DEUTSCH LEHREN LERNEN

Aufgaben, Übungen, Interaktion

4

Hermann Funk
Christina Kuhn
Dirk Skiba
Dorothea Spaniel-Weise
Rainer E. Wicke

Langenscheidt
GOETHE INSTITUT
Klett

Aufgaben, Übungen, Interaktion

4

Hermann Funk
Christina Kuhn
Dirk Skiba
Dorothea Spaniel-Weise
Rainer E. Wicke

unter Mitarbeit von
Julia Ricart Brede

Телеграм Немецкие книги и учебники t.me/lehrwerke

Klett-Langenscheidt

München

Fort- und Weiterbildungsreihe des Goethe-Instituts
Allgemeiner Herausgeber: Goethe-Institut
Herausgeber dieser Einheit: Karin Ende, Goethe-Institut e.V.
Fachlektorat: Karin Ende, Ulrike Würz
Redaktion: Cornelia Rademacher
Manuskriptbetreuung: Steffi Borneleit
Illustrationen: Daniela Kohl, heutebunt
Filmproduktion: Magnus Froböse, Context Film

Diese Einheit ist Bestandteil der Fort- und Weiterbildungsreihe *Deutsch Lehren Lernen*.

Die ersten sechs Einheiten der Reihe *Deutsch Lehren Lernen*, die auf einem gemeinsamen Curriculum basieren, wurden durch folgende Mitglieder des Beirats Sprache des Goethe-Instituts wissenschaftlich begleitet: Prof. Hans Barkowski (FSU Jena), Prof. Rüdiger Grotjahn (RU Bochum), Prof. Britta Hufeisen (TU Darmstadt) und Prof. Michael Legutke (JLU Gießen).

1. Auflage 1 5 4 3 2 1 | 2018 17 16 15 14

© 2014 Goethe-Institut, München
Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf deshalb der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Koordination: Sabine Wenkums
Verlagsredaktion: Dr. Esther Debus-Gregor
Covergestaltung: Bettina Lindenberg, München
Innengestaltung: Ute Weber GrafikDesign, Geretsried
Satz: kaltner verlagsmedien GmbH, Bobingen
Gesamtherstellung: Print Consult GmbH, München

ISBN 978-3-12-606968-7

MIX
Papier aus verantwortungsvollen Quellen
FSC® C084279

Symbole

Arbeitsblatt/Arbeitsmaterialien

www-Link

Auszug aus einem Lehrwerk

Video-QR-Code: weitere Informationen auf Seite 6. Video

Information zum verwendeten Video

Aufgabe möglichst in Partner- oder Gruppenarbeit zu bearbeiten

relevant für Präsenzphase, wenn kombinierte Fortbildungsveranstaltung besucht wird

Blau gesetzte Begriffe werden im Glossar erklärt. Sie sind dann blau, wenn sie eingeführt werden.

Weitere Informationen finden Sie auf www.goethe.de/dll.

Inhalt

Vorwort 5

Einleitung 7

1 Aufgaben und Übungen im Fremdsprachenunterricht 8

1.1 Was sind Aufgaben und Übungen? 9

1.1.1 Aufgaben und Übungen unterscheiden 10

1.1.2 Didaktisch-methodische Prinzipien 16

1.1.3 Zur Verteilung von Aufgaben und Übungen in Lernfeldern 22

1.2 Was sind gute Aufgaben und Übungen? 26

1.2.1 Übungstypen 26

1.2.2 Erfolgsorientierte Übungen 33

1.2.3 Sprachkompetenz mit Aufgaben und Übungen aufbauen 40

2 Lernen durch Interaktion 48

2.1 Arbeits- und Sozialformen kennenlernen 50

2.2 Einsatz von Arbeits- und Sozialformen 57

2.2.1 Frontalunterricht 57

2.2.2 Einzelarbeit 61

2.2.3 Partnerarbeit 63

2.2.4 Gruppenarbeit 68

2.3 Die Rolle der Lehrenden im Interaktionsprozess 76

2.3.1 Schaffen einer positiven Lernatmosphäre 77

2.3.2 Unterrichtsaktivitäten organisieren 80

3 Aufbau von produktiven Fertigkeiten 84

3.1 Sprechen 84

3.1.1 Anforderungen an das Training der Fertigkeit Sprechen 88

3.1.2 Aufgaben und Übungen zum Sprechen 92

3.1.3 Flüssiges Sprechen trainieren 102

3.1.4 Unterrichtssequenz: Talkrunde 105

3.2 Schreiben 108

3.2.1 Schriftliche Übungen 111

3.2.2 Schriftliche Aufgaben 117

3.2.3 Kollaboratives Schreiben 121

3.2.4 Unterrichtssequenz: Lebenslauf 123

4 Komplexe Lernaufgaben: Projekte 126
4.1 Merkmale von projektorientiertem Lernen 126
4.2 Mikroprojekte und Makroprojekte 131
4.2.1 Mikroprojekte 131
4.2.2 Makroprojekte 137
4.3 Lehrerrolle im Projektunterricht 149
4.4 Projektkompetenz aufbauen 152
4.5 Projekte planen 155

5 Praxiserkundungsprojekt planen 157

Lösungsschlüssel 160

Glossar 170

Literaturhinweise 178

Quellenangaben 181

Angaben zu den Autoren 183

Übersicht über die Videos auf der DVD 184

Vorwort

Wir freuen uns, dass Sie sich entschieden haben, Ihre Kompetenz im Unterrichten von Deutsch als Fremdsprache mit der Fort- und Weiterbildungsreihe *Deutsch Lehren Lernen* weiterzuentwickeln.

Die ersten sechs Einheiten sind:

- Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung
- Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?
- Deutsch als fremde Sprache
- Aufgaben, Übungen, Interaktion
- Lernmaterialien und Medien
- Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung

Diese sechs Einheiten beschäftigen sich mit den Lehrenden als Hauptakteuren von Unterricht und den grundlegenden Elementen von Unterricht: den Lernenden, der deutschen Sprache als fremder Sprache, der Interaktion im Klassenzimmer, den Lernmaterialien und Medien sowie mit der Unterrichtsplanung und den Vorgaben für Unterricht wie Curricula und didaktisch-methodischen Prinzipien für die Unterrichtsplanung. In jeder der sechs Einheiten werden zunächst die grundlegenden Bedingungen des Lehrens und Lernens dargestellt, um besser zu verstehen, was das Lehren und Lernen einer Fremdsprache ausmacht. Anschließend wird erarbeitet, wie Lehrende in der Unterrichtspraxis mit diesen Erkenntnissen arbeiten können.

Die sechs Einheiten können Sie in jeder Reihenfolge bearbeiten. Sie sind so gestaltet, dass sie auch einzeln gelesen werden können.

Neben diesen Einheiten der Basisqualifizierung erscheinen künftig noch weitere Einheiten, mit denen Sie Ihr Wissen und Können als Lehrende vertiefen können.

Damit Sie dieses Material erfolgreich bearbeiten können, erhalten Sie hier einige Hinweise:

Bearbeitung der Aufgaben

Deutsch Lehren Lernen ist ein Material, das sich durch die Bearbeitung der Aufgaben erschließt. Es gibt unterschiedliche Aufgabentypen. Zu den geschlossenen Aufgaben mit nur einer richtigen Lösung finden Sie die Antworten im Lösungsschlüssel. Zu halb offenen Aufgaben gibt es mehrere Antwortmöglichkeiten. Die hierzu im Lösungsschlüssel angebotenen Antworten sind also lediglich als eine von vielen vorstellbaren Lösungen zu verstehen. Es kommt sehr häufig vor, dass Sie in den Aufgaben Ihre persönlichen Erfahrungen oder die Bedingungen, unter denen Sie unterrichten, Ihre Beobachtungen und Einschätzungen reflektieren. Zu solchen Fragestellungen finden Sie keine Lösungen.

Im Buch selbst gibt es aus Platzgründen nur jeweils eine Schreibzeile. Schreiben Sie, wenn nötig, auf separaten Blättern. Wir empfehlen Ihnen, sich einen Ordner anzulegen, in dem Sie diese Blätter sammeln.

Arbeit mit den Unterrichtsmitschnitten

Dieses Symbol zeigt Ihnen, dass Sie einen Unterrichtsmitschnitt sehen werden.

Durch die Beobachtung von Unterricht können Sie etwas über das Lehren und Lernen und damit indirekt auch etwas über Ihren eigenen Unterricht lernen. Die in dieser Einheit eingesetzten Unterrichtsdokumentationen zeigen keinen modellhaften, sondern authentischen Unterricht, sind also nicht immer als Best Practice zu verstehen. Sie sollen Ihnen helfen, Unterricht zu reflektieren und Antworten auf Fragen zu finden, die Ihnen in Ihrer Professionalisierung begegnen.

Die Unterrichtsmitschnitte sind in Sequenzen aufgeteilt und zum Teil für die Entwicklung von *Deutsch Lehren Lernen* aufgenommen worden, zum Teil handelt es sich um Archivaufnahmen, daher variiert die technische Qualität. Zusätzlich zu diesen Sequenzen finden Sie auch Zusammenschnitte zu bestimmten Themen oder Interviews mit Lehrenden.

Am Ende des Buches finden Sie eine Übersicht über die verwendeten Videos, die auf der beiliegenden DVD zu finden sind.

Die DVD ist so programmiert, dass Sie sie in einem DVD-Player oder aber an Ihrem Computer ansehen können. Um die Videos am Computer ansehen zu können, installieren Sie am besten den kostenfreien VLC-Player.

QR-Code

Über den QR-Code neben den Video-Icons können Sie die Videos auch direkt von Ihrem mobilen Endgerät sehen. Sie müssen dafür online sein: QR-Code einscannen, Passwort „Aufgaben" eingeben und Video ansehen. Weitere Informationen zu QR-Readern finden Sie unter: www.goethe.de/dll/qr.

Austausch mit Kollegen

Der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen ist im Rahmen von Fort- und Weiterbildung besonders wertvoll. Selbst wenn Sie diese Einheit als Selbstlernmaterial bearbeiten, haben Sie vermutlich Gelegenheit, andere Lehrerinnen und Lehrer um ihre Einschätzungen zu bitten oder könnten sie einladen, sich gemeinsam mit Ihnen ein Interview oder einen Unterrichtsmitschnitt anzusehen und zu diskutieren. Dieses Icon markiert Aufgaben, die Sie in Kooperation mit einer Kollegin oder einem Kollegen bearbeiten können.

Praxiserkundungsprojekte

Das fortbildungsdidaktische Konzept von *Deutsch Lehren Lernen* ist der Aktions- oder Handlungsforschung verpflichtet: Das Lernen im Klassenzimmer/Kursraum kann dadurch optimiert werden, dass Sie als Lehrkraft fremden und eigenen Unterricht beobachten und reflektieren, neue Handlungsmöglichkeiten erkennen und in Ihrem Unterricht erproben. Sie erhalten deshalb in Ihren Fort- und Weiterbildungseinheiten immer wieder Anregungen dafür, Fragen an Ihren eigenen Unterricht zu stellen, sich mit anderen Fortzubildenden über Unterricht auszutauschen und über die Erweiterung Ihrer Handlungsmöglichkeiten zu reflektieren. Wenn Sie dieses Material im Rahmen eines Fort- oder Weiterbildungskurses an einem Goethe-Institut oder an einer Universität absolvieren, bearbeiten Sie zu jeder Einheit themenbezogen eine konkrete Fragestellung aus Ihrer Praxis in Form eines sogenannten Praxiserkundungsprojekts.

Präsenzphase

In einer Präsenzphase innerhalb dieses Kurses präsentieren Sie dann Ihre Ergebnisse in der Gruppe. In diesem Sinne ermöglicht Ihnen *Deutsch Lehren Lernen* forschendes und reflektierendes Erfahrungslernen.

Informationen

Weitere Informationen finden Sie unter www.goethe.de/dll.

Einleitung

Das Geschehen im Unterricht wird vor allem geprägt von den Lehrenden, den Lernenden und deren Interaktion. Diese wiederum wird geprägt von Aufgaben und Übungen, zentrale Begriffe, mit denen wir uns in dieser Einheit von *Deutsch Lehren Lernen* beschäftigen.

In Kapitel 1 fragen wir uns: Was sind Aufgaben und Übungen? Wie können wir sie voneinander unterscheiden? Warum ist es sinnvoll, sie zu unterscheiden? Wie können wir sie in Lehrwerken erkennen? Und wie können wir unseren Unterricht mit Aufgaben und Übungen aufbauen?

In Kapitel 2 sehen wir uns dann die Interaktion im Unterricht genauer an. Interaktion meint hier die Gesamtheit aller sozialen Prozesse und Routinen, die in einer Klassengemeinschaft stattfinden.
Mit unseren Entscheidungen, in welcher Form Aufgaben und Übungen im Unterricht gestellt und bearbeitet werden, steuern wir als Lehrkräfte diese Prozesse.
Unsere Entscheidungen treffen wir oft aus dem Bauch heraus, gestützt auf unsere langen Erfahrungen als Lehrende und Lernende. Wir möchten, dass Sie nach Bearbeitung dieser Einheit Entscheidungen bewusster und informierter treffen und die Prozesse genauer verstehen.

Es ist nicht leicht, einen neuen Blick auf bekannte Prozesse und Arbeitsweisen zu werfen, sie mit den offenen Augen des Anfängers zu sehen. Das ist aber die Voraussetzung für Veränderungen (Gebhard/Oprandy 1999). In Kapitel 3 werden wir uns daher zwei Fertigkeiten zuwenden, die Sie sicher sehr gut kennen und verinnerlicht haben: dem Sprechen und dem Schreiben. Wir möchten am Beispiel dieser Fertigkeiten verdeutlichen, wie Aufgaben und Übungen optimal im Unterricht aufeinander abgestimmt werden können, und wie Sie sie in Lehrwerken erkennen und ergänzen können.

Wie gleichzeitig alle Fertigkeiten berücksichtigt werden und die Interaktion gefördert werden kann und wie Aufgaben selbstständig und kreativ bearbeitet werden, das zeigen wir Ihnen in Kapitel 4, wenn wir uns der Projektarbeit zuwenden.

Wir sprechen Sie dabei als Expertinnen und Experten, als Forscherinnen und Forscher in eigener Sache an. Wir möchten, dass Sie über Ihren Unterricht und die Impulse aus dieser Studieneinheit nachdenken und sie mit Ihren eigenen Erfahrungen in Verbindung bringen. Wir wollen Sie mit dieser Einheit ermuntern, Ihren Unterricht aus der Vogelperspektive zu betrachten und hier und da etwas Neues zu probieren. Nur auf diese Weise können neue Erkenntnisse entstehen und Routinen verändert und weiterentwickelt werden.

1 Aufgaben und Übungen im Fremdsprachenunterricht

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 ...
> (Steinkühler 2010, S. 42)

Aufgabe 1

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.

Lernziel

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.

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.

1.1 Was sind Aufgaben und Übungen?

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.

Aufgabe 2

Aufgaben und Übungen in Ihrem Unterricht:

a) 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?

b) 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.

1.1.1 Aufgaben und Übungen unterscheiden

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.

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?

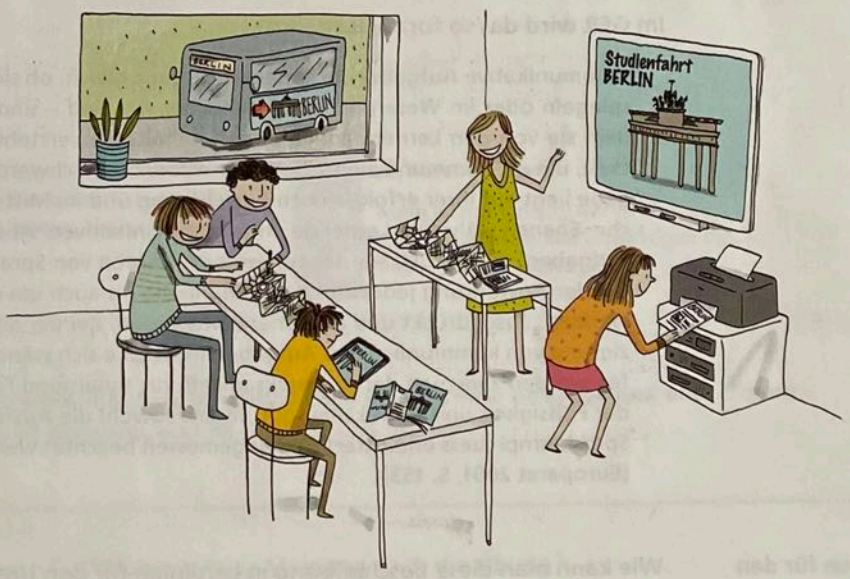
In der ersten Frage geht es also um die Lernziele, in der zweiten Frage um die Wege und Schritte zu diesen Zielen. Die Antwort auf die erste Frage ist damit die Voraussetzung für die Antwort auf die zweite Frage. Nur wenn ich mir als Lehrkraft über die Ziele klar bin, kann ich den Weg dorthin planen.

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?

Definition Aufgabe

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



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

Solche Aufgaben können sein:

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

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

Effektiver Sprachunterricht sollte sich laut Corder (1981) 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.
> (Europarat 2001, S. 153)

Leitlinien für den Unterricht

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.

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.

5 Der Umzug

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

- Kinder
  Babysitter für den Umzugstag organisieren ☐
- Umzugskartons besorgen ☑
- Lkw mieten ☐
- Freunde um Hilfe bitten ☑
- Packen
  - Sachen sortieren ☐
  - Hausrat einpacken ☐
  - Kartons beschriften (Inhalt/Zimmer) ☐
- Extrakartons packen für
  - Babybedarf ☐
  - Verpflegung und Getränke für die Helfer ☐
  - Waschzeug ☐
  - wichtige Medikamente ☐
- Parkplatz
  vor dem alten und vor dem neuen Haus reservieren ☑

Wir haben schon viele Freunde um Hilfe gebeten.

Wir müssen noch einen Babysitter organisieren.

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

Ich-Texte schreiben

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

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

Aufgabe 3

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

a) Was ist Aufgabe, was ist Übung?

_____

b) 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.

Definition Übung

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?

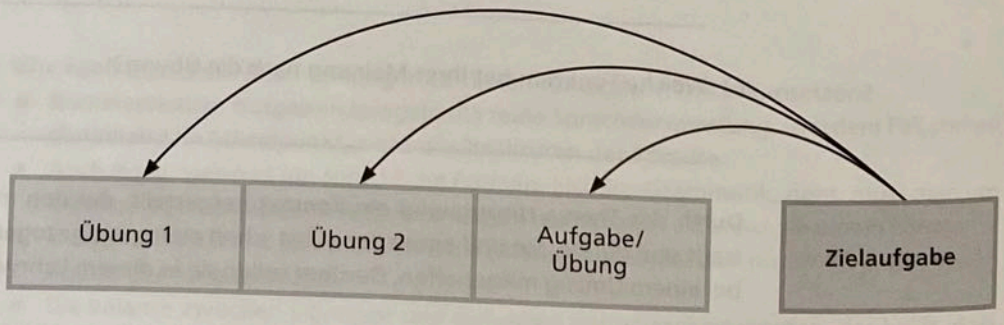
Lassen Sie uns nochmals auf die in diesem Teilkapitel eingangs gestellten Fragen zurückkommen:

- 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.

Rückwärtsplanung

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.

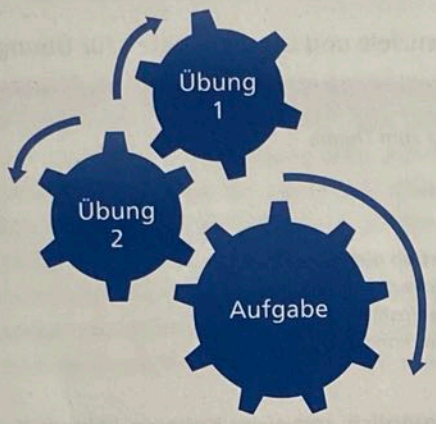


Den Begriff Zielaufgabe benutzt man im Unterricht, um zwischen Zielaufgabe bzw. komplexe Lernaufgabe (siehe auch Kapitel 4) und Aufgabe zu differenzieren.

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.
> (Legutke 2011, S. 6)

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.



Literatur zum Weiterlesen

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,

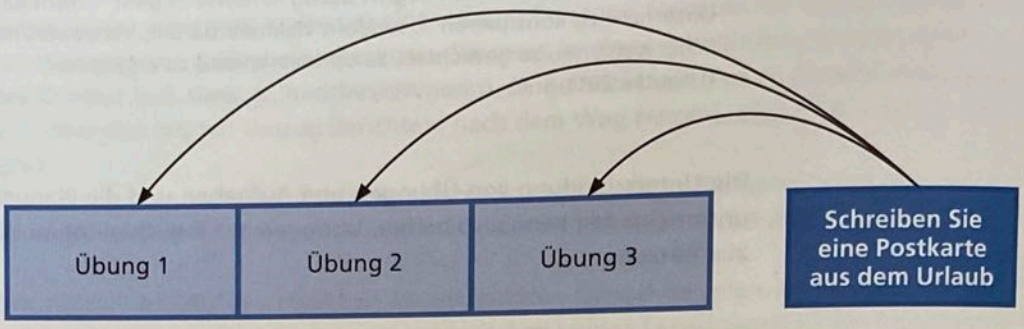
- in einem Einführungstext und in Illustrationen Wortschatz und Formulierungen kennenzulernen, die bei diesem Thema nützlich sind,
- die Wörter (Möbel, Einrichtungsgegenstände) und Formulierungen (Orts- und Richtungsangaben) in einem geschlossenen Übungskontext zu verwenden, etwa bei der Beschreibung 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.

Aufgabe 4

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



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

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

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

Zusammenfassung

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.

1.1.2 Didaktisch-methodische Prinzipien

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.

Aufgabe 5

Wann sind Aufgaben und Übungen Ihrer Erfahrung nach besonders erfolgreich?

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

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

Definition

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

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

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

Kompetenzorientierung

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.

Das folgende Lehrwerksbeispiel stammt von einer Zusammenfassungsseite am Ende einer ganzen Lerneinheit. Hier können die Lernenden mit Selbstüberprüfungsaufgaben prüfen, ob sie die nötige Kompetenz erworben haben, das kommunikative Lernziel erfolgreich umzusetzen.

Das kann ich auf Deutsch

▸ **eine Grafik auswerten und kommentieren (1.4)**

In dieser Grafik geht es um .....

Ich finde die Grafik .....

Das kann ich ☺ ☐ ☹ ☐ ▸ Ü 3–4

▸ **eine Nachricht auf der Mailbox hinterlassen**

Mein Name ist ..... Ich rufe an, weil .....

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

Das kann ich ☺ ☐ ☹ ☐ ▸ Ü 16

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

Die Lernziele sind als Kann-Beschreibungen formuliert: Ich kann eine Nachricht auf einer Mailbox hinterlassen. Das Erreichen der Lernziele wird von den Lernenden ausgewertet (**Selbstevaluation**), indem sie die Sätze ergänzen und mithilfe der Smileys ☺ selbst beurteilen, ob sie es gut oder weniger gut können, und ob sie eventuell noch Hilfen oder Übungen zur Wiederholung brauchen. Die Lernenden werten also selbst aus, ob sie die angestrebte Kompetenz erreicht haben.

Erfolgsorientierung

Wie wir in Teilkapitel 1.1.1 am Beispiel der Unterrichtsstunde aus Irland gesehen haben, kommt es in einem Unterricht, in dem die Anforderungen schneller steigen als sich die Fähigkeiten entwickeln (können), zu Fehlern. Dies kann Stress oder Motivationsverlust verursachen: Es kommt zu Misserfolg, da die gestellte Aufgabe nicht bewältigt werden kann. Der Begriff Erfolg bezeichnet das Erreichen (selbst)gesetzter Ziele. Wenn ein Mensch merkt, dass seine Fähigkeiten im gleichen Maße wachsen wie die Herausforderungen, die an ihn gestellt werden, dann stellt sich ein Glücksgefühl ein. Erfolgreiches Handeln bedeutet also, dass man etwas geleistet, geschafft oder gelernt hat und dass man eigene Fortschritte sieht. Das motiviert und gibt Selbstvertrauen.

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

Handlungsorientierung

Lernende sollen in der Lage sein, mit der deutschen Sprache zu handeln. Das heißt nicht nur, andere verstehen und sich verständlich machen, sondern auch Bedeutungen von Wörtern oder Gesten aushandeln, argumentieren, Inhalte zusammenfassen, Stellung nehmen, Meinungen ausdrücken oder auf Meinungen eingehen. Die Übungen und Aufgaben im Unterricht müssen auf diese Ziele ausgerichtet sein. So können die Lernenden mit Menschen verschiedener Kulturen sprachlich angemessen umgehen. Den Lernenden sollten in einem **handlungsorientierten Unterricht** Situationen und Themen angeboten werden, die für ihre Lebenswelt bedeutungsvoll sind. Die Situationen, in denen die Lernenden im Unterricht handeln, sollten so auch außerhalb des Unterrichts vorkommen können.

Aufgabenorientierung

Aufgabenorientierung heißt, dass Lernende Aufgaben bewältigen können sollen, die einen Bezug zu ihrer eigenen Lebenswelt haben und die auf sprachliches Handeln auch außerhalb des Unterrichts vorbereiten. Aktivitäten im Unterricht müssen auf diese Anforderungen abzielen.

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

Interaktionsorientierung

Nach dem Prinzip der **Interaktionsorientierung** sollten Lernende im Unterricht durch Übungen und Aufgaben dazu angeregt werden, in einem sozialen Kontext miteinander zu kommunizieren und zu handeln. Dies kann durch Partnerübungen erfolgen, in denen man nach fehlenden Informationen fragt oder durch Rollenspiele, in denen etwas ausgehandelt wird usw.
Unterricht, der auf Interaktion ausgerichtet ist, schafft einen Raum, in dem Lernende sich als sprachlich Handelnde erfahren. Es wird davon ausgegangen, dass die Lernenden auch jenseits des Klassenzimmers oder Kursraums handlungsfähig sein werden, wenn sie mündlich, schriftlich und auch körpersprachlich (z.B. durch Mimik und Gestik) geübt haben, die Fremdsprache in vielfältigen Situationen einzusetzen. Für uns ist die Qualität der **Interaktion**, d.h. der sozialen Beziehung und der Kommunikation zwischen den Lernenden und Lehrenden sowie der Lernenden untereinander, und die aktive Beteiligung der Lernenden am Unterricht entscheidend für die Qualität des Unterrichtsergebnisses.

Aufgabe 6

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

---

15 Artikel üben

a Spielt zu zweit: Sortiert Tiernamen in eine Tabelle.

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

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

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

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

Hast du einen Papagei in A1? — *Nein. Hast du eine Fliege in C3?*

geni@l klick, Kursbuch A1, S. 50.

Immer, wenn Lernende eine aktive Rolle bei der Vorbereitung, Durchführung und Kontrolle von Aufgaben und Übungen haben, ist die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden und den Lernenden untereinander besonders intensiv. In Kapitel 2 dieser Einheit setzen wir uns genauer mit Interaktion im Unterricht auseinander.

Kontextualisierung

Ein weiteres wichtiges Prinzip ist die **Kontextualisierung**. Dabei wird davon ausgegangen, dass Sprache in unterschiedlichen sozialen Kontexten angewendet wird, die im Kurs vorbereitet und trainiert werden sollen. Es geht um ein sinnvolles Üben in anwendungsbezogenen und möglichst authentischen Situationen. So gestaltete Aufgaben und Übungen haben einen Sitz im Leben. Ihr Fokus liegt auf dem Inhalt und der jeweils benötigten authentischen Sprache. D.h. die Sätze, die im Unterricht produziert werden, sind mit hoher Wahrscheinlichkeit in ähnlichen Situationen auch außerhalb des Kurses anwendbar. Sie sollten einen hohen Grad an persönlicher Relevanz haben, d.h. die Lernenden produzieren Sätze, die etwas mit ihnen selbst zu tun haben, ihre Interessen, Erfahrung und ihr Wissen berücksichtigen. Sie sprechen somit für sich selbst.

Personalisierung

Personalisierung ist sprachliches Handeln der Lernenden mit persönlichem Bezug. Der persönliche Bezug kann sich auf Interessen, Alter, Herkunft, Schulkontext und vieles mehr beziehen. Übungen und Aufgaben in Lehrwerken bringen die Lernenden häufig dazu, sich mit Lehrwerkpersonen oder -texten auseinanderzusetzen und Aussagen über diese zu formulieren, die unter Umständen mit ihnen selbst, ihren eigenen Bedürfnissen und Interessen nichts zu tun haben. Wahrscheinlich haben Sie schon festgestellt, dass Ihre Lernenden auch die dabei gebrauchten Inhalte, Strukturen oder den Wortschatz schnell wieder vergessen haben. Das liegt daran, dass unser Gehirn Sätzen, die für uns keine Bedeutung haben, auch keine Aufmerksamkeit schenkt. Sie werden gar nicht oder nur oberflächlich verarbeitet, bleiben also nicht im Gedächtnis und können auch später nicht mehr abgerufen werden. Anders sieht es mit Übungen aus, in denen es um für uns selbst interessante Inhalte geht. Übungen brauchen einen persönlichen Bezug. Ein gelungenes Beispiel dafür sehen Sie im folgenden Unterrichtsmitschnitt aus einem Unterricht am Goethe-Institut New Delhi. Dass sich eine Personalisierung auch in formfokussierten Übungen umsetzen lässt, also Übungen, in denen sprachliche Formen trainiert werden, zeigt zudem das folgende Lehrwerksbeispiel aus *geni@l* B1.

Ort, Jahr	Goethe-Institut New Delhi, 2010
Zielgruppe	Erwachsene auf dem Niveau B2.2
Lehrkraft	Manveen Kaur Anand
Lernziel	über Berufe sprechen können
Lernaktivitäten	Die Lernenden tauschen sich im Plenum über Berufe aus.
Lernmaterial	*Aspekte 1,* Lektion 6

12 **Träume, Wünsche – Sucht euch einen Satzanfang aus. Schreibt die Aussage.**

Es wäre ...	schön/toll/genial/fantastisch/ein Riesenfortschritt ... traurig/schlimm/furchtbar/blöd ... eine Katastrophe/eine Schweinerei	, wenn ...

Es wäre furchtbar, wenn wir nie mehr Schule hätten. Es wäre furchtbar schön, wenn wir ...

13 ***Man könnte/müsste ...*** **– Was könnte man alles in eurem Klassenzimmer, der Schule, der Stadt etc. verändern?**

geni@l, Kursbuch B1, S. 53.

Aufgabe 7

Sehen Sie Sequenz 9 von *Goethe-Institut New Delhi 2* und sehen Sie sich das Lehrwerksbeispiel aus *geni@l* an.

a) Beschreiben Sie, worin die Personalisierung für die Lernenden in diesen Übungen besteht.

Beispiel	Personalisierung
Sequenz 9 von *Goethe-Institut New Delhi 2*	
geni@l B1	

b) Finden Sie Beispiele für personalisierte Übungen in Ihrem Lehrwerk oder überlegen Sie, wie Sie Aufgaben und Übungen personalisieren können.

Im Film führt die Vorgabe „Als ... würde ich nie arbeiten." dazu, dass die Lernenden in dieser Übungssituation ganz für sich sprechen können und dabei an Inhalte denken, die ihnen real zu dieser Vorgabe einfallen. Sie sind dadurch persönlich engagiert. Im Lehrwerksbeispiel sprechen die Lernenden ebenfalls über ein reales Thema, nämlich darüber, was man in ihrer Stadt/Schule usw. verändern könnte.
Die Aufmerksamkeit liegt in den Beispielen auf der Bedeutung, die die Lernenden ihrer eigenen Aussage verleihen wollen. Diese Aussagen werden tiefer im Gehirn verarbeitet als Sätze ohne persönlichen Bezug.
Obwohl im Lehrwerksbeispiel oberflächlich betrachtet der Fokus auf den Formen des Konjunktiv II liegt, bietet die Übung durch die Personalisierung Möglichkeiten zum Umgang der Lernenden mit für sie bedeutungsvollen Inhalten in einer echten Diskussion, die zwar durch das Lehrwerk angeregt wird, aber in dieser Form auch außerhalb des Lehrwerks stattfinden könnte (Bedeutungs- und Kontextorientierung). Dabei können alle Lernenden aktiv angesprochen werden, was uns zum nächsten Prinzip führt.

Lerneraktivierung

Lerneraktivierung bedeutet, dass sich Lernende aktiv in den Unterricht einbringen können, z.B. indem sie ihre Vorkenntnisse einbringen, Fragen stellen, Lernziele und Unterrichtsthemen auswählen, sich mit der Sprache auseinandersetzen, Regeln selbst finden und überprüfen, eigenständig ihren und den Lernerfolg anderer kontrollieren und evaluieren und auch organisatorische und lernsteuernde Aufgaben bis hin zu Lehraktivitäten übernehmen.
Sehen Sie sich dazu folgenden Filmausschnitt aus einer Unterrichtsstunde an einer Schule in Lissabon an.

Ort, Jahr	Schule Lissabon, 2008
Zielgruppe	Kinder auf dem Niveau A1
Lehrkraft	Serafina Akino
Lernziel	über Tiere sprechen
Lernaktivitäten	den Begriff Haustier klären
Lernmaterial	*geni@l A1*, Kursbuch

Aufgabe 8

Sehen Sie Sequenz 1 von *Schule Lissabon*. Welche Form der Lerneraktivierung wird hier gezeigt?

Die Lehrerin möchte das Kapitel „Tiere und Leute" aus dem Lehrwerk behandeln. Als Einstieg fragt sie die Schüler, was ein Haustier ist und zeigt Bilder von Haustieren, die die Schülerinnen und Schüler kennen. Dadurch sind diese auch in der Lage, den Begriff Haustier zu verstehen und sich aktiv am Unterricht zu beteiligen, was man an den vielen Meldungen in der Klasse sieht.

Lerneraktivierung als Unterrichtsprinzip geht davon aus, dass Lernende, die aktiv am Unterrichtsgeschehen teilnehmen und dieses mitgestalten, bessere Lernergebnisse erzielen. Sie arbeiten nicht nur motivierter und konzentrierter mit, sondern entwickeln auch ein Bewusstsein für die Art und Weise, wie sie Sprache (am besten) lernen, wenn entsprechend gestaltete Aufgaben- und Übungskontexte angeboten werden.

Aufgabe 9

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

Prinzip	Übungen/Aufgaben
1.	– –
2.	– –

Zusammenfassung

Wir haben in diesem Teilkapitel eine Reihe von didaktisch-methodischen Prinzipien gesehen, die teilweise eng miteinander zusammenhängen und die Basis für die Beurteilung von Übungen und Aufgaben sind.

Die **Handlungsorientierung** und **Aufgabenorientierung** beschreiben als Ziel von Sprachunterricht das Bewältigen von Aufgaben, das sprachliche Handeln in Situationen, wie sie auch außerhalb des Unterrichts vorkommen können. Dabei findet sprachliches Handeln meist in einem gemeinsamen Agieren von Menschen statt. Dies sollte sich auch in der Interaktion im Unterricht widerspiegeln, wie das Prinzip der **Interaktionsorientierung** betont. Das Prinzip der **Kontextualisierung** weist darauf hin, dass Sprache in unterschiedlichen sozialen Kontexten verwendet wird, was im Unterricht trainiert werden muss. Dabei müssen Übungen und Aufgaben in solche Kontexte eingebettet sein.

Die **Erfolgs- und Kompetenzorientierung** zeigen: Um erfolgreich sprachlich handeln zu können, müssen Übungen und Aufgaben so angelegt sein, dass die nötigen Kompetenzen schrittweise erworben werden. Die angestrebten Kompetenzen sollten auch angegeben sein und überprüft werden.

Bei der **Personalisierung** und der **Lerneraktivierung** geht es darum, die Motivation beim Lernen zu erhöhen und das Gelernte besser zu behalten. Dazu sollten Übungen und Aufgaben einen persönlichen Bezug zu den Lernenden haben, und die Lernenden sollten aktiv in den Unterricht mit einbezogen werden.

1.1.3 Zur Verteilung von Aufgaben und Übungen in Lernfeldern

Es gibt eine Reihe von didaktisch-methodischen Prinzipien, die eine Basis für guten DaF-Unterricht und für Aufgaben und Übungen bilden, wie wir im vorangegangenen Teilkapitel gesehen haben. Dabei ist die sprachliche Handlungsfähigkeit das wichtigste Lernziel, das durch geeignete Übungen und Aufgaben im Unterricht erreicht werden soll.
Der GER weist darauf hin, dass eine Balance der Lernaktivitäten hierbei zu beachten ist (siehe Teilkapitel 1.1.1). Dazu wollen wir uns ein Modell ansehen, das in der Unterrichtsforschung **Lernfeldermodell** genannt wird. In der englischsprachigen Literatur wird von *Four Strands* gesprochen (Nation/Newton 2009). Wir übersetzen das als vier Lernfelder.

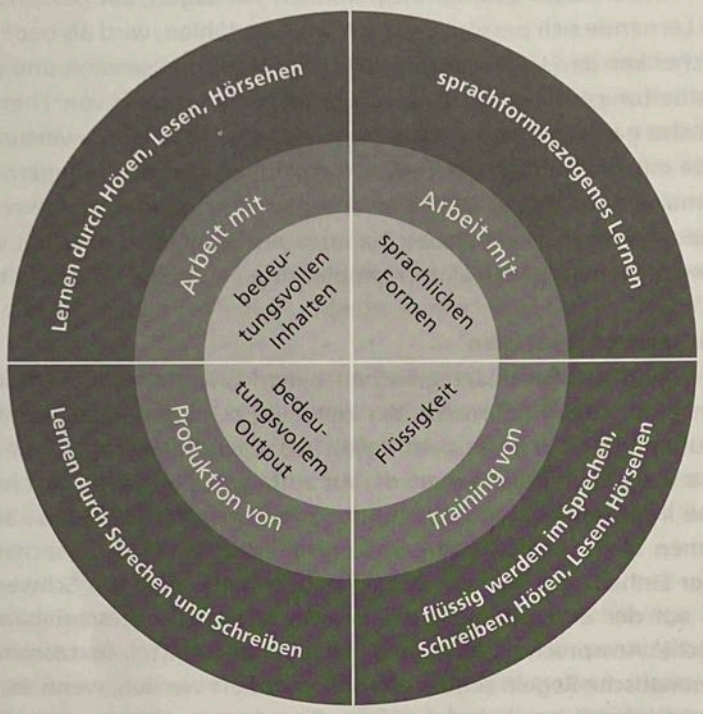
Nach der Bearbeitung dieses Teilkapitels können Sie
- das Lernfeldermodell beschreiben und erklären,
- Aufgaben und Übungen den Lernfeldern zuordnen.

Paul Nation hat verschiedene Studien zum Fremdsprachenunterricht ausgewertet und Ergebnisse verglichen. Er kommt zu dem Schluss, dass eine ausgewogene Verteilung von Sprachlernaktivitäten am besten geeignet ist, die Lernenden zu einer aktiven Verwendung der gelernten Sprache zu bringen. Dies fördert auch die Interaktion im Unterricht.

Statt eines separaten Trainings der vier Fertigkeiten und von Wortschatz und Grammatik erfolgt ein integriertes Training von Fertigkeiten und Komponenten des Spracherwerbs (Wortschatz, Aussprache usw.) in Lernfeldern. Auf diese Weise kann eine ausgeglichene Kompetenzentwicklung gewährleistet werden.

Darstellung der Lernfelder

Die vier Lernfelder teilen sich auf in:



Was bedeutet das Lernfeldermodell für den Unterricht?
Das Modell geht davon aus, dass die Lernaktivitäten in einem gesamten Kurs oder in einem Schuljahr möglichst alle vier Lernfelder in gleichem Umfang abdecken.

Das Modell bedeutet **nicht**:

- dass es eine festgelegte Abfolge von Lernfeldern und -aktivitäten gibt,
- dass in jeder Stunde alle Lernfelder gleich oft angesprochen werden müssen,
- dass alle Übungen und Aufgaben immer eindeutig einem Lernfeld zugeordnet werden müssen.

Die überzeugendste Begründung gleichmäßig verteilter Lernaktivitäten liegt im **Time-on-Task-Prinzip**, das in der Praxis vielfach belegt ist (Nation/Newton 2009). Time-on-Task bedeutet, dass die Zeit, die zur Verfügung steht, auch auf das verwendet wird, was die Lernenden später wirklich können sollen. Lesen lernt man nur durch Lesen, Sprechen durch Sprechen, und Flüssigkeit kann in einer Sprache nur erreicht werden, wenn man sie auch trainiert. Denken Sie wiederum an das Beispiel aus Irland: Wenn die Schüler sehr viel trainiert haben, Lücken auszufüllen, dann können sie dies auch besonders gut. Wenn sie anschließend aber eine kommunikative Aufgabe bewältigen müssen, werden sie darin nicht so gut sein. Auch unsere eigene praktische Erfahrung zeigt uns, dass sich mündlich-produktive Kompetenz, also das flüssige Sprechen einer fremden Sprache, nicht als Nebenprodukt der bewusst gemachten Regeln durch das Üben grammatischer Formen einstellt.

Was bedeutet es nun genau, wenn wir bei der Unterrichtsplanung von vier Lernfeldern ausgehen?

Erläuterung der Lernfelder

Lernen durch Arbeit mit bedeutungsvollen Inhalten

Dieses Lernfeld fokussiert die Inhalte, die den Lernenden angeboten werden: Den Lernenden werden für sie möglichst bedeutungsvolle Inhalte und Themen in Form von Lese- und Hörtexten, Filmen usw. präsentiert. Diese werden inhaltlich bearbeitet und ausgewertet, ohne z.B. Strukturen zu fokussieren. Was für Ihre Lernenden bedeutungsvoll ist, können wir Ihnen nicht sagen. Bedeutungsvoll kann nicht als objektive Kategorie definiert werden. Zum Grundprinzip können wir sagen: Ein personalisierter Unterricht, bei dem Lernende sich persönlich angesprochen fühlen, wird als bedeutungsvoll empfunden. Sie schenken den Unterrichtsinhalten mehr Aufmerksamkeit und somit wird eine größere Verarbeitungstiefe erreicht. Eine objektive Bedeutung von Themen im Unterricht existiert also gar nicht. Sie existiert nur in der individuellen Bewertung der Lernenden. Lehrkräfte müssen also bei der Unterrichtsplanung genau überlegen: Welche Dinge motivieren meine Lernenden? Worin investieren sie freiwillig und gern Zeit? Daher sollten die Lernenden an der inhaltlichen Planung des Unterrichts beteiligt werden. Sie sollten ihre eigenen Themen in den Unterricht einbringen und die Inhalte mitbestimmen können.

Sprachbezogenes Lernen

Ellis (2003) unterscheidet zwischen einem grammatikzentrierten Unterricht (focus on forms) und einem Unterricht, der zeitweise bestimmte grammatische Formen fokussiert (focus on form). Ersterer geht davon aus, dass die Grammatik im Mittelpunkt steht und alle anderen Lerninhalte dann darauf aufbauen. Formfokussiert heißt dagegen eine zeitweise Konzentration auf sprachliche Strukturen auf der Wort-, Satz- und Textebene im Rahmen eines inhalts- und handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts, wie er in dieser Einheit beschrieben wird. In diesem Sinne liegt der Schwerpunkt in diesem Lernfeld auf der Beschäftigung mit den Strukturen der geschriebenen und gesprochenen Sprache: Aussprache, Wortschatz, Satzbau, Redemittel, Textzusammenhang usw.
Grammatische Regeln sollten dann thematisiert werden, wenn der Gebrauch einer Struktur ein inhaltliches Lernziel erfüllt. Eine Systematisierung von Vergangenheitsformen kann beispielsweise dann angebracht sein, wenn Kursteilnehmer über eigene Erlebnisse und Erfahrungen berichten.

Lernen durch Produktion von bedeutungsvollem Output

„Sinn-volles" Sprachhandeln meint die bewusste oder unbewusste Verwendung der Fremdsprache, schriftlich wie mündlich, um damit eigene Aussagen zu Sachverhalten, zu Texten, zu sich selbst oder anderen Personen zu machen. Dies kann in simulierter Unterrichtskommunikation übend vorbereitet werden, etwa durch den Austausch von Informationen im Kurs, wie Sie es in Aufgabe 19 kennenlernen werden. Anschließend wird es in Projekten und Praxiserkundungen angewendet. Unser Lernfeldermodell geht davon aus, dass mindestens ein Viertel der Unterrichtszeit diesem Lernfeld gewidmet werden sollte.

Lernen durch Flüssigwerden im Sprechen, Schreiben, Hören, Lesen, Hörsehen

Sprachliche Flüssigkeit heißt, dass die Lernenden in der Lage sind, sowohl zu sprechen als auch zu schreiben, ohne sich jedes einzelne Wort, jeden einzelnen Satz im Kopf zurecht legen zu müssen: Sie können fließend einen kleinen Vortrag halten, ohne durch viele lange Pausen und „ähms" ins Stocken zu geraten, sie können sich Notizen zu einem Hörtext machen, ohne sofort bei jedem Wort die Rechtschreibung überprüfen zu müssen. Neurowissenschaftliche Untersuchungen weisen darauf hin, dass das ganzheitliche Lernen, also das Lernen mit allen Sinnen, und das unbewusste und zufällige Lernen die Grundlage, und nicht das Ergebnis von Prozessen der Sprachverarbeitung und des Verstehens sind. Wenn man eine Fremdsprache flüssig spricht oder schreibt, reproduziert man **formelhafte Wendungen** in der phonologisch gespeicherten, grammatisch richtigen Form. Man spricht dabei von **Chunks**. Chunks entstehen, indem kleinere Einheiten miteinander verknüpft im Gedächtnis abgespeichert werden, sodass sie als eine Einheit abgerufen werden können. Man baut in der gesprochenen Sprache also Sätze nicht nach grammatischen Regeln auf. Für eine Konzentration auf die Form und die bewusste Wahl von grammatischen Markierungen wäre gar keine Zeit. Akzeptiert man diese Erkenntnis als Grund-

lage des Sprachunterrichts, ergibt sich als erste Konsequenz, dass ausreichend Zeit zur Anwendung und Wiederholung des Gelernten zur Verfügung stehen muss, zum Üben ohne Nachdenken (**Automatisierung**). Wir betonen dies deshalb, weil von Kolleginnen und Kollegen oft die Auffassung vertreten wird, Üben hätte immer etwas mit bewusster Regelanwendung zu tun. Kennzeichen der Automatisierungsübungen sind Schnelligkeit und eine hohe Wiederholungsrate. Am besten gelingt das mit spielerischen Arbeitsformen, wie etwa dem Kugellager, das Sie in Teilkapitel 2.1 näher kennenlernen.

Welche Rolle spielt in einem nach diesem Modell geplanten Unterricht die Vermittlung der vier Fertigkeiten? Selbstverständlich werden alle vier Fertigkeiten auch weiter geübt. Aber das getrennte Training der Fertigkeiten oder gar die Frage nach ihren Anteilen im Unterricht ist keine wirklich wichtige Frage mehr für unsere Planung. Auch lassen sich die vier Fertigkeiten nicht 1:1 auf die Lernfelder übertragen: Im Lernfeld Lernen durch Produktion von bedeutungsvollem **Output** etwa wird sowohl gesprochen als auch geschrieben. Die Verteilung der Fertigkeiten hängt von vielen Faktoren ab: vor allem vom aktuellen Lernziel, von den verwendeten Medien und den Bedürfnissen der Lernenden.

Lernfelder wirken beim erfolgreichen produktiven und rezeptiven Sprachhandeln zusammen, setzen aber unterschiedliche Schwerpunkte. So gehören zum erfolgreichen Sprachhandeln bedeutungsvolle Inhalte und aktives Sprachhandeln (Lernen durch Arbeit mit bedeutungsvollen Inhalten und Lernen durch Produktion von bedeutungsvollem Output), Korrektheit (sprachbezogenes Lernen) und Flüssigkeit (Lernen durch Flüssigwerden im Sprechen, Schreiben, Hören, Lesen, Hörsehen).

Übungen und Aufgaben in den Lernfeldern

Man kann den einzelnen Lernfeldern Aufgaben und Übungen zuordnen. Aufgaben stellen das eigentliche Ziel des handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts (Zielaufgaben) dar, Übungen dienen dem Erreichen dieser Ziele. In der folgenden Aufgabe sehen Sie eine Zuordnung von beispielhaften Aufgaben und Übungen zu den Lernfeldern.

Aufgabe 10

Ordnen Sie die folgenden Aufgaben und Übungen (A–F) den einzelnen Lernfeldern in der Tabelle zu.

Arbeit mit bedeutungsvollen Inhalten	Arbeit mit sprachlichen Formen
Übungen 1. Vorgegebene Stichwörter nach der Reihenfolge im Text ordnen. 2. Unbekannte Wörter nachschlagen. 3. _____ **Aufgaben** 1. Internetseiten nach Informationen durchsuchen. 2. Einen Film sehen und die Haupthandlung verstehen. 3. _____	**Übungen** 1. Konjunktiv II in einer Übung mit vorgegebenen Satzbausteinen verwenden, in der man über Wünsche und Träume spricht. 2. Eine Grammatikregel selbst erarbeiten. 3. _____
Produktion von bedeutungsvollem Output	**Training von Flüssigkeit**
Übungen 1. Einen eigenen oder einen Partnertext nach Vorgaben korrigieren. 2. Die Gliederung für eine Präsentation erstellen. 3. _____ **Aufgaben** 1. Einen Bericht über Urlaubserlebnisse verfassen. 2. Einen Blogeintrag schreiben. 3. _____	**Übungen** 1. Eine Karaoke-Übung machen. 2. Eine Autogrammjagd durchführen. 3. _____

A Einer Aussage widersprechen.
B Schlüsselwörter im Text unterstreichen.

C Passende und unpassende Formen unterscheiden.
D Eine Reihenübung zur Aussprache machen.
E Informationslücken in einem Text durch Erfragen der Informationen beim Partner ergänzen.
F Einen Text lesen und wichtige Stichwörter notieren.

Zusammenfassung

Das Modell der Lernfelder kann sowohl in der Analyse von Lehrwerken als auch in der Beobachtung einer Unterrichtsstunde eingesetzt werden. Dabei kann im Ergebnis festgestellt werden, ob die Verteilung der Aktivitäten im Unterricht ausgewogen ist, sodass die Lernenden durch geeignete Inhalte, sprachformbezogene Übungen und Automatisierungsübungen die Aufgaben bewältigen können.

1.2 Was sind gute Aufgaben und Übungen?

Wie wir in den vorangegangenen Teilkapiteln gesehen haben, spielen Übungen und Aufgaben eine wichtige Rolle, um die Lernenden auf sprachliches Handeln vorzubereiten. Sie haben dazu bereits einige grundlegende Prinzipien kennengelernt sowie gesehen, dass man Unterrichtssequenzen mit Übungen und Aufgaben im Hinblick auf das Lernziel planen muss.

Am Ende dieses Teilkapitels wissen Sie,
- welche Übungstypen Sie im Unterricht einsetzen können,
- wie Sie Übungen erfolgsorientiert gestalten können,
- wie Sie Übungen und Aufgaben sinnvoll aufeinander aufbauen.

1.2.1 Übungstypen

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

Wenn Sie dieses Teilkapitel bearbeitet haben, können Sie
- grundlegende Übungstypen erkennen und unterscheiden,
- erkennen, wie unterschiedlich stark Übungen gesteuert sein können.

Im Folgenden wollen wir uns Beispiele zur Übung unterschiedlicher Fertigkeiten und zu den sprachlichen Komponenten näher ansehen.

Was wird geübt?

Traditionell werden die vier kommunikativen Fertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben unterschieden. Diese werden manchmal auch als kommunikative Teilkompetenzen bezeichnet, der GER spricht von produktiven Aktivitäten. Da der Begriff Fertigkeiten den meisten vertrauter sein wird, sprechen wir in dieser Einheit von Fertigkeiten. Diese werden jeweils durch den mündlichen oder schriftlichen Gebrauch sowie durch die sprachliche Tätigkeit (rezeptiv oder produktiv) unterschieden. Lesen Sie dazu die Definitionen im GER.

Produktive Aktivitäten und Strategien umfassen sowohl Sprechen als auch Schreiben [...].

Bei produktiven mündlichen Aktivitäten (beim Sprechen) produzieren die Sprachverwendenden einen gesprochenen Text, der von einem oder mehreren Zuhörern empfangen wird. [...]

Dazu gehört zum Beispiel:
- einen geschriebenen Text vorlesen;
- anhand von Notizen oder anhand eines schriftlichen Textes oder mit anderen visuellen Stützen (Diagramme, Bilder, Schaubilder) sprechen;
- eine eingeübte Rolle spielen;
- spontan sprechen;
- singen. [...]

(Europarat 2001, S. 63)

Bei produktiven schriftlichen Aktivitäten (beim Schreiben) produzieren die Sprachverwendenden als Autoren einen geschriebenen Text, der von einem oder mehreren Lesern rezipiert wird.

Beispiele für schriftliche Aktivitäten sind:
- Formulare und Fragebögen ausfüllen;
- Artikel für Zeitungen, Zeitschriften, Rundschreiben usw. schreiben;
- Plakate herstellen;
- Berichte, Mitteilungen usw. schreiben;
- Notizen zur späteren Verwendung anfertigen;
- Mitteilungen nach Diktat schreiben;
- Kreatives Schreiben;
- persönliche Briefe oder Geschäftsbriefe usw. schreiben. [...].

(Europarat 2001, S. 66)

Rezeptive Aktivitäten umfassen Hören und Lesen. [...]. Bei auditiven rezeptiven Aktivitäten (beim Hören) empfangen und verarbeiten Sprachverwendende als Hörer einen von einem oder mehreren Sprechern produzierten gesprochenen Input. Zu den Höraktivitäten gehören:
- öffentliche Ankündigungen und Durchsagen (Informationen, Instruktionen, Warnungen usw.) hören (und verstehen);
- Medien (Radio, Fernsehen, Tonaufnahmen, Kino) rezipieren (hören, sehen und verstehen);
- als Zuschauer/Zuhörer im Publikum verstehen (Theater, öffentliche Versammlungen, öffentliche Vorträge, Unterhaltungsveranstaltungen, usw.);
- Gespräche usw. mithören.

(Europarat 2001, S. 71)

Bei visuellen rezeptiven Aktivitäten (beim Lesen) empfangen und verarbeiten Sprachverwendende als Lesende geschriebene Texte als Input (‚Eingabe'), der von einem oder mehreren Autoren geschrieben wurde. Zu den Lesetätigkeiten gehören:
- zur allgemeinen Orientierung lesen;
- lesen, um Informationen aufzunehmen, z.B. Nachschlagewerke benutzen;
- Anweisungen lesen und befolgen;
- zur Unterhaltung lesen. [...]

(Europarat 2001, S. 74)

Aufgabe 11

Erkennen Sie den Zusammenhang zwischen Aktivitäten und Fertigkeiten.

a) Ordnen Sie die Aktivitäten A–D den Fertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben zu.

A Kann kurze, einfache Notizen machen.
B Kann nach dem Weg fragen und den Weg erklären.
C Kann kurze und einfache Mitteilungen z.B. auf Postkarten verstehen.
D Kann in Radionachrichten bei vertrauten Themen die Hauptpunkte verstehen.

Fertigkeit	Hören	Sprechen	
Aktivität			
Fertigkeit	Lesen	Schreiben	
Aktivität			

b) Tragen Sie über den Fertigkeiten die Begriffe rezeptiv oder produktiv und neben den Fertigkeiten die Begriffe mündlich oder schriftlich ein.

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

Aufgabe 12

Sehen Sie sich die folgenden Übungen aus Lehrwerken an. Was wird hier geübt? Ordnen Sie zu.

	Beispiel
Lesen	
Hören	
Grammatik	
Wortschatz	
Schreiben	
Aussprache/Intonation	
Sprechen	

Beispiel 1

5 Dialogbaukasten „Verabredungen" – Lest die Beispiele und übt Minidialoge.

der	das	die	—
in den Park in den Zoo	ins Kino ins Museum ins Konzert ...	in die Disco in die Schule in die Bibliothek ...	schwimmen Tennis spielen skaten ...

(+)	(+/–)	(–)
Klar! Prima! Das geht.	Mal sehen. Ich weiß noch nicht. Vielleicht.	Schade, das geht nicht. Da kann ich nicht. Ich habe keine Zeit/Lust. Leider nein, ich ...

geni@l, Kursbuch A1, S. 43.

Beispiel 2

Ein Zungenbrecher:
Wenn Fliegen hinter Fliegen fliegen,
fliegen Fliegen Fliegen nach.

f) *r* am Silbenende

studio d, Kurs- und Übungsbuch A1, S. 143.

Beispiel 3

13 Lehrer/Schüler: Wer macht was? Schreibe auf und lies vor.

Die Lehrerin liest den Text vor.
Petra schreibt die Hausaufgabe ab.

Trennbare Verben	Nomen
vorlesen – aufmachen – anschreiben – aufschlagen – vorspielen – zumachen – abschreiben – zuschlagen – nachschlagen	den Dialog – die Regel – die Tür – das Buch – die Wörter – die Kassette – den Satz – die Hausaufgaben – das Fenster

geni@l, Kursbuch A1, S. 45.

Beispiel 4

11 Umfrage: Lieber Stadt oder lieber Land?

a) Hör die Umfrage. Mit wie vielen Personen spricht der Reporter?

b) Hör noch einmal zu. Wie viele befragte Personen wohnen lieber in der Stadt als auf dem Land?

c) Was ist richtig? Was ist falsch?

1 In der Stadt gibt es ein reichhaltiges kulturelles Angebot, z. B. Theater, Ausstellungen usw.
2 In der Innenstadt ist die Luft manchmal so schlecht, dass das kleine Mädchen husten muss.
3 Die Verbindung zwischen Vororten und Stadtmitte mit öffentlichen Verkehrsmitteln ist gut.
4 Auf dem Land sind die Mieten teurer als in der Stadt.
5 Man kann die Diskothek auf dem Land leicht erreichen.
6 Überall auf dem Land gibt es Gesamtschulen.
7 Auf dem Land lebt man ruhig und in der Natur.

Planet 3, Kursbuch B1, S. 44.

Beispiel 5

2 *Wir machen Nachrichten selbst*

a) Sammelt Informationen aus der Klasse, aus der Schule und aus eurer Stadt:
Wer fehlt heute? Und warum? Was hat er/sie?
Wer hat heute Geburtstag? / Wer hatte gestern Geburtstag? Wie alt ist/wird er/sie?
Was haben wir heute?
Ist heute / War gestern ein Schulfest/Sportfest/Fußballspiel/…?

b) So können die Nachrichten sein. Hör zu.

c) Schreibt in Gruppen Nachrichten.

Heute ist …, der …
Hier sind die Nachrichten.
Heute fehlt … Er/Sie ist krank.

Er/Sie hat	Hals Kopf Bauch Ohren	schmerzen.		Sein/Ihr	Hals Kopf Bauch Ohr	tut weh.

… hat heute Geburtstag. Er/Sie ist schon … Jahre alt.
Heute haben wir Mathe / keinen Sport / …
Gestern war Schulfest. / Der Zirkus kommt. /…

Planetino 3, Kursbuch, S. 61.

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

Auch in Übungen werden häufig mehrere Fertigkeiten verlangt. Selbst die klassische Hörübung „Hören Sie und beantworten Sie folgende Fragen …" setzt voraus, dass man die Fragen lesen und verstehen kann und die sprachlichen Mittel für die Antworten zur Verfügung hat, also mündlich oder schriftlich antworten kann.

Übungstypen

Es gibt in der Fachdidaktik eine große Anzahl ausführlicher Übungstypologien. Wir beschränken uns hier auf eine Auswahl von Übungstypen, die auf die Bewältigung kommunikativer Aufgaben vorbereiten. Das kann eine mündliche Sprachhandlung (z.B. nach dem Weg fragen, etwas im Restaurant bestellen), oder ein schriftlicher Text sein, den sie produzieren (z.B. eine Einladung zum Geburtstag schreiben und per SMS eine Einladung annehmen/absagen). Wir erinnern uns: Die Lehrenden müssen den Unterricht vom Ziel her planen (siehe Teilkapitel 1.1.1), d.h. sich Übungen überlegen und sie in eine Reihenfolge bringen, die die Lernenden schrittweise zum Lernziel führt. Dazu ist es notwendig, unterschiedliche Übungstypen zu kennen.

