

Anhang

Untersuchungen zum sprachlichen Niveau und zur Lesbarkeit der 6 Basis-Einheiten des Aus- und Fortbildungsprogramms *Deutsch Lehren Lernen*

Yingqiu Xu



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.

Anhang I

Die Daten des Flesch-Index aller Analytestichprobeseiten

In der folgenden Tabelle werden die benötigten Daten für die Berechnung des Flesch-Index aller Analytestichprobeseiten und der entsprechende Flesch-Index der Seiten aufgelistet.

DLL- Einheit	Seite	Gesamtanzahl der Wörter	Gesamtanzahl der Sätze	Gesamtanzahl der Silbe	Flesch- Index
DLL 1	8	478	29	1012	39.7
DLL 1	9	350	18	711	41.7
DLL 1	10	502	40	804	73.8
DLL 1	11	307	26	612	51.6
DLL 1	12	333	26	639	54.9
DLL 1	13	326	17	668	41.0
DLL 1	14	339	26	723	42.2
DLL 1	15	198	15	389	51.9
DLL 1	16	617	32	1163	50.5
DLL 1	17	596	39	1061	60.6
DLL 1	96	571	32	1102	49.3
DLL 1	97	422	25	819	49.6
DLL 1	98	383	23	743	49.9
DLL 1	99	229	15	425	56.2
DLL 1	100	321	21	637	48.6
DLL 1	101	443	29	903	45.5
DLL 1	102	580	31	1172	43.1
DLL 1	103	226	16	462	46.3
DLL 1	104	182	21	348	59.5
DLL 1	105	522	26	1043	43.0
DLL 2	9	371	20	744	44.1
DLL 2	10	398	34	806	49.8
DLL 2	11	523	37	1024	51.3
DLL 2	12	422	21	894	36.0
DLL 2	13	66	5	125	56.0
DLL 2	14	432	23	887	41.1
DLL 2	15	329	28	655	51.8
DLL 2	16	388	30	768	51.3
DLL 2	17	285	16	617	35.5

DLL 2	18	386	23	784	44.4
DLL 2	104	177	9	364	40.0
DLL 2	105	467	35	869	57.8
DLL 2	106	470	35	972	45.6
DLL 2	107	226	20	400	65.2
DLL 2	109	157	8	308	45.6
DLL 2	110	343	27	760	37.7
DLL 2	111	474	21	1034	29.8
DLL 2	112	152	21	343	40.8
DLL 2	113	277	14	540	46.2
DLL 2	114&115	98	9	210	43.8
DLL 3	8	379	18	732	46.0
DLL 3	9	359	29	707	52.4
DLL 3	10	381	22	805	39.1
DLL 3	11	222	19	449	50.0
DLL 3	12	112	5	208	49.0
DLL 3	13	291	18	618	39.6
DLL 3	14	319	28	604	57.8
DLL 3	15	204	16	386	56.6
DLL 3	16	370	32	780	45.1
DLL 3	17	107	7	227	40.6
DLL 3	95	245	16	514	42.0
DLL 3	96	123	11	239	55.1
DLL 3	97	172	15	338	53.6
DLL 3	98	167	6	329	36.9
DLL 3	99	195	10	380	46.5
DLL 3	100	420	24	833	46.5
DLL 3	101	228	11	485	34.8
DLL 3	102	371	21	726	47.9
DLL 3	103	163	18	298	64.0
DLL 3	104	307	19	582	52.9
DLL 4	8	476	30	935	49.2
DLL 4	9	488	23	935	46.7
DLL 4	10	281	18	513	57.6
DLL 4	11	360	24	658	58.1
DLL 4	12	491	27	982	44.8
DLL 4	13	137	13	257	59.7
DLL 4	14	375	23	748	47.0

DLL 4	15	211	8	440	31.6
DLL 4	16	308	21	616	48.3
DLL 4	17	397	18	861	31.1
DLL 4	86	359	17	727	40.4
DLL 4	88	477	25	926	47.4
DLL 4	89	248	9	470	41.6
DLL 4	90	113	5	207	50.2
DLL 4	91	457	20	880	44.5
DLL 4	92	354	18	744	37.4
DLL 4	93	213	15	449	42.5
DLL 4	94	167	10	349	41.0
DLL 4	95	103	7	193	55.7
DLL 4	96	87	4	162	49.3
DLL 5	9	159	8	307	47.2
DLL 5	11	75	6	132	64.5
DLL 5	12	464	29	896	51.0
DLL 5	13	503	21	986	41.4
DLL 5	14	78	5	154	48.9
DLL 5	15	375	15	789	31.9
DLL 5	16	367	17	704	46.2
DLL 5	17	91	4	181	40.9
DLL 5	18	453	25	873	49.1
DLL 5	19	60	3	107	55.7
DLL 5	92	393	21	845	35.5
DLL 5	93	94	6	182	51.1
DLL 5	94	516	22	939	50.1
DLL 5	95	554	31	1084	47.7
DLL 5	96	389	26	778	48.0
DLL 5	97	507	25	1032	40.6
DLL 5	98	602	21	1233	31.5
DLL 5	99	468	20	991	32.7
DLL 5	100	299	14	650	31.5
DLL 5	101	302	14	641	34.3
DLL 6	8	268	15	526	47.3
DLL 6	9	343	12	713	29.8
DLL 6	10	206	14	392	54.0
DLL 6	11	235	18	527	35.8
DLL 6	12	445	30	923	43.8

DLL 6	13	338	15	705	35.4
DLL 6	14	206	13	366	60.2
DLL 6	15	370	23	702	52.9
DLL 6	16	166	13	351	43.5
DLL 6	17	241	13	511	37.4
DLL 6	69	318	22	639	48.0
DLL 6	70	152	10	329	38.2
DLL 6	71	321	12	632	38.1
DLL 6	72	170	11	310	57.9
DLL 6	73	258	20	459	63.0
DLL 6	74	360	23	745	43.3
DLL 6	75	306	29	593	56.1
DLL 6	76	288	25	580	50.7
DLL 6	77	243	28	490	53.4
DLL 6	79	195	16	353	61.9

Tab. 1: Die erforderlichen Daten für die Berechnung des Flesch-Index und die Berechnungsergebnisse für alle Analysestichprobeseiten

Anhang II

Die Reklassifizierungsergebnisse der Wörter in Other-Kategorie

Das Online-Tool Language Level Evaluator (LLE) konnte viele Wörter in den Texten nicht automatisch kategorisieren, sodass diese einer 'Other-Kategorie' zugeordnet wurden. Diese Wörter wurden in einem weiteren Schritt manuell kategorisiert. Die Ergebnisse stehen in einer Excel-Datei (Anhang II - Reklassifizierungsergebnisse der Wörter in der Other-Kategorie) separat zur Verfügung.

Anhang III

Die bearbeiteten Texte bzw. die Analysestichprobeseiten aus 6 Basis-Einheiten von DLL¹ mit den Identifikationsnummern

Die Seiten, die schließlich in die Analysestichprobeseiten aufgenommen wurden, sind Seite 8-17 und 96-105 in DLL 1, Seite 9-18 und 104-115 (außerhalb Seite 108 und die Inhalte auf der Seiten 114 und 115 wurden als eine Seite behandelt) in DLL 2, Seite 8-17 und 95-104 in DLL 3, Seite 8-17 und 86-96 (außerhalb Seite 87) in DLL 4, Seite 9-19 (außerhalb Seite 10) und 92-101 in DLL 5, Seite 8-17 und 69-79 (außerhalb Seite 78) in DLL 6. Insgesamt wurden 121 Seiten aus 6 DLL-Einheiten bzw. 120 Analysestichprobeseiten analysiert.

DLL 1, S. 8

Im Alltag begegnen uns ständig Formen des Unterrichtens: man erklärt jemandem den Weg zum Bahnhof, man liest ein Kochrezept, ein Straßenschild informiert über eine Geschwindigkeitsbegrenzung. Was ist also das Besondere am Lehrberuf? Als grundlegende Merkmale können wir zunächst festhalten, dass sich Unterricht durch absichtsvolles und planmäßiges Lehren auszeichnet. Eine Lehrperson möchte die Lernenden dabei unterstützen, ein höheres Niveau an Kenntnissen und Fähigkeiten zu erreichen. Unterricht ist also eine Begegnung von Menschen, die ihre individuellen Biografien, Vorstellungen, Wünsche und Motive in den Klassenraum mitbringen. Da Unterricht normalerweise in Institutionen stattfindet, ist dieses Zusammentreffen an bestimmte Bedingungen gebunden: über die Orte und die Zeiten, aber auch über die Inhalte und Formen des Unterrichts können Lehrperson und Lernende deshalb nur zu einem Teil selbst entscheiden. Aus dieser kurzen Beschreibung der zentralen Merkmale von Unterricht ergibt sich ein Rahmen für das Thema dieses ersten Kapitels.

Wer das Lehren besser verstehen möchte, muss sich zunächst mit der Persönlichkeit der Lehrenden beschäftigen. Denn im Unterschied zu Berufen, bei denen es um die Organisation von technischen Abläufen geht, wirken sich am Arbeitsplatz Klassenraum individuelle Vorstellungen über die Tätigkeit besonders deutlich aus. Wir werden deshalb danach fragen, wie Lehrende zu ihren Ideen über erfolgreichen Deutschunterricht kommen. Wir möchten Ihnen berufliche Selbstporträts von Kolleginnen und Kollegen vorstellen und Sie dazu anregen, sich Ihrer eigenen Lehrphilosophie bewusst zu werden.

In einem nächsten Schritt wenden wir uns dann den Bedingungen Ihres Arbeitsumfeldes zu. Wir untersuchen dabei zunächst, welche äußeren Faktoren Sie bei Ihrer Lehrtätigkeit beeinflussen. Dann blicken wir auf die besonderen Anforderungen, die der Arbeitsalltag an Lehrende stellt.

¹ Die folgenden Textauszüge aus Deutsch Lehren Lernen werden mit freundlicher Genehmigung des Goethe-Instituts publiziert.

Unterricht ist ein sehr komplexes Geschehen, bei dem vielen Prozesse gleichzeitig und nicht vorhersehbar ablaufen. Hinzu kommt, dass sich Lehrende bei Ihrem Bemühen um absichtsvolles und planmäßiges Lehren immer wieder vor Widersprüche gestellt sehen: Wie weit soll sich beispielsweise der Unterricht für die Welt außerhalb des Klassenraums öffnen, um den Sinn des Gelernten erfahrbar zu machen? Wie stark muss er sich abgrenzen, um planmäßiges Lernen in einem geschützten Umfeld zu ermöglichen? Wir werden eine Reihe solcher widersprüchlichen Situationen mit Ihnen gemeinsam erarbeiten und auch nach Ihren persönlichen Lösungsvorschlägen fragen.

Unterricht erfordert immer wieder positive oder negative Urteile über bestimmte Inhalte, Ziele oder methodische Vorgehensweisen. Solche normativen Entscheidungen bilden die Grundlage für jeden Unterrichtsplan. Aber sie müssen auch spontan im Klassenraum immer wieder gefällt werden. Deshalb möchten wir Ihnen die Gelegenheit geben, darüber nachzudenken, welche normativen Entscheidungen für Ihren Unterricht typisch sind und auf welchen Annahmen diese beruhen.

Am Ende dieses Kapitels werden wir uns mit der Frage auseinandersetzen, was eigentlich einen „guten Unterricht“ ausmacht. Die Grundlage dafür bilden Beschreibungen aus der allgemeinen Didaktik und der Fremdsprachendidaktik, die wir gemeinsam mit Ihnen erörtern und auch hinterfragen möchten. Denn das Ziel soll nicht darin bestehen, das Idealbild einer Lehrperson zu zeichnen. Stattdessen möchten wir am Ende dieses Kapitels die verschiedenen Kompetenzen thematisieren, mit denen Lehrende den besonderen Anforderungen ihres Berufs gerecht werden können.

DLL 1, S. 9

In diesem Kapitel geht es vor allem um die Frage, was gute Fremdsprachenlehrende ausmacht. Die möglichen Antworten auf diese Frage sind so vielfältig wie die Rahmenbedingungen, unter denen Deutschunterricht stattfindet. Denn ein Unterricht mit Schülerinnen und Schülern auf der Primarstufe in Ungarn erfordert andere Qualitäten als die Arbeit in einem Integrationskurs in München mit erwachsenen Lernerinnen und Lernern aus unterschiedlichen Ländern. Wir fragen deshalb in diesem Kapitel danach, welche individuellen Merkmale Ihrer Erfahrung nach wichtig sind, um den Lehrberuf erfolgreich ausüben zu können.

Mit diesem Kapitel möchten wir erreichen, dass Sie den Einfluss von positiven und negativen Vorbildern auf Ihr eigenes Handeln im Unterricht besser nachvollziehen können.

die persönlichen Leitbilder (Lehrphilosophien) anderer Lehrender rekonstruieren können und dabei verstehen, welche grundlegenden Annahmen über das Lehren und Lernen ihnen zugrunde liegen.

sich bewusst werden, welche Merkmale für Sie gute Deutschlehrende kennzeichnen.

In den vielen Jahren, in denen Sie in der Schule oder an der Universität Deutsch und andere fremde Sprachen erlernten, hatten Sie zahlreiche Begegnungen mit Lehrpersonen und ihrer Art zu

unterrichten. Diese Erfahrungen haben Sie stark geprägt, auch wenn Ihnen das vielleicht nur teilweise bewusst ist.

Gerade bei jungen Lehrenden zeigt sich, dass sie bei ihren Entscheidungen im Klassenraum oft auf solche Vorbilder zurückgreifen. Der amerikanische Bildungsforscher Dan Lortie (1975) bezeichnet diese Form des Lernens deshalb als Lehrzeit durch Beobachtung. Die zahllosen Stunden, die Kinder, Jugendliche oder junge Erwachsene auf Schulbänken verbringen, hinterlassen also deutliche Spuren: Unsere Wahrnehmung von Unterricht wird dadurch geprägt. Was wir noch Jahre später als normales, gutes oder schlechtes Verhalten von Lehrenden und Lernenden empfinden, lässt sich zu einem sehr großen Teil auf die eigene Schulbiografie zurückführen.

Da in den ersten Kapiteln dieser Einheit vor allem Ihr persönliches Selbstverständnis als Lehrerin oder Lehrer im Zentrum der Betrachtung steht, liegt es nahe, unsere gemeinsame Arbeit mit einem Ausflug in Ihre eigene Schul- oder Studienzeit zu beginnen.

Um Ihnen das zu erleichtern, möchten wir Ihnen jetzt zwei Beispiele vorstellen. Diese kommen aus unterschiedlichen Kontexten und nutzen verschiedene Darstellungsformen. In beiden Fällen geht es aber um die Frage, wie Lehrerinnen oder Lehrer, die man selbst hatte, Jahre später beurteilt werden.

DLL 1, S. 10

In der 7. und 8. Klasse hatten wir Dr. S in Englisch. Er hat sich sehr bemüht, aber kein Bein auf den Boden gekriegt. Wir waren eine sehr schwierige Klasse. Besonders Dr. S hat gelitten. Zu Beginn des 9. Schuljahres kam Frau M. Ich kann mich noch sehr gut an die erste Stunde mit ihr erinnern. Sie war ziemlich klein, fast unscheinbar und nicht besonders schick angezogen. Gleich als sie rein kam hat Boris, einer unserer Rädelsführer, eine Bemerkung gemacht. Wir haben alle gelacht. Frau M ist gar nicht bis nach vorne gegangen, sondern sofort auf Boris zu, ist ganz nah vor ihm stehen geblieben, hat sich auf Englisch vorgestellt und nach seinem Namen gefragt. Es war mucksmäuschenstill in der Klasse. Boris hat supercool getan, aber man hat gemerkt, dass er überrascht war. Frau M sagte dann – immer noch auf Englisch – zu Boris und zu uns allen: „Du hast über die Ferien sicher vergessen, dass wir jetzt Englisch haben. Regel 1 ist, dass wir grundsätzlich Englisch sprechen. Im fünften Jahr Englisch kann ich das selbstverständlich erwarten. Ich bin sicher ihr könnt das (dabei hob sie den Daumen hoch). Es gibt weitere Regeln in meinem Unterricht. Darüber sprechen wir gleich.“ Frau M sprach nicht besonders laut, aber uns war allen klar – so wie sie vor Boris stand und sich dann zu uns drehte – sie meinte, was sie sagte. Und dann erzählte sie uns eine kurze Episode aus ihrer Zeit als Studentin in den USA. Es ging über Regeln, die man nicht gleich kennt, wenn man neu im Ausland ist und wie man leicht ins Fettnäpfchen tritt. Ich weiß noch, dass wir alle sehr gelacht haben. In wenigen Minuten hatte Frau M klar gemacht, wo es bei ihr lang geht und sie hatte Boris in die Schranken gewiesen, ohne ihn runterzuputzen. Sie war nicht immer einfach, sie hat uns gefordert und sich immer an die Regeln gehalten, die wir mit ihr in den ersten Stunden vereinbart hatten. Es gab noch manche Konflikte, doch die haben wir gemeistert. Ich glaube, wir haben mit ihr fast nie Deutsch gesprochen. Sie konnte einfach toll

Englisch. Wir haben viel mit ihr experimentiert und viel gelacht, aber sie war auch streng. Manchmal vielleicht zu streng. Vor allem die Jungs hatten es schwer mit ihr, weil sie schlecht geführte Hefte und Mappen überhaupt nicht leiden konnte. Dann ist sie manchmal richtig aus der Haut gefahren und wurde laut. Boris ist irgendwann aufgewacht und hat für Englisch gearbeitet. Wenn ich mich richtig erinnere, hat er sogar mit einer 2 abgeschlossen.

Illustration gestaltet nach der Zeichnung einer japanischen Studentin zu Beginn ihres Studiums zum Thema: Meine negativen Erfahrungen mit dem Fremdsprachenunterricht in der Schule. Diese beiden Darstellungen geben Ihnen Anregungen für die folgende Aufgabe. Bitte denken Sie an Ihre Schulzeit. Erinnern Sie sich an Lehrerinnen oder Lehrer, die Sie mit besonders positiven oder negativen Erinnerungen verbinden?

Wenn Sie sich nur schwer in die eigene Schulzeit zurückversetzen können, greifen Sie bitte auf Ihre Erfahrungen beim Hospitieren im Unterricht von Kolleginnen und Kollegen zurück.

DLL 1, S. 11

Beschreiben oder skizzieren Sie zwei Unterrichtssituationen, in denen Sie nicht selbst die Lehrperson waren. Wählen Sie ein positives und ein negatives Beispiel.

Positives Beispiel:

Negatives Beispiel:

Wenn Ihnen die erste Aufgabe gut gelungen ist, dann haben Sie jetzt zwei mehr oder weniger gegensätzliche Situationen vor Augen. Es fällt Ihnen sicher nicht schwer, die Unterschiede zwischen Ihren beiden Beispielen zu benennen. Aber können Sie auch Gemeinsamkeiten beschreiben? Werden beispielsweise ähnliche Lehrwerke benutzt? Sind die räumlichen Bedingungen des Unterrichts vergleichbar? Wählt die Lehrperson die gleichen Inhalte oder Arbeitsformen? Die folgende Aufgabe hilft Ihnen dabei, die beiden Situationen unter einem neuen Blickwinkel zu betrachten und damit besser zu verstehen.

Welche Merkmale zeichnen die beiden Situationen aus, die Sie in Aufgabe 1 skizziert haben? Wo sehen Sie Gemeinsamkeiten, wo Unterschiede? Erstellen Sie eine Liste mit jeweils mindestens drei Aspekten.

In der nun folgenden Aufgabe bitten wir Sie, sich in eine der von Ihnen beschriebenen Lehrpersonen hineinzusetzen. Haben Sie sich schon einmal überlegt, weshalb diese beiden Lehrenden genau so unterrichteten, wie Sie es erlebten? Was waren ihre Motive? Wie sahen sie ihre Rolle im Unterricht? Und was waren die Schülerinnen oder Studenten aus ihrer Sicht? Mit den Antworten auf solche Fragen kommen wir den persönlichen Lehrphilosophien der beiden Personen näher, also den Wertvorstellungen und Überzeugungen, auf die sie bei ihren Entscheidungen zurückgegriffen haben. Das ist sicher eine sehr anspruchsvolle Aufgabe, denn Ihre Begegnung mit diesen Lehrenden liegt möglicherweise bereits viele Jahre zurück. Sie werden daher vielleicht nur vermuten können, wie diese ihren Unterricht sahen. Aber das stellt an dieser Stelle kein Problem dar. Entscheidend ist, dass Sie den Versuch unternehmen, die Perspektiven von Kolleginnen und Kollegen zu verstehen. Bitte überlegen Sie, was die beiden Lehrenden über

ihre Tätigkeit dachten. Sollte Ihnen das bei Ihren eigenen Beispielen nicht gelingen, können Sie sich auch auf die Skizze der japanischen Studentin aus Beispiel 2 beziehen.

DLL 1, S. 12

Beschreiben Sie die Lehrphilosophie einer Lehrerin oder eines Lehrers aus Ihrer Schul- oder Studienzeit. Ergänzen Sie die Satzanfänge wie in den Beispielen in Spalte 2.

Die wichtigste Aufgabe im Unterricht besteht darin, den Lernenden eine gute Anleitung zu geben und ein Vorbild beim Sprechen der Fremdsprache zu sein.

Die Lernenden sollten sich an bestimmte Regeln halten.

sollte man ernst nehmen.

Es ist ein effizienter Lehrstil, wenn man viel von den Lernenden fordert und relativ streng ist. Aber man muss sich auch bemühen, dass die Lernenden Freude am Unterricht haben.

Es ist für Lehrende motivierend, wenn sich die Lernenden aus eigenem Willen um eine Verbesserung ihrer Leistungen bemühen.

Die Lernenden sollen im Unterricht nur in der Fremdsprache sprechen und sich an die abgesprochenen Regeln halten.

Eine Fremdsprache lernt man effektiv, indem man die Fremdsprache benutzt und mit ihr experimentiert.

Die Fremdsprache im Unterricht ist das Hauptkommunikationsmittel.

Haben Sie die Möglichkeit, sich über Ihre Erfahrungen bei der Bearbeitung der ersten drei Aufgaben dieses Kapitels mit Kolleginnen und Kollegen auszutauschen? Dann sollten Sie diese unbedingt nutzen. Die Gegenüberstellung unterschiedlicher Lehrender wird Ihnen viele Hinweise darauf geben, wie stark das Denken, die Einstellungen und das Verhalten von Lehrerinnen und Lehrern das Geschehen im Klassenraum beeinflussen. Zugleich führt uns der Vergleich verschiedener Beispiele unmittelbar zu der Frage, ob es allgemeingültige Merkmale für gute Deutschlehrende geben kann. Wir möchten dieser Frage in der folgenden Aufgabe nachgehen und Sie zunächst bitten, Ihre eigene Sicht festzuhalten.

Durch welche Merkmale sollten sich gute Deutschlehrende Ihrer Meinung nach auszeichnen?

Kreuzen Sie an und ergänzen Sie die Liste.

Die/ Der Lehrende

beherrscht die Zielsprache selbst sehr gut.

hilft den Lernenden, selbstständig zu werden und ihren Lernprozess selbst zu organisieren.

ist mit den neuesten Entwicklungen ihres/ seines Faches vertraut.

stellt die Lernenden immer wieder vor hohe Anforderungen.

spricht selbst mehr als eine Fremdsprache.

benutzt verschiedene Medien.

hat selbst einige Zeit in den deutschsprachigen Ländern verbracht.

gibt offen zu, wenn sie/ er einen Fehler macht oder etwas nicht weiß.

ist eine Lehrerin/ ein Lehrer aus Leidenschaft.

DLL 1, S. 13

Können Sie Ihre Auswahl in jedem Fall gut begründen? Wenn Ihnen das gelingt, ist Ihnen schon viel von dem bewusst, was für Sie persönlich den Lehrberuf ausmacht. Um Sie auf den weiteren Schritten zum Verstehen Ihrer eigenen Lehrphilosophie zu unterstützen, möchten wir Sie am Ende dieses Kapitels bitten, die Ihrer Meinung nach wichtigsten Merkmale in eine Reihenfolge zu bringen.

Erstellen Sie eine Reihenfolge von Merkmalen guter Deutschlehrender.

Das Gespräch mit Kolleginnen und Kollegen über die Frage, was gute Lehrende auszeichnet, kann zu sehr interessanten Einsichten in die Vielfalt von Lehrphilosophien führen. Wir hoffen daher, dass diese Aufgabe Ihnen die Möglichkeit gegeben hat, sowohl den eigenen Standpunkt als auch die Sichtweise anderer Lehrender besser zu verstehen. Ausgehend von pädagogischen Vorbildern und deren Sicht des Lehrberufs haben Sie in diesem Kapitel über die Merkmale von guten Lehrenden nachgedacht. Sicher konnten Sie bei der Bearbeitung der einzelnen Texte und Aufgaben feststellen, wie unterschiedlich die individuellen Vorstellungen zu diesem Thema sind. Ihre eigene Lehrphilosophie rückte deshalb mehr und mehr in den Blickpunkt. Im folgenden Kapitel soll sie im Zentrum stehen.

In Ihrer Lehrphilosophie wird deutlich, wie Sie sich als Lehrkraft sehen, wie Sie ihre Rolle definieren, welche pädagogischen Ziele für Sie besonders wichtig sind oder was einen effektiven Unterricht für Sie ausmacht. Die Aufgaben in diesem Kapitel beschäftigen sich deshalb intensiv mit Ihrer beruflichen Selbstwahrnehmung.

Dieses Kapitel hilft Ihnen,

Selbstporträts anderer Lehrerinnen und Lehrer systematisch zu analysieren, sich bewusster darüber zu werden, welche Rolle Sie im Klassenraum für sich selbst bevorzugen,

Ihre eigenen Lehrphilosophie zu beschreiben.

Die didaktischen Vorstellungen von einzelnen Lehrenden gehen nicht selten weit auseinander. Das wird deutlich, wenn man eine Gruppe von Lehrkräften nach häufig gebrauchten didaktischen Begriffen befragt. Was beispielsweise **kommunikativer Unterricht** für das konkrete Handeln im Unterricht bedeutet, wird äußerst unterschiedlich interpretiert. Während die einen darunter den Verzicht auf die Muttersprache oder auf Grammatikunterricht verstehen, werten andere es bereits als kommunikativen Unterricht, wenn die Lernenden hin und wieder einen mündlichen Beitrag in der Fremdsprache leisten.

DLL 1, S. 14

Weitere konkrete Beispiele finden Sie später in acht beruflichen Selbstporträts. In einem dieser Texte spricht beispielsweise der Lehrer Markus über seine Idee von Lernerorientierung. Wenn Sie sich später mit diesem Text beschäftigen, werden Sie sicher an einigen Punkten auf Unterschiede zu Ihrem eigenen Verständnis des Begriffes stoßen. Wir möchten Sie deshalb an dieser Stelle bitten, einige Gedanken zu häufig gebrauchten didaktischen Begriffen zu notieren. Im Verlauf dieses und der folgenden Kapitel werden Sie auf diese Notizen zurückgreifen können.

Was bedeuten für Sie die folgenden Begriffe? Notieren Sie Ihre Überlegungen zu mindestens zwei der Begriffe. Sie können eigene Begriffe ergänzen.

kommunikativer Unterricht:

Lernerorientierung:

autonomes Lernen:

Der ausgeprägt individuelle Charakter von Lehrphilosophien verwundert nicht. Zum einen bilden sie sich durch biografische Erfahrungen heraus. Wie wir in Kapitel 1.1 gesehen haben, spielen dabei vor allem die Erlebnisse der eigenen Schulzeit eine wichtige Rolle. Zum anderen fließen die beruflichen Erfahrungen als Lehrkraft, allgemeine Vorstellungen in der Gesellschaft über das Lehren und Lernen oder auch Theorien und Erkenntnisse aus wissenschaftlichen Disziplinen wie der Pädagogik, der Fremdsprachendidaktik oder der Psychologie ein. Schließlich zeigen sich in den Lehrphilosophien natürlich auch der Charakter und das Temperament der Lehrenden.

Eine Lehrphilosophie ist deshalb eine sehr komplexe Ansammlung von Denk- und Gefühlsmustern. Diese wirken sich unmittelbar – wenn auch häufig unbewusst – auf das Handeln im Unterricht aus, denn Lehrerinnen und Lehrer streben danach, im Einklang mit ihrer Lehrphilosophie zu unterrichten. Sie finden in ihr eine wichtige Orientierung bei den Entscheidungen, die sie im Unterricht treffen müssen. Das bedeutet aber auch: Wenn Lehrende sich beruflich weiterentwickeln möchten, dann sollten sie zunächst versuchen, sich der eigenen Lehrphilosophie bewusst zu werden. In den Texten und Aufgaben des ersten Kapitels haben Sie bereits verschiedene Anregungen dazu gefunden. Die nächste Aufgabe bietet Ihnen eine weitere Hilfestellung an.

Besonders klar zeigen sich die Vorstellungen von Lehrkräften, wenn man sie bittet, ihre Tätigkeit mit anderen Berufen zu vergleichen. Metaphern erleichtern den Zugang zu komplexen Erfahrungen und Situationen. Sie können Lehrenden deshalb beim

Unterrichten eine Orientierung geben und ermöglichen es ihnen zugleich, ihre Denk- und Gefühlsmuster bewusster wahrzunehmen.

DLL 1, S. 15

Wie gut beschreiben Ihrer Meinung nach folgende Metaphern den Lehrberuf?

Kreuzen Sie in der Tabelle an und begründen Sie Ihre Entscheidung.

Vorschläge für eigene Metaphern:

Fiel es Ihnen bei einigen dieser Metaphern schwer, Parallelen zum Lehrberuf zu entdecken? Das wäre nicht erstaunlich. Zweifellos lassen sich jedoch Kolleginnen und Kollegen finden, die wiederum Ihre Schwierigkeiten gar nicht nachvollziehen können und stattdessen gerade jene Metaphern ablehnen, bei denen Sie ohne große Überlegung ein Kreuz in die Spalte „sehr gut“ setzten. Gerade das macht es so interessant und auch für die eigene Weiterentwicklung lohnend, die Lehrphilosophien von Kolleginnen und Kollegen kennenzulernen. Es öffnen sich Ihnen dadurch nicht nur neue Perspektiven auf Ihr Berufsfeld. Sie können ebenso Bestätigung in Ihrer Sicht des Lehrberufs finden und feststellen, dass Sie mit Ihren Ideen nicht allein sind.

Der folgende Schritt soll Ihnen die Möglichkeit geben, dem Denken und Fühlen von Kolleginnen und Kollegen näherzukommen. Dafür stellen wir Ihnen die erwähnten beruflichen Selbstporträts vor.

Beginnen möchten wir mit einer Lehrerin aus den USA. Jennifer arbeitet in einer Oberschule (High School) im Staat Washington. Ihre Schülerinnen und Schüler können in der Regel eine Fremdsprache wählen. In ihrem Text beschreibt Jennifer ihr berufliches Selbstverständnis mit einer neuen Metapher.

DLL 1, S. 16

Meine Rolle im Klassenzimmer gleicht der eines Wanderführers im Hochgebirge. Wie Anfänger, die sich entschlossen haben, den Aufstieg auf den Gipfel zu wagen, so haben sich meine Schülerinnen und Schüler entschieden, Deutsch zu lernen und damit zumindest einen Hauch von Interesse für das Fach gezeigt. Sie sind allerdings wie die Wanderer nur Anfänger und haben keine Vorstellung davon, was sie auf der Wanderung erwartet. Als Führerin ist es meine Aufgabe, ihnen beim Lernen zu helfen und ihnen den Weg zu zeigen, der zum Erfolg führt. Dazu gehört, sie so stark zu machen, dass sie sich nicht von den anstrengenden grammatischen Passagen entmutigen lassen. Dazu gehört auch, dass ich Unterrichtsstunden entwerfe, die es ihnen möglich machen, die erworbenen Fertigkeiten zu nutzen.

Mir macht es Spaß, bei der Planung kreativ zu sein. Ich bekomme meine Inspirationen nicht nur von meinen Kollegen und Mentoren, sondern aus der Jugendliteratur, aus Spielen, der Popmusik und aus Fernsehshows. Fast alles kann man für den Deutschunterricht nutzen und ich liebe und genieße die Herausforderung, für meine Schüler neue Lernwege zu schaffen.

Wie ein guter Wanderführer, der auf die heimische Flora und Fauna hinweist, oder der den Wanderern interessante Geschichten und historische Anekdoten erzählt, so ergreife ich jede nur denkbare Möglichkeit, meinen Schülern Beispiele dafür zu geben, wie relevant das ist, was sie lernen. Mit Filmen und Musik, durch Ausflüge in die Geschichte und mithilfe aktueller Ereignisse versuche ich den Unterricht mit dem Alltag meiner Schüler zu verknüpfen und Situationen herzustellen, in denen sie die erworbenen Fertigkeiten anwenden können. Dies ist ein entscheidender Teil des Unterrichts, denn es gibt bei uns kaum Möglichkeiten, mit deutschen Muttersprachlern zu kommunizieren.

Der Wanderführer beflügelt die Gruppe mit dem Versprechen auf herrliche Ausblicke, wenn der Gipfel erreicht ist. Als Führerin im Klassenzimmer ermutige ich meine Schüler zu erkennen und anzuerkennen, dass der Gewinn, eine Fremdsprache sprechen zu können, die Mühen und Anstrengungen beim Lernen allemal aufwiegt. Mit Begeisterung berichte ich ihnen, wie vielfältig mein Leben dadurch bereichert wurde, dass ich Deutsch sprechen kann und fordere sie mit Nachdruck auf, Möglichkeiten für Reisen und zum Studium im Ausland zu nutzen. Ich berichte auch von meinen eigenen Lernerfahrungen und spare dabei die komischen und manchmal sogar beschämenden Fehler nicht aus, die ich beim Lernen der Sprache gemacht habe.

Die Schüler werden weiter lernen wollen, wenn der Lernprozess für sie bedeutsam ist und Spaß macht. Als Führerin bin ich mir bewusst, dass spielerische Elemente unbedingt in den Unterricht gehören. Meine Schüler sind eher bereit, Risiken im Sprachgebrauch einzugehen, wenn sie ein Spiel spielen, ein Lied singen oder eine Szene aufführen. Ich bemühe mich, eine vertrauensvolle Atmosphäre herzustellen: Meine Schüler wissen, dass ich sie nicht beschämen werde, wenn sie Fehler machen. Sie wissen: Ich möchte, dass sie lernen und erfolgreich sind. Genau deshalb sind sie fast immer bereit, hart zu arbeiten, die Vokabeln und grammatischen Strukturen zu lernen, die sie brauchen, um am „Spaß“ teilzuhaben. Ich bin davon überzeugt, dass positive Erfahrungen in frühen Phasen des Sprachenlernens die Türen aufmachen für weiteres Lernen und vielleicht sogar für mehr kulturelle Neugier und Toleranz.

Jennifer gibt uns mit ihrer Beschreibung des Deutschunterrichts als Wanderung im Hochgebirge ein sehr anregendes Beispiel dafür, wie mithilfe einer Metapher die

verschiedenen Aspekte des Lehrberufs erfasst und in einen stimmigen Zusammenhang gebracht werden können.

Haben Sie Lust bekommen, Ihr eigenes berufliches Selbstverständnis auch in einer Metapher zu beschreiben? Sie erhalten dazu bald Gelegenheit. Zuvor möchten wir Ihnen jedoch noch einige Anregung für das Schreiben geben. Diese finden Sie auf den folgenden Seiten in den Selbstporträts von acht Lehrerinnen und Lehrern aus Deutschland. Mindestens zwei von diesen Texten sollten Sie intensiv bearbeiten. Aber je mehr Selbstporträts Sie lesen oder anhören, desto facettenreicher wird sich Ihnen natürlich das Bild des Lehrberufs zeigen.

DLL 1, S. 17

Obwohl wir diese Texte als Selbstporträts bezeichnen, wurden sie – im Unterschied zu der Beschreibung von Jennifer – nicht von den jeweiligen Personen in dieser Form selbst verfasst. Die Grundlage bilden vielmehr ausführliche Interviews über verschiedene Aspekte des Arbeitsalltags dieser Lehrkräfte. Vor allem die Aussagen, die ihre Lehrphilosophie betreffen, haben wir dann in diesen Selbstporträts zusammengeführt. Gemeinsam ist allen acht Lehrenden, dass sie an deutschen Universitäten multikulturelle Klassen unterrichten. Auch wenn sich dieses Arbeitsumfeld vielleicht deutlich von Ihrem unterscheidet, so steht das doch dem Verständnis der Texte nicht im Wege. Und aufschlussreich sind die Selbstporträts gerade in jenen Passagen, die sich Ihnen nicht sofort erschließen.

