur" der Lernenden aus.

Landeskunde und Kultur im Unterricht – aber wie?

Landeskunde

Landeskunde nimmt eine große Rolle in den Lehrwerken und meist auch im Unterricht ein. Vermittelt wird sie oft über Medienberichte (wie Zeitungsartikel und Radiosendungen), Sach- und Informationstexte, Prospekte, Schaubilder und Statistiken sowie Fotos.

Bei der Landeskunde geht es aber nicht nur um die Vermittlung von Fakten, sondern auch immer darum, die Lernenden dazu einzuladen, sich mit den Informationen persönlich auseinanderzusetzen.

Übergeordnetes Lernziel im Inland ist es, Zuwanderer in der Aneignung ihrer Lebenswelt zu unterstützen. Auch im Ausland ist Landeskunde für viele eine Vorbereitung auf die zukünftige Lebenswelt, der erste intensive Kontakt mit ihr.

Lebensweltorientierung

Diese Lebensweltorientierung kann im Unterricht auf unterschiedliche Weise bedient werden:

- Anregung zu Überlegungen, inwieweit bestimmte Informationen für das eigene Leben interessant und relevant sein können
- Rechercheaufgaben zur Überprüfung und Ergänzung der gewonnenen Informationen im persönlichen Umfeld
- erlebte Landeskunde durch Erkunden des Umfelds
- Anregung zur Meinungsbildung bezüglich der gewonnenen Informationen
- Aufgaben zum Vergleich mit der Situation im Herkunftsland oder in anderen Ländern

99 Landeskunde hat immer auch eine sprachbezogene, insbesondere semantische Komponente. Denn Wald ist nicht gleich Wald: Ein deutscher Mischwald ist etwas anderes als ein kongolesischer Regenwald.
Deswegen ist es wichtig, im Unterricht auch immer zu bedenken, welche Dinge mit den Begriffen und Äußerungen gemeint werden und die Lernenden dazu anzuregen, dies ebenfalls zu tun. 66

Länderreferate

Bei Vergleichen mit den Herkunftsländern bietet sich häufig die Möglichkeit, Referate zu halten. Die Lernenden üben bei diesen Präsentationen das freie Sprechen und der gelernte Wortschatz kann in den aktiven Sprachgebrauch übergehen.
In Kursen mit TN aus unterschiedlichen Ländern öffnen sich für alle neue Welten. Das ist nicht nur sehr spannend, sondern entspannt auch den engen Blick im Vergleich zweier Länder, bei dem oft der Beigeschmack eines Besseren und eines Schlechteren bleibt.

D-A-CH

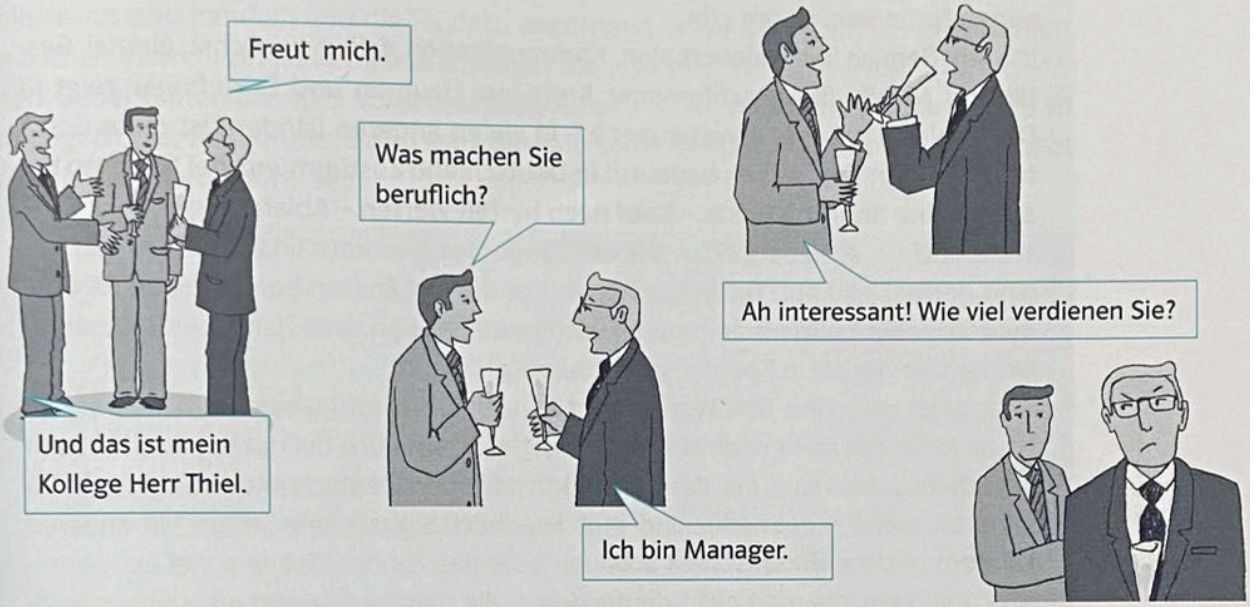
Vergessen Sie nicht: Deutsch wird nicht nur in Deutschland gesprochen. In den meisten Lehrwerken gibt es D-A-CH-Aufgaben, die den Blick jenseits der Alpen auch auf Österreich und die Schweiz lenken. Sie können aber auch selbst Informationen zu den deutschsprachigen Ländern suchen und suchen lassen – das Internet ist eine fruchtbare Quelle.

Vergleich mit anderen Ländern

Wenn man im Unterricht dazu auffordert, einen Vergleich mit einem anderen Land anzustellen, gibt es verschiedene Frage-Möglichkeiten. Die üblichsten sind: *Wie ist das bei Ihnen? Wie ist das in Ihrem Herkunftsland? Wie ist das in Ihrer Heimat?* Die ersten beiden Fragen sind neutral, problematisch kann die Frage nach der Heimat sein, denn Heimat ist für jeden etwas anderes: Heimat kann der Ort, die Region, das Land sein, wo man geboren ist, oder auch der Ort, an dem man lebt. Heimat kann aber auch ortsunabhängig an Personen oder Dinge gebunden sein. Dies gilt es zu bedenken, wenn man den Begriff im Unterricht verwendet.
Die Frage *„Wie ist das in anderen Ländern?"* bietet den Vorteil, dass sie alle individuellen Auslandserfahrungen einbezieht.

Alltagskultur

Was auch immer wir wann wie sagen: Es ist kulturell geprägt. Unser Alltag ist kulturell stark determiniert, was uns meist nicht bewusst ist. Umso wichtiger ist es, dies im Deutschunterricht zu thematisieren. Denn gerade die Alltagskultur führt zu vielen Missverständnissen, deren Ursachen häufig von den Kommunikationspartnern nicht durchschaut werden und zu Ärger oder Ratlosigkeit, im schlimmsten Fall zum Kommunikationsabbruch führen können.



Redemittel und Modelldialoge

Alltagskultur findet allem voran über Modelldialoge und Redemittel Eingang in den Unterricht. Nach einem Modelldialog werden weitere mögliche Redemittel zu der Standardsituation gesammelt. Dabei tauchen manchmal auch unpassende Redemittel auf, die in anderen Ländern für die Situationen aber durchaus passen würden. So kann die Frage „Sind Sie verheiratet?" das Abklären einer potenziellen Verfügbarkeit bedeuten und damit in vielen Situationen völlig unpassend sein, in vielen Ländern ist die Frage aber eine reine Höflichkeitsfloskel, die man erwachsenen Personen stellt. Wichtig ist es, den Modelldialog im Unterricht nicht nur nachsprechen zu lassen, sondern auch den Transfer auf ähnliche Situationen anzuregen.

„Ich fuhr einmal nach dem Unterricht mit einem TN in der Straßenbahn. Es war ein A1-Kurs, unsere Kommunikationsmöglichkeiten waren also stark eingeschränkt. Der höfliche Lerner entschied sich zu einem höflichen Small Talk und spulte nacheinander alle Fragen ab, die er im Unterricht gelernt hatte. Er fragte mich natürlich auch, wie alt ich sei und ob ich verheiratet sei. Unsere Mitfahrer hörten zum Teil empört, zum Teil belustigt diesem Fragenkatalog zu, der im Unterricht vorbildlich gewesen wäre – im echten Leben aber sehr unpassend war."

Erfahrungen einbeziehen

Geben Sie den TN im Unterricht immer die Möglichkeit, eigene Alltagserfahrungen einzubringen. Sie erreichen dadurch, dass das echte Leben Einzug in den Unterricht hält, dass die TN voneinander lernen, der Transfer vielfältiger wird und der Austausch zu nachhaltigerem Lernen führt.

NONVERBALE UND PARAVERBALE KOMMUNIKATION

Vieles, was wir unseren Gesprächspartnern und unsere Gesprächspartner uns sagen, liegt außerhalb der Sprache oder in den sprachlichen Zwischentönen. Es gibt zahllose Unterschiede, nicht nur zwischen „Kulturen", sondern zwischen den unterschiedlichsten Gruppen und zwischen Individuen. Nationale Unterschiede – so hilfreich sie auch als erste Orientierung sein mögen – bergen immer die Gefahr von Stereotypen, die kritisch hinterfragt werden müssen, da es keine homogenen Nationalkulturen gibt.

In den Bereich der nonverbalen Kommunikation fallen zunächst einmal Gestik und Mimik. Ein geschlossener Kreis aus Daumen und Zeigefinger zeigt in Deutschland an, dass etwas super ist, in vielen anderen Ländern ist diese Geste obszön. Oder: Kopfnicken bedeutet in Deutschland Zustimmung, bei Griechen bedeutet eine ähnliche Geste – Kopf nach hinten werfen – Ablehnung.

Weitere Unterschiede gibt es bei der Länge des Blickkontakts – was in Deutschland normal ist, kann für Menschen aus anderen Ländern bereits einen Flirt bedeuten – oder beim als angenehm empfundenen Körperabstand, der in Deutschland größer ist als in Spanien oder Italien.

Aber auch zwischen den Worten gibt es viel Raum für kulturelle Missverständnisse: Nicht nur im Bereich der Intonation, sondern auch bei der Lautstärke, beim Sprecherwechsel und bei den Höreraktivitäten. In Deutschland nickt man beim Zuhören meist regelmäßig und gibt Feedback-Signale wie „mhm", in anderen Ländern reicht aufmerksames Schauen oder das Zuhören ist sehr viel aktiver.

In Situationen, die man nicht deuten kann, die man verwirrend oder sogar unangenehm findet, hilft es, das Problem anzusprechen.

Interkulturelle Kompetenz

kulturelle Missverständnisse

Das Thema interkulturelle Kommunikation ist im Unterricht zunächst für alle Beteiligten höchst spannend und interessant. Auch im echten Leben kann es aufregend sein, den unterschiedlichen Varianten kulturellen Verhaltens zu begegnen, sie zu vergleichen und darüber zu reden. Schwierig wird es immer dann, wenn wir in problematische Situationen geraten, die wir nicht deuten können und die uns irritieren.

Dimensionen interkultureller Kompetenz

Interkulturelle Kompetenz bedeutet nicht nur, mit interkulturellen Missverständnissen adäquat umzugehen. Interkulturelle Kompetenz ist mehr als das, interkulturell kompetente Menschen

- wissen, dass es kulturelle Unterschiede gibt,
- werten diese Unterschiede nicht, sondern betrachten sie neutral,
- sind in der Lage, interkulturelle Missverständnisse zu erkennen,
- sprechen interkulturelle Missverständnisse an,
- sind in der Lage, interkulturelle Konflikte zu lösen und
- reduzieren Individuen nicht auf ihre Kultur.

Letztlich geht es bei interkultureller Kompetenz um eine Sensibilisierung für kulturelle Unterschiede. Kulturelle Phänomene sind meist unbewusst und nicht sichtbar wie der untere Teil eines Eisbergs. Wenn zwei Eisberge unterhalb der Wasseroberfläche zusammenstoßen, sehen wir an der Oberfläche zwar die Erschütterung, nicht aber die Ursache dafür.

Sensibilisierung für kulturelle Unterschiede

Wenn es um interkulturelle Kompetenz geht, sehen auch KL häufig nur die Spitze des Eisbergs und wissen nicht, was unter der Oberfläche geschieht. Wichtig ist es, vorurteilsbewusst zu handeln und die TN dazu anzuregen, unter die Oberfläche zu schauen. In Sachen interkulturelle Kompetenz sollten Sie also eine moderierende Rolle einnehmen. Dabei sollten Sie auch Vorurteile aufgreifen, die im Unterricht auftauchen. Es ist unmöglich, frei von Vorurteilen zu sein, deshalb sollte der Unterricht vorurteilsbewusst und diskriminierungsfrei sein.

KL als Moderator

„Auch Lerngewohnheiten sind kulturell geprägt. In Lerngruppen prallen oft Welten aufeinander: Manche Lernende sind übersetzungsfixiert, andere lehnen jeden bewussten Grammatikerwerb ab, wieder andere sehen keinen Sinn in der Gruppenarbeit – und so ärgern sich viele z. B. über faule TN, die keine Regeln lernen, und über faule KL, die Texte nicht vollständig korrigieren.
Es lohnt sich, Lehr- und Lerntraditionen zu besprechen, Erwartungen zu klären und auch zu erläutern, wie handlungsorientierter Unterricht funktioniert und warum Sie manche Fehler korrigieren und andere nicht. Manchmal ist es auch sinnvoll, entgegen der eigenen Überzeugungen punktuell nachzugeben, bevor ein TN verzweifelt."

Texte im Unterricht: kulturelles Hintergrundwissen

Kultur ist in allen Texten im Sinne von lebensweltlichem Hintergrundwissen enthalten. Die kulturellen Deutungsmuster sind Bestandteil des kollektiven Gedächtnisses und werden benötigt, um Texte zu verstehen (Altmayer 2002).
Dieses Hintergrundwissen gilt es, den Lernenden zugänglich zu machen. Altmayer empfiehlt insbesondere, Paralleltexte zur Verfügung zu stellen, aus denen die Hintergrundinformationen sichtbar werden.

kulturelles Wissen in Texten

Als KL sollten Sie sich vorab immer sehr genau mit dem Text beschäftigen, das implizite Hintergrundwissen identifizieren, es aufbereiten und den TN als Verstehenshilfen zukommen lassen. Dies können Sie u. a. durch eine Zusammenfassung des Hintergrundwissens, durch Erläuterungen, die einzelnen Textpassagen zuzuordnen sind, oder mit einem Quiz.

Wie kommt das Wissen zum Text?

„Zeitungstexte sind im Deutschunterricht sehr beliebt. Dies ist verständlich, sind sie doch mitten aus der aktuellen Lebenswelt gegriffen. Doch genau hierin liegt auch das Problem: Sie sind voll von implizitem Hintergrundwissen, das den meisten Zeitungslesern bekannt ist. Meiner Erfahrung nach werden die Texte erst dann zugänglich und interessant, wenn Sie Thema, Stand der gesellschaftlichen Diskussion, unterschiedliche Positionen und tagesaktuellen Anlass für den Artikel vorab einführen. Das ist einerseits komplex, andererseits gibt es immer auch informierte TN, die gerne zur Erarbeitung des Themas beitragen. Den Wortschatz, den Sie vorentlasten müssen, können Sie so „nebenbei" einführen und Vorerwartungen an den Text stellen lassen.
Sie werden sehen: Plötzlich ist auch der sonst ach so schwere Zeitungstext verständlich und die Erfolgserlebnisse sind riesig."

Literatur im Unterricht

Zu guter Letzt noch ein Blick auf literarische Texte im Unterricht. Zunächst gilt hier dasselbe wie bei anderen Texten: das kollektive Hintergrundwissen muss zugänglich gemacht werden. Literatur ist aber mehr als ein Sachtext: Literatur enthält Leerstellen (Iser 1972), die vom Leser ergänzt werden müssen. Diese „Informationslücken", die nur individuell sinngebend gefüllt werden können, sind dafür verantwortlich, dass Literatur nie objektiv interpretiert werden kann und unterschiedliche Deutungen zulässt. Dies kann im Unterricht sehr gut genutzt werden, Möglichkeiten sind z. B. Diskussionen, Textproduktionen zu den Leerstellen, Rollenspiele usw.

LANDESKUNDE UND INTERKULTURELLES LERNEN: AUF EINEN BLICK

- Landeskunde ist vor allem Wissensvermittlung aus den Bereichen Geographie, Geschichte, Politik etc., meist anhand von Sachtexten, Bildern und Statistiken.
- Für die Vermittlung von Alltagskultur spielen Modelldialoge und Redemittel eine wichtige Rolle.
- Primäres Ziel von Landeskunde und interkulturellem Lernen ist Orientierung und die Aneignung einer Lebenswelt.
- Kultur ist in hohem Maße unbewusst, veränderlich und an Gruppen, nicht an Nationen oder Ethnien gebunden.
- Auch nonverbale und paraverbale Kommunikation sind kulturabhängig.
- Interkulturelle Kompetenz ermöglicht es, Stereotype zu überwinden, kulturelle Missverständnisse und Konflikte anzusprechen und zu lösen.
- Texte enthalten kulturelles, lebensweltliches Hintergrundwissen, das zugänglich gemacht werden muss.
- Literarische Texte enthalten außerdem Leerstellen, die bei der Rezeption individuell gefüllt werden.

Literatur zum Weiterlesen:

- Claus Altmayer (2002): Kulturelle Deutungsmuster in Texten. Prinzipien und Verfahren einer kulturwissenschaftlichen Textanalyse im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht 6 (3).* (http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-06-3/beitrag/deutungsmuster.htm)
- Markus Biechele / Alicia Padrós (2003): Didaktik der Landeskunde (= Fernstudieneinheit Deutsch als Fremdsprache 31). Berlin/München
- Klaus-Börge Boeckmann (2007): Kultureller Kontext, Forschung, Fremd- und Zweitsprachenunterricht. In: Ruth Eßer / Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Bausteine für Babylon. Sprache, Kultur, Unterricht. Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski. München,* S. 73-81

Zitierte Literatur:

- Claus Altmayer (2002): Kulturelle Deutungsmuster in Texten. Prinzipien und Verfahren einer kulturwissenschaftlichen Textanalyse im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht 6 (3).* (http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-06-3/beitrag/deutungsmuster.htm)
- Claus Altmayer (2010): Konzepte von *Kultur* im Kontext Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Hans-Jürgen Krumm / Christian Fandrych / Britta Hufeisen / Claudia Riemer (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch.* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft). Berlin/New York, Bd. 2, S. 1402-1413

- GER = Europarat / Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen.* München
- Wolfgang Iser (1972): *Der implizite Leser. Kommunikationsformen des Romans von Bunyan bis Beckett.* München
- Günther Storch (1999): *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung.* München

Interaktion im Unterricht: Sozialformen, Übungen und Aufgaben



Redeanteile der Teilnehmenden

„Fremdsprache lernt man nur dann als Kommunikationsmittel benutzen, wenn sie ausdrücklich und genügend oft in dieser Funktion ausgeübt wird." (Butzkamm 1989: 78) Edmondson (1995: 176) erklärt sogar, „dass das Entscheidende für den Lernerfolg im Fremdsprachenunterricht die Natur der Interaktion im Unterricht ist".

Redeanteile: quantitativ und qualitativ

Doch wie sieht es mit den Redeanteilen im Fremdsprachenunterricht aus? Wissen Sie, wie viel die TN und wie viel Sie selbst im Unterricht reden (→ Sprechen, S. 12)? Hinzu kommt die Frage nach der Qualität der Redeanteile der Lernenden, z. B. beim Frontalunterricht. Hier haben Untersuchungen ergeben, dass vor allem sprachbezogene, aber wenig natürliche Kommunikation stattfindet. Außerdem ist der Unterricht häufig lehrerzentriert: Während der/die KL agiert (organisiert, erklärt, fragt, Anweisungen gibt, bewertet und Äußerungen wiederholt usw.), *reagieren* die TN. Ihre Äußerungen richten sich dabei meistens an den/die KL, seltener kommunizieren die TN untereinander.

Sozialformen im Unterricht

Wechsel der Sozialformen

Eine der Möglichkeiten, die Asymmetrie der Redeanteile von KL und TN im Unterricht aufzubrechen und die Interaktion unter den TN zu fördern, ist der häufige Wechsel von Sozialformen. Der Sprechanteil der TN erhöht sich, das soziale Lernen innerhalb einer Gruppe wird gefördert und das Kursklima verbessert sich. Vor allem hilft der Sozialformenwechsel dabei, in einer heterogenen Gruppe binnendifferenzierte Angebote zu machen, die jedem/r TN gerecht werden (→ Heterogene Lernergruppen und Binnendifferenzierung, S. 118).

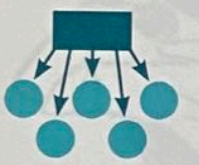
Unter Sozialformen versteht man die Art und Weise, wie die Zusammenarbeit von KL und TN untereinander geregelt ist. Man unterscheidet folgende Sozialformen:

Sozialformen im Überblick

- Frontalunterricht
- Unterrichtsgespräch oder Plenum
- Gruppenarbeit (Groß- oder Kleingruppe)
- Partnerarbeit
- Einzelarbeit

Jede dieser Sozialformen hat ihren jeweiligen Nutzen für das Unterrichtsgeschehen und ist für bestimmte Teile des Unterrichts besonders geeignet. Die Wahl der Sozialform hängt v. a. vom Lernziel und von der jeweiligen Phase in der Unterrichtseinheit ab. Daher ist ein regelmäßiger Wechsel der Sozialformen im Unterricht wichtig.

Frontalunterricht



Auch wenn Frontalunterricht verpönt ist: Untersuchungen haben gezeigt, dass er nach wie vor häufig praktiziert wird. Oftmals begründen Lehrende die Wahl dieser Sozialform damit, dass die äußeren Bedingungen in kleinen Kursräumen mit vielen TN und frontal aufgestellten Tischreihen ungünstig für andere Sozialformen seien. Auch Zeitersparnis und die bessere Kontrolle des/der KL über die Lernprogression der TN werden als Grund angegeben.

Frontalunterricht ist in der Tat zeitökonomisch. Er lässt sich gut planen und man kann die TN gut lenken. Frontalunterricht eignet sich beispielsweise für die Einführungen eines neuen Themas, bei denen der/die KL das Thema vorträgt und erklärt oder durch steuernde Fragen zusammen mit den TN erarbeitet. Die Sozialform lässt sich auch einsetzen, wenn etwas von der Tafel abgeschrieben werden soll oder für das Besprechen von Hausaufgaben und Fehlern. Auch für Referate von TN ist Frontalunterricht geeignet.

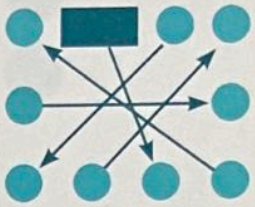
sparsam einsetzen

Aber Vorsicht: Aufgrund des stark asymmetrischen Unterrichtsgeschehens (KL redet und fragt, TN hören zu und antworten) sollte Frontalunterricht eher selten eingesetzt werden und nicht zu lange andauern. Überlegen Sie sich vor dem Unterricht genau, wann, wie lange und v. a. wofür Sie diese Sozialform einsetzen möchten und ob es eine Möglichkeit gibt, den Frontalunterricht durch eine andere Sozialform (z. B. Plenum) zu ersetzen.

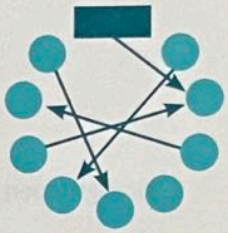
Plenum

Vorteile des Plenums

Das hierarchische Verhältnis zwischen KL und TN des Frontalunterrichts ist hier aufgebrochen zu einem demokratischeren Unterrichtsgeschehen: Die TN treten in Interaktion miteinander, der/die KL steuert nicht von außen, sondern ist Teil des Kursgeschehens. Um das zu gewährleisten, sollten frontal aufgestellte Tischreihen zu einem Viereck umgestellt werden. Auch ein Stuhlkreis eignet sich gut für das Gespräch im Plenum.



Im Plenum wird ein Thema durch steuernde Fragen des/der KL zusammen mit den TN herausgearbeitet. Man spricht daher auch von einem erarbeitenden Unterrichtsgespräch. Auch für Diskussionen, Ergebnissicherungen nach Partner- und Gruppenarbeit oder für Vorträge und Referate der TN ist das Plenum die geeignete Sozialform.
Plenumsgespräche können einen Kurs als Gesamtgruppe zusammenschweißen. Häussermann/Piepho (1996: 225) vergleichen das Plenum mit „einer Art Marktplatz, auf dem sich die Gesamtgruppe immer wieder zusammenfindet: Erfahrungen werden ausgetauscht, verglichen, öffentlich gemacht, Ergebnisse gelobt, Kritik geübt, Fragen gestellt …"



Grenzen der Unterrichtsform

Trotzdem: Obwohl die TN in dieser Unterrichtsform miteinander interagieren, beansprucht doch oftmals der/die KL die meiste Redezeit für sich und die TN wenden sich mit ihren Beiträgen häufig ausschließlich an ihn/sie. Daher sind Partner- und Gruppenarbeitsphasen in einem kommunikativ ausgerichteten Unterricht unerlässlich.

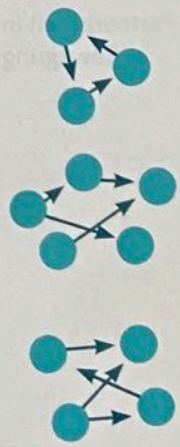
Gruppenarbeit

Vorteile der Gruppenarbeit

Für die Gruppenarbeit stellt der/die KL eine Aufgabe und übergibt die Verantwortung an die Gruppen. Die Vorteile liegen auf der Hand: Der Redeanteil der TN erhöht sich sowohl quantitativ als auch qualitativ. Das Reden selbst wird authentischer, es handelt sich um natürliche Kommunikation, um einen echten Gedankenaustausch. In der Gruppe wird diskutiert, Vorschläge werden angenommen oder abgelehnt, es wird gelobt, kritisiert etc. Es finden also ganz unterschiedliche Sprachhandlungen statt. Außerdem werden sowohl das soziale Lernen als auch die Eigenverantwortung des Einzelnen gefördert. Gruppenarbeit ist außerdem die beste Sozialform zur Binnendifferenzierung (→ Möglichkeiten der Paar- und Gruppenbildung, S. 113).

Gruppengröße

Bewährt haben sich Kleingruppen von drei bis vier, maximal fünf TN.



Ohne die Kontrolle des Lehrenden erhöht sich die sprachliche Risikobereitschaft der TN, und die Angst davor, Fehler zu machen und sich zu blamieren, wird abgebaut. Davon profitieren besonders schwächere TN.
In Gruppen setzen sich die TN intensiv mit dem Lernstoff auseinander und wenn eine Gruppe gut miteinander harmoniert, treten oft auch synergetische Effekte ein, d. h. das Ergebnis der Gruppe ist durch das Zusammentragen aller Ideen besser, als wenn jeder Einzelne allein die Aufgabe bearbeitet hätte.

Aufgabenstellungen für Gruppenarbeit

Für welche Aufgabenstellungen ist Gruppenarbeit geeignet? Überlegen Sie sich immer, wofür Sie den Synergieeffekt der Gruppenarbeit nutzen wollen. Übungen mit einer eindeutigen Lösung können auch in Einzelarbeit bearbeitet werden. Gruppenarbeit eignet sich zum Beispiel für Aufgaben mit alternativen Lösungen oder für Bewertungs- und Entscheidungsaufgaben, also für alle Arten von Argumentationen und Diskussionen. Auch für kreative Schreib- und Sprechaktivitäten, für das Erfinden von Inhalten, für Ideensammlungen und Assoziogramme, aber auch für entdeckendes Lernen, Projektarbeit, Wettspiele gegen andere Gruppen und weitere spielerische Aktivitäten empfiehlt sich das Arbeiten in der Gruppe.

Ein Vorbehalt gegen Gruppenarbeit – besondern bei Kursen mit gemeinsamer Ausgangssprache – besteht häufig darin, dass vorwiegend die Erst-, nicht die Zielsprache verwendet wird. Aber selbst wenn das im Anfängerunterricht der Fall ist, so findet trotzdem eine intensive Beschäftigung mit der Zielsprache als Gegenstand statt. Das Problem löst sich außerdem auf höheren Sprachniveaus meist von selbst.

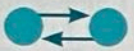
Großgruppen

Haben Sie Ihren Kurs schon einmal in zwei Großgruppen aufgeteilt und gegeneinander antreten lassen? Wettspiele wie Wörtersammlungen zu einem bestimmten Thema (Wer findet die meisten Wörter?) eignen sich wunderbar dazu und schaffen durch ihren Spielcharakter eine motivierende Atmosphäre, vor allem wenn Punkte und am Ende ein Preis vergeben werden.

Partnerarbeit



Partnerarbeit eignet sich besonders für Aktivitäten, die auch natürlicherweise zu zweit stattfinden, zum Beispiel für das Vorbereiten und Einüben von Dialogen.



Der Sprechanteil ist bei Partnerarbeit noch höher als bei Gruppenarbeit, was vor allem bei Anfängern wichtig ist. Genau wie die Gruppenarbeit ermöglicht die Partnerarbeit soziales Lernen und stärkt in besonderem Maße die Eigenverantwortung der TN, denn in einem Zweier-Team kann sich keiner zurückziehen und im Schutz der Gruppe „verstecken". Partnerarbeit baut Sprechblockaden ab und ermöglicht daher vor allem schwächeren TN eine stärkere Beteiligung. Sie eignet sich neben dem Erarbeiten von Rollenspielen auch für die gegenseitige Fehlerkorrektur, für das Erschließen von Wortschatz aus dem Kontext, für das gemeinsame Schreiben von Texten sowie das induktive Erarbeiten von grammatischen Regeln.



Partnerarbeit in Bewegung

Wimmeln ist eine spezielle Art der Partnerarbeit. Dabei stehen alle TN im Kursraum und tauschen sich mit einem Partner kurz über ein Thema aus. Danach suchen sich die Partner jeweils einen anderen Gesprächspartner und tauschen sich mit diesem erneut aus. Sehr gut geeignet für Wimmelaktivitäten ist die Wortschatzarbeit mit Wortkarten, die nach dem gegenseitigen Erklären zwischen den Partnern ausgetauscht werden (→ Wortschatz, S. 69).
Beim Wimmeln kommen alle TN in kurzer Zeit miteinander in Kontakt, der Redeanteil aller TN ist hoch und die Geläufigkeit beim Sprechen verbessert sich.

Einzelarbeit

Ein typischer Anfängerfehler von KL ist es, Partner-, Gruppen- und Plenumsarbeit einander abwechseln zu lassen, aber zu wenig stille Einzelarbeit einzuplanen. TN brauchen nach intensiven Input- und Kommunikationsphasen Zeit, um sich noch einmal allein mit dem Lernstoff auseinanderzusetzen, ihn gedanklich zu strukturieren und aufzuschreiben. Auch das stille Lesen oder der Hörvorgang selbst geschehen natürlicherweise in Einzelarbeit. Ebenso sollten Schreibphasen – nicht das vorbereitende Sammeln von Wortschatz – in Einzelarbeit durchgeführt werden (→ Schreiben, S. 37).

Allgemein eignet sich Einzelarbeit bei Übungen und Aufgaben, bei denen die Partner- oder Gruppenarbeit keinen Lernzuwachs versprechen, zum Beispiel bei Übungen mit eindeutiger Lösung.

WELCHE ERGEBNISSE GEHÖREN INS PLENUM?

Achten Sie darauf, Ergebnisse aus Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit nur dann im Plenum zu besprechen, wenn dies für die Lernenden auch einen Mehrwert bedeutet.
Das könnte der Fall sein, wenn verschiedene Texte gelesen oder unterschiedliche Aufgaben bearbeitet wurden, so dass die Informationen zu einem Ganzen zusammengefügt werden können. Damit die Gruppen, die gerade nicht vortragen, auch wirklich zuhören, sollten Sie ihnen eine Aufgabe geben, z. B. „Was ist bei diesem Text anders als bei Ihrem?"
Wenn jedoch Dialoge zu einem gemeinsamen Thema mit vorgegebenen Redemitteln entwickelt wurden, sollten Sie sich die zeitaufwändige Präsentationen im Plenum sparen, denn der Lerneffekt durch das Anhören der vermutlich sehr ähnlichen Dialog-Varianten ist eher gering.

Auch das Gruppenpuzzle (→ Heterogene Lerngruppen und Binnendifferenzierung, S. 122) ist eine gute Möglichkeit, Ergebnisse aus verschiedenen Gruppen allen TN zugänglich zu machen, darüber hinaus hat es den Vorteil, dass die Redeanteile der TN höher sind als im Plenum.

Übungen und Aufgaben

Die Begriffe *Übungen* und *Aufgaben* fallen immer wieder, doch was bedeuten sie eigentlich und wie sind sie voneinander zu unterscheiden?
Häussermann und Piepho (1996) unterscheiden bei Übungen und Aufgaben zwischen den Begriffen *bindend* und *freisetzend*.

Übungen sind bindend, ihr Lösungsweg ist gelenkt und mehr oder weniger geschlossen, sie gehen nicht über die Ebene von Sätzen hinaus. Typisch sind z. B. Lücken- und Ankreuzübungen, Zuordnungs- oder Umformungsübungen. Für Übungen gibt es meist eine eindeutige Lösung, die richtig oder falsch sein kann. Arbeitsbücher enthalten oft überwiegend Übungen, keine oder nur wenige Aufgaben.

Man spricht nach der Einführung von Wortschatz- oder Grammatik bezeichnenderweise von der Ein*übungs*phase, nicht von Aufgaben.

ÜBUNGEN

Hans-Eberhard Piepho bringt Nutzen und Grenzen von Übungen auf den Punkt: „Die Übung ist stark bindend. Die Inhaltsebene, die Ausdrucksebene und die Regelebene (was will ich sagen? wie sage ich es? welche Regel muss ich dabei beachten?) sind eng zusammengefügt. Das ist psycholinguistisch völlig ungewöhnlich: So sprechen wir nicht, so denken wir auch nicht. Sondern: Wir denken, und es stellen sich, falls wir sprechen sollen, unsere Sprachmittel automatisch ein. Im Fremdsprachenlernprozess muss dieser Vorgang da sein, dass ich diese drei Ebenen bewusst eng zusammenführe. Das ist geistig etwas jämmerlich, was da passiert. Sinnvoll ist das nur, wenn ich vorher gemerkt habe, ich möchte etwas ausdrücken, was ich noch nicht ausdrücken kann, und deswegen möchte ich es mal üben." (Häussermann/Piepho 1996: 196)

Aufgaben sind im Gegensatz zu Übungen freisetzend und für die freie Anwendung nach der Einübung geeignet. Sie gehen über die Satzebene hinaus, Texte werden verfasst oder selbständig erschlossen, Diskussionen geführt etc.
Für Aufgaben gibt keine eindeutig richtige und falsche Lösung, der Lösungsweg ist offen und kann variieren: Mehrere Lösungen sind denkbar, das Ergebnis kann ausgehandelt werden.