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

rezeptive Übungen

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

(re)produktive Übungen

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

offene und geschlossene Übungen

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

inhaltsbezogene und formfokussierte Übungen

Außerdem wird unterschieden zwischen **inhaltsbezogenen Übungen**, die die Aufmerksamkeit der Lernenden auf den Inhalt eines mündlichen oder schriftlichen Textes lenken und **formfokussierten Übungen**, in denen sich die Lernenden auf sprachliche Mittel und Strukturen konzentrieren. Das heißt aber nicht, dass der Inhalt beliebig ist. Es geht vielmehr darum, auch in formfokussierten Übungen Sätze mit bedeutungsvollen Inhalten zu formulieren. Eine sinnvolle Abfolge von inhaltsbezogenen zu formorientierten Übungen ist unserer Meinung nach schon allein durch die menschliche Neugier vorgegeben: Wir alle lesen oder hören Texte, um die Inhalte zu verstehen, nicht um neue sprachliche Formen zu erarbeiten. Erst wenn die Inhalte eines Textes den Lernenden klar sind und sie wissen, worum es im Text geht, können sie sich auf neue Formen konzentrieren.

Steuerung durch Übungen

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

Grad der Steuerung

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

Art der Steuerung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Aufgabe 13

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

Analyse 1

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

Trifft zu auf Übung Nr.: _____

Analyse 2

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

Trifft zu auf Übung Nr.: _____

Übung 1

16 Was magst du lieber? Fragt in der Klasse.

Frage

mögen + lieber
finden + besser

Antwort

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

Kakao ↔ Tee
Physik ↔ Geschichte
Morgen ↔ Abend

Steak ↔ Pizza
Samstag ↔ Montag
Katzen ↔ Hunde

Tennis ↔ Handball
Ferrari ↔ Mercedes
Mathe ↔ Sport

geni@l, Kursbuch A1, S. 53.

Übung 2

6 Postkarte an die Großeltern

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

Liebe Oma, lieber Opa,

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

Viele Grüße
Eure Lara

Lia & Rolf Klein
Kaiserstraße 9
32257 Bünde

Planetino 3, Kursbuch, S. 32.

Aufgabe 14

Wählen Sie aus Ihrem Lehrwerk zwei bis drei Übungen aus und analysieren Sie sie nach den Merkmalen. Vergleichen und besprechen Sie Ihre Analyse mit einer Kollegin / einem Kollegen.

Zusammenfassung

Sie haben nun die grundlegenden Übungstypen kennengelernt und gesehen, dass Übungen stark oder weniger stark gesteuert sein können. Dabei haben wir auch nochmals betont, dass Übungen dazu da sind, auf das Bewältigen einer kommunikativen Aufgabe vorzubereiten.
Übungen sollten dabei so angelegt und in eine Abfolge gebracht werden, dass sie den Lernenden eine schrittweise Hilfestellung geben, damit diese beim Üben und beim Bewältigen der Aufgabe Erfolg haben. Deshalb möchten wir im nächsten Teilkapitel nochmals zurück zu unserem Beispiel der Unterrichtsbeobachtung in Irland kommen, in dem es um das Ausfüllen von Lücken ging.

1.2.2 Erfolgsorientierte Übungen

Nach der Bearbeitung dieses Teilkapitels wissen Sie,
- wie wichtig das Prinzip der Erfolgsorientierung beim Erstellen von Übungen ist,
- in welche Fällen Lückenübungen erfolgsorientiert sein können.

Wir alle haben gerne Erfolg mit dem, was wir tun. Niemand macht gerne Fehler. Diese zu korrigieren kostet außerdem viel Zeit. Es gilt also zu überlegen, wie die Lernenden möglichst erfolgreich mit Sprache handeln können und wie Aufgaben und Übungen im Fremdsprachenunterricht gestaltet sein müssen, damit die Lernenden die Sprache einsetzen können, ohne ständig Fehler zu machen. Denn Fehler zeigen ihnen nur, was sie (noch) nicht können und das frustriert. Defizitorientierte Übungen können demotivierend sein.

Sich neuen Wortschatz oder eine neue Struktur zu erarbeiten heißt, dass das Neue mit bereits Bekanntem im Kopf verbunden, also vernetzt wird. Besonders gut gelingt dies, wenn die Übungsinhalte die Lernenden interessieren und einen Bezug zu ihrem Alltag und ihren Erfahrungen haben.
Segalowitz (2003, S. 402) geht der wichtigen Frage nach, wie im Gehirn fremdsprachliche Netze entstehen, also wie wir Gelerntes besser behalten. Auf der Grundlage umfangreicher Forschung kommt er zu dem Schluss, dass reichhaltige und realitätsnahe Lernumgebungen den Transfer besser vorbereiten, mentale Netze im Gehirn aufbauen und damit langfristig zu besseren Lernergebnissen führen. Segalowitz nennt damit indirekt ein weiteres wichtiges Merkmal für einen effektiven Sprachunterricht: Was man auf diese Weise lernt, wird man eher anwenden und länger behalten.

So wie im Fußballtraining oder beim Klavierüben immer wieder und wieder Bewegungsabläufe geübt oder trainiert werden, so sollte es auch in Übungsphasen um Training im Sinne von Wiederholung, sicherer Verwendung und Verarbeitung von Strukturen oder Wortschatz gehen. Deshalb ist es sinnvoll, wenn die Lernenden neuen Inhalten und Strukturen wiederholt und in einem großen Angebot an mündlichen und schriftlichen Texten und Übungen begegnen, ohne dass sie die zu lernende Struktur oder den neuen Wortschatz sofort selbst produzieren müssen. So führt Sprachenlernen sicherer zum Erfolg.

Erfolgsorientierung

Das bedeutet, dass sich der Unterricht und die Anforderungen der Aufgaben und Übungen an den Lernenden orientieren müssen, an dem, was sie schon kennen und können, an ihren Interessen und Bedürfnissen. Und es geht darum, dass die Lernenden immer wieder erfahren, dass sie ihr Können erfolgreich zur mündlichen oder schriftlichen Kommunikation einsetzen können, also mit der Sprache handeln können.

Nicht die Defizitorientierung, sondern die Erfolgsorientierung ist ein zentrales Prinzip, das dem Fremdsprachenunterricht zugrunde liegen sollte. Selbstverständlich wollen wir alle erfolgreich lernen und unseren Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmern dabei helfen, erfolgreich zu sein. Das ist für jede Lehrkraft Teil des Berufsethos, also unseres Selbstverständnisses (siehe auch Einheit 1 *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung* von *Deutsch Lehren Lernen*). Schaffen wir im Unterricht die Voraussetzungen für diesen Erfolg? Woher wissen wir eigentlich, ob unsere Aktivitäten im Unterricht den Lernenden wirklich dabei helfen, erfolgreich zu sein und sich erfolgreich zu fühlen? Letzteres wäre besonders für die andauernde Motivation wichtig.

Beispiel Lückenübung

Um diese Fragen zu beantworten, wollen wir mit Ihnen einen genaueren Blick auf das werfen, was Aufgaben und Übungen leisten können. Dies tun wir am Beispiel der Lückenübung.
Wir gehen davon aus, dass Lückenübungen meistens nicht erfolgsorientiert sind und damit ihre wichtigste Funktion häufig nicht erfüllen, wie wir in Teilkapitel 1.1 am Beispiel der Unterrichtsbeobachtung an einer irischen Sekundarschule bereits gesehen haben. Um zu verstehen, warum solche Übungen ungeeignet sind, um langfristige Lernerfolge zu bringen, sehen wir uns noch ein weiteres Beispiel an. Wir haben folgende Lückenübung eng an ein Beispiel aus einem Lehrwerk angelehnt.

Pendler – zur Arbeit in die Stadt.
Ergänzen Sie die Präpositionen und Endungen.

Frau Hinniger fährt täglich _____ ihr _____ Wohnung in Eisenberg zur Arbeit _____ Jena. Sie arbeitet _____ ein _____ Optik-Unternehmen. Meistens fährt sie _____ d_____ Auto. Morgens um 7 Uhr ist das kein Problem. Aber am Nachmittag dauert die Fahrt _____ ihr _____ Firma zurück nach Eisenberg _____ ihr_____ Wohnung viel länger. Um 17 Uhr ist immer viel los _____ d_____ Straßen.

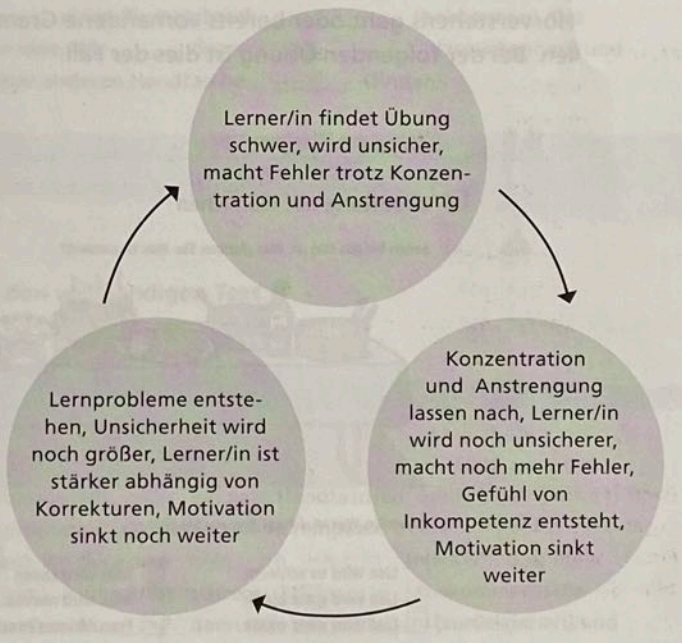
Aufgabe 15

Sehen Sie sich die Lückenübung einmal genauer an.

a) Was müssen die Lernenden in den Lücken ergänzen?

b) Was müssen Ihrer Meinung nach die Lernenden bereits wissen, um die Lücken ergänzen zu können?

Der Lückentext verlangt von den Lernenden das Einsetzen der richtigen Präpositionen und der Endungen der Artikel bzw. Possessivartikel. Insgesamt sind also sehr viele Entscheidungen notwendig, die die Lernenden alle gleichzeitig treffen müssen, um eine Lücke korrekt zu ergänzen. So müssen sie z.B. wissen, dass das Wort „Optik-Unternehmen" neutrum ist, außerdem müssen sie die zum Verb „arbeiten" passenden Präpositionen kennen, also z.B. „arbeiten in" oder „arbeiten bei", die in diesem Falle beide funktionieren. Zudem müssen sie wissen, dass „bei" und „in" hier den Dativ erfordern, erst dann kann die Endung des unbestimmten Artikels richtig ergänzt werden. Mit dem entsprechenden Wissen können die Lücken gefüllt werden. Ist das Wissen jedoch nicht oder nur teilweise vorhanden, haben Lernende weniger Chancen. Sie produzieren häufiger Fehler, die die Lehrenden korrigieren. Lückenübungen sind eigentlich ein Testinstrument. Sie testen Grammatikkenntnisse und Wortschatz. Sie zeigen schwächeren Lernenden damit vor allem, was sie noch nicht können und sind gerade für langsame Lernende sehr demotivierend. Geht man davon aus, dass im Unterricht immer Regelkreisläufe wirksam sind, so setzt diese Übungsform gerade bei langsameren Lernenden, die Unterstützung und Ermutigung bräuchten, einen negativen Regelkreislauf in Gang, wie wir in der folgenden Darstellung sehen.



Aufgabe 16

Beschreiben Sie einen erfolgsorientierten, positiven Regelkreislauf des Übens. Er beginnt mit: Die Lernenden finden die Übung leicht und machen wenig Fehler.

Wie kommt es aber dann, dass gerade solche traditionellen Lückenübungen bei Lernenden und Lehrenden gleichermaßen beliebt sind? Es gibt mehrere Gründe:

- die Lernenden erhalten schnell Rückmeldungen über ihren Kenntnisstand (richtig oder falsch ist schnell und klar zu entscheiden).
- Übungen dieser Art benötigen im Grunde keine Unterrichtsvorbereitung. Lehrende und Lernende wissen sofort, was zu tun ist. Man muss nicht viel erklären.
- Die Lernenden wissen genau, was von ihnen erwartet wird und konzentrieren sich ganz auf eine bestimmte Struktur oder ein bestimmtes Wort. Sie müssen nicht lange über den Sinn dessen, was sie da aufschreiben, nachdenken.

- Lücken korrigieren geht viel schneller als ganze Texte zu korrigieren. Für Lehrkräfte mit hohen Stundendeputaten sind solche Korrekturen daher doppelt arbeitsökonomisch (wenig Vorbereitung, wenig Korrekturaufwand im Vergleich zu ganzen Texten).

Neben dem negativen Regelkreislauf, wie wir ihn oben gesehen haben, gibt es noch zwei weitere Nachteile.

1. Das Ausfüllen von Lücken ist keine fremdsprachliche Fertigkeit, die außerhalb des Unterrichts irgendeine Bedeutung hat und im sprachlichen Alltag vorkommt.
2. Es gibt keinen Beleg dafür, dass auf diese Weise das sprachliche Lernen tatsächlich gefördert werden kann. Wie wir in Teilkapitel 1.1.3 gesehen haben, sollte die Zeit, die zur Verfügung steht, auch auf das verwendet werden, was die Lernenden üben sollen (Time-on-Task).

Lückenübungen sind also nicht zielführend, wenn es darum geht, sprachliche Fertigkeiten oder grammatische Kompetenzen zu entwickeln oder zu trainieren. Sie zeigen den Lernenden nicht, was sie können, sondern was sie nicht können. Wir finden, dass es nicht sinnvoll ist, die Lernenden erst dazu zu bringen, Fehler zu machen, die man dann mit Ihnen gemeinsam wieder korrigieren muss.

Wann gelingt der Einsatz von Lückenübungen und ist erfolgsorientiert? Sinnvoll erscheint uns diese Übungsform zum Beispiel dann, wenn sie sich auf Inhalte konzentriert, über die gesprochen und geschrieben werden soll, etwa wenn es um die Kontrolle des Lese- oder Hörverstehens geht oder bereits vorhandene Grammatikkenntnisse getestet werden sollen. Bei der folgenden Übung ist dies der Fall.

15 B Krank am Wochenende

8 Kirschtorte mit Würstchen

a | Sehen Sie das Bild an. Was glauben Sie: Was ist passiert?

1 48 b | Hören Sie. Was ist richtig? Kreuzen Sie bitte an.

- ☐ Lisa wird es schlecht.
- ☐ Lisa wird ganz blass.
- ☐ Lisa wird ganz müde.
- ☐ Max wird sauer.
- ☐ Max wird nervös.
- ☐ Frau Montes macht sich Sorgen.

c | Wer sagt das? Hören Sie noch einmal und ergänzen Sie die Namen.

_____: „Was sind das für schwarze Dinger?"
_____: „Soll ich Ihnen ein Glas Wasser bringen?"
_____: „Komm, ich fahr dich schnell zum Notdienst."
_____: „Was hast du denn gegessen?"
_____: „Torte mit Würstchen und Ketschup!"

***werden* + Adjektiv**

ich werde krank
du wirst gesund
er/sie wird müde
wir werden alt
ihr werdet rot
sie werden blass

Sie werden nervös

mir/dir wird es schlecht/kalt/ ...

Aussichten, Kurs- und Arbeitsbuch A2.1, S. 80.

Für die Verwendung von Übungen dieses Typs finden wir die folgenden sechs methodischen Aspekte sinnvoll:

1. Die Lernenden lesen die Übung, bevor sie den Text hören oder lesen.
2. Die Lücken sind am Textinhalt, nicht an der grammatischen Form orientiert.
3. Damit konzentrieren sie sich während des Hörens/Lesen auf die Informationen, die in den Lücken fehlen, nicht auf Sprachstrukturen.
4. Durch das Ausfüllen der Lücken weisen sie Textverständnis nach.
5. Die Auswertung der Übung geht in eine mündliche Aktivität über, z.B. Sammeln von Informationen aus dem Text.
6. Die Übung sollte jeweils von zwei Lernenden gemeinsam durchgeführt werden, um Interaktion und Informationsaustausch zu fördern.

Wir möchten Ihnen nun eine „Reparaturmöglichkeit" für formfokussierte Lückenübungen vorschlagen. Voraussetzung ist, dass die einzelnen Sätze wie im folgenden Beispiel in einen inhaltlichen Zusammenhang gebracht werden können.

Peinlich

Gestern war ich in einer Boutique. Ich _____ ein paar Handtaschen _____ (anschauen) und _____ (probieren), ob meine Sachen reinpassen. Eine _____ ich _____ (mitnehmen). An der Kasse _____ ich _____ (merken), dass mein Geldbeutel weg war. Ich _____ einen Riesenschreck _____ (bekommen). Die Verkäuferin hatte eine gute Idee. Wir _____ dann _____ (zurückgehen) und _____ ihn zum Glück in einer anderen Handtasche _____ (finden).

Hier sehen Sie den vollständigen Text.

Peinlich

Gestern war ich in einer Boutique. Ich habe ein paar Handtaschen angeschaut (anschauen) und probiert (probieren), ob meine Sachen reinpassen. Eine habe ich mitgenommen (mitnehmen). An der Kasse habe ich gemerkt (merken), dass mein Geldbeutel weg war. Ich habe einen Riesenschreck bekommen (bekommen). Die Verkäuferin hatte eine gute Idee. Wir sind dann zurückgegangen (zurückgehen) und haben ihn zum Glück in einer anderen Handtasche gefunden (finden).

Aufgabe 17

Lesen Sie noch einmal den Lückentext.

a) Welche Grammatikstruktur soll hier trainiert werden?

_____

b) Überlegen Sie, wie Sie mit dieser Lückenübung im Unterricht arbeiten könnten, sodass Ihre Lernenden erfolgreich sind.

_____

Hier unsere Vorschläge:

Vorschlag 1

Eine Möglichkeit, mit der kleinen Geschichte zu arbeiten, wäre, sie in ein Partner-/**Rückendiktat** umzusetzen. Die Partner haben dabei jeweils unterschiedliche Informationen, die sie wechselseitig ergänzen müssen. Sie stehen Rücken an Rücken, damit sie die Informationen auf dem Blatt des anderen nicht lesen können (siehe auch Unterrichtsmitschnitt in Teilkapitel 2.2.3). Sie müssen zusammenarbeiten, hören und schreiben also die Perfektformen oft. Durch die Anlage der Lücken bleiben auch wichtige Chunks wie z.B. „an der Kasse", „einen Schreck bekommen", „eine gute Idee", „zum Glück" erhalten, die gesprochen und gehört werden. Die Partner müssen außerdem deutlich artikulieren. Rechtschreibfehler lassen sich z.B. durch Projektion des Gesamttextes mithilfe eines Beamers oder interaktiven Whiteboards gemeinsam oder in Partnerarbeit korrigieren.
Wenn man den Begriff der Lücke etwas weiter fasst, so hat unsere Kommunikation sowohl im Alltag als auch im Unterricht mit dem Schließen von Lücken, meistens Informationslücken, zu tun. Das Schließen von kommunikativen Lücken lässt sich mit der oben beschriebenen Vorgehensweise im Unterricht trainieren. Der Text könnte dann so aussehen:

Partner A

_____ in einer Boutique. _____ Handtaschen angeschaut und probiert, _____. Eine habe ich _____ An der Kasse _____, dass mein Geldbeutel _____ Ich habe einen _____ Die Verkäuferin hatte _____ und haben ihn zum Glück _____ .

Partner B

Gestern war ich _____ Ich habe ein paar _____, ob meine Sachen reinpassen. _____ mitgenommen. _____ habe ich gemerkt, _____ weg war. _____ Riesenschreck bekommen. _____ eine gute Idee. Wir sind dann zurückgegangen _____ in einer anderen Handtasche gefunden.

Vorschlag 2

Im Text geht es um das Training des Perfekts. Einige Nomen aus dem Text, z.B. Boutique, Handtasche, Geldbeutel, Kasse, Glück werden an die Tafel geschrieben und die Lernenden bilden Hypothesen, worum es in der Geschichte gehen könnte. Anschließend wird die Geschichte vollständig vorgelesen und die Lernenden überprüfen ihre Hypothesen. In der folgenden Sequenz erhalten die Lernenden den Text mit Lücken zu Nomen und zu den Perfektformen. Die Lernenden füllen die Lücken aus – dabei werden die schwächeren Lernenden vor allem die Nomen ergänzen können. Anschließend vergleichen die Lernenden ihre Ergebnisse in Partnerarbeit und hören den kompletten Text zur Kontrolle nochmals. Die Lernenden konzentrieren sich damit in erster Linie auf den Inhalt, verwenden aber auch die neuen Strukturen.

Eine weitere freiere Form des Übens zur Vorbereitung auf eine Aufgabe, in der die Lernenden mit einem Partner über eine peinliche Situation sprechen, wäre die sinnvolle Ergänzung von Sätzen, z.B.

- Gestern war ich ...
- Ich habe ... mitgenommen.
- Danach war ich ...
- Dort habe ich ... getroffen.

Die Beantwortung echter Fragen im Anschluss, die gestellt werden um ein Informationsbedürfnis zu decken, erfolgt über eine Aufgabe, wie z.B.: Sprich mit deinem Partner / deiner Partnerin. Finde zwei Situationen heraus, die ihm/ihr peinlich waren.
Man will durch die Fragen etwas über den Partner / die Partnerin herausfinden. Es ist also eine echte, kommunikative Aufgabe zu bewältigen. Die Auswertung kann dann im Plenum erfolgen, indem etwa berichtet werden muss, was man über den Partner / die Partnerin herausgefunden hat.

Zusammenfassung

Fassen wir noch einmal zusammen, was wir über erfolgsorientierte Übungen herausgefunden haben:

Erfolgsorientierte Übungen ermöglichen

- Neues mit bereits Bekanntem zu verbinden
- einen Bezug zum Alltag und den Erfahrungen der Lernenden herzustellen

Erfolgsorientierte Übungen benötigen

- Zeit
- viele Kontaktmöglichkeiten mit dem neuen Wissen, dem Wortschatz oder den neuen Strukturen
- Wiederholung

Lückenübungen sind besonders sinnvoll als

- Mittel der Aufmerksamkeitsfokussierung beim Leseverstehen
- Form des Lese- und Hörverstehenstests
- (spielerisch) kooperative Arbeitsform

Lückenübungen sind nicht sinnvoll um

- sprachliche Fertigkeiten zu trainieren
- Grammatikkompetenz zu erreichen
- Regeln zu trainieren

Lückenübungen sollten immer

- inhaltsorientiert sein
- in Partnerarbeit erledigt werden
- ggf. gemeinsam korrigiert werden
- Teil spielerischer Unterrichtsaktivitäten sein

In unserem zweiten Vorschlag zur Überarbeitung des ursprünglichen Lückentexts in eine erfolgsorientierte Übung haben wir bereits aufgezeigt, wie man eine weitere Übung an den Lückentext anschließen und damit auf eine Aufgabe vorbereiten kann. Damit hätte man eine Unterrichtssequenz aufgebaut. Um den Aufbau von Sequenzen soll es im nächsten Teilkapitel gehen.

1.2.3 Sprachkompetenz mit Aufgaben und Übungen aufbauen

Am Ende dieses Teilkapitels
- können Sie Unterrichtssequenzen erkennen und aufbauen,
- kennen Sie die Bedeutung der zyklischen Progression für die Gestaltung von Übungen und Aufgaben.

Jede Übung verfolgt ein bestimmtes (Teil-)Lernziel, das erst erreicht werden muss, damit die nächste Übung oder Aufgabe erfolgreich bearbeitet werden kann. Bei der Planung von Übungen werden daher zunächst die Lernziele festgelegt (siehe Teilkapitel 1.1.1, Aufgabe 3), um die Übungen darauf abzustimmen.

Aufgabe 18

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

a) Tragen Sie ein.
- ☐ offen/halboffen
- ☐ formfokussiert
- ☐ reproduktiv-produktiv
- ☐ stark gesteuert
- ☐ inhaltsorientiert
- ☐ reproduktiv
- ☐ weniger stark gesteuert
- ☐ geschlossen

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

---

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

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

c) Vergleichen und diskutieren Sie die Ergebnisse mit Ihrer Kollegin / Ihrem Kollegen.

Übungen, die aufeinander aufbauen, bilden eine Sequenz. Sequenzen können unterschiedlich viele Übungen umfassen und führen zu einer Aufgabe hin, die die Sequenz abschließt. Die Stufung des Aufgaben- und Übungsangebots erfolgt dabei oftmals nach Kriterien wie z.B.
- von geschlossenen zu offenen Übungen,
- von bekannten Inhalten oder Formen zu neuen bzw. unbekannten,
- vom Leichten (gesteuert, mit vielen Vorgaben/Hilfen) zum Schweren (ungesteuert, mit wenigen oder ohne Vorgaben),

- von kommunikationsvorbereitenden (reproduktiven) Übungen zur Kommunikation (Produktion) selbst,
- von den Inhalten (Worum geht es im Text? Was ist für die Lernenden interessant?) zu den Formen (Welche Grammatik / sprachlichen Mittel sind nötig, um miteinander über die Inhalte zu sprechen?).

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

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

Im zweiten Schritt geht es ja dann darum, dass sich die Lernenden verständlich machen können, also dass sie auch was zum Thema sagen können. Aber immer noch sind das **stark gesteuerte, reproduktive** Übungen. Das heißt, meine Lernenden müssen keine Sätze wirklich frei produzieren, sondern können sich an einer vorgegebenen Struktur festhalten. Das hat einen großen Vorteil: Die Lernenden machen wenig Fehler, sprechen über ein bestimmtes Thema und nutzen mit Erfolg neuen Wortschatz oder neue Strukturen.
Das mache ich z.B., indem ich die Lernenden Wortschatz und Redemittel lesen oder hören und nachsprechen lasse. Automatisierungsübungen sind hier ganz wichtig, also viele Wiederholungen. Aber auch richtig/falsch-Ankreuzübungen, lesen und zuordnen lassen: „Wer sagt was?", Dialogvariationen nach Vorgaben, Hör- und Leseverstehen, globales Verstehen: „Worum geht es im Text?".
Hier geht es also schon richtig los, aber frei sprechen geht oft doch noch nicht. Bei Kollegen habe ich manchmal beobachtet, dass sie hier schon aufhören und dann diskutieren lassen – aber wem macht es schon Spaß, mit vorgefertigten Sätzen zu diskutieren? Es muss also weitergehen.

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

Richtig interessant wird es nun **im vierten Schritt**, denn da erst merke ich, ob die vorbereitenden Übungen wirklich zum Ziel geführt haben. Es geht nämlich um die **Bewältigung einer Aufgabe** durch freie Äußerung in einem Rollenspiel oder das Durchführen einer eigenen Recherche und anschließender Präsentation.
Alles inhaltliche und sprachliche Wissen wird also frei angewendet in **interaktiven Handlungen** wie z.B. Pro-Contra-Diskussionen, Argumente austauschen, seine oder andere Meinungen vertreten, neue Texte nach einem Muster produzieren: etwa einen Leserbrief zum Zeitungsartikel schreiben oder eine Mail beantworten. Sehr viel Spaß macht es meinen Lernenden auch, einen Ich-Text zu schreiben. Hier können sie eigene Erfahrungen zum Thema darstellen oder einen Text für das Sprachenportfolio schreiben.
Auch Material im Internet sammeln und Informationen austauschen gehört hierhin.

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

Zu den Schritten 2 und 3 gibt es oftmals mehrere Übungen. Außerdem müssen Übungen zur Aussprache/Intonation oder zur Bewusstmachung von Strukturen eingeplant werden.
Dies möchten wir an einem Beispiel aus einem Erwachsenenlehrwerk der Stufe A2 zeigen. In dieser Unterrichtssequenz geht es darum, über die Unterschiede zwischen früher und heute zu sprechen und zu schreiben, und dabei das Präteritum zu verwenden (siehe auch Videomitschnitt in Aufgabe 20). Allerdings wurden die grammatischen Formen, die hier gebraucht werden sollen, vorher nicht erklärt. Die Seite, die wir hier abbilden, ist also der Einstieg in das Thema und gleichzeitig die Einführung der neuen grammatischen Form.

4 Über Vergangenes sprechen und schreiben

1 **Zeitadverbien üben: *damals, früher ... / heute, jetzt ...*** Sehen Sie die Bilder an. Vergleichen und beschreiben Sie: Was gab es früher, was gibt es heute?

Redemittel

etwas vergleichen: damals/heute

Damals/früher gab es hier ...	ein Theater / einen Bäcker / einen Park
Früher war/waren hier ...	ein Kino / eine Ampel /
Heute ist / sind / gibt es hier ...	eine Disko / einen Supermarkt /
	eine Fußgängerzone / einen Parkautomaten

2 **Partnerspiel: *damals* und *heute*.** Stellen Sie Fragen und ergänzen Sie die Antworten von Spieler/in 2. Die Tabelle für Spieler/in 2 ist auf Seite 223.

in der Bebelstraße früher: ..... heute: eine Schule	**in der Müllerstraße** früher: ein Bäcker heute:	**in der Bahnhofsstraße** früher: ..... heute: ein Ärztehaus
in der Kastanienallee früher: ..... heute: ein Kino	**in der Goethestraße** früher: ein Theater heute:	**auf dem Domplatz** früher: ..... heute: Büros

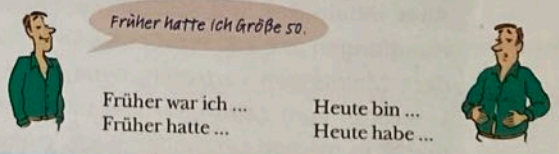
Spieler 1

- Heute ist in der Bebelstraße eine Schule.
  Was war / gab es hier früher?

Spieler 2

- Früher war hier ... /
  Heute gibt es in der Müllerstraße ...
  Was ...

3 **Menschen verändern sich.** Ü4–8 Beschreiben Sie.



Früher war ich ... Heute bin ...
Früher hatte ... Heute habe ...

studio d, Kurs- und Übungsbuch A2, S. 131

Und hier finden Sie die Partnerseite:

Partnerspiel: *damals* und *heute*. Stellen Sie Fragen und ergänzen Sie die Antworten von Spieler/in 1. Die Tabelle für Spieler/in 1 ist auf Seite 131.

in der Bebelstraße früher: ein Sportplatz heute:	**in der Müllerstraße** früher: ..... heute: ein Supermarkt	**in der Bahnhofsstraße** früher: eine Schule heute: .....
in der Kastanienallee früher: die Post heute:	**in der Goethestraße** früher: ..... heute: das Bürgerbüro	**auf dem Domplatz** früher: ein Hotel heute: .....

Spieler 1

- Heute ist in der Bebelstraße eine Schule.
  Was war / gab es hier früher?

Spieler 2

- Früher war hier ein Sportplatz.
  Heute gibt es in der Müllerstraße ...
  Was ...

studio d, Kurs- und Übungsbuch A2, S. 223.

Aufgabe 19 **Sehen Sie sich die Lehrwerkseiten 131 und 223 aus *studio d* A2 an und beschreiben Sie die Sequenz.**

a) Was ist das Ziel dieser Sequenz?

b) Welche Schritte werden angeboten, um das Ziel zu erreichen?

In den Übungen 1 und 2 liegt der eigentliche Schwerpunkt auf der grammatischen Form des Präteritums (formfokussiert), das Üben erfolgt jedoch inhaltsorientiert, indem die Veränderungen in der Stadt beschrieben werden.
In Übung 2 hat jeweils einer der beiden Lernpartner die richtige Lösung, der andere muss sie im Wechsel erfragen und dann eintragen. Das zwingt die Partner dazu, die Übung gemeinsam zu lösen, indem sie Fragen stellen und die Antworten notieren. An dieser Stelle wurde die grammatische Form des Präteritums noch nicht bewusst gemacht. „Früher war hier" und „Früher gab es hier" wurden als Chunks eingeführt. Wenn die Lernenden eine Struktur schon gebrauchen, die erst später bewusst gemacht wird, spricht man auch von **vorwegnehmendem Gebrauch**.
Die Aufgabe (Lernaktivität 3) „Menschen verändern sich. Beschreiben Sie." hat einen Sitz im Leben, das heißt, ein Gespräch darüber, wie man sich verändert hat, kann so auch außerhalb des Unterrichts vorkommen.

Dieses Beispiel ermöglicht einen Unterricht, in dem der Weg, nämlich das Üben, und das Ziel, nämlich die Bewältigung einer Aufgabe, übereinstimmen. Genau das ist das Ziel aufgabenorientierten Fremdsprachenunterrichts.
Sehen Sie sich dazu einen Mitschnitt aus einer Unterrichtseinheit an.

Ort, Jahr	Universität Jena, 2010
Zielgruppe	erwachsene Teilnehmerinnen und Teilnehmer, Niveau A2
Lehrkraft	Hermann Funk
Lernziel	Aussagen über eine Stadt machen: früher und heute Aussagen über Personen machen
Lernaktivitäten	Teilnehmende stellen Fragen und antworten
Lernmaterial	*studio d* Lehrbuchseite 131 und Kopiervorlagen zum Lehrwerk S. 223

Aufgabe 20

Sehen Sie Sequenz 2 von *Universität Jena 2*. Welche Aussagen über den Unterricht treffen Ihrer Meinung nach zu?

Die Lernenden
- ☐ ... benutzen die für sie neuen grammatischen Formen ohne Zögern und ohne Nachfragen.
- ☐ ... machen manchmal Fehler, konzentrieren sich aber auf den Inhalt.
- ☐ ... zögern und sind verunsichert, weil sie die Regeln nicht kennen.

Die Lernenden konzentrieren sich auf die Bilder und vergleichen zwischen früher und heute. Im anschließenden Wechselspiel fragen sie sich gegenseitig und ergänzen die fehlenden Informationen. Dabei verwenden die Lernenden zum Großteil die neuen Strukturen bereits richtig.
Wie das Beispiel zeigt, lohnt es sich, sich mit der Qualität von Aufgaben und Übungen zu beschäftigen. Lehrende und Lernende führen unbefriedigende Ergebnisse oft auf mangelnde Übungszeit zurück. Dabei ist nicht zu bestreiten, dass das Lernen von Sprachen Zeit kostet und die Beschäftigung mit einer fremden Sprache für nur zwei Stunden in der Woche meist keine nachhaltigen Ergebnisse bringen kann. Wenn wenig Zeit zur Verfügung steht, ist umso mehr die Frage zu stellen: Wie nutzen wir die immer viel zu knappe Zeit effektiver, um unsere Ziele zu erreichen?

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

Checkliste

Gute Aufgaben
- ☐ haben einen Sitz im Leben,
- ☐ sind kommunikativ relevant, das heißt, sie ermöglichen den Lernenden sprachliche Handlungen durchzuführen, die sie auch im Alltag bewältigen müssen,
- ☐ sprechen die Lernenden als sie selbst an,
- ☐ berücksichtigen die Interessen und Bedürfnisse der Lernenden,
- ☐ bereiten auf authentische Sprachhandlungen vor,
- ☐ regen zur Beschäftigung mit bedeutungsvollen Inhalten an,
- ☐ ermöglichen die Produktion von bedeutungsvollem Output.

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

Aufgabe 21

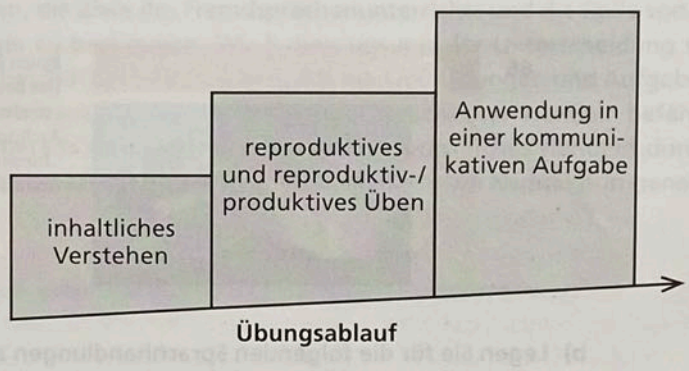
Wählen Sie eine Sequenz aus einem Ihnen bekannten Lehrwerk. Analysieren Sie die Übungen unter den folgenden Fragestellungen. Tauschen Sie sich mit einer Kollegin / einem Kollegen aus.

a) Was wird geübt?

b) Wie ist der Grad und die Art der Steuerung in diesen Übungen?

c) Bereiten die Übungen auf eine Aufgabe vor?

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



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

Progression

Der Erwerb und der Ausbau von fremdsprachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten findet schrittweise (**Progression**) statt. Die Lernenden erwerben zuerst den grundlegenden Wortschatz, Redemittel und Strukturen, die ihrem Kenntnisstand entsprechen. Die Ausdrucksmöglichkeiten sind am Anfang stark begrenzt. Mit der Zeit kommen weitere Redemittel und neuer Wortschatz dazu, die Themen werden erweitert und auch die mündlichen und schriftlichen Ausdrucksmöglichkeiten nehmen zu. Die Progression ist ähnlich wie eine Spirale: Den Lernenden begegnen Themen und Inhalte auf einem höheren Sprachniveau wieder, wobei sie den erweiterten Wortschatz und die neuen Strukturen und Redemittel einsetzen können. Dies bezeichnet man als **zyklische Progression**.

Aufgabe 22

Sehen Sie sich das folgende Progressionsbeispiel aus dem Lehrwerk *studio d* an.

a) Erklären Sie den Begriff zyklische Progression mithilfe des Beispiels.

b) Legen Sie für die folgenden Sprachhandlungen zum Thema Essen eine Progression fest. Nutzen Sie dafür die Niveaustufen des GER.

Lebensmittel kennenlernen – sich über gesunde Ernährung informieren – einen Artikel über gentechnisch veränderte Lebensmittel lesen – Einkaufen – eine Diskussion führen über Fertigprodukte – Rezepte lesen und gemeinsam kochen

c) Es gibt mehrere Möglichkeiten. Vergleichen und diskutieren Sie Ihre Version mit einer Kollegin / einem Kollegen.

Aufgabe 23

Kopieren und zerschneiden Sie eine Sequenz oder ein ganzes Kapitel aus einem (Ihnen unbekannten) Lehrwerk. Legen Sie die zerschnittenen Teile ein paar Tage weg, und versuchen Sie sie dann wieder in eine Reihenfolge zu bringen.

a) Begründen Sie, warum Sie diese Reihenfolge gewählt haben.

b) Vergleichen Sie Ihr Ergebnis mit der Reihenfolge im Lehrwerk.

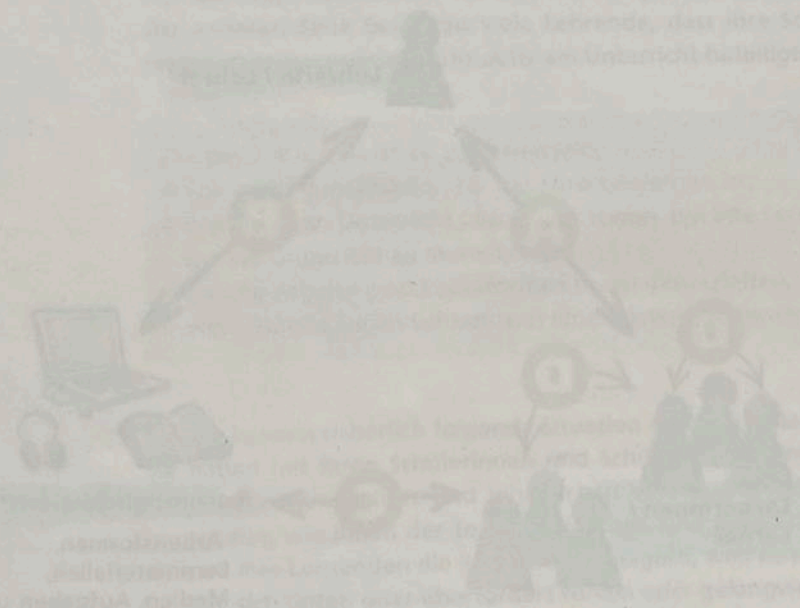
c) Diskutieren Sie Ihre Erfahrungen, die Sie bei Aufgabe b) gemacht haben, mit einer Kollegin / einem Kollegen.

Wahrscheinlich haben Sie Ihre Sequenz anders angelegt als das Lehrwerk. Das muss nicht heißen, dass Sie wichtige Kriterien der Planung nicht berücksichtigt haben. Es zeigt nur, dass es unterschiedliche Möglichkeiten gibt, Sequenzen zu gestalten. Wichtig ist, dass Sie kontrollieren, ob die Übungen lösbar sind. Dies gilt insbesondere dann, wenn Sie eigene Zusatzübungen erstellen oder Übungen aus anderen Materialien ergänzen. Hier müssen Sie überprüfen, ob z.B. mit dem Sprachmaterial aus vorangegangenen Übungen oder Einheiten gearbeitet werden kann. Wenn nicht, müssen neue Formen eingeführt und noch weitere Übungen angeboten werden, die vielleicht Ihr Lehrwerk so nicht vorsieht. Grundsätzlich: Bevor Sie mit Übungen in den Kursraum gehen, sollten Sie sie selbst mindestens einmal durchgespielt haben, also sich genau überlegt haben,

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

Zusammenfassung

Sie haben das Lernfeldermodell und verschiedene didaktische Prinzipien kennengelernt, die Ihnen helfen, die Ziele des Fremdsprachenunterrichts und die Rolle von Übungen und Aufgaben dabei zu bestimmen. Wir haben uns mit der Unterscheidung von Aufgaben und Übungen beschäftigt und gesehen, wie man mit Übungen und Aufgaben eine Unterrichtssequenz aufbaut, die die Lernenden zum sprachlichen Handeln befähigt. Dabei haben wir auch bereits darauf hingewiesen, dass sprachliches Handeln durch Interaktion gekennzeichnet ist. Damit möchten wir uns im nächsten Kapitel nun genauer beschäftigen.



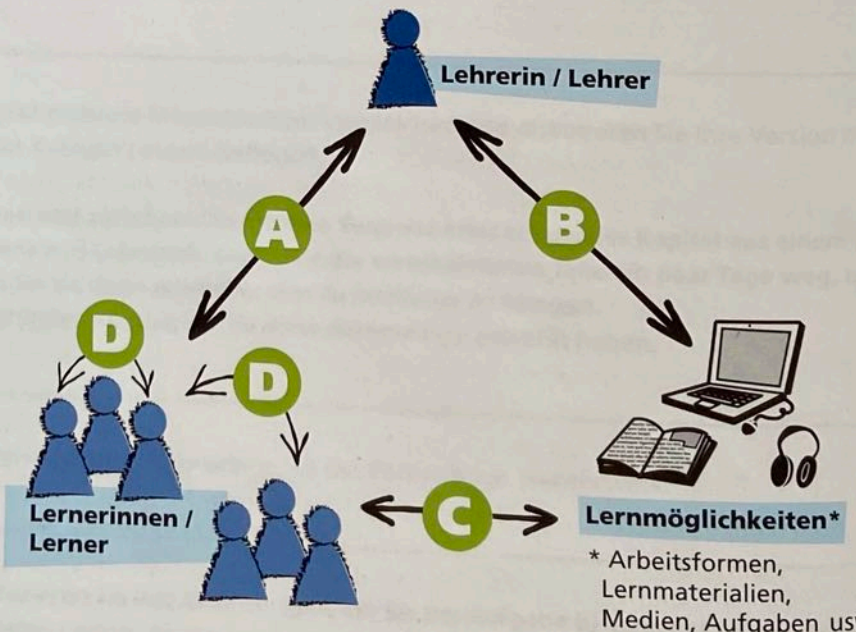
2 Lernen durch Interaktion

In Kapitel 1 haben wir festgehalten, dass das Lernziel modernen Fremdsprachenunterrichts kommunikative Kompetenz ist, d.h. die kommunikativ angemessene Handlungsfähigkeit der Lernenden in unterschiedlichen Situationen, wie wir bei den Prinzipien Handlungsorientierung und Kompetenzorientierung gesehen haben. Um dieses Lernziel zu erreichen, sollten Lernende im Unterricht so oft wie möglich die Fremdsprache aussprobieren, anwenden und benutzen können, wie auch im Lernfeldermodell gezeigt wurde. Sie sollten so viel wie möglich über Themen und Inhalte, die für sie von Interesse sind (Personalisierung) in der Fremdsprache miteinander ins Gespräch kommen, Bedeutungen aushandeln und Meinungen austauschen.
Lehrende dürfen daher ihren Lernenden nicht nur Wissen über die Sprache vermitteln, sondern müssen ihnen auch Gelegenheiten bieten, in der Sprache zu handeln.
Das erreicht man am besten durch Sozialformen wie Partner- oder Gruppenarbeit, z.B. wenn Lernende gemeinsam Lösungen in einem aufgabenorientierten Unterricht diskutieren, aushandeln und danach ihre Ergebnisse präsentieren und auswerten (Aufgabenorientierung, Interaktionsorientierung).
Es ist bewiesen, dass ein Lernklima, das von gegenseitiger Akzeptanz und wechselseitigem Voneinanderlernen geprägt ist, zu einem besseren Unterricht beiträgt (Fischer 2006). Von dieser Form sozialen Lernens profitieren alle Schüler. Schwächere Lernende werden in ihren Stärken ermutigt, Stärkere geben bereits verstandenen Lernstoff weiter und festigen durch das Wiederholen ihr Wissen. In der Literatur nennt man diese Form Helfer-Prinzip (bereits Nuhn 1974, zit. nach Demmig 2007, S. 168).
Für uns stellt sich somit die Frage, wie Lehrende und Lernende im Klassenzimmer miteinander interagieren und wie soziale Prozesse im Fremdsprachenunterricht Lernprozesse des Spracherwerbs positiv beeinflussen können.

Interaktion

Der Begriff Interaktion bezeichnet aufeinander bezogene Handlungen (aus dem Lateinischen: inter agere = wechselseitig / aufeinander bezogen handeln). Im Unterricht unterscheiden wir folgende Beziehungen, die daraus entstehen:

Zentrale Beziehungen im Unterricht



Interaktion wird auch als „Prozess sozialer Beziehungsbildung" (Stein 2010, S. 135) zwischen zwei oder mehr Menschen im Unterricht verstanden. Dabei handeln im Unterricht Lehrende und Lernende miteinander (Beziehung A) sowie die Lernenden untereinander

(Beziehung D). Letzteres erlaubt im Unterricht ein Lernen voneinander und ein Probehandeln beispielsweise in Rollenspielen.

Mit Interaktion kann im Unterricht aber auch die Beschäftigung mit einem Text durch den Leser gemeint sein oder das Bearbeiten einer Aufgabe. Dazu gehört ebenso die Arbeit mit sogenannten interaktiven Medien wie z.B. digitalen Tafeln (engl.: interactive whiteboard) oder Computern (Beziehung C).
Auch die Lehrenden handeln, indem sie Aufgaben stellen, Arbeitsformen wie z.B. das Rückendiktat (siehe Teilkapitel 1.2.2) vorgeben sowie Materialien und Medien einsetzen (Beziehung B).

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

Zahlreiche Studien in den USA (Richards/Lockhart 1994) und in Deutschland (DESI-Studie 2006, siehe auch Einheit 1 *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung* von *Deutsch Lehren Lernen*, Teilkapitel 2.4) haben gezeigt, dass der Redeanteil der Lernenden, ein Indiz für Interaktion im Fremdsprachenunterricht, nur gering ist. Die meiste Zeit sprechen die Lehrenden. Sie benötigen die Zeit, um Übungen und Aufgaben zu erläutern, Grammatik und neuen Wortschatz zu erklären oder Arbeitsergebnisse zu korrigieren bzw. zusammenzufassen. Einzelne Schüler kommen in einer Unterrichtsstunde meist nur für wenige Minuten zu Wort. Für den Fremdsprachenunterricht stellt sich somit die Frage, wie die zur Verfügung stehende Zeit effektiver für Sprachhandlungen der Lernenden in der Fremdsprache genutzt werden kann.

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

Ziel des 2. Kapitels ist es, zu vermitteln,
- wie wichtig Interaktion für das Sprachenlernen ist,
- wie Sie Ihren Unterricht gestalten können, um Ihre Lernenden zur aktiven Teilnahme am Unterricht zu motivieren,
- welche Arbeits- und Sozialformen Ihnen dabei helfen,
- welche Rolle Sie als Lehrende in einem interaktionsorientierten Unterricht haben.

Sie alle kennen sicherlich folgende Situation aus dem Unterricht:
Sie haben mit Ihren Schülerinnen und Schülern einen interessanten Text gelesen, alle Fragen zum Wortschatz und inhaltlichen Verständnis geklärt und nun fragen Sie Ihre Lernenden, wie Ihnen der Text gefallen hat, und bekommen keine Antwort. Sie fragen sich, ob Ihre Lernenden die Reaktion verweigern, weil sie nicht mit Ihnen kommunizieren wollen, sich unter- oder überfordert fühlen oder gelangweilt sind.

Aufgabe 24

Welche Gründe könnten Ihre Lernenden haben, nicht über den Text zu sprechen? Denken Sie dabei an Ihre eigene Erfahrung als Lernende.

Kommunikation zwischen Menschen ist nicht nur ein einfacher Austausch von Informationen, sondern ein Austausch über Inhalte, die für die Lernenden von Bedeutung sind. Zudem ist eine Lernatmosphäre nötig, in der die Lernenden sich trauen, ihre Gedanken zu äußern, auch wenn sie dies sprachlich nicht fehlerfrei können. Das Geschehen im Unterricht schließt aber auch nonverbale Kommunikation, Kommunikationsverweigerung und das Schweigen ein.

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

2.1 Arbeits- und Sozialformen kennenlernen

Am Ende dieses Teilkapitels
- kennen Sie verschiedene Arbeits- und Sozialformen,
- kennen Sie den Zusammenhang zwischen Lernumgebungen (Sitzordnung) und verschiedenen Sozialformen,
- sind Sie sensibilisiert für unterschiedliche Lehr- und Lerntraditionen.

Definition Sozialform

Wie bereits erwähnt, schaffen **Sozialformen** die Bedingungen für Kommunikation im Unterricht, das heißt für alle Formen des sprachlichen Handelns zwischen Lehrenden und Lernenden und zwischen Lernenden untereinander. Die Sozialformen organisieren so die Beziehungen im Unterricht. Einerseits lösen sie soziale Prozesse aus und steuern andererseits kognitive Lernvorgänge. Im Klassenzimmer findet die Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Lernenden entweder als **Frontalunterricht**, **Gruppenarbeit**, **Partnerarbeit** oder als **Einzelarbeit** statt, wie wir im Folgenden genauer erläutern möchten.
Der sinnvolle Einsatz verschiedener Sozialformen sowie der bewusste Wechsel zwischen Sozialformen im Unterricht ist ein wichtiges Instrument zur Integration aller am Unterricht beteiligten Personen und garantiert einen hohen Lernerfolg. Sicherlich haben Sie in Ihrem Unterricht oder als Lernende selbst schon verschiedene Sozialformen erlebt und können daher folgende Aufgabe lösen. Der folgende Zusammenschnitt von Sequenzen unterschiedlicher Unterrichtsdokumentationen zeigt Ihnen, wie unterschiedlich man Sozialformen im Unterricht einsetzen und miteinander kombinieren kann.

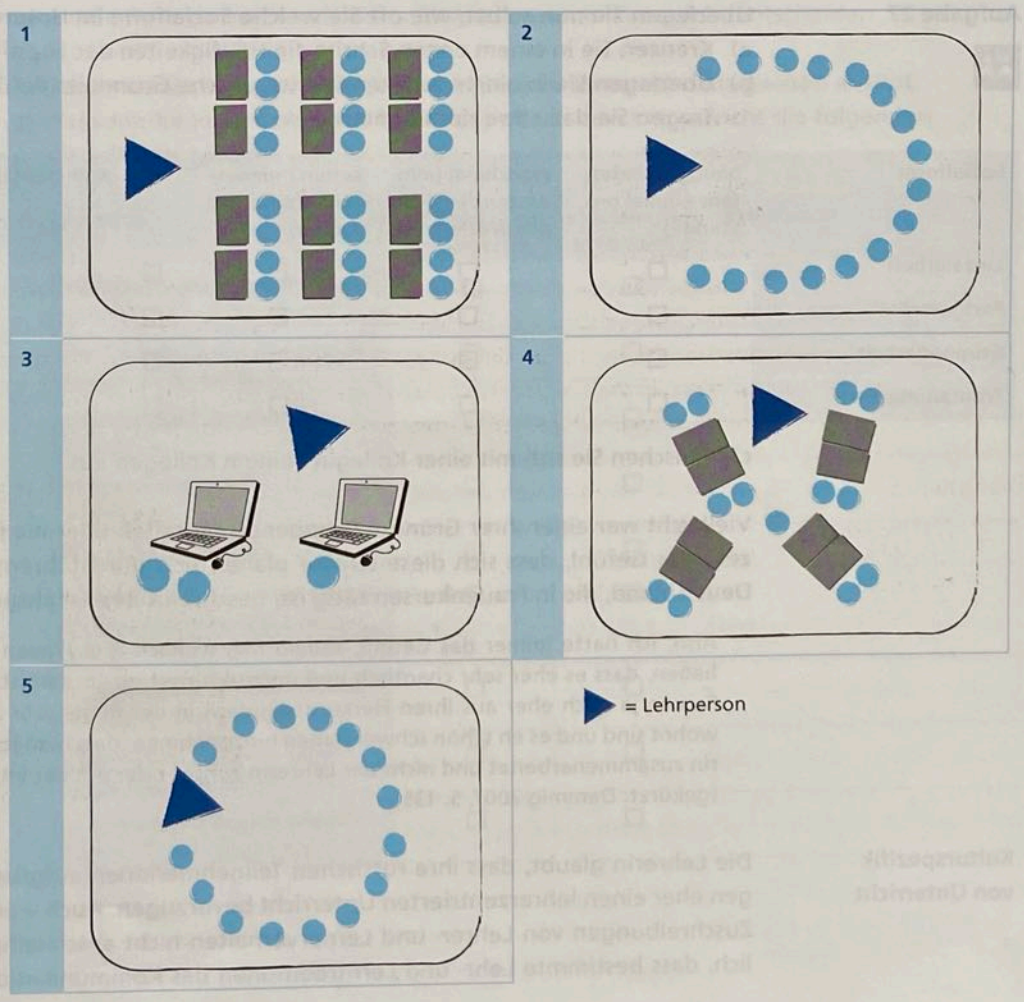
Aufgabe 25

Sehen Sie den Zusammenschnitt *Arbeits- und Sozialformen im Unterricht*. Welche Sozialformen erkennen Sie? Welche haben Sie als Lehrkraft schon einmal ausprobiert oder möchten Sie ausprobieren? Kreuzen Sie an.

Szene	Sozialform	habe ich schon einmal ausprobiert	möchte ich ausprobieren
1		☐	☐
2		☐	☐
3		☐	☐
4		☐	☐
5		☐	☐
6		☐	☐
7		☐	☐
8		☐	☐
9		☐	☐
10		☐	☐

Vielleicht war es bei einigen Szenen gar nicht so einfach, eine Sozialform eindeutig zuzuordnen. So sieht man in Szene 7 die Arbeit am Computer, die in der Regel in Einzelarbeit stattfindet, aber hier für den partnerschaftlichen Austausch genutzt wird. Wir werden in diesem Teilkapitel sehen, dass alle Formen ihre Berechtigung im Unterricht haben. Für uns stellt sich die Frage, wann der Einsatz welcher Sozialform geeignet ist. Dazu sollen Sie in einem ersten Schritt reflektieren, welche Erfahrungen Sie bisher mit Sozialformen im Unterricht gesammelt haben.

Die Interaktion im Unterricht wird meist schon durch die räumliche Anordnung der Tische und Stühle im Klassenzimmer festgelegt. In den Zeichnungen sehen Sie einige klassische Sitzordnungen. Erkennen Sie Ihr Klassenzimmer wieder?



Vielleicht sieht die Sitzordnung bei Ihnen wie in Bild 1 aus? Diese Sitzordnung wird vor allem für die Arbeit im Frontalunterricht oder in Einzelarbeit verwendet. Außerdem ist Partnerarbeit möglich, allerdings immer mit demselben Sitznachbarn. Gruppenarbeit ist bei dieser räumlichen Anordnung schwer möglich. Aus Studien der Verhaltenspsychologie wissen wir, dass der Blickkontakt die Interaktion zwischen Menschen erleichtert. Daher fördert eine Sitzordnung, bei der sich die Schüler ansehen können und nicht mit dem Rücken zueinander sitzen, das Unterrichtsgespräch. So sind beispielsweise die U-Form oder einzelne Gruppentische interaktionsfördernd, während die Sitzordnung aus Bild 1 das Gespräch zwischen den Lernenden erschwert.

Aufgabe 26

Sehen Sie sich nochmals die Skizzen an. Welche Sozialformen sind bei welcher Sitzordnung problemlos möglich? Tragen Sie die entsprechenden Sozialformen ein.

	Skizze 1	Skizze 2	Skizze 3	Skizze 4	Skizze 5
Sozialform(en)	*Einzelarbeit,*				

Um Sozialformen im Unterricht möglichst entsprechend der gewünschten Interaktionsform einsetzen zu können, wäre es wünschenswert, die Sitzordnung im Klassenraum verändern zu können. Daher ist eine flexible Möblierung (leicht bewegbare Tische und Stühle) ein wichtiges Kriterium für die optimale Gestaltung von Unterrichtsräumen. Oftmals ist es jedoch nicht möglich, die Sitzordnung zu verändern. Trotzdem kann auch ohne ein zeitintensives Verrücken des Mobiliars die Sozialform geändert werden, wie Sie beim Bearbeiten des Teilkapitels merken werden. Sie haben bereits in Szene 7 aus Aufgabe 25 gesehen, dass die Lernenden trotz fester Bankreihen mit ihrem Vorder- bzw. Hintermann in Partnerarbeit arbeiten und sich auch in Gruppenarbeit austauschen können.

Aufgabe 27

Überlegen Sie nun selbst, wie oft Sie welche Sozialform im Unterricht einsetzen.

a) Kreuzen Sie in einem ersten Schritt die Häufigkeiten der Sozialformen an.

b) Überlegen Sie in einem zweiten Schritt, welche Gründe es dafür geben könnte. Tragen Sie dazu Ihre Kommentare ein.

Sozialform	häufig (mindestens einmal pro Stunde)	manchmal (mindestens einmal pro Woche)	selten (mindestens einmal pro Monat)	nie	Kommentar
Einzelarbeit	☐	☐	☐	☐	
Partnerarbeit	☐	☐	☐	☐	
Gruppenarbeit	☐	☐	☐	☐	
Frontalunterricht	☐	☐	☐	☐	

c) Tauschen Sie sich mit einer Kollegin / einem Kollegen aus.

Vielleicht war einer Ihrer Gründe, Gruppenarbeit selten oder nie im Unterricht einzusetzen, das Gefühl, dass sich diese schwer planen und durchführen lässt. Eine Lehrerin in Deutschland, die in Frauenkursen tätig ist, beschreibt ihre Erfahrung so:

> Also, ich hatte immer das Gefühl, sobald mal wirklich drei Frauen miteinander gearbeitet haben, dass es eher sehr chaotisch und unstrukturiert geworden ist. (...) Vor allem, weil die Frauen ja auch eher aus ihren Herkunftsländern in der Regel sehr zentralen Unterricht gewohnt sind und es eh schon schwer haben hinzunehmen, dass man jetzt mal mit einer Partnerin zusammenarbeitet und nicht der Lehrerin zuhört oder mit der im Gespräch ist.
> (gekürzt: Demmig 2007, S. 135)

Kulturspezifik von Unterricht

Die Lehrerin glaubt, dass ihre russischen Teilnehmerinnen aufgrund ihrer Lernerfahrungen eher einen lehrerzentrierten Unterricht bevorzugen. Auch wenn wir uns stereotypen Zuschreibungen von Lehrer- und Lernerverhalten nicht anschließen können, ist es möglich, dass bestimmte Lehr- und Lerntraditionen das Kommunikationsverhalten im Unter-

richt bestimmen: Wer spricht wann mit wem wie lange? Wer korrigiert wen wann? Der GER weist ausdrücklich darauf hin, dass die Wirkung von Interaktionen in Abhängigkeit „der kulturellen Umgebung" (Europarat 2001, 25) zu betrachten sei. Diese Kommunikationsregeln sind Lehrenden und Lernenden aus einem Kulturkreis meist unbewusst bekannt und werden akzeptiert.