Lesen Sie das folgende Selbstporträt der Lehrerin Elena.

Unterstreichen Sie im Text die Informationen, die zu den Kategorien am rechten Rand gehören.

Ich bin ohne besondere zusätzliche Qualifikation zum Deutschunterricht mit ausländischen Studierenden gekommen. Deshalb musste ich mich zunächst erst einmal mit der Methodik beschäftigen. Ich habe mir einiges angelesen, habe Kolleginnen und Kollegen gefragt und mir ihren Unterricht angesehen. Ich muss sagen, dass ich diese neue Tätigkeit von Beginn an als sehr befriedigend erlebt habe, denn ich hatte sehr oft das Gefühl, etwas geschafft zu haben. Gerade auf den unteren Niveaustufen sieht man ja die Fortschritte sehr schnell. Das finde ich gut.

Ein Bild, das meinen Unterricht passend beschreibt, ist das des Gartens, in dem man etwas sät und hegt und pflegt und der Hoffnung ist, dass dann ein Ergebnis kommt. Ich bin die Gärtnerin und muss mich um sehr viele Dinge kümmern. Besonders wichtig sind dabei Geduld und Ruhe. In den Sprachunterricht übersetzt, bedeutet das, ganz systematisch, langsam und Schritt für Schritt vorzugehen, auch wenn das komisch klingt am Anfang. Ich bemühe mich, von den Lernenden bei Wortschatz und Grammatik nie etwas zu fordern,

was im Unterricht noch nicht da war. Das ist übrigens aus meiner Sicht das Manko bei einigen Lehrwerken, bei denen die Lernenden plötzlich mit einem Haufen von Wörtern konfrontiert werden, die sie nicht kennen können. Es wird da sehr viel Wert darauf gelegt, dass man reagiert, dass man redet. Wie man redet, scheint egal zu sein. Ich finde das nicht so gut. Ich bevorzuge es, wenn die Lernenden mit ganz einfachen Mitteln kommunizieren, aber dafür grammatisch korrekt. Wenn man erst mal gelernt hat, dass die Verständigung auch mit grammatisch falschen Sätzen irgendwie funktioniert, dann lässt sich das später nicht mehr reparieren, glaube ich. Deshalb biete ich im Unterricht die Inhalte dar und erwarte von den Lernenden, dass sie sich daran orientieren. Wie auch im Garten kann man dabei die Erfolge nicht von Stunde zu Stunde feststellen. Sie werden manchmal erst nach vielen Wochen sichtbar.

Da gibt es dann zum Beispiel ein Thema, bei dem das zuvor Gelernte wichtig ist. Und die Lernenden versuchen tatsächlich es anzuwenden, korrigieren sich vielleicht selbst oder diskutieren über die richtige Lösung. In solchen Momenten bin ich dann als Lehrerin auf einmal so ein bisschen draußen und meine Anleitung ist gar nicht mehr nötig. Und das finde ich dann sehr zufriedenstellend. Aber bis ein solches Sprachniveau erreicht ist, sollten im Unterricht grammatische Schwerpunkte dominieren. Alles andere wirkt doch irgendwie künstlich und lenkt letztlich von der eigentlichen Zielsetzung ab. Das selbstständige Arbeiten der Lernenden sollte gerade bei Anfängern also nur am Rande eine Rolle spielen. Aufwand und Nutzen müssen ja immer in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander stehen. Wenn die Lernenden ein Niveau erreicht haben, auf dem es ihnen keine Mühe mehr bereitet, sich frei und korrekt zu äußern, kann man auch mal an Projektarbeit oder ähnliches denken. Aber bis dahin sollte es ganz streng Sprachunterricht geben. Denn alles andere hat ja wenig Sinn.

DLL 1, S. 96

Bei diesem Auszug aus dem Unterrichtsgespräch fällt sofort ins Auge, wie viel Zeit die Lernenden benötigen, um Missverständnisse aus dem Weg zu räumen. Diese liegen in ihrer mangelnden Ausdrucksfähigkeit und ihrem sehr begrenzten Wortschatz begründet, was für Lernerinnen und Lerner der Niveaustufe A1 typisch ist. Im ersten Abschnitt dreht sich beispielsweise die Interaktion vor allem um die Bedeutung des Verbes „aufnehmen“, das mehrere Kursteilnehmende nicht kennen oder mit den Verben „abnehmen“ und „zunehmen“ verwechseln.

Es sind genau diese Brüche in der Interaktion, die das Gespräch für uns interessant machen. Denn sie fordern die Lernenden dazu heraus, gemeinsam nach Auswegen zu suchen. Bezeichnend für diese Klasse ist offensichtlich, dass sie diese Bemühungen sehr

ernsthaft und beharrlich betreibt. Wir möchten nun gemeinsam mit Ihnen untersuchen, wann genau dabei das gemeinsame Konstruieren eine Rolle spielt.

Welche Beispiele für Ko-Konstruktionen finden Sie in diesen Ausschnitten? Tragen Sie die Nummern der Ausschnitte in die Tabelle ein.

Die Lernenden klären gemeinsam die Bedeutung eines Wortes/ einer Situation.

Die Lernenden erarbeiten sich gemeinsam neues Wissen.

Die Lernenden helfen sich gegenseitig beim Lernen.

Dieser Blick in den Unterricht an der japanischen Universität verdeutlicht, was wir zum Beginn dieses Kapitels gesagt haben: Die Lernenden verhalten sich in keiner Weise passiv oder zurückhaltend, wie es für ihre Lerntradition typisch wäre. Auch wenn sie sich unterschiedlich aktiv an diesem Gespräch beteiligen und einige von ihnen die Szene dominieren (vor allem S1, S4, S5), agieren sie als eine Gruppe und zeigen Interesse an einem Austausch in der Fremdsprache. Natürlich dürfen wir zugleich nicht übersehen, dass es sich um eine ungewöhnlich kleine Klasse mit spürbar gut motivierten Lernenden handelt. Und wir können auch davon ausgehen, dass sich der Lehrer nicht in jeder Unterrichtsstunde so weit zurücknimmt. Insofern stellt dieser kurze Ausschnitt sicher weder ein typisches Beispiel für den Deutschunterricht in Japan dar noch für den Unterricht in dem betreffenden Kurs.

Für die Metapher Klassenzimmer als Kultur ist diese Szene aber sehr aufschlussreich: Die besonderen Merkmale der Kultur des Klassenraumes treten in einem relativ kurzen Ausschnitt des Unterrichts deutlich hervor. So erkennt man, dass die Kultur einer Klasse sehr stark von der Interaktion der Beteiligten geprägt wird. Durch die Art und Weise, wie die Personen miteinander kommunizieren, bekommen wir auch einen Eindruck von den zwischenmenschlichen Beziehungen in der Lerngruppe und der Atmosphäre im Klassenraum. Darüber hinaus werden bestimmte Werte und Regeln deutlich, die für das Verhalten in diesem Unterricht gelten und sich unmittelbar auf die Lernprozesse auswirken. Diese Kultur des Klassenraumes hat sich, wie man leicht vermuten kann, nicht von heute auf morgen gebildet. Hinter dem, was wir in der Szene beobachten können, verbirgt sich also ein gewisser Zeitraum, in dem die Beteiligten gemeinsam zu dieser Form des Miteinanders gefunden haben. In diesem Sinn stellt die Klassenraumkultur immer ein kooperatives Produkt der gesamten Lerngruppe mit einer ganz eigenen Geschichte dar. Mit diesem Kapitel wollten wir Ihre Aufmerksamkeit auf das Besondere der sozialen Situation **Unterricht** lenken. Im Klassenzimmer gestalten Lehrende und Lernende gemeinsam eine eigene Kultur und bei diesem Prozess spielt die Lehrperson eine besondere Rolle. Denn selbst wenn sie sich, wie im Fall des Unterrichtsausschnitts aus Japan, im Hintergrund hält, ist das Verhältnis zu den Lehrenden immer asymmetrisch. Sie

trägt letztlich die Verantwortung für die Gestaltung der Kultur des Klassenraumes. Mit ihrer Planung entscheidet sie beispielsweise darüber, wie umfangreich die Möglichkeiten zur Interaktion im Klassenraum sind. Sie sorgt für verbindliche Strukturen und beeinflusst mit ihrem Verhalten maßgeblich die Atmosphäre, in der Lehren und Lernen stattfinden.

DLL 1, S. 97

Diesen Zusammenhang zwischen dem Verhalten der Lehrenden und der Kultur des Klassenraumes möchten wir in den folgenden beiden Kapiteln genauer betrachten.

Jede Kultur zeichnet sich durch eine Vielzahl von Regeln und Ritualen aus, die für das konfliktfreie Zusammenleben in einer Gemeinschaft von elementarer Bedeutung sind. In ihnen spiegeln sich die jeweils geltenden Werte der sozialen Gruppe. Und sie geben den Menschen für ihre alltäglichen Handlungen Orientierung und Struktur.

Solche Regeln und Rituale findet man auch in jeder Lerngruppe und sie erfüllen dort ganz ähnliche Funktionen: Sie sind ein Ausdruck bestimmter Werte, sie strukturieren den Ablauf und sie verleihen Sicherheit.

Dieses Kapitel möchte Sie dabei unterstützen, dass Sie beurteilen können, wie Regeln und Rituale das Geschehen im Klassenraum beeinflussen, dass Sie sich eigener Regeln und Rituale in Ihrem Unterricht bewusst werden.

Regeln sind ein wichtiges Mittel, um das Verhalten aller Beteiligten im Klassenraum so zu organisieren, dass die gesetzten Ziele möglichst konfliktfrei und in der gegebenen Zeit erreicht werden können. Hinter Regeln sollte in diesem Sinne also immer eine rationale Begründung stehen, die alle Beteiligten auch kennen.

Regeln können alle Aspekte des Unterrichtsgeschehens betreffen: den Umgang miteinander, das Verhalten während der Gruppenarbeit, die Verwendung von Mutter- und Fremdsprache, die Konsequenzen bei verspätetem Erscheinen zum Unterricht und vieles andere mehr. Ihnen fallen wahrscheinlich sofort eine Reihe weiterer Regeln ein, die in Ihrem Unterricht gelten.

Erinnern wir uns unter diesem Gesichtspunkt noch einmal an den Unterricht an der japanischen Universität zum Thema Lebensformen in Deutschland. Sehen Sie sich noch einmal das Foto aus dem Unterricht an.

Was denken Sie? Welche Regeln gelten in diesem Unterricht und welche möglichen Funktionen erfüllen sie? Nennen Sie zwei weitere Beispiele.

Der Lehrer ruft die Lernenden nicht auf.

Sie sollen selbstständig entscheiden, wann sie einen Beitrag leisten möchten.

Aus Ihrer eigenen Erfahrung wissen Sie sicher, dass eine Regel nur dann etabliert werden kann, wenn die Begründung für alle Beteiligten einsichtig ist und von allen akzeptiert wird. Notwendig ist also ein Konsens in der Lerngruppe über den Sinn einer Regel. Deshalb

sollten Regeln zur Diskussion gestellt werden und auch für Modifikationen offen sein, wenn eine veränderte Situation es erfordert. Es empfiehlt sich, sie zu Beginn eines Kurses zu besprechen und dann gemeinsam auf die konsequente Einhaltung zu achten. Dafür müssen natürlich von vornherein die Sanktionen klar sein, die der Verstoß gegen eine Regel nach sich zieht.

Regeln stellen – so lässt sich zusammenfassend sagen – ein gemeinsames Produkt der Lerngruppe dar, ob es sich nun um mündliche Absprachen handelt oder die Regeln schriftlich festgehalten (und möglicherweise mit den Unterschriften aller Beteiligten versehen) werden.

DLL 1, S. 98

Hinter dieser Überlegung steht allerdings ein sehr optimistisches Bild von den Lernenden. Nicht immer sind sie daran interessiert oder dazu fähig, gemeinsam mit der Lehrperson Regeln zu verabreden. In diesen Fällen bleibt den Lehrenden zunächst nur, ihrer besonderen Stellung gerecht zu werden und die für alle verbindlichen Regeln selbst zu setzen. Es sollte dennoch ein wichtiges Ziel bleiben, die Verantwortung für die Lehr- und Lernprozesse mit den Lernenden zu verabreden, das heißt, die Regeln des Unterrichts zur Diskussion zu stellen. Denn es wäre ein Widerspruch, von den Lernenden selbstbestimmtes Handeln mit der Fremdsprache zu erwarten und zugleich alle Bedingungen zu diktieren, unter denen dies geschehen soll.

Überlegen Sie, welche Regeln in Ihrem Unterricht gelten. Sind diese Regeln mit den Lernenden abgesprochen oder haben Sie diese aufgestellt? Und was passiert, wenn diese Regeln verletzt werden? Ergänzen Sie die Tabelle.

Ebenso wie Regeln helfen auch Rituale dabei, eine bestimmte Kultur des Klassenraumes zu etablieren und die Lehr- und Lernprozesse effektiv und effizient zu organisieren. Das Besondere an Ritualen ist ihre symbolische Bedeutung. Der Zusammenhang zwischen der Handlung und dem erwünschten Ziel erschließt sich häufig nur denjenigen, die mit der Situation vertraut sind und diese Symbole deshalb zu deuten wissen. Für die Mitglieder der Kultur ist die Bedeutung natürlich klar. Sie sind Eingeweihte, und das Ritual stellt damit ein Element der Gruppenidentität dar.

Bei Ritualen handelt es sich häufig um Handlungen, die auf den ersten Blick nicht alltäglich wirken. Dieser Eindruck kann durch Gesten ebenso erzeugt werden wie durch Sprache oder Gegenstände, die für den Unterricht außergewöhnlich sind oder in ungewöhnlicher Art und Weise verwendet werden. Gerade durch diese Nichtalltäglichkeit ziehen sie die Aufmerksamkeit auf sich. Rituale eignen sich deshalb besonders für die Gestaltung der Übergänge zwischen den verschiedenen Phasen des Unterrichts. Das Lied zu Beginn der

Stunde, eine Konzentrationsübung in der Mitte oder ein bestimmtes Ritual zum Abschluss jeder Stunde stellen dafür Beispiele dar.

Rituale erfüllen innerhalb der Gesamtstruktur des Unterrichts in einer Klasse eine wichtige Funktion, beispielsweise wenn die neue Woche mit einem Morgenkreis begonnen wird oder die Geburtstage von Schülerinnen und Schülern nach einem wiederkehrenden Ablauf gefeiert werden. Rituale können aber auch für einzelne Unterrichtsaktivitäten oder Unterrichtsphasen von großem Nutzen sein. Sie haben beispielsweise in Kapitel 1 schon die Lehrerin kennengelernt, die in ihrer großen Klasse einen Ball zu einem der Schüler wirft.

DLL 1, S. 99

Es ist ein Ritual, mit dem das Recht oder auch die Pflicht zum Sprechen unter den Lernenden weitergereicht werden. Nimmt die Lehrerin den Ball, wissen alle, was nun kommt. Diese Vorhersehbarkeit strukturiert das Geschehen im Raum und den zeitlichen Ablauf. Gerade in großen Klassen wie in unserem Beispiel ist dieses Ritual bei kommunikativen Aktivitäten sehr sinnvoll. Der immer gleiche Ablauf dieser Handlungssequenz, das Wissen um seine Wiederholbarkeit macht die Situation leichter handhabbar.

Betrachten wir noch ein weiteres Beispiel:

Ist Ihnen die Geste des Lehrers im Vordergrund links auf dem Foto in der japanischen Universität aufgefallen? Hier sehen Sie ein weiteres Foto aus dem Unterricht dieser Klasse. Während einer Partnerarbeitsphase richtet sich eine Studentin mit einer Frage an den Lehrer.

Können Sie sich denken, welchen Zweck das Ritual erfüllt, das beide Fotos zeigen? Das aus dem Sport bekannte Zeichen für Auszeit, ein mit beiden Händen gebildetes T, wird in dieser Situation vom Lehrer benutzt, um den Wechsel zwischen den Sprachen zu kennzeichnen. Das Ritual ist aber nicht nur der Lehrperson vorbehalten. Alle Beteiligten – so lautete die Verabredung in dieser Klasse – sollten mit diesem Zeichen deutlich anzeigen, wenn sie vom Deutschen ins Japanische wechseln möchten. In diesem Fall wurde das Ritual vom Lehrer vorgeschlagen und von den Lernenden als sinnvoller Bestandteil der Unterrichtskultur akzeptiert. Es ist aber ebenso denkbar, dass sich solche Rituale im Laufe der Zeit in einer Klasse entwickeln.

DLL 1, S. 100

Wer ein Wort in der Muttersprache sagt, muss als Hausaufgabe fünf deutsche Sätze aufschreiben, in denen das Wort vorkommt.

Zu Beginn jedes Unterrichts singen alle gemeinsam ein deutsches Lied.
Der Reihe nach schreiben alle Kursteilnehmenden ein Protokoll zu einer Unterrichtsstunde, das später von allen kommentiert und ergänzt wird.
Bei Gruppenarbeiten erhält jede Gruppe immer auch einen Würfel. Mit ihm wird bestimmt, wer die Ergebnisse später im Plenum vortragen wird.
Bei Fragen wenden sich die Schülerinnen und Schüler prinzipiell zuerst an die gesamte Klasse. Erst wenn niemand die Antwort weiß, spricht die Lehrkraft.
Wenn ein bestimmtes Musikstück erklingt, wissen die Lernenden, dass eine neue Unterrichtsphase oder eine neue Aktivität beginnt.
Sie werden nun anhand von drei kurzen Sequenzen aus dem Deutschunterricht an einer spanischen Grundschule beobachten können, welche Funktion Rituale bei der Gestaltung des Unterrichts spielen können. Beim Betrachten der Unterrichtsmitschnitte wird Ihnen schnell auffallen, dass in dieser Klasse besondere Rituale eine wichtige Rolle spielen. Das Foto unten hält beispielsweise das gemeinsame Spielen eines Fingertheaters fest, dessen Dramaturgie den Lernenden gut vertraut ist. Wir als Zuschauer erwarten gespannt, wie sich das Geschehen im nächsten Moment entwickeln wird. Die Schülerinnen und Schüler wissen aber sofort, was von ihnen erwartet wird. Wir möchten Sie bitten, sich zu überlegen, welche Funktion solche Rituale im Unterricht von Michael Priesteroth erfüllen.
Lied hören und verstehen, nachsingen und eigene Strophe verfassen,
Wortschatzerweiterung zum Thema Freizeit.
Lied hören, nachsingen, eigene Strophe singen, aufnehmen und auf interaktiver Tafel abspielen.
Sehen Sie den Zusammenschnitt Rituale im Unterricht und beschreiben Sie in Stichpunkten drei Rituale und ihre Funktionen.
Dieser Lehrer hat in seiner Klasse Rituale etabliert, die ganz offensichtlich zu seinem individuellen Unterrichtsstil passen. Sie lassen sich nicht ohne weiteres auf andere Kontexte übertragen. Das Video verdeutlicht somit noch einmal sehr anschaulich, was wir in Kapitel 1 mehrfach betont haben: Die Individualität der Lehrperson, ihr Temperament oder auch – wie in diesem Fall – ihr schauspielerisches Talent sind entscheidend für das Geschehen im Klassenraum.

DLL 1, S. 101

Bisher haben wir vor allem die positiven Effekte von Regeln und Ritualen für das Entstehen einer Klassenraumkultur betont. Doch die negativen Effekte dürfen nicht unerwähnt bleiben. So geben Regeln und Rituale dem Unterricht zwar eine verständliche Struktur und verleihen dadurch Sicherheit. Sie können aber auch die Gestaltungsspielräume und die

Kreativität einengen. Sie erleichtern Lehrenden die Organisation des Unterrichts, behindern aber dann dessen Weiterentwicklung, wenn sie zu Routinen erstarren, deren Sinn nicht mehr verstanden wird. Sie helfen den Beteiligten dabei, ein Arbeitsbündnis zu schließen und fördern das Bewusstsein für die Lerngemeinschaft, haben jedoch ebenso das Potenzial, übermäßigen Anpassungsdruck zu erzeugen. Sie helfen dabei, die begrenzte Unterrichtszeit sinnvoll zu nutzen, können sich aber bei unreflektierter Anwendung auch leicht ins Gegenteil verkehren. Deshalb ist es notwendig, Regeln und Rituale regelmäßig danach zu befragen, ob sie in den Augen von Lehrenden und Lernenden noch die gewünschten Effekte erzielen oder angepasst werden sollten.

Und wie ist das in Ihrem Unterricht? Welche Regeln oder Rituale gelten bei Ihnen?

Überlegen Sie, welche Rituale Sie in Ihrem Unterricht etabliert haben. Welche Funktion erfüllen Sie? Strukturieren Sie den gesamten Unterricht oder nur einen Teil davon?

Ergänzen Sie die Tabelle.

Wir haben in diesem Kapitel gesehen, dass Regeln und Rituale einen großen Einfluss auf die Kultur des Klassenraumes ausüben. Sie können dazu beitragen, das Wir-Gefühl zu stärken und ein Lernklima zu etablieren, das den Unterricht für alle Beteiligten attraktiv macht. Weitere Möglichkeiten, eine lernförderliche Atmosphäre zu gestalten, erarbeiten wir uns im nun folgenden Kapitel.

Das Lernklima einer Klasse lässt sich an der Interaktion der Beteiligten untereinander und ihrem individuellen Verhalten im Klassenzimmer erkennen: Arbeiten die Lernenden konzentriert an den Übungen und Aufgaben oder eher gelangweilt und desinteressiert? Kommt es während der Gruppenarbeit zu einem intensiven Austausch oder sitzen die Lernenden einfach nur nebeneinander? Reagieren sie engagiert auf die Impulse der Lehrperson oder wirken sie abwesend und lustlos? Wie gehen die Lernenden miteinander um? Wie ist ihr Verhältnis zur Lehrperson? All das sind Aspekte, an denen sich die Atmosphäre eines Unterrichts ablesen lässt. Wie wir am Beispiel der Regeln und Rituale gesehen haben, können Lehrende unmittelbar Einfluss auf dieses Lernklima nehmen. Aber aus Ihrer alltäglichen Praxis wissen Sie auch, dass jede Klasse ihre ganz eigene Atmosphäre hervorbringt.

Lehrende wären überfordert, wenn sie glaubten, sie alleine seien verantwortlich für die Atmosphäre einer Klasse. Denn auch die interessanteste Aufgabe kann zum Beispiel den Liebeskummer nicht vergessen machen, den eine Schülerin mit in den Unterricht bringt, oder die wichtige Prüfung, die am selben Tag noch in einem anderen Fach ansteht, oder die Antipathien zwischen zwei Lernenden, die nun zufällig gemeinsam eine Gruppenarbeit erledigen sollen. Für Lehrende ist es deshalb wichtig, ihre Einflussmöglichkeiten auf die Unterrichtsatmosphäre realistisch einzuschätzen.

DLL 1, S. 102

Dieses Kapitel will Ihnen dabei helfen, besser zu verstehen, welche Rolle Ihr Verhalten als Lehrperson für das Lernklima spielt, die Fähigkeiten weiterzuentwickeln, durch die Unterrichtsstruktur und die Gestaltung der Aufgaben das Lernklima positiv beeinflussen. Aus der Schulforschung wissen wir, dass die Lernfreude und die Motivation der Lernenden steigen, wenn die Atmosphäre als entspannt wahrgenommen wird und auch das gemeinsame Lachen zum Lernen gehört. Aber das bedeutet nicht, dass Unterricht immer nur Spaß machen muss. Seine Effektivität bemisst sich nicht an der Zeit, die mit Lachen verbracht wird. Lernen darf vielmehr auch Mühe kosten. Und Ernsthaftigkeit ist zuweilen sinnvoller als Humor. Forschungen weisen ebenso darauf hin, dass eine entspannte, von allen Beteiligten als angenehm empfundene Unterrichtsatmosphäre gerade dann wahrscheinlich wird, wenn Extreme vermieden werden. Auch hier begegnen wir also wieder einer paradoxen Situation: Lehrende sollten eine Balance finden zwischen einer humorfreien, angespannten oder gedrückten Atmosphäre einerseits und einer ausgelassenen und exzessiv humorvollen Atmosphäre andererseits. Entscheidend dabei ist, dass sie von den Lernenden als authentisch wahrgenommen werden. Ein Unterricht, wie wir ihn in der deutschen Schule Sevilla gesehen haben, lässt sich nicht kopieren. Die Schülerinnen und Schüler würden sicher schnell die Begeisterung an dem Fingertheater verlieren, wenn ein Lehrer mit deutlich weniger schauspielerischem Talent diese Technik einsetzen würde. Lehrerinnen und Lehrer müssen also einen Stil entwickeln, der tatsächlich zu ihnen passt.

Die Präsentationen scheinbar perfekt gelungener Unterrichtsstunden anderer Lehrender sollten Sie demnach ebenso mit gewissen Abstand betrachten wie Beschreibungen der vermeintlich idealen Lehrkraft. Das können wertvolle Quellen für Ihre persönliche Weiterentwicklung sein. Sie ersetzen aber nicht die Mühe, sich Klarheit über den eigenen Stil zu verschaffen.

Ein realistischer Blick auf die Atmosphäre im Klassenraum führt deshalb zu der Frage, wie sich Lernumgebungen so gestalten lassen, dass tatsächlich die Förderung des Lernens im Zentrum steht und nicht das Wohlfühl. Als wir uns in Kapitel 2.2 mit der Geografie des Klassenraums beschäftigten, sind wir bereits mehrfach auf dieses Thema gestoßen. Andere, für ein lernförderliches Klima wesentliche Aspekte werden in den folgenden Kapiteln und in den anderen Einheiten dieses Fortbildungsprogramms aufgegriffen und vertieft. Dazu zählen beispielsweise die Motivation der Lernenden, eine verständliche Struktur des Unterrichts, der sinnvolle Umgang mit Fehlern und andere mehr. Wir möchten deshalb das Kapitel Klassenräume als Kultur beschließen, indem wir anhand

einiger ausgewählter Faktoren mit Ihnen gemeinsam überlegen, was Sie für eine lernförderliche Atmosphäre in Ihrem Unterricht tun können.

Als Lehrperson stellen Sie für die Lernenden in vielerlei Hinsicht ein Modell dar. So stoßen Forschungen in unterschiedlichen regionalen und institutionellen Kontexten immer wieder auf einen engen Zusammenhang zwischen dem Verhalten der Lehrenden und ihrer Einstellungen zum Unterricht einerseits und der Motivation der Lernenden andererseits. Das ist natürlich keine überraschende Erkenntnis. Aus gutem Grund wurde der Selbstkompetenz von Lehrenden in Kapitel 1 eine so große Bedeutung beigemessen. Denn darf eine Lehrkraft Engagement und Enthusiasmus von seinen Schülerinnen und Schülern erwarten, wenn sie/ er selbst nur den notwendigsten Aufwand betreibt? Wie soll eine Lehrkraft in ihrer Klasse Begeisterung für das Erlernen des Deutschen entfachen, wenn sie/ er selbst eigentlich kein besonderes Interesse an der deutschen Sprache und den deutschsprachigen Ländern hat und das auch im Unterricht fortwährend kommuniziert? Selbst wenn sie es nicht direkt sagt, merken die Schüler sofort das fehlende Engagement. Und ist es nicht unwahrscheinlich, dass sich ein respektvoller Umgang im Klassenraum entwickelt, wenn die Lehrperson im Grunde keinen Respekt vor ihrer Tätigkeit und auch sich selbst hat? Und nicht zuletzt: Kann von den Lernenden erwartet werden, dass sie sich an Regeln halten, wenn die Lehrkraft offensichtlich selbst gegen sie verstößt?

DLL 1, S. 103

Sie sehen, es geht hier vor allem um die Glaubwürdigkeit im Auftreten von Lehrenden. Wenn Sie die Kultur in Ihrem Klassenraum verstehen und verbessern möchten, sollten Sie sich daher immer auch die Frage stellen, ob sich die Leitbilder und Ziele Ihres Unterrichts, in Ihrem Verhalten und in Ihren Einstellungen widerspiegeln.

Dazu soll Sie die folgende Aufgabe ermutigen.

Wie können Sie mit Ihrem Verhalten und Ihren Einstellungen eine lernförderliche Atmosphäre schaffen?

Verhalten im Unterricht:

Einstellung zur deutschen Sprache und den deutschsprachigen Ländern:

Einstellung zum eigenen Beruf:

Neben der Selbstkompetenz haben wir in Kapitel 1.7 auch die personale und soziale Kompetenz betont. Es bietet sich an, diesen Punkt hier noch einmal aufzugreifen, denn ob eine lernförderliche Atmosphäre entsteht, hängt entscheidend von den zwischenmenschlichen Beziehungen im Klassenraum ab. Die Lehrerin Mohita Miglani, der wir bereits mehrfach begegnet sind, beschreibt diesen Zusammenhang in dem folgenden Video.

Im Video spricht Mohita Migliani über einige Aspekte, die sie für wichtig hält, um ein lernförderliches Klassenklima zu schaffen.

Sehen Sie das Gespräch über Lernatmosphäre in Großgruppen. Notieren Sie, wie Mohita Migliani ein gutes Klassenklima schafft.

Die Schülerinnen und Schüler persönlich anzusprechen und ihre Redebeiträge nicht durch Korrekturen zu stören, sind für Mohita Miglani zwei wichtige Strategien, um in ihrer großen Lerngruppe eine lernförderliche Atmosphäre zu schaffen. Welche weiteren Möglichkeiten sehen Sie? Die nächste Aufgabe gibt Ihnen Gelegenheit, Ihre Perspektive auf dieses Thema darzustellen.

DLL 1, S. 104

Welche Vorstellungen haben Sie von einem lernförderlichen Miteinander im Klassenraum? Kreuzen Sie an, wie wichtig das folgende Verhalten der Lehrkraft ist. Ergänzen Sie Aspekte, die Ihnen fehlen.

Die Lehrkraft begrüßt und verabschiedet die Lernenden persönlich.

Die Lehrkraft gibt persönliche Informationen über sich preis.

Die Lehrkraft spricht ihre Lernenden mit ihrem Namen an.

Die Lehrkraft lässt die Lernenden über die Inhalte des Unterrichts mitentscheiden.

Die Lehrkraft spricht mit den Lernenden über das Lernen (Ängste, Probleme usw.).

Die Lehrkraft lässt den Unterricht von den Lernenden bewerten.

Die Lehrkraft verabredet gemeinsam mit den Lernenden Regeln.

Die Lehrkraft erklärt die Kriterien für die Bewertung von Leistungen.

Die Lehrkraft bemüht sich, niemanden zu benachteiligen oder zu bevorzugen.

Die Lehrkraft geht auf Lernende mit Problemen oder Ängsten zu.

Die Anforderungen des Unterrichts (z.B. zu erreichende Kompetenzen) macht die Lehrkraft transparent.

Die Lehrkraft ist selbstironisch.

Mit den Fehlern der Lernenden geht die Lehrkraft behutsam um.

Finden Sie Beispiele für ein lernförderliches Klima im Klassenraum, die zu den Adjektiven in der linken Spalte passen.

Die Lehrperson kennt die Namen der Lernenden.

Die Lernenden hören sich (z.B. bei Präsentationen) gegenseitig zu.

DLL 1, S. 105

Eine lernförderliche Atmosphäre wird nicht nur von den Personen und ihrem Umgang miteinander beeinflusst, sondern ganz entscheidend auch von den Inhalten des Unterrichts und von den Arbeitsformen. Da Sie dieses Thema in Kapitel 2.5 bearbeiten werden und Sie sich auch in den

Einheiten 4 und 6 intensiv mit ihm beschäftigen können, werden wir an dieser Stelle nur einige grundlegende Prinzipien ansprechen.

Dass Lernende die Relevanz einer Aufgabe oder Übung verstehen müssen, um motiviert zu arbeiten, liegt auf der Hand. Wir wissen aber auch, dass Lehrende in einem Kontext handeln. Sie sind durch das Curriculum oder das Lehrwerk an bestimmte Inhalte gebunden. Es kann also nicht prinzipiell darum gehen, nur solche Themen in den Unterricht aufzunehmen, deren Bedeutung den Lernenden sofort einsichtig ist. Damit Lernende den Sinn dessen verstehen, was sie gerade im Unterricht tun sollen, sind Erklärungen notwendig. Und es sind die Lehrenden, die diese Erklärungen anbieten müssen. Sie dürfen also nicht davon ausgehen, dass sich das Lernziel einer Übung oder Aufgabe von selbst erschließt. Vielmehr gehört es zu ihren Aufgaben, Lernziele transparent zu machen, den roten Faden im Unterrichtsablauf deutlich zu zeigen und damit für den notwendigen Zusammenhang zwischen den einzelnen Unterrichtsphasen zu sorgen.

Dabei ist vor allem ihre fachliche und didaktische Kompetenz gefragt. Zur fachlichen Kompetenz von Deutschlehrenden gehört unter anderem, dass sie das System der deutschen Sprache durchschauen. Aber Deutsch zu unterrichten ist vor allem deshalb eine sehr anspruchsvolle Aufgabe, weil sich aus diesem System keine Begründung für die Gestaltung des Unterrichts ableiten lässt. Die Entscheidung über eine bestimmte Anordnung von Inhalten und Arbeitsformen kann nur auf der Grundlage didaktischer Überlegungen erfolgen. Nicht das System der deutschen Sprache, sondern Lernstand und Lernziele sollten also darüber bestimmen, zu welchem Zeitpunkt des Unterrichts man das Perfekt behandelt, über Hobbys spricht oder die Lernenden eine erste selbstständige Recherche im Internet machen lässt.

Die Gründe für Ihre Unterrichtsplanung nennen, beeinflusst das Lernklima positiv, denn nur so wissen die Lernenden, warum sie etwas tun (sollen). Dabei spielt der Kontext wiederum eine wichtige Rolle, denn Schülerinnen und Schüler der Primarstufe müssen natürlich andere Erklärungen bekommen als Studierende. Prinzipiell sollten Lehrerinnen und Lehrer jedoch immer bestrebt sein, die Idee hinter ihrer Unterrichtsplanung transparent zu machen. Wir werden Ihnen in Kapitel 2.5 eine Möglichkeit vorstellen, wie Sie Ihrem Unterricht eine nachvollziehbare Struktur geben und wie Sie diese Kohärenz herstellen können.

Ein letzter Punkt, den wir in diesem Zusammenhang thematisieren möchten, ist der Einfluss der Aufgabenstellung auf die Lernatmosphäre. Hier kommen wir zurück auf den oben erwähnten Unterschied zwischen einer Betrachtung des Unterrichts als Labor und als Kultur. Gibt man die Idee der Steuerbarkeit von Lernprozessen auf, öffnet sich der Blick auf die vielfältigen Möglichkeiten, die offene Aufgabenstellungen mit sich bringen. Es kann einen großen Gewinn für die Arbeitsatmosphäre in einem Klassenraum darstellen, wenn die Lernerinnen und Lerner zur Kreativität herausgefordert werden und sie sich mit paradoxen, problematischen, unerwarteten oder kontroversen Fragestellungen auseinandersetzen dürfen. Wir möchten uns das an zwei Beispielen aus Lehrbüchern ansehen. Was mit diesen beiden Aufgaben im Unterricht tatsächlich passiert, können wir natürlich nur vermuten. Es geht also auch bei diesen Unterrichtsmaterialien vor allem darum, welches Potenzial sie zur Schaffung einer positiven Lernatmosphäre besitzen.

DLL 2, S. 9

Zu Beginn möchten wir Sie einladen, an Ihre Lernenden zu denken und sich zu überlegen, welche Faktoren deren Sprachenlernen beeinflussen.

Ziel dieses Kapitels ist, dass Sie allgemeine Faktoren kennen, die das Fremdsprachenlernen in Ihrem Kontext beeinflussen, sich Ihre Lernenden vor Augen rufen und einschätzen können, wodurch ihr Fremdsprachenlernen geprägt ist.

Die Faktoren, die das Sprachenlernen beeinflussen, sind sehr komplex und in den verschiedenen Teilen der Welt jeweils anders. Nicht nur die Bildungssysteme sind unterschiedlich aufgebaut, sondern auch die Sprachen spielen eine unterschiedliche Rolle in der Gesellschaft, im Alltag und in der Schule. Auch der Unterricht selbst wird durch Vorgaben bestimmt, die dessen Inhalte und seinen Verlauf bestimmen: Welche Themen werden besprochen, welche Lernmaterialien stehen zur Verfügung, auf welche Prüfungen wird hingearbeitet? Durch diese Faktorenviefalt erhält das Sprachenlernen verschiedene Facetten.