Aufgaben betreffen die Zielfertigkeiten, sie sollten immer so authentisch wie möglich sein und die TN zu sprachlichem Handeln führen. Phasen der Einübung sind zwar wichtig, um sprachliche Strukturen zu üben und zu reflektieren, aber jede Einübung sollte immer zu einer Anwendung, d. h. zu einer möglichst freien Aufgabe hinführen.

FEHLERTOLERANZ

Sie kennen sicher das Phänomen, dass TN, die in der Lage sind, Übungen fast fehlerfrei zu lösen, bei einer freien Aufgabe die geübte Struktur plötzlich nur noch sehr fehlerhaft benutzen oder gar völlig außer Acht lassen.
Die Forschung unterscheidet zwischen *Input*, *Intake* und *Output*: Das, was Sie lehren (Input), können die TN theoretisch verstanden haben (Intake) und es in einer geschlossenen Übungsform auch anwenden. Das bedeutet aber nicht, dass es auch Teil des Könnens geworden ist (Output). Es dauert lange, bevor Lernende den Input so verarbeitet haben, dass sie diesen auch als Output produzieren. Der Prozess ist auch durch noch so viele Übungen nur sehr begrenzt beeinflussbar. Sie benötigen also dem Sprachstand der TN entsprechend eine hohe Fehlertoleranz.

Zusammenhang Sozialform – Übung/ Aufgabe

Die Festlegung auf Übung oder Aufgabe hat immer auch Einfluss auf die Sozialform im Unterricht: Gruppenarbeit sollte einen Mehrwert gegenüber Einzelarbeit haben, für Übungen mit ihren relativ eindeutigen Lösungen eignet sich deshalb Einzelarbeit. Anschließend bietet sich Partnerarbeit an, um die Ergebnisse zu vergleichen und die Lösungen zu besprechen. Auch das Plenum oder Frontalunterricht können zur Ergebnissicherung genutzt werden.

Für freisetzende Aufgaben – die unterschiedlich und kreativ gelöst werden können, die möglicherweise auch verhandelt werden müssen – sind Partner- oder besser noch Gruppenarbeit die geeigneten Sozialformen.

Möglichkeiten der Paar- und Gruppenbildung

Wie teilen Sie den Kurs, wenn Sie Paare oder Gruppen bilden möchten? Wer arbeitet mit wem zusammen? Generell kann man zwischen drei Möglichkeiten der Einteilung unterscheiden:

- Zufallsmischung
- lehrergesteuerte Einteilung
- lernergesteuerte Einteilung

Je nach Aufgabe und Lernziel sollten Sie alle drei Prinzipien der Gruppenmischung – zufallsbestimmt, lehrergesteuert und lernergesteuert – einsetzen.

Zufallsmischung

Sie kennen wahrscheinlich diverse Gruppen- und Paarbildungsaktivitäten, mit denen Kleingruppen oder Partner „zusammengewürfelt" werden. Der Vorteil von Zufallsmischungen ist, dass alle TN immer wieder miteinander Kontakt haben. Die spielerischen Aktivitäten motivieren außerdem zum authentischen sprachlichen Austausch. Diese Form der Gruppenmischung lässt sich gleichzeitig als Wortschatz- oder Grammatikübung nutzen (→ Wortkartenpaare, Oberbegriffe und Grammatikgruppen, S. 114).

Möglichkeiten der zufälligen Gruppen- und Paarbildung

Bilderpuzzle: Nehmen Sie so viele Bilder (z. B. Postkarten), wie Sie Gruppen bilden möchten. Zerschneiden Sie die Bilder in so viele Teile, wie Personen in der Gruppe sein sollen. Mischen Sie alle Puzzleteile und lassen Sie die TN jeweils ein Puzzlestück ziehen. Die TN müssen nun ihre Gruppe finden, indem sie die Puzzlestücke vergleichen, bis sie ihr Bild zusammengesetzt haben. Besonders geeignet sind Bilder, die zum Thema des Unterrichts passen (vgl. Ziegler 2006).
Fortgeschrittene Lernende können sich gegenseitig die Motive auf den Puzzleteilen beschreiben und trainieren so gleichzeitig die Fertigkeit Sprechen.

Silbenpuzzle: Die Aktivität funktioniert nach demselben Prinzip wie das Bilderpuzzle, nur „zerschneiden" Sie diesmal Wörter in einzelne Silben. Verwenden Sie am besten neu eingeführten Wortschatz, z. B. ein – kau – fen, um – tau – schen, Ba – na – ne, Fisch – bröt – chen. Schreiben Sie die Silben auf einzelne Zettel und mischen Sie diese. Jede/r TN zieht einen Zettel. Die Gruppen finden sich, indem sie die Wörter richtig zusammensetzen.

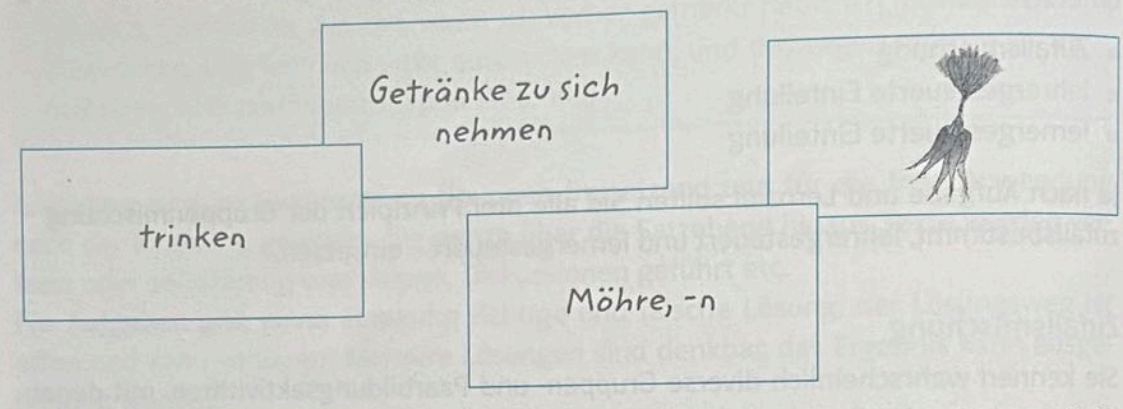
Fäden ziehen: Nehmen Sie halb so viele Fäden bzw. Schnüre wie TN im Kurs sind. Halten Sie die Fäden so in der geschlossenen Hand, dass die Enden auf beiden Seiten lang herunterhängen. Jede/r TN greift ein Fadenende. Wenn Sie die Faust öffnen, halten je zwei TN einen Faden und sind Partner.

Lotterie: Jede/r TN zieht ein Los. Zwei (drei, vier …) Lose haben dieselbe Farbe, dieselbe geometrische Figur oder dasselbe Bild und bringen so die Partner zusammen.

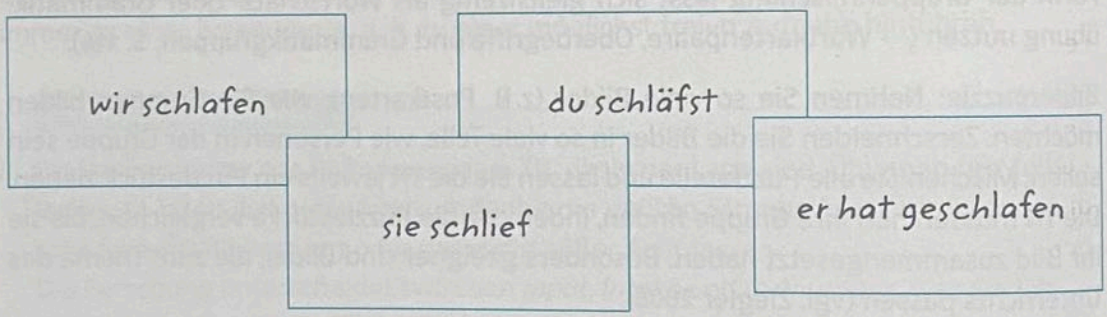
Die TN können auch Gegenstände (Bauklötze, Bonbons etc.) aus einem Beutel ziehen, von denen zwei (drei, vier …) die gleiche Farbe oder Form haben.

Akustische Paare: Sie brauchen so viele kleine und gleiche Behältnisse (z. B. Streichholzschachteln oder Filmdöschen) wie TN im Kurs. Füllen Sie jeweils zwei mit demselben Material (Erbsen, Reiskörner, Sand, Steinchen etc.). Welche klingen gleich? Durch Schütteln und Horchen finden die TN ihre Partner.

Wortkartenpaare: Erstellen Sie Kartenpaare (z. B. Wort und Worterklärung oder Wort und Bild). Jede/r TN zieht eine Karte und die zusammengehörenden Paare finden sich.



Grammatikgruppen: Erstellen Sie Karten mit Verben in verschiedenen Formen (z. B. Präsens, Präteritum und Perfekt), Nomen im Singular und Plural etc. Jede/r TN zieht eine Karte, die zusammengehörenden Gruppen oder Paare finden sich.



Oberbegriffe: Bereiten Sie Wortschatzkarten zu verschiedenen Oberbegriffen wie *Obst und Gemüse, Fleisch und Wurst, Getränke* usw. vor, z. B. *Apfel, Birne, Erdbeere, Möhre, Lauch, Sellerie, Schnitzel, Salami, Bratwurst, Kaffee, Tee, Cola*. Lassen Sie die TN jeweils eine Karte ziehen und selbst den passenden Oberbegriff finden, nach dem sie zusammengehören.

Schmusebär: Wählen Sie ein Kriterium, z. B. Hosenfarbe, Schuhgröße, Augenfarbe. Wenn Sie „Schmusebär Hosenfarbe" sagen, sollen sich die TN nach diesem Kriterium zusammenfinden, das heißt TN mit gleicher Hosenfarbe (Schuhgröße, Augenfarbe …) arbeiten nun in einer Gruppe zusammen.

Reihe: Die TN stellen sich nach einem vorgegebenen Prinzip in einer Reihe auf, z. B. alphabetisch nach dem eigenen Vornamen, dem Vornamen der Mutter/des Vaters oder nach der Lieblingseissorte, der Lieblingsjahreszeit, des Lieblingstieres oder nach dem Geburtsmonat usw. Ihrer Fantasie sind keine Grenzen gesetzt. Wenn die TN in der Reihe stehen, zählen Sie die Gruppen ab.

Atome: Die Gruppenmischaktivität dient gleichzeitig dem Energieaufbau. Alle TN bewegen sich im Kursraum zu rhythmischer Musik. Sie stoppen die Musik und sagen z. B. „Atom 3". Nun müssen schnell drei TN zusammenkommen. Dann lassen Sie die Musik weiterlaufen. Beim erneuten Stoppen nennen Sie eine andere Atomzahl: „Atom 7", „Atom 5" usw. Schließlich nennen Sie die benötigte Zahl, d. h. die Menge an TN, die in einer Gruppe zusammenarbeiten sollen.

Lehrergesteuerte Gruppeneinteilung

Eine Möglichkeit der Binnendifferenzierung innerhalb des Kurses ist es, die Gruppenzusammensetzung zu bestimmen. Sie sollten sich vor dem Unterricht genau überlegen, welche TN zusammenarbeiten sollen, damit die Teams funktionieren.

homogene Gruppen

Beim Bilden von homogenen Kleingruppen (auch *Streamen* genannt) können Sie auf ein einheitliches Leistungsniveau innerhalb der Gruppen achten, genauso aber auch auf Homogenität in Bezug auf Erstsprache, Herkunftsland oder Alter der TN. Bei manchen Aufgaben kann es auch interessant sein, Männer- und Frauengruppen zu bilden. Wenn Sie Gruppen nach ihrem Leistungsniveau zusammensetzen, haben Sie zwar den Vorteil, dass Sie maßgeschneiderte Aufgaben für jede Kleingruppe anbieten können. Es besteht aber auch die Gefahr, dass sich die Wahrnehmung von TN als „gut" oder „schwach" verfestigt. Auch die Chance, voneinander zu lernen, ist in leistungsgleichen Gruppen geringer. Setzen Sie deshalb die Gruppenmischung nach Leistungsstufe nur ganz gezielt und nicht zu oft ein.

komplementäre Gruppen

Komplementäre Gruppenmischung setzt auf Heterogenität: TN auf unterschiedlichem Leistungsniveau arbeiten in einer Gruppe zusammen. Ebenso können Sie nach Herkunftsland oder Alter gemischte Gruppen bilden. Es ist erwiesen, dass dabei alle TN durch Nachfragen oder Erklären voneinander lernen.
Achten Sie darauf, dass in komplementären Gruppen die fortgeschritteneren TN nicht die Kontrolle übernehmen und dass sich die schwächeren TN nicht zurückziehen, sondern aktiv mitarbeiten.

Lernergesteuerte Gruppeneinteilung

Sympathiegruppen

Die TN entscheiden selbst, mit wem sie im Team zusammenarbeiten wollen. Eine solch demokratische Auswahl kann hoch motivierend sein. Wenn die Gruppe funktioniert, ergeben sich Synergieeffekte und die Freude an der gemeinsamen Arbeit steigt.
Es besteht jedoch die Gefahr der Ausgrenzung: Wenn es Außenseiter im Kurs gibt, sollten Sie lenkend eingreifen oder auf diese Art der Gruppenzusammensetzung verzichten. Nichts ist demotivierender und kann das Lernen eines/r TN mehr behindern, als das Gefühl, von den anderen nicht angenommen zu sein.

Interessengruppen

Bei der Gruppenmischung nach Interessen steht das Thema im Vordergrund: Verschiedene Lesetexte bzw. Schreibaufgaben zu einem Gesamtthema oder Stationen-Tische mit verschiedenen Aufgaben können von den TN ausgewählt werden. Das persönliche Interesse am Thema macht den Lernstoff bedeutungsvoll und es ist motivierend, mit anderen TN zusammen zu arbeiten, die ähnliche Vorlieben haben. Der Behaltenseffekt ist erfahrungsgemäß sehr hoch.

Arbeitsanweisungen

„Kommt Ihnen das bekannt vor:
„Wie bitte?" „Was sollen wir jetzt genau machen?" „Ich habe das nicht verstanden." „Können Sie das bitte wiederholen?"
Solche oder ähnliche verzweifelten Fragen der TN deuten darauf hin, dass Sie Ihre Arbeitsanweisungen nicht klar genug formulieren. Häufig sind Arbeitsanweisungen zu komplex – die TN verstehen sie nicht. Dann müssen Sie die Arbeitsanweisungen umständlich und redeintensiv wiederholen: Ihr Redeanteil erhöht sich damit noch weiter.
Kontrollieren Sie einmal Ihr Sprachverhalten, indem Sie eine Ihrer Unterrichtsstunden aufnehmen und anschließend analysieren."

präzise Arbeitsanweisungen mit Beispielen

Grundsätzlich sollten Sie Arbeitsanweisungen vor dem Unterricht genauso gut planen wie den sonstigen Unterrichtsverlauf. In der Kürze liegt die Würze – Arbeitsanweisungen werden durch die Verwendung möglichst vieler Worte nicht besser. Statt weitschweifiger Erklärungen geben Sie Beispiele, am besten zusätzlich schrift- und bildgestützt an der Tafel. Unterstützen Sie Ihre Arbeitsaufträge auch durch Pantomime. Wenn alle TN im Kurs über eine gemeinsame Sprache verfügen (das kann, muss aber nicht die Erstsprache sein), hilft gelegentlich auch eine kurze Erklärung in dieser Sprache. Lassen Sie Ihre Arbeitsanweisung von einem/r TN wiederholen, um sicherzustellen, dass sie verstanden wurde.

Es passiert auch erfahrenen KL immer wieder, dass zu viele Dinge auf einmal im Kurs ablaufen: Beispielsweise hat der/die KL eine Gruppenmischung vorgenommen und gibt, kaum dass sich die Gruppen gebildet haben, die Arbeitsanweisung. Eine Wiederholung des Arbeitsauftrags ist vorprogrammiert, denn in dem Moment, in dem sich die Gruppen zusammenfinden, beschäftigen sich die TN zunächst einmal miteinander – ein völlig normales gruppendynamisches Verhalten. Geben Sie daher die Arbeitsanweisungen am besten *bevor* Sie die Gruppen mischen. Wenn Sie die Gruppen jedoch schon vor der Arbeitsanweisung gemischt haben, dann warten Sie einige Minuten, bis die TN in den Gruppen „angekommen" sind und sich wieder dem Arbeitsauftrag widmen können.

Arbeitsanweisung vor Materialienausgabe

Das gleiche gilt, wenn Sie mit Materialien (Arbeitsblätter, Prospekte, Spielvorlagen etc.) arbeiten. Sobald Sie diese verteilen, richtet sich die Aufmerksamkeit der TN nicht mehr auf Sie, sondern auf die Materialien. Formulieren Sie den Arbeitsauftrag also besser vorher. Wenn das nicht möglich ist, weil Sie die Materialien zur Erklärung benötigen, dann warten Sie einen Moment, bis sich die Aufmerksamkeit der TN wieder Ihnen zuwendet.

klare Zeitvorgaben

Geben Sie schon bei der Arbeitsanweisung am Anfang eine klar begrenzte Zeitvorgabe und erinnern Sie die TN zwischendurch immer wieder an die Zeitspanne, die noch verbleibt. Sonst kann es leicht passieren, dass die TN sich in Details verlieren und nicht zu einem Ergebnis kommen.

SOZIALFORMEN, ÜBUNGEN UND AUFGABEN: AUF EINEN BLICK

- Ein häufiger Wechsel der Sozialformen hilft dabei, Ihren Redeanteil zu verringern und den der TN zu erhöhen.
- Sozialformenwechsel macht auch die Kommunikation der TN untereinander authentischer.
- Nutzen Sie die Synergieeffekte von Gruppen- und Partnerarbeit.
- Setzen Sie die verschiedenen Sozialformen überlegt ein: Jede hat eine ganz spezielle Funktion.
- Auch umgekehrt gilt: Die angebotenen Übungen und Aufgaben sollten zur Sozialform passen.
- Bleiben Sie nicht bei der Einübung stehen: Sinn und Ziel jeder Übung sollten freisetzende, möglichst authentische Aufgaben sein.
- Sie können Gruppen durch Zufallsmischungen bilden, bewusst bestimmte TN zusammenbringen oder die TN selbst wählen lassen, in welchen Teams sie zusammenarbeiten möchten.
- Formulieren Sie Arbeitsanweisungen klar und präzise, geben Sie Beispiele.

Literatur zum Weiterlesen:

- Wolfgang und Jürgen Butzkamm (2004): *Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen.* Tübingen und Basel
- Herbert Puchta / Wilfried Krenn / Mario Rinvolucri (2009): *Multiple Intelligenzen im DaF-Unterricht. Aktivitäten für die Sekundarstufe und den Erwachsenenunterricht.* Ismaning
- Günther Storch (1999): *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung.* München

Zitierte Literatur:

- Wolfgang Butzkamm (1989): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: Von der Muttersprache zur Fremdsprache.* Tübingen
- Willis J. Edmondson (1995): Interaktion zwischen Fremdsprachenlehrer und -lerner. In: Karl-Richard Bausch / Herbert Christ / Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* Tübingen, S.175-180
- Ulrich Häussermann / Hans-Eberhard Piepho (1996): *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache. Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie.* München
- Erich Ziegler (2006): *Das australische Schwebholz und 199 andere Spiele für Trainer und Seminarleiter.* Offenbach

Heterogene Lerngruppen und Binnendifferenzierung



„Meine Laufbahn als DaZ-Lehrerin begann ich in einem sogenannten Aussiedlerkurs: Hier wurden Menschen unterrichtet, deren deutsche Vorfahren vor mehreren Generationen nach Russland ausgewandert waren, und die jetzt zurück nach Deutschland migrierten. Einige – meist die Älteren – sprachen noch einen alten deutschen Dialekt, die meisten TN sprachen jedoch ausschließlich Russisch. Die Einteilung in die Sprachkurse nahm das Arbeitsamt vor, ich glaube, das Kriterium war das Einreisedatum oder die alphabetische Reihenfolge der Namen. So kam es, dass ganze Großfamilien von 16 bis 65 Jahren in einem Kurs saßen: TN, die Deutsch sprachen, neben Anfängern ohne jegliche Vorkenntnisse. Akademiker lernten zusammen mit Traktoristen vom Land, nicht selten waren auch Analphabeten im Kurs. Dazwischen saßen meist noch zwei oder drei anerkannte Asylbewerber aus dem Iran, Pakistan oder dem Irak – Heterogenität in Reinform! Abgesehen von der überwiegenden Sprach*homogenität*: Russisch war Standardsprache der TN untereinander, eine Sprache, die ich nicht beherrsche …“

Aspekte der Heterogenität

Heterogenität: die Unterschiedlichkeit einer Menge von Teilen

Lehrende neigen dazu, unter Heterogenität nur die Leistungsheterogenität zu verstehen: Ein Sprachkurs ist dann heterogen, wenn sich die TN in ihrem Sprachniveau stark unterscheiden. Aber die TN unterscheiden sich in vielerlei Hinsicht:

- Herkunftsland
- Erstsprache
- Sozialisation
- Geschlecht
- Religion
- evtl. Zwei- oder Mehrsprachigkeit
- Bildungsstand
- Lerntradition
- Lernpräferenzen
- Motivation
- Alter
- Vorkenntnisse

Und das sind nur einige Aspekte von vielen – Menschen sind unterschiedlich und Heterogenität ist die Normalität.
Während sich die ersten Aspekte eher indirekt auf das Lernen auswirken, haben letztere einen ganz direkten Einfluss und werden hier kurz erläutert.

Bildungsstand

Menschen mit einer Schulbildung von mehr als zehn Schuljahren haben meist Lernstrategien entwickelt und wissen, wie man lernt. Sie haben die Erfahrung gemacht, dass Lernen Zeit braucht, und haben eine gewisse Frustrationstoleranz entwickelt, wenn etwas nicht sofort klappt. Sie bringen in der Regel eine positive Grundhaltung mit: Ich weiß, dass ich es lernen kann. Man kann davon ausgehen, dass TN mit einem höheren Bildungsstand das Lernen leichter fällt und sie schneller lernen.

Lerntradition

Als KL sollten Sie auch die Lerntraditionen der TN berücksichtigen. In vielen Ländern ist Frontalunterricht die einzige Lehrmethode, Lernen ist oft gleichbedeutend mit Auswendiglernen und es geht nicht um die Entwicklung zum selbstständigen, autonomen Lerner. Auf andere Methoden des Unterrichtens reagieren TN dann vielleicht verunsichert oder auch ablehnend, was sich zu einer Lernblockade ausweiten kann (*Das ist kein guter Unterricht! So kann man nicht lernen!*).
Es hilft in diesen Fällen, das Einzelgespräch zu suchen, wenn nötig mit einem Übersetzer. Legen Sie Ihre Methodik offen und erklären Sie, warum Sie von Ihrer Art zu unterrichten überzeugt sind.

Lernpräferenz

Unter Lernpräferenzen versteht man die Art und Weise, wie ein Mensch möglichst gut lernt. Für diese Präferenzen werden auch Begriffe wie *Lernstil* oder *Lern(er)typ* (→ Strategien, S. 137) verwendet.

Oft wird nach bevorzugtem Wahrnehmungskanal unterschieden: Manche TN sind eher visuelle Lerner, sie brauchen Bilder, Farben und Geschriebenes, um gut zu lernen. Auditive Lernende ziehen das Hören vor, Lieder, Reime und Rhythmen prägen sich ihnen schnell ein. Kinästhetische Lernende bewegen sich gern beim Lernen, sie möchten selber schreiben, schneiden, kleben, etwas tun.

multisensorisch unterrichten

Solche Lernpräferenzen kommen selten in Reinform vor. Beim Unterrichten sollten Sie darauf achten, möglichst multisensorisch zu arbeiten und den Lernstoff in vielfältiger Weise zu präsentieren, so dass möglichst viele Lernpräferenzen bedient werden.

Motivation

Nicht unterschätzen sollte man die Motivation beim Sprachenlernen, die oft geprägt ist durch die Einstellung zum Land, dessen Sprache man lernt: Jemandem, der sich in Deutschland entwurzelt und fehl am Platz fühlt, oder jemandem, der mit Deutschland nur Negatives verbindet, fehlt es sicherlich an Lernbereitschaft, ohne die Sprachenlernen nicht möglich ist. Als KL können Sie viel zur Lernmotivation beitragen, indem sie eine wertschätzende und freundliche Atmosphäre im Kurs fördern.

„Ein angenehmes Kursklima trägt mehr zum Gelingen des Sprachenlernens bei als Sie denken! Grundlegend ist zuerst einmal Ihre Haltung und Einstellung gegenüber dem Kurs: Mit welchen Gedanken und Gefühlen betreten Sie den Kursraum? Diese Haltung wird Ihnen der Kurs wie ein Echo zurückgeben. Außerdem ist es wichtig, dass die TN eine gute Beziehung untereinander entwickeln. Aktivitäten zum Kennenlernen (→ Medien- und Aktivitätenrepertoire, S. 145) zu Beginn eines Kurses oder häufig wechselnde Sozialformen (→ Interaktion im Unterricht: Sozialformen, Übungen und Aufgaben, S. 108) im Unterricht unterstützen das. Auch Aktivitäten wie ein gemeinsames Frühstück oder ein Ausflug können das Wir-Gefühl im Kurs fördern. Wiederkehrende Rituale und feste Regeln geben den TN Sicherheit. Das Lernen einer Sprache ist eine soziale Angelegenheit, deshalb sollte dabei auch die Beziehungsebene stimmen."

Alter

Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr. – Stimmt das, ist Lernen ab einem bestimmten Alter nicht mehr möglich?

lebenslanges Lernen

Zum Glück stimmt es nicht. Wir sind mit einem Gehirn ausgestattet, das lebenslanges Lernen möglich macht. Aber Menschen unterschiedlichen Alters lernen auch unterschiedlich: Junge Menschen können sich meist schneller auf Neues einstellen und lernen schneller auswendig. Ältere Menschen bringen mehr Erfahrung mit, auf deren Grundlage sie neue Informationen einordnen und so verstehen können. Oft verfügen sie auch über mehr soziale Kompetenzen, die den Kurs als Ganzes beim Lernen unterstützen.

Vorkenntnisse

Trotz Einstufung (→ Tests und Prüfungen, S. 168) vor Kursbeginn bringen die TN oft unterschiedliche Vorkenntnisse mit in den Unterricht. In DaZ-Kursen gibt es häufig TN, die schon einige Jahre in Deutschland leben und Deutsch ungesteuert – das heißt ohne regulären Kurs – gelernt haben, z. B. durch Kontakte mit Nachbarn und Arbeitskollegen oder durch das Fernsehen. Sie haben meist einen relativ großen Wortschatz, produzieren aber fehlerhafte sprachliche Strukturen und werden deshalb auch „Fließend-Falsch-Sprecher" genannt. Sie haben meist große Probleme, sich schriftlich auszudrücken. Aufgrund fehlender Korrektur haben sich Fehler bei ihnen verfestigt, die sich nur schwer wieder korrigieren lassen, man spricht von *Fossilisierung*.

Fossilisierung

Bietet die Institution keine speziellen Kurse für diese TN an, werden sie meist in Anfängerkurse eingestuft – zusammen mit Menschen, die vielleicht gerade in Deutschland angekommen sind und gar kein Deutsch können (Nullanfänger).

Binnendifferenzierung

Durch das gegliederte Regelschulsystem in Deutschland ist man äußere Differenzierung in einem hohen Maße gewöhnt: In einer Schulklasse sitzen Kinder oder Jugendliche einer Altersstufe mit einem möglichst ähnlichen Leistungsniveau und meist auch aus derselben sozialen Schicht.

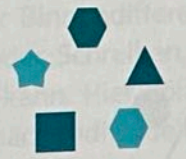
äußere Differenzierung



Heterogenität wird tendenziell als etwas Negatives betrachtet. Dabei können Lernende in heterogenen Gruppen voneinander lernen und so von dieser Heterogenität profitieren, die vielfältige Ansatzpunkte zum gegenseitigen Austausch bietet.

Bei der Binnendifferenzierung (auch: innere Differenzierung) geht es also nicht darum, die Unterschiede der TN zu nivellieren, sondern um eine sinnvolle Nutzung der Heterogenität bei möglichst optimaler Förderung des Einzelnen.

Ziele der Binnendifferenzierung



Eine Möglichkeit der Binnendifferenzierung ist das Lernen in Paaren oder Kleingruppen. TN können sich nach ihren persönlichen Vorlieben oder Stärken einbringen und voneinander profitieren. Entsprechend dem Lernziel können homogene oder komplementäre Gruppen gebildet werden (→ Interaktion im Unterricht: Sozialformen, Übungen und Aufgaben, S. 115).

Differenzierung durch Sozialformen

Rezeptive Aufgaben variieren

Die Differenzierung und Variation von Aufgabenstellung und Hilfen eignet sich besonders für die rezeptiven Fertigkeiten, also Lesen und Hören.

Lesen

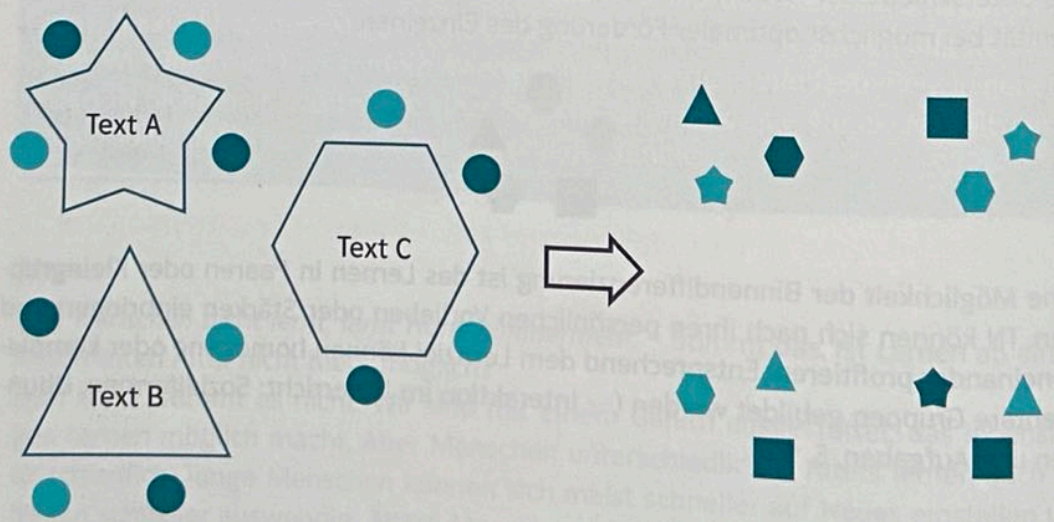
Wenn alle TN denselben Lesetext bekommen, können Sie die Aufgabenstellung z. B. wie folgt variieren:

- Stärkere TN bekommen Fragen zum Detailverstehen, schwächere TN sollen dem Text selektiv nur bestimmte Informationen entnehmen (→ Lesen, S. 54).
- Schwächere TN bekommen mehr Hilfen wie z. B. Wortschatzerklärungen oder Bilder.
- Textpuzzle: In je mehr Teile Sie den Text zerschneiden, umso schwieriger ist das Textpuzzle.

Sie können Lesetexte auch kürzen und vereinfachen oder unterschiedlich anspruchsvolle Texte zum selben Thema verteilen.

Gruppenpuzzle: Möchten Sie den Kurs nicht in Schwächere und Stärkere unterteilen, aber trotzdem unterschiedliche Niveaus ausgleichen, empfiehlt sich das Gruppenpuzzle (auch: Jigsaw-Methode). Dazu teilen Sie den Kurs in *Komplementärgruppen*, also in Gruppen, die aus stärkeren und schwächeren TN gemischt sind. Jede Gruppe bekommt entweder einen Teil eines langen Textes oder einen kurzen Text. Wichtig ist, dass jede Gruppe einen anderen Textteil bzw. Text erhält, es in allen Texten jedoch um dasselbe Thema geht.
Die Gruppen bearbeiten ihren Text gemeinsam, Stärkere helfen den Schwächeren, so dass am Ende ein Gruppenergebnis vorliegt.
Anschließend werden *Expertengruppen* gebildet: jeweils ein/e TN einer Gruppe ist Experte für seinen/ihren Text und tauscht sich mit den Experten aus den anderen Gruppen in den neu zusammengesetzten Expertengruppen aus, so dass am Ende alle auf demselben Kenntnisstand sind.

Komplementärgruppen **Expertengruppen**



Die Variation der Aufgabenstellung gilt ebenso für das Hörverstehen, bei demselben Hörtext haben verschiedene Gruppen unterschiedlich schwere Aufgaben, z. B.: Hören

- Papierstreifen mit Sätzen aus dem Hörtext in die richtige Reihenfolge bringen
- entscheiden, ob Aussagen zum Hörtext richtig oder falsch sind
- Fragen zum Hörtext beantworten, also bestimmte Informationen heraushören und notieren
- Notizen zu den Hauptinformationen des Hörtextes machen und ihn schriftlich zusammenfassen

Sätze im Hörtext zu erkennen ist leichter als zu entscheiden, ob eine Aussage richtig oder falsch ist, Informationen herauszuhören und aufzuschreiben ist noch etwas schwerer. Am schwierigsten ist es wohl, sich zu einem Hörtext Notizen zu machen und diesen schriftlich zusammenzufassen.
Am Ende sollten sich die Gruppen immer untereinander austauschen, dazu können z. B. Expertengruppen gebildet werden.

Lied rekonstruieren: Wenn man mit Liedern arbeitet, bieten sich Lückentexte mit mehr oder weniger Lücken an. Die schwierigste Aufgabe wäre es, einen Teil des Liedes ganz ohne Hilfen zu verstehen.
Lassen Sie die TN im Kurs doch einmal ein komplettes Lied rekonstruieren. Sie benötigen dazu viele kleine Zettel, einen dicken Stift für jede/n TN und ein Lied, in dem nicht allzu schnell gesungen wird, und das nach Möglichkeit einige Wiederholungen aufweist. Nach der Vorentlastung sollen die Lernenden während des Hörens jedes Wort, das sie verstehen, auf einen Zettel schreiben. Nach dem Hören werden die Zettel auf den Boden gelegt und die TN versuchen, den Text zu rekonstruieren. Das wird so oft wiederholt, wie die TN es wünschen. Ihre Aufgabe als KL besteht nur darin, den CD-Player zu bedienen, ansonsten organisiert der Kurs sich und sein Vorgehen selbst.
Was für ein Erfolgserlebnis, wenn der Liedtext fertig auf dem Boden liegt! Auch hier ergänzen sich Stärkere und Schwächere, jeder kann nach seinen Vorlieben agieren.