Bringen Lehrende und Lernende jedoch unterschiedliche Erfahrungen aus ihrer bisherigen Lernbiographie und bestimmte Erwartungen an den Unterricht mit, kann es zu Missverständnissen im Kommunikationsverhalten kommen. So bewerten muttersprachliche Lehrende, die als Lektoren für Deutsch für eine begrenzte Zeit an Schulen oder Universitäten im Ausland unterrichten, fehlende mündliche Mitarbeit häufig als Desinteresse der Lernenden, während für die Lernenden die direkte Art der Kommunikation zwischen Lehrenden und Schülern ungewohnt ist.

Die Präferenz für Sozialformen ist jedoch nicht nur von der Lernkultur abhängig. Die Lehrer- und Lernerpersönlichkeit spielt eine ebenso wichtige Rolle. Versuchen Sie daher selbst herauszufinden, ob es in Ihrem Land oder bei Ihren Lernenden bestimme Lehr- und Lerntraditionen in Bezug auf die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden und den Lernenden untereinander gibt und ob Sie selbst als Lehrkraft bestimmte Sozialformen bevorzugen.

Lehrphilosophie

Die Wahl der Sozialform wird sicher von der Lernkultur beeinflusst, aber oft entspricht es eher dem Wunsch von Lehrenden, Unsicherheit in der Planung des Unterrichts zu verringern und auf bekannte Interaktionsmuster zurückzugreifen. Einen viel stärkeren Einfluss hat also die eigene Vorstellung von gutem Unterricht auf die Gestaltung von Interaktionsprozessen: unsere Lehrphilosophie, unsere persönlichen Vorlieben, unsere eigenen Erfahrungen beim Lernen (siehe *Deutsch Lehren Lernen*, Einheit 1, *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung*). Versuchen wir daher genauer herauszufinden, warum wir uns als Lehrende für eine bestimmte Sozialform in unserem Unterricht entscheiden.

Aufgabe 28

Reflektieren Sie, wer in Ihrem Unterricht welche Unterrichtstätigkeiten ausübt.

a) Kreuzen Sie in einem ersten Schritt an, wer in Ihrem Unterricht die folgenden Aktivitäten ausübt.

Aktivität	meistens Sie als Lehrer/in	meistens Ihre Lernenden	Kommentar
Informationen zum Kursablauf geben	☐	☐	
das Wichtigste aus der letzten Stunde zusammenfassen	☐	☐	
ein Buch zur Pflichtlektüre auswählen	☐	☐	
in das Unterrichtsthema einführen	☐	☐	
Wortschatz erklären	☐	☐	
Informationen zu einem Fest in Deutschland aus dem Internet recherchieren	☐	☐	
Rückmeldung zu schriftlichen Hausaufgaben geben	☐	☐	
über unterschiedliche Lernwege informieren	☐	☐	
grammatische Regeln wiederholen	☐	☐	

b) Wie viele Kreuze haben Sie bei „meistens Sie als Lehrer/in" gesetzt? Wie viele bei Ihren Lernenden?

c) Überlegen Sie in einem zweiten Schritt, wo es möglich wäre, das Kreuz bei „meistens Ihre Lernenden" zu setzen. Tragen Sie Ihre Kommentare dazu ein.

Sicherlich haben Sie bei der einen oder anderen Aktivität in Aufgabe 28 erst auf den zweiten Blick entschieden, dass diese auch von den Lernenden ausgeübt werden könnte. Die Wahl der Sozialform entscheidet in hohem Maße darüber, wer wie lange mit wem im Unterricht zusammenarbeitet und welche Handlungen durchgeführt werden. Sie weist Lehrenden und Lernenden im Unterricht eine feste, oft unbewusste Rolle zu. So entscheidet die Sozialform, wer die Unterrichtskommunikation dominiert, d.h.

- wer erklärt eine Grammatikregel,
- wer korrigiert Lerneräußerungen,
- wer organisiert den Unterricht,
- und wer stellt Fragen?

Dies zeigt uns, dass unser Selbstverständnis als Lehrerin oder als Lehrer einen starken Einfluss auf die Wahl der Sozialform hat.

Bei Ihrer Unterrichtsplanung sollten Sie sich daher fragen, ob es möglich wäre, dass Ihre Lernenden eigenverantwortlich Aktivitäten im Unterricht übernehmen können, die Sie bislang ausgeführt haben. Dazu müssen Sie Ihr Rollenbild hinterfragen:

- Wie viel Verantwortung für den Unterricht kann ich meinen Lernenden abgeben?
- Traue ich ihnen zu, dass sie zum Beispiel Texte gegenseitig korrigieren?
- Können sie fehlenden Wortschatz nicht selbst in einem Wörterbuch nachschlagen oder landeskundliche Informationen eigenständig in Lexika oder im Internet recherchieren?

Dementsprechend müssten dann Arbeitsaufträge für Aufgaben und Übungen interaktionsfördernd formuliert werden.

Definition Arbeitsform

Die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden sowie zwischen Lernenden untereinander wird, wie wir gesehen haben, durch **Sozialformen** des Unterrichts bestimmt. Die Art und Weise, wie Aufgaben und Übungen zu bewältigen sind, wird durch die **Arbeitsformen** bestimmt. So gibt es ein breites Spektrum an Möglichkeiten, wie Interaktionen innerhalb der kooperativen Sozialformen Gruppenarbeit oder Partnerarbeit gestaltet werden können. Arbeitsformen legen fest, wie die Lernenden miteinander arbeiten und welche Aktivitäten ausgeführt werden sollen. Wir werden im Laufe des Kapitels eine Vielzahl von Arbeitsformen kennenlernen, von denen Sie vielleicht schon einige kennen, andere hoffentlich auch neu für Sie sind. In Kapitel 4 werden wir Sie zudem näher mit der Arbeitsform **Projektarbeit** vertraut machen.

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

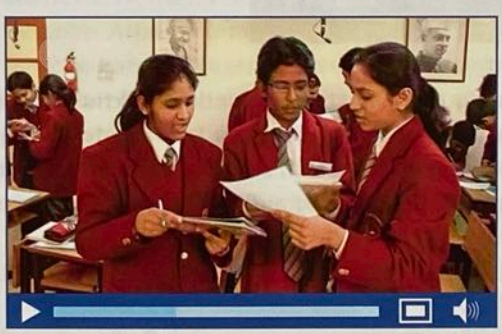
Zwei Arbeitsformen, die sich auch gut für Partnerarbeit in großen Lernergruppen eignen, sind der Klassenspaziergang und das Karussell.

Beim **Klassenspaziergang** gehen die Lernenden durch den Unterrichtsraum und befragen die Person, der sie begegnen, oder antworten ihr.
Beim **Karussell** bilden die Lernenden einen Innen- und Außenkreis und führen kurze Gespräche. Auf ein Zeichen des Lehrenden drehen sich die Kreise gegeneinander und ein neuer Dialogpartner steht dem Lernenden gegenüber.

Die folgenden Beispiele zeigen Ihnen, wie Sie einen Klassenspaziergang gerade für jüngere Lernende motivierend als Autogrammjagd gestalten und wie Sie das Karussell im Unterricht einsetzen können.

Ort, Jahr	Schule New Delhi, 2010	
Lehrkraft	Mohita Miglani	
Zielgruppe	Klasse 9, Niveau B1	Klasse 7, Niveau A1
Lernziel	Ortsangaben machen	Informationen zur eigenen Person erfragen und nennen
Lernaktivitäten	In einer Autogrammjagd fragen, wer an einem bestimmten Ort war	Im Karussell Partner nach dem Namen, Alter und Wohnort fragen
Lernmaterial	*Wir 3*, Arbeitsblatt	*Wir 1*, Modul 1, Lektion 4

Aufgabe 29



Sehen Sie Sequenz 1 von *Schule New Delhi 5* und Sequenz 1 von *Schule New Delhi 6*. Welchen Vorteil bietet es, die Dialoge in diesen Arbeitsformen zu üben?

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

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

Neben dem Training des Hörverständnisses und der korrekten Schreibung wird auch die kommunikative Kompetenz der Lernenden erhöht: Sie müssen nachfragen, wiederholen, langsamer sprechen, das Verständnis sichern usw. Beim Laufdiktat sind die Lerner zudem motorisch aktiv. Aus der Lernpsychologie wissen wir, dass die Verbindung von Bewegung und Lernen sehr effizient ist. Nicht umsonst trainieren viele Rhetoriker ihre Reden während des Laufens, oder es fallen uns gerade beim Spazierengehen Dinge wieder ein, die wir bereits vergessen hatten.

Eine weitere Arbeitsform, die Lernen und Motorik verbinden kann, heißt **Kettenübung** oder **Reihenübung**. Ein Schüler wirft einem anderen einen Ball zu und stellt eine Frage. Der Schüler, der den Ball gefangen hat, beantwortet die Frage und stellt sie danach einem anderen Schüler. Der Ball bestimmt, wer als nächstes das Rederecht bekommt. Wie Sie auf dem Foto sehen, sind alle Schüler sehr aufmerksam, denn sie könnten ja im nächsten Moment das Rederecht bekommen, d.h. an der Reihe sein.

Aufgabe 30

Fassen Sie die Gründe für den Einsatz verschiedener aktivierender Arbeitsformen zusammen: Wie ändert sich beispielsweise die Lernerbeteiligung in der Arbeitsform Reihenübung/Kettenübung im Vergleich zu einem Lehrer-Schüler-Frage-Antwort-Muster? Sammeln Sie Vorteile in Bezug auf die Interaktion der Lernenden.

Zusammenfassung

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

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

2.2 Einsatz von Arbeits- und Sozialformen

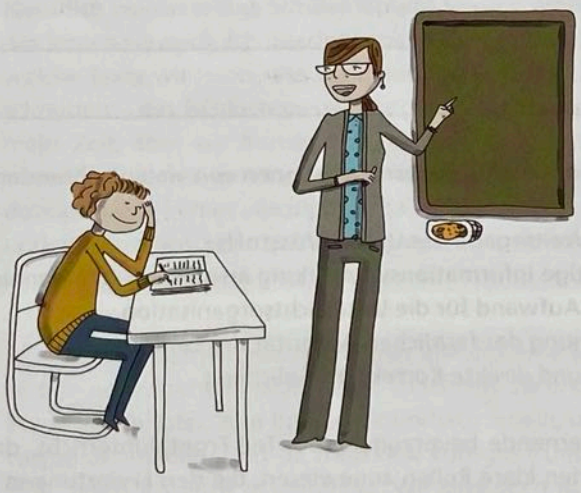
Am Ende dieses Teilkapitels wissen Sie,
- wofür Sie welche Arbeits- und Sozialformen am besten einsetzen,
- was Sie bei deren Einsatz beachten müssen.

Im vorangegangenen Teilkapitel haben Sie Arbeits- und Sozialformen kennengelernt. Wir konnten Ihnen hoffentlich zeigen, dass ein Sprachunterricht, der Ihre Lernenden auf die Bewältigung realer Kommunikationssituationen in der Fremdsprache vorbereiten soll, besonders solche Formen des sprachlichen Miteinanders berücksichtigen muss, die die Beteiligung der Lernenden erhöhen. Vielleicht geht es Ihnen jetzt aber wie einer deutschen Lehrerin nach dem Besuch einer Fortbildung zur Interaktionsorientierung im Unterricht:

> Ein Großteil (meines Unterrichts) läuft schon noch frontal, wo ich in der Mitte bin und ich mach' noch zu viel selbst, das merke ich und möchte das auch ändern, aber das ist halt nicht so leicht.
> (nach: Demmig 2007, S. 132)

Die Aussage der Lehrerin zeigt, dass es nicht so einfach ist, Gewohnheiten zu ändern und dass oft auch Unsicherheit besteht, wann und wie man welche Arbeits- und Sozialformen am besten einsetzt und was man dabei beachten muss. Wir müssen uns daher fragen: Mit welchen Arbeits- und Sozialformen können welche Unterrichtsziele besser erreicht werden? So kann Partnerarbeit zur gegenseitigen Korrektur einer Hausaufgabe genutzt werden, Gruppenarbeit die Teamfähigkeit der Lernenden unterstützen, aber der Frontalunterricht für unterrichtsorganisatorische Anweisungen am effektivsten sein. Im Folgenden wollen wir weniger Lehr- und Lerntraditionen (siehe Teilkapitel 2.1.1), als vielmehr individuelle Präferenzen von Lehrenden thematisieren und diesen Ergebnisse aus der Forschung gegenüberstellen. Letztlich möchten wir Ihnen Tipps für die eigene Unterrichtspraxis geben und Ihnen Mut machen, abhängig von Ihrem Unterrichtsziel Arbeits- und Sozialformen angemessen und flexibel einzusetzen. Dazu wollen wir uns nun intensiver mit den Vor- und Nachteilen der bereits bekannten Sozialformen auseinandersetzen.

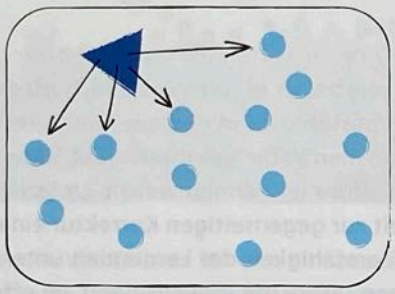
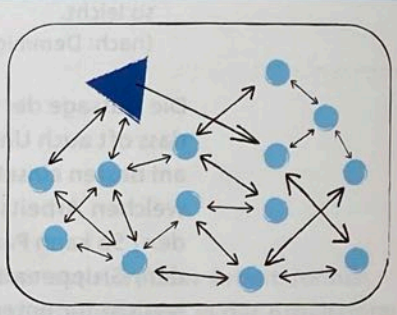
2.2.1 Frontalunterricht



Wir haben Studierende des Fachs Deutsch als Fremdsprache der Friedrich-Schiller-Universität Jena gefragt, in welcher Sozialform sie in der Schulzeit am häufigsten gearbeitet haben. Insgesamt gaben die Studierenden an, dass in ihrer Schulzeit ca. 60–70% der Unterrichtszeit im Frontalunterricht stattfand, ca. 15–20% in Partner- oder Einzelarbeit und nur ca. 5% in Gruppenarbeit. Die meiste Zeit haben die Studierenden also Frontalunterricht erlebt.

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

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

Lehrervortrag	Unterrichtsgespräch/Klassengespräch
	

Was sind Ihrer Meinung nach Gründe dafür, dass Frontalunterricht so beliebt ist?

Aufgabe 31 **Nennen Sie drei Gründe für den Einsatz von Frontalunterricht, von denen Sie glauben, dass sie von Lehrenden häufig genannt werden.**

Viele Kollegen entscheiden sich für die Arbeit im Frontalunterricht, weil....

1. _____

2. _____

3. _____

Vorteile

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

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

Aber auch Lernende bevorzugen zum Teil Frontalunterricht, denn Lehrenden und Lernenden werden klare Rollen zugewiesen, die den Erwartungen vieler an den Unterricht zu entsprechen scheinen: die Lehrenden als allmächtige Wissensvermittler, die Lernenden als gelehrsame Zuhörer. Gerade unerfahrene Kolleginnen und Kollegen sehen so ihre Autorität zur Steuerung des Unterrichts nicht infrage gestellt und glauben, dass Disziplin so am einfachsten hergestellt werden kann.

Nachteile

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

Zudem sind Lernende in ihren Lernvoraussetzungen wie z.B. ihrer Lernfähigkeit, ihrem Lerntempo oder bevorzugten Arbeitsweisen verschieden, aber auch in Bezug auf ihre Persönlichkeit wie z.B. den Grad der Selbstständigkeit, das Selbstvertrauen, ihre Intuition und Kreativität, Motivation und Leistungsbereitschaft (siehe Einheit 2 *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?* von *Deutsch Lehren Lernen*). Nicht alle Schülerinnen und Schüler können im selben Moment die gleichen Informationen verarbeiten. Diesen Unterschieden kann die Lehrkraft im Frontalunterricht schwer gerecht werden. Deshalb kann sich der eingangs genannte Vorteil, das gleichmäßige Weitergeben von Wissen, auch als Nachteil herausstellen.

Klassengespräch

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

Wie Frontalunterricht empfunden werden kann, lesen Sie im Folgenden in der Aussage einer Lehrerin, die den Unterricht stark selbst steuert, und in der Aussage einer Schülerin:

Äußerung einer Lehrerin

Natürlich wollen meine Schüler lernen! Sie sind motiviert, und was ich ihnen beibringe, das lernen sie auch. Ich überlege mir vor jeder Stunde sehr genau, was ich machen will, welche Texte wir lesen, was wir damit machen, welche Themen wir behandeln, was wir schreiben – das ist doch meine Aufgabe als Lehrerin. Ich hätte auch manchmal gerne mehr Zeit, aber wir müssen so viel Stoff in so wenig Zeit schaffen, das muss schon manchmal schnell gehen, deshalb unterrichte ich relativ viel frontal. Ich finde es gut, dass ich dabei immer alle im Blick habe, so kann keiner zwischendurch Quatsch machen und alle konzentrieren sich darauf, was ich ihnen erkläre, außerdem spare ich Zeit und kann schnell und direkt korrigieren.

Äußerung einer Schülerin

Bei uns im Unterricht machen immer alle dasselbe und zwar, was die Lehrerin sagt. Sie ist sehr nett, aber sie macht immer so schnell. Sie erklärt uns etwas, oft schreibt sie auch etwas an die Tafel, zum Beispiel Grammatikregeln, und dann meint sie, dass wir das alle verstanden haben. Und sie fragt und korrigiert uns dann immer gleich, da bin ich oft froh, wenn ich nicht drankomme. Wir sind doch so verschieden! Meine Freundin zum Beispiel kann Wörter am besten über Bilder lernen, ich mache das nicht so gerne, sie kann sich auch Wörter viel schneller merken als ich, ich muss mir die immer nochmal in Ruhe zu Hause ansehen. Außerdem habe ich oft keine große Lust auf den Unterricht, weil ich nicht so viel zum Sprechen komme. Die meiste Zeit redet die Lehrerin und wenn wir zum Beispiel was erzählen sollen, melden sich andere oft schneller. Für mich wäre es manchmal einfacher, wenn ich erstmal mit meiner Nachbarin darüber sprechen könnte.

In diesen beiden Äußerungen zeigt sich sehr deutlich, dass sich die Auffassungen über Frontalunterricht aus der Sicht der Lehrkraft und aus der Sicht der Lernenden unterscheiden.
In der folgenden Aufgabe sehen Sie die wesentlichen Merkmale von Frontalunterricht und der zugrunde liegenden Lehrphilosophie dargestellt.

Aufgabe 32 **Lesen Sie die Merkmale von Frontalunterricht. Ergänzen Sie mögliche Sichtweisen auf Frontalunterricht aus Lehrer- bzw. Schülersicht.**

Merkmal von Frontalunterricht	Lehrersicht	Schülersicht
Auffassung vom Lehren und Lernen (Lehrphilosophie)	Was gelehrt wird, wird auch gelernt.	*Was gelehrt wird, ist nicht identisch mit dem, was auch von allen verarbeitet und gelernt wird.*
Motivation		Motivation und Lernwille sowie Lernvoraussetzungen sind individuell sehr verschieden.
Lehrerrolle	Die Lehrkraft soll eine aktive Rolle im Unterricht übernehmen.	
Entscheidung über Lernprozess	Die Lehrkraft bestimmt den Lernprozess.	
Entscheidung über Lerninhalte		Lernende müssen mit der Art der Vermittlung der Inhalte (Qualität) zurechtkommen und müssen auch mit dem Umfang an Erklärungen/ Informationen (Quantität) zurechtkommen.
Leistungskontrolle		Lernende langweilen sich manchmal, während einzelne korrigiert werden oder haben Angst, dranzukommen.
Differenzierung	Unterricht orientiert sich am Durchschnitt der Klasse.	

Zusammenfassung

Beurteilen wir den Frontalunterricht unter dem Interaktionsaspekt, kann man sagen, dass die Interaktion zwischen den Lernenden eher schwach ist und sie nicht zum gemeinsamen Handeln in der Sprache ermutigt werden. Natürlich wird es in jedem Unterricht auch Momente geben, wo andere Lernziele als kommunikative Kompetenz im Vordergrund stehen und sich die Lehrkraft bewusst für die Sozialform Frontalunterricht entscheidet.

Dies sind zum einen Phasen, in denen sichergestellt werden muss, dass alle Lernenden denselben Informationsstand haben: z.B. bei kursorganisatorischen Anweisungen wie Terminen, beim Stellen von Arbeitsaufträgen, beim Sicherstellen von Zwischenergebnissen oder beim Zusammenfassen. Zum anderen wird die Einführung neuer Lerninhalte, die in der Regel mit einem hohen Grad an Visualisierungen einhergeht, z.B. Präsentieren von Bild- oder Filmmaterial, frontal organisiert werden. Hier ist der Frontalunterricht am ökonomischsten in Bezug auf Zeit und Materialeinsatz. Vielleicht denken Sie auch an die Phase der Leistungsbewertung, z.B. wenn Schüler aufgefordert werden Antworten zu geben, und Sie diese korrigieren wollen. Auf Verfahren der Fehlerkorrektur werden wir in Teilkapitel 2.3 eingehen.

2.2.2 Einzelarbeit

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

Vorteile

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

Nachteile

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

> Oft denke ich nicht dran und gebe den Schülern einen Arbeitsauftrag und dann wurschtelt (*arbeitet irgendwie / mit weniger Erfolg) da jeder allein vor sich hin und dann denke ich, oh, das wär doch besser zu zweit.
> (nach: Demmig 2007, S. 132)

> Aber wenn da achtzehn Leute sitzen, dann haben sie auch einen Anspruch, dass sie diesen Text vorlesen können und dafür habe ich einfach keine Zeit. Entweder lesen wir jetzt vier Texte und morgen nochmal oder ich nehme alle mit nach Hause und korrigiere sie, weil ich denke, wenn sie schon was produziert haben, haben sie auch automatisch den Anspruch, dass sie es korrigiert bekommen. Aber dazu habe ich leider auch keine Zeit.
> (nach: Demmig 2007, S. 111)

Es ist also wichtig zu überlegen, wann wir Einzelarbeit einsetzen. Hier müssen wir als Lehrende eine weitere Unterrichtsparadoxie aushalten (siehe Einheit 1 *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung* von *Deutsch Lehren Lernen*, S. 38). Einerseits ist Lernen ein individueller Prozess, denn Gedächtnisarbeit (z.B. Wörter lernen) kann jede Lernerin und jeder

Lerner nur für sich allein leisten. Andererseits sind Bewertungsprozesse von Einzelleistungen als Teil des Unterrichts oft zeitintensiv und für die anderen Teilnehmenden oft Momente großer Langeweile.

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

Wechsel der Sozialform

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

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

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

Zusammenfassung

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

Ferner haben wir festgestellt, dass sich von der Einzelarbeit oft der Wechsel in kooperative Sozialformen anbietet. Meist werden so andere Sprachhandlungen geübt als in den oft nur kurzen Redebeiträgen bei der Auswertung im Plenum. Es wird systematisiert, zusammengefasst, begründet, hinterfragt, nachgefragt, diskutiert. Die Lernenden gewinnen beim Austausch über ihre Arbeitsergebnisse Sicherheit darüber, ob ihre Antworten richtig sind und sind danach motivierter, diese im Plenum vorzutragen.

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

2.2.3 Partnerarbeit

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

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

Vorteile

- Durch gegenseitige Anregungen bearbeitet man Aufgaben motivierter und kreativer.
- Man kann mit- und voneinander lernen und sich durch die wechselseitige Kontrolle gegenseitig helfen.
- Die Sprechzeit der einzelnen Lernenden ist hoch und im Klassenverbund können gleichzeitig alle Schülerinnen und Schüler aktiv werden.
- Die Sitzordnung kann im Kursraum in der Regel beibehalten werden.
- Die Entwicklung sozialer Kompetenzen wird gefördert, denn die Partner müssen vor Beginn der Zusammenarbeit ihre bevorzugte Arbeitsform (es sei denn sie ist durch die Anweisung der Lehrenden bereits vorgegeben wie z.B. beim Karussell, siehe Teilkapitel 2.1.1) und das Tempo im Rahmen der vorgegebenen Zeit gemeinsam festlegen. Dazu bedarf es zum einen der Fähigkeit, Kompromisse auszuhandeln und zum anderen der Bereitschaft, Verantwortung für die eigenen Lernprozesse zu übernehmen.
- Es finden Sprachhandlungen statt, wie sie auch außerhalb des Kursraums in einer Gesprächssituation auftreten. (Im Restaurant wird etwas bestellt, in der Stadt nach dem Weg oder im Geschäft nach dem Preis gefragt, auf dem Bahnhof eine Fahrkarte gekauft. Man tauscht sich über Pläne für das Wochenende aus, unterhält sich über einen Film, berät sich zur Planung eines Kursfestes.)

Auch für den Lehrenden ist Partnerarbeit schnell und scheinbar ohne großen Aufwand zu organisieren. In Bezug auf das Material müssen ausreichend Kopien für Partner A und B vorbereitet und ggf. die Arbeitsblätter unterschiedlich farbig gekennzeichnet werden. In den Arbeitsphasen der Lernenden steht die Lehrkraft für Rückfragen zur Verfügung bzw. können einzelne Schülerinnen und Schüler individuell beraten werden.

geeignete Übungen und Aufgaben

Betrachtet man den letzten Punkt der genannten Vorteile, ist eine entscheidende Voraussetzung für den tatsächlichen Erfolg von Partnerarbeit die Qualität der Übungen und Aufgaben. Wie wir in Kapitel 1 bei den didaktisch-methodischen Prinzipien und im Lern-

feldermodell gesehen haben, tauschen sich Menschen nur dann motiviert über Inhalte aus, wenn diese

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

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

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

Wo warst du am Freitagmorgen?

Am Freitagmorgen war ich in der Schule. Und wo warst du am Samstagmorgen?

Am Samstagmorgen war ich im Schwimmbad.

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

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

geni@l, Kursbuch A1, S. 91.

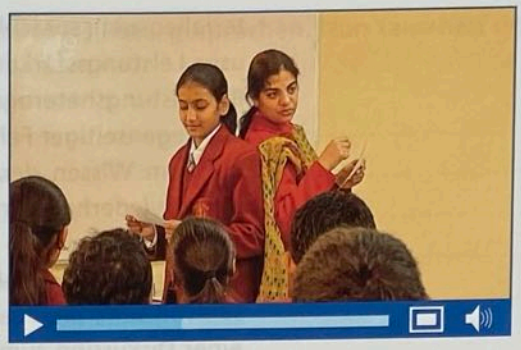
Wenn man die Übung macht, stellt man fest, dass alle Schülerinnen und Schüler gleichzeitig während der Partnerarbeit sprechen können und meist motiviert gearbeitet wird. Häufig werden Lernende, die sich in der Regel weniger am Klassengespräch beteiligen, aktiver als sonst. Manchmal gibt es aber auch Lernende, die ohne miteinander zu sprechen die fehlenden Informationen durch Abschreiben ergänzen. Eine Möglichkeit, das zu vermeiden, haben wir Ihnen schon bei der Arbeitsform **Rückendiktat** (Teilkapitel 1.2.3) gezeigt.

Die folgende Unterrichtsdokumentation demonstriert Ihnen, wie man diese Arbeitsform in großen Gruppen und bereits auf niedrigem Sprachniveau einsetzen kann. (Bis Minute 1:10 erklärt die Lehrerin die Übung und von Minute 2:44 bis 4:02 können Sie die Schülerinnen und Schüler in der Partnerarbeit beobachten.)

Ort, Jahr	Schule New Delhi, 2010
Zielgruppe	Sekundarstufe 1, Klasse 9, Niveau B1
Lehrkraft	Mohita Miglani
Lernziel	Aussprache, Hören und Schreiben trainieren
Lerninhalte	Rückendiktat
Lernmaterial	*Wir* 3

Aufgabe 33

Sehen Sie Sequenz 1 von *Schule New Delhi 4*.

a) Beantworten Sie die Fragen.

Wie ist Ihr Eindruck: Sind die Lernenden motiviert?

In welcher Sprache sprechen die Lernenden miteinander?

b) Überlegen Sie: Welches Lernziel wird mit dieser Arbeits- und Sozialform erreicht?

Im Folgenden erfahren Sie, warum die Lehrerin Mohita Miglani die Arbeitsform Rückendiktat eingesetzt hat.

Aufgabe 34

Sehen Sie Sequenz 4 von *Gespräch über die Arbeitsform Rückendiktat* und vergleichen Sie mit Ihrer Antwort in Aufgabe 33b).

Nachteile

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

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

Partnerwahl

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

Steht vor allem die Kommunikation im Vordergrund der Partnerarbeit, werden meistens leistungsgleiche Paare gebildet, um die Dominanz des leistungsstärkeren Partners zu verhindern. Dabei können auch die gestellten Arbeitsaufträge im Schwierigkeitsgrad unterschiedlich, d.h. differenziert sein. Für leistungsschwächere Paare könnten die Arbeitsma-

terialien mehr sprachliche Hilfen enthalten, z.B. Redemittelkästen, Wortschatzerklärungen usw. Leistungsstärkere Paare erhalten hingegen Zusatzaufgaben zur Vertiefung. Bei leistungsheterogenen Paaren steht demgegenüber das Voneinanderlernen wie z.B. bei gegenseitiger Fehlerkorrektur im Mittelpunkt. Der schwächere Partner profitiert dabei vom Wissen des leistungsstärkeren und der leistungsstärkere festigt sein Wissen durch wiederholte Erklärungen.

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

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

Hier sind viele Varianten möglich: Zuordnung von

- Infinitiven und Partizipformen eines Verbs (wie im Video zu Aufgabe 25 gezeigt),
- Wenn-Dann-Sätzen,
- Gegenteilen,
- Satzanfängen und Satzenden von Redensarten,
- landeskundlichen Informationen auf vorbereiteten Kärtchen, z.B. Bundesland und Hauptstadt (Bayern – München; Sachsen – Dresden), Städte und Sehenswürdigkeiten (Berlin – Brandenburger Tor) oder Persönlichkeiten (Goethe – Schiller).

Aufgabe 35

Wie bilden Sie im Unterricht Paare?

a) Wie gehen Sie meistens vor? Beschreiben Sie:

b) Wann entscheiden Sie sich für leistungshomogene/leistungsheterogene Paare?

c) Wann lassen Sie den Zufall entscheiden und wann dürfen Ihre Lernen selbst den Partner wählen?

Auswertung von Übungen oder Aufgaben

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

Wechsel der Sozialform

Auch nach einer Partnerarbeit ist es oft sinnvoll, zur Auswertung die Sozialform zu wechseln. Das muss keine zeitaufwendigen räumlichen Veränderungen erfordern. Ein Beispiel dafür finden Sie im folgenden Unterrichtsmitschnitt. Die Lernenden haben zuvor in Part-

nerarbeit über Personen bzw. Handlungsorte eines Films gesprochen. Nun tauschen sie sich in Gruppen über ihre Ergebnisse aus.

Ort, Jahr	Universität Jena, 2010
Zielgruppe	Erwachsene, Niveau B1
Lehrkraft	Britta Winzer-Kiontke
Lernziel	Über einen Filmtrailer zum Thema Migration sprechen
Lernmaterial	*studio d* B1

Aufgabe 36

Sehen Sie Sequenz 4 von *Universität Jena 1*. Welchen Vorteil bietet der Wechsel von Partnerarbeit in Gruppenarbeit?

Wie Sie gesehen haben, findet in diesem Unterrichtsbeispiel ein Wechsel zwischen zwei Sozialformen statt. Einerseits kann so der Sprechanteil der einzelnen Lernenden an der Gesamtunterrichtszeit erhöht werden, andererseits werden mit dem Wechsel von der Partnerarbeit in die Gruppenarbeit auch andere Sprachhandlungen trainiert, z.B. zusammenfassen, erklären, nachfragen, zustimmen. Im Beispiel wird dies durch die Lehrerin unterstützt.

Zudem kann in den kleineren Gruppen besser sichergestellt werden, dass alle die Aufgabe lösen konnten. Nachfragen können von der Gruppe und nicht von einzelnen Schülern an die Lehrkraft gerichtet werden. Die Lehrkraft erhält damit einen besseren Eindruck, ob alle Schülerinnen und Schüler die Aufgabe verstanden haben und nun auf die nächste Aufgabe vorbereitet sind.

Zusammenfassung

Wir haben bislang herausgearbeitet, dass kooperative Sozialformen wie Partnerarbeit einen hohen Sprechanteil der Lernenden im Unterricht ermöglichen. In Partnerarbeit können sich die Partner zudem beim Bearbeiten von Übungen und Aufgaben gegenseitig helfen. Je nach Zielsetzung werden die Paare nach unterschiedlichen Kriterien, z.B. leistungshomogene oder leistungsheterogene Paare, gebildet.
Partnerarbeit eignet sich besonders dafür, mündliche Sprachhandlungen im Unterricht zu erproben. Dabei ist es wichtig, dass die Übungen und Aufgaben einen Bezug zu den Lernenden haben und durch entsprechende Steuerung einen Austausch von Informationen, Argumenten usw. ermöglichen.
Wir konnten feststellen, dass es gerade bei unterschiedlichen Arbeitsaufträgen wie im gezeigten Unterrichtsausschnitt sowohl zeitökonomisch als auch inhaltlich sinnvoll ist, Ergebnisse der Partnerarbeit nicht im Plenum, sondern vorerst in Gruppen auszuwerten.
Was es heißt, arbeitsteilig und kooperativ zu arbeiten, soll nun am Beispiel der Gruppenarbeit demonstriert werden.

2.2.4 Gruppenarbeit

Für die Gruppenarbeit wird eine Klasse oder ein Kurs für eine begrenzte Zeit in Gruppen unterteilt. Wenn die Gruppen nicht dieselben, sondern unterschiedliche Arbeitsaufträge bearbeiten, spricht man von arbeitsteiliger Gruppenarbeit. Gruppenarbeit wird häufig zur Bearbeitung von Zielaufgaben (siehe Teilkapitel 1.1.1 und Kapitel 4) eingesetzt. Die Lernenden bearbeiten die ihnen gestellten Arbeitsaufträge selbstständig. Grundvoraussetzung für den Erfolg von Gruppenarbeit ist daher das Vertrauen der Lehrkraft in die Lernenden, dass diese in der Lage sind, Aufgaben auch ohne kleinschrittige Anweisungen und Kontrolle zu bewältigen. Gerade dieses Verständnis von Lehren und Lernen entspricht dem Konzept der Lernerautonomie.

Literatur zum Weiterlesen

Wenn Sie mehr über die Gründe erfahren möchten, die Autonomie der Lernenden und das selbstständige Sprachenlernen zu fördern, lesen Sie in Kapitel 3 der Einheit 2 *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?* von *Deutsch Lehren Lernen* nach.

Die Rolle der Lehrkraft während Gruppenarbeitsphasen ist vielen Kollegen unklar. Sollen sie während der Gruppenarbeit zu einzelnen Gruppen gehen, mit ihnen sprechen, diskutieren? Sollen sie lieber vorne am Lehrertisch bleiben und alles beobachten? Können sie die Zeit nutzen und eventuell schriftliche Aufgaben aus vorherigen Unterrichtsstunden korrigieren? Aufgrund dieser Unsicherheit lehnen viele Kollegen diese Sozialform ab, wie eine Untersuchung zu mündlichen Arbeitsanweisungen im DaF-Unterricht zeigte (Grossmann 2011, S. 281).

Vor- und Nachteile

Wie schätzen Sie selbst Ihre Erfahrungen mit Gruppenarbeit ein? Stellen Sie sich dazu folgende Situation vor:

Aufgabe 37

Im Lehrerzimmer werden die Vor- und Nachteile des Einsatzes von Gruppenarbeit diskutiert.

a) Welcher Aussage stimmen Sie zu, welcher nicht? Begründen Sie in kurzen Kommentaren Ihre Meinung.

Statement	Ich stimme zu.	Ich stimme nicht zu.	Begründung
1. Ich mag Gruppenarbeit. Es ist die einzige Möglichkeit zu erreichen, dass ich alle Lernenden im Unterricht zum Sprechen bringe.	☐	☐	
2. In Gruppenarbeit kann man die Aufgaben nach verschiedenen Lernertypen unterscheiden. Das ist zwar viel Vorbereitungszeit, aber meine Lernenden mögen die Aufgaben und sind sehr aktiv.	☐	☐	
3. Ich setze Gruppenarbeit vor allem in Kursen ein, in denen es starke Leistungsunterschiede zwischen den Lernenden gibt.	☐	☐	

Statement	Ich stimme zu.	Ich stimme nicht zu.	Begründung
4. Gruppenarbeit ist schwierig, da ich nie sicher-gehen kann, ob alle zu dem gewünschten Ergebnis kommen.	☐	☐	
5. Gruppenarbeit ist schwierig zu bewerten, da man nie weiß, wer welchen Teil am Endprodukt geleistet hat.	☐	☐	
6. Bei Gruppenarbeit wird meistens nur in der Muttersprache der Lernenden gesprochen, die Fremdsprache wird gar nicht geübt.	☐	☐	
7. In der Gruppenarbeit dominieren meist die sprachlich guten Lernenden. Die leistungsschwächeren haben keinen Nutzen und schweigen.	☐	☐	
8. Bei Gruppenarbeit trauen sich auch zurückhaltende Lernende, sich in der Fremdsprache zu äußern. Ich ermutige diese immer und sage, das ist ihr geschützter Raum.	☐	☐	
9. Ich vermeide Gruppenarbeit, da ich nicht weiß, was ich tun soll, wenn einige Gruppen oder Gruppenmitglieder nicht mitarbeiten.	☐	☐	
10. Der Austausch zwischen meinen Lernenden ist in Gruppenarbeit viel lebendiger als wenn ich im Plenum Fragen stelle, auch wenn es dadurch viel lauter im Klassenzimmer ist.	☐	☐	

b) Tauschen Sie sich mit einer Kollegin / einem Kollegen dazu aus.

Wahrscheinlich konnten Sie einigen Meinungen sofort zustimmen bzw. haben andere abgelehnt. Vielleicht waren Sie bei manchen Aussagen aber auch unsicher, was man Kollegen darauf antworten sollte. Bei der Vorbereitung von Gruppenarbeit müssen sowohl inhaltliche (Welche Aufgaben werden mit welchem Ziel gestellt?) als auch soziale Aspekte (Wer arbeitet wie lange mit wem?) überdacht werden, wie die Aussagen in Aufgabe 37 zeigten. Daher wollen wir uns zuerst genauer ansehen, welche Schritte es bei der Planung, Durchführung und Auswertung der Gruppenarbeit für Sie als Lehrende zu beachten gilt, um danach besser beurteilen zu können, für welche Ziele Gruppenarbeit geeignet ist.

Dazu möchten wir Sie im Folgenden bitten, Ausschnitte einer Unterrichtsstunde anzusehen, in der Sie schrittweise den Ablaufplan einer Gruppenarbeit erkennen können. Es handelt sich um einen Unterrichtsmitschnitt am Goethe-Institut in New Delhi. Die Lernenden haben B2-Niveau.

Gruppenbildung

Im ersten Ausschnitt sehen Sie die Phase der Gruppenbildung, für die es ähnlich wie bei der Partnerarbeit verschiedene Möglichkeiten gibt:

- nach Zufall
- nach Vorlieben/Sympathien (wer mit wem befreundet ist)
- von der Lehrkraft bestimmt nach gruppendynamischen Aspekten / sozialen Rollen in der Gruppe (wer ist dominant, wer zurückhaltend)
- von der Lehrkraft bestimmt nach Sprachniveau der Teilnehmenden

Die Lehrerin wählt die Gruppen nach dem Zufallsprinzip.

Aufgabe 38

Sehen Sie Sequenz 1 von *Goethe-Institut New Delhi 2*. Welche Vorbereitungen trifft die Lehrerin für die Gruppenarbeit?

Raumordnung _____

_____

Materialien _____

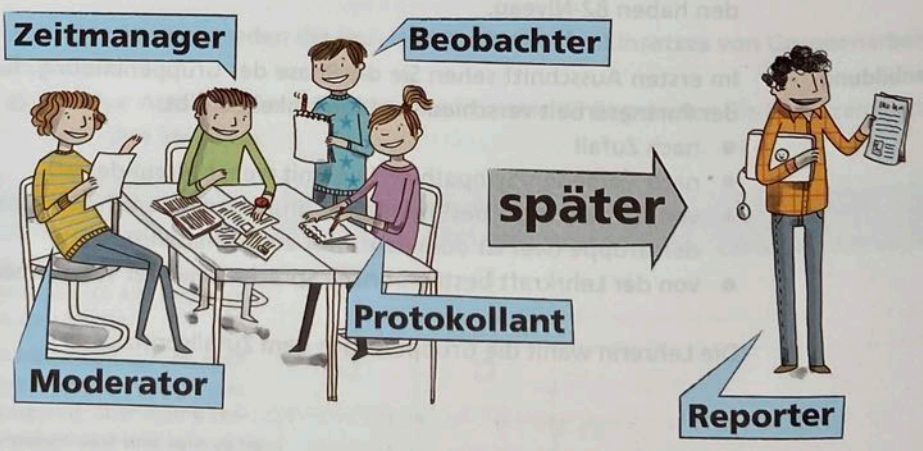
_____

Wie Sie gesehen haben, hat die Lehrerin sowohl die räumlichen Voraussetzungen für die Gruppenarbeit geschaffen (Gruppentische mit 4–6 Teilnehmern) als auch anschauliches Material vorbereitet. Sie hat Fäden für die Ermittlung der Gruppen mitgebracht. Sie hat Tischkärtchen beschriftet, die sie aufstellt.

Natürlich sind für die Gruppenbildung nach dem Zufall Alternativen denkbar.

- Die schnellste und am wenigsten aufwendige Form der Gruppeneinteilung ist das Abzählen: Man möchte z.B. drei Gruppen bilden und die Teilnehmer zählen immer 1,2,3, 1,2,3. Diejenigen mit der gleichen Zahl bilden dann eine Gruppe.
- Es können farbige Kärtchen verteilt werden und alle, die eine rote/blaue/grüne Karte gezogen haben, arbeiten zusammen.
- Es können Postkarten als Puzzle zerschnitten werden und so die Gruppen gefunden werden.
- Man kann Teilnehmer pantomimisch Aktivitäten darstellen lassen und wer die Aktivität gezogen hat, arbeitet zusammen (z.B. Essen kochen, Baby wickeln, Regal bauen, Staub saugen).
- Genauso können Familiennamen verteilt werden: Opa Maier, Oma Maier, Sohn Maier usw. und die einzelnen Familienmitglieder bilden eine Gruppe.

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



Rolle	Aufgabe für die Teilnehmenden
Moderator	Sie lesen die Aufgabenstellung vor und fragen die Lehrkraft, wenn etwas nicht verstanden wurde. Sie prüfen, dass sich die Gruppe bei unterschiedlichen Ideen auf einen Lösungsweg einigt. Sie achten darauf, dass in der Gruppe ein gutes Miteinander entsteht, d.h. sich alle an der Gruppenarbeit beteiligen und nicht einige Gruppenmitglieder zu dominant sind oder sich zurückziehen. Sie vergeben das Rederecht an einzelne Gruppenmitglieder, fordern zum Reden auf oder stoppen zu lange Redebeiträge.
Protokollant	Sie schreiben die wichtigsten (Teil-)Ergebnisse des Lösungswegs auf, damit für alle Gruppenmitglieder klar ist, warum sich wann für welche Lösung entschieden wurde.
Beobachter	Sie notieren „von außen", wo es Probleme bei der Gruppenarbeit gab (Schwierigkeit der Aufgabe, des Sprachniveaus, Streitigkeiten in der Gruppe, Dominanz / fehlende Mitarbeit einzelner Gruppenmitglieder) und was Ihnen besonders gut gefallen hat. Damit können Sie am Ende der Gruppe rückmelden, warum beispielsweise manche Aufgaben besser als andere gelöst werden konnten.
Zeitmanager	Sie achten darauf, dass die vorgeschriebene Zeit eingehalten wird.
Reporter	Sie tragen die Arbeitsergebnisse der Gruppe im Plenum vor. Überlegen Sie, welche Materialien zur Veranschaulichung Sie dafür brauchen, z.B. Folie und Folienstift, Papier, Schere und Leim für Poster oder einen Computerzugang zum Erstellen einer Präsentation oder ein Arbeitsblatt.

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

Aufgabe 39

Sehen Sie sich die Rollen der Gruppenmitglieder nochmals genau an.

a) Für welche Lernenden sind die genannten Rollen Ihrer Meinung nach besonders gut, oder aber weniger geeignet?

Rolle	geeignet / nicht geeignet für ..., weil
Zeitmanager	*Diese Rolle ist besonders für Lernende geeignet, die mit der Arbeitsform noch nicht so vertraut sind oder Gruppenmitglieder, die sonst sehr viel sprechen, da sie hier eher zurückhaltend mit Redebeiträgen, aber resolut in der Zeitplanung sein müssen.*
Beobachter	
Protokollant	
Reporter	
Moderator	

b) Ergänzen Sie eventuell weitere Ideen für Rollen und schreiben Sie diese auf.

Wie Sie sehen, ermöglicht gerade die Verteilung von Rollen, neben den eigentlichen Aufgaben, das soziale Lernen in den Gruppen. Wenn die Lehrkraft die Rollen nicht verteilt hat, müssen sich die Gruppenmitglieder in einem ersten Schritt einigen, wer welche Rolle übernimmt und können so Stärken und Schwächen einbringen. Danach muss die Gruppe mögliche Lösungsvorschläge abwägen und sich auf einen gemeinsamen einigen, man muss Ergebnisse gegenseitig bewerten, sich ermahnen und nach Wegen der Ergebnispräsentation suchen. Gerade Lernende, die sich im Plenum eher zurückhalten oder Angst

haben, vor der ganzen Klasse zu sprechen, werden so motiviert, sich am Gespräch zu beteiligen.

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

Aufgabenstellung

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

Rolle der Lehrenden

Der Faktor Zeit wird bei der Gruppenarbeit von vielen Kollegen als Problem angesehen, da es schwer einzuschätzen ist, wie viel Unterrichtszeit die einzelnen Gruppen benötigen, um eine Aufgabe zu lösen. Bei unterschiedlichen Arbeitstempi der Gruppen können Lernende über- oder unterfordert sein, sodass es wichtig ist, dass Sie als Lehrende die Gruppenarbeit beobachten und ggf. Alternativaufgaben für Lernende, die schneller fertig sind, vorbereitet haben bzw. Gruppen, die Schwierigkeiten bei der Lösung der Aufgaben haben, Lösungshilfen anbieten. Damit haben wir neben der Steuerung des Gruppenfindungsprozesses durch die Einteilung der Gruppen bereits zwei weitere Rollen der Lehrenden in der Gruppenarbeit benannt: Beobachter und Berater.

Im folgenden Ausschnitt aus der Unterrichtsstunde in New Delhi sehen Sie den Beginn der Gruppenarbeit und die Bearbeitung und Auswertung der ersten Aufgabe.

Aufgabe 40

Sehen Sie nun Sequenz 2 von *Goethe-Institut New Delhi 2* und beantworten Sie folgende Fragen.

a) Wie stellt die Lehrerin sicher, dass alle Gruppen wissen, was zu tun ist?

b) Wie interagiert sie mit den Teilnehmern?

c) Wie ist die Interaktion zwischen den Teilnehmern? In welcher Sprache sprechen sie miteinander?

d) Wie wird die Teilaufgabe ausgewertet?

Wichtig ist, dass die Aufgabenstellung erst dann erfolgt, wenn die Aufmerksamkeit der Lernenden nach der Gruppenbildung wiederhergestellt ist. Die Lehrerin sagt: „Auf dem Tisch liegt ein Bild, Sie dürfen das Bild sehen." und erklärt, was die Lernenden mit dem Bild tun sollen. Für Lernende mit niedrigerem Sprachniveau sollte die Aufgabenstellung zusätzlich zur mündlichen Anweisung auch schriftlich auf Folie oder dem Arbeitsblatt für die Teilnehmer fixiert sein.

Die Lehrerin erklärt die Verhaltensweisen für die Gruppenarbeitsphase: „Sprechen Sie bitte leise, damit die anderen Gruppen Sie nicht hören."

Wie Sie sehen, konzentriert sich das Lehrerverhalten während der Gruppenarbeit auf:
- die Beobachtung der Gruppenarbeit,
- die Beratung der Gruppen,
- das Anregen weiterer Lösungsmöglichkeiten.

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

Die Auswertung der Aufgabe erfolgt im Plenum. Sie haben gesehen, dass die Lernenden motiviert sind, die Ergebnisse ihrer Gruppenarbeit vorzustellen. Hier ist es die Aufgabe der Lehrkraft sicherzustellen, dass die einzelnen Gruppen mit ihren Ergebnissen zu Wort kommen.

Im Anschluss daran wurden im Unterricht die Ergebnisse noch an der Tafel angeschrieben, um den gleichen Wissensstand für alle Lernenden zu sichern, damit diese gut auf die nächste Aufgabe vorbereitet sind.

Im Folgenden sehen die Lernenden einen Film zum Lehrwerk *Aspekte* 1, Lektion 6 „Berufsbilder" zweimal. Beim zweiten Sehen bearbeiten die Gruppen unterschiedliche Arbeitsaufträge, beispielsweise persönliche Angaben zur Hauptperson, Angaben zur beruflichen Situation, zu beruflichen Plänen, zur Reaktion anderer usw.
Arbeitsteilige Aufträge sind ökonomisch, denn zur selben Zeit arbeiten die Lernenden an unterschiedlichen Teilaspekten. Allerdings muss für die Präsentation der Ergebnisse mehr Zeit eingeplant werden als bei arbeitsgleichen Aufträgen. Häufig wird nicht genügend Zeit für die Ergebnispräsentation eingeplant, da die Gruppen für die Bearbeitung der Aufgaben mehr Zeit als von der Lehrkraft vorgesehen benötigen.

Aufgabe 41

Sehen Sie nun Sequenz 6 von *Goethe-Institut New Delhi 2*. Wie erfolgt die Auswertung der Aufgabe zum Filmverstehen? Achten Sie beim Sehen auch wieder auf die Beteiligung der einzelnen Gruppenmitglieder.

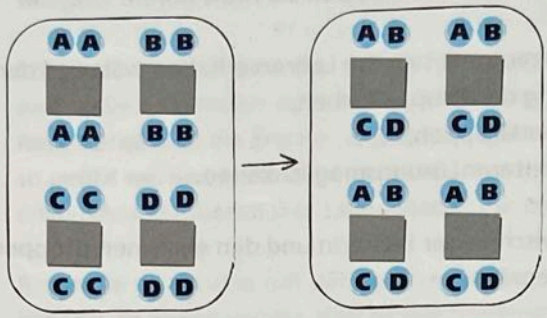
Auswertung der Gruppenarbeit

Die Präsentation der Gruppenergebnisse erfolgt nun lehrerunabhängig in erneuter Gruppenarbeit. Dieses Verfahren bietet sich vor allem bei arbeitsteiligen Aufträgen an, bei denen wie in diesem Beispiel in den einzelnen Gruppen unterschiedliche Aufgaben gelöst wurden. Diese Arbeitsform nennt man **Wirbelgruppen**. Sehen Sie sich dazu die folgenden Handlungsanweisungen und die dazugehörige Skizze an.

Es werden Gruppen mit möglichst gleicher Anzahl von Teilnehmern gebildet.
Die einzelnen Gruppen A-B-C erhalten arbeitsteilige Aufgaben und bearbeiten diese.

Zur Präsentation der Ergebnisse werden neue Gruppen gebildet. Dazu werden die alten Gruppen gemischt, d.h. durcheinandergewirbelt. Die neuen Gruppen nennt man auch Expertengruppen, da jedes Mitglied für seinen Themenbereich Experte ist und nur sie oder er darüber Auskunft geben kann.

Wirbelgruppen



Wenn die Anzahl der Gruppenteilnehmer keine gleichmäßige Verteilung auf die zu bearbeitenden Aufgaben zulässt, können auch Expertenteams gebildet werden, d.h. in einer Expertengruppe können mehrere Mitglieder einer alten Gruppe zusammen präsentieren.

Sehen Sie dazu ein Interview mit der Lehrerin Manveen Kaur Anand an.

Aufgabe 42

Sehen Sie Sequenz 5 von *Gespräch über die Unterrichtseinheit „Über einen Film / einen Beruf sprechen“*.

a) Warum hat sich die Lehrerin dafür entschieden, unterschiedliche Arbeitsaufträge zu vergeben?

b) Was wird zur Auswertung der Gruppenarbeit in Wirbelgruppen gesagt?

Arbeitsaufträge in Gruppenarbeit

Nachdem Sie die Unterrichtsmitschnitte angesehen haben, können Sie sicher erkennen, dass die klare Formulierung von Arbeitsanweisungen eine große Bedeutung für die erfolgreiche Gruppenarbeit hat. Eine Studie zur Analyse von Unterrichtskommunikation (Grossmann 2011) kam zu dem Ergebnis, dass der selbstgesteuerte Lernprozess in Gruppenarbeit nur gelingt, wenn die Arbeitsaufträge von den Lehrenden gut vorbereitet worden sind. In der Gruppenarbeitsphase selbst muss die Lehrkraft bereit sein, sich zurückzunehmen und für Nachfragen als Berater zur Verfügung zu stehen, und sie muss zum Schluss die Phase der Ergebnispräsentation lenken. Die Studie zeigte im Weiteren, dass Kollegen in Bezug auf Arbeitsanweisungen vor allem folgende didaktische Fehler machen:

- Es werden alle Arbeitsaufträge auf einmal gestellt.
- Komplexe Aufgabenstellungen zu Beginn einer Gruppenarbeit werden nicht visualisiert, also weder auf Folie noch auf dem Aufgabenblatt für die Lernenden schriftlich fixiert.
- Es erfolgt keine Verständnissicherung des Arbeitsauftrags. Stattdessen werden Verständnisprobleme in Bezug auf die Aufgabe in den Einzelgruppen geklärt.
- Arbeitsaufträge werden modifiziert, wenn die Lehrenden mit einzelnen Gruppen im Gespräch sind. Damit ist der Vergleich der Ergebnisse gerade bei arbeitsgleicher Gruppenarbeit am Ende nicht mehr möglich.

Bewertung von Leistungen in Gruppenarbeit

Als letzten Punkt zur Planung von Gruppenarbeit wollen wir fragen, wie Leistungen bewertet werden können. Der Anteil jedes einzelnen Schülers an einer Leistung, die in Gruppenarbeit erbracht wurde, ist in der Regel nur schwer zu erkennen und zu dokumentieren. Bewertet werden sollte daher das Endprodukt, nicht der Prozess, auch wenn der Prozess ein Teil der Auswertung sein sollte, z.B. durch Reflexion der Ergebnisse des Be-

obachters. Lehrende müssen also bei der Planung von Gruppenarbeit auch überlegen, ob die Ergebnisse auf Postern, als PowerPoint-Präsentation oder auf Tablet-Computern präsentiert werden können und wenn ja, welche Hilfsmittel die Lernenden ggf. dazu benötigen.

Kriterien für Aufgaben in Gruppenarbeit

Wir haben uns bereits in Teilkapitel 1.1.2 mit den Qualitätskriterien von Aufgaben und Übungen beschäftigt und diese auch für die Partnerarbeit in diesem Teilkapitel aufgezeigt. Auch die Vorteile von Gruppenarbeit können nur dann den Lernprozess der Lernenden positiv beeinflussen, wenn die Aufgaben, die Gruppenarbeit initiieren sollen, bestimmte Kriterien erfüllen.

Aufgabe 43

Lesen Sie die folgenden Kriterien, die Aufgaben in einer Gruppenarbeit erfüllen müssen, damit die Lernenden den gewünschten Lernerfolg erzielen. Was ist für Sie das wichtigste Kriterium? Bringen Sie sie in eine Reihenfolge.

- ☐ Die Aufgaben müssen den Lernenden die Möglichkeit geben, voneinander zu lernen.
- ☐ Die Aufgaben müssen spannend und für die Lernenden von Interesse sein.
- ☐ Die Aufgaben müssen reale Gesprächsanlässe mit Sitz im Leben bieten.
- ☐ Die Aufgaben müssen unterschiedliche Lösungswege zulassen, d.h. das Abwägen von Pro- und Contra-Argumenten, Aushandeln von Kompromissen, Diskutieren von Alternativvorschlägen ermöglichen.
- ☐ Die Aufgaben müssen die Eigenständigkeit der Lernenden fördern.
- ☐ Die Aufgaben müssen unter Einsatz verschiedener Hilfsmittel (Wörterbücher, Internetrecherchen usw.) durch die Lernenden selbstständig zu lösen sein.

Zusammenfassung

Sie sehen also, die Überlegungen zur Planung einer Gruppenarbeit sind für den Lehrenden sehr vielfältig. Es gibt vieles genau zu überlegen und zu planen. Erstellen Sie sich daher eine Checkliste zur Vorbereitung von Gruppenarbeit und arbeiten Sie diese ab, bis Sie Routine in dieser Sozialform entwickelt haben.

Denken Sie zum Abschluss von Teilkapitel 2.2 nochmals an das, was Sie in diesem Teilkapitel über die Sozialformen erfahren haben.

Aufgabe 44

Notieren Sie, welche Sozialform Sie wofür am geeignetsten halten. Was ist beim Einsatz der jeweiligen Sozialform zu beachten?

Sozialform	Einsatzmöglichkeit	zu beachten
Frontalunterricht		
Plenum		
Einzelarbeit		
Partnerarbeit		
Gruppenarbeit		

Im Beispiel mit den Wochenplänen aus dem Lehrwerk *geni@l* (siehe 2.2.3) haben Sie gesehen, dass die Sozialform, in der eine Übung oder Aufgabe durchgeführt werden soll, in der Arbeitsanweisung vorgegeben ist. Dies kann auch durch Illustrationen oder Symbole im Lehrwerk erfolgen, wie Sie in Teilkapitel 1.2 gesehen haben.

Aufgabe 45

Sehen Sie sich nun ein oder zwei Kapitel des Lehrwerks, mit dem Sie arbeiten, genauer an.

a) Werden Aufgaben und Übungen in unterschiedlichen Sozialformen angeboten? Woran erkennen Sie das?

b) An welcher Stelle würden Sie für eine Aufgabe oder Übung eine andere Sozialform wählen oder Aufgabenstellungen bzw. Übungsanweisungen um geeignete Arbeits- und Sozialformen ergänzen und erweitern? Sammeln Sie an entsprechenden Stellen Ideen für alternative Arbeitsformen.

c) Probieren Sie die geänderten Aktivitäten aus und tauschen Sie sich mit einer Kollegin / einem Kollegen darüber aus.

Zusammenfassung Sie haben bislang verschiedene Arbeitsformen kennengelernt und ihre Rolle in den einzelnen Sozialformen herausgearbeitet. Zudem haben Sie Arbeits- und Sozialformen in Bezug auf ihre Eignung bewertet, sprachliche Kommunikationsprozesse im Unterricht zu fördern. Bleibt die Frage, welche Rolle Sie als Lehrende für die Steuerung sozialer Interaktionsprozesse spielen.

2.3 Die Rolle der Lehrenden im Interaktionsprozess

Der neuseeländische Bildungsforscher John Hattie legte 2009 eine Studie vor, in der er sich die Fragen stellte: Was bringt eigentlich Lernerfolg? Was hat keine besonderen Auswirkungen auf den Erfolg? Was schadet dem Lernerfolg?
Um diese Fragen zu beantworten, analysierte er mehr als 50.000 pädagogische Studien aus der ganzen Welt. Das Ergebnis: Irgendwie hilft alles ein bisschen. Aber: Das Klassenklima und die Qualität der **Rückmeldung** (feedback) an die Lernenden durch die Lehrkräfte spielen eine ganz entscheidende Rolle für den Erfolg. Auch die Lernstrategien und die methodischen Verfahren, die man im Unterricht anwendet, haben große Auswirkungen auf den Lernerfolg. Die Größe der Klasse ist dagegen weniger wichtig. Die Hattie-Studie zeigt: Die Lehrkraft selbst ist der wichtigste Faktor für Motivation und Erfolg beim Lernen.