Das Lernen von Fremdsprachen wird auch sprachpolitisch beeinflusst. Von der Sprachenpolitik eines Landes hängt zum Beispiel ab, welche Rolle bestimmte Sprachen in einer Gesellschaft oder in der Schule spielen, wie viele und welche Sprachen angeboten und gelernt werden, wann mit dem Lernen begonnen wird usw. Das unterscheidet sich von Land zu Land. Im europäischen Kontext werden jedoch Ziele formuliert und Maßnahmen entwickelt, die eine gemeinsame Linie in Bezug auf das Sprachenlernen vorgeben. Von der europäischen Sprachenpolitik wurden zahlreiche Initiativen zur Förderung des Sprachenlernens angestoßen, die auch über die Grenzen Europas hinaus Anwendung finden und sich u.a. auch in fremdsprachendidaktischen Konzepten und Lehr-/Lernmaterialien niederschlagen. Ob sie auch in Ihrem Kontext relevant sind, können Sie in der ersten Aufgabe prüfen.

Welche Ziele europäischer Sprachenpolitik sind Ihnen bekannt?

Lesen Sie die Kurzbeschreibungen und kreuzen Sie an.

Mindestens zwei Fremdsprachen für alle

Die europäische Sprachenpolitik verfolgt seit 1995 das Ziel, dass alle EU-Bürgerinnen und -Bürger neben ihrer Muttersprache mindestens zwei weitere Fremdsprachen erlernen.

Dadurch soll ein friedliches Zusammenleben, aber auch eine Wettbewerbsfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt gesichert werden.

Lebenslanges Lernen

Nach Aussage der europäischen Bildungspolitik reicht es nicht, dass wir nur in der Schule und im Studium aktiv lernen, und zwar deshalb nicht, weil das Wissen in unserer Zeit sehr schnell veraltet und ständig neues Wissen dazukommt. Beim Sprachenlernen ist es

wichtig, die erworbenen Sprach(en)kenntnisse auch nach der Schul- und Berufsausbildung zu pflegen und zu erweitern, um davon in Ausbildung, Beruf und Alltag profitieren zu können.

DLL 2, S. 10

Lernen lernen

Um auch nach der Schule/ nach dem Studium selbstständig weiterlernen zu können, ist eine Lernfähigkeit notwendig, die man bereits in der Schule erwerben sollte. Für das eigenständige Weiterlernen von Sprachen ist es wichtig, dass Lernende ihre Stärken beim Lernen kennen und über geeignete Strategien zum effizienten Sprachenlernen verfügen.

Frühes Fremdsprachenlernen

Die europäische Sprachenpolitik hat die Vorteile des frühen Fremdsprachenlernens erkannt und empfiehlt, möglichst früh mit dem Fremdsprachenunterricht zu beginnen.

Kleinkinder scheinen fast mühelos Sprachen erlernen zu können. Ein mehrsprachiges Lebensumfeld führt dazu, dass Kinder die Existenz mehrerer Sprachen als etwas Natürliches sehen und sich deshalb in diesem Umfeld problemlos zurechtfinden.

Vielfältiges Sprachenangebot

In der Schule sollen nicht nur die Fremdsprachen unterrichtet werden, die weit verbreitet sind und von vielen Menschen gesprochen werden, sondern auch „kleinere“ Sprachen wie Nachbar-, Minderheiten- oder Herkunftssprachen. Auf dem Arbeitsmarkt werden Expertinnen und Experten für die verschiedensten Sprachen und Kulturen gebraucht.

Bilingualer Sachfachunterricht (CLIL)

In vielen Schulen werden inzwischen ein oder mehrere Sachfächer im Rahmen des regulären Schulbetriebs in einer Fremdsprache unterrichtet.

So können die Lernenden die Fremdsprache in einem authentischen Kontext verwenden. Diese sprachpolitischen Ziele prägen vor allem den Fremdsprachenunterricht in europäischen Ländern. Aber sie werden auch außerhalb Europas umgesetzt, z.B. durch Standards und Prüfungen, durch Lehr- und Fortbildungsmaterialien, durch Medien oder durch Instrumente wie z.B. das Europäische Sprachenportfolio.

Vielleicht wurden Ihnen folgende Fragen schon von Ihren Lernerinnen und Lernern gestellt: Wozu soll man überhaupt Fremdsprachen lernen? Was bringt das? Gründe für das Fremdsprachenlernen gibt es viele. Wenn man diese Gründe mit den Lernenden bespricht, können sie oft den Nutzen ihrer Sprach(en)kenntnisse erkennen und dies steigert in der Regel ihre Lernmotivation.

Warum lernen Ihre Lernenden Fremdsprachen? Welche Gründe waren für sie ausschlaggebend, Sprachen zu lernen? Kreuzen Sie an und ergänzen Sie die Liste.

Die Sprache wird weltweit von vielen Menschen gesprochen und verstanden.
Die Lernenden können die Sprache (später) im Beruf gebrauchen.
Die Sprache klingt schön.
Die Lernenden haben besonderes Interesse an dieser Sprache.
Die Lernenden kennen jemanden, der diese Sprache spricht.
Es ist ihre Nachbarsprache.
Es ist eine Kultursprache. Die Lernenden möchten bestimmte Texte in dieser Sprache lesen.
Es war die Sprache ihrer Vorfahren. Die Lernenden fühlen sich dieser Kultur zugehörig.
Die Lernenden möchten das Land, in dem diese Sprache gesprochen wird, besuchen.
Die Lernenden finden, dass Sprachenlernen ein Abenteuer ist. Mit dieser Sprache entdecken sie eine neue interessante Welt.
Die Sprache ist ein Pflichtfach in der Schule.
andere Gründe:

DLL 2, S. 11

Diese oder andere Gründe haben für Ihre Lernenden vielleicht eine entscheidende Rolle bei der Wahl ihrer Fremdsprachen gespielt. Möglicherweise waren es auch ihre Eltern, die die Entscheidung für die eine oder andere Sprache getroffen haben. Oft sind dafür persönliche Ansichten hinsichtlich des Nutzens von Sprach(en)kenntnissen entscheidend, z.B. die Einschätzung, wie stark diese Sprache verbreitet ist, ob man sie für berufliche oder private Zwecke nutzen oder wo man sich mit ihr verständigen kann. Solche Faktoren bestimmen die Bedeutung bzw. das sogenannte Prestige einer Sprache. Es gibt aber auch gute Gründe dafür, andere, weniger verbreitete Sprachen zu lernen und zu sprechen. Kinder oder Jugendliche machen sich meist nicht von allein Gedanken über den Nutzen von Fremdsprachenkenntnissen. Oft gibt es in der Schule keine oder nur eine begrenzte Wahlfreiheit zwischen den Sprachen, sodass die Schülerinnen und Schüler (oder Eltern) nicht vor die Entscheidung gestellt werden und nicht darüber nachdenken müssen, was sie mit der einen oder anderen Sprache erreichen können. Gerade solche Überlegungen tragen jedoch dazu bei, dass das Sprachenlernen zum persönlichen Anliegen wird, dass man durch persönliche Ziele motiviert ist und mehr Engagement und Eigenleistung einsetzt. Für Erwachsene wirken sich die Gründe dafür, warum sie eine Fremdsprache lernen, oft erheblich auf ihr Lernen aus.
Durch Globalisierung und Migration lebt ein immer größerer Teil der Menschen in einem anderen Land als ihrem Herkunftsland. Dadurch kommt es zum Nebeneinander vieler Sprachen. Manche Gesellschaften sind aber auch traditionell mehrsprachig und

multikulturell, z.B. viele afrikanische Länder oder Indien. Mehrsprachigkeit ist in vielen Kontexten ein Normalfall. Oft verwendet man auch mehrere Sprachen im täglichen Leben nebeneinander: in der Familie und der häuslichen Umgebung, in der Schule und der Arbeitswelt, in administrativen oder religiösen Kontexten.

Möglicherweise beherrschen auch Ihre Lernenden mehrere Sprachen. Auf diese Sprachenkenntnisse können sie aufbauen und diese beim Lernen von Deutsch oder anderen Sprachen nutzen.

Wie ist die sprachliche Umgebung Ihrer Lernenden? Kreuzen Sie zutreffende Aussagen an.
Die Mehrheit meiner Lernenden spricht nur eine Sprache.

Die meisten meiner Lernenden beherrschen eine oder zwei Fremdsprachen.

Einige meiner Lernenden beherrschen mehr als drei Sprachen.

Unter meinen Lernenden sind einige, die die Sprache der Umgebung noch nicht so gut beherrschen.

Einige meiner Lernenden sind mehrsprachig aufgewachsen.

Einige meiner Lernenden sprechen zu Hause eine andere Sprache als in der Schule/ in ihrer Umgebung.

So unterschiedlich Ihre Lernenden sind, so verschieden sind auch deren Ausgangssituationen und Bedürfnisse, eine Fremdsprache zu lernen. Jemand, der bereits zu Hause zwei Sprachen spricht, bringt ein großes Potenzial mit, das man im Fremdsprachenunterricht nutzen kann. Diese Lernenden haben bereits viele sprachliche Vorkenntnisse, an die man im Unterricht anknüpfen kann. Mehrsprachige Kinder haben auch mehr Erfahrungen mit verschiedenen Sprachen – nicht nur mit ihrer Struktur und ihrem Gebrauch, sondern auch mit dem Erlernen von Sprachen. Sprachen gehören zu ihrer natürlichen Umgebung und sind ein Teil ihrer mehrsprachigen Realität.

Die meisten Schülerinnen und Schüler haben bereits eine oder sogar zwei Fremdsprachen gelernt, wenn sie mit Deutsch beginnen. Vielleicht haben sie aber auch noch mit anderen Sprachen Kontakt, z.B. in der Nachbarschaft, über das Internet oder durch das Fernsehen. Diese sprachlichen Vorerfahrungen kann man beim Deutschlernen nutzen. Dafür muss man sie aber thematisieren, d.h. die vorhandene sprachliche Vielfalt identifizieren, respektieren und reflektieren.

DLL 2, S. 12

Lernende unterscheiden sich nicht nur in Bezug auf ihr Herkunftsland, ihre sprachlichen Vorerfahrungen und ihre Gründe, Sprachen zu lernen, sondern auch hinsichtlich ihrer Interessen, Ziele und Lernbedürfnisse. Sie bringen unterschiedliche kognitive Voraussetzungen mit, haben individuelle Vorlieben, wie sie lernen möchten, und

schließlich sind sie auch unterschiedlich motiviert, Sprachen zu lernen. Diese Faktoren werden Sie in Kapitel 2.4 genauer kennenlernen. Damit Ihnen Ihre Lernenden jedoch zu Beginn dieser Einheit deutlich vor Augen sind, greifen wir hier schon einmal vor:

Nach der Erhebung von Netzwerk Deutsch (2010) lernen die meisten Lernenden Deutsch in der Sekundarstufe und als zweite Fremdsprache. In vielen Bildungssystemen beginnt der Unterricht in der zweiten Fremdsprache zwischen dem 5. und dem 7. Schuljahr. Die Lernenden sind dann etwa 10 bis 14 Jahre alt und haben bereits umfangreiche Vorkenntnisse und Fähigkeiten. Sie haben meist schon eine Fremdsprache gelernt, verfügen also über Sprachlernerfahrungen und kennen ihre eigenen Vorlieben beim Lernen. Sie haben im Laufe der eigenen Lernbiografie einige Lernstrategien ausprobiert und kennen die für sie am besten geeigneten. Sie beginnen selbstständig, bewusst und kreativ zu lernen.

Auch ihre Interessen und Sprachlernbedürfnisse sind andere als die der Lernenden in Klassen für die erste Fremdsprache. 10- bis 14-Jährige interessieren sich nicht nur für andere Themen und Inhalte als Kinder in der Primarstufe, sie beginnen auch, über sich selbst und ihre Umgebung nachzudenken, können ihr Lernen bereits reflektieren und sich ihre eigenen Ziele und Lernbedürfnisse bewusst machen.

Darüber hinaus bringen jugendliche Lernende bereits ausbaufähige Kompetenzen im Mediengebrauch mit und haben sich schon wichtige Schlüsselkompetenzen wie Präsentationstechniken, Fähigkeiten zur Informationsbeschaffung und -verarbeitung usw. angeeignet, die man im Fremdsprachenunterricht weiter vertiefen kann.

Bei erwachsenen Lernenden kann man ebenfalls bestimmte Eigenschaften feststellen, die das Erlernen einer Fremdsprache begünstigen: Die kognitive Entwicklung der Lernenden ist weit fortgeschritten bzw. schon abgeschlossen, sie verfügen über ein umfangreiches Weltwissen, und persönliche und berufliche Ziele motivieren sie zu einem konsequenten und zielstrebigem Lernen.

Schülerinnen und Schüler in der Primarstufe unterscheiden sich von den beschriebenen Gruppen und haben deshalb andere Bedürfnisse: Sie lernen oft ihre erste Fremdsprache und brauchen mehr Zeit und Anleitung, um sprachliche Strukturen zu verstehen und zu erlernen. Sie lernen eher intuitiv und nachahmend. Der Fremdsprachenunterricht in der Primarstufe verfolgt also andere Ziele und setzt andere Methoden ein als der Unterricht in der Sekundarstufe oder in der Erwachsenenbildung. Aufgrund dieser unterschiedlichen Hintergründe und Voraussetzungen, die Lernende in den Unterricht mitbringen, ist es wichtig, dass sie immer im Kontext aller das Sprachenlernen beeinflussenden Faktoren gesehen werden. Das folgende Schaubild fasst die Kontextfaktoren, die das Sprachenlernen Ihrer Lernenden beeinflussen, noch einmal zusammen:

DLL 2, S. 13

Beschreiben Sie abschließend Ihre Lernenden und die wichtigsten Faktoren, die ihr Fremdsprachenlernen bestimmen, noch einmal.

Die Gründe dafür, dass meine Lernenden Deutsch/ weitere Sprachen lernen, sind:

Die Sprachen, die meine Lernenden lernen, und denen sie in ihrem Umfeld begegnen, sind:

Meine Lernenden sind ... Jahre alt und lernen erfolgreich Deutsch, wenn sie ...

In meinem Kontext wirken sich die folgenden sprachpolitischen Konzepte auf den Fremdsprachenunterricht aus:

DLL 2, S. 14

Vielleicht wundern Sie sich ein wenig über den Titel dieses Kapitels „Wie lernt man eigentlich Fremdsprachen?“, denn mit dieser Frage beschäftigen Sie sich ja täglich in Ihrem Unterricht. Vielleicht haben Sie für sich auch schon Antworten gefunden, also Ihre eigenen Theorien über das Sprachenlernen entwickelt. Das Ziel dieses Kapitels ist, dass Sie auch wissenschaftliche Erkenntnisse zum Lernen und Lehren kennenlernen. Diese Kenntnisse helfen Ihnen dabei, Ihre eigenen Vorstellungen kritisch zu überprüfen, anzupassen oder auch zu erweitern. Wir wollen in diesem zweiten Kapitel also Grundwissen über Prozesse und Faktoren vermitteln, die das Lernen einer fremden Sprache beeinflussen.

Zunächst stellen wir Ihnen in Kapitel 2.2 allgemeine Theorien zum Lernen vor. Diese Theorien helfen dabei, zu erklären, wie menschliches Lernen abläuft. Sie geben aber noch keinen Aufschluss über die besonderen Merkmale des Sprachenlernens. Trotzdem findet man auch in den allgemeinen Lerntheorien Hinweise, die man auf das Fremdsprachenlernen übertragen kann. Was das Lernen von fremden Sprachen aber beispielsweise vom Lernen von Mathematik oder eines Musikinstruments unterscheidet, können die allgemeinen Lerntheorien nicht erfassen. Um die Besonderheiten des Spracherwerbs genauer zu erklären, gibt es deshalb spezifische Theorien, die sogenannten Fremdsprachenerwerbshypothesen. Die Erkenntnisse aus den Fremdsprachenerwerbshypothesen, die wir in Kapitel 2.3 vorstellen, sind für Sie als Lehrende besonders interessant. Sie können Ihnen helfen, besser zu verstehen, welche Prozesse Ihre Lernenden beim Lernen einer Fremdsprache durchlaufen, welche Probleme dabei bewältigt werden müssen und wie Sie Ihre Lernenden am besten unterstützen können. Es wird für Sie dadurch leichter, im Unterricht angemessen auf Phänomene, die durch den Spracherwerb bedingt sind, zu reagieren und unterrichtliche Lernprozesse einzuschätzen.

Doch sicherlich haben Sie auch schon entdeckt, dass das Sprachenlernen nicht bei allen Ihren Lernenden gleich verläuft. Nicht alle Lernenden lernen gleich schnell, gleich gut oder auf die gleiche Art und Weise. In Kapitel 2.4 wollen wir uns daher damit beschäftigen, welche individuellen Unterschiede es zwischen den Lernenden gibt.

Wir möchten Sie zum Nachdenken darüber anregen, welche eigenen Vorstellungen Sie von den Vorgängen beim Lernen sowie dem Aufbau von Wissen haben. Es geht allerdings nicht darum, eine Patentlösung zu finden, wie man auf der Grundlage der neuesten Lerntheorien seinen Unterricht gestalten sollte. Eine Theorie über das Lernen ist nämlich nicht die Antwort auf alle Arten von Lernproblemen. Lerntheoretische Kenntnisse können Ihnen aber helfen, kritisch und selbstbewusst gegenüber neuen Trends aus der Fremdsprachendidaktik und gegenüber Unterrichtskonzepten zu sein, die Sie vielleicht durch aktuelle Lehrwerke, Fachliteratur oder Fort- und Weiterbildungen kennenlernen. Ziel dieses Teilkapitels ist, dass Sie allgemeine Lerntheorien kennenlernen, die jeweils bestimmte Aspekte des Lernens beschreiben, Rückschlüsse von den allgemeinen Lerntheorien auf das Sprachenlernen ziehen können, wissen, welche Konsequenzen man aus den Lerntheorien für Unterricht ableiten kann.

DLL 2, S. 15

Welche dieser Aussagen über das Lernen finden Sie zutreffend, welche weniger zutreffend? Kreuzen Sie an und begründen Sie Ihre Meinung.

Lernen sollte man am besten gemeinsam mit anderen.

Es ist wichtig, mit allen Sinnen zu lernen.

Die Lernenden müssen verstehen, was und warum sie lernen.

Lernen geschieht zumeist nebenbei. Die Umgebung des Lernenden ist dabei entscheidend.

Es ist wichtig, dass die Lernenden sprachliche Vorbilder haben, die sie imitieren können.

Die Lernenden müssen viel auswendig lernen und fleißig sein.

Es ist wichtig, dass man systematisch und Schritt für Schritt lernt.

Am besten lernt man zuerst Regeln, die man dann auf Beispiele übertragen kann.

Die Lernenden sind mitverantwortlich dafür, was und wie sie lernen.

Tauschen Sie sich mit Ihren Kolleginnen und Kollegen aus: Was haben Sie ähnlich, was haben Sie anders beurteilt?

Schon von frühester Kindheit an, praktisch mit dem Eintritt ins Leben, beginnen wir zu lernen. Zum Beispiel lernen wir schon als Babys, dass wir Aufmerksamkeit bekommen, wenn wir schreien. Wir lernen zu laufen, zu sprechen und vieles mehr und anscheinend, ohne dass uns jemand sagen muss, wie es geht. Doch meist assoziiert man das Wort lernen mit einem institutionellen Kontext, also dem Lernen in der Schule oder Universität. Das ist

einer der Gründe, warum eine begriffliche Abgrenzung von lernen und erwerben sinnvoll sein kann.

Wenn ein kleines Kind mit dem Spracherwerb beginnt, verwendet man dafür den Begriff erwerben. Mit Erwerben wird ein ungesteuerter Vorgang bezeichnet, der in einer außerunterrichtlichen Situation im Rahmen von natürlicher Kommunikation stattfindet. Natürlich erwerben auch Erwachsene ungesteuert Sprache. Sie sind sich in Erwerbssituationen oft gar nicht bewusst, dass sie sich neues Wissen oder Fertigkeiten aneignen.

Im Unterschied zum Erwerben bezeichnet lernen einen Prozess, der durch Unterricht gesteuert wird. Diese Steuerung findet durch eine Lehrkraft, mithilfe von Lernmaterialien und in verschiedenen Arbeits- und Sozialformen statt. Die Lehrkraft plant ganz bewusst Lernaktivitäten und die Lernenden zeigen in der Regel das erwartete Lernverhalten. Beim Lernen verändern sich Wissen, Einstellungen, Fertigkeiten oder Verhaltensweisen aufgrund von (unterrichtlicher) Erfahrung.

Wir werden wir uns hier auf das Lernen konzentrieren, weil es uns in dieser Einheit um das Fremdsprachenlernen im unterrichtlichen Kontext geht.

DLL 2, S. 16

Man interessiert sich schon seit vielen hundert Jahren dafür, wie das Lernen funktioniert. Allerdings gibt es bis heute noch keine abschließende Erklärung zu diesem komplexen Vorgang. Das liegt auch daran, dass Menschen selbst nur über die ihnen bewussten Aspekte des Lernens Auskunft geben können. Sehr viele Anteile des Lernens laufen jedoch ab, ohne dass sie dem Bewusstsein zugänglich sind. Das bedeutet, das Gehirn lernt auch, ohne dass wir dies merken.

Computer und moderne Technologien helfen mittlerweile dabei, die Arbeitsweise des Gehirns genauer zu untersuchen. Dabei konnte man erkennen, dass Lernen ein aktiver Vorgang ist, der in Auseinandersetzung mit der Umwelt geschieht.

Lerntheorien beschreiben, wie das Lernen funktioniert. Die wichtigsten Lerntheorien stellen wir Ihnen hier kurz vor. Wir beschreiben sie chronologisch, sodass Sie die Entwicklungen und Veränderungen leicht nachvollziehen können.

Der Behaviorismus entstand in den 1950er-Jahren und ist eine der ältesten Lerntheorien. Im Behaviorismus konzentriert man sich auf das Lernergebnis, also das, was von außen als Ergebnis des Lernprozesses zu sehen ist. Die Prozesse, die sich im Inneren der Lernenden abspielen, bleiben dagegen unberücksichtigt (Black-Box-Modell).

Das Lernen wird in dieser Theorie als eine Verhaltensänderung gesehen. Dazu wird ein auslösender Impuls (stimulus) benötigt, auf den eine Reaktion der Lernerin/ des Lerners

(response) erfolgt. Lernen ist demnach ein imitativer Prozess. Das heißt: Die Umwelt liefert das korrekte Vorbild, das Lernende nachahmen sollen. Demnach müssen sie möglichst häufig mit dem Lernstoff konfrontiert werden. Aus den Annahmen des Behaviorismus hat man abgeleitet, dass es für einen erfolgreichen Lernprozess sinnvoll ist, im Unterricht viele Übungen und Wiederholungen anzubieten. Um Fehler zu vermeiden, sollen die Übungen kleinschrittig aufeinander aufbauen und möglichst wenig Denkarbeit erfordern (sogenannte Drill-Übungen). Dabei unterteilt die Lehrkraft den Lernstoff systematisch in viele kleine Einheiten, die immer wieder geübt werden. Beherrschen die Lernenden den Stoff sicher, wird an der nächsten Lerneinheit gearbeitet. Durch Lob werden sie in ihrem richtigen Verhalten bestätigt. Bei falschem Verhalten erfolgt eine negative Rückmeldung. Insgesamt wird die Theorie heute eher kritisch gesehen, denn sie liefert für viele Lernprozesse keine befriedigende Antwort. Hauptgrund dafür ist, dass sie das Lernen als eine Reaktion auf die (Lern-)Umwelt definiert. Damit wird das kognitive Potenzial, das alle Lernenden haben, entscheidend vernachlässigt. Dies gilt auch für das Sprachenlernen. Wie kann man zum Beispiel erklären, dass Lernende kreativ mit Sprache umgehen und sowohl Wörter als auch Sätze bilden, die sie vielleicht noch nie vorher gehört haben?

DLL 2, S. 17

Natürlich haben auch heute noch wiederholende und festigende Übungen ihren berechtigten Platz im Unterricht, z.B. beim Einüben von grammatischen Strukturen, beim Wortschatzlernen oder beim Aussprachetraining. In diesen Bereichen kann Automatisierung sehr wichtig für eine erfolgreiche Sprachproduktion sein, wie neuere Forschungsarbeiten belegen.

Lesen Sie dazu mehr in der Einheit Aufgaben, Übungen, Interaktion dieses Fortbildungsprogramms.

Im Unterschied zum Behaviorismus sieht der Kognitivismus die Lernerin/ den Lerner nicht als jemanden, die/ der nur kleine, überschaubare Lerneinheiten verarbeiten kann.

Stattdessen sind Lernende aktive Teilnehmende im Lernprozess.

Der Kognitivismus geht davon aus, dass gelernt wird, indem neue Informationen mit zuvor bereits verarbeiteten und gespeicherten Informationen verknüpft werden. Lernen ist nach dieser Theorie also ein Prozess, in dem bewusst Neues erkannt und in bestehendes Wissen integriert wird, wie die folgende Abbildung zeigt:

Aus diesem Grund ist das einsichtige und bewusste Lernen in dieser Theorie zentral. Da Lernende Informationen auswählen und selbstständig verarbeiten können, haben Sie als Lehrkraft die Aufgabe, die Aufmerksamkeit der Lernenden auf bestimmte Phänomene zu lenken. Für den Unterricht kann man aus dieser Theorie ableiten, dass die Vermittlung von

Lernstrategien und die Förderung von bewusstem Lernen wesentlich sind. Auch ein induktives Vorgehen im Unterricht, bei dem die Lernenden aufgefordert sind, Regelmäßigkeiten selbst zu entdecken, wird durch diese Theorie begründet. Wie im Kognitivismus sind auch für den Konnektionismus die mentalen Vorgänge der Lernenden zentral. Diese Lerntheorie erklärt vor allem, wie neue Informationen verarbeitet und im Gedächtnis gespeichert werden. Erkenntnisse der Neuropsychologie haben dazu beigetragen, dass die Vorstellungen vom Gedächtnis immer differenzierter wurden. Im Zuge dessen haben die Vertreter der konnektionistischen Lerntheorie das menschliche Gehirn mit einem neuronalen Netzwerk verglichen, um zu zeigen, dass verschiedene Wissensbestände im Gehirn miteinander verknüpft sind. Diesen Aspekt wollen wir Ihnen mit der nächsten Aufgabe verdeutlichen.

DLL 2, S. 18

Sie lesen das Wort „Unterricht“. Schließen Sie kurz die Augen und schreiben Sie dann alles auf, was Ihnen dazu in den Sinn kommt.

Ihnen sind sicher einige Assoziationen zu „Unterricht“ eingefallen, also nahe stehende oder verwandte Wörter wie z.B. Lehrerin, Schüler, Klassenzimmer, Schule oder Ähnliches. Dieses kleine Experiment verdeutlicht, dass durch die Erwähnung von Unterricht verschiedene Verbindungen unseres neuronalen Netzwerks aktiviert werden. Dadurch kommen uns sofort miteinander verwandte Begriffe ins Bewusstsein. Die konnektionistische Lerntheorie beschreibt Lernen als einen Prozess, bei dem Wissen in Form von Knotenpunkten in Netzen gespeichert wird. Je öfter man die Verbindungen zwischen Wissenseinheiten aktiviert, desto besser sind sie im Gedächtnis verankert, also gespeichert. Wissenseinheiten sind also nicht als feste Einheiten gespeichert, sondern in Form von Verbindungen zwischen einzelnen Elementen. Vermutlich können Sie an Ihren Assoziationen in Aufgabe 6 erkennen, dass „Unterricht“ in verschiedenen Verbindungen gespeichert ist. Je mehr verschiedene Eindrücke mit „Unterricht“ verknüpft sind, umso besser ist die Wissenseinheit verankert.

Für Sprachunterricht leitet sich aus dieser Lerntheorie ab, dass neue Informationen oder Wissen so vermittelt werden, dass Lernende Verknüpfungen aufbauen können. So können neue Wörter in Wortfeldern angeboten werden, sie können mit Synonymen oder gemeinsam mit ihrem Gegenteil, dem Antonym, präsentiert werden; all dies wäre nach dieser Theorie förderlich für das Lernen

Genau wie im Kognitivismus geht man auch im Konstruktivismus davon aus, dass man auf der Grundlage des eigenen Vorwissens nur das lernen kann, was man versteht. Lernen wird erst durch die Aufnahme der neuen Informationen in das bereits vorhandene Wissen eines

Lernenden möglich. Lernen ist also die aktive Konstruktion von neuem Wissen. Konstruktivistische Lerntheorien betonen aber darüber hinaus die Individualität von Lernprozessen und damit auch von Lernergebnissen: Der Mensch erschafft in Wechselwirkung mit seiner Umwelt neues Wissen.

Nach dieser Annahme kann man das Lernen von außen (z.B. als Lehrkraft) wenig beeinflussen. Deshalb kann Unterricht zwar Lernen initiieren, den Lernprozess oder ein vorhersagbares Lernergebnis aber nicht erzwingen. Nur wenn eine Lernerin/ ein Lerner selbst ein Mindestmaß an Interesse, Lust oder Druck empfindet, wird sie/ er sich neues Wissen aneignen können. Wie gut Lernende neue Informationen aufnehmen und verarbeiten können, hängt wiederum von ihrem Vorwissen, von ihrer Motivation und den bisher gemachten Erfahrungen ab. Der Lernende setzt sich nach dieser Theorie also mit seiner Lernumwelt aktiv und eigenständig auseinander und organisiert und speichert das neue Wissen auf der Basis des vorhandenen Wissens.

DLL 2, S. 104

Sie sehen an den Beispielen, dass in allen Aktivitäten verschiedene Typen von Strategien vorkommen. In Beispiel 1 sind unter der Überschrift „Schreibstrategien für Ihren Alltag“ vor allem kognitive und metakognitive Strategien zu finden, beispielsweise die Strukturierung eines Textes oder die Bitte um Feedback. Das Anlegen einer solchen Tabelle ist selbst bereits eine metakognitive Strategie, weil sie dabei hilft, das Lernen zu planen. Auch eine affektive Komponente ist dabei: Wenn man sich bewusst macht, wozu man etwas lernt, motiviert uns das oft. In Beispiel 2 und 3 geht es vorrangig um kognitive Strategien.

Ein vollständiges Strategietraining findet sich in keinem der Beispiele. Im ersten Lehrwerkbeispiel liegt der Schwerpunkt auf der Bewusstmachung, im zweiten auf der Bewusstmachung und der Bewertung und im dritten werden lediglich zwei Lernstrategien vorgestellt (Bewusstmachung und Ausprobieren verschiedener Strategien). In einigen Fällen finden Sie an anderen Stellen im Lehrwerk mehr Anleitung, meist ist es aber Ihnen als Lehrerin/ Lehrer überlassen, ergänzende Aufgaben zu stellen und somit die Lernenden weiter anzuleiten, indem Sie beispielsweise Ihren Lernenden die Gelegenheit geben, Strategien auszuprobieren und sie dann zu beurteilen.

DLL 2, S. 105

Wenn Ihnen eines dieser Beispiele gut gefällt, können Sie es für Ihren eigenen Unterricht verwenden und es auch etwas erweitern, sodass ein vollständiges Strategietraining entsteht, das thematisch besser zu Ihren Unterrichtsinhalten passt.

Was möchten Sie in Zukunft in Ihrem Unterricht tun, um Ihre Lernenden an Lernstrategien heranzuführen? Ergänzen Sie die Sätze.

In der nächsten Zeit möchte ich im Unterricht.

Schwierig wird vielleicht.

Es ist sinnvoll.

Wenn Sie sich weiter mit dem Thema Lernstrategien beschäftigen möchten, empfehlen wir Ihnen die Fernstudieneinheit 23 Lernerautonomie und Lernstrategien von Peter Bimmel und Ute Rampillon, die Ihnen einen guten Überblick über das Thema gibt und zahlreiche Hinweise zur praktischen Umsetzung bietet.

Die Verwendung von Lernstrategien ist ein aktiver und sich verändernder Prozess.

Lernende sollten die Wahl ihrer Strategien immer wieder überprüfen und sich fragen, ob sie sie erfolgreich einsetzen. Indem sie ihren Lernweg und ihren Lernerfolg (Wie gut ist mein Deutsch geworden?) analysieren, verwenden sie eine metakognitive Lernstrategie.

Schon in Kapitel 3.2.1 haben Sie sich damit beschäftigt, wie Sie Ihre Lernenden dazu anleiten können, über das Lernen nachzudenken. Die eigenen Leistungen einschätzen zu können ist ein weiteres wichtiges Anliegen im Deutschunterricht. Denn nur so wird den Lernenden deutlich, was sie schon können und was sie wiederholen müssen. Dieses Wissen ist eine wichtige Voraussetzung, um weitere Schritte zu planen und um allein weiterzulernen.

Sophia, Eddy und Maryam, die Sie in diesem Kapitel kennengelernt haben, werden im Unterricht zu Reflexion und Selbstständigkeit angeleitet, jede/r so, wie es dem Alter und den Lernzielen entspricht. Sie setzen verschiedene Strategien ein, um ihre unterschiedlichen Lernziele zu erreichen. Irgendwann, beispielsweise nach einem halben Jahr, ist es Zeit für einen Zwischenstand. Haben Sophia, Eddy und Maryam ihre Ziele erreicht? Wer kann das beurteilen? Und wie?

Sophia, die bald in Deutschland studieren will, weiß nicht, ob ihre Deutschkenntnisse ausreichen. Wie gut hat sie Deutsch gelernt? Eddy muss ein Jahr Deutsch nachholen und ist immer noch nicht so gut wie seine Mitschülerinnen und Mitschüler. Wie viel von seinem Rückstand hat er aufgeholt? Maryam kann inzwischen einige Sätze auf Deutsch sagen.

Genügt das, um in Deutschland einfache Alltagssituationen zu bewältigen?

Als Lehrkraft könnten Sie beurteilen, ob Sophia, Eddy und Maryam ihre jeweiligen Ziele erreicht haben. Vielleicht tun Sie das anhand einer Prüfung. Das kann ein Test sein, den Sie selbst entwickeln, der an Ihrer Schule vorgegeben ist oder der für mehrere Länder gilt, wie beispielsweise die Prüfungen des Goethe-Instituts (z.B. Start Deutsch 1).

Zusätzlich dazu sollten aber die Lernenden auch in der Lage sein, sich selbst ein Bild von ihrem Leistungsstand zu machen. Wenn sie das tun, spricht man von Selbstevaluation. Nur

so wissen Sophia, Eddy und Maryam, ob sie neben den Kurs- und Klassenzielen auch ihre persönlichen Ziele erreicht haben. Vor allem für Sophia ist es wichtig; es wird sie motivieren, auch in Deutschland während des Studiums weiter Deutsch zu lernen.

DLL 2, S. 106

Um die eigenen Leistungen beurteilen zu können, müssen einige Voraussetzungen erfüllt sein:

Lernende müssen Kriterien für die Beurteilung einer Leistung kennen.

Wann ist mein Text gut? Wann kann ich sagen, dass ich mich verbessert habe? Wie kann ich meine Leistung messen? Um diese Fragen beantworten zu können, müssen Lernende die Lernziele, die Sie in Ihrem Unterricht verfolgen, kennen. Daraus können dann ganz konkrete Kriterien der Beurteilung abgeleitet werden.

Transparente Lernziele sind also wichtige Orientierungspunkte für die Lernenden. Gleichzeitig ist es nicht immer leicht, den Lernenden die oft abstrakt formulierten Ziele begreiflich zu machen. Je jünger die Lernenden sind, desto mehr sollte dabei auf Metasprache verzichtet werden. In der Primarstufe sollten Sie als Bewertungskriterium z.B. nicht festhalten, ob die Textsortenmerkmale eines Briefs eingehalten wurden und ob dieser seine kommunikative Absicht erfüllt. Vielmehr sollten die Lernenden entscheiden, ob der Brief wie ein solcher formuliert ist und aussieht und ob der Empfänger ihn verstehen kann.

Lernende müssen ihre Leistungen zu den Bewertungskriterien in Bezug setzen können. Wenn das Ziel ist, eine inhaltlich und sprachlich verständliche E-Mail auf Deutsch zu verfassen (Kriterien: die kommunikative Absicht muss erfüllt sein, die Textsortenmerkmale müssen eingehalten werden, die sprachlichen Fehler sollten nicht zu viele und vor allem nicht verständnisbehindernd sein), müssen die Lernenden in der Lage sein, ihren eigenen Text mit diesen Kriterien abzugleichen. Weder Selbstunterschätzung (Ich kann das alles überhaupt nicht!) noch Selbstüberschätzung (Ich kann alles und mache keine Fehler!) sind förderlich. Notwendig ist eine realistische Selbsteinschätzung.

Lernende müssen Selbstevaluation, genau wie jede andere Form von Selbstständigkeit beim Deutschlernen, erst üben. Sie müssen die Kriterien für die Bewertung einer Leistung kennenlernen und ihre Leistungen zu den Kriterien in Bezug setzen können.