Offene Aufgaben

Bei den produktiven Fertigkeiten (Sprechen und Schreiben) sind offene Aufgaben eine hervorragende Möglichkeit zur Binnendifferenzierung. Unter offenen Aufgaben versteht man das freie Sprechen oder Schreiben, also Aufgaben, die man auf ganz verschiedene Art und Weise lösen kann. Hier können die Lernenden – natürlich im Rahmen der gestellten Aufgabe – nach individuellen Vorlieben, Interessen und Möglichkeiten die Aufgabe erfüllen, *die* richtige Lösung existiert nicht (→ Sprechen, S. 19; → Schreiben, S. 41).

Was gibt's im Fernsehen?: Diese Aktivität kombiniert Sprechen und Schreiben mit jeder Menge Spaß. Schneiden Sie verschiedene Bilder aus Fernsehprogrammen aus und kleben sie diese einzeln auf Papierbögen (oder drucken Sie die Bilder einzeln aus). Legen Sie die Bilder im Kursraum aus und geben Sie den TN etwas Zeit zum Betrachten. Dann stellen sich die Lernenden zu einem Bild, das ihnen gefällt; es dürfen aber nur so viele TN an einem Bild stehen, wie Personen auf diesem abgebildet sind.

Nun erklären Sie den TN, dass jedes Bild das Ende eines kurzen Films zeigt. Jede Gruppe hat zehn bis fünfzehn Minuten Zeit, um sich den dazu passenden Film zu überlegen. Dann werden die Bilder zurück in die Mitte gelegt und jede Gruppe spielt ihren Film vor. Am Ende müssen die TN dieselbe Pose wie auf dem Bild einnehmen und als Standbild „einfrieren". Die anderen TN entscheiden, welches Bild zu diesem Film passt. Anschließend schreiben die TN den zu ihrem Film passenden Text für eine Fernsehzeitschrift.

Stationenlernen

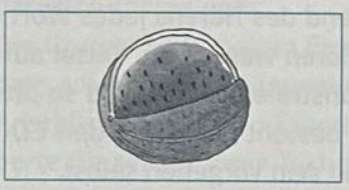
ein Thema – verschiedene Arbeitsstationen

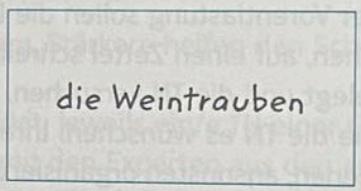
Das Stationenlernen (auch: Lernen an Stationen) bietet vielfältige Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung: als KL bereiten Sie zu einem Thema verschiedene Arbeitsstationen vor, die von den TN selbstständig und in ihrem individuellen Tempo bearbeitet werden. Dabei müssen nicht alle TN alle Stationen durchlaufen, sondern erhalten auf sie zugeschnittene Arbeitspläne mit Pflicht- und Wahlaufgaben.

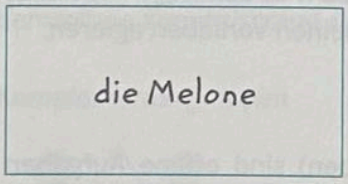
Lernen mit allen Sinnen

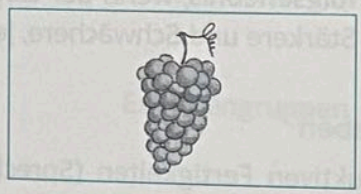
Die Aufgaben sollten alle Sinne ansprechen und die Möglichkeit zur Selbstkontrolle enthalten. Stationenlernen kann auf allen Niveaus stattfinden – hier ein Beispiel aus dem Anfängerunterricht zum Thema „Lebensmittel" bzw. „Einkaufen im Supermarkt".

Wort-Bildkartenpaare (Station 1): Die TN spielen nach dem Prinzip von *Memory* oder *Pairs* in Kleingruppen zu viert.
Ziel: Übung und Festigung des Wortschatzes zum Thema







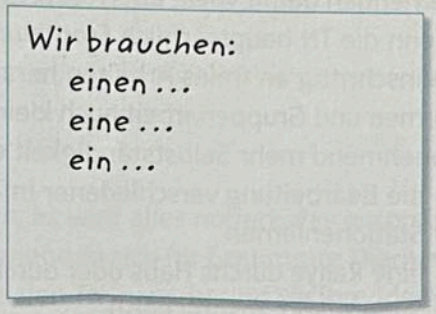


Partnerdiktat (Station 2): In einem Sack oder einer Stofftasche sind verschiedene Obst- und Gemüsesorten. Die Lernenden greifen in die Tasche, erfühlen die Gegenstände und benennen sie, ohne sie zu sehen. Ein Partner schreibt die Wörter auf. Anhand einer Liste können die TN das Partnerdiktat selbstständig kontrollieren.
Ziel: Übung von Aussprache und Rechtschreibung, Festigung des Wortschatzes

Hörverstehen (Station 3): Die TN hören Dialoge zum Thema „Supermarkt" von CD und lösen Aufgaben dazu (passende Hörtexte mit Aufgaben zum Thema finden Sie in jedem Lehrwerk).
Ziel: Übung des selektiven Hörens

Leseverstehen (Station 4): Die TN haben mindestens zwei verschiedene Einkaufsprospekte von gängigen Supermarktketten und dazu Fragen zu Preisen wie: *Was kostet ein Liter Milch? Wie viel kostet ein Kilo Suppenfleisch?* Die TN sollen herausfinden, was man wo günstiger einkaufen kann.
Ziel: Übung des selektiven Lesens; Mengenangaben

Einkaufliste schreiben (Station 5): In Partnerarbeit schreiben die TN eine Einkaufsliste, die Aufgabenstellung lautet: *Sie möchten mit dem Kurs eine Party feiern. Was brauchen Sie? Schreiben Sie zu zweit eine Einkaufsliste. Beginnen Sie mit:*



Zur Selbstkontrolle liegt eine Liste aus.
Ziel: Einübung des unbestimmten Artikels im Akkusativ

Einkaufsdialog (Station 6): Die TN schreiben und/oder spielen in Partnerarbeit einen Einkaufsdialog zu einem Bild. Bei dieser offenen Aufgabe ist eine Selbstkontrolle nicht möglich, der Text kann aber am Ende bei dem/der KL abgegeben werden. Den frei gesprochenen Dialog können die TN aufnehmen und sich dann selbst anhören – es ist immer ein Erlebnis, die eigene Stimme zu hören. Auch hier kann dann der/die KL korrigieren.
Ziel: Übung der produktiven Fertigkeiten

Zuteilung der Stationen

Alle hier aufgeführten Stationen dienen der Einübung, Festigung und Wiederholung des Themas „Lebensmittel" bzw. „Einkaufen im Supermarkt" – so haben am Ende der Lektion alle TN noch einmal die Möglichkeit, gezielt an bestimmten Schwachpunkten zu arbeiten. Als KL können Sie den TN die Stationen zuteilen, Sie können nach Lernpräferenz entscheiden (Station 1 und 2 eignen sich beispielsweise besonders für Lernende mit kinästhetischer Präferenz), nach Stärken und Schwächen oder nach individuellen Vorlieben – Ihnen stehen alle Möglichkeiten der Binnendifferenzierung offen.

Projektunterricht

Beim Projektunterricht arbeiten die Lernenden autonom und in Gruppen, sie gestalten die Form ihres Arbeitens selbst – der/die Lehrende tritt in den Hintergrund, gibt den Rahmen vor und leistet bei Bedarf Hilfestellung.

Handlungsorientierung und Bezug zur Außenwelt

Typisch für den Projektunterricht ist die Handlungsorientierung. Entweder wird die Außenwelt in den Unterricht einbezogen oder aber der Unterricht wird nach außen verlagert.

AUTONOMES LERNEN

TN an autonomes Lernen heranführen

Bevor Sie ein Projekt anstoßen, sollten Sie überlegen, ob die TN in der Lage sind, so autonom zu arbeiten – manches Projekt ist daran gescheitert, dass sich die Lernenden damit völlig überfordert fühlten.

Wenn die TN hauptsächlich Frontalunterricht gewöhnt sind, dann führen Sie sie kleinschrittig an freies Arbeiten heran. Hilfreich sind neben wechselnden Sozialformen und Gruppenarbeit auch kleine projektartige Aufgaben, bei denen die TN zunehmend mehr Selbstständigkeit entwickeln können, z. B.:

- die Bearbeitung verschiedener Informationstexte in Gruppen
- Stationenlernen
- eine Rallye durchs Haus oder durch einen Supermarkt in der Nähe (vorher im Supermarkt absprechen!)
- eine kleine Befragung von Passanten vor der Schule
- die Präsentation von Ergebnissen aus Gruppenarbeit

All das sind Elemente, die selbstständiges Arbeiten erfordern, einüben und so die Projektarbeit vorentlasten.

Auch beim **Werkstattunterricht** bearbeiten die Lernenden selbstständig verschiedene Aufträge. Allerdings werden Aufgaben und Material vom Lehrenden vorbereitet, die TN entwickeln die Aufträge nicht selbst. Insofern eignet sich der dem Projektunterricht verwandte Werkstattunterricht sehr gut als Vorbereitung auf ein Projekt.

Phasen der Projektarbeit

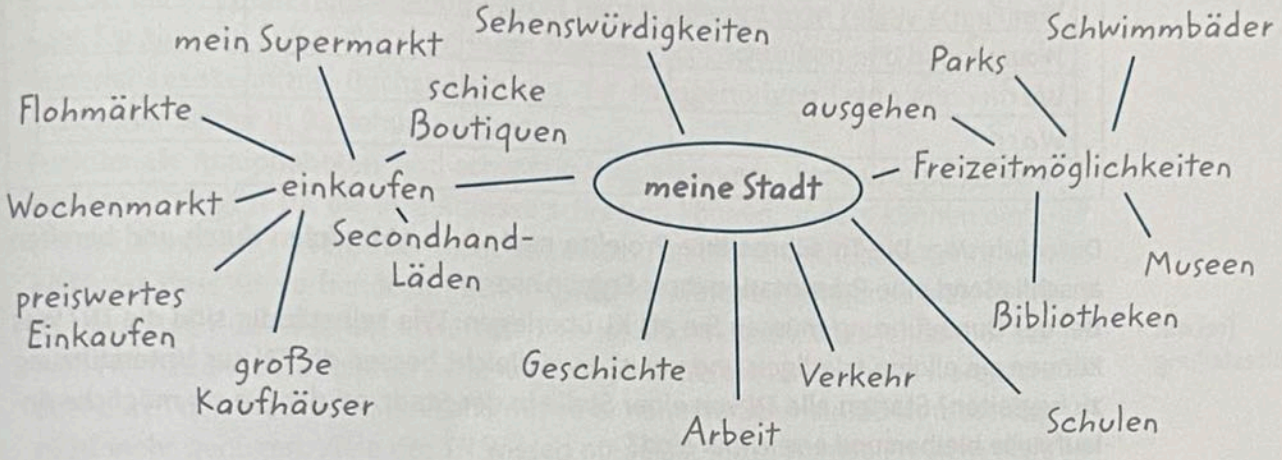
Projektunterricht verläuft in bestimmten Phasen:

- Projektinitiative
- Einstieg in die Projektarbeit
- Durchführung
- Abschluss

Die einzelnen Phasen werden hier anhand eines konkreten Beispiels umrissen:

Projektinitiative: KL oder TN regen ein Projekt an. Wichtig ist eine offene Ausgangssituation, in der die Initiative idealerweise von den TN selbst kommt. Ein mögliches Projekt im Deutschunterricht könnte z. B. „Meine Stadt" sein.

Einstieg in die Projektarbeit: Im Kurs werden gemeinsam Ideen zum Themengebiet gesammelt. An der Tafel wird z. B. auf Zuruf der TN ein Assoziogramm zum Thema entworfen:



An diesem Punkt dürfen die TN frei assoziieren, es wird alles notiert, das gesprochene Wort gilt. Aussortiert wird später, wenn die Lernenden sich für bestimmte Themen entscheiden. Es ist wichtig, dass die Initiative von den TN ausgeht und sie ihre Ideen und Interessengebiete an der Tafel wiederfinden (nicht die der Kursleitung).
Falls in dieser Phase zum gewählten Thema zu wenig aus dem Kurs kommt, kann es durchaus sein, dass das Projekt nicht zustande kommt, denn ein Projekt steht und fällt mit dem Interesse der Lernenden.

Ideen sammeln ohne Zensur

Wenn der Kurs der Meinung ist, genug Ideen gesammelt zu haben, bilden sich Interessegruppen zu den Unterthemen. In Kleingruppen diskutieren die TN, wie sie ihr Thema bearbeiten wollen:

Fragestellung erarbeiten

- Was interessiert uns an dem Thema?
- Was wollen wir herausfinden?
- Wie kommen wir an unsere Informationen?

Je nach Selbstständigkeit der TN müssen Sie hier mehr oder weniger Hilfestellung leisten, aber auf jeden Fall sollten Sie sprachlich vorentlasten: Welche Redemittel, welchen Wortschatz brauchen die TN, um die selbst gestellten Aufgaben zu bewältigen?

Außerdem müssen Sie einen konkreten zeitlichen Rahmen vorgeben: Werden die Aufgaben, die sich in den Kleingruppen abzeichnen (z. B. Informationsbeschaffung, Interviews etc.) in der Unterrichtszeit erledigt oder in die Hausaufgabe verlegt? Wann trifft man sich wieder, um das Material auszuwerten und die Präsentation vorzubereiten? Ein daraus resultierender verbindlicher Ablaufplan könnte so aussehen:

zeitlicher Rahmen und verbindlicher Ablaufplan

Projekt: Meine Stadt
Unterthema: _____

Wer?				
Wann?				
Wo?				
Was?				

Durchführung: Die TN führen ihre Projekte nach dem Ablaufplan durch und bereiten anschließend eine Präsentation ihrer Ergebnisse vor.

frei mit Hilfestellung

Bei der Durchführung müssen Sie als KL überlegen: Wie selbständig sind die TN? Was können sie alleine erledigen und wo ist es vielleicht besser, die TN zur Unterstützung zu begleiten? Starten alle TN von einer Stelle in der Stadt, an der Sie als mögliche Anlaufstelle bleiben und erreichbar sind?

Die Auswertung des Materials und die Vorbereitung der Präsentation finden ganz regulär im Kurs statt. Zum Thema „Meine Stadt" könnten die TN z. B. Poster oder Collagen erstellen oder es entsteht eine kleine Info-Broschüre oder Kurszeitung aus allen Beiträgen. Lassen Sie den TN freie Hand, aber lassen Sie sie nicht allein: Sie sollten immer zur Stelle sein, falls Hilfe benötigt wird.

bewusster Abschluss

Abschluss: Wichtig ist ein bewusster Abschluss, bei dem die Ergebnisse öffentlich gemacht werden. Das kann in Form einer Präsentation, eines Sketches oder einer Ausstellung sein. Hier kommt der Kurs wieder zusammen und alle erfahren, was die anderen Kleingruppen erarbeitet haben.

Grenzen der Binnendifferenzierung

So bunt gemischt manche Kurse sind und so viele Vorteile diese Heterogenität auch birgt: Binnendifferenzierung hat Grenzen. Zu große Unterschiede im Leistungsniveau können Sie als KL nicht ausgleichen, es bleibt dann nur noch die äußere Differenzierung, also ein anderer Kurs.

Ein besonderer Fall sind Analphabeten in einem regulären Sprachkurs. Die Alphabetisierung von Erwachsenen ist eine sensible und höchst diffizile Angelegenheit. Die TN brauchen ein hohes Maß an Aufmerksamkeit und Zuwendung einer dafür ausgebildeten Lehrperson, Alphabetisierung „nebenbei" im Regelsprachkurs ist zum Scheitern verurteilt. Aber wie erkennen Sie Analphabeten, die vielleicht durch einen Einstufungsfehler an Ihrem Unterricht teilnehmen?

EXKURS: ERKENNEN VON ANALPHABETEN

Man kann zunächst zwischen zwei Gruppen von nicht alphabetisierten Menschen unterscheiden: primäre und funktionale Analphabeten.

Primäre Analphabeten, das heißt Menschen, die keine oder nur wenige Jahre eine Schule in ihrem Heimatland besucht haben, erkennt man relativ schnell im Kurs. Sie können, außer vielleicht ihren Namen, nicht schreiben und haben auch keinerlei Lesekenntnis. Buchstaben und die dazugehörigen Laute können sie nicht miteinander in Beziehung setzen.

Funktionale Analphabeten sind schwieriger zu erkennen, diese Gruppe ist sehr heterogen. Es gibt TN, die ihre Adresse schreiben können, andere können einfache Texte mühsam lesen, aber nicht schreiben. Funktional alphabetisiert zu sein bedeutet, dass die vorhandenen Schriftsprachkenntnisse geringer sind als die in der jeweiligen Gesellschaft erwarteten. Es ist also möglich, dass jemand in seinem Heimatland schriftsprachliche Kenntnisse hatte, die ausreichend waren, die aber durch den Wechsel in ein Land mit einer höheren Schriftsprachanforderung nicht mehr genügen. Viele der TN wissen oft selbst nicht, wo das Problem liegt, umso schwieriger ist der Umgang damit.

Als KL müssen Sie möglichst in den ersten Tagen prüfen, ob sich im Kurs TN befinden, die alphabetisiert werden müssen. Sorgen Sie dafür, dass sie in einem geeigneten Alphabetisierungskurs adäquat gefördert werden.

Beide Gruppen von Analphabeten lassen sich anhand von einigen Kriterien relativ leicht erkennen:

Lese- und Schreibfertigkeit: Auch funktionale Analphabeten brauchen ein Vielfaches der Zeit, die alphabetisierte Sprachanfänger zum Abschreiben von der Tafel benötigen. Die Wörter werden weniger geschrieben als vielmehr mühsam „abgemalt". Beobachten Sie die TN, ob und wie sie abschreiben. Wenn Sie den Verdacht haben, jemand könnte nicht richtig alphabetisiert sein, lassen Sie ihn/sie bekannte Wörter schreiben und lesen (die Adresse, internationale Schriftzüge wie Markennamen etc.). Auch eine Schreibprobe in der Erstsprache kann Aufschluss geben: Achten Sie auf das Schriftbild sowie auf Schreibtempo und -sicherheit.

Kursunterlagen: Schauen Sie sich nach den ersten beiden Unterrichtstagen die Kurshefte an, ein großes Durcheinander kann ein Indiz sein: Arbeitsblätter befinden sich z. B. ungeordnet in der Tasche oder zwischen den Buchseiten. Im Heft wird irgendwo geschrieben, Strukturen werden direkt neben Wortschatz in eine Zeile geschrieben. Oder die Zeilen sind nur halb gefüllt und der Satz wird in der nächsten Zeile beendet. Das liegt daran, dass die TN versuchen, das Tafelbild genau zu kopieren, dieses aber nicht mit dem Platz im Heft übereinstimmt.

Lehrwerk: „Schlagen Sie bitte Seite X im Arbeitsbuch auf und machen Sie die Übung Y." Diese Arbeitsanweisung ist eine absolute Überforderung für Analphabeten, sie finden sich auf einer Lehrwerkseite nicht zurecht.

Übungsformen: Wenn die TN mit Ihrer Hilfe oder der ihrer Nachbarn die entsprechende Übung gefunden haben, sitzen sie meist hilflos davor und tun schlichtweg nichts. Auch ein Blick zum Nachbarn würde nicht helfen, denn Analphabeten wissen einfach nicht, was zu machen ist. Übungsformen wie Lückentexte, Ankreuz- oder Zuordnungsübungen sind abstrakt und müssen erlernt werden.

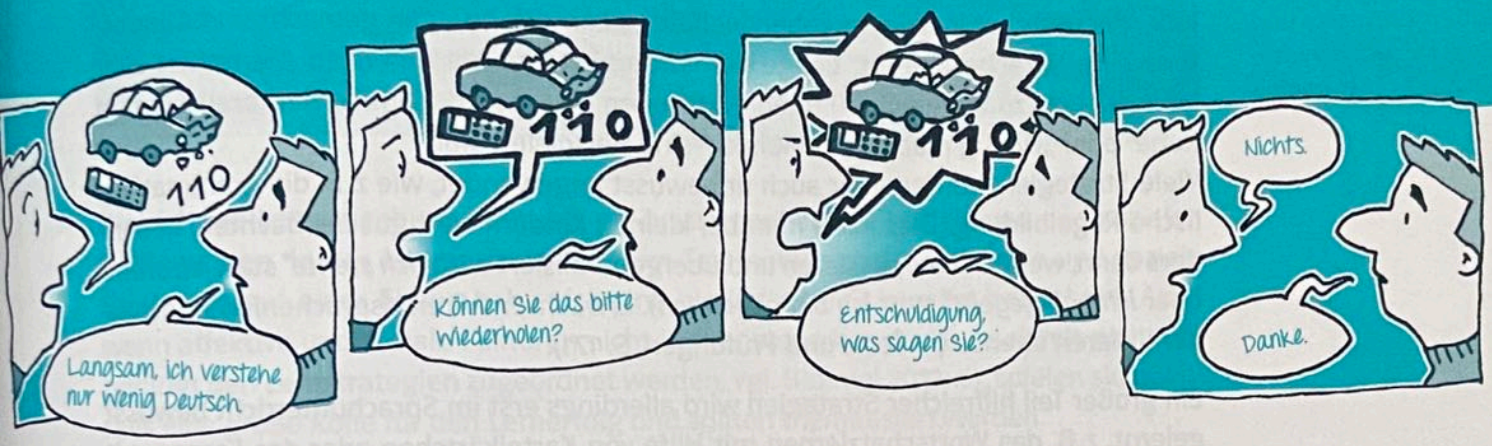
HETEROGENE LERNGRUPPEN UND BINNENDIFFERENZIERUNG: AUF EINEN BLICK

- Partner- und Gruppenarbeit sind per se binnendifferenziert.
- Rezeptive Fertigkeiten: Variieren Sie Aufgabenstellung und Hilfen.
- Produktive Fertigkeiten: Offene Aufgaben bieten Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung.
- Stationenlernen: TN bearbeiten verschiedene Aufgaben zu einem Thema.
- Projektarbeit ermöglicht autonomes Lernen mit Handlungsorientierung und Bezug zur Außenwelt.
- Binnendifferenzierung hat Grenzen, Analphabeten z. B. brauchen einen Extrakurs.

Literatur zum Weiterlesen:

- Alexis Feldmeier (2010): *Von A bis Z – Praxishandbuch Alphabetisierung. Deutsch als Zweitsprache für Erwachsene*. Stuttgart
- Karl Frey (2005): *Die Projektmethode. Der Weg zum bildenden Tun*. Weinheim / Basel
- Herbert Puchta / Wilfried Krenn / Mario Rinvolucri (2009): *Multiple Intelligenzen im DaF-Unterricht. Aktivitäten für die Sekundarstufe und den Erwachsenenunterricht.* Ismaning

Strategien und Lernerautonomie



„Wir alle kennen Situationen wie diese: Ein Deutschlernender versteht den Gesprächspartner nicht, erklärt, wenig Deutsch zu können, und bittet um Wiederholung. Der Gesprächspartner wiederholt, was er gesagt hat, ein bisschen lauter, vielleicht auch langsamer, manchmal aber auch komplizierter, weil er nicht weiß, wie es besser geht. Aber der Deutschlernende versteht immer noch nicht. Nach ein paar Wiederholungen resignieren meistens beide.
Oft tun Deutschlernende auch so, als ob sie verstanden hätten, um der unangenehmen Situation zu entkommen. Das kann allerdings sehr negative Folgen haben, beispielsweise am Arbeitsplatz, wenn es darum geht, eine Arbeitsanweisung zu verstehen."

Strategien als Ausweg

Die abgebildete und beschriebene Situation scheint vielleicht aussichtslos, ist es jedoch nicht: Beide Personen hätten Strategien benutzen können, um die Situation zu entschärfen und zu retten. Der Deutschlernende hätte sich z. B. an Verstehensinseln orientieren und nachfragen können: *Entschuldigung, was ist mit dem Auto passiert?* Er hätte eine Hypothese bilden und diese benennen können: *Habe ich richtig verstanden, dass Sie mein Handy brauchen?* Diese Strategien können Lernenden einen Ausweg aus einer unangenehmen Situation ermöglichen.

Was ist eine Strategie?

Aber was genau ist eigentlich eine Strategie? Wenn wir strategisch denken, dann haben wir ein Ziel vor Augen und überlegen uns Methoden und Handlungen, die uns unserem Ziel näher bringen: **Eine Strategie ist ein mentaler Plan zur Zielerreichung.**

Strategien als Hilfe

Strategien dienen den Lernenden dazu, sowohl den Zugang als auch den Umgang mit der Sprache und darüber das Erreichen der sprachlichen Handlungsziele zu erleichtern. Dieser Bereich ist freilich sehr komplex und so sind auch die Strategien beim Sprachenlernen äußerst vielfältig.

bewusste und unbewusste Strategien

Jeder Mensch hat in seinem Leben vielfältige Lernerfahrungen gemacht und mindestens eine Sprache gelernt. Einige Lernstrategien sind den meisten Menschen sehr bewusst und zu allgemeingültigen Weisheiten geworden: „Zum Lernen braucht man Ruhe" oder „Übung macht den Meister" sind Beispiele dafür.
Viele Strategien werden aber auch unbewusst angewendet, wie z. B. die grammatikalische Regelbildung. Dies kann man bei kleinen Kindern sehr gut beobachten, besonders dann, wenn Fehler passieren und übergeneralisiert wird (*ich stehte** statt *ich stand* oder *ich hab gegeht** statt *ich bin gegangen*). Erwachsene Fremdsprachenlernende generalisieren ebenso (→ Tests und Prüfungen, S. 171).

Ein großer Teil hilfreicher Strategien wird allerdings erst im Sprachunterricht bewusst gelernt, z. B. das Wortschatzlernen mit Hilfe von Karteikärtchen oder das Lernen mit Bewegung.
Im Unterricht gilt es, die Lernenden darin zu unterstützen, unbewusste Strategien bewusst zu machen, bewusste Strategien auf ihre Wirksamkeit hin zu überprüfen und neue Strategien anzubieten und einzuüben.

Metakognitive Strategien[1]

Strategiewissen

Metakognitive Strategien betreffen die Steuerung der Rahmenbedingungen des Lernens. Je höher der formale Bildungsgrad ist, desto bewusster ist Lernenden zumeist diese Selbststeuerung und desto selbstverständlicher wenden sie diese Strategien an. Wenn Lernende über wenig formale Lernerfahrungen verfügen (z. B. keine Fremdsprachen in der Schule gelernt haben), sind auch der Erwerb und die Reflexion von metakognitiven Strategien wichtig, da sie extrem hilfreich für den Lernprozess sind. Auch wenn Lehrwerke selten auf metakognitive Strategien eingehen, können Sie von entscheidender Bedeutung für den Lernerfolg sein.

Management des Lernens

Vor und während des eigentlichen Lernens gilt es, Rahmenbedingungen zu schaffen, die das Lernen überhaupt erst ermöglichen. Dazu gehört z. B., eine passende Lernumgebung zu wählen und zu gestalten, Störfaktoren auszuschalten, den Lernstoff einzuteilen, den Lernprozess zu überwachen oder den Erfolg zu kontrollieren.

1 Die Klassifizierung der Strategien in diesem Kapitel geht weitgehend auf Bimmel/Rampillon (2000) sowie Bimmel (2012) zurück.

„Auch Lerngeübten fällt es manchmal schwer, für gute Rahmenbedingungen zu sorgen. Erwachsene verfügen zu Hause selten über einen eigenen Schreibtisch, berufstätige Eltern haben wenig Freizeit und häufig in der Wohnung keine Rückzugsmöglichkeiten aus dem Familienleben. Oft liegt es an diesen Rahmenbedingungen, wenn Lernende keine Hausaufgaben machen. Thematisieren Sie das Problem im Unterricht und regen Sie alle an, sich Gedanken über geeignete Lernorte und -zeiten zu machen. Manchmal lernt man besser im Park oder in der Bibliothek als zu Hause im Wohnzimmer – und die Familie hat meist Verständnis, wenn man darüber spricht."

Die richtige Lernumgebung steht oft im Zusammenhang mit affektiven und sozialen Bedingungen. In der Literatur werden zum Teil metakognitive, affektive und soziale Strategien auf einer Ebene behandelt und als *indirekte Strategien* bezeichnet. Auch wenn affektive und soziale Faktoren nicht immer steuerbar sind (und damit nicht unbedingt den Lernstrategien zugeordnet werden, vgl. Bimmel 2012: 6), spielen sie ebenfalls eine große Rolle für den Lernerfolg und sollten thematisiert werden.

Affektive Strategien: Wer müde, gestresst oder frustriert ist, kann sich schlecht konzentrieren. Der beste Wille nützt da nichts. Doch wie erreicht man am besten einen „Konzentrationskick" und wie schafft man es, dass er in einen anhaltenden „Flow" übergeht? Nach welchem Zeitraum ist eine Pause nötig und für wie lange? Es kann helfen, erst mal eine Runde zu joggen, Musik zu hören oder sich mit Freunden zu treffen. Das ist zwar bei jeder Person anders, aber es lohnt sich, die Selbstbeobachtung und einen Austausch im Unterricht anzuregen.

Soziale Strategien: Nicht jeder kann allein gut lernen, oft ist es hilfreich, Lerngruppen oder Lerntandems zu bilden. Das gemeinsame Lernen bietet die Möglichkeit, sich über den Lernstoff auszutauschen, was in der Regel zu einem besseren Behalten führt. Auch kann man sich gegenseitig Fragen stellen und durch komplementäres Wissen Lücken schließen. Lassen Sie die Lernenden ausprobieren, was und wann sie besser alleine lernen, und wann ihnen kooperatives Lernen – vielleicht auch beim Überwinden von Unlust – hilft.

Kognitive Strategien

Kognitive Lernstrategien (auch: direkte Lernstrategien) werden unmittelbar in der Auseinandersetzung mit dem Lernstoff angewendet. Moderne Lehrwerke vermitteln in diesem Bereich meist viele Strategien.
Die kognitiven Strategien lassen sich in Gedächtnis-, Sprachverarbeitungs- und Sprachgebrauchsstrategien unterscheiden.

Gedächtnisstrategien

Memorisieren

Eine der größten Herausforderungen beim Sprachenlernen ist zweifelsohne das *Merken* des Lernstoffs, vor allem was Wortschatz, Redemittel und grammatische Strukturen angeht. Hier gibt es vielfältige Möglichkeiten, das Lernen zu erleichtern:

- Kontextualisieren – was im Kontext gelernt wird, bleibt besser im Gedächtnis.
- Sinnliches Aneignen – was man hört, sieht, schmeckt, riecht … merkt sich leichter.
- Wiederholen – ein tägliches kleines Lernpaket führt zu mehr gespeichertem Wissen als ein Lernmarathon vor der Prüfung.
- Anwenden – nur ein Bezug zur Lebenswelt und zu den Handlungsbedürfnissen der Lernenden überzeugt das Langzeitgedächtnis.

7 Wörter
Sehr gute Erfahrungen mache ich damit, wenn ich die TN sieben Wörter auswählen lasse, die sie sich aus der aktuellen Lerneinheit merken möchten. Mit diesen Wörtern schreiben sie eine möglichst verrückte Geschichte mit möglichst vielen Sinneseindrücken. Der Wortschatz ist im Nu gelernt – probieren Sie es aus!

Gedächtnis und Emotionen

Alles, was Emotionen auslöst, findet besser in unser Gedächtnis. Dieses Prinzip können Sie auch für den Unterricht nutzen, z. B. durch:

- emotionale Sprache,
- das Anregen emotionaler Sprachproduktion,
- Humor,
- den Einsatz von Musik usw.

Bringen Sie die TN zum Lachen oder zum Weinen – sie werden es Ihnen danken.

Sprachverarbeitungsstrategien

Es gibt verschiedene Handlungen, die Lernenden dabei helfen, sich möglichst intensiv mit dem verfügbaren Sprachangebot auseinanderzusetzen und es aktiv zum Deutschlernen zu nutzen. Dazu gehören u. a.:

- Strukturieren (z. B. durch Markieren oder Gliedern)
- Analysieren und Regeln anwenden (z. B. das Erschließen von Wortschatz aus dem Kontext oder über Wortbildungsmuster; → Wortschatz, S. 67)
- Hilfsmittel verwenden (z. B. Wörterbücher oder Grammatiken)
- Üben, üben, üben!

Komplexe Sätze analysieren
Um komplexe Sätze zu verstehen, hilft es, vom Verb auszugehen. Die Lernenden können das Verb markieren und davon ausgehend die Ergänzungen des Verbs analysieren und auch markieren (→ Grammatik, S. 74). Damit ist die Kernstruktur erfasst, anhand derer sich die Lernenden die Bedeutung komplexer Sätze erschließen können.

Viele Lernende sind es gewohnt, jedes unbekannte Wort im Wörterbuch nachzuschlagen – eine sehr traditionelle und verbreitete Strategie. Allerdings sind die Wortbedeutungen meist ebenso schnell gefunden wie auch wieder vergessen (→ Wortschatz, S. 68). Sie können die TN bei einem wichtigen unbekannten Wort direkt fragen, ob jemand erklärt, wie man die Bedeutung aus dem Kontext erschließen kann. Durch diese Beschäftigung geht der neue Wortschatz auch besser ins Langzeitgedächtnis über.

Wörterbücher im Unterricht

Wörter nachschlagen

Den TN, die überhaupt nicht auf ein Wörterbuch verzichten wollen oder können, gestehe ich am Ende eines Lesetextes zu, zwei Wörter nachzuschlagen. So können sie den Text entspannter lesen und setzen sich bei der Auswahl der Wörter noch einmal intensiv mit dem Wortschatz auseinander. Dabei sehen sie, was sie doch alles ohne Wörterbuch verstanden haben – ein schöner Nebeneffekt. Außerdem empfehle ich ab B1-Niveau einsprachige Wörterbücher, denn auch diese nutzen die Kontextualisierungs- und Memorisierungsstrategien.