Mit diesem Teilkapitel möchten wir erreichen, dass Sie
- wissen, wie Sie eine positive Lernatmosphäre schaffen,
- wissen, wie Sie auf fehlerhafte Lerneräußerungen reagieren können,
- wissen, wie Sie Unterrichtsaktivitäten organisieren.

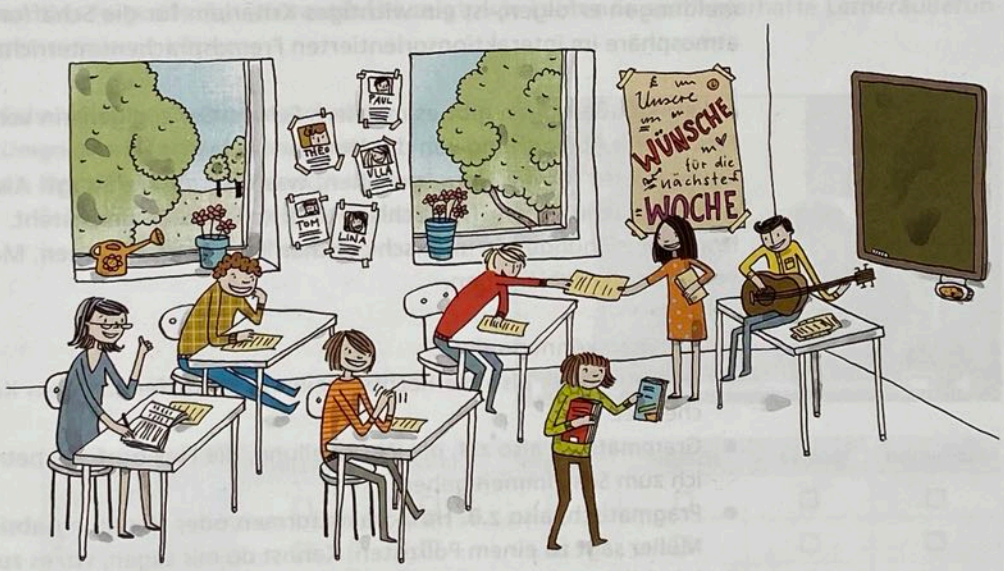
Sie haben bereits bei der Vorstellung der unterschiedlichen Sozialformen gesehen, dass Sie als Lehrende beispielsweise die Wahl der Paare für Partnerarbeit oder die Zusammensetzung der Gruppenmitglieder für die Gruppenarbeit unter didaktischen und sozialen Aspekten (leistungshomogene/leistungsheterogene Partner) beeinflussen können. Eine große Bedeutung für die sozialen Interaktionsprozesse im Unterricht haben auch Fehlerkorrekturen und Rückmeldungen in der Auswertungsphase. Sicher stimmen Sie aufgrund Ihrer eigenen Lernbiographie zu, dass kollegiales Lernverhalten zwischen den Lernenden und eine angstfreie Lernatmosphäre zwischen Lehrenden und Lernenden die Voraussetzung für erfolgreiches Lernen im Kursunterricht sind.

2.3.1 Schaffen einer positiven Lernatmosphäre

Am Ende dieses Teilkapitels
- kennen Sie die Bedeutung der Raumgestaltung und der Art, wie sich die Lehrenden im Raum bewegen, für die Unterrichtsatmosphäre,
- kennen Sie Möglichkeiten von Fehlerkorrekturen.

Aufgabe 46 **Überlegen Sie, welche der folgenden Punkte für Sie wichtig sind, um eine positive Lernatmosphäre zu Beginn eines Kurses zu schaffen.**

- ☐ Räume mit Lernplakaten an der Wand
- ☐ Raum- und Sitzordnung in Reihen
- ☐ Raum- und Sitzordnung in U-Form
- ☐ Sitzordnung im Stuhlkreis – Lehrkraft sitzt auf einem der Stühle
- ☐ Duzen der Lehrkraft
- ☐ Duzen der Lernenden
- ☐ sich als Lehrkraft auch mit persönlichen Details vorstellen (Familienstand, Motivation für Lehrberuf, Lernbiographie des Deutschen bei Nichtmuttersprachlern)
- ☐ gegenseitige Vorstellung durch die Lernenden
- ☐ Transparenz der Kursplanung
- ☐ offene Stellen in der Kursplanung, die von den Lernenden gefüllt werden können (z.B. vor den Ferien)
- ☐ viel Lob, auch wenn Lerneräußerung fehlerhaft ist
- ☐ ...



Wie wir bereits zu Beginn des Kapitels gesehen haben, spielt die Sitzordnung eine große Rolle für Interaktionsprozesse im Unterricht. Unterrichtsbeobachtungen haben auch gezeigt, dass die Position und Bewegung der Lehrkraft im Unterrichtsraum einen Einfluss auf das wahrgenommene Unterrichtsklima haben. Sehen Sie dazu einen weiteren Ausschnitt aus einem Kurs an der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

Aufgabe 47

Sehen Sie Sequenz 7 von *Universität Jena 1*. Wie bewegt sich die Lehrerin im Raum und wie wirkt sich dies auf den Unterricht aus?

Unterrichtsbeobachtungen haben gezeigt: Eine Lehrkraft, die immer am Lehrertisch sitzen bleibt oder sich nur parallel zur Tafel bzw. zur Projektionsfläche von Beamer oder Whiteboard bewegt, wird distanzierter wahrgenommen als eine Lehrkraft, die sich im Kursraum bewegt, zu einzelnen Lernenden hingeht, Fragen an Gruppentischen beantwortet usw.

Im Filmbeispiel geht die Lehrerin durch den Kursraum, auch immer wieder an einzelne Tische, um die Lernenden direkt anzusprechen und die Aktivitäten in der Gruppe zu unterstützen. Bei der neuen Zusammensetzung der Gruppen unterstützt die Lehrerin die Anweisungen mit Gesten und dadurch, dass sie sich selbst im Raum bewegt.

Rückmeldung durch die Lehrkraft

Neben dieser räumlichen Dimension von Nähe und Distanz zwischen Lehrenden und Lernenden spielen im Sprachunterricht vor allem die verbalen und nonverbalen **Rückmeldungen**, die Lernende zu ihren Äußerungen in der Fremdsprache erhalten, eine Rolle. Wir wollen uns daher fragen, wie Lehrende Lernende unterstützen und auf fehlerhafte Sprachproduktion angemessen reagieren können. Die Art und Weise, wie Fehlerrückmeldungen erfolgen, ist ein wichtiges Kriterium für die Schaffung einer positiven Lernatmosphäre im interaktionsorientierten Fremdsprachenunterricht.

In Lerneräußerungen gibt es meistens Fehler. Ganz allgemein versteht man unter einem Fehler eine Abweichung von der Norm.
Oftmals wird für die Norm gehalten, was die Lehrkraft sagt. Als Norm kann aber auch gelten, was in einem Nachschlagewerk (z.B. im Duden) steht. Konkret können diese Normabweichungen in unterschiedlichen Bereichen vorliegen. Man unterscheidet daher verschiedene Fehlertypen.

Fehlertypen können sein:

- Orthografisch, also die Rechtschreibung betreffend: *Mein Kanienchen hat ein weiches Fel.
- Grammatisch, also z.B. die Wortstellung, die Flexionsform betreffend: *Morgen wirst ich zum Schwimmen gehen.
- Pragmatisch, also z.B. Höflichkeitsformen oder Handlungsabsichten betreffend: Herr Müller sagt zu einem Polizisten: Kannst du mir sagen, wo es zum Bahnhof geht?
- Inhaltlich: In Deutschland feiert man am 24. Juli Weihnachten.

Lange Zeit galten Fehler als Zeichen mangelnder Sprachkompetenz, als etwas, das nicht auftreten darf und immer korrigiert werden muss. Heute betrachten wir Fehler als natürlichen und notwendigen Bestandteil des Spracherwerbsprozesses, wie wir sie auch aus dem Erstspracherwerb bei Kindern kennen und akzeptieren. Fehler zeigen, an welchen sprachlichen Strukturen Lernende gerade arbeiten, was sie bereits gelernt haben oder wo noch Unsicherheiten sind. Lehrende können auf Fehler in unterschiedlicher Art und Weise reagieren. Lesen Sie dazu folgende Aussagen von Lehrenden:

- Ich verzichte auf Korrekturen, um die Lernenden nicht zu verunsichern.
- Ich korrigiere ganz selten, weil ich mir unsicher bin, ob ich selber alles richtig mache.
- Ich korrigiere immer, weil sonst Falsches gelernt wird.
- Ich korrigiere eigentlich nur in schriftlichen Texten.
- Ich weise die Lernenden durch Handzeichen auf Fehler hin.

- Ich korrigiere, indem ich den fehlerhaften Satz richtig wiederhole.
- Ich korrigiere nur in Übungsphasen und in Situationen, in denen das Lernen grammatischer Inhalte im Zentrum steht.
- Ich finde Korrekturen sehr wichtig, nur so können Lernende sich verbessern. Daher korrigiere ich fast jeden Fehler.

Es stellt sich also grundsätzlich die Frage, wie wann auf Fehler zu reagieren ist. Je nach Ziel der Aktivität und nach dem Sprachstand der Lernenden ist ein anderes Reagieren angemessen. Wenn zum Beispiel in einer Gruppendiskussion kommunikative Ziele im Vordergrund stehen, sollten Lehrkräfte die Kommunikation möglichst wenig unterbrechen, da der inhaltliche Aspekt wichtiger ist. Wird jedoch eine neu eingeführte grammatische Struktur in einer Übung angewendet, sollte auf sprachliche Richtigkeit Wert gelegt werden.

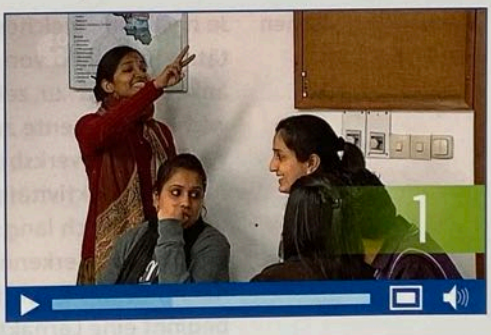
Eine Möglichkeit, Fehler einer Kommunikationsphase, beispielsweise einer Diskussion, zu korrigieren, ist nach dieser Phase ausreichend Zeit einzuplanen, in der die Fehler thematisiert werden. Das Notieren der sprachlichen Fehler könnte von einem Lernenden übernommen werden. Eine nachträgliche, explizite Korrektur ermöglicht in jedem Fall eine inhaltsbezogene Kommunikation. Während der Kommunikationsphase selbst könnte eine implizite oder indirekte Fehlerrückmeldung auch durch das korrekte Wiederholen des ganzen Satzes oder eines Satzteils durch die Lehrkraft geschehen (Kleppin 1997), was zu einer entspannten Lernatmosphäre beiträgt.

Eine weitere Möglichkeit ist es, nonverbal auf den Fehler aufmerksam zu machen, etwa durch bestimmte Handzeichen. Dies gilt vor allem für häufige Fehler, wie z.B. bei der Verbstellung im Deutschen. Hierzu bietet sich das Einsetzen von vereinbarten **Routinen** an. Der folgende Zusammenschnitt zeigt, wie Lehrende auf fehlerhafte Lerneräußerungen reagieren können.

Aufgabe 48

Sehen Sie den Zusammenschnitt *Umgang mit Lerneräußerungen.*

a) Kreuzen Sie an, um welche Art von Fehlerrückmeldung es sich in der jeweiligen Sequenz handelt.



Sequenz	direkt	später	explizit	implizit	verbal	nonverbal
1	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5	☐	☐	☐	☐	☐	☐

b) Welches Beispiel hat Ihnen besonders gut gefallen? Probieren Sie es in der Praxis aus. Welche Erfahrung haben Sie damit gemacht?

Wichtig ist, dass die Rückmeldungen zu Lernerproduktionen die Lernatmosphäre des Unterrichts nicht negativ beeinflussen. Nur angstfreies Lernen sichert erfolgreiches Lernen. Um die Angst vor Fehlern zu nehmen, können Fehler auch explizit zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden.

Eine Möglichkeit hierfür ist z.B. der Korrekturtisch.
Beim Korrekturtisch liegen die Lösungen oder Lösungsvorschläge auf einem extra Tisch im Kursraum, zu dem die Lernenden nach Bearbeitung der Aufgabe hingehen können, um ihre Antworten zu vergleichen und zu korrigieren.

Zusammenfassung

Eine positive Lernatmosphäre im Unterricht ist wichtig, um entspannt und kooperativ zu lernen. Dabei spielt auch die räumliche Distanz der Lehrkraft zu den Lernenden eine Rolle. Besondere Aufmerksamkeit verdient die Fehlerkorrektur. Hierzu möchten wir festhalten:

- Wenn in Lerneräußerungen Fehler auftreten, ist es nicht immer sinnvoll, diese sofort zu korrigieren.
- Wenn Fehler korrigiert werden, ist es wichtig, dies situationsangemessen zu tun.
- Fehlerrückmeldungen können zeitlich nachgelagert, direkt, verbaler oder nonverbaler Art sein.
- Sie müssen nicht immer durch die Lehrkraft erfolgen.
- Sie können Teil spielerischer Aktivitäten sein.

2.3.2 Unterrichtsaktivitäten organisieren

Am Ende dieses Teilkapitels können Sie
- Übergänge zwischen Unterrichtsaktivitäten effektiv gestalten,
- Unterrichtsaktivitäten effektiv beginnen und beenden,
- Routinen im Unterricht erkennen und nutzen, um Zeit zu sparen.

Wie wir in Kapitel 1 und in den vorherigen Teilkapiteln von Kapitel 2 gesehen haben, sind Aufgaben und Übungen in Unterrichtssequenzen eingebettet. Dabei werden sie eventuell vorentlastet, erklärt, durchgeführt und ausgewertet.

Übergänge zwischen Lernaktivitäten

Je nachdem, welches Lernziel eine Unterrichtseinheit hat, folgen unterschiedliche Aktivitäten innerhalb von Unterrichtssequenzen aufeinander. Worauf es in diesem Teilkapitel ankommt, ist zu zeigen, dass die Übergänge zwischen den einzelnen Lernaktivitäten wichtige Elemente zur Steuerung der Interaktion im Klassenzimmer sind.
Wie die Lehrwerksbeispiele und die Filmbeispiele in Kapitel 1 und 2 gezeigt haben, ist die Anzahl an Aktivitäten innerhalb einer Sequenz variabel, das bedeutet, dass Sequenzen unterschiedlich lang sein können.
Im Unterricht erkennt man den Übergang von einer Lernaktivität zu der nächsten oftmals daran, dass die Lehrkraft Signalwörter wie „ok", „so" oder „also" benutzt. Sehr häufig beginnt eine Lernaktivität mit der Äußerung: „So, dann wollen wir mal anfangen." Oder: „Ok, dann setzt euch mal alle hin."
Die Wirkung, die solche Äußerungen erzielen sollen, kann zudem durch Gesten oder Hilfsmittel wie eine Glocke unterstützt werden.

In der Unterrichtspraxis greifen die einzelnen Lernaktivitäten einer Sequenz oft ineinander. In diesen Übergängen geht es um das Bereitstellen neuer Materialien, das Einteilen in Gruppen, das Hinführen zu einer Aufgabe oder das Erläutern einer Aufgabenstellung.

Aber warum interessieren uns diese Übergänge eigentlich so sehr? Unterrichtsbeobachtungen haben gezeigt, dass organisatorische Aktivitäten einen großen Anteil der Unterrichtszeit ausmachen. In der Regel werden 20-30% der Unterrichtszeit dafür benötigt (Ricart Brede 2011, S. 177 f. / Klicpera/Gasteiger-Klicpera/Hütter 1993, S. 109 ff.).

Unterrichtsorganisation als Lernzeit nutzen

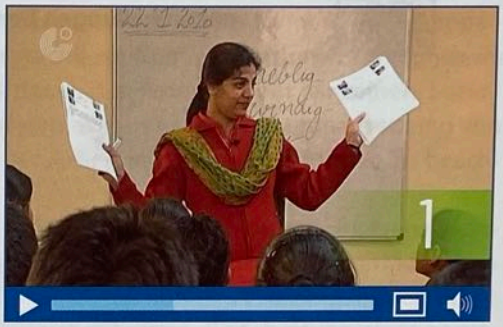
Je mehr Zeit also für Organisatorisches aufgewendet wird, desto weniger Unterrichtszeit bleibt für das Lernen, das aktive Sprachhandeln, zumindest dann, wenn die Organisation von Lernaktivitäten ausschließlich durch die Lehrenden erfolgt.
Die für Organisatorisches benötigte Zeit kann aber auch als Lernzeit angesehen werden. Auch hier kommunizieren und interagieren Lernende teilweise miteinander.

Weiterhin fördern diese Phasen das Verstehen der Fremdsprache, wenn die Anweisungen in der Fremdsprache erfolgen. Dazu können einzelne Lernende auch aufgefordert werden, Hilfstätigkeiten auszuüben wie die Tafel zu putzen oder den Overheadprojektor oder ein Buch aus dem Nachbarraum zu holen.
Auch bei der Organisation von Unterricht gilt es, das Prinzip der Interaktionsorientierung (Teilkapitel 1.1.2) umzusetzen. Dies können Sie zum Beispiel erreichen, indem Sie die Lernenden bitten, sich in Partnerarbeit gegenseitig eine bestimmte Aufgabe zu erklären.

Sie sehen im Folgenden einen Zusammenschnitt mit Aktivitäten verschiedener Lehrkräfte zur Unterrichtsorganisation. In Szene 4 sehen Sie zwei Lehrkräfte in der Klasse, da in der gefilmten Stunde im Teamteaching gearbeitet wurde.

Aufgabe 49

Sehen Sie den Zusammenschnitt *Aktivitäten zur Unterrichtsorganisation*. Welche Übergänge sehen Sie? Mit welchen Signalen werden diese angekündigt? Wird dabei das Verstehen der Fremdsprache gefördert?



Szene	Übergang zu neuer Lernaktivität	Signale	Verstehen der Fremdsprache
1	*Austeilen von Arbeitsmaterial und Ankündigung der neuen Lernaktivität*		
2			
3			
4			
5			

Klare Aufgabenstellungen

Um möglichst viel Zeit für das aktive Sprachhandeln der Lernenden verwenden zu können, gilt es, Unterrichtsorganisation effektiv zu gestalten. Hierzu ist es wichtig, bei der Vorbereitung des Unterrichts auch die Übergänge innerhalb der Sequenzen sowie zwischen den Sequenzen zu planen. Dazu müssen Arbeitsanweisungen bereits vorab knapp und präzise formuliert werden. Folgendes ist dabei zu beachten:

Lernenden muss durch die Arbeitsanweisung klar werden,

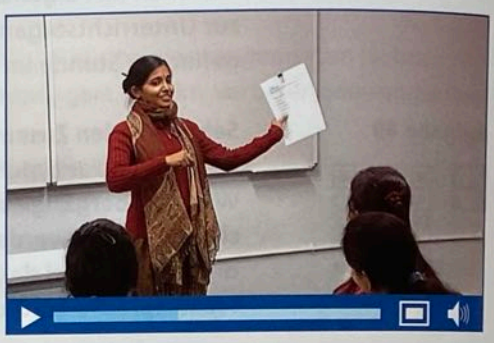
1. was sie machen sollen,
2. wie viel Zeit sie dafür haben,
3. in welcher Sozialform sie dies tun (Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Plenum),
4. ggf. mit welchem Material sie arbeiten sollen (z.B. Lehrbuch, Wörterbuch ...).

Sehen Sie in der folgenden Sequenz aus einem zweiten Mitschnitt aus dem Goethe-Institut New Delhi, wie die Lehrkraft die Aufgabenstellung formuliert.

Ort, Jahr	Goethe-Institut New Delhi, 2010
Zielgruppe	Erwachsene, Niveau A 1
Lehrkraft	Poonam Saxena
Lernziel	Persönliche Fragen stellen: Ja/Nein-Fragen
Lerninhalte	Einführung in die Arbeitsform Autogrammjagd und vorwegnehmender Gebrauch von Strukturen
Lernmaterial	*Tangram aktuell* A1, Arbeitsblatt, Schokolade

Aufgabe 50

Sehen Sie Sequenz 1 von *Goethe-Institut New Delhi 1*. Notieren Sie, ob und wie die Lehrerin die vier Kriterien für klare Aufgabenstellungen berücksichtigt.



Die Lernenden wissen	ja	Was tut die Lehrerin, um dies zu erreichen?
was sie machen sollen	☐	
wie viel Zeit sie dafür haben	☐	
in welcher Sozialform sie dies tun	☐	
mit welchem Material sie arbeiten sollen	☐	
wann die Unterrichtssequenz zu Ende ist	☐	

Routinen zur Optimierung von Handlungsabläufen

Um organisatorisch notwendige Tätigkeiten zeitsparend zu gestalten, helfen gut eingeübte Handlungsabläufe (**Routinen**). In dem eben gesehenen Mitschnitt haben alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer nach dem Ende der Aktivität geklatscht. Diese Routine hat die Lehrkraft in der Klasse bereits eingeübt. Auf diese Weise ist allen Lernenden klar, dass die Unterrichtssequenz oder die Lernaktivität nun beendet ist. Auch das Austeilen von Arbeitsblättern verlief in dieser Klasse nach einem geplanten Schema: Die Lehrkraft gab jedem Gruppenarbeitstisch einen Stapel Blätter, die dann am Tisch selbst verteilt wurden.

Für Lernende ist es wichtig zu wissen, wie eine Aufgabe funktioniert, und dass Routinen dazu beitragen können anzuzeigen, dass eine Aktivität zu Ende ist oder dass eine neue folgt.
Lehrende sollten daher zunächst den Arbeitsauftrag erklären und erst dann die explizite Handlungsaufforderung an die Lernenden erteilen, ihn umzusetzen.
Hilfreich kann es daher (vor allem in der Anfangsphase) sein, auch die Aufgabenerklärung vorab sprachlich zu planen. Der gezielte Einsatz von Signalwörtern kann den Lernenden helfen zu erkennen, wann sie der Handlungsaufforderung nachkommen und mit einer Aktivität beginnen sollen.

Ebenso wie der Beginn einer Aktivität zu planen ist, sind auch bei der Beendigung einige Punkte zu beachten. Den Lernenden muss klar sein, dass eine Aktivität nun endet, damit eventuell noch Ergebnisse zusammengetragen werden können. Dabei ist auch eine positive Rückmeldung wichtig. Zur Beendigung einer Aktivität können sowohl verbale als auch nonverbale Signale eingesetzt werden.

Es ist sehr hilfreich, Unterrichtsorganisatorisches ebenso zu planen wie den Unterricht selbst und Routinen zu entwickeln. So läuft dann das Austeilen von Arbeitsblättern, die Gruppenbildung oder die Hausaufgabenkorrektur immer gleich ab. Insbesondere in Großgruppen kann dadurch viel Zeit gespart werden.

Sicher haben auch Sie einen reichen Schatz von Routinen, mit denen Sie den Unterricht organisieren oder strukturieren.

Aufgabe 51

Bitte notieren Sie Ihre Lieblingsroutinen. Tauschen Sie sich mit einer Kollegin / einem Kollegen aus.

Wenn Sie sich intensiver mit Routinen und Ritualen beschäftigen möchten, empfehlen wir Ihnen Einheit 1 *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung* von *Deutsch Lehren Lernen*.

Zusammenfassung

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

Weiter wurde deutlich, wie durch Routinen zur Unterrichtsorganisation einerseits wertvolle Lernzeit gespart werden kann, wie andererseits solche unterrichtsorganisatorischen Routinen sprachliches Handeln und Interaktion bedeuten können. Wie eingangs erwähnt wurde, ist eine Grundvoraussetzung für erfolgreiches Lernen die Schaffung einer angstfreien partnerschaftlichen Lernatmosphäre. Diese wird nicht nur durch geeignete Arbeits- und Sozialformen und eine effektive Organisation von Lernaktivitäten geprägt, sondern auch durch die Art, wie Sie als Lehrkraft Ihren Lernenden Rückmeldung geben.

Neben der Konzentration auf gute Aufgaben und Übungen in Kapitel 1 sind wir hier in Kapitel 2 dem Ziel, dass Schülerinnen und Schüler kompetente Sprecherinnen einer Fremdsprache werden, ein gutes Stück näher gekommen. Das nun folgende dritte Kapitel befasst sich damit, wie Unterrichtssequenzen geplant und aufgebaut sein müssen, damit Kompetenzen im Bereich der produktiven Fertigkeiten aufgebaut werden können.

3 Aufbau von produktiven Fertigkeiten

In den ersten beiden Kapiteln dieser Einheit haben Sie die Prinzipien eines modernen Fremdsprachenunterrichts kennengelernt und wir haben gezeigt, dass Übungen und Aufgaben im Unterricht mit dem Ziel eingesetzt werden, die Lernenden zum sprachlichen Handeln außerhalb des Unterrichts zu befähigen. Dabei haben Sie sich auch mit den Arbeits- und Sozialformen sowie Ihrer Rolle als Lehrende in einem interaktionsorientierten Unterricht auseinandergesetzt.

Auf dieser Grundlage möchten wir uns in diesem Kapitel mit dem Aufbau von Sprachkompetenz in den produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben beschäftigen und zeigen, welche Prozesse beim Sprechen und Schreiben ablaufen, und wie Sie diese mit Übungen und Aufgaben trainieren können.
Einheit 5 *Lernmaterialien und Medien* von *Deutsch Lehren Lernen* beschäftigt sich näher mit den rezeptiven Fertigkeiten Hören und Lesen.

Ziel dieses Kapitels ist es, dass Sie
- Merkmale gesprochener und geschriebener Sprache kennen,
- wissen, welche Prozesse beim Sprechen und Schreiben ablaufen und wie Sie diese fördern können,
- Übungen und Aufgaben kennen, die Ihre Lernenden auf ein erfolgreiches Sprechen und Schreiben auf Deutsch vorbereiten.

3.1 Sprechen

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

Sprachliches Handeln

Wenn wir sprechen, geben wir Informationen weiter, stellen Fragen, machen Vorschläge, argumentieren oder drücken z.B. Wünsche, Hoffnungen oder Gefühle aus. Alles dies gilt es auch in der Fremdsprache zu lernen und zu trainieren. Wir gehen davon aus, dass man das Sprechen nur durch Sprechen lernt, also durch möglichst häufiges Sprechen in Situationen, die das Sprechen erfordern, wie im Time-on-Task-Prinzip in Teilkapitel 1.1.3 erläutert. Die Lernenden im Unterricht aktiv zu beteiligen und sie möglichst oft zum Sprechen zu bringen, ist eine besondere Herausforderung für die Lehrenden und die Unterrichtsgestaltung.

Aufgabe 52

Überlegen Sie: Welche Handlungen sind in den Sätzen erkennbar?

1. Tschüs, bis morgen!

   _____

2. Ich taufe dieses Schiff auf den Namen Brunhilde.

   _____

3. Draußen ist so schönes Wetter!

   _____

4. Hast Du einen Stift?

5. Gehen Sie sofort von der Leiter runter!

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

Normalerweise spricht man jedoch mit einer Partnerin oder einem Partner (dialogisches Sprechen), zu der/dem eine Beziehung aufgebaut werden soll. Sprechen ist also eine soziale Interaktion (siehe Kapitel 2).

situationsgerechtes Sprechen

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

Komplexität des Sprechens

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

Sprechen findet dabei häufig im Zusammenhang mit anderen Fertigkeiten statt, wie wir in Teilkapitel 1.2.1 gesehen haben. So setzt z.B. in einem Dialog die Antwort auf den Gesprächspartner das Hören voraus. Einem mündlichen Vortrag kann ein geschriebenes Manuskript oder ein Zettel mit Stichpunkten zugrunde liegen, sodass hier gesprochen und gelesen werden muss.

Am Ende dieses Teilkapitels
- wissen Sie, welche Merkmale das Sprechen hat,
- wissen Sie, welche Prozesse beim Sprechen in der Fremdsprache ablaufen,
- kennen Sie Vorgehensweisen, wie man die Lernenden zum Sprechen bringen kann,
- kennen Sie Übungsformen zum Aufbau von Sprechfertigkeit,
- können Sie Sprechaktivitäten im Unterricht planen.

„Gesprochene Sprache bezeichnet die verbalsprachlichen Anteile der mündlichen Kommunikation einschließlich aller bedeutungstragenden stimmlichen und prosodischen Erscheinungen." So beschreibt Fiehler (2009, S. 26) das, was wir eher beiläufig „Sprechen" nennen. Damit ist gemeint, dass neben den lautlichen Äußerungen in Form von Worten und Texten genauso Melodie, Stimmlage usw. dazugehören. Darüber hinaus ist „mündliche Kommunikation" noch weiter zu fassen, denn sie beinhaltet die „Verständigung zwischen mindestens zwei Parteien durch verbale mündliche Kommunikation, körperliche Kommunikation und/oder Kommunikation auf der Grundlage visueller Wahrnehmungen [...]." (Fiehler 2009, S.26). Nicht nur das, was wir hören, spielt also eine Rolle,

sondern auch das, was wir durch Körpersprache wahrnehmen. Im DaF-Unterricht spielen all diese Aspekte eine Rolle.

Merkmale des Sprechens

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.

Sprechen – ein Modell

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

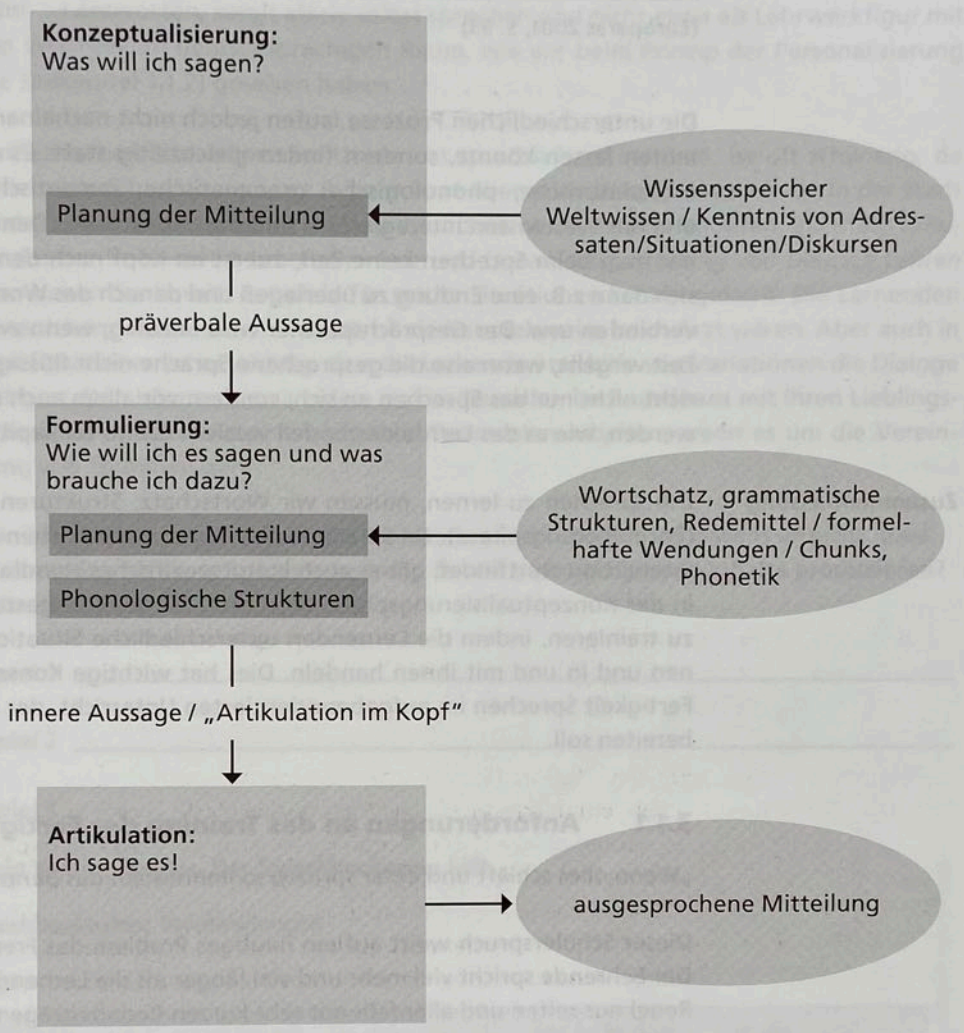
In der **Konzeptualisierungsphase** wird die Mitteilung geplant. Dabei hilft das Weltwissen, das die Sprecher besitzen, ihr Wissen um die jeweilige Gesprächssituation und die Art und Weise wie man miteinander spricht sowie ihr Adressatenwissen, d.h. sie wissen, mit wem sie sprechen.

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.

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 (Formulie-

rungs- und Artikulationsphase). Wir sprechen also die Wörter immer mental mit und überprüfen sie. Der Sprecher hört mit, während er plant und während er spricht. Sind wir mit dem, was wir sprechen, nicht einverstanden, brechen wir die Artikulation ab, z.B. wenn wir uns versprochen haben. Ein Sprechen ohne Hören ist also genau genommen kaum möglich. Beim Sprechen trainieren wir das Hören gleich mit.



Sprechmodell nach Levelt 1989 (vereinfacht)

Aufgabe 53 **In welcher der drei Phasen des Levelt-Modells befindet man sich im Folgenden?**

1. Die Prinzessin (feminimum) / den dicken Frosch (Akkusativ), ['fʁɔʃ]/küssen +t

   Phase: _____

2. „Die Prinzessin küsst den dicken Frosch!"

   Phase: _____

3. Prinzessin / Frosch / dick / küssen

   Phase: _____

Der GER geht von ähnlichen Bedingungen aus wie Levelt:

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

(Europarat 2001, S. 93)

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

Zusammenfassung

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.

3.1.1 Anforderungen an das Training der Fertigkeit Sprechen

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

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

Sprechanteil der Lernenden im Unterricht

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 (Schatz 2006, S. 49). 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.

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.

geeignete Situationen für sprachliches Handeln

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.

Aufgabe 54

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

Beispiel 1 _____

Beispiel 2 _____

Beispiel 1

Macht Verabredungen. Der Sprachbaukasten hilft.

Sprachbaukasten: Verabredungen

Fragen

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

Antworten

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

sowieso, Kursbuch 1, S. 53.

Beispiel 2

Termine machen

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

Montag 8

8⁰⁰
9⁰⁰
10⁰⁰ Deutschkurs
11⁰⁰
12⁰⁰
13⁰⁰
14⁰⁰
15⁰⁰
16⁰⁰
17⁰⁰
18⁰⁰ 18 – 20:00 Sport

Dienstag 9

8⁰⁰
9⁰⁰
10⁰⁰ Deutschkurs
11⁰⁰
12⁰⁰
13⁰⁰
14⁰⁰
15⁰⁰
16⁰⁰
17⁰⁰ 17:15 Zahnarzt
18⁰⁰

Donnerstag 11

8⁰⁰
9⁰⁰
10⁰⁰ Deutschkurs
11⁰⁰
12⁰⁰
13⁰⁰ Mittagessen mit Eva
14⁰⁰
15⁰⁰
16⁰⁰
17⁰⁰
18⁰⁰

Freitag 12

8⁰⁰
9⁰⁰
10⁰⁰
11⁰⁰
12⁰⁰
13⁰⁰
14⁰⁰
15⁰⁰
16⁰⁰
17⁰⁰
18⁰⁰

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

eigenes Material der Autoren

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

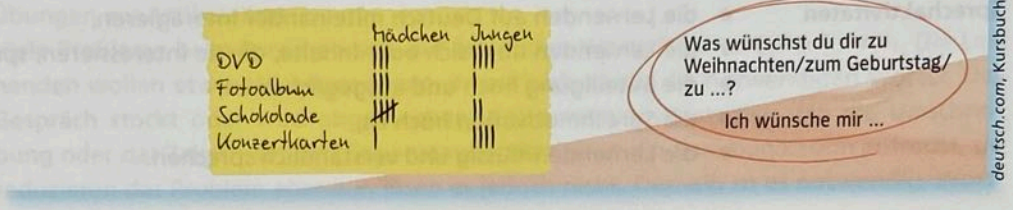
- um Wiederholung / um ein Wörterbuch / um ein Taschentuch bitten,
- fragen, ob man auf die Toilette darf,
- sagen, wer im Kurs fehlt oder warum man zu spät gekommen ist,
- konkrete Fragen stellen, wie: Können Sie das bitte buchstabieren?, Kannst du vielleicht wiederholen?

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

Zum Sprechen in authentischen Situationen kann auch gehören, dass Lernende sich gegenseitig interviewen, auf Autogrammjagd gehen (siehe Teilkapitel 2.1) oder Hitlisten im Kurs erstellen, wie das folgende Beispiel zeigt.

Macht eine Umfrage in der Klasse: Top-Geschenke.

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



deutsch.com, Kursbuch A2, S. 113.

Formen der Höflichkeit

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.

geeignete Lernumgebung

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.

Interaktion

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.
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.

gelungene Sprechaktivitäten

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.

Aufgabe 55

Überlegen Sie nach der Bearbeitung dieses Teilkapitels noch einmal:

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

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

3.1.2 Aufgaben und Übungen zum Sprechen

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.

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.

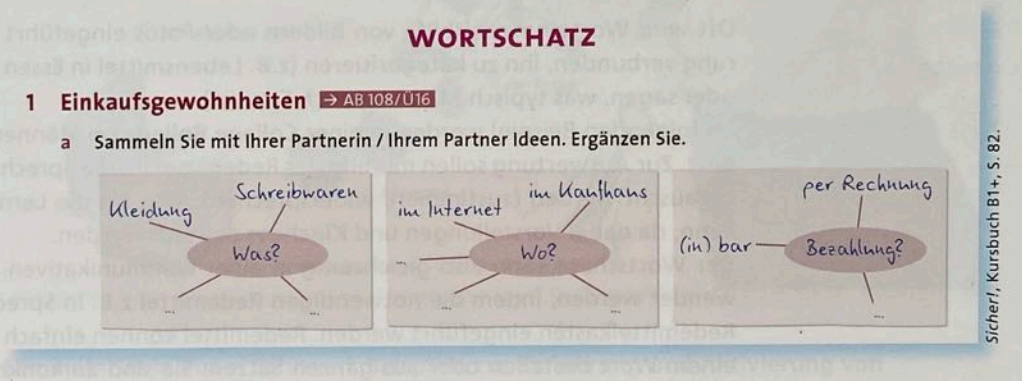
Übungen, die die Kommunikation vorbereiten

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.

Wortschatzaktivierung

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

Wortigel



WORTSCHATZ

1 Einkaufsgewohnheiten → AB 108/U16

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

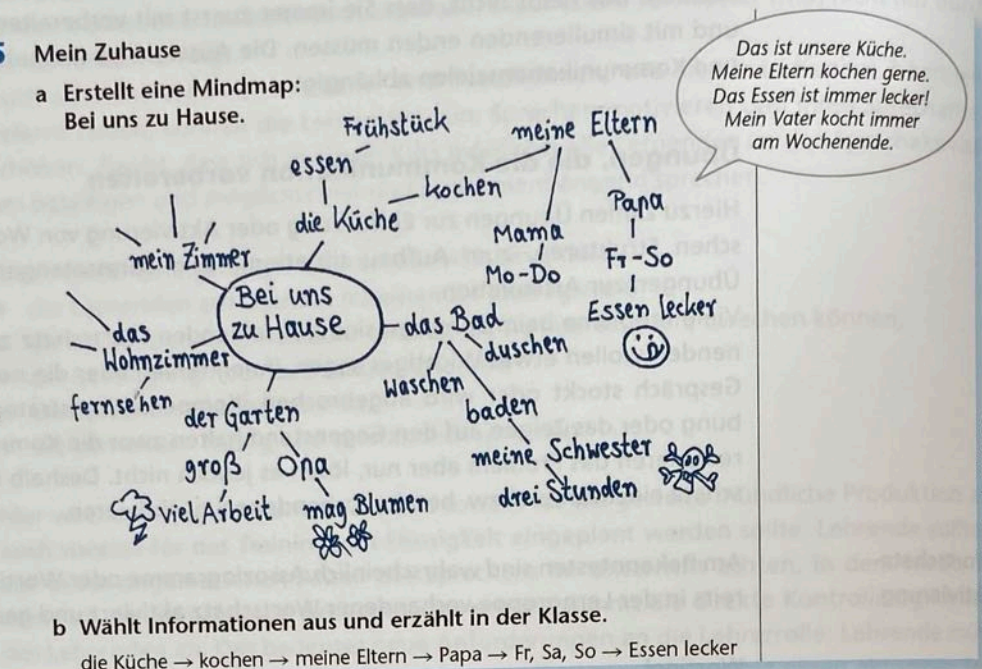
Sicherl, Kursbuch B1+, S. 82.

Der Wortigel wird häufig an die Tafel geschrieben und spätestens nach der nächsten Übung wieder weggewischt. Das ist eigentlich schade, denn im Unterrichtsverlauf kommt neuer Wortschatz hinzu.
Dieser lässt sich in einer Mindmap mit dem bereits vorhandenen verbinden. Die Mindmap kann vor allem visuell Lernenden beim Einprägen helfen. Außerdem kann sie das themenbezogene Sprechen unterstützen, indem sie Wortschatz und Zusammenhänge liefert, etwa wenn es darum gehen soll, Informationen auszutauschen.

Mindmap

5 Mein Zuhause

a Erstellt eine Mindmap: Bei uns zu Hause.



b Wählt Informationen aus und erzählt in der Klasse.

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

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

Oft wird Wortschatz mithilfe von Bildern oder Fotos eingeführt und mit der Aufforderung verbunden, ihn zu kategorisieren (z.B. Lebensmittel in Essen und Getränke einteilen oder sagen, was typisch Mann / typisch Frau ist).
Im folgenden Beispiel werden in einer Collage Rollen von Männern und Frauen thematisiert. Zur Auswertung sollen mithilfe der Redemittel in den Sprechblasen Meinungen ausgetauscht werden (zustimmen, widersprechen), was für die Lernenden interessant sein kann, da dabei Vorstellungen und Klischees deutlich werden.
Der Wortschatz kann also gleichzeitig in einer kommunikativen Sprachhandlung angewendet werden, indem die notwendigen Redemittel z.B. in Sprechblasen oder in einem Redemittelkasten eingeführt werden. Redemittel können einfach oder komplex sein, aus einem Wort bestehen oder aus ganzen Sätzen. Sie sind an konkrete Sprachhandlungen gebunden, wie z.B. seine Meinung äußern, und können auf allen Niveaustufen als formelhafte Wendungen gelernt und in einer entsprechenden Situation abgerufen werden. Das heißt, der Vorteil bei der gemeinsamen Einführung von Wortschatz und Redemitteln liegt in der unmittelbaren Anwendung: Wörter werden nicht isoliert angeboten, sondern gleich in eine formelhafte Wendung eingebettet.

1 Männer und Frauen

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

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

Aufgabe 56 **Sammeln Sie in Ihrem Lehrwerk Beispiele zur Einführung und Aktivierung von Wortschatz/Redemitteln.**

Aussprachеübungen

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.

Aufgabe 57 **Sehen Sie sich folgende Übungsbeispiele an. Was wird hier zum Wort, Satz und Laut geübt? Was könnte das Ziel der Übungen sein?**

Lehrwerksbeispiel	Was wird geübt?	Ziel der Übung?
1		
2		
3		

Beispiel 1

Hören Sie die Wörter. Markieren Sie den Wortakzent. Wie ist die Regel?

1. der Schreibtisch
2. der Esstisch
3. das Bücherregal
4. die Küchenlampe
5. der Küchenschrank
6. der Bürostuhl

Regel Die Betonung ist immer auf dem ■ ersten / ■ zweiten Wort.

studio d, Kurs- und Übungsbuch A1, S. 64.

Beispiel 2

1.32 **4** Work-Life-Balance

a) Hören Sie den Text zweimal. Markieren Sie den Melodieverlauf am Satzende (↑ ↓ →) sowie den Satzakzent (_). Hören Sie dann noch einmal. Markieren Sie Sprechpausen (□).

RATGEBER

Frag dich →□: Wie gut ist meine Work-Life-Balance? ↑

Als Berufsanfänger nimmt man es nicht so genau mit den Arbeitszeiten. ↓ Da wird schon mal das Wochenende durchgearbeitet, wenn viel los ist. Doch wenn das der Dauerzustand ist? Die wenigsten lassen sich von den Arbeitsbedingungen bei ihrer Berufswahl abschrecken – zum Glück. Als junger Mensch verfügt man noch über die nötige Portion Idealismus. Und das ist gut. Doch spätestens wenn sich zum ersten Mal die Frage „Gehen oder bleiben?" stellt, sollte man sich seine Work-Life-Balance eben doch mal genauer ansehen: Wie viel Arbeit wird auf Dauer in diesem Job gefordert? Wie gut ist es möglich, Urlaub zu nehmen? Eine Familie zu gründen? Kann ich weiterhin Sport treiben? Habe ich noch genug Zeit für Freunde? Wenn es den Traumjob nur im Paket mit langen Arbeitszeiten, schlechter Bezahlung und seltsamen Kollegen gibt, hilft diese Erkenntnis: Der passende Beruf gibt auch Energie – und nimmt nicht nur welche!

Work-Life-Balance

studio d, Kurs- und Übungsbuch B2/1, S. 55.

Beispiel 3

11 **10** Rechte achten. *Ich-* und *ach*-Laut

a) Hören Sie die Wörter. Achten Sie auf die Aussprache von *ch*.
das Recht – machen – das Gespräch – das Loch / die Löcher (Pl.) – auch – die Pflicht – sprechen – die Bücher (Pl.) / das Buch – die Woche – der Versuch – richtig

b) Ordnen Sie zu.

ich-Laut [ç]	ach-Laut [x]
die Pflicht	machen

c) Ergänzen Sie die Tabelle mit weiteren Beispielen aus der Einheit 2.

d) Hören Sie die Wörter noch einmal und sprechen Sie nach.

Minimemo Nach *u, o, a, au* folgt [x], sonst folgt [ç].

studio d, Kurs- und Übungsbuch B2/1, S. 123.

Literatur zum Weiterlesen

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.

Übungen, die Kommunikation aufbauen und strukturieren

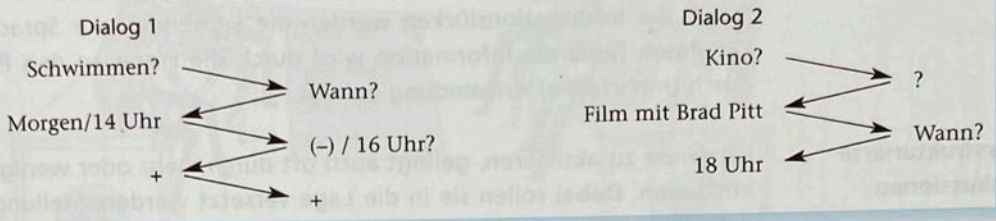
Dazu zählen vor allem

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

Dialoggrafiken

Wichtig bei der Dialogarbeit ist, dass die Lernpartner im Gespräch bestimmte Absichten oder Ziele verfolgen, also z.B. um etwas bitten, nach etwas fragen oder einen Termin aushandeln. Dialoggrafiken können dabei als Strukturierungshilfe dienen, vor allem dann, wenn das Gespräch länger ist als ein Minidialog.

Übt mit den Dialoggrafiken.



geni@l, Kursbuch A1, S. 43.

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

Dialogvarianten

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

Dialoge

a Hört, lest und übt die Dialoge.

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

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

b Dialogvarianten: Ersetzt die markierten Teile.

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

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

Informationslücken

Eine weitere Möglichkeit, möglichst authentische Kommunikation aufzubauen und zu strukturieren, bieten Partnerspiele mit Informationslücken, die im Gespräch nach und nach geschlossen werden. Dabei lassen sich gebräuchliche Sprachstrukturen wiederholen, ausbauen und üben. Die Lernenden probieren unterschiedliche sprachliche Möglichkeiten aus, um die Informationslücken zu schließen (siehe Aufgabe 19).

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

Vorstrukturierte Diskussionen

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

Aufgabe 58

Suchen Sie in Ihrem Lehrwerk zwei Aufgaben, die zur Diskussion auffordern. Wie und mit welchen sprachlichen Hilfen und inhaltlichen Informationen werden die Lernenden auf die Diskussion vorbereitet? Notieren Sie Hilfen, die Sie den Lernenden zusätzlich anbieten (müssen).

Aufgabe	sprachliche Hilfen / inhaltliche Informationen	zusätzliche Hilfen
1		
2		

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

Arbeitsformen für Diskussionen

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

Auch im Karussell, das sie schon in Kapitel 2 kennengelernt haben, lässt sich gut diskutieren, wobei gewährleistet wird, dass alle Lernenden zu Wort kommen.
Zentral für alle Diskussionsformen ist die Vorbereitung, sowohl im Hinblick auf die Sprache (Wortschatz, Redemittel), als auch besonders im Hinblick auf die Themenwahl.

Eine weitere Arbeitsform zur Strukturierung von Dialogen und zum Vorbereiten von Diskussionen ist der **Zick-Zack-Dialog**. Lesen Sie folgenden Kommentar einer Lehrerin zur Vorbereitung von Diskussionen und zum Einsatz dieser Arbeitsform.

Diskussionen müssen gut vorbereitet werden. Einfach nur „und jetzt diskutieren wir", funktioniert nicht. Meistens sprechen dann immer die gleichen, die sicher sind und denen das Sprechen sowieso leicht fällt.

Ich habe gute Erfahrungen mit dem Zick-Zack-Dialog. Das kann man schon auf niedrigem Sprachniveau machen, weil die Lernenden ja ihre Argumente selbst sammeln und durch die vorgegebenen Sätze eine Hilfe haben. Außerdem hilft es den Lernenden, die nicht so gerne vor der Gruppe sprechen: Sie brauchen erst mal nur einen Satz zu sagen und nicht gleich eine ganze Argumentationslinie vorzubringen.

Normalerweise gehe ich so vor: Wir sammeln zusammen Satzanfänge, aktivieren dadurch Redemittel, die meine Lernenden schon kennen, z.B. „Ich bin der Meinung, dass …" oder „Ich finde, dass …". Dann kann ich neue Sätze ergänzen, z.B. widersprechen: „Ganz im Gegenteil …", „Das sehe ich anders …".

Die Diskussionsthemen hängen entweder vom Thema der Einheit ab, oder meine Lernenden machen Vorschläge, etwa Urlaubsziele, Berufsaussichten, Auto fahren. In Gruppen werden dann Pro- und Contra-Argumente gesammelt. Jetzt kommt der interessante Teil: Die Lernenden stehen sich in zwei Gruppen gegenüber, eine Seite ist die Contra-, die andere die Pro-Gruppe. Immer abwechselnd werden die Argumente vorgetragen, bis eine Gruppe kein Argument mehr hat. Anschließend werten wir aus, und sprachliche Fehler können besprochen werden.

Neben einer motivierenden Arbeitsform müssen sich Lernende durch das Diskussionsthema direkt persönlich angesprochen fühlen, sonst werden sie kaum engagiert Stellung nehmen. Das Thema sollte ein bisschen „Sprengstoff" enthalten und so formuliert werden, dass Gegensätze und/oder auch Vor- und Nachteile erkennbar werden. Es ist notwendig, den Lernenden Zeit zu geben, jeweils Pro- und Contra-Argumente (schriftlich) zu sammeln und sich Begründungen für ihre Haltung/Meinung zu überlegen.

Wichtig ist auch die Sozialform, z.B. kann in kleinen Gruppen oder Gruppe gegen Gruppe diskutiert werden. Und wie immer bei der Planung von Aufgaben und Übungen sollten die Lehrenden diese vorher gedanklich durchspielen und überlegen, wo Probleme für die Lernenden auftreten könnten und ob das gewählte Thema auch ausreichend Diskussionsstoff liefert. Gehen Sie bitte nicht davon aus, dass den Lernenden schon was einfallen wird, wenn auch Ihnen schnell die Argumente zum Thema ausgegangen sind.

Ebenso sollten Regeln zur Diskussion, wie etwa zuhören, sich nicht gegenseitig ins Wort fallen und aufeinander Bezug nehmen, vorher festgelegt werden.

Es ist auch sinnvoll, unterschiedliche Aufgaben zu verteilen, z.B. Protokollanten benennen, die die Argumente in Stichpunkten festhalten. Diese würden dann zwar mehr das Zuhören und Notieren üben, können aber am Ende den Diskussionsverlauf mithilfe ihrer Stichpunkte zusammenfassen und darüber berichten, d.h. monologisches Sprechen üben.

Monologisches Sprechen üben

Das Zusammenfassen der Argumente einer Gruppe mithilfe von Notizen ist ein Beispiel dafür. Doch nicht nur Stichwortsammlungen können das mündliche Berichten oder Vortragen unterstützen, sondern auch Bildergeschichten, die die Lernenden mündlich erzählen sollen.
Dazu sind neben dem thematischen Wortschatz weitere Redemittel nötig, etwa um Bilder zu beschreiben oder Gleichzeitigkeit bzw. zeitliches Nacheinander auszudrücken (z.B. zuerst, während, dann, darauf, zum Schluss).
Man muss heute nicht mehr unbedingt auf Bildvorlagen zurückgreifen, denn durch die in fast jedem Kursraum vorhandenen zahlreichen Handys mit Kamerafunktion ist es relativ einfach, eine eigene Bildergeschichte zu planen, Fotos zu machen und zu einer eigenen Bildergeschichte zusammenzusetzen. Die Bildergeschichte kann dann mithilfe von Notizen und Stichworten vorgetragen werden, wie das folgende Beispiel zeigt. Das Lehrwerksbeispiel eignet sich vor allem zur **Binnendifferenzierung**: Schwächere Lernende schreiben die Geschichte und tragen sie vor, stärkere Lernende formulieren mündlich. Darüber hinaus zeigt das Beispiel, wie man eine Bildergeschichte auch leicht selbst im Unterricht gestalten kann.

Würmer im Urlaub. Eine Bildergeschichte selber machen

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

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

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

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

Aufgaben und Übungen, die Kommunikation simulieren

Rollenspiel

Mithilfe von Rollenspielen lassen sich auch im Kursraum unterschiedliche Kommunikationssituationen simulieren, d.h. es wird eine reale Situation nachgestellt und geprobt. Ein Ziel kann es sein, möglicherweise real eintretende Situationen später besser bewältigen zu können. Ein anderes Ziel kann sein, eine fiktive Rolle zu übernehmen und in dieser zu agieren. Sprachliches Handeln soll dabei in seiner ganzen Komplexität geübt werden. Dies kann aus dem Stegreif, also ohne Vorlage passieren, oft ist es aber besser, die Rollen kurz auf Rollenkarten zu beschreiben (z.B. Situation, Problem oder Eigenschaften von Personen wie Alter, Familienstand, Charakter, Einstellung).
Wir möchten Ihnen dazu im Folgenden einen Unterrichtsausschnitt aus einem Kurs mit erwachsenen Lernenden auf B2-Niveau zeigen.

Ort, Jahr	Goethe-Institut München, 2008
Zielgruppe	Erwachsene, Niveau B2
Lehrkraft	Alexandra Huberova
Lernziel	sich beschweren, einen Konflikt klären
Lerninhalte	Nachbarschaftsstreit
Lernmaterial	*Mittelpunkt* B2, Lektion 3

Aufgabe 59

Sehen Sie Sequenz 5 von *Goethe-Institut München*.

a) Welche Herausforderungen haben die Lernenden in diesem Rollenspiel zu bewältigen?

b) Wie würden Sie Ihre Lernenden darauf vorbereiten?

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

Im folgenden Beispiel können Sie gut im Verlauf erkennen, was ein Rollenspiel bedeutet – manchmal muss man eine Meinung vertreten, die nicht die eigene ist. In Aufgabe 10d im Beispiel wird dies aufgehoben, indem die Lernenden direkt angesprochen und um ihre Meinung gebeten werden: Sie können also als sie selbst, personalisiert, antworten mit Redemitteln und Wortschatz, den sie zuvor durch den Input im Rollenspiel geübt haben. Dieses Beispiel entspricht in vielen Teilen dem Lernfeldermodell: Übung 10a: bedeutungsvoller Input, Übung 10 c: Training von Redemitteln, Übung 10 d und Aufgabe 10 e: bedeutungsvoller Output.

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

Ein Auto für viele

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

▪ Mein Auto – dein Auto ▪

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

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

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

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

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

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

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

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

Ich glaube, Carsharing funktioniert nicht, weil …

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

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

Netzwerk, Kurs- und Arbeitsbuch A2.1, S. 65.

Zusammenfassung

Sie haben nun Aufgaben und Übungen kennengelernt, die die mündliche Kommunikation vorbereiten, aufbauen und strukturieren sowie simulieren.
In den Dialogen und vor allem, wenn es in den Diskussionen spannend wird, wenn sich Diskussionspartner auch mal ins Wort fallen, wird die Bedeutung des flüssigen Sprechens deutlich. Niemand möchte unnötig lange auf das Ende eines Satzes warten, auch für die Suche nach Wörtern ist keine Zeit. Es geht im Unterricht also nicht nur darum, die Lernenden auf das Sprechen an sich vorzubereiten, sondern auch um eine mehr oder weniger spontane Sprachproduktion, die ohne Verzögerungen auskommt, also um das Training flüssigen Sprechens, für das auch laut Lernfeldermodell Unterrichtszeit einzuplanen ist. Im Folgenden lernen Sie die Möglichkeiten zur Förderung des flüssigen Sprechens kennen.

3.1.3 Flüssiges Sprechen trainieren

Im Lernfeldermodell in Kapitel 1 haben Sie bereits erfahren, dass das Flüssigkeitstraining beim Sprachenlernen ein wichtiger Bestandteil des Unterrichts ist, was in diesem Teilkapitel an der Fertigkeit Sprechen gezeigt wird.

Am Ende dieses Teilkapitels wissen Sie,
- was wir unter flüssigem Sprechen verstehen,
- welche Rolle Automatisierungsübungen für das Trainieren flüssigen Sprechens spielen.

Wir haben zu Beginn die Erfahrungen einiger Kolleginnen und Kollegen im Kontakt mit anderen Sprachen und im Unterricht gesammelt.

Erfahrung 1: Sie sind in einem Land, dessen Sprache Sie kaum sprechen. Auf der Straße hören Sie, wie sich zwei Menschen begrüßen. Mit den Worten, die Sie sich gemerkt haben, begrüßen Sie danach eine Kollegin. Die Kollegin freut sich, dass Sie ihre Sprache sprechen.

Erfahrung 2: Ihre Lernenden benutzen manchmal grammatische Formen, die sie nicht oder kaum geübt haben, richtig. Aber sie machen immer wieder Fehler bei grammatischen Formen, die Sie gut erklärt und häufig mit ihnen geübt haben.

Erfahrung 3: Sie haben es schon 1000-mal in der entsprechenden Situation gebraucht, aber ist Ihnen jemals aufgefallen, dass „Guten Tag" ein Akkusativ ist?

Aufgabe 60

Welche der von den Lehrenden beschriebenen Situationen haben Sie schon einmal ähnlich erlebt? Welche Fragen ergeben sich für Sie aus den drei Erfahrungen? Sammeln Sie.

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

Aufgabe 61

Wann spricht jemand Ihrer Meinung nach flüssig?

a) Kreuzen Sie an.
Er/Sie spricht flüssig, wenn er...
- ☐ spontan in den Antworten ist
- ☐ nach richtigen Endungen sucht
- ☐ mühelos und ohne Pausen spricht
- ☐ nach Wörtern fragt
- ☐ in normaler Sprechgeschwindigkeit spricht

b) Überprüfen Sie Ihre Antworten mit den Informationen aus dem folgenden Text.

Definition Flüssigkeit

Flüssiges Sprechen heißt, dass die Sprache mühelos, spontan und fließend verwendet wird. Es gibt keine Pausen, in denen z.B. nach einer grammatisch korrekten Form gesucht wird.
Für die Entwicklung von **Flüssigkeit** ist das Einüben von Chunks oder formelhaften Wendungen und ihre Automatisierung zentral. Das Lernfelder-Modell sieht für das Flüssigkeitstraining daher ca. ein Viertel der gesamten Unterrichtszeit vor.