Wenn Ihre Lernenden diese beiden Voraussetzungen für Selbstevaluation noch nicht erfüllen, heißt das jedoch nicht, dass Sie keine Selbstevaluation vornehmen lassen sollen, sondern dass dies ein Ziel Ihres Unterrichts sein muss.

Häufig leiten Lehrwerke zur Selbstevaluation an. Dies ist eine Möglichkeit, Kriterien und Formen der Selbstevaluation kennenzulernen. Viele neuere Lehrwerke orientieren sich eng

an den Kann-Beschreibungen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens.

Selbstevaluation kann sich auf verschiedene Kompetenzen beziehen. Auch die Formen können ganz unterschiedlich sein.

Eine einfache Variante der Selbsteinschätzung, die man vor allem gut im Anfangsunterricht einsetzen kann, ist die Arbeit mit einer Checkliste. Die Lernenden kreuzen zunächst nur an, ob sie etwas gut, einigermaßen gut oder nicht gut können. Als Beweis für ihre Kompetenz formulieren sie einfache Aussagen. In Planetino (siehe Beispiel 1 in Aufgabe 75) sind dazu auch umklappbare Lösungsvorschläge zu finden.

Fortgeschrittene Lernende können ihren Kenntnisstand mit eigenen Texten oder ausgefüllten Arbeitsblättern belegen oder eigene Audio- oder Videoaufnahmen machen. Gerade bei der Bewertung der eigenen Sprechfertigkeit ist es hilfreich, sich selbst zu hören, um sich selbst einzuschätzen.

In Aufgabe 75 sollen Sie selbst eine Checkliste erstellen, mit der Ihre Lernenden sich selbst evaluieren können. Sie soll zu Ihren aktuellen Lernzielen und Unterrichtsinhalten passen.

DLL 2, S. 107

Wir zeigen Ihnen an je einem Beispiel für den Anfangsunterricht und für den Unterricht mit Fortgeschrittenen, wie Sie dabei vorgehen können.

Anfangsunterricht

Schritt 1: Bestimmen Sie etwa zehn Äußerungen, die Ihre Lernenden in der letzten Stunde gelernt haben sollten.

Schritt 2: Erstellen Sie ein Arbeitsblatt, auf dem Sie die Lernenden auffordern, bestimmte Äußerungen auf Deutsch zu formulieren (z.B.: Alter: Ich bin).

Schritt 3: Geben Sie drei Kategorien vor, nach denen die Lernenden angeben, ob sie etwas gut, ein bisschen oder noch nicht können (z.B.: Kann ich sehr gut. /Kann ich schon ganz gut. /Kann ich noch nicht so gut.).

Unterricht für Fortgeschrittene

Schritt 1: Formulieren Sie zwei bis drei Lernziele, die Ihre Lernenden in der letzten Unterrichtsstunde erreicht haben sollten, z.B. eine E-Mail auf Deutsch zu schreiben lernen.

Schritt 2: Erstellen Sie ein Arbeitsblatt, auf dem Sie die Lernenden auffordern, anzugeben, was sie gut, ein bisschen oder noch nicht können. Darüber hinaus sollen sie Beispiele benennen, die zeigen, dass sie das Genannte wirklich können (z.B.: Ich kann E-Mails auf Deutsch schreiben. Ich habe letzte Woche im Unterricht eine E-Mail geschrieben.).

Sehen Sie sich nun zwei Beispiele aus Lehrwerken zur Selbstevaluation im Anfangsunterricht an. Beispiel 1 kennen Sie schon aus Aufgabe 50.

Entwickeln Sie für Ihre Lerngruppe zur Selbstevaluation eine ähnliche Checkliste.

Tauschen Sie sich mit Ihren Kolleginnen und Kollegen aus und kommentieren Sie gegenseitig Ihre Entwürfe.

DLL 2, S. 109

Vielleicht haben Sie sich bei der Entwicklung der Selbsteinschätzungsbögen die Frage gestellt, ob Ihre Lernenden die eigenen Leistungen überhaupt realistisch einschätzen können. Die Antwort auf diese Frage ist nicht einfach. Natürlich haben viele Lehrkräfte Bedenken, dass ihre Lernerinnen und Lerner nicht in der Lage sind zu sagen, wie gut sie etwas können, oder dass sie sich selbst überschätzen und sich immer die beste Bewertung geben.

Zu einer Selbsteinschätzung gehört selbstverständlich etwas Übung und vor allem eine angstfreie Umgebung. Die Selbsteinschätzung sollte keine Auswirkungen auf die Beurteilung durch die Lehrkräfte oder auf die Noten haben. Wenn Lernende wissen, dass sie schlechter beurteilt werden, weil sie offen zugeben, etwas nicht gut zu können, werden sie natürlich versuchen, sich im besten Licht darzustellen. Die Lernenden sollen aber verstehen, dass ihnen eine genaue Selbstevaluation hilft, besser weiterzulernen und damit erfolgreicher zu sein. Studien haben ergeben, dass Lernende aller Altersgruppen bei diesen Voraussetzungen in der Lage sind, ihre eigenen Leistungen realistisch einzuschätzen.

DLL 2, S. 110

Die Auswertung einer Selbstevaluation ist auch immer der Beginn eines neuen Lernabschnitts: Aufbauend auf den Ergebnissen der Selbstevaluation entscheiden die Lernenden mit Ihnen als Lehrkraft, wie sie weiterlernen wollen. Was möchten sie wiederholen? Was möchten sie neu lernen? Was müssen sie üben? Neue Lernziele werden formuliert. Ihre Aufgabe ist es, die Lernenden in Einzel- oder Kleingruppengesprächen dabei zu unterstützen. So können Sie z.B. auch im Plenum Themen sammeln, deren Inhalte die Lernenden gern noch lernen möchten. Teilweise können Sie diese Lernziele und Inhalte dann zu Ihren Lehrzielen machen. Wenn nur einzelne Lernende diese Lernziele verfolgen oder diese nicht mit Ihren curricularen Vorgaben übereinstimmen, ist es auch möglich, den Lernenden Lern- und Übungsmöglichkeiten außerhalb des Unterrichts aufzuzeigen. In Aufgabe 75 haben Sie eine Checkliste zur Selbstevaluation für Ihre Lernenden entwickelt. Im Rahmen der nächsten Aufgabe sollen Sie diese erproben. Erproben Sie Ihre Checkliste zur Selbstevaluation aus Aufgabe 75 oder eine ähnliche Checkliste in Ihrem Unterricht.

Dokumentieren Sie in der Tabelle Ihr Vorgehen, Ihre Beobachtungen und die Meinungen Ihrer Lernenden, die Sie nach der Selbstevaluation gehört haben.

Angaben zu meiner Lerngruppe.

Lernziel der Unterrichtseinheit, in der ich die Checkliste eingesetzt habe.

So habe ich den Selbstevaluationsbogen eingesetzt.

Meine Beobachtungen während der Arbeit mit dem Selbstevaluationsbogen.

Reaktionen meiner Lernenden, zum Selbstevaluationsbogen, zur Arbeit mit dem Selbstevaluationsbogen

Was ich beim nächsten Versuch eines Evaluationsbogens ändern werde.

Besprechen Sie den Selbstevaluationsbogen und das Ergebnis der Selbstevaluation mit

Ihren Kolleginnen und Kollegen und vergleichen Sie: Welche übereinstimmenden

Beobachtungen haben Sie gemacht? Wo unterscheiden sich Ihre Erfahrungen?

Zusammenfassend möchten wir nun noch einmal die wesentlichen Aspekte der

Selbstevaluation festhalten. Selbstevaluationen sind im Sinne des autonomen Lernens

wichtig, um bisher Gelerntes zu reflektieren, um den aktuellen Wissensstand zu

überprüfen und um weitere Lernschritte erfolgreich zu planen. Dabei müssen die

Lernenden von der Lehrkraft schrittweise an die Selbsteinschätzung herangeführt werden.

Diese Anleitung beinhaltet, dass den Lernenden verständlich gemacht wird, welche

Lernziele oder Inhalte sie reflektieren sollen und dass sie die Rolle der Checklisten und die

einzelnen Kriterien der Leistungsbewertung verstehen. Idealerweise sollten die Lernenden

in regelmäßigen Abständen die Gelegenheit zur Selbstevaluation bekommen.

DLL 2, S. 111

In den vorangegangenen Teilkapiteln haben Sie sich damit beschäftigt, warum es wichtig ist, Selbstständigkeit und Bewusstheit Ihrer Lernenden beim Lernen zu unterstützen, und was das für den Unterricht bedeutet. In diesem Teilkapitel möchten wir Ihnen nun zeigen, wie Sie die zuvor genannten Aspekte verbinden und in Ihren Unterricht integrieren können.

Ziel dieses Teilkapitels ist, dass Sie wissen, wie Sie den Deutschunterricht so gestalten können, dass er den individuellen Bedürfnissen und Voraussetzungen der Lernenden gerecht wird, eine lernförderliche Atmosphäre schaffen können, wissen, mit welchen Aufgaben und Unterrichtsformen Sie Elemente von reflektiertem, selbstständigem und strategiegestütztem Lernen in Ihren Unterricht integrieren können.

Wenn sich die Fähigkeit zur Reflexion, zu selbstständigem Lernen, zur Verwendung von effektiven Lernstrategien und zur Selbstevaluation entwickeln soll, sind an den Deutschunterricht einige Anforderungen gestellt. Lernende brauchen Freiräume für

Individualität und für eigene Wege beim Lernen, um sich mit all ihren Vorkenntnissen, Emotionen, Vorlieben beim Lernen und ihren Stärken im Sprachenlernen wiederzufinden. Darüber hinaus benötigen sie im Sinne der Lernerorientierung die Möglichkeit, sich selbst in den Unterricht einzubringen und sprachlich zu handeln. Es muss ihnen deutlich werden, dass ihr Lernprozess erfolgreicher verläuft, wenn sie selbst Verantwortung für das Gelingen ihres Lernens übernehmen.

Wie Sie die Anforderungen bei der Planung und Gestaltung Ihres Unterrichts berücksichtigen können, behandeln wir in diesem Teilkapitel.

Eine Möglichkeit, wie Sie der Individualität der Lernenden gerecht werden können, ist eine Unterrichtsgestaltung, die auf die verschiedenen Lernbedürfnisse und Kenntnisse der Lernenden eingeht. Diese Bedürfnisse der Lernenden können sehr unterschiedlich sein. Beschreiben Sie ein oder zwei Situationen aus Ihrem Unterricht, in denen eine einzige Aufgabe, die von allen Lernenden gleich bearbeitet werden muss, nicht sinnvoll erscheint. Sie haben in Aufgabe 77 festgestellt, dass eine Aufgabenstellung nicht immer die individuellen Voraussetzungen Ihrer Lernenden berücksichtigt. Wenn man als Lehrkraft den Lernprozess für seine Lernenden jeweils unterschiedlich gestalten muss, nennt man dies Binnendifferenzierung oder innere Differenzierung. Man bietet also Lernaktivitäten und Arbeits- und Sozialformen an, aus denen Lernende auswählen können und die sie optimal fördern. Im Mittelpunkt steht somit „die selbstbestimmte Gestaltung der Inhalte und Formen des Lernens unter ständiger Reflexion der kognitiven und sozialen Prozesse“. Eine Möglichkeit, auf die verschiedenen Voraussetzungen Ihrer Lernenden einzugehen, ist es, unterschiedlich schwierige Aufgaben und Übungen für sie bereitzuhalten (Differenzierung nach Schwierigkeitsgrad). Man kann sich aber noch andere Möglichkeiten vorstellen. Die Aufgaben könnten beispielsweise unterschiedlich umfangreich sein, sodass Lernende, die mehr Zeit benötigen, weniger umfangreiche Aufgaben erhalten müssen als Lernende, die Aufgaben schneller erledigen (Differenzierung nach Lerntempo). Sie können auch die verschiedenen Lerntypen berücksichtigen, indem Sie die Lernenden auswählen lassen, ob sie z.B. lieber eine Videosequenz ansehen, einen Dialog anhören oder im Internet recherchieren möchten. Das setzt natürlich voraus, dass die Lernenden ihre Vorlieben beim Lernen kennen. Darüber hinaus ist es sinnvoll, die Interessen der Lernenden zu berücksichtigen, indem Sie sie z.B. aus einer Vielzahl von Themen solche aussuchen lassen, die sie besonders interessieren (siehe Motivation in Kapitel 2.4.2).

DLL 2, S. 112

Die folgende Übersicht fasst die Möglichkeiten der Binnendifferenzierung zusammen: sind für die verschiedenen Lernenden unterschiedlich schwierig.

werden von den Lernenden in unterschiedlichem Tempo erledigt.
können unterschiedliche Zugänge zum Lernen ermöglichen.
werden unterschiedlichen Interessengebieten gerecht.
Inwiefern arbeiten Sie in Ihrem Unterricht binnendifferenzierend?
Was würden Sie gern einmal ausprobieren?
Ich bringe Zusatzaufgaben für die schnelleren Lernenden mit.
Ich frage die Lernenden, welche Themen sie interessieren.
Ich lasse die Lernenden selbst Lernwege und Lernstrategien auswählen.
Ich gebe den schwächeren Lernenden zusätzliche Hilfestellungen.
Ich arbeite mit verschiedenen Medien, um möglichst alle Wahrnehmungskanäle anzusprechen.
Ich stelle einfachere und schwierigere Aufgaben zur Verfügung.
Ich lasse den langsameren Lernenden mehr Zeit.
Ich mache viel arbeitsteilige Projektarbeit in Gruppen, wo die Lernenden dann das einbringen, was sie besonders gut können.
Was tun Sie sonst noch? Ergänzen Sie.
Tauschen Sie sich mit Ihren Kolleginnen und Kollegen aus: Welche Erfahrungen haben Sie mit Binnendifferenzierung gemacht?
Was war positiv?
Welche Probleme gab es?

DLL 2, S. 113

Im nächsten Teilkapitel wollen wir genauer darauf eingehen, wie man eine Differenzierung nach den individuellen Vorlieben der Lernenden vornehmen kann und wie die Lernenden sich in den Unterricht als Individuen einbringen können. Auf diese Art und Weise kann man die Lernerorientierung im Unterricht stärken.

Schon für den Anfangsunterricht gibt es Möglichkeiten, dass Lernende über sich selbst sprechen und sich selbst als Personen mit eigenen Meinungen und Einstellungen einbringen. Wenn sie aus ihrer Perspektive sprechen oder schreiben und beispielsweise ihren Mitschülerinnen und Mitschülern Dinge mitteilen, die diese vorher noch nicht wussten, wird die Kommunikation im Unterricht bedeutungsvoller. Nach dem Verständnis der konstruktivistischen Lerntheorien ist dieser persönliche Zugang eine zwingende Voraussetzung für den Lernerfolg. Dafür zwei Beispiele:

Wenn Lernende im Anfangsunterricht beim Thema Familie über einen Jungen sprechen, der Daniel heißt und einen Bruder hat, ist das für sie weniger bedeutungsvoll, als wenn die Kinder von ihren eigenen Geschwistern sprechen können. Deshalb werden die Lernenden

in modernen Lehrwerken oft aufgefordert, über sich selbst zu sprechen. So werden die Inhalte für alle interessanter, motivierender und die Lernenden werden als Individuen sichtbar.

Wenn eine Lernerin beim Thema Heimat mitteilen möchte, wie sie durch einen Umzug in ihrer Kindheit ein neues Zuhause und neue Freunde gefunden hat, stellt sie einen direkten Bezug zu ihrer Lebenswelt her. Wenn ihr die Vokabeln dafür fehlen, wird sie vielleicht im Wörterbuch nachschlagen oder die Lehrkraft um Hilfe bitten müssen. Die Wahrscheinlichkeit, dass sie sich diese unbekanntesten Wörter merken kann, ist dabei vermutlich viel höher, als wenn sie über eine Person aus dem Lehrwerk gesprochen hätte. Sehen Sie sich die Lernaktivitäten aus einem Lehrwerk für Kinder oder aus einem für Erwachsene an. Beantworten Sie dann die Fragen.

DLL 2, S. 114 & 115

Welche persönlichen Informationen können die Kinder hier einbringen?

Wie könnten Sie diese Lernaktivitäten in Ihrem Unterricht einsetzen?

Welche persönlichen Informationen können die Lernenden hier einbringen?

Wie könnten Sie diese Lernaktivitäten in Ihrem Unterricht einsetzen?

Auch auf Niveau A1 ist es schon möglich, dass Lernende sich persönlich in das Unterrichtsgespräch einbringen. Dies möchten wir Ihnen anhand eines Unterrichtschnitts aus einer öffentlichen Schule in Indien zeigen. Hier sind die Informationen zu der gezeigten Unterrichtseinheit:

Sehen Sie die Sequenzen 1 und 2 von Schule New Delhi.

Wie können sich die Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Lernaktivitäten als individuelle Personen einbringen?

DLL 3, S. 8

Die deutsche Sprache ist wie alle Sprachen ein Medium, mit dem es möglich wird, dass sich Menschen verständigen.

Doch wodurch kann Sprache diese Funktion erfüllen? Mit dieser Frage befasst sich die wissenschaftliche Disziplin der Linguistik. Sie beschreibt und erklärt, wie die einzelnen Bausteine oder Elemente der Sprache geformt sind, wie sie zueinander in Beziehung stehen, wie und wodurch sie Bedeutung übermitteln und welchen kommunikativen Funktionen sie dienen.

Wenn wir uns in dieser Einheit mit verschiedenen Wortarten, Satzstrukturen usw. beschäftigen, so heißt das nicht, dass wir sie vollständig besprechen. Dafür steht Ihnen eine Reihe wissenschaftlicher Grammatiken zur Verfügung. Die Beschreibung von Sprache

finden Sie in diesen Grammatiken ausführlich dokumentiert. Vielmehr versuchen wir, den Fokus auf Aspekte zu legen, von denen wir annehmen, dass sie gerade für Lehrkräfte von Deutsch als Fremdsprache von besonderem Interesse sind und an denen sich das Anliegen dieser Einheit besonders gut nachvollziehen lässt, d.h., Sprache als Medium zur Kommunikation und die besonderen Leistungen der sprachlichen Mittel darzustellen. Sehr häufig stehen in wissenschaftlichen Grammatiken die Formen und Strukturen von sprachlichen Mitteln im Vordergrund. Wir möchten einen anderen Weg gehen. Das folgende Zitat soll diesen Weg andeuten.

Denk an die Werkzeuge in einem Werkzeugkasten: es ist da ein Hammer, eine Zange, eine Säge, ein Schraubenzieher, ein Maßstab, ein Leimtopf, Leim, Nägel und Schrauben. – So verschieden die Funktionen dieser Gegenstände, so verschieden sind die Funktionen der Wörter.

Und noch an ein anderes Bild kann man denken: Die Sprache als Haus, bestehend aus den Baugrundstoffen (z.B. Kalk, Holz, Eisen usw. = Laute, Buchstaben), den Bauelementen (z.B. Steine, Fertigbauteile usw. = formelhafte Wendungen, Wörter, Endungen usw.) und den Bauplänen (z.B. Grundrisse = Aussprache und Intonationsregeln, Regeln des Satzbaus). In Kapitel 1 erläutern wir, was es bedeutet, wenn man Sprache als Werkzeug betrachtet, und führen die grundlegenden Begriffe ein, mit denen wir in dieser Einheit über das Deutsche als fremde Sprache sprechen werden, welche unterschiedlichen Bedeutungen von Grammatik es gibt und welche wir in dieser Einheit verwenden, wie und wodurch sprachliche Kommunikation eigentlich funktioniert, mit dem Ziel zu zeigen, warum Menschen, die miteinander in einer Sprache kommunizieren, sich verstehen oder sich verstehen können, wie sprachliche Mittel mit einem Fokus auf ihre Funktionen und Formen im Unterricht vermittelt werden können. Die Entwicklung der Sprachbewusstheit bei den Lernerinnen und Lernern ist dabei das Schlüsselmoment.

DLL 3, S. 9

Am Ende dieses Teilkapitels wissen Sie, aus welchen Bausteinen Sprache besteht, wissen Sie, dass Funktion und Form von sprachlichen Mitteln zusammenwirken, kennen Sie unterschiedliche Bedeutungen von Grammatik.

Auf die Frage „Was ist Sprache?“ würden viele Ihrer Lernenden bestimmt sofort sagen: Grammatik. Sie würden eventuell noch hinzufügen, dass ja bekannt sei, dass die deutsche Grammatik besonders schwer sei.

Wenn Sie Lernende außerdem fragen, was sie von Fremdsprachenunterricht erwarten, so würden Sie sicher oft hören, dass sie im Unterricht Grammatik, viele neue Wörter und Wendungen lernen möchten.

Was ist Grammatik Ihrer Meinung nach?

Kreuzen Sie an.

(Eine) Grammatik ist ein System mit bestimmten sprachlichen Mitteln, die eine Struktur und eine Funktion haben.

ein Nachschlagewerk für diejenigen, die eine Sprache lernen.

ein Nachschlagewerk für Lehrkräfte.

das Wissen, das Muttersprachlerinnen/ Muttersprachler über ihre Sprache im Kopf haben.

das Wissen, das Lernende über die fremde Sprache im Kopf haben.

ein Modell der Sprachbeschreibung (z.B. traditionelle Schulgrammatik, Valenzgrammatik usw.).

Was sagen Ihre Kolleginnen und Kollegen? Tauschen Sie sich aus.

Auf die Frage, was Grammatik ist, sind mehrere Antworten möglich. Vielleicht hätten Sie sogar noch weitere Bedeutungen hinzugefügt? Das heißt nun aber nicht, dass Grammatik irgendwie alles und damit ein nutzloser Begriff ist. Im Gegenteil: Es gibt verschiedene Bedeutungen von Grammatik, die sich gut voneinander unterscheiden lassen.

Grammatik kann begriffen werden als das gesamte System von Formen, das einer Sprache zugrunde liegt. Dieses System bildet die Regelmäßigkeiten einer Sprache ab. Barkowski weist ausdrücklich darauf hin, dass dieses System aus Formen mit spezifischen Funktionen für die konkrete Äußerung besteht.

Eine zweite Bedeutung von Grammatik ist die Dokumentation dieses Systems einer Sprache zu einem pädagogischen Zweck. So verstanden kann eine Grammatik ein umfassendes Nachschlagewerk, aber auch eine Schulgrammatik sein, die ausgewählte Formen darstellt, ein Zusatzmaterial zu einem Lehrwerk oder ein elektronisches Dokument, das im Internet zur Verfügung steht.

In einer dritten möglichen Bedeutung ist Grammatik der aktuelle Stand des sprachlichen Wissens, über das eine Lernerin/ ein Lerner verfügt, also das Regelsystem im Kopf eines Lernenden. Dieses Wissen steht in enger Beziehung zur Grammatik als System von Formen und ihren Bedeutungen. Es muss diesem System aber nicht vollständig entsprechen und es entwickelt sich im Lauf des Spracherwerbs ständig weiter.

DLL 3, S. 10

Schließlich findet man noch eine vierte Bedeutung: Grammatik als ein Beschreibungsmodell für die (Teil-)Systeme oder Komponenten der Sprache (z.B. Wortschatz und Strukturen). Es gibt verschiedene Beschreibungsmodelle oder linguistische Modelle wie z.B. die Valenzgrammatik. Linguistische Modelle verfolgen unterschiedliche Zielsetzungen und folgen unterschiedlichen theoretischen Vorannahmen

über Sprache. Dementsprechend können sie nicht alle für Zwecke des Fremdsprachenunterrichts herangezogen werden. Daraus ergibt sich oft auch eine kontroverse Diskussion um die Gültigkeit der je nach Modell getroffenen Aussagen. Wir werden auf diese Diskussion hier nicht näher eingehen, da sie den Rahmen dieser Einheit sprengen würde.

Wir sehen, dass die verschiedenen Bedeutungsebenen von Grammatik nicht mit dem übereinstimmen, was Lernende oder Lehrende gemeinhin darunter verstehen: nämlich die Gesamtheit der Regeln in Bezug auf Morphologie und Syntax.

Grammatik in Wir verstehen Grammatik in dieser Einheit in einem weiten Sinn als System aller sprachlicher Mittel, ihrer Formen und den Regeln ihres Zusammenwirkens sowie ihrer kommunikativen Funktionen. Damit ist Grammatik die Basis dafür, dass Menschen ihre Mitteilungsabsichten sprachlich realisieren können. Analysieren wir eine sprachliche Äußerung, so nehmen wir wahr, dass sie aus sprachlichen Mitteln zusammengesetzt ist. Diese sprachlichen Mittel sind in der folgenden Abbildung deshalb als die Schubladen eines Schanks dargestellt, in denen – nach unserer Werkzeugmetapher – die Werkzeuge liegen.

Um eine Äußerung zusammenzubauen, bedienen wir uns sprachlicher Mittel aus vier verschiedenen Schubladen: feste oder – wie wir sagen – formelhafte Wendungen, Wörter (flektierte und unflektierte), grammatische Regeln, Endungen usw., Intonationsmuster und Laute.

Mit diesen Schubladen befassen wir uns auch in den Kapiteln 2, 3, 4 und 5.

Die verschiedenen Schubladen enthalten die ganze Bandbreite aller sprachlichen Mittel, die zur Verfügung stehen. Anders gesagt: Kommunikation durch Sprache gelingt, weil die sprachlichen Mittel, aus denen Äußerungen zusammengesetzt sind, auf eine bestimmte Art und Weise geformt sind und so die Mitteilungsabsicht realisieren.

Sie als Lehrende haben für Ihren Unterricht das Ziel, Lernende darin zu unterstützen, ihre Mitteilungsabsichten auf Deutsch realisieren zu können und Mitteilungen von anderen zu verstehen, also auf Deutsch zu kommunizieren. Dazu müssen Lernende die sprachlichen Mittel, ihre Formen und Funktionen, die das Deutsche zur Verfügung stellt, richtig verwenden können. Und Sie als Lehrkraft müssen Fragen der Lernenden nach dem Warum, Wozu und dem Wie in Bezug auf Sprache beantworten können. Wenn wir darunter Grammatik verstehen, hätten die Lernenden mit der Aussage, dass sie im Unterricht Grammatik erwarten, eigentlich doch wieder recht.

DLL 3, S. 11

Wir betrachten nun mit Ihnen ein Telefongespräch näher, um zu zeigen, was im Einzelnen dazu gehört, damit eine Mitteilungsabsicht sprachlich zutreffend umgesetzt wird und die Gesprächspartnerinnen und -partner einander verstehen – wie also Kommunikation gelingt.

Ein Telefongespräch stellt eine ziemlich komplexe Interaktion mittels Sprache zwischen zwei Personen dar, die miteinander kommunizieren.

Das Telefongespräch, das Sie gleich hören werden, wird uns in dieser Einheit immer wieder dazu dienen zu zeigen, wie Sprache als Kommunikationswerkzeug funktioniert.

Wenn Sie dieses Teilkapitel bearbeitet haben, wissen Sie, wie Sprache Kommunikation möglich macht, können Sie einzelne sprachliche Handlungen in einem Telefongespräch benennen, wissen Sie, welche Bedeutung der Kontext einer Kommunikationssituation für das Verstehen von sprachlichen Äußerungen hat, können Sie am Beispiel eines Telefongesprächs erkennen, welchen Beitrag die einzelnen sprachlichen Mittel für das Gelingen der Kommunikation haben, wissen Sie, wie sprachliche Handlungen in Lehrwerken sichtbar gemacht werden.

Hören Sie nun ein Telefongespräch zwischen zwei Personen.

Hören Sie oder hören und lesen Sie das Telefongespräch (Track 1).

Was war das Ziel des Anrufs?

Wer macht in diesem Gespräch was? Kreuzen Sie an, eventuell trifft es auch auf beide Personen zu.

Wer macht im Gespräch was?
sich melden.

den Grund des Anrufs nennen.

Freude ausdrücken.

sagen, dass man in Eile ist.

Erstaunen ausdrücken.

ein Treffen vorschlagen.

fragen, wo man sich treffen kann.

einen Vorschlag machen für einen Treffpunkt.

nach einer Telefonnummer fragen.

DLL 3, S. 12

Natürlich telefoniert man nicht, nur um zu telefonieren – jedenfalls tun das wohl die wenigsten Menschen –, ebenso wenig wie ein Tischler einfach nur mit Holz herumbastelt, denn unsere Lebenstätigkeiten haben bestimmte konkrete Ziele und Inhalte.

Wir haben es mit zwei Ebenen der Kommunikation zu tun: zum einen hören wir, was Wort für Wort gesagt wird, also die sprachlichen Äußerungen von Silvia und Peter, und zum anderen erkennen wir, was Silvia und Peter bei dem anderen bewirken, was sie „tun“, welche sprachliche Handlung sie ausführen: Sie verabreden sich, ohne dass das Wort verabreden überhaupt fällt. Dafür hören wir Äußerungen, in denen Verabredungen sprachlich realisiert werden wie z.B. Wollen wir uns vielleicht mal treffen?

DLL 3, S. 13

Silvia und Peter benutzen in diesem Telefongespräch die ihnen zur Verfügung stehenden Mittel, um ihre Mitteilungsabsicht zu verfolgen. Sie knüpfen z.B. an eine gemeinsame Vorgeschichte an, Silvia kann sich trotz des für sie überraschenden Anrufs schnell orientieren; sie kann sofort mit Peter kommunizieren und das Missverständnis am Anfang des Telefonats klären. Sie weiß, was der Anrufer beabsichtigt, beide müssen vieles nur andeuten, um zu verstehen, was der/ die andere meint. Für diese Kommunikationssituation, ein Telefonat zwischen zwei Menschen nach einer langen Zeit, in der es keinen Kontakt gab, kennen also beide ein Handlungsmuster. Das, was Silvia und Peter in dieser Situation „tun“, realisieren sie in konkreten Äußerungen, und jede Äußerung ist eine eigenständige Einheit mit einer Funktion für die Kommunikation. Dabei ist es gleich, ob die Äußerung aus einem Wort (Schneider?) oder aus mehreren Wörtern (Na, das passt doch!) besteht.

Fassen wir zusammen: Das Kommunizieren zwischen den beiden Telefonierenden ist eine soziale Handlung mithilfe des Werkzeugs Sprache. In den sprachlichen Äußerungen spielen formelhafte Wendungen, Wörter, Sätze, Laute und Intonationsmuster zusammen; die Äußerungen transportieren bestimmte Mitteilungsabsichten der Sprechenden, die auf die gehörten und verstandenen Inhalte des Gesprächs in einem bestimmten Kontext reagieren.

Sehen Sie nun die Abbildung aus dem vorhergehenden Teilkapitel um diesen Aspekt erweitert:

Reale Kommunikation wie die im Telefongespräch zwischen Silvia und Peter findet stets in einem kommunikativen Rahmen oder Kontext statt. Der Kontext besteht aus all jenen Elementen einer Kommunikationssituation, die das Verstehen einer Äußerung beeinflussen und bestimmen. Für Lernende ist es besonders wichtig, diesen Kontext zu erkennen, denn Fremdsprachenlernende haben aufgrund ihres eingeschränkten Sprachwissens Schwierigkeiten, einen Text zu verstehen. Kontextwissen ermöglicht es ihnen, Verstehenslücken zu kompensieren.

Um kommunikativ erfolgreich zu sein, braucht man möglichst deutliche Hinweise auf den Kontext und die Fähigkeit, diesen wahrzunehmen und richtig zu entschlüsseln.

DLL 3, S. 14

Lesen Sie das Telefongespräch zwischen Silvia und Peter noch einmal und beantworten Sie die W-Fragen.

Wer telefoniert mit wem?

Silvia, wahrscheinlich Anfang 30, Mutter einer Tochter, berufstätig; Peter, ehemaliger Klassenkamerad von Silvia.

Wann?

Worüber?

Wozu? Warum?

Wo soll das Treffen stattfinden?

Wie erfolgt das Gespräch?

Die W-Fragen zu beantworten war sicher kein Problem für Sie. Wir analysieren nun den Anfang des Telefongesprächs, um Ihnen zu zeigen, welchen Einfluss das Wissen zum Kontext auf das Verstehen der Äußerungen nimmt, wie viele Informationen eine Sprecherin/ ein Sprecher in einem Gespräch/ Text wahrnimmt, wie sie/ er das Wahrgenommene entschlüsselt und für das Verstehen nutzt.

Wer in diesem Telefongespräch mit wem kommuniziert, lässt sich schnell beantworten.

Über die beiden Sprechenden wird aber sehr viel mehr gesagt. Sehen Sie in der folgenden Gegenüberstellung, was konkret im Telefonat geäußert wird und was eine kompetente Sprecherin/ ein kompetenter Sprecher hören und ableiten kann.

Silvia heißt mit Nachnamen Schneider. Silvia hat offensichtlich auf dem Display keine bekannte Nummer vor Augen. Peter ist nicht als Bekannter eingespeichert. Daher meldet sie sich mit Nachnamen.

Peter muss Silvia privat kennen, spricht sie daher sofort mit Vornamen an, ist aber unsicher, weil er Silvia nicht unter dem Nachnamen „Schneider“ kennt. Sie muss geheiratet und ihren Namen gewechselt haben.

Silvia erkennt die Stimme nicht/ erinnert sich nicht, ist dadurch gezwungen nachzufragen. Die beiden haben entweder länger nicht voneinander gehört oder aber die Telefonverbindung erschwert das Erkennen.

Peter ist erstaunt, dass ihn Silvia nicht sofort erkennt. Vielleicht hatten sie früher ein engeres Verhältnis. Er entschuldigt sich, stellt sich erneut vor.

Vielleicht hatten Sie nicht alle oben genannten Informationen vor Augen oder aber andere Ideen? Es gibt unterschiedliche Möglichkeiten, dieses Telefongespräch zu hören/ lesen, es

zu interpretieren und zu verstehen. Wir konnten Ihnen aber sicher mit diesem Beispiel zeigen, dass kompetente Sprecherinnen/ Sprecher über Wissen aus verschiedenen Bereichen verfügen, um die Bedeutung von sprachlichen Äußerungen in einem Kontext entschlüsseln zu können.

DLL 3, S. 15

Ein Klassentreffen findet regelmäßig statt und muss gut vorbereitet werden.

Peter versteht, dass Silvia am Telefon nicht erkennt, wer er ist. Er meldet sich deshalb noch einmal.

Silvia muss geheiratet haben, denn sie meldet sich mit einem Peter unbekanntem Nachnamen.

Im nächsten Schritt sehen wir uns an, wie Silvia und Peter mit Sprache handeln, während sie miteinander telefonieren. Mit ihren Äußerungen (Wörtern, Satzteilen, Sätzen usw.) vollziehen sie Handlungen. Sprache, Handeln und der Kontext des Gesprächs stehen dabei in einem engen Verhältnis. Jede Äußerung hat folgende Eigenschaften:

Äußerungen sind intentional, das heißt, die Sprecherin/ der Sprecher will etwas Bestimmtes mitteilen (Peter möchte, dass Silvia ihn bei der Organisation des Klassentreffens unterstützt.).

Äußerungen bewirken etwas, das heißt, sie drücken Anliegen aus (Silvia weiß nun, was Peter möchte.).

Es müssen spezifische Bedingungen erfüllt sein, damit die Äußerungen verstanden werden können und somit Kommunikation gelingt (Peter akzeptiert nach einer Weile, dass Silvia nicht viel Zeit zum Telefonieren hat, und fasst sich kurz; Silvia hört zu und versteht, was Peter sagt.).

Lesen und hören Sie einen Ausschnitt aus dem Telefongespräch (Track 2). Ordnen Sie den Äußerungen von Silvia und Peter die Verben aus dem Schüttelkasten zu, die jeweils die Handlung bezeichnen, die mit der konkreten Äußerung ausgeführt wird.

DLL 3, S. 16

Welches Ziel verfolgen Silvia und Peter in ihrem Telefongespräch? Peter möchte, dass Silvia ihn bei der Organisation des Klassentreffens unterstützt. Sie verabreden sich, weil Silvia gerade keine Zeit dafür hat. Sie benutzen dazu wichtige Wendungen, mit denen Verabredungen sprachlich realisiert werden. Lesen Sie dazu noch einmal einen gekürzten Zusammenschnitt aus unserem Telefongespräch:

Die Dialogpassagen zeigen, was den Kern einer Verabredung ausmacht:

der Vorschlag, sich zu treffen, und die Nachfrage, ob ein Treffen überhaupt möglich ist [21]–[23],

die Klärung des Zeitpunkts des Treffens [24]–[25],

die Vereinbarung des Treffpunkts [26]–[28].

Bei diesen Äußerungen des Telefongesprächs ([21]–[28]) handelt es sich um sogenannte Sprechakte. Diese Form der Sprachbeschreibung wurde in den 1960er-Jahren mit John Langshaw Austin und John R. Searle vorgestellt. Die Arbeiten der beiden werden unter dem Begriff Sprechakttheorie zusammengefasst.