Beim Verstehen von Hör- und Lesetexten sind Strategien besonders wichtig (→ Hören, S. 24; → Lesen, S. 50), hier eine Auswahl der wichtigsten:

Verstehensstrategien bei der Textrezeption

- Vorwissen aktivieren
- Erwartungen an den Text stellen
- nonverbale Informationen zur Texterschließung nutzen
- Konzentration auf das Bekannte
- Rezeption mit globalen und selektiven Fragestellungen

Sprachverarbeitungsstrategien helfen nicht nur im Anfängerunterricht, die Hauptaspekte eines Textes zu erfassen, auch wenn man nicht jedes Wort versteht, sondern auch im „echten" Leben, wenn es darum geht, schwierige Texte zu knacken.

Sprachgebrauchsstrategien

Sprachverwendung

Bei diesen Strategien geht es um die Kür: Die Anwendung der sprachlichen Elemente. Ziele von Sprachgebrauchsstrategien (auch: Sprachverwendungsstrategien) sind insbesondere:

- fehlendes Wissen kompensieren
- Kommunikation am Laufen halten
- Verständnis sichern
- einen drohenden Kommunikationsabbruch verhindern

Sprachverwendungsstrategien können auch im Vorfeld von sprachlichen Handlungen angewendet werden, z. B. durch Planung von Äußerungen und Notizen.

Fehlenden Wortschatz kompensieren
Auch in der Muttersprache hat man nicht immer das passende Wort parat und behilft sich z. B. mit Ersatzwörtern oder Umschreibungen („*Dings*", „*das Ding da*", „*das Gerät, mit dem …*"). Eröffnen Sie den TN Möglichkeiten, fehlenden Wortschatz zu kompensieren. Eine gute Übung hierfür ist z. B. das Spiel *Tabu*, viele Karten der Variante *Tabu Junior* sind sehr gut auf B1 einsetzbar.

Zu einer funktionierenden Kommunikation tragen auch weitere Elemente des sprachlichen Handelns bei, wie:

- aktives Zuhören
- verbale und nonverbale Feedback-Signale (Blickkontakt, Mimik oder Gestik)
- Höflichkeitsbekundungen (z. B. durch indirekte Fragen oder die Verwendung von Konjunktiv II)
- Small Talk (um ein Gespräch zu eröffnen oder in Gang zu halten)

Kompensationsstrategien: Auch wenn ein/e Sprecher/in merkt, dass die Kommunikation zu verunglücken droht, können bestimmte Strategien helfen, das Gespräch aufrechtzuerhalten. Besonders wichtig und nützlich sind:

- Verstehen absichern (z. B. durch Nachfragen und Zusammenfassen)
- Unklarheiten und Missverständnisse ansprechen
- Zeit gewinnen (z. B. durch die Verwendung von Floskeln und Füllwörtern während der Sprachplanung)

Strategien vermitteln

Peter Bimmel (2012: 8-9) schlägt die Vermittlung von Strategien in vier Schritten vor:

Vermittlungsschritte

- Bewusstmachung vorhandener Lernstrategien
- Orientierung auf die Anwendung einer (neuen) Strategie
- Erprobung und Übung (der neuen Strategie)
- Bewusstmachung (der neuen Strategie)

In den meisten Lehrwerken werden Strategien zwar vorgestellt und geübt, was häufig fehlt, ist jedoch das Aktivieren von Vorwissen und die aktive Auseinandersetzung mit der Strategie im Sinne eines Transfers oder der Anregung zur Überlegung, ob die Lernenden die Strategie in ihr aktives Lernen übernehmen möchten.

Bewusstmachung von Strategien

Lernende sind manchmal skeptisch gegenüber Lernstrategien – das Markieren von Artikeln mit unterschiedlichen Farben oder das Malen von Bildern zum Einprägen von Wortschatz erscheint ihnen kindisch und unsinnig. Insofern ist der vierte Schritt – die Bewusstmachung von Strategien – ganz wesentlich: Wenn die Lernenden sehen, dass Strategien nützlich sind, verwenden sie diese auch gern. Deshalb ist es wichtig, den Lernerfolg sichtbar zu machen – z. B. durch einen kleinen Test vor und nach Anwendung einer Lernstrategie.

KL als Lerncoach

Es gibt Strategien wie das Aktivieren von Vorwissen, die für alle Lernenden sinnvoll sind – beim Lesen eines Zeitungsartikels in einer Sprache, die wir gut beherrschen, aktivieren wir z. B. unser Vorwissen automatisch.
Andere Lernstrategien sind eher Geschmacksache – nicht jede ist für jeden hilfreich. Während manche TN ihre Lernkartei lieben und die Kärtchen bei jeder Busfahrt auspacken, können andere nichts damit anfangen und schreiben vielleicht lieber Gedichte, um sich Wortschatz im Kontext zu merken.
Deshalb ist es wichtig, dass Sie als KL als Lerncoach Angebote machen, über deren Anwendung und Sinnhaftigkeit jeder Lernende für sich selbst entscheiden kann (vgl. Kleppin/Spänkuch 2012).

Lernpräferenzen

Lernende bringen unterschiedliche interne Lernerfaktoren (Aguado/Riemer 2010) mit in den Lernprozess ein, z. B. die Art und Weise, wie sie Informationen bevorzugt und am effektivsten wahrnehmen und verarbeiten.

Lernertypen

Danach werden in der Literatur zum Teil folgende „Lernertypen" unterschieden:

- visuell (lernt besonders gut über das Sehen)
- auditiv (lernt besonders gut über das Hören)
- haptisch (lernt besonders gut über Anfassen)
- kinästhetisch (lernt besonders gut über Bewegung)
- abstrakt-verbal (lernt besonders gut durch Begriffe und Regeln)
- kommunikativ (lernt besonders gut im Austausch mit Lernpartnern)

Das kennen Sie bestimmt: Zwei TN sollen gemeinsam eine schriftliche Aufgabe lösen, z. B. Texten Überschriften zuordnen, und kommen dabei überhaupt nicht miteinander zurecht. Der eine Partner will nachdenken und still arbeiten, der andere redet und redet. Da haben sich wahrscheinlich zwei sehr unterschiedliche Lernende getroffen, der eine ist ein eher verbal-abstrakter, der andere eher ein kommunikativer Lernertyp. Beachten Sie solche Unterschiede bei der Paar- und Gruppenbildung und thematisieren Sie unterschiedliche Lernpräferenzen, wenn es zu Konflikten bei Lernpaaren oder -gruppen kommt.

individuelle Präferenzen beachten

Lernertypen in „Reinform" sind selten, die meisten TN vereinen mehrere Präferenzen. Im Unterricht gilt es, alle Lernpräferenzen zu beachten und Lernstrategien für alle Sinne und Verarbeitungskanäle anzubieten. Akzeptieren Sie außerdem, wenn Lernende aufgrund von Präferenzen bestimmte Strategie-Angebote für sich ablehnen.

MERKFÄHIGKEIT

Unabhängig von „Lernertypen" gibt es generelle Aussagen über die menschliche Merkfähigkeit und die Effizienz der unterschiedlichen Zugänge.
Wir behalten ca.

- 10% von dem, was wir lesen.
- 20% von dem, was wir hören.
- 30% von dem, was wir sehen.
- 50% von dem, was wir hören und sehen.
- 70 % von dem, was wir sagen.
- 90% von dem, was wir tun.

Auch wenn diese Statistik stark generalisiert und nicht auf unterschiedliche Lernpräferenzen eingeht, lässt sich als Faustregel festhalten: Je mehr Sinne beim Lernen angeregt werden und je handlungsorientierter der Lernprozess gestaltet ist, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit für positive Lernergebnisse.

Versuchen Sie, die unterschiedlichen Lernpräferenzen im Unterricht so oft wie möglich zu berücksichtigen: Wenn Sie z. B. im Unterricht eine sprachliche Handlung wie ein Einkaufs-, Arzt- oder Reklamationsgespräch mit vielen Redemitteln einführen möchten, dann entlasten Sie das Gespräch durch Bilder vor und führen Sie die Redemittel anhand der Bilder ein: Sie verbinden dadurch Hören und Sehen. Lassen Sie einen Modelldialog leise und laut mit wechselnden Rollen lesen und bringen Sie die TN dazu, sich über die Situation auszutauschen und eigene Erfahrungen einzubringen. Dann werden dieses Gespräch und andere, ähnliche Gespräche szenisch gespielt. Sie werden sehen: Die Redemittel gehören anschließend nicht nur zum passiven, sondern auch zum aktiven Wortschatz der TN.

Lernerautonomie

AUTONOMES LERNEN

„Mit dem Begriff des autonomen Lernens wird eine Lernkultur bezeichnet, in der das Anknüpfen an die persönlichen Erfahrungen und Lernmotive sowie die Entwicklung der Fähigkeiten für ein eigenverantwortliches Lernen im Zentrum stehen. Für das selbstständige, von der Lehrkraft unabhängige Lernen, sind Strategien notwendig, [...] die beim Lernen bewusst und zielgerichtet eingesetzt werden." (Feld-Knapp 2010: 21)

Lernerautonomie als zentrales Prinzip

Ein zentrales Ziel im Fremdsprachenunterricht ist die Förderung von Lernerautonomie. Je besser Lernende ihren eigenen Lernertyp kennen und über je mehr Strategiewissen sie verfügen, desto selbstständiger können sie innerhalb wie außerhalb des Unterrichts lernen. Gerade deshalb ist es wichtig, dass Sie bei den TN den Erwerb, die Anwendung und die selbstständige Entscheidung über den Einsatz von Strategien unterstützen.

Die Forderung nach autonomem Lernen umfasst jedoch weit mehr als den Einsatz von Strategien, vielmehr geht es um den mündigen Lernenden, der nicht nur über Lerninhalte und den Lernprozess informiert ist, sondern diese auch mitgestaltet und darüber mitentscheidet. Autonomes Lernen hat immer mit den TN selbst zu tun und ist dadurch sinnvoll und effektiv. Außerdem befähigt autonomes Lernen dazu, auch außerhalb der Unterrichtssituation und ohne Lehrenden weiterzulernen und den Spracherwerbsprozess dauerhaft aktiv zu gestalten.

Lernerautonomie fördern

Möglichkeiten, autonomes Lernen zu fördern, gibt es sehr viele. Bieten Sie Wahlfreiheit an, wann immer es möglich ist: bei Texten, Aufgaben, Themen, Projekten, Sozialformen usw. Geben Sie den TN die Möglichkeit, so viel wie möglich selbstständig zu erarbeiten. Nehmen Sie sich so häufig wie möglich zurück und übernehmen Sie eher eine moderierende Rolle als Lernbegleiter.

„Kürzlich haben sich einige TN bei mir über eine Vertretungslehrerin beschwert. Sie berichteten, die Lehrerin habe einen Text schreiben lassen, den viele nicht interessant fanden, eine Übung im Unterricht gemacht, die viele lieber als Hausaufgabe gemacht hätten, und nicht ausreichend auf den bevorstehenden DTZ vorbereitet. Die Lehrerin war völlig irritiert und fühlte sich vom Kurs abgelehnt. Das Problem war: Die Lernenden waren ein stark autonomes Lernen gewohnt – und kamen mit dem direktiven Stil der Vertretung nicht zurecht. Erst als wieder Lernerautonomie in den Kurs zurückkehrte, konnte das Sprachenlernen entspannt und erfolgreich weitergehen."

STRATEGIEN: AUF EINEN BLICK

- Eine Strategie ist ein mentaler Plan zur Erreichung eines Ziels.
- Alle Menschen benutzen beim Spracherwerb Strategien, viele davon unbewusst.
- Metakognitive Strategien steuern die Rahmenbedingungen des Lernens.
- Kognitive Strategien steuern den Lernprozess; sie werden in Gedächtnis-, Sprachverarbeitungs- und Sprachgebrauchsstrategien unterschieden.
- Die Vermittlung von Strategien erfolgt sinnvollerweise in vier Schritten: Bewusstmachung bereits vorhandener Strategien, Informationen über neue Strategien, Ausführung und Bewusstmachung derselben.
- Nicht jede Strategie ist für jeden Lernertyp geeignet oder entspricht dem persönlichen Geschmack – bieten Sie als Lerncoach verschiedene Strategien an.
- Strategien fördern auch die Lernerautonomie.

Literatur zum Weiterlesen:

- Fremdsprache Deutsch: *Lernstrategien (*Heft 46/2012)
- Rolf Koeppel (2010): *Deutsch als Fremdsprache – Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*. Baltmannsweiler
- Heinz Mandl / Helmut Felix Friedrich (Hrsg.) (2006): *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen

Zitierte Literatur:

- Karin Aguado / Claudia Riemer (2010): Lernstile und Lernertypen. In: Hans-Jürgen Krumm / Christian Fandrych / Britta Hufeisen / Claudia Riemer (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft). Berlin/New York, Bd. 1, S. 850-858
- Peter Bimmel / Ute Rampillon (2000): *Lernerautonomie und Lernstrategien* (=Fernstudieneinheit Deutsch als Fremdsprache 23). Berlin/München
- Peter Bimmel (2012): Lernstrategien – Bausteine der Lernerautonomie. In: *Fremdsprache Deutsch: Lernstrategien*. Heft 46, S. 3-10
- Karin Kleppin / Enke Spänkuch: Sprachlern-Coaching – Reflexionsangebote für das eigene Fremd sprachenlernen. In: *Fremdsprache Deutsch: Lernstrategien*. Heft 46, S. 41-49
- Ilona Feld-Knapp (2010): Autonomie / autonomes Lernen. In: Hans Barkowski / Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen/Basel, S. 21

Medien- und Aktivitätenrepertoire



„Bevor meine Tochter geboren wurde, unterrichtete ich regelmäßig auch abends. Der Unterricht fand in einer Regelschule statt, die ihre Räume am Abend der Volkshochschule zur Verfügung stellte. Was mich da erwartete? Kahle Wände, Tische, die hintereinander standen und nach vorne ausgerichtet waren, eine beschmierte Kreidetafel, meistens schlechte Luft und Abfälle auf dem Fußboden. Das war nicht sehr motivierend, weder für die TN noch für mich.
Unsere Umgebung hat Einfluss auf uns. Zu Hause richten wir uns so ein, dass wir uns wohl fühlen: Wir haben Bilder an den Wänden, Pflanzen, Teppiche, eine ansprechende Beleuchtung, Kerzen, vielleicht Duftlampen oder lassen Musik laufen – und tun noch viel mehr für eine behagliche Atmosphäre. Viele Unterrichtsräume hingegen sind nicht dazu angetan, sich darin wohl zu fühlen, sie sind allenfalls funktional."

Im Kursraum

Raumatmosphäre: Als KL können Sie weder Ihr Wohnzimmer einpacken noch den Unterrichtsraum komplett umdekorieren, aber oft genügen einige wenige Handgriffe, um eine arbeitsfördernde Atmosphäre zu schaffen. Das fängt bei der Anordnung der Tische an: die U-Form oder der Stuhlkreis in der Mitte dieser U-Form haben sich für kommunikativen Unterricht bewährt. Die Mitte kann man dekorieren, am besten mit den Materialien, die man ohnehin für den Unterricht dabei hat (farbiges Papier, Luftballons, Bälle, Requisiten usw.). Auch ein ansprechend gestaltetes Herzlich-Willkommen-Plakat am ersten Kurstag kann Wunder wirken.

Tafel, Whiteboard, Flipchart

Tafel: Das zentrale Medium im Unterricht ist wohl noch immer die Tafel. Achten Sie darauf, groß, deutlich und in Druckschrift zu schreiben – Schreibschrift kann gerade TN aus Ländern mit einem anderen Schriftsystem Probleme bereiten.

Tafelbild planen

Schon bei der Unterrichtsplanung sollten Sie sich überlegen, wie Sie die Tafel nutzen, und eventuell das Tafelbild schon vorskizzieren. Auch beim Anschreiben an die Tafel empfiehlt es sich, Routinen einzuhalten, also z. B. neue Wörter immer an dieselbe Stelle der Tafel zu schreiben.

Whiteboard: Das Whiteboard ist nicht ganz so häufig in Schulen anzutreffen, aber steht der Tafel in nichts nach – außer vielleicht, dass der Platz begrenzter ist, was zum Problem werden kann. Umso wichtiger ist es, dass Sie das Tafelbild gut planen.



Magnete: Sowohl an der Tafel als auch am Whiteboard können Sie mit Magneten arbeiten. So lassen sich Bilder oder andere vorbereitete Unterrichtsmaterialien problemlos und schnell anheften. Eine Alternative zu Magneten ist Klebeband – zu kleinen Röllchen geformt auf die Rückseite der Bilder geklebt, ist es nicht sichtbar und alles hält wie von selbst.

Flipchart: Das Flipchart ist noch kleiner als das Whiteboard und haben Sie nur ein solches zur Verfügung, müssen Sie sich genau überlegen, wie Sie es einsetzen. In der Nähe eines Flipcharts ist allerdings meistens auch eine Stellwand anzutreffen, an die Sie die beschriebenen Blätter heften und somit Platz für Neues schaffen können.

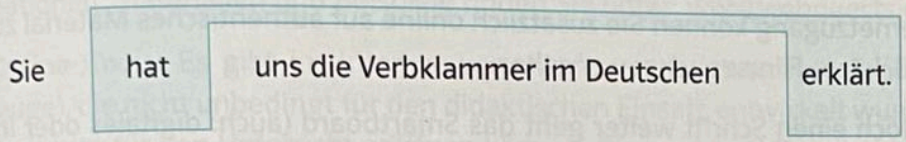


Lernplakate

Ein Tafelbild auf dem Flipchart wird nicht weggewischt wie an der Tafel. Das hat den Vorteil, dass es sich aufbewahren und später als Lernplakat an die Wand kleben lässt, wo es als hervorragende Erinnerungsstütze fungiert.

Mit einem Flipchart können die TN auch selbst Lernplakate erstellen. Teilnehmergenerierte Unterrichtsmaterialien erhöhen die Identifikation, die Motivation und so den Lerneffekt. Auch die Ergebnisse von Gruppenarbeit lassen sich auf Flipchartpapier festhalten und können so dem Kurs präsentiert werden.

Visualisierungen: Für Tafel, Whiteboard und Flipchart gilt gleichermaßen: Wenn Sie keine Angst haben zu malen, sind Sie im Vorteil! Schließlich heißt es Tafelbild und Bilder oder graphische Darstellungen prägen sich oft besonders gut ein. Visualisieren Sie z. B. Wortschatz oder stellen Sie grammatische Strukturen bildlich dar. Auch der Einsatz von Signalfarben ist hilfreich (→ Grammatik, S. 75). Denken Sie also auch an bunte Kreide oder Stifte und buntes Papier für den Unterricht.



Tafelralley: Eine Tafel (oder ein Whiteboard) muss nicht gleich Frontalunterricht bedeuten – ebenso dient sie für Spiele im Unterricht, z. B. eine Tafelralley (→ Grammatik, S. 79). Zur Wiederholung von Wortfeldern stellen sich die TN in zwei Reihen vor der Tafel auf. Die jeweils erste Person einer Reihe hat ein Stück Kreide (oder einen Stift) in der Hand, jede Gruppe bekommt eine andere Farbe. Schreiben Sie das Wortfeld, das wiederholt werden soll, an die Tafel, z. B. „Möbel" oder „Essen und Trinken". Auf Kommando läuft jeweils die erste Person der Reihe an die Tafel und schreibt ein passendes Wort an, läuft zurück, gibt die Kreide an die nächste Person weiter und stellt sich wieder hinten an. Muntere Musik bringt zusätzlich Schwung. Das Spiel endet, wenn Sie ein Stoppzeichen geben – oder die Musik zu Ende ist. Dann wird ausgewertet: Passt das Wort inhaltlich? Sind Artikel und Rechtschreibung korrekt? Hierzu werden Punkte verteilt und anschließend wird die Gewinnergruppe geehrt.

Elektronische Medien

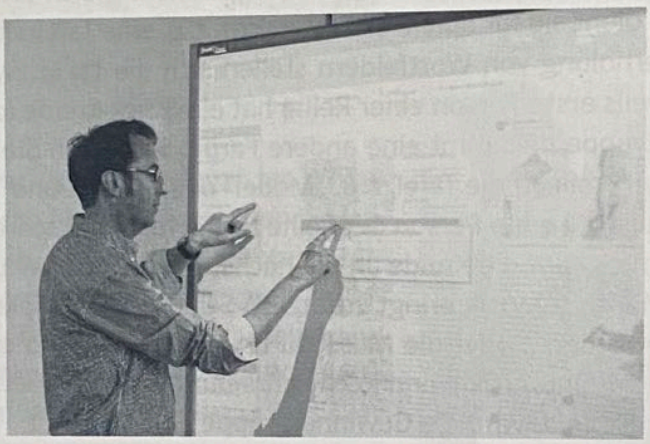
Elektronische Medien sind heutzutage aus dem Unterricht nicht mehr wegzudenken: CDs und DVDs abzuspielen gehört zum regulären Repertoire eines Lehrenden, der Computer gewinnt auch im Unterricht immer mehr an Bedeutung. Doch der Einsatz „neuer" Medien kann seine Tücken haben: Nichts ist ärgerlicher als ein Gerät, das dann im Unterricht nicht funktioniert. Es gilt also: Möglichst alles vorher ausprobieren! Ist das Kabel lang genug? Funktioniert die Steckdose? Spielt dieser Player die CD auch wirklich ab? Wenn die Schule nicht mit Computern im Klassenraum ausgerüstet ist – kann man einen Laptop bekommen oder muss man den eigenen mitbringen? Woher bekommt man einen Beamer? Und wie wird alles verkabelt? Am besten lässt man sich zu Beginn einweisen, nur keine falsche Scham – als Lehrkraft ist man nicht notwendigerweise auch Technikexperte. Vor dem Einsatz elektronischer Medien sollte man sich allerdings auch überlegen, ob sich der Aufwand lohnt. Wenn ja, lassen Sie sich nicht aus Respekt vor den Technik vom Einsatz abhalten, denn: Alles lässt sich lernen.

CD und DVD: Zum Üben von Hörverstehen im Unterricht benötigen Sie einen CD-Player und eine Audio-CD mit den entsprechenden Hörtexten; wenn Sie Filme zur Schulung des Hör-Seh-Verstehen zeigen möchten, brauchen Sie einen Fernseher mit DVD-Player sowie die passende DVD.

OHP: Mit einem Overheadprojektor (OHP, auch: Tageslichtprojektor) können Sie z. B. auf Folie kopierte Texte an die Wand werfen und dann mit dem Kurs gemeinsam bearbeiten – dazu empfehlen sich abwaschbare Folienstifte.

Computer und Beamer: Ist der Kursraum mit einem Computer und Beamer (auch: Video- oder Digitalprojektor) ausgerüstet, erübrigen sich die oben genannten Medien: CDs sowie DVDs können Sie vom Computer abspielen, außerdem Texte mit Hilfe des Beamers an die Wand werfen und diese im Unterricht direkt am Computer bearbeiten. Mit einem Internetzugang können Sie zusätzlich online auf authentisches Material zugreifen und z. B. kurze Filmsequenzen ansehen.

Smartboard: Noch einen Schritt weiter geht das Smartboard (auch: digitales oder interaktives Whiteboard). Die elektronische Tafel ist an einen Computer angeschlossen und wird mit einem speziellen Stift oder direkt mit dem Finger gesteuert.



Computer

Internet als Ressource

Natürlich verwendet man den Computer nicht nur zum Abspielen von CDs oder DVDs, er bietet im Unterricht eine Vielzahl von Möglichkeiten – sowohl für Lehrende als auch für Lernende. Besonders das Internet stellt eine Ressource dar, die Sie auch im Unterricht hervorragend nutzen können: zu den meisten aktuellen Lehrwerken gibt es Zusatzmaterialien im Internet; Texte, Bilder, Lieder und Videos sind in großer Zahl online verfügbar. Empfehlenswert für die Suche nach Materialien für den DaF- und DaZ-Unterricht sind u. a. folgende Internetseiten:

- Forum Deutsch als Fremdsprache: www.deutsch-als-fremdsprache.de
- Goethe-Institut: www.goethe.de
- Deutsche Welle: www.dw.de
- Kaleidoskop – Alltag in Deutschland: www.kaleidos.de

Informationen und Hinweise zur Arbeit mit dem Computer finden Sie auch unter:

- www.lehrer-online.de

Kommunikation am und mit dem Computer

Der Computer ermöglicht verschiedene Formen der Kommunikation, E-Mails bspw. sind aus dem Alltag nicht mehr wegzudenken und Facebook ist fast allen ein Begriff. Nutzen Sie diese Kommunikationsmöglichkeiten auch für den Unterricht. Früher hatte man vielleicht Brieffreundschaften mit einer Klasse in einem anderen Land, heute könnte es ein E-Mail-Projekt oder ein gemeinsames Forum zum Austausch sein.

WebQuest: Eine Möglichkeit, den Computer sinnvoll im Unterricht einzusetzen, sind WebQuests. Dabei stellen Sie eine Aufgabe und die TN bearbeiten diese mit Hilfe des Internets. Die Fragestellungen werden in Kleingruppen mit Hilfe von vorgegebenen Internetadressen recherchiert und bearbeitet, die Ergebnisse werden anschließend im Kurs präsentiert. Idealerweise beginnt ein WebQuest mit einer für die TN authentischen Frage- oder Problemstellung, die sie so motiviert, dass sie sich aus eigenem Interesse der Thematik widmen und einen Lösungsansatz finden wollen. Weitere Informationen, Materialien und Beispiele finden Sie unter: www.webquests.de.

(Online-)Tools: Es gibt im Internet verschiedene, oft kostenlose Tools (oder: Werkzeuge), die nicht unbedingt für den didaktischen Einsatz entwickelt wurden, aber neue Horizonte für den Unterricht eröffnen können. Die ausgewählten drei kleinen Computerprogramme sind leicht zu bedienen – probieren Sie es aus:

- Bei *Storybird* (www.storybird.com) können TN sich von den vorhandenen Bildern inspirieren lassen und zu selbst gewählten Bilderfolgen Geschichten schreiben.
- Mithilfe von *Comic Life* (www.comiclife.com) und einer Digitalkamera erstellt man Foto-Comics, indem man Bilder mit kurzen Texten zu eigenen Geschichten verbindet.
- Mit *Glogster* (www.edu.glogster.com) werden interaktive Plakate am Computer entworfen – Bilder, Musik und Videos inbegriffen. Das Erstellen eines „Glogs" eignet sich gut für den Kursabschluss oder die Zusammenfassung eines Ausflugs.

Lernplattform: Lernplattformen wie Moodle sind virtuelle Klassenzimmer, in denen Arbeitsmaterialien und Lernaktivitäten für die TN bereitgestellt werden. Viele Verlage bieten z. B. mittlerweile eine Moodle-Komponente als Ergänzung zum Lehrwerk an – entweder zum Online-Lernen als zusätzlichen Block zum Präsenzunterricht (Blended Learning) oder auch als weiteres Übungsangebot.
Auf Lernplattformen können u. a. Aufgaben und Fragen gestellt sowie Dateien hochgeladen werden. Die TN können sich außerdem in Foren und Chats austauschen oder über Wikis gemeinsam an Texten arbeiten.

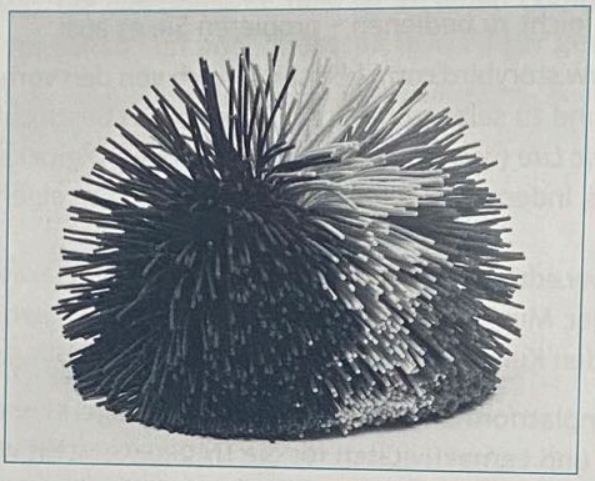
Aktivitätenkoffer: Tipps, Tricks und Materialien

Im Laufe der Zeit eignen sich Lehrende ein Aktivitäten- und Materialienrepertoire an, aus dem sie schöpfen können und welches die Vorbereitungszeit enorm verkürzt. Bei einigen Materialien empfiehlt es sich, sie mit Kollegen gemeinsam anzuschaffen – man braucht nicht alles jeden Tag.
Hier finden Sie eine bunte Mischung von Möglichkeiten, mit denen Sie Ihren Unterricht gestalten können.

Wurfmaterialien

Es hat sich bewährt, immer einige Wurfmaterialien bei sich zu haben: Reihen- oder Kettenübungen werden lebendiger, wenn die TN durch Zuwerfen eines Balls selbst bestimmen können, wer als nächstes dran kommt. Weil niemand weiß, wer als nächstes an der Reihe ist, sind meist alle aufmerksam und konzentriert. Auch hilft es TN mit einer kinästhetischen oder haptischen Lernpräferenz, wenn sie beim Denken etwas in den Händen halten und damit spielen können.

Koosh-Bälle: Koosh-Bälle sind besonders gut für den Unterricht geeignet. Sie bestehen aus Gummifäden, sind weich, lassen sich gut fangen, liegen gut in der Hand, rollen nicht weg und halten ewig.



Eine Alternative zu normalen Bällen sind auch kleine Stofftiere. Wer die TN überraschen und zum Lachen bringen möchte, kann sich in einer Tierhandlung beim Hundespielzeug umsehen: vom quiekenden Gummihuhn bis zum Wurfknochen gibt es da allerhand Amüsantes.

Meteoritenschwarm: Ein sehr beliebtes Ballspiel ist Meteoritenschwarm (vgl. Ziegler 2006: 19). Es eignet sich zum Energieaufbau zwischendurch, regt die Konzentration an und fördert die Achtsamkeit der Lernenden untereinander. Sie brauchen ungefähr halb so viele Bälle wie TN. Alle stellen sich im Kreis auf. Werfen Sie der ersten Person einen Ball zu. Jede Person im Kreis bekommt diesen Ball einmal zugeworfen und muss sich merken, von wem sie den Ball erhält und an wen sie den Ball weitergibt. In der ersten Runde (in den späteren Runden nicht mehr) stellt sich jede Person, die den Ball einmal hatte, mit dem Rücken zum Kreis – dann wissen die anderen, dass diese Person nicht mehr angespielt werden darf. Die letzte Person wirft den Ball wieder Ihnen zu, sodass ein geschlossener Kreislauf entsteht. Achten Sie darauf, dass in der zweiten Runde wieder dieselben Personen von denselben Wurfpartnern angespielt werden, und dass die Wurfpartner Augenkontakt haben, bevor sie werfen – erst wenn die TN diese Regeln des Spiels verstanden haben, kann das eigentliche Spiel beginnen: Geben Sie nach und nach immer mehr Bälle (oder andere Wurfmaterialien) in die Runde. Wenn Sie das Spiel beenden möchten, entziehen Sie dem Kreislauf einfach nach und nach die Bälle wieder. Eine bewegte Musik dazu verleiht zusätzlichen Schwung.
Die Aktivität eignet sich auch zum Kennenlernen am Anfang eines Kurses: Dann ruft jeder beim Zuwerfen des Balles laut seinen Namen und den Namen des Wurfpartners.

SPIELE IM UNTERRICHT

„Warum Spiele im Unterricht?" oder „Kann man das mit Erwachsenen überhaupt machen?" Diese Fragen werden oft gestellt – es gibt viele gute Gründe und ja, man kann und sollte auch mit Erwachsenen im Unterricht spielen: Spielerische Aktivitäten machen Spaß und erhöhen die Motivation, die Aufmerksamkeit und die Merkfähigkeit. Erwiesenermaßen defokussieren Spiele, d. h. sie entziehen dem Lerninhalt die angespannte Konzentration und lenken diese auf das Spiel. Die Lernenden sind gelöster und lockerer, Hemmungen werden abgebaut. Es wird quasi nebenbei gelernt und viel in der Zielsprache geredet. Beim Spielen können versteckte Talente ans Licht kommen, die sonst nicht gefragt sind, und schwächere TN können unerwartete Erfolgserlebnisse haben.

Spieletypologie

Spiele lassen sich auf verschiedene Arten im Unterricht einsetzen:

- Fertigkeitenorientierte Spiele bieten Übungen oder Anwendungen zu den vier Fertigkeiten Sprechen, Hören, Schreiben und Lesen.
- Mit strukturorientierten Spielen werden Grammatikstrukturen geübt.
- Spiele zum Kennenlernen, zum Abschluss oder zum Vertrauensaufbau dienen der Gruppendynamik eines Kurses.
- Spiele zum Energieniveau erhöhen entweder das Energiepotential im Kurs oder beruhigen eine unruhige Gruppe. Sind die Lernenden müde, abgeschlafft und nicht mehr aufnahmefähig, kann man mit einem kurzen Energieaufbau in Bewegung die müden Lebensgeister wieder wecken. Einer unkonzentrierten und hibbeligen Gruppe kann man durch zentrierende, ruhige Übungen zu mehr Konzentration verhelfen.

Es empfiehlt sich, nur solche Spiele im Unterricht einzusetzen, mit denen Sie sich selber wohl fühlen, denn Ihre Haltung überträgt sich unweigerlich auf die Gruppe. Machen Sie den TN immer den Sinn des Spiels klar, dann werden auch Lernende, die spielerische Aktivitäten eher nicht gewöhnt sind, gern mitmachen.

Bilder

Bilder lassen sich auf vielfältige Art im Unterricht einsetzen: für die Wortschatzarbeit, für den Einstieg in ein neues Thema, als Vorentlastung für einen Lese- oder Hörtext und als Rede- oder Schreibanlass. Bilder finden Sie kostenlos z. B. in Zeitschriften und Zeitungen, Kalendern, Werbeprospekten oder im Internet.

lernergenerierte Unterrichts-materialien

Wortschatzarbeit: Jede Woche wird man mit Werbeprospekten überschüttet – wunderbar! Mit den farbigen Fotos von Lebensmitteln, Möbeln, Kleidung oder Haushaltsgeräten können die TN Wortschatzkarten anlegen oder Lernplakate gestalten. Sie können damit Spiele für den Kurs herstellen oder von den Lernenden selbst herstellen lassen (lernergenerierte Unterrichtsmaterialien). Wenn es die Zeit erlaubt, lohnt es sich immer, wenn die TN die Materialien schreiben, kleben und basteln – die Identifikation mit dem Kurs steigt, es erhöht die Motivation und verbessert die allgemeine Mitarbeit und die Behaltensleistung.