Flüssigkeit durch Automatisierung

Beim flüssigen Sprechen reproduziert man formelhafte Wendungen in und mit den im Gehirn gespeicherten grammatisch richtigen Formen. Gespeichert ist also „läuft", nicht „laufen". Diese werden nicht bewusst konstruiert, sondern automatisch abgerufen. Zur Konstruktion wäre in einem normalen Gespräch auch keine Zeit. Flüssigkeit zeigt sich daran, dass jemand automatisierte formelhafte Wendungen gebraucht, schneller spricht und sprachliche Strukturen sicher und wie selbstverständlich verwendet. Sie wird daran gemessen, wie lange jemand mühelos und fließend sprechen kann.

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

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

03

Was darf es sein?	Ich hätte gern	2 Kilo Kartoffeln / 5 Äpfel /
Sie wünschen?	Geben Sie mir bitte	einen Liter Milch/
Bitte schön?	Ich möchte	200 g Käse / 4 Brötchen /
	Ich nehme	eine Flasche Ketchup.

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

In fast allen Einkaufssituationen lassen sich Äußerungen wie „Ich hätte gern ...." oder „Ich möchte bitte ..." verwenden. Und wenn man seine Meinung sagen möchte, dann sagt man „Ich denke ...", „Ich glaube ..." oder „Meiner Meinung nach ...". Das Beispiel macht deutlich, dass Lernende auch schon im Grundstufenbereich Wendungen wie „Ich hätte gerne ...", „Ich möchte ..." oder „Geben Sie mir bitte ..." verwenden können, ohne zu wissen, dass es sich dabei um den Konjunktiv II, ein Modalverb oder einen Imperativ handelt. Im Kurs steht die kommunikative Funktion einer Äußerung im Vordergrund, die Formen selbst werden zum Teil erst sehr viel später analysiert. Die Form folgt damit der Funktion (form follows function). Vielleicht fällt den Lernenden bei der späteren Analyse dann auf, dass „Guten Tag" eigentlich ein Akkusativ ist und dass man in „Ich hätte gern" schon lange den Konjunktiv II ohne Probleme verwendet hat.
D.h. in der entsprechenden Situation wie etwa beim Einkaufen werden die formelhaften Wendungen automatisch abgerufen. Durch die Automatisierung denken die Lernenden nicht darüber nach, welche Wörter sie brauchen, welche grammatischen Formen notwendig sind und wie man die Wörter verbinden muss, sondern produzieren sie ohne zu zögern, quasi als Ganzes. Die Produktion benötigt auch keine mentalen Anstrengungen, da sich die Äußerungsmuster gar nicht oder nur sehr wenig verändern. Obwohl die Wendungen relativ komplex sein können, wie z.B. der Gebrauch von Modalverben oder des Konjunktiv II in den Einkaufsdialogen, entwickeln die Lernenden durch das Training rasch Sicherheit im Gebrauch.
Wichtig beim Training ist, dass die jeweilige sprachliche Handlungssituation klar ist, in der die Wendungen eine Rolle spielen können.

Übungen zum Training von Flüssigkeit

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

3 Adjektive vor Nomen: Akkusativ

28

1 Was tragen Sie gern? Kombinieren Sie.

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

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

Aufgabe 62

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

a) Welche Strukturen und Wendungen sollen automatisiert werden?

b) Was fällt Ihnen an der Übung auf?

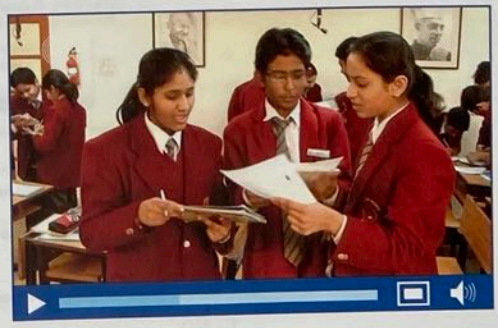
Die Lernenden nehmen die Strukturen aus der Übung auf und formulieren – ohne Konzentration auf die Form – wahre Aussagen über sich selbst. Die Gestaltung der Übung ist erfolgsorientiert, da die Übung so angelegt ist, dass die Lernenden keine grammatischen Fehler machen können. Sie üben – ähnlich wie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

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

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

Aufgabe 63

Sehen Sie sich Sequenz 1 aus *Schule New Delhi 5* aus Aufgabe 29 nochmals an. Welche Merkmale aus der Checkliste sehen Sie? Kreuzen Sie an:



Merkmale flüssigen Sprechens	✘
hohe Wiederholungsrate	☐
natürliches Sprechtempo	☐
übertragbare Muster	☐
Ich-Bezug	☐
keine Fehlerkorrektur	☐

Flüssigkeit durch Gesprächsroutinen

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

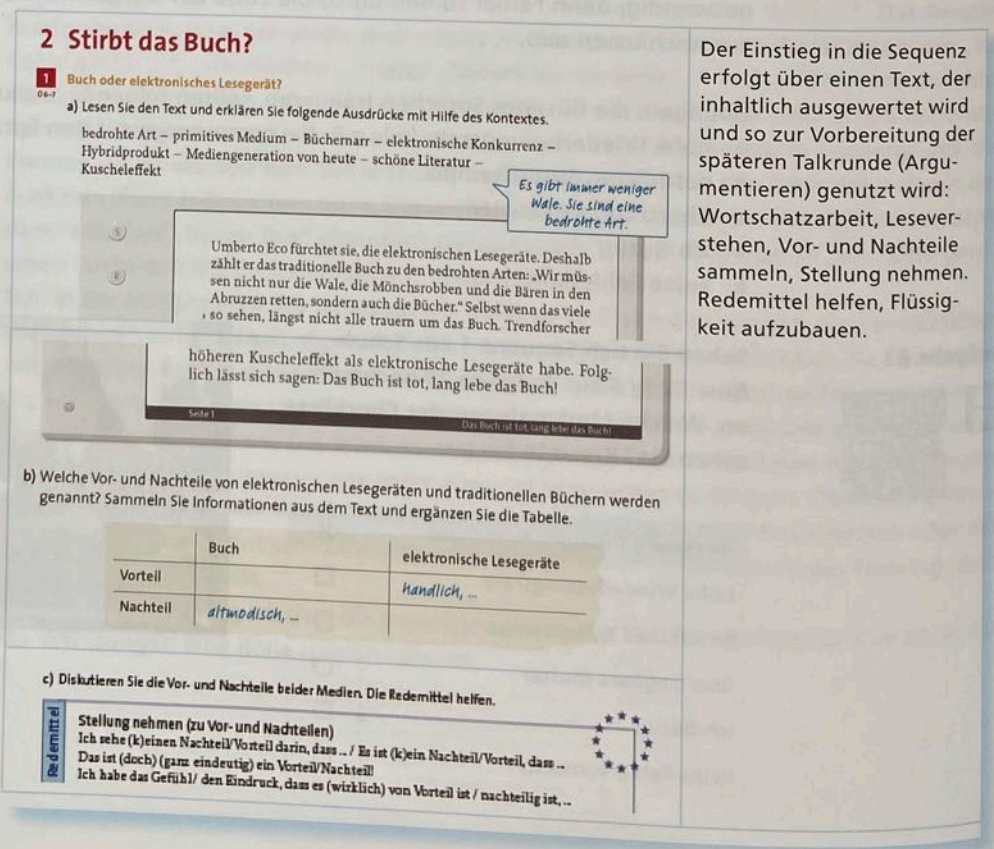
Zusammenfassung

Sie haben gesehen, wie wichtig Automatisierungsübungen für das Trainieren flüssigen Sprechens sind.
Dabei können Automatisierungen in unterschiedlichen strategischen Funktionen eingesetzt werden:

- um in grundlegenden Alltagssituationen schnell sprachlich handlungsfähig zu werden, auch ohne vorherige genaue Analyse der Formen (Einkaufen: Ich hätte gerne ..., Ich möchte ...),
- um mit einem Minimum an (kognitivem und zeitlichem) Aufwand flüssig zu sprechen und Gespräche nicht durch Pausen zu stören (halt, eben, sozusagen),
- um Redebeiträge zu strukturieren und Zeit für die Planung kreativer/regelbezogener Sprache einzusparen (Meiner Meinung nach ..., Ich finde ...).

3.1.4 Unterrichtssequenz: Talkrunde

In den bisherigen Teilkapiteln haben Sie Merkmale gesprochener Sprache kennengelernt, Übungs- und Aufgabentypen zum Erwerb der Fertigkeit Sprechen analysiert sowie erfahren, welche Bedeutung das Flüssigkeitstraining für erfolgreiches sprachliches Handeln hat. Im Folgenden sollen Sie anhand dieser Kenntnisse und der Kenntnisse aus Kapitel 1 eine komplette Übungssequenz aus einem Lehrwerk analysieren.



2 Stirbt das Buch?

1 Buch oder elektronisches Lesegerät?
06-7

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

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

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

Umberto Eco fürchtet sie, die elektronischen Lesegeräte. Deshalb zählt er das traditionelle Buch zu den bedrohten Arten: „Wir müssen nicht nur die Wale, die Mönchsrobben und die Bären in den Abruzzen retten, sondern auch die Bücher." Selbst wenn das viele so sehen, längst nicht alle trauern um das Buch. Trendforscher

höheren Kuscheleffekt als elektronische Lesegeräte habe. Folglich lässt sich sagen: Das Buch ist tot, lang lebe das Buch!

Seite 1 — Das Buch ist tot, lang lebe das Buch!

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

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

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

Redemittel

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

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

2 Gegensatz und Folge: konzessive und konsekutive Konnektoren und Präpositionen

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

Grammatik

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

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

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

Übung 2 ist kognitiv angelegt. Es geht also um die Bewusstmachung der Strukturen, indem die Position im Satz und die Bedeutung erklärt werden.
Die Satzkonnektoren kommen bereits im Lesetext in Übung 1 vor, allerdings ohne eine Bewusstmachung. Sie wurden also zunächst rezeptiv über den Text aufgenommen. Die Bewusstmachung war auch für die erste inhaltliche Textauswertung nicht notwendig.

3 Ich habe so viel um die Ohren, ... Formulieren Sie Sätze.

Ich habe	derartig viel zu tun, solchen Stress, so viel um die Ohren,	dass ich	kaum zum Schlafen/Essen/... komme. kaum meine Freunde/Familie sehe. nur noch arbeite.

In Übung 3 werden genau diese Strukturen trainiert und automatisiert, aber so, dass keine grammatischen Fehler gemacht werden können.

4 Welcher Konnektor passt? Verbinden Sie die Sätze wie im Beispiel und diskutieren Sie.

Ich arbeite viel. Ich bin glücklich. → Trotzdem bin ich glücklich.
oder: Deshalb bin ich glücklich.

Ich finde „trotzdem" besser. Das bedeutet, dass meine Arbeit mir nicht die gute Laune nehmen kann.

Aber „deshalb" passt auch. Das heißt dann, dass mich meine Arbeit glücklich macht.

1 Ich arbeite gern in der Nacht. Ich bin sehr oft müde.
2 Meine engste Freundin wohnt 50 km entfernt von mir. Wir sehen uns oft.
3 Ich habe Übergewicht. Ich treibe viel Sport.
4 Ich habe wenig Geld zur Verfügung. Ich reise viel innerhalb Deutschlands.

Übung 4 geht einen Schritt weiter: Antwortsätze nach Mustern werden gebildet. Die Bedeutungsänderung aufgrund des Konnektors wird ebenso diskutiert.

5 Die Jugend liest nicht mehr – eine Talkrunde

a) Hören Sie einen Ausschnitt aus der Talkrunde. Ordnen Sie die Punkte.

- ☐ Austausch der Argumente und Gegenargumente
- ☐ Vorstellung der Gesprächsteilnehmer/innen
- ☐ Begrüßung der Zuschauer/innen
- ☐ Nennung des Themas

b) Was ist Ihnen aufgefallen? Machen Sie Notizen zu folgenden Punkten.
Gesprächsatmosphäre – sich ins Wort fallen – Lautstärke – Publikum – Gefühle öffentlich zeigen

Übung 5 bereitet auf die Talkrunde als Gesprächsformat vor: Durch Hören werden die Lernenden für das Format Talkrunde sensibilisiert.

6 Gesprächsstrategie: Beim Diskutieren unterbrechen und weitersprechen

a) Ordnen Sie die Redemittel der Tabelle zu.

wenn man jemanden unterbrechen will	wenn man sich nicht unterbrechen lassen will
Moment mal, ...	

Redemittel

~~Moment mal, ...~~
Lassen Sie mich das noch festhalten: ...
Tut mir leid, wenn ich Sie unterbreche, aber ...
Ich wollte aber noch sagen, dass ...
Lassen Sie mich bitte meinen Satz noch beenden.
Ich unterbreche (Sie) ungern, aber ...
Folgenden Punkt wollte ich (aber) noch machen: ...
Entschuldigung, wenn ich dazwischenspreche, aber ...

Landeskunde

Jemandem ins Wort zu fallen ist unhöflich. Sie sollten daher immer darüber nachdenken, wen Sie unterbrechen (z. B. den Chef, eine gute Freundin ...) und wie Sie das tun. Entschuldigen Sie sich auf jeden Fall dafür.

b) Ihr Partner / Ihre Partnerin beginnt mit Hilfe der Tabelle aus Aufgabe 1b) von S. 94 die Vorteile des E-Books aufzuzählen. Sie versuchen zu unterbrechen, Ihr Partner / Ihre Partnerin versucht weiterzusprechen.

Die anschließende Übung 6 lässt Redemittel ordnen und anwenden.

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

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

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

Gruppe A: Das Buch hat keine Zukunft.
Gruppe B: Das Buch wird es auch noch in 200 Jahren geben.

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

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

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

Aufgabe 64

Sehen Sie sich die Lehrwerkssequenz aus *studio d* an und analysieren Sie die Übungen und die Aufgabe.

Übung	rezeptiv	reproduktiv	produktiv	formorientiert	automatisierend
1 a, b, c	✗	☐	☐	☐	☐
2	☐	☐	☐	☐	☐
3	☐	☐	☐	☐	☐
4	☐	☐	☐	☐	☐
5	☐	☐	☐	☐	☐
6	☐	☐	☐	☐	☐
7	☐	☐	☐	☐	☐

In dieser Sequenz werden alle Bereiche des Lernfeldermodells berücksichtigt. Es wird ein Inhalt präsentiert, der für die meisten Lernenden von Bedeutung sein dürfte, Strukturen und Redemittel werden geübt und automatisiert, um sie in der abschließenden Aufgabe, der Talkrunde, zum Argumentieren einzusetzen.
Der Fokus auf Formen und ihr Verstehen sichert noch nicht ihren flüssigen Gebrauch in der gesprochenen Sprache. Erst das gezielte Training komplexer, ganzheitlich zur Verfügung stehender Sprache fördert den gesamten Produktions- und Erwerbsprozess. Eine Automatisierung kann durchaus schon vor der Bewusstmachung erfolgen und hat den Vorteil, dass die Lernenden die Funktion einer Struktur bereits im Kontext erkannt haben, sodass das formorientierte Üben **nach** dem Erkennen der Funktion stattfindet, was dem Grundsatz „Form folgt Funktion" entspricht.

Zusammenfassung

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

3.2 Schreiben

Neben dem Sprechen gehört das Schreiben zu den produktiven Fertigkeiten. Wir schreiben an den unterschiedlichsten Orten, zu den verschiedensten Zwecken, in und mit zahlreichen Medien: Wir verabreden uns per SMS, wir schreiben eine To-Do-Liste für die Woche, wir bedanken uns per Brief für eine offizielle Einladung, wir kommentieren im

Internet einen Forumsbeitrag, wir schreiben für den Unterricht einen Aufsatz. Was alles dazu gehört, um die Schreibkompetenz in der Fremdsprache bei Ihren Lernenden zu entwickeln, damit wollen wir uns in diesem Teilkapitel beschäftigen.

Am Ende dieses Teilkapitels wissen Sie,
- welche Prozesse beim Schreiben ablaufen,
- welche Übungen die Lernenden bei der Ausbildung ihrer Schreibkompetenz unterstützen,
- welche Textsorten und Aufgaben Sie im handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht trainieren können,
- wie Lernende bei Übungen und Aufgaben zum Schreiben interagieren können.

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

Sehen Sie sich folgende typische Schreibaktivitäten von Fremdsprachenlernern an:
- Die Lernenden schreiben eine Erörterung.
- Die Lernenden schreiben ein Diktat.
- Die Lernenden setzen Wörter in einen Lückentext ein.
- Die Lernenden schreiben einen tabellarischen Lebenslauf.
- Die Lernenden lesen im Lehrwerk den Anfang einer spannenden Geschichte. Sie schreiben die Geschichte weiter und verwenden dabei vorgegebene Konnektoren.
- Die Lernenden führen ein Lerntagebuch.
- Die Lernenden bilden Sätze mit vorgegebenen Elementen.
- Die Lernenden füllen ein Formular der Ausländerbehörde aus.

Aufgabe 65

Bei welchen der oben genannten Schreibaktivitäten handelt es sich um eine schriftliche Übung, bei welchen um eine schriftliche Aufgabe, bei welchen um Testverfahren? Kreuzen Sie an.

	Schreibaktivitäten	Übung	Aufgabe	Test
1	Erörterung schreiben	☐	☐	☐
2	Lehrerdiktat schreiben	☐	☐	☐
3	Lückentext ausfüllen	☐	☐	☐
4	Tabellarischen Lebenslauf schreiben	☐	☐	☐
5	Erzählung weiterschreiben unter Verwendung vorgegebener Konnektoren	☐	☐	☐
6	Lerntagebuch schreiben	☐	☐	☐
7	Sätze mit vorgegebenen Elementen schreiben	☐	☐	☐
8	Formular der Ausländerbehörde ausfüllen	☐	☐	☐

Wir sehen: Nicht alle Schreibaktivitäten lassen sich als Übungen oder Aufgaben interpretieren.
- Schriftliche Testverfahren wie ein Lehrerdiktat oder ein Lückentext sind keine Übungen im eigentlichen Sinn, da das Ziel nicht der Erwerb oder die Festigung von Wortschatz und Strukturen ist, sondern eine Lernzielkontrolle. Mit einem Diktat überprüfen Lehrende, ob ihre Lernenden in der Lage sind, einen mündlich vorgetragenen Text korrekt zu schreiben. Unserer Meinung nach eignen sich Diktate aber auch als sinnvolle Übungsform. Diktate sind dann Übungen, wenn Lernende sich selbst Textbausteine merken

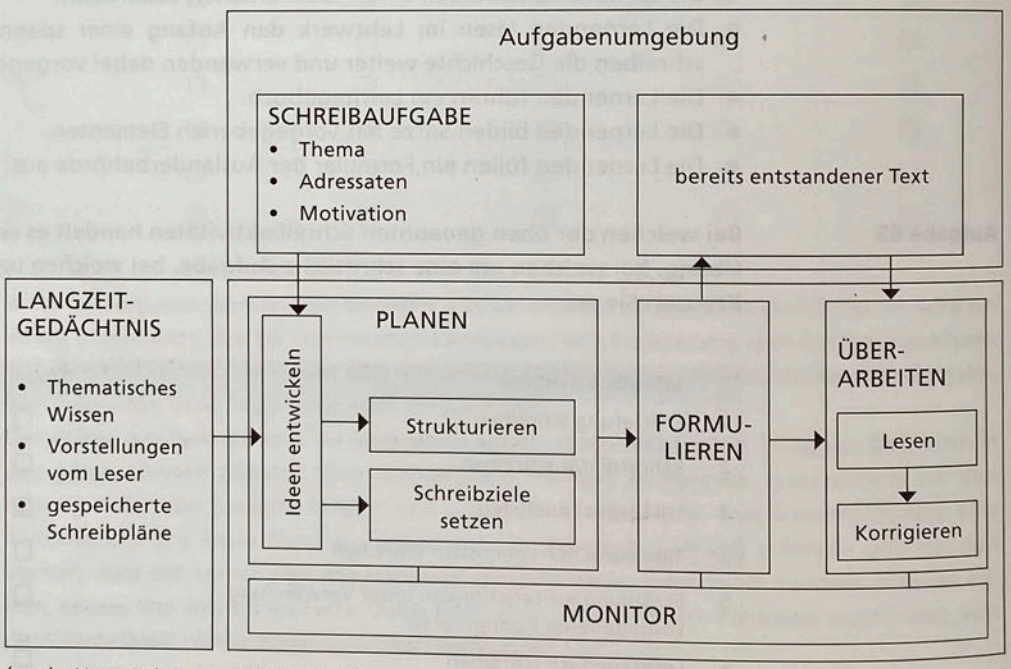
müssen, um sie anderen zu diktieren, die wiederum schreiben. Das kann zum Beispiel in Form eines Laufdiktats oder Rückendiktats erfolgen (siehe auch Kapitel 1 und 2).

- Nur wenn tatsächlich Wortschatz oder Strukturen aufgebaut und automatisiert (siehe Teilkapitel 3.1) bzw. Fertigkeiten und Kompetenzen trainiert werden, sprechen wir von Übungen. So wird mit der schulischen Erörterung das Argumentieren geübt. Die Produktion kohärenter Texte kann durch Vorgabe von Konnektoren trainiert werden.
- Wenn mit Texten gehandelt wird, sprechen wir von Aufgaben. Die Handlungen können im Lehrwerk vorstrukturiert sein. Lernende werden beispielsweise aufgefordert, einen Lebenslauf nach einem bestimmten Muster zu schreiben. Es können im Unterricht auch authentische Materialien verwendet werden, etwa Formulare. Oft lösen Lernende jedoch auch ohne Anweisung der Lehrenden bestimmte Aufgaben, wie es etwa beim Schreiben eines Lerntagebuchs der Fall ist.

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

Textproduktionsmodell Hayes/Flower

Formen der Textproduktion können anhand eines Modells der Schreibforscher Hayes und Flower näher beschrieben werden. Diese ließen erwachsene Muttersprachler beim Schreiben „laut denken" und rekonstruierten nach Auswertung der Protokolle verschiedene Komponenten des Textproduktionsprozesses. Ihr bis heute sehr einflussreiches Modell zeigt, dass das Schreiben ein äußerst komplexer, vielschichtiger Vorgang ist, ganz ähnlich dem Sprechen, das wir bereits im Modell nach Levelt in Teilkapitel 3.1.1 kennengelernt haben.



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

Schreiben wird in diesem Modell als Problemlösungsprozess verstanden. Dieser Prozess wird im Unterricht dadurch angestoßen, dass eine Aufgabe gestellt wird. Außerdem wird das Thema des Textes festgelegt und eingegrenzt, an welche Adressaten sich der Text wendet. In Abhängigkeit von diesen Faktoren greift der Schreiber auf sein im Langzeitgedächtnis gespeichertes thematisches Wissen, seine Vorstellungen vom Leser sowie sein Textmusterwissen, z.B. Aufbau eines Briefes mit Absender, Ort/Datum, Betreff, Anrede, Text, Gruß, zurück.

Der eigentliche Schreibprozess besteht aus drei Teilprozessen:

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

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

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

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

3.2.1 Schriftliche Übungen

Nach der Bearbeitung dieses Teilkapitels
- kennen Sie Planungshilfen, mit denen Ihre Lernenden Ideen für Texte entwickeln und strukturieren können,
- kennen Sie Übungen zum Planen, Formulieren und Überarbeiten von Texten.

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

Schriftliche Übungen

Beim gesteuerten Erwerb einer Fremdsprache werden Wortschatz und Grammatik durch geeignete schriftliche Übungen im Unterricht schriftlich erarbeitet und gefestigt. Übungen wie etwa die Sprachproduktion nach einer Satzschalttafel dienen allgemein der Entwicklung der Sprachkompetenz und unterstützen die Lernenden dabei, sich mündlich oder schriftlich in der Zielsprache zu äußern. Das heißt: Schriftliche Übungen können auch Aufgaben vorbereiten, die nicht schriftlich realisiert werden.
Bei Satzschalttafeln wählen die Lerner aus vorgegebenem Sprachmaterial Elemente aus, um Sätze zu bilden. Häufig wird das Sprachmaterial in Tabellen dargeboten. In diesem Beispiel bereitet die Satzschalttafel auf das Schreiben einer Kontaktanzeige vor.

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

Fröhlicher Kursleiter sucht nette Teilnehmer für einen Deutschkurs.

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

Eurolingua Deutsch 2, S. 106.

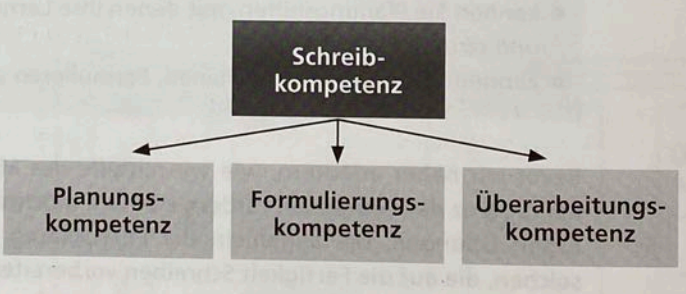
Übungen zur Entwicklung der Schreibkompetenz

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

Im weiteren Verlauf dieses Teilkapitels beschäftigen wir uns mit Aufgaben und Übungen zur Entwicklung der Schreibkompetenz.

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

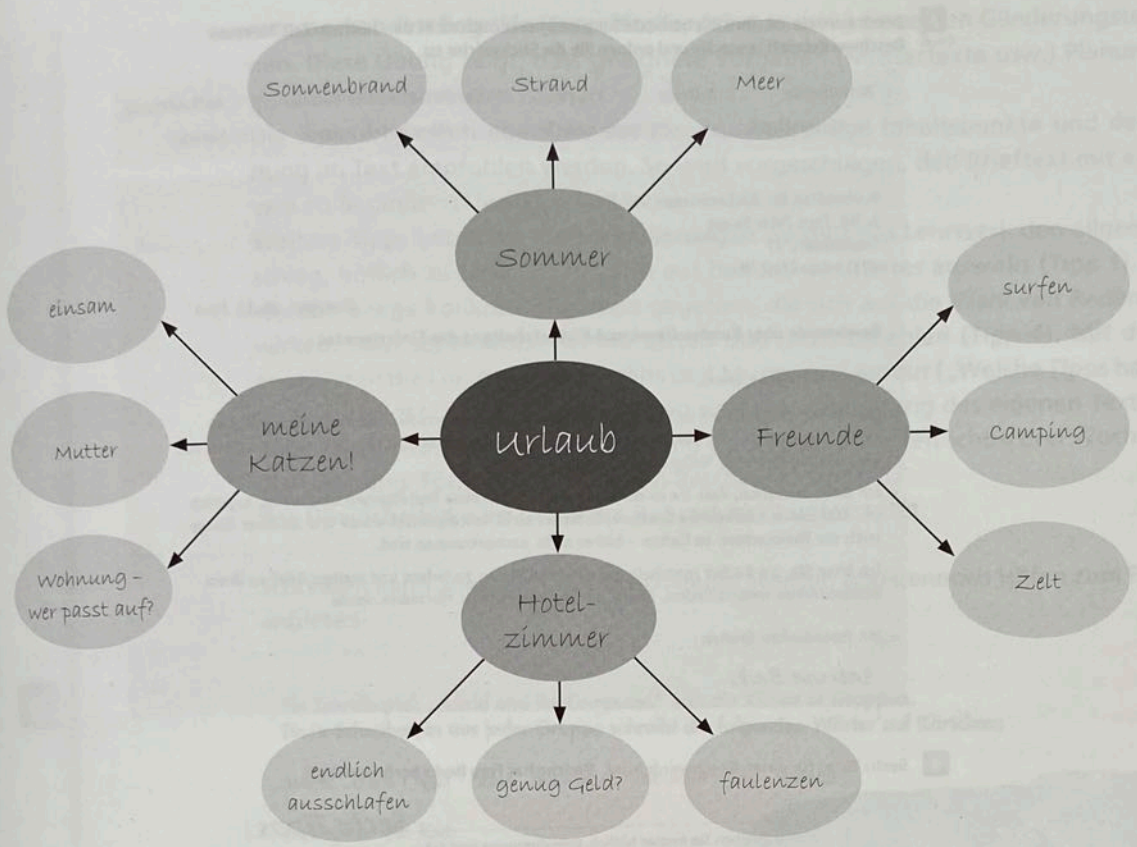
Lernziel Schreibkompetenz



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

Planungshilfen

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



(nach: Hermine Seelmann http://www.storials.com/sites/probelektionen/wissenschaftlich/lektionen/2-lek.html, Abrufdatum: 02.05.2013)

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

Sehr beliebt sind außerdem **Wortigel** und **Mindmaps**, in denen Lernende unter Anleitung der Lehrenden ihr Vorwissen aktivieren und ihren Wortschatz erweitern, siehe auch Teilkapitel 3.1.2. Alternativ hierzu eignen sich gezielte Rechercheaufträge und der Einsatz von Lesetexten, in denen themenspezifischer Wortschatz enthalten ist. Ausgehend von den Stichwörtern können dann zentrale Gedanken notiert, ggf. Gliederungen angefertigt und mit dem Schreiben begonnen werden.

Schreibprozesse in Lehrwerken

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

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

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

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

Stuttgart, 10.12.2009

Beschwerde über Kundendienst und Nichteinhaltung des Liefertermins

Sehr geehrte Frau Seiers,

bereits vier Mal habe ich in Ihrem Kundendienst-Center angerufen, um nach meiner Bücherbestellung vom 10.11.2009 zu fragen. Der Liefertermin war der 01.12.2009, und Sie sagten mir, dass ich das Paket vor Weihnachten bekäme.

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

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

Mit freundlichen Grüßen

Sabrina Becks

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

Sechs Tipps

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

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

Es wäre sicherlich ratsam, immer höflich zu bleiben.

Sie sollten vielleicht mit etwas Positivem beginnen.

Redemittel

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

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

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

Aufgabe 66 **Wo wird in diesem Beispiel das Planen, wo das Formulieren geübt?**

Übung	Planen	Formulieren
8	☐	☐
9	☐	☐
10	☐	☐
11	☐	☐

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

Das **Planen** wird auf vielfältige Weise unterstützt: Zunächst präsentiert das Lehrwerk einen Mustertext, dessen Aufbau von den Lernenden rekonstruiert werden soll, indem sie die

entsprechenden Begriffe (Betreffzeile, Adresse usw.) einzelnen Gliederungsteilen zuordnen. Diese Übung zeigt, dass geeignete Vorgaben (Mustertexte usw.) Planungsprozesse ganz erheblich steuern können.
Die Tipps betreffen ebenfalls das **Planen**, weil einige Inhaltspunkte und deren Anordnung im Text empfohlen werden. So wird vorgeschlagen, den Brieftext mit etwas Positivem zu beginnen (Tipp 2).
Weitere Tipps betreffen die **Formulierungen**. So gibt das Lehrwerk den allgemeinen Ratschlag, höflich zu bleiben, was sich auf den Stil des Textes auswirkt (Tipp 1). Außerdem werden einige konkrete Hinweise gegeben, die sich auf die Wahl von Redemitteln auswirken. Man solle beispielsweise bitten und nicht befehlen (Tipp 4). Mit diesen Tipps analysieren die Lernenden einerseits den Mustertext erneut („Welche Tipps hat Frau Beck berücksichtigt?"), andererseits dienen sie der Vorbereitung des eigenen Textes, der den Grund zur Beschwerde nur geringfügig variiert („Sie warten schon drei Wochen auf eine CD-Lieferung. Formulieren Sie einen Beschwerdebrief.").
Das Überarbeiten wird in diesem Beispiel nicht unterstützt.

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

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

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

So beginnt der Text:

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

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

sowieso, Kursbuch 3, S. 102.

Aufgabe 67 **Schätzen Sie die Schreibübung „Astrid und ihr Computer" ein. Was lernen die Lernenden bei diesem Schreibspiel?**

Bei dieser Schreibübung wird ein Kontext vorgegeben: Astrids Computer hatte selbst angefangen, einen Text zu schreiben. Die Lernenden sollen nun ohne weitere inhaltliche Vorgaben einen Text schreiben: Welche geheimnisvolle Botschaft könnte der Computer Astrid mitteilen? Wie wird Astrid reagieren? Die Lernenden sollen einen spannenden Text schreiben.
Eine Besonderheit der Übung besteht darin, dass Konnektoren vorgegeben werden, die dazu dienen, Sätze und Teilsätze zu einem kohärenten Textganzen zu verbinden. Es wird hier im Rahmen einer kreativen Übung also das Formulieren auf Textebene trainiert.

Eine zweite Besonderheit besteht darin, dass diese Übung die Interaktion der Lernenden fördert (siehe auch Teilkapitel 3.2.3). In dieser Hinsicht unterscheidet sich die Übung von den zuvor diskutierten. Die Lernenden sollen gemeinsam einen Text verfassen, in den sie vorgegebene Konnektoren einbauen. Über die richtige Verwendung werden sich die Lernenden in der Gruppe verständigen.

Das Überarbeiten eines eigenen oder fremden Textes wird im Deutschunterricht kaum geübt, das ist zumindest unser Eindruck. Dabei kann man aus eigenen Fehlern besonders viel lernen!
Im nachfolgenden Beispiel sind gut die Phasen des Schreibens strukturiert:

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

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

1. Wortstellung: Hauptsatz: ☐ ⬭ …; Nebensatz: … , … ☐ … ⬭.

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

Eurolingua Deutsch 2, Seite 80.

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

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

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

Aufgabe 68 **Ordnen Sie den einzelnen Phasen des Schreibprozesses die Aktivitäten zu.**

Schreibprozess		Aktivitäten
Arbeitsauftrag		A Lernende schreiben Steckbriefe
Planen (Ideen entwickeln)		B Lernende erstellen Mindmaps
Planen (Schreibziele setzen)		C Lernende üben Verwendung von Konnektoren
Planen (Strukturieren)		D Lernende überarbeiten Texte schrittweise in Partnerarbeit
Formulieren		E Lernende recherchieren zu einem bestimmten Thema im Internet
Überarbeiten		F Lernende ordnen zentrale Gedanken
		G Lernende schreiben zentrale Gedanken auf
		H Lehrende stellen eine Aufgabe mit einem motivierenden Schreibanlass

Zusammenfassung Die Schreibforschung zeigt, dass beim Schreiben mehrere Teilprozesse zusammenwirken. Texte werden geplant, geschrieben und überarbeitet. Sie haben in diesem Teilkapitel gesehen, wie wir diese Teilprozesse mit Übungen unterstützen können, und zwar durch die Bereitstellung von themenspezifischem Wortschatz, Textmustern, Formulierungshilfen und gezielten Anleitungen zur Korrektur.

3.2.2 Schriftliche Aufgaben

Im folgenden Teilkapitel möchten wir erreichen, dass
- Sie sich mit Textsorten beschäftigen, die reale Kommunikationssituationen simulieren,
- Sie reflektieren, welche Textsorten für Ihre Lernenden rezeptiv, produktiv oder gar nicht relevant sind.

Nach unserer Definition in Kapitel 1 wollen wir mit Aufgaben unsere Lernenden in die Lage versetzen, im Alltag, im Studium und im Beruf verschiedene Handlungen in der Fremdsprache zu vollziehen. Zu diesen Aufgaben zählen wir vor allem die Produktion von Texten mit einem erkennbaren Muster und einer erkennbaren kommunikativen Funktion (Briefe, Formulare, Forenbeiträge usw.), aber auch von Texten, die sich nicht an einen Empfänger richten (Tagebucheinträge) und Texten, in denen sich Lernende mitteilen (Ich-Texte) bzw. in denen sie eigene Ideen literarisch ausdrücken (Erzählungen usw.).

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

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

Hier eine Übersicht über typische Schreibaufgaben im Fremdsprachenunterricht:

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

Um Lernende zum Schreiben zu motivieren und sie im Rahmen eines personalisierten und handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts Texte schreiben zu lassen, die für sie auch außerhalb des Unterrichts von Bedeutung sind, müssen wir uns fragen, welche Textsorten für unsere Lernenden relevant sind.
Im Unterricht können Lernende zum Beispiel ein Bewerbungsschreiben auf Deutsch oder einen Blogeintrag schreiben. Diese Schreiben werden jedoch nicht abgeschickt.
Daher handelt es sich bei dieser Textproduktion um eine simulierte Kommunikation. Diese Kommunikation dient dazu, Texte in Mustern schreiben zu lernen, die im Zielsprachenland üblich sind. Hierzu werden im Unterricht Vorlagen eingeführt (ein tabellarischer Lebenslauf, ein Leserbrief usw.), die die eigene Textproduktion vorbereiten.
Manchmal entstehen im Unterricht jedoch auch Texte, mit denen tatsächlich kommuniziert wird. Diese Kommunikation kann Teil des Unterrichts sein (Lernende erstellen die Gliederung für ein Referat, das sie anschließend halten.) oder den Unterricht betreffen (Lernende schreiben ein Klassentagebuch.). Die Produktion schriftlicher Texte dient besonders bei der Projektarbeit (siehe Kapitel 4) der realen Kommunikation (Eine Anfrage per E-Mail wird tatsächlich abgeschickt und beantwortet.).

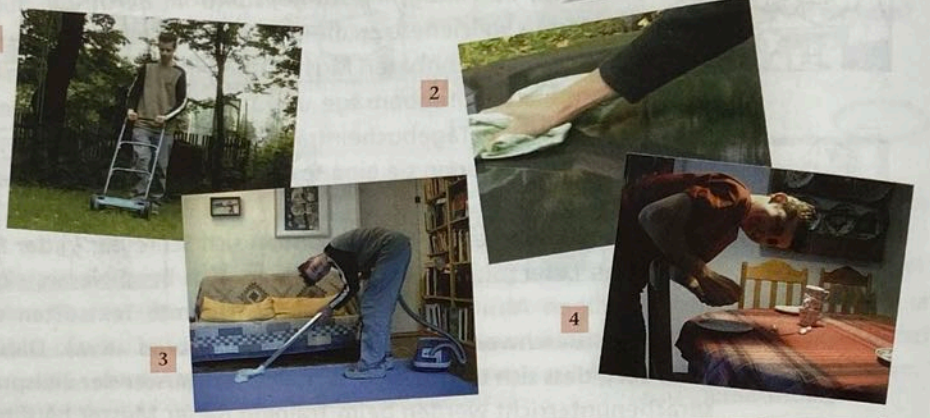
In den meisten Fällen wird schriftliche Kommunikation im Unterricht also simuliert. Dabei wird eine Aufgabenumgebung (siehe Modell von Hayes/Flower) vorgegeben, in der die Lernenden dazu motiviert werden, zu einem bestimmten Thema oder Kontext an einen Adressaten zu schreiben.
Die Textmuster, auf die geantwortet werden soll, und Redemittel unterstützen hierbei das Schreiben, wie die folgenden Beispiele zeigen.

Beispiel 1

17 Was muss Olli zu Hause machen?

a Lies den Text. Welche Bilder passen zum Text?

Bild ... passt zu Zeile ...



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

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

geni@l, Kursbuch A1, S. 88.

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

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

Beispiel 2

b Hört und lest die Antworten. Wer kommt auf die Party? 2.19

SMS-Kürzel

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

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

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

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

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

Textsorten

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

Beispiel 1

Schwerin, im September 1990

Sehr geehrter, lieber Herr Kollege Lang!

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

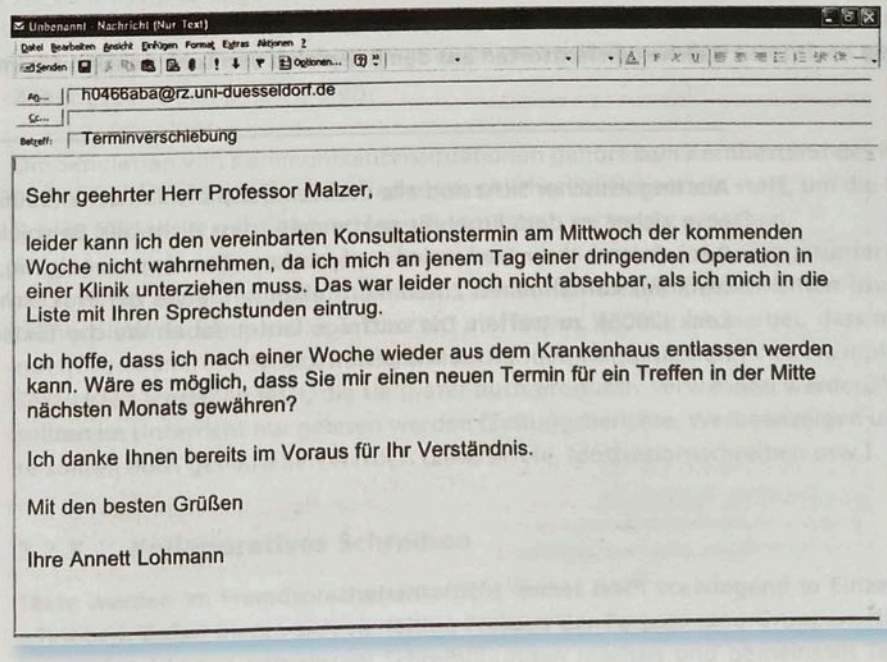
Für Ihren Ehrentag wünsche ich Ihnen viele nette Erlebnisse und verbleibe

mit besten kollegialen Grüßen

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

Praktische Textsortenlehre, S. 157.

Beispiel 2



Praktische Textsortenlehre, S. 61.

Beispiel 3

Felicitas Segebrecht — Berlin, 13.10.2013

Felicitas Segebrecht • Biesenbrower Str. 3 • 13057 Berlin

Siemens AG – SPE BM
Nonnendammallee 104

13629 Berlin

Bewerbung um einen Praktikumsplatz

Sehr geehrte Damen und Herren,

dank einer telefonischen Auskunft Ihrer Personalabteilung habe ich erfahren, dass Sie auch Praktikumsplätze für künftige Studenten anbieten.

Ich besuche zurzeit die 13. Klasse des Barnim-Gymnasiums und werde voraussichtlich im Juni nächsten Jahres die Hochschulreife erhalten. Danach möchte ich an der TU Berlin in der Fachrichtung Wirtschaftsingenieurwesen studieren. Hierzu gehört u. a. ein mindestens 13 Wochen dauerndes technisches Vorpraktikum, das ich ab Juli 2014 gerne in Ihrer traditionsreichen Firma absolvieren würde.

Durch das Praktikum möchte ich einen Einblick in die Produktionstechniken und -abläufe in Ihrem Unternehmen erhalten und mir außerdem ein Bild von den möglichen Arbeitsbereichen meiner späteren Tätigkeit als Wirtschaftsingenieurin machen.

Zu meinen charakterlichen Eigenschaften gehören eine hohe Belastbarkeit, Zuverlässigkeit und Pünktlichkeit sowie die Fähigkeit, im Team zu arbeiten. Ich bin anpassungsfähig und in der Lage, mich schnell in neuartige Aufgabenstellungen hineinzufinden. An den Umgang mit dem Computer bin ich gewöhnt.

Gern stelle ich mich persönlich bei Ihnen vor.

Mit freundlichen Grüßen

Felicitas Segebrecht

Anlagen
Lebenslauf mit Lichtbild
Kopie des letzten Schulzeugnisses

Anschrift: Biesenbrower Straße 3, D-13057 Berlin
Telefon / Fax: 030-9 27 27 72
E-Mail: felicitas_segebrecht@gmx.de
Mobilfunk: 0163-1040709

Praktische Textsortenlehre, S. 202.

Aufgabe 69 **Welche der Textsorten aus den Beispielen von Lenk würden Sie im Unterricht behandeln?**

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

Aufgabe 70

Welche Textsorten sollten Ihre Lernenden produktiv beherrschen? Bitte kreuzen Sie an, ob Ihre Lernenden eine Textsorte rezeptiv oder produktiv beherrschen sollen und kommentieren Sie Ihre Entscheidung.

Textsorte	rezeptiv	produktiv	weder noch	Ihr Kommentar
Arbeitszeugnis	✘	☐	☐	*Meine Lerner sind doch keine Chefs! Aber Sie sollten doch verstehen, was zwischen den Zeilen eines Arbeitszeugnisses steht.*
persönlicher Brief	☐	☐	✘	*Heutzutage werden kaum noch private Briefe geschrieben, viel wichtiger sind E-Mails.*
tabellarischer Lebenslauf	☐	☐	☐	
Ergebnisprotokoll	☐	☐	☐	
Gedicht	☐	☐	☐	
Zeitungsbericht	☐	☐	☐	
Leserbrief	☐	☐	☐	
SMS	☐	☐	☐	
Werbeanzeige	☐	☐	☐	
offizielle E-Mail	☐	☐	☐	

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

Zusammenfassung

Die Simulation von Kommunikationssituationen gehört zum Kernbestand des Fremdsprachenunterrichts. Im Unterricht findet sprachliches Probehandeln statt, um die Lernenden Schritt für Schritt mit zielsprachigen Textmustern vertraut zu machen.
Entgegen weit verbreiteter Annahmen kann man bereits im Anfängerunterricht Texte nach zielsprachigen Mustern trainieren (Einkaufszettel, SMS-Nachrichten usw.) und allmählich immer komplexere Textsorten einführen. Wichtig ist hierbei, dass man konsequent von konkreten Bedürfnissen der Lernenden ausgeht und sie nur Exemplare solcher Textsorten schreiben lässt, die sie später auch produktiv verwenden werden. Viele Texte sollten im Unterricht nur gelesen werden (Zeitungsberichte, Werbeanzeigen usw.), andere sollten auch geschrieben werden (Leserbriefe, Motivationsschreiben usw.).

3.2.3 Kollaboratives Schreiben

Texte werden im Fremdsprachenunterricht immer noch vorwiegend in Einzelarbeit geschrieben. Dabei bieten sich vielfältige Formen der Partner- und Gruppenarbeit an. Die Lernenden können gemeinsam Schreibübungen machen und gemeinsam Texte schrei-

ben, wie wir in dem Beispiel in Aufgabe 67 gesehen haben. Dabei können die Lernenden ihre Ideen austauschen und sich gegenseitig beim Schreiben unterstützen. Spielerische Formen des kollaborativen Schreibens erhöhen die Motivation zum Schreiben oder können Schreibblockaden lösen. Wir möchten Ihnen im Folgenden einige Beispiele zum Schreiben zeigen.

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

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

Aufgabe 71

Lesen Sie die Beispiele zum Schreiben nochmals.

a) Formulieren Sie drei Arbeitsaufträge, die es ermöglichen, dass immer zwei Lernende miteinander arbeiten können.

_____

b) Ändern Sie drei Übungen so, dass Lernende in Gruppen zusammenarbeiten können.

_____

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

Schreibspiel

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

Du schreibst: Ohne meine Hausaufgaben

Du schreibst: gehe ich nicht ins Bett.

Du schreibst: Ohne eine Zahnspange

Das Blatt nach hinten falten und an den linken Nachbarn weitergeben.
Das Blatt falten und weitergeben.
usw.
Nach vier Sätzen aufmachen und vorlesen.

Planet 2, Kursbuch A2, Seite 92.

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

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

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

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

3.2.4 Unterrichtssequenz: Lebenslauf

Folgendes Lehrwerksbeispiel zeigt einen tabellarischen Lebenslauf.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name
Diana Körner

Anschrift
Am Seedeich 34
27527 Bremerhaven
0471 8755133
E-Mail: diana.koerner12@yahoo.de

Geburtsdatum/-ort
27.02.1983 / Bremerhaven

Familienstand
ledig

Berufserfahrung

Seit 07/2009
K+W Süßwaren GmbH, Bremerhaven
Marketing – Werbung
- Planung und Gestaltung von Werbemitteln und Verpackungen
- PR-Arbeit (Zeitung, Rundfunk)
- Zusammenarbeit mit internen und externen Stellen (Design, Einkauf, Druckerei, Fotografen)

Hochschulbildung

10/2005 – 09/2006
BASF Aktiengesellschaft, Ludwigshafen
Marketing – Produktmanagement
Steuerung des Vertriebs Deutschland

21.6.2009
Bachelor of Arts

10/2006 – 06/2009
Bachelorstudium Wirtschaftswissenschaften, Schwerpunkt Management und Marketing, Universität Kassel

Praktikum

07/2008 – 11/2008
Werbeagentur Porter & Borkowski, London
Mitarbeit bei Kundenberatung, Print- und Fernsehproduktionen

Berufsausbildung

09/2002 – 09/2005
BASF Aktiengesellschaft, Ludwigshafen
Ausbildung zur Industriekauffrau und Geprüften Wirtschaftsassistentin – Industrie (IHK)

Schulbildung

2002
Abitur an der Humboldt-Schule, Bremerhaven

Besondere Kenntnisse und Fähigkeiten

EDV
MS Office (Word, Excel, PowerPoint), Photoshop, AdobeAcrobat, QuarkXPress, InDesign, HTML, Flash

Fremdsprachen
Englisch (C1), Spanisch (B1), Arabisch (A1)

Hobbys
Handball, Lesen, Kochen

Diana Körner

studio d, Kurs- und Übungsbuch B2/1, S. 77.

Aufgabe 72

Halten Sie es für sinnvoll, diese Textsorte einzuführen? Welche Hilfen benötigen Ihre Lernenden, um einen Lebenslauf nach deutschem Vorbild schreiben zu können?

Die Textsorte „Tabellarischer Lebenslauf" hat einen besonders starken Sitz im Leben von Fremdsprachenlernern. Sie müssen später einen Lebenslauf schreiben, wenn sie sich bei einem deutschen Unternehmen, bei Stiftungen oder dem DAAD bewerben. Im Gegensatz zu vielen anderen Textsorten ist ein Tabellarischer Lebenslauf stark normiert, es bestehen also kaum individuelle Freiräume bei der inhaltlichen und formalen Gestaltung. Außerdem bestehen zum Teil erhebliche kulturspezifische Unterschiede zu analogen Textsorten in den Herkunftsländern der Deutschlernenden. Aus diesen Gründen ist es besonders wichtig, mit zielsprachigen Mustertexten zu arbeiten, an denen sich die Lernenden orientieren können.

Dennoch wird es den Lernenden schwer fallen, persönliche Angaben in einen Muster-Lebenslauf einzusetzen. Besonders schwierig ist es, Fachbegriffe aus der Herkunftssprache zu übertragen. Hier können Sie als Lehrkraft eine große Hilfestellung leisten, indem Sie mit Ihren Lernenden die fachspezifische Lexik erarbeiten: Wie sollen beispielsweise die Bezeichnungen für die örtlichen Sekundarschulen und die dortigen Abschlüsse übersetzt werden?

Im Folgenden möchten wir Ihnen eine Unterrichtssequenz vorstellen. Hier geht es um die Erarbeitung eines Lebenslaufs, der für die Bewerbung um ein Stipendium erstellt wird. Diese Situation ist sehr realitätsnah, da sich insbesondere junge Erwachsene, Schulabgänger oder Studierende, häufig um ein Stipendium bewerben. Lesen Sie, wie eine Lehrerin eine Einheit durchführt, in der sie ihre Lernerinnen und Lerner dazu befähigen möchte, einen Lebenslauf für eine Bewerbung um ein Stipendium in Deutschland zu schreiben.

Meine Lernenden sind auf dem Niveau B1, manche schon etwas weiter. Die meisten wollen eigentlich irgendwann einmal in Deutschland studieren oder ein Praktikum machen. Dafür trainieren wir im Unterricht, wie sie einen Lebenslauf schreiben.
Das klingt zuerst so einfach, wenn wir dann aber genauer hinsehen, gibt es doch einige Unterschiede. Jedenfalls ist es wichtig, einen Lebenslauf gut schreiben zu können, da sollte man keine Fehler machen. Die meisten machen das sehr gerne, weil sie erkennen, wozu ihnen das Schreiben eines Lebenslaufs nutzt.

In der ersten Unterrichtseinheit beginnen wir mit einer gemeinsamen Mindmap oder einem Cluster zum Begriff Lebenslauf, um den Wortschatz zu aktivieren und neue Begriffe einzuführen. Meistens lasse ich eine Person aus der Gruppe an der Tafel schreiben.

Danach tauschen sie sich in Kleingruppen aus, wer sich schon einmal beworben hat und ob die Bewerbung erfolgreich war. Anschließend teile ich verschiedene Stipendienausschreibungen aus. Man findet sehr viele im Internet, vor allem auf den Seiten des DAAD oder der verschiedenen Universitäten. Mit Leitfragen machen sich meine Lerner Notizen zu den Ausschreibungen:
- An wen richten sich die Stipendien?
- Was bekommt man?
- Was wird erwartet?
- Wie lange dauert das Stipendium?
- Welche Voraussetzungen muss man erfüllen?
- Für welches Stipendium würdet ihr euch interessieren?

Im Plenum fassen wir die wichtigsten Punkte zusammen.
Im nächsten Schritt fertigen meine Lernenden eine Mindmap zu ihrem eigenen Lebenslauf an. Sie sollen ihre Punkte dann chronologisch ordnen und die wichtigsten Stationen unterstreichen. Das kann man auch sehr gut als Hausaufgabe geben.

In der nächsten Unterrichtseinheit sehen wir uns verschiedene Mustertexte an. Wenn man Lebensläufe aus unterschiedlichen Lehrwerken nimmt, hat man schon eine tolle Auswahl! Im Internet muss man oft aufpassen, weil die Lebensläufe nicht immer gut sind. Unter www.europass-info.de gibt es gute Beispiele. Wir vergleichen dann die Informationen und den Aufbau.

Anschließend ordnen meine Lernenden ihre eigenen Informationen nach den verschiedenen Punkten wie Schule, Kenntnisse, Fremdsprachen, Praktika usw. Meistens ist das der Zeitpunkt, an dem Unterschiede und Schwierigkeiten deutlich werden: Muss man den Namen der Schule übersetzen? Darf ich meinen Namen mit allen Zeichen schreiben? Wie heißt mein Studienfach auf Deutsch? Welches Sprachniveau habe ich eigentlich nach 5 Jahren Deutschunterricht in der Schule? Das ist eigentlich der schwierigste Teil.
Aber auch sprachlich merken meine Lernenden dann, dass ein Lebenslauf eben eine ganz andere Textsorte ist als zum Beispiel eine E-Mail an einen Freund: Es gibt viele Nominalisierungen, die Stichworte müssen ganz exakt sein und die Informationen sind auf das Wesentliche reduziert. Das alles üben wir auch.

Spätestens in der dritten oder vierten Unterrichtseinheit schreiben meine Lernenden ihren ersten eigenen Lebenslauf, meistens als Hausaufgabe. In der Stunde erfolgt dann eine partnerschaftliche Korrektur. Die Lebensläufe werden untereinander getauscht und nach Kriterien, die wir vorher gemeinsam zusammengetragen haben, durchgesehen: ob alle wichtigen Aspekte drin sind, nichts Überflüssiges, ob die Grammatik und vor allem die Rechtschreibung stimmt. Manch einem fallen dadurch auch Fehler im eigenen Lebenslauf auf. Und diese Art der Korrektur ist nicht so stressig für die Lernenden, außerdem macht es den meisten Spaß.
Das korrigierte Exemplar geht zurück an die Besitzer, die ihren Lebenslauf abschließend noch einmal ordentlich abschreiben. Beim Abschreiben sehen sie sich alles noch einmal gut an und können entscheiden, ob sie die Korrekturvorschläge annehmen. Tja, und ganz am Ende sehe ich mir auch alles an. Die meisten meiner Lernenden nutzen diese Vorlage übrigens später tatsächlich für Bewerbungen.

Wie Sie an diesem Beispiel sehen können, berücksichtigt die Lehrerin alle Schritte, die wir kennengelernt haben: Vom Planen und Strukturieren über das Formulieren bis hin zur Überarbeitung.

Zusammenfassung

In Kapitel 3 haben Sie sich auf der Grundlage des zuvor erworbenen Wissens mit den produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben näher beschäftigt. Dabei haben wir gesehen, dass es sich bei beiden Fertigkeiten um komplexe Prozesse handelt, die durch entsprechende Übungen trainiert werden müssen. Komplexe mündliche Sprachhandlungen, vor allem in formellen Kontexten, und auch das Schreiben erfolgen im Unterricht häufig als simulierte Aktivitäten. Die Lernenden werden dabei durch geeignete Kontexte, Textsorten und Aufgaben auf das mündliche und schriftliche Handeln auch außerhalb des Unterrichts vorbereitet.

Im folgenden Kapitel wollen wir uns mit komplexen Lernaufgaben beschäftigen, die im Projektunterricht bearbeitet werden.

4 Komplexe Lernaufgaben: Projekte

In diesem letzten Kapitel der Einheit *Übungen, Aufgaben, Interaktion* wird eine Art von Aufgaben aufgegriffen, in der in besonderer Weise die Prinzipien, die wir in Bezug auf Aufgaben, Übungen und Interaktion dargestellt haben, zusammenspielen: die sogenannte **komplexe Lernaufgabe**, die meist auch unter dem Begriff **Projekt** bekannt ist.

Ausgehend von der Definition einer solchen komplexen Lernaufgabe wird aufgezeigt, dass Formen des projektorientierten Lehrens und Lernens im DaF-Unterricht ideale Möglichkeiten bieten, den Anspruch komplexen Lernens einzulösen, indem sie sowohl das individuelle als auch das kooperative Lernen in authentischen Zusammenhängen fördern und den Schülern Gelegenheit dazu geben, Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen.

Mit diesem Kapitel möchten wir zeigen,
- wie eine Vielzahl der in Kapitel 1 genannten didaktisch-methodischen Prinzipien durch Projektunterricht umgesetzt werden kann,
- wie Sie Mikroprojekte in Anlehnung an und/oder in Ergänzung der Arbeit mit dem Lehrwerk durchführen können,
- wie Sie Makro- oder Großprojekte durchführen können, bei denen Schülerinnen und Schüler und Lehrende längerfristig, das heißt über die einzelne Schulstunde hinaus, an zum Teil auch selbst gewählten Aufgabenstellungen arbeiten,
- wie Sie mithilfe eines Rasters Schritt für Schritt Projektkompetenz aufbauen.

4.1 Merkmale von projektorientiertem Lernen

Wir erinnern uns: In Kapitel 1 haben wir definiert, was eine Aufgabe im Vergleich zu einer Übung ist.

Aufgabe 73

Erinnern Sie sich an die Definition einer Aufgabe? Ergänzen Sie die Lücken mit folgenden Ausdrücken:

Regeln – Sitz – kommunikativen Lernziele – interkulturellem – sprachlichen Aktivitäten – Wörter – flüssigem Sprechen – Zielaufgabe – Sprache – integriert – landeskundliche Kenntnisse – Textsorten

Aufgaben sind all jene _____, die einen _____ im Leben haben, d.h. die in dieser Form nicht nur im Kursraum stattfinden. In diesem Sinne gebraucht, bezeichnet der Begriff Aufgabe alles, was man mit _____ macht, etwa um sich zu informieren und sich mit anderen Menschen auszutauschen. Aufgaben sind die _____ des Fremdsprachenunterrichts. Um sie zu lösen, brauchen wir _____, sprachliche _____, die Kenntnis von _____ und _____ Verhalten ebenso wie _____ und die Fähigkeit zu _____ und Schreiben. In den Aufgaben werden eine Vielzahl von Kenntnissen und Fertigkeiten _____. Komplexe Lernaufgaben, die in der Fachliteratur auch als _____ bezeichnet werden, wie etwa „Planung einer Klassenexkursion" können durch einzelne Aufgaben vorbereitet werden.

Begründet haben wir diese Definition von Aufgabe damit, dass jeder Fremdsprachenunterricht das Ziel haben sollte, auf die Kommunikation außerhalb des Unterrichts vorzubereiten. Dies geschieht am besten dadurch, dass man die Praxis der Sprachverwendung in den Unterricht hineinholt und dort möglichst oft das tut, was Menschen auch außerhalb des Unterrichts mit Sprache tun.

Wenn Sie dieses Teilkapitel bearbeitet haben, dann
- kennen Sie ein Beispiel aus dem Unterricht mit Kindern für eine komplexe Lernaufgabe,
- können Sie Merkmale von komplexen Lernaufgaben beschreiben,
- wissen Sie, welche didaktisch-methodischen Prinzipien durch Projektunterricht umgesetzt werden.

Um uns nun dem Begriff **komplexe Lernaufgabe** zu nähern, möchten wir gerne eine Szene aus dem Deutschunterricht in einer Grundschule zeigen. Die Szene kennen Sie vielleicht bereits, wenn Sie Einheit 1 *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung* von *Deutsch Lehren Lernen* bearbeitet haben:

(Justus-Liebig-Universität Gießen)

Wir sehen, wie Schülerinnen und Schüler eine komplexe Lernaufgabe bewältigen, nämlich eine Modenschau zu inszenieren.