Sprechakte waren der Ausgangspunkt dafür, zu beschreiben, wie sprachliche Äußerungen in ihrem Kontext funktionieren und wirken. Die wissenschaftliche Teildisziplin ist die Pragmatik.

Ein Sprechakt ist „die kleinste selbstständige Einheit der Sprache in der Pragmatik“ oder nach Searle auch die Basiseinheit sprachlicher Kommunikation. Eine Äußerung ist also das, was jemand konkret sagt, z.B. Grüß dich, Silvia, und ist damit auch eine sprachliche Handlung: Peter begrüßt Silvia. Handlungen wie diese (Begrüßung, Verabschiedung, Fragen nach dem Weg usw.) nennt man Sprechakte. Sprechakte werden auch klassifiziert, sodass man verschiedene Äußerungen demselben Sprechakt zuordnen kann (z.B. Grüß dich, Silvia; Guten Tag, Frau Meier = Begrüßung) und verschiedene Typen von Sprechakten unterscheiden kann (Begrüßung: Guten Tag, Hallo usw.; Gratulation: Herzlichen Glückwunsch, Ich wünsche dir alles Gute usw.).

Die Mitteilungsabsicht und Wirkung einer Äußerung wird in der Regel intuitiv und problemlos erkannt, wenn sprachlich kompetente Menschen kommunizieren.

Bei Fremdsprachenlernenden ist diese Kompetenz in der neuen Sprache nicht vorauszusetzen. Sie muss daher im Unterricht vermittelt und trainiert werden. Diese Erkenntnis fand in den 1970er-Jahren Eingang in die Fremdsprachendidaktik und war Auslöser der sogenannten kommunikativen Wende. Seitdem konzipierte man Lehr-/Lernmaterialien zunehmend kommunikationsorientiert und ging von der Mitteilungsabsicht der Sprachenlernenden (z.B. sich verabreden) aus. Lehrwerkautorinnen und -autoren orientieren sich seitdem an folgenden Fragen:

Welche Mitteilungsabsichten haben die Lernenden?

Welche sprachlichen Mittel kennen die Lernenden dafür bereits?

Welche sprachlichen Mittel müssen vermittelt werden, damit die Lernenden ihre Mitteilungsabsichten erfüllen können?

Welche sprachlichen Mittel sind in welchen soziokulturellen Kontexten angemessen?

DLL 3, S. 17

Lehrwerke präsentieren also eine Auswahl von Sprechakten oder sprachlichen Handlungen, wie sie dort meist genannt werden, und zwar jeweils angepasst an das sprachliche Niveau der Zielgruppe. Im Rahmen der nächsten Aufgabe sollen Sie das Lehrwerk, mit dem Sie aktuell arbeiten, einmal daraufhin erkunden. Vorher zeigen wir Ihnen jedoch noch einige Beispiele aus aktuellen Lehrwerken.

Manche Lehrwerke kündigen sprachliche Handlungen schon im Inhaltsverzeichnis an.

Manche Lehrwerke enthalten in Listen zu Lernzielen sprachliche Handlungen.

In manchen Lehrwerken unterstützen Überschriften zu Übungen und Aufgaben das Auffinden und Erkennen von sprachlichen Handlungen.

Sammlungen von Redemitteln zu einzelnen sprachlichen Handlungen gibt es z.B. in Sprachboxen oder auf zusammenfassenden Seiten zu einzelnen Lehrwerklektionen.

DLL 3, S. 95

Suchen Sie in Ihrem Lehrwerk nach der Einführung der lokalen Präpositionen in Form einer Abbildung oder Übersicht und schätzen Sie ein, was diese leistet.

Wir fassen zusammen: Die Darstellung von Beziehungen, die durch Präpositionen ausgedrückt werden, erfolgt in der Regel über Beispielsätze. Diese müssen selbsterklärend sein, wobei Visualisierungen hilfreich sind.

Wie wir alle wissen, hat es die deutsche Sprache mit den sogenannten Wechselpräpositionen geschafft, mit einer überschaubaren Anzahl von Präpositionen sowohl Richtungsangaben als auch Positionsangaben auszudrücken. Der Begriff der Wechselpräpositionen ist in Lernergrammatiken und Lehrwerken sehr üblich, aber er ist unserer Meinung nach unpräzise. Präpositionen wie an oder auf drücken die Lage von Dingen oder Personen aus. Ob es sich um eine Lagebeschreibung auf die Frage Wo? oder Wohin? handelt, kann man allein an den Kasusmarkierungen (Akkusativ bzw. Dativ) erkennen.

Wir möchten Ihnen ein weiteres Beispiel aus dem Lehrwerk Tangram aktuell vorstellen. Hier geht es um die visuelle Unterstützung zur Erklärung der sogenannten Wechselpräpositionen.

Was uns an dieser Visualisierung besonders gut gefällt, ist, dass sie einfach nachzuvollziehen ist und die Lernenden geradezu auffordert, selbst eine Präpositionspantomime aufzuführen, um die Bedeutung der Präpositionen mit Gesten darzustellen (zum Verhältnis von Dramapädagogik und Grammatikunterricht im Kontext Deutsch als Fremdsprache siehe Even 2003).

Eine anregende Übung zum Gebrauch der Präpositionen in einem typischen Anwendungskontext findet sich im Lehrwerk studio d. Auch hier wird Grammatik lernen mit Bewegung verbunden. Die Lernenden gehen im Kursraum umher, fragen in Dialogen nach dem Weg und memorieren so verschiedene sprachliche Mittel zur Wegbeschreibung besser.

DLL 3, S. 96

Wie Sie gesehen haben, bewirken die Kasusmarkierungen bei den sogenannten Wechselpräpositionen, dass in Bezug auf das Wo? und Wohin? unterschieden wird. Heißt dies aber nun, dass die Kasus selbst Bedeutung haben?

Innerhalb der Sprachwissenschaft werden dazu unterschiedliche Positionen vertreten. Folgt man der einen, so dienen die Kasus vor allem dazu, den Bezug zwischen Verben und Ergänzungen bzw. den Zusammenhalt innerhalb von Präpositionalphrasen formal zu kennzeichnen.

Eine zweite Position geht davon aus, dass die Kasus doch einen Beitrag zur Bedeutung leisten. Nach dieser Position komme der Akkusativ in der Regel bei Ausdrücken vor, auf die eine Handlung unmittelbar gerichtet ist, so wie im folgenden Beispiel auf das direkte Objekt [1]. Der Dativ drücke dagegen indirekte Objekte aus [2].

Ich liebe dich.

Ich helfe dir.

DLL 3, S. 97

Versuchen Sie nun, den Gebrauch des Kasus in den folgenden Beispielen zu erklären:

Ich denke oft an Piroshka.

Haben Sie schon Geschenke für Weihnachten?

Seit der sogenannten Eurokrise wird überall nur noch über Geld gesprochen.

Auch wenn das alles etwas spekulativ klingt, so glauben wir doch, dass es sich lohnt, Lernende dafür zu sensibilisieren, dass die Kasus nach Präpositionen nicht ganz willkürlich sind.

Hinsichtlich der formalen Verwendung der Präpositionen sei nun noch ein letzter Aspekt erwähnt. Einige Präpositionen können mit dem nachfolgenden Artikel verschmelzen.

Sicher haben Sie in Texten bereits solche Formen gefunden: Wenn Sie Ihre Lernenden einmal darauf aufmerksam gemacht haben, stellen diese Formen in der Regel keine Lernschwierigkeit dar.

Lassen Sie uns abschließend wieder einen Blick in die Unterrichtspraxis werfen. Sie sehen einen älteren Film aus dem Primarunterricht an einer griechischen Primarschule, in dem lokale Präpositionen vermittelt werden.

Sehen Sie die Sequenzen 3 bis 5 von Goethe-Institut Athen. Die Lehrerin erarbeitet mit den Kindern die Bedeutung der lokalen Präpositionen.

Welche Lernaktivität gefällt Ihnen bzw. finden Sie weniger überzeugend? Begründen Sie.

DLL 3, S. 98

Tauschen Sie sich mit Ihren Kolleginnen und Kollegen zu der Frage aus, wie Sie selbst lokale Präpositionen einführen. Was machen Sie ähnlich wie im Unterrichtsbeispiel, was prinzipiell anders?

Mit dem Blick in einen Deutschunterricht mit Kindern und Beispielen aus Lehrwerken haben wir gezeigt, wie die Bedeutung und die kommunikative Leistung von Präpositionen beim Verstehen und bei der Memorierung helfen können.

Doch wir wissen nur zu gut, dass die große Anzahl von Verben, die mit Präpositionen verbunden sind, eine Lernschwierigkeit darstellt, weil nur in den seltensten Fällen die inhaltliche Bedeutung der Präpositionen erkennbar ist, die auf den richtigen Kasus weisen könnte.

Lernende müssen also auf die in dieser Einheit bereits häufig angesprochenen Lernstrategien zurückgreifen und Präpositionen in formelhaften Wendungen lernen und automatisieren.

Gerade bei den Verben mit Präpositionen, wo die Präpositionen keine sofort erkennbare Bedeutung haben, wie z.B. bei denken an usw., ist es besonders sinnvoll, dass die Lernenden Formulierungen wie Ich warte auf dich oder Ich sehne mich nach dir usw. als Chunks erwerben, üben und automatisieren.

DLL 3, S. 99

In diesem Teilkapitel zur Wortart Präposition haben Sie erfahren, dass Präpositionen die Relation einer Person oder eines Dings in räumlicher oder zeitlicher Beziehung ausdrücken,

dass zum Verstehen und Behalten dieser Relationen Illustrationen oder Pantomimen sehr hilfreich sind,

dass es zwei Typen von Präpositionalphrasen gibt: eine, in der die Präposition eine inhaltliche Bedeutung hat, und eine, in der sie diese nicht hat,

dass es für den Typ von Präpositionen, die in einer Präpositionalphrase keine eigene Bedeutung haben, sinnvoll ist, diese als formelhafte Wendungen zu erwerben.

Mit der folgenden Aufgabe möchten wir Sie einladen, das gesamte Kapitel 3 noch einmal zu rekapitulieren.

Sie haben sich in diesem Kapitel mit einzelnen Wortarten und ihrer Bedeutung beschäftigt.

Was war für Sie neu? Was haben Sie dazugelernt?

Welchen Nutzen sehen Sie darin, Form und Funktion des Genus genauer zu betrachten und diese bei der Vermittlung für die Lernenden transparent zu machen?

Welchen Nutzen sehen Sie darin, Form und Funktion von Tempus, Modus, Genus Verbi usw. genauer zu betrachten und diese bei der Vermittlung für die Lernenden transparent zu machen?

Welche neuen Anregungen für die Vermittlung im Unterricht haben Sie erhalten?

Tauschen Sie sich dazu mit Ihren Kolleginnen und Kollegen aus.

DLL 3, S. 100

Sprache als Kommunikationswerkzeug funktioniert durch Wörter, ihre Bedeutung, ihre Flexion und ihre Bildung und durch formelhafte Wendungen. Um Gedanken auszudrücken und komplexere sprachliche Handlungen auszuführen, reichen aber Wörter oder formelhafte Wendungen nicht aus. Wie Wörter zu einem einfachen oder auch komplexeren Satz zusammengefügt werden und mithilfe welcher Satzglieder welche Mitteilungsabsichten ausgedrückt werden können, fällt in den Bereich Syntax und ist Thema dieses Kapitels.

Durch sprachliche Handlungen möchten wir Verschiedenes bei unseren Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartnern erreichen: Man kann z.B. ein Gegenüber auffordern etwas zu tun, man kann ihm etwas erklären oder man kann eine Situation beschreiben wollen. Man verfolgt also eine Absicht, die in der Sprachwissenschaft als Mitteilungsabsicht oder Intention bezeichnet wird. Diese Intention bestimmt, was die Äußerung beinhaltet: die Wörter und ihre Bedeutungen, wie die Wörter aneinandergereiht und wie und womit sie verknüpft werden. Als Sprecherin/ Sprecher zerlegen wir einen Gedanken in einzelne Elemente, die die Aspekte dessen, was wir aussagen möchten, betreffen. In sprachlichen Äußerungen kommunizieren wir, wer oder was handelt oder von wem die Handlung ausgeht, was die handelnde Person oder Sache tut, wer oder was der Gegenstand/ das Ziel der Handlung ist, wann, wie, wo usw. die Handlung geschieht. Diese vier kommunikativen Funktionen einer Äußerung werden durch sogenannte Satzglieder ausgedrückt. Ein Satzglied ist im Gegensatz zu einem Wort eine Einheit, die aus einem oder mehreren zusammengehörenden Teilen besteht, die bestimmte Funktionen im Satz erfüllen.

Sehen wir uns noch einmal einen Ausschnitt aus dem Telefongespräch zwischen Peter und Silvia an.

Peters Absicht war es, Silvia zu informieren, dass er das Klassentreffen organisiert. Er spricht dabei über sich als Person, benennt seine Handlung und deren Gegenstand und ordnet alles zeitlich ein. Dazu hat er mittels des Pronomens ich auf sich selbst als handelnde Person Bezug genommen. Die Handlung hat er mit dem Verb organisieren bezeichnet und auf den Gegenstand seiner Handlung bezieht er sich mit der Nominalphrase unser Klassentreffen, die aus dem Possessivartikel im Akkusativ und dem Substantiv Klassentreffen besteht. Schließlich fügt er noch eine Angabe zur zeitlichen Einordnung hinzu: das Temporaladverb gerade. Dieses verweist auf die Handlung in der Gegenwart. Das Verb ist zwar in der Präsensform ausgedrückt, um aber präziser zu sein, ergänzt Peter die Temporalangabe gerade, da das Präsens sowohl die Gegenwart als auch die Zukunft ausdrücken kann. Er hat also inhaltlich passende Wörter in ihren grammatisch korrekten Formen gewählt.

Mit der Frage, welche Satzglieder (z.B. Subjekt, Akkusativobjekt, Prädikat usw.) in Sätzen vorkommen, welche kommunikativen Funktionen sie haben, welche morphologischen Formen sie annehmen und wie sie in Beziehung zueinander stehen, befassen wir uns in Kapitel 4.2.

DLL 3, S. 101

Peter hat aber die Wörter keineswegs willkürlich angeordnet, sondern er hat sie in eine bestimmte Reihenfolge im Satz gebracht, die die inhaltlichen Bezüge zwischen den Wörtern deutlich macht. Dabei hilft ihm die Syntax des Deutschen. In unserem Telefongespräch zwischen Silvia und Peter sehen wir sehr gut, welche verschiedenen Arten von Sätzen es gibt und dass es Regeln gibt, die bestimmen, an welcher Stelle Wörter oder Satzglieder in Sätzen stehen können.

Mit der Wortstellung beschäftigen wir uns in Kapitel 4.3. Und in Kapitel 4.4 überlegen wir, wie Sätze miteinander verbunden werden können.

In diesem Kapitel fassen wir wieder wesentliche strukturelle Besonderheiten der deutschen Sprache zusammen, die häufig Verständnisschwierigkeiten bei Lernenden hervorrufen, und bieten Ihnen Erklärungs- und Darstellungsmodelle an, die es Ihnen erleichtern, diese syntaktischen Strukturen zu erklären. Dabei werden wir Ihnen auch wieder zeigen, wie diese in Lehr- und Lernmaterialien dargestellt werden. Die Darstellungen unterscheiden sich teilweise voneinander, da unterschiedliche Grammatikmodelle zugrunde liegen. Daher beginnen wir in Teilkapitel 4.1 mit diesen verschiedenen Modellen.

Am Ende dieses Teilkapitels kennen Sie drei wichtige Grammatikmodelle zur Darstellung des Satzbaus, können Sie erkennen, auf der Basis welcher Grammatikmodelle verschiedene Lehrwerke den Satzbau verdeutlichen, können Sie dieses Wissen nutzen, um den deutschen Satzbau zu erklären.

Für die Grundstruktur des Satzes im Deutschen gibt es unterschiedliche Darstellungsformen, die mit den unterschiedlichen Modellen der Grammatikbeschreibung zusammenhängen.

Sehen Sie drei verschiedene Darstellungsformen des grundlegenden Satzbaus des Deutschen:

DLL 3, S. 102

In diesen drei verschiedenen Darstellungen des Satzbaus können Sie bestimmte Grammatikmodelle erkennen. In Lehrwerken und Grammatiken für Deutsch als Fremdsprache wird üblicherweise mit diesen Modellen gearbeitet. Weil es oft vorkommt, dass ein bestimmtes Lehrwerk mit einem bestimmten Modell arbeitet, eine Grammatik dagegen ein anderes Modell als Grundlage nimmt, ist es wichtig, dass Sie mit den am häufigsten verwendeten Modellen vertraut sind. Nur so können Sie verschiedene Materialien nutzen und diese an das anpassen, was Ihren Lernenden aus ihrem Lehrwerk und Ihrem Unterricht bereits bekannt ist. Wir gehen deshalb kurz auf die drei Grammatikmodelle ein.

Die traditionelle Grammatik weist den einzelnen Satzgliedern Funktionen zu, also z.B. die Funktion eines Subjekts oder eines Prädikats, und sie stellt die Satzglieder mehr oder weniger auf eine Stufe. Für den strukturellen Aufbau eines Satzes ist also kein Satzglied wichtiger als ein anderes.

Dieses Modell hat allerdings Schwächen, denn natürlich gibt es Unterschiede und Abhängigkeiten zwischen den Satzgliedern. So kann man auf manche Satzglieder durchaus verzichten, ohne dass der Satzcharakter verloren geht und/ oder eine Äußerung keinen Sinn mehr ergibt. Auch haben manche Satzglieder einen großen Einfluss darauf, in welcher Form ein anderes Satzglied in einer Äußerung erscheinen darf. Diese Beobachtung hat dazu geführt, dass Sprachwissenschaftler Grammatikmodelle entwickelt haben, die solche Abhängigkeiten beschreiben. Diese Modelle heißen deswegen auch **Dependenzgrammatiken**.

Die vielleicht bekannteste Dependenzgrammatik ist die **Valenzgrammatik**, die auch viele Lehrwerke seit den 1980er-Jahren beeinflusst hat und heute noch beeinflusst. Die Valenzgrammatik sieht das Verb im Zentrum des Satzes und stellt einen großen Teil der weiteren Satzglieder als vom Verb abhängig dar. Valenz besagt, dass Verben

unterschiedlich viel Raum für weitere Mitspieler, sogenannte Ergänzungen, im Satz zulassen. Das Verb bestimmt, welche Satzglieder obligatorisch sind, damit ein grammatisch korrekter Satz entsteht, und welche Form diese Satzglieder annehmen müssen. Das Verb regiert nach dieser Theorie andere Satzglieder, indem es z.B. den Kasus eines Objekts/ einer Ergänzung bestimmt, und festlegt, wie viele Ergänzungen zu diesem Verb notwendig sind. In diesem Zusammenhang spricht man auch von der Wertigkeit, eben der Valenz, eines Verbs. In der Festlegung der Wertigkeit werden die Ergänzungen gezählt, die ein Verb fordert bzw. möglich macht. Im Modell wird das Verb oft in einem Kreis oder Oval dargestellt.

Im Folgenden sehen Sie einige Beispiele für Verben mit unterschiedlichen Wertigkeiten:

DLL 3, S. 103

Daneben gibt es noch die sogenannten Angaben. Sie können zu jedem beliebigen Verb hinzugefügt werden. Ihre Funktion besteht darin, eine Situation näher zu beschreiben. Sie werden aber bei der Valenz des Verbs nicht mitgezählt. Hier einige Beispiele:

Zeitangabe: Der Bäcker backt gerade Kuchen.

Kausalangabe: Wegen des Lärms kann er nicht schlafen.

Modalangabe: Er schläft gern.

Ortsangabe: Der Bäcker backt Kuchen in seiner Bäckerei.

Wenn die Wertigkeit eines Verbs zu seiner Bedeutung gehört, dann bietet es sich an, die obligatorischen Ergänzungen im Satz gleichzeitig mit dem Verb zu präsentieren bzw. gleich mitzulernen. Das ist auf den ersten Blick sehr praktisch. Die Lernenden sehen an ihrer Vokabelliste oder am Wörterbucheintrag sofort, welche weiteren Mitspieler sie in den Satz einbauen können oder dürfen. Für Sie als Lehrkraft hat diese Darstellung den Vorteil, dass man mit einem neuen Verb auch gleich eine ganze Satzstruktur einführen kann. Das bedeutet auch, dass man gut steuern kann, wie kompliziert die Sätze sein dürfen, mit denen sich die Lernenden beschäftigen sollen.

DLL 3, S. 104

So eine Orientierung hilft den Lernenden mit Sicherheit, allerdings ist es für die Mitteilungsabsicht, die man mit einer Äußerung verfolgt, nicht immer notwendig, alle Möglichkeiten auszuschöpfen, die ein Verb bietet. Beispiel: vermieten ist 3-wertig (Verb + (pro)nominale Wortform im Nominativ + Dativ + Akkusativ), denn zum Vermieten gehören ein Vermieter, ein Mieter und ein Mietobjekt.

Ein durchaus grammatischer Satz, wie man ihn z.B. in der Beschreibung eines Hotels auf einer Internetseite finden kann, wie z.B. Das Hotel vermietet Konferenzräume zeigt aber,

dass die Nennung eines Mieters (z.B. eine Firma) nicht unbedingt erwünscht ist. Schreibt man etwa Das Hotel vermietet Konferenzräume an Firmen, dann grenzt man möglicherweise andere Interessenten aus. Schreibt man ... vermietet ... an Interessierte, dann ist der Zugewinn an Information gering, denn das hätten sich die meisten Leserinnen und Leser wohl selbst denken können. Daher ist es wichtig, den Lernenden bewusst zu machen, dass die Valenz von Verben nicht immer bedeutet, dass alle Möglichkeiten der Ergänzungen wahrgenommen werden müssen.

Das dritte der oben erwähnten Modelle beruht auf dem Feldermodell. Es geht wie die Valenzgrammatik davon aus, dass Satzglieder verschiedene Positionen im Satz besetzen können. Dieses Modell drückt aber keine Hierarchie der Satzglieder aus wie die Valenzgrammatik. Die verschiedenen Felder sind nur je nach der kommunikativen Funktion einer Äußerung immer anders besetzt. Die einzelnen Felder haben Namen wie Vorfeld, Mittelfeld, linke und rechte Satzklammer sowie Nachfeld. So steht z.B. in einer Ja-/Nein-Frage das Verb an erster Stelle: Kommst du heute Abend mit ins Kino?, während das Verb in einem einfachen Aussagesatz die zweite Position einnimmt und das Subjekt an erster Stelle, also im Vorfeld, erscheint.

Das Feldermodell eignet sich gut dafür, typische Reihenfolgen von Satzgliedern zu beschreiben und zu zeigen, dass z.B. im Mittelfeld mehrere Satzglieder stehen können. Deshalb werden wir auf das Feldermodell zurückgreifen, wenn wir in Kapitel 4.3 die Wortstellungsmöglichkeiten im Deutschen besprechen.

DLL 4, S. 8

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

Wir gehen davon aus, dass die Art und Weise der Beschäftigung mit Sprache einen Einfluss darauf hat, wie gut, wie schnell und wie effektiv Ihre Lernenden die Lernziele erreichen. Dazu werfen wir einen Blick auf die wichtigsten didaktisch-methodischen Prinzipien modernen Fremdsprachenunterrichts und stellen Ihnen das Lernfeldermodell vor. Beides soll Ihnen helfen, Aufgaben und Übungen einzuschätzen und damit Ihren Unterricht optimal aufzubauen.

Wir zeigen Ihnen in diesem Kapitel die Unterscheidung zwischen Aufgaben und Übungen, wie sie in der aktuellen Fachliteratur zum Fremdsprachenunterricht diskutiert wird. Wir werden diese Unterscheidung erklären und versuchen, mit Beispielen aus

Unterrichtsmitschnitten, aus Lehrwerken und aus Hospitationsberichten zu zeigen, warum sie für den Fremdsprachenunterricht hilfreich sein kann.

Warum nun sollten Sie als Lehrende sich überhaupt damit beschäftigen, was Aufgaben und was Übungen sind? Lassen Sie uns das an einem Unterrichtsbeispiel erklären. Im folgenden Abschnitt lesen Sie einen Auszug aus einer Unterrichtsbeobachtung einer Studentin. Die Schülerinnen an einer irischen Sekundarschule haben drei Stunden Deutsch in der Woche à 40 Minuten.

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

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

Lesen Sie das Zitat noch einmal genau. Werden Aufgaben und Übungen unterschieden? Was für Übungen werden hier beschrieben? Machen Sie sich Notizen.

Es fällt auf, dass Aufgabe und Übung hier synonym gebraucht werden, sie werden nicht voneinander unterschieden. Das Erlernen und Festigen grammatischer Strukturen in Übungen (hier vor allem Lückenübungen) ist, so scheint es, das Ziel des Unterrichts. Wir meinen, dass es in diesem Unterricht ein grundsätzliches Problem gibt und dass zunächst geklärt werden sollte, um welche Lernziele es hier geht. Als Lernziel verstehen wir eine Aussage darüber, welche Kompetenzen unsere Lernenden durch Unterricht erreichen sollen. Wenn 90% der Zeit geübt wird, Lücken in Sätzen zu füllen, dann werden die Schülerinnen ziemlich gut darin werden, Lücken in Sätzen zu füllen. Das Lernziel ist also erreicht, wie die Beobachterin auch registriert, wenn das Ausfüllen der Lücken mit wenigen Fehlern gelingt.

DLL 4, S. 9

Es wäre aber unrealistisch, anschließend eine andere Aktivität von den Schülerinnen zu erwarten als die, die sie geübt haben, etwa das freie Sprechen in einer fremden Sprache unter Verwendung unterschiedlicher grammatischer Strukturen. Grammatik wird hier

nicht als Mittel zum Zweck, etwa zur mündlichen Kommunikation, gelernt. Dies wird deutlich, wenn es heißt „dass es ihnen relativ schwer fiel, die theoretisch erlernten grammatischen Phänomene umzusetzen und vor allem auch in mündlichen Situationen außerhalb der Übungen anzuwenden“.

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

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

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

Ziele des 1. Kapitels sind, dass Sie Aufgaben und Übungen unterscheiden können und ihre Funktionen kennen, die Qualität von Aufgaben und Übungen einschätzen können, den Aufbau von Übungs- und Unterrichtssequenzen verstehen und bewerten können, das Lernfeldermodell und seine Konsequenzen für die Gestaltung von Aufgaben und Übungen kennenlernen.

Das Sprichwort „Übung macht den Meister“ legt nahe, dass wir Erfolg haben, wenn wir genug Zeit in Übungen investieren. Neben dem Faktor Zeit ist sicher auch die Qualität der Übungen wichtig. Wir wollen in diesem Teilkapitel die Qualität der Aufgaben und Übungen im Unterricht untersuchen und an Beispielen bewerten. Dazu beschäftigen wir uns auch mit der Unterscheidung von Aufgaben und Übungen. Ziel ist es, Unterrichtsprozesse

besser zu verstehen, Unterrichtsabläufe zu verändern und zu verbessern, und auf diese Weise unsere Lernenden optimal auf ein Lernziel hinzuführen.

Nach dem Bearbeiten dieses Teilkapitels können Sie Aufgaben und Übungen unterscheiden und sie definieren, die Bedeutung von Lernzielen für den Einsatz von Aufgaben und Übungen im Unterricht einschätzen, didaktisch-methodische Prinzipien als Basis für die Beurteilung von Aufgaben und Übungen heranziehen.

DLL 4, S. 10

Aufgaben und Übungen in Ihrem Unterricht:

Notieren Sie sich Stichpunkte zu folgenden Fragen.

Wie viele Übungen machen Sie pro Stunde?

Wie viele Übungen geben Sie als Hausaufgaben auf?

Achten Sie genau darauf, worauf die Übung vorbereitet?

Erklären Sie bei Aufgaben auch, was das Lernziel ist?

Woher kommen die Aufgaben und Übungen in Ihrem Unterricht?

Vergleichen Sie Ihre Antworten mit Ihrer Kollegin/ Ihrem Kollegen.

Vielleicht haben Sie festgestellt, dass Sie sehr viele Übungen im Unterricht machen. Und vielleicht bereitet nicht jede dieser Übungen wirklich darauf vor, eine sprachliche Aufgabe zu bewältigen.

Wenn wir daran denken, dass Lernende im Idealfall an der Auswahl der Lerninhalte beteiligt werden sollten, ist es auffällig, dass in der Praxis Aufgaben und Übungen vor allem von den Lehrenden und den Lehrmaterialien vorgegeben werden. Vor allem die Arbeitsanweisungen in Lehrmaterialien entscheiden oft darüber, was Lernende im Unterricht konkret tun, ob, wie und wie lange sie miteinander arbeiten, ob sie sprechen oder schreiben usw. Wenn man also einen neuen Blick auf bekannte Prozesse werfen will, fängt man am besten mit dem an, was den Unterricht am meisten bestimmt: den Übungen und Aufgaben.

Wir haben in Aufgabe 1 gesehen, dass Aufgabe und Übung oft synonym gebraucht werden. Vielleicht waren auch Sie bei der Bearbeitung von Aufgabe 2 unsicher, was mit dem jeweiligen Begriff gemeint ist. Diese Unterscheidung ist nur von den Zielen des Unterrichts aus zu beantworten, wie wir im Folgenden sehen werden.

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

Am Ende dieses Teilkapitels können Sie Aufgaben und Übungen unterscheiden, kennen Sie das Prinzip der Rückwärtsplanung, um Übungen und Aufgaben sinnvoll aufeinander aufzubauen.

DLL 4, S. 11

Sie sollten den gesamten Sprachunterricht mithilfe dieser Fragen planen:

Was sollen meine Lernenden am Ende der Unterrichtssequenz können?

Welche Schritte müssen gegangen werden, um diese Ziele zu erreichen?

Welche Hilfen bei den einzelnen Schritten müssen wir allen oder einigen Lernenden geben?

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

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

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

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

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

Fachliteratur auch als Zielaufgabe bezeichnet werden, können durch einzelne Aufgaben vorbereitet werden.

DLL 4, S. 12

Solche Aufgaben können sein: Lesen und Auswerten eines touristischen Prospekts, Berichten über eine Sehenswürdigkeit/ ein Museum, Erkundung der Öffnungszeiten, Lesen eines Fahrplans und Ausdrucken einer Verbindung, Erstellung eines Reiseprogramms.

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

Effektiver Sprachunterricht sollte sich laut Corder an natürlichen Prozessen orientieren, sie unterstützen und fördern und die Motivation der Lernenden nutzen. Je mehr wir uns in allen Lernaktivitäten im Unterricht daran orientieren, was Menschen ohnehin im Alltag mit Sprache tun, desto erfolgreicher und nachhaltiger ist der Lernprozess.

Eine wertvolle Hilfe auf dem Weg zu einem Unterricht, der realitätsnahe Kommunikationssituationen vorbereitet, ist der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER). Er bestimmt seit 2001 in Europa und darüber hinaus den Fremdsprachenunterricht zunehmend. Mehr zum GER können Sie in Einheit 6 Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung von Deutsch Lehren Lernen lesen. Ein Kerngedanke des GER ist: Die Lernenden sollen im Unterricht mit Sprache handeln. Mit anderen Worten: Sie sollen die Fremdsprache im Unterricht so verwenden, wie sie es auch außerhalb des Unterrichts tun würden.

Im GER wird das so formuliert:

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

kommunikativen Aufgaben muss eine sich ständig verändernde Balance geschaffen werden zwischen der Aufmerksamkeit, die Inhalt und Form gewidmet wird, und der, die der Flüssigkeit und Korrektheit gilt, sodass sowohl die Ausführung der Aufgabe als auch der Sprachlernprozess erleichtert und angemessen beachtet werden können.

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

Kommunikative Aufgaben spiegeln die reale Sprachverwendung. In jedem Fall stehen die Inhalte im Mittelpunkt, nicht die Strukturen der Sprache.

Auch dann, wenn es um sprachliche Formen, also um Grammatik, geht, muss man immer im Auge behalten, dass die Grammatik nur nützlich ist, wenn sie einem kommunikativen Zweck dient. Mit anderen Worten: Die Formen müssen nützlich bei der Bewältigung der Aufgaben sein.

Die Balance zwischen Übungen und Aufgaben muss beachtet werden, das heißt, dass die Zuordnung der Übungen zu den Aufgaben klar sein muss. Und dass die Übungen so verteilt sind, dass es keinen einseitigen Unterricht nur in Bezug auf Formen oder bestimmte Fertigkeiten gibt.

DLL 4, S. 13

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

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

Die Lehrwerkseite 118 aus studio d A2 enthält eine Aufgabe und eine Übung.

Was ist Aufgabe, was ist Übung?

Welche Funktion hat Ihrer Meinung nach die Übung?

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

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

DLL 4, S. 14

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

Damit ist das wichtigste Kriterium einer Übung benannt: Sie muss für die Lernenden erkennbar auf eine Aufgabe vorbereiten. Sie muss in einen inhaltlichen Zusammenhang, den Kontext (z.B. Umzug, Stadtbesichtigung), eingebettet sein, der zu Sprachhandlungen (z.B. über den letzten Umzug berichten, nach dem Weg fragen), also zu Aufgaben, hinführt. Übungen sind sinnvoll, wenn sie einen klaren Bezug zum Ziel = Aufgabe haben. Haben sie das nicht, sind sie nicht sinnvoll und damit vielleicht Zeitverschwendung.

Den Ablauf und Aufbau einzelner Lernaktivitäten bezeichnet man als Sequenz. In der Sequenz in Aufgabe 3 ist die Progression zwischen beiden Lernaktivitäten gut erkennbar: vom vorbereitenden Schreiben mithilfe von Satzbausteinen und unterstützendem Wortschatz aus der Umzugscheckliste hin zum freien Schreiben über die eigene Situation oder eigene Erfahrungen.

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

Lassen Sie uns nochmals auf die in diesem Teilkapitel eingangs gestellten Fragen zurückkommen: Was sollen meine Lernenden am Ende der Unterrichtssequenz können? Welche Schritte müssen gegangen werden, um diese Ziele zu erreichen? Welche Hilfen bei den einzelnen Schritten müssen wir allen oder einigen Lernenden geben?

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

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

Wie das Lehrwerksbeispiel zeigt, geht es bei der Planung vom Ziel her nicht um eine völlig neue Form des Sprachunterrichts, sondern um das Prinzip der Rückwärtsplanung, also vom Ziel her denken, das in Einheit 1 Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung von Deutsch Lehren Lernen beschrieben wird.

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

DLL 4, S. 15

Legutke schreibt zur Rückwärtsplanung: kommunikative Lehrwerke setzen schon lange auf Lernaufgaben, selbst wenn die Lehrbuchmacher nicht auf den Begriff Bezug nehmen. Es geht ... nicht darum, einen ganz anderen Unterricht zu konzipieren ... sondern vielmehr darum, Vertrautes neu wahrzunehmen, möglicherweise neu zu gewichten, zu optimieren und zu ergänzen.

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

Wenn Sie sich intensiver mit Aspekten und Fragen zur Unterrichtsplanung auseinandersetzen wollen, lesen Sie bitte Einheit 6 Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung von Deutsch Lehren Lernen.

Auf das Beispiel Umzug bezogen, könnten Teillernziele und Lernziele folgendermaßen aussehen:

In Übungen ist das Ziel z.B. zunächst, in einem Einführungstext und in Illustrationen Wortschatz und Formulierungen kennenzulernen, die bei diesem Thema nützlich sind, die Wörter (Möbel, Einrichtungsgegenstände) und Formulierungen (Orts- und Richtungsangaben) in einem geschlossenen Übungskontext zu verwenden, etwa bei der Beschreibung von Räumen und Gegenständen.

Diese Wörter und Formulierungen können dann in Aufgaben weiter verwendet werden, z.B. um eine Liste mit wichtigen Punkten zu erstellen, die man bei der Vorbereitung eines Umzugs beachten muss, andere Kursteilnehmer nach ihrer Wohnsituation und dem letzten Umzug zu befragen, einen Tagebucheintrag zum Thema Umzug zu verfassen oder mündlich über eigene Erfahrungen zu berichten.

DLL 4, S. 16

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

Überlegen Sie sich Teillernziele und Lernaktivitäten für Übungen für Ihre Zielgruppe. Wortschatz zum Thema festigen.

aus der Lektion die Wörter/ Ausdrücke notieren, die für eine Postkarte relevant sein könnten.

Tauschen Sie sich, wenn möglich, mit einer Kollegin/ einem Kollegen aus.