Themeneinstieg und Vorentlastung: Hängen Sie ein zum Thema passendes Bild groß und für alle sichtbar aus (oder projizieren Sie es mit dem OHP oder Beamer an die Wand). Besprechen Sie das Bild mit dem Kurs und stellen Sie Fragen wie: „Was sehen Sie?" „Was ist hier passiert?" „Kennen Sie das?" „Haben Sie das schon einmal erlebt?" „An was erinnert Sie das?" „Wie war das bei Ihnen?" usw. In redefreudigen Kursen können die TN das Bild auch in Kleingruppen besprechen, anschließend tauschen sich je zwei Kleingruppen über ihre Ergebnisse aus.

Verwenden Sie Bilder, die verschiedene Aspekte eines Themas darstellen (beim Thema Mobilität bspw. unterschiedliche Verkehrsmittel). Sie können dann mehrere Bilder aufhängen oder in der Raummitte auslegen und eine Frage stellen wie „Welches Verkehrsmittel benutzen Sie am häufigsten?" Dann stellen sich alle TN zu dem Bild, das zu ihnen passt und können sich untereinander austauschen: „Warum hast du dieses Bild gewählt?" „Was bedeutet es für dich?" usw.

Rede- und Schreibanlass: Wählen Sie möglichst Bilder aus, die uneindeutig sind, Fragen offen lassen, eine kuriose oder ungewöhnliche Situation darstellen. Sammeln Sie mit dem Kurs Antworten auf die W-Fragen: Wer? Wann? Was? Wo? Wohin? Warum? Wie? Die TN überlegen sich in Kleingruppen eine passende Geschichte dazu und schreiben sie in Einzelarbeit auf.

Zeitmesser



Lehrende haben in der Regel eine Uhr dabei, schließlich läuft der Unterricht in einem zeitlich begrenzten Rahmen ab. Vorteilhaft ist es, wenn diese Uhr auch einen Sekundenzeiger hat: Wettspiele im Unterricht erfordern z. T. eine genaue Zeitmessung. Mittlerweile lassen sich auch Handys in dieser Funktion nutzen.
Beim Einsatz einer Sanduhr sehen auch die TN, wie viel Zeit schon verstrichen ist, und können sich danach richten (z. B. bei Prüfungsvorbereitungen).

Freies Sprechen mit Feedback: Bei dieser Aktivität üben die TN das monologische Sprechen, wie es z. B. auch in vielen Prüfungen verlangt wird. Die TN bilden Dreiergruppen und entscheiden, wer aus der Gruppe beginnt. Der/die KL gibt ein Thema vor („Mein letzter Urlaub", „Weihnachten", „Lieblingsessen" etc.). Ein/e TN aus jeder Gruppe muss jetzt einen vorher festgelegten Zeitraum, z. B. 40 Sekunden, ohne Unterbrechung über dieses Thema sprechen. Die anderen beiden TN geben Feedback-Signale („Aha!", „Wirklich?", „Ach so!") und helfen, wenn es Probleme beim Wortschatz gibt. Am Ende der vereinbarten Zeit gibt der/die KL ein Zeichen und der/die nächste TN aus der Gruppe spricht zu einem neuen Thema.
Die Redezeit kann bei Wiederholung des Spieles schrittweise verlängert werden, so dass die TN am Ende zwei bis drei Minuten zu einem Thema frei sprechen können.

Bombe: Die „Bombe" ist Teil des Spieles *Tick-Tack-Bumm* (erschienen bei Piatnik). Wenn man sie mit Hilfe des Knöpfchens an der Unterseite aktiviert, fängt sie laut an zu ticken bis sie mit einem Schnarren „explodiert". Der Unterschied gegenüber einer herkömmlichen Eieruhr ist, dass die Bombe einen Zufallsgenerator hat, das heißt, sie braucht unterschiedlich lange bis sie „explodiert". Sie können damit Einübungsphasen in spannende Spiele verwandeln: Alle TN sitzen im Kreis. Die erste Person bekommt die aktivierte Bombe und muss so schnell wie möglich eine Frage beantworten (z. B. ein bestimmtes Wort oder die passende Präposition zu einem Verb finden). Ist die Antwort korrekt, darf die Bombe weitergegeben werden, wenn nicht, bekommt die Person die nächste Frage gestellt. Klappt es mit der Antwort nicht und die Bombe „explodiert", bekommt die Person, die sie in der Hand hält, eine Karte und darf die Bombe weitergeben. Wer die meisten Karten gesammelt hat, verliert.

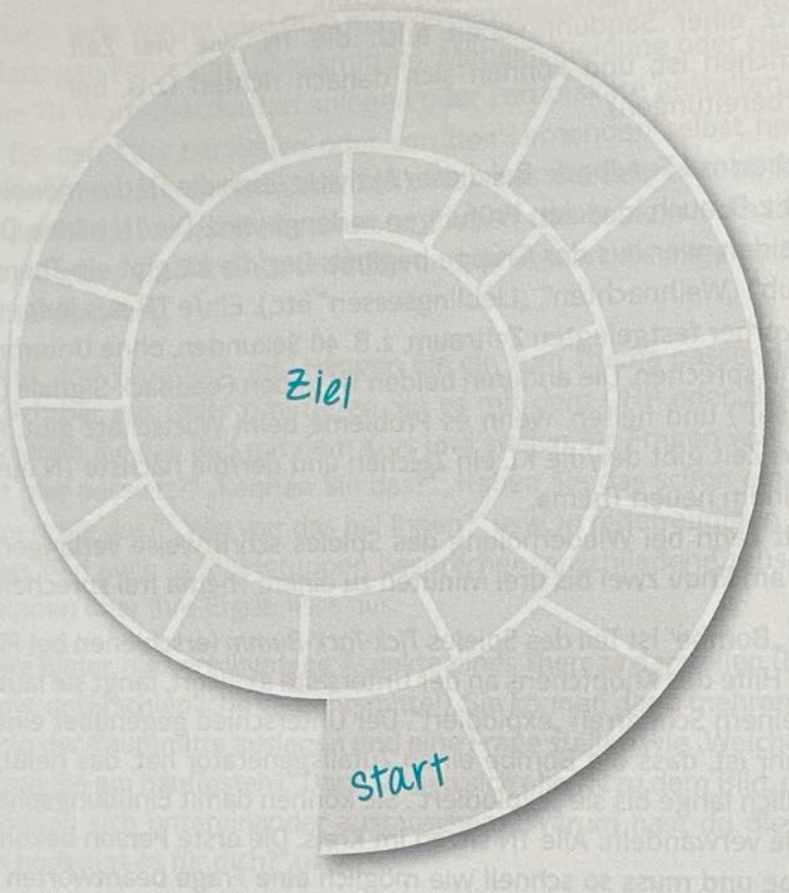
Einübungsphasen





Brettspiele

Individuelle Würfelspiele: Sicher kennen Sie Spiele wie *Mensch ärgere Dich nicht*. Kreieren Sie nach diesem Prinzip Ihr eigenes Brettspiel, passend zu den Inhalten des Kurses. Sie brauchen dazu pro TN eine Spielfigur sowie pro Kleingruppe einen Würfel, eine Spielvorlage (in ausreichender Größe) und ein Lösungsblatt.



In die freien Felder schreiben Sie Fragen und Übungen, auf das Lösungsblatt die entsprechenden Antworten. Die Lernenden spielen in Kleingruppen, pro Gruppe hat ein Spielleiter das Lösungsblatt und damit die Kontrolle (vorzugsweise ein schwächerer TN). Wer falsch liegt, muss drei Felder zurückgehen.

Noch besser ist es, wenn die TN die Spielvorlage in Kleingruppen selbst mit Fragen und Übungen füllen. Diese Variante eignet sich als Wiederholung oder Abschluss einer Lektion (→ Tests und Prüfungen, S. 173). Die Kleingruppen tauschen die Spiele untereinander, so dass jede Gruppe das Spiel einer anderen Gruppe spielt. Klären Sie vorher mit dem Kurs, wie viele Felder Fragen zum Unterrichtsstoff enthalten sollen und wie viele Scherzfragen oder Füllfelder (z. B. einmal aussetzen) erlaubt sind.

Spielvorlagen: Es werden auch Bücher mit Spielvorlagen zum Kopieren[2] angeboten, mit vorgegebenen Inhalten für verschiedene Bereiche wie Grammatik oder Wortschatz. Zum Teil sind auch „leere" Kopiervorlagen enthalten, die Sie oder die TN selbst füllen können.

2 s. Literatur zum Weiterlesen

Kartenspiele

Quartett: Quartettspiele eignen sich hervorragend zur Wortschatzwiederholung oder zur Einübung von sprachlichen Strukturen. Normalerweise spielen vier Personen gegeneinander, Sie können aber auch den Kurs in vier Gruppen teilen, die dann gegeneinander spielen. Ziel des Spiels ist es, immer vier Karten einer „Sorte" zu sammeln und auszulegen. Wer als erstes keine Karten mehr auf der Hand hat, gewinnt.

Winterkleidung	Winterkleidung	Winterkleidung	Winterkleidung
der Mantel	**der Pullover**	**der Schal**	**die Mütze**
			
der Schal die Mütze der Pullover	der Schal die Mütze der Mantel	die Mütze der Pullover der Mantel	der Schal der Pullover der Mantel

Wie bei den meisten Spielen können Sie auch beim Quartett entweder vorbereitetes Material aus einem Spielebuch verwenden oder Sie bzw. die TN erstellen die Quartettkarten selbst. Wenn Sie die Karten laminieren, hält das Spiel ewig und Sie können es immer wieder verwenden.
Vor Spielbeginn verteilen Sie alle Karten auf die vier Gruppen. Eine Gruppe beginnt und fragt eine andere Gruppe ihrer Wahl: „Habt ihr den Mantel?" Lautet die Antwort „Ja", muss die gefragte Gruppe den Mantel an die erste Gruppe abgeben. In diesem Fall darf die erste Gruppe noch einmal fragen. Lautet die Antwort „Nein", darf die nächste Gruppe fragen.

Kartenpaare: Kartenpaare sind die Basis von unterschiedlichen Spielen, sie dienen u. a. zum Einüben von Wortschatz. Sie benötigen pro Begriff zwei Karten: Auf einer Karte steht das Wort, auf der anderen gibt es das passende Bild.

die Banane die Bananen	

Zum Thema Lebensmittel kann man z. B. aus Werbeprospekten ansprechende Karten basteln. Wenn die TN die Karten nicht selbst erstellt haben, sollten sie vor Spielbeginn die Karten sortieren, um sich mit ihnen vertraut zu machen. Gespielt wird in Kleingruppen nach dem Prinzip von *Memory* oder *Pairs*: Die Karten werden gemischt und verdeckt auf den Tisch gelegt. Eine Person deckt zwei Karten auf und liest vor oder benennt das Bild (bei Nomen mit Artikel). Passen die Karten zusammen, darf sie die Person behalten und noch einmal zwei Karten aufdecken. Passen die Karten nicht zusammen, müssen die Karten wieder auf derselben Stelle mit der Rückseite nach oben abgelegt werden und die nächste Person ist an der Reihe.

Luftballons

Einige Luftballons sollten Sie immer in der Tasche haben. Sie sind leicht, nehmen keinen Platz weg und können im Unterricht unterschiedlich eingesetzt werden.

Luftballon-Volleyball: Alle TN stehen im Kreis, der Luftballon wird von Person zu Person gespielt. Die wichtigste Regel: Der Luftballon darf nicht auf die Erde fallen oder festgehalten werden. Wer Zeit zum Nachdenken braucht, kann den Ballon aber von Hand zu Hand spielen, um ihn in Bewegung zu halten. Jede Person, die eine andere anspielt, muss vorher deren Namen sagen. Dieses Spiel eignet sich zum Kennenlernen am Kursbeginn oder wenn neue TN in den Kurs kommen. Als Variante kann die Person mit dem Ballon in der Mitte des Kreises stehen und mit der angespielten Person ihren Platz wechseln, so dass während des Spiels alle mehrmals die Plätze tauschen.

Diese Aktivität lässt sich leicht adaptieren, z. B. als:
Wortschatz-Luftballon: Um Wortschatz zu einem bestimmten Thema zu wiederholen, stellen Sie eine entsprechende Frage, z. B. „Was kann man im Supermarkt kaufen?" Die TN sagen dann ein passendes Wort, wenn sie den Luftballon weiter passen. Oder die TN rufen ihr „Wort des Tages" in den Raum. An der Reihe ist, wer gerade eine neue Idee hat und den Ballon als nächstes erwischt.

Grammatik-Luftballon: Sie benötigen Luftballons in den Grammatikfarben (→ Grammatik, S. 75). Alle TN bekommen einen Luftballon und der Kurs wird in zwei Gruppen geteilt. Spannen Sie eine Schnur durch den Raum. Ziel des Spiels ist es, möglichst viele Luftballons über die Schnur in das Feld der gegnerischen Mannschaft zu stoßen. Beim Hochspielen eines jeden Ballons ruft jeder laut die Grammatikbezeichnung zur Farbe des Ballons (rot – Verb, grün – Subjekt, gelb – Akkusativ, rosa – Dativ). Die Lernenden prägen sich so die Bezeichnungen mit den dazu gehörigen Farben ein, haben eine Menge Spaß und sind danach frisch, wach und motiviert.

Musik und Tänze

Musik schafft Atmosphäre

Musik schafft Atmosphäre – warum sie nicht für den Unterricht nutzen? Zu Beginn eines neuen Kurses sind meist alle etwas nervös. Der Unterrichtsbeginn verzögert sich in der Regel, weil noch nicht alle da sind, und es herrscht unangenehme Stille im Raum. Lassen Sie eine ruhige, vielleicht meditative Musik im Hintergrund laufen. Sie werden sehen, die Stimmung entspannt sich fühlbar. Auch in ruhigen Arbeitsphasen, wie z. B. beim freien Schreiben von Texten, hilft oft ruhige Musik den TN loszulassen und die Gedanken fließen zu lassen. Bei bewegten Energieaufbau-Aktivitäten sorgt schnelle Musik für entsprechenden Schwung.

Musik als Schreibanlass

Musik kann auch als Schreibanlass dienen: Spielen Sie dem Kurs z. B. Filmmusik vor und lassen sie Kleingruppen die passende Szene, das passende Bild und den passenden Dialog dazu erfinden. Die Gruppen können den Dialog auch einüben und den anderen vorspielen, untermalt mit der Filmmusik.

Kreistänze als Energieaufbau

Tanzen Sie gern? Dann schieben Sie doch mal die Tische an die Wand und probieren Sie einen Kreistanz mit dem Kurs – das ist ein guter Energieaufbau und wirkt zentrierend.

MEDIEN- UND AKTIVITÄTENREPERTOIRE: AUF EINEN BLICK

- Gestalten Sie eine ansprechende Lernumgebung.
- Nutzen Sie Visualisierungen.
- Keine Angst vor elektronischen Medien.
- Das Internet ist eine unerschöpfliche Quelle, auch für den Unterricht.
- Einige Materialien sollten Sie immer in der Tasche haben, z. B. Bilder, Bälle und Luftballons.
- Spiele im Unterricht dienen nicht nur der Auflockerung, sondern bedeuten Handlungsorientierung.
- Musik schafft Atmosphäre.

Literatur zum Weiterlesen:

- Carmen Beck / Andrea Hawerlant / Barbara Duckstein / Valeska Hagner / Michaela Luyken / Wiebke Heuer / Anja Schümann (2012): *Zwischendurch mal … Spiele. Deutsch als Fremdsprache. Ismaning*
- Juana Sanchez / Carlos Sanz / Michael Dreke (1996): *Spielend Deutsch lernen. Interaktive Arbeitsblätter für Anfänger und Fortgeschrittene.* München
- Anita Pfau / Ann Schmid (Hrsg.): *22 Brettspiele. Deutsch als Fremdsprache.* Stuttgart
- Erich Ziegler (2006): *Das australische Schwebholz und 199 andere Spiele für Trainer und Seminarleiter.* Offenbach

Unterrichtsplanung



„Als ich anfing, Deutsch als Zweitsprache zu unterrichten, hatte ich zwar theoretisches Wissen an der Uni erworben, besaß aber keine praktische Erfahrung. Meine Unterrichtsplanung sah folgendermaßen aus: Ich saß jeden Nachmittag in der Küche einer guten Freundin, die eine erfahrene DaZ-Lehrerin war, und ließ mir sagen, wie mein Unterricht am nächsten Tag auszusehen hätte. Wenn die TN am nächsten Tag Fragen hatten, dann vertröstete ich sie auf den Folgetag – ich war den Lernenden immer nur um eine Nasenlänge voraus!"

Wie plane ich eine Unterrichtseinheit?

zwei Bekannte: Zielgruppe und Lehrwerk

Will man eine Unterrichtseinheit planen, sind meist die Zielgruppe (außer am ersten Tag oder bei einer Vertretung) und das Lehrwerk bekannt. Wie geht man vor, wenn man beide zusammenbringen möchte?

Adressatenorientierung

Bedürfnisse der Lernenden

Wer ist bei mir im Kurs? Was brauchen die TN? Bei der Unterrichtsplanung sollten Sie immer die Zielgruppe im Hinterkopf haben, für die Sie planen. Menschen sind und lernen unterschiedlich (→ Heterogene Lerngruppen und Binnendifferenzierung, S. 118). Für eine Gruppe von Studierenden an der Universität plant man beispielsweise anders als für einen altersgemischten Abendkurs an der Volkshochschule, in dem die TN müde von der Arbeit kommen und ganz verschiedene Lernvoraussetzungen mitbringen. Wichtig ist, die TN „abzuholen": Ihr Unterricht sollte den Lernende Anknüpfungspunkte bieten, ihr Interesse und ihre Neugierde wecken.

Abgleich zwischen Lehrwerk und Zielgruppe

Schauen Sie sich das Lehrwerk an und prüfen Sie, ob das Angebot zur Zielgruppe passt: Mit welchen Themen und Texten können die TN etwas anfangen – welche Lesetexte sind z. B. für die TN interessant und eingängig? Was können Sie übernehmen? Was sollten Sie weglassen und mit anderem Material ersetzen? Wo bieten sich Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung? Kurz: Wie können Sie das Material des Lehrwerks so aufbereiten, dass es für den Kurs passt?

Lernziele

vom Lernziel ausgehen

Sie müssen sich immer über die übergeordneten Lernziele klar sein, nur mit einem Ziel im Kopf wissen Sie, wohin es gehen soll. Man kann zwei Hauptarten von Lernzielen unterscheiden: *kognitive* und *pragmatische* Lernziele.

Pragmatische Lernziele zeigen auf, was die Lernenden am Ende des Unterrichts *können* sollen. Folgende Lernziele sind z. B. pragmatische Lernziele:

- Die TN können einen Dialog im Restaurant führen: Sie sind in der Lage zu bestellen, zu bezahlen und sich über das Essen zu unterhalten.
- Die TN können dem Hörtext „Beim Arzt" selektiv Informationen entnehmen.
- Die TN sind in der Lage, eine Urlaubspostkarte an einen Freund zu schreiben.
- Die TN können Richtig/Falsch-Aussagen dem Lesetext „Brief des Vermieters" korrekt zuordnen.

übergeordnete Lernziele

Diese Lernziele beziehen sich auf die Fertigkeiten Sprechen, Hören, Schreiben und Lesen. Im handlungsorientierten Unterricht, in dem die TN aktiv mit der neuen Sprache umgehen, sind die übergeordneten Lernziele immer pragmatische Ziele.

Kognitive Lernziele beziehen sich immer auf Wissen, beschreiben also, was die Lernenden am Ende des Unterrichts *wissen* sollen. Folgende Lernziele sind z. B. kognitive Lernziele:

- Die TN kennen den Wortschatz zum Thema „Einkaufen im Supermarkt".
- Die TN wissen, dass im Hauptsatz das Verb an zweiter Stelle steht.
- Die TN wissen, dass der Hauptakzent im Satz meist am Ende steht und dass die Hauptinformation betont wird.
- Die TN wissen, dass man zu einer Essenseinladung in Deutschland gern einen Strauß Blumen oder eine Flasche Wein als Geschenk mitbringt.

Teillernziele

Diese Lernziele beziehen sich auf die Basiskompetenzen Wortschatz, Grammatik, Phonetik und Landeskunde. Sie sind keine übergeordneten Lernziele, können aber Teillernziele des Unterrichts sein.

Lernziele im Lehrwerk

In Lehrwerken sind die Lernziele meist im Inhaltsverzeichnis oder am Anfang bzw. Ende jeder Lektion aufgelistet. Damit können Sie sich eine erste Orientierung verschaffen. In einer ersten Stunde bei kompletten Anfängern sind angemessene Lernziele z. B. „Sich vorstellen" und „Fragen zur Person stellen und beantworten". Die vollständige Ausformulierung des Lernziels könnte so lauten:

- Die TN sind in der Lage, sich vorzustellen. Sie können Fragen zur Person stellen und beantworten (zu Name und Herkunft), also kleine Vorstellungsdialoge führen.

Nun müssen Sie sich als KL fragen: Was brauchen die Lernenden, um dieses Ziel zu erreichen?

Lerninhalte

Um sich vorstellen zu können, brauchen die Lernenden z. B. die Verben *heißen* und *kommen aus*. Sie müssen die erste Person Singular der Verben kennen. Um Fragen zur Person zu stellen, benötigen sie Fragesätze mit Fragewörtern (*wie*, *woher*) und die dritte Person Plural (*Sie*). Sie müssen Ländernamen auf Deutsch mit den entsprechenden Artikeln kennen. Soll der Dialog authentisch klingen, müssen sie auch nachfragen und kleine Antworten geben können (*Und Sie? Freut mich!*). So ausformuliert werden die TN selbstverständlich nicht mit den sprachlichen Mitteln konfrontiert, sondern sie lernen die Redemittel als so genannte *Chunks*, als Sprachversatzstücke, ohne sich über die Flexion Gedanken zu machen:

Lerninhalte	
Ich heiße …	*Wie heißen Sie?*
Freut mich!	
Ich komme aus …	*Woher kommen Sie?*
Und Sie?	

Die Lerninhalte sind das, was benötigt wird, um die Lernziele zu erreichen. Das können z. B. Wortschatz und Redemittel, grammatische Strukturen, Phonetik oder Strategien sein.

Phasen

Übergeordnete Lernziele kann man in der Regel nicht in einem Schritt erreichen. Die verschiedenen Schritte der Feinplanung nennt man Phasen. In der Literatur gibt es unzählige Vorschläge für Phasenbezeichnungen, viele sind sehr ausdifferenziert. Zur Vereinfachung sehen Sie hier ein grobes Raster:

Phase: Schritt in der Feinplanung

Rezeptive Fertigkeiten Lesen und Hören		Produktive Fertigkeiten Sprechen und Schreiben
Vorentlastung		Vorentlastung
		Einübung
Textarbeit Ergebnissicherung		Anwendung

Die *Vorentlastung* ist eine der wichtigsten Phasen, hier werden die Lernenden auf das, was kommt, vorbereitet: der Kontext wird geklärt, wichtiger Wortschatz wird vorentlastet etc.

Bei den rezeptiven Fertigkeiten folgt dann die *Textarbeit*: Ein Lese- oder Hörtext wird mit Hilfe entsprechender Aufgaben bearbeitet. Bei der *Ergebnissicherung* wird sichergestellt, dass alle verstanden haben.

Bei den produktiven Fertigkeiten gibt es manchmal noch einen Zwischenschritt, die *Einübung*: Redemittel oder bestimmte Strukturen werden trainiert, bevor in der *Anwendung* frei gesprochen oder geschrieben wird.

Unterrichtsskizze

Zur besseren Veranschaulichung sehen Sie hier das Beispiel für ein Feinplanungsraster einer ersten Stunde in einem Anfängerkurs. Zu Beginn eines neuen Kurses sind alle etwas nervös und gespannt, was sie erwartet. Um eine lockere Atmosphäre zu schaffen, ist es ist wichtig, dass die TN sich alle gut kennen lernen und dass alle miteinander in Kontakt kommen – deshalb die Sitzordnung im Stuhlkreis sowie der Wechsel der Sozialformen vom Plenum zum Wimmeln. Erst wenn alle miteinander etwas warm geworden sind, sollte man ins Buch einsteigen, um das Gelernte zu vertiefen.

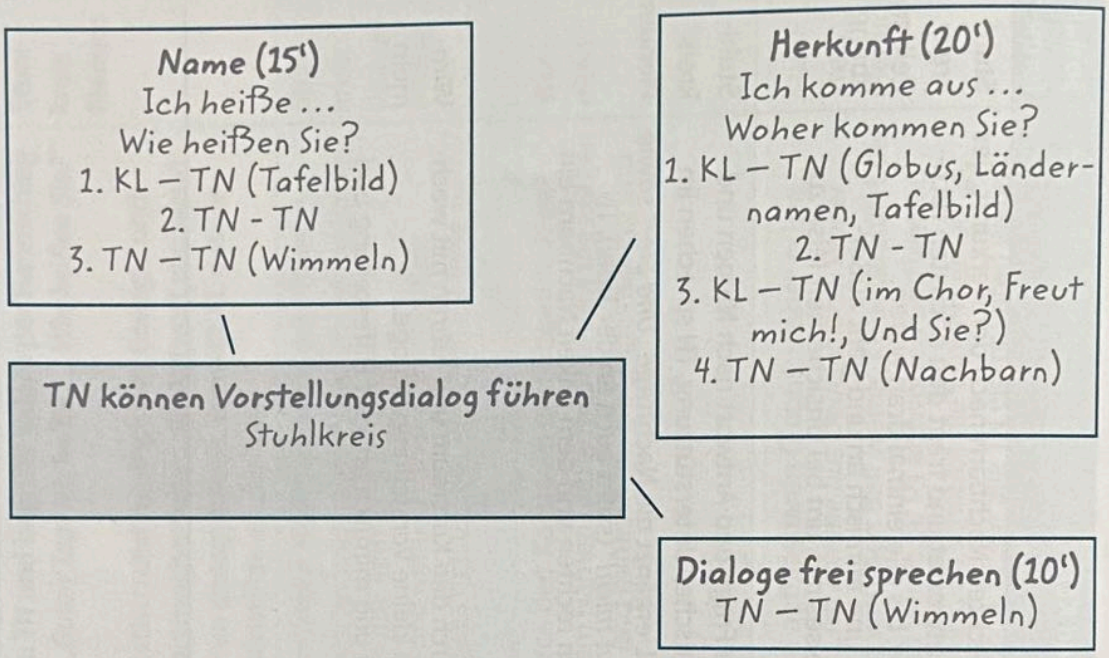
Lernziele	Lerninhalte	Unterrichts-phasen	Aktivitäten (TN und KL)	Sozial-formen	Materialien / Medien	Zeit
TN verstehen die Frage nach dem Namen und können auf die Frage antworten.	*Ich heiße …* *Wie heißen Sie?*	Vorentlas-tung	KL geht von TN zu TN und begrüßt jede/n per Handschlag mit den Worten: *„Guten Tag! Ich heiße … Wie heißen Sie?“* TN antworten. KL unterstützt gestisch und mimisch das Gesagte und spricht den TN bei Unsicherheiten die Antwort vor. Wenn alle TN ihren Namen gesagt haben, schreibt KL das Gesagte mit einer Bildstütze an die Tafel.	Stuhl-kreis Plenum	Tafel/Flipchart Kreide/Stift Bild	5‘
TN können nach dem Namen fragen und auf diese Frage antworten.	*Ich heiße …* *Wie heißen Sie?*	Einübung	Ein/e TN fragt den linken Nachbarn nach dem Namen, der Nachbar antwortet und fragt wiederum seinen linken Nachbarn usw. bis alle einmal dran waren. KL leitet gestisch und mimisch an und geht außerhalb des Stuhlkreises mit, um bei Unsicherheit leise zu unterstützen.	Stuhl-kreis Reihen-übung		5‘
TN können nach dem Namen fragen und auf diese Frage antworten.	*Ich heiße …* *Wie heißen Sie?*	Einübung	Alle TN gehen durch den Kursraum und fragen sich gegenseitig nach dem Namen und antworten auf die Frage. KL leitet gestisch und mimisch an, gibt Hilfestellung und macht mit.	Wim-meln		5‘
TN verstehen die Frage nach der Herkunft und können darauf antworten.	*Ich komme aus …* *Woher kommen Sie?* *Aus Russland, aus der Türkei, aus den USA* etc.	Vorent-lastung	KL zeigt auf einem aufblasbaren Globus, woher er/sie kommt, und sagt: *„Ich komme aus Deutschland. Woher kommen Sie?“* und wirft den Ball weiter. KL unterstützt die Frage gestisch und mimisch. TN antworten und werfen den Ball an KL zurück. KL schreibt die Ländernamen an, bei Bedarf mit Artikel. Wenn alle TN einmal dran waren, schreibt KL die Fragen und Antworten mit Bildstütze an die Tafel.	Stuhl-kreis Plenum	aufblasbarer Globus Tafel/Flipchart Kreide/Stift Bild	5‘

Lernziele	Lerninhalte	Unterrichts-phasen	Aktivitäten (TN und KL)	Sozial-formen	Materialien / Medien	Zeit
TN können nach der Herkunft fragen und auf diese Frage antworten.	*Ich komme aus …* (+ Ländernamen) *Woher kommen Sie?*	Einübung	TN fragen ihren rechten Nachbarn nach der Herkunft, der rechte Nachbar antwortet und fragt den nächsten rechten Nachbarn usw. bis alle einmal dran waren. KL leitet gestisch und mimisch an und geht außerhalb des Stuhlkreises mit, um bei Unsicherheit leise zu unterstützen.	Stuhlkreis Reihenübung	aufblasbarer Globus	5'
TN können nach der Herkunft fragen und auf diese Frage antworten.	*Ich heiße …* *Wie heißen Sie? Ich heiße …* *Freut mich!* *Woher kommen Sie?* *Ich komme aus …* *Und Sie?*	Einübung	KL wiederholt die Frage und Antwort nach Namen und Herkunft mit gestischer Unterstützung, TN sprechen im Chor laut nach. KL ergänzt die Nachfrage *„Und Sie?"* sowie die Antwort *„Freut mich!"* (steht auch an der Tafel). TN üben das mit dem rechten und dem linken Nachbarn ein.	Stuhlkreis Plenum	Tafel/Flipchart Kreide/Stift	10'
TN können kleine Vorstellungsdialoge führen (Namen und Herkunft).	*Ich heiße …* *Wie heißen Sie?* *Ich heiße …* *Freut mich!* *Woher kommen Sie?* *Ich komme aus …* *Und Sie?*	Anwendung	Alle TN gehen durch den Kursraum und führen mit wechselnden Partnern kleine Vorstellungsdialoge. KL leitet gestisch und mimisch an, gibt Hilfestellung und macht mit.	Wimmeln		10'

Als KL wird man in der Regel nicht jedes Mal eine so detaillierte Unterrichtsskizze anfertigen. Doch gerade im Anfängerunterricht, wo Kleinschrittigkeit besonders wichtig ist, bietet es sich an. Auch eine schriftliche Vorformulierung der Arbeitsanweisungen ist empfehlenswert.

besonders übersichtlich: Assoziogramm

Die Form eines solchen Rasters ist Geschmackssache, manche KL planen mit Spiegelstrichen oder als Mindmap. Als Assoziogramm sieht die Unterrichtsskizze wie folgt aus:



Das Assoziogramm ist sehr übersichtlich und bietet den Vorteil, dass der gesamte Unterricht auf einer Seite steht. Doch das Wichtigste ist: Finden Sie die Form, die zu Ihnen passt.

Zeitplanung

Berufsanfänger klagen oft darüber, dass sie nicht wissen, wie sie die Zeit einschätzen sollen. Das ist normal. Ein Gefühl für die Zeit kommt erst mit der Zeit und mit mehr Erfahrung.

Ein häufiger Fehler ist es, zu viel Inhalt in einer Einheit unterzubringen, zum Teil aus der Angst heraus, am Ende des Unterrichts vielleicht mit zu viel Zeit und ohne Lernstoff dazustehen. Besser ist es, genügend Zeit für die einzelnen Phasen einzuplanen und zusätzlich etwas Extra-Stoff für eventuellen Zeitüberhang, den man aber auch weglassen kann.

Zeitplanung flexibel handhaben

Bei aller Planung sollten Sie flexibel und in Kontakt mit dem Kurs bleiben: Merken Sie, dass die TN mehr Zeit brauchen, dann müssen Sie sich darauf einstellen – es ist immer besser, die eigene Planung über Bord zu werfen, als die Lernenden!

Umgang mit Lehrwerken

„Es ist noch nicht lange her, da hatten wir im Unterricht ein Kurs- und ein Arbeitsbuch – sonst nichts oder kaum etwas. Oft hat das nicht gereicht, uns fehlten zusätzliche Übungen, Tests und vieles mehr. Also gingen wir ans Werk: Wir kopierten, sofern es genehmigt war, oder entwarfen selbst Übungen am Schreibtisch. Das größte Problem bei den Kopien war, dass Thema, Wortschatz und sprachliche Strukturen selten zu dem Material passten, das sie ergänzen sollten. Und die selbst erstellten Arbeitsblätter mit den mühevoll passgenau entwickelten Übungen passten nicht mehr, sobald wir mit einem anderen Lehrwerk arbeiten wollten oder sollten."

Lehrwerkskomponenten

Lehrwerke heute

Heute werden die meisten Kurs- und Arbeitsbücher durch zahlreiche zusätzliche Materialien ergänzt, die nach Bedarf eingesetzt werden können: kurs- und teilnehmerorientiert, für den Unterricht und als Hausaufgabe, zur Binnendifferenzierung usw. Dabei gibt es zwischen den einzelnen Komponenten Querverweise, die bei der Orientierung helfen und eine sinnvolle Verzahnung unterstützen. Neben Print-Materialien, CDs und DVDs bieten die meisten Verlage auch zusätzliche Online-Komponenten an.
Welche Komponenten es gibt und wie diese sich sinnvoll ergänzen, wird hier exemplarisch am Beispiel von *Aussichten*[3] gezeigt.

Kurs- und Arbeitsbuch

Kursbuch: Das Kursbuch ist das Herzstück eines Lehrwerks und als solches das kurstragende Buch, das im Unterricht erarbeitet wird: Hier werden alle wichtigen sprachlichen Handlungen eingeführt, die vier Fertigkeiten entwickelt sowie Wortschatz, Grammatik und Landeskunde vermittelt. Die meisten Lehrwerke bieten im Kursbuch auch Phonetik an. Häufig findet man in Lehrwerken Plateaulektionen zur Wiederholung oder mit lektionsübergreifenden Schwerpunkten wie zum Beispiel einem intensiven Strategietraining. Schließlich befinden sich am Ende des Kursbuchs meist eine Übersichtsgrammatik sowie eine alphabetische Wörterliste mit Verweisen auf das erste Auftreten im Kursbuch. Der für die jeweiligen Niveau-Prüfungen relevante Wortschatz ist in der Regel markiert, so dass der Lernwortschatz leicht zu erkennen ist.