> Die Kinder arbeiten in Partnerteams (ein Kind spielt das Model, das andere den Showmaster). Ein Paar folgt dem anderen. Während das Model, mit fantasievollen Kostümen bekleidet, den Laufsteg entlang flaniert, wird es vom Showmaster, der ein Mikrofon in der Hand hält, eingeführt und vorgestellt. Letztere sprechen ohne Spickzettel, sie produzieren ihre Texte aus dem Gedächtnis. Ein begeisterter Applaus beschließt jede Präsentation. Dann tritt das nächste Paar in Aktion. Obwohl deutliche Unterschiede in der mündlichen Kompetenz zwischen den einzelnen Kindern festzustellen sind (Aussprache, Intonation, Differenziertheit des Wortschatzes), bewältigen alle Teams die Zielaufgabe. „Das ist Daniel. Er trägt ein rote Kappe, schwarze Jeans und Cowboystiefel. Er sieht klasse aus. Er ist cool." Die Körpersprache der Kinder zeigt deutlich, dass alle Kinder begeistert und hoch konzentriert bei der Sache sind. Die Lehrerin hält sich im Hintergrund, handelt gelegentlich als Souffleuse und gibt bei den ersten Paaren die Einsätze, bis die Show routiniert abläuft. Während der gesamten Präsentation wird nur Deutsch gesprochen. Die Show wird mit einer Digitalkamera aufgezeichnet, damit sie später nochmals kritisch angesehen und auf dem Elternabend vorgespielt werden kann. In der folgenden Stunde wird die Show wiederholt, Model und Showmaster wechseln dann die Rollen.
> (Schart, Legutke, 2012, S. 140-141)

Was so einfach und spielerisch aussieht, ist in Wirklichkeit eine sehr komplexe Herausforderung, bei der die Kinder folgende Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben oder trainieren:
- Sie lernen Wörter aus dem Wortfeld Kleidung und wenden diese an.
- Sie lernen Farbadjektive und wenden diese an.
- Sie können Kleidungsstücke und ihre Farbe beschreiben.

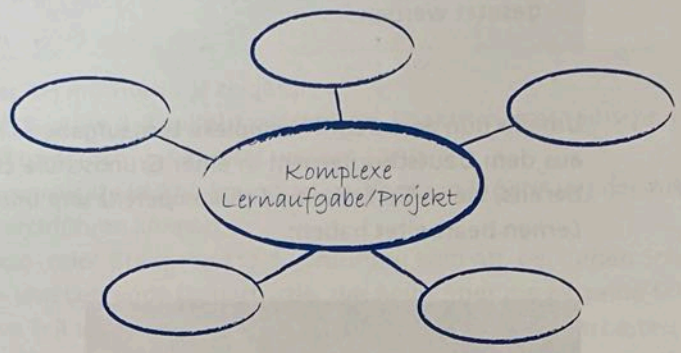
- Sie erwerben formelhafte Wendungen wie „das ist ..., hier ist ..., er/sie trägt ..." usw. und wenden diese an.
- Sie kooperieren mit anderen.
- Sie stimmen sich mit anderen ab.
- Sie lernen, vor der Klasse aufzutreten.
- Sie unterstützen einander.

Sicher haben Sie bereits das eine oder andere Projekt in Ihrer Klasse durchgeführt.

Aufgabe 74

Welche Merkmale haben Ihrer Meinung nach komplexe Lernaufgaben oder Projekte?

a) Ergänzen Sie das Assoziogramm.



b) Tauschen Sie sich mit einer Kollegin / mit einem Kollegen aus und sammeln Sie die Merkmale von Projekten.

Merkmale von Projekten

Sicherlich sind Sie auf einige der folgenden Charakteristika gekommen, die in der Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch* beschrieben sind und im Grunde immer noch Gültigkeit haben:

Unterrichtsprojekte sind gekennzeichnet durch:

1. ein konkretes Ziel, das es erlaubt, Sprache in kommunikativer Funktion zu verwenden, das es erlaubt, Neues, Fremdes zu entdecken und zu erfahren;

2. gemeinsame Planung und Ausführung durch Lehrer und Schüler, wobei zunächst einmal die Schüler versuchen, mit ihren vorhandenen Sprachkenntnissen zurechtzukommen. Der Lehrer ist der sprachliche und sachliche Helfer, der Sprachunterricht liefert diejenigen sprachlichen Mittel, die zur Bewältigung der Aufgabe gebraucht werden;

3. die Hereinnahme der Außenwelt in den Unterricht bzw. die Erweiterung des Unterrichts in die Außenwelt hinein, wobei die Einheit von Sprache und Handeln, von Sprache und Situation konkret erfahrbar wird;

4. die selbständige Recherche und Aktion der Schüler unter Benutzung aller verfügbaren Hilfsmittel, zu denen z.B. Wörterbücher und Grammatiken ebenso gehören wie evtl. Schreibmaschine, Computer, Mikrophon oder Kamera;

5. ein präsentables Ergebnis, das auch über das Klassenzimmer hinaus als Poster, Zeitung, Korrespondenz, Aufführung o.ä. vorgezeigt werden kann und im günstigsten Fall (z.B. bei der Klassenkorrespondenz) weitere Aktionen nach sich zieht. Spracharbeit (d.h. Fehlerkorrektur, Grammatikarbeit, Schreiben) vollzieht sich dabei in Form der Überarbeitung und Verbesserung des Produktes, d.h. die Klasse wird, wie von Freinet gefordert, zur „Werkstatt".

(*Fremdsprache Deutsch*, Heft 4, 1991)

Projektunterricht

Vielleicht fragen Sie sich nun, ob es sich bei **Projektunterricht** um einen ganz neuen Ansatz handelt? Dies ist nicht der Fall: Es handelt sich keineswegs um eine völlig neue Ausrichtung der Methodik/Didaktik des fremdsprachigen Deutschunterrichts, sondern um eine Weiterentwicklung des kommunikativ-interkulturellen Ansatzes.

außerschulische Wirklichkeit im Klassenzimmer

Das sogenannte projektorientierte Lernen hat seinen Stellenwert in der Didaktik des modernen Fremdsprachenunterrichts nicht verloren, den es seit Ende der Siebziger-, Anfang der Achtzigerjahre des letzten Jahrhunderts eingenommen hat. In dieser Zeit wurde die außerschulische sprachliche Wirklichkeit der Schülerinnen und Schüler stärker in den schulischen Fremdsprachenunterricht einbezogen:

> Um den Gebrauch der Fremdsprache in der Gegenwart des Klassenzimmers zu ermöglichen, spielte von Anfang an die Überlegung eine zentrale Rolle, wie nah die Arbeit im Klassenzimmer an der Wirklichkeit draußen, wo die Zielsprache als Kommunikationsmittel benutzt wird, orientiert sein könnte. Es war deshalb auch ein konsequenter Schritt, das Klassenzimmer zur Welt nach draußen zu öffnen und mit Living Language Links auszustatten, damit die Lernenden ihre fremdsprachlichen Möglichkeiten und Grenzen in Situationen des „Ernstfalls" erproben konnten.
> (Legutke 2003, S. 10)

(Living Language Links: Verbindungen zur lebendigen Sprachwirklichkeit, Übersetzung des Verfassers)

Neben der nun schon mehrfach erwähnten Hereinnahme der Außenwelt in das Klassenzimmer liegen der Projektorientierung aber noch weitere Prinzipien zugrunde, wie sie beispielsweise im *Rahmenplan „Deutsch als Fremdsprache" für das Auslandsschulwesen* beschrieben sind:

Gebrauch der Fremdsprache im Klassenzimmer

> Der dem Rahmenplan zugrunde liegende ganzheitliche und komplexe Sprach- und Kommunikationsbegriff hat zur Folge, dass unterrichtliche Lehr- und Lernsituationen konkret und handlungsbezogen angelegt werden. Das bedeutet für die Planung von Unterrichtsvorhaben, dass (Teil-)Kompetenzen nicht einzeln und isoliert fachsystematisch geschult werden, sondern dass ausgehend von lebensweltlich und kommunikativ bedeutsamen Aufgabenstellungen, komplexe, vielfältige und der jeweiligen Altersgruppe angemessene Lerngelegenheiten geschaffen werden, die mehrere Kompetenzbereiche – ggf. in unterschiedlicher Gewichtung – in ihrem funktionalen Zusammenspiel berücksichtigen.
> (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen 2009, S. 8)

Der Rahmenplan definiert also komplexes Lernen so, dass (Teil-)Kompetenzen nicht einzeln, sondern integriert geschult werden.
Damit die Lernenden diese Kompetenzen entwickeln können, müssen entsprechende Lernmöglichkeiten angeboten werden, eben komplexe Lernaufgaben.

Die von Legutke erwähnte Öffnung der Klassenzimmer zur außerschulischen Welt und die Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts im Hinblick auf die Bewältigung authentischer kommunikativer Situationen förderte die Arbeit in sogenannten Unterrichtsprojekten erheblich. In diesem Zusammenhang muss jedoch auch erwähnt werden, dass bislang keine einheitliche Definition des Projektunterrichts existiert und dieser aufgrund der in der Fachliteratur kursierenden unterschiedlichen Definitionen nach wie vor kontrovers diskutiert wird. Eine wesentliche Ursache für die Kontroverse ist, dass sich die Didaktik seit der Entstehung des Projektunterrichts auf keine einheitliche Theorie geeinigt hat, die man heute zitieren könnte. Daher ist häufig in der Fachliteratur von projektorientiertem Lernen, Projektlernen, dem Projektunterricht bzw. der Projektmethode oder Projektarbeit die Rede – eine terminologische Abstimmung ist bisher nicht erfolgt (Schart 2010, S. 1172 ff.). Im Sinne der Verwendung einer einheitlichen Begrifflichkeit bei der Arbeit mit *Deutsch Lehren Lernen* verwenden wir im Verlauf dieses Kapitels die Termini projektorientiertes Lernen und Projektunterricht.

Im folgenden Abschnitt lernen Sie die besonderen Charakteristika des Projektunterrichts kennen.

Merkmale von Projektunterricht

Alltags- und Wirklichkeitsbezug

Projektthemen und -inhalte müssen Betroffenheit bei den Schülerinnen und Schülern auslösen, sodass die entsprechende Thematik relevant für sie ist und sie sich damit identifizieren. Projekte orientieren sich an alltagsnahen und schülerrelevanten Inhalten und greifen die gegenwärtigen und/oder zukünftigen privaten und beruflichen Interessen der Schülerinnen und Schüler durch die entsprechende thematische Ausrichtung auf. In Kapitel 1 dieser Einheit haben wir vom didaktisch-methodischen Prinzip der **Personalisierung** gesprochen, das sprachliches Handeln der Lernenden mit persönlichem Bezug ermöglicht. Der persönliche Bezug kann sich aus Interessen, Alter, Herkunft, Schulkontext und vielem mehr ergeben.

Interkulturelle Orientierung

Ein wesentliches Merkmal ist die **interkulturelle Orientierung** des Unterrichts: Durch ihren Wirklichkeitsbezug bieten Projekte die Möglichkeit, dass die Lernenden gemäß dem Prinzip des interkulturellen Lernens ihr Wissen und ihre Erfahrungen in den Projektunterricht einbringen und sich ausgehend vom Eigenen und Bekannten die fremde Sprache und Kultur erschließen.

Ganzheitliches Lernen

Projektorientiertes Lernen ist Lernen mit allen Sinnen bzw. mit Kopf, Herz und Hand. Es bezieht handwerkliche Fähigkeiten, die z.B. in den Fächern Kunst und Werken erlernt wurden, ebenso mit ein wie die intellektuellen Fähigkeiten, über die die Schülerinnen und Schüler bereits verfügen bzw. die sie in anderen Fächern erworben haben.

Prozessorientierung

Im Projektunterricht besprechen, entwerfen, probieren Lernende gemeinsam aus und verwerfen ihre Ideen auch wieder. Sie entwickeln Strategien, die zur Lösung von Aufgaben und Problemen im Lernprozess angewendet, erprobt und ggf. revidiert werden. Einzelne Lernende zeigen dabei, wie sie beim Lösen von Aufgaben vorgehen. Darüber hinaus erkennen die Lernenden, dass sie sich im Rahmen eines Projekts trotz geringer Sprachkenntnisse verständigen können.

Produktorientierung

Am Ende dieses Prozesses steht immer ein Produkt, das vor der gesamten Lerngruppe, während eines Tags der offenen Tür oder an Elternabenden präsentiert wird. Die Schülerinnen und Schüler wählen eine Präsentationsform aus, die den Interessen, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Beteiligten entspricht. Dabei ist gewünscht, dass ein solches Produkt – dies kann auch eine Wandzeitung, eine Collage oder ein Videofilm sein – auch handwerklich oder künstlerisch gestaltet wird.

Förderung der Lernerautonomie

Ein projektorientierter DaF-Unterricht bietet den Schülerinnen und Schülern Raum für engagiertes Handeln, selbstständiges Arbeiten und Selbstorganisation, er ist also der **Förderung der Lernerautonomie** verpflichtet. Der häufig festzustellende Zeit- und Lehrstoffdruck wird innerhalb des Projektunterrichts reduziert, Schülerinnen und Schüler haben so die Möglichkeit, kreativ und produktiv zu arbeiten und verschiedene Lösungs- oder Bearbeitungsmöglichkeiten auszuprobieren. Dabei spielt das entdeckende Lernen eine wesentliche Rolle, indem den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gegeben wird, zu bestimmten Themen oder Sachverhalten eigenständig – in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit – zu recherchieren, ihre Ergebnisse zu sichten und zu evaluieren sowie diese aufzuarbeiten.

In Kapitel 1 dieser Einheit haben wir vom didaktisch-methodischen Prinzip der **Leneraktivierung** gesprochen und damit einen Unterricht gemeint, in dem sich Lernende aktiv einbringen können, z.B. indem sie ihre Vorkenntnisse einbringen, Fragen stellen, Lernziele und Unterrichtsthemen auswählen, sich mit der Sprache auseinandersetzen, eigenständig ihren und den Lernerfolg anderer kontrollieren und evaluieren und auch organisatorische und lernsteuernde Aufgaben übernehmen. Damit Projekte aber erfolgreich und die

Schülerinnen und Schüler nicht überfordert sind, zeigen wir Ihnen in Teilkapitel 4.4, wie die Kompetenz zu selbstständigem Arbeiten schrittweise aufgebaut werden kann.

Interaktionsorientierung

Wie Sie den bisherigen Ausführungen entnehmen konnten, ist der Projektunterricht von einem hohen Maß an Interaktivität zwischen Lernenden und Lehrenden, aber auch zwischen den Lernenden untereinander geprägt. Kooperative Arbeitsformen wie Partner- und Gruppenarbeit mit klarer Rollen- und Aufgabenteilung fördern sowohl die Kommunikation in der Fremdsprache als auch die **Interaktion** zwischen allen Beteiligten. Jeder Einzelne stellt der Gruppe oder der gesamten Klasse seine (Teil-)Ergebnisse zu bestimmten Aufgabenstellungen zur Verfügung, die Interaktion ist also partnerschaftlich. Die gemeinsame Arbeit an einem Projekt, insbesondere Recherchearbeiten im Vorfeld, sowie die Diskussion möglicher Problemlösungen zieht nach sich, dass die fremde Sprache nicht nur Gegenstand im Unterricht, sondern auch Medium zur Aushandlung der Lösungen ist. Die Fremdsprache wird sozusagen zur Arbeitssprache, der sich die Schülerinnen und Schüler bedienen. Diskussionen in der Muttersprache sind bei der Bearbeitung besonders schwieriger Sachverhalte möglich, die Produkterstellung bzw. die Präsentation muss jedoch stets in der Zielsprache gehalten werden.
Damit Partner- oder Gruppenarbeit erfolgreich ist, gilt es die in Kapitel 2 genannten Prinzipien, auch zur Rolle der Lehrkraft, in diesen Interaktionsprozessen zu berücksichtigen.

Öffnung nach außen

Im Projektunterricht nehmen die Schülerinnen und Schüler zur außerschulischen (fremdsprachigen) Realität Verbindung auf. Einerseits kann dies durch die Einbeziehung von im Land lebenden deutschen Muttersprachlern oder deutschen Medien in den DaF-Unterricht geschehen, andererseits wird den Schülerinnen und Schülern auch die Möglichkeit geboten, außerhalb der Schule (sprachliche) Erfahrungen zu sammeln. Diese Art des Lernens wird dazu genutzt, die fremdsprachige Wirklichkeit selbst zu erfahren und zu erforschen.

Definition Projektunterricht

Fassen wir die Merkmale zusammen, so wird deutlich, dass es sich bei Projektunterricht um ein von Lernenden und Lehrenden geplantes und durchgeführtes Unterrichtsvorhaben handelt, das von offenen Unterrichtsformen bestimmt wird und in dessen Verlauf gemeinsam an einem Produkt gearbeitet wird. Thematisch orientiert sich ein Projekt an den Interessen der Lernenden, die im Verlauf des Projektunterrichts Gelegenheit dazu erhalten, kreativ an der Lösung eines bestimmten Problems zu arbeiten, wobei die Lehrkraft – als Projektbegleiter – die Rolle des Beraters und Moderators übernimmt.

Literatur zum Weiterlesen:

Wenn Sie sich intensiver mit Projektunterricht beschäftigen möchten, können Sie Wicke, 2004, S. 136, Legutke, 2003, S. 259, Barkowski, Krumm, 2010, S. 263-264 lesen.

Zusammenfassend bitten wir Sie nun noch einmal, die wesentlichen Merkmale von projektorientiertem Lernen zu notieren:

Aufgabe 75

Notieren Sie Merksätze zu den Merkmalen projektorientierten Lernens, die Ihnen besonders wichtig sind.

Beispiel:
Die Fremdsprache ist im Projektunterricht nicht nur Lerngegenstand, sondern auch Medium zur Kommunikation der Lernenden untereinander.

4.2 Mikroprojekte und Makroprojekte

Nun denken Sie sicher, dass Projekte sehr große Unterfangen sind, für die im Unterrichtsalltag wenig Zeit ist und die sehr aufwendig in der Vorbereitung sind. Um Sie vom Gegenteil zu überzeugen, zeigen wir Ihnen in diesem Teilkapitel Beispiele für **Mikroprojekte**, also Projekte, die meist nur eine Unterrichtseinheit umfassen, und **Makroprojekte**, die über mehrere Tage/Wochen gehen und oft fächerübergreifend sind.

Am Ende dieses Teilkapitels
- kennen Sie Beispiele für Mikro- und Makroprojekte,
- können Sie beurteilen, welche Prinzipien/Merkmale in den Projekten umgesetzt werden,
- kennen Sie Ziele, die diese Projekte verfolgen,
- können Sie selbst Projektideen entwickeln.

4.2.1 Mikroprojekte

Vielleicht haben Sie in Ihrer Schule oder bei einer Fortbildungsveranstaltung auch die folgende Erfahrung gemacht: Lehrende erklären, dass sie eigentlich gern dazu bereit wären, Projekte in ihren Unterricht zu integrieren, gleichzeitig klagen sie aber auch über den Mangel an Zeit und darüber, dass sie ihr Lehrwerk durcharbeiten und daher auf den Projektunterricht verzichten müssen. Es ist ein weit verbreiteter Irrtum, dass sich die Lehrbuch- und die Projektarbeit gegenseitig ausschließen, denn beide können sehr gut miteinander kombiniert werden. Vielleicht haben Sie schon festgestellt, dass es das perfekte Lehrwerk nicht gibt und man als DaF-Lehrkraft neben dem Lehrwerk auch mit Zusatzmaterialien arbeiten muss, um für die Lerngruppe nicht geeignete Lehrwerksinhalte zu ersetzen.

Literatur zum Weiterlesen

Sollten Sie sich dafür interessieren, Zusatzmaterialien in Ihren Unterricht zu integrieren, lesen Sie in Einheit 5 *Lernmaterialien und Medien* von *Deutsch Lehren Lernen* nach. Sie lernen dort, welche Zusatzmaterialien es gibt, wie man sie einschätzen kann und wie man sie für die jeweiligen Ziele des eigenen Unterrichts adaptieren kann.

Für diese Zielsetzung eignen sich sogenannte Mikroprojekte, also Unterrichtsvorhaben, die innerhalb einer oder mehrerer regulärer Deutschstunden bearbeitet werden und die sich mit einem Problem oder einer Fragestellung aus dem wirklichen Leben befassen. Ein lehrwerkergänzendes Mikroprojekt gibt den Schülerinnen und Schülern auch Gelegenheit dazu, ihr Lernen eigenverantwortlich zu organisieren. Dabei müssen nicht immer ganze Kapitel ausgelassen werden, vielmehr können die Lehrwerksinhalte dafür genutzt werden, das Aufgabenangebot durch Mikroprojekte anzureichern. Im Folgenden werden wir einige lehrwerksgestützte Mikroprojekte zeigen.

Die Projektarbeit in kleinen Schritten zu beginnen, empfiehlt sich auch deshalb, weil nur die wenigsten Lehrkräfte in Studium und Berufsvorbereitung auf den Projektunterricht vorbereitet wurden. Daher sollten sich Kolleginnen und Kollegen, die Formen des projektorientierten Lernens in ihrem eigenen Unterricht berücksichtigen wollen, nicht sofort an Groß- oder Makroprojekte heranwagen, sondern – gemeinsam mit ihren Schülerinnen und Schülern – ihre Projektkompetenz aufbauen:

Ziel der Einplanung von Mikroprojekten im Regelunterricht ist es, bei Schülerinnen und Schülern und bei Lehrenden einen Kompetenzzuwachs in mehrfacher Hinsicht zu erreichen. Zum einen erfahren die Schülerinnen und Schüler die Sprache nicht ausschließlich als Lerngegenstand, sondern auch als Arbeitssprache. Zum anderen eignen sie sich bei der Durchführung dieser kleineren Projekte, die z.B. auch in einer Schulstunde durchgeführt werden können, nach und nach Methoden und Verfahren zur eigenverantwortlichen Lösung eines Problems an.

Natürlich sind die Lehrbücher für den fremdsprachigen Deutschunterricht verschieden, aber Sie werden uns zustimmen, dass es bestimmte Themen gibt, die in nahezu jedem Lehrwerk erwähnt werden.

Aufgabe 76 **Überlegen Sie kurz, welche Themen in den von Ihnen bisher verwendeten Lehrwerken auftauchen, und listen Sie diese auf.**

Beispiel 1: Mikroprojekt Mode

Das Thema Mode spielt in vielen Lehrwerken eine große Rolle, da es den Interessen vieler Jugendlicher entspricht. So auch in dem Lehrwerk *AusBlick 1* für die Sekundarstufe. Lektion 4 bietet nach einer Umfrage unter Jugendlichen zu ihren Modevorstellungen, einem Test zum eigenen Modeverhalten und der Entstehungsgeschichte der Jeans am Ende die folgende Anleitung zum Bedrucken von T-Shirts.

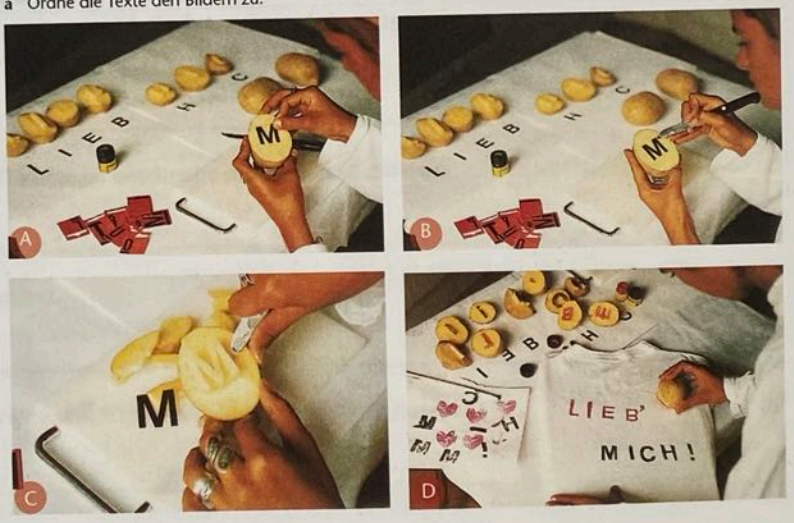
LEKTION 4

B2 **T-Shirts selbst bedrucken**

Ihr könnt eure T-Shirts selbst bedrucken. Das ist ganz einfach und kostet nicht viel. Ihr braucht dazu:
- ein weißes T-Shirt
- Textilfarben
- ein Küchenmesser
- Filzstift, Pinsel, saugfähiges Papier (Seiden- oder Zeitungspapier)
- möglichst runde Kartoffeln.

Und so wird das T-Shirt bedruckt:

a Ordne die Texte den Bildern zu.



1 Mit einem Messer wird am Rand des Symbols eingeschnitten.

2 Zuerst wird eine runde Kartoffel in der Mitte durchgeschnitten.
Mit einem Filzstift wird ein Symbol aufgezeichnet oder eine Schablone aufgelegt.

3 Vor dem Druck wird Papier in das T-Shirt gelegt, damit nicht das ganze Hemd gefärbt wird.
Jetzt kann gedruckt werden.
Wenn das T-Shirt ganz trocken ist, wird ein Stück Papier auf die bedruckten Stellen gelegt und das T-Shirt wird gebügelt.

4 Was gedruckt werden soll, ist hoch. Rundherum wird etwa ein Zentimeter dick weggeschnitten.
Dann wird der Stempel angemalt.

b Erkläre einer Freundin oder einem Freund, wie du das T-Shirt bedruckt hast.

Also, man braucht dazu ...
Zuerst habe ich einen Stempel hergestellt.
Dafür habe ich eine runde Kartoffel genommen und ...

AusBlick 1, Kursbuch B1, S. 44.

(Fotos im Lehrwerk: JUMA Nr. 1/1991, www.auslandsschulwesen.de)

Das Beispiel zeigt, wie das verwendete Lehrwerk als Ausgangspunkt für ein Mikroprojekt genutzt wird: Die Schülerinnen und Schüler benutzen ihre durch die Lehrwerksarbeit gewonnenen Kenntnisse, um jenseits der Lehrwerksarbeit selbst aktiv zu werden. Die im Lehrwerk enthaltenen Hinweise zu Arbeitsmaterialien für das Bedrucken und die Anlei-

tung sowie die Redemittel zur Beschreibung können hilfreich bei der Projektgestaltung sein. Ein Mikroprojekt kann aber auch abweichend von dem Vorschlag im Lehrwerk die Aufgabenstellung enthalten, eigene T-Shirts mitzubringen, diese im Unterricht zu bedrucken und dann einen Wettbewerb zu veranstalten, in dem das modischste T-Shirt der Klasse ausgewählt wird.

Beispiel 2: Mikroprojekt zur Adaptation von Lernmaterial

Auch das Thema Einkaufen findet in nahezu jedem Lehrwerk Berücksichtigung, wobei die Art der Lehrwerksgestaltung den Interessen von Jugendlichen mitunter kaum gerecht wird. Im Folgenden wird ein Mikroprojekt zu diesem Thema vorgestellt, das durch einen Artikel im Magazin der Süddeutschen Zeitung, in dessen Mittelpunkt Kassenbons standen, ausgelöst wurde (Körner, 2001).

In einer neunten Klasse eines tschechischen Gymnasiums wurde *Themen 1 neu* verwendet, ein Lehrwerk, das ursprünglich für Erwachsene konzipiert wurde. Es versteht sich von selbst, dass das Thema Einkaufen in diesem Lehrwerk auf Erwachsene zugeschnitten ist. Daher wurden die Lehrbuchinhalte lediglich als Einstieg in das Thema genutzt. In Ergänzung zu den Lehrwerkstexten wurden den Schülerinnen und Schülern authentische Kassenbons aus einem Supermarkt ausgehändigt, die sie zu einer fantasievollen Interpretation anregen sollten, indem sie gemeinsam herausfinden mussten, wer welche Waren wann zu welchem Zweck gekauft hatte. Hier wurde davon ausgegangen, dass die Schülerinnen und Schüler sich aufgrund ihrer vorhandenen Erfahrungen, Vorkenntnisse und ihres Weltwissens bereitwillig mit der Dekodierung von fremdsprachigen Kassenbons auseinandersetzen würden. Ausgehend von ihrem eigenen Kauf- und Konsumverhalten bzw. dem ihrer Familien konnte erwartet werden, dass sie sich diese kleinen fremdsprachigen Texte erschließen konnten. Zur Hilfe erhielten die Schülerinnen und Schüler, die in Kleingruppen arbeiteten, folgendes Arbeitsblatt:

Beobachtungen im Supermarkt
Wählt einen der Kassenbons aus und beschreibt die Person, die die Waren eingekauft hat, kreativ und phantasievoll. Vielleicht findet ihr in alten Zeitungen, Illustrierten und Magazinen passende Bilder dazu. Fertigt ein Portrait oder eine Collage zu eurer Beschreibung an!

Putz- / Waschmittel
K.Topfreiniger 0,75 A
K.Allzwecktuch. 0,75 A
K.Duft-Glasfl.Lim.
2x 0,99= 1,98
SB - Fleisch 1,98 A
Rostbratl 4,34 B
Hackfleisch gem. 1,79 B
Rinderhackfleisch 1,61 B
Schweinefilet
0,492 kg 3,44 B
SB - Geflügel 1,97 B
Putenschnitzel
SB - Wurst
Rostbratwurst
3x 2,49= 7,47 7,47 B
Schreibwaren / Presse / Brillen / Saison
G.Folie 10m unbedr 2,19 A
Grusskarte 1,49 A
Tiefkühlkost
K.Brötchen
2x 0,89= 1,78 1,78 B
Wurst - Bedienung
Wurst Bedienung 4,69 B
Summe 79,34

Diese Fragen können euch bei der Beschreibung der Person(en) helfen:

Was wurde eingekauft?

_____

Wann wurden die Waren eingekauft? (morgens, mittags, abends)

_____

Wer hat eingekauft? (Mann, Frau, Kind, Alter, Kleidung, Aussehen etc.)

_____

Welchen Beruf hat die Person oder ist sie nicht berufstätig?

_____

Hat die Person eine Familie? Wenn ja, beschreibe die Familie ausführlich.

_____

Gibt es Haustiere in der Familie?

_____

Warum wurden die Waren eingekauft? Gibt es einen besonderen Anlass ?

_____

Welche Interessen und Hobbys haben die Personen? Wie verbringen sie ihre Freizeit oder ihren Urlaub?

_____

Welche Gewohnheiten haben die Personen?

_____

Was ist euch noch aufgefallen?

_____

(nach: Wicke 2004, S. 153 f.)

Mithilfe der Fragen erstellten die Schülerinnen und Schüler in ihrer Kleingruppe zunächst ein Profil der Käufer in einer Collage. Diese wurde mithilfe von alten Zeitungen, Illustrierten und Magazinen erstellt, denen passende Illustrationen zu Personen und zu den in dem Kassenbon aufgelisteten Waren entnommen wurden. Hier erhielten die Schülergruppen Gelegenheit zur Visualisierung ihrer Eindrücke, die sie anhand von kreativen Illustrationen konkretisierten (Wicke 2004, S. 155).
Die entstandenen Arbeiten wurden als Gesprächsanlässe genutzt, indem die Gruppen ihre Arbeiten im Plenum kommentierten, Bezüge zu den jeweiligen Kassenbons herstellten und die Auswahl entsprechender Bilder und deren Zusammenstellung begründeten. In der Folgestunde stellten die Gruppen ihre Ergebnisse vor, wobei die Vielzahl der Informationen überraschte, die durch einen Kassenbon ausgelöst worden waren. Zum Abschluss verschriftlichten die Schülerinnen und Schüler ihre Ergebnisse fantasievoll in sogenannten Familien- oder Personenporträts.

Um selbst Ideen für eigene Mikroprojekte zu entwickeln, möchten wir Sie bitten, die beiden vorgestellten Beispiele zu analysieren.

Aufgabe 77

Analysieren Sie die vorgestellten Mikroprojekte.

a) Welche Ziele verfolgen die Mikroprojekte? Ordnen Sie zu. Mehrfachauswahl ist möglich.

Lernziele	Mikroprojekt Mode	Mikroprojekt Einkaufen
1. über Mode sprechen können, Kleidungsstücke beschreiben können	☐	☐
2. mit anderen zusammenarbeiten können	☐	☐
3. Ergebnisse des Projekts präsentieren können	☐	☐
4. interkulturelle Vergleiche anstellen können	☐	☐
5. landeskundliche Informationen erwerben	☐	☐
6. Wortfelder selbstständig / in Gruppenarbeit erschließen können	☐	☐
7. über alltägliche Themen diskutieren können	☐	☐
8. gemeinsam Bedeutung aushandeln können	☐	☐
9. Projektergebnisse in verschiedenen Textsorten darstellen können	☐	☐

b) Welche Merkmale/Prinzipien von projektorientiertem Lernen erkennen Sie in diesen Mikroprojekten wieder? Kreuzen Sie an und kommentieren Sie.

Merkmale projektorientierten Lernens	Mikroprojekt Mode	Mikroprojekt Einkaufen	Begründung
Alltags- und Wirklichkeitsbezug	☐	☐	
Interkulturelle Orientierung	☐	☐	
Ganzheitliches Lernen	☐	☐	
Prozessorientierung	☐	☐	
Produktorientierung	☐	☐	
Förderung von Lernerautonomie	☐	☐	
Interaktionsorientierung	☐	☐	
Öffnung nach außen	☐	☐	

Die ausgewählten Beispiele demonstrieren einerseits, dass die Lehrwerksarbeit durch den Einbezug von authentischen Materialien im Sinne des Projektunterrichts adaptiert werden kann. Andererseits zeigen die zitierten Mikroprojekte exemplarisch auf, dass den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit zum Experiment gegeben wird und sie sich – ausgehend von Bekanntem und eigenem Wissen – Aspekte der fremden Sprache und auch der Zielkultur erschließen. Sie eignen sich kleinschrittig zusätzliche Kompetenzen an, z.B. im Bereich der Produkterstellung, indem sie ihre handwerklichen Fähigkeiten nutzen, sprachliche Inhalte kreativ zu gestalten. Gleichzeitig profitieren sie durch ihre Erfahrungen in der sozialen Interaktion.

Von der Durchführung solcher Mikroprojekte profitieren nicht nur die Schülerinnen und Schüler, sondern auch die Lehrenden, die diese Aktivitäten initiieren und begleiten. Ähnlich wie ihre Schülerinnen und Schüler lernen die Lehrenden hinzu, indem ihnen z.B. bewusst wird, dass nahezu jedes Kapitel oder jede Lektion eines Lehrwerks die Möglichkeit für projektorientiertes Lernen in kleinen Schritten bietet. Es bedarf eines relativ geringen Aufwandes, kleinere Projekte einzuplanen, die im Rahmen einer oder mehrerer Schulstunden erarbeitet und präsentiert werden können.

Aufgabe 78

Nehmen Sie ein Lehrwerk Ihrer Wahl, das das Thema Ernährung/Nahrungsmittel behandelt. Notieren Sie, wie die Lerneinheit im Sinne eines Mikroprojekts erweitert werden kann.

Lernziel der Einheit	
Im Lehrbuch enthaltene Lernaktivitäten zum Thema	
Ideen zur Erweiterung des Kapitels als Mikroprojekt	
Aufgabenstellung/en für ein Mikroprojekt	

Zusammenfassung

Mit Mikroprojekten haben Sie in diesem Teilkapitel Unterrichtsvorhaben kennengelernt, die Lernende selbstständig / in Gruppenarbeit in einer oder zwei Unterrichtseinheiten durchführen können. Mikroprojekte ergänzen die Arbeit mit dem Lehrwerk, sind an den globalen Lernzielen der jeweiligen Lektion orientiert und machen handlungsorientiertes Lernen möglich. In den Beispielen für Mikroprojekte, die Sie in diesem Teilkapitel kennengelernt haben, stehen Themen im Mittelpunkt, die Lernende interessant finden; es werden Lernmaterialien eingesetzt, die auch im Alltag der Lernenden vorkommen, und die Lernenden werden in konkreten Arbeitsanweisungen dabei angeleitet, das Mikroprojekt zu bearbeiten.

4.2.2 Makroprojekte

Wie bereits erwähnt, werden Großprojekte als Makroprojekte bezeichnet. Sie überschreiten den üblichen Unterrichtsrahmen und heben den in einzelne Schulstunden gegliederten Unterricht zugunsten einer längerfristigen, oft fächerübergreifenden Arbeit auf. Makroprojekte können an einem oder mehreren Projekttag(en), aber auch in einer Projektwoche bearbeitet werden. Die Charakteristika des projektorientierten Lernens sind in Makroprojekten aber natürlich genauso erkennbar wie in Mikroprojekten.

Wir möchten Sie vertraut machen mit drei typischen Arten von Projekten:

- interkulturelle Begegnungsprojekte, in denen Lernende mit Sprechern der Zielsprache in Kontakt kommen und die interkulturell relevanten Eindrücke/Erkenntnisse auswerten bzw. Projekte, in denen sich beispielsweise Schulklassen aus unterschiedlichen Ländern begegnen und voneinander erfahren,

- Erkundungsprojekte, in denen die Teilnehmenden die Welt, in der sie leben, genauer unter die Lupe nehmen, oder
- Literaturprojekte, in denen ein anderer Zugang zu literarischen Texten erreicht wird.

Aber sehen Sie selbst:

Interkulturelle Begegnungsprojekte

Das 1980 im Fach Englisch in Hessen entwickelte Airport-Projekt hat die Entwicklung des projektorientierten Lernens als sogenanntes Leuchtturm-Projekt erheblich beeinflusst, denn es war das erste größere Begegnungsprojekt, das im Fremdsprachenunterricht realisiert wurde.
Nach eineinhalb Jahren Englischunterricht besuchten Schülerinnen und Schüler der sechsten Klasse einer hessischen Gesamtschule gemeinsam mit ihrem Fachlehrer den Flughafen Frankfurt/Main, wo sie Fluggäste in der englischen Sprache interviewten. Ein wesentlicher Teil der Arbeit konzentrierte sich nicht nur auf die Vorbereitung des Besuchs am Flughafen und die Durchführung der Interviews vor Ort, sondern auch auf die anschließende Nachbereitung.

Ein erstes Begegnungsprojekt dieser Art für Deutsch als Fremdsprache wurde 1989 in Edmonton / Alberta, Canada durchgeführt (Wicke, 1995, S. 99-105):

Schule	German Language School, Edmonton, Canada
Zielgruppe	Schülerinnen und Schüler 2. Lernjahr Deutsch
Dauer	6 UE
Niveau	Anfängerniveau
Projektart	Interviewprojekt
Projektziele	Verwendung der Zielsprache (Deutsch) im Umfeld der Lernenden, aktives, authentisches Sprachhandeln, Erarbeitung von landeskundlichem/ interkulturellem Wissen
Projektphasen	A Vorbereitung der Interviews B Durchführung der Interviews C Auswertung der Interviews D Präsentation der Ergebnisse
Präsentationsform	Collage
Auswertung	Plenumsdiskussion/Unterrichtsgespräch

Whyte-Avenue-Projekt

Während einer Exkursion in die Whyte Avenue der kanadischen Stadt Edmonton und das dortige Deutsche Viertel bzw. in drei der dort ansässigen Geschäfte erhielten die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit, Interviews mit dem Personal durchzuführen und die von ihnen erlernte deutsche Sprache in der Anwendung „live zu erleben". Im Mittelpunkt der Erkundungen standen Fragen nach der Geschichte des jeweiligen Geschäfts, nach der Kundschaft und dem Warenangebot.
Bei der Durchführung der Interviews wurde darauf geachtet, dass jedes Gruppenmitglied (bis zu vier Personen) aktiv an den Interviews teilnahm und die Aufgaben entsprechend verteilt wurden. Ein Schüler führte das Interview, ein weiterer hielt die wesentlichen Informationen als Protokollant fest, während ein weiterer das Aufnahmegerät bediente und ggf. auch Fotos anfertigte. Ein vierter Schüler hatte die Aufgabe des Beobachters und fertigte Notizen an.
In den Interviews stellte sich deutlich heraus, dass alle Schülerinnen und Schüler bereits dazu in der Lage waren, ihre Fragen direkt – ohne wörtliches Ablesen, wenn auch zum Teil fehlerhaft – an die Gesprächspartner zu richten.
Die Interviews wurden in vier weiteren Doppelstunden nach der Durchführung mithilfe der angefertigten Notizen und der Tonbandprotokolle ausgewertet, da eine Dokumentation über das Whyte-Avenue-Projekt angefertigt werden sollte. Da die Kinder in dieser Klasse erst seit einem bzw. zwei Jahren Deutsch gelernt hatten, war die Verschriftlichung

teilweise fehlerhaft. Zwar hatte dieses Projekt auch das Ziel, die Leistungen der Schülerinnen und Schüler an die Norm einer möglichst vollständigen Korrektheit von Äußerungen in der Zielsprache heranzuführen, jedoch stand bei dem Experiment vorrangig die sinnvolle und gelungene Kommunikation mit den Interviewpartnern im Vordergrund, die auch durch die Verschriftlichung der Ergebnisse nachgewiesen werden sollte.

Die Interaktion der Schülerinnen und Schüler spielte in dem Whyte-Avenue-Projekt eine wesentliche Rolle. Die Lernenden erhielten zum ersten Mal Gelegenheit, sich gemeinsam im Unterricht nicht nur auf fachliches Wissen zu konzentrieren, sondern in ihrer Arbeitsgruppe auch Strategien des aktiven sprachlichen Handelns in einer authentischen Situation zu planen und zu erproben. Die Bildung von Arbeitsgruppen durch die Schülerinnen und Schüler förderte die Autonomie der Lernenden, indem der Lernprozess nicht mehr nur von der Lehrkraft bestimmt, sondern von den Schülerinnen und Schülern mitbestimmt wurde.

Aufgabe 79

Sehen Sie sich die Beschreibung des Whyte-Avenue-Projekts erneut an.

a) Welche Merkmale für Begegnungsprojekte erkennen Sie? Notieren Sie in Stichwörtern.

Merkmale von Begegnungsprojekten
1.
2.
3.

b) Welche unterschiedlichen Aufgaben übernimmt jede/r der vier Schülerinnen und Schüler bei der Durchführung des Whyte-Avenue-Projekts in der Gruppe? Welche Aufgaben übernehmen alle Schülerinnen und Schüler?

Schülerin/Schüler	Aufgabe/Funktion
1	
2	
3	
4	
alle	

Maskottchen auf Reisen

Mit dem folgenden Beispiel möchten wir Ihnen ein interkulturelles Begegnungsprojekt zwischen zwei Schulklassen aus verschiedenen Ländern beschreiben. Wir haben es ausgewählt, weil es zeigt, wie Projekte im digitalen Zeitalter realisiert werden können.

Das Beispiel kommt aus einer Schule der Initiative „Schulen: Partner der Zukunft" (PASCH). Das Ziel der Initiative ist es, Schulen weltweit zu vernetzen. Für die Kommunikation zwischen Schülerinnen und Schülern aus verschiedenen Ländern kann die Community-Funktion der Projektwebsite genutzt werden.

(http://community.pasch-net.de/schueler/index.php, Abrufdatum 1.3.2013)

Schule	PASCH-Schule in Pula, Kroatien, PASCH Schule in Dublin, Irland
Zielgruppe	Schülerinnen und Schüler 2. Lernjahr Deutsch
Dauer	6 UE
Niveau	A2
Projektart	Klassenpartnerschaft
Projektziele	Verwendung der Zielsprache (Deutsch) im Austausch mit Gleichaltrigen einer anderen Muttersprache, Vermittlung von landeskundlichem/interkulturellem Wissen
Projektphasen	A Vorbereitung des Besuchs des Maskottchens B Beschreibung der Eindrücke des Maskottchens C Veröffentlichung der Eindrücke D Kommunikation mit Partnerklasse über interkulturelle Eindrücke des Maskottchens
Präsentationsform	Fotos, Texte und Videos in einer Gruppe der Schüler-Community
Auswertung	Austausch in einem Forum in der Community

In diesem Kontext hat eine kroatische Schule ein Maskottchen entworfen, der sogenannte Treffi. Dieses kleine Wesen geht auf Reisen und besucht Schulen in anderen Ländern, um davon zu erzählen. Auf dem Foto sehen Sie das Maskottchen Treffi bei der irischen Schulklasse.

(http://community.pasch-net.de/schueler/mediadetails.php?key=faff5acb26a6f92b357e, Abrufdatum 29.3.2011)

Auszug aus der Schüler-Community zur Projektidee

Zwei Einträge aus dem Forum in der PASCH-net Community zeigen die Begeisterung der Schülerinnen und Schüler in beiden Ländern: Eintrag 1 stammt von der irischen Schülerin Sarah, der zweite Eintrag von der kroatischen Schülerin Emma:

> Als wir in Irland das kroatische Maskottchen Treffi zum ersten Mal in der Schüler-Community kennengelernt haben, waren wir von seiner grünen Farbe ganz begeistert, und haben uns gedacht, er würde sich bestimmt hier auf unserer grünen Insel Irland wie zu Hause fühlen! Die Vorbereitungen haben kurz danach begonnen! Die PASCH-Schule in Pula (Kroatien), die das Maskottchen Treffi zunächst für den Deutschunterricht in ihrer Schule gestaltet hatte, hat uns in ihre private Gruppe auf PASCH-net eingeladen, wo wir an der online-Debatte, ob Treffi allein nach Irland fahren sollte, teilgenommen haben.
> Sarah_Kim, 17.11.2010 13:46:45

> Ich finde, es ist eine tolle Idee, Treffi nach Irland zu schicken, dennoch denke ich, dass er vielleicht noch ein bisschen zu klein ist, um alleine so weit weg zu reisen. Er wuerde bestimmt auch schneller Heimweh kriegen, wenn keine Begleitperson dabei ist :O.
> Mein vorschlag ist, dass wir noch eine Person mitschicken, die auf dem weg nach Irland und zurueck auf ihn aufpasst und ihm gesellschaft leistet. Jemand, der Fotos macht, sich alles anguckt und zusammen mit Treffi ein paar Freundschaften macht :) Ich waere zum beispeil toll fuer diese aufgabe geeignet, wie Frau Bojanic sicher bestaetigen kann, habe ich in vielen Projekten mit gemacht und kann auch sehr gut Englisch sprechen. ;)
> Emma5A, 25.11.2010 23:15:47

> @ sarah_kim Naturlich kannst du nach Irland kommen! Aber vielleicht bist du zu groB fur die Postpaket?
> Sarah_Kim, 28.11.2010 19:13:09

> @emma hahah auf jeden fall. Ich hatte eigentlich nicht vor per paket zu kommen ;)
> Emma5A, 28.11.2010 22:15:15

So beschreibt die Lehrerin Aileen McKenna den Projektstart:

> Als Treffi dann per Paket zu uns nach Irland kam, hat uns das in Irland die Gelegenheit geboten, unser Land und unsere irische Kultur vorzustellen. In Arbeitsgruppen haben die Schüler sich mit verschiedenen Themen beschäftigt: Sport und Musik, Essen und Trinken, unser Land und die Hauptstadt, die Nordirlandfrage, unsere Muttersprache, Arbeit und die Wirtschaft, der Tagesablauf und natürlich der heilige Sankt Patrick! In der Vorbereitungsphase haben die irischen Schülerinnen und Schüler einige Fragen zu jedem Thema ins Forum auf PASCH-net geschrieben, um eine Diskussion anzuregen und um die Vorkenntnisse der Kroaten über unser Land herauszufinden. Noch ein Ziel war, ein bisschen über Kroatien zu erfahren, sodass Treffi mit Hilfe seiner irischen Freunde in seinem Tagebuch und seinen Postkarten seinen Landsleuten einen authentischen Einblick ins irische Leben geben sowie die Unterschiede zwischen den beiden Ländern beschreiben konnte.

Hier sind ein paar Beispiele für Einblicke in das irische Leben von Treffi:

> Ich habe letzte Nacht bei Clare sehr gut geschlafen! Ich bin nur um 7.30 aus dem Bett gesprungen, aber ich war nicht spät zur Schule, weil die Schule hier um 8.50 beginnt. Was meint ihr, liebe Freunde? Ist es eine gute Sache, dass wir schon in Kroatien um 8 Uhr beginnen? Was sind die Vor/Nachteile?

> Coláistí Eoin und Íosagáin sind zwei Schulen. Coláiste Eoin für die Jungen und Coláiste Íosagáin für die Mädchen. Nur zwei Jahre vor dem Abitur werden die Klassen gemischt. Das ist sehr anders für uns in Kroatien! Wie findet ihr das? Was hättet ihr lieber, eine zusammen / getrennte Ausbildung zu haben? Die Klasse hier in Irland möchte eine Debatte mit euch darüber machen! Habt ihr Lust?? Wir können das als Forum machen oder als Video!
>
> Das Essen hier ist wirklich schmeckhaft – aber natürlich nicht wie bei uns in der Schule!!

> Die Iren hatten so viel über die Kochschule in Kroatien gelernt, dass Treffi einmal etwas gestehen musste: Mir fehlt unser manestra, sarma, prsut, kobasice und auch die tartufi!! Wer kann mir bitte helfen? Meine Freunde in Irland sind neugierig! Im Video vom Wettbewerb bei uns in Pula haben sie Köche / Bediener im Saal in weiß verkleidert. Sie haben auch ein tolles Buffet gesehen! Wer kann ihnen bitte über unsere Schule für Tourismus erklären?

Veröffentlichung

Während seines Aufenthalts in Irland hat Treffi alle Klassen besucht, wo er an Gruppenarbeit beteiligt war. Diese Erlebnisse wurden als Fotoblogs auf der Website der Initiative veröffentlicht.

Treffi trainiert mit der Hurling-Mannschaft der irischen Schule (http://community.pasch-net.de/schueler/mediadetails.php?key=84ceffa3ed8819579b68, Abrufdatum 29.3.2011)

Zum Abschluss des Projekts schreibt die Lehrerin:

> Leider kam der Tag, an dem wir uns von unserem kleinen Freund verabschieden mussten. Wer hätte gedacht, wie viel Freude und Vergnügen uns ein Wischlappen machen würde? Wer hätte vorhersehen können, wie viele Freundschaften dadurch geschlossen wurden und wie sich unsere zwei Länder näher gekommen sind? Jeder weiß, dass die Iren zu jeder Gelegenheit gerne feiern, also haben wir eine traditionelle Abschiedsfeier für Treffi organisiert!

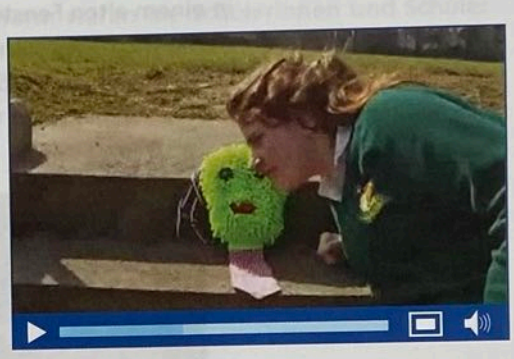
Die folgende Projektskizze veranschaulicht zusammenfassend, wie das interkulturelle Begegnungsprojekt durchgeführt wurde:

Interkulturelles Begegnungsprojekt mit Treffi	
Projektziele	interkultureller Austausch zwischen zwei Schulklassen
Teilaufgaben	1. Treffi einladen 2. die eigene Klasse, Schule und das Land / das Schulleben vorstellen 3. Besuch von Treffi für die Partnerklasse dokumentieren
Nötige Arbeitsschritte	**Vorbereitung:** 1. Themenfindung (Was wollen wir Treffi zeigen?) 2. Gruppenbildung 3. Wahl der Präsentationsform (Foto, Text, Video, Kombination?) 4. Organisation des Besuchs von Treffi in der eigenen Schule: Absprachen mit Schülern, Lehrern, Schulleitung usw. **Durchführung:** Erstellung der Dokumente für die Veröffentlichung in der Schüler-Community (Fotos machen, Texte verfassen, Videos aufnehmen) **Präsentation:** Veröffentlichung in der Schüler-Community **Auswertung:** Kommunikation mit der Partnerklasse online in der Schüler-Community

Interkulturelles Begegnungsprojekt mit Treffi	
Materialien, Hilfsmittel	Arbeitsblätter, z.B. Vordruck für einen Tagebucheintrag zu einem Tag mit Treffi Arbeitsaufträge, z.B. „Macht in Kleingruppen kurze Videoclips, in denen eine Frage von Treffi beantwortet wird."
Projektprodukt(e)	Videos Fototagebuch Word-Dokumente
Präsentationsform	Einträge in der Schüler-Community
Projektauswertung	Die Teilnehmer nehmen die Produkte des Projekts zur Kenntnis und kommunizieren über die Schüler-Community miteinander über Treffis Eindrücke von seinem Aufenthalt in der Partnerschule.

Aufgabe 80

Sehen Sie die Aufnahme *Eine irische Schulaufführung – Teil 2*, die die Klasse gedreht und in der Community veröffentlicht hat.



a) Welche sprachlichen Kompetenzen haben die Lernenden unter Beweis gestellt?

_____

b) Wie würden Sie die Erstellung eines solchen Videos anleiten?

_____

c) Wie würden Sie die sprachliche Korrektur vornehmen?

_____

Die zwei Beispiele für Begegnungsprojekte zeigen zwei Möglichkeiten, die Zielsprache Deutsch zu verwenden, um mit der Umwelt in Kontakt zu kommen oder um mit einer Partnerklasse zu kommunizieren. Bei beiden Projekten können die Lernenden Vergleiche zwischen eigenen kulturellen Gegebenheiten und denen in anderen Ländern (Schulalltag, Ess- und Freizeitgewohnheiten) ziehen und diese ausführlich kommentieren.

Die Welt ins Klassenzimmer holen

Am folgenden Beispielprojekt „Fenster im Fenster" wird deutlich, dass es durchaus möglich ist, auch ohne Besuch in der außerschulischen Welt Einflüsse aus dieser Welt in den fremdsprachigen Deutschunterricht im Sinne des Projektunterrichts zu integrieren und den Schülerinnen und Schülern – in Vorbereitung auf spätere Begegnungsprojekte – die Möglichkeit zu geben, kulturellen Fragen und Zusammenhängen auf den Grund zu gehen (Wicke 2002, S. 18-33).

Schule	Antoninská Schule, Brünn/Brno, Tschechien
Zielgruppe	9. Schuljahr
Dauer	2-3 Schulstunden
Niveau	A2-B1
Projektart	Erkundungsprojekt
Projektziele	Erkundung des Heimatortes, Auseinandersetzung mit der Geschichte, der Landschaft usw.

Projektphasen	A Brainstorming anhand einer Fotocollage B Wahl eines zu bearbeitenden Fotos und der Präsentationsform (in Gruppen) C Erarbeitung des Gruppenprodukts D Veröffentlichung der Produkte in einer Ausstellung und gemeinsame Sichtung E Auswertungsgespräch
Präsentationsform	Ausstellung im Schulgebäude mit Märchen, Werbeanzeigen, Tagebucheintragungen, Interviews, Kurzgeschichten, Bildern usw.
Auswertung	Schriftliche Stellungnahme

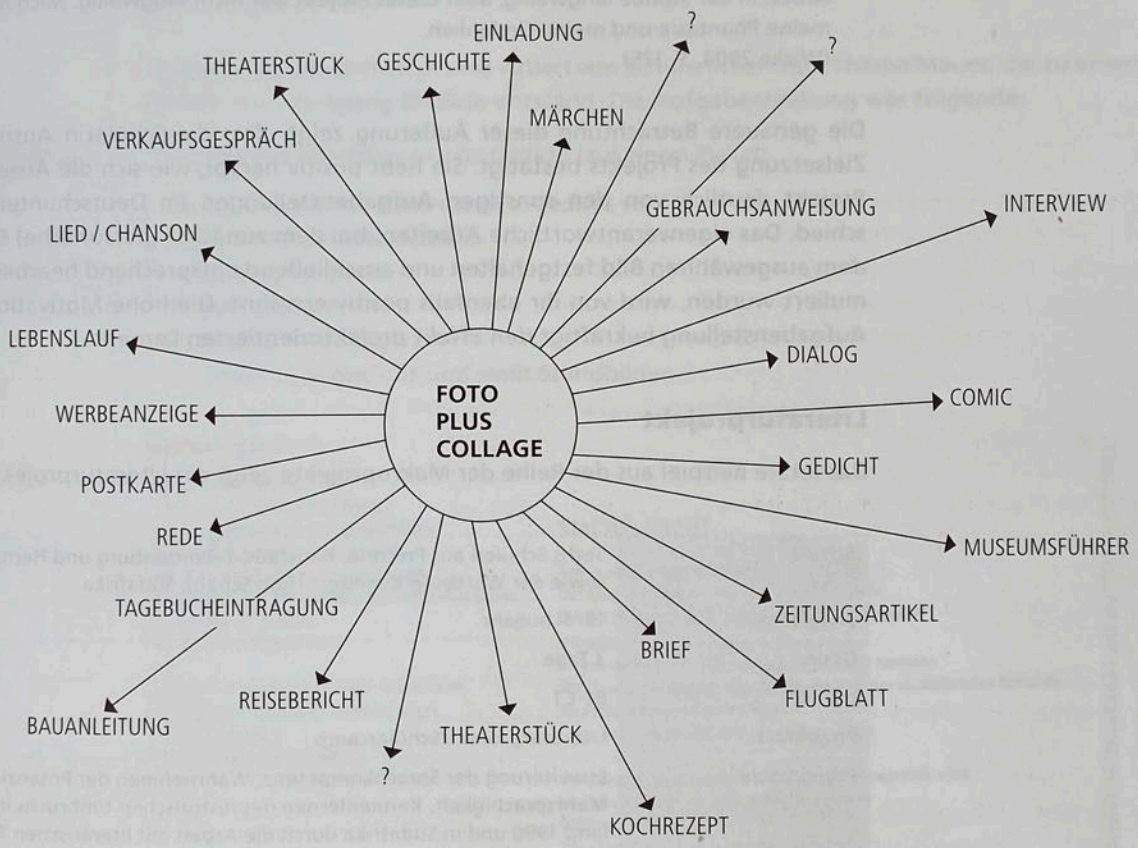
Für dieses Projekt wurden Fotos gemacht, die die abwechslungsreiche Architektur des Heimatortes Brno belegen. In diesem Fall wurden 60 Fotos von Fenstern ausgewählt, die in einem alten Fensterrahmen zu einer Collage zusammengestellt wurden. Die Schülerinnen und Schüler wurden dazu aufgefordert, spontan ihre Eindrücke und Gefühle zu den Fotos zu schildern. So wurden Spekulationen darüber gesammelt, wer möglicherweise hinter den Fenstern wohnte, woran man dies erkennen konnte usw.

(Rainer E. Wicke)

Im Anschluss an dieses erste Brainstorming wurden alle in der Collage enthaltenen Einzelfotos ausgelegt. Die Schülerinnen und Schüler wurden gebeten, zusammen mit einem Partner oder in einer Kleingruppe eines der Bilder auszuwählen und ihre Interpretation zu dem Gebäude, ihre Eindrücke, Vorstellungen und Erwartungen festzuhalten. Dabei wurde den Teilnehmenden an dem Projekt freigestellt, ob sie eine Collage oder Zeichnung, konkrete Poesie oder andere Arbeiten anfertigen wollten. Wichtig war, dass die Schülerinnen und Schüler sich mit ihrem Foto in der Gruppe intensiver auseinandersetzen, es verstehen und gemeinsam eine Bedeutung ausgehend vom Foto aushandeln konnten.

> Über das Bild können wir Zugang bekommen zu eigenen, manchmal längst vergessenen Erlebnissen, eigenen Empfindungen, zur eigenen Psyche. Wir können Handlungen, Emotionen, Beziehungen anderer Menschen nachvollziehen. Wir können historische Räume und Landschaften betreten. Wir können mit Fremdem und Absurdem ebenso konfrontiert werden wie mit Alltäglichem und wohlvertraut Heimeligem.
> (Bertscheit 2001, S. 10)

Fotos lassen sich nicht eindeutig interpretieren, sie vermitteln jedem Betrachter ein anderes Bild. Aber sie weisen in bestimmte Richtungen und geben die Interpretation teilweise vor. Dennoch oder gerade deswegen ist die individuelle, persönliche Interpretation möglich. Illustrationen dieser Art machen neugierig, denn sie werfen Fragen auf, die die Arbeit mit dem Bild auch zu einem persönlichen Erlebnis werden lassen.
Bei der Wahl der Produkt- und Präsentationsform waren die Schülerinnen und Schüler frei. Dennoch brauchten sie Anregungen, in welche Formen ihre Überlegungen einfließen konnten. In diesem Fall stellte die Lehrkraft das folgende Assoziogramm zur Verfügung:



Die Lehrkraft hielt sich bei dem Projekt weitgehend im Hintergrund und wurde nur auf Bitten der Schülerinnen und Schüler – z.B. bei Formulierungsschwierigkeiten – beratend tätig.