Wie wir gesehen haben, geht es im Fremdsprachenunterricht darum, dass Lernerinnen und Lerner die Sprache aktiv anwenden und die Aufgaben möglichst echte, realistische Situationen berücksichtigen. Die im Unterricht angebotenen Situationen sollen etwas mit

der Lebenswelt der Lernenden zu tun haben. Diese sollen am Ende einer Unterrichtssequenz in der Lage sein, mündlich oder schriftlich mit Partnern zu kommunizieren, um sich über Inhalte zu verständigen und bestimmte Absichten zu verfolgen – innerhalb und außerhalb des Kursraums. Aufgaben und Übungen dienen dazu, dass die Lernenden nach und nach die zur Kommunikation notwendigen Kompetenzen aufbauen.

Denken wir noch einmal an das Beispiel aus Irland: Die Beobachterin beschreibt, dass die Schülerinnen und Schüler kaum Probleme hatten, Lückenübungen auszufüllen oder einzelne Satzstrukturen zu bilden. Aber Aufgaben, die einen Transfer in die Praxis, also in die Lebenswelt außerhalb des Unterrichts zum Ziel hatten, konnten die Schülerinnen und Schüler nicht bewältigen. Und das, obwohl sie doch anscheinend vorbereitende Übungen gemacht hatten. Sie hatten also einen Misserfolg. Warum?

Es lohnt sich, die unterschiedlichen Funktionen von Aufgaben und Übungen genauer anzusehen und nach Kriterien zu fragen, die bei deren Auswahl oder Erstellung helfen. Wie wir gesehen haben, müssen Unterrichtssequenzen so geplant werden, dass die Lernenden am Ende in der Lage sind, mit der Sprache selbstständig zu handeln. Darauf müssen sie vorbereitet werden. Sie müssen auf Situationen vorbereitet werden, in denen sie sprachlich handeln, auf landeskundliche Kontexte, auf ihre Rolle als Sprecherinnen und Sprecher der fremden Sprache und auf die Kommunikation mit Muttersprachlern. Wann sind Aufgaben und Übungen Ihrer Erfahrung nach besonders erfolgreich?

DLL 4, S. 17

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

Nach Bearbeitung dieses Teilkapitels kennen Sie einige didaktisch-methodische Prinzipien, Kriterien für die Qualität von Aufgaben und Übungen.

Didaktisch-methodische Prinzipien sind Leitlinien, die aus der Vorstellung von gutem Unterricht resultieren. Sie bieten den Lehrenden eine Orientierung, etwa bei Entscheidungen zur Unterrichtsplanung oder zur Auswahl von Aufgaben und Übungen. Nach David Little ist es wichtig für Lehrende, diese Prinzipien zu kennen, auf denen ihr Handeln im Sprachunterricht beruht. Eine solche theoretische Basis ist zentral, damit

Lehrkräfte grundlegend und nicht nur anhand von Beispielen über ihren Unterricht sprechen können. Die Prinzipien, also die Vorstellungen von gutem Unterricht, wirken sich auf die Planung und Gestaltung von Unterricht, und damit auch auf die Aufgaben- und Übungsgestaltung aus.

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

Wesentliche Prinzipien, die der Gestaltung von Aufgaben und Übungen zugrunde liegen, sind Kompetenzorientierung, Erfolgsorientierung, Handlungsorientierung, Aufgabenorientierung, Interaktionsorientierung, Kontextualisierung, Personalisierung, Lerneraktivierung.

Kompetenzen sind die kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, über die Menschen verfügen, um Aufgaben zu bewältigen, sowie die Bereitschaft, Probleme in unterschiedlichen Situationen erfolgreich zu bewältigen. Im kompetenzorientierten Unterricht kennen die Lernenden die Lernziele, die sie erreichen sollen (Transparenz) und wissen, wozu sie etwas lernen (siehe Teilkapitel 1.1.1) oder sie haben über die Lernziele mitentschieden. Die Lernziele werden oft als Kann-Beschreibungen formuliert und die Lernenden sind aufgefordert, ihre Lernfortschritte bzw. ihr Wissen und Können selbst zu überprüfen. Das Prinzip der Kompetenzorientierung ist eng mit der Lernerautonomie verbunden, das heißt, dass Lernende selbst in der Lage sind, über ihren Lernprozess zu reflektieren und zielbewusst nach erfolgversprechenden Lernwegen zu suchen.

DLL 4, S. 86

Sprechen an sich ist sehr komplex und hat zahlreiche Merkmale, u.a. findet es typischerweise in einer face-to-face-Kommunikation statt (Ausnahme: am Telefon) und ist vom jeweiligen außersprachlichen Kontext, also etwa von der Situation, in der gesprochen wird, und vom Vorwissen der Kommunikationspartner abhängig. So ist z.B. der Satz „Hast du keinen Mülleimer?“ nicht als Frage zu verstehen, sondern als indirekte Aufforderung zum Aufräumen, was jedoch beide Gesprächspartner wissen müssen, damit die Sprachhandlung eine Wirkung erzielt.

Weitere Merkmale gesprochener Sprache sind u.a., dass ein einmal gesprochener Satz nur im Nachhinein korrigiert werden kann, auf mündliche Äußerungen meist spontan reagiert werden muss, Satzabbrüche, unvollständige oder grammatisch inkorrekte Sätze, Wiederholungen oder Pausen vorkommen können, nonverbale Elemente (Gestik und Mimik) das Sprechen begleiten und unterstützen, meist ganz automatisch auf sprachliche Routinen und formelhafte Wendungen zurückgegriffen wird.

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

Was passiert eigentlich im Kopf beim Sprechen? Das bekannteste Modell ist das von Levelt, der von einer Konzeptualisierungs-, Formulierungs- und Artikulationsphase ausgeht. 6 In der Konzeptualisierungsphase wird die Mitteilung geplant. Dabei hilft das Weltwissen, das die Sprecher besitzen, ihr Wissen um die jeweilige Gesprächssituation und die Art und Weise wie man miteinander spricht sowie ihr Adressatenwissen, d.h. sie wissen, mit wem sie sprechen.

In der Formulierungsphase werden dann die Wörter gesucht und die grammatische und phonologische Struktur der Äußerung aufgebaut. Dazu greift der Sprecher auf seinen Sprachspeicher (mentales Lexikon) zurück, in dem Wortschatz, Grammatik und die Laute gespeichert sind.⁴

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

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

DLL 4, S. 88

Der GER geht von ähnlichen Bedingungen aus wie Levelt:

Um zu sprechen, muss der Lernende: eine Mitteilung planen und organisieren können (kognitive Fertigkeiten), eine sprachliche Äußerung formulieren können (sprachliche Fertigkeiten), die Äußerung artikulieren können (phonetische Fertigkeiten).

Die unterschiedlichen Prozesse laufen jedoch nicht nacheinander ab, wie das Modell vermuten lassen könnte, sondern finden gleichzeitig statt. Es müssen beim Sprechen also

artikulatorische, phonologische, grammatische, semantische, textuelle Kompetenzen und das Weltwissen interagieren – und das sehr schnell. Denn anders als beim Schreiben hat man beim Sprechen keine Zeit, zuerst im Kopf nach dem richtigen Wort zu suchen, sich dann z.B. eine Endung zu überlegen und danach das Wort mit dem nächsten Wort zu verbinden usw. Der Gesprächspartner wird unruhig, wenn zwischen den Wörtern zu viel Zeit vergeht, wenn also die gesprochene Sprache nicht flüssig ist. Deshalb muss im Unterricht nicht nur das Sprechen an sich, sondern vor allem auch das flüssige Sprechen geübt werden, wie es das Lernfeldermodell vorsieht (siehe Teilkapitel 1.1.3).

Um sprechen zu lernen, müssen wir Wortschatz, Strukturen und Aussprache trainieren (Formulierungsphase). Da Sprechen eine Form menschlichen Handelns ist, die in sozialer Interaktion stattfindet, gilt es auch kulturspezifisches Handlungswissen aufzubauen, wie in der Konzeptualisierungsphase des Levelt-Modells dargestellt, und durch Anwendung zu trainieren, indem die Lernenden unterschiedliche Situationen und Rollen kennenlernen und in und mit ihnen handeln. Dies hat wichtige Konsequenzen für das Üben der Fertigkeit Sprechen im aufgabenorientierten Unterricht, der auf das Sprachhandeln vorbereiten soll. „Wenn alles schläft und einer spricht, so nennt man das dann Unterricht.“

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

Sprachunterricht ist also nicht immer auch Sprechunterricht. Manche Berechnungen gehen sogar davon aus, dass jede/r Lernende maximal 1 Minute Sprechzeit pro Unterrichtsstunde hat. Das macht bei 20 Lernenden im Kurs maximal 3,5 Stunden Sprechzeit in 3 Jahren, wenn der Unterricht 2 Stunden pro Woche stattfindet. Genauere Informationen zu diesen Untersuchungen finden Sie in Einheit 1 Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung von Deutsch Lehren Lernen, Teilkapitel 2.4.

Der Sprechanteil der Lernenden ist also nicht hoch und auf jeden Fall viel zu gering, um das Lernziel Kommunikationsfähigkeit zu erreichen.

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

Sprachhandeln im Vordergrund stehen (Zielfertigkeit), wie es das Prinzip der Handlungsorientierung vorsieht.

DLL 4, S. 89

Ziel des Unterrichts sollte es sein, dass die Lernenden Sprache in möglichst authentischen Situationen produzieren und merken, dass sie damit etwas bewirken können (handeln), also z.B. eine Frage stellen, die beantwortet wird oder jemanden auffordern, etwas zu tun, was derjenige dann auch tut. Damit sich das Sprachhandeln einprägt, ist es notwendig, dass die Lernenden wahre Aussagen formulieren, also etwa auf die Frage „Wo wohnen Sie?“ wahrheitsgemäß mit ihrem eigenen Wohnort (in Istanbul/ Nowgorod/ Brindisi ...) antworten, somit als sie selbst sprechen und nicht etwa als Lehrwerkfigur mit einem Wohnort im deutschsprachigen Raum, wie wir beim Prinzip der Personalisierung (siehe Teilkapitel 1.1.2) gesehen haben.

In authentischen Situationen im Unterricht sprachlich zu handeln, ist oft schwierig, da sich hier viele Situationen, wie z.B. beim Arzt über seine Krankheit sprechen, in der Stadt nach dem Weg fragen oder eine Messe besuchen und Kontakte knüpfen, allenfalls simulieren lassen. In Einheit 1 Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung von Deutsch Lehren Lernen haben Sie bereits Beispiele für solche Situationen kennengelernt. Die Lernenden tun in solchen Situationen nur so, als ob sie beispielsweise beim Arzt wären. Aber auch in diesen Situationen ist es wichtig, dass die Lernenden mithilfe von Variationen die Dialoge selbst gestalten können, etwa indem sie das Bestellen im Restaurant mit ihren Lieblingsgerichten üben oder mit einem eigenen Terminplan arbeiten, wenn es um die Vereinbarung von Terminen geht.

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

DLL 4, S. 90

Möglichkeiten zu authentischen Sprachhandlungen bietet vor allem auch die Kommunikation im Kurs, wenn das Miteinander und die Kursorganisation auf Deutsch geregelt werden. Diese „Sprache im Kurs“ kann von Beginn des Lernens an genutzt werden, etwa wenn Lernende auf Deutsch um Wiederholung/ um ein Wörterbuch/ um ein Taschentuch bitten, fragen, ob man auf die Toilette darf, sagen, wer im Kurs fehlt oder warum man zu spät gekommen ist, konkrete Fragen stellen, wie: Können Sie das bitte buchstabieren?, Kannst du vielleicht wiederholen?

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

DLL 4, S. 91

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

Vielleicht haben auch Sie Erfahrungen mit einer niedrigen oder ungleichen Beteiligung bei Sprechaktivitäten gemacht, nämlich dann, wenn in Ihren Kursen einige Teilnehmerinnen oder Teilnehmer ohne Hemmungen viel sprechen, während andere kaum jemals etwas freiwillig sagen oder große Mühe haben, sich zu äußern. Die Gründe für Sprechhemmungen sind vielfältig, u.a. können die Lernenden schüchtern oder zurückhaltend sein und privat auch eher wenig sprechen; manche haben Angst vor Fehlern und/ oder Gesichtsverlust und schweigen deshalb lieber. Oder sie sind nicht gewohnt, in Gruppen zu sprechen, haben negative Erfahrungen in der Schule gemacht oder müssen sich erst an eine aktive Unterrichtsform gewöhnen.

In Kapitel 2 haben Sie bereits gesehen, dass eine angenehme, auf gegenseitigem Vertrauen basierende Arbeitsatmosphäre für eine aktive Beteiligung der Lernenden am Unterricht notwendig ist.

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

Neben einer angstfreien Atmosphäre im Klassenzimmer ist ein Sprechtraining dann erfolgreich, wenn die Lernenden die Ziele des Trainings kennen und diese Ziele ihren Bedürfnissen entsprechen, wenn also Lernziele transparent sind. Bei einem Sprechtraining geht es nicht darum, einfach nur so über irgendetwas zu sprechen, sondern im Klassenzimmer sprachlich wirklich miteinander zu interagieren, also miteinander über Inhalte zu sprechen oder dies durch Übungen vorzubereiten. Oft haben Lernende das Gefühl, inhaltlich nichts zum Gespräch beitragen zu können. Dies kann jedoch durch eine Auswahl von Themen und Sprachhandlungen vermieden werden, die einen Bezug zum Leben der Lernenden herstellen. Darüber sprechen Lernende nicht nur gern, sie können auch echte Inhalte beisteuern, sodass bedeutungsvoller Input (siehe Teilkapitel 1.1.3) nicht nur durch die Lehrenden erfolgt.

DLL 4, S. 92

Auch abwechslungsreiche Arbeits- und Sozialformen, wie Sie sie in Kapitel 2 kennengelernt haben, können die Lernenden zum Sprechen motivieren und ihren Sprechanteil erhöhen. Ziel ist, dass sich in einem Kurs möglichst alle Lernenden an den Sprechaktivitäten beteiligen und möglichst viel und zusammenhängend sprechen. Kriterien für eine gelungene Sprechaktivität sind, dass die Lernenden auf Deutsch miteinander interagieren, die Lernenden über sich oder Inhalte, die sie interessieren, sprechen können, die Beteiligung hoch und ausgeglichen ist, die Sprechmotivation hoch ist, die Lernenden flüssig und verständlich sprechen.

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

Überlegen Sie nach der Bearbeitung dieses Teilkapitels noch einmal:

Welche Voraussetzungen sind nötig, um möglichst viele Lernende im Unterricht zum Sprechen zu bringen? Notieren Sie die Ihrer Meinung nach wichtigsten.

Woran erkennen Sie, ob eine Sprechaktivität im Unterricht erfolgreich war?

Im Folgenden lernen Sie eine Auswahl von Aufgaben und Übungen zur Förderung der Sprechfähigkeit kennen. Wie Sie in Kapitel 1 bereits gesehen haben, findet vor allem das dialogische Sprechen im Alltag in Kombination mit anderen Fertigkeiten statt (meistens

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

Am Ende dieses Teilkapitels kennen Sie Übungen, die mündliche Kommunikation vorbereiten, Übungen, die mündliche Kommunikation aufbauen und strukturieren, Übungen, die mündliche Kommunikation simulieren.

DLL 4, S. 93

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

Hierzu zählen Übungen zur Einführung oder Aktivierung von Wortschatz und grammatischen Strukturen, zum Aufbau situations- und adressatengerechter Redemittel und Übungen zur Artikulation.

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

Am bekanntesten sind wahrscheinlich Assoziogramme oder Wortigel, mit deren Hilfe bereits in der Lerngruppe vorhandener Wortschatz aktiviert und gesammelt werden soll. Der Wortigel wird häufig an die Tafel geschrieben und spätestens nach der nächsten Übung wieder weggewischt. Das ist eigentlich schade, denn im Unterrichtsverlauf kommt neuer Wortschatz hinzu.

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

DLL 4, S. 94

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

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

Der Wortschatz kann also gleichzeitig in einer kommunikativen Sprachhandlung angewendet werden, indem die notwendigen Redemittel z.B. in Sprechblasen oder in einem Redemittelkasten eingeführt werden. Redemittel können einfach oder komplex sein, aus einem Wort bestehen oder aus ganzen Sätzen. Sie sind an konkrete Sprachhandlungen gebunden, wie z.B. seine Meinung äußern, und können auf allen Niveaustufen als formelhafte Wendungen gelernt und in einer entsprechenden Situation abgerufen werden. Das heißt, der Vorteil bei der gemeinsamen Einführung von Wortschatz und Redemitteln liegt in der unmittelbaren Anwendung: Wörter werden nicht isoliert angeboten, sondern gleich in eine formelhafte Wendung eingebettet.

DLL 4, S. 95

Sammeln Sie in Ihrem Lehrwerk Beispiele zur Einführung und Aktivierung von Wortschatz/ Redemitteln.

Beim Sprechen sind jedoch nicht nur Wörter und Redemittel wichtig, auch die Aussprache muss geübt und besonders im freien Sprechen gefestigt und automatisiert werden. So kann sich z.B. die Bedeutung eines gesprochenen Wortes an der Unterscheidung zwischen langen und kurzen Vokalen (z.B. Masse – Maße; Hütte – Hüte) oder unterschiedlichen Wortakzenten ('umschreiben – um'schreiben) festmachen. Außerdem helfen Wort- und Satzakzent, zentrale Wortteile oder Wörter im Satz zu erkennen und zu unterscheiden. Sehen Sie sich folgende Übungsbeispiele an. Was wird hier zum Wort, Satz und Laut geübt? Was könnte das Ziel der Übungen sein?

DLL 4, S. 96

Wenn Sie sich mehr mit Aussprache und Intonation beschäftigen wollen, können Sie Einheit 3 Deutsch als fremde Sprache von Deutsch Lehren Lernen lesen.

Wortschatz, Redemittel und die Fähigkeit, Wörter richtig auszusprechen sind wichtige Voraussetzungen für das Sprechen in der fremden Sprache. Darüber hinaus ist es aber

auch nötig zu wissen, wie ein Dialog, eine Diskussion, eine Beschreibung usw. realisiert werden kann.

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

DLL 5, S. 9

Am Ende dieses Kapitels haben Sie zusammengetragen, welche Lehr- und Lernmedien Sie als Lernende/r und als Lehrkraft verwendet haben bzw. verwenden, haben Sie einen ersten Eindruck gewonnen, was unter Lehr- und Lernmedien verstanden wird, haben Sie erfahren, welche Funktion Lehr- und Lernmedien im Unterricht haben können, haben Sie sich erste Gedanken über die Bedeutung der Digitalisierung für den Deutschunterricht gemacht.

Beim natürlichen Spracherwerb lernen die Menschen die neue Sprache aus der Interaktion mit ihrer Umgebung – sie verarbeiten, so nennt man das, den sprachlichen Input. Im Unterricht besteht der Input zumeist aus Material, das speziell für den Unterricht produziert wurde. Aber auch die Menschen, die eine neue fremde Sprache im Unterricht lernen, hören, lesen oder sehen Texte, die nicht speziell für ihren Lernprozess produziert wurden. Machen Sie zunächst eine Bestandsaufnahme: Womit lernen Ihre Lernenden häufig, manchmal, selten oder nie?

Womit arbeiten Ihre Lernenden? Kreuzen Sie bitte an, ob sie mit den folgenden Quellen häufig, manchmal, selten oder nie Kontakt haben.

DLL 5, S. 11

Bleiben Sie noch einen Moment bei den Quellen, mit denen Ihre Lernenden Deutsch lernen.

Sortieren Sie: Mit welchen dieser Quellen arbeitet man in erster Linie im Unterricht? Mit welchen Quellen hat man auch im Alltag Kontakt?

Wir werden uns in dieser Einheit zunächst mit den Medien beschäftigen, die speziell für den Unterricht produziert wurden. Später werden wir uns dann mit der Frage beschäftigen, wie auch die anderen Medien sinnvoll in den Unterricht integriert werden können.

DLL 5, S. 12

Sehen Sie sich nun zunächst ein kurzes Video aus dem Deutschunterricht am Goethe-Institut Madrid an. Die Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer haben gelernt, über Kleidung zu sprechen (Lehrwerk Optimal A1, Lektion 11). In der Videosequenz wiederholen

und festigen die Lernenden den Wortschatz, der in der Lektion des Lehrwerks eingeführt wurde. Sie machen das in kleinen Gruppen jeweils an einer Lernstation. Hier sind einige Informationen zum Unterrichtsmitschnitt, den Sie gleich sehen werden:

Sehen Sie sich zuerst die Lösungen zu Aufgabe a) an, bevor Sie Aufgabe b) in Angriff nehmen.

Sehen Sie Sequenz 4 von Goethe-Institut Madrid.

Notieren Sie die Lehr- und Lernmedien, die die Lernenden zum Wortschatzlernen verwenden.

Sehen Sie Sequenz 4 von Goethe-Institut Madrid noch einmal. Mit welchem Ziel werden die Lehr- und Lernmedien hier konkret verwendet?

Sie haben gesehen, dass die Lernenden in diesem Unterricht nicht mit einem Buch arbeiten, sondern im Anschluss an die Arbeit mit einem Lehrwerk auch andere Lehr- und Lernmedien verwenden. Das Buch, das im Unterricht häufig eine besonders wichtige Rolle spielt, ist zumeist Teil eines Lehrwerks. Lehrwerke behandeln die sprachlichen und kulturellen Phänomene der Zielsprache Deutsch und steuern den Lernprozess für einen bestimmten Zeitraum. Mit ihnen befassen wir uns in Kapitel 2 genauer. Aber schon in diesen beiden ersten Aufgaben haben Sie gesehen: Lehrwerke sind nur ein Teil der Lehr- und Lernmedien, mit denen die Lernenden die neue Sprache erwerben.

Der Begriff Lehr- und Lernmedien bezeichnet alle Medien, mit denen Inhalte, Aufgaben usw. transportiert werden, um so den Erwerb von Wissen und Fertigkeiten zu fördern und die Lernenden beim Deutschlernen zu unterstützen. Lehr- und Lernmedien können also Lehrwerke, geschriebene und gesprochene Texte, Abbildungen aller Art, Spiele, Filme, Apps usw. sein. Sie können extra für das Lernen im Klassenzimmer hergestellt worden sein. Es gibt aber auch Lehr- und Lernmedien wie Zeitungsartikel, Radiosendungen usw., die eigentlich für ganz andere Zwecke verfasst wurden und dann für das Sprachenlernen eingesetzt werden. Der Begriff Lehr- und Lernmedien kann sich auf einzelne Medien oder auf Sammlungen von Medien beziehen. Wenn man betonen will, dass Lehr- und Lernmaterialien zusätzlich zum Lehrwerk eingesetzt werden, bezeichnet man sie auch als Zusatzmaterialien.

Die Begriffe Lernmaterial und Lehrmaterial bzw. Lernmedien und Lehrmedien sind synonym im Hinblick auf die Materialien bzw. Medien, auf die sie sich beziehen.

Traditionell herrschte der Begriff Lehrmaterial/ Lehrmedium vor, der Begriff Lernmaterial bzw. Lernmedium wurde erst in den 1970er-Jahren unter den

Fremdsprachenforscherinnen und -forschern populär: Sie wollten mit dem Begriff signalisieren, dass die Perspektive der Lernenden eine wichtige Rolle spielt. Das war historisch wichtig, darf aber natürlich nicht zu der Idee führen, dass die Beschäftigung mit

den Lehrenden und mit der Vermittlung nicht wichtig ist. Als Kompromiss erscheint manchmal der Begriff Lehr-/ Lernmaterial bzw. Lehr-/ Lernmedien. Einheitlich sind die Verwendungsweisen nicht: Selbstlernmaterialien hießen auch schon vor 1970 Selbstlernmaterial und Lehrwerke heißen auch im 21. Jahrhundert noch Lehrwerk.

DLL 5, S. 13

Eine Abgrenzung zwischen Material/ Materialien und Medium/ Medien erscheint uns problematisch, da beide Begriffe zunehmend synonym gebraucht werden. Da die Anzahl an digitalen Lehr- und Lernmedien die in Papierform vorliegenden Lernmaterialien inzwischen sehr stark erweitert haben und wahrscheinlich zahlenmäßig längst übersteigen, verwenden wir den Begriff der Lehr- und Lernmedien als Oberbegriff. Diesen beziehen wir sowohl auf digitale Lehr- und Lernmedien als auch auf nicht-digitale. Zudem arbeiten wir mit der Unterscheidung zwischen Medien und Werkzeugen, wie sie Mitschian 2004 eingeführt hat.

Alle Lehr- und Lernmedien haben eine inhaltliche und eine stoffliche Gestalt. Mitschian hat versucht, diese Perspektive auf Lehr- und Lernmedien sichtbar zu machen, indem er die Unterscheidung zwischen Werkzeug und Medium eingeführt hat. Während ein Werkzeug eine inhaltsleere Anwendung darstellt, ist das Medium ein Informationsträger, der „aus Verbindungen von Zeichen- und Symbolsystemen mit einer jeweils dazu passenden Präsentationsform“ besteht. Die Unterscheidung kann dabei helfen, jeweils klarer zu bezeichnen, worüber man gerade spricht. Gerade in Bezug auf digitale Medien (und Werkzeuge) kommt es nämlich häufig zu Unklarheiten: Wenn man über den Einsatz von Podcasts im Deutschunterricht redet, muss man klarstellen, ob es um den Einsatz einer Podcast-Software geht, mit deren Hilfe Lernende eigene Podcasts erstellen, oder ob man über didaktisierte oder nicht didaktisierte Podcasts spricht, die z.B. zur Förderung des Hörverstehens eingesetzt werden sollen. Eine weitere Unterscheidung, auf die man in Bezug auf die digitalen Medien häufig stößt, ist die zwischen analogen und digitalen Medien.

In der Diskussion um digitale Medien werden diese häufig von analogen Medien abgegrenzt. Tatsächlich wird die Abgrenzung aber immer schwieriger, weil viele der ehemals analogen Medien inzwischen auch oder nur noch in digitaler Form vorliegen (so können Lernende Lernplakate inzwischen sowohl auf Papier anfertigen als auch mit einer App auf dem Computer). Während der Begriff „digitales Medium oder Werkzeug“ noch definiert werden kann (als ein elektronisches Medium, das mit digitalen Codes arbeitet), bleibt meist völlig unklar, was mit dem Begriff „analog“ eigentlich gemeint ist. Das führt dazu, dass unter analogen Medien die unterschiedlichsten Medien zusammengefasst

werden müssen (wie z.B. das Buch auf Papier und das analoge Fernsehen), da analogen Medien nur gemein ist, dass sie nicht digital sind. Wir sprechen deshalb in diesem Band ganz allgemein von Lehr- und Lernmedien. Die Unterscheidung zwischen digitalen und nicht-digitalen Medien benutzen wir nur dann, wenn es uns wichtig erscheint, auf die stoffliche Gestalt des Lehr- und Lernmediums zu fokussieren. In diesem Fall konkretisieren wir dann auch, wie die stoffliche Gestalt aussieht. So werden wir in Bezug auf das Lehrwerk immer dann darauf hinweisen, dass wir über das Lehrwerk in Buchform sprechen, wenn die gerade getroffenen Aussagen nicht oder nicht in gleicher Weise auch für die digitale Version des Lehrwerks gilt (oder umgekehrt). Neben der begrifflichen Unterscheidung ist die Frage interessant, wie sich der Einsatz von Lehr- und Lernmedien beim Fremdsprachenlernen im Laufe der Zeit verändert hat. Um diese zeitliche Perspektive in den Blick zu bekommen, möchten wir Sie bitten, in der folgenden Aufgabe zu vergleichen, womit Sie früher gelernt haben und was Sie heute in Ihrem Unterricht nutzen oder gern nutzen würden.

DLL 5, S. 14

Mit welchen Lehr- und Lernmedien (inklusive Werkzeugen) haben Sie früher gelernt, welche nutzen Sie aktuell als Lehrkraft in Ihrem Unterricht und welche würden Sie gern neu ausprobieren?

Kreuzen Sie an.

Vergleichen Sie Ihre Ergebnisse mit denen Ihrer Kolleginnen und Kollegen.

Sie haben nun in einer ersten Bilanz festgehalten, welche Lehr- und Lernmedien Sie früher zum Sprachenlernen benutzt haben und heute in Ihrem Deutschunterricht verwenden.

Außerdem haben Sie darüber nachgedacht, was Sie gern neu in Ihrem Unterricht ausprobieren würden.

DLL 5, S. 15

Das grundlegende Medium des Fremdsprachenunterrichts war über einen sehr langen Zeitraum das Buch. Das veränderte sich (in Teilen) mit der rasanten technischen Entwicklung im Verlauf des 20. Jahrhunderts. Ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts spielten in der fremdsprachendidaktischen Diskussion zunehmend auch andere Medien im Unterricht eine Rolle, und zwar in Verbindung mit den audiolingualen und audiovisuellen Methoden. So wurde die audiolinguale Methode, die zum Ziel hatte, sprachliche Strukturen schematisch einzuüben, durch den Unterricht im Sprachlabor unterstützt. Das Sprachlabor war ein separater Raum, in dem jede Lernerin/ jeder Lerner einen eigenen Arbeitsplatz mit Kopfhörer und Mikrofon hatte und Sätze, die auf einer Kassette

vorgesprochen wurden, wiederholte oder darauf mit festgelegten sprachlichen Strukturen reagierte. Die Stimmen konnten aufgenommen und wieder abgespielt werden. Die Lehrkraft saß an einem Kontrollpult und konnte einzelnen Lernenden zuhören und mit ihnen Kontakt aufnehmen.

Mit der audiovisuellen Methode wurde visuelles Lernmaterial über Dias, Spielfilme und das Fernsehen in den Unterricht eingeführt. Nun sahen die Lernenden erstmalig in größerem Umfang authentische Bilder, hörten Äußerungen unterschiedlicher Sprecherinnen und Sprecher der Zielsprache und bekamen Informationen über den Kontext, in dem die Sprache verwendet wurde.

Für den kommunikativen und den interkulturellen Ansatz stellt die Verwendung vielfältiger Lehr- und Lernmedien prinzipiell eine Selbstverständlichkeit dar – die Lernenden sollen mit Texten in Schriftform genauso in Berührung kommen wie mit vielfältigen Hör- und Hör-Seh-Texten. An manchen Unterrichtsorten werden letztere vor allem in Form von Lehrwerkskomponenten genutzt (z.B. auf einer DVD zum Lehrwerk, die Hörtexte und Filme enthält). An anderen Orten nutzen Lehrende dagegen digitale Lehr- und Lernmedien, die von kommerziellen oder nicht kommerziellen Anbietern gezielt für den Fremdsprachenunterricht oder auch für ganz andere Zielgruppen im Internet bereitgestellt werden. So haben sich in den letzten Jahren die Vorschläge zur Nutzung von YouTube-Videos im Deutschunterricht in den Fachzeitschriften deutlich erhöht und auch Gespräche mit Lehrenden zeigen, wie stark solche einfach zugänglichen digitalen Medien den modernen Fremdsprachenunterricht schon verändert haben: Sie bieten viele Möglichkeiten, die deutsche Sprache und Kultur so lebendig und real wie möglich ins Klassenzimmer/ in den Kursraum zu holen, um die Lernenden zu motivieren, Impulse zu geben, um Emotionen zu wecken und durch gemeinsames Erleben die Kommunikation zu fördern.

Die folgende Wort-Wolke vermittelt einen kleinen Eindruck dessen, was an digitalen Lehr- und Lernmedien heute schon alles im Deutschunterricht genutzt wird:

DLL 5, S. 16

Die technische Entwicklung der digitalen Medien schreitet schnell voran. Auch in der Fremdsprachendidaktik wird laufend überlegt, ob und wie die technischen Entwicklungen für das Lernen nutzbar gemacht werden können. An einigen Stellen haben digitale Medien sehr schnell Einzug in den Deutschunterricht gehalten – Recherchen im Netz zu vielfältigen Themen sind in vielen Klassenzimmer der Welt fester Bestandteil des Deutschunterrichts; die Arbeit mit YouTube-Videos findet sich häufig; der Griff zu Online-Wörterbüchern ist bei

vielen Lernenden, die Smartphones haben, fast schon eine Selbstverständlichkeit; kaum ein Lehrwerk bietet nicht auch irgendeine digitale Komponente an usw.

In den meisten Fällen entscheiden sich Lehrende für den Einsatz von digitalen Medien, weil sie es didaktisch für sinnvoll halten und nicht (nur) deshalb, weil man es mit digitalen Medien anders machen kann als vorher. Sie folgen also dem Primat des Didaktischen: Sie sind durchaus offen für Neuheiten und gleichzeitig skeptisch genug. Nur weil ein neues Medium vorhanden ist, schließen sie daraus nicht automatisch, dass man es auch sinnvoll in den Unterricht integrieren kann. Stattdessen prüfen sie, ob es für das Erreichen von Zielen, die das Fremdsprachenlernen im Einzelnen ausmachen, für die Zielgruppe und den Kontext, in dem sie unterrichten, geeignet ist. Da der Einsatz digitaler Medien zu Beginn oft mit einem Mehraufwand verbunden ist, wird zudem häufig gefordert, dass es einen deutlichen Mehrwert geben muss im Vergleich mit der Art und Weise, wie die Ziele vorher erreicht worden sind. Auch das ist gerechtfertigt.

Gleichzeitig birgt die Forderung nach dem Primat des Didaktischen auch eine Gefahr: Nämlich die, die digitalen Medien nur in ihrer dienenden Funktion für den Deutschunterricht, wie man ihn „schon immer gemacht hat“, zu sehen. Damit versäumt man, in Zusammenhang mit der weltweit voranschreitenden Digitalisierung auch darüber nachzudenken, wie diese den Fremdsprachenunterricht verändert hat, verändern kann und verändern wird. Dazu gehört auch, dass sich die Rolle der Lehrenden verändert: Lehrende werden die Lernprozesse der Lernenden in Zukunft wahrscheinlich immer mehr begleiten und immer weniger komplett steuern.

Über all dies werden wir in Kapitel 6 ausführlicher nachdenken und uns mit den Potenzialen und den Herausforderungen des Einsatzes der digitalen Medien im Deutschunterricht beschäftigen. Zuerst wenden wir uns den schon lange existierenden Lernmaterialien zu, die zumeist eine besonders hervorgehobene Rolle im Unterricht spielen: den Lehrwerken.

DLL 5, S. 17

Sie haben nun einen Überblick über das Themenfeld dieser Einheit erhalten und haben die zentralen Begriffe Lehr- und Lernmedien kennengelernt. Sie haben sich bewusst gemacht, wie vielfältig die Lehr- und Lernmedien sind, die aktuell parallel im Deutschunterricht eingesetzt werden, und wissen, wie es historisch zu dieser Medienvielfalt gekommen ist. Mit Blick auf die digitalen Medien, die als Lehr- und Lernmedien eingesetzt werden können, haben Sie sich über die Unterscheidung zwischen Medium und Werkzeug informiert. Sie haben zudem darüber nachgedacht, wie der Deutschunterricht auf die schnell voranschreitende Digitalisierung reagieren kann und sollte.

DLL 5, S. 18

In den Aufgaben 1 und 4 fiel vielleicht einigen von Ihnen auf, dass Sie häufig mit dem Lehrbuch und dem Arbeitsbuch und den mitgelieferten Hörmaterialien arbeiten und dass Sie seltener Radio, Zeitungen, Internet oder soziale Medien in den Unterricht einbeziehen. In sehr vielen Kontexten kommt dem Lehrwerk eine zentrale Rolle für die Unterrichtssteuerung zu. Es ist deshalb für Lehrende wichtig, mit grundlegenden Aspekten von Lehrwerken vertraut zu sein. Gleichzeitig machen viele Lehrende die Erfahrung, dass das Lehrwerk zwar immer mehr Teile hat, trotzdem aber nicht genau zu ihrer Lerngruppe und zu bestimmten Lernzielen passt, so dass sie Lehr- und Lernmedien verändern oder selbst produzieren müssen, damit es zu ihrer Gruppe passt.

Zentrale Themen dieses Kapitels sind also folgende: Sie lernen Kriterien zur Einschätzung von Lehrwerken kennen.

Sie erfahren, aus welchen Komponenten Lehrwerke bestehen, wie diese Komponenten zusammenspielen und welche Funktionen sie haben können.

Sie lernen, wie Sie den inneren Aufbau von Lehrwerken und einzelnen Lektionen erkennen können.

Sie erkennen, ob ein Lehrwerk für Ihre Zielgruppe geeignet ist.

Sie lernen, wie man vorhandene Lehr- und Lernmedien adaptieren kann.