Arbeitsbuch: Meistens gibt es neben dem Kursbuch ein Arbeits- oder Übungsbuch. Hier werden Grammatik, Wortschatz, Redemittel usw. geübt und vertieft. Oft finden sich im Arbeitsbuch auch die Lösungen, so dass die Lernenden die Übungen bei Bedarf selbstständig korrigieren können. Evaluationen und/oder Tests ermöglichen es den TN, ihre Lernfortschritte zu messen.

3 Lourdes Ros / Olga Swerlowa / Sylvia Klötzer / Sabine Jentges / Katrin Sokolowski / Kerstin Reinke / Jørn Precht / Angelika Lundquist-Mog / Angelika Reichert: Aussichten. Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene. Stuttgart (www.klett.de/aussichten)

CDs und DVDs: Die Hörtexte aus Kurs- und Arbeitsbuch finden sich auf CDs. Immer mehr Lehrwerke verfügen auch über eine integrierte DVD mit meist landeskundlichem Schwerpunkt. In *Aussichten* wird eine Portraitsammlung von Menschen aus den deutschsprachigen Ländern präsentiert, die quer durch alle Altersstufen und Berufsgruppen den Lernenden das echte Leben zeigen. DVDs ermöglichen auch ein gutes Training des Hör-Seh-Verstehens.

Zusatzmaterialien

Online-Materialien: Die meisten aktuellen Lehrwerke verfügen über zahlreiche Online-Komponenten. Bei *Aussichten* finden Sie online den Leitfaden zur Erläuterung der Konzeption, das Lehrerhandbuch mit vielfältigen Vorschlägen zur Didaktisierung sowie Transkriptionen der Hörtexte, zusätzliche Kopiervorlagen und Lektionstests. Außerdem werden Einstufungstests, Glossare in verschiedenen Sprachen, ein Portfolio und viele zusätzliche Übungen sowie eine Moodle-Plattform zur Verfügung gestellt.

Intensivtrainer: Viele Lehrwerke bieten Intensivtrainer zur Grammatik und Wortschatzvertiefung an.

Phonetiktrainer: *Aussichten* verfügt zusätzlich über einen Phonetiktrainer, der auf alle relevanten phonetischen Felder eingeht und sich besonders zur Binnendifferenzierung eignet.

Integration Spezial: Ein Beispiel für ein zielgruppenspezifisches Material ist bei *Aussichten* der Band *Integration Spezial* mit vielfältigen landeskundlichen und interkulturell relevanten Informationen und Übungen, die sich besonders für Integrationskurse eignen.

Auswahl und Verzahnung

Bei dieser Fülle von Material bedarf es einer genauen Prüfung und Vorbereitung, um eine geeignete Auswahl treffen zu können. Die drei wichtigsten Fragen dabei sind:

- Was brauchen die TN?
- Wie viel Zeit haben wir im Kurs zur Verfügung?
- Welche Übungen bauen aufeinander auf, so dass ich sie nur zusammen durchführen kann?

Wie Sie mit diesen Fragestellungen umgehen können, soll anhand der Kursbuchlektion 7 „Was ist denn los?" aus Aussichten A1 gezeigt werden: Die Lektion geht von dem Szenario aus, dass in einer Familie, in der beide Eltern berufstätig sind, morgens das Kind krank ist. Dazu werden Redemittel zum Wohlbefinden, für das Sprechen auf einen Anrufbeantworter, Textbausteine für eine offizielle E-Mail, Wortschatz rund um Körper und Krankheiten, Modalverben sowie Temporaladverbien eingeführt. Um die übergreifenden Lernziele zu erreichen, sollten auf jeden Fall alle TN folgende Übungen machen: Der Einstieg sollte über die Einstiegsseiten im Kursbuch erfolgen. Sie führt in das Lektionsthema ein, aktiviert Vorwissen, weckt Erwartungen und nennt die Lernziele. Auch das Hörspiel ist für die Lektionsarbeit, vor allem zum Erarbeiten der Redemittel, unerlässlich. Das Telefongespräch zwischen Vater und Mutter mag zwar nicht für jeden interessant sein, allerdings werden hier die Modalverben *müssen* und *(nicht) dürfen* eingeführt, so dass auf den Hörtext und die folgenden Übungen nicht verzichtet werden kann.

Ebenso sollte der Dialog zwischen Patient und Arzt, in dem Redemittel sowie Wortschatz rund um Körper und Krankheiten eingeführt werden, auf jeden Fall erarbeitet werden. Schließlich führt der Rückblick auf den Tagesablauf am Lektionsende Temporaladverbien ein, die für den Grundstufenwortschatz unverzichtbar sind. Auch die Phonetikübungen zum Satzakzent sowie zum [ts] dürften für die meisten TN relevant sein.

Der Rest sollte nach den oben genannten Kriterien – Zeit sowie Relevanz für die Zielgruppe – untersucht werden: Der Sprechanlass zu möglichen Aktivitäten zwischen Vater und Sohn, der Anruf im Schulsekretariat sowie die Meinungsumfrage zum Elternverhalten bei kranken Kindern ist vor allem für Eltern wichtig. Die E-Mail an den Vorgesetzten liefert für Berufstätige wichtige Textbausteine. Die Dialoge in der Arztpraxis sind für alle, die in Deutschland leben bzw. dies planen besonders wichtig. Die binnendifferenzierenden Aufgaben, vor allem die letzte Doppelseite mit Projekten und interkulturellen Reflexionen, bieten interessante Aspekte rund um die Lernziele der Lektion.

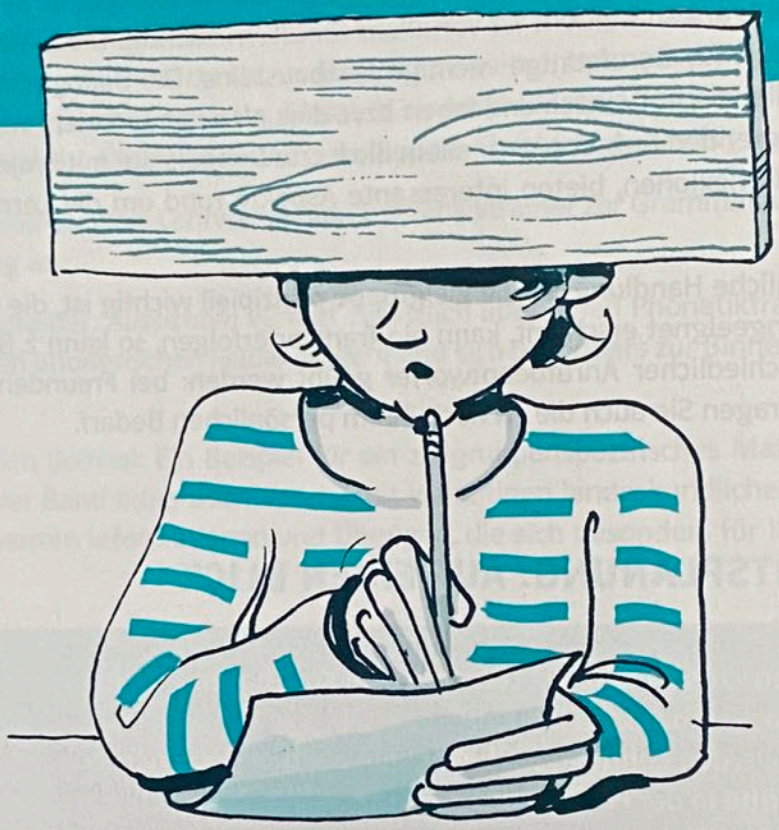
Wenn die sprachliche Handlung für die Zielgruppe prinzipiell wichtig ist, die konkrete Situation aber ungeeignet erscheint, kann ein Transfer erfolgen, so kann z. B. das Besprechen unterschiedlicher Anrufbeantworter geübt werden: bei Freunden, am Arbeitsplatz usw. Fragen Sie auch die TN nach ihrem persönlichen Bedarf.

UNTERRICHTSPLANUNG: AUF EINEN BLICK

- Bei der Unterrichtsplanung die Lernenden im Kopf haben.
- Unterricht vom Lernziel aus planen.
- Lerninhalte werden benötigt, um bestimmte Lernziele zu erreichen.
- Phasen: Schritte in der Feinplanung.
- Zeitplanung flexibel handhaben.
- Lehrwerkskomponenten gründlich sichten und Aktivitäten begründet auswählen.

Literatur zum Weiterlesen:
Die Reihe „DLL – Deutsch Lehren Lernen" des Goethe-Instituts behandelt grundlegende Fragen des Unterrichtens, weitere Informationen finden Sie unter:
https://www.goethe.de/de/spr/unt/for/dll/mat.html.

Tests und Prüfungen



Stresssituation Prüfung

„Ein Brett vor dem Kopf" haben in einem Test oder einer Prüfung schon fast alle einmal gehabt. Der Grund dafür ist Stress. Wird eine Situation als „bedrohlich" angesehen, blockieren Stresshormone die Gedächtnisfunktion unseres Gehirns. Leider kann man in einer Prüfung schlecht kämpfen oder flüchten – die ursprünglichen von der Natur vorgesehenen Stressabbaumechanismen.

Stressabbau durch optimale Vorbereitung

Ein gutes Mittel gegen „Bretter vorm Kopf" ist die optimale Vorbereitung auf eine Prüfung. Hier können Sie als KL schon eine ganze Menge Stressabbau betreiben, indem Sie rechtzeitig auf die Prüfungsformate, d. h. auf die Aufgaben in den Prüfungen, vorbereiten. Auch die meisten Lehrwerke enthalten bereits Aufgaben, die sich an den Prüfungen der großen Anbieter orientieren.

99 Anfang der siebziger Jahre war neben Englisch die wichtigste Fremdsprache in der Schule Latein. Genau wie der Unterricht bestanden auch die Tests – Klassenarbeiten genannt – aus Grammatikübungen und Übersetzungen. Doch was waren das für Texte, die als deutsche Übersetzung dabei herausgekommen sind? Hätte ich je so auf Deutsch geschrieben, wenn es ein der Textsorte entsprechender Text gewesen wäre? Weil die Noten gut waren, habe ich damals nicht weiter darüber nachgedacht.
Was wurde hier eigentlich getestet? Leseverstehen? Textproduktion? Beherrschen von rezeptiven oder produktiven Fertigkeiten? Nichts davon, was heute in standardisierten Tests gang und gäbe ist.
Standardisierte Tests für Deutsch als Fremdsprache gibt es seit 1968 in Deutschland, 1970 wurde vom Volkshochschulverband und dem Goethe-Institut die Erstauflage des *Zertifikats Deutsch* vorgelegt. Seit 1974 gibt es das *Deutsche Sprachdiplom*, das an Auslandsschulen erworben werden kann. Nur für Englisch als Fremdsprache war man schneller: das *Certificate of Proficiency in English* wird seit 1913 angeboten. 66

Was sind standardisierte Tests?

alle Fertigkeiten werden getestet

Standardisierte Test überprüfen idealerweise nicht nur Teilfertigkeiten wie Grammatik oder Wortschatz, sondern alle Fertigkeiten: Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen.

Beim Testen der rezeptiven Fertigkeiten Lesen und Hören kommen aus Gründen der Ökonomie verstärkt geschlossene Formate wie Multiple-Choice- oder Zuordnungsaufgaben zur Anwendung, während die Prüfungskandidaten bei den produktiven Fertigkeiten Schreiben und Sprechen meist einen textsortenspezifischen Text (z. B. Brief, Kommentar) verfassen bzw. monologisch (etwas präsentieren) oder dialogisch (z. B. ein Problem lösen) sprechen sollen.

Man kann *geschlossene*, *halboffene* und *offene* Aufgabentypen unterscheiden.

Geschlossene Aufgaben

Bei geschlossenen Aufgaben müssen die Prüfungsteilnehmenden unter vorgegebenen Antworten die richtige erkennen und markieren. Richtig ist jeweils nur eine Antwort. Typische geschlossene Aufgaben in Tests sind folgende Formate:

Multiple-Choice:

Welcher Grund wird im Text für die Krümmung der Banane genannt?
- ☐ a) Das ist eine Legende aus Malaysia.
- ☐ b) Die Banane krümmt sich nach der Sonne.
- ☐ c) Die Krümmung wird maschinell erzeugt.

Ja-Nein- oder Richtig-Falsch-Aufgaben:

	richtig	falsch
Die Malaien erzählen sich, dass der Geist Sawerigading die Bananen dazu erzogen hat, sich zu krümmen.	☐	☐

Zuordnungsaufgaben:

1. Frau Pohl hat vergessen	a. ob er Zeit hat.
2. Herr Klaus weiß nicht	b. nicht kommen.
3. Frau Grün kann heute	c. zu gießen.

Lösung: 1. ____ 2. ____ 3. ____

Geschlossene Aufgaben werden eingesetzt, um Lese- und Hörverstehen zu überprüfen, aber auch zum Testen von Grammatik und Wortschatz (oft unter der Bezeichnung „Sprachbausteine"). Moderne Prüfungen enthalten jedoch immer weniger geschlossene Aufgaben zu Grammatik und Wortschatz, weil dabei der Kontext der Aufgaben meist unberücksichtigt bleibt.

Halboffene Aufgaben

Bei halboffenen Aufgaben muss die Lösung innerhalb eines begrenzten Kontextes selbständig formuliert werden, typische Formate sind:

Lückentexte:

Ergänzen Sie das Präteritum von *sein*, *schauen*, *stehen* und *trinken*.

Ilse _____ am Fenster und _____ hinaus. Da _____ doch ein Mann, der vor dem Haus _____ und Kaffee _____.

Ergänzungsaufgaben:

Die Tasche ist in den Fluss gefallen, obwohl _____.

Cloze-Test (Lückentext, in dem jedes dritte, vierte oder fünfte Wort fehlt):

Die Tasche ist _____ den Fluss gefallen, _____ Kurt doch so _____ aufgepasst hatte. Jetzt _____ das ganze Geld _____ Wasser.

C-Test:

Hier wird bei jedem zweiten Wort der letzte Teil nach einem bestimmten Schema weggelassen. Die zu ergänzenden Wortenden haben entweder genauso viele Buchstaben wie der Wortanfang oder einen Buchstaben mehr. Bei Lücke 1 z. B. hat die erste Worthälfte drei Buchstaben, es dürfen also nur drei oder vier Buchstaben ergänzt werden. Das Wort kann somit nicht *Tasse* heißen, denn dann hätte die Endung weniger Buchstaben als der Wortbeginn. Die richtige Lösung ist also *Tasche*.

Die Tas_____[1] ist i__[2] den Fl_____[3] gefallen, obw_____[4] Kurt do__[5] so g_____[6] aufgepasst ha_____[7]. Jetzt w_____[8] das ga_____[9] Geld i__[10] Wasser.

Телеграм Немецкие книги и учебники (Deutsche Bücher): t.me/lehrwerke

Mit halboffenen Aufgaben werden Wortschatz und Strukturen getestet. Insbesondere C-Tests erfreuen sich einer wachsenden Beliebtheit zur Einstufung in die Kurse an Studienkollegs oder Fremdsprachenzentren, weil sie an Computern durchgeführt und schnell ausgewertet werden können.

Offene Aufgaben

Offenen Aufgaben werden zur Überprüfung der produktiven Fertigkeiten Schreiben und Sprechen eingesetzt. Die Prüfungsteilnehmenden formulieren selbständig, meist zu vorgegebenen Sprech- oder Schreibanlässen wie Bildern, Grafiken oder Leitpunkten.

Typische Schreibaufgaben sind:

- Brief (nach Leitpunkten)
- Stellungnahme
- Geschichte (ausgelöst durch ein Bild oder eine Überschrift)
- Text im Anschluss an Lese- oder Hörverstehen (z. B. Interpretation, Kommentar)

Typische Aufgaben zum Sprechen sind:

- Präsentation
- etwas erklären
- Gespräch über ein Thema
- etwas aushandeln

PRÜFUNGSANBIETER

Auf den Internetseiten der großen Prüfungsanbieter finden Sie viele Informationen zu den angebotenen Prüfungen sowie Modelltests und Übungsmaterial:

- Goethe-Institut: www.goethe.de
- Telc: www.telc.net
- Österreichisches Sprachdiplom Deutsch: www.osd.at

„Wenn Sie häufiger Tests durchführen und korrigieren, lohnt es sich für Sie vielleicht auch, an einem Prüfertraining teilzunehmen. Auch wenn Sie nicht offizieller Prüfer werden möchten, bekommen Sie dennoch gute Tipps für die Korrektur und die Bewertung der schriftlichen und/oder der mündlichen Leistung der Testteilnehmenden. Termine finden Sie auf den Internetseiten der Prüfungszentren."

„Gute" Prüfungen

Eine „gute" Prüfung erfüllt bestimmten Qualitätskriterien, dazu gehören:

- Reliabilität
- Objektivität
- Validität
- Authentizität

Reliabilität Eine reliable Prüfung testet genau das Sprachniveau, für das sie konzipiert ist („Wo A2 draufsteht, soll auch A2 drinstecken").

Objektivität Unter Objektivität versteht man, dass es für die Aufgaben der Prüfung eindeutige Lösungen ohne Interpretationsmöglichkeiten gibt und die Teilnehmenden gleich behandelt werden. Geschlossene Aufgaben sind besonders objektiv, aber auch für freies Schreiben und Sprechen gibt es Bewertungskataloge, um für die produktiven Aufgaben ein höchstmögliches Maß an Objektivität zu gewährleisten.

Validität Validität bedeutet, dass die Aufgaben zuverlässig sind, d. h. Aufgaben zum Leseverstehen sollten auch nur Leseverstehen und nicht Weltwissen oder Meinungen abtesten. Wenn Multiple-Choice-Aufgaben gelöst werden können, ohne den dazugehörigen Text gelesen zu haben, wäre der Test nicht valide.

Authentizität Besonderer Wert wird in letzter Zeit auch auf die Authentizität gelegt: Bei der Auswahl von Texten und Aufgaben wird darauf geachtet, dass diese auch im wirklichen Leben vorkommen könnten. Eine sinnvolle Aufgabe zum Hörverstehen mit Bezug zu Studium oder Beruf könnte z. B. sein, sich zu einem Vortrag Notizen zu machen.

Test- und Prüfungssituationen

Einstufung Jeder Sprachtest enthält unterschiedliche Texte und Aufgaben, je nach dem, welchen Zweck er erfüllt. Im Laufe des Erlernens einer Fremdsprache durchlaufen Lernende zumeist mehrere Stufen: Am Anfang steht die Orientierung, welcher Sprachkurs der richtige ist. Keine oder geringe Vorkenntnisse? A1 oder doch schon A2? Ist das Schriftsystem bekannt oder nicht? Diese Fragen beantwortet der *Einstufungstest*.

Lernfortschritt Nach einer bestimmten Zeit möchte die Kursleitung wissen, was die TN gelernt haben, welche Fortschritte sie gemacht haben. Dies stellt der *Lernfortschrittstest* fest. Einstufungstests und Lernfortschrittstests können KL selbst erstellen. In den meisten Lehrwerken oder Zusatzmaterialien gibt es außerdem Vorlagen.

Sprachstand Am Ende des Kurses wird das Lernziel überprüft: Haben alle TN die angestrebte Niveaustufe erreicht? Meist melden sich die TN dazu zu einem standardisierten Test bei einem der Prüfungszentren (Goethe-Institut oder Telc in Deutschland, ÖSD in Österreich) an. Eine solche *Sprachstandsprüfung* führt beim Bestehen zu einem offiziell anerkannten Zertifikat, das darüber Auskunft gibt, welches Sprachniveau der Prüfungskandidat erreicht hat.

Bis in die jüngste Zeit bestanden Einstufungs- und Lernfortschrittstests fast ausschließlich aus Grammatik- und Wortschatzaufgaben. Das war kein Wunder, denn auch die Progression vieler Sprachkurse orientierte sich an Grammatikthemen. Das hatte zur Folge, dass TN zwar oft das Präteritum des Passivs mit Modalverb konjugieren konnten, aber nicht auf einfache Sprachhandlungen in der Wirklichkeit vorbereitet waren. Ein Hotel buchen oder um Auskunft bitten gehörte eben nicht unbedingt in den an grammatischer Progression orientierten Unterricht.
Sicherlich ist es wichtig, grammatische Strukturen und möglichst viel Wortschatz zu beherrschen. Um aber die TN auf die Wirklichkeit und die damit verbundenen Sprachhandlungen vorzubereiten, ist es notwendig, während eines Kurses alle Fertigkeiten einzubeziehen und in den Tests auch zu überprüfen.

> „Wenn Tests in erster Linie Grammatikkenntnisse prüfen, führt das häufig zu einer Einstufung der TN, die nicht deren Sprachhandlungskompetenz entspricht. Erstens dauert es meist, bis Lernende grammatische Strukturen, die sie verstehen, auch produzieren können. Zweitens gibt es Lernende, deren Grammatik fossiliert ist, und die bei einer grammatikzentrierten Einstufung nicht über A1 hinauskommen würden – selbst wenn ihre sprachliche Handlungskompetenz auf B1 liegt.
> Eine Einstufung, die auf grammatischen Kenntnissen beruht, führt also in der Regel zu einer niedrigeren Einstufung als eine fertigkeitenbezogene – was zu Frustrationen bei den TN führen und Lernerfolg verhindern kann."

Einstufung

Sinn und Zweck eines Einstufungstests ist es, den geeigneten Kurs für jemanden zu finden. Dabei ist auf Folgendes zu achten:

Ist der/die TN alphabetisiert?

Einige Personen, die sich zu einem Deutschkurs anmelden, haben noch nie in ihrem Leben etwas geschrieben. Für diese Personen müssen separate Kurse angeboten werden, sie können nicht mit alphabetisierten TN zusammen unterrichtet werden (→ Exkurs: Erkennen von Analphabeten, S. 129).

Ist das deutsche Schriftsystem bekannt?

Personen, die alphabetisiert sind, aber ein anderes Schriftsystem gelernt haben (z. B. chinesisch, arabisch oder kyrillisch), gehören *nicht* in den Alphabetisierungskurs, da sie das Schreiben an sich nicht mehr lernen müssen.

geeignetes Testniveau

Das Testniveau muss immer unterhalb der Zielstufe des Kurses liegen, d. h. wer einen A1-Kurs beginnt, schafft natürlich noch keinen A1-Test.

Vollständigkeit der Fertigkeiten

Grundsätzlich sollte ein Einstufungstest alle Fertigkeiten abfragen. Wenn Sie Einstufungstests von einer Institution oder aus einem Lehrwerk verwenden, sollten Sie alle Fertigkeiten, die nicht vorkommen, ergänzen.

Zusatzaufgaben

Meist fehlen Aufgaben, um die produktiven Fertigkeiten (Sprechen und Schreiben) zu testen. Mögliche Zusatzaufgaben, deren Resultate Ihnen Hinweise auf die sprachlichen Fähigkeiten der TN geben, sind z. B.:

Bild beschreiben: Legen Sie den TN Bilder (z. B. aus Zeitschriften) vor, auf denen mindestens eine Person vorkommt, es muss aber nicht klar ersichtlich sein, was die Person macht. Schreiben Sie unter jedes Foto eine Auswahl an W-Fragewörtern (Wer? Was? Wo? Wann? Warum? etc.). Die TN sollen sich über die Fragen zum Bild Gedanken machen und anschließend entweder etwas dazu schreiben oder darüber sprechen.

Gegenstand beschreiben: Bringen Sie dazu Gebrauchsgegenstände mit. Ebenso können die TN sich selbst oder ihr Heimatland beschreiben.

Wenn mündliche Prüfungen bei der Einstufung zu aufwendig sind, sollten Sie als KL bei der Einschreibung zu den Sprachkursen dabei sein. Da die zukünftigen TN dabei sprechen müssen, können Sie sich so ein Bild von ihren sprachlichen Fähigkeiten machen.

Lernfortschritt testen

Die Lernfortschritte ergeben sich aus den für den Kurs formulierten Lernzielen. Ein Lernfortschrittstest enthält die Inhalte, die in den vorher behandelten Lektionen Thema des Unterrichts waren. Aufgaben, die etwas anderes testen als den durchgenommenen Stoff, gehören nicht in diese Tests.

Zusatzaufgaben

Ebenso wie die Einstufungstests sollten auch die Lernfortschrittstests alle Fertigkeiten berücksichtigen, oftmals müssen Sie jedoch bei den Tests aus Lehrwerken Aufgaben für die produktiven Fertigkeiten ergänzen. Mögliche Sprech- bzw. Schreibanlässe sind z. B.:

- über eine Reise / ein Buch / einen Film berichten (mündlich oder als Brief)
- per Telefon oder E-Mail um Informationen, z. B. über einen Computerkurs, bitten (Bringen Sie dazu einige Werbeanzeigen für Computerkurse mit.)
- Geben Sie eine Auswahl von Themen vor, z. B. „Kann ein Mann in der Kindererziehung die Mutter ersetzen?", „Die Stadtzentren sollten autofrei sein!", „Wie kann man sich gesund ernähren?" Die TN sollen zu einem Thema die eigene Meinung äußern (als Minipräsentation oder E-Mail).
- mündliche Kurzpräsentationen (ca. drei Minuten) zu einem selbst gewählten Thema (Vorbereitung zu Hause)

99 Einem TN im A2-Deutschkurs war aufgefallen, dass Präteritumformen häufig auf *-te* gebildet werden – und zwar bevor das Präteritum im Unterricht behandelt worden war. Er kannte Formen wie *sagte, fragte, machte* und bildete eines Tages den Satz: *„Gestern stehte" in der Zeitung …".*
Auch wenn diese Äußerung einen Fehler enthält, hat der TN eine große Leistung vollbracht: Er hat aus den wenigen von ihm aufgeschnappten Präteritumformen von regelmäßigen Verben selbst die Bildung einer Präteritumform gewagt – also ein Experiment gemacht. Das zeigt, wie sich TN selbst Regeln bilden, die dann – weil sie noch unvollständig sind – wieder revidiert werden. Achten Sie auf solche Experiment-Fehler, denn solche Experimente geben Aufschluss über Lernfortschritte, auch wenn sie noch nicht genau den Regeln entsprechen. Übrigens entspricht dieses experimentelle Regelbilden genau dem Erstspracherwerb bei Kleinkindern. 66

Sprachenportfolio – Evaluation des Lernfortschritts

Ein Sprachenportfolio ist eine Dokumentation der Lernziele und Lernfortschritte von Sprachenlernenden. Das Portfolio wird von den Lernenden selbst – anfangs mit Unterstützung des/der Lehrenden – angelegt und wächst mit dem Fortschreiten des Unterrichts.
Es besteht u. a. aus folgenden Teilen:

Teile des Sprachenportfolios

- Aufzeichnen des persönlichen Lernfortschritts, z. B. durch das Ausfüllen von Arbeitsblättern:
  Ich kann jetzt … / Ich verstehe jetzt … / Ich weiß jetzt, wie …
- Festlegung persönlicher Lernziele, z. B.:
  Nächste Woche möchte ich lernen, wie …
  … möchte ich fünf Wörter zum Thema … lernen.
- Sammlung von Texten, die der/die TN geschrieben hat
- Sammlung von Lern- und Strategie-Tipps
- Eigenevaluation der TN

Ein Sprachenportfolio kann sehr zur Eigenmotivation der Lernenden beitragen und stärkt die Lernerautonomie insgesamt. Durch die Sammlung selbst geschriebener Texte besteht z. B. die Möglichkeit, den Lernfortschritt von Kursbeginn an bis zu einem höheren Sprachniveau zu dokumentieren.

EUROPÄISCHES SPRACHENPORTFOLIO:

Das Europäische Sprachenportfolio (ESP) orientiert sich am GER und ist ein europaweit anerkanntes Instrument zur Darstellung von Sprachkenntnissen. Es besteht aus drei Teilen: dem Sprachenpass, der Sprachenbiographie und dem Dossier.
Aufgrund der verschiedenen Bildungssysteme wird das ESP je nach Land, Sprache oder Alterstufe den unterschiedlichen Anforderungen angepasst.
Für die Erwachsenenbildung gibt es in Deutschland das Europäische Sprachenportfolio für Erwachsene, auch für Österreich und die Schweiz wurden entsprechende Sprachenportfolios vom Europarat anerkannt.
Mehr Informationen sowie Beispiele und Arbeitsblätter für den Unterricht finden Sie unter:

- www.sprachenportfolio-deutschland.de
- www.vhs-sprachenschule.de/sprachenportfolio
- www.vhs.or.at/186
- www.sprachenportfolio.ch
- www.hueber.de/portfolio
- www.klett.de/portfolio

Sprachstand prüfen

starke Standardisierung

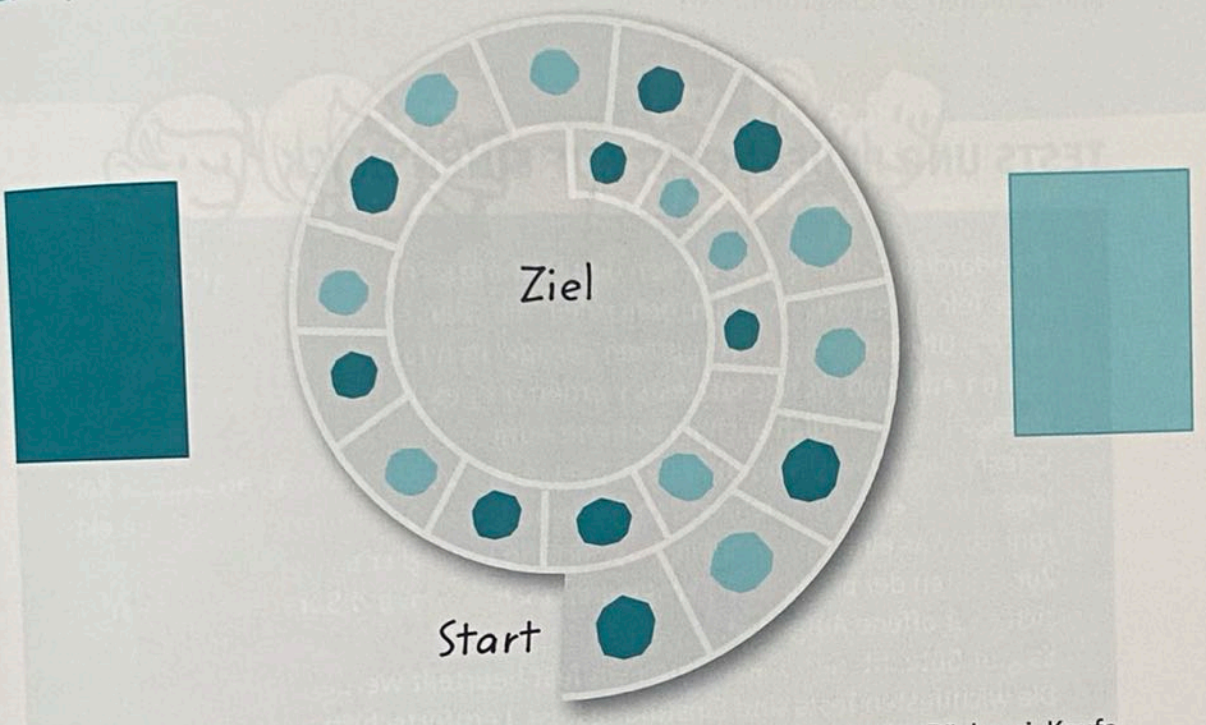
Mit einer Sprachstandsprüfung können TN den Nachweis erbringen, ob sie ein bestimmtes Sprachniveau erreicht haben. Die Prüfungen beinhalten alle Fertigkeiten und sind stark standardisiert. Sie sind international anerkannt, vergleichbar und bringen den Absolventen in der Ausbildung oder im Beruf zahlreiche Vorteile.

Sprachstandsprüfungen werden von den entsprechenden Prüfungszentren angeboten. In Deutschland sind dies v. a. das Goethe-Institut und Telc, in Österreich das ÖSD und in der Schweiz u. a. die Klubschulen Migros, die die Zertifikate des Goethe-Instituts anbieten. Auf den Internetseiten der Prüfungszentren finden Sie Modelltests und Übungsmaterial zur Vorbereitung der TN auf die Prüfungen.

Spielerisch testen

Nicht immer muss ein Lernfortschrittstest aussehen wie eine offizielle Prüfung. Spielerische Tests sorgen für ein angenehmes Lernklima und können überwiegend sogar von den TN selbst erarbeitet werden.
Zwei geeignete Beispiele, die sich je nach Lerngruppe und Unterrichtsinhalt sehr flexibel einsetzen lassen, sind Brettspiel und Quiz.

Brettspiel: Bereiten Sie ein Spielfeld vor oder lassen Sie es von den TN erstellen.



Ein Stapel Karten kann mit Situationen beschriftet werden (z. B. „In der Bäckerei: Kaufe 10 Brötchen." oder „Du bist krank. Ruf in der Schule an und entschuldige dich, weil du nicht zum Kurs kommen kannst."), der andere Stapel enthält Fragen (z. B. „Wie heißen die Vergangenheitsformen von *stehen*?" oder „Wie wird ein Kuchen gebacken?").
Wenn die TN die Fragen selbst erstellen, ist gewährleistet, dass wirklich nur gefragt wird, was Unterrichtsstoff war. Außerdem wiederholen sie bei der Erstellung der Fragen in Partner- oder Gruppenarbeit den Unterrichtsstoff noch einmal, was einen zusätzlichen Lerneffekt bringt.
Das Spiel wird in Kleingruppen von 3-4 Personen gespielt. Jede/r erhält eine Spielfigur und jede Gruppe einen Würfel. Die Gruppe entscheidet, wer beginnt. Person 1 würfelt und geht die entsprechende Zahl an Spielfeldern vorwärts. Landet er/sie auf einem hellen Feld, zieht er/sie eine helle Karte, bei einem dunklen Feld eine dunkle Karte. Wenn die Aufgabe richtig gelöst wird, kann die Person ein Feld vorgehen, falls nicht, entscheidet die Gruppe, was die Person machen soll (eine Runde aussetzen, ein Lied singen, einmal um den Tisch laufen etc.). Das Spiel ist zu Ende, wenn die erste Person das Ziel erreicht hat.

Quiz: Fast alle Lernenden schauen fern und kennen Quizshows. Viele Formate, wie z. B. „Wer wird Millionär?", sind weltweit bekannt und funktionieren überall nach den gleichen Regeln. Das können Sie sich im Unterricht zunutze machen: Lassen Sie die TN solche Quizshows nachspielen – natürlich mit Aufgaben aus dem Unterricht. Der Vorteil:

Sie müssen die Spielregeln nicht erklären, es gibt immer genug TN, die sie kennen. Außerdem wiederholen die TN beim Ausdenken der Fragen den kompletten Unterrichtsstoff und lernen auch noch etwas über das Funktionieren von Multiple-Choice-Aufgaben, die in vielen Quizshows vorkommen. Ganz nebenbei macht das den Lernenden meist großen Spaß. Und Sie erhalten Rückmeldung zum Lernfortschritt der Gruppe.