Das Verfassen in einer möglichen Textsorte, die das Bild kommentieren sollte, half den Schülerinnen und Schülern, sich klarer über die von ihnen entworfenen Zusammenhänge und Handlungen zu werden und ihren Entwurf zu strukturieren. Weiterhin bereiteten sie ihre Produktpräsentation intensiv vor. Hier waren Lernprozesse zu registrieren, die die Schülerinnen und Schüler in ihrem Lernverhalten nicht eindeutig „vorprogrammierten", sondern ihnen Gelegenheit zur Reflexion und zur eigenen Gestaltung eines Produktes gaben, sodass eine Wechselwirkung zwischen Text und Collage entstand, die letztendlich die Präsentation bestimmte.

Am Ende des Projekts lagen kurze Märchen, Werbeanzeigen, Tagebucheintragungen, Interviews und Kurzgeschichten vor, die gemeinsam mit den Bildern und Arbeiten in einer Ausstellung gesammelt wurden, in der die Schülerinnen und Schüler sie einsehen und nach Belieben die dazugehörigen Texte studieren konnten.

Die Projektauswertung zeigte deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Stadt „aus einem anderen Blickwinkel gesehen" und „mehr um sich und nach oben gesehen und auch die kleinen Dinge beachtet" hatten, wie eine der Schülerinnen im Auswertungsgespräch bestätigte. Sie erwähnte ebenfalls, dass ihr bis dahin gar nicht klar gewesen sei, dass Brno über eine solch vielfältige Architektur verfügte.
Alle Schülerinnen und Schüler wurden in einer Abschlussevaluation zu einer schriftlichen Stellungnahme zu diesem Projekt aufgefordert. Eine Schülerin äußerte sich dazu wie folgt:

> Mir hat gefallen, dass ich mit meiner Phantasie arbeiten konnte. Niemand sagte mir: „Du musst das malen. Du musst das schreiben". Ich konnte machen, was ich wollte. Wenn ich mein Bild malte, konnte ich meine Vorstellungen auf das Papier übertragen. Es hat mich sehr interessiert, weil das eine andere Arbeit war. Das war keine Arbeit, das war Spaß. Üblich ist die Arbeit in der Stunde langweilig, aber dieses Projekt war nicht langweilig. Mich motivierte nur meine Phantasie und meine Gedanken.
> (Wicke 2004, S. 175)

Die genauere Betrachtung dieser Äußerung zeigt, dass die Schülerin Ausrichtung und Zielsetzung des Projekts bestätigt. Sie hebt positiv hervor, wie sich die Arbeit in diesem Projekt deutlich von den sonstigen Aufgabenstellungen im Deutschunterricht unterschied. Das eigenverantwortliche Arbeiten, bei dem zunächst (persönliche) Eindrücke zu dem ausgewählten Bild festgehalten und anschließend entsprechend bearbeitet und formuliert wurden, wird von ihr ebenfalls positiv erwähnt. Die hohe Motivation durch die Aufgabenstellung bekräftigt den Effekt projektorientierten Lernens.

Literaturprojekt

Das letzte Beispiel aus der Reihe der Makroprojekte zeigt ein Literaturprojekt:

Schule	Sechs Schulen aus Pretoria, Kapstadt, Johannesburg und Hermannsburg sowie der Wartburg Kirchdorf High School, Südafrika
Zielgruppe	10. Schuljahr
Dauer	3 Tage
Niveau	B1-C1
Projektart	Literaturprojekt/Schülercamp
Projektziele	Erweiterung der Sprachkompetenz, Wahrnehmen der Potenziale der Mehrsprachigkeit, Kennenlernen des historischen Umbruchs in Deutschland 1990 und in Südafrika durch die Arbeit mit literarischen Texten, Identitätsbildung
Projektphasen	A Kennenlernen und Vorstellung von im Vorfeld erstellten Arbeiten B Austausch zu textorientierten Arbeitsverfahren C Wechsel von Plenar- und teilnehmeraktiven Arbeitsphasen
Präsentationsform	Interaktives Buch
Auswertung	Erstellung einer gemeinsamen Dokumentation, eintägiges Arbeitstreffen zur Erstellung der Dokumentation

2009 initiierte die Fachberaterin Gisela Fasse in Südafrika das Projekt LitAfrika – Eine Lesesafari. Fünfundzwanzig deutsch-fremdsprachige, aber auch einige muttersprachige Schülerinnen und Schüler der Deutschen Schulen trafen sich zu einem dreitägigen Literaturcamp. Es handelte sich hierbei um ein fächerübergreifendes Projekt, das vielfältigste Kompetenzen der Teilnehmenden förderte.

Übergeordnete Ziele des Projekts waren die Förderung sprachlicher Kompetenz, das Kennenlernen des historischen Umbruchs 1990 in Deutschland (Wiedervereinigung) und in Südafrika (Ende der Apartheid) durch die Arbeit mit literarischen Texten und damit im weitesten Sinne Identitätsbildung. Ausgangspunkt für die gemeinsame Arbeit war jeweils ein literarischer Text, der immer – mit Ausnahme der Gedichte – die Geschichte eines Jugendlichen schilderte, der eine Grenzerfahrung gemacht hat.
Als Produkt der Lesesafari war eine Dokumentation des Projekts geplant, ein interaktives Buch, das die Prozesse der gemeinsamen Arbeit zeigen sollte.

Auch dieses Makroprojekt verlief in mehreren Arbeitsschritten: Zu Beginn der drei Projekttage lernten sich die Jugendlichen kennen, trugen sich gegenseitig ihre Texte vor, die schon in Vorarbeit entstanden waren, und gaben sich gegenseitig zu ihren Texten Rückmeldung. Danach erarbeiteten die Schülerinnen und Schüler Präsentationen zu ausgewählten deutschen Kurzgeschichten oder Gedichten. Dabei war es ihnen überlassen, ob sie sich für ein Radiointerview zum literarischen Text, für ein selbst geschriebenes Lied, ein Theaterstück oder ein Hörspiel entschieden. Ziel war aber immer, durch die Erarbeitung dieser neuen Produkte zu erkennen, dass Geschichte etwas mit dem individuellen Menschen zu tun hat.

Das folgende Beispiel zeigt eine Arbeit von Schülerinnen zum Thema Mauer, die zu einem Gedicht von Lebogang Mashile entstand. Die Aufgabenstellung war folgende:

Aufgabenstellung

Erstellt eine Mindmap zu dem Gedicht (auf einem Plakat).

Bereitet eine Präsentation zu dem Gedicht vor:

- Erzählt eine Geschichte.
- Spielt eine Szene.
- Malt ein Bild.
- Klebt eine Collage.
- Sprecht das Gedicht und stellt Standbilder.

BARBED WIRE

Time is a barbed wire fence
Crawling over the walls of history
Wrinkled footpaths on my granny's face
I taste the grace that laced her pace
That made them call us a forgiving race
The border between my lips and distorted disgrace
Is my morality bending
My spine refusing to break

Barbed wire sprawling through experiences
Freedom will smooth the serrated edges
Prison is any place
Where I do not see myself

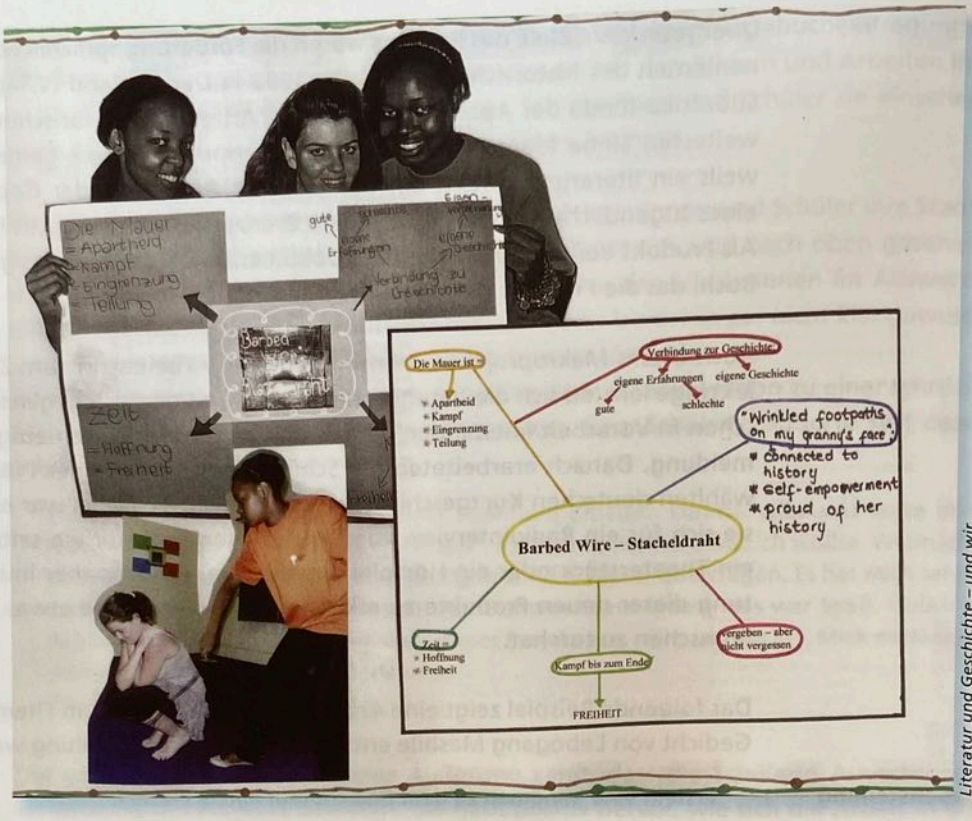
STACHELDRAHT

Zeit ist ein Stacheldrahtzaun
Der über die Mauern der Geschichte kriecht
Faltige Pfade auf dem Gesicht meiner Großmuter
Ich schmecke ihrem leichten Gang nach
Wegen dem sie uns eine verzeihende Rasse nannten
Die Grenze zwischen meinen Lippen und der entstellenden Schande
Ist meine Moral die sich krümmt
Mein Rückgrat das sich zu brechen weigert

Stacheldraht der durch Erfahrungen hin ausgerollt wird
Freiheit wird die gespitzten Kanten glätten
Gefängnis ist überall da
Wo ich mich selbst nicht sehe

Literatur und Geschichte – und wir

Collage



Literatur und Geschichte – und wir.

Die Collage zeigt, wie sich die Schülerinnen mit dem Gedicht *Stacheldraht* beschäftigt haben. Die Mindmap auf dem Plakat ist die Vorbereitung für die Szene, die die Mädchen zur Aussage des Gedichts stellen und die mit einem Foto festgehalten wird.
Mit der Gestaltung dieses Projekts belegte Fasse, dass Lernende in einem kreativ und handlungsorientiert ausgerichteten Deutschunterricht zu besonderen Lern- und Arbeitsleistungen motiviert werden können (Will 2010, S. 26).

Sie haben sicher beim Lesen der Makroprojekte gedacht, dass die Planung und Durchführung eines solchen großen Projekts eine besondere Herausforderung ist. In der nächsten Aufgabe möchten wir Ihnen ein Raster mit Leitfragen präsentieren, das bei der Planung einer Projektarbeit helfen kann. Lernen Sie es kennen, indem Sie die Fragen für das Literaturprojekt beantworten.

Aufgabe 81

Beantworten Sie die Leitfragen zur Planung und Durchführung von LeseSafari Afrika.

Leitfragen für die Planung und Durchführung des Makroprojekts LeseSafari Afrika	
1. Welches Ziel verfolgt das Projekt?	
2. Welche Aufgaben müssen bearbeitet werden?	
3. Welche Arbeitsschritte sind notwendig?	
4. Wer arbeitet mit wem zusammen? Wer übernimmt in der Gruppe welche Aufgaben?	*Freie Wahl der Partner und Gruppenmitglieder* *Abstimmung innerhalb der Gruppen, Hilfestellung durch die Moderatoren*
5. Welche Materialien/Hilfsmittel sind nötig?	

Leitfragen für die Planung und Durchführung des Makroprojekts LeseSafari Afrika	
6. Welches Produkt / welche Produkte entstehen?	
7. Welche Präsentationsform eignet sich für die Vorstellung der Projektergebnisse?	
8. Wie wird die Arbeit im Projekt ausgewertet?	

Zusammenfassung

Sie haben in diesem Teilkapitel eine Reihe von Mikro- und Makroprojekten kennengelernt und haben gesehen, wie sich projektorientiertes Lernen aus dem Unterricht heraus, aber auch unterrichtsübergreifend ergeben kann. Es fördert bei den Lernenden eine Vielzahl von Kompetenzen. Die meisten entwickeln sich unmittelbar dadurch, dass die Lernenden miteinander agieren, sprechen, schreiben und ein gemeinsames Ziel erarbeiten: durch Interaktion.
Sie haben aber sicher auch bemerkt, dass projektorientiertes Arbeiten auch einige Kompetenzen voraussetzt, die sich Schritt für Schritt, Projekt für Projekt aufbauen werden.
Wie Sie behutsam und Schritt für Schritt Projektkompetenz fördern können, davon handelt das nächste Teilkapitel.

4.3 Lehrerrolle im Projektunterricht

Ein projektorientierter Unterricht, wie er oben beschrieben wurde, erfordert eine Veränderung der Lehrerrolle: Die Lehrkraft steuert den Lernprozess in projektorientiertem Unterricht nicht allein, vielmehr übernimmt sie die Rolle des Vermittlers, des Lernberaters und Helfers. Sie wird vom Kontrolleur zum Monitor des Unterrichtsgeschehens und delegiert die Verantwortung für die Gestaltung des Unterrichts und seiner Inhalte so weit wie möglich an die Schülerinnen und Schüler. Darüber hinaus erhalten die Schülerinnen und Schüler ebenfalls Gelegenheit dazu, ihre Mitschüler um Hilfe zu bitten, die an den gleichen oder aber auch an unterschiedlichen Themen zu dem betreffenden Projekt arbeiten.

In diesem Teilkapitel wollen wir erreichen, dass Sie
- sich der Rolle als Lehrerin / als Lehrer im Projektunterricht bewusst sind,
- Ihre Lernenden bei projektorientiertem Arbeiten unterstützen können.

Zu Beginn möchten wir Sie einladen, sich Beispiele für projektorientiertes Lernen aus Ihrem Unterrichtsalltag vor Augen zu führen.

Aufgabe 82

Beschreiben Sie Beispiele für Miko- oder Makroprojekte, die Sie durchgeführt haben.
a) Nennen Sie positive Erfahrungen oder Schwierigkeiten, die Sie als Lehrende hatten.

durchgeführte Unterrichtsprojekte	positive Erfahrung	Schwierigkeiten

b) Wenn Sie selbst noch keine Projekte durchgeführt haben, lesen Sie noch einmal die in Teilkapitel 4.1 und 4.2 beschriebenen Projekte und listen Sie auf, welche Aktivitäten die Lehrkraft übernimmt.

Vielleicht hat Ihnen diese Reflexion auch Ihre Rolle bei dieser Art von Unterricht noch einmal vor Augen geführt?

Lehrende sorgen bei Projektunterricht dafür, dass den Schülerinnen und Schülern Materialien und Geräte zur Verfügung gestellt werden, mit deren Hilfe sie selbstständig recherchieren können. Dazu gehören Wörterbücher ebenso wie altersgerechte Fachbücher und Nachschlagewerke. Auch ein Zugang zum Internet sollte vorhanden sein. Es kann nicht immer davon ausgegangen werden, dass alle diese Dinge im Klassenzimmer in einer Informationsecke zur Verfügung gestellt werden können, daher muss die Lehrkraft auch darauf achten, dass die Schülerinnen und Schüler bei der Projektarbeit Zugang zur Schulbibliothek erhalten. Im Bedarfsfall nutzt die Lehrkraft ihren Informationsvorsprung, indem sie den Schülerinnen und Schülern Wege aufzeigt, wie sie Schwerpunkte in ihrer Arbeit setzen, Ziele erreichen und besondere Methoden anwenden können. Weiterhin hilft sie ihnen bei der sprachlichen Bewältigung von Problemen, indem sie auf Nachfragen Formulierungsvorschläge unterbreitet und/oder bei der Dekodierung schwieriger Texte behilflich ist. Die Lehrkraft betrachtet sich im Projektunterricht auch selbst als Lernende, die/der eigene Erfahrungen hinterfragen und erweitern kann.

Wenn Sie als Lehrende die Rolle des Moderators bei projektorientiertem Arbeiten effektiv ausfüllen wollen, gilt es dieselben Hinweise zu beachten, wie wir sie zur Steuerung von Gruppenarbeitsprozessen in Teilkapitel 2.1.2 gegeben haben. Dort haben wir geschrieben:

Das Lehrerverhalten konzentriert sich während der Gruppenarbeit auf:

- die begleitende Beobachtung,
- die Beratung der Gruppenprozesse,
- das Anregen weiterer Lösungsvorschläge,
- das lernwirksame Sicherstellen der Ergebnisse zum Beispiel durch mündliche/schriftliche Zusammenfassung an der Tafel oder auf Folie.

Die Interaktion zwischen der Lehrkraft und den einzelnen Gruppen muss dabei von einer kollegialen Atmosphäre geprägt sein.

Die Steuerung von Projektvorhaben, die über mehrere Unterrichtsstunden hinausgehen, erfordert aber manchmal zusätzliche Maßnahmen der Lehrkraft.

Wenn Sie Ihre Lernenden in größeren Projekten intensiv betreuen wollen, lassen Sie in zeitlichen Abständen Zwischenberichte anfertigen, bei denen sich die Projektbeteiligten gegenseitig – vielleicht mithilfe des folgenden oder eines ähnlichen Formulars – über den Stand der Arbeit informieren. Die Formulare können Sie auch im Klassenzimmer aushängen lassen, damit die jeweiligen Gruppen sich gegenseitig helfen und beraten können (Wicke 2004, S. 175).

Zwischenbericht

Name(n): _____

Projekt: _____

Projektplanung

Bisher erledigte Arbeiten:

_____

_____

_____

_____

Vorhandene Materialien und Informationen:

_____

_____

_____

_____

Nächste Arbeitsschritte und ihre Ziele:

Arbeitsschritt/Ziel	verantwortlich:
1.	
2.	
3.	
4.	

Zusammenfassung

Bei der Betreuung von projektorientiertem Lernen gilt in besonderem Maße, was für die Steuerung von Gruppenarbeitsprozessen und für das autonome Lernen gilt. Im Folgenden zeigen wir, wie Sie die Fähigkeit zu selbstständigem Lernen schrittweise aufbauen können.

4.4 Projektkompetenz aufbauen

Mit diesem Teilkapitel möchten wir erreichen, dass Sie
- wissen, wie Sie zunehmend intensiver projektorientiertes Lernen in Ihren Unterrichtsalltag integrieren können,
- wissen, welche Kompetenzen Ihre Lernenden aufbauen müssen, um komplexe Lernaufgaben erfolgreich bearbeiten zu können.

projektorientiert lernen lernen

Um mit Projektvorhaben nicht auf großen Widerstand zu stoßen, bedarf es einerseits der behutsamen Heranführung von Schülerinnen und Schülern und ihren Lehrkräften an Formen des projektorientierten Lernens. Andererseits muss diesem der exotische Charakter genommen werden, den es teilweise in der schulischen Praxis (noch) hat.

Wenn Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Schulleitung erleben, dass sich die Arbeit mit dem Lehrwerk und der Projektunterricht nicht gegenseitig ausschließen, sondern sich sinnvoll kombinieren lassen, kann erfahrungsgemäß ein großer Teil vorhandener Ressentiments abgebaut werden.

Nicht nur Ihre Lernenden, sondern auch Sie selbst bereiten sich über verschiedene Mikroprojekte Schritt für Schritt auf die Durchführung von Groß- oder Makroprojekten vor. Möglicherweise sind Sie ja in Ihrer Ausbildung und Berufsvorbereitung nicht mit Projektunterricht in Berührung gekommen. Sie werden bei der behutsamen Heranführung Ihrer Schülerinnen und Schüler an den Projektunterricht bemerken, welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten Sie bei Ihren Schülerinnen und Schülern voraussetzen, welche Aufgaben Sie ihnen zur eigenverantwortlichen Bewältigung vorschlagen und welche Präsentationsformen Sie erwarten können.
Im besten Fall erarbeiten Sie sich zunächst Mikroprojekte im Rahmen Ihres Unterrichts und bauen so die für projektorientierte Arbeit notwendigen Kompetenzen langsam auf. Michael Schratz empfiehlt für den Anfang:

> Ein zu großes Projektvorhaben kann gerade bei den ersten Versuchen abschreckend wirken. Hier ist vorerfahrungsbezogene (Selbst-)Einschätzung, am besten mit projekterprobten Kolleginnen, gefragt, damit der Umgang mit dem nach wie vor wenig Vertrauten nicht zu einem Abenteuer mit völlig unabschätzbarem Ausgang wird.
> (Schratz 1996, S. 121)

Grundlegende Voraussetzung ist eine langsame Heranführung der Lernenden an selbstgesteuertes Lernen.

Hinführung zum projektorientierten Lernen

Benutzung von Hilfsmaterialien wie Wörterbücher, Internet etc.

1. Förderung selbstständigen Lernens

- Erziehung zur Selbstständigkeit durch entsprechende Arbeitsaufträge,
- Reduzierung des lehrerzentrierten Unterrichts auf ein Mindestmaß,
- Berücksichtigung von kreativen Arbeitsformen, Experimenten und Recherchen in der fremden Sprache,
- Verwendung unterschiedlicher Sozialformen,
- erste Öffnung der Schule nach außen,
- Arbeiten an Mikroprojekten in Einzel- und Doppelstunden,
- Integration kreativer und handlungsorientierter Arbeitsformen.

↓

2. Lernen mit einem Arbeits- oder Wochenplan

- Einführung der Wochenplanarbeit durch Einführung einer Zusammenstellung verschiedener Aufgaben und Übungen mit unterschiedlichen Bearbeitungsmöglichkeiten sowie Verstehenshilfen und weitere Impulse,
- (angeleitetes) Arbeiten mit Arbeitsplänen,
- weitere Arbeit in Mikroprojekten,
- erste Ausrichtung auf fächerübergreifenden Unterricht.

↓

3. Lernen in Lernzirkeln und an Stationen

- Einführung in die Arbeit an Stationen durch festgelegte Lernzirkel: Inhalte, Aufgaben, Übungen, Abfolge, Zeitraum usw.,
- Heranführung an selbstständiges Lernen an Stationen,
- (mikro)projektorientierte Ausrichtung von Stationen,
- Anleitung zu eigenen Recherchen.

↓

4. Öffnung der Schule nach außen

- Besuch in außerschulischen Institutionen,
- Heranführung an aufwendigere Präsentationsformen,
- Anleitung zur Durchführung erster Makroprojekte.

↓

5. Eigenverantwortliches Lernen in Einzel- und Gruppenarbeit

- Einsatz aller Formen des selbstorganisierten und selbstgesteuerten Lernens.

(nach: Wicke 2004)

Wir möchten diese Darstellung ein wenig erläutern:
Die Erziehung der Lernenden zur Selbstständigkeit (siehe 1.) beginnt im fremdsprachigen Deutschunterricht schon sehr früh. Der lehrerzentrierte Unterricht, in dem die Lernimpulse (fast) ausschließlich von der Lehrkraft ausgehen, soll auf ein notwendiges Maß reduziert werden. Dies können Sie erreichen, indem Sie unterschiedliche Sozialformen wie Partner- und Gruppenarbeit anleiten. Gleichzeitig können Sie die Arbeitsaufträge alternativ und offener gestalten, indem Sie die Schülerinnen und Schüler behutsam zu eigenen, kreativen Bearbeitungsformen und Lösungen anleiten.

In einer Aufgaben- und Übungstypologie (siehe 2.) stellen Sie – vielleicht gemeinsam mit Ihren Lernenden – die verschiedenen Aufgaben und Übungen zusammen, mit denen Recherchen vorgenommen oder Probleme gelöst werden können. Zu solchen Aktivitäten gehören nicht nur Auswahl- oder Ankreuzübungen, mit denen z.B. das Textverständnis überprüft werden kann, sondern auch Aufgaben wie z.B. die angeleitete eigene Recherche im Internet, das Anfertigen von Protokollen usw.

Eine solche Typologie hilft Ihnen und Ihren Schülern bei der Erstellung von Arbeits- oder **Wochenplänen**, die von den Lernenden ganz selbstständig bearbeitet werden. So bearbeiten die Schülerinnen und Schüler z.B. einen literarischen Text zu Hause und präsentieren ihre Ergebnisse anschließend in der Klasse.

Wenn Sie nun den 3. Punkt (Lernen in Lernzirkeln und Stationen) ansehen, fällt Ihnen sicher auf, dass die einzelnen Abschnitte des Rasters aufeinander aufbauen. Wenn Sie Ihre Schülerinnen und Schüler behutsam an die in 1. und 2. erwähnten alternativen Arbeitsverfahren herangeführt haben, so können Sie erwarten, dass sie auch dazu in der Lage sein werden, selbstständig – allein oder zu zweit oder in Kleingruppen – Aufgaben zu lösen, die im Klassenzimmer an unterschiedlichen **Stationen** ausgelegt werden. Für die Lösung der Aufgaben in diesem Lernzirkel müssen Sie in Kenntnis Ihrer Lerngruppe genügend Zeit einplanen, sodass die Schülerinnen und Schüler (im oder entgegen dem Uhrzeigersinn) zur nächsten Station und einer neuen Aufgabe wechseln können.

Öffnung der Schule nach außen (siehe 4.) verdeutlicht, dass Sie Ihre Schülerinnen und Schüler erst dann zur Bearbeitung von größeren Projekten motivieren können, wenn sie bereits genügend Kompetenz in dieser Hinsicht erworben haben.
Nur durch den sukzessiven Aufbau über mehrere (Schul-)Jahre in fachlicher und methodischer Hinsicht wird es möglich sein, auch die Formen des selbstständigen Lernens, wie sie unter 5. vorgeschlagen werden, einplanen zu können.

Beginnen Sie mit Mikroprojekten, die sich logisch aus Ihrem Unterricht heraus ergeben und die erst einmal sehr kurz sind (1–2 UE). Probieren Sie mehrere aus und sprechen Sie dann mit einer erfahreneren Kollegin oder einem Kollegen über Ihre Erfahrungen. In Teilkapitel 4.3 haben Sie gesehen, wie Sie Projekte mithilfe von Zwischenberichten dokumentieren können. Diese Dokumente werden Sie bei einem solchen Gespräch unterstützen. Führen Sie dann weitere Mikroprojekte durch, bevor Sie gemeinsam mit interessierten Kollegen ein sprachunterrichtsübergreifendes Projekt über einen Tag planen. Erst wenn dieses gelungen ist und Sie vielleicht auch Mitstreiterinnen und Mitstreiter gewonnen haben, sollten Sie an die Planung eines Makroprojekts denken, das dann auch fächerübergreifend angelegt sein kann und von mehreren Kollegen an Ihrer Schule oder Einrichtung getragen wird.

Zusammenfassung

Projektarbeit soll und muss also Schritt für Schritt eingeführt werden, um den stetigen Kompetenzzuwachs der Lernenden zu fördern und sie behutsam auf die Arbeit an größeren und umfangreicheren Projekten vorzubereiten. Durch die behutsame Heranführung an komplexere Aufgaben- und Problemstellungen kann das Ziel erreicht werden, die Lernenden selbstständig und auch über längere Zeiträume an solchen Makroprojekten arbeiten zu lassen.
Diese Kompetenzen können nicht in einzelnen Schuljahren oder kurzen Kursphasen erworben werden. Projektarbeit muss vielmehr im Verbund mit anderen Verfahren zu einem festen Bestandteil der schulischen Arbeit in allen Altersstufen, Klassen und Jahrgängen werden und damit zum festen Repertoire des Unterrichts gehören.
Kompetenzen, die für projektorientiertes Lernen notwendig sind, erwerben Lernende auch nicht nur im Projektunterricht. Sie sollten auch im Regelunterricht Gelegenheit haben, möglichst selbstständig, in wechselnden Arbeits- und Sozialformen miteinander und erkundend zu arbeiten.

4.5 Projekte planen

Sie haben nun viele Beispiele für spannende Projekte gesehen, Sie haben die Planungs- und Durchführungsschritte eines Projekts, wichtige Aspekte für die Arbeit von Projektgruppen und verschiedene Produkt- und Präsentationsformen kennengelernt.

Wir möchten Sie zum Abschluss dieses 4. Kapitels dazu ermuntern, ein eigenes Literaturprojekt für Ihren Unterricht zu planen. Unser Vorschlag ist, dass dabei lyrische Texte im Mittelpunkt stehen und dass Sie zunächst einmal ein Mikroprojekt ins Auge fassen. Benutzen Sie dazu all das, was wir Ihnen in diesem 4. Kapitel zur Verfügung gestellt haben.

Lassen Sie sich aber zunächst von einem Blick in den Unterricht an der Deutschen Schule Barcelona motivieren. Hier führte ein Kollege im Rahmen seines Deutschunterrichts ein Mikroprojekt zu dem Gedicht *Ein Landei in der Metropole* von Erich Kästner (1930) durch. Ziel des Projekts war, dass die Lernenden persönliche Zugänge zu dem Gedicht von Kästner finden sollten. Die Unterrichtssequenzen zeigen Aktivitäten, die Sie eventuell auch in Ihrem Projekt aufgreifen möchten. Werfen Sie also zunächst einen Blick hinein in den Projektunterricht und lassen Sie sich inspirieren:

Ort, Jahr	Deutsche Schule Barcelona, 2011
Zielgruppe	fremdsprachige und muttersprachige Schülerinnen und Schüler der 9. Schulstufe
Lehrkraft	Hans Peter Schmähling
Lernziel	ein Gedicht verstehen können, ein Gedicht nach Strukturvorgaben schreiben können
Lernmaterial	*Ein Landei in der Metropole*, Gedicht von Erich Kästner, 1930

Aufgabe 83

Lesen Sie zuerst die Arbeitsanweisungen des Lehrers und sehen Sie dann den Zusammenschnitt *Mikro-Projekt zu einem Gedicht*. Welche Teillernziele erreicht der Lehrer mit den drei skizzierten Schritten des Projekts?

Schritt	Arbeitsanweisungen des Lehrers	Teillernziel des Projekts
1	Ordnet die Textteile, die ihr im Kuvert findet, sodass ein zusammenhängender Gedichttext entsteht. Arbeitet dabei zu zweit. Tragt euren Mitschülern eure Version des Gedichts anschließend vor.	
2	Besprecht gemeinsam, wie sich das besagte Landei in der Großstadt fühlt. Sucht für die Gefühle nach Beweisen im Gedichttext. Wählt dann eines der Gefühle aus und stellt es in Form eines Standbildes ohne Worte dar. Eure Mitschüler sollen das Gefühl, das ihr dargestellt habt, erraten. Arbeitet dabei zu fünft zusammen.	
3	Schreibt selbst eine Strophe eines ähnlichen Gedichts. Benutzt dafür als Ausgangspunkt den Satz auf dem Arbeitsblatt: Wir stehen gemeinsam auf der Placa Cataluña rum und haben fünf Stunden Zeit ... Die Verse eures Gedichts müssen sich nicht reimen. Arbeitet zu zweit. Tragt eure Gedichtstrophe anschließend in der Klasse vor.	

Sicher fällt Ihnen sofort ein, wie man nun mit den entstandenen Schülertexten weiterarbeiten könnte. Gibt es in Ihrem Klassenraum eine Pinnwand, an der die Schülerinnen und Schüler ihre Texte präsentieren könnten? Haben Sie Ihre Schülerinnen und Schüler schon einmal zu gegenseitigem Feedback zu ihren Texten ermuntert? Die Vorgabe könnte zunächst einmal lauten: Wer hat das schönste Lob zum vorgetragenen Text? ... Und schon sind Sie mitten in der Projektplanung.

Überlegen Sie sich in der nächsten Aufgabe, ob und wie Sie in Ihrem Unterricht mit literarischen Texten projektorientiert arbeiten könnten. Vielleicht haben Sie ja schon eigene Erfahrungen mit Gedichten im Unterricht gemacht? Vielleicht möchten Sie dabei mit einer Kollegin oder einem Kollegen zusammenarbeiten?

Aufgabe 84

Planen Sie ein eigenes Projekt zur Arbeit mit lyrischen Texten mit Ihrer Lerngruppe.

a) Wählen Sie einen literarischen Text / ein Gedicht aus, zu dem Sie das Projekt realisieren möchten.

b) Füllen Sie das Projektplanungsraster für Ihre Projektidee aus.

Leitfragen für die Planung und Durchführung eines Projekts	
1. Welches Ziel verfolgt das Projekt?	
2. Welche Teilaufgaben müssen bearbeitet werden?	
3. Welche Arbeitsschritte sind notwendig?	
4. Wer arbeitet mit wem zusammen? Wer übernimmt in der Gruppe welche Aufgaben?	
5. Welche Materialien/Hilfsmittel sind nötig?	
6. Welches Produkt / welche Produkte entstehen?	
7. Welche Präsentationsform eignet sich für die Vorstellung der Projektergebnisse?	
8. Wie wird die Arbeit im Projekt ausgewertet?	

c) Stellen Sie Ihre Projektidee und die Planung Ihren Kolleginnen und Kollegen vor, kommentieren Sie die Planung der anderen.

5 Praxiserkundungsprojekt planen

Abschließend möchten wir Sie darin unterstützen, ein Praxiserkundungsprojekt zu planen und durchzuführen.

Das **Praxiserkundungsprojekt** ist ein wichtiges Instrument für Ihre Professionalisierung als Lehrkraft. Mit dem Praxiserkundungsprojekt untersuchen Sie einen Aspekt des Unterrichtens, der Ihnen persönlich wichtig ist oder der für Sie neu oder interessant ist.

Die Erkundung erfolgt durch die Formulierung einer Beobachtungs- oder Forschungsfrage. Diese Fragestellung hat entweder etwas zu tun mit Inhalten dieser Einheit von *Deutsch Lehren Lernen* oder mit Ihren persönlichen Erfahrungen im Unterricht in Bezug auf Aspekte des Lehrens, die in dieser Einheit zur Sprache kommen.

Sie kann beispielsweise folgendermaßen formuliert werden:

- Wie ist ... in meinem Unterricht? / Wie ist XY in einem Unterricht, den ich beobachte?
- Wie reagieren die Lernenden, wenn ich ...?
- Was kann ich bei meinen Lernenden oder in einem Unterrichtsmitschnitt beobachten zu dem Aspekt XY und wie verändert das meinen künftigen Unterricht?

Auf diese Frage suchen Sie entweder allein oder gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen Antworten in Ihrem Unterricht. Sie sammeln Daten durch Beobachtung, durch Fragebögen oder durch Notizen. Anschließend werten Sie die Daten aus und verstehen nun bestimmte Prozesse im Unterricht besser und verändern möglicherweise einen Aspekt Ihres Unterrichts.

Ziel der Praxiserkundung ist, dass Sie

- sich diejenigen Fragen, die Sie mit Blick auf Aufgaben, Übungen und Interaktion im Sprachunterricht besonders beschäftigt haben, bewusst machen,
- durch die Erkundung einer dieser Fragen neue Wege und Ideen für die Unterstützung Ihrer Lernenden im Sprachlernprozess und für die Planung Ihres Unterrichts entwickeln können.

Um Fragen für die Praxiserkundungsprojekte zu finden, die in Zusammenhang mit den Inhalten dieser Einheit stehen, erinnern Sie sich noch einmal:

Aufgabe 85

Sehen Sie sich noch einmal Ihre Notizen und Arbeitsblätter an und erinnern Sie sich an die Gespräche mit Ihren Kolleginnen und Kollegen. Notieren Sie.

Für mich war in dieser Einheit neu:

Besonders interessant finde ich:

Nicht zustimmen kann ich:

Ich möchte mehr wissen über:

Die Ergebnisse der Aufgabe 85 können Impulse für das Finden und Formulieren von Erkundungsfragen zu dieser Einheit sein. Wir geben Ihnen noch einige weitere:

Zur Verteilung von Aufgaben und Übungen in Lernfeldern (siehe Teilkapitel 1.1.3)

Möchten Sie sich intensiver mit dem Lernfeldermodell auseinandersetzen? Dann lohnt es sich, doch einmal zu überprüfen, wie sich der Anteil der Lernaktivitäten ihrer Lernenden auf die einzelnen Lernfelder verteilt. Sind die Lernfelder gleichmäßig in Ihrem Unterricht repräsentiert? Welches Lernfeld nimmt prozentual mehr Raum ein? Gibt es ein Lernfeld, das besonders schwach repräsentiert ist? Was könnten Sie tun, um das zu ändern?

Eine Alternative könnte sein, dass Sie zwei, drei Unterrichtseinheiten hintereinander planen, in denen Sie dem Training von sprachlicher Flüssigkeit mehr Raum geben und anschließend Lernende befragen, ob sie einen Unterschied bemerkt haben, oder Sie beobachten, ob die Schülerinnen und Schüler flüssiger sprechen oder kommunizieren.

erfolgsorientierte Übungen (siehe Teilkapitel 1.2.2)

Sie stellen als Lehrkraft sicher fest, dass Lernende manchmal demotiviert sind und trotz vielen Übens nicht besser werden. Untersuchen Sie doch einmal die von Ihrem Lehrwerk vorgeschlagenen Übungen nach den Kriterien in Teilkapitel 1.2.2. Versuchen Sie Übungsformen, die Sie hier in dieser Einheit kennengelernt haben, einzusetzen und beobachten Sie Ihre Lernenden: Machen sie weniger Fehler bei den Übungen? Brauchen sie weniger Unterstützung? Machen die Übungen ihnen mehr Spaß? Was bedeutet das für Ihren weiteren Unterricht?

Oder Sie analysieren alternativ dazu einen Unterrichtsmitschnitt oder den Unterricht einer Kollegin und beobachten, wie Lernende auf Übungen reagieren: Welche sind motivierend? Welche sind erfolgsorientiert? Welche sind so, dass viele Fehler vorprogrammiert sind? Wie reagieren die Lernenden auf solche Übungen?

Arbeits- und Sozialformen (siehe Kapitel 2)

Wie wir wissen, sind Lehrende stark davon geprägt, wie sie selbst unterrichtet wurden. Oft dominiert eine Sozialform im Unterricht, sie ist zur Routine geworden. Beobachten Sie Ihren eigenen Unterricht oder den einer Kollegin: Welche Sozialform dominiert? Wie interagieren die Lernenden untereinander und wie interagieren sie mit der Lehrkraft? Wie viel sprachliches Handeln provoziert die Sozialform bei den Lernenden? Werten Sie Ihre Beobachtungen aus und ziehen Sie Folgerungen daraus für Ihren Unterricht.
Ein weiterer Aspekt, der Sie vielleicht interessieren könnte, ist Ihre Rolle als Lehrkraft bei kooperativen Arbeits- und Sozialformen. Möglich wäre aber auch zu erkunden, was im Unterricht passiert, wenn Sie Aufgaben an Gruppenmitglieder übergeben und die Rollen, die in dem Kapitel beschrieben sind, durch Lernende übernehmen lassen.

Schaffen einer positiven Lernatmosphäre (siehe Teilkapitel 2.3.1)

Die Art und Weise, wie wir Lernenden Rückmeldung geben auf das, was sie in der Fremdsprache schreiben oder sprechen, ist für den Lernprozess und die Atmosphäre im Klassenzimmer und nicht zuletzt für die Interaktion zwischen den Lernenden und Ihnen und den Lernenden untereinander wesentlich. Vielleicht interessiert es Sie, herauszufinden, welche Art der Rückmeldung Ihre Lernenden gut finden, welche sie motivierend und unterstützend finden? Experimentieren Sie, beobachten Sie und befragen Sie Ihre Klasse. Die Ergebnisse könnten Ihr professionelles Handeln beeinflussen.

flüssiges Sprechen trainieren (siehe Teilkapitel 3.1.3)

Flüssiges Sprechen in der Fremdsprache zu erreichen, ist mit das Schwierigste. Vielleicht möchten Sie die Art der Übungen, die dazu in dieser Einheit vorgestellt wurden, mit Ihrer Lerngruppe ausprobieren? Adaptieren Sie die Übungen, die Ihnen Ihr Lehrwerk vorschlägt, wenn das Lernziel Sprechen ist und beobachten Sie, was passiert: Sind die Lerneräußerungen flüssiger? Verständlicher? Kommen sie mit weniger Pausen und Verzögerungen? Sprechen die Lernenden freier / ohne auf das Buch/Blatt sehen zu müssen? usw. Welche Erkenntnisse bringen Ihnen die Beobachtungen?

projektorientiert arbeiten (siehe Kapitel 4)

Sie möchten vielleicht ein Mikroprojekt gestalten und ausprobieren? Planen Sie ein Mikroprojekt, das in Ihren Unterricht passt, führen Sie es durch und befragen Sie anschließend Ihre Lernenden: Wo hätten sie mehr oder weniger Unterstützung durch die Lehrkraft gebraucht? Wie gefiel die Projektarbeit in Bezug auf die Zusammenarbeit mit anderen, die Aktualität und Authentizität der Inhalte, die Form der Präsentation usw.? Wie bewerten sie, was sie durch diese Form des Lernens erworben haben?
Was bedeutet diese Erfahrung mit Projektarbeit für Sie als Lehrkraft?

Aufgabe 86

Formulieren Sie nun Ihre Praxiserkundungsfrage und notieren Sie Ihre Aktivitäten zur Erkundung der Frage.

Was ich erkunden möchte ist:

Dies weiß ich bereits zu dieser Frage:

Ich möchte dabei so vorgehen:

Meine Ergebnisse sammle ich so:

Die Ergebnisse meiner Erkundung stelle ich so dar:

Zum Abschluss

Wir hoffen sehr, dass Sie durch die Beschäftigung mit der Einheit und die Auswertung der Praxiserkundungsprojekte eine Menge Anregungen erhalten haben. Wir hoffen insbesondere, dass Sie einen neuen Blick auf das Geschehen im Klassenzimmer und auf die Interaktion mit dem Lernmaterial und zwischen den Personen, die im Unterricht zusammen sind, werfen konnten. Der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen war hoffentlich fruchtbar und wird in der einen oder anderen Form anhalten, sodass die Beschäftigung mit Aufgaben, Übungen und Interaktion ein Ausgangspunkt für Ihr eigenes Weiterlernen als Lehrerin oder Lehrer sein wird.

Lösungsschlüssel

Für Aufgaben, die Ihre Erfahrungen ansprechen oder die nach Ihren Vorstellungen fragen, geben wir keine Lösungen an. Bei Aufgaben, die nach Vermutungen usw. fragen, wird eine mögliche Lösung angeboten.

Aufgabe 1

Die Begriffe Aufgaben und Übungen werden hier synonym verwendet. Übungen werden als etwas außerhalb der Praxis beschrieben. Das heißt, Übungen haben hier in diesem Zitat ausschließlich den Zweck, Wortschatz oder Grammatik isoliert zu trainieren.

Aufgabe 3

a) Aufgabe ist Lernaktivität 2, Übung ist Lernaktivität 1
b) Wichtige Wörter zum Thema Umzug werden wiederholt und neue eingeführt. Damit wird die Aufgabe, Aktivität zwei, vorbereitet.

Aufgabe 4

	Übung 1	Übung 2	Übung 3
Teillernziel	*Wortschatz zum Thema festigen*	Vergangenheitsformen üben	Textmuster kennenlernen
Lernaktivität	*aus der Lektion die Wörter/Ausdrücke notieren, die für eine Postkarte relevant sein könnten*	ein Erlebnis in drei Sätzen wiedergeben	verschiedene geschriebene Postkarten lesen, vergleichen: Sprache? Anrede? An wen gerichtet?

Aufgabe 6

Lernende sind beteiligt bei der Vorbereitung: sie erstellen ihre eigene Tabelle mit vorgegebenen Tiernamen
Durchführung: sie spielen das Spiel zu zweit
Kontrolle von Aufgaben und Übungen: sie kontrollieren gegenseitig

Aufgabe 7

a)
Videosequenz: Lernende können in die vorgegebene Struktur einen eigenen Begriff, hier Beruf, einsetzen und somit über sich selbst sprechen. Dies regt die anderen auch zu Nachfragen an.
Lehrwerk: Die Lernenden beenden die vorgegebenen Satzanfänge mit eigenen Wünschen und Vorstellungen. Anschließend können sie frei unter Anwendung der geübten Struktur konkrete Verbesserungsvorschläge machen, wobei das Thema frei erweiterbar ist (Klassenzimmer/Schule/Stadt usw.).

Lösungsvorschlag b):
eigene Beispiele finden, eigene Themenfelder benennen, Auswahlmöglichkeiten geben

Aufgabe 8

Als Einstieg fragt die Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler, was ein Haustier ist und zeigt Bilder von Haustieren, die die Schülerinnen und Schüler kennen, sie können also ihre Vorkenntnisse einbringen.

Aufgabe 10

Arbeit mit bedeutungsvollen Inhalten: Übung B, Aufgabe F; Sprachbezogenes Lernen: Übung C; Produktion von bedeutungsvollem Output: Übung E, Aufgabe A; Training von Flüssigkeit: Übung D

Aufgabe 11

	rezeptiv	produktiv	
Fertigkeit	Hören	Sprechen	**mündlich**
Aktivität	D	B	
Fertigkeit	Lesen	Schreiben	**schriftlich**
Aktivität	C	A	

Aufgabe 12

Vorwiegend wird Folgendes in den Übungen trainiert:
Lesen: Beispiel 4; Hören: Beispiel 4, 5b; Grammatik: Beispiel 3; Wortschatz: Beispiel 1; Schreiben: Beispiel 3, 5; Aussprache/Intonation: Beispiel 2; Sprechen: Beispiel 5a

Aufgabe 13

a) Übung 1
b) Übung 2

Aufgabe 15

a) Präpositionen, Endungen der Artikel bzw. Possessivartikel
b) z.B., dass das Wort „Optik-Unternehmen" neutrum ist; zum Verb „arbeiten" passende Präpositionen kennen; dass „bei" und „in" hier den Dativ erfordern

Aufgabe 16

Lösungsvorschlag: Die Lernenden finden die Übung leicht und machen wenig Fehler → sie konzentrieren sich, sind bei der Sache, Motivation steigt und sie haben Spaß → es entstehen weniger Lernprobleme, Korrekturen können leichter angenommen und dann auch angewendet werden, Motivation steigt weiter → Lernende werden sicherer

Aufgabe 17

a) Training der Perfektformen

Aufgabe 18

Lösungsvorschlag a)

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

b) Eher in der Mitte, da Wortschatz schon geklärt und eine Struktur vorgegeben oder eingeführt sein muss. Da aber noch kein freies Sprechen oder Schreiben erforderlich ist, eher nicht am Ende einer Sequenz.

Aufgabe 19

a) Der eigentliche Schwerpunkt liegt auf der grammatischen Form des Präteritums (formfokussiert), das Üben erfolgt jedoch inhaltsorientiert. Ziel ist, über Veränderungen sprechen zu können.
b) Mithilfe von Redemitteln etwas vergleichen; in einem Partnerspiel Lösungen erfragen und dabei bereits grammatische Formen anwenden.

Aufgabe 20

Die Lernenden benutzen die für sie neuen grammatischen Formen ohne Zögern und ohne Nachfragen.
Die Lernenden machen manchmal Fehler, konzentrieren sich aber auf den Inhalt.

Aufgabe 22

a) Auf Niveau A1 werden Wohnwelten ganz allgemein vorgestellt, einfacher Wortschatz zu Mobiliar, Räumen, Wohnformen wird eingeführt; auf Niveau A2 wird erweitert um das Wohnen in der Stadt und auf dem Land, Umzug und Wohnungssuche. Damit erweitern sich auch die Sprachhandlungen: Wohnungsanzeigen lesen und auswerten, einen Umzug planen usw.; auf Niveau B2 wird das Thema Wohnen sehr viel abstrakter und komplexer, indem hier der Fokus auf Architektur gelegt wird. Das heißt: Es erfolgt jeweils eine Wortschatzerweiterung, die Sprachhandlungen werden komplexer und die Texte umfangreicher und spezifischer.
b) Lebensmittel kennenlernen, Einkaufen: A1; Rezepte lesen und gemeinsam kochen: A2; sich über gesunde Ernährung informieren A2/B1; eine Diskussion führen über Fertigprodukte: B1/B2; einen Artikel über gentechnisch veränderte Lebensmittel lesen: B2/C1

Aufgabe 24

Ich kann jetzt nicht über diesen Text sprechen,
... weil mir die Wörter dafür in Deutsch fehlen.
... weil es mir vor meinen Mitschülern peinlich ist, Fehler zu machen.
... weil ich eine schlechte Aussprache habe und die Lehrkraft mich oft nicht versteht.
... weil meine Gedanken heute bei meiner kranken Mutter sind.
... weil mich der Text sehr berührt.
... weil ich nicht weiß, ob ich alles richtig verstanden habe.
... weil ich müde bin.
... weil ich weder den Text noch die Frage verstanden habe.
... weil wir schon 45 Minuten über den Text gesprochen haben und ich gern etwas anderes machen möchte.

Aufgabe 25

1 Frontalunterricht; 2 Frontalunterricht; 3 Einzelarbeit; 4 Partnerarbeit;
5 Gruppenarbeit; 6 Partnerarbeit/Frontalunterricht; 7 Partnerarbeit/Einzelarbeit;
8 Frontalunterricht; 9 Gruppenarbeit; 10 Frontalunterricht

Aufgabe 26

Folgende Sozialformen sind problemlos möglich. Das heißt nicht, dass andere Sozialformen nicht gehen:
1 Einzelarbeit, Partnerarbeit, Frontalunterricht; 2 Frontalunterricht; 3 Einzelarbeit, Partnerarbeit; 4 Gruppenarbeit; 5 Frontalunterricht

Aufgabe 27

b)

Einzelarbeit:	schnell zu organisieren, individuell, leicht überprüfbare Einzelergebnisse ...
Partnerarbeit:	schnell zu organisieren, alle sprechen, nicht klar, worüber die Lernenden sprechen ...
Gruppenarbeit:	aufwendiger in der Vorbereitung, Zeitverlust, hoher Lärmpegel, große Austauschmöglichkeit, auch schwächere Lerner werden aktiv
Frontalunterricht:	gleichzeitige Wissensvermittlung, klare Vorbereitung durch Lehrkraft, Lernende sind die Form des Unterrichts gewöhnt / erwarten sie

Aufgabe 28

c) Das Wichtigste aus der letzten Stunde zusammenfassen: bereits in der Stunde zuvor an Lernende vergeben, die in der folgenden Stunde zusammenfassen
Lektüre auswählen: Vorschläge werden gesammelt oder vorgegeben, aber Auswahl erfolgt durch Meinungsbildung und Abstimmung
Wortschatz: stärkere Lernende erklären
Rückmeldung zu Hausaufgaben: Partnerkorrekturen, nur einzelne Fragen im Plenum
Lernwege: Lernende berichten über ihre Lernwege
Regeln wiederholen: Lernende vorbereiten lassen

Aufgabe 29

Bewegung im Raum / motorisch aktiv; alle sprechen mit wechselnden Partnern, daher trotz Wiederholungen keine Langeweile; Motivation bleibt erhalten; häufige Wiederholungen sichern Automatisierung

Aufgabe 30

Die Lernenden sind aufmerksam, weil sie jeden Moment an der Reihe sein könnten; sind motorisch aktiv.

Aufgabe 32

Merkmal von Frontalunterricht	Lehrersicht	Schülersicht
Auffassung vom Lehren und Lernen (Lehrphilosophie)	Was gelehrt wird, wird auch gelernt.	*Was gelehrt wird, ist nicht identisch mit dem, was auch von allen verarbeitet und gelernt wird.*
Motivation	Die Lehrkraft setzt die Motivation aller in der Klasse voraus.	Motivation und Lernwille sowie Lernvoraussetzungen sind individuell sehr verschieden.
Lehrerrolle	Die Lehrkraft soll eine aktive Rolle im Unterricht übernehmen.	Je aktiver die Rolle der Lehrenden ist, desto passiver werden oft die Lernenden.
Entscheidung über Lernprozess	Die Lehrkraft bestimmt den Lernprozess.	Die Lernenden erhalten wenig Möglichkeit zur Selbststeuerung, die Lerninhalte sind nicht individualisiert.
Entscheidung über Lerninhalte	Die Lehrkraft weiß aus Erfahrung, welche Inhalte vermittelt werden müssen.	Lernende müssen mit der Art der Vermittlung der Inhalte (Qualität) zurechtkommen und müssen auch mit dem Umfang an Erklärungen/Informationen (Quantität) zurechtkommen.
Leistungskontrolle	Eine schnelle Überprüfung einzelner Lernleistungen ist möglich.	Lernende langweilen sich manchmal, während einzelne korrigiert werden oder haben Angst, dranzukommen.
Differenzierung	Unterricht orientiert sich am Durchschnitt der Klasse.	Es ist keine Differenzierung nach Niveau/Interesse/Bedarf möglich.

Aufgabe 33

a) Lernende sind motiviert und machen mit, sie sprechen in der Zielsprache Deutsch
b) genaue Aussprache, selektives Hören

Aufgabe 34

Alle Fertigkeiten werden im Rückendiktat angesprochen: Hören, Sprechen, Schreiben, Lesen; die Korrektur erfolgt durch die Lernenden gegenseitig; Bewegung lockert auf

Aufgabe 36

Der Sprechanteil der einzelnen Lernenden ist erhöht, mit dem Wechsel von der Partnerarbeit in die Gruppenarbeit werden auch andere Sprachhandlungen trainiert, z.B. zusammenfassen, erklären, nachfragen, zustimmen.

Aufgabe 38

Raumordnung: Gruppentische vorbereiten
Materialien: Fäden so vorbereiten, dass sich Gruppen finden

Aufgabe 39

a) Die Verteilung von Rollen hängt auch davon ab, ob Sie gerade eine Stärke stützen oder eine Schwäche abbauen wollen: Ein eher schüchterner Lernender, der nicht gerne vor der Gruppe spricht, eignet sich auf den ersten Blick sicher für die Rollen Protokollant, Beobachter oder Zeitmanager, aber es wäre für ihn vielleicht auch gut, gestützt durch eine Gruppe, die Ergebnisse als Reporter vorzustellen.

b) Weitere Rollen wären beispielsweise Materialbeschaffer: recherchiert im Internet, bringt Arbeitsmaterial mit; Visualisierer: erstellt die PowerPoint-Präsentation, Plakate für die Präsentationsphase

Aufgabe 40

a) bereitet Arbeitsmaterialien auf Gruppentischen vor, geht von Tisch zu Tisch und beobachtet, ob Gruppen sich an den Arbeitsauftrag machen
b) beobachtet und berät die Gruppen an den Tischen
c) sehr lebendig und motiviert, obwohl alle leise sprechen sollen; sie sprechen auf Deutsch
d) die Ergebnisse der Gruppenarbeit werden im Plenum präsentiert

Aufgabe 41

Alle Gruppenmitglieder sind interessiert und sprechen miteinander, da die Experten aus den vorherigen Gruppen unterschiedliche Fragestellungen zum Film bearbeitet haben und so ein Austausch über verschiedene Aspekte des Films stattfindet.

Aufgabe 42

a) Jede Gruppe hatte einen anderen Auftrag und sollte die Aufmerksamkeit beim Sehen auf einen bestimmten Aspekt lenken.
b) Diese vier Sichtweisen wurden dann in den Wirbelgruppen zur Auswertung zusammengetragen.

Aufgabe 45

a) In der Aufgabenstellung stehen bereits Hinweise wie: Arbeiten Sie zu zweit / mit dem Nachbarn / in Gruppen; es gibt kleine Symbole, die die Sozialform zeigen; im Lehrerhandbuch stehen Alternativen zur Verfügung.

Aufgabe 47

Die Lehrerin bewegt sich im gesamten Kursraum und nimmt so immer eine andere Position ein; während der Gruppenarbeitsphase geht sie an die Gruppentische und unterstützt.

Aufgabe 48

Sequenz	Beobachtungen zum Korrekturverhalten	Rückmeldung					
		direkt	später	explizit	implizit	verbal	nonverbal
1	Die Lehrkraft zeigt mit zwei Fingern die Position des Verbs an und korrigiert damit den Wortstellungsfehler.	✗	☐	☐	✗	✗	✗
2	Lernende sprechen miteinander in Gruppenarbeit. Die Lehrkraft korrigiert ein falsch verwendetes Verb.	☐	✗	✗	☐	✗	✗
3	Die Schülerinnen und Schüler korrigieren die Satzstellung, die sechs Mitschülerinnen und -schüler durch Aufstellung vorgenommen haben. Dann korrigiert die LK die Aussprache und lässt in Gruppen nachsprechen, um das Korrekturergebnis zu sichern.	✗	☐	✗	✗	☐	☐
4	Eine Schülerin schreibt einen Satz falsch an die Tafel. Die Lehrkraft korrigiert eher beiläufig. Leider bleibt das falsche Verb an der Tafel stehen.	☐	✗	☐	✗	✗	☐
5	Die Lernerin macht mehrere Fehler in dieser spontanen Gesprächssituation, die die Lehrkraft jedoch unkorrigiert lässt, um die Flüssigkeit nicht zu unterbrechen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Aufgabe 49

Szene	Übergang zu neuer Lernaktivität	Signale	Verstehen der Fremdsprache
1	*Austeilen von Arbeitsmaterial und Ankündigung der neuen Lernaktivität*	Gesten beim Austeilen der Arbeitsblätter, Rückfrage, ob alle ein Blatt haben. Man sieht es hier nicht, aber die Lehrerin könnte ein Signal setzen wie „in Ordnung" oder „OK" und mit der neuen Aktivität beginnen.	Wird gefördert, die Lehrerin gibt die Anweisungen auf Deutsch.
2	Einteilung in Gruppen	Gruppeneinteilung mithilfe von Fäden. Anweisung wird mit Gesten unterstützt. „So" als Signal, dass die Gruppen gefunden wurden und das Zuweisen der Plätze erfolgt.	Wird gefördert, die Lehrerin gibt die Anweisungen auf Deutsch.
3	Anleitung zur Sozialform Karussell, Ankündigung der Lernaktivität	Die Lehrerin unterstreicht die Anweisungen zum Aufstellen mit Gesten. „Ja, OK" als Signal, dass nun der nächste Schritt folgt.	Wird gefördert, die Lehrerin gibt die Anweisungen auf Deutsch.
4	Einteilung in Gruppen	Gruppeneinteilung mithilfe von Spielkarten. Nachdem die Karten ausgeteilt sind: „So" als Signal, dass die Lernenden sich in zwei Gruppen einteilen sollen. Anweisung zur Gruppeneinteilung wird durch das Zeigen der Spielkarten unterstützt.	Wird gefördert, die Lehrerin gibt die Anweisungen auf Deutsch.
5	Beenden einer Gruppenarbeitsphase	Beenden des Gesprächs in der Gruppe mithilfe einer Glocke. Da nicht alle aufhören zu sprechen, erfolgt noch eine nonverbale Anweisung (Zeigefinger auf den Lippen) und die verbale Anweisung „Ruhe bitte."	Wird nicht bzw. kaum gefördert, da der Übergang durch die Glocke signalisiert wird und nur eine kurze verbale Anweisung erfolgt, da nicht alle auf die Glocke reagierten.

Aufgabe 50

Die Lernenden wissen	ja	Was tut die Lehrerin, um dies zu erreichen?
was sie machen sollen	✘	Unterstützt Erklärung mit Gesten und gibt Beispiele. Liest die Interviewfragen laut vor und lässt sie nachlesen.
wie viel Zeit sie dafür haben	☐	Nein bzw. die Lernenden sind fertig, wenn sie alle Unterschriften haben.
in welcher Sozialform sie dies tun	✘	Unterstützt Erklärung mit Gesten.
mit welchem Material sie arbeiten sollen	✘	Zeigt das Arbeitsblatt.
wann die Unterrichtssequenz zu Ende ist	✘	Klatscht.