Teilkapitel 2.1 beginnt mit der Frage, aus welchen Bestandteilen sich Lehrwerke zusammensetzen und welche Funktionen diese einzelnen Komponenten von Lehrwerken haben. Teilkapitel 2.2 befasst sich mit dem inneren Aufbau eines Lehrwerks. Das Teilkapitel 2.3 thematisiert das, was Ihnen nach dem Titel eines Lehrwerks meist als erstes ins Auge fällt: die Niveaustufe, für die das Lehrwerk geschrieben ist. Sie werden sich genauer damit beschäftigen, was die Niveaustufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für die Produktion von Lehrwerken bedeuten. In Teilkapitel 2.4 wird die Kernfrage der Lehrwerkdiskussion behandelt: Wie gut können Lehrwerke auf eine bestimmte Zielgruppe bezogen sein? Wir werden dies exemplarisch an zwei Faktoren erarbeiten, die bei der Entscheidung für ein Lehrwerk für eine bestimmte Zielgruppe eine Rolle spielen können: am Bezug des Lehrwerks zu einer Altersstufe (Kinder, Jugendliche, Erwachsene) und am Bezug des Lehrwerks zu den Erstsprachen der Lernenden. Das Kapitel schließt damit, dass wir mit Ihnen in Teilkapitel 2.5 überlegen, wie man Lehr- und Lernmedien so adaptieren kann, dass sie möglichst gut zu den Lernenden, zu ihren Interessen und Voraussetzungen passen.

Bei mehreren Aufgaben in Kapitel 2 werden wir Sie bitten, ein Lehrwerk, das Sie gut kennen (mit dem Sie z.B. gerade eine Klasse/ einen Kurs unterrichten), und ein Ihnen

unbekanntes Lehrwerk zu vergleichen. Es wäre deswegen sinnvoll, wenn Sie sich möglichst bald, z.B. aus einer Bibliothek, ein Ihnen noch unbekanntes Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache für die Niveaustufen A1 bis B1 beschaffen könnten. Dies sollte sich an dieselbe Altersgruppe wenden wie Ihr Lehrwerk. Ansonsten sollte es aber anders aussehen und aufgebaut sein als das, das Sie benutzen. Dadurch arbeiten Sie bei den Aufgaben mit einem größtmöglichen Kontrast und können sehen, wie unterschiedlich Lehrwerke konzipiert sind.

DLL 5, S. 19

Am Ende dieses Teilkapitels wissen Sie, aus welchen Bestandteilen das Lehrwerk besteht, mit dem Sie gerade arbeiten, kennen Sie die Funktion von Lehrbuch und Arbeitsbuch, wissen Sie, wie das Lehrerhandbuch zu Ihrem Lehrwerk aufgebaut ist.

Hat das Lehrwerk, mit dem Sie häufig arbeiten, die folgenden Komponenten?

Kreuzen Sie an und notieren Sie auch, wie oft Sie damit im Unterricht arbeiten.

DLL 5, S. 92

Besonders die letzte Teilaufgabe zeigt, wie verschiedene Landeskundeansätze kombiniert werden können. Teilaufgabe 6 b) und c) sind eher faktisch orientiert: Die Lernenden sollen Informationen über Oktoberfeste weltweit zusammentragen. Alle gesammelten Informationen könnten von der Lerngruppe dabei auf einem Plakat oder auch in einem gemeinsamen Wiki (siehe dazu Teilkapitel 4.4) zusammengefasst werden.

Schon bei der Betrachtung der weltweiten Oktoberfestfotos könnte man aber interkulturell arbeiten: So könnten diese Fotos nicht nur Menschen auf ausländischen Oktoberfesten zeigen, sondern auch ausländische Besucher auf dem Münchner Oktoberfest. Dies könnte man nutzen, um mit den Lernenden über Wahrnehmungsmuster und die Rolle von Erwartungen bei der Bildbetrachtung und -interpretation zu diskutieren. Teilaufgabe d) fordert die Lernenden schließlich explizit auf, sich ihre Haltungen zu Oktoberfesten im Ausland bewusst zu machen.

Um einen interkulturellen Lerneffekt zu verstärken, könnte man zudem Aufgaben erstellen, die zur Weiterarbeit mit den Textinhalten einladen: Man würde die Lernenden dazu anregen zu überlegen, wie sich das Oktoberfest verändert, wenn es in ein anderes Land exportiert wird. Dies sollte dazu führen, dass sie sich Gedanken machen, inwieweit sich in der Gestaltung der Feste bestimmte Stereotype über Deutschland zeigen oder auch typische Eigenheiten des jeweiligen Landes widerspiegeln. Eine Diskussion über den Export von Festen und die Rolle, die Vorurteile dabei spielen, könnte die Unterrichtseinheit abschließen.

Bei einer Didaktisierung, wie sie in diesem Beispiel durchgeführt wurde, bleibt der Ausgangstext unverändert, die Didaktisierung erfolgt durch unterschiedliche Arten von Aufgaben. Auch innerhalb einer Didaktisierung sind jedoch Adaptionen des Ausgangstextes möglich. Typische Schritte dafür sind die folgenden: Text kürzen (insgesamt oder gezielt hinsichtlich einzelner Informationen), Text sprachlich vereinfachen (Wortschatz, Syntax, Grammatikstrukturen usw.), Vokabeln vor dem Lesen vorentlasten oder Vokabelhilfen zum Text geben, Wörter, Sätze oder Abschnitte hervorheben, Bilder, Grafiken, Schaubilder zum Text suchen oder erstellen, die das Verständnis unterstützen, die Präsentationsform des Textes verändern, um einen einfacheren Zugang zu ermöglichen (z.B. Zeilen nummerieren), Zusatzinformationen zum Text liefern, die das Verständnis erleichtern (z.B. kulturelles Hintergrundwissen).

Wir möchten Sie zum Schluss dieses Teilkapitels einladen, selbst eine Didaktisierung zu erstellen und zu reflektieren. Dazu bieten wir Ihnen einen authentischen Text an, der sich auf der Webseite Lernspaß für Kinder befindet. Diese Webseite bietet ein multimediales Angebot für Kinder von 6–12 Jahren. Der Text soll für das Sprachniveau B1 didaktisiert werden. Sie können aber Ihren Didaktisierungsversuch auch gern mit einem Text durchführen, den Sie selbst gefunden haben und der besser zu den Merkmalen Ihrer Lernergruppe passt.

DLL 5, S. 93

Lesen Sie den Text der Webseite Lernspaß für Kinder und überlegen Sie, wie er sich didaktisieren lässt. Orientieren Sie sich dabei an der Didaktisierung aus diesem Teilkapitel. Fertigen Sie ein Arbeitsblatt nach dem Beispiel der Didaktisierung zum Text O´ Zapft wird an.

Tauschen Sie Ihre Didaktisierung mit denen Ihrer Kolleginnen und Kollegen aus und inspirieren Sie sich gegenseitig.

Nicht-didaktisierte Texte, die man einsetzen will, muss man in der Regel didaktisieren, um sie für die eigene Lerngruppe nutzbar zu machen. In diesem Kapitel haben wir Ihnen konkrete Anhaltspunkte dafür gegeben, wie Sie Texte selbst didaktisieren können.

DLL 5, S. 94

Am Ende des Teilkapitels wissen Sie, welche Überlegungen vor der Neuproduktion eines Textes wichtig sind, haben Sie eine Idee davon bekommen, was es für Sie bedeutet, Texte für Ihre Lernenden selbst zu produzieren.

In den beiden vorherigen Kapiteln waren Sie bereits produktiv tätig. Beim Adaptieren haben Sie eventuell stärker wie ein Redakteur gearbeitet, Sie haben im Detail

Veränderungen an vorliegenden Texten vorgenommen, Aufgaben gestrichen, verändert oder neue hinzugefügt, und Sie haben sich vor allen Dingen Gedanken darüber gemacht, wie Sie dafür sorgen können, dass bereits vorhandene didaktisierte Lehr- und Lernmedien besser zu Ihrer Gruppe von Deutschlernenden passen. Beim Didaktisieren werden Sie meistens einen Text genommen haben, der ohne didaktische Intentionen geschrieben wurde, und Sie werden ihn durch Aufgaben, zusätzliche Texte, Vorentlastungen usw. zu einem Text gemacht haben, der besser zu Ihrer Zielgruppe passt.

Wenn wir dieses Kapitel nun trotzdem mit einem Teilkapitel zum Produzieren beenden, dann deshalb, weil hier umfassendere Aktivitäten behandelt werden: Sie gehen nicht mehr von etwas aus, was Sie gefunden haben und was mehr oder weniger gut zu Ihren konkreten Lernzielen und Lernenden passt, Sie fangen im Hinblick auf die Lehr- und Lernmedien eventuell bei null an.

Die Fragen, die Sie sich zu Beginn stellen, sind dieselben wie die, die Sie sich stellen sollten, bevor Sie mit einer Didaktisierung beginnen. In Teilkapitel 3.4 hieß es zur Didaktisierung von schriftlichen Texten:

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

Danach schauen Sie sich den Text noch einmal gründlich an, analysieren den Wortschatz und die sprachlichen Strukturen und adaptieren den Text, wenn dies nötig ist.

Als letztes entwickeln Sie Aufgaben, um das Textverstehen Ihrer Lernenden zu unterstützen und um ihnen beim Erreichen der vorgesehenen Lernziele zu helfen.

Der erste Schritt bleibt gleich, die Festlegung der Lernziele, die Ihr Vorgehen leiten. Beim zweiten Schritt gibt es keinen Text, den man sich noch einmal gründlich anschauen kann, man will ihn ja selbst produzieren. Aber der zweite Teil des zweiten Schritts bleibt wichtig: Man muss sich Gedanken darüber machen, mit was für Einschränkungen man im Bereich Wortschatz und Strukturen arbeiten muss. Dies bedeutet nicht, dass man nur auf Bekanntes zurückgreifen darf, man muss sich nur im Klaren darüber sein, was es bedeutet, wenn man Unbekanntes verwendet. Wenn für das Verstehen des neuen Textes bestimmte unbekannte Wörter besonders wichtig sind, wie am Beispiel des Textes zum Oktoberfest O'zapft und Wies'n, dann muss man dafür sorgen, dass diese so eingeführt werden, dass das Verstehen des Textes nicht ver- oder behindert wird. Auch der dritte Schritt bleibt gleich, allerdings ist er nicht mehr so zwingend der letzte Schritt wie bei der Didaktisierung. Bei der Didaktisierung können die Aufgaben erst im dritten Schritt erfolgen, weil der Text ja bereits vorhanden ist. Beim Produzieren ist dies auch meist eine gute Reihenfolge, aber man sollte sich durch sie nicht in seiner Kreativität behindern lassen: eine gute Seite im Lehrwerk und selbst erstelltes Lehrmaterial können auch

dadurch entstehen, dass jemand eine tolle kooperative Aufgabe zu einem bestimmten Thema im Kopf hat und dann erst die passenden Texte dazu produziert.

DLL 5, S. 95

Wichtig ist, dass man bei Abfolgen von Übungen und Aufgaben das Prinzip der Rückwärtsplanung nicht aus den Augen verliert: Was ist die Zielaufgabe? Welche Übungen und Aufgaben müssen vor ihr vorkommen, damit die Lernenden die Zielaufgabe meistern können?

Mehr Informationen zur Bedeutung von Zielaufgaben finden Sie in der Einheit 1 von Deutsch Lehren Lernen: Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung.

Was sich gegenüber dem Adaptieren und Didaktisieren ändert, ist zumeist der Aufwand: Wenn Sie der Auffassung sind, dass tatsächlich ein völlig neues Lehr- und Lernmedium erforderlich ist, für das es keine Vorlagen gibt, die man adaptieren oder didaktisieren kann, dann ist die Herausforderung für Sie größer, der Arbeitsaufwand ebenso.

Und im Idealfall beschränkt sich der Aufwand nicht nur auf die Produktion dieses einen Textes: Texte in Lernprozessen haben Vorgänger. Und andere Texte, die Ihrem Text nachfolgen, profitieren von diesem. Zum Arbeitsaufwand sollte deshalb auch die Beschäftigung mit der Frage gehören, wie gut oder schlecht Ihr Text zu bisher gelernten Wörtern, Strukturen und Landeskundekenntnissen Ihrer Lernenden passt. Und andererseits werden Sie auch überlegen, wie dieser Text dazu beitragen kann, dass Texte, die im Lernprozess später folgen, gut verstanden und bearbeitet werden können. Das ist nicht nur eine Frage von Wortschatz, Strukturen usw. Es kann auch sein, dass Sie bestimmte neue Übungsformate oder ungewohnte Arbeitsformen einführen möchten, auf die Sie später gut zurückgreifen können.

Wann soll man neues Material produzieren? Diese Frage verlangt nach Antworten auf sehr unterschiedlichen Ebenen. Zum einen stellt sich die Frage nach vorhandener Arbeitskapazität. Hat man genug Zeit und Muße, sich auf die Produktion von neuem Material einzulassen? Würdigt die Institution, in der man arbeitet, dieses Engagement? Eine zweite Ebene bezieht sich auf die vorhandenen Fähigkeiten. Lehr- und Lernmedien zu produzieren ist eine komplexe Angelegenheit. Weniger, wenn es einfach nur um die Erstellung eines informativen Textes geht, aber wenn man Übungen und Aufgaben entwickelt und wenn man das Material in attraktiver Weise präsentieren möchte, ist die Frage nach den Fähigkeiten nicht mehr trivial. Hier gibt es bei Lehrkräften große Unterschiede, und es kann gut sein, dass man in Teamarbeit seine Fähigkeiten mit denen von Kolleginnen und Kollegen kombinieren muss, um die erwünschten Ergebnisse zu erzielen.

Die wichtigste Ebene ist natürlich die didaktische: Wann ist es sinnvoll, dass für eine bestimmte Gruppe von Lernenden an einem bestimmten Ort mit bestimmten Lernzielen Material neu produziert wird? Ein Anlass für die Neuproduktion wird in manchen Fällen ein thematisches Unbehagen an vorliegenden Texten oder das Fehlen von Texten zu einem bestimmten aktuellen und lokalen Anlass sein. Genauso gut kann aber auch die fehlende Vielfalt von Arbeits- und Sozialformen in einem Lehrwerk dazu führen, dass man im Unterricht andere Aktivitäten sehen möchte, aber diese Aktivitäten woanders nur in Verbindung mit Themen findet, die nicht zur eigenen Lernergruppe passen. Auch dann bietet sich eine Neuproduktion an.

Wichtig ist, dass man nicht zu schnell in die Produktion einsteigt. Zu den positiven Aspekten der Digitalisierung gehört, dass die Suche nach Alternativen verglichen mit der Text- und Materialsituation vergangener Zeiten leichter geworden ist, und zwar sowohl bezogen auf die Suchvorgänge als auch auf das vorhandene Material. Wenn man also feststellt, dass einem Material fehlt und man selbst und die unmittelbaren Kolleginnen und Kollegen keine guten alternativen Materialien kennen, sollte man nicht gleich mit der Produktion beginnen, sondern noch einmal einen systematischen Suchlauf starten: Gibt es wirklich nichts, was man übernehmen, adaptieren oder didaktisieren könnte?

DLL 5, S. 96

Falls Sie auch nach so einem Suchlauf nichts finden, können Sie wenigstens einigermaßen beruhigt sein, dass Sie nichts verdoppeln, sondern Ihre Arbeitskraft tatsächlich sinnvoll zur Erstellung von besserem Material für Ihre Lernergruppe einsetzen. Auch dann gilt aber immer noch die Warnung: Bitte die eigene Arbeitskraft nicht überschätzen – eine gut durchdachte kreativ gestaltete kleine Kombination aus einem Text und angemessenen Aufgaben ist besser als der Entwurf einer kompletten neuen Lektion, in der Lücken bleiben oder die vorwiegend aus der Wiederholung von Übungsformaten besteht. Die Leichtigkeit, mit der uns Autorenprogramme wie LearningApps oder H5P digital schnell Übungen erstellen lassen, verführt dazu, deren beschränktes Repertoire an Übungstypen zu häufig und zu wenig zielgerichtet zu verwenden (siehe hierzu auch Teilkapitel 4.3).

Wir möchten Sie nun bitten, das Produzieren in einer Aufgabe durchzuspielen. Es ist eine Variante der Aufgabe 23, nur diesmal etwas schwieriger, weil es um die Neuproduktion von Material geht.

Nehmen Sie das Lehrwerk, mit dem Sie im Moment unterrichten. Welchen Teil einer Lektion würden Sie gern durch selbst produziertes Material ersetzen und warum?

Diese Fragen könnten Ihnen helfen, auf eine gute Idee zu kommen:

Sind die Themen und Inhalte der Lektion für Ihre Lernenden interessant?

Sprechen die Fotos und Abbildungen Ihre Lernenden an?

Sind die Lernaktivitäten so angelegt, dass Ihre Lernenden sie motiviert durchführen werden?

Machen Sie einen Vorschlag für eine alternative Fassung und beschreiben Sie, was sich vermutlich dadurch für Ihre Lernenden verändert.

Setzen Sie das produzierte Material im Unterricht ein und notieren Sie Ihre Erfahrungen. Tauschen Sie sich mit Ihren Kolleginnen und Kollegen über Ihre Produkte und Erfahrungen aus.

Auch für diese Aufgabe gilt: Small is beautiful! Arbeiten Sie lieber mit einem kurzen Text und sorgfältig ausgearbeiteten Übungen/ Aufgaben als mit langen Texten und Folgen von einförmigen Übungen und Aufgaben. Falls Ihnen diese Aufgabe Vergnügen bereitet hat: So etwa (wenn auch in einem etwas größeren Maßstab) könnte ein Praxiserkundungsprojekt aussehen (siehe Kapitel 7).

Wir haben in den Kapiteln 2 und 3 das Adaptieren von Lehrwerktexten und das Suchen, Didaktisieren und Produzieren von neuen Texten vor allem didaktisch und inhaltlich behandelt. Im jetzt folgenden Kapitel 4 möchten wir Ihnen einige Werkzeuge vorstellen, die Ihnen bei diesen Tätigkeiten helfen könnten.

Lassen Sie zuvor am Ende dieses 3. Kapitels Ihre Eindrücke Revue passieren:

Beantworten Sie abschließend die folgenden Fragen.

Was war für Sie besonders interessant?

Welche Fragestellung/en würden Sie gern weiter bearbeiten?

DLL 5, S. 97

In Teilkapitel 3.5 haben Sie sich kurz mit der Frage beschäftigt, wie Lehrende selbst Lehr- und Lernmedien herstellen können. Im letzten Teilkapitel von Kapitel 5 werden Sie sich dann damit auseinandersetzen, wie die Produktion von Texten durch Lernende im Unterricht gefördert werden kann. In Kapitel 3 und 5 werden diese Fragen vor allem didaktisch und inhaltlich thematisiert. In diesem Kapitel konzentrieren wir uns auf die vorwiegend technische Vorstellung von Werkzeugen, die sich für diese produzierenden Tätigkeiten von Lehrenden und Lernenden eignen. Die Auslagerung der stärker technischen Aspekte von Lehr- und Lernmedien in ein eigenes Kapitel dient der besseren Lesbarkeit der anderen Kapitel. Da die Beschäftigung mit den Werkzeugen vor allem in Zusammenhang mit didaktischen und inhaltlichen Fragen sinnvoll ist, enthält dieses Kapitel deutlich weniger Aufgaben als die anderen Kapitel dieser Einheit. Fragen zur Nutzung der Werkzeuge für den Deutschunterricht bearbeiten Sie also in den Kapiteln 3, 5 und 6 dieser Einheit. Um Ihnen die Orientierung zu erleichtern, erklären wir in der

jeweiligen Zusammenfassung der folgenden Teilkapitel kurz, für welches andere Kapitel in diesem Band Sie die dargestellten Informationen brauchen.

Unter Werkzeugen verstehen wir inhaltsleere digitale Geräte oder Anwendungen; ein Werkzeug kann also sowohl ein Smartphone, ein Tablet oder ein interaktives Whiteboard sein oder ein Textverarbeitungsprogramm wie Word, eine Browser-Software zur Erstellung von Wikis, Blogs oder Podcasts oder eine App zur Erstellung von Online-Zeitschriften. Zu den Werkzeugen gehören zudem sogenannte Peripheriegeräte wie Drucker, Scanner, Dokumentenkameras, Aufnahmegeräte, Videokameras, Greenscreens usw.

Gerade bei den Apps, also einfachen, kleinen Programmen, die man auf mobilen Geräten wie Smartphones oder Tablets installieren kann, ist die Vielfalt so groß, dass es gar nicht möglich ist, einen systematischen Überblick über alle für das Deutschlernen einsetzbaren Apps zu geben. Wir werden deshalb nur kurz anreißen, welche Funktionen App-Werkzeuge für das Deutschlernen erfüllen können. Eine ausführliche Darstellung von zwei Apps findet sich auch in Einheit 9 von Deutsch Lehren Lernen: Unterrichten mit digitalen Medien.

Bevor wir auf Apps eingehen, möchten wir zunächst auf die Geräte eingehen, auf denen Apps primär gebraucht werden, nämlich die mobilen Geräte. Dabei thematisieren wir auch das Prinzip BYOD, also den Einsatz von privaten Geräten im Unterricht. Wir werden zudem kurz die interaktiven Whiteboards bzw. interaktiven Panels vorstellen. Danach beschäftigen wir uns mit kooperativen Texteditoren, die neue Möglichkeiten für das kooperative Schreiben bieten, das wir in Teilkapitel 5.3 behandeln. Anschließend zeigen wir Anwendungen, mit denen audio- und videobasierte Texte produziert werden können. In vielen Ländern verfügen die Lernenden über mobile Geräte, die sie mit in den Unterricht bringen können. So können sie die Medienauswahl vergrößern (nach dem Prinzip BYOD = Bring Your Own Device). Zudem erlauben es die mobilen Geräte, das Lernen über den Unterrichtsraum hinaus zu erweitern. Es ergeben sich damit spannende Möglichkeiten für die Nutzung anderer Lernorte wie auch für die Gestaltung der Hausaufgaben. In diesem Teilkapitel wird es darum gehen, welche Hardware man als mobile Geräte bezeichnet und welche Herausforderungen die Nutzung privater Geräte an den Deutschunterricht stellt. Zudem gehen wir kurz darauf ein, welche Vorteile die technischen Möglichkeiten dieser Geräte für das Lernen innerhalb und außerhalb des Klassenraums bieten.

DLL 5, S. 98

Wenn Sie dieses Teilkapitel gelesen haben, wissen Sie, was man unter mobilen Geräten versteht, kennen Sie das Prinzip BYOD, wissen Sie, wie man mobile Geräte für ein ortsunabhängiges Lernen nutzen kann.

Unter mobilen Geräten werden üblicherweise Smartphones, Tablets und zum Teil auch Notebooks gefasst – letztere allerdings nur, wenn sie einfach zu transportieren sind und deshalb eine mobile Nutzung erlauben. Darüber hinaus können auch mobile digitale Geräte wie Smartwatches oder portable elektronische Wörterbücher zu den mobilen Geräten gezählt werden.

Das Hauptcharakteristikum mobiler Geräte ist die Möglichkeit, sie (leicht) transportieren zu können. Andere technische Unterschiede zu den sogenannten Desktop-Rechnern oder sehr großen Laptops, wie z.B. die Rechnerleistung oder auch die Größe des Bildschirms, spielen immer weniger eine Rolle, da die kleinen Geräte immer leistungstärker werden, Smartphones immer größere Displays erhalten und externe Tastaturen transportabler werden. Trotzdem sollte man bei der Auswahl der Lernaktivitäten bedenken, ob ein kleineres Display oder das Fehlen einer externen Tastatur die Bedienbarkeit der Anwendung beeinträchtigt: Kann man die Aufgabe auf dem Display noch gut lesen? Muss man viel eingeben und ist das ohne externe Tastatur sehr mühselig? Kann darunter die Motivation der Lernenden oder auch die Lerneffektivität spürbar leiden?

Mobile Geräte haben für den Deutschunterricht zwei große Vorteile: Sie ermöglichen die Umsetzung des Prinzips BYOD und sie erlauben ein ortsunabhängiges Lernen.

Unter dem Prinzip BYOD versteht man, dass die Lernenden ihre eigenen mobilen Geräte mit in den Unterricht bringen und – meist unter Anleitung der/ des Lehrenden – zum Lernen nutzen. In den meisten Fällen wird von der Institution ein WLAN-Netz bereitgestellt, in dem die Geräte angemeldet werden können und einen Zugang zum Internet erhalten. Manche Institutionen machen auch Vorgaben, welche Geräte mitgebracht werden sollen (z.B. nur Android-Geräte) oder welche Anwendungen auf den Geräten installiert sein sollen (z.B. ein Office-Paket). Häufig ist aber beides freigestellt, was dazu führt, dass Lehrende ihren Unterricht so planen müssen, dass die Aktivitäten auf den unterschiedlichsten mobilen Geräten ausgeführt werden können.

BYOD hat viele Vorteile: Zum Teil kann so eine größere Medienvielfalt im Unterricht erreicht werden, weil z.B. zusätzlich zu den in der Institution vorhandenen Desktop-Rechnern oder Tablets auch noch die Smartphones der Lernenden einbezogen werden. Zum Teil kann durch BYOD ein mediengestütztes Lernen dort, wo zwar Lernende über technische Geräte verfügen, nicht aber die Institutionen, da in diesen kein oder zu wenig Geld für eine flächendeckende Ausstattung der Unterrichtsräume bzw. der Lernenden mit Computern vorhanden ist, überhaupt erst ermöglicht werden. Die Einbeziehung der digitalen Geräte der Lernenden erlaubt es dann, einen Unterricht medial anzureichern, auch wenn die institutionelle Infrastruktur nicht gegeben ist. Die Lernenden sind mit ihren eigenen Geräten meist gut vertraut, und es treten zum Teil weniger technische Probleme

im Bereich der Bedienung der Geräte auf. Zudem können die eigenen Geräte der Lernenden auch für die Hausaufgabenarbeit eingesetzt werden. Gleichzeitig muss man natürlich auf die Schwierigkeiten hinweisen, welche das Prinzip BYOD birgt: Es darf nicht dazu führen, dass Lernende im Unterricht benachteiligt werden, weil sie selbst keine oder weniger leistungsstarke Geräte mit in den Unterricht bringen können. BYOD darf also nicht als Freibrief für Institutionen oder die Politik genutzt werden, auf Investitionen in die digitale Ausstattung von Lernenden, Lehrenden und Klassenräumen zu verzichten. Schließlich entstehen immer wieder Probleme dadurch, dass bestimmte Anwendungen, die für das Deutschlernen sinnvoll erscheinen und die die Lehrkraft deshalb einsetzen will, auf den mobilen Geräten der Lernenden (aus unterschiedlichen Gründen) nicht laufen, dass ihre Anschaffung kostenpflichtig ist oder dass Lernende diese Anwendung nicht auf ihren eigenen Geräten installieren wollen oder können. Und letztendlich muss sich die/ der Lehrende auf unterschiedlichste und womöglich auch unzuverlässig laufende Geräte der Lernenden einstellen, statt sich auf eine verlässliche Infrastruktur in der Institution stützen zu können.

DLL 5, S. 99

Der besondere Vorteil beim Einsatz von mobilen Geräten ist die Möglichkeit des zeit- und vor allem ortsunabhängigen Lernens. Damit wird auch ein situiertes Lernen möglich: Mobile Geräte können Lernende an Orten außerhalb des Klassenzimmers beim Lernen unterstützen, indem sie den Lernenden einen Zugang zu Informationen ermöglichen, die ihnen in der jeweiligen Situation weiterhelfen. Zum Beispiel kann man Lernende im Zielsprachenland für bestimmte Situationen – fürs Einkaufen, für Behördengänge, für Arztbesuche – mit Redemitteln versorgen, die sie auf dem Smartphone abrufen können. Lernende können aber auch in spezifischen Lernsituationen außerhalb des Klassenzimmers über das mobile Gerät eine Aufgabe gestellt bekommen, sie direkt bearbeiten und ihre Ergebnisse an die Lehrkraft zurückmelden (z.B. bei einem Besuch im Museum). Bei dem orts- und zum Teil auch zeitunabhängigen Lernen auf mobilen Geräten wird häufig mit Apps gearbeitet, auf die wir im Teilkapitel 4.3 eingehen. Die Nutzung mobiler Geräte eröffnet für den Deutschunterricht neue Möglichkeiten. Wenn Lernende ihre eigenen Geräte mit in den Unterricht bringen und dort zum Lernen nutzen (nach dem Prinzip BYOD), wird häufig ein mediengestütztes Lernen überhaupt erst ermöglicht. Andererseits bietet eine gut durchdachte und gepflegte digitale Infrastruktur an Institutionen für Lehrende und Lernende große Vorteile in Hinblick auf Stabilität, Verlässlichkeit und Standardisierung von Geräten und Programmen. Der Einsatz mobiler

Geräte macht ein zeit- und vor allem ortsunabhängiges Lernen möglich; das Spektrum an Lernmöglichkeiten für ein situiertes Deutschlernen wird damit deutlich erhöht.

Die Informationen zu mobilen Geräten im Deutschunterricht brauchen Sie in Kapitel 6. Hier erläutern wir die didaktischen Möglichkeiten eines situierten Lernens mit mobilen Geräten.

Interaktive Whiteboards und interaktive Panels (d.h. interaktive Tafeln) ersetzen an vielen Orten der Welt inzwischen die grünen und weißen Tafeln in den Klassenzimmern. Zum Teil werden sie auch zusätzlich zu diesen eingesetzt. Häufig stellen sie das einzige digitale Medium im Unterrichtsraum dar, können aber auch zusammen mit anderen digitalen Werkzeugen genutzt werden.

Wenn Sie dieses Teilkapitel gelesen haben, wissen Sie, was ein interaktives Whiteboard und ein interaktives Panel sind, wissen Sie, dass das Unterrichten mit interaktiven Tafeln keine fremdsprachendidaktische Methode an sich darstellt.

Ein interaktives Whiteboard (im Folgenden IWB) ist eine große weiße Tafel mit einer berührungssensitiven, elektronischen Oberfläche, auf die mit einem Beamer der Bildschirm eines angeschlossenen Computers projiziert wird. An diesen Computer können andere Peripheriegeräte angeschlossen sein, wie z.B. ein Fotoapparat, eine Dokumentenkamera (mit der man Texte auf Papier auf dem IWB projizieren kann), Drucker, Scanner usw. Auf einem IWB kann man im Klassenzimmer/ Kursraum ohne großen Aufwand Lernmaterialien in Form von Texten, Bildern und Filmen zeigen und gemeinsam bearbeiten. Dies können Materialien sein, die Lehrende oder Lernende (z.B. auf einem Datenstick) mit in den Unterricht bringen, die aus dem WWW stammen, die im Klassenzimmer aufgenommen wurden, die die Lehrkraft mithilfe der boardeigenen Software vor dem Unterricht erstellt hat oder die Lernende während des Unterrichts gemeinsam erstellen. Die Software wird von fast allen IWB-Anbietern mitgeliefert.

DLL 5, S. 100

Außerdem können diese Projektionen mithilfe eines speziellen elektronischen Stifts oder einfach mit dem Finger manipuliert oder beschriftet werden. Die veränderten Dokumente können wiederum auf dem Computer gespeichert werden und stehen somit auch später noch zur Verfügung.

Ein großer Vorteil der interaktiven Tafeln besteht darin, dass Tafelbilder vor dem Unterricht vorbereitet und im Verlauf des Unterrichts weiterbearbeitet werden können. Das Ergebnis kann an alle Lernenden elektronisch weiterverteilt und/ oder zu einem späteren Zeitpunkt wiederverwendet oder weiterentwickelt werden. Für fast alle Lehrwerke gibt es inzwischen elektronische Fassungen und Zusatzmaterialien, die speziell

für den Einsatz an einer interaktiven Tafel gedacht sind. Die elektronischen Lehrwerke beinhalten Verlinkungen zu Audio- und Videomaterialien und interaktive Übungen, die direkt am IWB bearbeitet werden können.

Eine Weiterentwicklung der IWBs sind interaktive Panels, also tafelgroße Computerdisplays. Auch dabei handelt es sich – wie beim IWB – zunächst einmal nur um ein Präsentationswerkzeug, allerdings mit einer deutlich besseren Bildqualität. Durch einen integrierten (meist nicht besonders leistungsstarken) Rechner werden die interaktiven Panels zu einem übergroßen, berührungssensitiven Tablet, auf dem Anwendungen mit beschränkten Funktionen, d.h. vor allem Apps, genutzt werden können. Interaktive Panels sind intuitiver und einfacher zu bedienen als IWBs, allerdings in ihren Funktionen eingeschränkter (genauso wie es Tablets im Vergleich mit leistungsstarken Laptops oder Desktop- Rechnern sind). Schon die boardeigene Software zur Erstellung eigener Materialien für das interaktive Panel läuft auf den integrierten Rechnern häufig nicht und muss mit einem externen leistungsstärkeren Rechner betrieben werden. Dieser kann direkt am Panel angebracht sein oder wird mit einem HDMI-Kabel angeschlossen. Viele Panel-Hersteller bieten eine App an (wie z.B. ActiveCast von Promethean), die es ermöglicht, Inhalte von weiteren externen Geräten (wie z.B. den Smartphones oder Tablets der Lernenden) auf dem interaktiven Panel anzuzeigen (d.h. zu spiegeln). Arbeitsergebnisse von Gruppenarbeitsphasen können so einfach für alle sichtbar gemacht und ein interaktiver Unterricht gefördert werden.

DLL 5, S. 101

Wie auch am IWB können am interaktiven Panel die unterschiedlichsten Lehr- und Lernmedien genutzt und Peripheriegeräte angeschlossen werden. Die Zahl der gleichzeitig nutzbaren Berührungs- bzw. Eingabepunkte hat sich in den letzten Jahren kontinuierlich erhöht; sie liegt bei interaktiven Panels jetzt schon bei 20 Berührungspunkten, an denen das Panel gleichzeitig bedient werden kann. Theoretisch können also 20 Lernende gleichzeitig etwas in eine Aufgabe am interaktiven Panel eintragen.

In der Diskussion um den Einsatz von interaktiven Tafeln im Deutschunterricht ist zu Beginn immer wieder die Befürchtung geäußert worden, dass dieser zu einem didaktischen Rückschritt führe, nämlich zu einer Verstärkung der Lehrerzentrierung im Unterricht. Nur der/ die Lehrende stehe am Board, präsentiere und verbringe dort viel Zeit mit den vielen neuen technischen Möglichkeiten. Das war wahrscheinlich zu Beginn des Aufkommens der IWBs tatsächlich häufig der Fall. Wie bei allen digitalen Geräten, so gilt für die interaktiven Tafeln aber, dass sie nicht als fremdsprachendidaktische Methode missverstanden werden dürfen. Sie sind erstmal nur eine Projektionsfläche. Auf dem

angeschlossenen Computer, sei es ein interner leistungsschwacher oder ein leistungsstärkerer externer Rechner, können unterschiedliche Lehr- und Lernmedien eingesetzt und damit völlig unterschiedliche methodische Makro- oder Mikromethoden umgesetzt werden. Das war schon zu Zeiten der Kreidetafel so und das ist in Zeiten der interaktiven Tafeln nicht anders.

IWBs und interaktive Panels sind interaktive Tafeln, die zum Teil die alten Kreidetafeln oder Whiteboards ersetzen. Sie dienen als Projektionsfläche für einen angeschlossenen Computer, auf dem sehr unterschiedliche Lehr- und Lernmedien laufen können. Ein besonderes Charakteristikum ist die berührungssensitive Oberfläche, die es möglich macht, die angezeigten Objekte mit dem Finger oder einem Stift zu manipulieren, die Änderungen abzuspeichern und die geänderten Objekte später erneut zu verwenden. Die Informationen zu interaktiven Tafeln erleichtern Ihnen das Verständnis des Lehr- und Lernszenarios in Teilkapitel 6.1, in dem die Möglichkeiten von interaktiven Tafeln an einem Beispiel erläutert werden.

DLL 6, S. 8

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

Im Hinblick auf die Ziele des Fremdsprachenunterrichts hat es in den letzten Jahren in vielen Ländern grundlegende Veränderungen und Neuorientierungen gegeben. Dabei ist ein wichtiger Einflussfaktor die didaktisch-methodische Fachdiskussion, die sich zunehmend von globalen und starren vermittlungsmethodischen Konzepten entfernt und sich eher an sogenannten didaktisch-methodischen Prinzipien orientiert. Vor allem spielt jedoch in Europa und zunehmend weltweit ein Dokument eine zentrale Rolle, und zwar der

Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER). Wie der Name schon sagt, bildet der GER über nationale Bildungs- und Lerntraditionen hinaus einen gemeinsamen Rahmen für das Lehren, Lernen und Beurteilen von sprachlichen Kompetenzen (Fähigkeiten).