In den Kapiteln Lesen (→ Nach dem Lesen, S. 48) und Sprechen (→ Freies Sprechen, S. 19) finden Sie weitere Möglichkeiten, um die produktiven Fertigkeiten Schreiben und Sprechen zu überprüfen.

TESTS UND PRÜFUNGEN: AUF EINEN BLICK

- Standardisierte Tests, wie sie von den Prüfungszentren Goethe-Institut, ÖSD oder Telc angeboten werden, behandeln alle vier Fertigkeiten.
- Für die Überprüfung der rezeptiven Fertigkeiten (Lesen und Hören) sowie für Grammatik- und Wortschatztests werden oft geschlossene Aufgaben herangezogen, gelegentlich auch halboffene Aufgaben.
- C-Tests folgen bestimmten Regeln. Sie werden zur Einstufung an Studienkollegs oder Fremdsprachenzentren verwendet. Die Durchführung erfolgt elektronisch, was eine sehr schnelle Auswertung ermöglicht.
- Zum Testen der produktive Fertigkeiten (Schreiben und Sprechen) eignen sich eher offene Aufgaben.
- Es gibt Gütekriterien, nach denen ein Test beurteilt werden kann.
- Die wichtigsten Tests sind Einstufungstest, Lernfortschrittstest und die Sprachstandsprüfung mit anschließendem Zertifikat.
- Alternative Evaluationsmöglichkeiten des Lernfortschritts sind das Sprachenportfolio oder spielerische Tests.

Literatur zum Weiterlesen:

- *Das Testen von Sprachtests*. Sonderanhang 1 zu:
  Ruth Albert / Nicole Marx (2010): Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung. Anleitung zu quantitativen Studien von der Planungsphase bis zum Forschungsbericht. Tübingen http://www.narr.de/downloads/empirisches_arbeiten/Sonderanhang%20I_Testen%20des%20Tests.pdf
- Wolfgang Hallet / Frank G. Königs (Hrsg.) (2010): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart, S. 211 ff. (Kapitel 6: Beurteilen und Evaluieren)
- dll 7 *Prüfen, Testen und Evaluieren*
- „Handbuch" zum neuen Zertifikat B1 (Michaela Perlmann-Balme, Manuela Glaboniat, Thomas Studer, u. a., Goethe/ÖSD-Zertifikat B1, Deutschprüfung für Jugendliche und Erwachsene, Prüfungsziele – Testbeschreibung, München 2012)

Leitfaden für Neueinsteiger



FREIWILLIGE VOR!

„Flucht und Migration machen einen großen Teil meiner Familiengeschichte aus: Mein Urgroßvater migrierte vor vielen Jahren aus einem kleinen Dorf in Polen in die Weltstadt Berlin. Meine Großeltern mussten vor den Nazis aus Berlin fliehen. Mein Vater kam zum Studium zurück nach Berlin. Meine Mutter floh vor dem ostdeutschen Sozialismus in den Westen. Und der Vater meiner Tochter flüchtete vor der Theokratie im Iran nach Deutschland.
So viele Fluchten, so viele Schicksale. Bei einigen ging es um das nackte Überleben, andere suchten eine bessere Zukunft. Alle mussten sich in einem neuen System zurechtfinden, zum Teil eine neue Sprache und eine völlig neue Kultur erlernen. Und alle waren froh über jede Hilfe, die sich ihnen bot, über die Hand, die sich ihnen entgegen streckte."

Die ersten Stunden

> „Einem jeden Anfang wohnt ein Zauber inne,
> der uns beschützt und der uns hilft, zu leben."
>
> (Hermann Hesse, „Stufen")

Einstiegssituationen gestalten

Es ist gar nicht so einfach, einen neuen Kurs zu beginnen: Die Lehrkraft ist nervös und vielleicht auch etwas unsicher, die TN sind noch viel nervöser, und so kann es sein, dass sich der Beginn eines Sprachkurses etwas holprig gestaltet. Das muss nicht sein! Sie als KL haben die Gestaltung des Anfangs in der Hand und wenn Sie einige simple Regeln beachten, dann ist Ihnen der Erfolg der ersten Stunde sicher.

Vorlaufzeit einplanen

Planen Sie für das erste Mal genügend Vorlaufzeit ein! Seien Sie auf jeden Fall vor Ihren TN im Raum. Stellen Sie sich vor, Sie sind der Gastgeber und empfangen Ihre Gäste – ein Gastgeber ist natürlich immer als Erster da.

Atmosphäre schaffen

Schaffen Sie Atmosphäre! Der erste Eindruck prägt. Das muss nicht aufwendig sein: Stellen Sie die Stühle, wenn möglich, für den ersten Tag in einen Stuhlkreis, sodass alle sich sehen können und man sich in der Mitte frei bewegen kann. Bringen Sie für alle TN ein kleines „Willkommensgeschenk" mit (ein Bonbon, eine kleine Süßigkeit) und verteilen Sie das auf die Stühle. Dekorieren Sie die Mitte, z. B. mit Ihren Unterrichtsmaterialien wie buntem Papier und Stiften, oder mit ein paar Blumen oder bunten Tüchern oder Bildern – wie es Ihnen gefällt. Es ist wichtig, dass alles „steht", bevor die ersten TN ankommen. Nichts ist einer entspannten Atmosphäre abträglicher als ein/e KL, der/die hektisch herumrennt und noch alles Mögliche organisieren muss. Also: Bevor die Leute kommen, fertig sein, sich hinsetzen und noch einmal tief durchatmen! Seien Sie sich dessen bewusst, dass Ihre Stimmung sich auf den Kurs überträgt und ausschlaggebend für das erste Mal ist.

Körpersprache ist wichtig

Gehen Sie auf die Leute zu! Vergessen Sie nicht: Die TN sind mindestens genauso nervös wie Sie. Wenn Sie Nullanfänger unterrichten, also Lernende, die noch gar kein Deutsch sprechen, ist Ihre Mimik und Gestik von großer Bedeutung. Begrüßen Sie die TN bewusst, heißen Sie die einzelnen Personen mit einem Lächeln herzlich willkommen! Auch wenn die Worte vielleicht nicht verstanden werden, so wird man doch Ihre Körpersprache verstehen.

Musik einsetzen

Oft trudeln TN beim ersten Mal so nach und nach ein: Einige haben sich in der Zeit geirrt, andere den Raum nicht gleich gefunden, sodass man etwas Wartezeit einkalkulieren sollte. Dann sitzt man mit den pünktlich Angekommenen im Kreis und wartet und wartet und… Da man sich noch nicht kennt und wahrscheinlich auch noch keine gemeinsame Sprache hat, entsteht oft eine lastende Stille, die umso drückender werden kann, je länger sie dauert. Eine ruhige Musik im Hintergrund wirkt da Wunder! Sie füllt die Stille, entspannt die TN und nicht zuletzt auch den/die KL.

Kursbeginn: Eine Nullstunde

sich vorstellen

Endlich sind alle da, es geht los! Gehen Sie den Stuhlkreis ab, geben Sie jedem/r TN die Hand, sagen Sie langsam und deutlich: „Guten Tag!", danach zeigen Sie auf sich: „Ich heiße…". Deuten Sie dann auf den/die TN, machen Sie ein fragendes Gesicht: „Wie heißen Sie?" Sollte die erste Person nicht verstehen und folglich nicht entsprechend reagieren, machen Sie einfach mit der nächsten Person weiter – irgendjemand in der Gruppe wird aufgrund der Situation verstehen und antworten: „Ich heiße Saied." Reagieren Sie erfreut: „Ah, Saied! Freut mich!" Wiederholen Sie dieselben Sätze mit derselben Gestik und Mimik bei jeder Person.

keine Variationen

Variationen sind zu diesem Zeitpunkt nicht angebracht, sie verwirren die Lernenden nur. Wenn Sie einmal die Runde gemacht haben, lassen Sie die TN dasselbe mit einem Partner durchspielen: Zeigen Sie gestisch/mimisch, was Sie von ihnen erwarten. Wenn Sie zu zweit den Kurs leiten, können Sie auch kurz vorspielen, was Sie möchten. Zur weiteren Einübung bietet sich die Fragekette an: Eine Person fragt ihren Nachbarn wieder „Wie heißen Sie?", bekommt eine Antwort, reagiert mit „Freut mich!", die gefragte Person fragt den nächsten Nachbarn usw. bis alle durch sind. Sie können im Außenkreis mitgehen und leise Hilfestellung geben, wenn die TN nicht gleich die Wörter wissen oder mit der Aussprache Probleme haben. Holen Sie dann alle in die Mitte und deuten Sie wieder gestisch/mimisch an, dass sich jetzt alle gleichzeitig ihrem Partner vorstellen und dann die Partner möglichst oft wechseln, sodass am Ende jeder mit jedem gesprochen hat. Danach schreiben Sie den Minidialog an die Tafel. Als Gedächtnisstütze sollten Sie ihn mit einem kleinen Bild visualisieren:

Visualisierungen



Geben Sie den TN später Zeit, den Dialog abzuschreiben, wenn Sie den Stuhlkreis aufgelöst haben und alle an ihren Tischen sitzen.

Du oder Sie?

Im Umgang mit den TN hat es sich bewährt, die Sie-Form in Verbindung mit den Vornamen zu benutzen: Einige Sprachen haben kein „Sie", in anderen Sprachen wird die Sie-Form anders als im Deutschen benutzt (z. B. als Respektsform innerhalb der Familie). Durch die Verwendung des „Sie" im Kurs wird klar, dass Unbekannte sich siezen, wobei die TN auch gleich die entsprechende Verbform einüben, ohne es zu merken. (Im weiteren Verlauf des Kurses kann es dann durchaus sein, dass Sie irgendwann zum „Du" übergehen.) Die Vornamen bieten sich an, da „Herr und Frau XY" doch sehr förmlich und dem eher freundschaftlichen Ton im Kurs nicht angemessen wäre. Natürlich müssen Sie zuerst herausfinden, was die Vor- oder Nachnamen der TN sind. Schreiben Sie Ihren vollen Namen in Druckschrift an die Tafel. An der Tafel sollten Sie übrigens nur in Druckschrift schreiben, Schreibschrift führt immer zu Problemen, besonders bei Lernenden aus einem anderen Schriftsystem.

in Druckschrift schreiben

Deuten Sie auf Ihren Vornamen, sagen Sie „Das ist mein Vorname." Und schreiben Sie auch „der Vorname" dazu, dasselbe mit dem Familiennamen. Fragen Sie eine/n TN: „Saied, ist das Ihr Vorname?" Falls die TN nicht verstehen, nehmen Sie Ihren Ausweis zur Hilfe. Lassen Sie die TN Ihre Vornamen auf vorbereitete Papierkarten schreiben – mit Kreppband an die Kleidung geklebt sind das hervorragende Namensschilder.

Nichtleser herausfinden

Mit dieser Aktivität finden Sie auch gleich heraus, welche TN noch nicht mit lateinischen Buchstaben alphabetisiert sind: Diese TN können ihre Namen nicht schreiben. Wie sieht es mit dem Bildungshintergrund der TN aus? Haben sie nur Schwierigkeiten mit der lateinischen Schrift oder aber mit Schrift überhaupt? Haben sie eine Schule besucht? Die meisten Menschen, die zehn Jahre oder länger in die Schule gegangen sind, haben Englisch gelernt und kennen daher das lateinische Alphabet. Menschen, die noch nicht lateinisch alphabetisiert sind, haben oft (nicht immer!) eine geringe Bildung, müssen hier alphabetisiert werden und brauchen eine spezielle Förderung.

Herkunftsland

Ein weiterer Minidialog, der sich für eine Anfängerstunde anbietet, ist: „Ich komme aus…, woher kommen Sie?" Bringen Sie einen Globus oder eine Weltkarte mit, gemeinsam mit Ihren TN können Sie dann die Länder auf der Karte suchen. Sie können die Herkunftsländer auch mit Stecknadeln markieren lassen und einen Faden bis nach Deutschland spannen: „Ich komme aus…, ich lebe in Deutschland." Gehen Sie nicht weiter darauf ein, warum es „aus **der** Türkei", „aus **dem** Irak" oder „aus Syrien" heißt – das würde die TN zu diesem Zeitpunkt überfordern. Lassen Sie die Phrasen einfach auswendig lernen und wiederholen Sie diesen Dialog ebenfalls in verschiedenen Formen, wie im ersten Beispiel beschrieben. Dabei können Sie auch mit einem kleinen Ball arbeiten: Bei der Frage „Woher kommen Sie?" werfen Sie den Ball einem/r TN zu. Der/die antwortet, wirft den Ball zu einer anderen Person, wiederholt die Frage usw. bis Sie den Eindruck haben, dass es gut klappt. Schließen Sie auch diese Phase wieder damit ab, dass Sie alle in die Mitte holen und den Dialog mit möglichst vielen verschiedenen Partnern sprechen lassen, diesmal jedoch in Verbindung mit dem ersten Dialog:

- „Wie heißen Sie?" „Ich heiße…" „Freut mich!"
- „Woher kommen Sie?" „Ich komme aus…" „Und Sie?"

nach dem Befinden fragen

Als nächstes schließt sich die Frage nach dem Befinden an: „Wie geht es Ihnen?" „Gut", oder „Es geht" oder „Nicht so gut". Die entsprechenden Antworten können Sie mit Smileys und ihrer Körperhaltung/Mimik verdeutlichen. Klären Sie zuerst die Bedeutung der Antworten, stellen Sie dann die Frage und gehen Sie im Weiteren vor wie oben beschrieben.

Mit der Einübung dieser drei Minidialoge und deren Verschriftlichung sind Sie mit echten Anfängern eine gute Stunde beschäftigt, evtl. sogar länger. Falls Sie mit einem Buch arbeiten[1], würde sich im Anschluss der Einstieg ins Buch mit Lese- und Schreibübungen zu den gelernten Minidialogen anbieten.

1 z. B. Atousa Bastani / Christina Ragg: Der Vorkurs: Einführung ins Deutsch-Lernen. Stuttgart

Wie geht es weiter?

Angaben zur Person

Neuankömmlinge in Deutschland sind immer wieder damit konfrontiert, auf verschiedenen Ämtern Angaben zur Person machen zu müssen und Formulare auszufüllen. Es ist also sinnvoll, genau das zum Unterrichtsthema zu machen und in den Folgestunden nach und nach zu erarbeiten. Besonders relevant sind:

- Alter, Geburtsdatum und -ort, Geschlecht, die Zahlen
- Familienstand (verheiratet, ledig, geschieden, verwitwet, Ehefrau, Ehemann)
- Kinder (Anzahl, Tochter, Sohn, keine Kinder)
- Adresse, Telefonnummer, Handynummer
- Seit wann / wie lange in Deutschland
- Land, Sprache(n), Staatsangehörigkeit
- Beruf

stummes Interview

Als Einstieg in das Thema eignet sich die Aktivität „stummes Interview": Die TN arbeiten zu zweit und versuchen, ohne Sprache, nur durch Gestik und Mimik, möglichst viele Informationen über ihren Partner zu bekommen. Damit die TN verstehen, was sie machen sollen, müssen Sie das mit einem Kollegen oder einem/r der TN vormachen. Deuten Sie z. B. auf Ihren Ehering, dann auf Ihren Partner und machen Sie ein fragendes Gesicht. Der Partner nickt oder schüttelt den Kopf – die Frage „Sind Sie verheiratet?" wäre damit geklärt. Setzen Sie das „Interview" in dieser Art fort, danach sind die TN dran. Im Anschluss verschriftlichen Sie die Fragen und Antworten an der Tafel, und vergessen Sie nicht, zu jeder Frage und Antwort auch ein entsprechendes Bild oder Piktogramm hinzuzufügen. Üben Sie danach Fragen und Antworten ein, z. B. mit dem Ball oder mit Wimmelkarten (KV 1, → Wortschatzarbeit: Wörter einüben, S. 182).

Für die Kopiervorlagen KV 1 und 2 Klett-Online-Code d4s6b7h auf www.klett-sprachen.de eingeben oder QR-Code scannen.

Umfragen im Kurs

Zur weiteren Einübung können Sie die TN Umfragen im Kurs machen lassen: Jede/r bekommt ein Arbeitsblatt mit den zu erfragenden Informationen (KV 2). Alle gehen im Raum umher, befragen mehrere Personen und tragen die Antworten in ihr Arbeitsblatt ein.

Rollenspiel

Mit dem Rollenspiel „auf dem Amt" schließen Sie diese Einheit ab. Holen Sie sich dafür ein authentisches Formular aus dem Internet (das finden Sie auf den Seiten Ihrer Stadt im virtuellen Rathaus, geeignet sind z. B. Formulare zur Erteilung und Verlängerung des Aufenthaltstitels). Lassen Sie immer zwei TN an einem Tisch gegenüber sitzen. Der „Beamte" hat das Formular, stellt die Fragen und muss das Formular ausfüllen. Hier ist es auch wichtig, dass die TN ihre Namen buchstabieren können und die Sätze „Wie schreibt man das?" und „Buchstabieren Sie bitte!" kennen. Lassen Sie auch die Rollen wechseln, sodass jeder einmal „Beamter" sein kann.

TN aktivieren

Wichtig ist, dass Sie Ihre Lernenden von Anfang an aktiv werden lassen und darauf achten, dass sie einen möglichst hohen Redeanteil haben. Neuer Wortschatz wird am besten behalten, wenn man ihn oft in verschiedenen Situationen gebraucht. Auch das Sprechen lernt man nur durch – Sprechen! (→ Sprechen, S. 12ff)

Wortschatzarbeit

„Am Anfang war das Wort." (NT Johannes 1:1)

Neue Wörter einführen

Bei der Arbeit mit TN aus unterschiedlichen Ländern liegt das Problem meistens in der fehlenden gemeinsamen Sprache, denn nicht alle können Englisch. Wie soll man die Bedeutung eines Wortes also erklären, das Wort semantisieren? Wir haben folgende Hilfsmittel zur Verfügung:

Wörter einsprachig semantisieren

- Gestik, Mimik, Pantomime
- Gegenstände
- Bilder
- Geräusche
- Kontext/Weltwissen

Gegenstände im Raum

Wie man Gestik und Mimik einsetzen kann, haben Sie bereits im ersten Kapitel erfahren. Nutzen Sie auch die Gegenstände im Raum! Um sich an einem Platz heimisch zu fühlen, ist es gut, wenn man die Dinge benennen kann. Bereiten Sie Zettel vor mit den Bezeichnungen der Gegenstände im Raum, ihrem bestimmten und unbestimmten Artikel sowie der Puralform:

der / ein Tisch
2 Tische

Legen Sie die Zettel auf einem Tisch aus und lassen Sie sie vorlesen. Fragen Sie dann: „Wer kennt das Wort? Wo ist das im Raum?". Die TN heften die Zettel mit Kreppband an die entsprechenden Gegenstände. Hängen die Zettel gut sichtbar, gehen die TN im Raum herum und notieren sich alle Namen auf einem mit den Gegenständen bebilderten Arbeitsblatt (KV 3).

Für die Kopiervorlage KV 3 Klett-Online-Code d4s6b7h auf www.klett-sprachen.de eingeben oder QR-Code scannen.

Artikel und Plurale von Anfang an mitlernen

Anschließend üben die TN die neuen Wörter in Partnerarbeit ein. Sie gehen im Raum umher und fragen sich gegenseitig: „Was ist das?" – „Das ist ein/e …", wobei Sie die angeklebten Zettel verdecken können, wenn Sie möchten. Eine etwas fortgeschrittenere Variante ist die Frage. „Ist das ein/e …?" – „Nein, das ist kein/e …, das ist ein/e…" Achten Sie darauf, dass immer Artikel und Pluralform mitgelernt werden. Wann der bestimmte und wann der unbestimmte Artikel benutzt wird, ist zu diesem Zeitpunkt noch nicht wichtig. Am Ende dieser Übung haben die TN neben den neuen Wörtern Folgendes gelernt:

- im Deutschen gibt es die Artikel „der", „die", „das"
- „ein" gehört zu „der" und „das"
- „eine" gehört zu „die"
- „kein/e" ist die Verneinung
- es gibt verschiedene Pluralformen

Diese Übung lässt sich erweitern mit Gegenständen, die die TN in der Tasche haben.

Bilder nutzen

Natürlich ist es unmöglich, immer für alle neuen Wörter Gegenstände dabei zu haben – hier kommen Bilder ins Spiel. Es gibt Bildwörterbücher, das Internet ist eine unerschöpfliche Quelle, und nicht zuletzt die Reklameprospekte, die uns täglich kostenfrei ins Haus flattern, bieten gutes Bildmaterial. Besonders die Themen „Essen und Trinken", „Wohnen und Möbel" sowie „Kleidung" werden wunderbar über Werbeprospekte abgedeckt.

Lernplakate erstellen

Erstellen Sie zu einem Thema Lernplakate mit Ihren TN. Beim Thema „Essen und Trinken" sammeln Paare oder Kleingruppen Bilder zu den Bereichen

- Gemüse
- Obst
- Milchprodukte
- Brot- und Backwaren
- Fleisch und Fisch
- Süßwaren

Die Bilder werden aus den Werbeprospekten ausgeschnitten, auf Plakatpapier geklebt und groß mit Artikel und Plural beschriftet, anschließend werden die Plakate im Raum aufgehängt. Jetzt gehen die TN im Raum umher und wählen sich von jedem Plakat drei neue Wörter, die sie lernen möchten und notieren diese. Oder Sie entscheiden mit dem Kurs gemeinsam, welche Wörter wichtig sind und eingeübt werden sollen. Denken Sie daran, dass die Lernenden pro Tag nicht mehr als ca. 10 – 15 neue Wörter lernen und behalten können. Wenn es doch einmal mehr als 15 Wörter werden, sollten Sie an den Folgetagen keine neuen Wörter einführen, sondern mit diesem Wortschatz arbeiten.

10–15 neue Wörter pro Tag

Kontext und Weltwissen

Wortschatz erklärt sich auch durch Kontext und Weltwissen. Alle Menschen sind vertraut mit einer Einkaufssituation. Um z. B. den Ausdruck „Ich hätte gern…" zu semantisieren, zeigen Sie das Bild eines Ladens. Spielen Sie dann eine Einkaufssituation vor: Tisch in der Mitte, eine Person davor, eine dahinter – Kunde und Verkäufer. Der „Kunde" (vielleicht noch mit Einkaufstasche am Arm) zeigt auf Äpfel (Lernplakat!) und sagt: „Ich hätte gern 5 Äpfel." Es wird klar, dass „Ich hätte gern…" einen Wunsch ausdrückt und bei einer Einkaufssituation benutzt wird.

Chunks

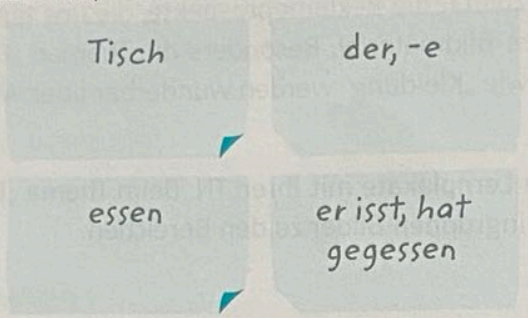
Dabei ist es unwesentlich, dass „hätte" der Konjunktiv II vom Verb „haben" ist und dass wir den Konjunktiv II unter anderem als Höflichkeitsform benutzen. Auf dieser Stufe lernen die TN „Ich hätte gern…" als festen Ausdruck, als so genannten „Chunk", ohne grammatisches Regelwissen.

Tatsache ist: Trotz fehlender gemeinsamer Sprache ist es möglich, relativ schnell einen gemeinsamen Wortschatz im Deutschen aufzubauen und Verständigung herzustellen.

Wörter einüben

Wortschatzkartei

Neue Wörter zu erklären reicht natürlich nicht aus, um nachhaltiges Lernen zu gewährleisten. Der neue Wortschatz muss auch eingeübt werden, und zwar mit mehreren Wiederholungen. Gute Dienste leistet hierbei eine Wortschatzkartei für den Kurs, die Sie gemeinsam mit den TN anlegen (→ Wortschatz, S. 68): Schreiben Sie neue Wörter des Tages auf Zettel (in der Größe passend für einen Karteikasten, der auch ein Schuhkarton sein kann). Auf die Rückseite schreiben Sie bei Nomen den Artikel und den Plural, bei Verben die dritte Person Singular mit dem konjugierten Verb und später auch die Perfektform (→ Grammatik zum Anfassen, S. 190):

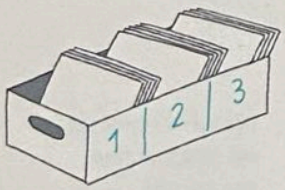


Beschriften Sie die Rückseite so, dass noch genug Platz für die TN bleibt, sie schön zu gestalten – mit einem aufgeklebten oder gemalten Bild, einem Satz aus dem Unterricht oder dem Lehrbuch (z. B. „Ich esse gern Tomaten."). Wenn Sie gleichzeitig grammatische Kategorien einüben wollen, nehmen Sie für Nomen grüne, für Verben rote und für alle anderen Wörter weiße Zettel (→ Grammatik zum Anfassen, S. 188). Mit diesen Wortschatzkarten lässt sich hervorragend wimmeln (→ Wortschatz, S. 69): Holen Sie alle TN in die Mitte, jede/r bekommt eine Wortkarte, zwei TN arbeiten zusammen: Sie zeigen sich die Vorderseite und fragen den Partner: „Was ist das?", „Wie ist der Artikel / der Plural?", „Ein Satz auf Deutsch, bitte!". Der Partner antwortet. Nach kurzer Zeit werden die Zettel und auch die Partner getauscht. Das wird so lange wiederholt, bis jede/r TN alle Wortkarten einmal in der Hand hatte. Anschließend sortiert der Kurs die Wörter nach den Kategorien „Das kann ich schon" und „Das kann ich nicht so gut": Legen Sie dafür zwei Blatt Papier mit diesen Beschriftungen auf einen Tisch, die TN legen ihre Zettel zum jeweiligen Blatt. Lassen Sie alle gemeinsam entscheiden, ob die Zettel in der Form richtig sortiert sind oder noch einmal umgelegt werden müssen. Dabei gilt die Regel: Man darf von „Das kann ich schon" zu „Das kann ich nicht so gut" umlegen, aber nicht umgekehrt. Danach kommen die Wortkarten in den Karteikasten (→ Wortschatz, S. 68).

Sozialform „wimmeln"

3-Fächer-System

Der Karteikasten hat drei Fächer:



Fach 1 ist für den neuen Wortschatz oder die Wörter, die zu dem Papier mit „Das kann ich nicht so gut" sortiert wurden.

Fach 2 ist für Wörter, die bei der ersten Wiederholung zu „Das kann ich schon" sortiert wurden.

Fach 3 ist für Wörter, die nach der zweiten Wiederholung zu „Das kann ich schon" sortiert wurden.

Das, was alle bei der dritten Wiederholung wirklich wissen, können die TN in einen separaten Karton aussortieren – dieser Wortschatz ist im Langzeitgedächtnis angekommen, er ist „gelernt".

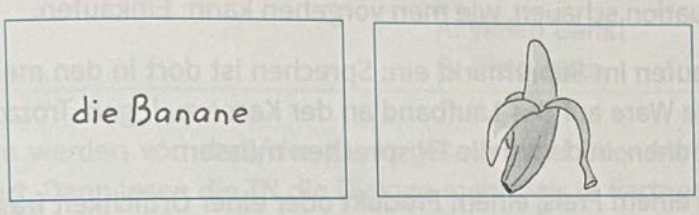
Man kann jeden neuen Unterrichtstag mit dem Wimmeln der Wörter vom Vortag beginnen. Durch diese Wiederholung haben die TN Zeit, anzukommen, sich zu erinnern, was beim letzten Mal passiert ist, und wenn jemand gefehlt hat, ist das eine schnelle und effektive Methode, um ihn/sie „mit ins Boot" zu holen.

Wortschatz strukturieren

Eine andere Methode, Wortschatz zu wiederholen, besteht darin, ihn zu Oberbegriffen sortieren zu lassen (→ Wortschatz, S. 64, 69): Beim Thema „Essen" z. B. „Was schmeckt gut, was nicht gut?", „Was ist teuer/billig?", „Was esse ich zum Frühstück/zum Abendessen?" etc.

Memory

Auch das Memory-Spiel ist gut zum Einüben neuer Wörter – statt mit zwei gleichen Bildkarten zu spielen, benutzt man eine Wort- und eine Bildkarte.



Auch dieses Spiel kann man, wie die Wortkarten, von den TN im Unterricht herstellen lassen.

Fühl-Diktat

Machen Sie doch einmal ein Fühl-Diktat! Bringen Sie z. B. Obst und Gemüse und eine Tischdecke mit. Legen Sie alles auf einen Tisch und bedecken Sie es mit der Tischdecke. Die TN arbeiten in Paaren zusammen: Einer greift unter die Tischdecke und erfühlt ein Stück Obst oder Gemüse. Er sagt den Namen auf Deutsch, der Partner muss den Namen aufschreiben und den entsprechenden Artikel hinzufügen. Nach fünf Wörtern wird getauscht. Am Ende wird die Tischdecke abgenommen, das Obst und Gemüse wird mit Wortkarten versehen, worauf die Paare ihre Diktate korrigieren.

Wörter mit Bewegung

Sehr gut funktioniert es auch, Wörter zusammen mit einer Bewegung zu lernen. Alle stehen im Kreis und die zu lernenden Wörter stehen an der Tafel oder liegen auf Zetteln auf dem Boden. Jetzt sagen Sie ein Wort und machen eine passende Bewegung dazu: Alle TN wiederholen das Wort im Chor mit derselben Bewegung. Nun fahren Sie so fort, wobei Sie vor jedem neuen Wort die schon behandelten Wörter samt Bewegung wiederholen. Wenn Sie später dann nur das Wort sagen, machen die TN die entsprechende Bewegung dazu, oder Sie machen die Bewegung und die TN sagen das Wort. Bald können Sie die Rolle des/der KL an die Lernenden abgeben: Eine/r sagt ein Wort und die anderen reagieren mit der Bewegung und umgekehrt.



multisensorische Wiederholungen

Häufige, wechselnde Wiederholungen sind wichtig beim Wörterlernen. Sie sollten multisensorisch ausgerichtet sein, alle Sinne ansprechen, und die TN aktiv werden lassen – auf diese Weise lernen sich neue Wörter wie von selbst!

Ins Gespräch kommen

> „Es ist nicht genug, zu wissen, man muss es auch anwenden; es ist nicht genug, zu wollen, man muss es auch tun."
>
> (Johann Wolfgang von Goethe)

Wie kriegt man die Leute zum Sprechen? Das ist der Knackpunkt des Fremdsprachenunterrichts und daran entscheidet sich sein Erfolg oder Misserfolg. Allein viele Wörter zu kennen, reicht nicht aus. Ziel ist es, die TN zu befähigen, mit und in der neuen Sprache zu agieren, zu „sprachhandeln". Wie kommen wir dahin? Lassen Sie uns anhand einer geläufigen Situation schauen, wie man vorgehen kann: Einkaufen.

Lernziel: Sprachhandeln

Neuankömmlinge kaufen im Supermarkt ein: Sprechen ist dort in den meisten Fällen unnötig. Es reicht, die Ware auf das Laufband an der Kasse zu legen. Trotzdem gibt es immer wieder Situationen, in denen die TN sprechen müssen:

- Sie möchten nach einem Preis, einem Produkt oder einer Örtlichkeit fragen.
- Sie möchten einen Wunsch formulieren.
- Sie möchten etwas reklamieren.
- Sie möchten höflich reagieren können, z. B. an der Kasse.

Lerninhalte

Hieraus ergeben sich die Lerninhalte, die vermittelt werden müssen:

Wortschatz	Redemittel	Landeskunde
Lebensmittel Im Supermarkt: die Payback-Karte das Angebot, im Angebot sein, das Regal, das Kühlregal die Käse-/Wursttheke oben, unten, rechts, links, da vorne, da hinten die Kasse die Tüte der Leergutautomat Euro, Cent die Zahlen evtl. Verpackungen und Maßeinheiten	Entschuldigung, wo finde ich …? / Wo ist …? / Wo gibt es …? Entschuldigung, was kostet …? Ich möchte / brauche / hätte gern… Haben Sie ein …? Entschuldigung, das ist kaputt / nicht gut. Das macht… Hier bitte. Danke. / Vielen Dank. Gerne. Bitte, bitte. Auf Wiedersehen.	Öffnungszeiten Verfallsdatum auf Waren Pfandflaschensystem Unterschiede beim Preis: günstige Waren stehen unten im Regal, No-Name-Produkte, Discounter Payback-Karten-System

Minidialoge

Natürlich gibt man den TN keine Listen zum Auswendiglernen in die Hand. Nachdem man den Wortschatz „Lebensmittel" und „im Supermarkt" wie im letzten Kapitel beschrieben eingeführt und eingeübt hat, beginnt man mit kleinen Dialogen, wie man sie auch in Lehrbüchern findet.

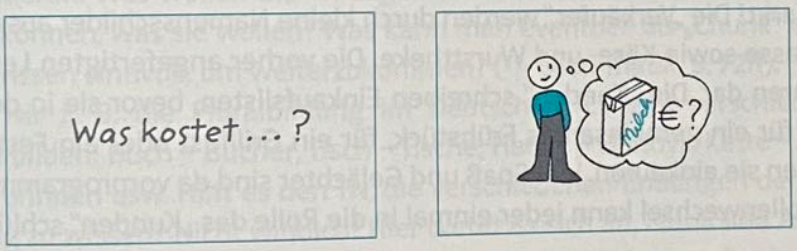
Nach dem Preis fragen:
A: Entschuldigung, was kostet die Milch?
B: 92 Cent.

Dieser Minidialog lässt sich mit Werbeprospekten in Partnerarbeit wunderbar üben, besonders wenn der eine Partner die Preise nicht hat und beim anderen erfragen und aufschreiben muss.

Nach einem Produkt fragen:	**Nach einer Örtlichkeit fragen:**
A: Entschuldigung, wo finde ich Fisch? B: Da vorne, im Kühlregal. A: Ah ja, danke.	A: Entschuldigung, wo ist… / wie heißt das… (zeigt auf seine leeren Flaschen) B: Leergutautomat? A: Ah ja! Wo ist der Leergutautomat? B: Da hinten rechts. A: Vielen Dank! B: Bitte, bitte.