Aufgabe 52

1. Handlung: sich verabschieden
2. Handlung: jemanden oder etwas taufen = hier: einen Namen geben
3. indirekt: Wunsch äußern, nach draußen zu gehen
4. indirekt: Aufforderung/Bitte, einen Stift ausleihen zu wollen
5. Handlung: Aufforderung, etwas sofort zu tun

Aufgabe 53

1. Formulierung; 2. Artikulation; 3. Konzeptualisierung

Aufgabe 54

Beispiel 1: Durch die Variationsmöglichkeiten der Orte (Zoo, Museum usw.), der Tätigkeiten (schwimmen, Fußball spielen usw.) und der Antwortmöglichkeiten sowie durch die mit „..." angedeutete Erweiterung können eigene Ideen und Interessen in die Fragen und Antworten einfließen.
Beispiel 2: Die Lernenden vergeben Termine je nach ihrem eigenen (oder einem selbst ausgedachten fiktiven) Terminplan und entscheiden, ob Verabredungen möglich sind oder nicht. Sie sprechen viel und mit unterschiedlichen Gesprächspartnern.

Aufgabe 55

b) Dass eine Sprechaktivität im Unterricht erfolgreich war, erkennt man daran, 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.

Aufgabe 57

Beispiel	Was wird geübt?	Ziel der Übung?
1	Wortakzent	Die Aussprache hilft, Grund- und Bestimmungswort zu unterscheiden.
2	Intonation	Durch die Intonation, also die Sprechmelodie, die Wort- und Satzakzente, die Pausen usw., wird ein gelesener und gesprochener Text strukturiert und die Aussageabsicht deutlich.
3	einzelne Laute	Auf segmentaler Ebene, das sind die einzelnen Laute, die man artikuliert, sind Lautunterscheidungen sehr wichtig: Sie erleichtern das Verstehen und Verstandenwerden.

Aufgabe 59

a) sprachlich (mit Wortschatz, Redemitteln, Grammatik, Aussprache usw.) auf ein Problem reagieren müssen; emotional reagieren; ihre gewohnten Verhaltensweisen verlassen müssen

b) zur Vorbereitung Raum (und Zeit) lassen, damit die Lernenden ihre Rolle interpretieren und Informationen zum Problem und zur Haltung der Person sammeln können; Diskussion sprachlich vorbereiten mithilfe von Wortschatz und Redemitteln

Aufgabe 62

a) Adjektivendungen und Pluralformen
b) Lösungsvorschlag: Es können keine grammatischen oder auch inhaltlichen Fehler gemacht werden – es entsteht in jedem Fall ein korrekter Satz. Es bedarf also keiner Konzentration auf die Form.

Aufgabe 63

✘ hohe Wiederholungsrate
✘ natürliches Sprechtempo
✘ übertragbare Muster
✘ Ich-Bezug
✘ keine Fehlerkorrektur

Aufgabe 64

Übung	rezeptiv	reproduktiv	produktiv	formorientiert	automatisierend
1 a, b, c	✘	✘	✘	☐	☐
2 a, b	☐	☐	☐	✘	☐
3	☐	✘	☐		✘
4	☐	✘	☐	✘	☐
5	✘	✘	✘	☐	☐
6	✘	✘	☐	☐	✘
7	☐	☐	✘	☐	☐

Aufgabe 65

1 Aufgabe, 2 Test, 3 Test, 4 Aufgabe, 5 Übung, 6 Aufgabe, 7 Übung, 8 Aufgabe

Aufgabe 66

Übung 8 planen; Übung 9 Tipp 2 planen, Tipp 1 und 4 formulieren; Übung 10 formulieren; 11 ist die Aufgabe. Das Überarbeiten wird nicht geübt.

Aufgabe 67

Mithilfe von vorgegebenen Konnektoren einen Text kreativ zu Ende schreiben, d.h. die Lernenden lernen Konnektoren in geschriebenen Texten zu verwenden.

Aufgabe 68

Arbeitsauftrag: H; Planen (Ideen): E, (B); Schreibziele: G; Strukturieren: B, F; Formulieren: C, A; Überarbeiten: D

Aufgabe 69

Beispiel 1: Ungeeignet für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht ist unserer Meinung nach das offizielle Glückwunschschreiben des Chefarztes an seinen Kollegen. Die textsortenspezifischen Merkmale (Anrede, Grußformel, Stil) sind nicht auf Texte von Deutschlernenden übertragbar. Deutsche Kommunikationspartner würden auf Briefe nach diesem Muster eher mit Erstaunen und Unverständnis reagieren.

Beispiel 2: Die E-Mail an den Professor ist hingegen für Deutschlernende ein geeigneter Mustertext, wenn sie vorhaben, in Deutschland zu studieren. Dann ist es sinnvoll, höfliche E-Mails schreiben zu können. Notwendig ist natürlich eine Sensibilisierung für die besondere Kommunikationssituation und für die Sprachmittel, die übernommen werden können („Sehr geehrter Herr Professor"; „Ich danke Ihnen bereits im Voraus für Ihr Verständnis" usw.).

Beispiel 3: Das Bewerbungsschreiben hat wie die E-Mail an den Professor einen starken Realitätsbezug für Deutschlernende, wenn anzunehmen ist, dass sie sich tatsächlich einmal selbst um eine Praktikumsstelle bewerben möchten.

Aufgabe 71

a) Textgrafik: Dein Lernpartner schreibt einen Text nach deiner Textgrafik.
Textpuzzle: Dein Lernpartner baut den Text zusammen.
W-Fragen: Dein Lernpartner antwortet auf deine Fragen, du korrigierst.
Auswendig schreiben: Du diktierst den Text auswendig, dein Lernpartner schreibt auf, ihr korrigiert gemeinsam.

b) Textpuzzle: Puzzleteile in Gruppenarbeit anfertigen, Puzzle mit anderer Gruppe tauschen
W-Fragen: W-Fragen in Gruppe anfertigen, andere Gruppe beantwortet – wer ist zuerst fertig?
Auswendig schreiben: Vierer-Gruppe – zwei lesen den Text, dann diktiert einer den Text auswendig, der andere korrigiert eventuell, zwei schreiben auf

Aufgabe 73

Aufgaben sind all jene *sprachlichen Aktivitäten*, die einen *Sitz* im Leben haben, d.h., die in dieser Form *nicht nur* im Kursraum stattfinden. In diesem Sinne gebraucht, 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, die in der Fachliteratur auch als *Zielaufgaben* bezeichnet werden, wie etwa „Planung einer Klassenexkursion" können durch einzelne Aufgaben vorbereitet werden.

Aufgabe 75

1. Projekte haben einen Alltagsbezug. Sie lassen sich in der außerschulischen Welt realisieren.
2. Die Schülerinnen und Schüler erschließen sich Aspekte der fremden Kultur ausgehend von der eigenen und erhalten somit Möglichkeiten des Vergleichs.
3. Projektorientiertes Lernen ist ganzheitlich. Es schließt neben dem Erwerb von (sprachlichem) Wissen auch andere, sogenannte Schlüsselkompetenzen ein.
4. Der Lernprozess ist im Projektunterricht ebenso wichtig wie das Ergebnis. Hier gilt ganz besonders, was für fremdsprachlichen Unterricht allgemein gilt: Der Weg ist das Ziel.
5. Projektunterricht setzt eigenverantwortliches und interaktives Arbeiten und Lernen voraus.
6. Am Ende eines Projektes steht ein Produkt.

Aufgabe 77

a)

Lernziele	Mikroprojekt Mode	Mikroprojekt Einkaufen
1. über Mode sprechen können, Kleidungsstücke beschreiben können	✘	☐
2. mit anderen zusammenarbeiten können	✘	✘
3. Ergebnisse des Projekts präsentieren können	✘	✘
4. interkulturelle Vergleiche anstellen können	☐	✘
5. landeskundliche Informationen erwerben	☐	✘
6. Wortfelder selbstständig / in Gruppenarbeit erschließen können	✘	✘
7. über alltägliche Themen diskutieren können	☐	✘
8. gemeinsam Bedeutung aushandeln können	✘	✘
9. Projektergebnisse in verschiedenen Textsorten darstellen können	✘	✘

b)

Merkmale projektorientierten Lernens	Mikroprojekt Mode	Mikroprojekt Einkaufen	Begründung
Alltags- und Wirklichkeitsbezug	✘	✘	Mode und Einkaufen sind Themen, die im Alltag vorkommen und für die Zielgruppe relevant sind.
Interkulturelle Orientierung	☐	✘	Die Beschäftigung damit, was Deutschsprachige einkaufen, eröffnet einen interkulturellen Vergleich.
Ganzheitliches Lernen	✘	☐	Das Präsentieren der T-Shirts bezieht alle Sinne der Lernenden mit ein.
Prozessorientierung	✘	✘	In beiden Mikroprojekten steht der Prozess der Erarbeitung der Projektergebnisse im Vordergrund.

Merkmale projektorientierten Lernens	Mikroprojekt Mode	Mikroprojekt Einkaufen	Begründung
Produktorientierung	✘	☐	Das gesamte Projekt fokussiert auf das Produkt: die bedruckten T-Shirts und den Austausch darüber.
Förderung von Lernerautonomie	✘	✘	Die Lernenden können vor allem im Projekt Mode kreativ sein und produktiv arbeiten, sie können verschiedene Lösungs- oder Bearbeitungsmöglichkeiten ausprobieren. In beiden Mikroprojekten erarbeiten sich die Lernenden einen Sachverhalt eigenständig.
Interaktionsorientierung	✘	☐	Vor allem das Mikroprojekt Mode ist in hohem Maße von einer Interaktion zwischen den Lernenden geprägt, da sie nicht nur in Gruppen kooperieren, sondern ihre T-Shirts auch allen präsentieren können.
Öffnung nach außen	✘	✘	Mode: Wenn die T-Shirts öffentlich präsentiert werden, und z.B. Eltern Zuschauer sind, ist das eine Öffnung nach außen. Das Einkaufsprojekt bezieht durch die authentischen Kassenbons deutschsprachliche Wirklichkeit mit ein.

Aufgabe 79

a) Merkmale von Begegnungsprojekten
Verwendung der Zielsprache (Deutsch) im Umfeld der Lernenden; aktives, authentisches Sprachhandeln auf Deutsch mit Deutsch Sprechenden; Lernende erarbeiten sich durch die Begegnung mit Sprechern der deutschen Sprache landeskundliches/interkulturelles Wissen

b)

Schülerin/Schüler	Aufgabe/Funktion
1: Interviewer	führt Interviews durch
2: Protokollant	hält wesentliche Informationen schriftlich fest
3: Techniker	bedient Aufnahmegerät, fotografiert
4: Beobachter	notiert (interkulturell relevante) Beobachtungen
alle	Interviews planen, auswerten, Dokumentation anfertigen

Aufgabe 80

a) mündlich: schulische Aktivitäten beschreiben, schriftlich: Untertitel verfassen

b) in der Gruppe ein Video planen, sich in der Gruppe abstimmen, ein Video aufnehmen, ein Video schneiden und Untertitel hinzufügen, das Video hochladen (personale Kompetenz, Medienkompetenz)

c) Die Untertitel von der Klasse zuschicken lassen, korrigieren und erst dann veröffentlichen; Video in der Klasse zeigen und häufige fehlerhafte Formulierungen und Aussprachefehler thematisieren; Partnerklasse auf Forum fragen, ob sie alles gut verstanden haben bzw. ob ihnen eine sprachliche Formulierung unklar war.
Generell: Eher indirekte Fehlerrückmeldung, um Produkt wertzuschätzen und Motivation zu stärken.

Aufgabe 81

1. Heranführen der Schüler an literarische Texte, Motivation zum kreativen Schreiben
2. Erstellung von Texten im Vorfeld der Plenarphasen, Arbeit an zielsprachlichen literarischen Texten, Vorstellung der Ergebnisse im Plenum
3. Erste individuelle Erstellung eigener Texte, gemeinsame Arbeit an ausgewählten literarischen Texten, Vorstellung der Ergebnisse im Plenum, Erstellung einer Dokumentation
4. siehe Lösungsvorschlag
5. Auswahl von bestimmten literarischen Texten, Lyrik, Prosa, Ganzschriften

6. Präsentationen der einzelnen Gruppen
7. PowerPoint, Wandzeitung, Collagen
8. Gemeinsame Dokumentation

Aufgabe 82

b) Die Lehrkraft übernimmt folgende Aufgaben: Entwicklung einer Projektidee, ggf. Abstimmung mit Kollegen anderer Fächer und der Schulleitung; Formulieren der Zielaufgabe, ggf. Einteilung der Gruppen; Vorgabe der Bearbeitungszeit; Bereitstellen von Aufgabenstellungen für die Teilaufgaben; Bereitstellen von Hilfsmaterialien und Ressourcen; Unterstützung/Begleitung der Gruppenarbeitsphase, ggf. korrigierende Hilfestellung; Organisation der äußeren Rahmenbedingungen der Produktpräsentation; Anleitung der Auswertung des Projekts

Aufgabe 83

1. Die Lernenden können den Gedichttext rekonstruieren und die Bedeutung des Gedichts verstehen.
2. Die Lernenden können Detailinformationen aus dem Gedicht herauslesen.
   Sie können Bedeutung (Gefühle), die sprachlich dargestellt ist, auch bildlich darstellen.
   Sie können sich in der Gruppe auf eine gemeinsame bildliche Vorstellung für ein Gefühl einigen.
3. Die Lernenden können gemeinsam eine Strophe eines Gedichts schreiben.
   Sie können dabei die Struktur und den Inhalt der Gedichtvorlage berücksichtigen. Sie können anschließend ihre Gedichtstrophe vortragen.

Glossar

A

Aquarium
→ **Arbeitsform**, die die Aufmerksamkeit und Beteiligung bei Diskussionen erhöht: Dabei diskutiert eine kleine Gruppe im Innenkreis, während eine größere Gruppe von außen beobachtet. Will jemand aus der Außengruppe sich an der Diskussion beteiligen, setzt er/sie sich auf den freien Stuhl und bekommt das Wort.

Arbeits- und Sozialformen
→ **Arbeitsform**
→ **Sozialform**

Arbeitsform
Arbeitsformen bestimmen, in welcher Art Lernaktivitäten im Unterricht durchgeführt werden und wie dabei Lernende interagieren. Arbeitsformen sind beispielsweise Kettenübung, Projektarbeit, Stationenlernen, Laufdiktat, Rückendiktat, Aquarium usw. Arbeitsformen haben häufig ein spielerisches Moment.

Aufgabe
Aufgaben sind Angebote im Deutschunterricht, durch die die Lernenden die deutsche Sprache verwenden. Sie sind sprachliche Aktivitäten, die einen Sitz im Leben haben, d.h. die auch außerhalb des Kursraums stattfinden könnten, z.B. sich nach dem Weg erkundigen oder über ein Buch berichten. Aufgaben sind die kommunikativen Lernziele des Fremdsprachenunterrichts.
Aufgaben werden durch → **Übungen** vorbereitet.
Aufgaben können mehr oder weniger komplex sein und wiederum Teilaufgaben beinhalten, wie beispielsweise bei → **komplexen Lernaufgaben** (Projekten).
Aufgaben spielen im Konzept der → Aufgabenorientierung eine besondere Rolle und bei der → **Rückwärtsplanung**: Hier wird die Bewältigung von Aufgaben als Ziel des Unterrichts gesehen, deshalb werden sie in diesem Kontext auch → **Zielaufgaben** genannt.

Aufgabenorientierung
Aufgabenorientierung hat einen engen Bezug zur → **Handlungsorientierung**. Nach diesem didaktisch-methodischen Prinzip sollen Lernende Aufgaben gestellt bekommen, die einen Bezug zu ihrer Lebenswelt haben und die auf sprachliches Handeln außerhalb des Unterrichts vorbereiten. Dadurch bekommen Lernende Gelegenheit, echte Fragestellungen in der Fremdsprache zu beantworten. Wortschatz, grammatische Regeln und Aussprache stehen dabei nicht isoliert im Vordergrund, sondern werden integriert mit den Fertigkeiten trainiert.

Automatisierung
Automatisierung beschreibt den Prozess, sprachliche Strukturen oder formelhafte Wendungen mit einer hohen Wiederholungsrate zu üben, bis sie von den Lernenden – ohne Nachdenken – automatisch produziert werden können. Eine wichtige Rolle spielen dabei → **Chunks**.

B

Binnendifferenzierung
Binnendifferenzierung bezeichnet Unterrichtsformen (Übungen, Aufgaben ggf. verknüpft mit Textangeboten), die den unterschiedlichen Voraussetzungen, Leistungsvermögen und Lernständen der Lernenden Rechnung tragen. Lernende bearbeiten dabei unterschiedliche Lernangebote zur selben Zeit.

C

Chunks
Chunks sind im Gedächtnis gespeicherte und abrufbare Einheiten. Sie entstehen, indem kleinere Einheiten miteinander verknüpft im Gedächtnis abgespeichert werden, sodass sie als eine Einheit abgerufen werden können. Sprachliche Einheiten werden als → **formelhafte Wendungen** bezeichnet. Diese sind phonologisch in der grammatisch richtigen Form gespeichert, z.B. „Guten Tag", ohne dass die Nutzer sich bewusst sind, dass es sich hierbei um einen Akkusativ handelt. Chunks sind für das flüssige Sprechen und Schreiben in der Fremdsprache von großer Bedeutung.

Clustering
Clustering bezeichnet das Bilden von Wortnetzen. Man geht von einem zentralen Wort aus, lässt seine Gedanken schweifen und verbindet das Wort dann mit anderen, sodass langsam ein Netz aus Worten entsteht. Das Wortnetz kann als Grundlage zum Schreiben eines Textes eingesetzt werden.

E

Einzelarbeit
→ **Sozialform**

F

Fertigkeiten
Der Begriff Fertigkeiten umfasst die sprachlichen Aktivitäten Lesen, Hören, Hör-Sehen, Sprechen, Schreiben, Interaktion und Sprachmittlung.

Flüssigkeit
→ **sprachliche Flüssigkeit**

formelhafte Wendungen
Dieser Begriff umfasst eine Reihe sprachlicher Einheiten → **Chunks**, die im Gehirn als Wendungen abgespeichert sind. Dies sind zum Beispiel Gesprächsroutinen, Redemittel, Nomen-Verb-Verbindungen, idiomatische Redewendungen usw. Dass diese Wendungen als Ganzes gespeichert und abrufbar sind, sollte man sich bei der Vermittlung einer Fremdsprache und beim Schreiben und Sprechen einer fremden Sprache zunutze machen.

Frontalunterricht
→ **Sozialform**

G

Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen
Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) wurde von Sprachlehrexperten für den Europarat entwickelt und ist ein Orientierungsrahmen für das Lernen, Lehren und Prüfen von Sprachen. Der GER ist eine Beschreibung sprachlicher Leistungen, Kompetenzen und Aktivitäten und verfolgt das Ziel, fremdsprachliche Kompetenzen zu beschreiben und damit vergleichbar zu machen. Der GER beeinflusste die Methodik-Didaktik des fremdsprachlichen Unterrichts. Grundlegend dafür ist das Verständnis, dass Sprache – und dies schließt auch das Lernen einer Sprache mit ein – als Handlung verstanden wird. Der GER war damit richtungsweisend für das didaktisch-methodische Prinzip der → **Handlungsorientierung** und der → **Aufgabenorientierung**.

Gesprächsroutinen
Gesprächsroutinen sind → **formelhafte Wendungen** wie „sozusagen", „was weiß ich", „keine Ahnung" oder Partikel wie „halt" oder „eben", die man in der gesprochenen Sprache oft hört und verwendet. Auch diese Gesprächsroutinen werden als Ganzes im Gehirn abgerufen, sodass beim Sprechen keine Lücke im Redefluss entsteht.

Gruppenarbeit
→ **Sozialform**

H

Handlungsorientierung
Dieses didaktisch-methodische Prinzip besagt, dass alle Lernaktivitäten im Unterricht darauf ausgerichtet sein sollten, die Lernenden zu befähigen, in authentischen Kommunikationssituationen sprachlich handeln zu können.

I

Input
Als Input bezeichnet man jede Art von sprachlichem Material, das Lernenden im Sprachunterricht oder außerhalb des Sprachunterrichts begegnet. Dies kann eine mündliche Äußerung der Lehrperson sein, das Lehrwerk, ein Lied, ein literarischer Text, Werbeanzeigen usw. Eine bestimmte Spracherwerbstheorie geht davon aus, dass durch gesteuerten Input bei den Lernenden auch der erwünschte → **Output** entsteht.

integrierte Fertigkeiten
Von integrierten → **Fertigkeiten** spricht man, wenn im Fremdsprachenunterricht zwei oder mehrere Fertigkeiten miteinander verknüpft trainiert werden. Die Integration der Fertigkeiten macht ein Ganzes aus, die sprachliche Kommunikation.

Interaktion
Interaktion bezeichnet die soziale Beziehung zwischen Lernenden untereinander oder zwischen Lernenden und Lehrenden, aber auch die Beziehung zwischen den Lernenden und dem Lernmaterial. Mit dem Begriff wird erfasst, wie die Handlungen der Lernenden untereinander und/oder der Lernenden und Lehrenden wechselseitig aufeinander einwirken. Interaktion schließt nonverbale Kommunikation oder Kommunikationsverweigerung ein. → **Arbeits- und Sozialformen** und → **Aufgaben** und → **Übungen** steuern die Interaktion im Klassenzimmer.

Interaktionsorientierung
Nach dem didaktisch-methodischen Prinzip der Interaktionsorientierung sollten Lernende im Unterricht durch Übungen und Aufgaben dazu angeregt werden, in einem sozialen Kontext miteinander zu kommunizieren und zu handeln. Unterricht, der auf → **Interaktion** ausgerichtet ist, schafft möglichst viele Situationen im Unterricht, in denen die Fremdsprache von den Lernenden wirklich zur Kommunikation oder zur Aushandlung von Bedeutung benutzt wird.

interkulturelle Orientierung
Nach dem didaktisch-methodischen Prinzip des interkulturellen Lernens sollen Lernende ihr Wissen und ihre Erfahrungen beispielsweise in den Projektunterricht einbringen und sich ausgehend vom Eigenen und Bekannten die fremde Sprache und Kultur erschließen.

K

Kann-Beschreibung
Mithilfe einer Kann-Beschreibung werden Aussagen darüber gemacht, welche sprachlichen Handlungen ein Lernender durchführen kann. Kann-Beschreibungen werden sowohl zur Beschreibung von Kompetenzen als auch für die Formulierung von → **Lernzielen** genutzt.

Karussell
Diese → **Arbeitsform** wird auch Kugellager genannt. Dabei bilden die Lernenden einen Innen- und Außenkreis und führen kurze Gespräche. Auf ein Zeichen drehen sich die Kreise gegeneinander und ein neuer Dialogpartner steht dem Lernenden gegenüber.

Kettenübung
→ **Reihenübung**

Klassenspaziergang
Diese → **Arbeitsform** aktiviert alle Lernenden im Klassenzimmer: Die Lernenden gehen durch den Klassenraum und interagieren mit der Person, der sie begegnen.

Kompetenzorientierung
Dieses didaktisch-methodische Prinzip versteht Unterricht als Entwicklung von Kompetenzen in den Bereichen des deklarativen Wissens, der prozeduralen Fertigkeiten und der Persönlichkeit. Die Lernziele werden deshalb als → **Kann-Beschreibungen** formuliert. Im kompetenzorientierten Unterricht kennen die Lernenden die Lernziele, die sie erreichen sollen und wissen, wozu sie etwas lernen oder sie haben über die Lernziele mitentschieden. Sie sind aufgefordert, ihre Lernfortschritte bzw. ihr Wissen und Können selbst zu überprüfen.

komplexe Lernaufgabe
Komplexe Lernaufgaben sind → **Aufgaben**, bei deren Bewältigung die Lernenden komplexe Kompetenzen brauchen: Neben inhaltlichem Wissen und sprachlichen Fertigkeiten erfordern sie beispielsweise Kooperationsfähigkeit, Lernerautonomie, die Fähigkeit zu präsentieren usw. Komplexe Lernaufgaben können Teilaufgaben enthalten, sie werden oft arbeitsteilig (in Gruppen) in mehreren Schritten bearbeitet. → **Projekte** sind komplexe Lernaufgaben.

Kontext
Kontext bezeichnet alle Elemente einer Kommunikationssituation, die das Produzieren und Verstehen einer Äußerung bestimmen. Dazu zählen beispielsweise äußere Umstände wie Ort und Zeit, der Gesprächsanlass, aber auch die Beziehung zwischen Kommunikationspartnern, deren Alter, Geschlecht usw.

Kontextualisierung
Bei der Kontextualisierung wird davon ausgegangen, dass Sprache in unterschiedlichen sozialen → **Kontexten** angewendet wird, die im Kurs vorbereitet und trainiert werden sollen. Es geht um ein pragmatisch sinnvolles Üben in anwendungsbezogenen und möglichst authentischen Situationen.

kooperative Sozialformen
Partnerarbeit und Gruppenarbeit → **Sozialform**

L **Laufdiktat**
Diese → **Arbeitsform** trainiert Hörverstehen und Orthografie in einem und bringt Bewegung in den Unterricht. Eine Person der Gruppe A läuft zu einem Textteil A an der Wand und diktiert ihn einem Partner der Gruppe B. Die Person, die nach vorne läuft, merkt sich jeweils einen Textteil und diktiert ihn ihrem Partner in der anderen Gruppe, bis dieser den gesamten Textteil geschrieben hat. Danach wechseln die Rollen. Anschließend erfolgt die Korrektur gemeinsam.

Lehrervortrag
Der Lehrervortrag ist eine Form des Frontalunterrichts → **Sozialform**. Der Lehrervortrag beinhaltet meist einen längeren Redebeitrag der Lehrkraft, z.B. die Erklärung einer grammatischen Struktur oder die Erläuterung eines landeskundlichen Themas.

Lerneraktivierung
Didaktisch-methodisches Prinzip, nach dem sich die Lernenden so aktiv wie möglich am Unterrichtsgeschehen und am Lernprozess beteiligen: Lernende bewegen sich, bringen sich und ihre Vorkenntnisse und Interessen ein, übernehmen auch organisatorische und lernsteuernde Aufgaben.

Lernerautonomie
Dieses didaktisch-methodische Prinzip verfolgt das Ziel, dass Lernende in der Lage sind, über ihren Lernprozess zu reflektieren und zielbewusst nach erfolgversprechenden Lernwegen suchen. Für den Unterricht bedeutet dies, dass Lernende schrittweise herangeführt werden, autonom, also möglichst unabhängig von Unterricht und Lehrkraft zu lernen. Dafür müssen sie lernen, selbst Entscheidungen zu treffen und ihr Lernen selbst zu planen.

Lernfeldermodell
Das Lernfeldermodell beruht auf der Annahme, dass eine ausgewogene Verteilung von Sprachlernaktivitäten über einen längeren Zeitraum am besten geeignet ist, die Lernenden zu einer aktiven Verwendung der gelernten Sprache zu bringen. Unterricht sollte demnach möglichst alle vier der folgenden Arten zu lernen gleichmäßig berücksichtigen: Das Lernen durch die Auseinandersetzung mit bedeutungsvollen Inhalten, durch die Auseinandersetzung mit sprachlichen Formen, durch das Training von Flüssigkeit im Sprechen, Schreiben, Hören, Lesen und Hör-Sehen sowie durch die Produktion bedeutungsvollen Outputs.

Lerntyp
Verschiedene Lerntypen unterscheiden sich darin, welche Sinnes- oder Wahrnehmungskanäle sie bevorzugt benutzen, um neue Informationen aufzunehmen: das Auge, das Ohr, die Kommunikation mit anderen oder die Berührung (Haut).

Lernziel
Lernziele beschreiben Kompetenzen, die die Lernenden durch Unterricht erreichen sollen. Lernziele beziehen sich im Fremdsprachenunterricht auf die drei Kompetenzbereiche: Wissen, Tun oder Handeln können und auf persönliche Einstellungen oder Haltungen. Lernziele werden als → **Kann-Beschreibungen** formuliert.

M

Makroprojekt
→ **Projekt**

mentales Lexikon
Das mentale Lexikon bezeichnet die Gesamtheit der gespeicherten Wörter sowie die lexikalischen Ordnungs- und Aufrufprinzipien des Gehirns. Dazu zählen beispielsweise Antonymie und Synonymie (Wörter mit gegensätzlicher oder ähnlicher Bedeutung). Aus den Forschungen zum mentalen Lexikon kann man für den Unterricht didaktische Hinweise ableiten. So kann man bei der Wortschatzarbeit Hinweise erhalten, wann und in welchem Kontext man ein bestimmtes Wort oder Wortfeld einführen sollte.

Mikroprojekt
→ **Projekt**

Motivation
Motivation beeinflusst die Ausdauer, die Antriebsstärke und damit auch den Erfolg und die Geschwindigkeit beim Erlernen einer Fremdsprache. → **Aufgaben** und → **Übungen** sollten im Fremdsprachenunterricht so gestellt werden, dass ein Erfolg wahrscheinlich ist, sonst wirken sie frustrierend und beeinflussen die Motivation der Lernenden negativ.

O

Output
Mit Output werden alle mündlichen und schriftlichen Äußerungen bezeichnet, die die Lernenden produzieren. Es handelt es sich dabei aber nicht zwangsläufig um Produktionen, die auf einem erfolgreichen Lernprozess basieren, sondern Output umfasst auch unbewusste oder fehlerhafte Äußerungen.

P

Partnerarbeit
→ **Sozialform**

Personalisierung
Personalisierung ist sprachliches Handeln der Lernenden mit persönlichem Bezug. Der persönliche Bezug kann sich aus Interessen, Alter, Herkunft, Schulkontext und vielem mehr ergeben. Übungen und Aufgaben im Unterricht sollten einen persönlichen Bezug zu den Lernenden haben, um für sie eine Bedeutung zu haben. So wird das Gelernte besser behalten.

Plenum
Plenum meint in Bezug auf Unterricht die ganze Lerngruppe, einschließlich der Lehrkraft. Mit Arbeit im Plenum wird das Klassen- oder → **Unterrichtsgespräch** bezeichnet.

Praxiserkundungsprojekt
Die Aktions- oder Unterrichtsforschung geht davon aus, dass Lehrende – wie andere Professionelle auch – die Bedingungen und Möglichkeiten ihrer eigenen Praxis erforschen können. Das Praxiserkundungsprojekt ist dabei ein zentrales Instrument. In einem Praxiserkundungsprojekt versuchen Lehrkräfte, einen für sie interessanten Aspekt der eigenen Praxis zu erkunden. Es wird in der Regel durch einen Impuls (eine neue Idee, einen Vorschlag etwas zu verändern, eine Anregung durch einen Vortrag) angestoßen und von einer Erkundungsfrage bestimmt. Auf diese Frage versucht die Lehrkraft alleine oder mit anderen eine Antwort in ihrem Unterricht zu finden. Sie plant den Unterricht und sie beobachtet ihn. Sie sammelt Daten (Texte von Lernenden, Aufgaben und Übungen, Beobachtungen in Form von Notizen usw.). Die Daten helfen dabei zu verstehen, was im Klassenzimmer/Kursraum passiert ist. Die Lehrkraft fasst ihre Erkenntnisse zusammen, um sich mit anderen darüber auszutauschen.

Progression
Der Erwerb und der Ausbau von fremdsprachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten findet schrittweise statt. Die Lernenden erwerben zuerst den grundlegenden Wortschatz, Redemittel und Strukturen. Die Ausdrucksmöglichkeiten sind am Anfang stark begrenzt. Mit der Zeit kommen weitere Redemittel und neuer Wortschatz sowie Strukturen dazu, die Themen werden erweitert und auch die mündlichen und schriftlichen Ausdrucksmöglichkeiten nehmen zu. Lernmaterialien sind nach einer Progression angelegt.

Projekt
Ein Projekt ist die Bearbeitung einer → **komplexen Lernaufgabe**. Projekte sind gekennzeichnet durch ein konkretes Ziel, das als Aufgabe formuliert ist, durch eine gemeinsame Planung der Bearbeitung der Aufgabe in kleinen Schritten und in Arbeitsgruppen, durch eine weitestgehende selbstständige Bearbeitung/Recherche durch die Lernenden, durch einen Bezug zur Welt außerhalb des Klassenzimmers und durch eine anschauliche Präsentation der Projektergebnisse. Man unterscheidet **Mikroprojekte**, die meist nur eine Unterrichtseinheit umfassen und **Makroprojekte**, die über mehrere Tage/Wochen gehen und oft fächerübergreifend sind.

Projektarbeit
→ **Projektunterricht**

Projektunterricht
Projektunterricht ist ein Unterricht, in dem ein → **Projekt** angeleitet und durchgeführt wird. Die Lehrkraft übernimmt dabei die Rolle des Beraters und Moderators. Die Lernenden erarbeiten das Projekt weitestgehend selbstständig und arbeitsteilig.

R

Reihenübung
→ **Arbeitsform**, in der Lernende nacheinander dieselbe Übung machen, wobei die Lernenden selbst entscheiden, wer als nächste/r an der Reihe ist, z.B. durch Werfen eines Balls.

reziprokes Lesen
→ **Arbeitsform**, in der ein Text in Abschnitten und mit verschiedenen Aufgabenstellungen gelesen wird. Ein Text wird dazu in 4 Abschnitte zerschnitten. Zu jedem Textabschnitt gibt es eine Gruppe, in der folgende vier Rollen vertreten sind: A: inhaltliche Fragen zum Text stellen, B: Text zusammenfassen, C: zum Erklären unbekannter Wörter/Ausdrücke auffordern; D: Hypothese aufstellen, wie der Text weitergehen könnte.

Routinen
Routinen sind im Unterricht wiederkehrende Handlungen, die dazu beitragen, das Lehr- und Lerngeschehen zu ordnen und zu steuern. Routinen können unterrichtsorganisatorischer Art sein, sie können Gesten der Lehrkraft sein oder nonverbale Symbole.

Rückendiktat
→ **Arbeitsform**, bei der Partner A und B Rücken an Rücken stehen und sich jeweils ihren Abschnitt eines Textes diktieren.

Rückmeldung
Lehrende reagieren auf Leistungen und Produkte von Lernenden, indem sie z.B. etwas kommentieren, korrigieren, ergänzen, loben usw. Die Art der Rückmeldung hat einen großen Einfluss auf die Lernatmosphäre, auf die Motivation und die Leistungen der Lernenden. Für Rückmeldung findet man auch den Begriff Feedback.

Rückwärtsplanung
Rückwärtsplanung ist ein Prinzip Unterricht zu planen. Dabei beschreibt man zunächst das Ziel oder die Anforderungen, denen die Lernenden bei der Bearbeitung einer Aufgabe gewachsen sein sollten. Wenn absehbar ist, dass einzelne Teilfertigkeiten oder Kenntnisse ausgebaut oder reaktiviert werden müssen, kann man daraus die Teillernziele und erforderlichen Übungen zur Vorbereitung auf die Aufgabe ableiten.

S

Selbstevaluation
Bei einer Selbstevaluation schätzen Lernende selbstständig ihre erworbenen Kompetenzen ein. Sie machen dabei Aussagen zu ihrer Kompetenz und belegen diese anhand eines bestimmten Verhaltens, das sie an sich selbst beobachten konnten.

Sequenz
Unterricht gliedert sich in einzelne Sequenzen. Dies sind meist Übungen, die aufeinander aufbauen. Sequenzen können unterschiedlich viele Übungen umfassen und führen zu einer Aufgabe hin, die die Sequenz abschließt. Jede Übung verfolgt ein bestimmtes (Teil-)Lernziel, das erst erreicht werden muss, damit die nächste Übung oder Aufgabe erfolgreich bearbeitet werden kann. Bei der Planung von Sequenzen werden daher zunächst die Lernziele festgelegt, um die Übungen darauf abzustimmen.

Sozialform
Sozialformen organisieren die Beziehungen zwischen Lernenden und Lehrenden im Unterricht. Je nachdem, ob die ganze Lernergruppe angesprochen wird oder ob sie aufgeteilt wird, sprechen wir von einer der folgenden Sozialformen: Frontalunterricht (ein Vortrag einer Lehrkraft im Plenum oder ein Unterrichtsgespräch), Gruppenarbeit (mehr als zwei Lernende kooperieren), Partnerarbeit und Einzelarbeit.

Sprachhandlung
Wird Sprache als eine Form von Handeln aufgefasst, versteht man unter sprachlichen Handlungen nach diesem Verständnis das Rezipieren und Verstehen von Texten, das Produzieren von Texten sowie das Kommunizieren. In einem handlungs- und aufgabenorientierten Unterricht ist das Ziel, Sprachhandlungen wie z.B. jemanden (mündlich oder schriftlich) zum Geburtstag einladen zu bewältigen.

Sprachliche Flüssigkeit heißt, dass die Lernenden in der Lage sind, sowohl zu sprechen als auch zu schreiben, ohne sich jedes einzelne Wort, jeden einzelnen Satz im Kopf zurecht legen zu müssen. Dies ist besonders beim Sprechen relevant. Sprachliche Flüssigkeit lässt sich im Unterricht durch → **Automatisierung** trainieren. Wenn man eine Fremdsprache flüssig spricht oder schreibt, reproduziert man formelhafte Wendungen in der phonologisch gespeicherten, grammatisch richtigen Form. Man spricht dabei von → **Chunks**.

Stationenlernen
→ **Arbeitsform**, die die → **Lernerautonomie** fördert: An Stationen liegen Arbeitsblätter aus, die Lernenden können allein oder zu zweit selbst auswählen, welche Stationen sie bearbeiten, in welcher Reihenfolge und in welcher Intensität sie das tun. Beispielsweise können an den Stationen verschiedene Lernaktivitäten zur Wiederholung von Wortschatz zu einem Thema vorbereitet sein.

T

Textsorte
Der Begriff Textsorte bezeichnet Klassen oder Gruppen von Texten, die durch bestimmte sprachliche Muster, Merkmale und Funktionen bestimmt sind (Nachricht, Brief, Kontaktanzeige, Speisekarte, Ballade, Jugendroman, Interview, Reportage ...). Textsorten lassen sich in der Regel bereits durch den Kontext, das Medium (Zeitung, Internet, Plakat, Radio usw.) und die davon abhängige graphische Gestaltung erkennen, was wiederum zum Verstehen beiträgt.

Time-on-Task-Prinzip
Time-on-Task bedeutet, dass die Zeit, die zur Verfügung steht, auch darauf verwendet wird, was die Lernenden üben sollen. Lesen lernt man nur durch Lesen, Sprechen durch Sprechen, und Flüssigkeit kann in einer Sprache nur erreicht werden, wenn man sie auch trainiert.

U

Übung
Übungen dienen dazu, sprachliche Komponenten (Wortschatz, Grammatik, Aussprache) und Fertigkeiten zu üben und ihren Gebrauch zu trainieren. Sie zielen auf die korrekte Anwendung und möglichst rasche Verfügbarkeit des Geübten und seine freie Anwendung in → **Aufgaben** ab. Wir unterscheiden in Abhängigkeit von den sprachlichen Aktivitäten **rezeptive und produktive Übungen**. Übungen können unterschieden werden nach dem Grad der Steuerung (**stark gesteuerte, weniger stark gesteuerte**), nach dem Grad der Eindeutigkeit und der Variationsmöglichkeit in **geschlossene, halb offene und offene Übungen** und nach der Orientierung auf Lernfelder in **inhaltsorientierte** und **formfokussierende** Übungen.

Unterrichtsgespräch

Das Unterrichtsgespräch ist eine Form des Frontalunterrichts → **Sozialform**. Die Lehrkraft ist die zentrale Person in der Kommunikation, d.h. sie stellt Fragen, die von wechselnden Lernenden beantwortet werden, aber das Frage- und Antwort-Muster verändert sich, wenn sich die Lernenden auch untereinander Fragen stellen und diese beantworten.

Unterrichtsorganisation

Unterrichtsorganisation meint alle Aktivitäten, die Unterricht strukturieren: was, wie, womit oder mit wem im Unterricht gearbeitet wird. Sprachliche Unterrichtsorganisation selbst kann wertvoller sprachlicher → **Input** sein oder als Gelegenheit zum sprachlichen Handeln der Lernenden genutzt werden. Durch → **Routinen** und transparente Arbeitsaufträge und Aufgabenstellungen wird Unterrichtsorganisation effektiv, so erhöht sich die wertvolle Zeit für das Sprachenlernen.

V

vorwegnehmender Gebrauch

Es kann lernförderlich sein, Situationen zu erzeugen, die die Lernenden dazu bringen, eine Struktur, die sie erwerben sollen, zunächst einmal zu gebrauchen. Erst daran anschließend reflektiert oder analysiert man, wie diese Struktur gebildet wird. Dieses Verfahren nennt man vorwegnehmenden Gebrauch. Auch Automatisierungen können vorweggenommen werden.

W

Wirbelgruppen

→ **Arbeitsform**, durch die hohe Aufmerksamkeit und Beteiligung in Gruppenarbeit erzeugt wird. Gruppen AAAA, BBBB, CCCC, DDDD erarbeiten jeweils unterschiedliche Arbeitsaufträge und tauschen ihre Ergebnisse dann in neu zusammengewürfelten bzw. „gewirbelten" Gruppen ABCD, ABCD, ABCD, ABCD aus.

Wochenplan

Die Arbeit mit dem Wochenplan ist eine Unterrichtsform, bei der die Lernenden das Lernpensum für eine Woche festlegen und in einem Plan festhalten. Sie tragen in diesen Plan vorgegebene und selbst gewählte Übungen und Aufgaben ein. Die Arbeit mit dem Wochenplan fördert die → **Lernerautonomie**.

Z

Zick-Zack-Dialog

→ **Arbeitsform** zur Strukturierung von Dialogarbeit oder Kommunikation, die zu hoher Lernerbeteiligung führt: Lernende sitzen sich in zwei Gruppen in zwei Reihen gegenüber, eine Person aus Reihe A sagt beispielsweise ein Argument, dieses wird von einer Person der anderen Reihe entkräftet, worauf wiederum eine Person aus Reihe A widerspricht, bis alle Teilnehmenden an der Reihe waren.

Zielaufgaben

Zielaufgaben werden → **Aufgaben** oder → **komplexe Lernaufgaben** dann genannt, wenn man nach dem Prinzip der → **Rückwärtsplanung** Übungen und Aufgaben plant, die der Bewältigung solcher Zielaufgaben dienen.

zyklische Progression

Den Lernenden begegnen Themen und Inhalte, die im Unterricht schon einmal behandelt wurden, auf einem höheren Sprachniveau wieder. Dabei erwerben sie erweiterten Wortschatz, neue Strukturen und Redemittel zu diesen Themen und Inhalten. Das bezeichnet man als zyklische Progression.

Literaturhinweise

BALLWEG, Sandra u.a. (2013): *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch? Deutsch Lehren Lernen.* Einheit 2. München: Klett-Langenscheidt.

BARKOWSKI, Hans / KRUMM, Hans-Jürgen (2010): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.* Stuttgart: UTB

BARKOWSKI, Hans u.a. (erscheint 2014): *Deutsch als fremde Sprache. Deutsch Lehren Lernen.* Einheit 3. München: Klett-Langenscheidt.

BERTSCHEIT, Ralf (2001): *Bilder werden Erlebnisse. Mitreißende Methoden zur aktiven Bildbetrachtung in Schule und Museum.* Mülheim: Verlag an der Ruhr.

BRDAR-SZABÓ, Rita (2001): *Kontrastivität in der Grammatik.* In: HELBIG, Gerhard (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache.* HSK 19.1. Berlin, New York: De Gruyter. S. 195–204.

BRÜNING, Ludger / SAUM, Tobias (2006): *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung.* Essen: Neue Deutsche Verlagsgesellschaft.

BÜTTNER, Gerhard / SCHMIDT-ATZERT, Lothar (Hrsg.) (2004): *Diagnostik von Konzentration und Aufmerksamkeit. Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik.* Neue Folge, Band 3. Göttingen: Hogrefe.

CORDER, Stephen Pit (1981): *Error Analysis and Interlanguage.* Oxford: Oxford University Press.

DEMMIG, Silvia (2007): *Das professionelle Handlungswissen von DaZ-Lehrenden in der Erwachsenenbildung am Beispiel Binnendifferenzierung.* München: Iudicium.

DEUTSCHES INSTITUT FÜR INTERNATIONALE PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG (2006): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch Englisch Schülerleistungen International (DESI).* Abrufbar unter: http://www.dipf.de/de/projekte/pdf/biqua/desi-zentrale-befunde. [Abrufdatum 25.07.2013].

ELLIS, Rod (2003): *Task-based Language Learning and Teaching.* Oxford: Oxford University Press.

ENDE, Karin u.a. (2013): *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung. Deutsch Lehren Lernen.* Einheit 6. München: Langenscheidt.

EUROPARAT (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen.* München: Langenscheidt.

FIEHLER, Reinhard (2009): *Mündliche Kommunikation.* In: BECKER-MROTZEK, Michael (Hrsg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik* (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Bd. 3). Baltmannsweiler: Schneider. S. 25–51.

FISCHER, Sylvia (2006): *Die Sprechschwelle überwinden. Sprechfähigkeit und -willigkeit italienischer Studierender in DaF.* München: Meidenbauer.

FUNK, Hermann (2010): *Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache – Unterricht.* In: KRUMM, Hans-Jürgen u.a. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch.* 1. Halbband. Berlin/New York: Mouton de Gruyter. S. 940–952.

GEBHARD, Jerry G. / OPRANDY, Robert (1999): *Language teaching awareness. A guide to exploring beliefs and practices.* Cambridge: Cambridge University Press.

GROSSMANN, Simone (2011): *Mündliche und schriftliche Arbeitsanweisungen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache, 83.* Frankfurt a. M: Lang.

HATTIE, John (2011): *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning.* London, New York: Routledge.

HAYES, John R. / FLOWER, Linda S. (1980): *Identifying the organization of writing processes.* In: Gregg, L. W. / Steinberg, E. R. (Hgg.) *Cognitive Processes in Writing.* Hillsdale: Erlbaum. S. 3–30.

KAST, Bernd (2003): *Fertigkeit Schreiben.* Fernstudieneinheit 12, 5. Auflage. München: Langenscheidt.

KLEPPIN, Karin (1998): *Fehler und Fehlerkorrektur.* Fernstudieneinheit 19. München: Langenscheidt.

KLICPERA, Christian / GASTEIGER-KLICPERA, Barbara / HÜTTER, Elisabeth (1993): *Die Legasthenikerförderung in zwei Wiener Schulbezirken. Eine Evaluationsstudie einer schulinternen Fördermaßnahme.* In: Bundesministerium für Unterricht und Kunst (Hrsg.): *Was macht die Förderung effektiv? Kontroverse (?) Konzepte zur Legasthenikerbetreuung. Beiträge zur pädagogischen Psychologie*, Band: 769-778. Wien: Ketterl-Verlag. S. 41–147.

KÖRNER, Susanne (2001): *Echte Kassenschlager.* In: Süddeutsche Zeitung, Magazin, München, 10.09.2001. S. 22–26.

LEGUTKE, Michael (2003): *Projektunterricht*. In: BAUSCH, Karl-Richard / CHRIST, Herbert / KRUMM, Hans-Jürgen: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 4. Auflage. Tübingen: Francke-Verlag.

LEGUTKE, Michael (2011): *Lernaufgaben und Rückwärtsplanung.* In: *At work Magazin* – Heft 19 / 2011: *Lernaufgaben. Das Leben in die Klasse bringen.* Braunschweig: Diesterweg. S. 6–7.

LENK, Hartmut E.H. (2006): *Praktische Textsortenlehre. Ein Lehr- und Handbuch der professionellen Textgestaltung.* 4. Auflage. Helsinki: Yliopistopaino.

LEVELT, Willem Johannes Maria (W.J.M.) (1989): *Speaking. From intention to articulation.* Cambridge Mass.: MIT Press.

MERZ-GRÖTSCH, Jasmin (2005): *Schreiben als System.* Band 1. *Schreibforschung und Schreibdidaktik: Ein Überblick.* 2. Auflage. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag

NATION, I. S. Paul / NEWTON, Jonathan (2009): *Listening and Speaking.* London, New York: Routledge.

RICART BREDE, Julia (2011): *Videobasierte Qualitätsanalyse vorschulischer Sprachfördersituationen.* Inauguraldissertation an der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Freiburg i. Br.: Fillibach.

RICHARDS, Jack C. / LOCKHART, Charles (1994): *Reflective Teaching in Second Language Classrooms.* Cambridge: Cambridge University Press.

RICO, Gabriele L. (1993): *Garantiert schreiben lernen. Sprachliche Kreativität methodisch entwickeln. Ein Intensivkurs auf Grundlage der modernen Gehirnforschung.* Reinbek: Rowohlt.

SCHART, Michael (2010): *Projektorientierung.* In: KRUMM, Hans-Jürgen u.a.: *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – Ein internationales Handbuch.* Berlin: De Gruyter Mouton. S. 1172–1176.

SCHART, Michael / LEGUTKE, Michael (2012): *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung. Deutsch Lehren Lernen.* Einheit 1. München: Langenscheidt.

SCHATZ, Heide (2006): *Fertigkeit Sprechen.* Fernstudieneinheit 20. München: Langenscheidt.

SCHRATZ, Michael (1996): *Gemeinsam Schule lebendig gestalten, Anregungen zu Schulentwicklung und didaktischer Erneuerung.* Weinheim: Beltz.

SCHWERDTFEGER, Inge C. (2001): *Gruppenarbeit und innere Differenzierung.* Fernstudieneinheit 29. München: Langenscheidt.

SEGALOWITZ, Norman (2003): *Automaticity and second languages.* – DOUGHTY, Catherine J., LONG, Michael H. (Eds.). *Handbook of Second Language Acquisition.* Malden, MA: Blackwell Publishing, S. 382–408.

SEGERMANN, Krista (1992): *Typologie des fremdsprachlichen Übens.* Bochum: Brockmeyer (Dortmunder Konzepte zur Fremdsprachendidaktik Band 1).

STEIN, Tina (2010): *Interaktion.* In: BARKOWSKI, Hans / KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.* Tübingen: Narr, S. 135.

STEINKÜHLER, Clara (2010): *Die Vermittlung des Deutschen an irischen Sekundarschulen.* Jena: Magisterarbeit.

WICKE, Rainer E. (1995): *Kontakte knüpfen.* Fernstudieneinheit 9. München: Langenscheidt.

WICKE, Rainer E. (2002): *Fenster im Fenster – Eine Stadt erzählt.* In: *Fremdsprache Deutsch.* Heft *26.* Stuttgart: Klett. S. 28–33.

WICKE, Rainer E. (2004): *Projektorientiertes Lernen – aber wie?* In: ders.: *Aktiv und Kreativ Lernen.* München: Hueber. S. 136–194.

WILL, Viktoria (2010): *Literatur im Fremdsprachenunterricht – Die neue Lust am Lesen.* In: *Auswärtiges Amt: Begegnung – Deutsche Schulische Arbeit im Ausland.* Köln. S. 24–29.

ZENTRALSTELLE FÜR DAS AUSLANDSSCHULWESEN (2009): *Rahmenplan „Deutsch als Fremdsprache" für das Auslandsschulwesen.* Köln.

Quellenangaben

AusBlick 1 (2007): Brückenkurs. Deutsch für Jugendliche und junge Erwachsene. Kursbuch B1. Von Anni FISCHER-MITZIVIRIS und Sylvia JANKE-PAPANIKALAOU. Ismaning: Hueber.

Aussichten A2.1 (2011): Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene. Kurs- und Arbeitsbuch. Teilband Lektion 1 – 15. Von Lourdes Ros-El HOSNI u.a. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

deutsch.com 2 (2009): Kursbuch A2. Von Lina PILYPAITYTE u.a. Ismaning: Hueber.

Eurolingua Deutsch 2 (1998): Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene. Von Hermann FUNK und Michael KOENIG. Berlin: Cornelsen.

Fremdsprache Deutsch (1991): Heft 4. Einleitung. Von Hans-Jürgen Krumm. München: Ernst Klett Verlag.

geni@l (2002): Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche. Kursbuch A1. Von Hermann FUNK u.a. Berlin u.a.: Langenscheidt.

geni@l klick (2011): Deutsch für Jugendliche. Kursbuch A1. Von Michael KOENIG u.a. Berlin u.a.: Langenscheidt.

geni@l Zertifikatsniveau (2004): Kursbuch B1. Von Hermann FUNK u.a. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Literatur und Geschichte – und wir (2010): Ein fächerübergreifendes Projekt in Südafrika. Erfahrungen – Texte – Aufgaben. Von Gisela FASSE.

Netzwerk (2012): Deutsch als Fremdsprache. Kurs und Arbeitsbuch A2.1 Teil 1. Stefanie DENGLER u.a. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Planet 2 (2005): Deutsch für Jugendliche. Kursbuch A2. Von Josef ALBERTI, Siegfried BÜTTNER, Gabriele KOPP. Ismaning: Hueber Verlag.

Planet 3 (2007): Deutsch für Jugendliche. Kursbuch B1. Von Josef ALBERTI, Siegfried BÜTTNER, Gabriele KOPP. Ismaning: Hueber Verlag.

Planetino 3 (2011): Deutsch für Kinder. Kursbuch. Von Gabriele KOPP, Siegfried BÜTTNER und Josef ALBERTI. Ismaning: Hueber.

Praktische Textsortenlehre (2006): Ein Lehr- und Handbuch der professionellen Textgestaltung. Von Hartmut E.H. LENK. 4. Auflage. Helsinki: Yliopistopaino.

Sicher! (2012) Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch. Niveau B1+. Von Michaela PERLMANN-BALME und Susanne SCHWALB. Ismaning: Hueber Verlag.

sowieso (1995): Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche. Kursbuch 1. Von Hermann FUNK u.a. Berlin u.a.: Langenscheidt.

sowieso (1997): Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche. Arbeitsbuch 3. Von Hermann FUNK u.a. Berlin u.a.: Langenscheidt.

sowieso (1997): Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche. Kursbuch 3. Von Hermann FUNK u.a. Berlin u.a.: Langenscheidt.

studio d (2005): Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch A1. Von Hermann FUNK u.a. Berlin: Cornelsen.

studio d (2006): Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch A2. Von Hermann FUNK u.a. Berlin: Cornelsen.

studio d (2007): Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch B1. Von Hermann FUNK u.a. Berlin: Cornelsen.

studio d. Die Mittelstufe (2010): Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch B 2/1. Von Christina KUHN u.a. Berlin: Cornelsen.

studio d. Die Mittelstufe (2010): Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch B 2/2. Von Christina KUHN u.a. Berlin: Cornelsen.

Angaben zu den Autoren

Prof. Dr. Hermann Funk ist Inhaber des Lehrstuhls für Didaktik und Methodik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Seine Arbeitsgebiete sind: Allgemeine Fremdsprachendidaktik und Methodik, Lehrmedienforschung, Berufsorientierter Deutschunterricht. Er leitet die „Arbeitsstelle für Lehrwerkforschung und Materialentwicklung (ALM)", ist Lehrwerkautor und Vorsitzender des wissenschaftlichen Beirats der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen.

Dr. Christina Kuhn ist akademische Rätin am Institut für Auslandsgermanistik / Deutsch als Fremd- und Zweitsprache der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Ihre Schwerpunkte in Forschung und Lehre sind: Berufsorientierter Fremdsprachenunterricht, Lehren und Lernen mit digitalen Medien, Lehrwerkanalyse und Lehrmaterialerstellung, Curriculumentwicklung und Fertigkeiten. Sie ist Autorin von Lehr-Lernmaterialien für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und in der Lehreraus- und -fortbildung tätig.

Prof. Dr. Julia Ricart Brede ist Professorin für DaF/DaZ an der Universität Flensburg. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Deutsch als Zweitsprache, Sprachförderung im Vorschulalter, Videografie, Schreiben, Korpuslinguistik.

Dr. Dirk Skiba studierte Sinologie und Germanistik an der Freien Universität Berlin und Deutsch als Fremdsprache an der Humboldt-Universität. Nach fünfjähriger Lektorentätigkeit in der Volksrepublik China arbeitet er seit 1999 als Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Auslandgermanistik / Deutsch als Fremd- und Zweitsprache der Friedrich-Schiller-Universität Jena, wo er 2007 mit einer Arbeit über das schriftliche Argumentieren in der Fremdsprache promovierte. Zu seinen Schwerpunkten in Forschung und Lehre gehören u.a. Migrationsliteratur, Kulturwissenschaft und Schreibdidaktik.

Dorothea Spaniel-Weise, M.A. war nach ihrer Tätigkeit am Lehrstuhl für Deutsch als Fremdsprache an der TU Dresden als DAAD-Lektorin in Spanien (2005-2008) tätig und ist seit 2009 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Auslandsgermanistik/DaF/DaZ der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Sprachenpolitik in Grenzregionen, Methodik/Didaktik des bilingualen Lernens, der Einsatz von Filmen im DaF-Unterricht, Stereotypenforschung sowie die Mitarbeit in der Arbeitsstelle für Lehrwerkforschung und Materialentwicklung.

Dr. Rainer E. Wicke ist Fortbilder und Fortbildungskoordinator im Bereich Deutsch als Fremdsprache a.D. im Bundesverwaltungsamt – in der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – in Köln. Er hat sowohl in Deutschland als auch im Ausland, z.B. während mehrjähriger Aufenthalte in Kanada und in der tschechischen Republik, an der Entwicklung von Curricula und Materialien für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht mitgewirkt. Seine Arbeitsschwerpunkte sind: Methodik/Didaktik des schülerzentrierten und handlungsorientierten Lernens, interkulturelle Landeskunde, der Einsatz von literarischen Texten im DaF-Unterricht sowie der (fächerübergreifende und aufgabenorientierte) Projektunterricht.

Übersicht über die Videos auf der DVD

Aus der Datenbank mit Unterrichtsmitschnitten des Goethe-Instituts werden in dieser Einheit folgende Videos oder Ausschnitte aus Unterrichtsmitschnitten – Sequenzen – benutzt. Sie finden sie auf der beiliegenden DVD.

Unterrichtsmitschnitte	
Goethe-Institut New Delhi 2	Sequenz 1/9 Sequenz 2/9 Sequenz 6/9 Sequenz 9/9
Schule Lissabon	
Universität Jena 2	
Schule New Delhi 5	
Schule New Delhi 6	
Schule New Delhi 4	
Universität Jena 1	Sequenz 4/7 Sequenz 7/7
Goethe-Institut New Delhi 1	
Goethe-Institut München	

Gespräche über Unterricht
Gespräch über die Arbeitsform Rückendiktat
Gespräch über die Unterrichtseinheit „Über einen Film / einen Beruf sprechen"

Zusammenschnitte
Arbeits- und Sozialformen
Umgang mit Lerneräußerungen
Aktivitäten zur Unterrichtsorganisation
Mikro-Projekt zu einem Gedicht

Lernmaterial
Eine irische Schulaufführung – Teil 2

Fort- und Weiterbildung weltweit

Das Unterrichtsgeschehen wird vor allem von der Lehrkraft, den Lernenden und deren Interaktion geprägt, also durch die Gesamtheit aller sozialen Prozesse und Routinen, die in einer Klasse oder einem Kurs stattfinden. Lehrkräfte steuern diese Interaktion durch den Einsatz von Aufgaben und Übungen.

Einheit 4 der Reihe *Deutsch Lehren Lernen* geht folgenden Fragen nach:

- Warum ist es sinnvoll, Aufgaben und Übungen zu unterscheiden, und wie kann man den Unterricht mit Aufgaben und Übungen aufbauen?
- Welche sozialen Prozesse und Routinen finden im Unterricht statt und wie kann man sie wirkungsvoll steuern?
- Wie kann man Aufgaben und Übungen zum Sprechen und Schreiben optimal im Unterricht aufeinander abstimmen?
- Wie kann man Aufgaben in Lehrwerken sinnvoll ergänzen?
- Wie sieht Projektarbeit aus, in der Lernende Aufgaben selbstständig und kreativ bearbeiten?

GOETHE INSTITUT

ISBN 978-3-12-606968-7