DLL 6, S. 9

Sie werden merken, dass wir Ihnen in Kapitel 1 recht viele Informationen präsentieren, die für Sie zum Teil neu sein dürften. Bei diesen Informationen zum GER, zu Leistungsstandards und zu Curricula, Lehrplänen handelt es sich allerdings um für Sie wichtige Hintergrundinformationen, die sich auf Ihren Unterricht auswirken, in der Regel allerdings eher indirekt – z.B. über Lehrwerke und Prüfungen. Doch auch, wenn der Einfluss sich lediglich indirekt auswirkt, sollten Sie ihn kennen, um dann entscheiden zu können, wie Sie Ihren eigenen Handlungsspielraum möglichst optimal gestalten können. Wir konzentrieren uns im Folgenden vor allem auf Konzeptionen, Veränderungen und Neuerungen, die in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen haben. Dabei können wir leider nicht explizit auf Ihre lokalen Kontexte eingehen; wir werden Ihnen aber – z.B. in Form von Reflexionsaufgaben – Möglichkeiten aufzeigen, wie Sie die im Folgenden behandelten Konzepte auf Ihren Kontext übertragen können.

Mit Kapitel 1 möchten wir erreichen, dass Sie die Bedeutung des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen u.a. in Bezug auf den eigenen Unterricht einschätzen können, mit Kann-Beschreibungen als Instrument der Charakterisierung fremdsprachlicher Kompetenzen und als Basis zur Formulierung von Lern- und Prüfungszielen vertraut sind, Konzepte wie Handlungsorientierung, Kompetenzorientierung, Standardorientierung, Curriculum, Lehrplan und weitere verwandte Begriffe genauer kennenlernen und auf den eigenen Unterricht beziehen können, Verbindungen zwischen den hier behandelten Konzepten und entsprechenden Konzepten in Ihrem Land herstellen können.

Um Ihnen den Zugang zu diesen recht komplexen Aspekten zu erleichtern, möchten wir Sie zunächst anhand mehrerer konkreter Aufgaben dafür sensibilisieren, was eigentlich „eine Fremdsprache können“ und „in und mithilfe einer Fremdsprache handeln können“ bedeutet.

Wenn Sie dieses erste Kapitel bearbeitet haben, dann wissen Sie, was es bedeutet, etwas in einer Fremdsprache tun zu können, können Sie die sprachlichen Leistungen von Lernenden beschreiben.

Wir beginnen mit einer Aufgabe, die Sie – nicht wie üblich aus Lehrersicht, sondern aus Lintersicht bearbeiten sollen. Das mag Ihnen vielleicht auf den ersten Blick seltsam

erscheinen. Doch vieles kann man als Lehrerin, Lehrer besser einschätzen und sich dann dementsprechend verhalten, wenn man auch mal versucht, die Schülerperspektive einzunehmen. Diese Fähigkeit zum Perspektivenwechsel ist somit eine wichtige allgemeine Kompetenz eines Lehrenden.

DLL 6, S. 10

Denken Sie zunächst einmal möglichst an eine Fremdsprache, die Sie nicht so gut wie Deutsch können. Notieren Sie in der Tabelle, welche Situationen Sie in dieser Fremdsprache mündlich bewältigen können, in welchen Situationen Sie also sprachlich handeln können.

Formulieren Sie dann in der rechten Spalte der Tabelle die jeweilige sprachliche Handlung auch tatsächlich in der betreffenden Sprache.

Konnten Sie für alle Ihre Beschreibungen zu „Ich kann ...“ ein Beispiel finden? Oder haben Sie manchmal Mühe gehabt, etwas dann auch tatsächlich in der Fremdsprache zu formulieren? Wenn Sie Mühe hatten, dann können Sie in der beschriebenen Situation wahrscheinlich auch nicht sprachlich erfolgreich handeln.

Das Beispiel zeigt uns Folgendes:

Sprachkönnen und sprachliches Handeln kann in Form von positiven Kann-Aussagen beschrieben werden, also in Form von Beschreibungen der Kompetenzen, über die man verfügt.

Es kann anhand des sprachlichen Handelns überprüft werden, ob das Beschriebene auch tatsächlich sprachlich realisiert werden kann.

Versuchen Sie nun zu beurteilen, was genau zwei Lernende können. Sehen Sie sich hierzu zwei Ausschnitte aus Videomitschnitten an. Bei der ersten Sequenz handelt es sich um ein Interview mit einer südamerikanischen Teilnehmerin eines Deutschkurses am Goethe-Institut in München. Die zweite Sequenz wurde im Goethe-Institut in Pune aufgenommen. Eine Kursteilnehmerin fasst zusammen, was zuvor im Unterricht behandelt wurde.

DLL 6, S. 11

Sehen Sie sich das Interview mit einer südamerikanischen Kursteilnehmerin und das Interview mit einer indischen Kursteilnehmerin (ab Minute 1:13 zu sehen) an. Beurteilen Sie anhand der Videoausschnitte die sprachliche Leistung der Sprecherinnen. Was können die Sprecherinnen Ihrer Meinung nach bereits?

Die südamerikanische Kursteilnehmerin kann auf Fragen zu ihrer Person so reagieren, dass der Gesprächspartner die gewünschten Informationen erhält.

Die indische Kursteilnehmerin kann in angemessener Weise Vergangenheitsformen benutzen.

Sie werden sicherlich bemerkt haben, dass sich unsere Lösungshinweise für die beiden Videosequenzen in der vorangehenden Aufgabe auf unterschiedliche Fähigkeiten der Lernerinnen beziehen. Im Lösungshinweis für die südamerikanische Sprecherin haben wir angegeben, in welcher Situation die Sprecherin erfolgreich sprachlich handeln kann. Vielleicht haben Sie ja eine ähnliche Lösung für die indische Sprecherin gefunden. Für die indische Sprecherin hingegen haben wir im Lösungshinweis angegeben, was sie in einem bestimmten grammatischen Bereich kann. Vielleicht konnten Sie für die südamerikanische Sprecherin hierzu auch Aussagen machen. Wir haben zur Charakterisierung der kommunikativen Fähigkeiten der Lernerinnen einerseits Aussagen zur Handlungsfähigkeit in spezifischen Situationen gemacht und andererseits Aussagen zur Adäquatheit des Gebrauchs sprachlicher Mittel (z.B. Aussprache, Wortschatz, Grammatik). Wahrscheinlich haben Sie die beiden Sprecherinnen bereits miteinander verglichen; darum geht es in der nächsten Aufgabe.

Welche der beiden Sprecherinnen „kann besser Deutsch“?

Vergleichen Sie die Sprecherinnen in Bezug auf ihre sprachlichen Leistungen und begründen Sie Ihr Urteil.

Tauschen Sie sich mit anderen Kolleginnen und Kollegen aus. Wo stimmen Sie bei Ihren Beurteilungen überein, wo nicht?

DLL 6, S. 12

In den vorangehenden Aufgaben haben Sie zunächst Aussagen darüber gemacht, was Sie selbst bzw. Lernende in der Fremdsprache bereits können. Anschließend haben Sie einen Vergleich zwischen den beiden Sprecherinnen gezogen. Dabei haben Sie möglicherweise darauf abgezielt, dass das, was die indische Sprecherin ausdrücken kann, inhaltlich komplex und thematisch anspruchsvoll ist. Die südamerikanische Sprecherin hingegen braucht „nur“ über sich selbst und ihre Wünsche zu berichten. Dabei geht es um sprachliche Handlungen, die die Sprecherin vermutlich schon häufiger ausgeführt hat. Möglicherweise haben Sie auch auf komplexere grammatische Formen geachtet. Aussagen über sprachliches Können kann man natürlich auch als Wünsche formulieren. Möglicherweise haben auch Sie schon einmal formuliert, was Sie gern können möchten. Auf diese Weise formulierte Wünsche wären dann Ihre persönlichen Lernziele. Sie können ja einmal versuchen, einige Ihrer Ziele für Ihr weiteres Deutschlernen zu formulieren („Ich möchte/ will ... können.“).

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

„Am Ende meiner Unterrichtsstunde sollen die Lernenden ... können.“

„Am Ende der Unterrichtseinheit können die Lernenden ...“

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

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

Wir wissen/ kennen etwas.

Wir können etwas tun.

Wir schätzen etwas ein, meinen/ fühlen etwas.

Diese drei Aspekte menschlichen Handelns und Denkens kann man auch in Lernzielen von fremdsprachlichem Unterricht wiedererkennen. Sie werden u.a. im zweiten Abschnitt dieser Einheit wieder aufgegriffen, wenn es darauf aufbauend um die konkrete Unterrichtsplanung geht.

In Kapitel 1.1 haben wir versucht, Sie zunächst zu einer Selbsteinschätzung Ihrer eigenen sprachlichen Fähigkeiten (Kompetenzen) anzuregen. Im Anschluss daran sollten Sie anhand eines Videoausschnitts die sprachlichen Fähigkeiten von zwei Lernenden einschätzen. Vor diesem Hintergrund haben wir uns dann kurz mit der Rolle von Können, Wollen und Sollen im unterrichtlichen Kontext beschäftigt. Dieses Kapitel sollte der Sensibilisierung für die weiteren Inhalte dienen.

Im Folgenden werden wir uns nun mit einem zentralen Dokument, dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) beschäftigen, der einen großen Einfluss auf Curricula, Lehrwerke, Prüfungen und damit auf den Fremdsprachenunterricht insgesamt hat. Im GER wird ein handlungs- und kompetenzorientierter Ansatz vertreten: Sprachliches Können und kommunikatives Handeln werden mithilfe von Kann-Aussagen im Detail beschrieben und nach Niveaustufen unterschieden. Diese Beschreibungen können von Ihnen dazu genutzt werden, sprachliche Leistungen Ihrer Lernenden genauer zu charakterisieren und im Niveau voneinander zu unterscheiden. Die Beschreibungen können außerdem dazu dienen, gestufte Ziele für das Sprachenlernen und für Prüfungen zu formulieren, d.h., sie stellen nach Niveaus differenzierte Lernziele und Prüfungsziele dar.

DLL 6, S. 13

Auf diese Weise können auch individuelle und gruppenspezifische Lernzuwächse erfasst und genauer beschrieben werden. Damit bildet der GER eine wichtige Grundlage sowohl für spezifische unterrichtliche Fördermaßnahmen als auch für Lehrwerke, Tests und Prüfungen sowie für eine Selbstevaluation z.B. anhand eines Portfolios. Wir werden uns in den nächsten beiden Teilkapiteln zunächst dem GER und hier speziell den zentralen Konzepten der Handlungs- und Kompetenzorientierung widmen.

Wenn Sie dieses Teilkapitel bearbeitet haben, dann können Sie beurteilen, inwieweit Sie schon über wichtige Aspekte des GER informiert sind und was Sie noch weiter vertiefen sollten, einschätzen, welche Bedeutung der GER (schon) für Ihren Unterricht hat.

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen, kurz GER, wurde nach einer langen Entwicklungsphase vom Europarat 2001 in einer englischen und französischen Version sowie in einer deutschen Übersetzung in seiner (vorläufig) endgültigen Fassung veröffentlicht. Neben der Abkürzung GER oder GeR wird zum Teil (z.B. in Österreich) die Abkürzung GERS verwendet. Der GER soll für verschiedene Sprachen eine Basis für die Entwicklung von Curricula und die Beschreibung von Lehr- und Lernzielen sowie Methoden und Verfahren der Evaluation bieten.

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

DLL 6, S. 14

Mit Sicherheit sind Sie schon einmal mit dem GER in Berührung gekommen, wenn auch vielleicht nur in Form von Buchstaben-Zahlen-Kombinationen wie A1, A2, B1, B2, C1 oder C2 auf den Buchdeckeln von DaF-Lehrwerken. Möglicherweise sind Ihnen ebenfalls schon

Bezeichnungen wie B1.1 und B1.2 oder auch B1 und B1+ begegnet – z.B. in Prüfungsunterlagen zur Differenzierung zwischen einem unteren und einem oberen B1-Niveau. Vermutlich haben Sie sogar die Behauptung gehört, dass mit dem GER eine neue Ära der Fremdsprachendidaktik begonnen hat. Vielleicht gibt es aber auch einige Kolleginnen und Kollegen, die von negativen Erfahrungen mit dem GER berichten und der Zeit vor dem Referenzrahmen nachtrauern.

Welche der folgenden Aussagen treffen auf Sie zu? Kreuzen Sie an und begründen Sie oder nennen Sie ein Beispiel.

Auf meinem Lehrwerk steht eine Niveaustufenbezeichnung (z.B. A2) des GER.

Ich habe auf einer Tagung, Fortbildung oder ähnlichen Veranstaltungen vom GER gehört.

In meinem Land spielt der GER für fremdsprachliche Fächer eine große Rolle.

Ich nutze den GER, wenn ich meinen Unterricht plane.

Meine Lernenden kennen den GER.

Ich finde es gut, dass es den GER in meinem Land gibt.

Ich kenne die Niveaustufen und weiß ungefähr, wie sie gegeneinander abgegrenzt sind.

Ich kenne mit dem GER verbundene Konzepte wie z.B. Kann-Beschreibungen und Handlungsorientierung.

DLL 6, S. 15

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

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

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

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

Was befähigt uns dazu, auf diese Weise zu handeln?

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

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

Wie läuft der Sprachlernprozess ab?

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

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

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

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

Viele denken, wenn sie GER hören, zunächst an Niveaustufen und Kompetenzbeschreibungen. Daher werden wir nun auf diese Thematik eingehen. Wir möchten Ihnen zunächst das häufig genannte Beispiel der sogenannten Globalskala für die Niveaustufen oder auch Kompetenzniveaus A1–C2 geben, selbst wenn Sie diese schon kennen sollten.

DLL 6, S. 16

Wenn Sie die Kann-Beschreibungen in der Skala oben lesen, wird Ihnen auffallen, dass sie als sprachliche Handlungen beschrieben sind. Sie haben diesen Begriff nun schon öfter gelesen. Hinter ihm steht die Überzeugung, dass die sprachliche Handlungsfähigkeit das Hauptziel fremdsprachlichen Unterrichts darstellt. Die Lernenden sollen durch den Deutschunterricht vor allem befähigt werden, in unterschiedlichen Situationen und Lebensbereichen sprachlich zu handeln, also kommunikative Aktivitäten auszuführen. Das heißt, sie können andere verstehen und sich anderen gegenüber verständlich machen. Sie können eigene Meinungen ausdrücken und auf andere eingehen. Sie können deutsche Texte verstehen und Texte auf Deutsch verfassen. Sie können mit Menschen anderer Kulturen sprachlich angemessen umgehen. Kurz, sie können selbstbewusst am gesellschaftlichen Leben teilnehmen; denn sie haben gelernt zu kommunizieren. Wie gut diese sprachlichen Handlungen ausgeübt werden können, das wird in den Kompetenzniveaus beschrieben. Auf den ersten Blick ist es nicht leicht, die unterschiedlichen Niveaus zu unterscheiden. Hier muss man den

Beschreibungsmerkmalen besondere Aufmerksamkeit schenken. Die folgende Aufgabe dient dazu, Sie für die kleinen, aber entscheidenden Unterschiede zu sensibilisieren.

DLL 6, S. 17

Lesen Sie die Beschreibungen der Kompetenzniveaus aus dem GER noch einmal genau durch. Unterstreichen Sie zunächst die Wörter, bei denen der Unterschied zwischen den Niveaustufen deutlich wird. Ergänzen Sie dann die Tabelle anhand der Unterstreichungen. Hauptinhalte abstrakter Texte verstehen, sich spontan und fließend verständigen, sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken.

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

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

Die nächste Aufgabe soll bewirken, dass die im Zitat verwendeten Begriffe für Sie konkreter und fassbarer werden:

DLL 6, S. 69

In den Beispielen 1 und 2 kann die Lehrkraft in der Regel beobachten, ob das Lernziel erreicht wurde. Das Lernziel in Beispiel 3 ist nicht direkt überprüfbar, ist aber ein wichtiges Ziel in der interkulturellen Didaktik.

Wie wir bereits wissen, beziehen sich Lernziele auf unterschiedliche Kompetenzbereiche. Deshalb ist es unabdingbar, dass zu einem übergreifenden Lernziel einer Unterrichtseinheit auch Teillernziele formuliert werden, die aufeinander aufbauen und

sich ergänzen, damit die erwartete Kompetenz seitens der Schülerinnen und Schüler erreicht werden kann.

Welche Kenntnisse und Fertigkeiten brauchen Lernende, um das Lernziel „in einem Restaurant etwas zu trinken und zu essen bestellen“ zu erreichen?

Ordnen Sie den Lernzielbereichen die Teillernziele 1–11 zu und schreiben Sie die passenden Nummer in die rechte Spalte.

Teillernziele:

Lernerin Lerner ist sensibilisiert für die interkulturellen Unterschiede beim Essen und bei einem Restaurantbesuch zwischen ihrer/seiner und der deutschsprachigen Kultur.

Lernerin Lerner kann die Äußerungen verständlich aussprechen und Wort- und Satzakzente und die Sprechmelodie verständlich einsetzen.

Lernerin Lerner kennt die gängigen Speisen deutscher Küche.

Lernerin Lerner kennt die wichtigsten Bezeichnungen für Speisen und Getränke.

Lernerin Lerner kennt die indefiniten Artikel im Akkusativ.

Lernerin Lerner kennt die Struktur „Ich hätte gerne...“.

Lernerin Lerner kennt Memorisierungshilfen für Wortschatz und Artikel und wendet diese an.

Lernerin Lerner vergleicht die Akkusativformen mit denen der Herkunftssprache.

Lernerin Lerner kennt das Genus der entsprechenden Nomen.

Lernerin Lerner weiß, dass in der Struktur „Ich hätte gerne ...“ eine Akkusativergänzung folgt.

Lernerin Lerner kann Personen fragen, wie man etwas auf Deutsch sagt.

Wenn man sieht, welche Kenntnisse und Fertigkeiten Lernende brauchen, um das Lernziel „sich auf Deutsch in einem Restaurant etwas zu essen oder zu trinken bestellen können“ zu erreichen, wird deutlich, welche Lerninhalte vermittelt werden müssen. Es wird auch deutlich, dass Lernende aus den unterschiedlichsten Gründen Schwierigkeiten haben können, dieses Lernziel zu erreichen.

Wir werfen nun einen Blick in eine Sequenz eines Unterrichtsmitschnitts aus einem Integrationskurs in München. Sie sehen den Schluss der Stunde.

DLL 6, S. 70

Sehen Sie Integrationskurs, Sequenz 7.

Welches globale Lernziel wurde in dieser Unterrichtseinheit Ihrer Meinung nach angestrebt?

Welche Teillernziele im Bereich der sprachlichen Mittel sind dafür zu erreichen?

Welche Teillernziele im Bereich des prozeduralen Wissens sind dafür zu erreichen?

Welche Teillernziele im Bereich persönlichkeitsbezogener Kompetenzen sind dafür zu erreichen?

In welchen Bereichen hatten die Teilnehmenden wohl doch mehr Schwierigkeiten bzw. Defizite, als die Lehrerin vielleicht gedacht hat?

Wir haben gesehen, dass sich Lernziele auf mehrere Dimensionen des menschlichen Handelns beziehen können, auf das Wissen, das Können und auf die Einstellungen Meinungen Haltungen, die man einnimmt. Bei der Unterrichtsplanung müssen wir darauf achten, vor allem den Bereich der prozeduralen Fertigkeiten und die Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit ausreichend zu berücksichtigen.

Lernziele formuliert man häufig als sogenannte Kann-Beschreibungen, je präziser die erwartete Kompetenz beschrieben ist, desto eher kann überprüft werden, ob diese Kompetenz erreicht wurde.

Die Frage nach den Lernzielen steht sinnvollerweise am Beginn einer Unterrichtsplanung.

DLL 6, S. 71

Ziel dieses Teilkapitels ist, dass Ihnen bewusst ist, dass ohne Kenntnis der Ausgangslage der Lernenden kein Unterricht geplant werden kann, Sie Unterrichtsverläufe an die Ausgangslage Ihrer Lernenden anpassen können, Sie bei der Planung von Unterricht die Heterogenität einer Lerngruppe berücksichtigen können.

Wie bei einer Bergwanderung, bei der wir die Höhe des Gipfels mit der Höhe des Ausgangspunktes vergleichen, um die Höhenmeter auszurechnen, bedenken wir als Lehrende, wie die Ausgangslage unserer Lernenden ist, wo sie stehen, was sie bereits können oder mitbringen, bevor wir uns an die Planung machen. Bei der Bestimmung der Ausgangslage können uns in vielen Fällen Prüfungs- und Evaluationsverfahren helfen, die Sie in der Einheit Prüfen, Testen, Evaluieren näher kennenlernen werden.

Grafisch lässt sich dieses Zusammenspiel folgendermaßen darstellen:

Wenn wir von einem zu erreichenden Ziel rückwärts planen, kommen wir schnell zu der Überlegung, in welchen Bereichen wir für unsere Lernenden Materialien Unterstützung oder Vermittlung von Inhalten Kompetenzen vorsehen müssen, damit sie das anvisierte Lernziel erreichen können.

Was diese Überlegungen für die Planung von Unterricht bedeuten kann, überlegen wir in diesem Kapitel anhand einer Lektion aus dem Lehrwerk studio d A1, einem Lehrwerk für erwachsene studentische Lernende.

Das Inhaltsverzeichnis führt zu Lektion 9 unter anderem folgende Sprachhandlung auf: „Die Lernenden können in der Vergangenheitsform über Ferien und Urlaub sprechen.“

Wir wissen, dass die Lernenden hierfür über bestimmte sprachliche Mittel verfügen müssen: Sie müssen relevante Ausdrücke aus dem Wortfeld Urlaub Reisen kennen, sie müssen wissen, dass man auf Deutsch in der mündlichen Kommunikation für diese Sprachhandlung am häufigsten das Perfekt benutzt und sie müssen wissen, wie das Perfekt gebildet wird, und die Wortposition im Satz kennen.

Außerdem brauchen sie u.a. die Fähigkeit, sich eine Regel zu erschließen, sich die Regel zu merken und die Regel auf die Bildung von Ausdrücken im Perfekt anzuwenden, um die neu erworbene Struktur und Lexik in der angestrebten Sprachhandlung anzuwenden. Und in einer Kommunikation über Urlaub müssen sie auf die Fragen des Gesprächspartners eingehen können.

DLL 6, S. 72

Um nun eine Unterrichtseinheit auf der Basis dieser Lehrwerkslektion zu planen, müssen wir berücksichtigen, was unsere Lernenden (noch nicht) wissen, was sie gut bzw. noch nicht so gut können.

Sehen wir uns im Folgenden die vorgeschlagenen Schritte des Lehrwerks an. Links sehen Sie den Ausschnitt aus dem Kursbuch, in der Mitte die methodischen Erläuterungen aus dem Lehrerhandbuch und rechts haben wir jeweils die Teillernziele der einzelnen Schritte des Unterrichts formuliert.

Im Raum hängt eine Europakarte. Die TN* gruppieren sich um die Karte und verfolgen den Verlauf der Donau. Ein TN zeigt und nennt die Länder, durch die die Donau fließt.

TN kennen den Verlauf der Donau und die Länder, durch die die Donau fließt

Selektives Lesen und Ordnen der Informationen. Die TN beginnen bei den Fotos, die eindeutig identifizierbar sind (Ausschlussverfahren). TN können einem Text selektiv Informationen entnehmen, um Bild und Textabschnitte zuzuordnen und die beschriebene Reiseroute nachzuvollziehen.

Die TN arbeiten in Tischgruppen oder in Partnerarbeit. Die TN kennen die Bedeutung der „Ferienwörter“, die im Text vorkommen.

DLL 6, S. 73

Die TN benutzen die Redemittel und befragen sich zunächst in Partnerarbeit. Sind alle Fragen gestellt und beantwortet, gehen die TN durch den Raum und fragen andere TN. Dabei werden die neuen Strukturen wiederholt und gefestigt. Als Hilfe können Sie die Fragen in Stichworten (Radtour gemacht? – in der Ostsee gebadet?) auf je einen Zettel schreiben und vertiefen.

Die TN können die vorgegebene Struktur „Haben Sie schon mal ...?“ verwenden und darauf reagieren.

Die TN übertragen die Tabelle in ihre Hefte, markieren im Text der Aufgabe 2.2 die Perfektformen und tragen sie in der Form entsprechend in die Tabelle ein. Gehen Sie herum und helfen Sie den TN bei dieser Aufgabe oder bereiten Sie die Tabelle als Tafelbild Folie vor und erarbeiten Sie die Einträge im Plenum. Damit ist gleichzeitig eine Selbstkontrolle für die TN möglich. Hinweis: Sie können je nach Leistungsniveau der Gruppe erklären, dass es sich hier um das Perfekt der regelmäßigen Verben handelt. Die TN erkennen Perfektformen im Text und können diese den verschiedenen Formen der Partizipbildung von schwachen Verben zuordnen.

Das Perfekt mit haben bildet man so: Haben wird konjugiert und das Partizip II steht am Satzende. Die Satzposition von haben kann noch einmal an den Beispielsätzen deutlich gemacht werden: Aussagesatz Fragesatz und Satzfrage.

Die TN kennen die Regel zur Perfektbildung.

Die TN bilden weitere Perfektformen und übertragen sie in die Tabelle von a). Bereiten Sie zur Kontrolle eine Folie vor. Während die TN die Einordnung vorlesen, decken Sie Stück für Stück die Spalten auf.

Die TN können zu vorgegebenen Verben das Partizip II bilden.

DLL 6, S. 74

Eine Unterrichtsplanung, die auf diesem vorgeschlagenen Weg basiert, wird für verschiedene Zielgruppen natürlich ganz unterschiedlich aussehen.

Lesen Sie, wie Lehrende, die wir befragt haben, die Ausgangslage ihrer Kursgruppe auf A1 vor dieser Lektion beschrieben haben:

Meine Teilnehmenden haben geringe Geografiekenntnisse in Bezug auf Europa.

Ich habe Wiederholer, die kennen das Perfekt bereits.

Meine Teilnehmenden wissen sicher nicht mehr so genau, dass es trennbare Verben gibt und welche das sind.

Meine Teilnehmenden brauchen sehr lange, bis sie sich eine Regel einprägen und diese anwenden können.

Meine Teilnehmenden sprechen kein Englisch und kennen bisher keine zweigeteilten Verbformen.

Wählen Sie eine der Situationen A bis E aus und formulieren Sie, wie Sie das Vorgehen im Lehrerhandbuch und im Lehrwerk modifizieren würden. Begründen Sie Ihre Modifikation.

Wenn wir nun eine Gruppe von Individuen zu einem Ziel führen wollen, so müssen wir auch bedenken, dass jede/r Lernende individuell unterschiedliche Bedürfnisse, Defizite, Sprach-

und Wissensbestände hat und unterschiedliche Lernpotenziale und -präferenzen mitbringt. Hermann Funk beschreibt dies im Vorwort zu studio d A1 folgendermaßen: Die einen Kursteilnehmer brauchen mehr Bilder, die anderen glauben, dass Lernen nur bei den Grammatikregeln anfängt und dort aufhört. Die gleiche Unterrichtszeit und das gleiche Lernmaterial für alle führen deshalb zu individuell sehr unterschiedlichen Ergebnissen. Als Lehrpersonen können wir zwar das Angebot an Lernmaterial und -zeit steuern, aber nicht den individuell verschiedenen Zeitpunkt, an dem unsere Kursteilnehmer Lernstoff aufnehmen und Regeln verstehen. Wie können wir damit umgehen? Zunächst gilt es, die individuellen Unterschiede zu akzeptieren und einen Unterricht anzubieten, der möglichst offen ist für verschiedene Lernwege, Lernzeiten und unterschiedliche Materialien, also flexibel.

Diese Art, Unterricht zu planen, nennt man Binnendifferenzierung. Die Anforderung, im Unterricht differenziert vorzugehen, kennen Sie bestimmt. In jeder Lerngruppe gibt es Teilnehmende, die sehr langsam lernen und arbeiten, es gibt aber auch diejenigen, die immer sofort mit allen Aufgaben fertig sind. Es gibt Schülerinnen und Schüler, die sich alles sofort merken, wenn sie nur zuhören, und es gibt andere, die alles mehrmals notieren müssen, bis sie sich etwas merken können. Wir könnten viele solcher Unterschiede anführen.

Wie aber kann man differenzieren und dies bei der Planung bereits berücksichtigen? Bearbeiten Sie im Folgenden die Aufgabe, die Sie thematisch am ehesten interessiert:

DLL 6, S. 75

Sie planen in einem bestimmten Abschnitt einer Unterrichtsstunde die Bearbeitung einer Übung im Arbeitsbuch. Diese Übung hat 15 Teilaufgaben.

Welche Möglichkeiten der Flexibilisierung könnten Sie sich vorstellen? Kreuzen Sie an. Die rechte Hälfte der Lernenden startet bei der ersten Aufgabe und arbeitet nach unten, die anderen starten bei der letzten Aufgabe und arbeiten nach oben. Ich stoppe, wenn ich sehe, dass alle Teilaufgaben bearbeitet wurden.

Ich gruppiere die Lernenden nach schnellen, mittleren und langsamen Lernenden. Gruppe 1 bekommt alle Teilaufgaben, Gruppe 2 bekommt etwas mehr als die Hälfte der Aufgaben und die letzte Gruppe bekommt nur einen kleinen Teil.

Ich gruppiere die Klasse in stärkere und schwächere Lernende und wähle aus dem Übungsangebot leichte und schwere Aufgaben aus, die ich auf die zwei Gruppen verteile.

Ich stelle zur Wahl: Die Aufgaben können schriftlich oder mündlich bearbeitet werden.

Ich stelle zur Wahl: Die Aufgaben können mit oder ohne Hilfsmittel bearbeitet werden.

Ich kopiere die Lösungen zu den Aufgaben auf ein Arbeitsblatt, knicke die Lösungen aber um. Die Lernenden entscheiden, ob sie mit Lösungen oder ohne arbeiten.

Welche anderen Möglichkeiten kennen Sie?

Sie planen eine Textarbeit.

Welche Möglichkeiten der Flexibilisierung könnten Sie sich vorstellen? Kreuzen Sie an.

Eine Teilgruppe erhält den gesamten Text, eine nur einen halben.

Ich bereite verschieden lange, schwere Textausschnitte vor, die Lernenden können auswählen, welchen sie bearbeiten, am Ende erhalten alle den gesamten Text.

Ich bereite zu einem Thema verschiedenartige Texte vor: mit und ohne Abbildungen, aus verschiedenen Zeitungen, Online-Zeitungen, Sachtexte, fiktionale Texte usw. Die Lernenden wählen aus und wir besprechen gemeinsam die Lektüreergebnisse.

Die Lernenden bearbeiten einen Textabschnitt zu zweit.

Den Text gibt es nur zum Lesen oder auch zum Hören. Die Lernenden entscheiden, welche Variante sie möchten.

Wenn eine Regel formuliert werden soll: Ich stelle zur Wahl, ob dies durch eine Zeichnung oder durch einen Merksatz geschieht.

Welche anderen Möglichkeiten kennen Sie?

DLL 6, S. 76

Sie planen eine Wortschatzarbeit.

Welche Möglichkeiten der Flexibilisierung könnten Sie sich vorstellen? Kreuzen Sie an.

Die Lernenden wählen, ob sie die Wörter in ihr Heft, ihren Zettelkasten notieren, oder ob sie mit einem Partner zusammen gehen und sich gegenseitig abfragen.

Die Lernenden lernen so viele Wörter, wie sie können.

Die Lernenden lernen nur die Wörter, die sie noch nicht kennen und die sie für nützlich erachten.

Die Lernenden entscheiden, ob sie die Wörter aufschreiben oder mit ihrem Handy aufnehmen möchten.

Welche anderen Möglichkeiten kennen Sie?

Sie planen Dialogarbeit.

Welche Möglichkeiten der Flexibilisierung könnten Sie sich vorstellen? Kreuzen Sie an.

Ich gruppiere die Klasse in stärkere und schwächere Lernende. Die Schwächeren erhalten den Beispieldialog aus dem Lehrwerk, den sie nachsprechen und eventuell auswendig lernen. Die Stärkeren erhalten ein Dialoggerüst mit dem Auftrag, den Beispieldialog zu modifizieren.

Ich gruppiere die Klasse in stärkere und schwächere Lernende. Die Stärkeren spielen Souffleusen für die Schwächeren.

Die Stärkeren bekommen die Aufgabe, den Dialog zu erweitern.

Ich kopiere das Dialoggerüst auf ein Arbeitsblatt, auf dieses kopiere ich auch Dialogteile, die kombiniert werden können. Dieser Teil des Arbeitsblattes wird umgeknickt und die Lernenden entscheiden, ob sie ihn benützen möchten oder nicht.

Welche anderen Möglichkeiten kennen Sie?

Was an der Sequenz des Unterrichtsmitschnitts aus Aufgabe 43 deutlich wird, erfahren Sie tagtäglich in Ihrer Lehrpraxis: Die Individuen in Ihrer Gruppe haben ganz unterschiedliche Wissensstände, Defizite und Bedürfnisse.

Tauschen Sie sich mit einer Kollegin, einem Kollegen aus und sammeln Sie die zehn „besten“ Ideen, wie man im Unterricht binnendifferenzierend arbeiten könnte.

Die Erreichung von erwarteten Kompetenzen oder Lernzielen kann nicht ohne die Berücksichtigung des Lernstandes und der Lernvoraussetzungen und -vorlieben der Lernenden geplant werden.

Auch bei der Analyse der Ausgangslage muss die Individualität jedes einzelnen Lernenden berücksichtigt werden.

DLL 6, S. 77

Ziel dieses Teilkapitels ist, dass Sie die Bedeutung von Lernaktivitäten für das Sprachenlernen kennen, Teillernzielen passende Lernaktivitäten zuordnen können. Vielleicht werden Sie sich wundern, warum als nächster Schritt nicht die Frage nach unserer Aktivität im Unterricht kommt, sondern wir uns fragen, was Lernende in der geplanten Unterrichtseinheit tun, um die Teillernziele zu erreichen. Der Grund ist: Wir nehmen die Prinzipien von Lerneraktivierung, Handlungsorientierung und Förderung von Lernerautonomie ernst und sind sicher, dass sich diese Reihenfolge positiv auf die Planung auswirkt.

Was können nun Lernaktivitäten sein?

Hier einige Beispiele:

Die Lernenden ...

beantworten Fragen der Lehrkraft, des Lehrmaterials.

lesen einen Text und entnehmen Informationen.

bearbeiten ein Arbeitsblatt.

ordnen Elemente einander zu (**z.B.** Partizipien und Infinitive).

berichten der Partnerin, dem Partner.

machen Notizen.

usw.

Sie sehen, dass Lernaktivitäten von den Lernenden selbst ausgeführt werden mit dem Ziel, etwas zu lernen. Man kann sie in vielen Fällen gut beobachten. Versuchen Sie dies jetzt.

Sehen Sie jetzt den Zusammenschritt Lernaktivitäten im DaF-Unterricht an einer Schule in Lissabon.

Ordnen Sie jeder der gezeigten Lernaktivitäten die Nummer der jeweiligen Szene zu.

Die S* präsentieren Ergebnisse auf dem Overheadprojektor.

Die S hören Vokabeln von einer CD.

Die S beantworten die Fragen der Lehrerin.

Die S notieren Grammatikregeln in ihr Heft.

Die S sprechen Dialoge vor der Lerngruppe.

Die S bearbeiten ein Arbeitsblatt.

Die S ordnen Bilder an der Tafel.

Die S vergleichen ihre Lösungen mit denen ihrer Lernpartner.

Die S bearbeiten eine Übung im Lehrwerk.

S* = Schülerinnen und Schüler

DLL 6, S. 79

Doch wovon hängt ab, welche Lernaktivität ich für ein bestimmtes (Teil)Lernziel auswähle?

Beschäftigen wir uns noch einmal mit der Lektion 9 aus studio d A1:

Im Raum hängt eine Europakarte. Die TN* gruppieren sich um die Karte und verfolgen den Verlauf der Donau. Ein TN zeigt und nennt die Länder, durch die die Donau fließt.

TN kennen den Verlauf der Donau und die Länder, durch die die Donau fließt.

Selektives Lesen und Ordnen der Informationen. Die TN beginnen bei den Fotos, die eindeutig identifizierbar sind (Ausschlussverfahren).

TN können einem Text selektiv Informationen entnehmen, um Bild und Textabschnitte zuzuordnen und die beschriebene Reiseroute nachzuvollziehen.

Die TN arbeiten in Tischgruppen oder in Partnerarbeit.

Die TN kennen die Bedeutung der „Ferienwörter“, die im Text vorkommen.

Die TN benutzen die Redemittel und befragen sich zunächst in Partnerarbeit. Sind alle Fragen gestellt und beantwortet, gehen die TN durch den Raum und fragen andere TN. Dabei werden die neuen Strukturen wiederholt und gefestigt. Als Hilfe können Sie die Fragen in Stichworten (Radtour gemacht? – in der Ostsee gebadet?) auf je einen Zettel schreiben und vertiefen.

Die TN können die vorgegebene Struktur „Haben Sie schon mal ...?“ verwenden und darauf reagieren.