Die Dialoge werden von dem/der KL vorgespielt und über Mimik/Gestik und Bilder semantisiert. Dann lesen die TN die Dialoge mehrmals in Partnerarbeit, mit wechselnden Partnern und in den verschiedenen Rollen. Der Schritt vom Lesen zum freien Sprechen geht über Trainieren, die Redemittel müssen gelernt und automatisiert werden. Hier kommen wieder Wimmelkarten ins Spiel: Lassen Sie die TN auch zu den Redemitteln Wimmelkarten anlegen. Das ist nicht so leicht wie bei Begriffen, die eine genaue bildliche Entsprechung haben (z. B. Apfel) – bei den Redemitteln müssen kleine Situationen in eine Bildsprache umgesetzt werden:

Redemittel einüben



Lernende sind dabei in der Regel sehr kreativ! Beim Wimmeln wird die Bildseite gezeigt und der entsprechende Ausdruck wird vom Partner genannt.

Kugellager

Eine weitere Aktivität zum Einüben ist „Kugellager": Teilen Sie die Gruppe in zwei Hälften, in „Kunden" und „Verkäufer". Die Kunden bekommen vorbereitete Fragekarten mit Sätzen aus den Dialogen. Die Verkäufer bilden einen Innenkreis, die Kunden den Außenkreis. Beide Kreise bewegen sich zu einer flotten Musik gegenläufig im Kreis. Wenn Sie die Musik stoppen, hat jede/r TN einen Partner. Die Kunden lesen Ihren Satz, die Verkäufer antworten darauf. Die Kunden geben ihre Karte an den rechten Nachbarn weiter, die Musik setzt wieder ein, die Kreise bewegen sich und beim nächsten Stopp haben alle einen neuen Partner und einen neuen Satz zum Sprechen. Nach mehreren Wiederholungen wechseln die TN die Rollen und alles beginnt von vorne.

Zick-Zack-Dialog

Längere Dialoge (z. B. an der Wurst- oder Käsetheke) kann man in der Form eines Zick-Zack-Dialogs einüben (→ Sprechen, S. 19): Schreiben Sie jeden Dialogteil einzeln auf ein Blatt Papier (einen Beispiel-Dialog finden Sie online, KV 4). Sie brauchen so viele Dialogteile wie TN im Kurs. Die TN sortieren den Dialog, sodass er in der richtigen Reihenfolge in zwei Reihen nebeneinander auf dem Boden liegt: Kunde auf der einen Seite, Verkäufer auf der anderen. Hinter jedes Papier stellt sich ein/e TN. Der Erste liest seinen Dialogteil vor („Guten Tag! Sie wünschen?") und gibt dann einen Ball an sein Gegenüber weiter, der die entsprechende Antwort vorliest („Ich möchte 250g Hackfleisch, bitte.") und den Ball zum nächsten Gegenüber wirft („Sonst noch etwas?"). Der Dialog geht so lange im Zick-Zack weiter, bis er fertig ist und jeder einmal vorgelesen hat. Dann tauschen alle die Plätze, indem die zwei TN am Ende des Dialogs die Anfangsposition einnehmen und alle anderen einen Platz nach hinten rutschen. Machen Sie so lange weiter, bis alle einmal alles gelesen haben. Fangen Sie dann an, einzelne Zettel umzudrehen: Auf der Rückseite befinden sich nur noch Stichworte, das „Skelett" des Dialogs, den Rest müssen die TN improvisieren (KV 5). Am Ende sind alle Zettel umgedreht und der Dialog wird relativ frei gesprochen (→ Sprechen, S. 19).

Skelettdialog

Für die Kopiervorlagen KV 4 und 5 Klett-Online-Code d4s6b7h auf www.klett-sprachen.de eingeben oder QR-Code scannen.

Anwendung

Nach der Einübung folgt die Anwendung: Durch ein Rollenspiel soll die Situation „Einkaufen" möglichst authentisch nachgestellt werden. Machen Sie aus Ihrem Kursraum einen Supermarkt! Die „Verkäufer" werden durch kleine Namensschilder ausgewiesen, es gibt eine Kasse sowie Käse- und Wursttheke. Die vorher angefertigten Lernplakate stellen die Waren dar. Die „Kunden" schreiben Einkaufslisten, bevor sie in den Supermarkt gehen: für ein gemeinsames Frühstück, für ein Grillfest oder ein Fest im Kurs. Und dann gehen sie einkaufen. Viel Spaß und Gelächter sind da vorprogrammiert. Und durch einen Rollenwechsel kann jeder einmal in die Rolle des „Kunden" schlüpfen.

Schritt ins wahre Leben

Die echte Anwendung erfolgt natürlich außerhalb des Kursraums, in einem echten Supermarkt. Gehen Sie mit Ihren TN einkaufen. Klären Sie Ihren Besuch vorher mit der Geschäftsleitung ab. Lassen Sie die TN kleine Aufgaben im Supermarkt erfüllen: Was z. B. ist ein Rollmops? Wo findet man ihn und was kostet er? Um diese Aufgabe zu lösen, sind die TN gezwungen, Angestellte des Supermarkts anzusprechen. Das kostet einige Überwindung, und umso größer ist dann das Erfolgserlebnis! Ein gemeinsames Essen im Kurs ist der krönende Abschluss dieser Einheit.

Unterrichtsgänge

Machen Sie Unterrichtsgänge generell zu einem festen Bestandteil Ihres Unterrichts! Gehen Sie auf die Straße, raus ins Leben, zeigen Sie Ihren TN wie Deutschland funktioniert. Mögliche Themen sind: Orientierung in Ihrer Stadt, Bus fahren, Fahrscheinautomat bedienen, Busfahrpläne lesen, Bahnhof, Bibliothek, Meldeamt, Flohmarkt, Freizeitmöglichkeiten in Ihrer Stadt, Sehenswürdigkeiten, Vereine … Ihnen wird bestimmt noch mehr einfallen. Viel Spaß dabei!

Grammatik zum Anfassen

> „Grammatik: So wenig wie möglich und so viel wie nötig."

automatisches Lernen bei Kindern

Kinder haben es leicht: Steckt man sie in eine komplett fremdsprachige Umgebung, beginnen sie schon bald, diese Sprache zu sprechen und zu verstehen, sie „schnappen sie auf", sie lernen automatisch, ohne sich darüber Gedanken zu machen. Das funktioniert umso besser, je jünger die Kinder sind und spätestens mit Beginn der Pubertät ist Schluss damit. Erwachsene Lernende müssen, um eine neue Sprache korrekt sprechen zu können, die Regeln der Sprache – die Grammatik – verstehen und lernen, der Verstand muss einbezogen werden.

Orientierung an der eigenen Schulzeit

Nun stellt sich die Frage „Wie viel Grammatik ist zum Fremdsprachenlernen nötig?", und da orientieren sich viele Pädagogen an der eigenen Schulzeit. Maßstab war damals der Lateinunterricht, dessen Ziel es war, Latein übersetzen zu können, um sich so den Geist der lateinischen Sprache zu erschließen. Grammatik war dafür von grundlegender Bedeutung. Auch für viele TN bedeutet heute noch Sprache lernen = Grammatikunterricht. Leider schießen sie damit am Ziel vorbei: Kommunikation. In einer Sprache kommunizieren zu können ist heute das Ziel, das wir mit der Grammatik-Übersetzungsmethode nicht erreichen.

Ausdruckswunsch der TN

Bei der Frage „Wie viel Grammatik?" sollte man sich am Ausdruckswunsch der Lernenden orientieren. Was wollen die TN sagen und wie viel Grammatik brauchen sie, um sagen zu können, was sie wollen? Was kann man eventuell als „Chunk" lernen und wo ist Regelwissen sinnvoll, um weiterzukommen? (→ Grammatik, S. 72ff).
Nehmen wir z. B. die Pluralbildung im Deutschen. Es gibt verschiedene Formen, Plurale zu bilden: Buch – **Bücher**, Tisch – Tisch**e**, Handy – Handy**s**, Kette – Ketten, Lehrerin – Lehrerin**nen** usw. Hilft es den TN, die verschiedenen Endungen der Pluralbildung auswendig zu wissen? Nicht wirklich! Hier bietet es sich an, Plural und Artikel mit dem neuen Wort zusammen zu lernen, grammatisches Regelwissen wäre in dem Fall eine Überfrachtung – oder höchstens ein Fall für Linguisten.

Konjugation

Ganz anders verhält es sich mit der Konjugation: Beherrscht man sie, eröffnet das auf einen Schlag sehr viel mehr Ausdrucksmöglichkeiten. Man muss sie lernen, sie ist eine der grammatischen Grundlagen von Sprache. Bei der Einführung orientiert man sich am kommunikativen Kontext: Zuerst wird das grammatische Phänomen im Gespräch eingeführt und eingeübt und erst danach wird die Aufmerksamkeit der TN auf die Grammatik gelenkt. Typische Anfangsdialoge bestehen aus „Ich heiße…", „Wie heißen Sie?" und „Ich komme aus…", „Woher kommen Sie?". Nachdem diese Sätze eingeführt und mehrfach geübt wurden (→ Kursbeginn: Eine Nullstunde, S. 177), kann man in den Folgestunden zur Grammatik übergehen. Schreiben Sie das Subjekt (= Person) auf ein grünes Papier, das Verb auf ein rotes.

kommunikativer Kontext

Farbcodierung + Visualisierung

Behalten Sie diese Farbcodierung durchgehend bei (→ Grammatik, S. 75). Visualisieren Sie „ich" mit einem Strichmännchen, das auf sich selbst zeigt. Markieren Sie die Verbendung und verbinden Sie das Subjekt durch einen Pfeil mit der Verbendung:



ich komme

Bleiben Sie zunächst im Singular, Sie brauchen nicht das gesamte Konjugationsschema auf einmal behandeln. Führen Sie auch „er" und „sie" kommunikativ ein, bevor Sie an die Grammatik gehen: „Woher kommen Sie?" „Aus Afghanistan." „Ah, er kommt aus Afghanistan!" Begleiten Sie das Gesagte mit Gestik und Mimik. Gehen Sie im weiteren Verlauf so vor wie oben beschrieben. Am Ende haben Sie folgendes Schema erarbeitet:



ich komme



du kommst



er kommt



sie kommt



Sie kommen (Höflichkeit)

Interaktive Einübung

Üben Sie das Schema interaktiv ein: Schreiben Sie die Subjekte auf je ein grünes Papier und die bereits bekannten Verben im Infinitiv auf rotes Papier. Trennen Sie die Verbendung „en" durch eine gestrichelte Linie vom Verbstamm. Schreiben Sie nun Verbendungen auch auf rote Papiere und legen Sie alles auf den Boden. Lassen Sie eine/n TN ein Subjekt aufheben und ein/e andere/r TN stellt sich mit Verb dazu. Der/die „Verb-TN" bekommt eine Schere und muss entlang der gestrichelten Linie die Endung „en" abschneiden. Ein/e Dritte/r muss die passende Verbendung aufheben und sich dazustellen – auf diese Art und Weise haben Sie Konjugation im wahrsten Sinne des Wortes „be-greif-bar" gemacht, ganz ohne Worte, und das auch für Lernende, die vielleicht nur über wenig Schulbildung und ein geringes Abstraktionsvermögen verfügen.



Satzbau

Ähnlich gehen Sie bei der Einübung des Satzbaus vor: Lassen Sie TN in Paaren oder Kleingruppen schon bekannte Sätze auf entsprechend farbiges Papier schreiben (Subjekt = grün, Verb = rot, restliche Satzteile = weiß). Die Papiere eines Satzes werden gemischt und an eine andere Gruppe weitergegeben. Die zweite Gruppe muss den Satz rekonstruieren und sich mit den Zetteln in der Hand in der richtigen Reihenfolge aufstellen. Dabei kann man das Verb immer sitzen lassen, da das schließlich „der König" oder „die Königin" des Satzes ist – das Verb „sitzt" nämlich meistens an der zweiten Stelle im Satz und bewegt sich, außer bei Fragesätzen, nicht von dort fort (→ Grammatik, S. 77).

Verbklammer

Entsprechend kann man bei der Verbklammer vorgehen, der Position des Verbs an zweiter Stelle und am Ende des Satzes. Beim Thema „Tagesablauf" kommen viele trennbare Verben vor: aufstehen, anziehen, einkaufen usw. Man kann Sätze wie oben beschrieben auf farbiges Papier schreiben lassen (Marina steht morgens um 8.00 Uhr auf.), lässt das Verb jedoch, wie bei der Konjugation, im Infinitiv, und trennt die Vorsilbe mit einer Linie vom Verbstamm ab (auf | stehen). Die TN müssen beim „Bauen" des Satzes das Verb mit einer Schere auseinander schneiden, sich mit dem entsprechenden Satzteil an die richtige Stelle des Satzes stellen (oder setzen), wo sie dem Verb die passende Verbendung beifügen.

Inversion

Stellt man „um 8.00 Uhr" an die erste Stelle des Satzes, tauscht dieser Satzteil den Platz mit „Marina" und das Verb bleibt an zweiter Stelle sitzen – das nennt man Inversion (Um 8.00 Uhr steht Marina morgens auf.). Dadurch, dass die TN sich wirklich umstellen müssen, wird Grammatik mit allen Sinnen erfasst und verstanden.

Verb + Nomen

Ist der entsprechende Wortschatz vorhanden, sollte man klären, was der Unterschied zwischen Verb und Nomen ist. Folgende Übung ist hilfreich dabei: Die TN bewegen sich zu einer Musik im Raum. Irgendwann stoppt der/die KL die Musik und nennt entweder einen Gegenstand im Raum oder ein bekanntes Verb. Beim Gegenstand zeigen die TN darauf und rufen laut den Artikel, beim Verb machen sie eine entsprechende Pantomime. Dann setzt die Musik wieder ein und alles wiederholt sich. Den Lernenden wird klar, dass *Nomen* Dinge oder Gegenstände sind, die einen Artikel haben, und dass man unter *Verben* Tätigkeiten versteht.

Possessivartikel

Relativ früh braucht man auch die Possessivartikel (meine Tochter, dein Sohn, seine Frau, ihr Handy), in Lehrwerken wird dafür meistens der kommunikative Kontext „Familie" aufgebaut. Man sollte sich überlegen, ob das ratsam ist mit Menschen, die eventuell durch Flucht gewaltsam von ihrer Familie getrennt wurden oder deren Familien sich noch in Kriegsgebieten befinden. Nehmen Sie doch Gegenstände, die die TN sowieso dabei haben! Sammeln Sie von allen TN Gegenstände in eine Tasche, aber so, dass es die anderen nicht sehen. Danach zieht jede/r wieder einen Gegenstand aus dieser Tasche. Auf einen grünen Zettel notiert jede/r Namen und Artikel des Gegenstandes und klebt den Zettel mit Kreppband daran. Es wird geklärt: der und das = mein/dein, die = meine/deine. Jetzt wird gewimmelt, d. h. alle gehen auf die Suche nach dem Besitzer ihres Gegenstandes: „Ist das dein Handy?" „Nein, das ist nicht mein Handy", oder „Ja, das ist meine Uhr!"

Perfekt

Um erzählen zu können, was am Wochenende, in den Ferien oder auch am letzten Abend passiert ist, brauchen die TN eine Vergangenheitsform, das Perfekt. Da die Regeln zur Perfektbildung komplex und vielschichtig sind, sollte man diese auf einen späteren Zeitpunkt verschieben und das Perfekt erst einmal als „Chunk" einführen. Klären Sie mit Ihren TN, welches Datum Sie heute haben. Schreiben Sie „heute" und „gestern" je mit Datum an die Tafel und machen Sie dazu eine Geste, die zurück zeigt. Machen Sie zu dem Wort „gestern" eine Pantomime über Ihre gestrige Tätigkeit und schreiben Sie es an: „Ich habe Spaghetti gekocht." Fragen Sie: „Und Sie? Was haben Sie gemacht?" Ermuntern Sie zu Pantomimen und geben Sie den fehlenden Wortschatz in den Kurs. Notieren Sie die Tätigkeit eines/r jeden TN im Perfekt auf ein rotes Blatt Papier (habe… gegessen) und geben Sie es ihm/ihr. Anschließend wimmeln die TN und fragen sich gegenseitig: „Was hast du gestern gemacht?" – „Ich habe Reis gegessen." Sammeln Sie die Papiere am Ende ein, um für den Folgetag dieses Arbeitsblatt zu gestalten:

1. _____ hat Spaghetti gekocht.
2. _____ hat Reis gegessen.
3. …

Die Tätigkeit jedes/r TN wird aufgeführt, jedoch ohne die Namen. Die TN müssen herumgehen und ihre Mitlernenden fragen: „Hast du Spaghetti gekocht?", „Hast du Reis gegessen?" und die Namen eintragen. Wenn Sie solche Übungen mit kleinen Variationen oft wiederholen, prägen sich die Perfektformen beinahe automatisch ein.

Für die Kopiervorlage KV 6 Klett-Online-Code d4s6b7h auf www.klett-sprachen.de eingeben oder QR-Code scannen.

Und vergessen Sie nicht: Grammatik ist nur Mittel zum Zweck – das eigentliche Ziel ist die Kommunikation.

LEITFADEN FÜR NEUEINSTEIGER: AUF EINEN BLICK

- Kurseinstieg : Schaffen Sie Atmosphäre!
- Arbeiten Sie immer mit Bildstützen.
- Lassen Sie Ihre TN von Anfang an aktiv werden.
- 10 – 15 neue Wörter pro Unterrichtstag sind genug.
- Wiederholen Sie neue Wörter mit wechselnden Übungen, die alle Sinne ansprechen und die TN aktivieren.
- Üben Sie Redemittel kleinschrittig ein.
- Grammatik ist Mittel zum Zweck – die Kommunikation ist das Ziel!

Verzeichnis der Aktivitäten



Sprechen

Außergewöhnliche Rezepte ... 22
Aussortieren ... 22
Fragebogen ... 20
Nonstop-Talking ... 20
Ratespiel ... 21
Rumpfdialog ... 19
Skelett-Dialog ... 19, 186
Sortieren ... 22
Strukturübung mit dem Koosh-Ball ... 18
Szenenkette ... 20
Zickzack-Dialog ... 19, 186

monologisches Sprechen

Freies Sprechen mit Feedback ... 149

Schreiben (Vorentlastung)

5 Sinne ... 39
Assoziogramm ... 38
Assoziogramm zur Selbstvorstellung ... 38
Clustern ... 39
Jahreszeiten-Assoziogramm ... 38
Monitor ... 40
Rücken-Schreiben ... 41
W-Fragen ... 40

Schreiben

ABC-Gedichte ... 44
Akrostichon ... 44
Alltagsgegenstände mit Bedeutung ... 43
Elfchen ... 45
Füll die Lücke ... 42
Parallelgedichte ... 45
Schreiben mit Postkarten ... 42
Schriftliches Interview ... 43
Wörter würfeln ... 41

Lesen (Vorentlastung)

Fragen an den Text 1 ... 53
Fragen an den Text 2 ... 53
Sonne und Mond ... 53
Überraschungspaket ... 53

Lesen

Auswischtext ... 56
Halber Text ... 57
Informationslücken im Kugellager ... 57
Verstehensinseln ... 5

Wortschatz einführen

Gegenstände und Wörter zuordnen 64
Nonverbale Semantisierung / Pantomime 65
Wortschatz strukturieren und klassifizieren 64

Wortschatz einüben und wiederholen

Ich bin der König 70
Texte schreiben 70
Wimmeln 69, 182
Wort-Bildkartenpaare 124
Wörter strukturieren 69
Wörter-Hochzeit 69
Wortschatzdiktat 69
Wortschatzkartei 68, 182
Wortschatz-Luftballon 152

Wortschatz anwenden

Pantomimen-Theater 65
Partnerdiktat 124
Teilnehmer-Diktat 66

Wortschatz erschließen

Leerstellen-Übung 67
Texterschließung 67
Wörter aus sich selbst heraus erschließen 67

Grammatik einführen

gemeinsame Regelentwicklung 75
Satzbausteine 75, 77
Signalfarben 75
Verb-Bild-Karten 75
Verb-Pantomime 75

Grammatik einüben

Glassteine-Diktat 78
Satzbausteine 75, 77
Tafelrallye 79

Grammatikbegriffe und -farben einüben

Grammatik-Luftballon 152

Energieaufbau

Grammatik-Luftballon 152
Luftballon-Volleyball 152
Meteoritenschwarm 146
Wortschatz-Luftballon 152

Paar- und Gruppenbildung (Zufallsmischung)

Akustische Paare ... 114
Atome ... 115
Bilderpuzzle ... 113
Fäden ziehen ... 113
Grammatikgruppen ... 114
Lotterie ... 113
Oberbegriffe ... 114
Reihe ... 114
Schmusebär ... 114
Silbenpuzzle ... 113
Wortkartenpaare ... 114

Binnendifferenzierung

Projektunterricht ... 126
Stationenlernen ... 124

Binnendifferenzierung Sprechen und Schreiben

Was gibt's im Fernsehen? ... 123

Binnendifferenzierung Hören

Lied rekonstruieren ... 123

Binnendifferenzierung Lesen

Gruppenpuzzle / Jigsaw-Methode ... 122

Gedächtnisstrategien

7 Wörter ... 134

Sprachgebrauchsstrategien

Fehlenden Wortschatz kompensieren ... 136

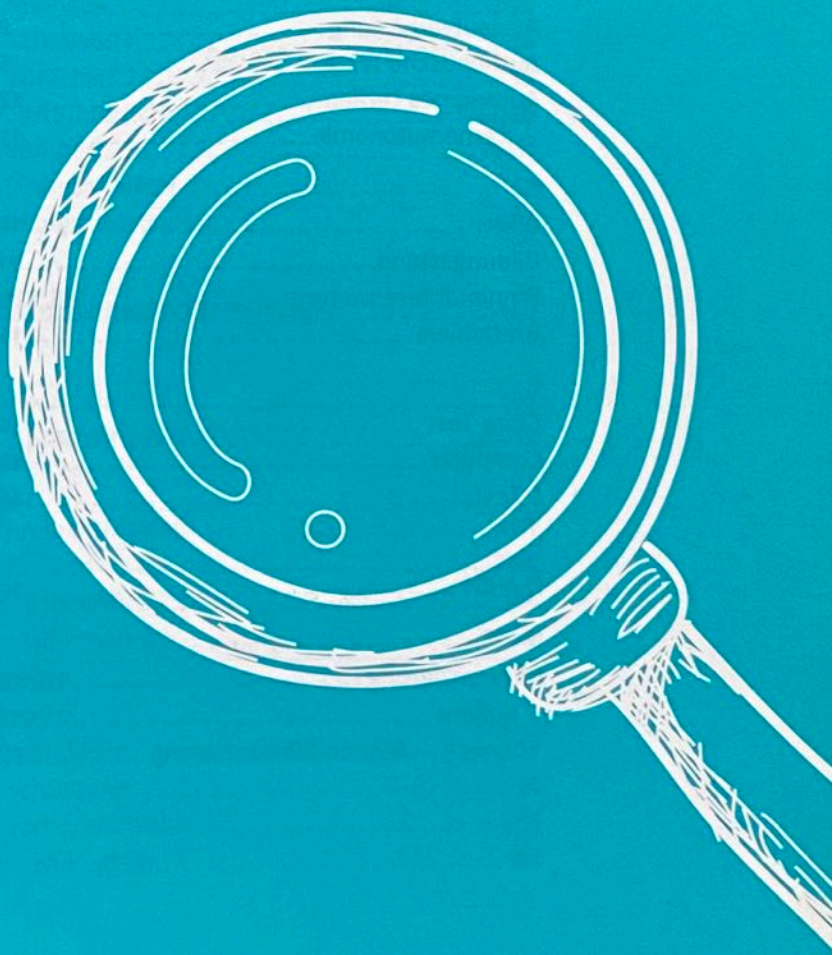
Sprachverarbeitungsstrategien

Komplexe Sätze analysieren ... 134
Wörter nachschlagen ... 135

Spielerisch testen

Brettspiel ... 173
Quiz ... 173

Stichwortregister



A

Adressatenorientierung 155
Aktivitäten 145
Verzeichnis der Aktivitäten 175
Alltagskultur 96, 101
Alter 120
Analphabeten 128f
Anfänger 175
Arbeitsanweisungen 116, 160
Artikulation 83f
Assimilation 87f
progressive 87f
regressive 87f
Assoziogramm 38f, 127, 160
Atmosphäre 176
Aufgaben 111-113
Ergänzungs- 166
geschlossen 165
halboffen 166
Ja-Nein- 166
Multiple-Choice- 165
offen 167
Richtig-Falsch- 166
Zuordnungs- 166
Auslautverhärtung 87
Authentische Texte 51
Autonomes Lernen 126
→ Lernerautonomie 139

B

Bilder 148
Bildungsstand 119
Binnendifferenzierung 115, 121ff
Brettspiele 150

C

Cloze-Test 166
Computer 144
C-Test 166

C

D-A-CH 100

D

Differenzierung 115, 121
äußere 121
innere → Binnendifferenzierung 121ff

E

Ehrenamtlich unterrichten 175
Einstiegssituationen 176
Einstufung 168-170
Einzelarbeit 111
Elektronische Medien 143

F

Feedbacksignale 15
Fehlerkorrektur
Phonetik 93
Schreiben 47
Sprechen 18
Fehlertoleranz 112
Flipchart 142
Flucht 175, 189
Flüchtlinge 175, 189
Fossilisierung 121
Frontalunterricht 108

G

Geschriebene Sprache 14
Gesprächsstrukturierung 15
Gesprochene Sprache 14
Glottisschlag 87
Grammatik 72ff, 169, 187ff
Gruppenarbeit 109f, 111-113
Gruppenbildung 113ff
homogene 115
komplementäre 115
lehrergesteuerte 115
lernergesteuerte 115
zufällige 113-115
Gruppenpuzzle 122

H

Handlungsrollen des Verbs 74
Heterogenität 115, 119ff
Hören 24ff
kategorisches 84
detailliertes 26, 30
globales 26, 28
selektives 26, 29
Hörerrückmeldung
→ Feedbacksignale 15
Hör-Seh-Texte 26
Hörtexte 25f
dialogische 25
monologische 26

I

Interkulturelle Kompetenz ... 96, 97, **102f**
Interkulturelles Lernen ... **95ff**
Intonationsmuster ... 83, **88f**
Intonationssystem ... **89**

K

Kartenspiele ... **151**
Kategorisches Hören ... **84**
Kommunikative Wende ... **97**
Konsonanten ... **91f**
Koosh-Bälle ... **146**
Kultur ... **98f**
  Alltags- ... 96f, **101**
Kulturelle Missverständnisse ... 96, **102**
Kursraum ... **141**

L

Landeskunde ... **95ff**
Lebenslanges Lernen ... **120**
Lebensweltorientierung ... 31, **99**
Lehrwerkskomponenten ... **161f**
Lernen
  interkulturelles ... **95ff**
  lebenslanges ... **120**
  zyklisches ... **81**
Lernerautonomie ... **139**
Lernertypen ... **137**
→ Lernpräferenzen ... **137f**
Lernfortschritt ... 168f, **170f**
Lerninhalte ... **156, 184**
Lernplakate ... **181**
Lernplattform ... **145**
Lernpräferenzen ... **137f**
Lerntradition ... **119**
Lernziele ... **155f**
Lesen ... **50ff**
  detailliertes ... **54**
  globales ... **54**
  kursorisches ... **54**
  orientierendes ... **54**
  selektives ... **54**
  suchendes ... **54**
Lesestil ... **54**
Literatur ... **104**
Lückentexte ... **166**
Luftballons ... **152**

M

Magnete ... **142**
Mentales Lexikon ... **61**
Mittlerfertigkeit ... 18, 36
Migration ... **175**
Motivation ... **120**
Musik ... **152**

N

Neueinsteiger ... **175**
Nonverbale Kommunikation ... **102**
Nullstunde ... **177**
Nullanfänger ... **177**

O

Overheadprojektor ... **144**

P

Paarbildung
→ Gruppenbildung ... **113ff**
Partnerarbeit ... **110**
Phonetik ... **82ff**
Plenum ... **109**
Progression
  Grammatik ... **79-81**
  Phonetik ... **90**
  Schreiben ... **48**
  Sprechen ... **19**
Projektunterricht ... **126-128**
Prüfungen ... **164ff**
Prüfungsanbieter ... **167**
Prüfungssituationen ... **168f**

Q

Qualitätskriterien für Prüfungen ... **168**

R

Redeanteile ... **107**
→ Sprechanteile ... **12**

S

Schreibaktivitäten ... **41ff**
Schreiben ... **35ff**
Smartboard ... **144**
Sozialformen ... **108ff**
Spiele ... **147**
Sprache
  mündliche ... **14**
  schriftliche ... **14**
Sprachenportfolio ... **171f**
Sprachhandeln ... **184**

Sprachstand ... 168f, **172**
Sprechanteile ... **12**, 107
Sprechbereitschaft ... **16**
Sprechen ... **12ff**
authentisch ... **13f**, 15, 17, 21
frei ... **13**, 18f
gelenkt ... **13**, 18
monologisch ... **16**, 20, 149
Stationenlernen ... **124f**
Strategien ... **131ff**
affektive ... **133**
Gedächtnis- ... **134**
kognitive ... **133ff**
metakognitive ... **132f**
soziale ... **133**
Sprachgebrauchs- ... **135f**
Sprachverarbeitungs- ... **134f**
Streamen ... **115**
Szenarien ... **17**

T

Tafel ... **142**
Tänze ... **152**
Tests ... **164ff**
standardisiert ... **165**
Testsituationen
→ Prüfungssituationen ... **168f**
Transfer ... **31**

U

Übungen ... **111f**
Umgang mit Fehlern
→ Fehlerkorrektur ... **18, 47, 93**
→ Fehlertoleranz ... **112**
Unterrichtseinstieg ... **176**
Unterrichtsgänge ... **186**
Unterrichtsplanung ... **154ff**
Unterrichtsskizze ... **157ff**

V

Valenz ... **74**
Visualisierungen ... **143**
Grammatik ... **73, 188**
Phonetik ... **91**
Vokale ... **92f**
Vokallänge ... **92f**
Vorentlastung ... **157**
Hören ... **27f**
Lesen ... **51-53**
Schreiben ... **37**

W

WebQuest ... **145**
Wechselpräpositionen ... **73**
Whiteboard ... **142**
Wimmeln ... 69, **110**
Wortbetonungsmuster ... 83, **85ff**
Wörterbuch ... **68**
Wortschatz ... **60ff**

Z

Zeitplanung ... **160**
Zeitvorgaben ... **116**
Zielfertigkeit ... 36, **61**
Zyklisches Lernen ... **81**

Bildquellennachweis

Cover 1 shutterstock (Sixninepixels) New York, NY; **Cover 2** MEV Verlag GmbH, Augsburg; **Cover 4** shutterstock (Jozsef Bagota) New York, NY; **Cover 7** Klett-Archiv (Thomas Weccard); **Cover 8** shutterstock (Principalli) New York, NY; **39** shutterstock (Nicole Gordine) New York, NY; **39** Fotolia.com (IFA), New York; **40** iStockphoto.com (4x6), Calgary, Alberta; **52** iStockphoto.com (EdStock), Calgary, Alberta; **52** Fotolia.com (Frédéric Boutard), New York; **52** Fotolia.com (Brian Jackson), New York; **56** Fotolia.com (Prod. Numérik), New York; **81** iStockphoto.com (chiara maria farioli), Calgary, Alberta; **142** iStockphoto.com (Klaus Nilkens), Calgary, Alberta; **142** Fotolia.com (Dominique LUZY), New York; **144** Klett-Archiv (Thomas Weccard); **146** shutterstock (David S. Baker) New York, NY; **149** Wiener Spielkartenfabrik Ferdinand & Söhne, Wien; **149** shutterstock (Igor Kovalchuk) New York, NY

27 Lourdes Ros / Olga Swerlowa / Sylvia Klötzer / Kerstin Reinke / Angelika Raths / Jørn Precht / Sabine Jentges / Eva-Maria Jenkins-Krumm: Aussichten A1. Kursbuch mit 2 Audio-CDs. Stuttgart: S. 12; **29** Lourdes Ros / Olga Swerlowa / Sylvia Klötzer / Sabine Jentges / Kathrin Sokolowski / Kerstin Reinke / Jørn Precht: Aussichten A2. Kursbuch mit 2 Audio-CDs. Stuttgart: S. 83; **101** Heike Baake / Iris Greiser / Tina Jakobsen: Integration Spezial A1. Aussichten. Kursmaterial mit Audio-CD. Stuttgart: S. 11

Sollte es in einem Einzelfall nicht gelungen sein, den korrekten Rechteinhaber ausfindig zu machen, so werden berechtigte Ansprüche selbstverständlich im Rahmen der üblichen Regelungen abgegolten.

DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.

- **Praktischer Ratgeber:** Geschrieben von erfahrenen DaF- und DaZ-Lehrenden
- **Für Neu-, Quer- und Wiedereinsteiger:** Erleichtert den Einstieg ins Unterrichten
- **Leicht verständlich:** Erklärt die Grundlagen des Unterrichtens und gibt praktische Tipps

Das ist neu: Leitfaden für Neueinsteiger und Ehrenamtliche

- **Extrakapitel:** Für alle, die auf einmal Deutsch unterrichten
- **Perfekt für den Einstieg:** In vier Abschnitten wird gezeigt, wie man die ersten Unterrichtstunden gestaltet, Wörter erklärt, die Lernenden zum Sprechen bringt und Grammatik anschaulich macht.
- **Mit Zusatzmaterial:** Kopiervorlagen online als Download auf www.klett-sprachen.de

Das ist bewährt: Fundierte Einführung in die DaF-Didaktik

- Verstehen und Vermitteln der vier **Fertigkeiten** Sprechen, Hören, Schreiben und Lesen
- Einführung und Anwendung der **Basiskompetenzen** Wortschatz, Grammatik, Phonetik und Landeskunde
- Vermittlung von **unterrichtsrelevanten Themen** wie Interaktion im Unterricht, heterogene Lerngruppen und Binnendifferenzierung, Strategien und Lernerautonomie, Medien- und Aktivitätenrepertoire, Unterrichtsplanung, Tests und Prüfungen

mit DVD

Die beiliegende DVD enthält ein ausführliches Interview mit der Aussprache-expertin für den Bereich DaF/DaZ, Sandra Kroemer. Sie erklärt die Artikulation im Deutschen und zeigt konkrete Übungen für die richtige Intonation und die Bildung schwieriger Einzellaute.

2. erweiterte Auflage

LEHR-
Programm
gemäß §14
JuSchG

ISBN 978-3-12-**675308**-1

9 783126 753081